

Tenorth, Heinz-Elmar

## **Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven**

*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 2, S. 275-297*



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30 (2008) 2, S. 275-297 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42190 - DOI: 10.25656/01:4219

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42190>

<https://doi.org/10.25656/01:4219>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**Schweizerische  
Zeitschrift  
für Bildungswissenschaften**  
**Rivista svizzera  
di scienze dell'educazione**  
**Revue suisse  
des sciences de l'éducation**

<http://www.rsse.ch/index.html>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

# Unterwerfung und Beharrungskraft – Schule unter den Bedingungen deutscher Diktaturen. Befunde und Analyseperspektiven

**Heinz-Elmar Tenorth**

*In der deutschen bildungshistorischen Forschung sind diktaturvergleichende Studien selten, der vorliegende Beitrag versucht für die Schule im NS-Staat und in der DDR eine solche Analyse. Orientiert an Vergleichsgesichtspunkten zur Organisation und Struktur der Schule einerseits, an der Wirkungsfrage andererseits wird dabei gezeigt, welche Übereinstimmungen im machtpolitischen Zugriff, u.a. auf das Curriculum oder missliebige Lehrer, bestehen und welche Differenzen, u.a. im Blick auf Inklusions- und Exklusionsprozesse oder auf die Konsequenzen der jeweiligen Ideologien, d.h. von «Rasse» vs. «Klasse» entstehen. Gemeinsam ist für beide deutsche Diktaturen eine Differenz von Intention und Wirkung des Zugriffs auf das Bildungssystem; diese Differenz wird mit Annahmen über die Eigenlogik der Schule zu erklären versucht*

## Macht und Staat – Schule und ihre Analyse im historischen Prozess

Schon die deutsche Rechtstradition lässt keinen Zweifel aufkommen: «Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates», so formulierte es im XII. Titel des 2. Teils bereits 1794 das Preussische Allgemeine Landrecht und damit ist scheinbar endgültig die etatistische Perspektive in der Gestaltung und Analyse von Schulen vorgegeben. Parallel zum historischen Prozess wird deshalb bis heute die Entstehung der Schule in moderner Gesellschaften in den Prozess der Staaten- und Nationenbildung eingestellt (Flora, 1972) und die Varianz der Schulverfassungen wird aus der Varianz der Staaten und ihrer politischen Verfassung erklärt, so dass Schulen in der Demokratie als demokratische und Schulen in obrigkeitlichen Gesellschaften als «Schulen der Untertanen»<sup>1</sup> bezeichnet und betrachtet werden.

Die bildungssoziologische Analyse hat sich, bei aller internen Varianz ihrer Perspektiven, dieser Betrachtungsweise weitgehend angeschlossen oder setzt sie voraus. Auch dann, wenn Erziehung als Funktion der Gesellschaft betrachtet

wird, dominiert in der konkreten Analyse doch eine Perspektive, die das Lernen in Schulen als Prozess der «Vergesellschaftung von oben» betrachtet, als Ort der «symbolischen Gewalt» und der Durchsetzung von «Macht» in spezifischen Strukturen der «Gouvernementalität». Immer ist Schule eine öffentliche Einrichtung und immer ist der Staat selbst Akteur oder doch der Agent der Gesellschaft, gleich ob sie primär ökonomisch oder ideologisch oder – auch das gibt es – kulturell betrachtet wird.<sup>2</sup> Die dominierende Perspektive in funktionalen Analysen heisst «Power and Ideology in Education»<sup>3</sup>, die offene Frage allenfalls, ob sich alle modernen Gesellschaften als «Erziehungsstaaten» interpretieren lassen, wie das ja für so unterschiedliche Staaten wie die USA oder Nazi-Deutschland geschehen ist – mit aller Aufmerksamkeit für die Varianz auch dieses Modells.<sup>4</sup> Jedenfalls gibt es so gut wie keine Analysen, die den Primat des Etatismus in der Analyse verlassen und z.B. in der Nachfolge deutscher Autonomie-Konzepte in der Betrachtung der Schule<sup>5</sup> oder orientiert an systemtheoretischen Modellen funktionaler Differenzierung von der Perspektive relativ unabhängiger Sozialsysteme ausgehen und auch das System öffentlicher Erziehung zunächst nach seiner eigenen Struktur interpretieren und von dem meist unterstellten Primat des Staates und der politischen Verfassung absehen.

Vor diesem breiten Konsens in den Hintergrundannahmen über Struktur und bestimmende Faktoren der Schulentwicklung war es auch kein grosses Problem, die Rolle der Schule in Diktaturen, vornehmlich denen des 20. Jahrhunderts, auch ausserhalb Europas, z.B. in Kuba (Carnoy & Werthein, 1977) oder in Japan (Horn, Ogasawara, Sakakoshi, Tenorth, Yamana & Zimmer, 2006) zu untersuchen. Fragen der staatlich-politischen Macht und ihrer Durchsetzung spielten und spielen in diesen Analysen ebenfalls eine grosse Rolle, ja sie haben offenbar auch grosse Evidenz in der Analyse. Die je spezifische politische Ideologie wird als wesentlicher Referenzraum der Untersuchungen genutzt und die Varianz der konkreten Erziehungseinrichtungen wird über die unterschiedlichen Formen des Staatszugriffs erklärt. Nationalsozialistische und im weiten Sinne faschistische Muster der Ordnung des Bildungswesens, z.B. in Italien (Charnitzky, 1994), werden von daher von sozialistischen oder kommunistischen unterschieden, Deskription, Analyse und Kritik folgen diesen Annahmen. Überraschend ist allenfalls, dass es kaum Untersuchungen gibt, die diese Prämisse vergleichend untersuchen und dabei auch die Geltung der Prämisse selbst noch prüfen, z.B. im Blick auf die Praxis und die Wirkungen schulischer Arbeit. Denn wie man auch immer argumentiert, überraschend ist es aber bei einem so ausdifferenzierten und stabilen Sozialsystem schon, so selbstverständlich vom Staat und primär vom Staat aus zu denken.

Auch wenn man nicht den als naiv geltenden deutschen Autonomiethesen folgt (die im Übrigen nie die Autarkie als Thema hatten oder als Realität angenommen haben, wie ihnen in der allfälligen Kritik leichthin als naive Focussierung unterstellt wird), für die Schulen in demokratischen Gesellschaften ist in der bildungshistorischen Forschung inzwischen unbestritten, dass es so etwas

wie die Eigenlogik und Beharrungskraft von Schulen gibt, und wenn man sie nur als Widerständigkeit gegen Reformen erlebt.<sup>6</sup> In dieser Diagnose lässt man sich auch nicht von den modernen Nationalstaaten blenden, dann es ist ja auch für die Schulen des Obrigkeitsstaates und selbst für die Zeiten des vermeintlich allmächtigen «aufgeklärten Absolutismus» schon zu sehen, dass der Zentralstaat keineswegs die dominierende Rolle im Bildungswesen (oder in anderen Bereichen staatlicher Machtausübung) gespielt hat, die man geneigt ist, ihm vielleicht sogar noch im Lichte des kurzschlüssig allein etatistisch ausgelegten ALR zuzuschreiben.<sup>7</sup>

Orientiert an solchen, für den alten Etatismus irritierenden Befunden ist es die Absicht der hier folgenden Überlegungen, auch an dem vermeintlich eindeutigen Fall der Schule in der Diktatur noch einmal zu prüfen, in welchem Masse sich Erklärungskonzepte, hier das dominierende Etatismuskonzept, und die historischen Befunde, hier über die Struktur und Praxis der Schule in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts, tatsächlich zur Deckung bringen lassen. Angesichts der geringen Vorarbeiten vor allem für eine vergleichende Diktaturforschung zumal im Bildungsbereich beschränke ich mich im wesentlichen auf den deutschen Fall und die zwei Diktaturen des 20. Jahrhunderts, also die «deutsche Diktatur»<sup>8</sup>, wie sie im NS-Staat vorliegt, und die SED-Diktatur der Zeit bis 1990. Sie bieten – unbeschadet der Diktatur-Zuschreibung<sup>9</sup>, die aber den Vergleich erst ermöglicht und somit Differenzen und Gemeinsamkeiten sichtbar machen kann – genügend Varianz auch für die Geschichte und Praxis des Erziehungssystems und eine hinreichende Menge an bildungshistorischer Forschung<sup>10</sup>, um Strukturen und Effekte, staatliche Praxis und die Dynamik des Bildungssystems diskutieren zu können. In der Diskussion, im wesentlichen konzentriert auf die pädagogischen Einrichtungen unterhalb des tertiären Bereichs, gehe ich analytisch und historiographisch von der Annahme aus, dass sich die Struktur und Funktion der Schule historisch erst als Teil einer umfassenden Sozialisationsordnung angemessen interpretieren lassen. Dabei wird unter Sozialisationsordnung diejenige gesellschaftliche Form verstanden, mit der und in der in Staaten bzw. Kulturen bzw. Gesellschaften die Bedingungen des Aufwachsens umfassend praktisch wie normativ und organisatorisch reguliert werden (Tenorth, 1998/2008, S. 28 ff.).<sup>11</sup> Bildungssysteme insgesamt, Schulen oder Einrichtungen der Vorschulerziehung oder der pädagogischen Fürsorge (etc.) sind Teil dieser Sozialisationsordnung, die ihrerseits eingebettet ist in die Strukturen sozialer Ordnung, wie sie u.a. als Schichten und Klassen oder, in Deutschland, als sozialmoralische Milieus existieren. Erst im Blick auf solche umfassende Bedingungen des Aufwachsens lassen sich nicht allein Strukturen mit ihren Organisationsformen, Programmen und Professionen sowie leitenden Normen identifizieren, sondern auch die Wirkungen diskutieren, die im Wandel z.B. der Schulverfassung auf den Sozialisationsprozess ausgehen und damit als Wirkung von Schule diskutiert werden können.

## **Die umfassende Intention oder: «Politisierung der Erziehung» als Formprinzip der Schule unter Bedingungen der Diktatur**

Die spezifische Verfassung von Schule erschliesst sich selbstverständlich nur im Kontrast, und d.h. in historischer Perspektive und für die Schule im Nationalsozialismus im Vergleich zur Struktur des Bildungssystems vor 1933 und für die Schule von Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und Deutschen Demokratischen Republik (DDR) im Vergleich zur deutschen Tradition vor 1945. Für den nationalsozialistischen Staat (NS-Staat) sind dabei, konzentriert vor allem auf die pädagogische Reflexion, ihre führenden Vertreter und deren politisch-pädagogische Intentionen, in der jüngeren Historiographie sehr scharf vor allem die Fragen nach Kontinuität und Diskontinuität bzw. nach der Legitimation der Erziehung diskutiert worden. Einzelheiten aus dieser eher wissenschaftsgeschichtlichen Diskussion (Keim, 1995/1997; Herrmann & Oelkers, 1989) kann und will ich hier nicht aufnehmen, schon weil dabei der reale Zustand des Bildungssystems nur am Rande eine Rolle gespielt hat; ich will auch nicht ausführlich die Selbstverständlichkeit betonen, dass es weder für Diktaturen noch für die in ihnen dominierende Praxis der öffentlichen Erziehung eine aus der abendländischen Reflexionstradition von Politik oder Erziehung begründbare Legitimation geben kann. An dieser Stelle und in den folgenden Überlegungen interessieren allein der analytische und der komparative Blick auf das Bildungssystem.

Unter dieser Perspektive unterscheide ich fünf Ebenen in der vergleichenden Analyse, skizziere einleitend jeweils die Referenz, die damit erhellt wird, und gehe dann beschreibend und vergleichend jeweils von der Situation im Nationalsozialismus aus. Diese Dimensionen belegen in ihrer analytischen Qualität zunächst, dass auch Schulen in der Diktatur vor allem Schulen nach dem modernen Standardbild darstellen – politisch geordnet, gesellschaftlich geprägt, in Mustern der Ordnung von Strukturen, Besonderheiten, Zeiten, Lehr-Lern-Programmen, pädagogischen Professionen und einem dezidierten Bild des Adressaten, das die Organisation voraussetzt und gleichzeitig in ihrer Arbeit erzeugt und bestätigt. Die Diktaturen, von denen im Folgenden gesprochen wird, sind deshalb auch keine Staaten und Gesellschaftsformationen ausserhalb der modernen Geschichte, sondern ihr Teil. Mit welchen schrecklichen Sonderpraktiken und Epochen prägenden inhumanen Folgen auch immer sie sonst charakterisiert sind, sie organisieren öffentliche Schul- und Bildungsarbeit, stellen also eine Variante moderner Pädagogik dar, wenn auch nicht im Geiste der Aufklärung.

### **Metaorganisation**

Zur Metaorganisation des modernen Bildungswesens kann man alle Mechanismen und Vorgaben rechnen, in denen die politischen Zuständigkeiten geklärt und die sonstigen Regelungsinstanzen, -normen und -prinzipien bestimmt werden. Damit wird also auch die Frage nach den systemprägenden Normen und

Leitinstitutionen aufgeworfen. In Deutschland ist das traditionell und primär die Frage nach dem Staat, aber auch die nach der Rolle von Zentralität und Lokalität, föderaler oder einheitsstaatlicher Ordnung und nach dem Eigenrecht gesellschaftlicher Gruppen («privater Träger»); bezogen auf die Normen betrifft die Metaorganisation vor allem das seit dem 19. Jahrhundert eingeführte System von Prüfungen und Berechtigungen, primär also das Abitur, mit dem die Verbindung zwischen den hierarchisch angeordneten Ebenen des Bildungssystems ebenso hergestellt wird wie die zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Von Bedingungen der Diktatur kann man reden, wenn die Metaorganisation selbst sich als ein Teil der (macht-)politisch definierten «Durchherrschaftung» (Kocka, 1994) von Staat und Gesellschaft darstellt, sich also weder die Eigenlogik eines gesellschaftlichen Teilsystems entfalten kann noch nach anderen als politischen Kriterien organisiert wird.

Im NS-Staat bleiben einerseits traditionelle Elemente der Metaorganisation der deutschen Bildungstradition erhalten, vor allem das Berechtigungswesen, das Abitur, die Unterscheidung von beruflicher und allgemeiner Bildung, zum anderen wird schon 1934 der hergebrachte und starke Föderalismus zugunsten des ersten reichseinheitlichen Ministeriums («Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung») aufgehoben. Das Recht zur Gründung von Privatschulen bleibt zwar erhalten, wird aber nicht mehr umgesetzt, und zugleich mit der Einrichtung von parteinahen Schulen (Napolas, Adolf-Hitler-Schulen, Junkerschulen) wird das Bildungswesen durch neue Träger im Parteiapparat, oder der Reichsjugendführung oder in der SS, mit konkurrierenden Instanzen konfrontiert und in die für die NS-Diktatur typische «autoritäre Anarchie» der miteinander konkurrierenden Instanzen der als NS-Polykratie charakterisierten Herrschaftsform einbezogen.

Mit der Bildungsgesetzgebung in der frühen SBZ sowie in der DDR wird die Zentralisierung der politisch-administrativen Zuständigkeiten fortgeschrieben, mit dem strikten Verbot von Privatschulen schon in der SBZ-Gesetzgebung sogar der Ausschluss privater Träger zugunsten des Staates radikalisiert und der monopolistische Machtanspruch des SED-Staates auch im Bildungsbereich manifestiert (Geissler, 2000, 2002), bis hinein in die Kontrollen durch den Staatssicherheitsdienst (Wiegmann, 2007). Die Historiker sprechen davon, dass die Bildungsbürokratie der DDR die autoritärste in der deutschen Bildungsgeschichte gewesen sei, von einer «Durchherrschaftung» des Staates und einer «Politisierung» als zentralem Ordnungsprinzip (Tenorth, Kudella & Paetz, 1996) auch im Bereich der Bildung kann deshalb eindeutig gesprochen werden. Wir treffen auf eine Schule in der Diktatur und eine politische Eingriffsverwaltung.

Gleichzeitig wird für die Sozialisationsordnung in beiden deutschen Diktaturen typisch, dass neben die traditionellen Erziehungsinstanzen der Familie und der Schule mit der Hitler-Jugend einerseits (Buddrus, 2003) und den Thälmann-Pionieren und der Freien deutschen Jugend (FDJ, vgl. Mähler & Stephan, 1996) andererseits konkurrierende staatsabhängige Erziehungseinrichtun-

gen mit quasi-obligatorischem Charakter treten, die auch den lebensweltlichen Alltag der Heranwachsenden zu formen versuchen. Insgesamt wird die Sozialisationsordnung seit 1933 und bis 1990 umfassend und im Sinne eines eindeutigen Staatszugriffs auch vergleichbar und diktaturtypisch ähnlich verändert (Häder & Tenorth, 1997).

### Organisation des Bildungswesens

Für die Organisation des Bildungswesens, also für den Aufbau und die Zuordnung von Bildungsgängen und ihre Einpassung in den Lebenslauf der Heranwachsenden gelten dagegen eher Differenzfeststellungen.

Im NS-Staat bleibt die hergebrachte Schulstruktur als Teil der gesamten Bildungsorganisation zunächst weitgehend erhalten, erst 1937/38 gibt es neue Vorgaben für die Grundschulen (Götz, 1997), in den Erlassen von 1938 eine Konzentrationsbewegung innerhalb der höheren Schulen (Zymek, 1989) und mit dem Weltkrieg auch die Gründung von Hauptschulen als Leistungsschulen in der Volksschuloberstufe, ohne dass damit die für Deutschland traditionell signifikante Unterscheidung der Eliten- und Massenbildung aufgehoben oder die vertikale Gliederung oberhalb der Grundschule verändert worden wäre. Das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 normiert zwar erstmals gesamtstaatlich die Dauer der Schulpflichtzeit – und zwar bis zum 18. Lebensjahr – und die Orte der Erbringung – zwischen höheren Schulen und der Berufsausbildung –, aber damit wird auch die seit 1918 gegebene Schulverfassung eher rechtlich systematisiert als neu erfunden.

In der Schulgesetzgebung der DDR dagegen, vorbereitet mit dem Schulgesetz von 1947 in der SBZ, wird die überlieferte Schulstruktur stufenweise zugunsten eines bis zum Sekundarbereich I einheitlichen, dann in sich differenzierten Systems deutlich verändert, mit dem Bildungsgesetz von 1965 auch erstmals auf die Weiterbildung ausgeweitet und als ein «einheitliches sozialistisches Bildungssystem» konzipiert. Auch in diesem System gab es Differenzierung und das Einheitsprinzip war nicht radikal der eigenen Propaganda entsprechend durchgesetzt, aber ohne Zweifel lässt sich die Struktur des Systems, einschliesslich der Spezialschulen, z.B. für Sport oder Musik, oder der Spezialklassen, z.B. für Mathematik oder Russisch, als Entsprechung zu den politischen Vorgaben und den Interessen der politisch-sozialen Eliten deuten. Das gilt auch für die weiteren Dimensionen der Schulpolitik, hier dann wieder vergleichbar zum NS-Staat: die Ausweitung des staatlichen Erziehungsanspruchs über den unterrichtlichen Aspekt und auch über die Schule hinaus, wie er den Staatsjugendorganisationen anvertraut wird, aber auch Formen der Sonderbeschulung z.B. für die Rekrutierung des Parteinachwuchses oder gesellschaftlicher Eliten, wie sie u.a. in den Nationalpolitischen Erziehungsanstalten oder Adolf-Hitler-Schulen des NS-Staates (Scholtz, 1973) ebenso vorlagen oder wie sie sich in den Bildungseinrichtungen der Stasi finden, dort, wie auch sonst in der DDR, allerdings ohne die ns-typische Internatseinrichtung.

## Programme

Selbstverständlich basiert die Arbeit in den Schulen auch in Diktaturen, und zwar in allen, die wir kennen, dann wesentlich auf den Programmen, also auf Curricula, die als verbindlich eingeführt werden. Sie bestimmen die Ziele, Inhalte, Methoden und Verfahren sowie die Gütekriterien der pädagogischen Arbeit.

Im NS-Staat manifestiert sich der Zugriff der neuen Machthaber zunächst auf dieser Ebene. Es sind nicht so sehr umfassende neue Lehrpläne oder ein neues, gegenüber dem modernen alternatives und dann etwa diktaturtypisches Fächergefüge als neue Inhalte – der Rassenkunde und -lehre z.B. – oder des Umschreibens alter Lehrpläne – in der Biologie oder Geschichte z.B. – oder der neuen Gewichtung von Inhalten, z.B. im Stundenanteil des Sportunterrichts im NS-Staat, in denen der neue Machtanspruch zuerst manifest wird. Eine umfassende Lehrplanarbeit setzt ansonsten erst Ende der 30-er Jahre ein und belegt dann in den Zielen die Geltung der zentralen Ideologie des NS-Staates und seiner Weltbilder in der Ordnung des Pädagogischen (Fend, 2006, bes. S. 186 ff.), einschliesslich der Vorbereitung der Lernenden auf den Krieg und auf die Erzeugung einer rassistischen, militaristischen und antisemitischen Gesinnung (vgl. jüngst noch Wegner, 2007). Aber man sollte auch festhalten, welche Hierarchie und Ordnung der Ziele dann gilt. Eine Analyse von Volksschulesebüchern (Völkening, 2005) zeigt z.B., dass die Themen zuerst von Nation und der Identifikation mit der eigenen Nation und dem «Führer» ausgehen, erst sehr spät im Schulleben dann den Feind der Nation einbeziehen und auch dann erst, nach der als gelungen unterstellten Identifikation, antisemitische Themen und eine entsprechend indoktrinierende Propaganda vertreten.

In der DDR wiederum wird die Lehrplanfrage für das Pflichtschulsystem (Neuner, 1989) sowohl ideologisch als auch theoretisch bewusst aus der deutschen bildungstheoretischen Tradition begründet und allein durch ein spezifisches Fach, die Polytechnische Bildung und Erziehung, sozialistisch erweitert. Selbstverständlich findet man dann auch hier in den ideologisch einschlägigen Fächern, der Staatsbürgerkunde, der Wehrerziehung oder der Geschichte, aber auch in literarischen Texten und in den gesellschaftlichen Kontextualisierungen der Naturwissenschaften die Überzeugungen von der historischen Mission des Sozialismus und seinem engen «Bündnis» mit dem «Fortschritt» und den «Wissenschaften». «Weltanschauliche Erziehung» muss man als Anspruch nicht lange suchen, sie ist vor allem in den Programmen der Schularbeit – von den Lehrplänen bis zu Schulbüchern, Wandtafeln und Traditionsecken – allzeit gegenwärtig, bis hin zur Alltäglichkeit, mit der «Hass auf den Klassenfeind» pädagogisch erzeugt werden soll (Schneider, 1995). Die Identifikation mit den eigenen Traditionen und ihren Heroen, voran Ernst Thälmann, und der dabei angezielte Vorrang vor der Reflexion spielt hier ebenfalls eine grosse Rolle, auch hier nicht zufällig in der Pionierorganisation schon im frühen Kindesalter und mit Mechanismen von Fest, Feier und Traditionsecken in der Schule, die auf Emotion set-



zen, Distanz abbauen und Zustimmung erzeugen sollen. Diese Programme und die ihnen zuschreibbaren Themen und Intentionen sind auch nicht allein in Lehrbüchern oder Curricula, sondern auch in der bildlichen Überlieferung der Schule in der Diktatur vor oder nach 1945 breit gegenwärtig. Zugleich macht die leichte Zugänglichkeit solcher Quellen verständlich, dass auch die Bildungshistoriker die Systemspezifität der Schule zuerst von hier aus diskutieren, am manifesten Anspruch der Diktatur und dem System der Propaganda und Indoktrination, das es dokumentiert. Allerdings wird dann meist so argumentiert, als sei mit der Analyse der Intention auch schon die pädagogisch erzeugte Wirklichkeit in den Klassenzimmern oder gar die Wirkung in den Köpfen erfasst worden – aber diese Annahme bedarf, wie noch gezeigt werden soll, eigener Diskussion.

### Professionen

Moderne Bildungssysteme, auch in Diktaturen, basieren nicht allein auf Programmen, sondern gleichgewichtig und mit eigener Dynamik auf der Arbeit von Lehrern. Sie organisieren den alltäglichen Unterricht, sie bringen die Lehrpläne und Texte nicht nur zum Sprechen, auch in dem, was sie verschweigen oder ausblenden, sondern sie bewerten auch die Leistungen der Schüler, stiften Ordnung und halten Disziplin. Das tun Lehrer auch in Diktaturen – aber an den Massnahmen zu Beginn der deutschen Diktaturen erkennt man zugleich, dass Lehrer – wie alle Professionen – als potentiell bedrohlich eingeschätzt werden, dann, wenn sie nicht als zuverlässige Stützen der staatlich verordneten Ideologie gelten. Am Beginn des NS-Staates stehen deshalb Entlassungen, basierend auf dem «Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums» vom 7.4. 1933, auch von Lehrern auf der Tagesordnung: Jüdische, sozialistische und kommunistische oder sonst wie missliebige Lehrer, Schulverwaltungsbeamte und Lehrerbildner sowie Lehrende an Universitäten oder Pädagogischen Akademien und Lehrseminarien werden entlassen, ihre Organisationen verboten, wenn sie sich nicht – wie es selbst die Organisationen der liberalen Lehrer nach 1933 tun – freiwillig gleichschalten, die Ausbildung der Lehrer hin auf die erwarteten staatlichen Vorgaben verändert. Die neue Lehrerbildung, tendenziell nur noch seminaristisch, auch für die Lehrer an den höheren Schulen jetzt stärker vom Erziehungsanspruch und damit von einer ns-spezifischen Erziehungswissenschaft bestimmt, folgt den Vorgaben des Staates, bis hin zum Lager als Erziehungsform für professionelle Indoktrination und Kontrolle der akademischen Berufe (Kraatz, 2004).

SBZ und DDR verfahren funktional äquivalent: In Entnazifizierungsverfahren werden die belasteten Lehrer aus dem Amt entfernt, die Lücken – das ist allerdings anders als im NS-Staat, der keinen Lehrermangel kannte – mit «Neulehrern» gefüllt, die das pädagogische Selbstverständnis der DDR bis zu ihrem Ende prägen, und die pädagogische Profession wird dauerhaft scharf überwacht und kontrolliert. Die neue Lehrerbildung ist einerseits, für die Unterstufenlehrer, auf Fachschulniveau, sie findet andererseits für die Diplomlehrer an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten statt. Bereits die Auswahl für ein Stu-

dium ist auch für die Lehrer, wie für alle akademischen Studiengänge, schulisch bestimmt und staatlich geplant. Der Lehrer wird dabei für die betroffenen Studierenden und die Öffentlichkeit ein im Grunde unbeliebter Beruf, in der Kritik nur noch von den pädagogischen Repräsentanten der Pionierorganisation übertroffen (Tenorth, Kudella & Paetz, 1996, S. 264 ff.).

### **Inklusion und Exklusion, Normen und Funktionen im Blick auf den intendierten Adressaten**

Bildungssysteme, das ist der letzte, wenn auch nicht unwichtige Vergleichspunkt, bestimmen durch ihre zentralen regulativen Vorgaben nicht allein Muster der Organisation, Programme und die Arbeit von Professionen, sie definieren auch das erwünschte Ergebnis ihrer Arbeit. Das geschieht einerseits in den fachlich spezifizierten Lernzielen der schulischen Programme, zuerst aber in den Bildern der Adressaten, die ein Bildungssystem realisieren soll, konkret, wie es sich dann in der Praxis der Arbeit ergibt, aber auch systemisch, wie es die Prämissen für Inklusion und Exklusion in das Bildungssystem formulieren. Dabei beziehe ich die Unterscheidung von Inklusion und Exklusion hier allein auf die soziale Norm und Tatsache, mit der in modernen Gesellschaften die Zugehörigkeit in ein Sozialsystem reguliert wird, sichtbar meist in der intern dann folgenden Unterscheidung von Profession und Klient, also – für das Bildungssystem – von Lehrenden und Lernenden (Luhmann & Schorr, 1979, S. 29 ff.). In diesen Rollen sind wir alle in modernen Gesellschaften Teil Sozialer Systeme – oder, wie im Fall der Exklusion – von der Teilhabe ausgeschlossen. Diese Funktionslogik gilt auch für Bildungssysteme, zuerst – für die Lernenden – als Schulbesuchspflicht sichtbar, aber nicht darauf begrenzt, wie uns die Diktaturen dann befehlen. Historisch beobachtbar und systematisch folgenreich wird damit das Prinzip definiert, das den Zugang in ein Bildungssystem für Lehrende und Lernende regelt. Das Prinzip ist seit der Aufklärung in Westeuropa und in vergleichbaren modernen Gesellschaften neben der tätigkeitsbezogenen Prüfung für die Lehrenden für die Lernenden in der Zuschreibung von Bildsamkeit gegeben, verbunden mit der Annahme der Erziehungsbedürftigkeit und Erziehbarkeit (Tenorth, 2006). Die wichtige Frage für die Heranwachsenden ist deshalb, mit welchen Konsequenzen die zentralen ideologischen Prämissen in Diktaturen für das Bildungssystem in dieser Dimension wirksam werden, ob und wie ihr Lebenslauf als Bildungsgang staatlich-gesellschaftlich definiert wird.

So wie man «Rasse» im Nationalsozialismus als leitende Ideologie interpretieren kann, kann «Klasse» im Kontext einer staatssozialistischen Gesellschaft als die basale Referenz und der letztlich ausschlaggebende normative Bezugspunkt für die Gestaltung von Staat und Gesellschaft gelten – mit entsprechenden Folgen in den gesellschaftlichen Teilsystemen. Das NS-System basiert historisch auch ganz offenkundig in seiner Sozialisationsordnung auf dem Prinzip strikter rassischer Exklusion, pseudotheoretisch auf einer Zuschreibung von Nicht-Erziehbarkeit aller «nicht-arischer» Kinder begründet, die spätestens seit 1938 bei

jüdischen Kindern und Jugendlichen durch den Ausschluss vom Besuch der deutschen Schulen durchgesetzt und 1941/42 dann durch den Ausschluss von allen Bildungsprozessen generalisiert wird (Tenorth, 2003a). Ein vergleichbar radikaler Ausschluss von Bildungsprozessen – jetzt nach Kriterien der «Klasse», also begründet in der anderen systemspezifischen Ideologie – findet in der DDR nicht statt; denn auch die bekannten Muster des Ausschlusses bestimmter Sozialgruppen, solcher etwa, die strikt kirchlich gebunden waren oder als politisch unzuverlässig galten, vom Zugang in die Erweiterte Oberschule und damit von der Normalform des Wegs in die Hochschule, bedeutet zwar klassenspezifische Bildungsbegrenzung (so wie ihr Gegenstück, die positive Diskriminierung der Arbeiter- und Bauernkinder nach 1945, ebenfalls und bewusst ein Indiz für klassenspezifische Bildungspolitik darstellt), aber nicht «Exklusion»; denn zum einen gilt der Zugang zu den obligatorischen Einrichtungen der allgemeinen Bildung als gleiche Pflicht für jeden, andererseits kann in der weiteren Geschichte der DDR über einen zweiten Bildungsweg, meist über Volkshochschulen und in der Regel nach Zustimmung der Betriebe, nicht nur das Abitur bei Eignung nachgeholt werden, sondern auch ein Studium. So gravierend die hier sichtbar werdende Benachteiligung für die Betroffenen auch war, sie ist kein Fall von Exklusion, dispensiert also das Bildungsprinzip nicht vollständig, sondern bestätigt die Inklusion aller als Lernende in das Bildungssystem.

Inklusion wiederum bedeutet nicht eine einheitliche und gleiche Beschulung für alle (wie es die Debatte über Inklusion in der Sonderpädagogik gelegentlich suggeriert), sondern kann durchaus parallel gehen mit adressatenspezifischer Differenzierung der Bildungsorganisation und von Bildungsgängen – z.B. nach Eliten und Massenbildung, wie in den meisten neuzeitlichen Gesellschaften, nach Geschlecht, wie bis weit in das 20. Jahrhundert hinein, oder auch nach Behinderung, wenn z.B. Sonderschulen für bestimmte, als Behinderung interpretierte Lebensbedingungen oder Schädigungen eingerichtet werden (während die weit verbreitete Dispension von der Schulpflicht für Geistig-Behinderte einen Fall von Exklusion darstellt, weil ihnen in der Zuschreibung als «bildungsunfähig» prinzipiell Bildsamkeit und damit die Zugangsmöglichkeit in das Bildungssystem abgesprochen wird, wie das auch in der DDR geschah). Solche Differenzierung gab es auch in beiden deutschen Diktaturen, wenn auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten: beginnend nach der vierten Klasse und dem Besuch der Grundschule, wie schon in der Weimarer Republik, so auch im NS-Staat, nach der 8. bzw. 10. Klasse in der DDR, auch hier – dann doch der deutschen Tradition entsprechend – in der basalen Unterscheidung nach wissenschaftspropädeutischen und abiturbezogenen Bildungsgängen in Oberschulen oder der EOS einerseits, berufsbezogener Bildung andererseits; Differenzierung findet sich auch in Sonderschulen oder anderen Spezialschulen. Diktaturen machen also von beiden schulorganisatorischen Prinzipien Gebrauch, von Einheitlichkeit und Differenzierung, radikal exkludierend ist innerhalb des Bildungssystems allerdings nur der NS-Staat, basierend auf dem Prinzip der Rasse, dis-

kriminierend – positiv wie negativ – ist dagegen gegenüber bestimmten Populationen auch die DDR, dann meist klassentheoretisch begründet und von Beginn an als «Brechung des Bildungsmonopols» auch gefeiert.

### **Zwischenfazit: Schule als Instrument der Diktatur**

Ein Zwischenfazit kann kurz ausfallen. Unbeschadet der Differenzen im Einzelnen, die sich für die deutschen Diktaturen zeigen, ist unverkennbar, dass Schulen in der modernen Form ihrer Organisation sich eindeutig dazu eignen, den politischen Intentionen der regierenden Parteien und Macheliten Ausdruck zu geben, und zwar ohne dass die Form der Arbeit öffentlicher Schulen in der Moderne – die leitenden Merkmale der Organisation, der Programme, der Professionen oder der historisch je variabel definierten Mechanismen von Inklusion oder Exklusion – neu erfunden werden müssen. «Politisierung» der Schule lautet die Diagnose über die rechtlichen und organisatorischen Prämissen der schulischen Arbeit deshalb auch nur deswegen, weil die staatseigene Ideologie und der zentralistische und diktatorische Machtzugriff das Bildungssystem umfassend trifft, ohne die Reviere privater Schulen, ohne den Schutz konkurrierender Ideologien und Wertsysteme, ohne die standesspezifische Autonomie der Profession. Schulen erweisen sich in der intendierten politischen Konstruktion und im Rahmen ihrer Realisierung in den deutschen Diktaturen (und auch in den mehrfach und intensiver untersuchten anderen Diktaturen in Europa, sei es im faschistischen Italien oder in den staatssozialistischen Ländern oder in Japan) insofern als Elemente einer vom Staat kontrollierten und totalitär durchherrschten Gesellschaft, so abhängig von der historischen Entwicklung wie die alte Schultheorie seit Friedrich Paulsen Schulen als abhängige Einrichtungen gedacht hatte.

Allerdings gehört es zur Sozialisationsordnung erst in den Diktaturen, dass der beschulte und mit (quasi-)obligatorischer Erziehungserwartung pädagogisierte Raum und die dadurch öffentlich und staatlich definierte Lebenszeit erheblich ausgeweitet werden. Die Staatsjugendorganisationen gehören, beginnend mit dem 10. Lebensjahr im NS-Staat und mit dem 6. und insofern noch stärker gegen die Eigenmilieus der Familie abgrenzend in der DDR, zu diesen neuen Erfindungen. Sie bedeuten neben der Erweiterung der staatlich kontrollierten Erziehung zugleich auch eine Konkurrenz von Erziehungseinrichtungen, die jetzt nicht mehr allein das Verhältnis von Familie und Schule betrifft, sondern die Lebenswelt der Jugendlichen ebenso einbezieht wie sie zwischen Staatsjugend und Schule ein Feld der Aushandlung und Konkurrenz von Erziehungsansprüchen institutionalisiert. Die damit drohende Bedeutungsminderung der Schule bleibt manifest oder latent ein Dauerthema der Zeit der Diktaturen in Deutschland (auch weil die zur Zeit des Militarismus bis 1945 praktizierte japanische Lösung sonst kaum gewählt wird, dass eine ganztägig organisierte Schule in sich selbst auch die Funktion der Militarisierung und Kontrolle der Lebenswelt der Jugendlichen mit umfasst, ohne dass eigene Jugendorganisationen gegründet werden).

Wo bleibt dann noch die Eigenlogik von Schule muss man deshalb fragen? Ist sie in Diktaturen systematisch ausgeschlossen oder nur in den Eliteanstalten zu finden, wenn sich die Absolventen der Napolas als die besseren Nationalsozialisten fühlten und über den miesen HJ-Alltag erhaben dünkten? Und können Diktaturen deshalb auch als Beleg für die These fungieren, dass von Beharrungskraft der Schule und ihrer autonomen Funktionslogik nur gesprochen werden kann, wenn zumindest ein rudimentärer Rest an politisch und administrativ zugestandener Selbstbestimmung den Schulalltag begleitet, wie in den zivilisierten Staaten schon des 19. Jahrhunderts?

Die These der folgenden Überlegungen lautet, dass man solche Beharrungskraft und Eigenlogik der Schule auch in den Diktaturen findet, allerdings nicht schon in den Strukturbedingungen und Standardmerkmalen der Schule als Organisation, sondern erst angesichts des Prozesses schulischer Arbeit selbst und im Blick auf die Ergebnisse dieser Arbeit; dann, so die weitere These, erweisen sich auch die ideologisch und machtpolitisch vermeintlich eindeutig imprägnierten Strukturen der Schule als Strukturen mit eigener Ambivalenz.

## **Wirkungen der Schule und Brechungen der Intentionen**

Bei der Frage nach Widerständigkeit und Beharrungskraft, nach den Wirkungen und Effekten, auch nach Mustern, die Eigenlogik indizieren und damit die alte Autonomiefrage diskutierbar werden lassen, erlaubt es der Stand der historischen Forschung heute noch nicht, mit einem umfassenden Anspruch über Schulsysteme von Diktaturen im Ganzen zu reden. Die folgenden Überlegungen, die Diskussion der verfügbaren Befunde und die Systematisierung der Ergebnisse in einem zugleich diktaturhistorischen und schultheoretischen Sinne haben deshalb nur vorläufigen Status. Sie sind allerdings so weit gesichert, dass man die Befunde auch nicht vollständig abweisen kann, sondern als Rückfragen an schultheoretisch und historiographisch anders platzierte Thesen, solche die von einer strikten und pädagogisch-professionell unabweisbaren politischen Instrumentalisierung der Schule unter Bedingungen der Diktatur ausgehen, als Kritik ernst nehmen muss.

Meine Überlegungen konzentrieren sich auf wenige, aber zentrale Aspekte: auf die Leistung der Schule für die Legitimation und die Akzeptanz des politischen Systems und seiner zentralen Werte und auf die Praxis, Leistung und Wirkung pädagogischer Interaktion in der mentalen Überwältigung und Kontrolle, also in der staatlich-politisch intendierten Indoktrination der heranwachsenden Generation. Nach Möglichkeit sollen auch diese Fragen vergleichend, für den NS-Staat und die DDR diskutiert werden; ich muss aber vorab einräumen, dass die bildungshistorische Forschung das nicht durchgängig und schon immer in befriedigender Weise ermöglicht.

Unberücksichtigt in einer intensiven Weise bleiben an dieser Stelle aber, schon aus Umfangsgründen, aktuell viel diskutierte Fragen für die Leistungen von Schulen, etwa die nach der Vermittlungsleistung bezogen auf kognitive Kompetenzen, oder die Frage nach der Rolle der Schule bei der Reproduktion sozialer Schichtung oder nach der Garantie bzw. der Durchsetzung von Beschulung, obwohl diese Fragen durchaus bedeutsam für die vergleichende Analyse von Diktaturen sein können, wie die bildungshistorische Forschung gezeigt hat.

Das faschistische Italien, um nur ein Beispiel für Beschulung als primäre Leistung des Bildungssystems zu geben, hat offenbar in weiten Regionen Italiens nach 1920 überhaupt erst Beschulung und Alphabetisierung wirklich durchgesetzt (wie das auch für die Sowjetmacht regional nach 1920 gilt), nicht zuletzt, um dem eigenen Kontrollanspruch durchzusetzen und dem nationalen Identifikationsbild der *Italianita* zur Geltung zu verhelfen. Auch die Dimension der kognitiven Leistung ist, jetzt für Deutschland, nicht ohne Bedeutung. Im NS-Staat gehen nationalsozialistische Ideologie und hohe Leistungsansprüche durchaus parallel, vorausgesetzt, die Erwartungen gelten nicht den jüdischen Kindern oder der Bevölkerung in den unterdrückten bzw. im Weltkrieg besetzten Gebieten – dann gelten Begrenzungsprogramme oder der Ausschluss von Bildung. In der DDR war ein hoher Leistungsanspruch selbstverständliches Ziel und auch dauerhaft Thema strategischer bildungspolitischer Steuerung (Döbert & Geissler, 2000). Die – vor der Öffentlichkeit verborgenen – Leistungsdaten zeigen gleichzeitig ein Bild, in dem politisch definierte Normen das Leistungsprinzip ebenso konterkarieren wie praktische Umsetzungsprobleme unverkennbar sind. Auch in diesen Dimensionen also ist weniger die politisch erzeugte und intendierte Struktur als die Realität der Schularbeit aussagekräftig.

Auch die Rolle der Schule in der Reproduktion der Sozialstruktur, die Ergebnisse der zahllosen vor allem in der DDR propagandistisch immer neu herausgestellten Anstrengungen, «das bürgerliche Bildungsmonopol» zu brechen, kann ich hier nicht diskutieren. Für die Schule im NS-Staat ist – mit eher negativem Ergebnis – diskutiert worden, ob sie wirklich – wie es Hitlers «Mein Kampf» intendierte – egalitär, vielleicht sogar «sozialrevolutionär» gearbeitet hat (Zymek, 1980). Der weitgehend negative Befund mag erwartbar gewesen sein, überraschend ist aber vielleicht doch, dass auch die Schule in der DDR spätestens seit 1960 und nach dem Mauerbau eher als Instanz der Reproduktion der gegebenen Sozialstruktur wirkte. Sie hat insgesamt keineswegs nach dem Leistungsprinzip funktioniert oder gar primär den Kindern der Arbeiter und Bauern sozialen Aufstieg durch Bildung ermöglicht, sondern in eindeutiger Weise, z.B. beim Abiturerwerb oder beim Hochschulzugang, die neu etablierten Eliten strukturell und dauerhaft bevorzugt (Geissler, R., 1992; Miethe, 2007).

### Legitimation des politischen Systems und seiner Werte

Die primäre Aufgabe der Schule in Diktaturen ist neben der Sicherung der Kulturtechniken selbstverständlich die Durchsetzung von Akzeptanz für das herrschende politisch-gesellschaftliche System, seine zentralen Werte und seine Ideologie. Diese zentrale Frage nach dem Erfolg der «weltanschaulichen Erziehung» lässt sich angesichts des Standes der bildungshistorischen Forschung leider nicht hinreichend trennscharf beantworten, wenigstens dann nicht, wenn man nach den Wirkungen fragt und nicht allein nach den Intentionen der pädagogischen Arbeit oder nach den strukturellen Prämissen des Bildungssystems. Dieser Befund macht einerseits die generellen Schwierigkeiten bewusst, zwischen Intentionen und Wirkungen der öffentlichen Erziehung methodisch gesichert eindeutige Zusammenhänge zu erzeugen, er verweist andererseits auf die Forschungslage selbst, die vor allem den Vergleich erschwert. Man stellt nämlich bald fest, dass sich für die DDR sehr viel mehr an Daten aus dem historischen Prozess selbst identifizieren lassen, die für solche Wirkungsfragen einschlägig sind, als für den NS-Staat.

Hier wissen wir zwar sehr viel über die Mechanismen, denen dieser Staat seine bis in den Weltkrieg hinein nicht zu übersehende Anerkennung verdankte. Aber es sind sehr viel mehr Verweise auf die subtilen Mechanismen der Propaganda oder auf die Hinnahmefähigkeit und die selbstapologetischen Mechanismen, die in der Bevölkerung angesichts von Gewalt und Unrecht entwickelt werden (z.B. schon Kershaw, 1980), oder auf die Zustimmung stärkende, Kritik lähmende und korrumpierende Wirkung wohlfahrtstaatlicher Massnahmen (Aly, 2005), denn Hinweise auf die besondere und ihr gar exklusiv zurechenbare Leistungen der Schule oder einzelne Mechanismen der Sozialisation, auf die wir in solchen Forschungen treffen.

Studien über den Alltag der Schule sind dagegen meist nur lokal in ihrer Aussagekraft, sie belegen dann, hierin biographischen Studien und autobiographischen Quellen vergleichbar (Klafki, 1988; Miller-Kipp, 2007; Reich-Ranicki, 1982/1988), neben der Überwältigung der Schule und neben viel Zustimmung auf Seiten von Schülern und Lehrern bestenfalls und meist Ambivalenzen: Anstalten, z.B. konfessionelle, die aus ihrer Tradition heraus Distanz entwickeln, Lehrer, die im Unterricht erkennen lassen, dass es Differenzen zum NS-Staat und seinen Vorgaben geben kann, selten auch offene Kritik, Schüler, die sich verweigern und solche, die «das Abseits als sicheren Ort» (Brückner, 1980) vor Schule und HJ suchen. Vergleichbar sind Studien über die Jugend im Nationalsozialismus zwar informativ im Aufweis ambivalenter Verhaltensweisen, neben emphatischer Zustimmung – in geschlechtsspezifischer Differenz (jüngst noch Miller-Kipp, 2007, mit weiterer Literatur) – findet sich in der Historiographie von Jugend und Schule im NS auch das Problem der Kategorisierung des Verhaltens. In der Skalierung lässt sich eine breite Palette zwischen überzeugt und widerständig, resistent und angepasst, politisch aktiv oder passiv unterscheiden, aber kaum zuverlässig quantifizieren; und dann wird man noch die Varianz der

Lebensbereiche zu berücksichtigen haben: politisch oder kulturell muss das Verhalten keineswegs konsistent sein, es kann vielmehr die Beteiligung an nicht tolerierten kulturellen Praktiken, z.B. das Swing-Hören und die aktive musikalische Praxis in unerwünschten Stilformen oder jugendkulturelle Autonomie in eigenen Gesellungsformen, durchaus mit politischer Zustimmung in anderen Bereichen parallel gehen.

Für Jugend und Schule in der DDR ist die Forschungslage jenseits der partikularen Befunde der NS-Forschung nicht nur angesichts des langen Zeitraums der DDR wirkungsgeschichtlich aussagekräftiger. Das gilt auch und vor allem deswegen, weil die staatlichen Instanzen u.a. durch das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig, aber auch in Studien von Bildungssoziologen der Akademie der pädagogischen Wissenschaften (APW) oder durch Erziehungswissenschaftler, u.a. an der Humboldt-Universität, sorgfältig beobachten liessen, welche Effekte die weltanschauliche Erziehung tatsächlich hatte und ob die «politisch-ideologische Erziehung der Schuljugend» erfolgreich war (vgl. für die Diskussion der Wirkungsbefunde Tenorth, Kudella & Paetz, 1996, bes. S. 245 ff., oder Hoffmann, Döbert & Geissler, 1999). Im Sinne der staatlich-parteilichen Erwartungen waren die Befunde im Verlauf der DDR für die Staats- und Parteiführung aber insgesamt nicht befriedigend: Die intendierte «Erziehung zum Kommunisten», das wurde in diesen Studien immer neu sichtbar, verlief keineswegs im erwünschten Sinne. Bereits in der Schule zählten die Pionierleiter zu den am wenigsten angesehenen Pädagogen, die Jugendlichen blieben FDJ- und der Staatsideologie meist nur so lange verbunden, wie sie sich im Bildungswesen aufhielten, entwickelten Distanz – allerdings ohne Widerständigkeit und gepaart mit Hinnahmefähigkeit – aber in der Regel schon beim Eintritt in den Beruf oder wie die Studierenden, als besondere Teilgruppe der Jugend am spätesten, erst nach Verlassen der Universität und bei Klarheit über die Lebenslaufperspektiven. Es verwundert nicht, dass solche Befunde einerseits als «Bilanz» nur «unterdrückt» werden konnten (Hoffmann, Döbert & Geissler, 1999), dass andererseits die Organe der Staatssicherheit selbst in einer umfassenden «konspirativen Pädagogik» mit dem gesamten Spektrum ihrer Praxis von operativ-pädagogischen Massnahmen gegen Schule, Lehrer und Jugendkulturen bis hin zu Kontrolle, Überwachung und «Zersetzung» aktiv wurden, weil die Pädagogik in ihren Kernbereichen unter dem Aspekt der Konstruktion des erwünschten Staatsbürger als Versager beurteilt (Wiegmann, 2007) und selbst die FDJ früh als «Sicherheitsrisiko» wahrgenommen wurde (Skyba, 2000). Wenn man die Wirkungen insgesamt betrachtet, dann kann man sicherlich, wie das Ulrike Mietzner (1998) auf der Basis einer Fallstudie für eine Schule in Mecklenburg für die frühe Phase der DDR belegt hat, von einer «Enteignung der Subjekte» sprechen; denn ihre eigenen Erwartungen und die je subjektiven Lernerfahrungen und Zukunftskonstruktionen hatten zu oft keine Chance der Realisierung innerhalb der Schule der DDR. Die Flucht aus dem Staat blieb vielfach die einzige Chance der individuellen Lebensgestaltung.



Insofern könnte man der Schule in der SED-Diktatur genau das bescheinigen, was auch für die Schule im NS-Staat festzustellen ist: Sie erzeugen im Blick auf die zentrale gesellschaftliche Erwartung ambivalente Wirkungen, die Absolventen zeigen in ihrem ideologischen Verhalten das gesamte Spektrum von Zustimmung bis Ablehnung, Distanz und Anpassung, jedenfalls nicht die Geschlossenheit der Überzeugungen und eines staatlich erwünschten ideologischen Bewusstseins. Die Forschung hält aber gleichzeitig die Schwierigkeit bereit, solches Verhalten zu erklären, Einflüsse diagnostisch präzise Lebenswelten, peer-group-Erfahrungen und Praktiken oder schulischen Aktivitäten je exklusiv zuzurechnen.

### **Formierung der Mentalitäten – Mechanismen pädagogischer Praxis**

In der bildungshistorischen Forschung hat es nur an wenigen Stellen Versuche gegeben, diese Situation durch intensive Analysen der Praxis der schulischen Erziehung in den deutschen Diktaturen jenseits der für den NS-Staat meist genutzten biographischen Materialien weiter zu klären. Für die Unterrichtswirklichkeit in den ideologisch brisanten Fächern der DDR liegen aber z.B. solche Studien vor. Sie haben u.a. für den Geschichtsunterricht (z.B. Mätzing, 1999; Handro, 2002) und für den Unterricht in der «Staatsbürgerkunde» (Grammes, 1997; Grammes, Schluss & Vogler, 2006; Schmitt, 1980) nicht allein die bekannten Intentionen, sondern auch Realisierungsformen untersucht. Neben der Fortexistenz bzw. Dominanz von Unterrichtsformen, die aus der deutschen Tradition bekannt sind, wie z.B. dem Frontalunterricht, lehrerdominierten Interaktionsformen oder einem katechetischen, dem doktrinären Status des Wissens angepassten Lehrverfahren (Grammes, 1997), ist die Abwehr reformpädagogischer Muster von Schulehalten unverkennbar.

Damit dominieren in der historischen Schulwirklichkeit pädagogische Praktiken, die in der Pädagogik selbst nicht selten als der deutschen obrigkeitlichen Tradition entsprechend, also undemokratisch oder autoritär bzw. autoritätsabhängig in der Wirkung beurteilt werden und die man somit zunächst als komplementäre Praktiken zur Indoktrinationserwartung verstehen könnte. Gleichzeitig wird in den unterrichtsbezogenen Studien aber vor allem der Konflikt zwischen den schulischen und den ausserschulischen pädagogischen Instanzen thematisiert, der sich u.a. in einer Überlastung mit Legitimationserwartungen niederschlägt, bis hin zur «Sakralisierung des historischen Materialismus», die mit seinem «Alleinvertretungsanspruch» parallel ging (Handro, S. 388). Zu den problematisierenden Bedingungen zählte dann auch, jetzt generell für die Schularbeit, die Zusammensetzung der Lehrerschaft, die starke Fluktuation zumal in den Anfangsjahren der DDR, unverkennbar eine Fülle an Brechungen der starken Wirkungserwartungen.

Neben der Aufmerksamkeit für solche kontingenten Bedingungen gibt es jetzt auch schon Analyseversuche, orientiert an der diktaturspezifischen Praxis

der ideologischen Indoktrination die Ambivalenz der Befunde und die nicht übersehbare, wenn auch nicht für die Adressaten quantifizierbare Differenz von Intention und Wirkung schultheoretisch zu untersuchen (Grammes, Schluss & Vogler, 2006; Leschinsky & Kluchert, 1999; Schluss, 2007; Tenorth, 1994). Distanziert gegenüber frühen Annahmen der umfassenden Wirkung der NS-Erziehung in der Typik von «Führung und Verführung» (Gamm, 1984), gehen diese Arbeiten von der Prämisse aus, dass schulische Wirkung auch im Falle indoktrinierender Bildungsverhältnisse sich nur aus einem Gefüge unterschiedlicher Elemente – v.a. innerschulischer Strukturen und Praktiken sowie der Sozialisationserfahrungen und Wertorientierungen der Lernenden – erklärt. Bei aller kontroversen Diskussion, die in diesen Studien für den Indoktrinationsbegriff selbst und seine Referenzen – zwischen Doktrinen und/oder Praktiken – existiert, geben die historischen Befunde dann Argumente für die These, dass die Differenz von Intention und Wirkung nicht zufällig entsteht.

In der Situation und Struktur von Unterricht selbst lassen sich vielmehr Mechanismen erkennen, die solche Brechungen nicht garantieren<sup>12</sup>, aber doch der indoktrinierenden Intention überzufällig häufig Begrenzungen eintragen. Als erste dieser Bedingungen wird in der Regel der Fachunterricht angenommen, mit dem wissenschaftsorientierte und wissenschaftspropädeutische Gütekriterien der Argumentation eingeführt und als Schülerhabitus generalisiert werden, die sich nicht willkürlich dispensieren lassen, wenn ideologische Versatzstücke den Unterricht bestimmen, die für sich eine nur sozial gestützte Anerkennung und Geltung beanspruchen können (z.B. im bekannten Satz: «die Partei hat immer Recht»). Die Lernenden müssen sich dann zumindest in der Ambivalenz mehrfacher Orientierungsparameter orientieren, sie stossen auf Konflikte, auf konkurrierende Geltungskriterien von schulischen Ansprüchen und sie müssen für sich diese Konflikte lösen – wofür es natürlich unterschiedliche Optionen zwischen Resistenz und Akzeptanz gibt. Die nahezu universell eingeräumte Tatsache, dass zwischen der offiziös erzwungenen, ideologisch erwünschten Selbstdarstellung in der Schule und den ausserschulischen Verhaltens- und Wissensdimensionen manifeste Differenzen existierten, die ein Reden mit gespaltener Zunge und eine moralisch-politische Doppelexistenz erzwungen haben, spricht dafür, dass dieses Diskrepanzphänomen zwischen verordneter und eigener Erfahrung zumindest in der DDR alltäglich war.

Schultheoretisch gesehen verweist dieser Befund auf die Tatsache, dass Schule als Organisation in der Moderne eine Welt eigener Art darstellt, mit universalistischen Kriterien von Geltung und Leistung (Leschinsky & Kluchert, 1999), die durch die Teilnahme an fachlich gebundener Interaktion bestätigt werden, dass sie aber keine Institution darstellt, die zugleich noch ausserschulische Erfahrungen oder das eigene Lernen und Denken ihrer Adressaten dispensieren kann. Diktaturen setzen dagegen offenbar auf einen Mechanismus der vollständigen Kontrolle von Erfahrung und der damit erhofften Einheit von lebensweltlicher Sozialisation und schulischem Lernen und schulischer Erziehung. Aber

diese Einheit konnten beide deutschen Diktaturen nicht herstellen, schon weil sie die medial verfügbare, grenzenüberschreitende Erfahrung nicht ausschliessen konnten.

Insofern zählt es nicht nur zu den gut bestätigten Befunden über Schule in der Diktatur – vor wie nach 1945 – dass lebensweltlich und normativ andere Erfahrungen und Werte, z.B. aus strikt konfessionellen oder politisch alternativen Sozialmilieus, ebenfalls überzufällig häufig mit Resistenz gegen Indoktrination parallel gehen (ohne dass sie zwingend politisch oppositionelles Verhalten zur Konsequenz haben oder auch nur dauerhaft offene Konflikte in der Schule und mit ihren Agenten in HJ oder FDJ oder unter den Lehrern). Lernen wiederum ist ein Mechanismus, der gegen Erziehung und ihre Intention relativ resistent ist, der zumindest im Lernprozess die Dimensionen der Vermittlung unterscheiden kann, z.B. zwischen der Mitteilung eines Inhalts, wie es das Schulfach bietet, und der Information über die überformende pädagogische Intention, die sich den Aktivitäten der Lehrer ablesen lässt. Damit sind Diskrepanzerfahrungen im Prozess selbst verankert, ja der nach Möglichkeit selbstständige Umgang mit solcher Differenz gehört zu den Gütekriterien des Prozesses selbst.

Themengebundene Kommunikation aber, Fachlichkeit des Unterrichts, gehört zu diesen Strukturmerkmalen, die dem Unterricht seine eigene Dignität geben, eine Autonomie, interpretiert als Eigenlogik seiner Praxis, ohne die man seine Wirkungen nicht erklären kann. Die Bedeutung dieses Mechanismus' wird offenbar auch in Diktaturen nicht ausser Kraft gesetzt. Fachlichkeit als Mechanismus mit eigener Wirkungskraft wird vielmehr auch aus der Analyse von Lehrerbiographien der NS-Zeit als fortdauernd bedeutsames und Distanzierung eröffnendes, wenn auch nicht garantierendes Strukturmerkmal pädagogischer Arbeit erfahrbar: «im Prinzip bei der Sache zu bleiben», das sei, ist die These bei Marion Klewitz (1987, S. 239), «vielleicht eine der durchschlagendsten Möglichkeiten der Schülerförderung im Dritten Reich» gewesen. Auch für die DDR hält z.B. schon Schmitt in frühen Untersuchungen als Hypothese fest, dass aus dem Konflikt von kognitivem Anspruch, den Unterricht in der pädagogischen Interaktion mit sich führt, und irrationalen Doktrinen, die in Diktaturen dominieren, die Differenz von Intention und Wirkung, gespielter Überzeugung und faktischer Distanz, also das Doppelleben zwischen öffentlichen Schulerwartungen und tatsächlichen Haltung, erklärt werden kann (Schmitt, 1980, S. 232 ff.; Schmitt, 1978).

Im Blick auf die Schule in den deutschen Diktaturen entwickelt sich deshalb nicht allein das Bild politischer Überformung, parteilicher Macht und gesellschaftlicher Kontrolle, sondern auch die Überzeugung von der Kraft des Lernens, die sich mit thematisch gebundener und schulisch organisierter Arbeit verbindet, offenbar selbst dann, wenn man versucht, diese Kraft zugunsten indoktrinierender Ideologie zu dispensieren.

## Anmerkungen

- 1 Die USA gelten – zusammen mit John Deweys Theorie der Schule und seiner These von der Schule als einer «embryonic society» – deshalb bis heute als Modell eines demokratischen Systems, die deutsche Schule vor 1914 nicht nur in den Romanen des Heinrich Mann, sondern auch in der bildungshistorischen Forschung als das obrigkeitlich-undemokratische Gegenstück (vgl. Meyer, 1976).
- 2 Meine Anspielungen gelten den Thesen von Louis Althusser, Pierre Bourdieu, natürlich Michel Foucault, und der ethnologischen Tradition der Schulanalyse.
- 3 So der Titel einer inzwischen selbst schon klassischen Textsammlung (vgl. Karabel & Halsey, 1977).
- 4 Vgl. meine einführende Übersicht zu diesem Analysekonzept (Tenorth, 1998).
- 5 Die klassischen Varianten finden sich in der geisteswissenschaftlichen Tradition (vgl. zur Übersicht Tenorth, 2003b, 2004 sowie die Diskussion zu diesem Begriff in der «Zeitschrift für pädagogische Historiographie», H. 1/2005).
- 6 Tyack & Tobin, 1994; einschlägig aber z.B. auch für Belgien analysiert, vgl. Depaepe, Simon & Gorp (2005).
- 7 Neugebauer (1989); im Lichte dieser Befunde ist auch das ganze Konzept der staatlich gelenkten «Sozialdisziplinierung» durchaus kritisch zu sehen.
- 8 Ich wähle bewusst den Begriff von Karl-Dietrich Bracher (1969).
- 9 Für eine Übersicht zu den methodischen Problemen der Diktaturzuschreibung und des Diktaturvergleichs Kocka (1994).
- 10 Eine einfach zu nutzende Bibliographie liegt leider nicht vor, als Hinführung kann man für den NS-Staat die Übersichten bei Wolfgang Keim (1995/1997) oder Harald Scholtz (1985) nutzen, für die Bildungs- und Schulgeschichte der DDR die Arbeiten von Gert Geissler (2000, 2002) oder Ulrich Wiegmann (2007).
- 11 Bewusst verzichte ich – schon aus Raumgründen – an dieser Stelle zugunsten der historiographischen Argumentation auf eine bildungssoziologische Diskussion, die diesen Begriff in Relation zu den Analysevorschlüssen von Bourdieu bis Foucault platziert.
- 12 Schluss 2007 liest – darin überzeichnend und gegen die probabilistischen Wirkungsannahmen in meinem Text – die Thesen aus Tenorth (1995) gelegentlich so, als würde dort eine derart starke Annahme gemacht.

## Literatur

- Aly, G. (2005). *Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bracher, K.-D. (1969). *Die deutsche Diktatur. Entstehung Struktur Folgen des Nationalsozialismus*. Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Brückner, P. (1980). *Das Abseits als sicherer Ort. Kindheit und Jugend zwischen 1933 und 1945*. Berlin: Wagenbach.
- Buddrus, M. (2003). *Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitlerjugend und nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.* München: Saur.
- Carnoy, M. & Wertheim, J. (1977). Socialist Ideology and the transformation of Cuban Education. In X. Karabel & Y. Halsey, *Power and Ideology in Education* (pp. 573-589). New York: Oxford University Press.
- Charnitzky, J. (1994). *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922-1943*. Tübingen: Niemeyer.
- Depaepe, M., Simon, F. & Gorp, A. v. (Hrsg.) (2005). *Paradoxen van Pedagogisering. Handboek pedagogische Historiografie*. Leuven: Acco.
- Döbert, H. & Geissler, G. (2000). *Schulleistung in der DDR. Das System der Leistungsentwicklung, Leistungssicherung und Leistungsmessung*. Frankfurt a. M. (usw.): Lang.
- Fend, H. (2006). *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Flora, P. (1972). Die Bildungsentwicklung im Prozess der Staaten- und Nationenbildung. In P.C. Ludz (Hrsg.), *Soziologie und Sozialgeschichte* (S. 294-319). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gamm, H.-J. (1984). *Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung*. (2. Aufl.). Frankfurt/New York: Campus.
- Geissler, G. (2000). *Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Geissler, G. (Hrsg. und Bearb.). (2002). *Schulreform und Schulverwaltung in Berlin. Die Protokolle der Gesamtkonferenzen der Schulräte von Gross-Berlin Juni 1945 bis November 1948*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Geissler, R. (1992). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Götz, M. (1997). *Grundschule im Nationalsozialismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grammes, T. (1997). Staatsbürgerkunde zwischen Katechetik und Dialektik. Interpretationsrahmen zu einer Problemgeschichte von Fachunterricht in der DDR. In S. Häder & H. E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext* (S. 155-182). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Grammes, T., Schluss, H. & Vogler, H.-J. (2006). *Staatsbürgerkunde in der DDR*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häder, S. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (1997). *Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Handro, S. (2002). *Geschichtsunterricht und historisch-politisch Sozialisation in der SBZ und DDR (1945 – 1961). Eine Studie zur Region Sachsen-Anhalt*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Herrmann, U. & Oelkers, J. (Hrsg.). (1989). *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hoffmann, D., Döbert, H. & Geissler, G. (Hrsg.). (1999). *Die «unterdrückte» Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P., Ogasawara, M., Sakakoshi, M., Tenorth, H.-E., Yamana, J., Zimmer, H. (Hrsg.). (2006). *Pädagogik im Militarismus und im Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Karabel, J. & Halsey, A. H. (Eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Keim, W. (1995/1997). *Erziehung unter der Nazi-Diktatur* (2 Bde). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft/Primus.
- Kershaw, I. (1980). *Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (Hrsg.). (1988). *Verführung, Distanzierung, Ernüchterung. Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klewitz, M. (1987). *Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis*. Weinheim/München: Juventa.
- Kocka, J. (1994). Eine durchherrschte Gesellschaft. In H. Kaelble, J. Kocka, & H. Zwahr, (Hrsg.), *Sozialgeschichte der DDR* (S. 547-553). Stuttgart: Klett Cotta.
- Kraatz, A. (2004). *Lehrerlager 1932-1945. Politische Funktion und pädagogische Gestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leschinsky, A. & Kluchert, G. (1999). Die erzieherische Funktion der Schule. Schultheoretische und schulhistorische Überlegungen. In P. Dies. & P. Gruner (Hrsg.), *Die Schule als moralische Anstalt* (S. 15-42). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mählert, U. & Stephan G.-R. (Hrsg.). (1996). *Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend*. Opladen: Leske & Budrich.

- Mätzing, H.C. (1999). *Geschichte im Zeichen des historischen Materialismus. Untersuchungen zu Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in der DDR*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Meyer, F. (1976). *Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preussen 1848-1900*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Miethe, I. (2007). *Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR. Möglichkeiten und Grenzen einer gegenprivilegierenden Bildungspolitik*. Opladen: Budrich.
- Mietzner, U. (1998). *Enteignung der Subjekte – Lehrer und Schule in der DDR. Eine Schule in Mecklenburg von 1945 bis zum Mauerbau*. Opladen: Leske & Budrich.
- Miller-Kipp, G. (Hrsg.). (2007). *«Der Führer braucht mich». Der Bund Deutscher Mädel (BDM): Lebenserinnerungen und Erinnerungsdiskurs*. Weinheim/München: Juventa.
- Neugebauer, W. (1989). Bildung, Erziehung und Schule im Alten Preussen. Ein Beitrag zum Thema «Nichtabsolutistisches im Absolutismus». In K.-E., Jeismann (Hrsg.), *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert* (S. 25-43). Wiesbaden/Stuttgart: Steiner.
- Neuner, G. (1989). *Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozess*. Berlin: Volk und Wissen.
- Reich-Ranicki, M. (Hrsg.). (1982/1988). *Meine Schulzeit im Dritten Reich. Erinnerungen deutscher Schriftsteller*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schluss, H. (2007). Indoktrination und Fachunterricht – Begriffsbestimmung anhand eines Exempels. In H. Schluss (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung. Aspekte der Rückseite der Pädagogik* (S. 57-74). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Schmitt, K. (1978). Zur Wirksamkeit der politischen Erziehung in der DDR. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23, 36-50.
- Schmitt K. (1980). *Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR*. Paderborn (usw.): Schöningh.
- Schneider, I. K. (1995). *Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Normen – Praxis – Opposition. Eine kommentierte Dokumentation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Scholtz, H. (1973). *NS-Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scholtz, H. (1985). *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Skyba, P. (2000). *Vom Hoffnungsträger zum Sicherheitsrisiko. Jugend in der DDR und Jugendpolitik der SED 1949-1961*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau.
- Tenorth, H.-E. (1995). Grenzen der Indoktrination. In P. Dreweck, K.-P. Horn, Ch. Kersting ] H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung. Harald Scholtz zum 65. Geburtstag* (S. 335-350). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (1998). «Erziehungsstaaten». *Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung*. In D. Benner, J. Schriewer, J. & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten* (S. 13-53). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1998/2008). *Geschichte der Erziehung*. München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2003a). Pädagogik der Gewalt. Zur Logik der Erziehung im Nationalsozialismus. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 9, 7-36.
- Tenorth, H.-E. (2003b). Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. In H.-P. Füssel & P.M. Roeder (Hrsg.), *Recht – Erziehung – Staat* (S. 106-119). Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2004). Autonomie, pädagogische. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 106-125). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2006). Bildsamkeit und Behinderung – Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In L. Raphael & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte* (S. 497-520). München: Oldenbourg.

- Tenorth, H.-E., Kudella S. & Paetz, A. (1996). *Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Tyack, D. & Tobin, W. (1994). The Grammar of Schooling: why it has been so hard to change? *American Educational Research Journal* 31, 435-479.
- Völkening, H. (2005). «An seinen Lesebüchern erkennt man sein Volk ... sie spiegeln und sie prägen.» Zur Darstellung des Judentums zur Zeit des Nationalsozialismus. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 11, 251-282.
- Wegner, G.P. (2007). 'A Propaganda for Extermination'. Johann von Leers and the Anti-Semitic Formation of Children in Nazi Germany. *Paedagogica Historica*, 43, 299-325.
- Wiegmann, U. (2007). *Pädagogik und Staatsicherheit. Schule und Jugend in der Erziehungs-ideologie und -praxis des DDR-Geheimdienstes*. Berlin: Metropol.
- Zymek, B. (1980). War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? In M. Heinenmenn (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich* (Bd. I) (S. 264-274). Stuttgart: Klett.
- Zymek, B. (1989). Schulen. In D. Langewiesche, & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. (Bd. V: 1918-1945) (S. 155-208). München: Beck.

**Schlagworte:** Schule in der Diktatur, Nationalsozialismus, DDR, Eigenlogik von Schule, deutsche Diktaturen

## **Asservissement et persévérance – L'École face aux conditions des dictatures allemandes. Résultats et aspects de l'analyse**

### **Résumé**

Dans la recherche historique allemande en éducation, les études comparatives sur les dictatures sont rares. La présente contribution tente une telle analyse avec l'école de l'État national-socialiste et de la République démocratique allemande. Une comparaison de l'organisation et de la structure de l'école d'une part, et de leurs impacts d'autre part, sert à montrer quelles sont les similitudes dans la mainmise du pouvoir politique sur des aspects comme le curriculum ou les maîtres désapprouvés, et quelles sont les différences sur le plan des processus d'inclusion et d'exclusion, ou sur le plan des conséquences des idéologies respectives de la «race» vs la «classe». Ce qui est commun aux deux dictatures allemandes est le décalage entre l'intention et l'impact réel de la mainmise sur le système éducatif; l'explication de ce décalage s'appuie sur l'hypothèse qu'il serait produit par la logique propre à l'école.

**Mots clés:** école de la dictature, national socialisme, République Démocratique allemande, logique de l'école, dictatures allemandes

## **La soggezione e la forza dell'inerzia – la scuola sotto le condizioni delle dittature tedesche. Risultati e prospettive d'analisi**

### **Riassunto**

Nella ricerca storica tedesca in educazione, gli studi comparativi sulle dittature sono rari. Il presente contributo propone una tale analisi sulla scuola di stato nazional-socialista e su quella della Repubblica democratica tedesca. Un paragone dell'organizzazione e della struttura da un lato e dall'altro del loro impatto, permette di mostrare quali sono le concordanze del controllo del potere politico, specialmente per quel che riguarda il curriculum o i maestri mal visti e quali sono le differenze sui processi d'inclusione e di esclusione o sulle conseguenze delle ideologie rispettive riguardanti la «razza» o la «classe». Ciò che è comune alle due dittature tedesche è il divario tra l'intenzione e l'impatto reale del controllo sul sistema educativo: la spiegazione di questo divario si fonda sull'ipotesi che sarebbe prodotto dalla logica propria della scuola.

**Parole chiave:** scuole della dittatura, nazionalsocialismo, la Repubblica Democratica tedesca, logica della scuola, dittature tedesche.

## **Submission and persistence – school under the conditions of German dictatorships. Results and research perspectives**

### **Abstract**

Dictatorship comparison studies are rare in German history of education research. This contribution attempts such an analysis by considering the National Socialist State and the German Democratic Republic schools. The comparison of school organization and structure on the one hand, of their effects on the other hand, show which are the similarities with respect to the political power grasp on different aspects, such as curriculum and undesired teachers; it also reveals differences, especially with respect to inclusion and exclusion processes, or to the consequences of their respective ideologies, i.e. of «race» versus of «class». Both German dictatorships have in common the gap between the intended and the actual political hold on the educational system. We attempt to explain this discrepancy with the assumption that school has its own and specific logic.

**Key words:** Dictatorship school, National Socialism, German Democratic Republic, school-specific logic, German dictatorships