

Suter, Alois

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. (Pädagogik und Zeitgeschehen – Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Bd. 4.) Münster: LIT 2003. 764 S., EUR. 49,90 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 142-145

urn:nbn:de:0111-opus-48919

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

<i>Reinhard Fatke</i> Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil	1
<i>Aleida Assmann</i> Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung	5
<i>Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler</i> Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein altes Konzept	21
<i>Ludwig Liegle/Kurt Lüscher</i> Das Konzept des „Generationenlernens“	38
<i>Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob</i> Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter)	56
 <i>Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft</i>	
<i>Hans Merrens</i> Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung?	77
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung	88
<i>Frieda Heyting</i> Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland	99

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?
Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum
Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

erschwert die (jugend-)geschichtliche Einordnung der Schilderungen und den historischen Vergleich der Aussagen, zumal eine kritische Kommentierung der vielen eingestreuten Dokumente unterbleibt. Der nachgewiesene Archivbestand ist klein, das Quellenverzeichnis ist überschaubar, die Literaturliste ist schmal und konzentriert sich auf Berichte und Erinnerungen, wichtige (erziehungs-)historische Fachliteratur bleibt ungenannt. Für eine populäre Regionalgeschichte der beschriebenen Art mag dieser Apparat hinreichen. – Dem Band hängen biographische Angaben zum Führungspersonal der HJ im Gebiet und Obergau Mecklenburg an; leider fehlen Orts- und Personenindex, die für eine Regionalgeschichte nützliche Erschließungshilfen wären.

Langer sieht wie Buddrus die HJ in Mecklenburg „auf Kriegskurs“ und verfolgt diesen „Kurs“ von der „Kampfzeit“ der Institution vor 1933 über deren Durchsetzung als „Staatsjugend“ bis zum Einsatz für den „totalen Krieg“ (S. 5). Sehr deutlich bilden sich durch Langers Geschichtsmontage das machtpolitische Hin und Her, die propagandistische Übertönung der Systemkonfusion im Bereich der Jugendpolitik, deren institutionelle Unfertigkeit, die vielen alltäglichen Widersprüchlichkeiten, die Spiel- und Freiräume im öffentlichen Aktionsraum „Hitler-Jugend“ sowie der immense individuelle Tateinsatz ab. Man wundert sich nachgerade, wie das Ganze zum funktionierenden Räderwerk im nationalsozialistischen Machtbereich Mecklenburg und darüber hinaus im Herrschaftssystem des „Dritten Reiches“ werden konnte.

Solche Verwunderung und die damit verbundenen historischen Fragen auszulösen ist vielleicht eine Stärke dieses Buchs. Seine Komposition und die Vielfalt des Materials regen dazu an, in der historischen Darstellung von „Jugend im Dritten Reich“ Perspektivenwechsel zu wagen. Sind sie methodisch kontrolliert (was sie bei Langer nicht sind), führen sie lebensgeschichtlich nah an das „Dritte Reich“ und an die gesellschaftliche Lage „Hitler-Jugend“ heran, ohne kritische Geschichtsschreibung aufzugeben und das Terrain der Erzählung und der Erinnerung zu überlassen und damit deren Unzuverlässigkeit auszusetzen. Je weiter wir uns zeitlich vom „Dritten

Reich“ entfernen, umso notwendiger scheint mir zumindest im Blick auf „Jugend“ eine facettenreich dokumentierende Historiographie zu sein.

Prof. Dr. Gisela Miller-Kipp
Heinrich-Heine-Universität,
Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf.
E-Mail: miller@phil-fak.uni-duesseldorf.de

Robert Döpp: *Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus*. Ein Beitrag zum Ende der Eindeutigkeit. (Pädagogik und Zeitgeschehen – Erziehungswissenschaftliche Beiträge, Bd. 4.) Münster: LIT 2003. 764 S., EUR. 49,90.

Die Jenaplan-Schule findet – vergleichbar der Montessori-Pädagogik – bis heute ihre schulpraktischen Anhänger und deren Bekenntnisse zur ungebrochenen Aktualität dieses reformpädagogischen Modells. Maschmann/Oelkers sahen denn auch 1984 anlässlich des hundertsten Geburtstages von Peter Petersen darin den wohl „erfolgreichsten Schulversuch“ der deutschen Schulgeschichte, der mit einer erstaunlich geringen Forschung einhergehe (I. Maschmann/J. Oelkers [Hrsg.]: *Peter Petersen*. Heinsberg 1985, S. 9f.). *Der Kleine Jena-Plan*, seit 1927 in unzähligen Auflagen erschienen, letztmals im Jahre 2001, erhielt 1991 von D. Benner und H. Kemper eine Einleitung, die, einen dritten Weg zwischen Verehrung und Kritik einschlagend, die Genese, „Ambivalenzen, Leistungen und Grenzen“ problemgeschichtlich herausarbeiten wollte (D. Benner/H. Kemper: *Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans*. Weinheim/Basel 1991, S. 11f.). Seither fehlt es nicht an Forschungsberichten und kommentierender Literatur zu Person und Werk von Petersen, u.a. vorgelegt von H. Retter (1995; 1996), P. Dudek (1996), J.D. Imelmann/J.M.P. Jeunhomme/W.A.J. Meijer (1996). Was fehlt, scheint einzig eine (kritische) Werkausgabe dieses angehenden Klassikers zu sein.

Und doch unternimmt es Robert Döpp, ein Enkel des Petersen-Mitarbeiters Döpp-Vorwald, in einer sehr umfangreichen Studie das Kapitel Jenaplan und Nationalsozialismus nochmals aufzurollen, nicht um Petersens

Schuld und Verstrickungen zu klären, sondern um am Beispiel des Jenaplans „die Auseinandersetzung (reform-)pädagogischer Theoriebildung mit dem Nationalsozialismus“ nachzuzeichnen (S. 17). Der Satz, mit dem Döppts Studie endet, könnte auch als deren Motto gelten: „Vielleicht war alles auch ganz anders“ (S. 699) – anders, als es Petersens eigene Schüler überlieferten, anders, als Apologeten es bis heute behaupten, aber auch anders, als der Autor es uns hier vorführt?

Es geht bei Döppts Arbeit um Historiographie als immer wieder neuen Versuch einer deutenden Annäherung an Vergangenheit ohne absoluten Wahrheitsanspruch. Dies klingt bereits im Untertitel an und wird in Vorwort und Einleitung näher ausgeführt: Es gehe weder um eine „Verurteilung der historischen Akteure“ als Täter noch um eine weitere „Apologie“, sondern um eine differenzierte Rekonstruktion des wechselseitigen Verhältnisses von Petersens Pädagogik und Nationalsozialismus, dargestellt aus der „Binnenperspektive“, um so die „in der Petersen-Forschung bislang vorherrschende – auf der Basis ‚totalitarismustheoretischer‘ NS-Interpretationen – *unhinterfragte Gegenüberstellung* von ‚Jena-Plan‘ einerseits und ‚Nationalsozialismus‘ andererseits“ zu durchbrechen (S. 19). Der gewählte „mikrohistorische Ansatz“ soll am Fallbeispiel Jena-Plan Pädagogik einen „Beitrag zur Alltagsgeschichte des Nationalsozialismus“ (ebd.) ermöglichen. Angestrebt wird ein Erkenntnisgewinn zur Frage, „welche (theoretischen) Voraussetzungen der (relative) ‚Erfolg‘ bei der Propagierung ‚reformpädagogischer‘ Vorstellungen während der eigentlich doch so ‚unpädagogischen‘ Epoche des Nationalsozialismus hatte“ (S. 28f.).

Erschwert wird das Vorhaben – so der Autor – von zwei Seiten: Die neuere Forschung zu Petersen zeichne sich aus durch „zunehmende Partikularisierung“ ohne Rückbezug auf übergreifende Fragestellungen, und wo ein solcher Bezug (noch) erreicht werde, wie bei Hein Retters Arbeiten, liege der Forschung eine „apologetische Intention“ zugrunde (S. 20). Zum zweiten beklagt der Autor, dass die Erbgemeinschaft Petersen dessen Gesamtnachlass nur „ausgewiesenen Apologeten“ (S. 27) zugänglich macht, ihn kritischen For-

schern aber mit dem Hinweis auf dessen privaten Charakter partiell verschließt. Basis der Untersuchung bilden deshalb, mit Ausnahme des Nachlasses von Döpp-Vorwald, keine neuen Quellenmaterialien.

Das vorliegende Buch folgt in seiner Gliederung der Chronologie des politischen Kontextes. In einem ersten Schritt (Kap. II) wird die Ausarbeitung der theoretischen Grundposition und des Jena-Plans bis 1930 nachgezeichnet und als ein „politisch-pädagogisches Programm beschrieben“, wobei sich zeigt, dass Petersen seine pädagogische Position aus einer christlichen Geist-Metaphysik herleitet und sie „gegen die demokratisch-pluralistische Gesellschaft der Weimarer Republik gerichtet“ formuliert (S. 27). Die Jahre 1930 bis 1933 werden in Kapitel III als „Weg in den Nationalsozialismus“ überschrieben. Petersen war in diesen Jahren sehr um eine Verbreitung seines Jena-Plans bemüht und nutzte dafür einerseits Kontakte zu einflussreichen, ihm wohlgesinnten Persönlichkeiten nationalsozialistischer Couleur, vollzog andererseits eine „völkische Radikalisierung seiner Grundüberzeugungen“ (S. 372). Die beiden folgenden Kapitel IV und V untersuchen die Zeit des Nationalsozialismus 1933 bis 1945 und zielen auf ein „Ende der Eindeutigkeit“, indem sie Petersens ambivalente Position im „totalitären Pluralismus“ aufzeigen, seine anfänglichen Erfolge und sein partielles Scheitern, seine Distanzierung und seinen „ideologischen Minimalkonsens“ (S. 607), der es ihm erlaubte, sich ohne Wandel seiner Grundkonzeption neuen pädagogischen Feldern wie der Vorschul- und Berufserziehung zuzuwenden. Im Schlusskapitel wird untersucht, welche Rolle der NS-Vorwurf bei der „allmählichen Demontage“ Petersens spielte und welcher „Verarbeitungsformen der NS-Erfahrung“ er sich bediente (S. 608).

Die historiographische Rekonstruktion der theoretischen Grundlagen des Jena-Plans bis 1930 zeigt auf, wie Petersen sein praktisches Schulmodell aus geschauten, christlich-metaphysischen Spekulationen herleitet. In deren Zentrum steht „(Volks-)Gemeinschaft“ als Ursprung und Ziel allen menschlichen Seins, zugleich Sinngarant und moralische Richtgröße allen Handelns. Angereichert mit einer Kulturphilosophie, die in der Aufklärung und de-

ren Folgen (Rationalität, Gleichheit, Individualität, Parlamentarismus) einen Verfall ortet, erhält Petersens Erziehungsreform einen heilsgeschichtlichen Impetus, aber auch eine Plattform für seine (naive) Kritik der politisch-gesellschaftlichen Realverhältnisse. Seine Erziehungswissenschaft versteht sich als absolute Wahrheit, entzieht sich rationalen Argumentationen und Diskursen: sie wird totalitär (S. 106). „Schulreform war für Petersen zugleich ein Weg gemeinschaftsorientierter Kulturreform.“ (S. 108)

Petersen hat sich bildungspolitisch sein Leben lang, ungeachtet des politischen Kontextes, für eine Akademisierung der Lehrerbildung und die Einheitsschule nach dem Muster seines Jena-Plans eingesetzt – beginnend in der Weimarer Republik, fortgeführt im Nationalsozialismus und in der SBZ (nachmals DDR). Daraus lässt sich, so der Autor, kein Vorwurf der politischen Beliebigkeit ableiten, was einer der Hauptvorwürfe gegen den Jena-Plan war und ist (S. 694). Die theoretisch naiv begründete Utopie der harmonischen Volksgemeinschaft sei von Beginn an „antipluralistisch“ und „antidemokratisch“ konzipiert gewesen, was denn auch als ideologische Schnittmenge die anfängliche Zusammenarbeit mit den Nazis erlaubt habe (S. 374). Petersen habe zu Beginn des NS-Regimes an die Verwirklichung seines Ideals einer „religiösierten Polis“ christlich-nationalsozialistischer Prägung geglaubt (S. 350f., 694f.). Die verstärkte Hinwendung zu religiösen Fragen lasse sich nicht, wie Retter dies deute, als Distanzierung vom Nationalsozialismus interpretieren (S. 342ff.). Petersen passt seine pädagogische Theorie der NS-Zeit an, etwa im Wechsel vom geistigen Primat des deutschen Idealismus zum (völkischen) Realismus (S. 265ff.) oder in der Betonung des „Blut und Boden“-Motivs durch die Rezeption von biologistischen Theoremen in seiner Anthropologie (S. 277ff.).

Als Herzstück des Buchs sind die Kapitel IV und V anzusehen, in welchen die üblichen Deutungen des Nationalsozialismus als „Totalitarismus“ kritisch beleuchtet und abgelehnt werden. Döpp spricht im Sinne seines alltagsgeschichtlichen Ansatzes stattdessen von einer NS-„Polykratie“ (S. 382ff.), von einem „Kräftefeld“ (S. 387), in welchem den Akteuren be-

grenzte theoretische und praktische Handlungsspielräume offen standen. Es habe kein formuliertes nationalsozialistisches Erziehungskonzept gegeben, was einerseits Unsicherheiten für die Diskursteilnehmer, andererseits von 1933 an unterschiedliche politische Verortungen der Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus zur Folge gehabt habe (S. 410ff.). Die Rekonstruktion der Arbeit Petersens gewähre so einen „lehrstückhaften Einblick in die politischen und gesellschaftlichen Vorgänge und Zwänge jener Zeit“ und könne als Fallstudie zur Theoriebildung in der Gegenwart beitragen (S. 394). Döpp stellt sich *expressis verbis* auch gegen Hein Retters vermeintlich objektiven, *de facto* apologetischen Rekonstruktionsversuch (S. 389).

Die etwa 1936/37 einsetzende Frustration Petersens über den Nationalsozialismus wird dadurch verursacht, dass sein Jena-Plan nach anfänglichen Erfolgen nicht zum Modell der NS-Schule erhoben wird und somit die Realisierung seiner politischen Utopie durch den Nationalsozialismus entschwindet (S. 502f.). Es ist die bildungspolitische Kränkung, nicht eine theoretische Auseinandersetzung mit der NS-Ideologie, die zu einer partiellen Abwendung führt, einer Abwendung, die aber nicht als „innere Emigration“ zu deuten ist, wie dies seit F. Blättner (1952) von Apologeten gern dargestellt wird (S. 501, 397). Es gelingt Petersen nach 1936 mit der Vorschulpädagogik, anknüpfend an Fröbel, und der Berufspädagogik neue Arbeitsgebiete zu besetzen, „die es ihm erlaubten, seine Ideen zu verbreiten“ (S. 603) und indirekt Kritik am Nationalsozialismus zu üben. Er konnte zudem die pädagogische Tatsachenforschung an seiner Erziehungswissenschaftlichen Anstalt in Jena ausbauen, für Vorträge ins Ausland reisen und als (eigensinniger) Referent in den Elite-Ausbildungsgängen der HJ und des BDM wirken. Dieses paradoxe Miteinander von Kritik und Kooperation wird verstehbar, so der Autor, wenn der Nationalsozialismus als „*facettenreiche Nischengesellschaft* zwischen totalitärem Anspruch und faktischer Polykratie“ gedeutet wird (S. 604); Petersens kritische Äußerungen bleiben systemimmanent (S. 575), sie helfen durch sein Angebot verbesserter Berufsbildung mit, „die Kriegsanstrengungen zu effektivieren“ (S. 595); die „in-

stitutionelle Polykratie“ des Nationalsozialismus erzeugt Konkurrenz und fördert „voraus-eilenden Gehorsam“, der in gewisser Hinsicht zur „kumulativen Radikalisierung“ beiträgt (S. 467f.). Petersen bleibt insgesamt, wie er selbst einmal schrieb, „doch irgendwie mittendrin“ (S. 595.), nicht nur da, wo er einen Vortrag im KZ Buchenwald hält oder die eugenisch argumentierende Dissertation von Rudi Herr als Gutachter annimmt (S. 605).

Für die Nachkriegsjahre untersucht Döpp, wie sich der „Vorwurf der NS-Belastung auf Petersens weiteren Werdegang“ ausgewirkt habe (S. 608). Die schnellen anfänglichen Erfolge, begleitet von einigen (rhetorischen) Anpassungsleistungen (S. 611) und der Behauptung, der Jena-Plan sei die „konsequente Umsetzung der internationalen ‚sozialistisch-demokratischen‘ Reformbemühungen“ (S. 624), werden zunehmend überschattet von Konflikten mit Personen, die Petersens Arbeit in der NS-Zeit kritisch (und teilweise intrigant) gegen ihn verwenden, was schließlich zu Petersens Rücktritt in Jena führt. Döpp tritt damit Dudeks These entgegen, wonach Petersen ein Opfer des SBZ-/DDR-Regimes geworden sei. Für Döpp hat die Kritik, schon 1945 einsetzend, „im wesentlichen *sachangemessen*“ die Tatsache aufgedeckt, „dass ‚die Jena-Plan Schulen 1933 den Anschluss an das Dritte Reich‘ gefunden hatten“ (S. 653f.). Auch Petersens Versuch 1948, nach Bremen berufen zu werden, scheitert wesentlich am Vorwurf der NS-Belastung.

Zum Schluss fragt der Autor, „in welcher Art Petersen seine Erfahrungen in der NS-Zeit nachträglich (theoretisch) verarbeitet“ habe (S. 608). Petersens Deutungen des NS werden insgesamt als „Instrumente der Verdrängung“ (S. 663ff.) bezeichnet. NS-Verbrechen werden von ihm ausgeblendet, deren historische Einzigartigkeit durch Parallelsetzung mit anderen Kriegen negiert; die NS-Zeit wird kulturphilosophisch binär codiert und umgedeutet: Eine kleine Führungsclique habe als Verkörperung des Satanischen die Volksgemeinschaft für ihre Zwecke missbraucht. Im Klartext: Petersen verabschiedet sich nicht von seinem „subjektiv ausgemalten Idealbild des Nationalsozialismus“ (S. 671). Dies erklärt auch, weshalb seine

Nachkriegspublikationen vielfach Neuauflagen oder Kompilationen von Texten/Vorträgen aus den Jahren vor 1945 sind, mit nur geringen redaktionellen Änderungen. „Insgesamt war Petersens Denken nach 1945 von einer geradezu beeindruckenden Kontinuität bestimmt.“ (S. 688)

Es ist nicht zu erwarten, obwohl es zu wünschen wäre, dass das sehr umfangreiche, mit rund 4500 Fußnoten versehene Buch viele Leser und Leserinnen finden wird, die es ganz durcharbeiten. Dankenswerterweise zieht der Autor (für Eilige?) nach jedem Kapitel ein Fazit, das die Ergebnisse bei aller vorangegangenen Detailfülle knapp und präzise herausstellt und mit vorsichtigen Wertungen verortet. Was Robert Döpp mit seiner vielschichtigen Arbeit in aller Deutlichkeit widerlegt, ist die totalitarismustheoretische Vorstellung einer großen historischen Zäsur im Jahre 1933, die Täter und Opfer, Schuldige und Verführte schuf. Es gab Nischen im polykratischen nationalsozialistischen Kräftefeld, und Petersen nutzte sie für seine erzieherische Arbeit im Sinne seiner heilsgeschichtlichen Option für die neue Volksgemeinschaft. Beispielhaft sichtbar werden an der Petersen-Pädagogik fließende Übergänge zwischen und Verschränkungen von reformpädagogischen, völkisch-nationalsozialistischen und staatssozialistischen Konzepten und Ideologien. Das hat beim Jenaplan mit den Akteuren, den Zeitumständen, aber auch mit der (geschauten) theoretischen Konzeption als solcher und ihrer unzureichenden argumentativen Basis zu tun. Erschreckend und nur schwer nachvollziehbar bleiben die hartnäckigen Verdrängungen nach 1945 und deren apologetische Fortschreibung in der Sekundärliteratur. Deutlich wird schließlich, was pädagogische Historiographie verliert, wenn sie sich alltagsgeschichtlich (nicht sozialgeschichtlich) einem komplexen Gegenstand wie dem hier erforschten annähert: die Eindeutigkeit. Und das ist gut so.

Dr. Alois Suter
Universität Zürich, Pädagogisches Institut,
Gloriastr. 18a, CH-8006 Zürich
E-Mail: ajsuter@paed.unizh.ch