

Tenorth, Heinz-Elmar

Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 3, S. 299-321



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (1986) 3, S. 299-321 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143901 - DOI: 10.25656/01:14390

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143901>

<https://doi.org/10.25656/01:14390>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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 the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 3 – Juni 1986

I. Thema: Reformpädagogik und Nationalsozialismus

- HEINZ-ELMAR TENORTH Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945.
Aspekte ihres Strukturwandels 299
- GUSTAV HEINE Die Hamburger Lichtwarkschule (mit einer Vorbe-
merkung von A. Leschinsky) 323
- WOLFGANG KEIM Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädago-
gik. Ein Literaturbericht 345

II. Thema: Interessen (2. Teil)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER Zur Entwicklung literarischer Interessen 361
- FRITZ KUBLI Faszinierende Natur – auch im Unterricht? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studien zur Wirkungsweise von Interesse 385

III. Diskussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Worin könnte der „wissenschaftliche Fortschritt“ der
Pädagogik bestehen? Ein systempädagogischer
Begründungsvorschlag am Beispiel der Friedenspäd-
agogik 395

IV. Besprechungen

- LUTZ-RAINER REUTER MARTIN BAETHGE / KNUT NEVERMANN (Hrsg.):
Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5) 415
- JÜRGEN SCHRIEWER LEONHARD FROESE: *Ausgewählte Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft.* Positionen und Probleme 420
- JÜRGEN SCHRIEWER FORSCHUNGSSTELLE FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (Hrsg.): *Ergebnisse und Perspektiven Vergleichender Bildungsforschung.* Zur Funktion des internationalen Bildungstransfers 420
- PETER MENCK DIETER LENZEN: *Mythologie der Kindheit.* Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenen- kultur 425

V. Dokumentation

- Habilitationsschriften und Dissertationen in Pädagogik 1985 429
Pädagogische Neuerscheinungen 451

Contents

I. Topic: Educational Reform and National Socialism

- HEINZ-ELMAR TENORTH Structural changes in German educational science, 1930–1945 299
- GUSTAV HEINE The Lichtwark-School of Hamburg 323
- WOLFGANG KEIM The prosecution of educators and the suppression of reform initiatives. A survey of recent literature 345

II. Topic: Motives (Part 2)

- FERDINAND WALSER/
USCHI SCHMIDT-MÜLLER On the development of interest in literature 361
- FRITZ KUBLI Fascinating nature – in school too? 375
- MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Studies on the operating of interests 385

III. Discussion

- ROLF HUSCHKE-RHEIN Directions of progress in educational theory – Proposal of a system-theoretical perspective, taking peace education as an example 395.

IV. Book Reviews 415

V. Documentation

- Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics 1985 429
- New Books 451

Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945

Aspekte ihres Strukturwandels¹

Zusammenfassung

Der Beitrag prüft die häufig vertretene These, daß zwischen der Erziehungswissenschaft in Deutschland vor und nach 1933, vor allem im Bereich der akademischen Pädagogik, weitgehende Kontinuität behauptet werden kann. Gestützt auf drei Gruppen historischer Daten, die (a) das Personal der Erziehungswissenschaft, (b) die wissenschaftstheoretischen Selbstdeutungen und Ausgrenzungen und (c) die Thematik des pädagogischen Wissens berücksichtigen, kommt der Beitrag zu dem Ergebnis, daß von einer solchen Kontinuität nicht gesprochen werden kann. Als Fazit ergibt sich: (a) Die Erziehungswissenschaft nach 1933 ist mit der Alternative von Kontinuität oder Diskontinuität nicht angemessen analysiert. (b) Ihre spezifische Gestalt zeigt sich vielmehr darin, daß bei aller Kontinuität von Elementen doch Diskontinuität die Figurierung im ganzen kennzeichnet. (c) Die Erziehungswissenschaft in Deutschland von 1933 bis 1945 bedeutet deshalb eher einen Bruch mit der deutschen pädagogischen Tradition als ihre legitime Fortsetzung.

1. Vorbemerkung: Thema und Fragestellung

Es ist jetzt zehn Jahre her, daß HANS-JOCHEN GAMM den Anlaß eines Jahrestages der Befreiung vom deutschen Faschismus zur Kritik der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft und ihrer Historiographie genutzt hat. GAMM hat dabei, wie schon in früheren Jahren (vgl. GAMM 1972 a, b), die „Kathederpädagogik“ der Weimarer Republik (GAMM 1972 a, S. 40; GAMM 1975, S. 77f.), wie sie sich für ihn vor allem in den geisteswissenschaftlichen Pädagogen von LITT bis SPRANGER, von NOHL bis FLITNER repräsentiert, des „Versagens“ vor dem Nationalsozialismus geziehen und zugleich ihren Erben und der aktuellen bürgerlichen Pädagogik die mangelnde Analyse und Reflexion dieser Tatsache unterstellt. In der Vorrede zur 2. Auflage seines inzwischen nun schon klassischen Werkes zur Erziehung im Nationalsozialismus erneuert GAMM (1984, S. 26ff.) diese Vorwürfe. Er bekräftigt dabei zugleich sein Verständnis vom besonderen „Wächteramt“ der Pädagogik für das „Allgemein-Menschliche“ und sein Verständnis vom Faschismus „als tendenziellem Habitus des Kapitalismus“ (vgl. GAMM 1983 a, S. 117). In der scharfen Kritik der Erziehungswissenschaft trifft sich GAMMs Analyse mit der jüngst erschienenen Arbeit von H. KUPFFER über den „Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik“ (1984). Am Beispiel NOHLs versucht KUPFFER u. a. zu zeigen, welche gefährliche Nähe zum Faschismus der Pädagogik (immer noch und systematisch) innewohnt und wie wenig fähig sie war (und ist), Distanz gegenüber staatlich-gesellschaftlichen Veränderungen und ihren eigenen Fixierungen zu entwickeln. Auch im Blick auf Untersuchungen zum politischen Verhalten der Pädagogik-Hochschullehrer seit 1914 (WEBER 1979) wird die Affinität der deutschen Pädagogik zum Nationalsozialismus deutlich, zumindest aber ihre Hilflosigkeit akzentuiert: „Waren es doch nicht zuletzt die Pädagogik und die Pädagogen, die ... 1933 mit wenigen Ausnahmen nicht nur widerstandslos blieben, sondern begeistert zustimmend von der Republik zum Nationalsozialismus überliefen“ (PIECHA/ZEDLER 1984, S. 331).

Solche selbstkritischen Analysen stehen jeder Wissenschaft nach 1945 gut an. Aber zugleich zeigen eine problematische Faschismusanalyse, wie man sie bei GAMM (1985) findet, und die Fixierung auf wenige Segmente der Universitätspädagogik, daß die vor allem moralische Distanzierung von der eigenen Vergangenheit wissenschaftsgeschichtlich allein nicht ausreicht. Es kann nämlich noch heute keine Rede davon sein, daß für die „faschistische Pädagogik in Deutschland“ die Geschichte „weitgehend aufgearbeitet“ sei (GAMM 1972b, S. 94; 1983b, S. 789). Der eindeutigen politisch-pädagogischen Urteile ungeachtet scheint mir die Geschichte der Erziehungswissenschaft vom Ende der Weimarer Republik bis nach 1945 eher noch weitgehend unerforscht. Bei diesem skeptischen Urteil übersehe ich nicht die Vielzahl der Arbeiten, die inzwischen zur Pädagogik der Weimarer Republik erschienen sind (vgl. zur Forschungslage TENORTH 1985, S. 52ff.); ich will auch nicht ignorieren, daß über die Protagonisten der Erziehungstheorie in Deutschland nach 1933, vor allem über ERNST KRIECK (LINGELBACH 1970; G. MÜLLER 1978) und ALFRED BAEUMLER (DICKOPP 1971; JOCH 1971), bereits Pionierarbeiten erschienen sind. Aber abgesehen davon, daß solche Vorarbeiten noch bis heute eine durchaus kontroverse Beurteilung des Nationalsozialismus und seiner Erziehungstheorie hinterlassen haben (exemplarisch: LINGELBACH 1979): gerade an der neu entfachten Diskussion über PETER PETERSEN (KASSNER/SCHUEERL 1984; RUMPF 1985 u. a.) oder über die Reformpädagogik (BECK 1982; SCHONIG 1983; FEIDEL-MERTZ 1983; RANG/RANG 1984) wird sichtbar, daß nicht einmal die einst (vgl. BECK 1970) so sicher geglaubten Fundamente einer ideologiekritischen Analyse bürgerlicher Pädagogik noch unerschüttert stehen. Insgesamt leben wir wohl in der Situation, die A. LESCHINSKY in der Diskussion mit Waldorf-Pädagogen – über deren Geschichte im Nationalsozialismus – in der Formel von den „falschen Gewißheiten“ verdichtete (LESCHINSKY 1984, 1983; LEBER/LEIST 1984).

Die Schwächen der dominierenden Auseinandersetzung über die Erziehungswissenschaft seit dem Ende der Weimarer Republik sind aber nicht singulär. Es scheint mir insgesamt typisch für die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, daß sie sich von einem Disziplinbegriff leiten läßt, der seine Historizität selbst nicht mehr reflektiert, und daß sie von Analyseerwartungen ausgeht, die allein zur Verurteilung der Vergangenheit nützlich sind. Typisch scheint es mir auch, daß die Diskussion sich stark auf die „Kathederpädagogik“ konzentriert und daß die gerade bis 1933 bedeutsamen anderen Segmente des pädagogischen Denkens vernachlässigt oder verzeichnet werden. GAMM zum Beispiel sieht als Kontrapunkt nur eine, wie er sagt „proletarische Pädagogik“ (GAMM 1972a, S. 39). Insgesamt sind das eher Traditionskonstruktionen als Versuche, die Praxis der historischen Produktion pädagogischen Wissens in ihrer Vielfalt, Funktion und Wirkung angemessen aufzuschlüsseln.

Mit der vorliegenden Abhandlung unternehme ich deshalb einen Versuch, die soziale Struktur wie die theoretische Gestalt der Erziehungswissenschaft vor und nach 1933 in ihrer Eigenart präziser vorzustellen und ihre Arbeitsfelder, Wissensformen und Wissenschaftsbegriffe in ihrer historischen Gestalt zu zeigen. Mit den Ausführungen möchte ich im Ergebnis die – für mich selbst zunächst überraschende – These zumindest plausibel machen, daß die Erziehungswissenschaft in Deutschland nach 1933 sowohl nach ihrer sozialen Struktur wie nach den typi-

schen Kennzeichen ihres pädagogischen Wissens wie ihres Wissenschaftsbegriffes eine historisch singuläre Figuration darstellt. Sie ist zwar durch vielfältige Kontinuitätslinien mit der Vergangenheit verknüpft, ja sie ist ohne diese Vorgesichte nicht denkbar (es gibt auch Kontinuitätslinien in die Zeit nach 1945), aber ihrer charakteristischen Typik nach ist sie dennoch eine Figuration, die eher einen Bruch mit der deutschen Tradition pädagogischen Denkens als eine im wesentlichen kontinuierende Fortsetzung oder gar eine Erfüllung ihrer Theorie- und Sozialgestalt bedeutet.

2. Die pädagogische Welt 1931 und 1940

2.1. Datengrundlagen der Analyse

Am Ausgangspunkt meiner Überlegungen steht die so simpel klingende Frage, welche Personen eigentlich die deutsche Erziehungswissenschaft seit dem Ende der Weimarer Republik, also etwa seit 1930, und im Nationalsozialismus konstituieren. Solche Fragen nach dem Personencorpus, der eine Disziplin in einem elementaren Sinne darstellt, umfassen neben globalen Überlegungen nach Institutionen, Arbeitsfeldern und sozialen Vernetzungen dann epochenspezifische Teilfragen: Kann, zum Beispiel, die gegenwärtig dominierende Kritik an der Pädagogik, abgestützt vor allem auf das Segment der Kathederpädagogik, überhaupt tragbar und repräsentativ für die Erziehungswissenschaft sein, oder – eine weitere Frage –, ist es besonders erhellend, die Eigenarten der nationalsozialistischen Erziehungstheorie immer wieder an KRIECK oder BAEUMLER zu diskutieren? Diese (und viele ähnliche) relativ einfache Fragen zum Thema sind nun gar nicht leicht zu beantworten. Es gibt nämlich bisher keine historische Untersuchung, in der dieser Corpus der Erziehungswissenschaft seinem Umfang, seiner Struktur und seinen Veränderungen nach auch nur irgendwie angemessen vorgestellt würde. Ich kann dieses elementare Defizit einer Sozialgeschichte der Erziehungswissenschaft an dieser Stelle selbstverständlich auch nicht beseitigen, angesichts der fehlenden, für einen Zeitvergleich aber unentbehrlichen Vorarbeiten nicht einmal in einen befriedigenden Umfang für den interessierenden Zeitraum beheben; aber ich will doch wenigstens so viel an Daten vortragen, daß die These von der singulären historischen Figuration auch quantitativ diskutierbar wird.

In der Konstruktion des Corpus, den ich dann „deutsche Erziehungswissenschaft“ nenne und für den ich Kontinuität und Wandel diskutiere, gehe ich aus von den Informationen, wie sie in „KÜRSCHNERS Deutschem Gelehrtenkalender“ seit seiner ersten Auflage 1925 kontinuierlich publiziert werden. Daneben stütze ich mich auf Archivstudien für die Pädagogik in Preußen, auf weitere Nachschlagewerke (z. B. *Minerva* 1930; *General Index* 1938; *Handbuch der Deutschen Wissenschaft* 1949 usw.) und auf biographische Informationen aus verstreuten Untersuchungen. In der Konstruktion des Corpus ist damit zum einen eine Fremdkontrolle gegenüber dem KÜRSCHNER möglich; andererseits wird er durch die weiteren Quellen auch grundlegend bestätigt, zumindest in dem Sinne, daß er die vollständigste, an einem Ort überhaupt verfügbare Übersicht über diejenigen Personen bietet, die historisch – aufgrund eigenen Urteils und nach Ansicht des Herausgebers – der Pädagogik als Wissenschaftler, das heißt, als Produzenten pädagogischen Wissens – ohne Eingrenzung auf die Universitätspädagogik – zugehören.

Im KÜRSCHNER werden die Pädagogen traditionell unter Titeln wie „Pädagogik, allgemeine Erziehungswissenschaft und Unterrichtswesen, Volksbildungswesen“ aufgelistet – wie es der KÜRSCHNER 1940 ausdrückt, durchaus in der Linie früherer Auflagen². In der Breite der damit berücksichtigten Personen – die ja über den Rahmen der „Kathederpädagogik“ hinausreichen – spiegelt der KÜRSCHNER auch durchaus das historische Selbstverständnis der Pädagogen. Sie verstehen sich seit dem 19. Jahrhundert als „Pädagogische Welt“ oder als „Unterrichtswelt“, wie es zum Beispiel noch während des Ersten Weltkrieges zu lesen ist (WYCHGRAM 1916), also als Kreis aller Experten in Sachen Erziehung. Dieser im historischen Selbstverständnis als Einheit gefaßte Corpus erlaubt auch durchaus eine aktuelle wissenschaftshistorisch-soziologische Übersetzung: Die „Pädagogische Welt“ entspricht für den Bereich der Erziehung wohl dem, was die Wissenschaftsforscher das „Establishment“ nennen (vgl. ELIAS/MARTINS/WHITLEY 1982). Damit wird in einem gesellschaftlich ausdifferenzierten Problemfeld diejenige soziale Gruppe beschrieben, die – wie man in Sachen Pädagogik sagen kann – von der Praxis der Erziehung entlastet ist, freigestellt zum Lesen, Schreiben und Reden über Erziehung (SCHORR 1979)³.

2.2. Zum Strukturwandel der Pädagogik, 1931–1940

Welches Bild der Pädagogik, welcher Corpus der Erziehungstheoretiker, läßt sich mit diesen Quellen seiner Quantität, Struktur und Entwicklung nach für den Zeitraum vor und im Nationalsozialismus nun beschreiben? Zunächst lohnt ein Blick auf die Gesamtzahl der Personen, die seit der Weimarer Republik bis in die Frühphase der Bundesrepublik der Pädagogik zugerechnet werden. Wie sich zeigen läßt, erweitert sich dieser Kreis der Pädagogen von 1926 – also nach der Etablierung der Pädagogik an Universitäten und zum Zeitpunkt der beginnenden Einrichtung pädagogischer Akademien – kontinuierlich bis 1935 von 359 auf schließlich 521 Personen, um dann bis zu seinem Tiefpunkt (1950) kontinuierlich bis auf 149 abzunehmen. Erst 1961 ist im übrigen mit 279 Pädagogen der Stand von 1940 (282) wieder erreicht. Dabei liegt der gravierende Einschnitt, die Wende in der quantitativen Entwicklung der Pädagogik ganz eindeutig im Nationalsozialismus: Während sich der Corpus der Pädagogen in der Weimarer Republik (absolut) von 1926 bis 1931 um 27,8 Prozent ($n = 100$) vermehrt, nimmt er in der Folgezeit bis 1940 um 38,56 Prozent ($n = 177$) ab. Bei diesen Berechnungen ist der Stand von 1935 unberücksichtigt geblieben, weil zu diesem Zeitpunkt einerseits noch Personen verzeichnet sind, die schon emigriert oder ihres Amtes enthoben waren, weil andererseits die spezifische Lehrerbildungspolitik des Nationalsozialismus noch nicht realisiert war und insofern 1935 eher Übergangsphänomene als schon typische Ergebnisse nationalsozialistischer Erziehungspolitik ausgedrückt werden.

Selbstverständlich ist der Nachweis einer globalen Reduzierung des Corpus der Pädagogen allein noch wenig aussagekräftig für die Frage von Kontinuität und Diskontinuität. Betrachtet man den Corpus von 1940 relativ zum Corpus von 1931 personenspezifisch, dann ist nicht nur eine Reduktion, sondern auch eine Umschichtung des pädagogischen Establishments unübersehbar:

Von den 282 Pädagogen, die 1940 notiert werden, sind 93 bereits 1931 der Pädagogik zugerechnet, 39 werden erstmals 1935 im Kreis der Pädagogen genannt, und 128 – das sind immerhin 45,4 Prozent – werden nur 1940 (und weder vorher noch nachher) als Pädagogen der Gelehrten Welt zugeschrieben. Auch im Blick nach vorn bestätigt sich die These von

der singulären Figuration: 1954 finden sich nur noch 49 (17,4 Prozent) der 1940 genannten Erziehungstheoretiker innerhalb von „Pädagogik, Unterrichts- und Bildungswesen“, und von diesen sind wiederum 18 bereits vor 1933 innerhalb der Pädagogik tätig, so daß sich in der ersten Nachkriegsgeneration der Pädagogen nur (oder: immerhin noch?) 31 aus dem Corpus der spezifischen NS-Pädagogik rekrutieren. (Dabei kann ich jetzt noch nicht sagen, wie viele der später in die Erziehungswissenschaft eintretenden Personen im Nationalsozialismus ihre wissenschaftliche Ausbildung erhalten haben.)

Resümiert zunächst für 1940: 158 der 282 Pädagogen (56 Prozent) sind nur 1940 bzw. nur 1935 und 1940 der Pädagogik zugerechnet – der harte personelle Kern der „NS-Pädagogik“.

Für die Besonderheiten der Wissenschaftspolitik im Nationalsozialismus lohnt ein Blick auf die arbeitsplatz- und aufgabenspezifischen Verschiebungen, die sich in diesen Globalzahlen niederschlagen (vgl. Tab. 1.).

Tab. 1: Das Personal der Erziehungswissenschaft in Deutschland, 1931 und 1940*

nach Tätigkeits- bereichen	1931		1940		Veränderungen gegenüber 1931	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
Universität	75	16,3	85	30,14	+ 10	+ 13,3
Technische Hoch- schulen und Handels- hochschulen	35	7,6	21	7,44	- 14	- 40
Lehrerbildung (Elementarschulen)	172	37,47	104	36,87	- 68	- 39,5
Sonstige	174 (N = 459, davon zuordnungsfä- hig 456)	37,9	72 (N = 282, davon zuordnungsfä- hig 282)	25,53	- 102 - 177	- 58,6 - 38,5

*Quelle: KÜRSCHNERS Deutscher Gelehrtenkalender ⁴1931/⁶1940; eigene Berechnungen.

In der Gegenüberstellung der Pädagogik von 1931 mit der von 1940 ist ablesbar, daß sich die Aufgabenfelder zunächst in ihrem Gewicht gegeneinander verschieben, und zwar hin zu einer stärkeren Gewichtung der Universität zu Lasten der außeruniversitären Erziehungswissenschaft, wie sie in der Kategorie der „Sonstigen“ zusammengefaßt ist. Sie umfaßt – neben Bibliothekaren und pädagogischen Schriftstellern – vor allem den Bereich der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. Mit dieser Entwicklung wird die Pädagogik zentral zu einer Disziplin, die innerhalb der Lehrerbildung an Universitäten und Hochschulen für Lehrerbildung arbeitet. Betrachtet man diese Veränderungen wiederum nicht nur global, sondern personenspezifisch unter dem Aspekt von Kontinuität und Diskontinuität, dann zeigt sich ferner – vgl. Tab. 2 – , daß die geringsten Veränderungen im Bereich der Universität stattfinden.

Der in der gegenwärtigen Kritik unterstellte Eindruck der Affinität und Distanzlosigkeit der Kathederpädagogik zum Nationalsozialismus wird also vorerst bekräftigt. Daneben ist unübersehbar, daß Theoretiker aus den übrigen Arbeitsfeldern der Pädagogik immer geringere Chancen haben, sich bis 1940 kontinuierlich im Amt zu behaupten. Dabei mußten die Lehrerbildung und die außerschulischen pädagogischen Arbeitsfelder die größten Einbrüche hinnehmen. Die gravierende Umschichtung wird noch deutlicher, wenn man

Tab. 2: Kontinuität der Pädagogen, 1931 bis 1940*

	1931	davon noch im Corpus der Gelehrten 1940	
Universität	75	36	48 %
TH/HH	35	9	25,7%
Lehrerbildung	172	31	18,02%
Sonstige	174	14	8,04%
		90**	19,06% von 1931

*Quelle: wie in Tab. 1

**Gesamtzahl 93, zuordnungsfähig 90

den Faktor Lebensalter mit einrechnet, also danach fragt, welche Personen aus dem Corpus von 1931, die ihrem Lebensalter nach ($\times \leq 60$ für 1940) 1940 noch hätten im Amt sein können, es 1940 tatsächlich noch waren. Konzentriert nur auf die Verhältnisse an Universitäten und in der Lehrerbildung zeigt sich dann, daß 41 der insgesamt 75 Universitätspädagogen von 1931 zu dieser Kategorie zählen, von denen dann 1940 immerhin noch 25 (61 Prozent) anzutreffen sind (von den anderen sind 5 emigriert, und 2 arbeiten in der Schweiz).

Innerhalb der Lehrerbildung lassen sich für 1931 78 Pädagogen nennen, die diesem Kriterium genügen, aber nur 21 (27 Prozent) sind auch noch 1940 im Amt – Indiz also für einen Verdrängungsprozeß. Der personelle Kahlschlag bzw. die NS-spezifische Rekrutierung spiegelt sich denn auch in der Altersstruktur beider Arbeitsfelder: Während durch die Ergänzung des Universitätspersonals das Durchschnittsalter von 1931 zwar erwartbar steigt, aber nur von 50,3 auf 53,3 Jahre, haben die Lehrerbildner 1931 ein Durchschnittsalter von 53 Jahren, ihre Kollegen 1940 aber nur von 46 Jahren. Rechnet man die Weimar-typischen Effekte eines überalterten und bereits pensionierten Lehrkörpers der (aufgelösten) Seminare ab, dann ergibt sich – repräsentativ für die preußischen Akademiegründungen – auch hier ein Durchschnittsalter (1931) von knapp 48 Jahren, eine Altersstruktur also, die durchaus nicht der gravierenden Umschichtung bedurft hätte, die sich dann für 1940 zeigt.

Ganz ohne Zweifel, in diesen Veränderungen drückt sich aus, daß die Erziehungswissenschaft an Lehrerbildungsanstalten keine Kontinuität erlaubte, weil sie die „Funktion der weltanschaulichen Grundwissenschaft“ hatte, wie es einer der Lehrerbildner 1940 selbst formulierte (DIETRICH 1940, S. 218). Die Durchsetzung nationalsozialistischer Konzepte bedeutet also eine Auswechslung der Personen und einen Generationswechsel: 52 der Pädagogen, die allein 1935 und 1940 der Pädagogik zugerechnet werden, sind 1900 oder später geboren, also 40 Jahre alt oder jünger. Zum Vergleich: In der Untersuchung von E.H.OTT (1984) über die Autoren der geisteswissenschaftlichen Renommierzeitschrift „Die Erziehung“ spielt die Altersgruppe der nach 1900 Geborenen noch keine Rolle (ebd., S. 625).

Diese Ablösung der NS-Pädagogik von der hergebrachten Pädagogik zeigt sich im übrigen auch für die Universitäten: Zwar bleiben die meisten Universitätspädagogen im Amt, aber sie verlieren doch ihre frühere Nähe zur Administration und zur Politik. Die Ergänzungen im Universitätsbereich betreffen nämlich spezifisch nationalsozialistische Erziehungstheoretiker, wie zum Beispiel E.KRIECK und seinen Assistenten R.MURTFELD. Auch die Berufung A.BAEUMLERS an die

Universität Berlin ist ja ein Akt der symbolischen Entmachtung EDUARD SPRANGERS und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Faßt man die Ergebnisse zur *NS-Pädagogik* (also zu den Hochschullehrern, die sich *nur* 1935 und 1940 im Corpus der Pädagogen finden) abschließend zusammen, so ergibt sich (vgl. *Tab 3*): Von der Gesamtheit der Erziehungstheoretiker 1940 sind 158 (56 Prozent) nur im Nationalsozialismus der Erziehungswissenschaft zugerechnet; bezogen auf die Arbeitsorte sind das annähernd 40 Prozent der Universitätspädagogen, 42 Prozent der an Technischen und Handelshochschulen lehrenden Pädagogen, 62 Prozent der außeruniversitär und außerhalb der Lehrerbildung arbeitenden Erziehungstheoretiker und schließlich 68,3 Prozent der Lehrerbildner.

Tab.3: „NS-Pädagogik“, nach Arbeitsfeldern (i. s. die erst seit 1935 und zugleich *nur* 1935/1940 der Pädagogik zugerechneten Gelehrten)

	absolut	in % der im Arbeitsfeld 1940 tätigen Personen
Universität	33	38,82
TH/HH	9	42,85
Lehrerbildung	71	68,26
Sonstige	45	62,5
	158	56,02 von 1940

Besonders im Bereich der Lehrerbildung ist dieser Wechsel von Personen auch eindeutig ein Prozeß der Ablösung der Weimarer Generation und ihr Ersatz durch eine NS-spezifisch rekrutierte und geprägte Pädagogengruppe. Schließlich, von dieser NS-spezifischen Pädagogik können nur 31 (11 Prozent von 1940; immerhin 15 Prozent der 1954 tätigen Pädagogen) im Amt bis in die Bundesrepublik überleben. Ihrem Corpus nach aber bleibt die NS-Pädagogik auf einen Tätigkeitszeitraum von 1933 bis 1945 beschränkt, und schon insofern scheint es mir geboten, sie als historisch-singuläre Figuration zu beschreiben⁴. Diese Aussage ist freilich schon der Beginn einer qualitativen Würdigung der quantitativen Befunde – und vielleicht der strittigste Aspekt, der ohne Einbeziehung der Aussagen, Theorien und Ideologien der Pädagogen gar nicht zureichend diskutierbar ist. Bevor ich diese Fragen aufnehme, müssen jedoch noch einige wichtige Schwierigkeiten mit dem Corpus der Pädagogen angesprochen werden, damit meine Aussagen beurteilungsfähiger werden.

2.3. Quellenkritik und Quellenprobleme: die diffuse Struktur der Disziplin

Die Quellenkritik geschieht hier in der Absicht, an den Eigentümlichkeiten der historischen Konstruktion eines Corpus der Pädagogik die Schwierigkeiten einer adäquaten Rekonstruktion ihrer Disziplingeschichte insgesamt aufzuzeigen.

Von den Ergebnissen dieser Quellenkritik ist die disziplinäre Identität der Pädagogik sowohl gegenüber anderen Disziplinen wie als Wissenschaft überhaupt betroffen. Ein unübersehbarer Befund ist nämlich, daß Hauptvertreter der Erziehungswissenschaft bis 1940 auch noch in vielen anderen Disziplinen und Arbeitsfeldern heimisch sind. Das zeigt sich an den Selbsteinstufungen im KÜRSCHNER: So findet sich zum Beispiel A. BAEUMLER 1940 nur bei der Philosophie, wie auch LITT und SPRANGER 1954, die sich wiederum früher sowohl bei der Philosophie wie bei der Pädagogik einordnen. Diese unscharfen Grenzen zeigen sich auch in

der wissenschaftsgeschichtlichen Forschung. U. GEUTER, der 1984 eine luzide Untersuchung über die Psychologie im Nationalsozialismus veröffentlichte, weiß, daß einige seiner Universitätsrepräsentanten auch der Pädagogik zugerechnet werden (vgl. ebd., S. 132f.). F.E.O. SCHULTZE beispielsweise, der in Königsberg lehrte, oder O.KROH und A.FISCHER, O.F.BOLLNOW und J.WITTMANN wären für diesen Überschneidungsbereich von Psychologie und Pädagogik zu nennen. Noch hat sogar im Bereich der Universitäten die eindeutige Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als eigenständiger Disziplin nicht stattgefunden. Die Gemengelage von Pädagogik und Philosophie, Bildungswesen und Erwachsenenbildung erlaubt es vielmehr, ihr auch die ungeliebten Vertreter anderer Wissenschaften zuzurechnen: Das gilt für den bei zünftigen Philosophen wenig geachteten philosophischen Schriftsteller JOSEF PIEPER, aber auch für den Leiter des Reichsinstituts für Geschichte WALTER FRANK, für den Philosophen und Leiter des Kieler Instituts des NS-Dozentenbundes F.WEINHANDL oder für den General des Arbeitsdienstes und Honorarprofessor für Pädagogik WILL DECKER.

Die unscharfen Grenzen des pädagogischen Establishments zeigen sich dann auch an Lücken, die 1940 gelassen werden:

Der Reichserziehungsminister RUST wird – anders als frühere Kultusminister – nicht genannt, auch nicht der HJ-Führer BALDUR VON SCHIRACH oder der Chefideologe ALFRED ROSENBERG. Es entspricht demgegenüber der deutschen Tradition, daß ADOLF HITLER, obwohl schreibend und redend über Erziehung folgenreich tätig, nicht aufgeführt wird; aber man sparte ja auch den Kaiser um 1900 aus, obwohl er Erziehungsdenken und -politik mitbestimmte. Signifikanter und problematischer scheint es mir zu sein, daß neben SCHIRACH auch andere NS-typische Denker in Sachen Erziehung ausgeblendet werden, zum Beispiel das Führungskorps von HJ und BDM, berufspädagogisch folgenreiche Theoretiker wie CARL ARNHOLD; daß Sportpädagogen nur selektiv berücksichtigt werden, zum Beispiel CARL DIEM (den wir aber heute wohl kaum primär der Pädagogik zurechnen würden). Auch die zeittypischen Lehrerbildner sind nicht alle genannt. Es fehlt zum Beispiel ein Mann wie WERNER HÜTTIG, der an der HfL Bonn die Vererbungslehre unterrichtet, während zum Beispiel G.PFAHLER mit der Aufgabenbeschreibung „Rassenseelenkunde“ durchaus als Pädagoge auftreten kann. Unscharf sind die Grenzen auch in Richtung der NS-Spezialschulen: W.HEHLMANN findet sich, weil er Dozent der Pädagogik an der Universität Halle ist, aber seine Kollegen in der parteiintern wichtigen Funktion der Ausbildung von Lehrern an Adolf Hitler-Schulen, zum Beispiel der Historiker R.BUCHNER, finden sich nur in ihren Fachdisziplinen, nicht in ihrer pädagogischen Funktion.

Die Besonderheiten der Pädagogik von 1940 bestätigen sich auch, wenn man die Veränderungen gegenüber 1931 schulenspezifisch in den Blick nimmt: Im außeruniversitären Bereich – in der Kategorie der „Sonstigen“ – ist dann u. a. die psychoanalytische Pädagogik nicht mehr vertreten, auch die Marxisten fehlen. Innerhalb der Lehrerbildung ist der doch recht starke (und bewußt geplante! vgl. WERTH 1985, S. 232) Anteil der Vertreter der Weimarer Verfassungsparteien nicht mehr unter den Gelehrten genannt, also – exemplarisch – Pädagogen von ERICH WENIGER bis ADOLF REICHWEIN (ein Personenkreis im übrigen, der sich erweiterte, würden auch Schulverwaltungsleute, wie zum Beispiel H.DEITERS, miterfaßt). Es wäre fatal, wenn man die Pädagogik von Weimar nur auf die Kathederpädagogik reduziert und dabei zugleich die Breite des erziehungstheoretischen Diskurses von Weimar noch nachträglich ignorierte.

Die häufig vergessenen Traditionen – aber auch das diffuse Bild der Pädagogik in der Forschung – werden auch bewußt, wenn man schließlich an die Emigranten aus dem Corpus der Weimarer Pädagogik erinnert.

Man kann diese Frage jetzt angemessen behandeln, weil das Jahrhundertunternehmen eines „*Biographischen Handbuchs der deutschsprachigen Emigration*“ seit 1983 (auch mit einem Register) vorliegt (vgl. a. TENORTH 1985, S. 141 ff.). Die Besonderheit der Pädagogik (dort erfaßt als „Pädagogik, Bildungswesen“ – also durchaus KÜRSCHNER-ähnlich) besteht zunächst darin, daß sie – anders als die anderen Sozialwissenschaften – eine Disziplin ohne Emigranten zu sein scheint: Allein vier Pädagogen aus dem Corpus von 1931 – S. BERNFELD, A. REIMANN, O. RÜHLE, A. SIEMSEN – finden sich auch bei den der Pädagogik zugerechneten Emigranten. Jeder historisch informierte Erziehungswissenschaftler wird sogleich weitere Emigranten nennen können, aber er kollidiert dann mit der Disziplinzuordnung, die sich für diese Personen bei den Historikern der Emigration 1983 findet. Weitere Emigranten, die heute dem Sozialkontext der Pädagogik zugerechnet werden, finden sich nämlich als Sozialwissenschaftler („Social Sciences“), zum Beispiel ELISABETH BLOCHMANN, FRITZ BORINSKI, FRIEDRICH W. FOERSTER, PAUL HONIGSHEIM, FRITZ KARSEN, SIEGFRIED MARCK, CARL MENNICKE oder WILLY STRZELEWICZ; andere findet man bei der Psychologie, zum Beispiel OTTO SELZ, oder bei den Sozialpädagogen („Social Work“), zum Beispiel KARL WILKER oder GISELA KONOPKA, oder bei den „Geisteswissenschaften“, wie E. ROSENSTOCK, RICHARD HÖNIGSWALD oder ROBERT ULICH. Manche Emigranten sucht man schließlich vergebens, wie zum Beispiel MICHAEL LÖWI oder WERNER FEILCHENFELD und ERNA BARSCHAK aus dem Umkreis der SPRANGER-Schüler.

Auf diesem Hintergrund: Es wäre auch leichtfertig und unhistorisch, die deutsche Pädagogik von 1933–1945 nur in Deutschland zu suchen. Sie findet sich vielmehr auch im Exil und in der Emigration oder in der Schweiz, die man im KÜRSCHNER 1940 erstmals vergeblich sucht (und in Österreich, das 1940 dem Reichsgebiet einverleibt war). In den Repräsentanten der Schweiz, wie PAUL HÄBERLIN oder EBERHARD GRISEBACH, aber gehört diese Erziehungstheorie immer noch in den Traditionszusammenhang einer deutschsprachigen pädagogischen Reflexion der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dabei kann man nicht übersehen, daß der Berner Erziehungswissenschaftler CARLO SGANZINI in der von A. BAEUMLER edierten „*Internationalen Zeitschrift für Erziehung*“ einen Literaturbericht „Schweiz“ verfaßt, in dem er ausdrücklich darauf verweist, daß sie auch theoretisch jetzt ihre nationale Eigenständigkeit gewonnen habe (SGANZINI 1939, S. 37f.). Diese Erinnerung an weitere Segmente des deutschen pädagogischen Diskurses der Zwischenkriegszeit ist zuletzt auch deshalb angebracht, weil die benutzten Quellen manchen bedeutsamen Pädagogen noch nicht verzeichnen, zum Beispiel PAUL GEHEEB, MINNA SPECHT, OTTO F. KANITZ oder den Pazifisten und Sozialpädagogen FRIEDRICH SIEGMUND-SCHULTZE.

Im Ergebnis: Es ergibt wenig Sinn, die Diskussionen über den Zusammenhang von Pädagogik und Faschismus nur für die Kathederpädagogik zu führen oder nur deren Gegensatz zur proletarischen Pädagogik für bedeutsam zu halten. Es ergibt auch wenig Sinn, angesichts der Fülle und Vielfalt von Personen (und mit ihnen verbundener Programme) von einer relativ „bruchlosen“ Integration der Pädagogik außerhalb der Universität in den Nationalsozialismus zu sprechen. Unbestreitbar scheint mir vielmehr: Der soziale Zusammenhang der deutschen Pädagogik, wie sie sich im Ausgang der Weimarer Republik in all ihrer Vielfalt präsentiert, wird durch den Nationalsozialismus zerstört, der Reichtum an Ideen

und Konzeptionen wird schon dadurch geschmälert, daß man ihre Vertreter aus dem Amt entfernt oder ins Exil zwingt. Analysiert man die Nähe zu Politik und Administration, dann gilt sogar für die Kathederpädagogik Weimars, daß sie ihre alten Kontakte verliert und damit auch die Chance, die gesellschaftliche Definition von Fragen der Erziehung mit zu bestimmen und vielleicht sogar folgenreich durchzusetzen. Diese Veränderung gilt auch für die viel geschmähten geisteswissenschaftlichen Pädagogen. SPRANGER zum Beispiel wird aus der Rolle verdrängt, die ihn zum exemplarischen Vertreter dessen machte, was man den Typus des deutschen Mandarins genannt hat (vgl. RINGER 1969/1983). Für Erziehungstheoretiker und Erziehungstheorien werden im Nationalsozialismus neue Kontexte und neue Bedingungen gesetzt; und angesichts der beschriebenen Ausgrenzungen und der Verlagerung im Machtgefüge erscheint es mir kaum möglich, diese Veränderungen noch mit dem Begriff der Kontinuität zu belegen, wenigstens soweit, als der Corpus der Pädagogik der Weimarer Republik angesprochen ist.

3. Theoriestruktur 1931–1940: Differenzen, Affinitäten und Distanzen in der deutschen Pädagogik

Diese starke Betonung von Diskontinuität steht selbstverständlich in einer wissenschaftsgeschichtlichen Argumentation dann auf schwachen Füßen, wenn sie sich allein auf Indikatoren für Personen und ihre gesellschaftlichen Handlungschancen beruft. In der Kritik des Versagens der Pädagogik vor dem Nationalsozialismus sind deshalb zumeist auch andere Indikatoren benutzt worden, solche, die die theoretische Schwäche und die ideologische Affinität des pädagogischen Denkens vor 1933 im allgemeinen, des deutschen geisteswissenschaftlichen und reformpädagogischen Denkens angesichts des Nationalsozialismus im besonderen bezeichnen. Auf dieser Ebene des pädagogischen Wissens vor und nach 1933 sind deshalb auch weitere Argumente notwendig, wenn die Behauptung einer singulären Figuration begründbar bleiben soll.

Dagegen scheint mir eine weitere Diskussion für den Indikator „politisches Verhalten von Hochschullehrern“ zur Zeit wenig ergiebig zu sein. Hier erfährt man nämlich wenig Aussagekräftiges über das pädagogische Ideengut, sondern begegnet eher immer wieder der – freilich ernüchternden – Tatsache, daß breite Teile der akademischen Intelligenz in ihren Analysen 1933 wenig hellsichtig und in ihren politischen Optionen leichtfertig waren, und zwar unabhängig von ihrer Disziplinzugehörigkeit oder ihrer Zugehörigkeit zu metatheoretischen Schulen⁵. Über Indikatoren des politischen Verhaltens läßt sich nicht einmal eine kognitive Differenz zwischen der bürgerlichen und der proletarischen Wissenschaft stringent behaupten; denn die Analysedefizite zum Beispiel von CARL-HEINRICH BEKKER, eines bürgerlichen Wissenschaftlers par excellence, der 1932 den Nationalsozialismus für abgewirtschaftet hielt⁶, mögen repräsentativ sein für bürgerliche Wissenschaftler, aber sie scheinen mir in ihrer prognostischen Schwäche und in ihren Folgen kaum fataler als die unglückliche Strategie der KPD und der ihr nahen Theoretiker vor 1933, im „Sozialfaschismus“ der SPD den Hauptfeind zu sehen. Über Distanz und Autonomie des pädagogischen Denkens sollte deshalb

nicht primär in den Kategorien politischen Verhaltens oder mit Etiketten wie „bürgerlich“ vs. „proletarisch“ gestritten werden, sondern von Kategorien aus, die das pädagogische Denken selbst in seiner Besonderheit erkennen lassen.

Auch dann, ich bekräftige meine These, wird sich eher Diskontinuität der Figuration im ganzen und allenfalls Kontinuität in manchen Elementen behaupten lassen. In drei Schritten will ich diese These belegen: in den nach 1933 anzutreffenden Selbstzuschreibungen einer für den Nationalsozialismus repräsentativen Pädagogik (3.1.), an dem zeitgenössisch dominierenden Wissenschaftsbegriff für Erziehungstheorie (3.2.) und schließlich an der thematischen Struktur des pädagogischen Denkens nach 1933 (3.3.).

3.1. Nationalsozialistische Pädagogik: Revierkonstruktionen und Ausgrenzungen

Bei der Konstruktion eines Systems nationalsozialistischer Erziehungstheorie können zunächst die Selbstetikettierungen hilfreich sein, in denen Erziehungstheoretiker nach 1933 genuin nationalsozialistische Denker nennen und zugleich auch den Gegner, und damit die dezidierten theoriestrategischen Ausgrenzungen, bezeichnen. Solche Selbstetikettierungen finden sich zahlreich, ich kann nur einige der besonders aussagekräftigen hier zusammenfassen.

Eine besonders rigide Eingrenzung der als relevant beurteilten Autoren nimmt dabei TH. WILHELM vor. TH. WILHELM, zu dieser Zeit Schriftleiter der von A. BAEUMLER edierten „Internationalen Zeitschrift für Erziehung“ – und in dieser Funktion in der Verdolmetschung der vermeintlich besseren Seiten des Nationalsozialismus gegenüber dem westlichen Ausland von fast bewundernswertem Argumentationsgeschick (vgl. ZYMEK 1975, bes. S. 266f.) – hat 1938 in einem Brief an einen amerikanischen Doktoranden, der über die Erziehungsphilosophie des Nationalsozialismus arbeitete, die für ihn akzeptablen Erziehungstheoretiker genannt (vgl. KNELLER 1941, S. 289f.). WILHELM verwahrt sich zunächst ausdrücklich gegen die „billigen Propagandaschriften der Jahre 1933/34“ und empfiehlt allein „Bücher von wirklich philosophischem Rang“ (S. 289). Als erste Orientierung („am meisten könnte ihnen wohl ein Aufsatz von mir selbst dienen“ – S. 289) empfiehlt er eine eigene Abhandlung (WILHELM 1939), in der er – in einem Vortrag in Nottingham – die Ziele und Ergebnisse der NS-Erziehung gegen die scharfe Kritik aus dem Ausland (z. B. BEARD 1935/36) verteidigt hatte. „Weiter“ (S. 290) nennt er dann ERNST KRIECKS „Nationalsozialistische Erziehung“ (1933), ALFRED BAEUMLERS „Politik und Erziehung“ (1937) sowie KARL F. STURMS „Deutsche Erziehung im Werden“ (1935). In der zuletzt genannten Studie versucht der sächsische Schulmann STURM die nationalsozialistische Erziehung als Vollendung der guten Seiten der reformpädagogischen Bewegung zu beschreiben, indem er den Weg „von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung“ darstellt. WILHELM verweist im übrigen darauf, daß die „Neuordnung der höheren Schulen“ von 1938 (*Erziehung und Unterricht in der höheren Schule*. 1938) – ein amtliches Erlaßwerk zur Schulpolitik also – „zum besten gehört, was über die Philosophie der nationalsozialistischen Erziehung bisher geschrieben wurde“. In diesem Verweis auf ein aus der Administration hervorgegangenes Dokument zur Erziehungstheorie trifft sich seine Empfehlung mit dem Hinweis von RUDOLF BENZE, Leiter des „Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht“ (der Nachfolgeorganisation des preußischen „Zentralinstituts“), der zwar auch die philosophischen Ahnherren nennt – Nationalsozialismus habe „mit HEGEL wenig, mit FICHTE vieles und auch einiges mit NIETZSCHE gemein“ –, aber

im übrigen behauptet: „Eine Theorie der nationalsozialistischen Erziehung konnte ... erst nachträglich ... aus den praktischen Erfahrungen abgeleitet werden“, ... „aus der politischen Tat der nationalsozialistischen Bewegung, die ihrerseits vor allem aus den gesunden Lebensinstinkten des deutschen Volkes geboren wurde und erst in zweiter Linie von der wissenschaftlichen Wiederentdeckung der Lebensgesetze durch die Erb- und Rassenlehre unterbaut wurde“ (BENZE 1938 in KNELLER 1941, S. 287).

Die positiv beanspruchten Erziehungsdenker werden ausführlicher als bei WILHELM und BENZE in einem Literaturbericht vorgestellt, in dem der Hirschberger Lehrerbildner ALBERT DIETRICH 1940 den Stand der „Theorie der Erziehung“ zusammenfaßt. Er beruft sich zustimmend auf KRIECK, BAEUMLER, OTTOMAR WICHMANN, GERHARDT GIESE, ALBERT HOLFELDER, WILHELM HEHLMANN, PHILIPP HÖRDT und K.F. STURM, aber er nennt auch noch PETER PETERSEN mit Anerkennung (ähnlich: MURTFELD 1933/34; DOLCH 1933/34). In einem Literaturbericht zur Didaktik schließlich nennt THEODOR SCHWERDT (1933/34) als Vertreter der „völkischen Unterrichtsbewegung“ erneut KRIECK und HÖRDT, aber auch den Hessischen Lehrerbildner HERMANN WEIMER, den Theoretiker der Landschule FRANZ KADE sowie HORST GRUENEBERG, der sich schon seit 1931 als Kritiker der Weimarer Bildungspolitik in der „TAT“ hervorgetan hatte. Ähnlich offengelegt wie die Kriterien der Konstruktion des eigenen Reviers werden dabei Abgrenzungen gegen die bekämpfte Pädagogik. Dabei ist es auf dem Hintergrund nationalsozialistischer Ideologie erwartbar, daß alle marxistischen Denker verurteilt werden, vergleichbar im übrigen den Verurteilungen „positivistischer“ Philosophie oder der Psychoanalyse (z. B. JAENSCH 1935; DORER 1939). Angesichts der heutigen Kritik an der Anfälligkeit geisteswissenschaftlicher Pädagogik für völkische Verführungen ist aber die entschiedene Distanzierung von der „Göttinger Schule der Pädagogik“ (DIETRICH 1940, S. 216) fast schon überraschend. DIETRICH kritisiert den „Defätismus der Wirklichkeit gegenüber“ (S. 193; vgl. a. WILHELM 1937, S. 317), den die Pädagogen um NOHL nach 1918, „in den Jahren des Verfalls und der Verzweiflung“, gelehrt hätten (DIETRICH 1940, S. 216). DILTHEY und SPRANGER, WENIGER, BLÄTTNER und BOLLNOW werden als Vertreter falscher Anschauungen, zum Beispiel über die Autonomie der Erziehung, kritisiert (vgl. a. STEINBECK 1934, S. 41; ERXLBEN 1938; LEHMANN 1938). Aber im Umgang mit der geisteswissenschaftlichen Tradition finden sich auch Argumente, die aus heutiger Perspektive irritieren, und die zugleich die Selbstgefährdung dieser Denkform bewußt werden lassen. FRITZ SÖLLHEIM zum Beispiel jubelt 1934: „DILTHEY, LITT, SPRANGER, KRIECK, FISCHER ... haben uns wieder sehend gemacht für die organische Verbundenheit alles Erziehens mit dem Volksgeist und den Triebkräften der Epoche“ (SÖLLHEIM 1934, S. 35). SÖLLHEIM lobt auch ausdrücklich den „genialen Kulturpädagogen“ EDUARD SPRANGER (ebd.). Die Abstützung im Kulturbegriff sucht schließlich auch A. BAEUMLER (1935, S. 1): „Kultur ist die Sicherheit einer lebendigen Tradition, und insofern ist alle Kultur in ihrem innersten Kern Erziehung.“ – ein Satz, der auch Ausgangspunkt einer „Kulturpädagogik“ sein könnte, wie man die geisteswissenschaftliche Pädagogik in Weimar nannte.

Man muß aber einräumen, daß Behauptungen über Kontinuität und Diskontinuität, Affinität und Distanz nicht allein aus den – gelegentlich irrenden – Abgrenzungen und Vereinnahmungen der Zeitgenossen begründet werden können. Gerade die heutige Kritik „bürgerlicher“ Pädagogik geht zu Recht davon aus, daß sich in ihrer Funktionalisierung durch die Nationalsozialisten die unerkannten, den Zeitgenossen selbst nicht gegenwärtigen Schwächen der Theorie zeigen, und daß daher auch Distanz und Nähe nicht allein aus Zuschreibungen oder Ausgrenzungen diskutierbar sind. Deshalb sollten auch hier explizite Diskussionen über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft hinzutreten.

3.2. Politik und Pädagogik – der Wissenschaftscharakter pädagogischen Denkens

Die Kontroversen über den Wissenschaftsbegriff sind in der bisherigen Forschung vor allem für KRIECK und BAEUMLER, als den Protagonisten der NS-Pädagogik, sowie für THEODOR LITT, als dem kritisch-selbstkritischen Verfechter des Eigenrechts geisteswissenschaftlicher Erkenntnis erörtert worden. Ich will hier auf weitere Indikatoren verweisen, um die an den Überlegungen zu LITT (vgl. besonders KLAFKI 1982) offenkundig gewordenen Differenzen weiter zu untersuchen.

Dann trifft man zunächst auf einen für den Zeitraum signifikanten Prozeß der Ausgrenzung. Im Corpus der Personen, die 1940 noch der Pädagogik zugerechnet werden, ist eine Gruppe von Erziehungstheoretikern nicht mehr systematisch berücksichtigt, die bis 1931 wie selbstverständlich bei der Pädagogik plaziert waren, die Lehrenden der Pädagogik, Religionspädagogik und Pastoraltheologie an katholisch-theologischen Hochschulen und an den Theologischen Fakultäten von Universitäten. Prominente Theoretiker dieser Gattung sind zum Beispiel FRANZ XAVER EGGERSDORFER, gemeinsam mit vielen katholischen Erziehungswissenschaftlern Herausgeber des „Handbuchs der Erziehungswissenschaft“ (1928), oder JOSEPH GÖTTLER, der vor 1933 eine systematische Pädagogik veröffentlichte, die auch nach 1945 wieder erschien. In der bis 1940 erfolgten Ausgrenzung einer dezidiert konfessionell geprägten Erziehungstheorie aus der gesellschaftlich anerkannten Erziehungswissenschaft liegt insofern ein Moment der Laizisierung und zugleich der expliziten Politisierung wissenschaftlicher Pädagogik, für das es in Deutschland kein Vorbild gab.

Die Laizisierung und Politisierung zeigt sich auch in der expliziten Kritik sowohl der „normativen Pädagogik“ (HOLFELDER 1935) wie in der Abwehr vom Gedanken einer „Autonomie“ von Pädagogik und Erziehungswissenschaft (z. B. A. DIETRICH 1940). A. HOLFELDER, 1933 zunächst Assistent BAEUMLERS an dessen Institut für „Politische Pädagogik“, dann im Wissenschaftsministerium tätig, grenzt mit dem Etikett der „normativen Pädagogik“ einmal die DILTHEY-Schule der Pädagogik aus, dann alle Ansätze, die wissenschaftlich die Differenz von Forschung und Handlungsanleitung zu überspringen suchen, und schließlich jeden erziehungsphilosophischen Anspruch der theoretischen Ableitung von Erziehungszielen. Ausdrücklich betont er den „Vorrang der Politik vor der Pädagogik“ (HOLFELDER 1935, S. 10), durchaus analog der Kritik an E. WENIGER, in der DIETRICH (1940, S. 224, Anm. 37) den Autonomiegedanken abwehrt, weil er „den Blick für das Politikum der Erziehung und damit auch für den existentiellen Sinn der Bildung (zerstört)“. Hinter diesem Wissenschaftsverständnis steckt aber nicht – der gelegentlichen Berufung auf LITT als Protagonisten einer „realistischen Erziehungswissenschaft“ zum Trotz – eine Wissenschaftskonzeption, wie sie LITT zum Beispiel in seiner Abhandlung über „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“ (LITT 1926) früh entwickelte. Die gesellschaftstheoretischen Implikationen sind nämlich anders. HOLFELDER (wie BAEUMLER oder KRIECK) behauptet nämlich den Primat eines gesellschaftlichen Subsystems, hier der Politik, im historisch-gesellschaftlichen System und Prozeß. LITT wehrt solche Primatunterstellungen ausdrücklich ab (LITT 1926, S. 25 u. ö.). Auf dem Hintergrund einer

zugunsten der Politik einseitig definierten Relation von Pädagogik und Politik sind dann auch andere Bestimmungen der Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus zu lesen, auch solche, die den geisteswissenschaftlichen Ansprüchen einer „Theorie von und für Praxis“ ähnlich sehen (ohne daß vor 1933 die Differenzen schon so präzise artikuliert wurden, wie sie angesichts nationalsozialistischer Vereinnahmungsstrategien dann von LITT nach 1933 akzentuiert werden): Die Kritik an einem „Wissen allein um des Wissens willen“ und an der „Haltung des Nuruspezialistentums“, oder das Plädoyer für „Wissen um des Lebens willen“ (PFAHLER 1933/34, S. 337); auch die Unterscheidung von „Erziehungswissenschaft und Erziehungsanweisung“ (FRAGSTEIN 1938) sowie die Kritik an der „Einseitigkeit des wissenschaftlichen Interesses“ in der Lehrerbildung vor 1933 (WENKE 1939, S. 97) formulieren Themen, die ihre vermeintliche Identität mit der Tradition durch den anderen Kontext einbüßen. Sobald der Primat der Politik unterstellt wird, ist die These vom Handlungsbezug des Wissens von anderer Qualität als in einer Situation, in der für die Relation von Theorie und Praxis noch Denkfiguren vorherrschen, in denen Autonomie als Selbständigkeit in der Abhängigkeit (FLITNER 1928), also in einer Relationierung gedacht wird, die auch gesellschaftskritische Analyse anleiten kann.

Mag die Erziehungswissenschaft nach 1933 sich von der Kirche deutlicher emanzipieren, sie verliert in der Verpflichtung auf den Primat der Politik ihre gesellschaftspolitische Distanz. Das ist letztlich auch der Hintergrund dafür, daß man vielleicht von einem Prozeß der fachlichen Zentrierung der Pädagogik sprechen kann, aber kaum von einem Prozeß der „Professionalisierung“ der Erziehungswissenschaft, wie er für die Psychologie im Nationalsozialismus an ihrem Theorie- und Methodenverständnis, an ihrer Ausbildungspraxis und an ihren Verwertungskontexten zum Beispiel in Heeres- und Arbeitspsychologie nachgewiesen wurde (GEUTER 1984). Zwar bedeutet die Konzentration der Pädagogik auf die Lehrerbildung, ihre Ablösung von (einigen) normativen Denkfiguren und ihre in allen Ausbildungsgängen einheitliche Funktion der „Grunddisziplin des künftigen deutschen Lehrers“ (WILHELM 1939, S. 231) einen Prozeß der fachlichen Zentrierung und der eindeutigen Zuordnung von Theoriearbeit und Anwendungsfeld (sie entspricht insofern einigen Kriterien GEUTERS zur Professionalisierung); dafür mag auch sprechen, daß 1937 und 1938 für die Lehrer an Volksschulen und höheren Schulen die früher getrennten Disziplinen Philosophie und Pädagogik unter dem Namen „Erziehungswissenschaft“ zusammengefaßt werden. Aber schon die begleitend eingeführte „Charakterkunde und Jugendkunde“, die „Volkskunde“ und die „allgemeine und besondere Unterrichtslehre“ zeigen an, daß für die „Erziehungswissenschaft“ trotz des scientifischen Etiketts doch vor allem die Rolle des gesinnungsbildenden Faches aus obrigkeitlichen Tagen bleibt. Verglichen mit dem theoretischen Anspruch, der im alten Bildungsbegriff steckte, aber auch auf dem Hintergrund der Annahmen über funktionale Erziehung, wie man sie bei KRIECK vor 1933 findet (und wie sie HEHLMANN 1935, S. 210, erneuert), verglichen auch mit Aussagen über die Bedeutung der Massen erziehung, wie BAEUMLER (1934) sie vertritt, wird die Erziehungswissenschaft doch – sogar gegen den eigenen Anspruch nationalsozialistischer Erziehungsphilosophie – als eine Disziplin konstruiert, die nur höchst selektiv Erziehung untersucht, also keineswegs theoretisch angemessen – und insofern auch nicht professionell.

Eher wird die faktisch schon immer dominierende und politisch erzeugte, vor 1933 aber erziehungsphilosophisch noch problematisierte Konzentration auf den Lehrerberuf festgeschrieben. Die Pädagogik sieht sich dann in der Situation, auch die Spezialisten für „musikalische Rassenkunde“ (FRITZ BOSE), für „rassenpolitische Erziehung“ (ALFRED EYDT), für „Schulgestaltung, Sozialisierung, Seelenkunde“ (WILHELM HARTNACKE) oder für „Fest- und Feiergestaltung“ (KARL SEIDELMANN) ebenso zu den ihren rechnen zu müssen wie die Vertreter der „philosophischen Anthropologie“ (HORST WITTIG) und die aus Weimar an den Universitäten verbliebenen Repräsentanten für „Philosophie und Pädagogik“, zu denen dann sowohl LITT wie SPRANGER, aber auch KRIECK und BAEUMLER zählen. Als „Erziehungswissenschaftler“ finden sich die Vertreter der Pädagogik an den Lehrerbildungsanstalten dann aber ganz eindeutig in der paradoxen Funktion und widersprüchlichen Erwartung, zugleich Weltanschauung und Wissenschaft bieten zu müssen.

3.3. Thematische Struktur nationalsozialistischen Erziehungsdenkens

Schon wegen der in der Bildungspolitik dann zumeist diffusen, häufig variierenden, kaum in sich konsistenten Vorgaben der Politiker ließ sich dieses Geschäft aber nicht im Horizont der Gütemaßstäbe erledigen, die für die wissenschaftliche und theoretische Arbeit gelten. Als „Auswege aus der Ratlosigkeit“ (SCHOLTZ 1981, H. 3., S. 33), in die der Theoretiker dann gerät, blieben den Didaktikern und Schulpädagogen – neben der Resignation – nur Ideologiebildung, oder – wie es HARALD SCHOLTZ resümiert – „die emotionale Anmutung von Übereinstimmung, eine Projektion von Gemeinsamkeit“ (S. 40) und die „Aufwertung einer banalen, von Willkür geprägten Praxis, deren Widersprüche ungeklärt, in der Sein und Sollen vermischt blieben“ (S. 41), mit der Konsequenz: „Wissenschaft muß dann ihre kritische Funktion preisgeben“ (SCHOLTZ 1981, H. 3, S. 40).

SCHOLTZ macht darauf aufmerksam, daß solche paradoxen, nicht einlösbaren Erwartungen von Bildungspolitikern an die Wissenschaft auch gegenwärtig nicht unbekannt sind; sein Hinweis auf Leitbegriffe wie „Gemeinsamkeit“ und andere Formeln, die eine widersprüchliche Praxis überdecken müssen, erinnert aber abschließend primär daran, daß in solchen Denkmustern auch die Schwächen bürgerlichen Erziehungsdenkens gesehen werden können, die diese Theorie 1933 in der Abwehr des Nationalsozialismus so hilflos werden ließ. Insofern, so könnte man die Kritik zuspitzen, war das Versagen zwangsläufig, weil die Theoriemittel nicht ausreichten, die gesellschaftliche Situation und die Aufgaben der Erziehung zu analysieren, weil ferner, allen Differenzen über Autonomie und den Wissenschaftsbegriff zum Trotz, diese Begriffe kaum durch mehr als durch Pathos und guten Willen ihre Geltung und Stringenz hatten.

Diese Argumente zur ideologischen Affinität des Erziehungsdenkens vor und nach 1933 sind durchaus ernst zu nehmen; sie sind jedenfalls noch nicht dadurch entkräftet, daß sich rückblickend Differenzen zeigen lassen. Denn das ist ja ganz unbestreitbar: Die Pädagogik der Weimarer Republik, diese an Universitäten, in der Lehrerbildung, in Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit verbreitete Pädagogik hat mit den kleinbürgerlich-bürgerlichen sozialen Schichten aber auch

mit der Mehrheit der geisteswissenschaftlichen Universitätsdisziplin die bekannt fatalen Idiosynkrasien der deutschen Ideologie geteilt: Die Vorliebe für Volk, Gemeinschaft und Nation, für Autorität und Führerglaube; die Abwehr von Kritik, Konflikt und kritischer Gesellschaftstheorie; den Antiparlamentarismus; den Antimarxismus; die spezifische Geschlechterphilosophie; die Nähe zu ständisch-organisatorischen Gesellschaftsbildern; die Kritik an Intellektuellen und Intellektualismus, an westlicher Zivilisation und Demokratie; den Horror vor der Psychoanalyse und vor positivistischer Wissenschaft. Auch die Pädagogik gehörte in diesen Kreis des antimodernistischen, konservativen deutschen Denkens, in dem soziale Bewegungen wie der Nationalsozialismus entstehen und blühen konnten, ohne die Kritik zu finden, die man sich angesichts der Folgen wünschen muß. Aber diese Zugehörigkeit zum Ideenkomplex der „German Mandarins“ hat „... die SPRANGERS nicht zu KRIECKS und BAEUMLERS gemacht“, solche Affinitäten stiften noch keine Identität zwischen der Erziehungstheorie vor und nach 1933; aber diese Denkmuster haben auch die wissenschaftliche Pädagogik „gegenüber den Nazis wehrlos gemacht“ – wie J. HABERMAS schon anlässlich der Rezension von RINGERS Untersuchung generell zur deutschen Ideologie schrieb (1971, S. 465).

Unübersehbar also und unbestreitbar ist eine Kontinuität in wesentlichen Elementen der von der deutschen Pädagogik vor 1933 in ihrer Mehrheit geteilten Basisphilosopheme mit einigen der wesentlichen Grundansichten der Welt und des Menschen, wie man sie auch seit 1933 findet. Trotz solcher gefährlichen und ja auch folgenreichen Nähe muß man dennoch die Frage wachhalten, ob solche Kontinuitäten in Worten, Begriffen und Ideensystemen auch Behauptungen etwa der Art rechtfertigen können, daß im Nationalsozialismus die einzige Konsequenz des Erziehungsdenkens der deutschen Tradition zu sehen sei. Nicht als Mohrenwäsche, sondern als methodisches Problem ist diese Frage heute zu verstehen. Sie ist für die Pädagogik besonders deshalb brisant, weil sie sich ja wesentlicher Fragestellungen ihrer eigenen Tradition nicht schon allein dann begeben kann, wenn sich vergleichbar aussehende Ideen auch im Komplex nationalsozialistischer Erziehungstheoretiker finden, wie zum Beispiel die Frage nach den gesellschaftsintegrierenden Effekten öffentlicher Symbole (BAEUMLER), die Frage nach den Konsequenzen funktionaler Erziehung (KRIECK) oder die Unterstellung einer spezifischen Wirksamkeit der in pädagogischer Absicht erzeugten Gemeinschaften (die Reformpädagogik). Schließlich, wir leben nicht mehr in der einfach-eindeutigen Situation der 1960er Jahre, als allein aus der Gleichförmigkeit von Worten wie Volk, Gemeinschaft, Nation, Leben schon die Identität von Konzepten im ganzen behauptet wurde. Spätestens angesichts der heute unverständlichen, aber sicherlich nicht faschistischen Sprache, auf die HERWIG BLANKERTZ beim Marxisten und Psychoanalytiker SIEGFRIED BERNFELD aufmerksam machte (BLANKERTZ 1982, S. 303 f.), wird man auch begriffsgeschichtlich für die Pädagogik insgesamt sorgfältiger argumentieren. Präzision und Sinn, Funktionalität und Bedeutung erhalten die Elemente eines Ideenkomplexes allererst im historischen Kontext, in dem sie entworfen und genutzt werden. Das ist kein Entlastungsargument⁷, sondern sowohl methodisch wie theoretisch beim Studium historischer Semantik geboten. Das Besondere der Pädagogik wird deshalb auch erst dann erkannt, wenn man nicht allein Elemente – einzelne Worte, Begriffe,

Ideen – studiert und von da aus Kontinuitätsbehauptungen zu stützen sucht, sondern wenn die Figuration analysiert wird, in der die theoretischen Konzepte ihre Geltung und Eindeutigkeit gewinnen.

Für die nationalsozialistische Erziehungskonzeption und die sie tragenden Ideen gilt dann aber, daß allein der definierende Begriff der Rasse die hergebrachte Bedeutung pädagogischer Konzepte und Ideen verändert, weil damit die Figuration anders strukturiert wird, in der diese Konzepte eingelagert sind. Diese Figuration des Erziehungsdenkens ist noch nicht zureichend erforscht, so daß ich ihre Charakteristik abschließend auch nur in vier Thesenkomplexen näherungsweise zeichnen kann:

(1) Die Funktion von Erziehung in der Gesellschaft wird so gefaßt, daß sowohl politisch wie in der Semantik der pädagogischen Berufsgruppen – in Schule und Sozialarbeit, in Sonderpädagogik, Berufserziehung oder Erwachsenenbildung – in den überlieferten Formeln der Pädagogik die spezifischen Eigentümlichkeiten der NS-Ideologie transportiert werden: Die Verpflichtung auf Rasse und Volk, auf Leistung und Selektion, Ausmerzung und Eugenik, die Suada von Harmonie und Gemeinschaft – in der Universalität und Eile des opportunistischen Sprachwandels ein erschreckendes Beispiel für die „deformation professionnelle“ (vgl. FURCK 1965; LINGELBACH 1970; SEUBERT 1977; HÖCK 1979; KIPP 1978; KEIM/URBACH 1976; PEUKERT 1982). Aber dieser Befund erlaubt noch nicht anzunehmen, daß die Praxis der Erziehung solcher Semantik direkt entspräche. Es gibt Gegenbefunde (HÖCK 1979), ohne daß wir jetzt schon über diese Relation von Semantik und Praxis insgesamt zureichend informiert wären.

(2) Den *Zusammenhang von Theorie und Praxis* haben die Pädagogen nach 1933 – durchaus nicht neu – in einem Pathos der Tat und des Aktivismus beschrieben, aber sie haben zugleich doch auch, und anders als vor 1933, Reflexion scharf abgewertet und eine Aversion gegen kontemplative, gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit residuale, autonome, abgegrenzte Definitionen erzieherischer Arbeit im pädagogischen Schonraum entwickelt, die eine Gleichsetzung mit der Tradition verbietet. Zwar, auch diese Theorie kannte Konstruktionsabsichten gegenüber dem Adressaten, aber doch in einer Form, die es schlicht verbietet, NOHLS Überlegungen zum pädagogischen Bezug mit NS-Erziehungsphantasien gleichzusetzen, wie es unverständlicherweise H. KUPFFER (1984) tut.

(3) Die *Systematik* in der Pädagogik nach 1933, ihre *Allgemeine Pädagogik*, die sich selbst als „pädagogischer Realismus“ versteht (und bei PETERSEN 1937 sogar auf LITT zurückgeführt wird), ist in ihren wesentlichen Kennzeichen ebenfalls nicht der Erziehungstheorie vor 1933 kompatibel: Die Pädagogik nach 1933 bindet nämlich die erzieherische Aufgabe an das ad-hoc-Gegebene, aber sie blendet das Zukunftsmoment deutlich aus; sie wertet in ihren inhaltlichen Aussagen die Bedeutung des Formalen und Subjektiven, das heißt des politisch nicht Verfügbaren, zugunsten des Kollektiven und Materialen deutlich ab; sie kann auch in den Ergebnissen der Erziehung wieder unbesorgt „Erziehung“ und „Verzogenheit“ unterscheiden (HÖPER 1932; KRIECK 1936 I, S. 107 ff. u. a.); das Erziehungsverhältnis schließlich wird politisiert, und die Verantwortung für Erfolg und Mißerfolg wird neu verteilt. An die Stelle der *Grenzen der Erziehung*, die vor 1933 in der Verantwortung des Erziehers (GRISEBACH 1924), in den Strukturverhält-

nissen der Erziehung (LITT 1926) oder in der Gesellschaft gesehen wurden (BERNFELD 1925), treten jetzt die *Grenzen der Erziehbarkeit* (z. B. GRAEWE 1938; HOCKE 1940; WILHELM 1940), die dem Lernenden biologisch-rassistisch seine Bildsamkeit beschneiden – ganz gegen pädagogische Grundüberzeugungen, wie sie zum Beispiel NOHL (1932) am Ende der Weimarer Republik entwickelte.

(4) In der *Realität* der Erziehung wird man schließlich die bedeutsamste *Erziehungstheorie* des Nationalsozialismus finden, ohne erwarten zu dürfen, daß sie mit der *Propaganda* übereinstimmt. Diese Erziehungs- und Bildungspraxis hat sich bei allen Traditionen bedient, die bis 1933 in Deutschland (und international, s. WILHELMS Vergleiche mit englischen public schools) auffindbar waren: bei der staatlichen Schulpädagogik, bei den Reformpädagogen, der Jugendbewegung, der Erwachsenenbildung. Parallel zu der bekannten These ERNST BLOCHS (1935) von der Enteignung und Umdeutung der Symbole der Arbeiterbewegung muß man auch für die nationalsozialistische „Erziehungspraxis“ von einer Enteignung und Umdeutung der pädagogischen Tradition sprechen.

Im Ergebnis: Es erscheint mir angesichts dieser Befunde über Selbstzuschreibungen und Abgrenzungen, angesichts der Differenzen im Wissenschaftsverständnis, besonders aber angesichts der Transformationen des pädagogischen Selbstverständnisses daher auch für die Ideen über Erziehung kaum möglich, mehr als eine Kontinuität in Elementen zu behaupten. Für die spezifische Figuration nationalsozialistischer Erziehungstheorie gilt, was sich schon über ihren Personenkorpus sagen ließ:

Die Pädagogik von 1933–1945 repräsentiert eine singuläre historische Figuration, bei Kontinuitäten in Elementen zeigt sie vor allem Diskontinuität der Ideen und Theorien über Erziehung im ganzen, eine Differenz des pädagogischen Diskurses schon deshalb, weil die physische Ausgrenzung von Personen eine Verarmung der Reflexion und nach 1933 letztlich eine Verkehrung der Tradition mit sich brachte.

4. Notwendige Nachbemerkung

Dieser Befund ist kein Anlaß, auf die Geschichte der deutschen Pädagogik vor und um 1933 stolz zu sein; denn sie hat weder die Entstehung des Nationalsozialismus gebührend scharf analysiert noch ihre eigenen Ideen und Wünsche so präzise artikuliert, daß sie gegen eine Instrumentalisierung immun geworden wären. Insofern kann man zu Recht von Versagen sprechen, wenn dabei die Unterstellung vermieden wird, mit einer anderen Pädagogik wäre der Nationalsozialismus zu verhindern gewesen, und wenn auch die Unterstellung ausgeschlossen wird, daß aus dem Gleichklang von Denkmustern schon die Behauptung von Identität oder Kontinuität zwischen der traditionellen deutschen Pädagogik und der des Nationalsozialismus begründbar sei. Etiketten wie „nationalsozialistisch“ oder „faschistisch“ für das Erziehungsdenken in Deutschland sind im übrigen erst dann zu verwenden, wenn die vergleichende Forschung weiter vorangeschritten ist. Gegenwärtig wird dieses Desiderat historischer Forschung anscheinend noch von aktuellen Erwartungen politischer Pädagogik und von theoriepolitischen

Konflikten in den Hintergrund gedrängt. Aber mir scheint, daß die Wissenschaftsgeschichte ihren spezifischen Erkenntnisanspruch verfehlt, wenn sie vor allem der Traditionskonstruktion wissenschaftlicher Schulen oder den polemischen Bedürfnissen gegenwärtiger Bildungs- und Gesellschaftspolitik dienen will. Auch für die Theoriegeschichte der Pädagogik halte ich deshalb den Anspruch für dringlich, zu einer „Historisierung des Nationalsozialismus“ (BROSZAT 1985) zu finden, damit die Differenzen im Erziehungsdanken schärfer gesehen werden, samt den offenkundig so leicht möglichen Verschiebungen im Sinn und in den Möglichkeiten pädagogischer Reflexion. Erst aus der historischen Distanz, nicht mit kapitalismuskritischen Gesamtverurteilungen oder mit traditioneller Apologie und Hagiographie könnte aus der Analyse pädagogischen Denkens in seiner Vergangenheit und aktuellen Gegenwärtigkeit wieder auch gelernt werden für die gegenwärtig möglichen und wünschbaren Zukünfte der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Arbeit.

Anmerkungen

- 1 Eine erste Fassung dieser Abhandlung habe ich bei dem von PETER MENCK initiierten und von der DFG finanzierten Rundgespräch über „Erziehungswissenschaft in Deutschland, 1933–1945“ am 18. März 1985 in Siegen vorgetragen.
- 2 Im KÜRSCHNER finden sich „Erziehungskunde“ (1925); „Pädagogik und Unterrichtswesen“ (1928; 1931); 1935 wie 1940; bis 1961 dann „Pädagogik, allgemeine Erziehungswissenschaft und Bildungswesen.“
- 3 Vergleiche zu anderen Disziplinen muß ich leider weitgehend aussparen, vgl. die Hinweise in TENORTH (1985, S. 171 f., Anm. 9). Die häufig behauptete besondere Verführbarkeit gerade des pädagogischen Denkens erweist sich meines Erachtens aber nicht.
- 4 Um den erwartbaren Einwänden wenigstens ein wenig vorzubauen: Mir ist die begrenzte Reichweite meiner quantitativen Analyse und ihre Ergänzungsbedürftigkeit, zum Beispiel um Analysen der sozialen Rekrutierung der NS-Pädagogik, wohl bewußt. Aber Korrekturen am Corpus, wie ich sie mit meinen Hinweisen hier (in 2.3.) vorbereite, führen einerseits dazu, daß die These von der Diskontinuität verstärkt wird, wenn man nämlich die Emigranten/Exilanten berücksichtigt und die Indikatoren für die Provinzialisierung der Erziehungswissenschaft auf das deutsche Staatsgebiet; andererseits zeigen auch solche Korrekturen, daß wir erst am Anfang wissenschaftsgeschichtlicher Forschungen stehen und daß zur Zeit weder die Kriterien der Zuordnung zum pädagogischen Establishment ausreichend geklärt sind noch die Möglichkeiten einer historischen Konstruktion von Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin in ihrer spezifischen segmentären Struktur. Aber diese Schwächen der Forschungslage sind meines Erachtens in den Argumenten derjenigen, die schon Kontinuitäten unterstellen, ohne den diffusen Charakter der Disziplin in Rechnung zu stellen, noch nicht einmal benannt.
- 5 Als metatheoretisches Programm bleibt – anders als es in schuleneigenen Darstellungen suggeriert wird (vgl. HEITGER 1969, S. 127) – auch der Neukantianismus nicht unbeschädigt, denkt man an A. GÖRLAND oder an B. BAUCH.
- 6 CARL HEINRICH BECKER schrieb zum Beispiel – sein Urteil über den Geisteszustand von E. KRIECK generalisierend – am 26. 9. 1932 an GERHARD PFAHLER: „Ich halte die Nazi-Begeisterung überhaupt für eine Art von geistiger Krankheit, oder richtiger eine massenpsychologische Verwirrung der Geister, die man später kaum mehr begreifen wird. Ich habe übrigens die gleiche Beobachtung gemacht, wie Sie, dass sehr viele Leute abspringen, denen allmählich die Augen aufgehen“ (GSTA Berlin, Rep. 92).

- 7 GEUTER (1984, S. 485, Anm. 54) verteidigt im übrigen diese Analyseperspektive mit guten Gründen gegen einen Hinweis von W.F.HAUG, der darin ein „Stereotyp der Verteidigung“ gegen Affinitätsvorwürfe sieht.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen:

Geheimes Staatsarchiv, Stiftung Preußischer Kulturbesitz, Berlin, Rep. 92 Nachlaß CARL HEINRICH BECKER.

Gedruckte Quellen, Handbücher:

KÜRSCHNERS Deutscher Gelehrten-Kalender. 1. Aufl. Berlin/Leipzig 1925 – 10. Aufl. 1961.
 Index Generalis/General Index. 18 (1938). Paris 1938.
 Minerva. Jahrbuch der Gelehrten Welt. Berlin 1930.
 Handbuch für den preußischen Staat. 137(1931), 138(1934).
 Handbuch der deutschen Wissenschaft. 2 Bde. Berlin 1949.
 Biographisches Handbuch der deutschsprachigen Emigration. Hrsg. v. Inst. f. Zeitgeschichte und von der Research Foundation for Jewish Immigration Inc., New York, unter der Gesamtleitung von WERNER RÖDER und HERBERT A. STRAUSS. 3 Bde. München/New York/Paris 1980–1983.

Gedruckte Quellen, Literatur:

BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934.
 BAEUMLER, A.: Geleitwort. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 4 (1935), S. 1–5.
 BEARD, CH.: Education under the Nazis. In: Foreign Affairs 14(1935/36), H. 3, S. 437–452.
 BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. (1925) ND Frankfurt a. M. 1967.
 BLOCH, E.: Erbschaft dieser Zeit. (1935) ND Frankfurt a. M. 1962.
 DIETRICH, A.: Theorie der Erziehung. Internationaler Literaturbericht Deutschland. I. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 9 (1940), S. 193–230.
 DOLCH, J.: Das pädagogische Schrifttum des anbrechenden Dritten Reiches in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1933/34), S. 418–430.
 DORER, M.: Der Irrweg der psychoanalytischen Pädagogik. In: Die Erziehung 14(1939), S. 279–291.
 ERXLÉBEN, W.: Der Einzelne und der Zusammenhang des Lebens in der Philosophie WILHELM DILTHEYS. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 7 (1938), S. 321–329.
 Erziehung und Unterricht in der höheren Schule. Amtliche Ausgabe. Berlin 1938.
 FLITNER, W.: Zum Begriff der pädagogischen Autonomie. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 355–369.
 FRAGSTEIN, A. VON: Erziehungswissenschaft und Erziehungsanweisung. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 7(1938), S. 24–29.
 GRAEWE, H.: Grenzen der Erziehbarkeit. In: Die deutsche höhere Schule 5 (1938), H. 3, S. 65–68.
 GRISEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle a. d. S. 1924.
 HEHLMANN, W.: Politische Pädagogik. In: HILLER, F. (Hrsg.): Deutsche Erziehung im neuen Staat. Langensalza 1935, S. 209–215.
 HOCKE, A. E.: Grenzen der Erziehbarkeit. In: Die Erziehung 15 (1940), S. 81–92.
 HÖPER, W.: Revolution der Erziehung. Oldenburg 1932.
 HOLFELDER, A.: Das Ende der normativen Pädagogik. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 4 (1935), S. 5–12.

- JAENSCH, E.: Der Kampf der deutschen Psychologie. In: HILLER a.a.O. (s. HEHLMANN), S. 142–173.
- KNELLER, G. F.: The Educational Philosophy of National Socialism. New Haven: Yale Univ.Pr., 1941.
- KRIECK, E.: Völkisch-politische Anthropologie. Bd. 1: Die Wirklichkeit. Leipzig 1936.
- LEHMANN, G.: ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik‘ – heute. In: Weltanschauung und Schule 2 (1938), H. 5, S. 223–239.
- LITT, Th.: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1926.
- MURTFELD, R.: Deutsches Nationales Schrifttum. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 3 (1933/34), S. 135–139.
- NOHL, H.: Pädagogische Bewegung oder Pädagogische Reaktion. (1932) In: NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a. M. 1949, S. 237–244.
- PETERSEN, P.: Pädagogik der Gegenwart. Berlin 1937 (ND Weinheim 1973).
- PFÄHLER, G.: Leben und Lehre. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1933/34), S. 337–351.
- SCHWERDT, Th.: Zur Problemlage auf dem Gebiet der Didaktik. III. Teil: Die völkische Unterrichtsbewegung in Deutschland. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(1933/34), S. 551–555.
- SGANZINI, C.: Erziehungswissenschaftlicher Literaturbericht ‚Schweiz‘. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 8 (1939), S. 37–54.
- SÖLLHEIM, F.: Erziehung im neuen Staat. Volkspädagogik. Langensalza 1934.
- STEINBECK, W.: [Rez. von:] W.DILTHEY, Ges. Schr. Bd.IX. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 4 (1935), S. 39–41.
- STURM, K. F.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Osterwieck/Berlin³1935.
- WENKE, H.: Die pädagogische Lage in Deutschland. In: Die Erziehung 14 (1939), S. 89–100, 152–162, 344–350.
- WILHELM, Th.: Scholars or Soldiers? Aims and Results of ‚Nazi‘ Education. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 8 (1939), S. 81–102.
- WILHELM, Th.: Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft – Nachwort. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 10 (1940), S. 57–58.
- WYCHGRAM, J. (Hrsg.): Die deutsche Schule und die deutsche Zukunft. Leipzig 1916.

Literatur

- BECK, J.: Zur ideologischen Funktion der Pädagogik. In: KIPPERT, K. (Hrsg.): Einführung in die Soziologie der Erziehung. Freiburg 1970, S. 93–114.
- BECK, J.: Einige Widersprüche in den pädagogischen Alternativen. In: Jahrbuch für Lehrer 7 (1982), S. 165–184.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BROSZAT, M.: Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus. In: Merkur, 39 (1985), H. 435, S. 373–385.
- DICKOPP, K.-H.: Systemanalyse nationalsozialistischer Erziehung. Ratingen 1971.
- ELIAS, N./MARTINS, H./WHITLEY, R. (Eds): Scientific Establishments and Hierarchies. (Soc. of the Sciences Yearbook Vol. VI). Dordrecht/Boston/London 1982.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Schulen im Exil. Reinbek 1983.
- FURCK, C. L.: Das unzeitgemäße Gymnasium. Weinheim 1965.
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972. (a).
- GAMM, H.-J.: Faschismus. In: Wörterbuch kritische Erziehung. Starnberg 1972, S. 92–95. (b).

- GAMM, H.-J.: Dreißig Jahre Befreiung vom Faschismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: *Demokratische Erziehung* 1 (1975), S. 74–79.
- GAMM, H.-J.: *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt a. M./New York 1983. (a)
- GAMM, H.-J.: *Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 34 (1983), S. 789–797. (b)
- GAMM, H.-J.: *Führung und Verführung*. Frankfurt a. M./New York 1984.
- GAMM, H.-J.: *Antifaschismus als Auftrag einer humanistischen Pädagogik*. In: *Demokratische Erziehung* 11 (1985), S. 20–23.
- GEUTER, U.: *Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus*. Frankfurt a. M. 1984.
- HABERMAS, J.: *Die deutschen Mandariner*. [1971] In: HABERMAS, J.: *Philosophisch-politische Profile*. Frankfurt a. M. 1981, S. 458–468.
- HEITGER, M. (Hrsg.): *Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht*. Bad Heilbrunn 1969.
- HÖCK, M.: *Die Hilfsschule im dritten Reich*. Berlin 1979.
- JOCH, W.: *Theorie einer politischen Pädagogik*. Bern/Frankfurt 1971.
- KASSNER, P./SCHEUERL, H.: *Rückblick auf PETER PETERSEN, sein pädagogisches Denken und Handeln*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 647–661.
- KEIM, H./URBACH, D. (Hrsg.): *Volksbildung in Deutschland 1933–1945*. Braunschweig 1976.
- KIPP, M.: *Arbeitspädagogik in Deutschland: JOHANNES RIEDEL*. Hannover 1978.
- KLAFKI, W.: *Die Pädagogik THEODOR LITTS*. Königstein 1982.
- KUPFFER, H.: *Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik*. Frankfurt a. M. 1984.
- LEBER, S./LEIST, M.: *Notwendige Bemerkungen zum Beitrag ‚Waldorfschulen im Nationalsozialismus‘*. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 79–90.
- LESCHINSKY, A.: *Waldorfschulen im Nationalsozialismus*. In: *Neue Sammlung* 23 (1983), S. 255–283.
- LESCHINSKY, A.: *‚Notwendige Bemerkungen‘, aber falsche Gewißheiten*. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 91–96.
- LINGELBACH, K.CH.: *Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland*. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- LINGELBACH, K.CH.: *Gibt es eine faschistische Pädagogik?* In: *Demokratische Erziehung* 5 (1979), S. 36–43.
- MÜLLER, G.: *ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftspolitik*. Weinheim/Basel 1978.
- OTT, E.-H.: *Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift ‚Die Erziehung‘*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 619–632.
- PEUKERT, D.: *Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde*. Köln 1982.
- PIECHA, D./ZEDLER, P.: *Die Erinnerung erziehen*. In: NAEHER, J. (Hrsg.): *Die negative Dialektik Adornos*. Opladen 1984, S. 330–358.
- RANG, A./RANG, B.: *Reformpädagogik en nationaalsocialisme in Duitsland*. In: *Comenius* 15, herfst 1984, S. 272–296.
- RINGER, F. K.: *The Decline of the German Mandarins*. Cambridge (Mass.) 1969 (dt.: *Die Gelehrten*. Stuttgart 1983).
- RUMPF, H.: *Die Spuren PETER PETERSENS*. In: *Die Zeit* Nr. 9, v. 22. 2. 1985, S. 38.
- SCHOLTZ, H.: *Nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld und ihre Wirkung auf die junge Generation*. T. 1–3. Hagen 1981.
- SCHONIG, B.: *Reformpädagogik*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 8. Stuttgart 1983, S. 531–536.

- SCHORR, K. E.: Wissenschaftstheorie oder Reflexion im Erziehungssystem. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979), S. 883–891.
- SEUBERT, R.: *Berufserziehung und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1977.
- TENORTH, H.-E.: *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945*. Köln/Wien 1985.
- WEBER, B.: *Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus*. Königstein 1979.
- WERTH, W.: *Die Vermittlung von Theorie und Praxis an den Preußischen Pädagogischen Akademien 1926–1933*. Frankfurt a. M. 1985.
- ZYMEK, B.: *Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion*. Ratingen 1975.

Abstract

Structural changes in German educational science, 1930–1945

The author examines the commonly held belief that German educational science before and after 1933 showed extensive continuity, especially in the field of academic pedagogics. Results obtained on the basis of three groups of historic data, taking into account: a) information on people working in the field of educational science, b) theoretical self-interpretations and discussions on the boundaries of the field, and c) the topical development of educational literature, show that educational science after 1933 cannot be adequately analyzed by applying the dichotomy of continuity/discontinuity. Rather, in spite of the continuity of single elements, the figuration as a whole is characterized by discontinuity. Therefore, German educational science from 1933 to 1945 signifies a break with the German pedagogical tradition rather than its legitimate continuation.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Auf dem Hansenberg 22, 6472 Altenstadt-Lindheim