

Tenorth, Heinz-Elmar

Gefangen in der eigenen Tradition - Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 734-755



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Gefangen in der eigenen Tradition - Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 5, S. 734-755 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39018 - DOI: 10.25656/01:3901

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39018>

<https://doi.org/10.25656/01:3901>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

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 this 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
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Essay

Ulrich Herrmann

„Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen 625

Allgemeiner Teil

Peter H. Ludwig

Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand 640

Jürgen Raithel

Mutproben im Übergang vom Kindes- ins Jugendalter. Befunde zu Verbreitung, Formen und Motiven 657

Jürgen Wiechmann

Der Wissenstransfer von Innovationen – die Perspektive der Schulen als aktive Handlungseinheiten 675

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

Die Anfänge der protestantischen Erweckung in den Niederlanden: Religionspädagogische Deutungen der Hochwasserkatastrophe von 1825 695

Marc Depaepe/Frank Simon

Freiluftschulen: eine historisch-pädagogische Randerscheinung als Reflex sozial-historischer Modernisierungsprozesse? Das Beispiel Belgiens 718

Diskussion

Heinz-Elmar Tenorth

Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 734

Besprechungen

Klaus Prange

Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach/Peter Vogel (Hrsg.): Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden 756

Fritz Osterwalder

Barbara Friehs: Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem 759

Ulrich Raiser

Werner Schiffauer/Gerd Baumann/Riva Kastoryano/Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern 763

Sigrid Blömeke

Lilian Fried: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie 765

Marcelo Caruso

Daniel Tröhler/Simone Zurbuchen/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Der historische Kontext zu Pestalozzis „Methode“. Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert 769

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 773

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegen Prospekte des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Essay

Ulrich Herrmann

| | |
|---|-----|
| “Educational Standards” – Expectations and conditions, limits and opportunities | 625 |
|---|-----|

Articles

Peter H. Ludwig

| | |
|--|-----|
| Partial Separation of the Sexes – Disappointed Hopes? An assessment of mono-educative learning environments for equalizing educational opportunities | 640 |
|--|-----|

Jürgen Raiethel

| | |
|--|-----|
| Tests of Courage During the Transition from Childhood to Adolescence – Findings concerning their dissemination, forms, and motives | 657 |
|--|-----|

Jürgen Wiechmann

| | |
|---|-----|
| The Transfer of Knowledge on Innovations – The perspective of schools as active units of action | 675 |
|---|-----|

Michiel Kagchelland/Raf Vanderstraeten

| | |
|--|-----|
| The Beginnings of the Protestant Awakening in the Netherlands: Religious and pedagogical interpretations of the flood disaster of 1825 | 695 |
|--|-----|

Marc Depaepe/Frank Simon

| | |
|---|-----|
| Open-Air Schools: A marginal appearance in pedagogical history as a reflection of socio-historical processes of modernization? The example of Belgium | 718 |
|---|-----|

Discussion

Heinz-Elmar Tenorth

| | |
|---|-----|
| Caught in its Own Tradition – Educational science in view of National Socialism. A collective review of recent publications | 734 |
|---|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| Book Reviews | 756 |
|--------------------|-----|

| | |
|-----------------|-----|
| New Books | 773 |
|-----------------|-----|

Heinz-Elmar Tenorth

Gefangen in der eigenen Tradition – Erziehungswissenschaft angesichts des Nationalsozialismus

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen¹

Zusammenfassung: Die jüngere wissenschaftshistorische Forschung, die hier diskutiert wird, belegt deutlicher als erwartet, wie nah sich auch die geisteswissenschaftliche Erziehungswissenschaft an der politischen Ideologie und am pädagogischen Denken des Nationalsozialismus platziert hat. Gestützt auf ein breites Spektrum an neu erschlossenen Quellen, wird für die Leitfiguren der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, vor allem für Nohl und Weniger, eine neue Sicht auf Distanz und Nähe ihrer Arbeit zum Nationalsozialismus eröffnet. Gleichzeitig wird, auch im Kontext weiterer Studien zum Thema, die Frage ungelöst zurückgelassen, an welchen Merkmalen sich überhaupt „nationalsozialistische“ Erziehungswissenschaft bzw. ein NS-typisches Erziehungsdenken identifizieren und Differenzen behaupten lassen.

1. Vorbemerkung

Die Erziehungswissenschaft in Deutschland hat sich vielleicht spät (Keim 2000), dann aber seit den 1970er-Jahren kontinuierlich und intensiv mit ihrer Vergangenheit innerhalb des nationalsozialistischen Deutschland auseinandergesetzt (Dudek 1995), kritisch sowohl gegenüber der Praxis als auch gegenüber ihrer Reflexion, wenngleich selbstdefensive Analysen bis heute nicht fehlen (z.B. Werner 1999). Die Heftigkeit der Kontroversen, die um 1990 die Aufarbeitung einer im Konsens kritisch bewerteten Geschichte begleitet haben, mag vergangen sein, aber das Thema selbst ist nicht nur weiter präsent, die Kontroversen sind auch nicht geschlichtet. Die hier zu besprechenden Veröffentlichungen legen vielmehr die Vermutung nahe, dass neue und wohl auch kritisch-

1 Heinze, Carsten: Die Pädagogik an der Universität Leipzig in der Zeit des Nationalsozialismus 1933–1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2001. 207 S., EUR 26,60.

Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiographische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel: Beltz 2002. 400 S., EUR 54,-.

Sieg, Ulrich: Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg. Kriegserfahrungen, weltanschauliche Debatten und kulturelle Neuentwürfe. Berlin: Akademie Verlag 2001. 400 S., EUR 44,80.

Retter, Hein: Oswald Kroh und der Nationalsozialismus. Rekonstruktion und Dokumentation einer verdrängten Beziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 2001. 266 S., EUR 29,-.

Tilitzki, Christian: Philosophie und Politik. Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. 2 Bde. Berlin: Akademie Verlag 2001. 1475 S., EUR 165,-.

kontroverse Debatten bevorstehen. Nach wie vor steht die Kathederpädagogik, vor allem die geisteswissenschaftliche, im Zentrum der Forschungen, aber die vorliegenden Arbeiten stoßen weiterführende Debatten vor allem deswegen an, weil sie neue Quellen für ein vermeintlich gut bearbeitetes Thema erschließen und zugleich die wissenschaftliche Pädagogik selbst in einem breiteren zeitlichen, sozialen und disziplinären Kontext verorten. Nicht nur die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft in einer problematischen Phase ihrer Geschichte, auch Fragen der Kontinuität der Erziehungswissenschaft und des Status der Geisteswissenschaften, vor allem der Philosophie in Deutschland, werden damit systematisch angestoßen.

2. Universitätsphilosophie 1918–1945: „Primat der Politik“

Brisanz und Kontext der jüngeren Forschung werden z.Zt. am deutlichsten sichtbar, wenn man die zwei voluminösen, 1.475 Seiten umfassenden Bände studiert, in denen Christian Tilitzki die Geschichte der deutschen Universitätsphilosophie von 1918 bis 1945 abhandelt. Tilitzki konzentriert sich auf drei Themen, die er für zwei Phasen – von 1918 bis 1932 sowie von 1933 bis 1945 – untersucht: auf die Politik der Lehrstuhlbesetzungen im Fach Philosophie, auf die Habilitationen und auf die „Kommentare zum politischen Zeitgeschehen“ der deutschen Philosophen für die Zeit von 1918 bis 1945. Für die Erziehungswissenschaft gewinnt diese Studie ihre besondere Bedeutung dadurch, dass wesentliche Fachvertreter nach 1918 als Philosophen (und Pädagogen) berufen bzw. habilitiert worden sind, z.B. E. Spranger, J. Cohn, A. Baeumler oder Th. Litt als die bekannteren, F.E. Otto Schultze, W. Schulze-Soelde oder O. Wichmann als die vielleicht weniger bekannten (neben vielen anderen, von denen nicht allein P. Petersen Bedeutung hat).

Tilitzkis Arbeit ruht auf einem immensen Quellenstudium, in dem neben den Akten des Bundesarchivs und der einschlägigen Landesarchive vor allem auch die deutschen Universitätsarchive und die der Technischen Hochschulen umfassend ausgewertet wurden. Man muss dieser Herkules-Arbeit deshalb zunächst höchste Anerkennung zollen ebenso wie der vom Autor gegebenen Übersicht über „die politisch-weltanschaulichen Lehrveranstaltungen deutscher Philosophen“ von 1918/19 bis 1945. Der Anhang allein umfasst mehr als 300 Seiten, und er enthält selbstverständlich auch eine nahezu vollständige Bibliographie der einschlägigen Sekundärliteratur. Insofern handelt es sich um ein überreiches Angebot und eine Arbeit, die ihren Platz in der Forschung auf lange Zeit nicht verlieren wird, und das nicht allein wegen der Materialfülle, wie man sogleich hinzufügen muss.

Schon in seiner Einleitung („Das Verhältnis von Philosophie und Politik in Deutschland zwischen 1918 und 1945: Perspektiven für eine Historisierung der neueren Philosophiegeschichtsschreibung“) lässt der Autor keinen Zweifel darüber aufkommen, welchen Ort er sich selbst in der Historiographie zuschreibt: Seine Position begründet er dezidiert gegen eine Aufarbeitung der Vergangenheit, die „im Zeichen der Parteilichkeit“ und im Duktus von „Feinderkundungen“ geschrieben worden sei, und der

„Feind“, das sei für diese Art der Wissenschaftsgeschichte als Kritik die deutsche Universitätsphilosophie selbst gewesen. Sie sollte, so des Autors These, „unkritisch“, aber in „volkspädagogischer“ Absicht als Nährboden für nationalsozialistische Ideologie und als die im akademischen Milieu nahezu universell gegebene soziale Basis für die NS-Machtergreifung denunziert werden. Gegen diese Art der Geschichtsschreibung geht es. Als deren Repräsentanten nennt Tilitzki eine prominente Garde von Autoren, die von Georg Lukács über Hans-Joachim Lieber zu Wolfgang Fritz Haug und seinem aktuellen Kreis, also zu Teresa Oroczó oder George Leaman, reicht. Tilitzki setzt gegen diese Forschung den „Abschied von einem derart ‚forcierten Geschichtsbewußtsein‘“ (S. 21) und vom „Hang zu moralisierender Kategorisierung“ (S. 1163). Er plädiert für die „Historisierung“ der Philosophiegeschichtsschreibung und für eine Ausweitung der Quellen, und er fordert die Berücksichtigung weiterer Personen gegen das „denkbar kleine Sample“ (S. 18) der üblichen Darstellungen.

Seine Absicht ist eine „Gesamtdarstellung“, und sein Ergebnis ist für die Philosophie offenbar provokant und neu; denn es läuft auf nicht weniger als die These hinaus, dass die Philosophie nach 1918, anders als in der Standarddarstellung, als ein in sich höchst differenziertes Gebilde gesehen werden muss, nicht allein theoretisch und methodologisch, sondern auch politisch und im Verhältnis zum Nationalsozialismus. Die eingangszitierte Quelle von 1942 – in der Überwachungstätigkeit des Sicherheitsdienstes der SS entstanden – steht nicht ohne Grund am Beginn der Arbeit; denn sie sortiert die deutsche Universitätsphilosophie nach fünf Gruppen der politischen Überzeugung bzw. der Zugehörigkeit zu politischen Lagern (in einer Ordnung, die Tilitzki dann später auch selbst nutzt), und die „Versuche, eine nationalsozialistische Philosophie aufzubauen“, so der SD, sind dabei noch 1942 (eher: erneut) eindeutig in der Minderheit, „konfessionell Gebundene, Liberale, Indifferente und politisch Positive“ dagegen deutlich in der Mehrheit. Schon der NS-Staat selbst, so die Eingangspointe und -insinuation, war also differenzierter in seinen Urteilen über die Philosophie als die spätere Geschichtsschreibung.

Der Vorwurf des „Revisionismus“, ja der „apologetischen Tendenzen“ (Flasch 2002), den man Tilitzki bald gemacht hat, rührt hierher. Er mag auch deswegen nahe liegen, weil Tilitzkis Studie – eine Dissertation an der Freien Universität – nicht allein von dem Philosophen Karlfried Gründer betreut, sondern sichtlich, vielleicht sogar wesentlich, auch von dem Historiker Ernst Nolte inspiriert und als Promotion begutachtet worden ist. Bevor man solche Referenzen aber zum alleinigen Leitfaden der Beurteilung macht, lohnt ein Blick auf die Einzelheiten der Analyse, auf die Quellen und Methoden der Darstellung und Beurteilung von Personen, Strukturen und politischen Optionen. Das kann ich an dieser Stelle nicht für die Gesamtheit der Philosophen tun, nicht einmal für die innerhalb der Erziehungswissenschaft relevanten Personen, aber auch die knappe Rekapitulation kann zeigen, dass Tilitzkis Arbeit nicht rasche Abwehr, gar aus politisch-ideologischen Gründen, sondern intensive Lektüre und systematische Diskussion verdient. Dabei kann man sich durchaus an seinen zeitlichen und materialen Vorgaben orientieren; denn sie behalten ihren Wert auch dann, wenn man die Interpretationen im Einzelnen und die weiteren theoretischen Referenzen nicht teilt.

Für ein zentrales Problem der Wissenschaftsgeschichte dieser Epoche, die Kontinuitätsfrage, ist Tilitzki schon deshalb unentbehrlich, weil er 1918 und nicht erst 1933 mit seinen Studien einsetzt und weil er auch die Weimarer Republik nicht allein als Vorgeschichte des NS-Staates liest, sondern in ihrem Eigenrecht zu verstehen sucht. Das wirft ein Licht auf die Besetzungspraxis in der Philosophie, für das sich das Etikett der „Politisierung“ der Berufungsverfahren schon seit 1918 unabweisbar aufdrängt. Tilitzki hält ausdrücklich fest, dass bis 1932 „primär nach bildungs- und kulturpolitischen Erfordernissen“ (S. 183) berufen wurde, das Kriterium der „fachlichen“ Qualifikation“ aber keine entscheidende Rolle spielen konnte. Dieser „kulturpolitische Primat“ wird von den Zeitgenossen zwar als primär fachlich bestimmt diskutiert, aber er kann als philosophisch doch nur deswegen gelten, weil die Mehrheit der zeitgenössischen Philosophen die bildungs- und kulturpolitischen Vorgaben, vor allem die „Synthese“-Erwartungen, wie sie exemplarisch der preußische Kultusminister C.H. Becker formuliert hatte, als genuine Aufgabe der Philosophie selbst interpretieren. Eine „neue Metaphysik der Wirklichkeit“ (S. 349) entsteht dadurch, „Gott“ gilt nicht mehr als Referenz der Philosophie, sie wagt vielmehr den Ausgriff auf die gesellschaftliche Wirklichkeit, und eine „empirische Philosophie“ (K.S. Rehberg) entsteht, u.a. in der Begründung der Philosophischen Anthropologie, bei Max Scheler oder Helmuth Plessner, oder in der Entstehung der Soziologie aus dem Schoße der Philosophie, wie bei Hans Freyer oder Helmut Schelsky (die zugleich die Nähe solcher Theorien zum Nationalsozialismus bzw. zur konservativen Revolution andeuten).

Eine der Konsequenzen solcher Prämissen ist aus der Disziplingeschichte der Pädagogik nur zu gut bekannt: eine philosophische, meist geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt geradezu als Musterfall der Einlösung solcher Synthese-Erwartungen, wie Tilitzki für Spranger oder Litt und Nohl selbst belegt, in Bestätigung der disziplininternen These, dass dieser Sieg der Kulturphilosophie zulasten der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft und Psychologie geht. Tilitzki ergänzt die erziehungshistorische Perspektive durch weitere Befunde für das Gesamtbild der Philosophie, u.a., schulenspezifisch, die Abwehr neukantianischer Positionen nach 1918 oder die scharfe Kritik einheitswissenschaftlicher oder wissenschaftslogischer Philosophien. Typisch ist schließlich auch die Verdrängung solcher Philosophen, die parteipolitisch oder wegen ihrer Bindung an soziale Bewegungen als belastet gelten, z.B. Leonard Nelson oder Hans Reichenbach. Zur Facettierung dieses politisch bestimmten Bildes gehört die – u.a. den Konkordaten geschuldete – Blüte katholischer Philosophie vor 1933. Jüdische Gelehrte haben dagegen nach 1918 nur im Kontext lokaler Sonderbedingungen eine Chance, wie Max Horkheimer in Frankfurt oder Ernst Cassirer in Hamburg.

Von Politisierung, gar von „Oktroyierungen“ (S. 348) spricht Tilitzki aber auch im Blick auf die Versuche der preußischen oder thüringischen Kultusminister, dieses Muster der Berufungspolitik zu durchbrechen, etwa in Jena 1922 (bei P. Petersen, M. Vaering und W. Peters) oder in Breslau (S. Marck, nach R. Hönigswald). Im Blick auf 1933 ist der Autor sogar kurzzeitig versucht, den Prozess der „fast lückenlosen Politisierung der Berufungsentscheidungen“ und die „gesellschaftswissenschaftliche Öffnung des Faches“ (S. 350; vgl. S. 605) auch weiterhin und unverändert dominieren zu sehen, als ha-

be sich die „sozialdemokratische Praxis“ (S. 605) z.B. in den ministeriell durchgesetzten Berufungen A. Baeumlers oder E. Kriecks nur fortgesetzt. Aber er erinnert dann selbst an die Unterschiede, z.B. im Informationsverhalten des Ministeriums und in der Beteiligung der Fakultäten. Dennoch bleibt der Befund vom Primat der Politik in den Berufungen – mir scheint er nur nicht so neu, wie er in der Zäsur von 1918 und in den Umsteuerungsversuchen von Ministerien erscheint.

Neu mag allerdings die nahezu flächendeckende Dominanz solcher politischen Kriterien sein, und überraschend ist sicherlich, dass Tilitzki zahlreiche Belege dafür beibringt, dass nach den rassistisch und politisch begründeten Entlassungen von 1933 und trotz energischer Aktivitäten von Krieck und Baeumler Spannungen und Machtkämpfe zwischen den auf ihr Eigenrecht pochenden Fakultäten und dem Reichsministerium sowie den NS-Instanzen erhalten bleiben. Sicherlich, Gegner des Regimes werden nicht berufen, aber in Graduierungsverfahren in Berlin zieht sich Baeumler selbst bei seinen NS-Parteifreunden den Ruf zu, nicht genügend die eigene Klientel zu protegieren. Aber das führt in den Alltag der personengebundenen Querelen und Eitelkeiten, die in Berufsakten natürlich auch vor und nach 1933 gespiegelt sind (und z.B. für die Karriere von F. Blättner auch die Pädagogen interessieren könnten – aber da waren schon bei Horn [1996] kaum Fragen offen geblieben); hier zeigt sich auch der Alltag derjenigen, die nicht Karriere machen und sich zu Opportunismus genötigt sehen, um in Deutschland zu überleben (wie z.B. beim Erziehungswissenschaftler E. Feldmann). Hier, bei den Habilitationen, notiert man aber ebenso wie bei den Berufungen, dass für die Qualifizierung und Anerkennung einer Philosophie oder eines Philosophen die Mitgliedschaft in einer NS-Organisation nur als ein Kriterium neben anderen, dann noch eher randständig, gelten kann.

Auch Tilitzkis dritte Quellengruppe, die politisch-weltanschauliche Publizistik der Philosophen, zeigt eine erstaunliche Breite in den Urteilen, vor wie nach 1933. Die Pädagogen unter den Philosophen fallen insofern negativ und radikalistisch auf, als vor allem Krieck und Baeumler unter den Philosophen z.B. als „Apologeten der Führer-Allmacht“ (S. 1088f.) hervortreten oder Hans Wenke nahezu allein die Propaganda für den „totalen Krieg“ zum Thema macht (in der Spranger gewidmeten Festschrift; vgl. S. 1099). Auch wenn nach 1933 die sozialistischen und konfessionellen Philosophen ihre Öffentlichkeit oder ihr Amt verlieren, der Rest bleibt auch in der zeitgenössischen Selbst- und Fremdwahrnehmung relativ vielgestaltig, nicht allein wegen der NS-internen Kontroversen um den Führungsanspruch im nationalsozialistischen Lager, den Krieck und Baeumler austragen. Nicolai Hartmann in Berlin z.B., dessen Schule ein für die Pädagogik der Nachkriegszeit so bedeutsamer Theoretiker wie Theodor Ballauff entstammt², lässt sich so wenig eindeutig dem Nationalsozialismus oder seiner vermeintlichen „internen Opposition“ zurechnen wie Hans-Georg Gadamer. Tilitzki legt sogar die These nahe, dass die Berufungen und Habilitationen im Weltkrieg den Trend der Distanz zum NS-Staat eher verstärkt haben. Die Schlussbemerkungen, die gegen jede einfache Kontinuitätsthese ebenso argumentieren wie gegen zu starke Homogeni-

2 An Ballauffs Habilitation nimmt Baeumler als Zweitgutachter teil.

tätsannahmen über das Corpus der Philosophen und ihre Ideologienpolitik, sind deshalb nur konsequent.

Über die materialen Leistungen von Tilitzkis Arbeit hinaus, die schwerlich zu bestreiten sind (die Passagen über Baeumler und sein Institut für Politische Pädagogik oder die Analysen von Zeitschriften sind allein schon Studien von hohem Wert), stellt sich freilich auch die Frage, ob die Quellen hinreichen, die Vielfalt so intensiv zu belegen, dass auch die Argumente zur Distanz als dominierender Form der philosophischen Arbeit im Nationalsozialismus überzeugen. Dann bleiben Rückfragen, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Gelegentlich wünschte ich mir eine Kontextualisierung auf den Zeitraum vor 1918, z.B. in die Vorgeschichte des politischen Engagements der Philosophie, in die man etwa bei Eduard Spranger und seiner Rolle nach 1917 wohl gehen muss, oder auf die schon alten bildungspolitischen Konflikte zwischen Erziehungsphilosophie und der reformorientierten Lehrerschaft, an die man bei Theodor Litts Berufung nach Leipzig erinnert wird. Für das Gesamturteil über die Philosophie sind aber nicht solche Einzelfragen von Bedeutung, sondern die Quellengrundlage; denn die signalisiert jenseits der politischen Stellungnahmen ein gravierendes Defizit an Material über die Philosophie selbst. Martin Heideggers „Sein und Zeit“, um ein Beispiel zu geben, wird nicht diskutiert, damit aber auch nicht die brisante These, die Pierre Bourdieu von hier aus über die NS-Affinität der Philosophie entwickelt hat – und für den weiteren Themen- und Personenkreis der Philosophie gilt das Gleiche.

Nicht dass Tilitzki das auch noch hätte bearbeiten sollen, aber dass eine Analyse der Philosophie nicht hinreichend ist, wenn sie die Philosophie in ihrem argumentativen Kern nicht zur Kenntnis nimmt, das möchte ich doch betonen. Vielleicht ist die unter dem Primat der Kulturpolitik argumentierende Philosophie mit Tilitzkis Quellen, den politischen Stellungnahmen, sachlich noch angemessen erfasst, und für diese Gruppe mag dann auch gelten, dass sie in ihren politischen Optionen zum Teil überraschend distanziert gegenüber dem NS-Staat argumentiert hat. Aber das könnte ja auch heißen, dass diese Gruppe von Philosophen lediglich mit einer bestimmten Variante der NS-Ideologienpolitik nicht identisch war. Die analysierten Texte mögen auch wegen der Distanz gegenüber einem biologischen Rassebegriff rasche Gleichsetzung mit der NS-Ideologie nicht zulassen, aber diese Distanz gegenüber biologistischen Argumenten zeigen Baeumler oder Kriek auch selbst. Trotz und wegen solcher Differenzierungen – umso dringlicher wird die Frage, was denn eigentlich „nationalsozialistische“ Philosophie gewesen sein könnte.

Diese schwierige Frage kann ich hier nicht beantworten, schon weil sich zuerst die Philosophen darüber sorgen sollten und dies, etwa für die Rechtsphilosophie (Landau 2002) oder die Kulturphilosophie E. Rothackers (Böhnigk 2002), auch tun, und auch trotz der Tatsache, dass Tilitzki selbst diese Frage diskutiert, inspiriert von Ernst Nolte (und darauf werde ich zurückkommen). Ich will dieses offene Problem zunächst nur als Leitfrage an die erziehungshistorischen Untersuchungen festhalten und als zusätzliches Kriterium einführen: Erreichen die jüngeren Studien zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus den materialen Reichtum, mit dem jetzt die philosophiehistorische Forschung in den Quellen abgestützt wurde? Können sie zugleich sichtbar ma-

chen, in welcher Weise sich von einer „nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft“ sprechen lässt und nicht allein von der politischen oder organisatorischen Nähe der Erziehungswissenschaftler zum NS-Staat? Gelingt es, mit anderen Worten, über die an Personen- und Organisationsmerkmalen sowie auf politische Stellungnahmen fixierte Debatte hinauszukommen und eine kritische theorie- und ideengeschichtliche Analyseebene zu erreichen?

3. Neuere Studien zur Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus

Die jüngere Forschung zur Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus orientiert sich an allen methodischen Optionen, die in der Vergangenheit in der wissenschaftshistorischen Arbeit zum Thema entwickelt wurden: institutionengeschichtlich, wie die Arbeit von Heinze (2001) zur Pädagogik an der Universität Leipzig, kollektivbiographisch, wie Klafkis und Brockmanns (2002) Studie über die „Nohl-Schule“, personenorientiert, wie Retter (2001) über Oswald Kroh, sowie schließlich – und gemeinsam in den genannten Arbeiten – theorie- und ideengeschichtlich. Betrachtet man die Studien vor dem Hintergrund der Arbeit von Tilitzki, dann ist zwar die Begrenzung in den archivalischen Grundlagen und die Konzentration auf enger gefasste Themen unübersehbar, aber gleichzeitig doch auch das gesicherte handwerkliche Fundament unverkennbar. Alle Studien ruhen auf der Erschließung neuer – wenn auch je unterschiedlicher – Quellen, sie argumentieren vor dem Hintergrund der Kontroversen, die in der Erziehungswissenschaft geführt worden sind, und sie haben, vor allem in der Explikation der theoretisch bedeutsamen Themen neben der historischen Dimension immer auch, wenn auch nicht immer in der gleichen Qualität, die aktuelle Theoriegestalt des Faches im Blick. Hier, im Handwerk der Historiographie, findet sich also die Form der „Historisierung“, die methodisch ganz unentbehrlich ist (Most 2001).

3.1 Institutionenzentrierte und kollektivbiographisch orientierte Studien: die Vielfalt der Positionen und das alltägliche Elend der Anpassung

Im pädagogischen Milieu sind die Kontroversen zum Thema Pädagogik und Nationalsozialismus vor allem durch Analysen über das politische Verhalten der geisteswissenschaftlichen Universitätspädagogik ausgelöst worden. Erst allmählich wurde dieses schmale, aber bezeichnende Sample von Personen erweitert, sodass man heute auch nicht mehr den Forschungsstand angemessen trifft, wenn man nur die alten Frontkämpfe immer neu belebt (wie Hesse 2001). Schon in der Vorgeschichte der nationalsozialistischen Wissenschaftspolitik und Pädagogik gab es eine Vielfalt von Positionen gegenüber dem Nationalsozialismus, und diese Vielfalt hat überraschende Facetten.

Für ein signifikantes Ereignis wird das jetzt auch erneut belegt: Als Ernst Kriek 1931 vom preußischen Kultusminister, dem Sozialdemokraten Adolf Grimme, wegen einer verfänglichen, NS-nahen Rede bei einer studentischen Sonnenwendfeier an die

Pädagogische Akademie Dortmund strafversetzt wurde, versuchten Alfred Baeumler und Eduard Spranger – eine für sich schon überraschend-pikante Koalition – eine kollektive Aktion der deutschen Erziehungswissenschaft für Krieck zu organisieren, die solche Vielfalt dann demonstrierte. Nicht nur, dass von den ca. 95 Fachvertretern der Pädagogik nur 29 angefragt wurden, deren Reaktionen waren auch noch sehr unterschiedlich: Eine Resolution, die von Baeumler und Spranger für Krieck entworfen, aber zwischen Politik, Wissenschaft und Pädagogik schon unterschiedlich begründet worden war, fand einerseits Zustimmung, freilich aus unterschiedlichen und z.T. ganz gegensätzlichen Gründen, etwa bei Jonas Cohn, Wilhelm Flitner, Peter Petersen oder Alfred Baeumler; andererseits stieß diese Aktion auf Ablehnung, z.B. bei Herman Nohl, Paul Menzer oder Gustaf Deuchler (Horn 2002). Die Reaktionen erlauben jedenfalls nicht, von einem einheitlichen, Politik, Wissenschaft und Erziehung konsistent bündelnden Gefüge der deutschen Pädagogik angesichts des Nationalsozialismus zu sprechen, nicht einmal von einer Einheit innerhalb der gleichen theoretischen Schule. Damit bestätigt die jüngere Forschung jetzt auch kollektivbiographisch, was sich in Detailstudien bei der vergleichenden Analyse pädagogischer Argumente schon früh für die reformpädagogische Reflexion und für prominente Theoretiker wie W. Flitner, E. Krieck und H. Weil gezeigt hatte (Tenorth 1988; Horn/Tenorth 1991).

3.1.1 Die Nohl-Schule: Vielfalt politisch-pädagogischer Optionen

Diese Demonstration von Vielfalt und unvereinbaren politischen Positionen bei aller Gemeinsamkeit im pädagogischen Grundkonsens wird jetzt auch in den jüngeren Studien bestätigt, selbst für die Nohl-Schule. Trotz der Ausgriffe auf weitere Pädagogen, die „kulturphilosophische“ Pädagogik bleibt also im Zentrum des Interesses – aus guten Gründen, müssen doch für diese Denkrichtung primär die Fragen nach Affinität und Distanz nicht nur im politischen, sondern vor allem auch im erziehungstheoretischen Sinne beantwortet werden. Auch Tilitzki zeigt ja, dass sich für diese Gruppe von Theoretikern das Abgrenzungs- und Unterscheidungsproblem hauptsächlich deshalb stellt, weil sie am deutlichsten den Typus der Philosophie repräsentiert, der nach 1918 Karriere machen kann.

Zu den zentralen Leitfiguren dieser Philosophie innerhalb der Pädagogik, zu Herman Nohl und Erich Weniger, sowie zu ihrem Umfeld haben Johanna-Luise Brockmann und Wolfgang Klafki, selbst Schüler Wenigers in den 50er-Jahren, jetzt eine umfangreiche Monographie vorgelegt. Diese Studie über die sog. „Göttinger Schule“ konzentriert sich auf die wichtige Zeit von 1932 bis 1937, also bis zum Termin von Nohls Zwangs-emeritierung; sie basiert primär auf einer intensiven Auswertung der Nachlässe von Herman Nohl und Erich Weniger, und sie wertet diese Quellen vor allem in einer „Korrespondenzanalyse“ (S. 59) sowie in einer immanenten Interpretation von Nohls Vorlesung über „Nationalpädagogik“ von 1933/34 sehr textnah aus. Die materiale Basis ist zwar begrenzter, für das Thema aber ähnlich gewichtig wie bei Tilitzkis Studien – und methodisch deutlich weiter ausgreifend.

Die theoriegeschichtlichen Analysen sind nämlich eingebettet in Studien, die mit dem Anspruch auftreten, auch „individual- und gruppenbiographisch“ sowie „mentalitätsgeschichtlich“ zu argumentieren. Tatsächlich setzt die Analyse nach einem präzisen Forschungsbericht, der Klärung für drei Fragen verspricht – für die Kontinuitätsprobleme im Blick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik, für Wenigers Militärpädagogik und für die neuerlich unterstellte Nähe Nohls zur NS-Theorie –, mit einer Beschreibung der Aktivitäten des „Nohl-Kreises in den letzten Jahren der Weimarer Republik“ (Kap. II) ein. Die Autoren zeigen dann für 1933 „die Auswirkungen auf die ‚Nohl-Schule‘“ (Kap. III), und d.h. – nach außen – die Benachteiligung der Nohl-Schule in der öffentlichen Bewertung und in den Karrieremöglichkeiten sowie – nach innen – scharfe Kontroversen über den politischen Kurs, wie sie sich vor allem im „August-Treffen 1933 im Lippoldsberger Landheim“ (Kap. IV) spiegeln bzw. in den Arbeitsmöglichkeiten im Freiwilligen Weiblichen Arbeitsdienst, der nur begrenzt als ein „Refugium für eine verantwortbare sozialpädagogische Praxis“ (Kap. V) gelten kann.

Nohls Briefwechsel mit seinen Schülerinnen und Schülern dokumentiert die Spannweite der politischen Optionen im Kreis (Kap. VI), die „mentalitätsgeschichtlich“ im bildungsbürgerlichen und pädagogischen Kontext verortet werden, und er spiegelt auch die Kontroversen, die sich aus Nohls Verhalten selbst speisen. Es gibt hier engagierte Nazis, von H. Netzer zu G. Geißler, O.F. Bollnow und W. Scheibe, aber eben auch scharfe Kritiker. In Lippoldsberg fordern z.B. Elisabeth Siegel oder Erika Hoffmann, vor allem aber Wolfgang Döring, anders als Nohl und Weniger, die eindeutige Abgrenzung gegenüber dem NS-Staat. Döring kritisiert auch die Anbietung der führenden Geisteswissenschaftler an den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ mit dem bemerkenswerten Verdikt über Sprangers Aufsatz von 1933 und die Art und Weise, „wie [...] besonders in dem Aufsatz von Spranger, das Untier gestreichelt wird“ (S. 64). Nohl kann solche Position nur „krankhaft“ (S. 98) nennen, seine Option heißt, dass der Pädagoge „positiv“ zu denken und „dabei zu sein“ habe, also „auf dem Platz bleiben und arbeiten“ müsse (S. 27). Die NS-Kritiker dagegen warnen Nohl davor, an den sozialen Bewegungen nur die positive Intention, aber nicht die problematische Praxis zu sehen. Die Kritik am Schulentater entzündet sich vor allem an dessen Versuch, das eigene pädagogische Programm als das genuin nationalsozialistische zu begründen und die eigene Gruppe als die „besseren Nationalsozialisten“ (S. 94) darzustellen. Sie warnen schließlich auch vor der Illusion Nohls, die „Revolution“ von 1933 – wie die von 1918! – erneut „an die pädagogische Leine legen“ zu können (S. 60).

Seine nun wirklich verhängliche und unbestreitbar große Nähe zum Nationalsozialismus belegt endlich die detaillierte Analyse seiner „Vorlesung ‚Die Grundlagen der nationalen Erziehung‘ im Wintersemester 1933/34“ (Kap. VII), und das Gleiche gilt für Erich Weniger und seinen „Ausweg“ in die Militärgeschichte, Militärtheorie und Militärpädagogik“ (Kap. VIII). In den „Krisen um die Zeitschrift ‚Die Erziehung‘ 1933–1937“ (Kap. IX) wird die Vielfalt der geisteswissenschaftlichen Optionen zum Nationalsozialismus ebenfalls dokumentiert. Die Zusammenfassung der Autoren (Kap. X) kommt jedenfalls nicht umhin, für Nohl die „weitgehende Annäherung an den von ihm euphemistisch gedeuteten Nationalsozialismus in den Jahren 1933 bis 1936/37“ zu

konstatieren und auch Wenigers Praxis als „problematischen ‚Ausweg‘“ zu charakterisieren. Vom Selbstbewusstsein der „autonomen Pädagogik“ blieb nicht viel, die Autoren qualifizieren das Verhalten ihrer Vordenker und das „Maß an [...] Anpassungsbereitschaft und an Verleugnung der eigenen [...] Auffassungen“, hier für Weniger, auf der Basis eines erdrückenden Materials als „enttäuschend“ (S. 263). Dieser Befund und die Tatsache, dass die Autoren Nohl und Weniger noch aus eigener Anschauung kennen, ja selbst zu ihrem Kreis gehörten, trägt den Analysen die Brisanz und die Spannung ein, mit der man sie liest. Aber so sehr ihr Ergebnis Zurechnungsprobleme zum Nationalsozialismus und insofern alte Kontroversen klärt, hinterlässt es auch offene Fragen. Das will ich hier nicht für Einzelheiten diskutieren, z.B. für die Interpretation der Kontroversen in der „Erziehung“ – dazu sollte man vergleichend die weniger harmonisierenden Interpretationen von Horn (1996) lesen – oder für den Freiwilligen Arbeitsdienst (FAD) oder für die Bemerkungen zu Spranger³ oder für Nohls Lippoldsberger Nachbarn Hans Grimm.

Systematisch diskussionsbedürftig, schon weil sie überraschend formuliert und eingeführt wird, ist dagegen die Darstellung des Verhaltens von Elisabeth Blochmann und Curt Bondy. Beide erscheinen wie Personen, die weder die Gefahren des Nationalsozialismus angemessen erkennen noch die Opponenten gegen den Nationalsozialismus in der Nohl-Gruppe hinreichend verstehen, sondern an ihrer deutschnationalen und primär pädagogisch bestimmten Option auch gegen die Erfahrung des eigenen dramatischen Schicksals – zwischen Entlassung und Emigration – festhalten. Brockmann und Klafki lesen die entsprechenden Äußerungen und das Verhalten der späteren Emigranten zwar als „spannungsreich und widerspruchsvoll“, wie sie Blochmanns „Gefühlslage“ von 1933 kennzeichnen (S. 93), aber sie deuten sie doch in einer Weise, dass – in diesem Sinne wohl „mentalitätsgeschichtlich“ interpretiert – die späteren Emigranten die analytische Hilflosigkeit und politische Orientierungsproblematik des bildungsbürgerlich-gelehrten Milieus insgesamt bestätigen können. Auch der Bericht über ein Gespräch mit E. Siegel geht in diese Richtung (S. 321). Aber schon das für Bondy gegebene Zitat („Mir wird vor allem der Schritt ganz in das Judentum schwer“; S. 155) sollte davor warnen, die verständlichen Bemühungen, die eigene Existenz zu bewahren, mit Verständnislosigkeit für die Bedrohung durch den Nationalsozialismus gleichzusetzen.

3.1.2 *Die Ambivalenz von Nationalisierung und Ideologisierung – jüdische Intellektuelle in Deutschland seit 1914*

Die ganze Problematik dieser Interpretation der knappen, allein brieflich überlieferten Hinweise auf den Begriffsgebrauch von Nation, Bildung oder Nationalpädagogik bei

3 Die auf S. 63 für eine Briefstelle Nohls vorgeschlagene Lesart, er sei „neidisch“ angesichts von „Sprangers Entschluß ... [nach Japan zu gehen]“, halte ich für falsch. Im April 1933 war davon bei Spranger nicht die Rede, sehr wohl aber von Sprangers „Entschluß“ (so Spranger; vgl. Tenorth/Henning 1991, S. 124) am 24.4., angesichts von Baeumlers Berufung seinen Rücktritt einzureichen.

Blochmann und Bondy wird offenbar, wenn man die einschlägige Redeweise von 1933 historisch kontextualisiert und dann nicht allein die deutsche Bildungsdebatte der Zeit aufsucht, zumal in diesem engen Kreis, sondern den Gebrauch solcher Begriffe und Konzepte innerhalb der deutschen jüdischen Kultur des beginnenden 20. Jahrhunderts. Ulrich Sieg, der sich mit einer Studie zum Marburger Neukantianismus bereits einen prominenten Namen innerhalb der ideengeschichtlichen Forschung gemacht hat, legt jetzt eine Untersuchung über „Jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg“ vor (Sieg 2002), die unentbehrlich für dieses Thema ist. In einen schwarz-weiß-roten Karton eingebunden, also schon außen den nationalen Symbolen des Kaiserreichs und der republikkritischen Tradition zugeordnet, analysiert Sieg neben den „Kriegserfahrungen“ jüdischer Soldaten vor allem „weltanschauliche Debatten und kulturelle Neuentwürfe“, wie sie in Streit und Konsens der jüdischen Intellektuellen von H. Cohen bis M. Buber, von W. Benjamin bis E. Bloch, von G. Simmel und E. Cassirer zu S. Freud, K. Landauer oder G. Scholem behandelt wurden.

An der einschlägigen politisch-pädagogischen und intellektuellen Diskussion im Weltkrieg und danach analysiert Sieg den Prozess der „Ideologisierung“ und „Ethnisierung der Diskurse“, ja, „die zunehmende Akzeptanz völkischer Denkfiguren“ innerhalb der deutschen jüdischen Kultur (S. 247). Aber er zeigt auch die Dimensionen des „Kontinuitätsbruchs“, die der Erste Weltkrieg und das Jahr 1916 – das Jahr der Debatten über „Deutschtum und Judentum“ zwischen Hermann Cohen und Martin Buber – darstellten. Nicht mehr allein die Begriffe der deutschen bildungsbürgerlichen Tradition, sondern die zionistische Selbstdeutung und die Ideen der „jüdischen Renaissance“ bestimmen jetzt die Konstruktion jüdischer Identität, selbst – und vor allem – bei einem Autor wie Buber fixiert auf Begriffe von „Nation“ und „Heimat“, „Blut“ und „Rasse“. Auch Siegs Grundthese ist, dass es kein einheitliches jüdisches Milieu gibt, trotz der epochalen Zäsur, die der Erste Weltkrieg für das deutsche Judentum bedeutete. Schon die Kritik an Buber, wie man sie bei Scholem findet (S. 291ff.), belegt das hinreichend. Vor dem Hintergrund dieser diskursiven und ideologischen Traditionen ist es jedenfalls geboten, ideologisch hoch besetzte Begriffe wie „Nation“ oder „Rasse“ je nach ihrem Kontext höchst distanziert zu sehen. Nicht ein jeder, der „Rasse“ sagt, stellt sich in die Traditionslinie der Rassenhygiene, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert einsetzt und in der Pädagogik wie in den gesamten „Lebenswissenschaften“, aber auch im Kontext der Arbeiterbewegung breiten Raum gewinnt, selbst aber weder einheitlich noch eindeutig rassistisch oder gar nationalsozialistisch ist (Kappeler 2000; Planert 2000).

Siegs Arbeit ist schließlich aufschlussreich für die Methodik „mentalitätsgeschichtlicher“ Untersuchungen. In expliziter Abgrenzung gegen die eher strukturtheoretische Interpretation von Mentalitäten in der französischen Annales-Schule, die Mentalitäten wie langwirkende und subjektiv nicht disponible Gefängnisse des Geistes, und zwar als „Gefängnis langer Dauer“ (S. 18), interpretiert, und auch distanziert gegenüber dem Begriffsgebrauch der Bielefelder Sozialhistorischen Schule, die, wie der Kritiker Lutz Raphael sagt, Mentalitäten als „quasi autarke Struktur ‚reifiziert‘“ (zit. S. 18), betrachtet Sieg Mentalitäten aus der Perspektive der „Wechselwirkungen, welche die historisch erlebte Realität und die menschlichen Sinnkonstruktionen miteinander verbinden“

(S. 19). Das ist eher eine ethnologische Perspektive; sie bleibt jedenfalls sensibel für den kollektiven Konstruktionsprozess und für die je spezifische Referenz der Genese und Funktion von Mentalitäten; sie verortet die leitenden Begriffe im je konkreten sozialen Milieu und beschreibt die historische Bedeutung, die sie dabei gewinnen. „Nation“ wie „Volk“, „Rasse“ und „Heimat“, selbst das „Blut“ haben deshalb vor 1933 nicht eine einzige, konsistente und einheitlich gefasste Bedeutung, sondern leben in einer Vielfalt von Bestimmungen, die zugleich mit dem Kontext variiert, in dem der Begriff gebraucht wird.

Bei den Studien zur Nohl-Schule wie bei den Analysen zur Ethnisierung des Diskurses jüdischer Intellektueller wird damit auch die Grenze rein ideengeschichtlicher Untersuchungen bewusst: Sie müssen in der Analyse der sozialen Referenz und Funktion der Ideen erst zeigen, welche Bedeutung einem vielfach interpretierbaren Konzept wie „Volk“ oder „Nation“ zugeschrieben wird. Nähe oder Distanz zum Nationalsozialismus sind dann ein eigenes Thema, das sich nicht allein an der Verwendung der gleichen Chiffren zur Codierung umfassender Fragen der ideologisch-politischen Selbstvergewisserung schon hinreichend klärt.

3.2 Institutionengeschichte: Lehrerbildung, politische Bildung und Erziehungswissenschaft – der Fall Leipzig

Die Verortung von Ideen und Begriffen im Kontext ihres Gebrauchs kann nicht allein an sozialen Gruppen und mentalitätsgeschichtlich sowie kollektivbiographisch ansetzen, sie kann auch institutionengeschichtlich vorgehen, also exemplarische Orte der Produktion historischer Semantik betrachten. Die Darstellung der Pädagogik an der Universität Leipzig, die Carsten Heinze (2001) gibt, wählt diesen Zugang. Sie ist für das Thema Pädagogik und Nationalsozialismus ergiebig, auch wenn sie nicht die Dichte der Analyse erreicht, die Klafki und Brockmann präsentieren oder die Siegs Arbeit demonstriert. Dafür mögen die Quellen verantwortlich sein, die eher dem institutionellen Kontext entstammen und weniger eine biographisch nahe Argumentation erlauben. Aber in der lokalen Zentrierung wird nicht allein das dominierende Bild der geisteswissenschaftlichen Pädagogik durch den Blick auf andere Theorien erweitert (und selbstverständlich noch einmal Theodor Litts souveräner Umgang mit dem Nationalsozialismus, auch gegen falsche Lesarten, erneut bekräftigt); Heinze kann jenseits der personengebundenen Annäherung an den Nationalsozialismus, z.B. bei J. Volkelt oder H. Schneider und H. Freyer, und jenseits der Intrigen der Politik zwischen Staat, Universität und NS-Bewegung auch den Aufgabenbereich der Pädagogik selbst als Determinante politischer Intervention belegen. Das gilt in Leipzig vor allem für den Kontext von Universität, nicht-universitär institutionalisierter, aber universitätsnaher Lehrerbildung und der nationalsozialistischen Intention der politischen Erziehung der Studierenden.

„Pädagogik an der Universität Leipzig“ – das verweist deshalb auf mehr als das universitäre „Institut für Erziehung, Unterricht und Jugendkunde“, dessen Vorstand vor 1920 E. Spranger war, dann Th. Litt wurde und das in seinem Schicksal nach Litts frei-

williger Emeritierung 1937 den unaufhaltsamen „Verfall“ (S. 95) und die zunehmende „Bedeutungslosigkeit“ (S. 183) der theoretischen Pädagogik an der Universität symbolisierte. Die Lehrerbildung wird an die Hochschulen für Lehrerbildung verlagert, das „Institut für praktische Pädagogik“ auf ein Schattendasein, funktional auf den Status eines Studienseminars, reduziert; Volkelt übernimmt die Arbeit an der „Jugendkunde“ in das „Pädagogisch-psychologische Institut“, die erwachsenenpädagogischen Aktivitäten werden Teil des von Hans Freyer und der Soziologie dominierten Instituts für „Politische Bildung“, Erziehungsphilosophie wird randständig.

Freyer und seine Soziologie treten damit nicht allein das Erbe der Pädagogik an, Freyer übernimmt auch die Reste des von Karl Lamprecht gegründeten „Instituts für Kultur- und Universalgeschichte“ und damit den universalen, auch bildungspolitisch umfassenden Anspruch des Historikers. Freyer kann insofern als Prototyp der „empirischen Philosophie“ verstanden werden, als die hier die Soziologie auftritt; er zeigt zugleich, welche Konkurrenz es für die Erwartungen an eine umfassende Pädagogisierung der nationalen Bildung und der Pädagogik der „Volkwerdung“ und „Volkbildung“ außerhalb einer geisteswissenschaftlichen philosophischen Pädagogik gab. Heinze beschreibt sehr aufschlussreich den institutionellen Hintergrund dieser Gründungen und liefert insofern eine gute Ergänzung zu den knappen Hinweisen zu Leipzig, die Tilitzki gibt (S. 633f.). Er kann auch – an den Arbeiten des Leipziger Erziehungsphilosophen Hermann Schneider⁴ zur Nationalerziehung – die nationalpädagogische Argumentation, die bis zum Überdruß das Schrifttum nach 1933 bestimmte, für Leipzig belegen. Aber die theoriegeschichtlichen Analysen zu Freyer, Schneider, Volkelt, Bergmann und Litt bleiben doch insgesamt eher paraphrasierend als analytisch eigenständig oder hinreichend kontextualisiert (aber das alles muss eine Dissertation auch nicht leisten).

3.3 *Theoriegeschichtliche Analysen: Differenzen und Affinitäten*

Am Beispiel Hans Freyers wäre die genuine theoriegeschichtliche Fragestellung aber sogar leicht zu entfalten gewesen, gehörte er doch zum Kern der jugendbewegten konservativen bis rechtsrevolutionären Kultur, der auch H. Nohl oder W. Flitner vor 1933 angehörten. Es hätte also nahe gelegen, die politisch-pädagogischen Optionen dieser Gruppe angesichts des Nationalsozialismus vergleichend zu studieren, um den disziplinären Wandel – zwischen Pädagogik und Soziologie – zu prüfen. Heinze liest aber allein die Texte Freyers vor dem Hintergrund des Jahres 1933, konfrontiert sie dann nicht primär oder gar allein mit zeitgleichen Texten, sondern vor allem mit älteren Überlegungen von Nohl und Flitner, die sich auf das Problem der pädagogischen Autonomie beziehen oder für Nohls „Individualpädagogik“ stehen. Freyers 1933 praktizierte strikte Strategie der Politisierung von Bildung und Erziehung gerät damit bei Heinze in

4 Schneider gehörte auch zu den Philosophen, die sich für die „wahren Nationalsozialisten“ (Heinze, S. 125) hielten und jetzt vom wirklichen Nationalsozialismus enteignet fühlen, weil er z.B. nicht allein einen „kulturellen Antisemitismus“ propagiert.

einen scharfen Gegensatz zu den weiterhin scheinbar rein pädagogisch argumentierenden Nohl und Flitner; aber das ist vielleicht für Flitner angemessen, sicherlich nicht für Nohl.

3.3.1 *Geisteswissenschaftliche Theorie 1933: Selbstdestruktion durch Nohl und Weniger*

Wilhelm Flitner, das muss als Differenz im geisteswissenschaftlichen Lager zunächst festgehalten werden, vertritt noch 1933 scharf die Differenz von Politik und Pädagogik. Er polemisiert heftig gegen andere Thesen, und er tut das sogar explizit gegen Hans Freyer, u.a. in einem Beitrag auf der „Führertagung“ des „Reichsausschusses der deutschen Jugendverbände“ (Flitner 1933) – wie problematisch dabei auch immer die politische Hintergrundtheorie gewesen sein mag. Nohl dagegen, das ist der Ertrag der theoriegeschichtlichen Passagen bei Klafki und Brockmann, hat 1933 eine entschiedene Wende gegen die Dominanz individualpädagogischer Autonomie-Thesen und hin zu staatspädagogischen Überlegungen genommen. Heinze ignoriert diese Entwicklung bei Nohl, aber er konstruiert damit für 1933 einen falschen Gegensatz zu Freyer.

Man muss deshalb die geisteswissenschaftliche Theorie um 1933 in ihren zentralen Theoremen intensiver historisieren. Die Studie von Klafki und Brockmann ist auch deswegen von großer Bedeutung, weil ihre Autoren nicht nur zu Beginn versprechen, dass im Zentrum ihrer Analyse „theoriegeschichtliche“ Interessen stehen, sondern das auch einlösen, nicht allein, aber vor allem doch in der Interpretation der Nohlschen Vorlesung. Sie liefert ein Bild von Nohl, das die Autoren aus guten Gründen „erschreckend“ nennen, ist ihnen doch das Maß an Annäherung, ja Identifikation mit dem nationalsozialistischen Staat und seiner Erziehungskonzeption und -praxis nicht nur überraschend, sondern auch in keiner Weise mehr verträglich mit den erziehungstheoretischen Grundüberzeugungen, die Nohl selbst vor 1933 vertreten hat. Diese Nähe gilt für nahezu alle Konzepte, die Nohl benutzt, von Rasse zu Nation, von „Volkspädagogik“ zu „Volkseigentlichkeit“ (S. 211f.), oder für die Bestimmung der Funktion von Typus, Mythos und Symbol (S. 221ff.) – immer ist die Nähe zu den zeitgenössischen NS-Texten größer als die Bindung an die eigene Denktradition.

Klafki und Brockmann argumentieren aber nicht allein auf dem Boden ihrer Quellen, sie lesen die Texte und Aktionen immer zugleich im Kontext einer aktuellen Forschungskontroverse, die innerhalb der Pädagogik (bei Karl Christoph Lingelbach oder Hasko Zimmer⁵) und außerhalb (Linnemann 2002) geführt wird. Dabei betonen sie mehr ihre Übereinstimmung mit Lingelbachs Lesart und werfen Zimmer ein ums andere Mal „Differenzierungsschwäche“ (z.B. S. 254) vor. Doch Zimmers zentrale These der lange vorbereiteten, aber systematisch um 1933 vollzogenen Veränderung von Nohls Denken wird eher bestätigt als widerlegt, auch wenn der retrospektive Blick bei Klafki und Brockmann vielleicht deutlicher als bei Zimmer noch den anderen Nohl zeigt (wenn man tatsächlich die zugrunde liegende polare Denkfigur präzise auf Varianz hin

5 Den man aber wirklich nicht als „Keim-Schüler“ (S. 13) bezeichnen kann.

interpretieren kann: sie bietet weniger eine Barriere gegen den „Zeitgeist“ als vielmehr das Einfallstor für okkasionelle, explizit kontext- und zeitabhängige Deutung und Umdeutung der eigenen Anschauungen, wie man für Nohl auch nach 1945 sehen kann [Linnemann 2002], als er ohne systematische Korrektur die Integrationsprobleme der Nachkriegszeit bedienen kann).

Wirklich diskussionsbedürftig ist trotz aller scharfen Analysen dieses Textes deshalb auch das Fazit und sein Versuch der Abgrenzung von Nohls Argumenten gegenüber der „offiziellen NS-Programmatik“ (S. 301f.; Hervorhebungen im Orig.). Das bezieht sich auf drei Aspekte: den Rassebegriff bzw. die „Rassentheorie und ihr Leitbild“, die bei Nohl „nicht primär *biologisch*, genauer: nicht *rassisch*, sondern *geschichtlich-kulturell*“ begründet würden; das bezieht sich, zweitens, auf die scharfe Unterscheidung von Eugenik und Rassentheorie, Eugenik und Euthanasie, vor allem im Blick auf das Lebensrecht behinderter Kinder, sowie, drittens, auf Nohls Forderung, „dass auch im nationalsozialistischen Staat die Freiheit wissenschaftlicher Forschung gewährt und die Wahrung der individuellen Glaubens- und Gewissensentscheidung gesichert bleiben müsse“.

Klafki und Brockmann räumen beim dritten Merkmal selbst schon ein, dass hier Nohls Ausführungen „als hilflose Mahnungen [erscheinen]“, jedenfalls kaum die Distanz eines Wissenschaftlers zeigen, weil sie doch „mit den Hauptlinien der Argumentation nicht stimmig vermittelt sind und – argumentationslogisch betrachtet – auch nicht vermittelbar gewesen wären“ (ebd.). Für das erste Abgrenzungsargument muss man erneut daran erinnern, dass eine „geschichtlich-kulturell“ geleitete Interpretation des Rassebegriffs auch für die Haupttheoretiker der NS-Pädagogik typisch ist. So bleibt die Differenz von Eugenik und Rassenhygiene. Aber diese Differenz nivellieren die Autoren zu rasch ein auf die von Eugenik und „Rassentheorie“, verlassen also den Kontext der praktischen Umsetzung der Rassentheorie in gesellschaftliche Praxis, u.a. in die Praxis der „Erbgesundheitspflege“, die Nohl keineswegs abwertet oder ablehnt, und in die Abwehr der Euthanasie, die 1933 noch gar nicht in diesen Kontext gehört. Die Abwehr der Euthanasie und die unterstellte Differenz in der Rassentheorie – das ist wenig genug, und man kann nur unterstreichen, dass „das Ausmaß der Zustimmung zum an die Macht gekommenen Nationalsozialismus, das Nohl bekundete, erschreckend bleibt“ (S. 301). „Erschreckend“ ist aber vor allem, dass man diesen Befund vor dem Hintergrund der schon häufiger zitierten selbstkritischen These von Wilhelm Flitner lesen muss: „Im Grunde sind es Ideen, die wir mit ausgebrütet haben, die nun Deutschland ein Gesicht geben, das leider auch sehr fremdartige Züge hat. Ich bemühe mich, das Gute und Deutsche darin zu sehen und mich ihm verpflichtet zu sehen – aber ...“ (zit. S. 307 u.ö.)

3.3.2 *Anpassung als repräsentative Form der Theoriepolitik*

Diese systematische, spät erkannte und nicht scharf analysierte, sondern eher hilflos eingestandene Nähe einer reformorientierten Denkform zum NS-Typus der pädagogischen Reflexion ist das bedrückende Ergebnis der Arbeit von Klafki und Brockmann; und dieser Befund wird nicht tröstlicher dadurch, dass diese Nähe offenbar auch nicht

zwingend oder gar nur historisch merklich häufiger mit einigen wenigen wissenschaftstheoretischen Schulen oder pädagogischen Paradigmata verbunden, sondern anscheinend weit verbreitet war. Vergleichbar der Nähe geisteswissenschaftlicher Pädagogen lebte und arbeitete auch ein Psychologe und Pädagoge wie Oswald Kroh in Übereinstimmung mit nationalsozialistischen Theorie- und Denkformen, ja, er scheute sich nicht, auch eigene ältere Werke an die neue Lage und die veränderten Erwartungen anzupassen. Hein Retter (2001) hat einen Band zu Kroh, der ja nach 1938 auch noch Mitherausgeber der „Erziehung“ wurde, erarbeitet und gemeinsam mit biographischen und werkgeschichtlichen Zeugnissen ediert. Der Band ergänzt insofern auch die Studie von Gudrun Storm zu Kroh, die bei Retter entstand und 1998 in Braunschweig publiziert wurde (Storm 1998; vgl. die Rezension in *Z.f.Päd.* 1999, S. 955ff.).

Retter arbeitet mit einer eigenständigen und nicht ganz alltäglichen Methode; denn er stellt nicht nur Krohs Aktivitäten dar, sondern arbeitet auch zugleich seine eigene wissenschaftliche Biographie auf. Über Oswald Kroh hat Retter in den 1960er-Jahren promoviert, dessen Theorien als empirisch orientierter Pädagoge viel genutzt, bis er allmählich Distanz zu seinem Autor gewann, wie das Buch jetzt zeigt. Zur Analyse Krohs gibt Retter einen Bericht, der Krohs Lebensstationen vor und nach 1945 folgt, seine Rolle in Pädagogik und Psychologie beschreibt und ausführlich dokumentiert. Diese Dokumente berühren die Theoriegeschichte ebenso wie die Rezeptionsgeschichte Krohs, bis hin zu einer misslungenen Ehrung, die Kroh in seiner Geburtsstadt dargebracht werden sollte. Retter gehörte selbst in den Kontext dieser Ehrung, und seine Rückkehr zu Kroh trägt zu der Destruktion des Bildes bei, das Kroh von sich selbst in der Nachkriegszeit zeichnete.

Retters Studie zeigt deshalb zwischen theoriegeschichtlicher Analyse und historischer Selbstprüfung, personengebunden, aber durchaus exemplarisch, wie der historische Umgang mit der Disziplin jenseits des anklagenden Eifers dennoch aufklärend und kritisch organisiert werden kann. Er ordnet sich der kritischen Selbstaufklärung ein, mit der die Angehörigen der Schule von Nohl und Weniger selbst, wenn auch spät, die Vergangenheit ihrer eigenen Theorietradition kritisch aufgreifen und schonungslos analysieren. In erstaunlicher Differenz zu anderen Disziplinen, z.B. zu den Historikern⁶, bleibt die jüngere Generation der Erziehungswissenschaft deshalb mit der Kritik und Analyse der Disziplin und ihrer Vergangenheit im nationalsozialistischen Deutschland nicht allein.

6 Die Kontroverse um den emigrierten, aber vor 1933 schon im nationalen Geist argumentierenden und nach 1945 in die Bundesrepublik zurückgekehrten Historiker Hans Rothfels zeigt aktuell, dass die Auseinandersetzung um die Vergangenheit immer auch Aspekte eines Generationenkonfliktes hat (vgl. die Exposition der unterschiedlichen Lesarten bei Ingo Haar und, für Rothfels, bei Heinrich August Winkler im Jahrgang 49 [2001] der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte sowie die Diskussion in *HSozKult* 2003; die Hinweise auf Ambivalenzen in Rothfels' Denken finden sich schon bei Neugebauer 1995).

4. „Pädagogik im Nationalsozialismus“ vs. „nationalsozialistische Erziehungswissenschaft“

In der Kontroverse über Nähe und Distanz, Affinitäten und Differenzen der Erziehungswissenschaft vor und nach 1933 bleibt wissenschaftshistorisch aber ein zentrales Problem erhalten, das sich allein aus Berufsakten oder zeitgenössischen weltanschaulichen Debatten und lagespezifischen Zuschreibungen nicht klären lässt, und es ist die Frage, ob es so etwas wie „nationalsozialistische“ Erziehungswissenschaft gab, und, falls ja, was die theoretischen Elemente einer solchen Erziehungswissenschaft waren. Auch in den hier vorgestellten jüngeren Arbeiten gibt es ja keine schlichte Gleichsetzung oder gar eine starke Identitätsbehauptung, sondern immer noch Differenzierungsbestrebungen.

Das Attribut „nationalsozialistisch“ wird für die „Erziehungswissenschaft“ historisch durchaus, wenn auch selten, genutzt (z.B. Baeumler 1940), retrospektiv aber meist nur den „nationalsozialistischen Pädagogen“ und dann in eindeutiger Weise vor allem Kriek und Baeumler zugeschrieben. Heinze dagegen spricht bewusst von „Pädagogik im Nationalsozialismus“⁷ und spart damit die hier aufgeworfene Frage aus. Brockmann und Klafki versuchen eine dezidierte Grenzziehung, mit freilich nicht ganz überzeugenden Argumenten. Deshalb bleibt das Problem erhalten. So wie Lingelbach (1979) schon früh – und eher aporetisch – für die Erziehungspraxis die Frage aufgeworfen hat, ob man eine „faschistische Pädagogik“ historisch identifizieren kann, so ist auch die Frage berechtigt, wie sich ein semantisches Konstrukt zur Reflexion der Erziehung – um nicht gleich Theorie oder Philosophie zu sagen – als „nationalsozialistisch“ qualifizieren lässt.

Die Antworten sind nicht eindeutig. Tilitzki hält z.B. die Standardbestimmung, dass man von einer „philosophischen Position“ als „nationalsozialistisch“ dann sprechen sollte und kann, „wenn sie rassenideologische, vorzüglich antijudaische [sic], bewusst nicht: antisemitische] Segmente adaptiere,“ für „verkürzend“ (S. 30). Unter Berufung auf Nolte sieht er eher die Differenz von „Universalisten und Partikularisten“ als signifikant für die politische Philosophie nach 1918, weniger „die ‚antidemokratische‘ Komponente“ (S. 31), weil nicht Weimar, sondern die Zeit vor 1918 als Ursprung des Problems interpretiert worden sei, das nach 1918 als „Krise“ bearbeitet und thematisiert wurde; schließlich kann er auch den „Anti-Sozialismus“ (S. 31) nicht als charakteristisches Merkmal anerkennen, weil er (mit Nolte) den „Nationalsozialismus als ‚Schmalspurmarxismus‘“ betrachtet und „die [...] Marxismus und Konservatismus gemeinsame Orientierung am Totalitätsideal des deutschen Idealismus“ (ebd.) hervorhebt. Wesentlicher als Ideologiekritik ist für ihn deshalb auch die empirische Orientie-

7 Auch Döpp (2003) spricht z.B. bewusst von der „Jena-Plan-Pädagogik im Nationalsozialismus“ und verortet Petersens Position „im ‚totalitären Pluralismus‘ der nationalsozialistischen Gesellschaft“. Leider war mir diese hochinteressante Arbeit von Döpp erst nach Abschluss meines Manuskripts zugänglich; diese lässt sich nicht nur als außerordentlich materialreiche Arbeit zur Diskussion von Petersens Rolle im Nationalsozialismus lesen; sie bestätigt mit dem Untertitel („Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit“) auch die Dringlichkeit der Abschlussfrage, die ich hier aufwerfe.

nung der Philosophiegeschichtsschreibung, ihre Sensibilität für den „Normalfall“, d.h. für „die Ambivalenzen, die gemischten Präferenzen, die häufige Modifikation ideologischer Optionen, taktischen Volten, Inkonsistenzen innenpolitischer Parteinahmen im Spannungsfeld außenpolitischer Reflexionen“ (ebd.); Konsistenz und Stringenz der ideenpolitischen Position seien dagegen eher die Ausnahme.

Angesichts solcher Schwierigkeiten und Diffusitäten wird man an die Bemerkung von Hans Mommsen erinnert, der auf dem Frankfurter Historikertag 1998 im Blick auf subtile Versuche der Grenzziehung bei den Zeitzeugen wie bei den nachgehenden Historikern lapidar in einem Zwischenruf notierte, dass dieses Denken in einer Grauzone nationaler und völkischer, rassischer und germanozentrischer, eugenischer und nationalpädagogischer, auch antisemitischer, Überzeugungen, Ideen und Traditionen sich von nationalsozialistischer Ideologie nicht mehr unterscheiden lasse, sondern dessen Essenz ausmache, ja genuin nationalsozialistisch sei. Die Versuche einer eindeutigen Abgrenzung fallen deshalb auch in der Pädagogik schwer. Es reicht jedenfalls nicht aus, auf „den eigentlichen Kern der nationalsozialistischen Ideologie, den biologistischen Rassismus“ (Link 1999, S. 548⁸) zu verweisen, weil damit vielleicht notwendige, nicht aber insgesamt hinreichende Abgrenzungskriterien erbracht sind, sieht man die durchaus unterschiedlichen, nicht allein „biologistischen“ Begründungsversuche für „Rasse“, die sich bei NS-Pädagogen finden.

Folgt man solchen Interpretationen, dann hat man zwar mit der Tatsache zu kämpfen, dass historische Zuschreibungen, wie sie das NS-System in seiner Politik, mit seiner Polizei und in den Kämpfen seiner Theoretiker produzierte, mit den nachgehenden Beobachtungen und den konservativen Selbstbeschreibungen nicht zur Deckung zu bringen sind, aber dann ist wenigstens die ganze Schwierigkeit auf dem Tisch: Vielfalt *im* Nationalsozialismus als Vielfalt *des* Nationalsozialismus – das scheint das Thema zu sein, und dann auch in der pädagogischen Theorie. Diese These mag für manchen politisch verführerisch sein, ideengeschichtlich ist sie zu einfach, ein Rückfall quasi auf die Lukács-Position, ohne Berücksichtigung der historisch unübersehbaren Differenzen in den Theorien und Disziplinen. Man muss also nach anderen als den genannten Kriterien zur Bestimmung von Nähe und Distanz und zur Qualifizierung der Theorie suchen.

Für eine Disziplin wie die Pädagogik kommt hinzu, dass ihr eigener Status vor und nach 1933 berücksichtigt werden sollte. An der Grenze zwischen Philosophie, öffentlicher Reflexion und politischer Semantik platziert, kann sie offenbar die Nutzung von Begriffen gar nicht vermeiden, die es erlauben, die öffentlich bedeutsamen Fragen von Bildung und Erziehung auch mit der Erwartung von Resonanz im politisch-pädagogischen Milieu zu thematisieren. Der „semantische Umbau der Geisteswissen-

8 In seiner Studie – und zusammenfassend an der zitierten Stelle – macht Link selbst für die Pädagogik und den Landschulreformer Wilhelm Kircher das Problem bewusst, das Mommsen anspricht; denn auch dieser reformorientierte Pädagoge wird von seiner eigenen Ambition und Denktradition in die ganz enge Nähe zum Nationalsozialismus geführt, und Link hat Mühe, eine Grenze zu ziehen.

schaften“ nach 1933, der jüngst und extensiv am Beispiel der Germanistik als der genuinen Disziplin nationaler Selbstthematization behandelt worden ist (Bollenbeck/Knobloch 2001), aber auch für die Musikwissenschaft scharfe Kontroversen ausgelöst hat (Potter 2000; Brinkmann 2001), verweist deshalb für eine spezifische Gruppe von Disziplinen, die keinen quasi ideologieneutralen Theoriebestand haben, auf ein Problem eigener Art, das weder institutionengeschichtlich noch kollektivbiographisch noch theoriegeschichtlich hinreichend geklärt werden kann. Die Geschichte der Erziehungswissenschaft gehört in diese besondere Spezies; sie verweist vor und nach 1933 auf gesellschaftlich folgenreiche Sinnproduktion, nicht auf wissenschaftliche Forschung oder reine Theoriebildung.

Die Funktionsweise der öffentlichen Rede von Bildungsprozessen muss deshalb selbst zum Thema werden, wenn man die Semantik der Pädagogik und ihre öffentliche Rolle verstehen will. „Bildung“ und „Nationalpädagogik“, „Volkwerdung“ und „Volksggeistigkeit“ bezeichnen zusammen mit den anderen Begriffen der pädagogisierenden Analyse gesellschaftlicher Integrationsprobleme, bis hin zu Demokratie- und Parlamentarismuskritik, zunächst nur den Verweisungszusammenhang einer alten deutschen Tradition. Diese Tradition beeinflusst nicht allein jüdische Intellektuelle im Ersten Weltkrieg, selbst in den Dimensionen von „Rasse“, „Blut“ und „Heimat“, sondern auch das konservative und liberale Milieu, wie man an Texten von Wilhelm Stapel bis Carl Heinrich Becker für die Weimarer Republik sehen kann. Der semantische Apparat dieser Tradition lebt nach 1933 weiter, und erst allmählich wird er nicht nur politisch-propagandistisch genutzt und in der Hoffnung auf den umstürzenden Wandel durch eine neue „soziale Bewegung“ propagiert, wie bei Nohl, sondern auch selbstreflexiv beobachtet, z.B. bei Litt oder in einigen Texten, die sich bei emigrierenden Pädagogen wie Hans Weil finden.

Die Grenzen zum nationalsozialistischen Begriffsgebrauch lassen sich schon wegen der Funktion dieser bildungspolitisch-pädagogischen Rede in diesem semantischen Feld nur schwer, jedenfalls nicht sofort und eindeutig ziehen. Die pädagogische Reflexion im Nationalsozialismus ist deshalb auch zuerst nicht nationalsozialistisch, sondern der nationalsozialistische Gebrauch dieser Tradition ist selbst zunächst systematisch und zeitlich ein integrierter Teil dieser bürgerlich-konservativen, aber auch liberalen und z.T. selbst sozialdemokratischen erziehungsphilosophischen und -politischen Form der Behandlung öffentlich bedeutsamer Bildungsfragen. Grenzziehungen setzen dann allmählich ein, vielleicht schon früh am Gebrauch des Rassebegriffs, aber noch hier nicht trennscharf oder eindeutig. Liest man die dominierenden NS-Pädagogen und ihre Anhänger, dann ist die Abgrenzung bzw. die Zuordnung von Politik und Pädagogik trennschärfer, aber erst ein Theorem wie das der „Autonomie der Pädagogik“ sehr früh, scharf und präzise grenzmarkierend, sicherlich eher als der Antisemitismus, auch eher als die Bewertung und Billigung von rassehygienischen Maßnahmen.

Der traditionelle Bildungsbegriff hat trotz Baeumlers Polemik und trotz der Nutzung der Begriffe von „Typus“ und „Zucht“ jedenfalls nicht eindeutig diese grenzziehende Wirkung, er sorgt eher für das Gegenteil. Denn offenbar hindert die Vertrautheit mit diesem Vokabular, ja, die Sozialisation in seinen Gebrauch daran, selbstreflexiv mit

dem Problem umzugehen, das den Konsens über die Lager hinweg stiftete, also mit Syntheserwartungen, Einheitsformeln und Nationalkonzepten von Erziehung und Sinnorientierung. Die „Bildungspädagogik“ kann deshalb auch nach 1945 relativ bald wieder ihren volkspädagogischen Ambitionen folgen, weitgehend ohne Selbstkritik, nur semantisch modifiziert wie bei Nohl (Linnemann 2002), oder mit dem nur unter großen Anstrengungen gelingenden Versuch, Demokratie zu lernen, wie z.B. bei Litt (Heinze 2000; Matthes 1998).

Aber wenn man liest, dass selbst die neue und traditionskritische Pädagogik im Anschluss an die kritische Theorie nach 1968 rasch die Denkform einer „Staatspädagogik“ angenommen hat (Behrmann 1999), dann stellt sich das ideengeschichtliche Kontinuitätsproblem für die Disziplin Pädagogik in ganz neuer Weise, für sehr viel längere Zeiträume und systematisch ebenfalls radikal; denn damit wird die paradoxe Frage aufgeworfen, ob es überhaupt eine pädagogische Rede von der Erziehung gegeben hat, gibt oder geben kann, die zu sich selbst die Distanz gewonnen hat, um gegen die volkspädagogische Verführung immun zu sein, zumindest kritisch gegen ihre eigene Ambition zu werden.

Literatur

- Baumler, A. (1940): Nationalsozialismus und Idealismus. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 9, S. 1–9.
- Behrmann, G.C. (1999): Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel. In: Albrecht, C. u.a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 448–496.
- Böhnigk, V. (2002): Kulturanthropologie als Rassenlehre. Nationalsozialistische Kulturphilosophie aus der Sicht des Philosophen Erich Rothacker. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollenbeck, G./Knobloch, C. (Hrsg.) (2001): Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945. Heidelberg: C. Winter.
- Brinkmann, R. (2001): Vom „völkischen Lebensraum“ der Musik. Pamela Potters Buch „Die ‚deutsche‘ der Künste“. In: Merkur 55, Nr. 622, S. 154–158.
- Döpp, R. (2003): Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. Münster: LIT.
- Dudek, P. (1995): „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“. Zur pädagogischen Verarbeitung des Nationalsozialismus in Deutschland (1945–1990). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flasch, K. (2002): War die SA vielleicht eine Trachtengruppe? Christian Tilitzki's Mammutstudie zur Universitätsphilosophie in der Nazizeit läutet ein neues Forschungsstadium ein und irritiert durch apologetische Töne. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26.08.2002, Nr. 197, S. 36.
- Flitner, W. (1933): Die Jugend im Kampf um Deutschland. Ausführung des Schlußworts auf der Führertagung in Soest (1933). In: Flitner, W.: Gesammelte Schriften, Bd. 4. Paderborn: Schöningh, S. 320–332.
- Heinze, C. (2000): „Die Loslösung vom Osten war unsäglich mühevoll und umweggreich.“ Erste Ansätze Theodor Litts zu einer Demokratietheorie in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (SBZ) 1945–1947. In: Pädagogische Rundschau 54, S. 261–271.

- Hesse, A. (2001): Pädagogik und Nationalsozialismus: Das Lehrpersonal der akademischen Volksschullehrerbildung in Preußen (1926–1941). In: *Scripta Mercaturae – Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialgeschichte* 35, S. 85–120.
- Horn, K.-P. (1996): *Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Horn, K.-P. (2002): „Die Hauptsache ist, daß ein deutlicher Protest erfolgt.“ Die Strafversetzung Ernst Kriecks 1931 im Kontext. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Bd. 8. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289–320.
- Horn K.-P./Tenorth, H.-E. (1991): „Politisierung“, „Junge Generation“, „Organische Denkweise“. Zum Selbstverständnis der pädagogischen Reformbewegung im Spiegel einiger ihrer Zeitschriften. In: Hofmann, K. (Hrsg.): *Peter Petersen und die Reformpädagogik*. Hagen: Fern-Universität, S. 57–80.
- Kappeler, M. (2000): *Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der Sozialen Arbeit*. Marburg: Schüren.
- Keim, W. (2000): „Nicht das Wegsehen, sondern das Hinblicken macht die Seele frei“ – Die Verdrängung des Faschismus durch die bundesdeutsche Pädagogenschaft in der Adenauer-Ära. In: Eierdanz, J./Kremer, A. (Hrsg.): „Weder erwartet noch gewollt“ – Kritische Erziehungswissenschaft und Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland zur Zeit des Kalten Krieges. Baltmannsweiler: Schneider, S. 19–46.
- Landau, P. (2002): *Rechtsphilosophie unter der Diktatur. Drei Beispiele deutschen Rechtsdenkens während des Zweiten Weltkriegs*. (Würzburger Vorträge zur Rechtsphilosophie, Rechtstheorie und Rechtssoziologie, Bd. 29.) Baden-Baden: Nomos.
- Lingelbach, K. (1979): Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: *Demokratische Erziehung* 5, S. 36–43.
- Link, J.W. (1999): *Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)*. Hildesheim: Lax.
- Linnemann, B. (2002): Die Wiederkehr des akademischen Bürgers. Herman Nohl und die Pädagogik der Sittlichkeit. In: Weisbrod, B. (Hrsg.): *Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit*. Göttingen: Ullstein, S. 167–189.
- Matthes, E. (1998): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Most, G.W. (Hrsg.) (2001): *Historicization – Historisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neugebauer, W. (1995): Hans Rothfels als politischer Historiker der Zwischenkriegszeit. In: Drewek, P. u.a. (Hrsg.): *Ambivalenzen der Pädagogik. Zur Bildungsgeschichte der Aufklärung und des 20. Jahrhunderts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169–184.
- Planert, U. (2000): Der dreifache Körper des Volkes: Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaften vom Leben. In: *Geschichte und Gesellschaft* 26, S. 539–576.
- Potter, P.M. (2000): *Die deutsche Kunst der Künste. Musikwissenschaft und Gesellschaft von der Weimarer Republik bis zum Ende des Dritten Reiches*. Stuttgart: Klett.
- Sturm, G. (1998): *Oswald Kroh und die nationalsozialistische Ideologisierung seiner Pädagogik*. Braunschweig: Seminar für Schulpädagogik der TU.
- Tenorth, H.-E. (1988): Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung – Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: Herrmann, U./Oelkers, J. (Hrsg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 259–279.
- Tenorth, H.-E./Henning, U. (1991): Aufzeichnungen Sprangers zum Konflikt 1933. In: Henning, U./Leschinsky, A. (Hrsg.): *Enttäuschung und Widerspruch. Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 119–131.
- Werner, U., unter Mitwirkung von Ch. Lindenberg (1999): *Anthroposophen in der Zeit des Nationalsozialismus (1933–1945)*. München: Oldenbourg.

Abstract: *The more recent research on the history of science, discussed here, reveals more clearly than was to be expected how close “geisteswissenschaftliche” pedagogy placed itself to the political ideology and pedagogical thinking of National Socialism. Based on a broad spectrum of newly reconstructed sources, the leading figures of this pedagogy, Nohl and Weniger, in particular, are examined from a new angle as to their work’s closeness to or distance from National Socialism. At the same time, within the context of further studies on this subject, the question remains unsolved as to which characteristics as such allow to identify “National Socialist” educational science or a manner of educational thinking typical of National Socialism and to state differences.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6,
10099 Berlin.