

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]

## Pädagogik und Nationalsozialismus

Weinheim ; Basel : Beltz 1988, 345 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)



### Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, 345 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220498 - DOI: 10.25656/01:22049

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220498>

<https://doi.org/10.25656/01:22049>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

# Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek  
**Pädagogik und Nationalsozialismus** / hrsg. von Ulrich  
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)  
ISBN 3-407-41122-7  
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9

**I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand**

GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen . . . . .	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition . . . . .	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung . . . . .	53

**II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen**

HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus? . . . . .	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik . . . . .	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht . . . . .	167
--	-----

### III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914 . . . . .	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung . . . . .	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit . . . . .	243
--	-----

### IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933 . . . . .	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation . . . . .	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935 . . . . .	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes . . . . .	345
--	-----

# Vorwort

Im September 1987 fand an der Universität Tübingen, finanziell gefördert von der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT, ein Symposium mit dem Thema „Pädagogik und Nationalsozialismus“ statt. Die Beiträge des vorliegenden Bandes wurden für dieses Symposium ausgearbeitet; diejenigen von CHRISTOPH VON BÜHLER und PETER MENCK wurden nachträglich aufgenommen. Dieses Symposium war das dritte Treffen eines Arbeitskreises, der sich aufgrund einer Initiative von PETER MENCK und gleichfalls mit finanzieller Unterstützung durch die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT im Frühjahr 1985 in Siegen zusammengefunden hatte. Dieses erste Rundgespräch mit dem Thema „Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945“ sollte die Möglichkeiten und Schwerpunkte einer Erforschung der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft für die Zeit der NS-Herrschaft erkunden. Dieses Gespräch wurde in kleinerem Kreis anlässlich des Heidelberger Kongresses der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT im Frühjahr 1986 fortgesetzt.

Die inzwischen in Gang gekommene Diskussion über die deutsche Pädagogik/Erziehungswissenschaft vor und nach 1933 sowie nach 1945 – im Lichte von Annahmen über Kontinuitäten, Diskontinuitäten und einmalige Konstellationen – sowie über das Selbstverständnis der heutigen Pädagogik/Erziehungswissenschaft angesichts ihrer kontrovers interpretierten Vorgeschichte nötigte dazu, diesen Fragen durch erneute sorgfältige Analysen nachzugehen. Denn es scheint heute überdies eine Unsicherheit darüber zu bestehen, ob es denn so etwas wie eine genuine, theoretisch fundierte NS-Erziehungstheorie bzw. -lehre gäbe und wenn ja, wie und ob diese dann als Pädagogik zu qualifizieren wäre im Sinne der Tradition unserer neuzeitlichen Pädagogik, deren Kriterien und Maßstäbe pädagogischen Handelns die Menschenwürde und -rechte des Educandus und seine zu befördernde Mündigkeit und Selbstbestimmtheit sind.

Die Beiträge wurden von den Teilnehmern des Symposiums eingehend diskutiert und anschließend für diese Veröffentlichung überarbeitet. Für die damit verbundenen Mühen – bei knappen Terminen! – danken die Herausgeber. Gedankt sei auch hier noch einmal der DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT und ihren Gutachtern für die Förderung des Symposiums, allen Helfern in Tübingen für die Mithilfe beim organisatorischen Ablauf der Tagung, den Herausgebern der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK für die Aufnahme der Beiträge in die Serie der Beihefte dieser Zeitschrift und nicht zuletzt dem Verlagsleiter, Herrn PETER E. KALB, für seine Bereitschaft, diesen Band auch über das Buchprogramm des Verlags einem größeren Publikum zugänglich zu machen und so unseren Bemühungen um eine kritische Aufarbeitung der Geistes- und Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft eine größere Resonanz zu verschaffen.

Weitere Symposien und Berichtsbände über die Erziehungswirklichkeit während der NS-Zeit und ihre Wirkungen und Folgen werden vorbereitet.



# Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“

## I. Fragestellungen und Perspektiven

Anlaß zur Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus hat die deutsche Pädagogik genug, nicht nur weil sie dieser Vergangenheit in der einen oder anderen Form angehört hat, sondern weil sich viele ihrer gegenwärtigen Probleme nur in Einsicht dieser Geschichte erklären lassen. Unter den daraus resultierenden zahlreichen Fragestellungen sind drei von besonderer Bedeutung:

(1) Schon die Auseinandersetzung Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre in der Erziehungswissenschaft hat das *Erbe* des „Dritten Reiches“ problematisiert, seinerzeit mit eindeutigen Kontinuitätsannahmen. Es schien so, als sei der größere Teil der Weimarer Pädagogik direkt in den Nationalsozialismus überführt worden und als gäbe es eine personale und positionale Linie über die Zäsur des Jahres 1933 hinweg. Das dabei verwendete Argument hatte zwei Spitzen: einerseits wurden die „besseren“ Traditionen in der Emigrantenliteratur gesucht, und andererseits wurde die Indienstnahme der Pädagogik durch den Nationalsozialismus mit Traditionslinien behauptet, die von Teilen der Reformpädagogik über das „völkische Denken“ bis auf die Weimarer Universitätspädagogik reichten. Mindestens die „politischen Optionen“ (WEBER 1979) schienen so direkt mit den Quellen des Nationalsozialismus in Verbindung zu stehen. Diese These war öffentlichkeitswirksam, als sichtbar wurde, welche ganz anderen Theorien und Forschungsrichtungen 1933 Deutschland verlassen mußten. Ihre Wiederaneignung, vor allem durch die „Studentenbewegung“ und ihre philosophischen Mentoren, schaffte erst den Kontrast, der die Folie war für den kritischen Vergleich mit Theorien und Themen der Pädagogik noch der vierziger und fünfziger Jahre.

(2) Das Folgeproblem schließt hier unmittelbar an: Der „Faschismus“ verdacht gegenüber ganzen Richtungen der wissenschaftlichen Pädagogik war nicht differenzierbar, sondern betraf alle Theoriepositionen und Forschungsergebnisse, auch diejenigen, die außerhalb des nationalsozialistischen Ideologiekontextes entwickelt worden waren. In dieser Situation schien ein radikaler Bruch die geeignete Konsequenz zu sein, nämlich der Anschluß der Pädagogik an *sozialwissenschaftliche* Verfahren und Theorien, die in den dreißiger und vierziger Jahren in der Emigration weitergeführt oder dort allererst entwickelt worden sind<sup>1</sup>. Mit diesem Schritt sollte die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ überwunden werden, deren Sprache und Theorie der NS-Ideologie allzu nah zu stehen schien. Andererseits bildete sich in der

Emigrantenphilosophie eine starke Richtung der *Wissenschaftskritik* heraus, die bestimmten Positionen der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ zumindest nicht widersprach<sup>2</sup>. Deren Rezeption wurde also zum Prüfstein für die Frage, ob die pädagogische Theoriebildung *nach 1968* tatsächlich weitergekommen war, sofern dabei wenigstens ein Minimalkriterium des „Pädagogischen“ angelegt werden sollte. Die komplette Überführung pädagogischer in sozialwissenschaftliche Aussagen schien demgegenüber die noch riskantere Strategie zu sein, so daß nicht zufällig die Frage zentral wurde, welches denn die Beteiligung der Pädagogen, die der „geisteswissenschaftlichen“ Richtung<sup>3</sup> nahestanden, am Nationalsozialismus tatsächlich gewesen ist. Hinter dieser Frage verbirgt sich ein gravierendes Wissenschaftsproblem; denn offenbar kann die heutige Diskussion die Theoriepositionen dieser Richtung nicht einfach leugnen und sie auch nicht „sozialwissenschaftlich“ übersetzen, wenn sie *pädagogische* Probleme bearbeiten will, ohne andererseits von jeglichem Konnex zum Nationalsozialismus abstrahieren zu können.

(3) An diesem letzten Dilemma kann auch ein dritter Fragekreis abgelesen werden, der sich mit der bildungs- und wissenschaftspolitischen Bedeutung der nationalsozialistischen Erfahrung befaßt. Offenbar wirkte der Nationalsozialismus keineswegs nur destruktiv und ist in dieser seiner Wirksamkeit nicht mit Dämonisierungen zu erfassen. Andere Wissenschaften haben längst die Frage gestellt, was der Nationalsozialismus *positiv* zur Konstituierung oder gesellschaftlichen Etablierung ihres Faches beigetragen hat, ohne daß damit in jedem Falle eine nationalsozialistische Gesinnung verbunden gewesen sein mußte (vgl. RAMMSTEDT 1985, GEUTER 1984, LUNDGREEN 1985; s. a. TENORTH in diesem Band, S. 53 ff.). Im Falle der Pädagogik ist in Rechnung zu stellen, daß sie im Laufe ihrer Geschichte immer auch ein gesinnungsbildendes Fach gewesen ist, weswegen sie zu verschiedenen Zeiten auch für unterschiedliche Zwecke politisiert werden konnte. Mindestens ihre populären Forderungen wie „Gemeinschaft“, „Einheit“ (von Körper und Geist oder von Leben und Schule), „Leistung“ oder „Entwicklung“ sind im Nationalsozialismus nicht etwa außer Kraft gesetzt, sondern vermutlich noch verstärkt worden, ohne daß bis heute klar wäre, ob darin lediglich ein Mißbrauch gelegen habe. Auf der anderen Seite gab es im Nationalsozialismus *keine* Verstärkung der wissenschaftlichen Pädagogik, die ideologisch beschnitten, aber auch nicht einfach aufgelöst wurde. Nach 1945, und nicht nur unter dem Eindruck der „*re-education*“, gab es diese Verstärkung, was neuerliche Fragen nach Kontinuität und Diskontinuität mit sich bringt.

Dieses Tableau leitender Problemstellungen ist sicherlich fachspezifisch, wenngleich ähnliche Fragen auch in anderen Disziplinen aufgeworfen worden sind. Unspezifisch und allgemein sind dagegen die Wertungsprobleme, wie sie exemplarisch der „Historikerstreit“ um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Verbrechen gezeigt hat. Jede Diskussion um jeden Aspekt des Nationalsozialismus hat neben der wissenschaftlichen immer auch eine moralische Dimension, und beide Diskussionen sind schwierig und problematisch, eben weil ein archimedischer Punkt der Beurteilung nicht zur Verfügung steht<sup>4</sup>. Es ist freilich nicht dasselbe, eine Bewertung in ethischer Absicht vorzunehmen, und den Gegenstand der Bewertung, eine Phase oder gar eine Epoche der jüngsten Geschichte, angemessen zu verstehen. Das zeigt sich nicht zuletzt an den in beiden Dimensionen (Moral wie Wissenschaft)

möglichen Radikalisierungen, die sich im Umkreis des „Historikerstreites“ ergeben haben. Moralischer Rigorismus verdeckt leicht die Probleme wissenschaftlichen Verstehens, aber die Eigendynamik des Forschens führt ebenso leicht zur Vernachlässigung der moralischen Folgen.

Im Falle der Moral geht es in der jüngsten Auseinandersetzung<sup>5</sup> um die Frage, ob sich gerade durch die verstärkte *Historisierung* des Problems das Tabu des Nationalsozialismus lockert und dieser wegen der historischen Objektivierungen moralisch relativiert oder gar erneut attraktiv wird. Im Falle der Wissenschaft geht es darum, ob es jene angenommene Singularität des Nationalsozialismus gibt oder gegeben hat, von denen andererseits die Eindeutigkeit des moralischen Urteils vermutlich in hohem Maße abhängt<sup>6</sup>. Was sich so als Dilemma zeigt, ist selbst ein historisches Problem, mindestens im Blick auf die *kommende* Geschichte. Dieses Dilemma darf aber einerseits nicht zu Denkverboten führen, wie andererseits Forschungsergebnisse nicht um ihr moralisches Problem verkürzt werden dürfen. Was für die Gen-Technologie gelten soll, muß auch für die Geschichtsschreibung in Anspruch genommen werden. Ob diese Form von Wissenschaftsethik freilich die beabsichtigten Konsequenzen zeitigt, ist ungewiß; gewiß ist andererseits, daß sich die theoretische und historische Neugierde nicht von Denkverboten beeinträchtigen lassen wird, Problemen der jüngsten Geschichte auf die Spur zu kommen. Die Frage ist tatsächlich nur, ob und wie sie sich verantworten kann oder muß.

In diesem Sinne sind auch die Problemstellungen des vorliegenden Bandes zu verstehen, die sich spezifischen Problemen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte zwischen 1890 und 1933 zuwenden, also die Pädagogik *im Vorfeld* des Nationalsozialismus thematisieren. Die Aufarbeitung dieser Geschichte hat längst begonnen, nicht erst nach 1968, sondern schon in den fünfziger und frühen sechziger Jahren<sup>7</sup>, wobei sich aber in den verschiedenen Phasen der Beschäftigung mit dieser Geschichte Desiderata ergeben haben, die Anlaß sind für eine erneute und fortgesetzte Beschäftigung:

(1) Sind Themen, Argumente und Kriterien der Konzeptbildung der Erziehung, wie sie der neuzeitliche Diskurs der Pädagogik formuliert hat<sup>8</sup>, durch den Nationalsozialismus nur ausgebeutet und korrumpiert worden, so daß zu Recht von der nationalsozialistischen als von einer „Un-Pädagogik“ die Rede ist? Oder gibt es gerade im Kern der pädagogischen Argumentation Postulate und Denkmuster, die eine Beziehung zum politisch-pädagogischen Programm des Nationalsozialismus nahelegen? Die pädagogische Tradition hat die Erziehung zur Mündigkeit betont, zugleich aber auch die Bindung an Gemeinschaft und überkommene Sittlichkeit; sie ist daher nicht eindeutig und erlaubt vielfältige und heteronome Bezüge, wie sich gerade auch an der eklektischen Indienstnahme verschiedener pädagogischer Traditionen durch nationalsozialistische Autoren zeigen läßt. Andererseits wird z. B. die pädagogische Leitidee des bürgerlichen Subjekts durch die Theorie und Praxis des Nationalsozialismus außer Kraft gesetzt, so daß eine entscheidende Differenz zu dieser Tradition unübersehbar ist.

(2) Sind Themen und Argumentationen der wissenschaftlichen Pädagogik vor 1933 in einem Verhältnis zum Nationalsozialismus zu sehen? Oder greift auch hier nur eine eklektische Politisierung, die mit dem Programm und der Praxis der

Erziehungswissenschaft unvereinbar ist? Wiederum ist entscheidend, worauf man die Frage bezieht: Einerseits ist nicht zu bestreiten, daß Sprache und Theorienkontext der wissenschaftlichen Pädagogik vor 1933 Affinitäten zum Ideologiereservoir des Nationalsozialismus erlauben. Das betrifft freilich fast alle Ansätze, die ungenau und – rückblickend – geradezu fahrlässig formuliert worden sind: Die „pädagogische Bewegung“, die „bildenden Mächte“, aber auch die „funktionale“ Erziehung oder die „Vergemeinschaftung“ der Jugend – um nur einige Schlagworte zu nennen – stehen für eine Theoriesprache, deren mangelnde Präzision und suggestiver Gehalt aus sich heraus politische Verständnisse und Mißverständnisse nahelegen bzw. sich dagegen nicht absichern können. Andererseits ist die Sprache der Theorie nicht diese selbst, die in der Weimarer Pädagogik zwischen dem Neukantianismus, der Kulturpädagogik und den vielfältigen psychologischen und soziologischen (auch sozialistischen) Richtungen Ansätze entwickelte, welche eindeutig nicht dem nationalsozialistischen Ideologiekontext zuzurechnen sind.

(3) Sind Themen, Probleme und Verfahren der Erziehungspraxis vor 1933 mehr oder weniger direkt von den nationalsozialistischen Erziehungsorganisationen übernommen worden? Oder war die NS-Organisation, als Teil eines „Erziehungsstaates“, weit selbständiger als bislang angenommen wurde? Diese Frage betrifft vor allem das Verhältnis zur Reformpädagogik, die zum Teil sicherlich instrumentalisiert wurde, zum Teil aber auch längst vor 1933 politisch wie administrativ instrumentalisiert war. Diese Praxis, die voluntative wie die organisierte „Reformpädagogik“, zielte aber nicht auf das, was in der nationalsozialistischen Erziehungsorganisation entwickelt wurde, weder im Blick auf die Totalisierung des Erziehungsanspruchs noch auch in Hinsicht auf die Organisationsformen. Auch hier findet man daher ein schwieriges Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität, das sich jeder pauschalen Bewertung entzieht, zumal gerade an dieser Stelle problematische Beziehungen von Theoriesprache und praktischer Indienstnahme von gänzlich anders begründeten Erziehungskonzepten in Rechnung gestellt werden müssen. Das betrifft den Führerkult der Jugendbewegung ebenso wie die Jugendideologie insgesamt, aber auch die Schulkritik, die Ästhetisierung der Erziehung oder die antiliberalen Gemeinschaftsideen. All das diente auch den NS-Pädagogen zur Rechtfertigung ihres Tuns.

(4) Sind die notwendigen Vorannahmen jeder pädagogischen Theorie, wie etwa das „gute und gerechte Leben“, die „richtige Sozialordnung“ oder der „neue Mensch“, Teil einer progressiven Bewegung, die mit der Aufklärung ihren Anfang nimmt? Oder sind sie spätestens nach 1848 immer so formuliert worden, daß sie bereits nationalpädagogisch ausgefüllt waren, als die antimoderne Bewegung des europäischen Faschismus begann? Diese Frage hängt mit den geschichtsphilosophischen Modellen der Pädagogik zusammen, die keineswegs eindeutig auf die Aufklärung bezogen waren, mindestens im deutschsprachigen Bereich nicht. Die politischpädagogische Rhetorik großer Teile der Reformpädagogik, aber auch vieler Ansätze der Weimarer Pädagogik, deutet darauf hin, daß der nationalpolitische Konsens über Erziehung weit größer war, als es der Streit der Richtungen vermuten läßt. Andererseits gingen die dezidiert „völkischen“ Begründungen nach 1918/20 zurück, sowohl im Bereich der theoretischen Pädagogik, in der – im Unterschied zum Kaiserreich – die Theorienkonkurrenz erheblich zunahm, als auch in der

praktischen Pädagogik, soweit sie sich als „pädagogische Bewegung“ entschieden international verstand. Unklar ist aber, was die pädagogischen Vorannahmen, die in den verschiedenen Definitionen allesamt eine zentrale Rolle spielten, bewirkt haben: sie sind trivialisiert und zugleich stilisiert worden, haben den Praktikern Orientierung gegeben, ohne den Politisierungen standzuhalten, ließen zugleich Möglichkeiten der Aneignung und der Abstoßung offen (oft beides zugleich, je nach den zeitlichen Umständen) und waren in ihrer Vieldeutigkeit ein theoretisch unbeherrschtes Potential.

(5) Was bedeuten diese Fragen vor dem Hintergrund, daß sich eine empirisch und theoretisch gehaltvolle *Pädagogik* des Nationalsozialismus gar nicht ausmachen läßt (vgl. MILLER-KIPP in diesem Band)? Der Schluß von bestimmten Theoretikern, die der NS-Ideologie nahestanden oder diese mitformulierten, auf einen unterscheidbaren Theoriekontext „nationalsozialistische Pädagogik“ scheint zweifelhaft geworden zu sein<sup>9</sup>, nicht zuletzt deswegen, weil die Praxis den Theorievorschlägen eines ERNST KRIECK (um nur ihn zu nennen) nicht folgte, sondern weit eher versuchte, das volkspädagogische Manifest HITLERS – „Mein Kampf“ – zu verwirklichen. Die Praxis der Erziehung wurde zudem weit mehr durch die letztlich morbide Dynamik des politischen Systems als durch pädagogische Theorien bestimmt, denen das Personal der NS-Erziehungsorganisation viel ferner stand als etwa die reformpädagogischen Volksschullehrer der Weimarer Republik. Und doch gibt es auch hier Kontinuitätsprobleme; denn natürlich mußten sich die nationalsozialistischen Funktionäre und Laien der Erziehung öffentlich artikulieren und konnten dabei auf eine Sprache zurückgreifen, die sie nicht erst erfinden mußten.

Grundsätzlich wird man auch im Falle der pädagogischen Theorie zwischen Begründungs- und Verwendungskontexten zu unterscheiden haben und diese, die selbst schon eine Vielfalt bilden, in sehr verschiedener Weise auf die Epoche und das Syndrom des Nationalsozialismus beziehen müssen. Diese Differenzierung ist unvermeidlich, wenn wirklich die historischen Realitäten rekonstruiert und dabei zugleich der zeitliche Abstand zwischen den Akteuren und den Historikern (und deren jeweiliger Gegenwart) in Rechnung gestellt werden soll. Es gibt keine eigene und keine einheitliche Begründung dessen, was wir als „nationalsozialistische Pädagogik“ zu bezeichnen gewohnt sind. Die Rechtfertigungen der „völkisch-rassistischen“ Neuordnung der Erziehung nach 1933 sind verschiedenen Begründungszusammenhängen entnommen und bildeten weniger eine theoretische als vielmehr politisch-suggestive Mischung, die in Form und Gehalt einzigartig ist. Mit ihr hat die Pädagogik der Gegenwart zugleich viel und wenig, alles oder nichts, gemein; denn die politische Totalisierung gehört zum pädagogischen Erbe, ebenso wie deren entscheidende Kritik und Bekämpfung. Nicht zuletzt diese Einsicht macht die Aufarbeitung der jüngsten deutschen Geschichte zu einem Lehrstück der Schwierigkeiten nicht nur dieser Geschichte, sondern zugleich des Erbes einer ambivalenten Epoche, eben der *longue durée* der modernen Pädagogik.

## II. Zum vorliegenden Band

Die Konzeption und thematische Akzentuierung des vorliegenden Bandes ergab sich zum einen aufgrund der genannten Fragestellungen und Veranlassungen für eine erneute Auseinandersetzung mit dem Problemkreis „Pädagogik und Nationalsozialismus“, zum anderen aufgrund der Begrenzungen, die einem Forschungskolloquium und der Präsentation seiner Ergebnisse nach Zeit und Umfang gesetzt sind.

Die Beiträge der I. Abteilung akzentuieren den Einstieg in die Sache selbst auf dreierlei Weise: als Versuch einer begrifflich-konzeptionellen Verständigung darüber, was „nationalsozialistische Pädagogik“ bedeuten kann (MILLER-KIPP); als (auch biographisch gefärbte) Vergewisserung nach den zeit- und wissenschaftsgeschichtlichen Kontexten der (erneuten) Zuwendung zur Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945 (MENCK); als Einführung in den Forschungsstand und einige sich daraus ergebender Desiderata (TENORTH).

Die Beiträge der II. Abteilung entfalten anhand zentraler Begriffe und anthropologischer Konzepte – „Blut“ und „Schicksal“ (STEINHAUS), „Rasse“ (REYER) und „Kraft“ (BERNETT), „Volksgesundheit“ (REYER) und „minderwertiges Leben“ (ELLGER-RÜTTGARDT) – Traditionen völkisch-nationalen und rassistisch-eugenischen Denkens vom Wilhelminischen Kaiserreich bis zur NS-Zeit, innerhalb derer bzw. mit denen im Zusammenhang pädagogisches Denken und Argumentieren, pädagogische Theorie und pädagogische Praxis zu analysieren ist, wenn die Vielschichtigkeit von Kontinuitäten und Diskontinuitäten, Aneignungen und Abstoßungen, Einbrüchen und Trennlinien auch im Einzelfall historisch-kritisch verstanden und beurteilt werden soll. Es hätten noch andere Begriffe und Konzepte aus dem Umkreis der konservativen Kulturkritik des 19. Jahrhunderts herangezogen werden können<sup>10</sup>, aber auch aus dem Umkreis der Lebensreform-Bewegungen vor und nach dem Ersten Weltkrieg<sup>11</sup>, die pädagogisch besonders bedeutsame und wirksame Leitbilder erschlossen hätten: „Gemeinschaft“, „Erlebnis“, „Führer und Gefolgschaft“, „Ganzheit“ usw.<sup>12</sup> Es eröffnen sich geistes- und wissenschaftsgeschichtliche Perspektiven einer Vorgeschichte der NS-Ideologie, die aber – das darf nicht übersehen werden – vielfach nur deswegen als *Vorgeschichte* verstanden werden kann (und muß), weil seit 1933 tatsächlich *praktische Konsequenzen* gezogen wurden, die vorher häufig andeutungsweise formuliert, manchmal explizit gefordert, als legales oder legalisiertes amtliches oder staatliches Handeln nicht selten erhofft, in der Regel aber als realisierbare und sanktionierte „Normalität“ kaum für möglich gehalten worden waren. Die nationalsozialistischen Machthaber sowie ihre Gefolgsleute und Helfershelfer – und das waren nicht wenige! – kannten nun auch im Bereich von Erziehung und Hilfe, Unterricht und Schulung keine ethischen Vorbehalte mehr, so daß der Umschlag in die „totale“ Willensbeugung und Willensschulung (SCHOLTZ) erfolgen konnte. Dabei benutzten die NS-„Pädagogen“ wirksame Inszenierungsformen und das ganze Arsenal pädagogisch-psychologischer Führungs- und Erziehungsmittel und -medien, das die Reformpädagogik bereitgestellt hatte, insonderheit die „Erlebnis“-„Pädagogik“. Ihren Wirkungen konnten sich Kinder und Heranwachsende meist kaum entziehen, sie wurden von ihr überlistet. Das wäre dann die wirkliche „Schwarze Pädagogik“: die Modellierung

eines „nationalsozialistischen Charakters“, einer „faschistischen Mentalität“ dadurch – wie viele autobiographische Zeugnisse belegen<sup>13</sup> –, daß durch die Unterordnung unter einen „Führer“ oder eine „Führerin“ die „Sehnsucht nach Ganzheit“ bzw. „Gemeinschaft“ erfüllt wurde, oder dadurch, daß durch die Ermöglichung von Herrschaft über andere die eigene Charakterentwicklung und das moralische Urteilen korrumpiert wurde. Die NS-„Pädagogik“ zieht die *eine* Konsequenz aus der Reformpädagogik, die in *aller* Pädagogik als latente, stets aktualisierte Möglichkeit angelegt ist: Führung als Verführung.

Die Beiträge des III. Abschnitts zeigen die inneren, auch politischen Ambivalenzen der reformpädagogischen Position und Praxis vor 1914 und vor 1933, und die Skizze von REULECKE bildet eine exemplarische Einzelfallstudie für jene Prozesse im pädagogischen Feld, die der Nationalsozialismus ohne viel eigenes Zutun nur noch zu beerben brauchte.

Die Studien zur Reaktion auf den Nationalsozialismus um das Jahr 1933 im Spiegel von zwei pädagogischen Zeitschriften verdeutlichen die großen Interpretationsschwierigkeiten aus heutiger Sicht: Affinitäten in der Theorie(sprache), Oppositionen in der (persönlichen) Gesinnung, aber auch Affinitäten in der Gesinnung bei gleichzeitiger Differenz in der Theorie(sprache) (vgl. die Beiträge von TENORTH und HERRMANN). Zwei Desiderata künftiger Forschung werden in ihrer herausragenden Bedeutung erkennbar: zum einen die Erschließung neuer Quellen, zum anderen eine differenzierte Rekonstruktion der Reformpädagogik im allgemeinen sowie der „Pädagogischen Bewegung“ (samt ihren Parallelerscheinungen) im besonderen<sup>14</sup>. Nur so wird es gelingen können, die eingangs aufgeworfenen Fragen in der gebotenen Differenziertheit zu beantworten.

### Anmerkungen

- 1 Das zeigte deutlich die wissenschaftstheoretische Kontroverse in der Pädagogik zwischen 1965 und 1975, die zwei Positionen aus dem Emigrationsphilosophie, ADORNOS und HORKHEIMERS „Kritische Theorie“ und POPPERS „Kritischen Rationalismus“, zur Neubegründung der Erziehungswissenschaft favorisierte. Beide Richtungen ließen sich „sozialwissenschaftlich“ übersetzen, waren aber, jede für sich, kritisch gegenüber einem naiven Wissenschaftsglauben und skeptisch gegenüber einer eindimensionalen Aufklärung.
- 2 Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ reduzierte in den zwanziger Jahren die Erwartungen der Aufklärungspädagogik ebenso wie die Aspirationen der empirischen Erziehungswissenschaft. Sie vertritt keinen naiven Empirismus, aber auch keine sakulären Erlösungsutopien, ausgenommen an jenen Stellen, wo sie „völkisch-nationale“ Tendenzen berührte.
- 3 Diese Richtung ist in ihrem Theoriebestand, aber auch hinsichtlich der politischen Optionen, nicht einheitlich, so daß die Frage differenziert beantwortet werden muß (hierzu KLAFFI 1982, GASSEN 1978, LÖFFELHOLZ 1977).
- 4 Die „Wirklichkeit des Unrechts“ kann nicht durch „Konsensus“ erfaßt werden; die „Geschichtswissenschaft“ kann höchstens das „Ausmaß des Verbrechens“ ermitteln, sofern sie objektive und quantifizierte Beweise beibringt; aber „Schweigen“ (LYOTARD 1987, S. 104 ff.) ist offenbar auch nicht das letzte Wort, da denn das historische Problem nicht durch erkenntnistheoretische Relativierung aus der Welt zu schaffen ist (ebd., S. 105 f.).

- 5 Die Diskussion bestimmter westdeutscher Historiker mit JÜRGEN HABERMAS (vgl. „Historikerstreit“ 1987) betrifft die Frage der Einzigartigkeit des nationalsozialistischen Holocaust und damit die Frage nach der nationalen Schuld. Was Pädagogen im Anschluß an TENORTH (1985) diskutieren, betrifft eine andere Frage, nämlich die der Kontinuität pädagogischer Theoriepositionen nach 1933 (und nach 1945).
- 6 „Historisierung“ kann freilich verschieden aufgefaßt werden: als (nicht selbst moralfreie) Kritik „einer vorweggenommenen Pauschalablehnung des Nationalsozialismus“, die blind ist gegenüber der „Vielfältigkeit“, „Widersprüchlichkeit“ und „relativen Offenheit des NS-Systems“, und als „bloße Relativierung“ der nationalen Schuld, die allzu offensichtlich politische Zwecke verfolgt und darum „ein Ärgernis ist“ (MOMMSEN 1987, S. 85 f.).
- 7 Wir sparen an dieser Stelle die DDR-Geschichtsschreibung aus, die unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg mit der kritischen, freilich parteilichen Aufarbeitung des Verhältnisses Pädagogik-Nationalsozialismus begonnen hat (RANG 1982). Diese Geschichtsschreibung zu beurteilen, muß einer gesonderten Untersuchung überlassen bleiben.
- 8 Es gibt gute Gründe dafür, diesen Diskurs mit ROUSSEAU beginnen zu lassen, weil mit dem „Emile“ die Erziehung an der Entwicklung des Individuums orientiert wird. Alle allgemeinen Ansprüche (von Politik und Moral) werden dieser Orientierung nachgeordnet oder negativ behandelt. Schon bei ROUSSEAU aber ist dieser Anspruch gebrochen (vgl. OELKERS 1983; HERRMANN 1987a, S. 308 ff.), so daß die *Autonomie* des Individuums und die durch Erziehung zu bewirkende *Mündigkeit* sowohl Postulate der pädagogischen Theorie sind als auch ihr widersprechen.
- 9 Das gilt generell, nicht nur im Blick auf die Pädagogik, wie sich zum Beispiel am unlängst wieder vieldiskutierten Fall des Philosophen MARTIN HEIDEGGER (vgl. FARIAS 1987) zeigen ließe. Auch hier ist ein Schluß von der speziellen Philosophie HEIDEGGERS auf die NS-Ideologie in direkter Weise unzulässig, so daß komplizierte Beweisführungen verlangt werden, um die Beziehungen der Humanismus-Kritik HEIDEGGERS zur Ideologie des „Herrenmenschen“ aufzudecken.
- 10 Das Arsenal solcher Begriffe hat EUCKEN 1878/1916 zusammengetragen. Vgl. ansonsten STERN 1961/1986.
- 11 LINSE 1983, 1986.
- 12 Vgl. dazu Beiträge in HERRMANN 1987b, dort weitere Nachweise.
- 13 Dazu Beiträge in HERRMANN 1985; vgl. vor allem SCHOLTZ 1981 (mit ausführlichen bibliographischen Nachweisen) und SCHOLTZ 1985.
- 14 Die besondere Schwierigkeit besteht darin, die Selbstdarstellungen der „Pädagogischen Bewegung“ (etwa bei SCHEIBE und NOHL), die kanonisierend gewirkt haben, zu korrigieren; vgl. HERRMANN 1987b, S. 22 ff.; OELKERS 1988.

## Literatur

- EUCKEN, R.: Geschichte und Kritik der Grundbegriffe der Gegenwart. Leipzig <sup>1</sup>1878, 5. umgearb. Aufl. Leipzig 1916 u. d. T.: Geistige Strömungen der Gegenwart.
- FARIAS, V.: Heidegger et le Nazisme. Aus dem Deutschen übersetzt von P. M. BENARROCH/J.-B. GRASSET. Préface de Chr. JAMBET. Lagrasse 1987.
- GASSEN, H.: Geisteswissenschaftliche Pädagogik auf dem Wege zur kritischen Theorie. Studien zur Pädagogik ERICH WENIGERS. Weinheim/Basel 1978.
- GEUTER, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt 1984.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 303–323. (a)

- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987. (b)
- „Historikerstreit“. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. Texte von RUDOLF AUGSTEIN u. a. München/Zürich 1987.
- KLAFKI, W.: Die Pädagogik THEODOR LITTS. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- LINSE, U. (Hrsg.): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München 1983.
- LINSE, U.: Ökopax und Anarchie. Eine Geschichte der ökologischen Bewegungen in Deutschland. München 1986.
- LÖFFELHOLZ, M.: Philosophie, Politik und Pädagogik im Frühwerk EDUARD SPRANGERS 1900–1918. Hamburg 1977.
- LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. Übers. von J. VOGL. München 1987. (Supplemente, Bd. 6.)
- MOMMSEN, H.: Aufarbeitung und Verdrängung. Das Dritte Reich im westdeutschen Geschichtsbewußtsein. In: D. DINER (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt 1987, S. 74–88.
- OELKERS, J.: ROUSSEAU und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 801–816.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988.
- RAMMSTEDT, O.: Deutsche Soziologie 1933–1945. Die Normalität einer Anpassung. Frankfurt 1982.
- RANG, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Frankfurt/New York 1982.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Machtausübung im Erziehungsfeld und ihre Wirkungen auf die junge Generation. 3 Kurseinheiten, FernUniversität Hagen 1981.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- STERN, F.: The Politics of Cultural Dispair. Berkeley, Ca. 1961; dt. Übers. u. d. T.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Bern/Stuttgart 1963, München 1986.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven. Köln/Wien 1985. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 28.)
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933. Königstein/Ts. 1979. (Monographien Pädagogik, Bd. 26.)



# **I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand**



# Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos

*Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“  
zu begreifen und historisch einzuordnen*

„Daraus, daß das *unmittelbare Wissen* Kriterium der Wahrheit sein soll, folgt ..., daß aller Aberglaube und Götzendienst für Wahrheit erklärt wird und daß der unrechtlteste und unsittlichste Inhalt des Willens gerechtfertigt ist“ (HEGEL: System der Philosophie, § 72)

„Eine ganz große deutsche Bewegung wurde so zu einer einzigen Erziehungsgemeinschaft, die sich auf den Grundsätzen des Soldatischen gründete, aber von einer neuen Bereitschaft und einem neuen Willen beseelt war.“ (STELLRECHT 1944, S. 7)

„Führer befehl – wir folgen dir!“ (NS-Parole)

Die Erforschung von Erziehung und Erziehungstheorie des Nationalsozialismus zeitigt ein bekanntes Ärgernis: daß mit zunehmender Kenntnis das Ding nicht leichter, sondern schwerer zu begreifen ist. Das Nachdenken über „nationalsozialistische Pädagogik“ (ns. Pädagogik) stößt heute auf folgende irritierende Umstände:

(1) Es gibt eine Fülle von Materialien und Studien über nationalsozialistische Erziehung und ihre Theorie; und es wurden etliche Begriffe dafür geprägt; es gibt aber keinen Konsens über *einen* Begriff. (2) Das Verhältnis resp. der Austausch zwischen Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung ist nicht geklärt – der Theoriegehalt, ja die Theoriefähigkeit der Praxis ist strittig. (3) Was als nationalsozialistische Erziehungstheorie zitiert wird, geht auffällig an der Praxis vorbei. (4) Die einschlägige erziehungshistorische Forschung wechselt gelegentlich ihren Gegenstand – die Beurteilung „nationalsozialistischer Pädagogik“ wird kontingent.

In dieser Situation schwieriger Synthese und hausgemachter Divergenzen soll es weniger die Aufgaben dieses Aufsatzes sein, einen (eigenen) Begriff vorzulegen, als vielmehr das vorliegende Begriffs- und Streitmaterial zu ordnen, so daß die systematische Reflexion auf „ns. Pädagogik“ wieder erleichtert wird. Dies soll in fünf Schritten geschehen: darzulegen, was mit „ns. Pädagogik“ gemeint sein soll, und dies im Hinblick auf den jüngsten Streit über sie (1.); ihre Abkunft zu klären (2.), ihre Qualitäten zu bestimmen (3.), Begriffsversuche zu prüfen (4.) sowie zuletzt ihre geschichtliche Einordnung zu diskutieren (5.).

## 1. Was „ns. Pädagogik“ meint und worüber gestritten wird

Die Leistung, aber auch die Ungenauigkeit des Begriffs „Pädagogik“ liegt darin, daß er zwei Aspekte von Erziehung umfaßt, aber auch vermengt, die analytisch getrennt zu sehen sind: Idealität und Realität. Er liegt damit zwischen reiner Theorie und Empirie – eine Konvention die eine, eine wissenschaftslogische Fiktion die andere. Die pädagogische Wirklichkeit ist nicht „rein“; ihr wohnen Wissen und Reflexion, Regeln und Lehren, Ideen, Konzeptionen, Zielvorstellungen und Sinndeutungen inne. Genau dies der Praxis zugehörnde Wissen samt dieser Praxis selbst meint der Begriff „Pädagogik“. Zumindest wird er heute gemeinhin so verstanden; auch wurde er durch seine Geschichte hindurch so gebraucht – freilich in dieser oder jener Gewichtung der Inhalte, mit der Pädagogik zu dieser oder jener Wissensart tendiert; was die Attribute „theoretische“ resp. „wissenschaftliche“ oder „praktische“ jeweils anzeigen. Wiewohl logisch unpräzise, trifft der Begriff den vermischten Sachverhalt genau und ist von den anliegenden Begriffen: „Erziehungstheorie“, „Erziehungswissenschaft“, „Erziehungspraxis“ hinreichend unterschieden.

Diese Vergewisserung scheint angebracht, weil im jüngsten Streit über die historische Einordnung der Pädagogik zur Zeit des Nationalsozialismus die Begriffe durcheinandergeraten sind. Zum einen wird Kontinuität behauptet und dafür die „Kathederpädagogik“, die Universitätspädagogik, der Weimarerer Republik ins Feld geführt (GAMM 1972, 1987); zum anderen wird von einer „historisch singulären Figuration“<sup>1</sup> geschrieben und dafür im wesentlichen das „Personencorpus“ der „deutschen Erziehungswissenschaft 1931 – 1940“ sowie die „Denkmuster“ der „Pädagogen nach 1933“ (S. 315; kursiv GMK) zum Beweis vorgelegt (TENORTH 1986).<sup>2</sup> Offenkundig sprechen beide Autoren von unterschiedlichen Größen, was den Vergleich ihrer Aussagen *in puncto* Kontinuität gar nicht zuläßt.<sup>3</sup> Wichtiger für den hier verfolgten Gesichtspunkt: es verschieben sich die Begriffe. Meinte GAMM noch eindeutig das Denken und Verhalten von Wissenschaftlern („Pädagogen“), die sich durch Theoriearbeit definieren, so besteht für TENORTH das Corpus der „deutschen Erziehungswissenschaft“ aus „Gelehrten“ (nach KÜRSCHNER), damit auch aus „Pädagogen“, deren Arbeit die Ausbildung ist. Gleichwohl nennt er sie alle „Erziehungstheoretiker“ (S. 305) und bezeichnet ihre „Denkmuster“ nacheinander als „NS-Pädagogik“ resp. „nationalsozialistische Pädagogik“ (S. 303, 305, 309), als „nationalsozialistisches Erziehungsdenken“ (S. 313), „Erziehungstheorie ... nach 1933“ (S. 314), „nationalsozialistische Erziehungskonzeption“ und „Pädagogik nach 1933“ (S. 315), zuletzt als „nationalsozialistische Erziehungstheorie“ (S. 316).<sup>4</sup> Gegen solchen Sprachgebrauch ist festzuhalten: „ns. Pädagogik“ meint hier die Pädagogik *des*, nicht diejenige *im*, d. h. *während* des Nationalsozialismus.

Damit ist auch klargestellt, wer diese Pädagogik gesellschaftlich trägt: es ist die NSDAP. Die Unterscheidung zwischen Staat und Partei zur Beschreibung der politischen Gestalt des Dritten Reiches taugt auch für dessen Erziehungswesen. Vom überkommenen setzt sich dasjenige im Machtgefüge der NSDAP als dem Parallelapparat zum Staate ab.<sup>5</sup> Es konstituiert „ns. Pädagogik“. Der Begriff hat also zum *Inhalt* das nationalsozialistischer Erziehung implizite und zugrundeliegende Wissen, zum *Umfang* dieses Wissen und seine gesellschaftliche Praxis – ohne materielle Anschauung bliebe er schließlich leer.

Wenn damit festgeschrieben ist, was als „ns. Pädagogik“ begriffen werden soll, kann die Frage angegangen werden, wie sie an sich wohl zu begreifen sei.

## 2. *Über die Abkunft nationalsozialistischer Pädagogik und das Theorie-Praxis-Verhältnis*

Ns. Pädagogik kann – theoretisch – der Theorie, der Praxis oder bestimmten Zwecken allein oder anteilig entstammen. Dem ist im einzelnen nachzugehen. Die Frage, ob und wie weit ns. Pädagogik sich auf Theorie im systematischen Verstande bezieht, wird hier auf Erziehungstheorie (als Erziehungswissenschaft) eingeschränkt<sup>6</sup> und dabei zwischen nationalsozialistischer und nichtnationalsozialistischer unterschieden. Daß letztere nationalsozialistischer Pädagogik ihr Wissen lieferte<sup>7</sup> oder umgekehrt: daß ns. Pädagogik Wesentliches aus der vorfindlichen Erziehungstheorie lieh, kann angesichts der Bedeutungsunterschiede bestimmter gemeinsam genutzter Begriffe und Sätze nicht behauptet werden. Im historischen Wissenschaftsprozess hat sich diese Scheingemeinsamkeit längst herausgestellt.<sup>8</sup> – Ns. Pädagogik speiste sich aber auch nur zum Geringen aus nationalsozialistischer Erziehungstheorie bzw. dem, was als solche rekonstruiert wird und als deren Exponenten BAEUMLER und KRIECK gelten.

Die NSDAP, ihre Gliederungen und angeschlossenen Verbände produzierten pädagogisches Schrifttum in noch nie dagewesener Fülle.<sup>9</sup> Soweit „aus der Praxis für die Praxis“ konzipiert, ist es an Theorie nicht interessiert; soweit es sich um die Selbstdarstellungen und Systematiken der pädagogischen Funktionäre des Nationalsozialismus handelt, rekurren sie nachlesbar selten auf „ihre“ Theoretiker und enthalten deren Erkenntnisse allenfalls stückhaft.<sup>10</sup> Das gilt unabhängig von der Frage, wie weit die Schriften BAEUMLERS und KRIECKS selbst überhaupt die Ansprüche erfüllen, die an eine systematische Theorie nationalsozialistischer Erziehungspraxis in logischer und in analytischer Hinsicht zu stellen wären.<sup>11</sup> – Daß ns. Pädagogik sich wenig mit Theorie austauscht, ist auch faktisch zu beobachten: zwischen den unterschiedlichen sozialen Orten – Parteiämtern, Parteischulen hie, Universitäten da – gibt es kaum Verkehr, die Teilöffentlichkeiten nehmen selten Notiz voneinander,<sup>12</sup> von einem allgemeinen pädagogischen Diskurs kann keine Rede sein.<sup>13</sup>

Woher aber dann stammt die ns. Pädagogik in der Hauptsache, und wer sind die Wissensproduzenten? Sie stammt aus der Herrschaftspraxis der NSDAP. Das bestätigt das in ihr ausgebildete Theorie-Praxis-Verhältnis als zentraler erziehungswissenschaftlicher Systempunkt.

Die in der Frontstellung gegen „bürgerliche“ Intelligenz und Marxismus laut sich zeigende und aus politischem Legitimationszwang wachsende Theoriefeindlichkeit des Nationalsozialismus schlägt selbstredend auch auf dessen Pädagogik durch: einmal in der sattsam bekannten Polemik gegen „Materialismus, Verstandeskram und Intellektualismus“ (SCHEMM, dok. in: KANZ 1984, S. 102), zum anderen in der dezidierten Ablehnung wissenschaftlichen Denkens.<sup>14</sup> Polemik wie Ablehnung

zeigen den Versuch an, das Denken von der Praxis fernzuhalten, darüber hinaus *in praxi* auszuschalten. Damit ist die theoretische als wissenschaftliche Gründung der ns. Pädagogik schon am Anfang zu Ende. Am „Wendepunkt der Erziehung“ fällt „die Entscheidung für die Seele“ und gegen den „kalten Intellekt“, wird „die Macht des Gemütes“ als Erkenntnisvermögen gegen „das Wissen“ angeführt (SCHIRACH 1942, S. 101), sollen „Erlebnisse“, nicht „Kurse“ die zukünftigen Führer schulen (ebd., S. 9). Erziehung sei keine und bedürfe keiner Wissenschaft, „da sie aus dem Wissen heraus gar nicht gestalten kann; ... sie ist eine politische Arbeit und nimmt ihre wahre Kraft aus einer Revolution, die ein neues Wesen gibt“ (STELLRECHT 1944, S. 16). Diese Sätze sind insofern beim Wort zu nehmen, als sie den Ursprung des nationalsozialistischen Zugriffs auf die Erziehung erkennen lassen: es ist die „Revolution“, i. e. die Machtergreifung und Herrschaft der NSDAP, die sich als „Revolution“ stilisiert. Das bedeutet, daß herkömmliche Theoriebezüge entfallen oder durch Politik ersetzt werden:<sup>15</sup> die Anleitung oder Überprüfung oder Interpretation oder normative Grundlegung von Praxis. Wenn ns. Pädagogik auf Erziehungstheorie rekurriert, dann stückweise und im ideologischen Kontext. Sie selbst ist zuerst mit Politik im Bunde und entwickelt sich in der und aus der politischen Praxis.

Zum Wahrheitskriterium wird hier der Erfolg, zum Auswahlkriterium für Wissen die politische Doktrin, zur „Methode“ des Aufbaus von Wissen wird das Handeln. So entsteht Pädagogik systematisch als Pädagogik der Tat – Theorie kann ihr folgenlos nachgeliefert werden; sie hat ihre Funktionen im Bezug auf Praxis verloren. „Erzieherische Bewegungen und Einrichtungen soll man nach ihren Erfolgen beurteilen. Ihr Wert für die Nation besteht nicht im Glanz einer bestechenden Theorie“ (SCHIRACH 1942, S. 11). Die Verknüpfung der ns. Pädagogik mit der Herrschaft der NSDAP bringt mit sich, daß sie erst in deren Prozeß und von deren Trägern und Mitläufern formuliert wird, daß in erster Linie die Funktionäre der nationalsozialistischen Erziehung das Disziplinwissen vortragen und repräsentieren. Ihr Gewährsmann heißt ADOLF HITLER.

Hauseigene Zuständigkeit in Erziehungsfragen ist für nationalsozialistische Funktionäre inbegriffen. Sie sehen sich bekanntlich gern als „geborene Erzieher“ – ebenso als „geborene Führer“ –, und jeder Führer einer nationalsozialistischen Formation schreibt sich qua Amt und Praxis pädagogische Kompetenz zu. Dieser Selbstermächtigung ist die Theorieverachtung immanent; sie diene der Behauptung sowohl in der internen Machtkonkurrenz der einzelnen Formationen als auch gegen die traditionellen Erziehungsträger. Hierbei äußert sich die Theorieverachtung in der besonderen Form der Herabsetzung des studierten Lehrers und des „Zunftgelehrten“.

Die (Erziehungs-)Funktionäre des Nationalsozialismus sind die Wissensproduzenten der ns. Pädagogik. Ihre Schriften haben zuerst die Intention und die Funktion, nationalsozialistische Erziehung oder nationalsozialistische Herrschaft als Erziehung zu legitimieren und über ideelle Formierung durchzusetzen. Angesichts der funktionellen Gemeinsamkeit ist der qualitative als der wissenschaftslogische Standard (des Schrifttums) der ns. Pädagogik zweitrangig und führt zu einer uneigentlichen Beurteilung oder Klassifizierung.<sup>16</sup> Nach Zwecken ließe sich Propaganda-, Rechtfertigungs-, Selbstdarstellungs- und Anleitungsliteratur unter-

scheiden, in der (in dieser Reihenfolge) der Schwulst ab-, die Sachlichkeit zunimmt. Der ganze Bestand aber ist nach *einer* ideologischen Schablone und in *einer* erziehungspolitischen Absicht gefertigt; und die hat HITLER vorgegeben.<sup>17</sup>

HITLERS Wille zur Macht treibt die ns. Pädagogik wesentlich hervor. Er ist, systematisch gewendet, der Ort ihrer Deduktion. Führerworte, Führerbefehle, HITLERS „Mein Kampf“ waren Evangelium und dogmatische Autorität ns. Pädagogik. Mit dem Führerwillen muß sie darauf angelegt sein, diesen Willen durchzusetzen. Das heißt auch: allen anderen Willen zu kontrollieren, auszuschalten oder zu brechen. Wird dies als ihr eigentlicher Ansatz ernst genommen, ist ns. Pädagogik von ihm her zu begreifen.

### 3. Über die Qualitäten nationalsozialistischer Pädagogik

Ursprung und Funktion einer Pädagogik bestimmen ihre Eigenschaften und ihre Eigenart. Ns. Pädagogik entspringt dem Willen zur Macht. Damit liegen, wie oben angesprochen, ihre Qualitäten auf anderem als auf wissenschaftlichem oder theoretischem Gebiete. Gleichwohl wird sie traditionellerweise in wissenschaftslogischer Hinsicht beurteilt, und zwar einhellig negativ<sup>18</sup>. Das veranlaßt doch die Frage, ob das angelegte Maß überhaupt paßt, oder verlangt sonstwie nach Erklärung. Da mangelnde Fähigkeit der beteiligten Köpfe nicht durchgängig zutrifft, könnte in positiver Deutung der festgestellten Mängel gerade „Konzeptlosigkeit“ als „Indiz für das Konzept gelesen werden“; und dieses sei, „Diskrepanzen zwischen propagandistischem Anspruch und der Wirklichkeit der Erziehung ... ideenpolitisch aufzufangen und die Widersprüche semantisch zu versöhnen“ (TENORTH 1985, S. 69)<sup>19</sup>. Da eben dies die klassische Leistung aller Ideologie ist, bleibt zu fragen, ob sich darin die besondere Leistung ns. Pädagogik als Erziehungsideologie erschöpft, zumal sie diese nur schlecht erbringt: Gegensätze (z. B. zwischen HJ und Schule) und Widersprüche (z. B. zwischen Elite- und Massenbildung) bleiben in der ideellen Produktion stehen oder bilden sich dort getreulich ab; logische Oppositionen (z. B. zwischen biologischem Determinismus und Erziehung) werden selten bedacht<sup>20</sup>. Mit dem Erziehungstopos ist die ganze pädagogische Sprache des Nationalsozialismus an sich bereits ideologisch. Ns. Pädagogik ist dabei aber noch von eigener Durchschlagskraft. Sie leistet die notierte Versöhnung insbesondere nicht „semantisch“, sie versucht sie praktisch und das auf ihre, auf pädagogische Weise: sie setzt sie im Subjekt an.

Auf solche Einwirkungen hat in der Diskussion über die ns. Pädagogik zuerst HANS-JOCHEN GAMM mit dem Begriff „Menschenverführung“ hingewiesen (GAMM 1964, S. 30). Mag dieser Begriff auch „die Komplexität des Erziehungsgeschehens im nationalsozialistischen Deutschland“ nicht hinreichend erfassen (LINGELBACH 1970, S. 21) – das tut bisher noch kein Begriff –, so erfaßt er ns. Pädagogik doch ansatzweise in der Funktion, auf die ihre Sprachgestalt zurückgeht und mit der sie sich in Politik fortsetzt (THAMER 1986). Ihre wohlbekannten Charakteristika: das Pathos, die Bildhaftigkeit, die reiche – kitschige – Ausschmückung, die suggestiven Wiederholungen<sup>21</sup> lassen sich als Verführungsmittel positiv verstehen, und sie

belegen, daß ns. Pädagogik psychologisch, nicht logisch verfaßt ist. Dazu gehört auch, daß sie Grundbegriffe als Schlagworte, Sätze als Parolen verwendet. Ihre „unlogische“ Gestalt hat ihre eigene Logik; nur ist das keine wissenschaftliche; sie will „Rausch statt Erkenntnis“ (STEINHAUS 1981, S. 111).

Der propagandistische Charakter des nationalsozialistischen Ideenapparates ist so bekannt wie HITLERS Meisterschaft in dem Metier, dessen Mechanismen er gelegentlich preisgibt (z. B. HITLER 1939, S. 196 ff.). Der erste, der die Rhetorik in „Mein Kampf“ untersuchte, kam 1939 zu dem Schluß, daß HITLER sich „ein theologisches Denkschema zunutze“ machte und seine Ideenproduktion mythische Züge trage (BURKE 1967, S. 20). Diese seien u. a.: ein Freund-Feind-Schema und die Personalisierung von Systembeziehungen, Bilder von Zwietracht und Eintracht, Heilsbilder, ein Verheißungsmotiv und symbolische Wiedergeburt (ebd., S. 16 ff.). Diese Analyse trifft zu. HITLER selbst erwähnt den katholischen Gottesdienst als beispielhaft für die „Beeinträchtigung der Willensfreiheit des Menschen“ zur Durchsetzung „eines stärkeren Wollens“ (HITLER 1939, S. 531 f.). Genau dort liegt der *pädagogische* (im Unterschied zum politischen) Ansatz der nationalsozialistischen Machtergreifung und der Ansatz der ns. Pädagogik: in der kalkulierten Willensbeeinträchtigung. Mythische Elemente der eben zitierten Art sind unschwer an ihr auszumachen. Ist nationalsozialistische Erziehung also zu wesentlichen Teilen eine mythische Veranstaltung und ist ihr ideeller Bestand deren Repräsentanz? Läßt sich ns. Pädagogik als Mythos begreifen, und welches wäre seine reale Funktion? Schließlich wird in der politischen Geschichtsschreibung die Inszenierung nationalsozialistischer Herrschaft längst als Mythos (HIRSCHFELD/KETTENACKER 1981), wurde ihre Durchsetzung über Mythen jüngst wieder beschrieben (THAMER 1986).

#### 4. Begriffsversuche

Soll der neue Begriffsversuch etwas taugen, darf er bisherigen Begriffsvorschlägen nicht fundamental widersprechen; denn diese sind ja keineswegs unzutreffend. Sie benennen ns. Pädagogik in zentralen Punkten, allerdings in je unterschiedlicher Hinsicht:

(1) Die *anthropologische* als *biologische* Dimension nimmt GAMMS „Entwurf zu einer Systematik der nationalsozialistischen Erziehung“ in den Blick (GAMM 1964, S. 11)<sup>22</sup>. Er liefert der erziehungshistorischen Forschung die bis heute dienlichen Begriffe „Vitalkorrektur“ (ebd., S. 11) und „Typenzucht“ (ebd., S. 39). – (2) Den *politischen* Aspekt dieser „Züchtungspädagogik“ (HERRMANN 1985, S. 69, 71) gibt die Wendung „totale Menschenformung“ wieder (EHRHARDT 1968). Obwohl auch dieser Begriff deskriptiv ist, schwingt in ihm eine – negative – Bewertung mit, die sich in Wendungen wie „Zerstörung der Person“ (STIPPEL 1957)<sup>23</sup> oder „Perversion der politischen Pädagogik“ (ASSEL 1969) ausdrückt. – (3) Die *anthropologische* als die *normative* Dimension ns. Pädagogik ist bislang nur negativ gefaßt worden. Bezeichnungen wie „Unpädagogik“<sup>24</sup> (BLANKERTZ 1982, S. 272), „Antipädagogik“ (STEINHAUS 1981, S. 19), „Pseudo-Pädagogik“ (ebd., S. 28) oder „Schwarze Pädagogik“ (HERRMANN 1985, S. 73) geben mit dem humanistischen Erziehungs-

begriff das Menschenbild der europäischen Aufklärung vor. Danach wird ns. Pädagogik zu einer „*contradictio in adjecto*“ (LINGELBACH 1970, S. 43; HERRMANN 1985, S. 9). Daß sie unter unserem Wertehimmel nicht positiv und nur als selbstwidersprüchlich erscheint, ist kein Grund, ihre normative Bestimmung zu unterlassen<sup>25</sup>. – (4) In *institutioneller* und in *didaktischer* Hinsicht ist nationalsozialistische Erziehung als „Formationserziehung“ begriffen und von HARALD SCHOLTZ am ausführlichsten beschrieben worden. Der Beschreibung ist gleich abzulesen, daß sich solche Erziehung auch im Nachhinein nicht aus der Theorie, in diesem Falle aus einer bei BAEUMLER zu findenden „Formationspädagogik“ ableiten läßt, da sie in wesentlichen Aspekten dort nicht auftaucht.

Die vorgelegten Begriffe von Realität und Idealität nationalsozialistischer Erziehung werden im Begriff „pädagogischer Mythos“ zwar nicht materiell, dafür aber ideell auf einen Nenner gebracht. Ein Mythos ist der reale pädagogische Prozeß in seiner Anstrengung kollektiver – nationalsozialistischer – Identität und Sinnstiftung. Mythisch sind seine idealen Momente Heldentum, Kampf, Tod, Opfer und Heil. Der Mythos ist die Gestalt, die jene gesellschaftliche Funktion der Versöhnung von Anspruch und Wirklichkeit nationalsozialistischer Herrschaft annimmt und in der sie sich im kollektiven Bewußtsein realisiert. Dem arbeitet die ns. Pädagogik mit Willensbeeinträchtigung auf eigene Weise zu. Das erschließt sich, wenn man den Begriff „Mythos“ auf ns. Pädagogik insbesondere in psychologischer Hinsicht auslegt. Damit ist dann auch ein Begriff ns. Pädagogik aus sich, aus ihren Mechanismen heraus gegeben. Seine Verständnisleistung müßte sich gegenüber der herkömmlichen Deduktion ns. Pädagogik aus einer nationalsozialistischen „Erziehungstheorie“ sehen lassen können.

„Mythos“ wird hier im allgemeinen Sprachgebrauch genommen als symbolischer, gleichwohl realitätsmächtiger Ausdruck nicht rationalisierter kollektiver (Ur-) Erlebnisse oder (Ur-)Prozesse<sup>26</sup>. Ihm liegen bestimmte Denk- und Anschauungsformen zugrunde, die sich in den oben genannten mythischen Elementen konkretisieren und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit durchschlagen. Vom symbolischen Ausdruck kann ein Mythos also zur Kulturform werden, wie dies im Nationalsozialismus zweifellos geschah. GEORG LUKACS (1966) hat das Umschlagen von rationaler in irrationale Wirklichkeitserfassung als Konstituens des nationalsozialistischen Mythos beschrieben. – Die psychologische Qualität des Mythos liegt in seiner Magie: er (re)präsentiert Urbild und Abbild, Sein und Symbol *ungeschieden*; die Idealität ist zugleich die Realität, der Ausdruck das Dasein. In diesem Punkte einer vor-rationalen Seinsweise oder des fehlenden Differenzbewußtseins hat CASSIRER (1924) den Unterschied zwischen Mythos und Religion gesetzt. Daß der Nationalsozialismus mit einer (Ersatz-)Religion viel gemein hat, insbesondere im Transzendieren der Realität, ist abständigen Zeitgenossen früh aufgefallen. THOMAS MANN nannte ihn 1930 eine „proletarische Eschatologie“ (S. 19); und ERNST BLOCH erkannte in den Mythologemen und in der Ästhetik der „Nazis“ ein „armseliges Neuheidentum“ (S. 257).

Mir scheint der Mythos-Begriff gerade im Punkt des „magischen“ Seins einen Schlüssel für die Gestalt und die Wirkung ns. Pädagogik abzugeben und daher nicht seinerseits nur ein weiteres Ideologem zu sein. Er beschreibt und erschließt an ns. Pädagogik: (1) ihre Zielrichtung auf das Subjekt: jene Ratio und Reflexion

ausschließende Willensbeeinträchtigung; (2) ihre Rhetorik; (3) ihre spezifischen Medien und Formen, die zusammen zu einer unerhörten Emotionalisierung und Ästhetisierung der Erziehung führten; (4) ihre „Todes-Ästhetik“ (FRIEDLÄNDER 1984); (5) schließlich zu guten Teilen ihre psychologische Wirkung und ihre ideologische Funktion. Zu allen fünf Gebieten liegen in der erziehungshistorischen Forschung Hinweise und Materialien vor, die „Mythos“ als passenden Begriff ns. Pädagogik bestätigen oder unter diesem Begriff ihrerseits verständlich werden.

Zur Wirkung nationalsozialistischer Erziehung als einer mythischen Veranstaltung sei an dieser Stelle noch eine Anmerkung gemacht: Die Wirkkraft, ja der magische Bann nationalsozialistischer Erziehung sind unbestritten und alltagsgeschichtlich gut bezeugt. Obwohl seinerzeit nicht ungebrochen – der Mythos verbrauchte sich letztendlich auch –, halten sie bei vielen Betroffenen noch heute an, wie deren Biographien belegen. Die Einwirkungen werden zumeist als überwältigendes Erlebnis und als Sinnerleben wiedergegeben; sie ergriffen die ganze Gemeinde, Führer und Geführte<sup>28</sup>. Hier gelangen ganz offenbar kollektive „(Ver-)Führung“ und Sinnstiftung; und zwar bei gläubiger Einstellung und unter partiellem Realitätsverlust. Unerkannt und ausgespart blieben die Willkür der Herrschaft und die politische Wirklichkeit. Der Glaube an den Führer und die Bewegung herrschte vor. Wie kam es dazu?

Die mythische Inszenierung nationalsozialistischer Erziehung traf auf empfängliche Bedürfnisse und Dispositionen; und erfüllte diese ebenso wie sie neue, dem Herrschaftszwecke förderliche schuf<sup>29</sup>. Für die Entzifferung der kollektiven Seelenlage, auf die der nationalsozialistische Mythos traf und antwortete, liefert BARRINGTON MOORE das Stichwort „Ungerechtigkeit“. In einer Auswertung der von ABEL 1938 vorgelegten Autobiographien arbeitet er u. a. heraus, daß „auch das Gefühl moralischen Zorns über wahrgenommene Ungerechtigkeit häufig eine mächtige Komponente der Massenunterstützung für faschistische Bewegungen gewesen“ ist (MOORE 1984, S. 529). Wie sich dieses „Gefühl“ zur Heilssuche steigern und deren Erfüllung in religiöse Inbrunst umschlagen kann, ist neuerlich an den Tagebüchern GOEBBELS' zu studieren. – Als inszeniertes und in Teilen realisiertes Heilsversprechen setzte sich der Nationalsozialismus (massen)psychologisch durch, als ein Mythos in diesem Sinne, Realität und Idealität „deutscher Erlösung“ ineins. Ihm verfielen selbst seine Schöpfer<sup>30</sup>.

Der Begriff „Mythos“ liefert eine Logik und eine Analytik nationalsozialistischer Erziehungspraxis; er faßt ns. Pädagogik in ihrer ideellen Gestalt, in ihrer Wirkung und ideologischen Funktion. Diese sei zumindest kurz ideologiekritisch beleuchtet.

„Versöhnung“ ist eine der Metaphern, die nationalsozialistisches Denken beherrschen, stilbildend bei HITLER<sup>31</sup>. Sie meint politisch die Restitution deutscher (Vor-)Herrschaft und Reichsherrlichkeit, kulturell die Reinigung des deutschen Wesens und pädagogisch die Herausbildung resp. Herauszüchtung des deutschen Menschen. Was sich mythisch als die Auferstehung aus Niederlage, Ohnmacht, Verfall und Degeneration, zusammen als die Wiedergeburt Deutschlands präsentierte und feierte, ist in Wirklichkeit die Unterstellung unter NS-Herrschaft. Deren Institutionen gehen mit „Versöhnung“ geradezu hausieren. So verschreibt sich etwa

die DEUTSCHE ARBEITSFRONT der „Vereinigung der Arbeiter der Stirn und der Faust“, der REICH SARBEITSDIENST sich der „Versöhnung des Arbeiters mit der (deutschen) Scholle“ sowie der „des Abiturienten mit dem Werkmann“, ist die HITLER-JUGEND eine „einzige große Erziehungsgemeinschaft“ usw. Ns. Pädagogik sichert solche Aufhebung gesellschaftlicher Widersprüche und Entfremdung (wie dargelegt) im Subjekt ab – was mehr ist als deren bloße Verschleierung. Sie könnte von daher auch „Versöhnungspädagogik“ heißen; allerdings als Unterbegriff zu „Mythos“ und mit normativem Vorbehalt. Denn diese Stilisierung verschweigt ja gerade die „Kosten“ dieser „Versöhnung“: daß die antagonistischen „Elemente“ „ausgeschaltet“ wurden.

Dagegen sollte die erziehungshistorische Begriffsbildung nach 1945 die Folgen davon bewahren, wenn Pädagogik den Menschen nicht in der Gattung, sondern nur in einer Art will, in diesem Falle in derjenigen der „nordischen Rasse“. Systematisch gesehen verläßt Pädagogik damit ihr humanistisches Fundament; empirische – hier vermeintlich biologische – Unterschiede werden als moralische gesetzt; selektive Erziehung wie Selektion durch Erziehung werden zulässig; darin liegt die pädagogische Möglichkeit von AUSCHWITZ. Die Pädagogik des Nationalsozialismus verschweigt sie selbst nicht einmal. Beispielsweise schreibt HANS SCHEMM, daß „eine gewisse Schicht weggenommen werden (muß), die nur Ballast ist“ (1935, S. 160), und meint damit die „minderbegabten Kinder“ (ebd., S. 323) – übrigens in derselben Abhandlung, in der er „Liebe und Versöhnung“ als Grundsatz „des religiösen Lebens und Unterrichtens“ aufstellt (ebd., S. 160). Des weiteren bezeichnet er es 1933 bei hochhoffiziellem Anlaß als „programmatische Aufgabe“ des NATIONALSOZIALISTISCHEN LEHRERBUNDES (NSLB), „den Juden Dr. Kurt Löwenstein ... zu erledigen“ („Das Haus...“, S. 35 f.)<sup>32</sup>. Der Bruch zwischen Versöhnungsmetapher und erziehungspolitischer Absicht tritt dankenswert klar hervor.

Daß er seinerzeit dennoch nicht wahrgenommen, daß „Versöhnung“ nicht als ideologische erkannt wurde, ist ihrer Realisierung im pädagogischen Mythos zugute zu halten; sie wurde subjektiv als „wahr“ empfunden oder erlebt.

Faßt man ns. Pädagogik bei der politischen Absicht und ihrer didaktischen Umsetzung, wäre „Kampfpädagogik“ ein geeigneter Begriff. „Nimmt man HITLERS Ideen als romantische Verbrämung, so lassen sie sich alle auf einen nackten Machtanspruch reduzieren, der nur eine Form der menschlichen Beziehung anerkannte: die Herrschaft über andere; und nur ein Mittel: die Gewalt“ (BULLOCK 1964, S. 416) – und, so ist zu ergänzen: die Erziehung als besondere Form dieser „Herrschaft über andere“<sup>33</sup>. Erziehung als Machtkampf, genauer: als Kampf des führenden gegen den heranwachsenden Willen; der Verlierer dabei ist das pädagogische Subjekt, sofern es sich mit nationalsozialistischer Herrschaft nicht aussöhnen (lassen) will. – Doch ist der Begriff „Kampfpädagogik“, wiewohl er für die Binnenanalyse zureichen mag, weder inhaltlich vollständig noch in funktioneller Hinsicht aufschlußreich. Es fragt sich, ob ein vollständiger Begriff von Pädagogik überhaupt möglich ist, wo Idealität und Realität von Erziehung dermaßen auseinandertreten wie im vorliegenden Falle. Die mythische Anlage nationalsozialistischer Erziehung kann erklären, warum dieser Umstand zu seiner Zeit nicht ins kollektive, schon gar nicht ins öffentliche Bewußtsein trat.

Als Ausweg aus den Begriffsschwierigkeiten bietet sich an, Schwerpunkte zu setzen wie bisher oder den Begriff zu wählen, der die meisten Bestände ns. Pädagogik umfaßt. Der Begriff „pädagogischer Mythos“ konzentriert sich auf den ideellen resp. den ideologischen Aspekt, drückt dabei den Biologismus und das *angemaßte* humanistische Ethos aber nicht mit aus. Der Begriff „Kampfpädagogik“ konzentriert sich auf die realistische Seite; er verweist auf den politischen Zweck und mit diesem auch auf das – inhumane – Ethos der ns. Pädagogik; er erinnert so an die Katastrophe, in die sie führte. Deren logische Ableitung aus dem Verzicht auf das Denken, auf Theorie und Reflexion, geben die vorangestellten Zitate an.

## 5. Nationalsozialistische Pädagogik als Tradition und als Revolution

Ns. Pädagogik – wie hier begriffen – wäre zuletzt nach dem Muster von Kontinuität und Diskontinuität historisch einzuordnen. Solche Einordnung verlangt lineares geschichtliches Denken, dessen man sich ja nicht unbedingt unterfangen muß; und sie hängt immer von einer jeweiligen historiographischen Sicht ab; Kontinuität resp. Diskontinuität werden *post festum* festgestellt. Beim Vergleich der diesbezüglichen Aussagen ist darauf zu achten, daß vom selben Gegenstand gesprochen wird. Nur dann sind Aussagen über Traditionen, Übergänge oder Brüche vergleichbar und hilfreich für die Beschreibung und Rekonstruktion des Sachverhaltes. TENORTH hat zuletzt wieder auf die „Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität“ aufmerksam gemacht (1987, S. 30); HANS SCHEUERL hat von einem „Gewirr der Kontinuitäten und Diskontinuitäten“ gesprochen (1985, S. 133), in dem Orientierung zu stiften sei. Er hatte dabei das Verhältnis von ns. Pädagogik und Reformpädagogik im Blick; denn es macht in der Tat einen Großteil der – kontroversen – Diskussion über die Tradition der ns. Pädagogik aus. Die Vergleichspunkte sind hier vornehmlich der ideelle Gehalt und das Verhältnis zur Politik. Selbstverständlich gibt es eine Reihe weiterer Vergleichspunkte: etwa den psychologischen Mechanismus, das pädagogische Instrumentarium oder die gesellschaftliche Basis; sie sind wenig oder noch gar nicht herangezogen worden. Daß bei der Konstruktion von Kontinuitäten *in puncto* ideeller Gehalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit, zwischen Semantik, Kontext und Verwendung sorgfältig unterschieden werden muß, um keiner Scheingemeinsamkeit aufzusitzen, sei hervorgehoben.

Wie im 2. Abschnitt oben schon angesprochen, bediente sich die ns. Pädagogik vieler traditioneller Begriffe insbesondere aus dem Fundus der „pädagogischen Bewegung in Deutschland“ (NOHL), meinte und wollte mit ihnen aber anderes oder Neues<sup>34</sup>. Dies von ihr erzeugte Dunkel der ungeklärten Begriffe hatte mehrere Funktionen: (1) es erzeugte eine gewisse, dem machtpolitischen Zwecke willkommene geistige Unsicherheit; (2) es versteckte die wirklichen Absichten oder stattete sie mit historischer Legitimität aus; (3) es ließ mit mehreren Deutungen auch mehrere Identifikationsmöglichkeiten zu; (4) es konnte damit „von unten“ sogar kontrafaktisch zur Mitteilung genutzt werden<sup>35</sup>. Diese widerständige Benutzung der scheinbar gemeinsamen Begriffe reichte über deren privaten Gebrauch allerdings

nicht hinaus. Die tatsächliche Bedeutung diktierten die Machthaber, deren Verfügungsgewalt sich eben auch auf geistige Traditionen erstreckte.

Vom Mißbrauch durch die Machthaber her gesehen handelt es sich um eine besondere Art des ideellen „Erbes“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), nämlich um Usurpation, um Ausbeutung oder um „Enteignung“ (TENORTH 1986, S. 316). Vom gesellschaftlichen Zusammenhang abgesehen bedeutet die Übernahme traditioneller Bestände durch die ns. Pädagogik, daß sie soweit nicht originell war; und das gilt für Teile der ideellen Produktion wie für viele einzelne Erziehungsmittel, -formen und -institutionen mit der großen Ausnahme der Medien der Massenkommunikation. An ihnen hing allerdings die mythische Inszenierung. Für sich genommen ist also der pädagogische Mythos aus der Kulturgeschichte synthetisiert – ebenso verhält es sich ja mit dem nationalsozialistischen Mythos selbst (POLIAKOV 1977). Die Synthese, *idealiter* womöglich zuerst von HITLER geleistet, *geschah* aber mit historisch neuen Mitteln; d. h. das historisch Neue der ns. Pädagogik ist im Prozeß ihrer gesellschaftlichen Realisierung aufzusuchen.

Die Ausbeutung von Tradition für die Legitimation, ja die Verklärung von Herrschaft wurde am 21. März 1933 in der Garnisonkirche von Potsdam großartig vorgeführt. „Potsdam“ wird auch für die ns. Pädagogik mythischer Ort: Feier und Beschwörung ihrer selbst<sup>36</sup>.

Betrachtet man die ns. Pädagogik im Verbunde mit nationalsozialistischer Herrschaft, so tritt ihre zeitliche Begrenzung hervor: 1945 ist der Kampf zu Ende, Mythos und Herrschaft brechen zusammen. Mit der zeitlichen Einmaligkeit ist aber nicht zugleich die qualitative Einzigartigkeit gegeben. Sie wird von den Nationalsozialisten selbst mit dem Topos der „Revolution der Erziehung“ behauptet. Dem ist auch später zugestimmt und die „Revolution“ ist als *reale* angesehen worden (TENORTH 1985, S. 125)<sup>37</sup>. Ich meine, für dieses Urteil reicht die Beweisführung kaum aus. Daß die ns. Pädagogik zwar nicht in einzelnen Elementen, aber doch als System im ganzen *de facto* „neu“ gewesen sei (ebenda), mußte im Durchgang durch die Erziehungswirklichkeit belegt werden. Dabei wäre ein Hinweis darauf willkommen, wie etwas ganz Neues in diesem Falle möglich wäre<sup>38</sup>.

Vorsicht bei dieser Behauptung der Diskontinuität nationalsozialistischer Pädagogik gebietet eben der Umstand, daß sie den nationalsozialistischen Revolutionsmythos aufnimmt, womit die Gefahr gegeben ist, ihm auch nachträglich zu erliegen. Er verquickt Anspruch und Wirklichkeit in so „überzeugender“ Weise, daß sie noch nicht einmal mehr in Geheimberichten auseinandergehalten werden<sup>39</sup>. Die Darstellung von Wirklichkeit, ihre ideelle Überhöhung und ideologische Täuschung fallen auch *post festum* schwer trennbar zusammen. Für den Nachweis der historischen Einzigartigkeit nationalsozialistischer Pädagogik kann deren ideeller Bestand deshalb schwerlich herangezogen werden. Er ist selbst bereits in ideologischer Funktion Bestandteil dieser „Erziehungsrevolution“. Daß der Revolutionstopos seinerzeit nicht der Benennung, sondern der Vernebelung erziehungspolitischer Tatbestände und Absichten diene, macht ihn heute für deren realistische Beschreibung wenig tauglich.

Betrachtet man ns. Pädagogik als „System“ primär nicht in idealer oder in realer, sondern in funktioneller Hinsicht, zeigt sich das eigentümliche Verhältnis beider

Ebenen: die ideale Ausstattung von Realität in der realen Inszenierung von Idealität zum Zwecke der Herrschaftsdiktatur. *Im* nationalsozialistischen Machtgefüge wird Erziehung zu einem System „totaler“ pädagogischer Erfassung im zeitlichen wie im psychologischen Sinne: zur lebenslangen „Willensbeeinträchtigung“. Alle ihre Elemente fügen sich zu einem neuen Lebensarrangement zusammen: dem einer vor-rationalen Existenz in der Volksgemeinschaft, der Sein und Schein nationalsozialistischer Herrschaft ungetrennt und untrennbar ineinandergehen. Zwar ist dieses pädagogische Arrangement nur in Stücken wirklich geworden; doch ist es unschwer zu erkennen<sup>40</sup>. Meiner Kenntnis nach ist es als solches auch historisch neu; soweit wäre TENORTH zuzustimmen. Angesichts seiner mangelnden Wirklichkeit muß aber bewußt bleiben, daß es als ein Ganzes *nachträglich* vervollständigt und damit bedeutender wird, als es in seiner Zeit war.

Die Schwierigkeiten, ns. Pädagogik zu begreifen, sind schließlich die Schwierigkeiten, mit einer nahezu perfekten Ideologie, mit einem seinerzeit funktionierenden Mythos gedanklich umzugehen. Ihm ist es gelungen, die nationalsozialistische Zurichtung des Subjekts als dessen Wiedergeburt darzustellen, einzurichten und glaubhaft zu machen. Wenn man ihr Einzigartigkeit attestieren kann, dann in dieser Hinsicht. Als Pädagogik in Gestalt und Funktion eines Mythos sucht sie in der neueren Erziehungsgeschichte ihresgleichen.

### Anmerkungen

- 1 Den Begriff „Figuration“ hat ELIAS geprägt für ein systematisches Modell der sozialen Verbindung (Konstellation) von Individuen (z. B. ELIAS 1969). In welchem weiteren Sinne TENORTH ihn versteht, sagt er hier nicht, hat dies aber inzwischen nachgeholt (TENORTH 1987, S. 32, Anm. 6).
- 2 Von dieser Singularität als Diskontinuität „im ganzen“ macht TENORTH freilich Abstriche in Teilen (TENORTH 1986, S. 308, 314, 316). – Der Nachweis der Singularität des Denkens wird nur für eine Teilmenge geführt: für dasjenige aus dem „harten personellen Kern“ der „NS-Pädagogen“ (a. a. O., S. 303), soll aber wohl für das Ganze, i. e. „die deutsche Erziehungswissenschaft“ in der Zeit des Nationalsozialismus gelten? Es läßt sich *diese* Singularität jedoch ohnehin nicht einfach zu derjenigen des „Personencorpus“ hinzuzählen, da die Bezugsgröße variiert.
- 3 Insofern ist der Streit auch frucht – weil gegenstandslos. TENORTH hat inzwischen selbst auf die Differenz der Gegenstände zumindest in personeller Hinsicht hingewiesen (1987, S. 29 f.), kehrt dabei nun allerdings den Beweisgang um: nicht setzte GAMM 1987 die „Kathederpädagogik“ gegen TENORTHs „deutsche Erziehungswissenschaft“, wie es nach TENORTH 1987 scheint, vielmehr setzte dieser 1986 seinen Gegenstand: die „deutsche Erziehungswissenschaft 1930 – 1945“, gegen GAMMS „Kathederpädagogik“ 1972 und ff. – Zur Kontinuitätsfrage *unter der Annahme einer „faschistischen Pädagogik“* vgl. LINGELBACH 1979, ferner STEINHAUS 1981, der sich besonders mit GAMM (1972) auseinandersetzt; auf methodologische Fragen konzentriert sich LINGELBACH 1987, S. 257 ff.; die Geschichte *dieser* Diskussion hat SCHEUERL nachgezeichnet (1985, S. 133 ff.).
- 4 Dies verwundert, da TENORTH andernorts um genaue Bezeichnung bemüht ist, vgl. seine Erörterungen 1985, bes. S. 125, 132 ff.
- 5 Diese Absetzbewegung zeigt sich realgeschichtlich an der Auseinandersetzung der NSDAP bzw. ihren Gliederungen – besonders der HJ – mit den traditionellen Erziehungsträgern.

- 6 Daß bestimmte Grundbegriffe nationalsozialistischer Pädagogik, Grundbegriffe auch der nationalsozialistischen Ideologie, aus Wissenschaften oder Theoremen anderer Provenienz stammen, ändert nichts am grundsätzlichen Bezugsverhältnis.
- 7 Genau an diesem Punkt setzt die Kontinuitätskontroverse hierzulande ein: Setzt sich die (geistes)wissenschaftliche Pädagogik in der nationalsozialistischen fort? Vgl. GAMM 1972, 1987; KUPFFER 1984; OTTO/SÜNKER 1986; TENORTH 1986, 1987; dazu CLOER 1987.
- 8 Die Erfahrung, daß das Gesagte und das Gewollte so radikal auseinanderfallen können, sollte dazu raten, traditionelle Begriffe, insbesondere solche, die historisch mißbraucht wurden, beim Wiedergebrauch empirisch oder auf die Gegenwart hin zu präzisieren.
- 9 Nach der logischen Qualität grenzt zuerst LINGELBACH 1970 dieses Schrifttum explizit gegen Wissenschaft oder Theorie ab.
- 10 Auf BAEUMLER und KRIECK gesehen heißt das: innerhalb der ns. Pädagogik fungierten sie als Produzenten von Ideologie. KRIECKS „Nationalpolitische Erziehung“ z. B. wurde in der „weltanschaulichen Schulung“ verwandt und diente dabei nicht als Theorie, nicht der Beschreibung, der Erklärung oder dem Verständnis nationalsozialistischer Erziehungspraxis, sondern als ideologischer Steinbruch. Dazu paßt, daß der Sicherheitsdienst der SS im Jahre 1938, als KRIECK sein Rektorat in Heidelberg abgab, eine „merkbare“ Beeinträchtigung der „weltanschaulichen Aktivität der Universität“ vermeldete (Meldungen, S. 85).
- 11 Beide Autoren bilden ns. Pädagogik ideologisch ab. In logisch-qualitativer Hinsicht schreibt LINGELBACH 1970 den Werken von BAEUMLER und KRIECK bedingt Wissenschaftscharakter zu; TENORTH schlägt dagegen vor, „den Theoriebegriff allein auf die gegenwärtige Theoriearbeit zu beziehen“ (1985, S. 132). – Die zeitgenössische Statusbeschreibung ist nicht eindeutiger; vor allem KRIECK war von Fachkollegen kaum anerkannt und auch in der NSDAP selbst als Wissenslieferant umstritten.
- 12 Es gab Versuche, die Diskussion(sorten) zu verbinden. Als ein solcher ist etwa anzusehen, wenn in der Zeitschrift „Die Erziehung“ 10 (1935) eine eigene Rubrik „Aus Zeitschriften“ eingeführt wird und dort zahlreiche einschlägige NS-Organen berücksichtigt werden. Das geht allerdings schon im folgenden Jahrgang abrupt zurück; 1937 weicht man auf fachfremde Zeitschriften aus. Vgl. HABEL 1987.
- 13 Tagungs- und Kongreßankündigungen finden sich in „Die Erziehung“ ab Jg. 11 (1936) nicht mehr; vgl. dagegen die Aufstellung bei OTT 1984, S. 626. – Die 1934 eingeführten Berichte „Die pädagogische Lage in Deutschland“ (von HANS WENKE) beschränken sich im wesentlichen auf Mitteilungen der Veränderungen im (Hoch-)Schulwesen und deren fromme Interpretation.
- 14 Soweit ich sehe, läßt HANS SCHEMM von allen nationalsozialistischen Erziehungsfunktionären den Haß auf Marxisten und Juden am unverhohlenensten heraus.
- 15 Dies markiert auch die Differenz zwischen nationalsozialistischer Theorieverachtung und jener reformpädagogischen „Entdeckung“ von der „Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff“ (NOHL 1930, S. 76), an die sie in der Floskel von „der Schule des Lebens“ anzuschließen scheint.
- 16 Nach funktionellem Gesichtspunkt wären Verbreitung und Auflagenstärke als Indiz ideologischer Wirkung Auswahlkriterium der Literatur ns. Pädagogik, nicht etwa Systematik oder logische Stringenz. Nimmt man beide Gesichtspunkte zusammen, könnten BENZE und STELLRECHT als – aus genannten Gründen späte – Standardliteratur gelten. Allein nach der Durchschlagskraft bestreiten die Zeitschriften der nationalsozialistischen Erziehungsformationen die Masse der pädagogischen Literatur.
- 17 Der ideologische Abstand ist bei den einzelnen NS-Funktionären (und ihren Formationen) unterschiedlich; HITLER selbst war ein Zyniker, darin ist sich die Forschung heute einig; vgl. Anm. 30.
- 18 STEINHAUS meint zwar, bei HITLER mit Abstrichen „eine in sich stimmige funktionalistische Erziehungstheorie“ vorzufinden (1981, S. 17), sagt aber auch, daß von HITLER „keine

- geschlossene und umfassende pädagogische Theorie“ erwartet werden dürfe (ebd., S. 44).
- Über die „Unfähigkeit faschistischer Machthaber, ein eigenes Erziehungs- und Bildungskonzept hervorzubringen“, denkt LINGELBACH nach (1987, S. 267).
- 19 TENORTH wendet sich mit dieser scharfsinnigen Vermutung ausdrücklich gegen Autoren, die die nationalsozialistische Erziehung „Konzeptlosigkeit“ vorhielten (1985, S. 57), z. B. MILLER 1980. Dort wird aber genau von „der Konzeptionslosigkeit der nationalsozialistischen Erziehungsmaßnahmen und -einrichtungen“ gesprochen (S. 170). TENORTH scheint „Konzept“ und „Konzeption“ gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 57, 69, 83, 124, 132), sieht aber andererseits „die Praxis nationalsozialistischer Erziehung“ von „Paradoxen, widersprüchlichen, auch antinomischen Strukturen ... unübersehbar“ gekennzeichnet (ebd., S. 124).
- 20 Standardargumentationen bezüglich der bekannten Widersprüche werden erst im Laufe der Zeit elaboriert.
- 21 Vgl. HITLER 1939, S. 402.
- 22 Bei diesem Versuch bleibt bewußt, daß die „Systematik“ nachträglich gestiftet ist (vgl. GAMM 1984, S. 15).
- 23 Vgl. die Kritik dieser Aussage bei DICKOPF 1971, S. 67. - STIPPELS Buch ist als Plagiat erkannt worden (vgl. GAMM 1964, S. 463 f.).
- 24 Zur historischen Ableitung dieses Begriffs SCHEUERL 1985, S. 134 ff.
- 25 Solche Begriffsversuche sind auch aufgrund ihrer mangelnden deskriptiven Leistung als „Sackgasse“ (TENORTH 1985, S. 131) und als „Verzicht auf Analysierbarkeit“ (DUDEK 1987, S. 184) angesehen worden. Vorausgesetzt aber, ihnen geht es gar nicht um die „Realgestalt“ oder die Funktion des nationalsozialistischen „Erziehungssystems“ (ebd.), sondern um dessen ethische Bestimmung, gibt es keinen guten Grund, die eine Erkenntnisleistung (Deskription und Analyse) gegen die andere (normative Interpretation) auszuspielen.
- 26 Mit dem Begriff „Mythos“ wurde jüngst in der pädagogischen Diskussion ein Verwirrspiel getrieben, in dem, wenn ich es überhaupt verstehe, Mythologie als *Theorie* einer *fiktiven* Realität verstanden, Mythos mit Fiktion und Hyperrealität gleichgesetzt wurde (LENZEN 1987). Dagegen sei auf die Realitätsmächtigkeit dieser Denk-, Anschauungs- und Lebensform (CASSIRER) hingewiesen.
- 27 Z. B. KRAUSE-VILMAR 1984, PREISING 1976, SCHOLTZ 1973 und ff., STEINHAUS 1981. Viele einzeln erforschte Tatbestände werden als Teile einer mythischen pädagogischen Veranstaltung sinnfällig, z. B. auch die vordergründig „paradoxe“, die bewußt betriebene Desorientierung in der Führerausbildung (SCHOLTZ 1973; SCHULTZ 1978): sie arbeitet nicht nur auf autoritäre Fixierung, sondern auch auf Realitätsverlust hin.
- 28 Vgl. für eine nationalsozialistische Erziehungsformation, für den BDM: KLAUS 1983, MILLER-KIPP 1982, RÜDIGER 1984, dazu für die „weibliche Erziehung“ SCHOLTZ-KLINK 1978.
- 29 „In einen realitätsblinden Fanatismus oder in den selbstbezogenen Willen zum Überleben“ sieht SCHOLTZ nationalsozialistische Erziehung einmünden (1985b, S. 161); und er nennt sie „Umerziehung“ (1985 a und b), da sie das ganze Volk, nicht nur die Jugend erfasse. Dieser Terminus läßt die Empfänglichkeit und Bereitschaft für diese Erziehung außer Acht.
- 30 Obwohl als Zyniker erkannt (vgl. Anm. 17), soll HITLER doch dem eigenen Mythos zeitweise verfallen sein (KERSHAW 1980). – Der „HITLER-Mythos“ selbst deckt die Diskrepanz zwischen personaler Dürftigkeit und öffentlicher Verehrung, die seinerzeit eben nicht zutage trat.
- 31 Vgl. im Register „Mein Kampf“ z. B. die Stichworte „Rasse“, „Wiedergeburt“, „Verfallserscheinungen“; ferner bes. DOMARUS 1973, Bd. I.2, S. 534.
- 32 Die Schriftenreihe „Der junge Staat“ sollte immerhin in der Volksschule als Lesestoff dienen. – Zu LÖWENSTEIN vgl. BLANKERTZ 1982, S. 298 ff.; SPANNAUS 1982, S. 216 ff.

- 33 An dieser Stelle sei daran erinnert, daß HERMAN NOHL, der Pädagogik und Politik als zwei „Wege“ ansah, „ein Volk zu gestalten“, 1935 in einer Politik „diktatorischer Massenföhrung“ die Niederlage der Pädagogik erkannte (NOHL 1964, S. 228).
- 34 Darauf hat zuletzt HERRMANN (1985, S. 14 f.) gegen KUPFFER 1984 hingewiesen. Vgl. hier Anm. 8.
- 35 Solchen Sprachgebrauch – beispielsweise in der Schule – zu dokumentieren, wäre eine Aufgabe der „oral history“ (vgl. LINGELBACH 1987); methodologische Überlegungen dazu bei KLEWITZ 1987.
- 36 Vgl. v. SCHIRACH 1942, S. 8., 14 ff.; „Das Haus ...“, S. 69.
- 37 Welche der beiden Aspekte TENORTH 1986 mit „singulärer Figuration“ meint, wird nicht klar; wahrscheinlich beide: das „Personencorpus“ impliziert wenigstens die zeitliche, die „Denkmuster“ indizieren die materielle Einmaligkeit. Würde zwischen beiden explizit unterschieden, wäre die einfache Addition beider dahin.
- 38 Die diesbezügliche Diskussion in den Naturwissenschaften, die sich mit Quantensprüngen beispielsweise oder „Fulgurationen“ behilft, mahnt Grenzen empirischer Beweisbarkeit an. Für Historiker heißt dies, Rekonstruktionen als Konstruktionen zu erkennen zu geben.
- 39 Die Fähigkeit nationalsozialistischer Föhrer, auch HITLERS (vgl. Anm. 30), dem eigenen Pathos zu erliegen, ist ziemlich ausgeprägt und gut bezeugt. Die daher röhrende zirkuläre Selbstreferentialität ihrer Herrschaftssprache ist etwa den „Meldungen aus dem Reich“ abzulesen.
- 40 Vgl. dazu den Beitrag von SCHOLTZ in diesem Heft.

## Quellen

- BENZE, R.: Erziehung im Großdeutschen Reich. Frankfurt/M. <sup>1</sup>1937, <sup>3</sup>1943.
- BENZE, R./GRÄFER, G. (Hrsg.): Erziehungsmächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich. Berlin 1940.
- DOMARUS, M.: HITLER. Reden und Proklamationen 1932–1945. 2 Bde., Wiesbaden 1973.
- GOEBBELS, J.: Die Tagebücher. Hrsg. von E. FRÖHLICH. 4 Bde., München 1987.
- Das Haus der deutschen Erziehung.* (Nr. 5 der Schriftenreihe „Der junge Staat“.) Hrsg. von der Reichsleitung des NSLB. Bayreuth 1933.
- HITLER, A.: Mein Kampf. 2 Bde. in einem Band., 417./418. Aufl. München 1939.
- KANZ, H. (Hrsg.): Der Nationalsozialismus als pädagogisches Problem. Frankfurt/Bern/New York 1984.
- Meldungen aus dem Reich 1938–1945.* Die geheimen Lageberichte des Sicherheitsdienstes der SS. Hrsg. von H. BOBERACH. 17 Bde., Herrsching 1984.
- NOHL, H.: FRÖBEL und die Gegenwart. In: *Die Erziehung* 5 (1930), S. 73–83.
- NOHL, H.: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.* Zuerst 1933, <sup>2</sup>1935, Frankfurt <sup>6</sup>1964.
- RÜDIGER, J.: *Der Bund Deutscher Mädel. Eine Richtigstellung.* Lindhorst 1984.
- SCHEMM, H.: *HANS SCHEMM spricht. Seine Reden und sein Werk.* Bearb. G. KAHL-FUHRTMANN. Bayreuth 1935.
- SCHIRACH, B. v.: *Revolution der Erziehung. Reden aus den Jahren des Aufbaus.* München <sup>3</sup>1942.
- SCHOLTZ-KLINK, G.: *Die Frau im Dritten Reich. Eine Dokumentation.* Tübingen 1978.
- STELLRECHT, H.: *Neue Erziehung.* Berlin <sup>1</sup>1942, <sup>5</sup>1944.

## Literatur

- ABEL, T.: *The Nazi Movement. Why HITLER came to Power.* Zuerst 1938, New York 1965.

- ASSEL, H. G.: Die Perversion der politischen Pädagogik im Nationalsozialismus. München 1969.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BLOCH, E.: Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz. (Gesamtausgabe Bd. 11) Frankfurt 1970.
- BULLOCK, A.: HITLER. Eine Studie über Tyrannei. 2 Bde., Frankfurt 1964.
- BURKE, K.: Die Rhetorik in HITLERS „Mein Kampf“ und andere Essays zur Strategie der Überredung. Frankfurt 1967.
- CASSIRER, E.: Philosophie der symbolischen Formen. Bd. 2: Das mythische Denken. Zuerst 1924, Darmstadt 1964.
- CLOER, E.: Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit einer un-pädagogischen Epoche. In: Soz.wiss. Literatur-Rundschau, Jg. 1986, H. 13, S. 29–46.
- DICKOPP, K.-H.: Systemanalyse Nationalsozialistischer Erziehung. Ratingen/Kastellaun 1971.
- DUDEK, P.: Die Rolle der „jungen Generation“ und ihr Bedeutungswandel in der nationalsozialistischen Ideologie. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 183–199.
- EHRRARD, J.: Erziehungsdenken und Erziehungspraxis des Nationalsozialismus. Diss.phil. Berlin 1968.
- ELIAS, N.: Die höfische Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1969.
- FRIEDLÄNDER, S.: Kitsch und Tod. Der Widerschein des Nazismus. München/Wien 1984.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München<sup>1</sup>1964, Frankfurt<sup>2</sup>1984.
- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 2, S. 14–18.
- HABEL, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus: Die Zeitschrift „Die Erziehung“. In: FLESSAU, I./NYSSSEN, E./PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien 1987, S. 101–113.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. 2 Bde., Stuttgart 1980.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Die Formung des Volksgenossen. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HIRSCHFELD, G./KETTENACKER, L. (Hrsg.): Der „Führerstaat“: Mythos und Realität. Studien zur Struktur und Politik des Dritten Reiches. Stuttgart 1981.
- KERSHAW, I.: Der Hitler-Mythos. Volksmeinung und Propaganda im Dritten Reich. Stuttgart 1980.
- KLAUS, M.: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland – Der Bund Deutscher Mädel. 2 Bde., Frankfurt 1983.
- KLEWITZ, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Analysen lebensgeschichtlicher Erzählungen zum beruflichen Selbstverständnis. Weinheim 1987.
- KLÖSS, E. (Hrsg.): Reden des Führers. Politik und Propaganda ADOLF HITLERS. München 1967.
- KRAUSE-VILMAR, D.: Das Lager als Lebensform des Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 29–38.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Z.f.Päd. 33 (1987), S. 41–60.
- LINGELBACH, K.-Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel 1970, Frankfurt<sup>2</sup>1987.

- LINGELBACH, K.-Ch.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 36–43.
- LUKACS, G.: Von NIETZSCHE zu HITLER. Oder der Irrationalismus und die deutsche Politik. Frankfurt 1966.
- MANN, Th.: Deutsche Ansprache. Ein Appell an die Vernunft. Berlin 1930.
- MILLER, G.: Erziehung durch den Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend (RADwJ). In: HEINEMANN 1980, Bd. 2, S. 170–190.
- MILLER-KIPP, G.: Der Bund Deutscher Mädel in der Hitler-Jugend. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), Sonderheft, S. 71–106 (Wiederabdruck in: HERRMANN 1985, S. 189–205).
- MOORE, B.: Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterdrückung und Widerstand. Frankfurt 1984.
- OTT, E. H.: Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Z.f.Päd. 30 (1984), S. 619–632.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986.
- POLIAKOV, L.: Der arische Mythos. Zu den Quellen des Rassismus und Nationalismus. Wien 1977.
- PREISING, R.: Willensschulung. Zur Begründung einer Theorie der Schuld im Nationalsozialismus. Diss.phil. Köln 1976.
- SCHEUERL, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart/Berlin/Köln 1985.
- SCHOLTZ, H.: Nationalsozialistische Ausleseschulen. Internatsschulen als Herrschaftsmittel des Führerstaates. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985. (a)
- SCHOLTZ, H.: „Erziehung“. In: Das große Lexikon des Dritten Reiches. Hrsg. von C. ZENTNER u. F. BEDÜRFTIG. München 1985, S. 161–163. (b)
- SCHULTZ, H.: Die Akademie der Jugendführung der Hitler-Jugend in Braunschweig. Braunschweig 1978.
- SPANNAUS, W.: Pädagogik im Nationalsozialismus. Diss.phil. Heidelberg 1982.
- STEINHAUS, H.: HITLERS pädagogische Maximen. Frankfurt/Bern 1981.
- STIPPEL, F.: Zerstörung der Person. Kritische Studien zur nationalsozialistischen Pädagogik. Donauwörth 1957.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Falsche Fronten. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 6/7, S. 28–32.
- THAMER, H.-U.: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933–1945. Berlin 1986.



# Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945

## *Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition*

### *1. Vorbemerkungen*

Ein<sup>1</sup> Mensch, der Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre in Bonn Erziehungswissenschaft studierte, durfte sich – wenn er denn überhaupt Fragen an die Geschichte seiner Disziplin stellte – mit der Vorstellung einer „radikalen Unterbrechung durch das nationalsozialistische Zwischenspiel“ (WILHELM 1963, S. 154) zufriedengeben. Ich sah und hörte den Emeritus THEODOR LITT, der in seiner Person die Einheit der Erziehungswissenschaft vor 1933 und nach 1945 repräsentierte – wie HERMAN NOHL und ERICH WENIGER in Göttingen, EDUARD SPRANGER in Tübingen oder WILHELM FLITNER in Hamburg. Ich muß allerdings sagen, daß mich damals weder die Frage interessierte, was denn in jener Zwischenzeit „Erziehungswissenschaft“ gewesen war, noch daß ich damals jenes Buch gelesen hatte, aus dem ich eben das Bild von der „radikalen Unterbrechung“ zitierte. In der Erinnerung an meine Studienzeit gibt es nicht mehr als die Vorstellung eines Neuanfangs, eines Anfangs an dem Punkt, wo man 1933 hatte aufhören müssen, die systematisch ganz unbedeutende Vorstellung von einer Lücke. Uns interessierten damals andere Fragen: der „Rahmenplan des Deutschen Ausschusses“, „das Problem der Didaktik“ einerseits und PLATONS Erziehungsphilosophie sowie die Klassiker und Neuhumanisten andererseits – Fragen also nach der Gestaltung von Schule und Unterricht sowie nach den Grundlagen und dem Sinn erzieherischen Handelns.

Als wir dann etwa zehn Jahre später erste selbständige Schritte in der Disziplin machten, angetan von der Neuentdeckung der gesellschaftlichen Vermittlung von Erziehung, da reichte für mich und viele meiner Altersgenossen die Orientierung an verschiedenen „wissenschaftstheoretischen Richtungen“. Drei oder vier hatten FRANZ WELLENDORF (1969), HERWIG BLANKERTZ (1971) und dann WOLFGANG KLAFKI (1976) identifiziert. Natürlich rechnete man sich der „kritischen“ Erziehungswissenschaft zu („kritisch“ im Sinne der Kritischen Theorie); die anderen Positionen dienten der Abgrenzung und dem Umschreiben der eigenen. Die Definition solcher typischen Zugänge zu wissenschaftlicher Reflexion auf Erziehung – das schien bislang und scheint weiterhin für die Selbstverständigung und als Basis für die wissenschaftliche Arbeit auszureichen. Hat man nun Position bezogen, dann kann man an die Erforschung von „Erziehung“ gehen; dazu gehört, in letzter Zeit zunehmend, auch die „Erziehung im Nationalsozialismus“. Die Geschichte der eigenen Disziplin hingegen ist nicht gefragt, sie ist kein integrierender Bestandteil

ihrer Systematik. Deswegen störte und stört jenes dunkle Loch zwischen 1933 und 1945 nicht<sup>2</sup>.

Es sieht so aus, als hätte sich die Situation geändert. Ein Indiz: Anders als seine Vorgänger (vgl. hierzu WEBER 1980) setzte sich HERWIG BLANKERTZ in seiner „Geschichte der Pädagogik“ mit der „NS-Pädagogik als Un-Pädagogik und Erbe der Pädagogischen Bewegung“ auseinander (BLANKERTZ 1982, S. 272 ff.). Und der Literaturbericht von TENORTH (in diesem Heft) ist – bei allen Desideraten, die er notiert – so umfangreich, daß man sich fragen kann: Warum nun plötzlich – scheinbar – ein reges Interesse an eben jener Epoche (und das übrigens gleichzeitig auch in anderen Disziplinen, vgl. z. B. LUNDGREEN 1985)? Seit einer Reihe von Jahren erleben wir eine tiefgreifende Verunsicherung in der Praxis von Erziehung in der Gesellschaft – nicht etwa wegen Zweifeln an angemessenen Methoden oder wegen kontroverser Ziele; nein, es ist ein grundsätzliches Unbehagen, ein Gefühl des Ungenügens überkommener Formen erzieherischen Handelns, gar an Erziehung überhaupt. Mindestens zwei Hinweise darauf liegen vor Augen:

Da ist einmal die Proklamation einer Antipädagogik, die Forderung, Erziehung abzuschaffen und an ihrer Stelle einen grundlegend neuen Umgang mit Kindern zu pflegen. Auch die Beliebtheit, der sich der Topos der „Schwarzen Pädagogik“ allenthalben erfreut, gehört hierher: „Erziehung“ als Ganze steht zur Debatte. – Ganz ähnlich ist es wohl mit dem, was man als Renaissance der Reformpädagogik bezeichnen könnte: Da werden überall deren Protagonisten ausgegraben, verschüttete oder beiseitegelegte Traditionen, und daraufhin befragt, was sie zur Lösung von praktischen Problemen zumal im Bereich der Schule beitragen, für die die heute zur Verfügung stehenden Lösungen untauglich zu sein scheinen. „Erziehung“: die Praxis ist obsolet geworden, die dieser Begriff begreift, und das führt zu einer ausdrücklichen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition. Und da entdeckt man unter anderem, daß „Erziehung“ als Grundfunktion des Lebens und der Gesellschaft verstanden und daß der absichtsvollen Erziehung erst in diesem Rahmen ein Sinn zugesprochen wurde – nicht nur von PETER PETERSEN, sondern auch von ERNST KRIECK, von welch letzterem wir wissen, daß er seine Theorie der „funktionalen Erziehung“ uneingeschränkt in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt hatte. Wie das? Ein vernünftiger, jedenfalls ein weiterführender theoretischer Ansatz, und der offensichtlich so nahe am Nationalsozialismus?

Einen zweiten Hinweis kann man der „Geschichte der Pädagogik“ von BLANKERTZ entnehmen: „Thema der Pädagogik – so sagt er – ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten“ (BLANKERTZ 1982, S. 306) – der Eigenstruktur, die im Laufe der Geschichte der europäischen Pädagogik herausgearbeitet worden ist. Und: „Die Erziehungswissenschaft ... rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst.“ (ebd., S. 307) Die Hinwendung zur Geschichte dient BLANKERTZ zur Vergewisserung einer leitenden Idee, an der sich Erziehung orientieren kann. Was aber nun, wenn es in dieser

Geschichte eine Epoche gab, für die man erwägen (sic) möchte, ob der Begriff „Pädagogik“ nicht überhaupt vermieden werden sollte. Denn der „totale Zugriff des NS-Staates auf den Menschen hatte, von seiner eigenen Logik her, keinen Raum für eine noch so begrenzte pädagogische Autonomie. Erziehung sollte bruch- und lückenlos in den Dienst der Herrschaftssicherung eingestellt sein“ (ebd., S. 272). Die Antwort der Erziehungswissenschaftler in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik war eindeutig: Dieser „dunkle Abschnitt deutscher Vergangenheit“ wurde in der Geschichte isoliert „als eine Art ‚Un-Pädagogik‘, die im strikten Widerspruch zu allen beglaubigten Überlieferungen der europäischen Erziehungsgeschichte stand und von den Nachfahren nur als ein ... nicht verständlicher Absturz in die Barbarei zur Kenntnis genommen werden könnte“ (ebd., S. 273). Aber so einfach ist es schon deswegen nicht, weil die Versatzstücke, aus denen sich die NS-Pädagogik zusammensetzte, keineswegs „originell, vom Faschismus selbst hervorgebracht (worden waren), sondern ... der Tradition (entstammten), auf die sich (auch, P. M.) die Pädagogische Bewegung berufen hatte“ (ebd., S. 274).

Verunsicherung der Praxis von Erziehung und der Reflexion auf Erziehung, allemal nachhaltige Verunsicherung, die das eigene Selbstverständnis und die leitenden Orientierungen betrifft, das nötigt offensichtlich zu einer Auseinandersetzung mit der Geschichte, in der „Erziehung“ sowie die „Wissenschaft“, als die institutionalisierte Reflexion, angetreten sind. Und dabei kommt natürlich auch die Epoche in den Blick, die – wie gesagt – bis dahin zwischen „Dammbruch“ (WILHELM 1963, S. 140) und „Zusammenbruch“ im Dunklen geblieben war.

## 2. Das Problem

Was wissen wir über diese Epoche? Trotz allen Desideraten, auf die die Experten aufmerksam machen, kann man vorweg wohl schon sagen: es ist – wie die umfangreiche Bestandsaufnahme TENORTS (in diesem Heft) zeigt – mehr, als wir von jeder früheren Epoche der Geschichte der Pädagogik wissen. Am meisten wissen wir über Personen, genauer: die Protagonisten. Das sind einerseits diejenigen, die man als NS-Erziehungstheoretiker zu bezeichnen pflegt, von denen durchweg und nahezu ausschließlich KRIECK und BAEUMLER genannt werden und erforscht sind. Und da gibt es andererseits diejenigen, die 1933 auf Lehrstühlen für (Philosophie und) Pädagogik saßen; die zwar (nahezu alle) die Machtergreifung begrüßten – enthusiastisch oder mit Skepsis – und die (wohl alle?) zum Teil sehr schnell, zum Teil erst später in kritische Distanz zum Regime gingen. Über das Schicksal der anderen ist so gut wie nichts bekannt. Auch weiß man nahezu nichts über diejenigen, die die vakant gewordenen Stellen dann besetzt haben.

Aber nicht so sehr die Personen sind es eigentlich, denen das eingangs erläuterte Interesse gilt, sondern eine systematische Frage: Was ist von einer Geschichte zu halten, in der so Ungleiches, ja Gegensätzliches gleichermaßen den Titel der „Erziehung“ und der „Wissenschaft“ beansprucht wie einerseits die Reformpädagogik und ihre Theorie, also die geisteswissenschaftliche Pädagogik, und andererseits die nationalsozialistische Pädagogik; von einer Geschichte also, die anscheinend kein Kriterium zur Beurteilung von Recht und Unrecht abzugeben in der Lage war?

Meist wird die Frage etwas anders gestellt: Was ist von einer erziehungswissenschaftlichen Theorie zu halten, die, wie heute gerne gesagt wird (z. B. von GAMM 1984), vor dem Phänomen des Nationalsozialismus versagte, diesem zumindest gegenüber keine dezidiert kritische Position darstellte? Gibt es keine Theorie, die eine solche Position markiert hätte oder hätte markieren können? Eine Antwort haben wir (noch?) nicht. Soviel kann man allerdings schon jetzt sagen: Auf keinen Fall findet man sie, wenn man sich damit begnügt, einzelne Personen und ihr Werk hervorzuholen und zu analysieren, die Personen zumal, und sie dann in Schubladen packt mit Aufschriften wie „Anbiederung“, „fehlende Zivilcourage“, „Selbstgleichschaltung“, und das am Ende nur zum Zwecke der Legitimation der eigenen Position. Diese Art der Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Väter oder Großväter führt ebensowenig weiter wie Entlastungen und Entschuldigungen auf der anderen Seite. Was wir brauchen, ist ein Zugang, der die *systematische Aneignung der Vergangenheit unserer Disziplin* ermöglicht.

Einen solchen Zugang möchte ich mit den Begriffen der „Tradition“, der „Aneignung“ und der „Auseinandersetzung“ umschreiben. Diejenigen kognitiven und moralischen Orientierungen, die das Handeln von Erziehern bzw. von Erziehungswissenschaftlern leiten, bilden sich unter anderem (und vielleicht vor allem [sic]) in der Aneignung von und in der kritischen Auseinandersetzung mit einer Tradition, die sie als für sich verbindlich akzeptieren. Für die Zunft als ganze gilt das in ähnlicher Weise: Die Explikation ihres Selbstverständnisses geschieht im Medium der Auszeichnung und Interpretation einer als verbindlich anerkannten Tradition.

In dieser Sprache gesprochen, ergibt sich die beunruhigende Frage danach, was von einer Tradition zu halten ist, die anscheinend durchaus unterschiedliche Orientierungen für Erziehungspraxis und pädagogische Theorie legitimiert. Aber: An der Tradition als solcher kann es nicht liegen, PESTALOZZI oder VON HUMBOLDT gehören allemal dazu. Die unterschiedlichen Orientierungen müssen auf unterschiedliche Interpretationen zurückzuführen sein. Diese, das unter dem Titel der „Pädagogik“ (oder der „Erziehungswissenschaft“) produzierte Wissen, wären demnach der Zugang, der die systematische Aneignung der Vergangenheit unserer Disziplin ermöglicht? Nicht nur dies: Wir müssen zusätzlich wissen, wonach wir fragen; wir müssen unsererseits bereits einen Begriff von Erziehungswissenschaft haben, wenn wir das beurteilen wollen, was zwischen 1933 und 1945 (und davor und danach) in Deutschland als Wissen von Erziehung produziert worden ist.

Diese Hinweise zielen auf einen Maßstab, auf ein – moralisch und kognitiv – normierendes Fundament der Erziehungswissenschaft, auf den praktischen Sinn unseres Bemühens um die Geschichte derselben.

### 3. Was ist „Erziehung“?

Es gab und gibt einen *Begriff von Erziehung*, aufgehoben in jener als verbindlich reklamierten abendländischen Tradition, der keineswegs für alles herhält und beliebig ausgelegt werden kann. Wie immer wir ihn in unserem Handeln – Erziehung und Wissenschaft – wie immer eine ganze Generation ihn verfehlen mag: Daß wir ihn verfehlen, können wir nur sehen und sagen, weil und sofern wir ihn grundsätzlich und grundlegend akzeptieren. Ich nenne ein paar derjenigen Topoi, die über alle Schulen und wissenschaftstheoretischen Richtungen hinweg für jede Pädagogik konstitutiv waren und sind:

Da ist zunächst die *unbedingte Wertschätzung des Menschen*, wie sie seit der Aufklärung für die gesellschaftliche Praxis und insofern auch für Erziehung konstitutiv ist, die dementsprechend in ihren Begriff als integrierender Bestandteil aufgenommen wurde. Ich will nicht sagen, daß die Praxis von Erziehung seitdem durchweg und durchaus eine menschenwerte gewesen wäre. Sie muß sich aber seitdem und unwiderruflich an jenem Kriterium messen lassen. Im „pädagogischen Bezug“ von NOHL finden wir den Topos für die Erziehung übersetzt; als „Umfassung“ ganz ähnlich bei MARTIN BUBER.

*Mündigkeit* ist die Version der Menschheit, die für die Erziehung spezifisch, konstitutiv ist, auch als „Selbstbestimmung“ oder „Emanzipation“ formuliert (wobei dieser Begriff die gesellschaftliche Vermittlung von Erziehung besser verdeutlicht als jener).

Prekär ist scheinbar das Problem der *Bildung*. Zwar war es geteilte Überzeugung, Bildung bezeichne „jene Verfassung des Menschen ... , die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen“ wie THEODOR LITT es später formuliert hat (1959, S. 11). Aber man findet zugleich eine vehemente Kritik an den im Unterricht der Schule zu „Bildungsgütern“ verkommenen Inhalten traditioneller Bildung. Nur: Auch hiermit wird – anders als im revolutionären Gestus nationalsozialistischer Verlautbarungen – die Inhaltlichkeit von Bildung nicht geleugnet. Im Gegenteil, man versuchte, sie wieder in ihr Recht zu setzen. Welches ist das?

Damit bin ich beim nächsten Topos, dem der *Humanität*: SPRANGER war es neben anderen, der – lange vor 1933 – jene vergessenen, unter Schulwissen verschütteten, zumindest angestaubten Klassiker der Pädagogik wiederentdeckte, die in den Inhalten des Unterrichts, in der Kultur, der diese entstammen, die darin die Menschlichkeit von Menschen aufgehoben und sie insofern als Material für die Menschwerdung sich bildender Menschen sahen – allen voran WILHELM VON HUMBOLDT. Daß KARL MARX, jedenfalls in seinen Frühschriften, hierin HUMBOLDT nahe verwandt war, das ist damals allerdings niemandem aufgefallen (aber das ist ja auch heute durchaus nicht überall bekannt).

Den Topos der *pädagogischen Autonomie* haben die Pädagogen der Weimarer Zeit allererst formuliert: als begriffliches Fazit einer Bewegung, an deren Ende – eben in der Weimarer Republik – die Lösung der Schule, der Erziehung aus der Vormundschaft der Kirche stand – den Begriff also für den Anspruch einer Praxis, die nicht restlos aufgeht in vorgegebenen Orientierungen, die vielmehr eine

spezifische Orientierung – die an Mündigkeit – als ihre *raison d'être* reklamiert. BLANKERTZ macht darauf aufmerksam, daß dies gerade da zu einem Widerspruch führte, wo wir es am wenigsten erwarten, bei den NS-Ausleseschulen: Die Eliteerziehung in diesen Schulen habe entweder in politische Bildung übergehen müssen – „was sie aber nicht durfte, weil die für sie erforderlichen Verbindlichkeiten einer vorweggenommenen gesellschaftlichen Ordnung der Willkür des Führers vorgegriffen hätten – oder aber zurückfallen in Inhalte und Formen der bürgerlichen Leistungsschule ... – was sie gleichfalls nicht durften, weil es einem Verrat am revolutionären Anspruch des NS gleichgekommen wäre. Die innere Entwicklung der Ausleseschulen war ein dramatischer Konflikt zwischen der systemkonformen, menschenverachtenden Verhaltenssteuerung einerseits und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik andererseits, die die Freisetzung des Zöglings zu eigenem Urteil, zu Kritik und Selbstbehauptung wollen muß, auch dann, wenn nur die Tradierung des Vorgegebenen intendiert ist.“ (BLANKERTZ 1982, S. 278) Die „im Vorgang der Erziehung selbst enthaltene Dynamik“ – das ist es, was die „pädagogische Autonomie“ legitimiert.

Schillernd scheint der Topos der *Rationalität* zu sein. Die Kritik von Intellektuellen, der „Verkopfung“, des Rationalismus war allgemein. Alle Reformpädagogen haben das Leben als das Ursprüngliche gegenüber der Rationalität ausgespielt, eine gefährliche Denkfigur und Praxisorientierung, weil es das reine, unverfälschte „Leben“ vor aller begrifflichen Fassung ebenso wenig gibt wie die „Natur“ und weil man deswegen dasjenige mit der Weihe des Ursprünglichen versehen konnte, was man selbst als das „Leben“ (oder dann „lebenswert“) definierte. Aber: In der Tradition der Erziehungswissenschaft steht die Kategorie des Lebens nicht für schlechten Irrationalismus, sondern für die prinzipielle Unverfügbarkeit des Kindes, für dessen Recht, sich selbst zu bilden und bestimmen, und gegen jeden Versuch, seine Form und seine Zukunft zu machen. Hierum ging es Reformpädagogen wie ELLEN KEY und Erziehungswissenschaftlern wie NOHL, SPRANGER und PETERSEN.

Zu erinnern ist schließlich daran, daß Erziehung in sich *widersprüchlich* ist. Man kann diese Widersprüchlichkeit in allen genannten Aspekten des Begriffs aufweisen. Ich beschränke mich auf das über die pädagogische Autorität vermittelte Moment der – gesellschaftlichen – Macht, so würden wir heute sagen. In der klassischen Formulierung von IMMANUEL KANT gesprochen: Es handelt sich um den Widerspruch, der darin liegt, daß die Freiheit mit Mitteln des Zwanges entbunden werden muß. HEINZ-JOACHIM HEYDORN hat ihn als den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ rekonstruiert (HEYDORN 1970).

#### 4. Was ist „Erziehungswissenschaft“?

Es gab und gibt einen *Begriff von Wissenschaft*, aufgehoben in der für uns als Wissenschaftler verbindlichen abendländischen Tradition, der keineswegs für alles herhält, auch nicht für alles, was „Professoren“ an „Universitäten“ sagen und schreiben, und der nicht beliebig ausgelegt werden kann. Wie immer wir ihn in unserem Handeln – in der wissenschaftlichen Arbeit – wie immer eine ganze

Generation ihn verfehlen mag: Daß wir ihn verfehlen, können wir nur sehen und sagen, weil und sofern wir ihn grundsätzlich und grundlegend akzeptieren. Betrachtet man die Praxis der Erziehungswissenschaft, so dürfte über alle Schulen und wissenschaftstheoretischen Richtungen hinweg Einigkeit darin herrschen, daß die folgenden Momente konstitutiv für die Wissenschaft von der Erziehung geltend gemacht wurden und werden:

Da ist als erstes die *Verpflichtung* der Wissenschaft auf ihren Gegenstand, *auf die Praxis von Erziehung*. Das ist nicht trivial in dem Sinne, daß manche Sätze, die als „Erziehungswissenschaft“ deklariert werden, mancherlei andere Gegenstände haben; für die in Frage stehende Zeit ist an die Proklamation eines Primats der Politik zu erinnern. Abgesehen davon impliziert die Verpflichtung auf die Praxis von Erziehung ein *Interesse am Gelingen von Erziehung* als Konstitutionsbedingung für die Erziehungswissenschaft – das ist nach dem vorigen die Verpflichtung auf das Gelingen von Mündigkeit. Diese Verpflichtung bedeutet natürlich nicht, daß Erziehungswissenschaft in der Praxis von Erziehung aufzugehen hätte. Sie ist eine spezifische Praxis, und zwar eine solche der Gewinnung, Überprüfung, Kritik, Ordnung und Tradierung von Wissen über Erziehung.

Da ist sodann das Kriterium der *Wahrheit*. Nur diejenige Praxis lassen wir als „Wissenschaft“ gelten, die diesem Kriterium verpflichtet ist. Vorweg sei daran erinnert, worin die Praxis der Erziehungswissenschaft im wesentlichen besteht. Allemal wird Wissen produziert. Aber das hat durchaus unterschiedliche Qualität und Funktion:

- Da wird unser *Wissen über Erziehung* problematisiert und erweitert;
- sodann werden *Begriffe* bestimmt und *Theorien* ausgearbeitet oder adaptiert, die dazu dienen sollen, die Praxis von Erziehung zu begreifen;
- weiter werden *Instrumente* für Beobachtung und Messung sowie Modelle für die Datenverarbeitung entwickelt;
- auch die *Ordnung, Bewertung, Tradierung und Interpretation* vorhandenen Wissens von Erziehung aller Kategorien, wie sie zum Beispiel in Lehrbüchern ihren Niederschlag findet, gehört zur Praxis der Wissenschaft.

Wissenschaft nennen wir diese Praxis erst dann, wenn sie sich an einem Kriterium, einer Idee orientiert: wenn sie auf „Wahrheit“ verpflichtet ist. Und dies hat *methodische Konsequenzen*:

- Rigorose *Spezialisierung*, verbunden mit einer ebenso klaren *Orientierung an der Praxis* von „Erziehung“ als Ganzer, das ist der wichtigste Aspekt. „Erkenntnis“ steht häufig dafür und den „Kenntnissen“ gegenüber.
- Auf *Mitteilung und Öffentlichkeit* hat bereits SCHLEIERMACHER ausdrücklich hingewiesen, einer der Gründer der modernen Universität und einer der ersten, die die Pädagogik als Wissenschaft ausgeführt haben.
- Immer wieder wird betont, daß das Wissen als unabgeschlossen und *prinzipiell überholbar* betrachtet und behandelt werden muß.
- Auch die Vereinbarung von bestimmten *Methoden zur Überprüfung* des Wissens gehört dazu, sozusagen von den Regeln vernünftigen Redens bis hin zur „Logik der Forschung“ im weitesten Sinne dieses Begriffs.

Auch die Wissenschaft ist in sich *widersprüchlich*: Unter Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz, die durch sie mitbedingt sind, wird sie zur Ideologie. BLANKERTZ zieht an dieser Stelle den Topos der „Dialektik der Aufklärung“ heran: Auf dem Wege „von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft“ tendierte die Pädagogik dazu, „das eigene Motiv zu verlieren“ (BLANKERTZ 1982, S. 306) – und das ist eben jene Verpflichtung auf Mündigkeit.

In der Erziehungswissenschaft wird also Wissen produziert und veröffentlicht: Wissen über Erziehung, gewonnen in Arbeit, die der Idee der Wahrheit verpflichtet ist.

### 5. Wissenschaft von der Erziehung – verfehlt. Zwei Beispiele

Taugen diese allgemeinen Kriterien zur Beurteilung der Erziehungswissenschaft in jener Epoche der Geschichte unserer Disziplin? Dazu hier nur zwei Beispiele; weitere finden sich in anderen Beiträgen dieses Bandes.

SPRANGER hat 1933 in der „Erziehung“ einen programmatischen Artikel mit dem Titel „März 1933“ veröffentlicht (zur Entstehungsgeschichte und Interpretation vgl. HERRMANN in diesem Heft):

Es liege „im Wesen des Erziehungsgedankens, den Blick sogleich auf die Zukunft zu lenken und Aufgaben zu erfassen“ (SPRANGER 1933, S. 401). Da nunmehr die Einheit, die Volkwerdung, in greifbare Nähe gerückt sei, um die die Deutschen sich bisher vergeblich bemüht hatten, ergebe sich als pädagogische Konsequenz die Volkserziehung. „Auch der Sinn für den Adel des Blutes und für Gemeinsamkeit des Blutes ist etwas Positives. Bewußte Pflege der Volksgesundheit, Sorge für einen leiblich und sittlich hochwertigen Nachwuchs (Eugenik), bodenständige Heimattreue, Wetteifer der Stämme und Stände ohne unnötige Zentralisierung an verkehrter Stelle, gehören zu den Kräften, die neu belebt sind und die in eine bessere Zukunft weisen. Eine Fülle großer Erziehungsaufgaben ist damit angedeutet.“ (ebd., S. 403) – Vorsichtig werden Forderungen angemeldet, wo SPRANGER sich dagegen wehrt, daß die Armee in die Hochschule „hineingebaut“ wird: „der Geist läßt sich nicht kommandieren“ (ebd., S. 406 – man denkt an SPRANGERS Rücktrittsgesuch). Ähnlich die Vorschläge, wo er bemerkt, daß alle möglichen Ministerien und Verbände in die Volkserziehung eingreifen, wo er einem auf die Volkserziehungsaufgabe verpflichteten Volkserziehungsministerium das Wort redet – der Einheit, nicht dem Zwang, denn „der Geist läßt sich nicht zwingen“ (ebd., S. 407).

Widerliche Anbiederung und vorsichtige Kritik? Vielleicht; aber derartige Etiketten, anderen aufgeklebt, führen *uns* nicht weiter. Was wir finden, ist ein Dokument für einen maßlos überzogenen und zugleich seines spezifischen Inhalts beraubten Begriff von Erziehung: unkritische, nicht an Mündigkeit gemessene Übernahme bestimmter politischer Orientierungen; Funktionalisierung und maßlose Ausweitung von Erziehung.

Die „deutsche Erziehungsarbeit sei alles (sic!) zugleich: Freiwilliger Arbeitsdienst und Arbeitsdienstpflcht, Wehrwille des Leibes und Wehrwille des Geistes, Freiheit und Bindung, Wille zur Macht und Achtung vor Recht, irdisches Bauen und demütiger Gottesdienst!“ – so endet der Text (ebd., S. 408).

Und wir finden auch nicht die Spur einer erziehungswissenschaftlichen Argumentation: kein Satz über Erziehung, der auf Wahrheit oder auch nur Bewährung verpflichtet wäre; keine Spur von wissenschaftlicher Arbeit – hier spricht einer, der die Zeichen seiner Zeit deutet. Der Autor des Textes hat „Erziehung“, hat die „Wissenschaft“ verraten. Ob er persönlich versagt hat, die Frage steht auf einem anderen Blatt als dem, was wir *hier* aufgeschlagen haben.

KRIECK war schon erwähnt worden, mit Bedacht. Am Anfang seiner Analyse des KRIECKschen Begriffs von „Erziehungswissenschaft“ stellt KARL-CHRISTOPH LINGELBACH heraus: „Erziehung ist für KRIECK eine Urfunktion jedes Gesellschaftsgebildes, wie Religion, Recht und Sprache.“ (LINGELBACH 1970, S. 69) Damit gelange er zu einer „soziologischen Fassung eines Erziehungsbegriffes“ (ebd.). Dem entsprach das Konzept einer „reinen Erziehungswissenschaft“, für die „Erziehung nicht zuerst eine Aufgabe, sondern eine Gegebenheit“ ist (ebd.). Das ist nun, wie gesagt, etwas, was uns in gewisser Hinsicht durchaus modern vorkommt. Und dann finden wir – 1932 – die Forderung nach einer „völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft“:

„Die Erziehungswissenschaft ist nicht mehr ... auf Erkenntnisgewinn gerichtet, sondern möchte durch ihre Aussagen selbst politisch oder nationalpädagogisch *wirksam* werden ... In diesem Sinne einer unmittelbaren politisch-pädagogischen Wirkungsabsicht wird die ‚Erziehungswissenschaft‘ zur ‚politischen Wissenschaft‘ ... Die Folge dieser Aufgabenbestimmung war ein grundlegender Funktionswandel sämtlicher erziehungswissenschaftlicher Schlüsselbegriffe ... Dienten sie im Selbstverständnis der ‚reinen Erziehungswissenschaft‘ ausschließlich der wissenschaftlichen Wahrheitsfindung, so erhalten sie innerhalb der ‚völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft‘ den Charakter von politischen Aktions- oder Kampfbegriffen“ (ebd., S. 166 f.).

Das heißt: „Der scheinbaren Chance zur Realisierung seiner nationalpolitischen Utopie hatte KRIECK die Grundkonzeption der ‚reinen Erziehungswissenschaft‘ geopfert.“ (ebd., S. 164)

Da haben wir beides: Erziehung und Wissenschaft sind pervertiert, oder anders gesagt: Das, was da „Erziehungswissenschaft“ heißt, verfehlt erkennbar deren Begriff. – Dazu kommt noch ein weiteres, LINGELBACH drückt es so aus: Nach KRIECK resultierte jetzt „die Erziehbarkeit des Menschen aus dem Verhältnis seiner individuellen ‚Entwicklung‘ ... zu den Forderungen und Einwirkungen, denen er in einer bestimmten ‚Gemeinschaft‘ ausgesetzt ist“. Damit hatte KRIECK „bereits im Denkansatz ... das pädagogische Problem der ‚Erziehbarkeit‘ ... aus seiner wissenschaftlichen Reflexion ausgeklammert“ (ebd., S. 177). Die Verpflichtung der Erziehungswissenschaft auf das Gelingen von Erziehung war damit also suspendiert. Warum? Die einhellige Antwort der KRIECK-Interpretaten ist: um der praktisch-politischen Realisierung seiner pädagogischen Utopie willen.

Was ist damit gewonnen, wenn ein Dokument bzw. das Oeuvre von Erziehungswissenschaftlern am Anspruch der Erziehungswissenschaft gemessen und festgestellt wird, daß dieser verfehlt werde? Zunächst erinnert es uns an dieses: Nicht jede Interpretation, Deutung, Analyse, Konzeption, Modellvorstellung, die Wissenschaftler vorlegen, halten allein aus dem Grunde schon dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit stand, daß es „Wissenschaftler“ sind. Ihre Autorität und

Geltung bemessen sich allein danach, wie weit sie dem Anspruch entsprechen. Äußerste Wachsamkeit gegenüber dem Geltungsanspruch von als „wissenschaftlich“ bezeichneten Aussagen ist auch da geboten, wo ihre Autoren „Erziehungswissenschaftler“ oder „Pädagogen“ sind. Man mag nun einwenden, das sei trivial. In der Tat, denn es gilt für jeden Satz über „Erziehung“, nicht nur für die, die zwischen 1933 und 1945 gesagt worden sind. – Etwas anderes kommt noch dazu.

## 6. Erziehungswissenschaft und die Konstruktion der Praxis

Es ist nämlich noch eine Ergänzung zur Erziehungswissenschaft anzubringen, die gerade für unser Thema von Bedeutung ist. Sie ist deswegen erforderlich, weil Erziehungswissenschaftler neben den oben skizzierten Arbeiten immer schon zwei weitere Aufgaben hatten: die der *Praxisberatung* und die *Ausbildung* von mehr oder weniger professionalisierten Erziehern (weswegen vielerorts anstelle des Titels der „Erziehungswissenschaft“ an dem der „Pädagogik“ festgehalten wurde und wird).

In der *Praxisberatung* werden ideale Konstruktionen von Randbedingungen für gelingende Erziehung als Plan oder Modell konzipiert und zur Realisierung empfohlen. Derartige Ratschläge kann nur derjenige geben, der über Wissen von Erziehung verfügt. Er muß aber, soll ein Modell aus diesem werden, mehr wissen als das, was als Ergebnis jener wissenschaftlichen Arbeit, dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet, verfügbar ist; er muß für weite Strecken auf „bewährtes“ Wissen zurückgreifen.

In der Praxis werden Erfahrungen gesammelt, Wissen darüber, daß und inwiefern sich bestimmte Maßnahmen zu ihrer Bewältigung bewährt haben. Sofern sie sich nicht nur bei mir, sondern durchweg bewährt haben, habe ich Grund, mich auch weiterhin auf dieses Wissen zu verlassen und es meinen Nachfolgern zu überliefern. Die Arbeit im Studienseminar ist ein Beispiel dafür.

Ja, er muß, will er denn wirklich eine Konstruktion zuwege bringen, einige jener methodischen Prinzipien von wissenschaftlicher Arbeit vorläufig suspendieren: die Kritik, die Methodik, und andere an ihre Stelle setzen, zum Beispiel die Topik, die Logik der politischen Überzeugungskunst, wie RUDOLF KÜNZLI (1986) das für die Praxis der Lehrplanarbeit gezeigt hat.

In der *Ausbildung* ist das ganz ähnlich: Bildung von Erziehern im Medium der Wissenschaft *und* die Vermittlung von kunstgemäßen Regeln für die Bewältigung der Praxis. Das hat Konsequenzen für das Wissen, was da vermittelt wird: Wiederum tritt Bewährtes dort ein, wo im Überprüften Lücken sind, ja, jenes hat recht eigentlich den Vorrang vor diesem.

Wir müssen diesen Kontext in den Begriff der Erziehungswissenschaft mit aufnehmen und mit ihm das Kriterium der „Bewährung“. Für unser Thema scheint das deswegen von Bedeutung zu sein, weil die Aufgabe – Vermittlung von praktischen Orientierungen für (Bildungs-)Politiker und angehende Erzieher – dazu verleiten könnte, die skizzierten Kriterien erziehungswissenschaftlichen Arbeitens nicht nur zeitweise, sondern prinzipiell beiseitezustellen. In beiden oben herange-

zogenen Beispielen, bei SPRANGER und KRIECK, findet man jedenfalls ein explizites Interesse an der Gestaltung von Randbedingungen einer „Volkserziehung“. Aber nicht nur bei ihnen findet man es, und nicht nur in der Zeit von 1933 bis 1945, sondern auch davor und bis heute. Damit verweisen die Beispiele, verweist jene Vergangenheit offensichtlich auf ein *systematisches Problem* der Erziehungswissenschaft.

## 7. Eine Hypothese

Wir wissen zwar viel. Die Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945 ist allerdings keineswegs schon so weit erforscht, daß man aus ihr etwa Lehren für die Gegenwart, für die Erziehungswissenschaft heute ziehen könnte. Ehe das möglich ist – wenn man das denn überhaupt kann –, müßte zuerst einmal eine umfassendere Bestandsaufnahme vorliegen dessen, wer denn überhaupt dazu gehörte, welcher Theoriebestand – Themen, Methoden – sie kennzeichnete und wie sie ihre gesellschaftliche Funktion reflektierte. Die zweite Aufgabe wäre es dann, diese Figuration – sei sie nun singulär oder nicht – vor einem ausgeführten Begriff von Erziehungswissenschaft und mit ihr von Erziehung zu interpretieren. Ich verdichte meine Überlegungen zu einer *Hypothese*, die eine solche Interpretation leiten müßte: *Erziehungswissenschaft war dort für Usurpationen durch nationalsozialistische Ideologie anfällig, wo ihre Praxis dem Begriff der Wissenschaft von der Erziehung nicht entsprach*. Diese Hypothese ist zwar nicht so stark wie die bekannte Behauptung, die jüngst von ADALBERT RANG wieder vorgetragen wurde:

Das „geisteswissenschaftliche Konzept“ sei nicht in der Lage gewesen, den „Charakter und die Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft auch nur einigermaßen adäquat“ zu verstehen und habe auf die „hoch- und spätkapitalistischen Modernisierungsschübe (einschließlich des Faschismus)“ nur hilflos reagiert. Man habe sich rückwärts orientiert und: „Diese retrograd-konservative Orientierung war eine der Quellen sowohl für ein bestimmtes Maß der ideologischen Affinität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit dem Faschismus als auch für die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eigenen Vorbehalte gegenüber dem Faschismus.“ (RANG 1986, S. 50)

Dafür hat meine Hypothese den Vorzug, daß sie die Prüfung desjenigen Materials erlaubt, das RANG ziemlich schnell beiseitelegt, um alsbald die „politisch-gesellschaftlichen Positionen und Optionen“ zu betrachten (ebd., S. 51) – nämlich die pädagogischen *Aussagen*. Natürlich hängt beides zusammen. Aber ehe psychologisierende Erklärungen bemüht werden, müßte erst einmal gezeigt werden, ob und inwiefern die wissenschaftliche Reflexion auf Erziehung ihren Gegenstand und ihren eigenen Anspruch verfehlt.

Anspruch und Begriff der Erziehungswissenschaft sind nicht beliebig. Das sollte mit dem Rückgriff auf Topoi einer Tradition aufgezeigt werden, die wir für unser Handeln als verbindlich in Anspruch nehmen: die Tradition der Aufklärung. Was immer solche Interpretation im einzelnen erbringen wird (Brüche und Kontinuitäten werden es allemal sein): sie könnte ihrerseits ein Stück Tradition stiften insofern, als sie die Gefährdungen pädagogischer Praxis und Reflexion nicht im allgemeinen und

in wissenschaftstheoretischer Attitüde erörtert, sondern auf historisch bestimmte Beispiele und Erfahrungen hinweisen kann.

In diesem Zusammenhang ist es – beiläufig – nicht nur möglich, sondern geradezu unerlässlich, die Theorien von KRIECK und BAEUMLER zu interpretieren; nicht um sie zu rechtfertigen oder ihnen das Wort zu reden, sondern einfach deswegen, weil auch sie jeweils eine historische Realisation von Erziehungswissenschaft in Deutschland sind, ein Element der Tradition, in der wir heute auch dann stehen, wenn wir versichern, wir seien dank besserer Einsicht vor ihr sicher (als solche Versuche lese ich die Arbeiten von GAMM 1984 und KUPFFER 1984).

Ich habe meine Überlegungen aus dem folgenden Grunde scheinbar umständlich mit einer biographischen Vorbemerkung versehen: Wenn wir, Erziehungswissenschaftler, uns heute mit der „Erziehungswissenschaft“ oder der „Pädagogik“ in Deutschland zwischen 1933 und 1945 beschäftigen, dann arbeiten wir – nun eben am Verständnis unserer selbst; oder fürs Kollektiv, die Erziehungswissenschaft formuliert: dann ist das ein Stück Aneignung der eigenen Geschichte und Explikation ihres Selbstverständnisses.

### *Anmerkungen*

- 1 Der vorliegende Text ist eine modifizierte und erweiterte Version eines Vortrags, der am 30. Januar 1986 in Siegen und dann in Heidelberg im Rahmen des „2. Rundgesprächs über Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945“ gehalten wurde.
- 2 Natürlich findet man zu jeder der Leerstellen eine Reihe von Monographien. Sie sind geradezu das ideale Gelände für die Suche nach Dissertationsthemen (so die klassische Arbeit von LINGELBACH 1970 über „Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen“). Auch gibt es etablierte Erziehungswissenschaftler, die das Werk ihrer Lehrer oder Kollegen darstellen, so zum Beispiel die Skizze von BOLLNOW (1982) über SPRANGER und die Monographie von KLAFFKI (1982) über LITT. Aber, und darauf soll es im folgenden ankommen, für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft scheint es dessen nicht zu bedürfen.

### *Literatur*

- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: OPPOLZER, S./LASSAHN, R. (Hrsg): Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. ERNST LICHTENSTEIN in memoriam. Wuppertal/Ratingen 1971, S. 20–33.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLNOW, O.: EDUARD SPRANGER zum hundertsten Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 505–525.
- GAMM, H.: Führung und Verführung. Pädagogik und Nationalsozialismus. Frankfurt/New York 1984.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern.“ Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In diesem Band S. 281–325.
- HEYDORN, H.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.

- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik–Empirie–Ideologiekritik. In: DERS.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976, S. 13–49.
- KLAFKI, W.: Die Pädagogik THEODOR LITTS. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektur des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- LINGELBACH, K. Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel <sup>1</sup>1970, Frankfurt <sup>2</sup>1987.
- LITT, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg <sup>3</sup>1959.
- LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- SPRANGER, E.: März 1933: In: Die Erziehung 8 (1933), S. 401–408.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In diesem Band S. 53–84.
- WEBER, B.: Erziehung und Schulpolitik im Nationalsozialismus. Bemerkungen zum Stand der Forschung nach westdeutschen Standardwerken der Geschichte der Pädagogik. In: Tribüne. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums 19 (1980), H. 76, S. 48–69.
- WELLENDOFF, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: FURCK, C.-L., u. a. (Hrsg.): Gesellschaft und Erziehung. Bd. 1. Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze. Heidelberg 1969, S. 68–110.
- WILHELM, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart <sup>3</sup>1963.



# Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland

## *Zum Stand ihrer Erforschung*

### *1. Zur Geschichte des Themas und zur Absicht der Abhandlung*

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft beginnt nicht erst heute damit, ihre Vergangenheit im nationalsozialistischen Deutschland zu thematisieren. Diese Rückerinnerung und Selbstprüfung beginnt vielmehr unmittelbar nach 1945, und dann nicht als Arbeit wissenschaftshistorischer Spezialisten, sondern im Zusammenhang bildungspolitischer Pläne und bei dem Versuch einer Erneuerung gesellschaftlicher Verhältnisse. Das kennzeichnet diese Versuche der Selbstthematization, und das ergibt die spezifische Differenz zur Aufgabe der wissenschaftshistorischen Analyse.

#### 1.1. Tradition pädagogischer Vergewisserung über ihre Geschichte seit 1933

In den westlichen Besatzungszonen geschieht die Rückerinnerung der Erziehungswissenschaft an ihre eigene Vergangenheit zwischen 1933 und 1945 eher unausdrücklich, sichtbar vor allem in der Rückkehr zu den vermeintlich unbeschädigten Vorbildern (z. B. WENIGER 1945; DIRKS 1947). Im Anschluß an die reformpädagogische Bewegung, aber auch in der Erneuerung des Bildungsbegriffs, der aus der gesellschaftlichen Situation heraus neue Identität und Legitimation gewonnen zu haben schien (LITT 1947), versuchten die Erziehungstheoretiker vor allem, Vorbilder eines neuen pädagogischen Geistes bei solchen Theorien zu finden, die 1933 verdrängt worden waren. Konsequent dominierte in dieser Art der Deutung dann auch die These vom Bruch zwischen einer pädagogisch legitimen Reflexion und der Art des Nachdenkens über Erziehung, die nach 1933 vorherrschte (typisch: FLITNER 1954). Unverkennbar zeigte dieses Orientierungsmuster aber auch Indizien „einer verdeckten Verdrängung unerledigter Schuldkomplexe“ (PÖGGELER 1987, S. 67). Die erlebten Gefährdungen der eigenen Tradition und die Schwierigkeiten in der Analyse der eigenen politischen und theoretischen Aktivitäten nach 1933 sind daher auch noch bis in die Gegenwart zu beobachten (z. B. FLITNER 1986, S. 355 ff.). Die Pädagogik in der Bundesrepublik erledigte zunächst ihre Aufarbeitung der Vergangenheit genauso wie die Gesellschaft, in der sie lebte, nämlich im stillschweigenden Eingeständnis der Schuld und im Stillschweigen über die Schuld (LÜBBE 1983; dazu kritisch BRUNKHORST 1987, S. 104 ff.).

Entschieden politischer geriet die Auseinandersetzung mit der pädagogischen Vergangenheit in der damaligen sowjetischen Besatzungszone. Diese Differenz war nicht nur darin begründet, daß auch der gesellschafts- und bildungspolitische Neubeginn insgesamt radikaler war, sondern wohl auch personell, weil viele der heimkehrenden antifaschistischen Emigranten zunächst vorzugsweise in der SBZ ihr Arbeitsfeld suchten, und schließlich wohl auch deswegen, weil die Besatzungsbehörden in der SBZ (und in der französischen Zone) auch die Entnazifizierung entschlossener vorantrieben und systematischer förderten (FÜRSTENAU 1969; NIETHAMMER 1972; HENKE 1981; FOSCHEPOTH/STEININGER 1985; BLÄNSDORF 1987).

Die parallel beobachtbare Auseinandersetzung über die wissenschaftliche Pädagogik hatte, des primär politischen Einsatzes ungeachtet, zunächst auch theoretisch ein hohes Niveau. In der Auseinandersetzung mit ERNST KRIECK z. B. wurden dessen theoretisch-methodische Leistungen – die Zuwendung zur Erziehungswirklichkeit, die funktionale Analyse – durchaus gesehen und von der „Verkehrung“ unterschieden, die diese prinzipiell bedeutsame „soziologische Betrachtungsweise“ für die Analyse der Erziehung darstellt (M. G. LANGE, vgl. B. RANG 1982, S. 37 ff.). Auch die Erziehungstheoretiker mit einer engeren Bindung an die Reformpädagogik, GEORG KERSCHENSTEINER etwa oder PETER PETERSEN, erfuhren zunächst eine differenzierte Beurteilung (Übersicht: WILHELM 1957, S. 206 ff.). P. PETERSEN vor allem, dessen Vokabular ja Extrembeispiele für die Affinität pädagogischer Rhetorik zur politischen Semantik nationalsozialistischer Erziehungspropaganda bietet, wurde Objekt einer ausgiebigen, auch von ihm selbst bestrittenen Diskussion. Er fand Verteidiger (Th. DIETRICH, s. RANG) und – besonders lehrreich – distanzierte Befürworter. HEINRICH DEITERS etwa, der wieder ins Amt eingesetzte Sozialdemokrat, hielt einerseits reformpädagogische Projekte, wie den Jena-Plan, „aufgrund einer tieferen Einsicht in die Bedingungen ihrer Verwirklichung“ durchaus wieder für legitim (DEITERS zit. RANG 1982, S. 47), zugleich kritisierte er aber die lebensphilosophische Begründung, die dieses Konzept bei PETERSEN gefunden hat, dessen „ungesellschaftlichen pädagogischen Subjektivismus“ sowie seine „Privatisierungs- und Partikularisierungstendenzen“ (RANG 1982, S. 53 f.). ROBERT ALT, an dieser Diskussion ebenfalls beteiligt, wiederholte sogar alte konservative Einwände gegen die Reformpädagogik, wenn er deren „anarchistische Gedankengänge“ monierte (ALT 1947, zit. RANG 1982, S. 55; vgl. GRUNWALD 1927, S. 21, PAULSEN 1912, S. 183).

Aber trotz solcher Urteile konnte PETERSEN auf dem Pädagogischen Kongreß von 1946 in Weimar noch ein Referat halten, und er verlor auch keineswegs seinen Lehrstuhl in Jena. Ein offener Brief, in dem PAUL OESTREICH bereits im Dezember 1945 PETERSEN direkt als Karrieristen und Opportunisten kritisierte (und – eher nebenher – an dem sächsischen Bildungspolitiker und -theoretiker RICHARD SEYFERT die Verführbarkeit der Vertreter der Idee der volkstümlichen Bildung für die nationalsozialistische Ideologie aufzeigte), konnte PETERSENS Position auch nicht entscheidend erschüttern. Dabei hatte OESTREICH durchaus mit Schärfe nicht nur die Pädagogik, sondern auch die Repräsentanten anderer Universitätsdisziplinen attackiert: „Die deutsche Professorenschaft war 1933 in nicht geringem Umfange eine behende Schafsherde: Theologen ohne Martyriumbereitschaft,

Ethiker ohne Ethos, Juristen ohne Rechtsgefühl, Mediziner mit bereiter Phiole, Pädagogen ohne Pestalozziliebe und -charakter.“ (OESTREICH, zit. RANG 1982, S. 243)<sup>1</sup> Erst als die „reaktionär-imperialistischen Ziele“ der Reformpädagogik entdeckt wurden, auf dem vierten Pädagogischen Kongreß 1949 (LANGEWELLPOTT 1973; RANG 1982, S. 60 ff.), wurde die systematische Diskussion und die theoretisch geleitete Erinnerung durch die Konstruktion politischer Schreckensbilder ersetzt. Auch innerhalb der Reformpädagogik wurden Ahnenreihen für den deutschen Faschismus konstruiert (HOHENDORF 1954), und innerhalb der Erziehungswissenschaft versuchte man, die Kontinuität einer „imperialistischen und militaristischen Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands“ von 1870 bis 1960 zu belegen (KÖNIG 1962; darüber hinaus ELM 1972). PETERSEN wurde in den Topoi kritisiert (D. DIETRICH 1953), die man in Auseinandersetzungen über seine ideologische Position bis heute finden kann; EDUARD SPRANGER, und mit ihm alle konservativen Pädagogen, zu denen SPRANGER ohne Zweifel zu rechnen ist (LÖFFELHOLZ 1977), fanden sich einem Einheitsbrei untergerührt, in dem dann wissenschaftsgeschichtlich keine Differenzen mehr erkennbar sind. Diesen unbefriedigenden Zustand ihrer Erkenntnisse hat die wissenschaftshistorische Forschung der DDR, in deren Forschungspolitik solche Themen ohnehin nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und Förderung stehen (SEKTION 1970, S. 45; UHLIG 1981, S. 260), bis heute auch nicht grundlegend verändert.<sup>2</sup> Sie verharrt im Status der ideologisch begründeten Abgrenzung und Kritik, ohne unübersehbare Aspekte des durch den NS-Staat erzwungenen „Bruchs“ mit pädagogischen Traditionen zu übersehen (ARNHARDT 1982).

Eine solche, für die Klärung der politischen Fronten zu gewissen Zeiten vielleicht notwendige, für eine historiographisch akzeptable Darstellung der Geschichte der Erziehungswissenschaft aber eher hinderliche Form der disziplinären Selbstvergewisserung setzte in der Bundesrepublik erst viel später ein. Diese wissenschaftsgeschichtliche Verspätung – sie geht der Verspätung in der bildungshistorischen Untersuchung der Erziehung nach 1933 parallel (vgl. TENORTH 1985, S. 4 ff.) – hat denn auch bis zum Ende der 1960er Jahre eine angemessene Selbstreflexion verhindert (sieht man von dem unglücklichen Einstand ab, den sie in den Auseinandersetzungen zwischen H. DÖPP-VORWALD und F. STIPPEL fand, in der Plagiatsvorwürfe gegen STIPPELS Arbeit [1957] die Sachauseinandersetzung verdeckten). Für diese zögerliche Reflexion mag es bei den Betroffenen gute Gründe gegeben haben (GAMM 1964, S. 5). Dieses Zögern hat die Disziplin aber auch hilflos gemacht, als nach 1965 die Kritik an der nationalsozialistischen Vergangenheit der deutschen Universität und ihrer Wissenschaften vehement einsetzte und auch in der Pädagogik, dann im Konflikt, eine intensivere Selbstvergewisserung erzwang. Forciert durch die Studentenbewegung (HAUG 1970), aber auch vorangetrieben durch die Selbstreflexion der Universitäten (FLITNER 1965), setzte die politische Kritik der wissenschaftlichen Pädagogik vor allem mit dem „Vatermord“ ein, den die Göttinger NOHL-Enkel an ERICH WENIGER vollzogen (DAHMER/KLAFKI 1968). Auch wenn zugleich der wissenschaftstheoretische Aktualisierungsversuch der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (und WENIGERS Rettung) durch die Ideen der Frankfurter Schule schon sichtbar wurde (DAHMER oder MOLLENHAUER in DAHMER/KLAFKI 1968), dieser Band leitete theoriepolitische Auseinandersetzungen ein, die nicht nur – wenn auch deutlich abgeschwächt – bis in die Gegenwart

andauern, sondern bald auch – und dann zunehmend – die harten Bandagen des Tagesgeschäfts und der Polemik zeigten, nicht immer mit der historischen Gerechtigkeit, die auch dem Gegner gebührt (z. B. GAMM 1972 a; MARZAHN 1972; VOIGT 1973 oder – gegenüber einer anderen Theorietradition - EIERDANZ 1987 zu PETERSEN).

In diesen vermeintlich „wissenschaftstheoretischen“ Auseinandersetzungen gelang die Distanzierung vom Erziehungs- und Gesellschaftsverständnis der ungeliebten Väter der Disziplin, die Kritik an ihrem Wissenschaftsbegriff und an der dabei unterstellten Funktion pädagogischer Arbeit entschieden leichter, wenn man zur Bekräftigung wissenschaftstheoretischer Argumente den letzten Stoß mit dem historischen Argument führen konnte. Der Hinweis, daß die kritisierte Position nicht nur und immer noch ihrer Herkunft nach „bürgerlich“ sei, und in ihrer Methode „positivistisch“ oder „funktional“, wird dann gebündelt und zugespitzt in der Kritik, daß sich auch ihre Verführbarkeit, politische Blindheit und törichte Gesellschaftsanalyse in den politischen Ereignissen seit 1914 und am Versagen gegenüber „dem Faschismus“ bewiesen habe. GAMM vor allem hat dieses Argument, wenn auch nicht allein (z. B. GLÖCKNER 1978; MENRATH 1978; AXHAUSEN 1983), bis heute immer wieder erneuert und bekräftigt (GAMM 1972 a, b; 1975, 1979, 1983 a, b; 1984, 1985 a, b; 1986, 1987).

## 1.2. Forschung und Reflexion

GAMM versucht in seiner Basisthese dabei bis heute den Unterschied zwischen pädagogisch adäquaten und kritikbedürftigen, theoretisch angemessenen und widerlegten, naiven und kritischen Pädagogiken sowohl historisch wie systematisch von einem einzigen Ausgangspunkt her zu denken und auch wissenschafts- und gesellschaftsgeschichtlich zu begründen: „die Bewertung des Faschismus markiert die Trennungslinie“ (GAMM 1983 b, S. 117). In der Verteidigung wie in der Kritik der von GAMM vertretenen Position hat sich aber bald erwiesen, daß nicht das Verhältnis zum Faschismus in Deutschland, sondern das Verhältnis zum Marxismus und zu einer marxistischen Analyse (oder dem, was GAMM dafür ausgibt) diese Trennungslinie theoretisch wie historiographisch abgeben muß; denn GAMM sagt selbst, daß sich die wissenschaftliche Pädagogik erst dann deutlich „im Gestrüpp ihrer eigenen Vorurteile“ verfängt, „sobald es um marxistische Komponenten“ der Analyse geht (GAMM 1972 a, S. 39; <sup>2</sup>1984).

Dabei bestätigte es diese von der Stellung zu marxistischen Denkfiguren bestimmte, nicht primär historiographisch diskutierbare Kontroverse über das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, daß sich z. B. die heftige metatheoretische Kontra-Offensive von W. BREZINKA intensiv auf gesellschaftspolitische Argumente zurückzog. In der Kritik der Pädagogik der „Neuen Linken“ konzentrierte sich BREZINKA dann aber, ohne deutliche Zeichen der Selbstkritik an der eigenen metatheoretischen Position, ganz auf deren überliefertes Selbstverständnis, und er hielt zugleich die gesellschaftlich wie sozialphilosophisch vermeintlich unstrittigen Elemente eines bürgerlichen Tugendkatalogs für anscheinend ausreichende Waffen (BREZINKA 1972, 1974, 1980). Diese Art konfrontativ-steriler, vor allem wissen-

schaftstheoretischer Kontroversen ist aber wohl an ihre Grenzen gestoßen. Für die Kritiker der bürgerlichen Pädagogik lassen sich alle Schwächen eines Arguments zeigen, das „die Vergangenheit an der Gegenwart hinrichtet“ (SIMON 1986, S. 108), für die Apologeten des bürgerlichen Basiskonsenses muß schon die historisch wohlbegründete Kritik der Sekundärtugenden ausgeblendet werden, die gerade die Vorgeschichte des Nationalsozialismus bereithält (DAHRENDORF 1968). Nicht einmal zur Codierung der theoriepolitischen Fronten reicht diese Form der Selbstvergewisserung über die historischen und systematischen Referenzen der Disziplin aus, weil ihr wissenschaftstheoretisches Fundament zu schwach und ihre historiographische Basis zu dürftig ist.

In der Zwischenzeit ist deshalb nicht ohne gute Gründe der wissenschaftstheoretische Streit etwas abgeflaut, der „Kampf um die Erinnerung“ (GAMM 1987, S. 18) ist dagegen eher intensiver geworden. Als Anlaß für die erneute Zuwendung zur Geschichte der Disziplin gibt es politisch-pädagogische Rahmenbedingungen – wie den unseligen Historikerstreit –, die neue Sensibilität für die gesellschaftliche Rolle von Erziehung und Erziehungswissenschaft erzeugen, aber auch Forschungsergebnisse und Thesen über die Vergangenheit der Erziehungswissenschaft selbst (TENORTH 1986), die verfestigte Urteile, etwa die von GAMM (u. a.) unterstellte Kontinuität der Kathederpädagogik für die Zeit vor und nach 1933, problematisieren.

Diese Kontroverse über die Vergangenheit der Disziplin ist noch nicht abgeschlossen, so daß sich auch ihr Ertrag noch nicht bewerten läßt. Vermuten darf man allerdings, daß der radikale Abschied von der Tradition der Pädagogik, wie ihn KUPFFER in einer selbstverzweifelten Kritik empfiehlt (1984; 1986), diesen Ertrag so wenig markieren kann wie die pure Bekräftigung politischer Positionen und alter Urteile, zumal dann, wenn ein Autor dabei nicht einmal zu lesen scheint, was er kritisiert (BERNHARD 1986, 1987; zur Kritik DUDEK 1986). In der Diskussion ist aber schon jetzt sichtbar geworden, wie wenig sicher und fundiert unsere Kenntnis der disziplinären Vergangenheit ist, wie kontrovers selbst vermeintlich eindeutige Sätze – z. B. der geisteswissenschaftlichen Pädagogen von 1933 – ausgelegt werden (vgl. vs. RANG 1986, HERRMANN in FLITNER 1987; dazu auch, ohne neue Quellen, HABEL 1987) und wie defizitär noch alle konzeptionellen Versuche sind, die Erziehungsverhältnisse seit 1933 und die Rolle der wissenschaftlichen Pädagogik in ihnen zu begreifen (CLOER 1986).

Politisch-pädagogische Anstrengungen und Reflexionen (z. B. AHLHEIM 1984; PIECHA/ZEDLER 1984; PÖGGELER 1987), so wichtig sie sind, können diese Desiderata einer disziplinären Selbstvergewisserung allenfalls begleiten, aber nicht ersetzen. In einer Situation, in der ganz elementare Fragen der Sicherung der Quellen, der Auswertung basaler Daten und der konzeptionellen Klärung historiographischer Untersuchungen noch ausstehen, ist vor allem Forschung notwendig und dringlich; schon damit man wissen kann, was man über eine Vergangenheit behaupten darf, die zwar als Symbol der aktuellen Frontenbildung in der Disziplin bekannt ist, aber doch sehr viel weniger erforscht als funktionalisiert wurde. Im Folgenden soll daher auch primär der Stand der Forschung erörtert werden, in seinen Ergebnissen (II.) und im Verweis auf konzeptionelle und materiale Desiderata (III.); dabei beschränke ich mich auf Forschungen zur Erziehungswis-

senschaft und zum pädagogischen Wissen, wie es *in* Deutschland zwischen 1933 und 1945<sup>3</sup> zu studieren war. An die Ergebnisse und Desiderata der erziehungswissenschaftlichen Exil- und Emigrationsforschung kann ich nur noch einmal erinnern (TENORTH 1985, S. 138 ff.).

## 2. *Erziehungswissenschaft und pädagogisches Wissen 1933 – 1945: Perspektiven und Ergebnisse ihrer Erforschung*

Ein solcher Forschungsüberblick ist selbstverständlich selbst theoriebedürftig, ohne daß an dieser Stelle die Probleme einer Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik erörtert werden könnten. Ich beschränke mich zur Ordnung des Materials auf eine einfache, aber, wie sich hoffentlich zeigt, durchaus orientierende Klassifikation der z. Zt. noch wesentlich dem deutschen Sprachraum entstammenden Literatur in drei Gruppen, die ich als Theoriegeschichten, Theoretikergeschichten und Politikgeschichten des pädagogischen Wissens bezeichne. Wie bei allen Klassifikationen komplexen semantischen Materials lassen sich dabei Überschneidungen so wenig vermeiden wie Mehrfachnennungen; auch Detailgerechtigkeit für einzelne Arbeiten läßt sich bei einem orientierenden Überblick nicht erzielen. Aber die alternative Option ausgiebiger metatheoretischer Reflexion führt zu einem anderen Thema, jedenfalls nicht zum Überblick über die vorhandene Forschung.

### 2.1. Theoriegeschichten – Zur Diskussion pädagogischer Denkformen

Theoriegeschichten, d. h. Arbeiten zur historischen Gestalt, Herkunft und Entwicklung, zur Funktion und vermuteten Wirkung, auch zur epistemischen Qualifizierung von pädagogischen Wissensbeständen – z. B. als Theorie oder als Ideologie – haben in der einschlägigen Forschung bisher eindeutig dominiert. Sie wurden kontinuierlich gepflegt und sie haben auch in der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit Beachtung gefunden. Die exemplarische Dokumentation zu den dabei berücksichtigungsfähigen Wissensbeständen hat HANS-JOCHEN GAMM bereits 1964 vorgelegt, mit seiner Quellensammlung zur „Pädagogik im Nationalsozialismus“ (GAMM 1964, <sup>2</sup>1984). Unter dem Titel „Führung und Verführung“ arbeiten sowohl die Einleitung, auch in der faschismustheoretisch revidierten und problematischen (HERRMANN 1985, S. 20; CLOER 1986, S. 35 f.) zweiten Auflage, wie die Quellen selbst primär auf der Ebene der politisch-pädagogischen Intentionen, und die unterstellte Tradition dieses Denkens wie die präsentierten Quellen werden auch in der Absicht kommentiert, das „Ideogramm“ (1964, S. 19; <sup>2</sup>1984, S. 17 f.) dieser Pädagogik, ihre Herkunft, ihre Elemente und Referenzen darzustellen und zu kritisieren.

GAMMS Arbeiten vergleichbar, wenn auch in den Quellen nicht so weit ausgreifend, sind Untersuchungen, die Theoriegeschichte von Personengruppen bzw. Personen aus analysieren. Zu nennen ist zunächst KARL CHRISTOPH LINGELBACHS Studie über „Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland“, zuerst 1970, jetzt mit drei andernorts publizierten Aufsätzen vereint, aber ansonsten unverändert in 2. Auflage neu erschienen (LINGELBACH 1970, <sup>2</sup>1987). LINGELBACH

stellt die NS-affine Erziehungstheorie vor 1933, die Verführbarkeit der geisteswissenschaftlichen Lager von BLÄTTNER bis GIESE und WEINSTOCK um und seit 1933 sowie die explizit nationalsozialistische Erziehungsreflexionen, vor allem an BAEUMLER und KRIECK dar, in ihrer inneren Entwicklung und im Vergleich zur vernationalsozialistischen Erziehungstheorie. In der Verbindung mit der Schilderung der Erziehung in HJ und RAD nimmt LINGELBACH auch die Frage der gesellschaftlichen Realisierung dieser Erziehungskonzeptionen auf. Methodisch und in der Fragestellung vergleichbar, wenn auch auf eine Person zentriert, sind die Untersuchungen von KARL-HEINZ DICKOPP und WINFRIED JOCH zu ALFRED BAEUMLER, und von ARNULF NIETHAMMER, ERNST HOJER, WIELAND GLÖCKNER, GERHARD MÜLLER und KLAUS PRANGE zu ERNST KRIECK (JOCH 1971, 1976; DICKOPP 1971; NIETHAMMER 1959; HOJER 1968; GLÖCKNER 1978; MÜLLER 1978; PRANGE 1981)<sup>4</sup>.

Theoriegeschichten nenne ich diese Arbeiten deswegen, weil sie jenseits eines nur biographischen oder ereignisgeschichtlichen Interesses (das sich am ehesten noch bei MÜLLER finden läßt) den jeweiligen Pädagogen bzw. die Pädagogengruppe als Exempel einer Denkform lesen und interpretieren. Das bestimmt dann auch das Analyseergebnis: Einerseits gibt es Relationierungen zu nichtnationalsozialistischem Denken, vor allem in Vergleichen über Affinitäten und Distanzen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik und zu deren Autonomie- und Bildungskonzeption, andererseits findet sich auch die Zuweisung von historischer Schuld und Verantwortung nicht primär gegenüber Personen, sondern gegenüber Denkformen und ihren Möglichkeiten. „Angeklagt“, wenn man das so sagen darf, wird in diesen Studien z. B. die geisteswissenschaftliche Form pädagogischer Reflexion, weil sie die Widerständigkeit und analytische Schärfe nicht gezeigt habe und vielleicht sogar systematisch verhindert hat, die man sich retrospektiv wünschen muß (vgl. LINGELBACH, GAMM passim; RANG 1986). Die Ergebnisse dieser Arbeiten liegen denn auch vor allem in Aussagen vor, die sich mit der Identität und Differenz, Affinität oder Distanz von Wissensformen beschäftigen, in der Regel gebündelt im Kontinuitätsproblem. Der Vergleichsfall des nationalsozialistischen Denkens wird dabei sowohl bei den NS-Philosophen, wie BAEUMLER oder KRIECK, als auch bei NS-Ideologen selbst, also bei HITLER, ROSENBERG oder SCHIRACH gesucht. Zum Umkreis dieser Theoriegeschichten gehören deshalb auch die Arbeiten von WORTMANN (1982) über SCHIRACH, dessen Sozialisationserfahrungen in Weimar und in LIETZschen Landerziehungsheimen und seine Erziehungspolitik, sowie die Studie von STEINHAUS (1981) über die Erziehungsideen HITLERS und die Rolle ERNST JÜNGERS. Man kann schließlich auch Arbeiten zur pädagogischen Ideologie des NS-Lehrerbundes im Sinne von Kontextstudien zu diesem Erziehungsdenken lesen, wie man sie z. B. bei FEITEN (1981), wenn auch jenseits der Organisationsgeschichte nur sehr knapp, ausführlicher bei BROSZAT (1977) und jetzt in einer eher materialreichen als auch theoriegeschichtlich schon reflektierten Biographie HANS SCHEMMS (KÜHNEL 1985) ausgearbeitet sieht. In gewisser Weise sind dann auch diejenigen theoriegeschichtlichen Studien über die geisteswissenschaftliche Pädagogik in diesen Themenkreis zu rechnen, in denen die oft behauptete Affinität oder Distanz dieser pädagogischen Schule zum Erziehungsdenken des Nationalsozialismus erörtert wird (KLAFFKI 1967; SCHULTZE 1979; NICOLIN 1982; EISERMANN u. a. 1983; RICHTER 1986).

Die Gattung der Theoriegeschichten umfaßt also Arbeiten zur Kritik, Apologie und Analyse der bürgerlichen Erziehungswissenschaft ebenso wie Studien zur Analyse und Kritik des nationalsozialistischen pädagogischen Denkens; diesen Arbeiten ist gemeinsam, daß sie die jeweilige Theorie bzw. das jeweilige Wissen nach seiner Genese und Ausprägung, Gestalt und Relation zu anderen Wissensformen untersuchen. Dabei dominiert bisher der Blick auf die prominenten Denker des Nationalsozialismus und, für die Vorgeschichte und Relationierung, vor allem der Vergleich mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sowohl die anderen Pädagogiken der Vorgeschichte wie die alltäglichen Wissensformen, in denen Pädagogik nach 1933 erscheint, sind dabei noch nicht sehr intensiv erforscht.

Schwerer als solche Defizite in den Quellengrundlagen aber wiegen gegenwärtig noch die Probleme, die sich in systematischer Hinsicht für diese Theoriegeschichten ergeben. Pädagogisches Wissen und Erziehungstheorien lassen sich nicht untersuchen, ohne daß der Historiker einen Begriff von Erziehung und Erziehungswissenschaft mitbringt und an sein Untersuchungsobjekt heranträgt. Dieser in jeder historischen Analyse ganz unvermeidliche Vorgriff macht es überhaupt erst möglich, den Bestand des Wissens einzugrenzen, den man der „Pädagogik“ oder „Erziehungswissenschaft“ zurechnet; dieser Vorgriff impliziert aber auch Prämissen, mit denen sich die Qualität des Wissens beurteilen läßt, seine Geltung und Konsistenz, sein Wissenschaftscharakter also, von dem dann auch die Unterscheidung von Ideologie und Theorie abhängt.

Die Schwierigkeit dieses Vorgriffs liegt sicherlich darin, mit unhistorischen Annahmen über Theoriequalität und Disziplinstruktur zu arbeiten und dann statt der historischen Dynamik des Wissens in seiner vergangenen Gegenwärtigkeit nur noch die Vorgeschichte der heutigen Erziehungswissenschaft in ihrer gegenwärtigen Vergangenheit zu studieren. Sichtbar wird diese Schwierigkeit z. B. an der Reformpädagogik und ihrer Theorie. Ihrem Selbstverständnis nach ist sie das explizierte Wissen einer sozialen Bewegung, also durchaus nicht als Wissenschaft verstanden worden, so daß man nicht nur fragen muß, nach welchen Kriterien dieses Wissen bewertet wird, sondern auch, ob es schon historisch der Erziehungswissenschaft zugerechnet werden kann. Diese Zurechnung wird man wohl bejahen, weil sonst die Vorgeschichte und die Quellen pädagogischen Denkens seit der Jahrhundertwende gar nicht mehr greifbar sind; aber die Analyse der Reformpädagogik verlangt dann auch Rücksicht auf ihren spezifischen Wissensstatus. Einerseits verbietet sich eine Gleichsetzung von Reformpädagogik und akademischer Erziehungswissenschaft, andererseits sind ideologiekritische Reduktionen der Art, wie sie z. B. KUNERT (1973) vornimmt, unangemessen, weil sie die Differenz der Wissensformen und ihre komplexe Realität verkennen.<sup>5</sup> Solche Reduktionen sind aber auch vermeidbar, sieht man z. B. die Analysen irrationaler Denkformen, die PIECHA (1981) vorgelegt hat (leider in der nicht leicht zugänglichen Form eines Lehrbriefs der Fernuniversität Hagen) oder die in der Diskussion über die Waldorfpädagogik erschienen sind (LESCHINSKY 1983, 1984; LEBER/LEIST 1984).

Fast noch folgenreicher als solche wissenschaftstheoretischen Vorgriffe scheinen mir aber die materialen Annahmen über Erziehung und ihre legitimen Qualitäten und Traditionen zu sein, die sich in den historischen Analysen heute finden. Vor allem in der Formel der „*contradictio in adjecto*“ (LINGELBACH 1979; LESCHINSKY 1983,

S. 260; HERRMANN 1985, S. 9), die im Begriff „nationalsozialistische Pädagogik“ vorliege, oder in der Kategorie der „Un-Pädagogik“ (BLANKERTZ 1982), als die man NS-Erziehungsdenken (und Erziehung) zu begreifen habe, lassen sich die Folgen solcher Prämissen studieren. Der zugrundeliegende Erziehungsbegriff hält nämlich nicht nur die Differenz von legitimer und illegitimer Erziehung fest, er qualifiziert damit zugleich auch pädagogische Denkformen und spricht z. B. dem nationalsozialistischen Erziehungsdenken nicht nur und zu Recht die pädagogische Legitimität, sondern auch die Theoriequalität und zumeist auch den Charakter der Systematik ab. Dieses Denken wird als „Konglomerat“ begriffen oder als notorisch unsystematisch abgewertet. Aber das kann doch – abgrenzend gegenüber anderen pädagogischen Denkformen – nur um den Preis gelingen, die eigene Position und theoretische Tradition systematischer darzustellen, als sie nach dem Selbstbild z. B. der Geisteswissenschaften oder nach den Analysen ihrer Theoriequalität wirklich war; und in der Abgrenzung wird dem pädagogischen Wissen ein Systemanspruch zugeschrieben, den es historisch nicht besaß und nicht beanspruchte. Mit anderen Worten: Die vorwiegend in ethischen Begriffen oder in der Dimension der „pädagogischen Verantwortung“ (CLOER 1986, S. 34; HERRMANN 1985) gedeutete Differenz der nationalsozialistischen Erziehungsreflexion zu anderen pädagogischen Denkformen betont die diskontinuierenden Aspekte sehr stark, und sie begibt sich zugleich in die Gefahr, primär auf der Ebene von Ideologien Differenzen und Affinitäten zu erörtern, aber die grundlegende und immanente Problematik pädagogischen Denkens zu übersehen.

Schon in der vergleichenden Untersuchung (SCHOLTZ 1983, 1985 a) etwa der Formationserziehung der HJ mit Erziehungsformen, die man z. B. im LENINSCHEN Komsomol oder in der FDJ finden kann, werden die Schwierigkeiten dieses Vorgehens sichtbar. Die Ergebnisse eines solchen Vergleichs, der Strukturaffinitäten und analoge pädagogische Arbeitsformen und Lebensweisen aufzeigt, können angesichts der ebenfalls offenkundigen ideologischen Differenzen und der Unterschiedlichkeit der Intention konsistent nicht mehr in das gegenwärtige pädagogische Wissen integriert werden. Der Vergleich muß primär als illegitim erscheinen, wie es die Kritik an SCHOLTZ zeigt (KEIM 1987), oder die Rationalität und innere Konsistenz etwa marxistischer Ideologien muß in einem Maße aufgewertet werden (LINGELBACH 1979), daß schon die eigene Krise des Marxismus in Theorie und Praxis ganz unverständlich wird.

In gewisser Weise ist die bildungshistorische Forschung also dadurch belastet, daß die systematische Erziehungswissenschaft keinen Erziehungsbegriff anbietet, der die Ebene der nur ideologischen oder normativen Differenzen überbieten kann. Das in der historischen Forschung bewußtwerdende Desiderat ist daher ein Erziehungsbegriff, der sowohl in einem historischen Sinne prozeßfähig als auch in einem theoretischen distinktionsfähig ist, sowie zugleich in einem normativen Sinne anschlußfähig an eine erziehungsethische Diskussion. Die Forderung der Prozeßfähigkeit bedeutet dabei, daß dieser Erziehungsbegriff den historischen Wandel neuzeitlicher, schon im 18. Jahrhundert einsetzender Erziehungsverhältnisse und ihrer Reflexion als einen Zusammenhang müßte beschreiben können, in dem kontinuierende Merkmale der Erziehung und ihrer Theorie in der Moderne zugleich

mit epochenspezifischen Variationen auftreten, die je für sich eigene Legitimationsprobleme aufwerfen.

Konkret, und an einem Beispiel: Die Gewaltförmigkeit der Erziehung, daß sie „Ausübung von Macht über Menschen“ bedeutet (FLITNER 1965), gehört zu den kontinuierenden Elementen und zu den immer drohenden Gefährdungen von Erziehungsverhältnissen seit der neuzeitlichen Konstitutionsphase der Pädagogik. Die allgemeine Pädagogik (BENNER 1987, bes. S. 187 – 205) und die Berichte über „Schwarze Pädagogik“ (RUTSCHKY 1972) erinnern daran. Dieser belastenden Tatsache und der mit ihr verbundenen historischen Erfahrung über Erziehung entgeht man nicht dadurch, daß man den Aspekt der Gewalt aus der historischen Fassung des Erziehungsbegriffs ausblendet. Distanz gegenüber Gewaltverhältnissen in der Erziehung gewinnt man eher dadurch, daß das Phänomen theoretisch gefaßt und als Problem der Asymmetrie in pädagogischen Verhältnissen so gedeutet wird, daß konzeptionell die Differenz zu politischer Macht präziser bestimmt und zugleich das Legitimationsproblem in der Erziehung deutlicher als Differenzmerkmal hervorgehoben wird (vgl. MOLLENHAUER 1986, bes. S. 185; FLITNER 1965). Das Erziehungsdenken des Nationalsozialismus hat seine Besonderheit dann darin, daß die Strukturen von Erziehung darauf angelegt sind, daß Asymmetrie erhalten bleibt, aber nicht überflüssig werden soll, und daß das Legitimationsproblem nicht pädagogisch diskutierbar ist, sondern durch politische Macht substituiert wird. Man muß also – im Blick auf den Prozeß – die strukturelle Asymmetrie oder ihre Kontinuität in der Erziehung bis in die Gegenwart nicht leugnen, um – angesichts der notwendigen Distinktion – nationalsozialistische Pädagogik konzeptionell kritisieren zu können. Diese Instrumentierung der Analyse erlaubt denn auch eine begründetere Diskussion über den Zusammenhang von Macht und Erziehung und die Möglichkeiten seiner Legitimation.

Vergleichbar läßt sich für die in Erziehungsverhältnissen unvermeidbaren Konstruktionen von Adressatenbildern, für die Ordnung von Zeitverhältnissen oder für die soziale Organisation der Erziehung argumentieren. Sobald der Historiker über einen Erziehungsbegriff verfügt, der distanziert genug ist, um im Wandel Kontinuität und Diskontinuität zugleich erkennen zu können, sind die vermeintlich radikalen Kritiken und Negationen, die z. B. KUPFFER unternimmt, entbehrlich. Es ist nicht NOHLS Charakterfehler, sondern KUPFFERS theoretische, durch die Fixierung auf Ideologie erzeugte Schwäche, daß er NOHL und HITLER in ihren pädagogischen Konzeptionen nicht unterscheiden kann. Vergleichbare Erwartungen an theoretische Differenzierungsfähigkeit ergeben sich für die zeitgenössisch so bedeutsamen Begriffe und Konzepte von Gemeinschaft und Erleben, Lager und Arbeit, Volk und Nation. In der Erziehungsgeschichtsschreibung sind über der Analyse komplexer Denkformen solche thematisch begrenzten, vergleichend angelegten Analysen noch nicht intensiv genug betrieben worden. Für den Wandel des Begabungsbegriffs gibt es z. B. eine Pilotstudie von SCHOLTZ (1987); am Beispiel PETERSENS kann sichtbar werden, welche interne Differenz etwa der Gemeinschaftsbegriff hat (SALZMANN 1984, a, b), und für den Autonomiebegriff werden allmählich auch die Unterschiedlichkeiten bewußt, die man für die Semantik vor und nach 1933 z. T. bei denselben Thoretikern angesichts variierender Kontexte sehen muß (LINGELBACH 1970, RANG 1986, HERRMANN 1987).

Diese thematisch begrenzten Untersuchungen sind, parallel zu den komplexen Analysen von Denkformen, vor allem aber notwendig, wenn das Erziehungsdenken nicht nur im nationalen Kontext diachron, sondern auch im internationalen Kontext synchron untersucht werden soll. LINGELBACHS (1979) Frage, ob es denn eine „faschistische“ Pädagogik gegeben habe, ist ja wohl nicht primär durch abstrakte faschismustheoretische Diskussionen lösbar, sondern erst durch vergleichende Studien pädagogischer Denkformen (und ihrer Wirklichkeiten) im je nationalen Kontext. Die Rolle des pädagogischen Neohegelianismus z. B. ist in Italien, mit MUSSOLINIS Vordenker GENTILE, und in Deutschland, mit dem NS-Kritiker LITT, ja schon denkbar verschieden, so verschieden, daß dieses Exempel zeigt, welche Desiderata zu bearbeiten sind, bevor der Komplex der nationalsozialistischen Erziehungstheorie zusammenfassend beschrieben und vielleicht als besonderer Fall einer allgemeineren, „faschistischen“ Pädagogik gedeutet werden kann.

Eine letzte Schwierigkeit von Theoriegeschichten will ich noch in Erinnerung rufen: In vielen, wohl den meisten Theoriegeschichten spielen immer auch Wirkungsannahmen und Funktionszuschreibungen gegenüber dem historisch anzutreffenden Wissen eine Rolle, etwa der Art, daß bestimmte Formen des Wissens besonders resistent oder widerstandslos, kritisch oder anfällig, verführbar oder immun gemacht hätten gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie. Das Verhältnis von akademischer Erziehungswissenschaft und den Lehrern oder Lehrervereinen wird z. B. so gedeutet, als stifte die Berufswissenschaft nicht nur professionelle, sondern sogar politische Identität: Etwas abstrakter finden sich solche Zuschreibungen an Theorien auch für die politische Beurteilung des Verhaltens der Theoretiker selbst, z. B. für den Zusammenhang von HEGELScher Staatsphilosophie und SPRANGERS politischen Optionen 1933 oder für den Zusammenhang von geisteswissenschaftlicher Reflexion und politischer Blindheit in der Analyse des Nationalsozialismus (vgl. für die Lehrer GAMM 1972, 1987; KRAUSE-VILMAR 1978; BREYVOGEL/TEN-ORTH 1981; für HEGEL und SPRANGER KIESEWETTER 1974; LÖFFELHOLZ 1977; SÜSSENBACH 1984; für die frühe Kritik der Geisteswissenschaften, u. a. am Beispiel FLITNERS, KÖNIG 1937).

Solche Funktionszuschreibungen und Wirkungsannahmen gegenüber Theoriekonzepten lassen sich nicht grundsätzlich abweisen, obwohl es von dem Ethnologen RADCLIFFE-BROWN zur Mahnung das schöne Bonmot gibt, „daß es nicht minder absurd sei (von Modellen zu sagen, daß sie auf Individuen einwirken würden), als eine Gliederung zweiten Grades für fähig zu halten, einen Mord zu begehen“ (zit. BOURDIEU 1976, S. 444, Anm. 26). Aber man wird doch präzisere Argumentation erwarten dürfen, wenn Zusammenhänge zwischen theoretischen Konzepten und politischem Verhalten oder der gesellschaftlichen Wirklichkeit unterstellt werden. Nicht selten ist es ja nur der Diffusität des „Einfluß“-Begriffs zuzuschreiben, wenn Wirkungsannahmen plausibel erscheinen. Aber sind solche Annahmen nicht schon in der Gefahr, einen geheimen Elitismus zu stützen, wenn sie z. B. unterstellen, die Lehrer hätten sich wegen der Lehren der Kathederpädagogik mit dem Nationalsozialismus einlassen können bzw. ihm nicht widerstanden? Wird man nicht eher in der sozialen Lage akademischer Berufe und in den Ängsten der Mittelschichten die Wurzel solcher Verführbarkeit sehen, wie sich – vergleichbar – die Affinität mancher Hochschullehrer nicht primär mit HEGEL erklärt, sondern mit den politischen

Idiosynkrasien und den Traditionen der deutschen Universität? Bevor den Theorien, vielleicht sogar mit vagen Annahmen über den Zeitgeist, diese Gewalt über Menschen zugebilligt wird, sollte der Historiker jedenfalls Einflußlinien und Wirkungspfade, die Genese von Mentalitäten und die Bedingungen ihrer Stabilität kritisch prüfen. Für die pädagogischen Ideologien und Theorien bleibt da noch viel zu tun.

## 2.2. Theoretikergeschichten – Die gesellschaftliche Rolle von Disziplin und Profession der Pädagogen

Verknüpft man Theoriegeschichten mit Wirkungsannahmen, dann verändert sich ihr methodischer Status, sie werden zu Theoretikergeschichten. Hier sind ja nicht mehr Theorien als Gegenstand isolierbar, sondern mit der sozialen oder politischen Praxis ihrer Produzenten verbunden bzw. mit den sozialen Lagern, denen die Produzenten angehören, oder in denen – nicht notwendigerweise mit dem Entstehungsort identisch! – Theorien oder Wissensbestände genutzt werden. Theoretikergeschichten nenne ich also solche Arbeiten, in denen bestimmte Pädagogiken, operationalisiert über Verhaltensmerkmale ihrer Produzenten, nach ihrer gesellschaftlichen Herkunft, Vernetzung und Wirkung studiert und dann nach ihrer Funktion qualifiziert werden, z. B. als Ideologie oder als Mentalität einer professionellen Gruppe wie der Lehrer, als Indikator für die politische Identität und Verführbarkeit eines sozialen Lagers oder in der Funktion der Stabilisierung von Institutionen wie der Universität oder des Corpus der Professoren, wie im Fall der deutschen Mandarine und der von ihnen bevorzugten „gouvernementalen Interessenpolitik“ (RINGER 1969/1983; VOM BRUCH 1980).

Die Vorbilder einschlägiger Untersuchungen sind für den entscheidenden Zeitraum zunächst für andere als pädagogische Wissensbestände vorgelegt worden: für die historischen, philosophischen und sozialwissenschaftlichen Disziplinen u. a. von RINGER oder VOM BRUCH, für die Lebensphilosophie bei GEORG LUKÁCS, oder für die Politik- und Rechtswissenschaft bei KURT SONTHEIMER. Für das pädagogische Wissen gibt es nicht viele methodisch vergleichbare Untersuchungen; man findet sie z. B. zur Frühgeschichte der Idee politischer Bildung (HOFFMANN 1970) oder für die Vergleichende Pädagogik im Kontext der Bildungspolitik (ZYMEK 1975). Wenn man auch den Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus studieren und die Gruppe der Universitätspädagogen besonders herausheben will, dann bleibt als Theoretikergeschichte sogar nur die Studie von BERND WEBER (1979). Sie zieht damit, das ist das Schicksal intradisziplinär erster und thematisch einzelner Arbeiten, alle Erwartungen auf sich, die man mit Theoretikergeschichten verbindet, und muß, fast notwendigerweise, dann zu viele enttäuschen. Für das politische Verhalten der Hochschullehrer um 1933 sind die Untersuchungen von ANSELM FAUST, AHARON KLEINBERGER (beide 1980) oder MICHAEL KATER (1981) schon wegen der breiteren Quellengrundlagen aussagekräftiger; für einzelne Disziplinen, z. B. die Psychologie (ASH/GEUTER 1984; GEUTER 1984), läßt sich jetzt sehen, welche Daten und Indikatoren – z. B. der Mitgliedschaft in NS-Organisationen – für die Pädagogik noch gar nicht ausgewertet sind.

Blickt man aber nicht nur auf die Übergangsphase 1933/34, die in solchen Studien lange Zeit dominierte, nimmt man auch nicht nur Ergebnissadressen, etwa die 1933 vom Sächsischen Lehrerverein veranlaßte, als Quellengrundlage für die Analyse politischen Verhaltens, dann betritt man ein Terrain, das für die Theoretiker der Pädagogik noch so gut wie gar nicht bestellt ist. LINGELBACHS Arbeit bleibt hier die immer noch bedeutsame Pionierleistung, im Vergleich zu den inzwischen vorgelegten Studien zur Disziplingeschichte anderer Wissenschaften – von der Alten Geschichte über die Physik, Psychologie und Soziologie, Politische Wissenschaft, Psychoanalyse, Genetik und Mathematik (vgl. TENORTH 1985, S. 171 f., Anm. 9 und ergänzend: LUNDGREEN 1985; GRAUMANN 1985, GEUTER 1984, LOCKOT 1985, COCKS 1985 für die Psychologie; WEYER 1984 und RAMMSTEDT 1985, 1986 für die Soziologie; WEYER 1985, 1986 und LENK 1986 für die Politischen Wissenschaften) – ist auch sichtbar, welche institutionen- und theoriegeschichtlichen Desiderata noch bestehen. Diese Theoretikergeschichten erschöpfen sich ja nicht mehr in Aussagen über das politische Verhalten; als Sozialgeschichte von Disziplinen bündeln diese Arbeiten vielmehr Fragestellungen, die sowohl kognitive wie sozialhistorisch-politische Themen zugleich umfassen.

Für die Schwierigkeiten und Desiderata, die solche disziplingeschichtliche Orientierung der Erziehungswissenschaft noch bereitet, gibt es viele Gründe, nicht zuletzt wohl den, daß ihr eigener Disziplincharakter unklar und strittig ist. Vergleichbar dem Erziehungsbegriff ist auch der Disziplinbegriff kontrovers; und wenn es schon innerhalb eines Lagers Einigkeit über den Disziplinbegriff gibt, dann zeigt sich bald, daß eine eindeutige Zurechnung vom Disziplin- und Wissenschaftsbegriff auf das politische Verhalten nicht möglich ist. LEHMANN hat das am Beispiel der nationalistischen Argumentation von LOCHNER für die empirisch argumentierende Erziehungswissenschaft erneut dokumentiert (LEHMANN 1985, S. 140 ff.), indem er gezeigt hat, daß LOCHNER in der Verfertigung politischer Stellungnahmen die theoretischen Prämissen seines eigenen Programms nicht realisiert hat. Vergleichbare Brechnungen sind auch für andere erziehungswissenschaftliche Schulen in Rechnung zu stellen.

Eine zweite Schwierigkeiten liegt darin, daß pädagogisches Wissen nicht allein in wissenschaftlicher Kommunikation anzutreffen ist, sondern gleichgewichtig im professionellen und professionspolitischen Kontext der pädagogischen Berufe. In dieser Perspektive gibt es aber für die Zeit seit 1933 bereits zahlreiche Studien (wenn auch unterschiedlicher Qualität), in denen neben der Organisations- und Ausbildungsgeschichte auch das politische Verhalten und die pädagogische Semantik der einzelnen Berufsgruppen untersucht wird (für die Berufspädagogen SEUBERT 1979, KIPP/MILLER 1978; für die Sonderpädagogen JANTZEN 1975, WAGNER 1977, HÖCK 1979, ELLGER-RÜTTGARDT 1980, 1985, GAMM 1983 a, RUDNICK 1985; für die Sportpädagogen BERNETT 1984, KRÜGER 1978, 1981; für die Deutschlehrer und -didaktik HOPSTER/NASSEN 1983, HOPSTER 1985, NASSEN 1987; für die Kunstpädagogik WILMSMEYER 1985; für die Erwachsenenbildung KEIM/URBACH 1975, FISCHER/SCHOLTZ 1980, FISCHER 1981, LAACK 1984; für die Sozialpädagogik OTTO/SÜNKER 1986, BAUER 1986, WOLLACH 1986). In diesen Arbeiten wird die unheilige Nähe der pädagogischen Professionen zum Nationalsozialismus und ihre Neigung zu Selbstgleichschaltung und Anbiederung immer neu belegt. Das ist auch

nicht nur ein Problem der pädagogischen Berufe, sondern offenkundig ein allgemeines, professionstypisches Phänomen, das sich nicht etwa nur bei den aufstiegswilligen und daher anpassungsbereiteren Semi-Professions findet, sondern gleichermaßen bei Ärzten oder Anwälten, Ingenieuren oder Juristen, z. T. in der quantitativen Beteiligung der jeweiligen Berufsgruppe noch intensiver als bei den Pädagogen.

Diese Studien über die Verhaltensmuster der pädagogischen Berufe (und der Professionen überhaupt) folgen den üblichen Fragen, nach dem politischen Verhalten, den disziplinären Wissensbeständen und dann vor allem der Kontinuitätsdebatte. Dabei ergibt sich ein durchaus ambivalentes Bild (vgl. HÖCK 1979; HOPSTER/NASSEN 1983), keineswegs nur Bestätigungen z. B. der Kontinuitätsthese. Für die Sozialpädagogik hat RICHTER (1986), trotz der Versprechen seines Aufsatztitels, das Kontinuitätsthema aber noch nicht zureichend behandelt; denn seine Kontinuitätsthesen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik halte ich für methodisch unbegründet und im Ergebnis für abwegig;<sup>6</sup> auch für die Erwachsenenbildung sind die Kontinuitätslinien nicht so eindeutig, wie das etwa FISCHER (1981) behauptet. FISCHER, dessen Arbeit uns einerseits mit wichtigen und auch sozialstrukturell aufschlußreichen Daten über die Planungsaspekte und Beteiligungsformen in der NS-Erwachsenenbildung informiert, ist andererseits nicht frei davon, für die Organisationsstruktur und die Ideologie relativ unbesorgt Kontinuitätsargumente zu verbreiten. Nicht daß ich die Anfälligkeit gerade einiger Mitglieder des HOHENRODTER BUNDES für die Volksbildungsideologie des Nationalsozialismus leugnen wollte (vgl. die Dokumente bei KEIM/URBACH 1975), aber FISCHER erkaufte sich sein Kontinuitätsargument für die Erwachsenenbildung dadurch, daß er deren Vorgeschichte auf die sog. freie Erwachsenenbildung Weimars reduziert, aber die einschlägigen Aktivitäten von Gewerkschaften, Kirchen und Parteien als Referenzraum für die Kontinuitätsdebatte gar nicht berücksichtigt. Solche selektive Wahrnehmung mag Tradition haben in der Erwachsenenbildung (LAACK 1984 erliegt ihr in seiner Darstellung auch), die Kontinuitätsdebatte kann, wie für die Erziehungswissenschaft insgesamt, auch für das professionelle Wissen nur in die Irre führen, wenn sie ihren Gegenstand auf Segmente des Wissens bzw. der Realität vor 1933 reduziert. Dabei liegt eine Reduktion des Gegenstandes dann vor, wenn man nur einzelne professionelle Traditionen erfaßt, aber auch dann, wenn man den Zusammenhang von Professionswissen und akademischer Pädagogik zugunsten einer der Seiten verkürzt. Einen „Bruch“ mit der pädagogischen Tradition kann man eben nur relativ zur Gesamtheit der pädagogischen Reflexion vor und nach 1933 behaupten; Kontinuitäten im einzelnen, für Denkformen, Theorie- und Sozialtraditionen sind ansonsten aber unübersehbar (TENORTH 1986).<sup>7</sup>

### 2.3. Politikgeschichten – Zur gesellschaftlichen Funktion pädagogischen Wissens

Sowohl die Produktion pädagogischen Wissens wie seine Nutzung sind erst im gesamtgesellschaftlichen Rahmen angemessen verortet. Politikgeschichten pädagogischen Wissens, die seine Entstehung und Funktion nicht nur im Kontext des pädagogischen Establishments in Forschung und Praxis untersuchen, greifen deshalb auch über die Institutionen der Erziehung im engeren Sinne aus auf den

Prozeß der Gestaltung und Normierung pädagogischer Verhältnisse im ganzen. Solche Untersuchungen liegen für das pädagogische Wissen nach 1933 allenfalls in Ansätzen vor, so daß ich hier auch nur einige Desiderata nennen kann:

Es gibt zwar historische Untersuchungen der Rolle wissenschaftlicher Pädagogik im Kontext von Lehrerbildung und Schulreform seit der Weimarer Republik, aber die wissenschaftliche Pädagogik wollte sich seit 1900 ja gerade nicht auf das öffentliche Schulsystem begrenzen, sondern die Kultur insgesamt als ihr Thema begreifen. Müßte dann nicht auch die wissenschaftshistorische Forschung, gerade für die Zeit des Nationalsozialismus, der selbst die Gesellschaft als überdimensionalen Erziehungsraum zu gestalten suchte, diese weite, nicht auf Professionen begrenzte Perspektive der Nutzung pädagogischen Wissens aufnehmen? Ferner gibt es zwar Untersuchungen über den Prozeß der Verwissenschaftlichung pädagogischen Denkens, vor allem wiederum im Kontext der Lehrerbildungsdiskussion, und dann parallel Studien, die über die Reseminarisierung der Lehrerbildung nach 1933 klagen (SANDFUCHS 1983, OTTWEILER 1983, kritisch dazu schon SCHOLTZ 1983); aber steckt nicht in dieser Kontrastierung auch ein Mythos über das Ausmaß der Verwissenschaftlichung vor 1933, vergleichbar dem, daß die Pädagogischen Akademien ein Werk EDUARD SPRANGERS waren (MEYER-WILLNER 1986)? Berücksichtigt man die Wirklichkeit und nicht die Reformrhetorik der Republik, dann war es zumindest in der Lehrerbildung mit der Verwissenschaftlichung nicht weit her. Schließlich zeigt sich auf diesem Hintergrund auch: Eine Karriere für das pädagogische Denken, große gesellschaftliche Aufmerksamkeit also, die sich nicht nur propagandistisch, sondern faktisch beobachten läßt, hat es viel eher nach als vor 1933 gegeben. Erziehungsreflexion wird dann nicht nur für die Schule, sondern auch für Freizeit und Jugendleben, für Familie und Fürsorge, sogar für die öffentliche Darstellung von Staat und Gesellschaft nachgefragt.

Diese unübersehbar intensive Nutzung pädagogischen Denkens, die ja zugleich eine Umdeutung und Funktionalisierung von Traditionsbeständen bedeutet, ist m. E. nicht schon angemessen analysiert, wenn darin nur Indikatoren für „Unpädagogik“ erkannt werden. In dieser begründeten, verständlichen und notwendigen Abwehr steckt wohl auch das Erschrecken der Pädagogen angesichts der Folgen, die ein an die Macht gelangter, ungezügelter Pädagogismus erzeugt, der ja zumindest in Aspekten seiner Formenwelt von manchen Pädagogenträumen der Republik nicht sehr weit entfernt war. BAEUMLER und KRIECK, das scheint mir deshalb auch unabweisbar, stehen mit ihren Erziehungsphantasien nicht vollständig außerhalb der pädagogischen Tradition vor 1933. Sie mögen ein Extrem verkörpern, aber an den Extremen lassen sich die Gefährdungen besonders deutlich studieren, die dem pädagogischen Denken allen guten Absichten zum Trotz inhärent sind. Wir sollten nicht Trost daraus ziehen müssen, daß angesichts der autoritären Anarchie, die das nationalsozialistische Herrschaftssystem kennzeichnete, sogar KRIECK und BAEUMLER an der vollen Realisierung ihrer Ideen scheiterten; denn noch diese falsche Beurteilung der historischen Situation verweist sie in den Kreis pädagogischer Illusionen und der anscheinend systematischen Unterschätzung von Macht- und Interessenlagen. Schon der nach 1933 beobachtbare Versuch pädagogischer Denker, die Gesellschaft insgesamt als Erziehungsraum zu gestalten, bedeutet heute

eine Warnung an die Pädagogen und eine Analyseherausforderung gegenüber ihrer Tradition.

Die öffentliche Nutzung und politische Funktionalisierung pädagogischen Wissens nämlich, die – häufig sicherlich ungewollte und konstraintentionale – Hilfestellung der traditionellen Theorie für die neuen Zwecke ist anscheinend schon dadurch möglich geworden, daß eine verselbständigte Erziehungsreflexion ein Arsenal an Beeinflussungstechniken bereithält und kontinuierierend fortschreibt, ohne seine Verwendung noch kontrollieren zu können.<sup>8</sup> An der Erziehungspolitik des Nationalsozialismus ist daher auch zu erkennen, daß dieses Arsenal pädagogischer Erfahrungen nicht schon dadurch gebändigt und kontrolliert wird, daß pädagogische Techniken mit Motiven gekoppelt sind und Erziehungspraktiken von ihren Erfindern in der Regel durch gute Absichten legitimiert werden.

Die suggestive Kraft von Massenerziehung und der entsubjektivierende Effekt pädagogisch organisierter Lager, auch die Folgen emotional besetzter Gemeinschaften bleiben ein pädagogisches Problem, gerade weil und wenn die Grenze zwischen legitimer Erziehung und Unpädagogik im Namen der unveräußerlichen Rechte der Individuen in aufklärerisch-kritischer Absicht eng gezogen wird. In der Erziehung wird ja bis heute nicht auf solche Mechanismen verzichtet, aber die Erziehungswissenschaft hat noch kaum angemessen untersucht, ob und wenn ja, in welchem Maße die Effekte anders sind, wenn der Kontext der Erlebnis- und Gemeinschaftserziehung, von Lager, Symbolik und kollektiven Zeichen anders aussieht und anderen, den legitimen demokratischen Prämissen folgt. „Nichts überzeugt mehr als die gelungene Praxis demokratischer Auseinandersetzung und Gestaltung gesellschaftlichen Lebens“, so hat K. AURIN ein Fazit der historischen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus gezogen (AURIN 1983, S. 689) – muß man nicht befürchten, daß unsere Gesellschaft dann wenig überzeugend ist und sich die Pädagogen erneut an unlösbaren Aufgaben abmühen? Wäre es deshalb auch nicht dringlich, vergleichende Studien intensiver zu versuchen, in denen gleiche Erziehungsideen in variierenden Kontexten nach ihren Wirkungen studiert werden? Es gibt gegen vergleichende Studien eine große Zahl an Vorbehalten methodischer und politisch-pädagogischer Natur, aber es gibt kein Naturgesetz, daß der Vergleich zur Nivellierung des Singulären beitragen muß, wie man es an ERNST NOLTE konstatiert hat.<sup>9</sup>

### *3. Desiderata der Forschung*

Historische Forschung mündet hier in die aktuelle Analyse pädagogischer Arbeit ein, und sie muß dort beweisen, in welchem Sinn eine Historisierung pädagogischer Ansprüche und Erfahrungen bedeutsam wird. Bevor ich abschließend diese Fragestellung aufnehme, sollen einige der Desiderata der Forschung benannt werden; denn sowohl nach den Quellen wie im Blick auf konzeptionelle Überlegungen, das hat die Übersicht gezeigt, sind wir noch sehr weit entfernt von einer gegenstandsadäquaten Geschichte wissenschaftlicher Pädagogik im Nationalsozialismus, die als Teil einer Geschichte des pädagogischen Denkens in der Moderne zu schreiben wäre.

Die Desiderata lassen sich drei unterschiedlichen, nicht aufeinander reduzierbaren, je für sich legitimen Aufgabengruppen zuordnen: Eine *erste* verbleibt innerhalb der bisher dominierenden Fragestellungen und bemüht sich um eine Komplettierung der Quellen und Daten zur Theorie-, Theoretiker- und Politikgeschichte der Erziehungswissenschaft. Mit einem Kürzel und etwas salopp könnte man diese Arbeit als „Lückenforschung“ bezeichnen, als die alltägliche Kärnerarbeit, auf die auch die Wissenschaftsgeschichte nicht verzichten kann. – Die *zweite* Aufgabengruppe umgreift neue Fragestellungen und Methoden; sie kann hier selbstverständlich nicht vollständig antizipiert, sondern soll allein an Fragestellungen einer Disziplingeschichte exemplarisch verdeutlicht werden. – Der *dritte* Aufgabenkreis ließe sich als „Historik der wissenschaftlichen Pädagogik“ beschreiben, mit einem Arbeitsmodus also, in dem nicht allein die Fragen der Forschung, sondern gleichgewichtig die Probleme der Bildung historischer Identität thematisch werden (vgl. allgemein RÜSEN 1983, 1986; speziell HERRMANN 1975). Dabei wird die Pädagogik des Nationalsozialismus nicht nur als vergangene Gegenwart, sondern auch in den Modi ihrer immer noch gegenwärtigen Vergangenheit studiert, nicht allein als Forschungsproblem aufgefaßt, sondern auch in den Konsequenzen, die sie der heutigen Reflexion der Erziehung und der pädagogischen Arbeit aufzwingt.

### 3.1. Lückenforschung

Das Arbeitsprinzip der Lückenforschung heißt selbstverständlich, Vollständigkeit und Systematik, Repräsentativität und Dichte der Quellen und Darstellungen zu erzeugen, und zwar für die historisch bedeutsame Varianz des Phänomens. Das bedeutet für die historische Forschung zumindest, daß pädagogisches Denken sowohl in zeitlicher Hinsicht – gegen die Konzentration auf die Übergangsphase – wie in regionaler Hinsicht – gegen die Konzentration auf Berlin und die preußischen Verhältnisse – intensiver zu studieren ist. Das bedeutet auch, daß alle Segmente des pädagogischen Diskurses, alle Theorien und Praktiken der wissenschaftlichen Pädagogik untersucht werden müssen. An drei Beispielen, bezogen auf den sozialen Corpus der Pädagogik, die Bedingungen ihrer Kommunikation und die Indikatoren ihrer Wissenschaftspraxis, will ich verdeutlichen, welche Aufgaben zur Schließung der Lücken dringend der Erledigung bedürfen.

(a) Mit dem sozialen Corpus der Pädagogik, Teil der Gattung der Theoretikergeschichten, wird das Problem aufgeworfen, daß die Historiographie der Erziehungswissenschaft in einem ganz elementaren Sinne den Kreis der Personen bezeichnen und umgrenzen muß, der im Prozeß, seit etwa 1900, und synchron, relativ zu den benachbarten Disziplinen, die soziale Struktur „wissenschaftliche Pädagogik“ repräsentiert. Gegen die bisherige Konzentration der Forschung auf einzelne Segmente – die Universitätspädagogen, die prominenten Nazis, die Reformpädagogen, die Emigranten – muß die Pädagogik insgesamt dargestellt werden, und zwar so, daß auch die Überschneidungen zu Psychologie und Soziologie und zu den Disziplinen der Lehrerbildung sichtbar werden. Erst auf dem Hintergrund dieses systematisch konstruierten Corpus können die interne Struktur der Disziplin, die spezifischen Muster der Rekrutierung und Sozialisation, mit denen sie sich konstituiert, sowie die Milieus, denen sie entstammt, und die Milieus, in denen sie

genutzt wird, bestimmt und diskutiert werden (vgl. eine analoge Arbeit für die Soziologie vor 1933 bei KASLER 1984 a, b). Jenseits der allgemeinen Hinweise über das Verhalten der deutschen Mandarine könnten dann auch die besonderen Formen politischen Verhaltens analysiert werden, die bei Pädagogen zu beobachten sind. Kontinuitätsbehauptungen wie Differenzunterstellungen haben hier ihren gemeinsamen Ausgangspunkt, anschlußfähig und hilfreich zugleich für die wissenschaftsgeschichtlich vielleicht näherliegenden Studien der pädagogischen Wissensproduktion.

(b) Auch hier gibt es Desiderata, denn besonders die Analyse der Kommunikationsinfrastruktur der Erziehungswissenschaft ist ein fast noch vollständig brachliegendes Feld. Den Begriff für dieses Arbeitsfeld entnehme ich einer Arbeit von ZYMEK (1975), der bereits für die deutsche Vergleichende Erziehungswissenschaft bzw. Auslandspädagogik der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine entsprechende Analyse der Zeitschriften und Gremien, Kongresse und Publikationen, Personenkontakte und Gruppenbildungen vorgelegt hat (samt einer Inhaltsanalyse, auf die ich hier nicht eingehen kann). Solche Studien sind für die Disziplin insgesamt ein Desiderat, weil dann auch die Verbreitung und Nutzung pädagogischen Wissens präziser diskutierbar würde. Epochenspezifisch z. B., für die Zeit nach 1933, verfügen wir nicht einmal über präzise Analysen derjenigen Veränderungen, die sich in der pädagogischen Presse ereignen, auch nicht über die Themenkonjunkturen und ihre Differenzen, die sich in den Hauszeitschriften von KRIECK oder BAEUMLER zeigen, jedenfalls nicht auf der Grundlage systematischer Inhaltsanalysen von Zeitschriften in ihrem publizistisch-politischen Umfeld. Wir kennen auch die anderen Veränderungen in den pädagogischen Medien nicht sehr intensiv; es gibt Hinweise auf die kontinuierend-diskontinuierende Planung der Kinder- und Jugendliteratur (ALEY 1967; NASSEN 1987), aber schon die mit dem Mantel der Nächstenliebe zugedeckte Rolle der Schriftleiter in pädagogischen Zeitschriften, exemplarisch an HANS WENKE und der „Erziehung“ abzulesen, ist wiederum unerforscht.

(c) Analysen zur Kommunikationsinfrastruktur sind aber unentbehrliche Vorarbeiten für den dritten Aufgabenbereich, die Analysen zur Wissenschaftspraxis. Jenseits der großen ideologischen Kontroversen, wie sie zwischen LITT und BAEUMLER oder über das Problem von Autonomie und Erziehung, Erziehung und Vererbung stattfinden, sind unsere Informationen über den Gang der pädagogischen Reflexion noch höchst schmal; unerforscht sind schließlich auch, neben den Themen, die Methoden pädagogischer Forschung. Eine Pilotstudie zu Heidelberger Dissertationen (BRUMLIK 1986) belegt, aller Anfechtbarkeit zum Trotz, die manche knappe Analyse über eine große Zahl von Arbeiten hat, z. B. doch sehr eindrücklich, daß zwischen der universitären pädagogischen Wissensproduktion vor und nach 1933 eher Diskontinuität als Kontinuität herrscht.<sup>10</sup> Aber wir benötigen sicherlich, gerade für den Methodenaspekt,<sup>11</sup> noch sehr viel zahlreichere Arbeiten, bevor der Charakter pädagogischen Wissens und der theoretische Status der Disziplin im Prozeß auch vergleichend gewürdigt werden können. Lokalgeschichtliche Arbeiten, wie sie jetzt z. B. für das Pädagogische Seminar in Göttingen vorgelegt wurden (RATZKE 1987), sind dafür unentbehrlich, wenn sie sich nicht auf die Organisations-

geschichte beschränken, sondern auch Theorieentwicklungen und -kontroversen mit berücksichtigen.

Im Ergebnis: Auch wenn die Lückenforschung gelegentlich etwas abschätzig als positivistische Faktenhuberei betrachtet wird, die hier genannten Exempel belegen doch, wie unverzichtbar diese Arbeit ist. Viele der jetzt noch kursierenden Behauptungen über personelle und theoretische Kontinuität oder Diskontinuität werden erst dann entscheidbar, wenn diese Arbeit geleistet ist, aber nicht primär mit kapitalismuskritischen Bemerkungen oder neuen faschismustheoretischen Diskussionen ohne neue historische Daten.

### 3.2. Neue Fragen

Untersuchungen zur Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik sind solchen allgemeinen Fragestellungen nämlich allenfalls eingebunden, aber nicht vollständig von ihnen her konzeptionell bestimmbar. Der Theoriekontext, in den die Geschichte der Erziehungswissenschaft gehört, ist vielmehr die systematische Erziehungswissenschaft und die Wissenschaftsgeschichte. Trotz intensiver ideengeschichtlicher Beschäftigung mit ihrer Vergangenheit hat aber die wissenschaftliche Pädagogik gegenwärtig noch nicht den Anschluß an den Standard disziplingeschichtlicher Arbeiten und die Modi theoretischer Selbstreflexion gefunden, die außerhalb ihrer Grenzen beobachtbar sind. Disziplingeschichte reduziert sich hier nicht mehr auf die Rekapitulation von Traditionen eines Faches oder die Akkumulierung des Erkenntnisfortschritts; analog zu einem Disziplinbegriff, der soziale und kognitive Strukturen zugleich erfassen kann, untersucht diese Form der Selbstreflexion vielmehr die Wissensproduktion im Ganzen: in der Praxis der Disziplin selbst, die als System der Erzeugung und Ausschließung von Wissen zugleich interpretiert wird. Sie stellt den Entwicklungsprozeß der Disziplin auch in den Kontext anderer Disziplinen und Wissensformen und in den Zusammenhang der zurechenbaren Berufe, und sie deutet diese Entwicklung schließlich unter dem Aspekt der Verwertung des jeweiligen Wissens in Politik und Ökonomie, bei sozialen Bewegungen und in gesellschaftlichen Institutionen, im Kontext von Fortschritt und Regression der Gesellschaft.

Für die Erkenntnismöglichkeiten einer solchen Disziplinanalyse ergeben sich epochenspezifisch sehr bedeutsame, in der Erziehungswissenschaft noch gar nicht berücksichtigte Befunde; denn die spezifischen Veränderungen, die sich im System der Sozial- und Humanwissenschaften bis 1945 ergeben, sind in ihren Folgen für das disziplinäre Selbstverständnis und die Gestalt der Pädagogik bis in die Gegenwart bedeutsam. Man könnte diese Folgen zum Kontext der vielleicht nicht intendierten, aber gravierend folgenreichen Ergebnisse der nationalsozialistischen Herrschaft rechnen, oder zu den Prozessen, die latente Entwicklungen zur Darstellung brachten. Zu diesen nichtintendierten, aber durch die nationalsozialistische Herrschaft angestoßenen und dann kontinuierenden Prozessen sozialen Wandels rechnen die Sozialhistoriker bisher vor allem Entwicklungen außerhalb der Wissenschaften, z. B. die Destruktion der traditionellen Sozialmilieus der deutschen Gesellschaft, die partielle Entkonfessionalisierung, z. B. der Parteien und der

Öffentlichkeit, die Veränderung der Provinz oder den Wandel von Verhaltensstandards. Unter dem Titel der „Modernisierung“ haben solche Prozesse ihr Etikett und den Anlaß fortdauernder Kontroversen abgegeben, im Ansatz dann auch – und abwehrend – am Exempel des Erziehungssystems diskutiert (ZYMEK 1980).

Ergebnisse der disziplingeschichtlichen Forschung geben nun den Anlaß, diesen Begriff der nichtintendierten Folgen und vielleicht sogar den der Modernisierung auch auf das System der Sozialwissenschaften zu beziehen, unter der Voraussetzung, daß die Professionalisierung der Sozialwissenschaften, d. h. die Ausformung eines begrifflich-theoretischen und methodischen Instrumentariums und der eindeutige Bezug auf eine genuine Handlungspraxis, das moderne Bild der Sozialwissenschaften auszeichnet. GEUTER und RAMMSTEDT (1984; 1986) haben entsprechend für die Psychologie und die Soziologie die These vertreten und materialreich entfaltet, daß die Zeit des Nationalsozialismus als wesentliche Etappe im Prozeß der Professionalisierung dieser Disziplinen angesehen werden muß. Sie können zeigen, in wie starkem Maße die gesellschaftliche Nutzung psychologischer und soziologischer Forschung die Infrastruktur und die Methode, die Fragestellungen und Perspektiven dieser Disziplinen beeinflusste, und zwar über 1945 hinaus.

Trotz mancher Differenzierung, die für diese Befunde im einzelnen notwendig ist – der Bedarf an pädagogischer Psychologie z. B. scheint eher gesunken (EWERT 1985), die langfristigen Folgen scheinen für die Psychologie größer gewesen zu sein, RAMMSTEDTS Urteile über die Soziologie und sein Soziologiebegriff sind scharf kritisiert worden (KÖNIG 1987, bes. S. 424 ff.) –, es sind die Konsequenzen für die Nachbardisziplinen, und hier auch für die wissenschaftliche Pädagogik, die dieser These vom Professionalisierungsprozeß schon jetzt Aufmerksamkeit verschaffen sollten. Zunächst für die historische Analyse der Pädagogik nach 1933: Vergleichbare Prozesse der Professionalisierung scheinen mir nicht nachweisbar zu sein; trotz eindeutiger Zeichen für eine Laizisierung und gleichzeitige Politisierung der Disziplin (TENORTH 1986, S. 311 f.) fehlt doch der theoretisch-methodische Professionalisierungsprozeß; denn die Disziplin wird anscheinend auf die gesinnungsbildende Funktion reduziert. In ihrem Selbstverständnis als primär praktische, erziehungsphilosophische Disziplin aber verlängert sich – soweit man bisher sehen kann – diese historisch zufällige Fixierung als lange Zeit unbefragtes wissenschaftstheoretisches Programm auch über 1945 hinaus. Im historischen Rückblick erscheint dann diese Option aber nicht mehr nur wie eine Entscheidung aus eigener Wahl, wohlbegründet angesichts der normativen Destruktion der Erziehung durch den Nationalsozialismus, diese Wahl erscheint auch als Tribut an die Veränderungen im Wissenschaftssystem und an die neuen Formen der gesellschaftlichen Verbreitung und Nutzung der Sozialwissenschaften. Es wäre ja zu prüfen, ob nicht wegen der Professionalisierung von Psychologie und Soziologie und dank ihrer Absicherung in Diplom-Ordnungen (für die Psychologie), wissenschaftlichen Gesellschaften und außerwissenschaftlichen Arbeitsfeldern für die Pädagogik nur der Rest – Gesinnungsbildung und Lehrerbildung – blieb, weil auch keine andere Aufgabe mehr offen war. Die sozialwissenschaftliche Forschung und Diagnostik, in ihren Methoden, Techniken und Standards, sogar Erziehungs- und Berufsberatung, Stadt- und Bildungsplanung sind nach 1945 von anderen Disziplinen besetzt und zugleich durch nichtpädagogische Bilder professioneller Kompetenz definiert.

Damit hat sich aber nicht nur ein disziplinär definierter Forschungsanspruch weiter aus der wissenschaftlichen Pädagogik hinaus verlagert und einen Prozeß forciert, der um die Jahrhundertwende mit der Kritik der empirischen Pädagogik einsetzte, damit wird auch das Handlungsfeld von Pädagogen eingeengt. Während vor 1933 sowohl in der empirischen Forschung wie in der pädagogischen Beratung auch pädagogische Berufe, sogar Lehrer und Sozialarbeiter, ein Arbeitsfeld hatten, verlieren sie diese Arbeitsmöglichkeiten, nach 1940 zuerst an die Psychologie, und können sie auch mit dem pädagogischen Diplom nur z. T. zurückerobern. Die Pädagogik als Wissenschaft wird in ihrem disziplinären Selbstverständnis und ihrer Praxis auf Funktionen reduziert, die sie selbst vor 1933 in der isolierten Bindung an die Schule ablehnte und erst nach 1933 als Ideologieträger zugeschrieben erhält.

Für die Pädagogik sind die Mechanismen noch kaum untersucht, in denen diese hier thesenhaft angedeutete, gesellschaftlich erzeugte Neufestsetzung disziplinärer Selbstbilder und Wissenschaftspraxen vollzogen wurde, auch für die Kontinuitätsthematik sind die hier genannten Themen noch kaum behandelt. Nicht nur, daß man erneut fragen muß, wie konsolidiert der Status der Disziplin vor 1933 eigentlich war, auch die Tatsache bleibt provokant, daß eine Funktionszuschreibung jenseits der Forschung und eine Reduktion auf Gesinnungsbildung nach 1945 so eindeutig und so lange erhalten blieb, die mit der Wirklichkeit der Pädagogik vor 1933 – wenn man sie nicht auf die Kathederpädagogik einengt – so wenig gemein hat. Bei der Diskussion dieser Fragen könnte sich dann vielleicht auch herausstellen, daß die in Kontroversen tradierten Bilder unserer Disziplin nicht so sehr ihrer historischen Wirklichkeit im 20. Jahrhundert, sondern eher den disziplin-spezifischen Kämpfen der späten 1960er Jahre entstammen. Damals mag ein Gegner notwendig gewesen sein, um die Verwissenschaftlichung zu erkämpfen, und eine Referenz, um die Folgen solcher Prozesse zu symbolisieren, es gibt aber wenig Gründe, diese aus politischen Kämpfen geborenen Selbstbeschreibungen noch heute als systematisch begründete Aussagen anzuerkennen. Nicht Aktualisierung der politisch definierten Fronten, sondern Historisierung dieser Schemata pädagogischer Selbstverständigung scheint mir deshalb die dringende Lösung zu sein.

### 3.3. Historisierung pädagogischer Reflexion

Ein vergleichbares Plädoyer für die „Historisierung“ (BROSZAT 1985) der Schemata, mit denen wir die Vergangenheit auffassen, ist aus der Historikerdebatte bekannt und schon dort kontrovers erörtert worden. Den (falschen) „Gegensatz von authentischer historischer Rekonstruktion und Pädagogisierung“ den BROSZAT dabei für die Behandlung des Widerstandsthemas feststellte, scheint mir jetzt GAMM zu erneuern, wenn er für die Pädagogik skeptisch fragt, welchen Nutzen Historisierung hier haben könne. GAMM (1987) bekräftigt dabei im wesentlichen das „Kontinuum“ der europäischen Bildungstradition als positiven Bezugspunkt historischer Reflexion, aber gerade seine Argumente bestätigen eher, daß eine Historisierung unserer Perspektiven auf die Vergangenheit damit nicht überflüssig ist. GAMM selbst wird z. B. durch die Berufung auf diese Tradition nicht davor bewahrt, in durchaus fragwürdiger Manier die Vergangenheit zu sortieren (TEN-ORTH 1987).

Für die Lektionen, die in der Erfahrung des Nationalsozialismus stecken, scheint mir deshalb auch weitere Diskussion dringlich zu sein. Exemplarisch möchte ich das für die Begriffe der „Unpädagogik“ oder der „*contradictio in adjecto*“ tun, mit denen Erziehung im Nationalsozialismus analysiert wird. In dieser Begrifflichkeit, theoretisch zunächst allein durch das negatorische Präfix bestimmt, scheint mir die Historizität der Pädagogik und unserer eigenen historiographischen Schemata selbst nicht mehr angemessen diskutierbar, wie ein Blick auf die Reflexionsgeschichte der Disziplin und auf begleitende sozialwissenschaftliche Analysen abschließend belegen soll.

In der Geschichte der Disziplin, genauer in der Zeitschrift „Die Erziehung“, findet man im 9. Jahrgang 1933/34 ebenfalls ein Exempel für die Methode der Theoriebildung durch Präfixe (vgl. dazu in diesem Band auch den Beitrag von HERRMANN). In einem redaktionellen Kommentar zu einem Artikel von HANS FREYER, der im ersten Heft des Jahrgangs unter dem Titel „Von der Volksbildung zur politischen Schulung“ seine eigene Absage an die Republik veröffentlicht hatte, verdeutlicht der Kommentator mit Hilfe solcher Präfixe und kritisch gegen FREYER die Differenz von „Staat“ und „Unstaat“ und von da aus den Begriff der pädagogischen Autonomie. Diesem Kommentator – RANG vermutet in ihm wohl zu Recht WILHELM FLITNER, ohne doch den Zusammenhang mit FREYER zu erwähnen (RANG 1986) – erscheint die Weimarer Republik als Phase der „Unstaatlichkeit“, der „politischen Ohnmacht und Ratlosigkeit“ und als ein Staat ohne „Substanz“ (FLITNER 1934, S. 108). Der Kommentator findet in dieser „staatenlosen Zeit“ auch keine Politik im legitimen, nämlich „im platonischen und christlichen Sinne“ (ebd., S. 109), sondern nur „Fratzen gesellschaftlich-politischer Mächte ..., die die Zeit mit ihrer inneren Destruktion beherrschten.“ (ebd., S. 108) Erkennbar scheint demgegenüber für FLITNER der nationalsozialistische Staat wieder Staatsqualitäten zu erlangen, und zwar so sehr, daß auch das Prinzip der Autonomie der Erziehung eine neue Fassung gewinnt. Es sei jetzt nicht mehr „Notstandsmaßnahme“, mit der sich die Erzieher im und gegen den „Unstaat“ sichern mußten, sondern finde zu seiner legitimen Gestalt. In Zeiten eines wirklichen, also „platonischen und christlichen“, Staates heißt das für FLITNER, daß „die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik gerade als der Weg angesehen (wird), das Eigentümliche des pädagogischen Wirkens zu entfalten.“ (FLITNER 1934, S. 109; auch zit. RANG 1986, S. 48)

Mir kommt es jetzt nicht darauf an, FLITNERS Staatsbegriff mit der Idee und Realität des NS-Staates zu vergleichen, oder die Interpretationen zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik, über FLITNERS „doppelte Illusion“ und die Verantwortung der Theoretiker, die RANG hier anschließt, zu diskutieren; ich nutze FLITNERS Argumente nur, um an der Formel von der „Unstaatlichkeit“ die Historizität und die Konsistenzprobleme solcher Theoriebildung über Präfixe zu verdeutlichen. Anders als bei FLITNER, der die Qualitäten des Staates und die Funktion der Erziehung im Begriffsraum von „platonisch und christlich“ bewertet und dann die Republik zum Unstaat erklärt, finden sich historisch ja schon bei den Verteidigern der Republik auch andere Zuschreibungen. Besonders lehrreich ist aber eine spätere Analyse des Herrschaftssystems des Nationalsozialismus. FRANZ NEUMANN wählt nämlich 1942 für seine Analyse des Nationalsozialismus den Titel „Behemoth“, einen Namen, den er dem Gegenspieler des „Leviathan“ und der jüdischen Eschatologie, letztlich aber

den Analysen des TH. HOBBS entnimmt (NEUMANN 1952, S. 16). HOBBS' „Leviathan“, so NEUMANN, sei die „Analyse eines Staates, das heißt eines politischen Zwangssystems, in dem Reste der Herrschaft des Gesetzes und von individuellen Rechten noch bewahrt sind“, der „Behemoth“ dagegen, so NEUMANN, beschreibt „einen Unstaat, ein Chaos, einen Zustand der Gesetzlosigkeit, des Aufruhrs und der Anarchie“. (ebd.) NEUMANN wählt diesen Begriff für seine eigene Analyse, „da wir glauben, daß der Nationalsozialismus ein Unstaat ist oder sich dazu entwickelt, ein Chaos, eine Herrschaft der Gesetzlosigkeit und Anarchie, welche die Rechte wie die Würde des Menschen ‚verschlungen‘ hat und dabei ist, die Welt durch die Obergewalt über riesige Landmassen in ein Chaos zu verwandeln“. (ebd.)

Der NS-Staat erscheint hier in einem anderen Licht. Dafür mögen schon die unterschiedlichen politischen und staatsrechtlichen Referenzen verantwortlich gewesen sein, die einen Sozialisten wie NEUMANN (vgl. STOLLBERG 1976, LUTHARDT 1983) schon vor 1933 von dem Umkreis der Gedanken trennen, in dem FLITNER oder FREYER 1933 noch lebten; man muß wohl auch sagen, daß FLITNER 1942 dem Urteil NEUMANNs wohl zugestimmt hätte, aber welche Konsequenzen hat das für den Pädagogikbegriff und die Diskussion über „Unpädagogik“?

Für den Wissenschaftshistoriker der Pädagogik wird die notwendige Aufgabe, daß er seinen Begriff von Erziehung mit den historischen Deutungen konfrontieren muß, besonders dann ein Problem, wenn er den Wandel der Begrifflichkeit selbst in Rechnung stellen will. Für FLITNER heißt ja – 1933 – die historische Sequenz seit 1918 „autonome Pädagogik“ in einem „Unstaat“, der Politik untergeordnete, aber „eigenständige“ Pädagogik im Rahmen neuer Staatlichkeit. Diese Staatlichkeit kennzeichnet wiederum für NEUMANN den „Unstaat“ und die Erziehung in diesem Unstaat ist für heutige Erziehungshistoriker „Unpädagogik“, freilich – und hier erwächst das pädagogische Problem – unter Berufung auf die reformpädagogische Tradition und qualifiziert mit Begriffen, die FLITNERS eigener Theorie aus der Periode des „Unstaates“ entstammen; denn der benutzte Autonomiebegriff wird als Recht des Subjekts und der Erziehung gegen den staatlichen Zugriff generalisiert.

Die Inkonsistenz, die sich letztlich dabei in den Kriterien für legitime Erziehung und legitime Staatlichkeit zwischen den Zeitgenossen und den heutigen Beobachtern ergibt, ist auch nicht einfach aufzulösen. Weder kann man FLITNERS Sätze vollständig zur Apologie des NS-Staates erklären, noch sein Beharren auf dem autonomen Recht der Erziehung in einem Staat pluralistischen Musters nach dem Vorbild der Republik abweisen oder gar für allein möglich und prinzipiell sicherbar halten, also die Harmonie von Staatsmodell und pädagogischer Autonomieforderung als denkbar unterstellen. Zugleich läßt sich, wiederum in FLITNERS Begriffen gedacht, das eigene Recht der Erziehung, die Autonomie ihrer Struktur, auch für die Erziehungsverhältnisse nach 1933 nicht grundsätzlich ignorieren oder abweisen, denkt man an die historischen Indizes, die sich für die Entstehung von Resistenz gerade in den Einrichtungen der Formationserziehung, vielleicht sogar in Schulen und durch die Arbeit einzelner Lehrer (KLEWITZ 1987) ergeben haben. Diese Ergebnisse wären im Begriff der Unpädagogik nicht mehr pädagogisch erklärbar, zumindest nicht mehr der Erziehungssituation zurechenbar; aber sie bestätigen die

Autonomieannahme der geisteswissenschaftlichen Tradition, daß es letztlich die Interaktionssituation selbst ist, die über Erziehungswirkungen entscheidet, und daß es deshalb, nach einem irritierend-provokanten Satz ERICH WENIGERS, die Autonomie der Erziehung auch geben kann „trotz institutioneller Unfreiheit des Erziehungswesens und der Erzieher“ (WENIGER 1929, S. 76 f.).

Auf dem Hintergrund der hier geschilderten begrifflichen Differenzen und historischen Erfahrungen erschiene es mir auch historiographisch sinnvoll, bei der Analyse von Erziehungspraxis und Erziehungsreflexion nicht von Prämissen auszugehen, die primär ideologische Differenzen fixieren, oder die historischen – aktuellen oder vergangenen – Selbstdeutungen der Akteure zum Maßstab der Bewertung zu nehmen, sondern die Erziehungswirklichkeit und ihre Reflexion selbst zum Gegenstand der Analyse zu machen, um ihre Deformationen, aber auch ihre eigenständigen Qualitäten jenseits der politisch intendierten Funktionalisierung erkennen zu können. Der Begriff der „Unpädagogik“ setzt eine zu scharfe Zäsur, die uns vor dem Erschrecken bewahrt, wozu Erziehung mißbraucht werden kann, und zugleich nicht mehr der Irritation aussetzt, die in den genuinen Möglichkeiten der Erziehung auch dann liegen können, wenn die gesellschaftliche Formation solche Eigenständigkeit auszuschließen scheint.

Die historische Erfahrung bestätigt aber alltäglich, nicht nur in der Schulkritik, diese Widersprüchlichkeit, die sich zwischen den Funktionsprinzipien von Erziehung und Gesellschaft abzeichnet. Deshalb lassen sich die Möglichkeiten der Begründung legitimer Erziehung nie allein von historischer Erfahrung abhängig machen, weil die Geschichte eine höchst zweideutige Lehrmeisterin ist, die neben der Tradition des Bildungsbegriffs auch die Kontinuität „Schwarzer Pädagogik“ zeigt. Die Geschichte neuzeitlicher Erziehungsverhältnisse bestätigt zudem, daß die genuinen Rechte der Erziehung in dem Maße zunehmend beschnitten werden, in dem sich gesellschaftliche Ideologien damit legitimieren, daß sie die Harmonie zwischen den Funktionsprinzipien von Politik und Erziehung, Ökonomie oder Kultur beanspruchen.

Das Fazit kann deshalb nicht sein, den Widersprüchen, die uns die Geschichte der Erziehungsverhältnisse und ihrer Theorie zeigt, durch rein begriffliche Negationen und säuberliche Trennungen zu entgehen, sondern systematisch zu diskutieren, wie uns angesichts der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis der Kontinuität von Widersprüchen in pädagogischen Verhältnissen noch legitime Pädagogik möglich scheint.

### *Anmerkungen*

- 1 DIETRICH (1986, S. 34, Anm.) bestreitet den Wahrheitsgehalt dieses von OESTREICH „in denunziatorischer Absicht“ (DIETRICH) geschriebenen Briefes, m. E. ohne ausreichende Belege.
- 2 Aber der Forschungsstand ist ausweislich einer Auswertung der einschlägigen Zeitschriften und jenseits der bibliographischen Arbeit, die meinen Defizitdiagnosen zugrundeliegen, auch nicht einfach zu prüfen: Die thematisch interessante und anscheinend einschlägige Arbeit von H. J. KÜHNE (Die Pädagogik HERMAN NOHLS. Ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit der imperialistischen Pädagogik. Diss. Halle 1976) ist nach der lapidaren Auskunft der Universitätsbibliothek Halle „nicht verleihbar“.

- 3 Mein Thema ist also nicht auf die Pädagogik *des* Nationalsozialismus beschränkt, wie das G. MILLER-KIPP (in diesem Band) als Gegenstand empfiehlt; angesichts der diffusen Qualität dieses Wissens vor und nach 1933 läßt sich auch nicht der ebenfalls von G. MILLER-KIPP gerügte weite Theoriebegriff – zwischen Denken und Wissen, Semantik und Wissenschaft – vermeiden.
- 4 LIETKES Vergleich von LITT und KRIECK (LIETKE 1946) ist schon deswegen wenig ergiebig, weil er den NS-belasteten KRIECK einfach ausspart.
- 5 KUNERT hat (1987) in einer Auseinandersetzung mit TENORTH (1986) eine „strukturalistische Analyse“, die er mir zuschreibt, mit einer „ideologiegenetischen“, die er selbst beansprucht, konfrontiert und dann am Beispiel eines HOLFELDER-Artikels von 1935 den „Kontinuitätszusammenhang faschistischer Pädagogik“ zu belegen gesucht. Ich will (und wollte) nicht bestreiten, daß sich HOLFELDER „durch traditionelle Begriffszusammenhänge hindurch (bewegt)“ (KUNERT 1987, S. 115). Aber mir ist nicht nur schleierhaft, wer je „nationalsozialistische Pädagogik ... als quasi automatisch entstanden“ denkt (vgl. demgegenüber TENORTH 1986, bes. S. 314 und passim), noch sehe ich KUNERTS Kontinuitätsthese eingelöst, wenn sein eigenes Ergebnis heißt, daß „der Nationalsozialismus als eine *Verschiebung* (Herv. HET) unterschiedlichster traditioneller Denk- und Handlungsmuster zu begreifen“ ist (KUNERT S. 118 f.).
- 6 RICHTER verknüpft die geisteswissenschaftlichen Begriffe von Erziehung, Nationalerziehung und Verstehen mit den NS-Thesen über Erziehung, Volksgemeinschaft und Rasse und meint behaupten zu können, die Nationalsozialisten hätten „relativ bruchlos“ (S. 107) an die thematischen und methodischen Implikate dieser Konzepte anschließen können. Dabei supponiert er dem Verstehensbegriff – über das Verbindungsglied der Intuition – den Rassebegriff und dem Begriff der Nationalerziehung – über das Verbindungsglied von Volk und Nation – die Idee der Volksgemeinschaft, ohne im Text selbst hinreichend zu prüfen, ob er thematische Identität – und insofern Kontinuität – oder fehlende Sicherung gegen Funktionalisierbarkeit – d. h. Kontinuitäten zugleich mit Diskontinuität des intendierten Sinns – gefunden hat.
- 7 In der Kritik an meiner These wird nicht selten (BERNHARD 1986, 1987; GAMM 1987; KUNERT 1987) übersehen, daß dieser Befund die Schwierigkeit aufwirft, angemessene Analysemuster für die Gleichzeitigkeit von kontinuierenden und diskontinuierenden Entwicklungen zu entwerfen; Disjunktionen reichen nicht aus.
- 8 Gegenüber RANG 1986, S. 49 wäre deshalb zu sagen, daß auch allein diese Funktionalisierung von Wissen gemeint sein kann, wenn die Umdeutung der Tradition durch die Nationalsozialisten behauptet wird; die „Funktionalisierung“ von Personen, ihre persönliche Schuld, auch ihr Versagen, steht auf einem andern Blatt.
- 9 GAY hat NOLTES einschlägigen, in der Historikerdebatte erst jetzt in Deutschland diskutierten Versuchen, die NS-Herrschaft nach ihrer Genese vergleichend zu untersuchen, bereits 1978 den Effekt der „comparative trivialization“ vorgeworfen (GAY 1978, p. XI). Solche Gefährdungen sollten nicht dazu führen, die Möglichkeiten des Vergleichs für die pädagogische Wirkungsforschung grundsätzlich auszuschließen.
- 10 BRUMLIK (1986, S. 80 f.) entdeckt aber auch ein Inventar rhetorischer Figuren und Argumente, das in der Pädagogik bis heute zu beobachten ist: das Abstellen auf Praxis, Veränderungswünsche, gute Absichten, „Erlösungswünsche“, sogar „den weltanschaulichen Totalitätsanspruch“, mit dem Fazit: „Die Disziplin der Pädagogik ist hoffnungslos ideologisch, vornehmer ausgedrückt: wertgebunden und es wäre vermutlich sinnlos, diesem Umstand entgehen zu wollen.“ (S. 81) Sein (nicht mehr behandeltes) Schlußproblem ist: „Wie können wir rational mit der offensichtlich unvermeidlichen Ideologielastigkeit dieser Disziplin umgehen?“
- 11 Die Ergebnisse von PETER DUDEK zum Arbeitsdienst und seiner Reflexion deuten an, daß der ideologische Part in der Analyse bei den Juristen, der empirische eher bei Pädagogen zu finden war (DUDEK 1988).

## *Literatur*

- ADORNO, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz (1966). In: DERS.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt 1971, S. 88–104.
- AHLHEIM, K.: „Erziehung nach Auschwitz“ oder die Idee der pädagogischen Aufklärung in der Krise. in: Frankfurter Hefte 1984, H. 10, S. 23–32.
- ALEY, P.: Jugendliteratur im Dritten Reich. Dokumente und Kommentare. Gütersloh 1967.
- ARNHARDT, G.: Schulpforte im faschistischen Deutschland–der Bruch mit einer 400jährigen humanistischen Bildungstradition. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 22 (1982), S. 121–138.
- ASH, M. G./GEUTER, U.: NSDAP-Mitgliedschaft und Universitätskarriere in der Psychologie. In: GRAUMANN 1985, S. 263–278.
- AURIN, K.: Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“. In: ZfPäd 29 (1983), S. 675–692.
- AXHAUSEN, H.: Zur Bildungstheorie der Nationalsozialisten. Phil. Diss. München 1983.
- BAUER, R.: Vom Roten Kreuz zum Totenkreuz. In: Neue Praxis 16 (1986), S. 311–321.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.
- BERNHARD, A.: Pädagogische Betriebsunfälle. In: päd: extra H. 12, 1986, S. 22–24.
- BERNHARD, A.: Gehorsam für Staat, Volk und Vaterland. In: taz vom 24. 4. 1987.
- BERNETT, H.: Der Weg des Sports in die nationalsozialistische Diktatur. Schorndorf 1983.
- BLÄNSDORF, A.: Zur Konfrontation mit der NS-Vergangenheit in der Bundesrepublik, der DDR und Österreich–Entnazifizierung und Wiedergutmachungsleistungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte–Beil. z. Wochenzeitung „Das Parlament“. Nr. 16/17 vom 18. 4. 1987, S. 3–18.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt 1976.
- BREYVOGEL, W./TENORTH, H.-E.: Lehrerschaft und Faschismus. In: 17. Beiheft der ZfPäd 1981, S. 169–182.
- BREZINKA, W.: Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik. Stuttgart 1972.
- BREZINKA, W.: Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München/Basel 1974.
- BREZINKA, W.: Vertrauen zerstören, verneinen, umwerten. Die „Emanzipatorische Pädagogik“ und ihre Folgen. In: FAZ vom 16. 12. 1980.
- BROSZAT, M., u. a.: Bayern in der NS-Zeit. Bd. 1, München/Wien 1977.
- BROSZAT, M.: Plädoyer für eine Historisierung des Nationalsozialismus. In: Merkur 39 (1985), S. 373–385.
- BRUCH, R. VOM: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Deutschland (1890–1914). Husum 1980.
- BRUMLIK, M.: NS-Pädagogik in Forschung und Lehre–Dissertationen und Lehrveranstaltungen an der Universität Heidelberg 1934–1943. Ein Bericht über das Wirken von ERNST KRIECK. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 55–87.
- BRUNKHORST, H.: Der Intellektuelle im Land der Mandarine. Frankfurt 1987.
- CLOER, E.: Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit einer un-pädagogischen Epoche. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau H. 13, 1986, S. 29–46.
- COCKS, G.: Psychotherapy in the Third Reich. The GÖRING INSTITUTE. New York/Oxford (Oxford Univ. Pr.) 1985.
- DAHMER, I./KLAFKI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche–ERICH WENIGER. Weinheim/Berlin 1968.
- DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München 1968.

- DICKOPP, K.-H.: Systemanalyse nationalsozialistischer Erziehung. Kontinuität oder Abschied. Ratingen 1971.
- DIETRICH, D.: Der Jena-Plan von PETER PETERSEN. Ein Beitrag zur Kritik imperialistischer Pädagogik. Päd. Diss. Berlin (DDR) 1953.
- DIETRICH, Th.: Die Beurteilung der Jena-Plan-Pädagogik unter gesellschaftsideologischem Aspekt. In: H. KANZ (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt/Bern 1986, S. 19–35.
- DIRKS, W.: Bildungsarbeit heute. Sinn und Grenzen der Volksbildung. In: Frankfurter Hefte 2 (1947), S. 897–912.
- DUDEK, P.: Pädagogik 1933–1945. Anmerkungen zu ARMIN BERNHARD. In: päd: extra H. 2/3, 1987, S. 46–47.
- DUDEK, P.: Erziehung durch Arbeit. Arbeitslagerbewegung und freiwilliger Arbeitsdienst 1920–1935. Opladen 1988.
- IEDERDANZ, J.: Wir wollen gehorchen lernen! PETER PETERSEN und der Jena-Plan. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 3, S. 16–21.
- EISERMANN, W./MEYER, H. J./RÖHRS, H. (Hrsg.): Maßstäbe. Perspektiven des Denkens von EDUARD SPRANGER. Düsseldorf 1983.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Historiographie der Behindertenpädagogik. In: BLEIDICK, U. (Hrsg.): Theorie der Behindertenpädagogik. Stuttgart 1985, S. 87–125.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrerguppe. Weinheim/Basel 1980.
- ELM, L.: Hochschule und Neofaschismus. Zeitgeschichtliche Studien zur Hochschulpolitik in der BRD. Berlin (DDR) 1972.
- EWERT, O.: ERICH STERN und die pädagogische Psychologie im Nationalsozialismus. In: GRAUMANN 1985, S. 197–219.
- FAUST, A.: Professoren für die NSDAP. Zum politischen Verhalten der Hochschullehrer 1932/33. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Nationalsozialismus. Bd. II, Stuttgart 1980, S. 31–49.
- FEITEN, W.: Der nationalsozialistische Lehrerbund–Entwicklung und Organisation. Weinheim/Basel 1981.
- FISCHER, G.: Erwachsenenbildung im Faschismus. Eine historisch-kritische Untersuchung über die Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung zwischen 1930 und 1945. Bensheim 1981.
- FISCHER, G./SCHOLTZ, H.: Stellung und Funktion der Erwachsenenbildung im Nationalsozialismus. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Nationalsozialismus. Bd. II, Stuttgart 1980, S. 153–169.
- FLITNER, A. (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Tübingen 1965.
- FLITNER, W.: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 107–111.
- FLITNER, W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954.
- FLITNER, W.: Die Macht in der Erziehung. [1962]. In: DERS.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg 1965, S. 166–175.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. Paderborn 1986. (Ges. Schr., Bd. 11).
- FLITNER, W.: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge–Berichte–Rückblicke. ... Nachwort von ULRICH HERRMANN. Paderborn 1987. (Ges. Schr., Bd. 4).
- FOSCHEPOTH, J./STEININGER, R. (Hrsg.): Britische Deutschland- und Besatzungspolitik 1945–1949. Paderborn 1985.
- FREYER, H.: Von der Volksbildung zur politischen Schulung. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 1–12.
- FÜRSTENAU, J.: Entnazifizierung. Ein Kapitel deutscher Nachkriegspolitik. (Diss. Frankfurt 1955) Neuwied/Berlin 1969.

- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München<sup>1</sup>1964, Frankfurt a. M./New York<sup>2</sup>1984.
- 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 I (1975), S. 74–79.
- GAMM, H.-J.: Allgemeine Pädagogik. Reinbek 1979.
- GAMM, H.-J.: Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34 (1983), S. 789–797 (a).
- GAMM, H.-J.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt a. M./New York 1983 (b).
- GAMM, H.-J.: Anmerkungen zum Thema Pädagogik und Faschismus aus dem Genesisbereich der Reformpädagogik. Ms. 1985 (a).
- GAMM, H.-J.: Antifaschismus als Auftrag einer humanistischen Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 11 (1985), H. 4, S. 20–23 (b).
- GAMM, H.-J.: Faschismus als Herausforderung an die Pädagogik. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 3–17.
- GAMM, H.-J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 2, S. 14–18.
- GAY, P.: FREUD, Jews and Other Germans. New York (Oxford Univ. Pr.) 1978.
- GEUTER, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Frankfurt 1984.
- GLÖCKNER, W.: Erziehung zur Volksgemeinschaft. Eine Untersuchung zum Irrationalen in der Erziehungstheorie ERNST KRIECKS. Diss. Darmstadt 1978.
- GRAUMANN, C. F. (Hrsg.): Psychologie im Nationalsozialismus. Berlin 1985.
- GRUNWALD, G.: Die Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. Freiburg 1927.
- HABEL, W.: Pädagogik und Nationalsozialismus: Die Zeitschrift „Die Erziehung“. In: K. I. FLESSAU u. a. (Hrsg.): Erziehung im Nationalsozialismus. Köln/Wien 1987, S. 101–113.
- HAUG, W. F.: Der hilflose Antifaschismus. Frankfurt a. M. 1970.
- HENKE, H.-D.: Politische Säuberung unter französischer Besatzung. Stuttgart 1981.
- HENNINGSEN, J.: Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi. In: ZfPäd 28 (1982), S. 341–354.
- HERMANN, U.: Probleme einer erziehungswissenschaftlichen Historik. In: BLASS, J. L., u. a. (Hrsg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Hannover 1975, S. 268–282.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern.“ Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von E. SPRANGER, W. FLITNER und H. FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In diesem Band, S. 281–325.
- HÖCK, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.
- HOFFMANN, D.: Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover 1970.
- HOHENDORF, G.: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin (DDR) 1954.
- HOJER, E.: Irrationalismus und Diktatur. Betrachtungen zur Pädagogik ERNST KRIECKS. In: Päd. Rundschau 22 (1968), S. 521–533.
- HOPSTER, N.: Ausbildung und politische Funktion der Deutschlehrer im Nationalsozialismus. In: Lundgreen 1985, S. 113–139.
- HOPSTER, N./NASSEN, U.: Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus. Paderborn 1983.

- JANTZEN, W.: Behinderung und Faschismus. In: Behindertenpädagogik in Hessen 14 (1975), S. 150–169.
- JOCH, W.: Theorie einer politischen Pädagogik. ALFRED BAEUMLERS Beitrag zur Pädagogik des Nationalsozialismus. Bern/Frankfurt 1971.
- JOCH, W.: Politische Leibeserziehung und ihre Theorie im nationalsozialistischen Deutschland. Bern/Frankfurt 1976.
- KASLER, D.: Soziologie zwischen Distanz und Praxis. In: Sozial Welt 35 (1984), S. 5–47.
- KASLER, D.: Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungs-Milieus. Opladen 1984.
- KATER, M. H.: Die nationalsozialistische Machtergreifung an den deutschen Hochschulen. Zum politischen Verhalten akademischer Lehrer bis 1939. In: VOGEL, H.-J., u. a. (Hrsg.): Die Freiheit des Andern. Baden-Baden 1981, S. 49–75.
- KEIM, H./URBACH, D. (Hrsg.): Volksbildung in Deutschland 1933–1945. Einführung und Dokumente. Braunschweig 1976.
- KEIM, W.: Die Erforschung des nationalsozialistischen Erziehungswesens in den achtziger Jahren. Ein kritischer Literaturbericht. Paderborn 1987 (Ms.).
- KIESEWETTER, H.: Von HEGEL zu HITLER. Hamburg 1974.
- KIPP, M./MILLER, G.: Anpassung, Ausrichtung und Lenkung: Berufserziehung im Dritten Reich. In: Das Argument SH 21, Berlin 1978, S. 248–266.
- KLAFKI, W.: THEODOR LITTS Stellung zur Weimarer Republik und seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: ROEDER, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. Weinheim 1967, S. 199–241.
- KLEINBERGER, A. F.: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik? In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Bd. II, Stuttgart 1980, S. 9–30.
- KLEWITZ, M.: Lehrersein im Dritten Reich. Weinheim/München 1987.
- KÖNIG, H.: Imperialistische und militaristische Erziehung in den Hörsälen und Schulstuben Deutschlands 1870–1960. Berlin (DDR) 1962.
- KÖNIG, R.: Kritik der historisch-existenzialistischen Soziologie (1937). München 1975.
- KÖNIG, R.: Soziologie in Deutschland. Begründer, Verfechter, Verächter. München 1987.
- KRAUSE-VILMAR, D. (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918 bis 1933. Köln 1978.
- KRÜGER, A.: Die Entwicklung der neuzeitlichen deutschen Sporthistoriographie am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Berlin 1978.
- KRÜGER, A.: Gesinnungsbildung durch Turnunterricht oder: „Pro Patria ludere videmur“. In: DITHMAR, R./WILLER, J. (Hrsg.): Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus. Darmstadt 1981, S. 102–122.
- KÜHNEL, F.: HANS SCHEMM-Gauleiter und Kultusminister (1891–1935). Nürnberg 1985 (Nürnberger Werkstücke zur Stadt- und Landesgeschichte; Schriftenreihe des Stadtarchivs Nürnberg).
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973.
- KUNERT, H.: Genese kontra Struktur in der pädagogischen Theorieproduktion. Zum Kontinuitätszusammenhang faschistischer Pädagogik. In: BREINBAUER, I. M./LANGER, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung–Gefährdung des Menschen. Köln/Wien 1987, S. 113–119.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 19–33.
- LAACK, F.: Das Zwischenspiel der Freien Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984.
- LANGEWELLPOTT, Ch.: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Düsseldorf 1973.

- LEBER, St./LEIST, M.: Notwendige Bemerkungen zum Beitrag „Waldorfschulen im Nationalsozialismus“ [zu LESCHINSKY 1983]. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 79–90.
- LEHMANN, Th.: Erziehungswissenschaft, Erziehungstheorie und Weltanschauung—Eine historisch-systematische Untersuchung zum Werk RUDOLF LOCHNERS. Frankfurt 1985.
- LENK, K.: Über die Geburt der „Politikwissenschaft“ aus dem Geiste des „unübertrefflichen“ WILHELM HEINRICH RIEHL [Zu WEYER 1985]. In: Politische Vierteljahresschrift 27 (1986), S. 252–258.
- 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.
- LIEDTKE, H.: LITT und KRIECK. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie. Phil. Diss. Rostock 1946.
- LINGELBACH, K. Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin <sup>1</sup>1970, <sup>2</sup>1987.
- LINGELBACH, K. Ch.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 36–43.
- LITT, Th.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Wiesbaden 1947.
- LOCKOT, R.: Erinnern und Durcharbeiten. Zur Geschichte der Psychoanalyse und Psychotherapie im Nationalsozialismus. Frankfurt 1985.
- LÖFFELHOLZ, M.: Philosophie, Politik und Pädagogik im Frühwerk EDUARD SPRANGERS 1900–1918. Hamburg 1977.
- LÜBBE, H.: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein. In: Historische Zeitschrift, Bd. 236 (1983), S. 579–599.
- LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985.
- LUTHARDT, W.: Unrechtsstaat oder Doppelstaat? In: ROTTLEUTHNER, H. (Hrsg.): Recht, Rechtsphilosophie und Nationalsozialismus. Wiesbaden 1983, S. 197–209.
- MARZAHN, Ch.: Kritische Pädagogik—Überlegungen zur gesellschaftlichen Funktion der Erziehungswissenschaften. In: KLÜVER, J./WOLF, F. (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Stuttgart 1972, S. 191–210.
- MENRATH, B.: Zur ideologischen Anfälligkeit der empirisch-pädagogischen Forschung. Frankfurt/Bern 1978.
- MEYER-WILLNER, G.: EDUARD SPRANGER und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn 1986.
- MOLLENHAUER, K.: Anmerkungen zur Möglichkeit von Friedenserziehung. In: Die deutsche Schule 78 (1986), S. 177–188.
- MÜLLER, G.: ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim/Basel 1978.
- NASSEN, U.: Jugend, Buch und Konjunktur 1933–1945. Studien zum Ideologiepotential des genuin nationalsozialistischen und des konjunkturellen „Jugendschrifttums“. München 1987.
- NEUMANN, F.: Behemoth. Struktur und Praxis des Nationalsozialismus (1942). Frankfurt/Köln 1977.
- NICOLIN, F.: THEODOR LITT und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), S. 95–122.
- NIETHAMMER, A.: ERNST KRIECKS Bildungstheorie und die Elemente „Totaler Erziehung“. Diss. phil. Tübingen 1959.
- NIETHAMMER, L.: Die Mitläuferfabrik. Die Entnazifizierung am Beispiel Bayerns. Berlin/Bonn <sup>2</sup>1982.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986.

- OTTWEILER, O.: Die Ausbildung der Volksschullehrer im Nationalsozialismus. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, H. 20/21 (1983), S. 289–326.
- PAULSEN, F.: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1912.
- PIECHA, D.: Irrationalismus/Nihilismus. Zum ideologischen Kontext nationalsozialistischer Pädagogik. T. 1. Hagen (Fern-Univ.) 1981.
- PIECHA, D./ZEDLER, P.: Die Erinnerung erziehen. Negative Dialektik und Erziehungswissenschaften. In: NAEHER, J. (Hrsg.): Die Negative Dialektik ADORNS. Opladen 1984, S. 330–358.
- PÖGGELER, F.: „Erziehung nach Auschwitz“ – als Fundamentalprinzip jeder zukünftigen Pädagogik. In: PAFFRATH, F. H. (Hrsg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Weinheim/Basel 1987, S. 54–68.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei ERNST KRIECK. In: GROTH, G. (Hrsg.): Horizonte der Erziehung. Stuttgart 1981, S. 213–233. Wiederabgedr. bei HERRMANN 1985, S. 154–169.
- RAMMSTEDT, O.: Theorie und Empirie des Volksfeindes. Zur Entwicklung einer „deutschen“ Soziologie. In: LUNDGREEN 1985, S. 253–313.
- RAMMSTEDT, O.: Deutsche Soziologie 1933–1945. Die Normalität einer Anpassung. Frankfurt 1986.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 35–54.
- RANG, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Frankfurt/New York 1982.
- RATZKE, E.: Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick über seine Entwicklung in den Jahren 1923–1949. In: BECKER, H., u. a.: Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. München 1987, S. 200–218.
- RICHTER, H.: (Sozial-)Pädagogik und Faschismus. Anfragen zu Kontinuität und Diskontinuität. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 89–120.
- RINGER, F. K.: The Decline of the German Mandarins. Cambridge 1969. Dt. Übers.: Die Gelehrten. Stuttgart 1983.
- RUDNICK, M.: Behinderte im Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1985.
- RÜSEN, J.: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Göttingen 1983.
- RÜSEN, J.: Rekonstruktionen der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung. Göttingen 1986.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Berlin 1972.
- SALZMANN, Ch.: Schule und Schulleben aus der Sicht PETER PETERSENS. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 333–353. (a)
- SALZMANN, Ch. (Hrsg.): Pädagogik und Widerstand. Pädagogik und Politik im Leben von ADOLF REICHWEIN. Ms. Univ. Osnabrück, FB 3, 1984. (b)
- SCHOLTZ, H.: Staatsjugendorganisation (HJ–FDJ). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. VIII, Stuttgart 1983, S. 576–580.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985. (a)
- SCHOLTZ, H.: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945. In: ZfPäd 30 (1985), S. 693–709. (b)
- SCHOLTZ, H.: Begabung und gesellschaftliche Förderung der Intelligenz. Zur Geschichte der politischen Nutzung des Begabungsbegriffs. In: NIEMITZ, C. (Hrsg.): Erbe und Umwelt. Frankfurt 1987, S. 55–72.
- SCHULZE, Th.: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst ...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von HERMAN NOHL. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 542–564.
- SEKTION GESCHICHTE DER ERZIEHUNG: Prognostische Gedanken zur Geschichte der Erziehung. In: Pädagogische Forschung 11 (1970), S. 41–52.

- SEUBERT, R.: Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer. Weinheim/Basel 1977.
- SIMON, D.: Waren die NS-Richter „unabhängige Richter“ im Sinne des § 1 GVG? In: Rechtshistorisches Journal 4 (1985), S. 102–116.
- STEINHAUS, H.: HITLERS pädagogische Maximen. „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/Bern 1981.
- STIPPEL, F.: Die Zerstörung der Person. Donauwörth 1957.
- STOLLBERG, G.: Der vierköpfige Behemoth. In: Gesellschaft, Bd. 6, Frankfurt 1976, S. 92–117.
- SÜSSENBACH, H.: EDUARD SPRANGER und die Krise der bürgerlichen Demokratie von Weimar. In: Wiss. Zs. der Humboldt-Univ. zu Berlin, Ges. wiss. Reihe, XXXIII (1984), 1, S. 67–68.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: ZfPäd 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Falsche Fronten–Über das Elend kritischer Pädagogik angesichts der Geschichte der Erziehungswissenschaft. In: Demokratische Erziehung 13 (1987), H. 7/8, S. 28–32.
- UHLIG, G.: Ein Baustein zu einer Kulturgeschichte der DDR. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 21 (1981), S. 257–260.
- VOIGT, B.: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt 1973.
- WAGNER, W.: Behinderung und Nationalsozialismus–Arbeitshypothesen zur Geschichte der Sonderschule. In: BÜRLI, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Luzern 1977, S. 159–174.
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein/Ts. 1979.
- WENIGER, E.: Die Autonomie der Pädagogik. (1929). In: DERS.: 1952, S. 71–87.
- WENIGER, E.: Die Erziehung im Zusammenbruch unserer Lebensordnung. (Vortrag 1945; gedruckt: Sammlung 1948) in: DERS.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 360–372.
- WEYER, J.: Die Forschungsstelle für das Volkstum im Ruhrgebiet (1935–1941). In: Soziale Welt 35 (1984), S. 124–145.
- WEYER, J.: Politikwissenschaft im Faschismus (1933–1945): Die vergessenen zwölf Jahre. In: Politische Vierteljahresschrift 26 (1985), S. 423–437.
- WEYER, J.: Replik auf KURT LENK. Forschen für jeden Zweck? In: Politische Vierteljahresschrift 27 (1986), S. 259–264.
- WILHELM, Th.: Die Pädagogik KERSCHENSTEINERS. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart 1957.
- WILMSMEYER, H.: „Volk, Blut, Boden, Künstler, Gott“ – Zur Kunstpädagogik im Dritten Reich. In: LUNDGREEN 1985, S. 82–112.
- WOLLASCH, H.: Wohlfahrtsverbände in der NS-Zeit: Vom weißen Fleck zur braunen Weste? In: Neue Praxis 16 (1986), S. 545–548.
- WORTMANN, M.: BALDUR VON SCHIRACH. Hitlers Jugendführer. Köln 1982.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.
- ZYMEK, B.: War die nationalsozialistische Schulpolitik sozialrevolutionär? in: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Bd. I, Stuttgart 1980, S. 264–274.

## **II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen**



## Blut und Schicksal

*Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschland*

HITLERS „Mein Kampf“ ist in jeder Hinsicht ein barbarisches Buch. Kein Wunder, daß es trotz massenhafter Verbreitung wenig gelesen und analysiert wurde. So ist auch kaum bekannt, daß es eine umfangreiche erste Stellungnahme des Nationalsozialismus zum Erziehungssektor enthält: den Umriß einer Schulkonzeption, der in voller Offenheit jene pädagogischen Verwüstungen ankündigt, die nur durch den recht schnellen, aber folgerichtigen Selbstmord des „Dritten Reiches“ verhindert wurden (STEINHAUS 1981). Nach vielen verdienstvollen historischen Studien zum Nationalsozialismus und seinen erziehungspolitischen Aspekten erwartet heute niemand dort etwas anderes als eine Handlungsanweisung für die „School for Barbarians“; so nannte ERIKA MANN ihr 1938 in New York erschienenes Exilbuch, mit dem Untertitel „Education under the Nazis“.

Erstaunlicher ist schon, daß wir in ERNST JÜNGERS „Der Arbeiter“ (1932) eine Anthropologie und Bildungstheorie vorfinden, die sich nur in ihrer literarischen Form, nicht aber in der materiellen Substanz von „Mein Kampf“ unterscheiden. Bei genauerem Hinsehen entdecken wir, daß auch JÜNGER, gelegentlich sogar in ruppiger Lakonie, dieselben Erziehungs- und Bildungsmomente einer tradierten europäischen Gesittung verabschiedet, die HITLER gar nicht erst kennt oder aber zugunsten seiner Strategie totaler Machtentfaltung mit intuitiver Sicherheit diffamiert und ausmerzt. Wer zu den respektvollen Lesern des JÜNGERSchen Gesamtwerkes zählt, weiß natürlich, daß dieser Autor HITLERS Buch *nicht* als gedanklichen Fond gebraucht hat, sondern Strömungen seiner Zeit auf den Begriff brachte.

Das Problem klärt sich, wenn man die bereits im Vorfeld der „Machtergreifung“, also etwa um 1932 anschwellende affirmative pädagogische Literatur betrachtet, vor allem die erziehungstheoretischen Publikationen unmittelbar nach der „Machtergreifung“. Während der Autor ERNST JÜNGER schon wieder auf Distanz geht, erwartet eine immer größere Zahl von Erziehungswissenschaftlern, daß HITLER und der Nationalsozialismus die „Rettung“ des Vaterlandes aus behaupteter geistiger Not brächten. Infolgedessen begannen sie, ihre Theorien in lautstarken Weltanschauungsparolen dem neuen Machthaber anzugleichen. Das politische Urteil – „Nur ein starker Führer kann uns retten!“ – führte zum Arrangement. Manchmal blind, unbewußt und politisch berauscht, vom allgemeinen Patriotismus hinweggerissen; schon 1886 hatte der von den Völkischen zu Unrecht vereinnahmte NIETZSCHE in „Jenseits von Gut und Böse“ gehöhnt: auch „wir ‚guten Europäer‘ haben Stunden, wo wir uns eine herzhaft Vaterländerei, einen Plumps und Rückfall in alte Lieben und Engen gestatten ..., Stunden nationaler Wallungen, patriotischer

Beklemmungen und allerhand anderer altertümlicher Gefühls-Überschwemmungen ... atavistische Anfälle von Vaterländerei und Schollenkleberei“ (Nr. 241).

Manche trieben es nach der Machtergreifung recht weit; der Verdacht des Opportunismus ist nicht zu unterdrücken. Vielleicht wollten einige ein Übersoll erfüllen; Renegaten haben gelegentlich solche Bedürfnisse. Während sie früher Neukantianer, christliche Pädagogen, Anhänger der Reformbewegung oder die letzten Herbartianer waren, spielten sie jetzt die Erznazis. Selbst den alten Parteigenossen müssen diese übertriebenen Umorientierungen zu pathetisch geklungen haben; so schreibt man unter dem Einfluß von Drogen. Gelegentlich zitierten sie HITLER, *comme il faut*, stimmten auch mit seinen Intentionen gewiß überein; aber es wird deutlich, daß ihre Quellen nicht in „Mein Kampf“ lagen. Sie nahmen wie viele bedeutende Nationalsozialisten den Autor ADOLF HITLER nicht ernst, jedenfalls las man ihn nicht gründlich. Sie waren auf merkwürdige Weise imstande, das bis 1933 entwickelte Erziehungskonzept der Nationalsozialisten viel besser, reichhaltiger und differenzierter zu umreißen. Sie fanden Begründungen und Folgerungen, die der ungebildete und literarisch plumpe HITLER nicht formuliert hatte. Es klang immer noch pathetisch genug, aber doch so, daß man es anspruchsvolleren Lesern anbieten konnte.

Vermutlich gibt es dafür folgende Erklärung: die sich unerwartet rasch vermehrende Schar der begeisterten Nationalsozialisten unter den Erziehungswissenschaftlern nährt sich mit HITLER nunmehr aus einem gemeinsamen Fundus. Dieser neue Quellenbereich hat allerdings mit ihrer professionellen Herkunft nichts mehr zu tun. Nur noch in Spurenelementen erinnern die Plädoyers der pädagogischen „Einschaltung“ von 1933/34 an ihre erziehungswissenschaftliche Vergangenheit. Weder das Erbe klassischer Pädagogik noch die Eckwerte der Weimarer Erziehungswissenschaft bestimmen die pädagogischen Äußerungen der vielen Neulinge unter den Nationalsozialisten. Selbst die alten Differenzierungen, die den erziehungswissenschaftlichen Dialog der Weimarer Zeit bereichert hatten, verschwinden: die ehemaligen Schüler der Neukantianer, Hermeneutiker, Lebensphilosophen und konfessionellen Bildungstheologen reden jetzt nahezu *unisono*. Dabei verdecken Wortreichtum und Pathos nicht im geringsten die aufgeblähte Armut. Unaufhörlich beten sie das neue pädagogische Evangelium herunter: Wille, Kampf, Führertum, Volkstum, Elite, Rasse, Fronterlebnis, Deutschtum, Aufnordnung, arische Kulturträger.

Was sie jetzt als neue Pädagogik ausgeben, stammt aus dem kulturkritischen Arsenal der Wilhelminischen Ära nach 1870. Es sind vor allem die anthropologischen und geschichtsphilosophischen Determinationslehren der einflußreichen, im Bürgertum massenhaft verbreiteten Autoren: die „Pathologie der Kulturkritik“, wie sie FRITZ STERN in seinem Buch, „Kulturpessimismus als politische Gefahr“ analysiert hat (1961/1986). PAUL DE LAGARDE (1827 – 1891), JULIUS LANGBEHN (1851 – 1907), später HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN (1855 – 1927), der Schwiegersohn RICHARD WAGNERS, und OSWALD SPENGLER (1880 – 1936) waren vor allem die großen Stichwortgeber, deren raffinierte ideologische Mischung von „Anklage, Programm und Mystik“ (STERN, S. 2.), von Kulturkritik und persönlichem Ressentiment, zutreffender Detailanalyse und irrationaler Geschichtsmythologie viele intellektuelle und bürgerliche Kreise der Wilhelminischen Zeit und später

der Weimarer Republik tief beeindruckten. Gewaltige Bucherfolge verbreiteten eine „Rhapsodie der Irrationalität“ (ebd.), die jede sachgerechte Analyse des politischen und kulturellen Lebens im Ansatz zerstörte. 1886 veröffentlichte LAGARDE sein einflußreichstes Werk „Deutsche Schriften“; 1890 erschien LANG-BEHNS „Rembrandt als Erzieher“, vermutlich der Bestseller des 19. Jahrhunderts, und 1899 CHAMBERLAINS „Die Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts“, die voluminöse Apotheose des Germanentums; 1918/1922 veröffentlichte SPENGLER seine nicht minder umfangreiche Geschichtsphilosophie „Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte“.

Bei allen Unterschieden in der systematischen Stringenz und literarischen Qualität ist diesen Autoren gemeinsam das pathologische Desinteresse an den empirischen Daten über die Lebensbedingungen ihrer Umwelt, die zynische Gleichgültigkeit gegenüber den materiellen und gesundheitlichen Nöten der Industriebevölkerung, der diffamierende Haß auf die jeweils erkannten Störenfriede: Liberale, Parlamentarier, Juden, Franzosen, Professoren, Literaten. Ihre Eitelkeit und prophetische Arroganz ist maßlos. Es sind literarische Exzesse, in denen die Kategorien der theoretischen und praktischen Vernunft auf der Strecke bleiben. Die entstehende Wüste wird mit abenteuerlichsten Theoremen besetzt: der spezifische Auftrag des „Deutschtums“, der angeborene „Aristokratismus“ des Germanen, der Vorrang des „völkischen Willens“ vor der „heimatlosen Intelligenz“, die determinierte Zweiteilung der Gesellschaft in „geborene Führer“ und geborene „Objekte“ des Führertums, die schicksalhafte oder natürliche Überlegenheit der einzigen kulturschöpferrischen „Rasse“, der nordischen; der Vorrang der Gemeinschaft vor dem Individuum, die Deutschtumsideologie als Ablösung abstrakter Humanitätsideale.

Die Pädagogik hat ihre eigene Vernunft. Sie lebt von bestimmten basalen Annahmen und optimistischen Erwartungen vom Menschen und seiner Handlungsmöglichkeit. Verblaßt diese Basis, stirbt der pädagogische Impuls. Die von frustrierten und haßerfüllten Außenseitern vorgetragenen pessimistischen Theoreme werden zwar immer wieder von der Erfahrung Lügen gestraft, richten aber bei massenhafter Verbreitung gehörigen Schaden an. Dieses Problem trifft nicht nur die Pädagogen. Pessimistische Anthropologien gefährden das ganze Spektrum menschlicher Sozialtheorien und praktischer Umgangsformen. Die entscheidenden Eckwerte sind wahrscheinlich mit den Begriffen „Bildsamkeit“, „Vernunft“ und „Freiheit“ zu benennen. Sie umreißen die Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Handelns. In ihnen drücken sich offenbar Grunderfahrungen des Menschen mit sich selbst und anderen aus. Sie nähren unsere mitmenschlichen Impulse, auch die pädagogischen. Warum erziehen, wenn der Mensch doch nur das tun kann, was ihm infolge rassischer, völkischer oder charakterlicher Determination vorgeschrieben ist? Warum eine rücksichtsvolle Erziehung, wenn es doch um einen kollektiven Typus geht, den man am besten züchtet oder dressiert; jedenfalls vermeidet man bei solchen Perspektiven eine freundliche Behandlung, die doch nur den eigenwilligen und freiheitlichen Menschen erzeugt. Warum Schule als Aufklärung und Wissensvermittlung, wenn es sich nur um die Befestigung angeborener Instinkte handelt, deren Befolgung der nörgelnde Intellekt erschwert? Warum die Mündigkeit, Freiheit und Selbstverantwortung des Individuums fördern, wenn es sich um die

Erzeugung rassistisch-charakterologischer Typik handelt? Warum die Erziehung zur sittlichen Bindung, wenn Sittlichkeit nichts als angeborene biologische Qualität ist?

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN und SPENGLER verstanden sich von Anfang an als Erzieher eines „neuen Deutschland“, ihr nachweislicher Einfluß hat jedoch das Fundament einer jeden Pädagogik zerstört. Pädagogische Vernunft – das ist nicht dogmatisch-fundamentalistisch gemeint. Es handelt sich vielmehr um die Andeutung einer *norma normans negativa*: außerhalb bestimmter Grenzen und ohne bestimmte basale Verbindlichkeiten kann sich keine plausible Erziehungstheorie entwickeln, so wenig humane Umfangsformen mit Kindern ohne einen Grundbestand an unbedingter Sittlichkeit begründbar sind. Es sei denn, man erlaubte sich, den Begriff der „Erziehung“ für jede, selbst die brutalste Behandlung eines Mitmenschen zu verwenden.

In diesem Sinne müssen wir im Blick auf die großen und massenwirksamen Propheten im Vorfeld des Nationalsozialismus von „Zerstörung“ sprechen. Ihre mythischen Anthropologien und Geschichtsphilosophien waren zugleich gehässige Abrechnungen mit Standards europäischer Gesinnung und Pädagogik. Das Unglück Deutschlands war dann das prophezeite, aber nicht notwendige, vermeidbare Auftreten eines Frustrierten, der ebenso gehässig, aber primitiv genug war, die Produkte intellektueller Barbarei in die Tat umzusetzen.

Der nun folgende Blick auf einige der zentralen pädagogischen Aspekte der Wilhelminischen Kulturkritik zeigt uns, daß die Erziehungswissenschaftler 1933 keine Mitglieder der Hitlerpartei sein mußten, um dennoch recht bereitwillig den pädagogischen Gleichschaltungsprozeß mitzubetreiben. Es genügten die Reaktualisierung der Wilhelminischen Geschichtsmythologien und der Rausch der Machtergreifungsmonate, um sich willig und zustimmend in die marschierende Kolonne einzureihen. „Gleichschaltung“ war 1933 kein pejorativer Begriff. Die Zustimmung erfolgte guten Willens. Aber schon seit längerem wissen wir, daß der gute Wille allein nicht genügt, um verantwortlich zu handeln: „Das Gute setzt das Wahre voraus“ (THOMAS VON AQUIN: De Veritate 21, 3).

### 1. Determination oder Bildsamkeit

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN, SPENGLER – das ist eine sich steigernde und immer apodiktischer werdende Reihe von Behauptungen über den angeborenen, von Natur, Schicksal oder Gott verhängten Charakter des einzelnen Menschen und der Völker. Diese Determination betrifft nicht nur die Physiologie, sie bestimmt zugleich Eigenart und Grenzen unserer seelisch-geistigen Struktur, unseres Erkenntnisvermögens und unserer sozialen Beziehungen. Sie bestimmt die Eigenart unserer Kultur; Kunst und Wissenschaft folgen angeborenen Bedürfnissen und Formprinzipien.

Auch Völker, Rassen und Nationen, deren Territorien unterschiedlich definiert werden, haben eine ontologische Essenz: es gibt den Geist, die Seele des Volkes, der Rasse, des jeweiligen kollektiven Spektrums. Die Daseinserfüllung eines Individu-

ums ist immer völkisch-rassisch, also kollektiv zu bestimmen. Ein vollwertiger, als vernünftig und glücklich eingeschätzter Einzelmensch entsteht nur in der Zustimmung zum determinierten Lebensideal und durch die Erfüllung der von herrschenden Stimmungen definierten „Lebensaufgabe“.

Entwicklung und Reife eines individuellen Lebens bestehen nur in der Affirmation und Assimilation. Was ein Mensch letztlich ist und wird, verdankt er der schicksalhaften Blutszugehörigkeit. Erziehung, Begabung und Lerneifer, geistig-sittliche Anstrengung sind zweitrangig; die entscheidenden Aspekte der Lebensbahnen sind strikt vorgegeben, nur marginale Qualitäten können noch durch Eigenleistung verändert werden.

Das bedeutet natürlich die Degradierung der erzieherischen Begleitung, die dem einzelnen dazu verhelfen soll, jene Kräfte und Fähigkeiten zu entfalten, die man zum Aufbau eines individuellen Lebensvollzuges benötigt. Jede erzieherische Situation ist zwar von Bedingungen umrahmt und läßt keine allseitige Beliebigkeit zu: Elternhaus, physische Konstitution, Begabung, fördernde soziale Konditionen und Klimazonen setzen Grenzen, determinieren jedoch nicht so weit, daß nur noch kollektive und gleichgeschaltete Lebensbahnen möglich sind. Sie setzen das Individuum sogar in den Stand, die Erfahrungen seiner Entwicklungs- und Lehrzeit in Programme und Taten politisch-sozialer Veränderungen umzumünzen. Erziehung als Entwicklungshilfe ohne Machtanmaßung wird im Lichte der Determinationen nebenrangig: im Extremfall, bei der Zugehörigkeit zu einer von Natur aus minderwertigen Rasse, bewahren keine Erziehung und eigene Lernleistung vor der Einweisung in das Schicksal, auch wenn es Vertreibung oder Ausmerzungen bedeuten sollte.

So ist auch für LAGARDE der Charakter des einzelnen Deutschen kollektiv vorgegeben: „der Charakter ist der Abdruck, den das Ewige in empfänglichen Seelen zurückläßt.“ Er ist nur „durch die Frömmigkeit zu erwerben“, d. h. durch gläubige Annahme, nicht durch vernunftgeleitete Entscheidung, eine sittlich erlaubte Alternative scheint nicht zu existieren (S. 84). „Der Zweck seines Daseins ist lediglich der, dem Gedanken Gottes, welcher in ihm und nur in ihm liegt, zur vollen Darlegung zu verhelfen, ganz er selbst zu sein, frei von aller Sklaverei, so wie Gott ihn wollte. Alles Uebrige geht Gott an.“ (S. 127)

Im alltäglichen Bereich ist Erziehung die Vermittlung von Zukunftsmöglichkeiten, deren Erkenntnis, Beurteilung und Auswahl den Reifegrad und Kenntnisstand des Herangewachsenen ausmachen. Gut erzogen sein heißt, Alternativen erkennen und situativ angemessen ergreifen. Diese Struktur der Identitätsfindung wird einem von Gott bevorzugten Volke nicht mehr gerecht: „ein Urvolk, das Volk schlechtweg, Deutsche.“ (S. 240) Angesichts einer solchen Wertschätzung würde individuelle Freiheit nur zur Trivialität verleiten: pragmatische, materialistische Gesichtspunkte, wo es nur um höchste Ideale geht: „Wir können nicht erziehen, weil alle Erziehung auf die Ewigkeit gehn muß, und die Eltern der vor uns sitzenden Jugend nicht die Ewigkeit wollen, sondern ganz ausdrücklich das, was zeitgemäß ist.“ (S. 174)

An einer solchen Stelle kann man die im Grunde diktatorische Unverschämtheit des idealischen Gemäldes erkennen. Der Deutsche ist zwar der Mensch schlechthin, aber es reicht nicht einmal soweit, ihm die Freiheit seiner Selbstfindung zu gestatten; er würde nur trivialen, materiellen Bedürfnissen folgen. „Was ist denn das Ideal der Mehrzahl der gebildeten Deutschen als jene unbestimmbare Gemütlichkeit, welche als Motto ... ein paar bekannte Zeilen aus dem Lied in Auerbachs Keller hat.“ (S. 174)

LANGBEHN konstatiert den „eingeborene(n) Erdcharakter des deutschen Volkes“ (S. 316). „Macht“ und „Stimme des Blutes“ beherrschen den wahren Deutschen und seine „eingeborene Tugend“ (S. 354). Zur „ursprünglichen künstlerischen“ gesellt sich eine „ursprünglich kriegerische Anlage“ (S. 170); diese macht ihn rastlos, exzentrisch, tief religiös, vornehm, mystisch (S. 57; 59; 95). „Die Heldenader des deutschen Charakters“ ist der Ausdruck seiner „idealen Instinkte“ (S. 140). „Gesunde Sittlichkeit“ hängt von „gesundem Blut“ ab: „*mens sana in corpore sano*“ (S. 309). Es gibt „Außerdeutsche“ (S. 354), die den „höheren Beruf“ ihres Nationalcharakters (S. 50) den geistig-ethischen Konturen einer abstrakten allgemeinen Menschlichkeit unterordnen. Sie schaden der außerdeutschen Welt, indem sie ihr die Fähigkeit des Deutschen zu „einer unendlich reichen und mannigfachen Ausstrahlung auf das Welt- und Menschheitsganze“ vorenthalten. „Wer ein rechter Deutscher ist, der ist auch ein rechter Mensch; keineswegs umgekehrt; eben hierauf beruht der Vorzug des Deutschtums, welches durch das letzte Jahrhundert, vor dem Menschentum, welches durch das vorletzte Jahrhundert angestrebt wurde.“ (S. 49 f.)

Erziehung ist also nicht mehr die Förderung aller Kräfte und Begabungen zugunsten eines Lebens, in dem jetzt nur noch die nationale Zugehörigkeit eine angemessene Rolle spielen sollte. Als Beihilfe zur Fixierung mythologischer Determinationen verliert die Pädagogik ihren Rang und auch ihre Essenz.

„WAGNER in Prosa“, so möchte man die künstlich erzeugte Endzeitdramatik einer unernsten Alternative „Art oder Entartung“ nennen. In die Nähe Bayreuths gelangen wir bei der Betrachtung der „Grundlagen des Neunzehnten Jahrhunderts“, die 1899 aus der Feder des Schwiegersohns des Komponisten, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, erschienen und bis 1940 die erstaunliche Zahl von 26 Auflagen erreichten. Das umfangreiche Buch ist der Versuch, die Geschichte „*sub specie necessitatis*“ zu verstehen (S. 54): der Mensch unterliegt wie alle Lebewesen unwandelbaren Lebensgesetzen (S. 332). Es sind „Gesetze des Blutes“ (S. 383). Jegliche Geschichte ist qualitativ und moralisch determiniert. Alle Rassen handeln, wie CHAMBERLAIN bei den Juden konstatiert, „mit absoluter Sicherheit nach der Logik und Wahrheit ihrer Eigenart“, nur „Humanitätsduselei“ verkennt die „Heiligkeit der physischen Gesetze“ (S. 382 f.).

„Aus dem, was ein Mensch von Natur ist, folgt mit strenger Notwendigkeit, was er unter gegebenen Bedingungen tun wird“ (S. 393). Nur „ignorante Schwätzer“ reden einem „Urbrei der Charakter- und Individualitätslosigkeit“ das Wort, also einer Gleichheit der Rassen und Völker (S. 304). In Wirklichkeit bestimmen „Rasse und Ideal ... zusammen die Persönlichkeit des Menschen“ (S. 412) und die „angeborenen Richtungen des Denkens und des Tuns“ (S. 536).

Auf der Basis dieser Determinationslehre baut CHAMBERLAIN seine gewaltige Apotheose des Germanentums aus: „Der Germane ist die Seele unserer Kultur“ (S. 305). Er ist der eigentliche „Träger der Weltgeschichte“, der gegenüber alle antiken Ereignisse nur „Prolegomena“ waren (S. 7, 305). Reines Blut, ungebrochene Jugendkraft und höchste Begabung retten „die Menschheit aus den Krallen des Ewig-Bestialischen“ (S. 550). Plastizität, Individualismus (S. 836), Wissensdurst und Forschergenialität (S. 898), höchste idealische und zugleich praktische Veranlagung (S. 605); körperlich, seelisch und sittlich „ragen die Arier unter allen Menschen empor; darum sind sie von Rechts wegen ... die Herren der Welt“, im Gegensatz zu den „Sklavenseelen“, die kein Anrecht auf freie Lebensgestaltung haben (S. 596 f.).

Damit steht das deutsche Germanentum wie bei LANGBEHN vor seiner angeblichen welthistorischen Aufgabe. Theorien von der Gleichheit der Menschen stehen „jeder

richtigen Einsicht in die Geschichte unserer Zeit, wie überhaupt aller Zeiten, im Wege“ (S. 844). Ihre lebensfeindliche Funktion besteht darin, ein „blutschänderisches Verbrechen gegen die Natur“ zu rechtfertigen (S. 441). Sie verstellen die entscheidende Erkenntnis: „ohne den Germanen hätte sich ewige Nacht über die Welt gesenkt“ (S. 8 f.).

OSWALD SPENGLERS „Untergang des Abendlandes“ ist eine zweibändige umfangreiche Geschichtsphilosophie. Der erste Band erschien 1918, wurde dann für die zweite Auflage 1922 überarbeitet und durch einen zweiten Band ergänzt. Der Blick auf den wortreichen Versuch, die Gegenwartsepoche als das unrevidierbare Greisenalter eines großen Geschichtsbogens zu charakterisieren und dem Untergang zu weihen, verdeutlicht den pessimistischen Grundton aller deterministischen Anthropologie.

Der Mensch hängt an einer geheimnisvollen, unerbittlich festen Kette: „Geschick, Verhängnis, Zufall, Fügung, Bestimmung“. Alles Leben wird „als gerichtet, als schicksalhaft empfunden“ (I, 164 f.). Der Mensch handelt nicht spontan, aus eigenen Impulsen und nach eigener Entscheidung; durch ihn hindurch agiert eine nicht beeinflussbare Kraft, er folgt der „unerbittlichen Logik des Werdens“ (I, 182). Dieser „große Mythos“ ist der wahre „Schlüssel“ zur Erkenntnis von Geschichte und Gegenwartslage (I, 181): eine „tragische“ Logik (I, 212), eine „tiefe Unendlichkeit geheimnisvoller Beziehungen“ (I, 219).

Nur mit heroischer Gesinnung ertragen wir es, ständig dem Dunkel und der möglichen Katastrophe ins Auge zu sehen: „Die tragische Moral einer Kultur kennt und begreift die Schwere des Seins, aber sie zieht daraus das Gefühl des Stolzes, es zu tragen.“ (I, 492) Kulturen und ausnahmslos alle Individuen unterliegen einem historischen Rhythmus und „Takt kosmischer Kreisläufe“ (II, 5): jenseits kausalistischer Ordnungen ist jede Kultur ein „Organismus von strengstem Bau und sinnvollster Gliederung“ (I, 150).

Durch das Blut der Ahnen stehen wir in einem unausweichlichen Schicksalszusammenhang (II, 6); in jedem Falle ist es die „Stimme des Blutes, die Entscheidungen trifft“ (II, 20). Das individuelle Handeln ist niemals Ausdruck von Begabung, Lernen und Anstrengung; „durchschauert vom Takt des Blutes“ ist es „ein beständiges Zeugnis von den verborgenen Trieben kosmischen Gerichtetseins. Die Rasse beherrscht und formt das gesamte Begreifen“ (II, 335).

Offenbar ist diese Schicksalsdüsternis selbst für den Propheten schwer zu ertragen. Not macht erfinderisch – und schon gibt es einen Entlastung versprechenden Ausweg. Im Widerspruch zur ständigen Behauptung der Unerklärlichkeit des Schicksals befindet SPENGLER dann doch mit ausführlicher Bestimmtheit, daß der kosmische Takt unterschiedlich schlägt: „Aber der einzelne Mensch gehört durch seine Geburt entweder einer der hohen Kulturen an oder nur dem menschlichen Typus überhaupt“ (II, 58). Ohne Angabe des Grundes hat das Schicksal verfügt, daß manche Menschen der höheren Gattung nicht angehören; sie stehen dann jenseits der Geschichte in einem bloß zoologischen Dasein, „belanglos“ wie das Leben einer Biberkolonie oder Gazellenherde (II, 57).

Die Geschichte des „höheren Menschentums“ ist aus unerfindlichen Gründen die Geschichte der „Rasseninstinkte“ (II, 133), wobei „Rasse haben ... nichts Stoffliches sondern etwas Kosmisches und Gerichtetes, gefühlter Einklang eines Schicksals, gleicher Schritt und Gang im historischen Sein“ bedeutet (II, 198). Es scheint Stufungen der schicksalhaften Erwählung zu geben. Bauern und Krieger sind „geborene Schicksalsmenschen“ (II, 20), der „eigentliche Stand“ ist jedoch der Adel, „der Inbegriff von Blut und Rasse“ (II, 414). Es wird nicht recht deutlich, ob SPENGLER damit endlich ein Subjekt der historischen Abläufe entdeckt hat, eine

Insel freier Entscheidungsfähigkeit, die aus dem Meer des trostlosen Verhängnisses herausragt. Der Adel unterscheidet sich erheblich von den „Kotseelen“ des Pöbels, der nach der unterwürfigen Maxime „tritt mich, aber laß mich leben“, vegetiert (II, 424). Wenigstens in einem Stande hat die „Macht des Blutes über das Empfinden und Verstehen“ gesiegt; endlich wird jemand im „kämpfenden Geschehen“ aktiv. Als einziger Stand schreibt er Geschichte, wahre Geschichte von Rasse, Krieg, Diplomatie, „Kulturgeschichte“ (II, 419). Er sucht die Kampfeslehre; kulturelle Bedürfnisse sind nutzlose Anbiederungsversuche an das Schicksal.

Die höchste Wertäußerung SPENGLERS gilt dem „geborene(n) Staatsmann“. Er ist ein „Kenner der Menschen, Lagen, Dinge. Er hat den ‚Blick‘, der ohne Zögern unbestechlich den Kreis des Möglichen umfaßt“. Der unmittelbar folgende Satz degradiert den Rest der Menschheit, und eigentlich auch den geborenen Kenner: „Der Pferdekennner prüft mit einem Blick die Haltung des Tieres und weiß, welche Aussichten es im Rennen besitzt ... Das Richtige tun, ohne es zu ‚wissen‘, die sichere Hand, die den Zügel unmerklich kürzer faßt oder fallen läßt – es ist das Gegenteil von der Begabung des theoretischen Menschen“ (II, 552). Der „Staatsmann“ wird gewissenlos handeln, Geschichte ist immer das Vorrecht einer „hochgezüchtete(n) Minderheit“: „sie entscheidet mit der Sicherheit des Blutes, nicht des Verstandes“ (II, 556).

Deterministische Anthropologien sind der Todesstoß für jede Pädagogik. Diese lebt von der allseitigen Entwicklungsmöglichkeit eines jungen Menschen; individuelle Situationen mögen engere oder weitere Perspektiven bedeuten, niemals aber sind alle Würfel gefallen. Es gibt keine schicksalhaften Vorwegentscheidungen. Die Pädagogik lebt von der Offenheit der Zukunft und der Möglichkeit, daß taktvolle und verständige Erwachsene die Entwicklungschancen weiter öffnen, offenhalten, vergrößern und wahrzunehmen helfen. Erwachsene, die selbst Erziehung und nicht das Gegenteil, nämlich Lieblosigkeit, Gleichgültigkeit und Unterdrückung erfahren haben, gehen mit Selbstverständlichkeit und Optimismus an das Werk der Erziehung der nachfolgenden Generation.

Die Mythologien von Rasse, germanischer Kulturbestimmung, Schicksalsmächten und unerbittlichen kosmischen Gesetzen, von Erwählung oder Verworfenheit zerstören den optimistischen Grundimpuls jeder sozialen und damit auch der pädagogischen Zuwendung. Ein halbes Jahrhundert zuvor hatte HERBART am Anfang der deutschen Erziehungswissenschaft diese entscheidende Prämisse der Pädagogik hervorgehoben: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings. ... Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transzendente Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen.“ (HERBART 1841/1965, S. 165)

Nun kann man einwenden, daß die genannten Kulturkritiker auch von Erziehung gesprochen haben, LANGBEHN sogar *expressiv verbis*: „Rembrandt als Erzieher“; auch LAGARDE fühlt sich zweifellos als Erzieher der deutschen Nation. Schauen wir aber genauer auf die Formen und Wortfelder im Zusammenhang ihrer Definitionen, entdecken wir den radikalen Bruch mit einer ganzen pädagogischen Tradition. Sie meinen beim Gebrauch des Wortes „Erziehung“ nicht mehr denselben Adressaten, nicht mehr die bisherigen Formen und Grenzen und nicht mehr die alten Inhalte. Vor allem sind es nicht mehr dieselben Adressaten; jetzt soll der Erzieher sie als

fertige Schicksale verstehen und entsprechend behandeln. Er will nicht mehr allen die gleiche Aufmerksamkeit zuwenden, einige wird er aus allen kulturellen Erscheinungen ausmerzen.

Determinationslehren schaffen eine große Zweiteilung der Menschheit: einige haben angeborene Fähigkeiten, andere eben nicht. Blut, Schicksal, Natur – das Göttliche in irgendeiner Form hat es so verfügt. Folgerichtig entwickeln sich zwei Pädagogiken: die eine für die wohlgeratene Elite, die andere für den Rest des Volkes. Die erste kann sich noch am ehesten mit den menschenfreundlichen Methoden und Inhalten der Tradition anfreunden, die zweite Pädagogik greift zu Behandlungsmethoden, die das ehrwürdige Geschäft und den ehrwürdigen Namen diskreditieren.

LAGARDE kämpfte unentwegt gegen das „Phantom(e) einer allgemeinen Bildung“; eine fachschulartige spezielle Berufsausbildung für die Mehrheit der Jugendlichen stellt diese „in die Perspektive ihrer dereinstigen Lebensaufgabe“. Damit nimmt „die grauenhafte Überhebung der unteren und mittleren Klassen“ ein Ende. Die allgemeine Bildung hat „die Jugend allerdings bereits so überbürdet, daß ... die meisten Jünglinge ..., so wie sie die Schule hinter sich haben, je nach ihrem Temperament entweder das ihnen angeklebte Wissen in stummer Verachtung trocken werden und abfallen ... lassen, oder sich geflissentlich seiner ... entledigen“ (S. 164 f.). So vermeidet man den „zähen Schleim der Bildungsbarbarei“ (S. 94), den die „Buchhalter- und Magazinaufseherexistenzen, welche sich Gebildete nennen“, verbreiten (S. 127). „Wirkliche Bildung“ ist nur „für wenige, nicht nach der Geburt, sondern nach der ethischen und intellektuellen Befähigung ausgewählte Menschen“. Der allgemeinbildende Aufwand des Staates zielt auf eine politische Elite, eine „regierungsfähige Klasse“ (S. 246).

Die Historische Pädagogik kommt immer wieder in Gefahr, diese Attacken gegen das bisherige Schulwesen als reformpädagogische zu bewerten. Solange es Schulen, vor allem öffentliche und verpflichtende Anstalten gibt, gehört es zum guten Ton einer progressiven Pädagogik, die Fülle des Stoffs und seinen geringen Nutzen für das praktische Leben zu beklagen. Die schulpädagogische Erfahrung weiß, daß nicht alle vermittelten Sachverhalte in den Zöglingen weiterleben; das meiste gerät in Vergessenheit. Aber es ist sehr die Frage, ob der Stoff an sich tot ist, oder ob man die spezielle Empfänglichkeit des Schülers für tot erklärt. Genau das ist die elitäre Auffassung LAGARDES: die Mehrheit der Schüler gehört zukünftig in jene Stände, die jenseits von Führung und Entscheidung ihre Erfüllung in gehorsamer Dienstbarkeit finden. „Jüdisch-celtische Theoreme“ des Liberalismus und die demokratische Ideologie haben nach LAGARDE die Köpfe verwirrt; das dominierende Erziehungsziel der Mehrheit heißt Pflichterfüllung (S. 246).

Den antidemokratischen Effekt teilen sie alle. LANGBEHN will „die Herrschaft der Mittelmäßigkeit“ brechen (S. 51) und die humanitäre Ideologie von der Gleichheit aller (S. 125). Es gibt eine agglomeratartige haltlose Mehrheit, die nur durch geborene Aristokraten zu positiven Lebenszwecken geführt werden kann; allein eine „aristokratische Erscheinung“ kann „dem Massendasein der Deutschen einen zeitweiligen Halt“ geben (S. 190). „Alle großen Kulturfragen der Menschheit hängen davon ab, ob sich zuweilen eine Anzahl von Leuten findet, welche die Ehre dem Leben vorzieht. Sie soll herrschen. Das Naturreich selbst ist aristokratisch aufgebaut; es gliedert sich von niederen zu höheren Zuständen, von niederen zu höheren Wesen. Kurz, sämtliche Probleme, welche sich aus dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen ergeben, führen auf das eine große, aristokratische Problem zurück: auf das der berechtigten Über- und Unterordnung der Menschen unter sich“ (S. 346).

Nur große Naivität überhört hier, daß es sich um mehr handelt als um Begabungsunterschiede. Fähigkeiten und Talente bestimmen gewiß den sozialen Rang eines Menschen, machen

aber nicht seine grundlegende Würde aus. Die Metapher von den „niederen“ und „höheren Zuständen“ verweist auf das Unmenschlich-Naturhafte der Unterscheidung. Einige Zeilen weiter bestätigt LANGBEHN unsere Ansicht: „man glaubt an Erbsünde; man sollte auch an Erbtugend glauben; ... Die Zahl derer, welche wahrhaft ‚Menschen‘ sein können und wollen, wird immer nur eine Minderzahl darstellen.“ (S. 346) Das Bildungskonzept LANGBEHNS reagiert also nicht auf unterschiedliche Begabungen, denen differenzierte Bildungsinstitutionen zugeordnet werden müssen. Es ist die Konsequenz einer Theorie unterschiedlicher Verwirklichung des Menschseins und unterschiedlicher Ansprüche auf Menschenwürde. Also „müßte die Schülerzahl auf eine Minorität wirklich begabter Kinder von einheimischer Abstammung beschränkt werden; ... Das überschüssige Schülermaterial wäre etwa an eine Einheitsschule ... abzugeben“ (S. 315).

CHAMBERLAIN selektiert nach rassischen Gesichtspunkten zwischen Ariern und Nichtariern. Die Germanen gehören zu den „Zuhöchstbegabten“ (S. 596). Nur wer ein natürliches Anrecht auf Führung und Herrschaft hat, hat Anspruch auf Bildung. Das Erziehungskonzept basiert also auf den Grundgesetzen der Rasse und Rassenzüchtung. „Vortreffliches Material“ stärkt und erweist sich im Kampf, „schwaches Menschenmaterial“ geht rechtens zugrunde. Die „Zuchtwahl“ betont die erwiesenen wertvollen Kräfte, durch ausgewählte „Blutmischungen“ wird die Rasse veredelt (S. 326 ff.). Als rassistische Anthropologie ist die Determinationslehre folgerichtig bei der Fachsprache und Praxis der Pferdezüchter angelangt.

Die wenigen Bemerkungen SPENGLERS über die Erziehung präzisieren das: „Das Wort für die rassemäßige Art von Erziehung ist Zucht, Züchtung, im Unterschied von Bildung, die durch die Gleichheit des Gelernten oder Geglaubten Wachseinsgemeinschaften begründet. Zur Bildung gehören Bücher, zur Zucht gehört der stetige Takt und Einklang der Umgebung, in die man sich hinein fühlt, hineinlebt.“ (II, 408) Das ist die radikale Absage an europäische Erziehungs- und Bildungstraditionen. Angeblich habe schon dem antiken Aristokratismus „das Bedürfnis nach allgemeiner Schulbildung“ gefehlt (II, 579). Jeder Staat ist auf eine Minderheit von staatsmännischem Instinkt angewiesen; diese führt „den Rest der Nation“ durch die Geschehnisse (II, 457). Die Menge ist nicht mehr als ein „bedingungsloses Objekt“ einer schonungslosen „Behandlung“ (II, 572).

## 2. *Mythos oder Erkenntnis*

Geschichtsphilosophische Spekulationen enden zumeist in der Metaphysik. Die mythologischen Hoffnungen auf eine Erlösung der Deutschen aus angeblicher Not waren gewiß jenseits belegbarer Fakten, aber schließlich ist auch das Prinzip Hoffnung, das nach HERBART den Grund aller Pädagogik bildet, metaphysischen Ursprungs. Wer schaut schon seiner Hoffnung auf den Grund?

Spekulationen können heuristischen Wert haben; die Wilhelminische Geschichtsdeutung und Kulturkritik verdirbt aber gleich zu Anfang in dogmatischer und rechthaberischer Glaubenslehre. Das beschert ihr dennoch, oder wenn man den zynischen Urteilen über die Mengen folgen darf, gerade deswegen eine wachsende Zahl entschiedener Anhänger. Affine allgemeine Grundstimmungen und Denkrichtungen erleichtern die epidemische Verbreitung. Eindrucksvoll ist auch die unverschämte prophetische Arroganz und Selbsteinschätzung. Die großen Deuter des Weltgeschehens beanspruchen unverblümt, die erleuchteten Wegweiser zur deutschen Wiedergeburt zu sein. Wenn uns später bei dem primitiveren Autor ADOLF HITLER auffällt, daß er die erwartbaren Einwände durch Vorwegdiffamierung zu paralysieren versucht, kennen wir bereits seine Lehrmeister.

LAGARDE, LANGBEHN, CHAMBERLAIN und SPENGLER entledigen sich ihrer Kritiker durch die Behauptung, daß die Geheimnisse des geschichtlichen Daseins nur dem Eingeweihten zugänglich seien. Da sie Dilettanten sind, müssen sie sich vor allem gegen die wissenschaftliche Kritik immunisieren. Kurzerhand erklären sie, daß alle wissenschaftliche Vernünftelei oberflächlich bleibe.

„Die deutsche Nationalität ist wie jede andere Nationalität eine Kraft, welche nicht gewogen, geschaut, geleitet, beschrieben werden kann, welche da ist, wenn sie wirkt, welche überall da ist, wo in Deutschland etwas wächst und gedeiht.“ LAGARDE hätte unbestimmter nicht verbleiben können; die übliche kritische Meinung ist unzuständig, die Spekulation kann sich beliebig entfalten und sogar soweit gehen, die Wirklichkeit als Ausgangspunkt von Maßstäben abzusetzen: „Das Deutschland, welches wir lieben und zu sehen begehren, hat nie existiert, und wird vielleicht nie existieren. Das Ideal ist eben etwas, das zugleich ist und nicht ist. Es ist die im tiefsten Herzen der Menschen leuchtende Sonne, um welche unsere Gedanken und Kräfte ... schwingen ... Die Blumen und Bäume freuen sich an Hyperions Strahlen, die Menschen gedeihen nur an der geheimnisvollen Wärme eines nie gesehenen Sternes.“ (S. 241 f.)

LANGBEHNS Buch ist ein einziger Widerspruch gegen die „mikroskopische Weltanschauung“ der heimatlosen Intelligenz. Die bebrillte Wissenschaft ist zum Spezialistentum verkommen, der allein wahrheitsfindende „Geist der Betrachtung“ ist dem „Geist der scharfen Beobachtung“ gewichen: „Eine bloße Wissenschaft der Tatsachen ist immer subaltern.“ (S. 122 f.) Die Kritik am deutschen Professor durchzieht wie ein roter Faden das „Rembrandt“-Buch. „Erst wenn der starke Hauch einer reinen und seelentiefen Mystik, vereint mit dem Feuer des Geistes, in die dünnen Reiser der spezialistischen Beobachtung fährt, kann eine neue, gewaltige Flamme des inneren nationalen Lebens emporlohen!“ Die kritische Intelligenz kann ihre „aufbauende Mission“ nur dann wahrnehmen, wenn sie durch die Begegnung mit den Kräften des Volkstums zur „Anschauungsweise eines ... echt deutsch denkenden Geistes“ gesundet (S. 130). „Treue gegen den weiten lebendigen deutschen Volksgeist – kurz die Bewährung der schönsten deutschen Tugend ... Die deutsche Kunst wird desto besser sein, je deutscher sie ist. Theorie oder gar fremde Theorie entscheidet hier nichts.“ (S. 60) Wissenschaftlicher Objektivismus ist geistige Charakterlosigkeit (S. 138). „Der Geist der deutschen Bildung kann erst wieder lebendig werden, wenn er wieder deutsches Blut in sich aufnimmt. Ein Gehirn, das blutleer ist, vermag nicht zu denken.“ (S. 317)

CHAMBERLAIN schlägt sein Kapital aus dem unangenehmen Bewußtsein, ein ungelernter historisierender Dilettant zu sein. „Gerade in seiner Ungelehrtheit schöpfte er den Mut“ zu einer „gedankenvolleren Auffassung“ der Fakten: „jedes Fachwissen ist an und für sich vollkommen gleichgültig.“ (S. VII f.) Der „Philosoph“ erst findet tiefere Wahrheit: „nur die Mittelmäßigen“ unter den Gelehrten „halten es dauernd in der Kerkerluft aus; die Begabten sehnen sich nach dem Leben und fühlen, daß jegliches Wissen nur durch die Berührung mit einem anderen Wissen Gestalt und Sinn gewinnt.“ (S. X.) Das andere ist gar kein Wissen: „er mußte sich sagen, daß es etwas gibt, höher und heiliger als alles Wissen: das ist das Leben selbst. Was hier geschrieben steht, ist *erlebt* ... die verwaiste Vernunft lügt häufig, das volle Leben nie: ein bloß Gedachtes kann ein luftiges Nichts, die Irrfahrt eines losgerissenen Individuums sein, dagegen wurzelt ein tief Gefühltes in Ausser- und Überpersönlichem.“ (S. XI)

Und so hat CHAMBERLAIN seine Unsicherheit in Arroganz und Mythologie ertränkt: „Nicht als Gelehrter bin ich an diese Gegenstände herangetreten, sondern als ein Kind der Gegenwart, das seine lebendige Gegenwart verstehen lernen will; und nicht aus dem Wolkenkuckucksheim einer übermenschlichen Objektivität habe ich meine Urteile gefaßt, sondern von dem Standpunkt eines bewußten Germanen.“ (S. 17 f.) Der Spieß wird umgedreht: „wer recht aufmerksam nach allen Seiten hin beobachtet, wird die Überzeugung gewinnen, daß die

gefährlichsten Dilettanten die Gelehrten selber sind.“ (S. IX) Der Beweis: die Abneigung der meisten Gelehrten, die alles entscheidende Bedeutung der Rasse zu behaupten, zeigt, daß ihnen infolge ihrer Professionalität „das Verständnis für die grundlegenden Tatsachen der Geschichte verschlossen bleibt“ (S. 344).

SPENGLER hat keine Mühe, ungebetene kritische Zaungäste seiner Geschichtsdeutung zu vertreiben. Geschichte kennt keine Absichten und keine Gründe, jedenfalls keine im kausalistischen Sinne. „Überall, wo es wirkliches Leben gibt, herrscht eine innere organische Logik, ein ‚Es‘, ein Trieb, die vom Wachsein und dessen kausalen Verkettungen durchaus unabhängig sind und von ihm gar nicht bemerkt werden.“ (II, 123 f.) An einer anderen Stelle heißt es: „Natur ist das Zählbare. Geschichte ist der Inbegriff dessen, was zur Mathematik kein Verhältnis hat.“ (I, 83) Infolgedessen ist der herkömmliche Wissenschaftler ausgeschlossen, es sei denn, er überwindet die Enge seines Kausalismus. Nur der Physiognomiker, der in den Tiefen seiner Seele den kosmischen Takt des schicksalhaften Ablaufs spürt, erkennt die Wahrheit der Geschichte. „Alles dieses kann für eine messende und wägende Wissenschaft nicht erreichbar sein. Es ist für das Fühlen mit untrüglicher Gewißheit und auf den ersten Blick da, aber nicht für die gelehrte Betrachtung“, nicht für eine „verstandesmäßige und also enteelende Zergliederung und Ordnung“. Jede Systematik, jede Wissenschaft an sich ist „eine unvermeidliche Fälschung und Verkennung dessen, worauf es ankommt. Rasse ist, im Gegensatz zu Sprache, durch und durch unsystematisch“ (II, 155).

Die Behauptungen von der außergerwöhnlichen Qualität geschichtlicher Wahrnehmung sind natürlich nur dann plausibel, wenn wenigstens einige, mindestens also der Autor, als begabte Seher und Interpreten existieren. Hier ist alles doppelt vernagelt; alles ist Fatum, und auch die Auserwählung eines Geschichtskenners ist unbegreiflich. Wer ein solches Geschichtsbild propagiert, kann getrost für sich in Anspruch nehmen, vom unergründlichen Schicksal ausgewählt zu sein: wer will beweisen oder widerlegen, was unerkennbar ist? „Zur Naturerkennnis kann man erzogen werden, der Geschichtskenner wird geboren. Er begreift und durchdringt mit einem Schlage, aus einem Gefühl heraus, das man nicht lernt, das jeder absichtlichen Einwirkung entzogen ist, das dem Willen nicht unterliegt ... Zerlegen, definieren, ordnen, nach Ursache und Wirkung abgrenzen kann man, wenn man will. Das ist eine Arbeit, das andre ist eine Schöpfung.“ (I, 147)

SPENGLER findet reichlich Gelegenheit, mit unverhüllter Eitelkeit auf seine eigene Berufung hinzuweisen. „Erst der bedeutende Mensch fühlt hinter dem populären Zusammenhange der historisch-bewegten Oberfläche die tiefe Logik des Werdens, die in der Schicksalsidee hervortritt.“ (I, 191) Die „Voraussicht des unabwendbaren Schicksals gehört zur Mitgift des historischen Blickes, den nur der faustische Geist besitzt“. Der große Seher hat seine „geistige Krisis“ bereits hinter sich und die „Tyrannei des Verstandes“ und den „Kultus der exakten Wissenschaften“ überwunden (I, 607).

Der Preis der Strategie, die kritische Wissenschaft durch Unzuständigkeitserklärung erst gar nicht zuzulassen, ist ungeheuer. Die Ratio wird als geschichtsphilosophische Blindheit, als notorische Unfähigkeit zur wahren Erkenntnis hingestellt. Wahrheit gewinnt man nur durch die Teilhabe an den irrationalen Strömungen der verhängten Weltordnung. Wahrheit ist Schicksal und nicht das Ergebnis erkennenden Bemühens. Wahrheit ist die Frucht der rassischen Zugehörigkeit und des rassischen Grundgefühls: „Ohne mich um eine Definition zu kümmern, habe ich Rasse im eigenen Busen, in den Hochtaten der Genies, auf den glänzendsten Blättern der

Menschengeschichte am Werke gezeigt.“ Diese unverblümete Äußerung CHAMBERLAINS zeigt uns, daß sich die Abdankung der Vernunft nicht einmal mehr verstecken muß. (S. 343)

Die selbstimmunisierende Erklärung, daß die traditionellen Instanzen für die Erfassung des geschichtlichen Weltbildes nicht mehr zuständig seien, gelingt nur auf dem Hintergrund eines prinzipielleren Irrationalismus. Es ist die folgenreiche Absage an die europäische Tradition, das menschliche Handeln Vernunftkriterien zu unterwerfen. Seit der Nikomachischen Ethik galt nur ein *agere secundum rationem* als legitimierbar.

Was ist nun eher, die Henne oder das Ei, die gegen Kritik immunisierende Strategie der Diffamierung oder der Irrationalismus selbst? Die Absage an die europäische Ethik, in der die Kardinaltugend der Klugheit das entscheidende Kriterium für begründbares Handeln darstellt, wird in den Standardwerken der Wilhelminischen Kulturkritik mit einer haßerfüllten Sprache vorgetragen, die auch die Landsknechte des Dritten Reiches nicht übertreffen konnten. Das pöbelhafte Vokabular von „Mein Kampf“ ist bereits komplett vorhanden.

Die Geringschätzung oder Diffamierung der Ratio und der Wissenschaft lassen natürlich den traditionellen Erziehungsbegriff nicht unangetastet. HERBART hatte in der Nähe des bereits zitierten Diktums von der Bildsamkeit als Grundbegriff der Erziehungstheorie die Pädagogik als praktische Philosophie begründet. „Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit. Hieraus ergibt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft; denn die innere Freiheit ist ein Verhältnis zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältnis sich verbinden mögen.“ (S. 167) Die innere Freiheit ist die Übereinstimmung von Einsicht und Wollen, von Wirklichkeitserfahrung und Handlungsfähigkeit. In jeder Erziehung, die zu aufgeklärtem Tun führen will, spielen Belehrung und Unterricht eine herausragende Rolle. Deterministische Anthropologien führen dagegen zu selektiven pädagogischen Maßnahmen: höchste Aufmerksamkeit und Förderung der jeweils definierten bildsamen Elite, reduzierte Schulbildung oder gar Gleichgültigkeit gegenüber dem unbelehrbaren „Rest der Nation“.

Die List der pädagogischen Unvernunft holt jedoch das Maßnahmenbündel für die Elite ein; auch sie wird einer Behandlung unterzogen, die Belehrung und Aufklärung geringschätzt oder ausläßt, stattdessen direkt auf die „tieferen“ Fähigkeiten zielt. Keine Pädagogik kann jedoch zwei Herren dienen, soziale Sensibilität und ideologische Arroganz lassen sich nicht miteinander verbinden. Zum Schluß dominiert die ruppige Komponente; der pädagogische Takt hat, wenn überhaupt, nur deklamatorischen Charakter. So erweisen sich auch die Spekulationen der selbstgewissen Propheten als Grundrisse und Programmansätze emotionaler Verführung und primitiver Indoktrination.

LAGARDE behauptet, die unerzogenen deutschen Eltern könnten ihre Kinder nicht erziehen, weil sie kein einheitliches nationales Bewußtsein verträten: „weil Erziehen nichts ist als den Menschen gewöhnen sich in das übermächtige und kein Verhandeln, keinen Kompromiss

duldende Gute willig und mit dem Bewußtsein zu fügen, daß dadurch das Beste der eigenen Natur nur gewinnen kann.“ (S. 174) Andere Formeln sprechen von Behandlung, Bestimmung, Gewöhnung, Zwang, Herausarbeitung, Anbahnung. Autoritäre Züge deuten sich an. Belehrung ist wenig gefragt, der „Harem von Idealen“ verwirrt nur: „Es ist bei uns nicht erkannt, daß das Ideal nicht aus Büchern, sondern in Personen erfaßt wird.“ (S. 380) In der Tat, wenn es nur noch darum geht, einer angeborenen Berufung zu folgen, diese zu vertiefen und in leidenschaftliche Impulse zu verwandeln, braucht man keinen Lehrer mehr, sondern einen Animator, keinen Unterricht, sondern Begeisterung.

LANGBEHNS „Minoritätsschule“ soll die „Geburtsstätte von Männern sein, welche charaktervoll Geschichte machen und charaktervoll Geschichte schreiben“ (S. 315). Die jetzige Schulbildung leide unter erheblicher „Gedankenblässe“ (S. 343); „das deutsche Volk ist schon zuviel unterrichtet: es will erzogen sein.“ (S. 238) Die intellektuelle Komponente muß also reduziert werden: „Charakter ohne Bildung ist aber weit besser, als Bildung ohne Charakter.“ (S. 244) Der Rationalismus soll den Erdcharakter des Deutschtums wieder annehmen: „Etwas wohlthätige Dunkelheit würde der heutigen deutschen Bildung sehr gut tun; mit der gangbaren Aufgeklärtheit gemischt, würde sie für das geistige Dasein des Deutschen ein zukunftschwangeres Helldunkel ergeben.“ (S. 79) Der Irrationalismus zeigt Wirkungen, der Erzieher, als „Anwalt der besseren Natur im Menschen“ apostrophiert (S. 284), entpuppt sich als Mystagoge: „Was ist uns Mystizismus? Kindersinn, der sich aufs Weltganze richtet.“ (S. 288)

CHAMBERLAIN äußert sich selten zum Erziehungssektor; durch die Pädagogik „werden Seelen gemodelt und in das bunte Gewebe des Übereingekommenen fest eingeflochten“ (S. 880). Eine andere Formulierung war kaum zu erwarten; wenn die Wissenden und Gelehrten gegenüber den Rassebewußten nur als Dilettanten rangieren, kann die Belehrung nicht das Ziel der Erziehung sein. „Wissen zu Tat umwandeln! die Vergangenheit so zusammenfassen, nicht daß man mit hohler, erborgter Gelehrsamkeit über längst verscharrte Dinge prunke, sondern daß das Wissen von dem Vergangenen eine lebendige, bestimmende Kraft der Gegenwart werde!“ (S. 1196)

Von SPENGLER hörten wir schon: Zucht und Züchtung statt Bildung, das sei rassemäßige Erziehung. Es zeichnet sich ab, daß der Begriff der Erziehung nicht mehr das traditionelle Tun meint, sondern ein Synonym für die Erzeugung von völkisch-rassischer Leidenschaft geworden ist. Jeder politische Agitator und Schriftsteller kann nunmehr Erzieher genannt werden. „Der Staatsmann von Rang sollte aber auch Erzieher in einem großen Sinne sein, nicht Vertreter einer Moral oder Doktrin, sondern vorbildlich in seinem Tun ... Schöpferisch im Lebendigen, nicht bildend, sondern züchtend, den Typus ganzer Stände und Völker verwandelnd wirkt nur die große Persönlichkeit ... Ehrgefühl, Pflichtgefühl, Disziplin, Entschlossenheit – das lernt man nicht aus Büchern, es wird im strömenden Dasein geweckt durch ein lebendiges Vorbild.“ (II, 553 f.) Der Irrationalismus führt notwendig zur Wucherung des Vorbildcharakters; dieser „Erzieher“ hat keine hergebrachten Nachweise intellektueller und professioneller Vorbildung vorzulegen.

Schule ist eine Einrichtung der Gesellschaft, die den Prozeß der notwendigen Wissensvermittlung nicht mehr dem Zufall überlassen kann. Schulischer Unterricht ist professionelle, didaktisch geplante geistige Förderung. Wenn die intellektuelle Funktion der Erziehung nebenrangig wird, verliert Schule ihre zentrale Bedeutung. Die Bildungsinstitutionen eines Staates sollen die notwendige Gemeinsamkeit des Wissens garantieren, jetzt aber wird eine innige „Seelengemeinschaft“ verlangt. Im Schoße eines kollektiven Gefühls naht „die Erlösung vom Wachsein“ (II, 164). Das „helle, gestaltenreiche Wachsein taucht wieder in den schweigenden Dienst des Daseins hinab.“ Der unerbittliche Gang der Zeit beseitigt den „flüchtigen Zufall Kultur“ (II, 635). Kein Bewußtsein, keine Rationalität soll mehr den Gang der Weltgeschichte und die heroische Aufopferung des Individuums behelligen. „Es gibt Augenblicke, und sie bezeichnen die Höhepunkte kosmischer Strömungen, in denen ein Einzelner sich mit dem Schicksal der Weltmitte identisch weiß und seine Persönlichkeit

beinahe als Hölle empfindet, in welche die Geschichte der Zukunft sich zu kleiden im Begriff ist.“ (II, 555) Freiwillig, mit heroischer Zustimmung löscht der Mensch sich als geistiges Wesen aus. Er kehrt zurück zur Natur, die Biologie übernimmt die Geschichte. „Der Mensch wird wieder Pflanze, an der Scholle haftend, dumpf und dauernd... Erst mit dem Ende der großen Geschichte tritt das heilige, stille Wachsein wieder hervor... Man mag es bewundern oder beweinen – aber es ist da.“ (II, 546 f.)

Die pädagogische Theorie reflektiert einen sozialen Impuls, der sich im Umgang mit Kindern entfaltet. Der Erwachsene nimmt ein Wesen wahr, das auf Entwicklung angelegt ist und diese energisch wünscht, er sieht die Hilfsbedürftigkeit und spürt die Verpflichtung zum Beistand. Er weiß, daß die Unterstützung vor allem den Zweck hat, die hinderlichen Schwächen beseitigen zu helfen und in Kraft und Fähigkeiten zu verwandeln. Das grundlegende Element der Erziehung ist also nicht der Wille des Erwachsenen, dem Kinde zu einer bestimmten Form zu verhelfen, eine Form, die er möglicherweise ohne hinreichende Rücksicht auf das Kind diktiert. Das zuallererst entdeckte Phänomen ist, daß kindliche Existenz auf Entwicklung angelegt ist. Je günstiger die individuellen Ausgangsbedingungen sind, um so kräftiger drücken sich Wille und Energie zur Überwindung von Schwäche, Unfertigkeit und Abhängigkeit aus. Bevor also der Erwachsene gutgemeinte und oft auch gutbegründete Ziele an das Kind heranträgt, ist er aufgefordert, die Existenz dieses Kindes als schon zielgerichtet zu begreifen. Hier erfolgen die entscheidenden Weichenstellungen. Pädagogische Ethik bedeutet nichts anderes als Respekt vor der wahrnehmbaren Teleologie des Individuums. Die vorgefundene Zielrichtung heißt Mündigkeit; man kann auch Selbständigkeit, oder mit HERBART, „innere Freiheit“ sagen. Der mündige Mensch als Zielbestimmung begrenzt das Tun des Erwachsenen. Pädagogisches Handeln muß innere Freiheit fördern und Abhängigkeit in Selbständigkeit verwandeln helfen. Erziehung ist nur jenes Tun zu nennen, das auf seine Selbstaufhebung und zeitliche Beendigung zielt. Im Rahmen dieser Bestimmung bleibt der Auftrag groß und bedeutend genug: das tägliche Angebot der Aufklärung über einsichtige, vernünftige Lebensziele, die in innerer Freiheit gewählt werden.

Der Umgang mit den Erziehern ist prägend; der Zögling baut seine Ansichten und Urteile im Gespräch mit den Erwachsenen auf. Diese begrüßen jede erfolgreiche Vermittlung liebgewordener Lebensformen, aber es bleibt ihre primäre Absicht, künftige Erwachsene zu unterstützen, keine unbedingten Nachfolger und Parteigänger. Infolgedessen entzieht der Erzieher auch dem auf Änderung der Verhältnisse ausgerichteten Nachwuchs seine Liebe nicht. (LANGEVELD 1966)

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist der Grundtenor dieser Erziehungstheorie in einer berühmten Formel ausgedrückt worden. Sie stammt von SCHLEIERMACHER, dem nächst HERBART bedeutendsten pädagogischen Theoretiker der frühen deutschen Erziehungswissenschaft: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen.“ (SCHLEIERMACHER 1826/1966, S. 31)

Die nationalen Kritiker am Ende des 19. Jahrhunderts haben größere Sorgen. Aufgrund schicksalhaft geschenkter „tieferer“ Einsicht, die der Masse, den Intellektuellen und vor allem den Menschen geringer Rasse ewig verwehrt bleibt,

entdecken sie eine gewaltige geistige Not des deutschen Volkes. Die Masse wird zwar ihre Not nie einsehen; man kann aber wenigstens durch Entmachtung der Wissenschaften dafür sorgen, daß sie nicht in die falsche Richtung bewegt wird. Die ökonomisch-sozialen Probleme liegen offen vor allen Augen, doch die Verkünder der neuen großen Ideale gehen mit Souveränität darüber hinweg. Wie trivial sind die materiellen Probleme des Pöbels angesichts der schicksalhaften Aufgabe, „das Absterben der Nation“ (LAGARDE, S. 289) zu verhindern und der „geistigen Neugeburt unseres Vaterlandes“ (LANGBEHN, S. 168) den Weg zu bereiten. Welchen Weg? CHAMBERLAIN weiß es: „So lange es noch echte Germanen auf der Welt gibt, so lange können und wollen wir hoffen und glauben.“ (S. XI) Die Erlösung aus der wahren, der geistigen Not besteht darin, „das nichtsnutzige Geröll der allgemeinen Bildung“ wegzuräumen (LAGARDE, S. 369), und „die Herrschaft eines bestimmten Ideales sittlicher Vollkommenheit“ aufzurichten (S. 172). Durch die Konzentration auf das Deutschtum als einheitliches Ideal endet, so hofft LANGBEHN, das Zeitalter geistiger Charakterlosigkeit (S. 198). Deutschsein ist die erlösende Perspektive: „Der Geist der deutschen Bildung kann erst wieder lebendig werden, wenn er wieder deutsches Blut in sich aufnimmt.“ (S. 317)

Wenn es dergestalt um Sein oder Nichtsein eines ganzen Volkes, ja, eines ganzen Zeitalters geht, darf das individuelle Wohl nicht hinderlich im Wege stehen. Nicht nur die materiellen, sondern auch die individuellen Bedürfnisse sind trivial. So überschwemmt dann ein kollektives Ideal rassisch-nationaler Echtheit das deutsche Bildungsdenken. Aufklärung und Mündigkeit verlieren ihren Zielwert. Lange genug hat die „systematische, die wissenschaftliche, die gebildete Barbarei“ in Deutschland geherrscht. Nun müsse „das Volk ... nicht von der Natur weg-, sondern zu ihr zurückerzogen werden. Durch wen? Durch sich selbst. Und wie? Indem es auf seine eigenen Urkräfte zurückgreift. Das Volk schafft sich selbst die Medizin, die es braucht.“ (S. 48)

Es wird deutlich, daß „Erziehung“ nur noch eine Metapher für alle denkbaren Inhalte und Methoden der Weckung nationaler und rassischer Wertgefühle ist: die bleibende und für alle Lebensalter nötige Erzeugung und Aufrechterhaltung einer kollektiven Gesinnung. „Der König soll der Erzieher der Nation sein, und er ist es, wenn er mehr ist, weiter sieht, tiefer wurzelt als seine Untertanen.“ (LAGARDE, S. 284) Deutlich haben sich die ursprünglichen Grenzen des Territoriums verschoben. Es ist zu erwarten, daß sich auch Kompetenz und Zuständigkeit des bisherigen Erziehers verändern werden. Wer erzieht eigentlich? Es sind nicht die Eltern als natürliche Partner, nicht die Lehrer, nicht die pädagogische Professionalität, sondern der echtere Deutsche, der tiefer wurzelnde Herrscher, der geborene Führer – kurzum jene, die eine reinere Deutschheit verkörpern.

Der Erziehungsbegriff ist damit zeitlich und räumlich entgrenzt. Die Nationalisierung der kollektiven Seele kennt keine Altersbeschränkung. Erziehung wird der seriös wirkende Deckname für jede Art der weltanschaulichen Agitation. Volkserziehung will Echtheit des Ganzen, nicht Mündigkeit und Freiheit des Einzelnen. Diesem Selbstverständnis bleibt der Gedanke der wachsenden Selbstaufhebung völlig fremd. Als bald folgt der räumlichen Entgrenzung die methodische. Der bereits bekannte Wortgebrauch deutet es an: die zentralen Metaphern für den grenzenlos gewordenen Vorgang betonen die autoritäre Formung und Modellie-

rung. Entsprechend der inflationären Diffamierung des Intellekts als heimatlos, oberflächlich-kausalistisch, zersetzend, charakterlos, abstrakt-objektiv zählt jetzt die ansteckende Begeisterung. Nicht der Lehrer, sondern der mitreißende Führer wird gefragt sein. Dieser verlangt nicht die Anstrengung des Begriffs, sondern die totale Nachfolge. Der pädagogische Bezug verkommt zum Führerprinzip.

### 3. *Deutschtum oder Humanismus*

Christentum, Aufklärung und Neuhumanismus sind die bestimmenden geistigen Mächte der deutschen Erziehungstheorie des 19. Jahrhunderts. Dieser geistige Besitzstand scheint unangefochten. Alle Menschen sind Gottes Geschöpfe, Stand und Besitz schaffen monarchisch-autoritäre Systeme, aber die Folgen der Aufklärung nagen an ihrer Legitimität; die prinzipielle Wertgleichheit ist verbürgt. Unüberhörbar hat seit 1789 die Stunde der Anmaßung angeborener Rechtsvorteile geschlagen. Die industrielle Welt verwirrt jedoch die traditionellen Plausibilitätsstrukturen. Irrationale Ängste bahnen sich einen Weg und suchen rationale Masken. Von allen Hügeln kommen die Weltverbesserer, Lebensreformer; die Germanophilen und völkischen Prediger reden blühenden Unsinn und verkünden die Wiedergeburt des Mythos. Aber die humanistische Bildung, so hoffen viele, wird die Störfälle leichter aushalten. Der Weg nach Auschwitz erscheint undenkbar. Das Volk der Dichter und Denker als Organ des Holocaust – eine absurde Vorstellung!

In dieser Situation finden die großen Stichwortgeber der Wilhelminischen Ära ein ungeheures Publikum. Erst Jahrzehnte später werden die Deutschen merken, wie zerstörerisch die Determinationslehren, Mythologien und hochgefeierten Irrationalismen gewirkt haben. Auch das Schicksal der pädagogischen Theorie bleibt verborgen. Noch sind die Würfel nicht gefallen, aber schon attackieren die nationalen Propheten mit ungezügelter Heftigkeit und wachsendem barbarischen Tonfall die europäisch-humanistische Bildungstradition und ihre ethischen Dispositionen.

Das beginnt mit der harmlos wirkenden Klage LAGARDES gegen das „Phantom“ einer allgemeinen Bildung (S. 164) und dem Plädoyer für die utilitaristische Fachschule der Mehrheit. Schon bald zeigt sich der wahre Sinn dieser Klage; er ist nicht reformpädagogisch, sondern deutsch-völkisch und rassistisch gemeint. „Kosmopolitismus“ wird das Schimpfwort: die humanistische Bildung steht mit ihren allgemeinen Menschheitsidealen im Widerspruch zu allen Behauptungen von angeborener Überlegenheit der arischen Rasse. Das ist undeutsches Denken und Verrat am Volke (S. 239). Ausmerzungen und Wiedergeburt werden die Hauptaufgaben der Epoche. Der pädagogische Beitrag ist umrissen. Zunächst muß der „fremde Plunder“ des Landes verwiesen werden (S. 247). Kosmopolitische Träume behängen den jungen Deutschen mit dem „Trödel früherer Jahrhunderte“ und hindern ihn daran, alles in sich „zum Besten des Vaterlandes“ einzurichten. Die Beseitigung muß „rücksichtslos“ vollzogen werden (S. 165). „Die Humanität ist unsere Schuld, die Individualität unsere Aufgabe.“ (S. 367) Gemeint ist nicht das Individuum, sondern der sich von Fremdeinflüssen befreiende Charakter des Volkstums, also eine kollektive Qualität. Der vorhergehende Satz aus dem „Programm für die konservative Partei Preußens“ von 1848 falsifiziert alle verharmlosenden Vermutungen. Fünfzig Jahre vor der Machtergreifung formuliert ein deutscher Orientalistik-Professor den Kern des deutscher Art gemäßen politisch-pädagogi-

schen Programms: „Mit der Humanität müssen wir brechen: denn nicht das allen Menschen Gemeinsame ist unsere eigenste Pflicht, sondern das nur uns Eignende ist es.“ Und damit alle wissen, in welche Richtung es gehen wird: „Je schärfer wir unsern Charakter als Nation und die Charaktere aller in unserer Mittel duldbaren Einzelwesen ausbilden, desto weniger Platz bleibt in Deutschland für die Juden.“ (S. 367)

LANGBEHN setzt den Angriff auf den Kosmopolitismus des deutschen Bildungswesens fort, indem er den Geist der „Objektivität“ anprangert. Die in diesem Begriff ausgedrückte spezifische Notwendigkeit, Leistung und moralische Verpflichtung der Wissenschaft und jeden Willens zur Erkenntnis ist offenbar besonders leicht durch Halbwahrheiten zu diffamieren. Nach LANGBEHN ist es der Geist der falsch beengten Wissenschaft, alle Tatsachen gleichmäßig „objektiv“ wahrzunehmen. „Das Endziel der echten Wissenschaft ist: Werturteile abzugeben.“ Damit wird die spezifische Moralität des erkennenden Geistes als Wertfreiheit diffamiert. Eine solche Behauptung hat einen merkwürdig expansiven Charakter: zunächst ist es die Erkenntnis, die als objektive wertlos, recht bald der Intellekt selbst, dessen Objektivitätswille böseartig wird. Der Wahrheitsliebende wird ein Volksverräter. LANGBEHN betreibt die erste Stufe dieser Urteilsfindung. „Die heutige Wissenschaft ist vernünftig, aber sie ist auch ‚dumpf‘. Sie spricht nicht in dem hellen, frischen Herzenston, welcher ... jeder aufsteigenden nationalen Bildung eigen ist.“ Schon zeichnen sich die Folgen ab. Die chimärische Objektivität ist „sittlich, geistig, wie künstlerisch genommen“ inhaltslos: „genau so unwahr wie jene moderne ‚Humanität‘, welche alle Menschen für gleichwertig erklärt.“ (S. 125)

Wenn der deutsche Geist am „erfrischenden Quell des deutschen Volkstums“ gesundet, wird er den abstrakten Idealismus als undeutsche Denkweise ablegen und zur wahren Erkenntnis gelangen: „Wer ein rechter Deutscher ist, der ist auch ein rechter Mensch; keineswegs umgekehrt; eben hierauf beruht der Vorzug des Deutschtums ... vor dem Menschentum.“ (S. 49 f.) Der „Deutsche in seiner Reinheit ist der Mensch kat exochen ... Um dies Ziel zu erreichen, darf ihm kein Preis zu hoch, kein Streit zu schwer sein.“ (S. 378)

Im Unterschied zum antiken Geist ist der Deutsche rastlos (S. 57); er vereint „Barbarei und Frömmigkeit“ (S. 59), Streitbarkeit und Ästhetik, „Krieg und Kunst“ (S. 173); der Verweis auf den exzentrischen und „barbarische(n) Zug in seinem Charakter“ ist als Lob gedacht (S. 269). Die Umwertung aller Werte schreitet munter voran...

CHAMBERLAIN bekennt sich ebenso offenerherzig zur „Parteilichkeit“; ihm sei „die wünschenswerte Gabe der Lüge nicht zuteil“ geworden. „Was hat die Welt von ‚objektiven‘ Phrasen... Gilt es die höchsten Güter des Herzens, so ziehe ich lieber, wie die alten Germanen, nackt in die Schlacht, mit der Gesinnung, die Gott mir gegeben hat, als angetan mit der kunstvollen Rüstung einer Wissenschaft, die gerade hier nichts beweist.“ (S. 771) Eine unglaublich verfilzte Satzfolge, gegen Kritik hoffnungslos immunisiert. Sie enthält das ganze Arsenal der dilettantischen Willkür gegenüber der Wahrheit. Objektivität ist Lüge, Parteilichkeit ist Aufrichtigkeit und gottgegebene Gesinnung; Wissenschaft ist intellektuell brillant, aber nicht zuständig und blinde Rhetorik.

Die „Humanitätsduselei“ (S. 383) habe „abstrakte Ideale“ (S. 310), eine „hypothetische Menschheit“ angeschwärmt (S. 9). Anstatt alle Kraft der Entwicklung der Eigenart im Kampfe mit fremder Art zu widmen, habe man die sentimental „Weltverbrüderungsideen“ der Aufklärung hochgehalten (S. 33). Überhaupt sei der gebildete Deutsche „immer von Neuem betört, immer bereit, das Fremde hochzuschätzen und das Eigene gering zu achten“, außerordentlich gelehrt, aber zutiefst unwissend (S. 630).

So wird man mit einer Revolution des Bildungswesens beginnen müssen: „Erst wenn wir unsere Erziehungsmethoden so gänzlich umgewälzt haben, daß die Heranbildung des Einzelnen von Anfang an einem *Entdecken* gleicht und nicht lediglich in der Überlieferung einer fertigen Weisheit besteht, erst dann werden wir auf diesem grundlegenden Gebiet des Wissens das fremde Joch in der Tat abgeschüttelt haben und der vollen Entfaltung unserer besten Kräfte entgegengehen.“ (S. 913 f.) Das ist natürlich nicht die reformpädagogische

Klage über Stofffülle und mechanisches Auswendiglernen, nicht die Antwort der Arbeitsschule, nicht das didaktische Prinzip: Anschauung, Interesse und Selbsttätigkeit. Der Begriff des „fremden Jochs“ belehrt uns eines Besseren. Die Entfaltung des artemeigenen Germanentums kommt nicht recht voran, so lange die traditionelle Bildung die europäische Erkenntnislehre und Ethik verbreitet.

Erst wenn der herkömmliche Geschichtsunterricht verschwindet, wird man die Grundlagen des Jahrhunderts einsehen: „Der Germane ist die Seele unserer Kultur.“ Wenn der „Rhythmus unseres Herzens“ die Geschichtsschreibung bestimmen kann, werden wir erkennen, daß die eigentliche Geschichte erst anhebt, wenn „der Germane das Erbe des Altertums mit kraftstrotzender Hand ergreift“ (S. 305).

„Die Menschheit ist ein leeres Wort.“ So beginnt SPENGLER seine erbarmungslose Abrechnung mit der europäischen Idee der Humanität. (I, 28) Der Rang des Menschen bestimmt sich nach dem Grade der Reinheit und Kraft artspezifischer Verkörperung, „jenseits von gut und böse, hoch und niedrig, Nutzen und Ideal“ (I, 43). Die Daseinsberechtigung eines Menschen und seine persönliche Lebensform hängen nicht mehr von traditionellen Maßstäben der Anthropologie und Ethik ab. Der Kosmopolitismus ist die vom Selbsterhaltungstrieb vorgetragene Ideologie der „zweibeinigen Schlechtweggekommenen“ (I, 214). Der heroische Mensch, der sein Schicksal nicht feige beweint, muß endlich zu einer „Geschichtsschreibung faustischen Stils“ kommen; zu einer mitleidslosen, stoischen Betrachtung „ohne den Maßstab irgendwelcher Ideale“ (I, 135). Es gibt keine ewigen Wahrheiten, keine kulturübergreifende, rassenunspezifische Moral. Jede Kultur hat „ihre eigne moralische Fassung“ (I, 428). Die faustische Ethik ist „das strenge Gegenteil“ jeder antiken Ethik und christlichen Mitleids- oder Sklavenmoral (I, 478 f.).

Die „äußerst geringe Anzahl von bevorzugten Menschen“ (I, 450) stellt sich auf das Ende der Zivilisation ein. Es beginnt das Zeitalter der Biologie, in dem nicht mehr die Bücher, sondern die Gesetze des erbarmungslosen Kampfes um Dasein und Raum zählen. Die Kosmopoliten philosophieren über das Schicksal. Dem Menschen von Rasse „genügt es, ein Schicksal zu sein“ (II, 22). Zuerst kommt der unerschütterliche Glaube an das eigene Daseinsrecht und dann erst die Moral. „Das gehört zu den Notwendigkeiten faustischen Seins. Wer anders denkt, fühlt, will, ist schlecht, abtrünnig, ein Feind. Man bekämpft ihn ohne Gnade.“ (I, 465) Die erfolgreiche Ausmerzung des Andersdenkenden ist der sichtbare Gnadenerweis des Schicksals: „die Daseinsweihe einer Art Mensch, dessen Seele die Tendenz auf Zukünftiges besitzt.“ (I, 467)

Damit sind alle Grausamkeiten des 20. Jahrhunderts angekündigt. Zugleich hat SPENGLER alle denkbaren Hindernisse der aufgeklärten Ethik und Mitmenschlichkeit gründlich beiseite geräumt. Hier werden die schlimmsten Exzesse der späteren nationalsozialistischen Herrenmoral bereits zwei Jahrzehnte im voraus begründet und legitimiert. Angesichts dessen, daß die von SPENGLER gefeierten „Tatsachenmenschen großen Stils“ diese entsetzliche Planskizze des Dritten Reiches Punkt für Punkt realisiert haben, verschlägt es uns die Sprache, wenn wir hören, daß SPENGLER „das Geschwätz populärer Sozialethiker und Humanitätsapostel“ mit ihrer „triviale(n) Oberflächentendenz auf Fürsorge, Wohlfahrt, Freiheit, Humanität, das Glück“ aus ästhetischen Gründen verhöhnt: „es gibt einen Punkt, wo Philanthropie abgeschmackt wird.“ (I, 480 f.)

Im Unterschied zu den „Fellachenidealen“ der Weltverbesserer, Kosmopoliten, „Schwärmer“ und „Apostel des Weltfriedens“ – „Jedes Volk bringt solchen ... Abfall hervor“ (II, 222 f.) – soll sich der „westeuropäische Mensch“, der bislang von den humanitären Bildungsidealen verwirrt wurde, „seiner eigentlichen Richtung bewußt“ zuwenden. Das bedeutet die Auswechslung des Bildungsprogramms. „Wenn unter dem Eindruck dieses Buches sich Menschen der neuen Generation der Technik statt der Lyrik, der Marine statt der Malerei, der Politik statt der Erkenntniskritik zuwenden, so tun sie, was ich wünsche, und man kann ihnen nichts Besseres wünschen.“ (I, 57)

Der Abschied von den europäischen Bildungsidealen, von Ethik und Humanität, wird von den Kulturkritikern nicht nur vorgeschlagen oder prognostiziert. Sie selbst sind die ersten Zeugen für das, was ihre Utopien und Mythen verheißten. Sie haben sich nicht durch diese „Rhapsodie des Irrationalismus“ gegen Kritik und Selbstkritik immunisiert und gegen die Schrecken der ersehnten und begeistert begrüßten Barbarei abgestumpft. Sie selbst führen auf ihre Weise den neuen deutschen Geist vor. Sie sind Literaten und Schreibtischtäter. Der erste Akt der Wiedergeburt des alten Germanentums ist eine unvergleichlich rüde Wortkampagne. Die Agitatoren des Nationalsozialismus werden ihren Bedarf an haßerfüllten und diffamierenden Boshaftheiten komplett vorfinden. Selbst HITLERS „Mein Kampf“ wiederholt nur in primitiverem Ausmaße, was an verbalen Attacken schon längst veröffentlicht worden war.

LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN sind Antisemiten; Jude, jüdisch, Judentum sind ausnahmslos pejorativ verwandte und mit allen denkbaren Amoralitäten kombinierte Begriffe.

So finden wir bei LAGARDE in wenigen Sätzen, die etwa eine Seitenlänge ausmachen, folgende Behauptungen: „überall auf das Äußerste gehaßt ... Herren der Nichtjuden ... Dekomposition ... Träger der Verwesung ... in jeder Hinsicht werthlos ... Häßlichkeit ... im Trödelputze den Wirthen nachäffende Erwählte Adonais ... keine Erfindung ... mit Surrogaten hausieren ... verarmte ethisch ... an den Fleischtöpfen der Heiden ... überall Schauspieler ... bei eigener Herzenskühle ... Preis zu steigern gestattet. Der Jude liebt nie, und darum wird er nie geliebt.“ (S. 365 f.)

Vergleichliches finden wir bei LANGBEHN: „Durchschnittsjuden ... Ausbeutungsgier ... krumme Wege ... würdigen Kunst wie Wissenschaft herab ... Pöbel ... Fäulnis ... Teufel ... niederträchtig ... korrupte Stammesgenossen ... Scheingerechtigkeit ... Fremdling.“ Gleich anschließend beklagt er den „plebejischen Antisemitismus“, was ihn aber nicht daran hindert, dem deutschen Volk das Recht zu attestieren, „mauschelnde Literaturgrößen von heute zur Tür hinaus zu befördern“ (S. 362 f.).

CHAMBERLAIN widmet ganze Kapitel der Entlarvung des Judentums. Die politische Emanzipation hat die großen Widersacher des Germanentums zu einer Plage für ihre „Wirthsvölker“ gemacht; nur der zeitgenössische Einfall der „Reblaus“ ist vergleichbar (S. 23). Jesus war ein Galiläer, Gott sei Dank kein echter Rassejude (S. 251 f.); die Juden bleiben den Germanen „ewig fremd“ und stellen „einen minderwertigen Typus der Menschheit“ dar. Keine Humanitätsduselei darf die Germanen unaufmerksam machen: die Juden haben große Erfolge bei der „Infizierung der Indoeuropäer mit jüdischem Blute“ (S. 382 f.). Für die Mischung der Rassen findet CHAMBERLAIN die schlimmsten Verbalinjuriën: „zusammengeschaubte Bastarde“ und „Blendlinge“ (S. 337 f.). Die Abkehr von den abstrakten Rechtsidealen des humanistischen Europas bezieht sich in besonderer Weise auf die jüdische Rasse. Man muß das fremde Blut schonungslos ausschließen: „Rücksicht ist Verbrechen an sich selbst.“ (S. 859)

Die Diffamierung der Humanität als Verfehlung gegen die eigene Rasse, die sich angeblich im erbitterten Kampfe um Sein oder Nichtsein befindet, trifft zunächst die Juden. Sie sind die mit allen verwerflichen Zügen ausgestattete Gruppe, deren Existenz erst das Lob des kulturspendenden Germanentums ermöglicht. Zu ihren Lasten öffnen sich jetzt die Schleusen, die bisher durch die europäische Ethik geschlossen blieben. Der verbale Antisemitismus feierte Jahrzehnte vor dem „Stürmer“ exzessive Triumphe. Vor allem sind es organologisch-biologische Begriffe und Metaphern:

*Schleim, Wasserpest, Gezucht, Träger der Verwesung, Zersetzung, Eiterung, Entartung, Blutsbeimischung, Fäulnis, Geistesfäule, Fäulniskeime, Ratten, krankhaft, Afterscholastiker, Eunuchentum, Impotenz, Afterdeutsche, Halbcharakter, Bastard, Bastardseele, Reblaus, Infizierung, Unzucht, Prostitution, Menschenunterart, Vernegerung, Insekten, Ameisen, Bankerte, Hefe, Parasiten.*

Diesen Wortgebrauch finden wir ohne größeren Unterschied bei LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN.

Überall dort, wo diese Autoren Komplizen und Schüler des Judentums ausmachen, verwenden sie die gleiche abqualifizierende Begrifflichkeit. Schließlich können sie es auch nicht verhindern, daß die Lobeshymnen auf Germanentum und Deutschheit vom biologistischen Jargon eingefärbt wird. Zuletzt werden auch die auserwählten Germanen wie Zuchttiere behandelt. Die Kritik an einer Anthropologie im Jargon der Pferdezüchter weist CHAMBERLAIN lakonisch zurück. Die „Gesetze des Lebens“ betreffen alles Lebendige. Der Gedanke, es könne sich um eine Verletzung der Menschenwürde handeln, berührt ihn nicht. Menschen sind wie Tiere und können dementsprechend behandelt werden. Kaum haben sich die Prediger der neuen Inhumanität vom lästigen Marschgepäck europäischer Traditionen befreit, da trumpfen sie auch schon schamlos auf: „wir haben nicht die geringste Veranlassung, das Menschengeschlecht als eine Ausnahme zu betrachten.“ (S. 332)

SPENGLER vermeidet den verbalen Antisemitismus. Er teilt mit den anderen Autoren den Biologismus der Anthropologie und Ethik. „Das Blut ist für uns das Sinnbild des Lebendigen“. (II, 6) Blut und Rasse trennen die wenigen edlen Menschen von der minderwertigen Mehrheit. Die Geschichte verläuft nach organisch-morphologischen Gesetzen: die „Energie des Blutes“ schafft als „rätselhafte kosmische Kraft“ einer vom Schicksal erwählten Elite eine neue Kultur (II, 149). Im Verlaufe ihrer Entwicklung kommt sie zuletzt in ein Greisenalter, ihr Endstadium heißt Zivilisation. Das bedeutet Herrschaft der Stadt, Definition von Recht und Sitte durch professorale Hirnmenschen und die Unterdrückung der Instinkte durch das Gesetz.

Aber das Schicksal sorgt vor: bald werden aus den Wäldern die erdverbundenen Barbaren zurückkehren und, von keiner zivilisatorischen Ethik behelligt, die Grundlagen einer neuen Kultur schaffen. Das Schicksal hat verfügt, daß die Masse der Menschen in diesen Ereignissen bloßes „zoologisches Geschehen“ ist. „Der primitive Mensch hat Geschichte nur im biologischen Sinne.“ (II, 57) Und nun taucht jene Gestalt auf, deren volle Ansicht uns noch fehlt. Es ist der „reine Wille“ einer königlichen Gestalt (LAGARDE, S. 247), der anmaßende Vormund der Massen (LANGBEHN, S. 275), der Germane als vom Schicksal determinierter und damit rechtmäßiger Besitzer der Welt (CHAMBERLAIN, S. 597). Nach SPENGLER bricht damit „die Rasse ... rein und unwiderstehlich hervor: der Erfolg des Stärksten und der Rest als Beute. Sie ergreift das Weltregiment, und das Reich der Bücher und Probleme erstarrt und versinkt in Vergessenheit.“ (II, 542) Der Führer in eine neue Welt ist geboren, legitimiert durch das Schicksal, das ihm den Sieg verlieh. Damit verfällt alle bisherige Ordnung. „Recht ist das Eigentum des Mächtigen. Sein Recht ist das Recht aller.“ (II, 427) Dem schicksalhaften Führer verfällt der Rest als Beute und „bedingungsloses“ Objekt der Bearbeitung (II, 572). SPENGLER kennt noch

nicht die später epidemisch werdende Verbreitung des Führerbegriffs, aber hat frühzeitig genug mit LAGARDE, LANGBEHN und CHAMBERLAIN die Unbedingtheit und Rücksichtslosigkeit des kommenden Führers angezeigt, begrüßt und gerechtfertigt. Der Mann der Tat kann kommen: alles ist aufs Beste bereitet.<sup>1</sup>

\*\*\*

## *Nachwort*

Wir haben damit den Umriß dessen gesehen, was 1933 und in den folgenden Jahren unter der Maske einer pädagogischen Theorie als Erziehungs- und Bildungslehre verkündet wird.<sup>2</sup> Die Nationalsozialisten werden keine einzige Erfindung hinzufügen. Das Sammelsurium der pädagogisch klingenden Parolen, das sie mit rüden Herrschaftsattitüden und zunehmend primitiveren Methoden proklamieren, stand bereits seit Jahrzehnten in weitverbreiteten Büchern zu lesen. Die pädagogische Vernunft bleibt auf der Strecke. Wer die Kategorie der Bildsamkeit durch Determinationstheorien, die Aufklärung durch den Mythos und den universalen Humanismus durch forcierte Deutschheit ersetzt, kann keine plausible Pädagogik mehr entwickeln. Wohl kann er alle seine Handlungen als pädagogische deklarieren und durch Usurpation der unausrottbaren Würde des Erzieherischen gegen Kritik absichern: Erziehung muß schließlich sein.

Die Abdankung der Erziehungswissenschaft von ihrem beachtlichen Standard am Ende der Weimarer Republik hatte eine recht natürliche Folge. Im Dritten Reich ist kein einziges bedeutendes pädagogisches Werk mehr verfaßt worden. Die zahlreichen Publikationen nach 1933 wiederholen wortreich und pathetisch das immer wiederkehrende ärmliche Konglomerat völkischer und rassistischer Parolen. Wenn man so will: ein deutlicher Beleg für die These, daß außerhalb bestimmter Vorstellungen keine plausible Pädagogik mehr zustande kommt.

Der makabre Witz der Sache liegt darin, daß die pädagogische Rhetorik von 1933 einen ungeheuren Aktivismus und ein weites pädagogisches Betätigungsfeld zu inauguieren scheint. Dabei wird jedoch nur für kurze Zeit wirksam verdeckt, daß das neue Regime eigentlich keine Theoretiker braucht. Die affirmative Erziehungswissenschaft hatte den Ast, auf dem sie saß, selbst abgesägt: die neuen Parolen riefen ja nicht nach dem gelernten Beruf, sondern nach dem vom Schicksal und Blut Berufenen. Gebraucht wurden die charismatischen Führer der Kolonne, nicht die gelehrten Individuen. Die laut gefeierte Wiedergeburt der „echt-deutschen Pädagogik“ war die stolze Proklamation ihres Selbstmordes.

Was hat 1933 so manchen Erziehungswissenschaftler verblendet? Das beeindruckende Erscheinungsbild der Weimarer pädagogischen Diskussion gibt keinen Anlaß, mit einer so plötzlichen und weitreichenden Gleichschaltung zu rechnen. Wenn man die pädagogische Literatur bis zum Ende der Weimarer Zeit vor Augen hat, mag man überall Spurenelemente des kulturkritischen Irrationalismus finden. Noch dominieren jedoch die Standards der Geisteswissenschaften und die europäisch-humanistische Bildungstradition. Bei allem Opportunismusverdacht bleibt es daher unverständlich, daß viele von denen, die diesen besseren Traditionen verpflichtet waren und vor 1933 nachweislich und aufrichtig folgten, während und

nach der Machtergreifung alles das herausholten und als „deutsche Erziehung im Werden“ anpriesen, was offenbar als nährnde Glut im Hintergrund nicht erkaltet war. Nur wenige waren so eindeutig und ehrlich von Anfang an auf der Spur dessen, was 1933 vorherrschend wurde. ERNST KRIECK, der spätere Protagonist, brauchte keine Umdisposition vorzunehmen. Schon in seinen Äußerungen um 1920 stand er im Fahrwasser der oben gezeigten Theoreme, intelligenter und auch manierlicher in der Wortwahl, versteht sich.<sup>3</sup> Antisemitismus und Rassismus hielten sich in der Pädagogik der Weimarer Zeit in Grenzen. WILHELM HARTNACKES Buch von den „Naturgrenzen geistiger Bildung“ (1930), ein heftiges Plädoyer für Eugenik und Elitepädagogik, ist wohl nicht repräsentativ für die damalige deutsche Erziehungswissenschaft.

Aus der Fülle der Anpassungsbeispiele kann man ein sehr markantes und typisches Beispiel vorstellen. Es handelt sich um den Dresdner Oberschulrat KARL FRIEDRICH STURM (gestorben 1940). Dieser Schüler des Hallenser Pädagogen PAUL BARTH (1858 – 1922) hatte nach zahlreichen Veröffentlichungen 1930 eine der wirklich guten Gesamtdarstellungen der Reformpädagogik verfaßt: „Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit, ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag.“ Noch heute bietet dieses Buch zutreffende Informationen über Ursprünge und Varianten der deutschen Reformpädagogik. Die abschließende Bewertung der historischen Erscheinung ist solide und sachlich, die Kritik begründet; im Grunde ist der Autor im Jahre 1930 ein Anhänger der Reformansätze.

Nach einer 2. Auflage von August 1933, die nunmehr mit dem Titel „Deutsche Erziehung im Werden“ erschien, gab es 1935 eine veränderte 3. Auflage. Der Titel von 1933 ist geblieben, der Untertitel lautet nun „Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung“. Es fehlt die abschließende Bilanz und Würdigung aus der 1. Auflage, stattdessen hat STURM ein umfangreiches Kapitel „Die völkische und politische Erziehung“ hinzugefügt. In der 1. Auflage ist STURM völlig frei von nationalsozialistischen Parolen. Noch fehlen im Sachregister die für den Nationalsozialismus zentralen Begriffe von „Rasse“ und „Volk“. Was er 1933 und vor allem 1935 als das „von Anbeginn zielklare und in sich durchaus einheitliche Werden einer wesenhaft deutschen Erziehung“ (Vorwort 1935) belobt, war ihm 1930 noch völlig entgangen. Der erste Abschnitt, die eigentliche Darstellung der Epoche, wird nahezu unverändert übernommen. Nur kleinere Retuschen sind festzustellen, wohl aber verschwinden über zwanzig Namen von Erziehungswissenschaftlern und Reformpädagogen. Unter den Ausgemerzten befindet sich, wohl wegen seines offenkundigen jüdischen Namens, der 1933 aus dem Amt entlassene Freiburger Neukantianer JONAS COHN. Eine sehr häßliche „Vergeßlichkeit“, hatte STURM doch in seiner pädagogischen Theorie von 1927 („Allgemeine Erziehungswissenschaft,“) und bei anderen Gelegenheiten diesen berühmten Wissenschaftler als geistigen Anreger gewürdigt. Gelegentlich hatte STURM Gedankengänge publiziert, die wir dem Begriffsfeld der oben genannten Kulturkritik zuweisen müssen. Aber vor allem der einflußreiche pädagogische Neukantianismus hatte zu einer erziehungswissenschaftlichen Position geführt, deren Distinktionen eigentlich gegen den Nationalsozialismus immunisierten bzw. hätten immunisieren müssen.

Der nahezu unverändert übernommenen positiven Darstellung folgt 1935 nicht mehr die knappe Endbilanz von 1930 „Sinn und bleibender Ertrag“. In ihr hatte STURM unter dem Einfluß der Neukantianer eine auch heute noch brauchbare konstruktive Kritik an der Reformbewegung ausgesprochen. Diese Bilanz darf 1935 nicht mehr positiv klingen. Also wird sie gestrichen und durch ein umfangreiches Kapitel über die „Völkische und politische Erziehung“ ersetzt. Und nun spielt STURM auf einmal verrückt: nationalsozialistischer konnte sich damals niemand geben. Alles das, was nach 1933 an destruktiven Anthropologien und Bildungstheorien die Pädagogik auszuhöhlen begann, wird mit großem Enthusiasmus begrüßt und ausgebreitet. Die Reformpädagogik dagegen sieht sich den Schimpfworten und Verfallsetiketten ausgesetzt, die man 1933 allgemein zur Schmähung der untergegangenen Republik aussprach.

Eigentlich hätte er ideologisch standfester bleiben müssen; noch in seinen Veröffentlichungen von 1932 argumentierte er nach den Mustern seiner erziehungswissenschaftlichen Herkunft.<sup>4</sup> Im Herbst 1933 beschwört er stattdessen die „Selbstkorrektur“ des pädagogischen Geistes. Die nationale Erhebung habe auch in der pädagogischen Provinz das Morsche und Brüchige „hinweggeräumt“ (2. Auflage, Vorwort). Was Sturm nach der Machtergreifung veröffentlicht, steht nicht mehr in der Tradition der Weimarer Erziehungswissenschaft, die er nachweislich zutiefst rezipiert hatte. Jetzt flutet die Irrationalität über alles hinweg. Die großen Propheten liefern ihm die bekannten Stichworte. Das kulturkritische Lamento, das er vor 1933 mit seinen Distinktionen in die Schranken verweisen konnte, feiert jetzt ungeahnte Triumphe.

Opportunismus, Rausch, Irrtum? Individuelles Anpassertum oder sozialgeschichtlich zu erhellende Typik deutscher Intelligenz zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus? Natürlich kannte STURM LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“: „Es ließ in frischem Takt das Thema einer Fuge erklingen, das seitdem immer wieder und nach und nach und auf fast allen Gebieten des geistigen Lebens wiederholt wurde, mit zarten gedeckten Stimmen im Felde der Wissenschaft, mit metallisch hellen im Gelände der Kunst und schließlich mit vollem Orgelwerk in den Hallen der Erziehung.“ (1930, S. 3 ff.) Gewiß eine pathetische Lobeshymne, aber man sollte daraus nicht schließen, daß der Grundtenor seiner historischen Darstellung von ähnlicher Art sei. Das Lob LANGBEHNS haben im übrigen bis heute nahezu alle Historiker der Reformpädagogik gesungen.

Offenbar zeigt sich 1933 im Ansturm der Ereignisse und im Rausche des „neuen“ Deutschlands, daß die erziehungswissenschaftliche Rationalität zu dürrig oder zu unsicher ist, um der wieder aufflammenden „Rhapsodie der Irrationalität“ standzuhalten. Ein anderes, tieferes und wirksameres Erbe beginnt, die rationale Überlagerung abzusprengen. Man verwirft, was man zuvor mit gleicher Aufrichtigkeit geschätzt hatte. Insofern können wir durchaus von einer pädagogisch-literarischen Zäsur von 1933 sprechen. Aber es entsteht nichts Neues. Es handelt sich nur um die Auswechslung der Erbschaften. Mit einem Male konnte das Triumphe feiern, was als Planskizze in der Wilhelminischen Ära entstanden war. Nun waren die so oft beschworenen „Tatmenschen“ erschienen. Sie sollten dafür sorgen, daß Erziehung und Bildung unter dem Gesetz der rassistischen Determinationslehre zur Heranzüchtung einer Elite und zur agitatorisch-terroristischen

Behandlung der Masse verkamen. Die biologistischen Mythen hatten die Lerntheorie zerschlagen; nun wurde die geistige Förderung zur Indoktrination eines fügsamen Willens umfunktioniert. Endlich waren auch die maßlosen Diffamierungen des humanistischen Bildungsideals durch völkische Arroganz zum Erfolg gekommen. Die prognostizierte Herrenrasse war erschienen und rühmte sich ihrer Rücksichtslosigkeit.

„Lieber Holz hacken, als dies nichtswürdige civilisierte und gebildete Leben weiter leben“, hatte der Professor LAGARDE 1881 trotzig und in unbegreiflicher Verken-  
nung seiner Zeit ausgerufen (S. 290). Und CHAMBERLAIN behauptete ganz ungerührt, die Herrenrasse sei das Erbe unserer europäischen Ursprünge: „Dieser Barbar, der am liebsten nackt in die Schlacht zieht, dieser Wilde, der plötzlich aus Wäldern und Sümpfen auftaucht, um über eine civilisierte und kultivierte Welt die Schrecken einer gewaltsamen, mit der bloßen Faust erfochtenen Eroberung zu gießen, ist nichtsdestoweniger der rechtmäßige Erbe des Hellenen und des Römers, Blut von ihrem Blut, und Geist von ihrem Geist.“ (S. 549)

Und so werden sie später im Dritten Reich alles tun und alles rechtfertigen können. Die deutsche Erziehungswissenschaft wird sich währenddessen weithin der „Selbstkorrektur des pädagogischen Geistes“ widmen und den Barbaren diensteifrig die hinderlichen ethisch-pädagogischen Traditionen aus dem Wege räumen.

### *Anmerkungen*

- 1 Dazu die frühe Kritik von GRISEBACH 1924/1966, S. 41 f.: „Sehnsucht nach einem Führer. Man schaut nach ihm aus, und bereitet sich auf sein Kommen vor. Der Ruf bleibt nicht unbeantwortet. Als hätte es nur dieser zugegebenen Hilflosigkeit bedurft, tauchen überall solche Führergestalten auf, werden leichtfertig Angebote zu führen gemacht. Von allen Hügeln und Bergen, wo die Einsamen und Verkannten auf ihre Berufung harrten, kommen die Erwarteten in die Stadt. Sie entrollen ihre bereit gehaltenen, buntgestickten Fahnen, sie wandern werbend umher, schmettern ihren Kampfruf in die Zeit, entwickeln ihren Plan, und bald ist eine Gefolgschaft beisammen, berauscht, blumengeschmückt auf dem Marsche, gerichtet durch ein Ziel, im gleichen Schritt unter dem Zwange des gleichen Rhythmus.“
- 2 Es gibt im gleichen Quellenmaterial die Ansätze der Reduktion der Mädchenerziehung; genauere Aufmerksamkeit verdienen die militaristischen Aspekte und der Zusammenhang von Sozialphilosophie, Demokratieverachtung und Kollektivismus.
- 3 Vgl. KRIECK 1920 und KRIECK 1925, S. 360: „Alles Leben, dem die Kraft zur eigenen Sinngebung, zur Eigengesetzlichkeit und zur Herrschaft fehlt, ist zur Dienstschaft bestimmt und findet seine Erfüllung durch Einfügen in die gesetzten objektiven Ordnungen, den vorhandenen Typ. Die objektiven Ordnungen erhöhen alles bloß vegetative Leben über sich selbst: sie züchten den Gliedern einen Grad der Leistungsfähigkeit, eine Norm des Bewußtseins und der Gesinnung, eine Bildungshöhe an, zu der sie aus eigener Kraft nicht kommen könnten. Jede objektive Form aber und jeder geltende Wert übt Herrschaft und besitzt als ultima ratio dieser Herrschaft eine Zwangsgewalt. Herrschaft und Zwang jeder Art zählen unter die gewaltigsten menschenformenden Mächte. Sie sind verwirklichte Ideen, Form gewordene Werte und objektive Willensrichtungen.“
- 4 K. F. STURM: Vor einer Wandlung des Erziehungsideals? In: Deutsche Schule 36 (1932), S. 355 – 364. Vgl. dazu STEINHAUS 1987.

## Quellen

- CHAMBERLAIN, H. St.: Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts. Zuerst 1899, hier zit. nach der 11. Aufl. München 1915.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung – Schwindendes Führertum – Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig 1930.
- HERBART, J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1841). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von W. ASMUS. Bd. III, Düsseldorf/München 1965 (Reprint Stuttgart 1982).
- HITLER, A.: Mein Kampf. Zuerst 1925/26; hier zit. nach der 158. – 159. Aufl.
- JÜNGER, E.: Der Arbeiter. Hamburg 1932.
- KRIECK, E.: Die Revolution der Wissenschaft. Jena 1920.
- KRIECK, E.: Menschenformung. Leipzig 1925 (u. ö.).
- LAGARDE, P. de: Deutsche Schriften. Zuerst 1886, hier zit. nach der 4. Aufl. Göttingen 1903.
- LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher. Zuerst 1890, hier zit. nach der 77. – 84. Aufl. Leipzig 1922 (77. – 84 Tsd.).
- MANN, E.: School for Barbarians. Education under the Nazis. New York 1938, zugleich deutsch: Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich. Amsterdam 1938, Nachdruck München 1986.
- NIETZSCHE, F.: Jenseits von Gut und Böse. Leipzig 1886, hier zit. nach der Ausgabe v. H. H. HOLZ, Frankfurt 1968.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Vorlesungen (1826). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. WENIGER u. Th. SCHULZE. Düsseldorf/München <sup>1</sup>1966 (Reprint Stuttgart 1982).
- SPENGLER, O.: Der Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte. Zuerst 1918/1922, hier zit. nach der zweibändigen Ausgabe München 1921/22.
- STURM, K. F.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Osterwieck 1927.
- STURM, K. F.: Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck <sup>1</sup>1930, <sup>2</sup>1933 u. d. T.: Deutsche Erziehung im Werden; 3. veränderte Aufl. 1935 u. d. T.: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung.
- STURM, K. F.: Vor einer Wandlung des Erziehungsideals? In: Deutsche Schule 36 (1932), S. 355 – 364.

## Literatur

- GRISEBACH, E.: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle 1924 (Reprint Darmstadt 1966).
- LANGEVELD, M. J.: Einführung in die theoretische Pädagogik. Stuttgart <sup>6</sup>1966.
- STEINHAUS, H.: Hitlers pädagogische Maximen. „Mein Kampf“ und die Destruktion der Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt/Bern 1981.
- STEINHAUS, H.: Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung. Der Erziehungswissenschaftler K. F. STURM und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 41 (1987), S. 693–719.
- STERN, F.: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Zuerst Berkeley 1961, dt. Übers. Bern/Stuttgart 1963, München 1986.

# „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volks Gesundheit“ oder Sozialrassismus?

## 1. Überblick

Wer um 1930 heiratete, konnte bei dieser Gelegenheit in den Besitz des „Deutschen Einheits-Familienstammbuches mit Sippen- und Ahnentafel“ gelangen, das vom „Reichsbund der Standesbeamten Deutschlands e. V.“ herausgegeben wurde; und wer bis dahin noch nichts von „Rassenhygiene“ gehört hatte, der konnte sich nun informieren, wenn er den zweiseitigen Artikel „Die Familie im Dienst der Rassenhygiene, von Univ.-Prof. Dr. F. LENZ“ las, der dem Familienstammbuch „zum Geleit“ vorangestellt war. Die ehewilligen Frauen und Männer konnten u. a. daraus erfahren:

„Rassenhygiene oder Eugenik bedeutet die Pflege des Ahnenerbes ... In der erblichen Veranlagung liegt ... das, was man Rasse nennt, begründet. Wenn wir den Begriff Rasse nicht zu eng fassen, so ist er gleichbedeutend mit dem Erbstrom, aus dem die Gleichartigkeit der aufeinanderfolgenden Geschlechter fließt ... Erziehung und Bildung, so wichtig sie sind, ändern die Erbmasse nicht. Ein Kind kann nur zu solchen Fähigkeiten erzogen werden, zu denen es eine ererbte Begabung schon mitbringt ... Wenn die hochgearteten Erbstämme sich schwächer fortpflanzen ... als die minder hochgearteten, so ist eine Verschlechterung der Rasse, eine Entartung, die Folge. In der Gegenwart (pflanzen sich) ... jene Sippen ... aus denen die schwachsinnigen Hilfsschüler stammen ... wesentlich stärker fort. Wenn es nicht gelingt, dem Niedergang durch eine tatkräftige Rassenhygiene Einhalt zu tun, so wird das Schicksal unseres Volkes in wenigen Geschlechterfolgen besiegelt sein“ (S. 5).

Diese Erläuterung von „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ von Prof. FRITZ LENZ, dem ersten Inhaber eines Lehrstuhls für Rassenhygiene 1923 in München und Mitverfasser eines Standardlehrbuchs der Rassenhygiene (BAUR/FISCHER/LENZ 1927) soll als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen zunächst genügen; der zeitgenössischen Verwendungsweise entsprechend wird der synonyme Gebrauch übernommen.

„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ werden nicht selten begrifflich und sachlich eng mit nationalsozialistischer Bevölkerungs-, Rassen- und Vernichtungspolitik assoziiert oder auch damit gleichgesetzt. Zum Teil erklärt sich dies daher, daß Rassenhygiene als Bereich kultur- und sozialgeschichtlicher Forschung im Zusammenhang wissenschaftsinterner Vergangenheitsbewältigung thematisch von der Bearbeitung der Zeit des Nationalsozialismus und seiner gesellschaftlichen Voraussetzungen her erschlossen wurde.<sup>1</sup>

Wird jedoch Rassenhygiene umstandslos ohne rationale Thematisierung unter der Perspektive ihrer nationalsozialistischen oder präfaschistischen Prägung und Interessenlage betrachtet, dann können Differenzen übersehen und Mißverständnisse grundgelegt werden, und zwar sowohl im Hinblick auf historische Einschätzung als auch im Hinblick auf gegenwärtige Entwicklungen. Die oben angesprochenen Studien haben die besondere Affinität zwischen Rassenhygiene und nationalsozialistischer Ideologie und Politik deutlich herausgearbeitet; danach waren die Rassenhygieniker – in erster Linie also Ärzte, Psychiater, Biologen, Vererbungsforscher, Anthropologen, Sozialhygieniker, Bevölkerungs- und Sozialpolitiker – zwar „eindeutig nur indirekte Vorläufer der Nazi-Euthanasie“ (Mosse 1978, S. 84), doch wurde der „Nationalsozialismus ... zum Vollstrecker der rassenhygienischen Bewegung“ (Bock 1986, S. 27). Alle Nazi-Ideologen waren auch Rassenhygieniker, aber nicht alle Ideologen der Rassenhygiene oder Eugenik bzw. nicht alle, die ihre Berechtigung akzeptierten oder zumindest nicht in Frage stellten, waren Anhänger und Parteigänger des Nationalsozialismus.

Mit dieser Differenzierung besteht genügend Distanz für die Titelfrage: Kann die erziehungshistorische Betrachtung und Einschätzung der Rassenhygiene als einer von bestimmten Natur- und Humanwissenschaften angeleiteten und mit technischen Möglichkeiten ausgestatteten *gesellschaftspolitischen Bewegung* deren Selbstverständnis als „Pflegerin“ der „Volksgesundheit“ übernehmen oder muß sie diese Bewegung einschließlich der Aussagen der naturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen als „Sozialrassismus“ (Bock 1979, S. 133) interpretieren? Das erziehungshistorische Interesse an der Klärung dieser Frage verdankt sich zunächst allgemeinen pädagogisch-sozialanthropologischen Bezügen zum Anlage-Umwelt-Problem; speziell geht es hier aber auch um ein Stück Sozialgeschichte Sozialer Arbeit.<sup>2</sup> Diesem Bereich kam im rassenhygienischen Denken eine große Bedeutung zu, doch waren auch andere erziehungshistorisch bedeutsame Bereiche angesprochen, etwa die Schule im Hinblick auf ihre Auslesefunktion.

Die enge assoziative Verknüpfung von Rassenhygiene und Eugenik mit nationalsozialistischer Bevölkerungs-, Rassen- und Vernichtungspolitik kann aber auch dazu führen, daß nicht nur in der historischen Wahrnehmung Differenzen übersehen werden: Ein Kontinuitätsproblem im Hinblick auf gegenwärtige Entwicklungen stellt sich mit warnenden Hinweisen auf die Gefahr einer gentechnologisch und reproduktionsmedizinisch modernisierten „neuen Eugenik“ in den letzten Jahren; sie stammen auch von ernstzunehmenden Beobachtern und Kennern des Entwicklungsstandes. Nun machen dieser Ausdruck und die mit ihm verbundenen Befürchtungen nur Sinn im Hinblick auf die alte Eugenik oder Rassenhygiene. Deren Kennzeichnung als Element oder gar deren Identifizierung mit nationalsozialistischer Bevölkerungs-, Rassen- und Vernichtungspolitik kann die historisch unaufgeklärte Auffassung befördern, die rassenhygienische Wiederkunft in Gestalt der neuen Eugenik sei an die Wiederkehr von Gestalten wie HITLER, HIMMLER oder FRICK gebunden, ein Bild, das ein prominenter amerikanischer Kritiker oder Gentechnologe, JEREMY RIFKIN, kürzlich in einem Interview mit dem „Spiegel“-Magazin gebrauchte: „Die professionellen Aufpasser stehen zwar vor dem Haus und halten nach einem neuen ADOLF HITLER Ausschau, der diese Technik mißbrauchen könnte. Aber das ist nicht wahrscheinlich, obwohl ich als Jude da immer ein bißchen

besorgt bin. Statt dessen kommt diese neue eugenische Bewegung still und leise durch die Hintertür“ („Der Spiegel“, 41. Jg. 1987, Nr. 26, S. 170).

Im folgenden wird – ohne damit die Ausgangsfrage schon zu beantworten – die rassenhygienische Bewegung als eine gesellschaftspolitische Bewegung zur „genetischen Verbesserung des Menschen“ aufgefaßt, die quer durch nahezu alle weltanschaulich-ideologischen und parteipolitischen Fraktionen hindurch ihre Anhänger und Propagandisten rekrutierte. Die gesellschaftspolitischen Schienen der Umsetzung der Ziele dieser Bewegung waren einerseits Wissenschaft und Forschung, andererseits praktische Bevölkerungs-, Sozial- und Gesundheitspolitik nach dem professionellen Verständnis im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. Zunächst aber soll zur weiteren Orientierung die Herkunft der Ausdrücke „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ geklärt und eine detailliertere Skizze des Begriffs „Rassenhygiene“ bei ALFRED PLOETZ gezeichnet werden, der den Ausdruck 1895 einführte. Daran anschließend geht es dann um Rassenhygiene als einer gesellschaftspolitischen Bewegung, deren einigendes und forttreibendes Ziel es war, durch Kontrolle und Lenkung der Vererbungsvorgänge das jeweils eigene Volk nicht nur – die eugenische Bewegung gab es nicht nur in Deutschland –, sondern die gesamte Menschheit „genetisch zu verbessern“. Dazu sollen auch die gesellschaftspolitischen Operationalisierungen im Kaiserreich und in der Weimarer Republik bzw. diejenigen Richtungen beleuchtet werden, die sie auf dem Wege der Bevölkerungs-, Sozial- und Gesundheitspolitik nehmen sollten. Abschließend wird die Frage einer Kontinuität des modernen Projekts einer „genetischen Verbesserung des Menschen“ noch einmal aufgenommen.

## 2. Skizze einer rassenhygienischen Konzeption (ALFRED PLOETZ)

Beide Ausdrücke – „Rassenhygiene“ und „Eugenik“ – wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts geprägt. FRANCIS GALTON (1822 – 1911), Privatgelehrter und Neffe von CHARLES DARWIN, führte den Begriff „Eugenik“ (*eugenics*) in seinen „*Inquiries into Human Faculty and its Development*“ (1883) ein; er verstand darunter ein forschungspolitisches Programm zur Verbesserung der Erbanlagen einer gegebenen menschlichen Gesellschaft.<sup>3</sup> Einem breiteren Publikum in Deutschland wurde die eugenische Konzeption der „Verbesserung der Gesellschaft“ bekannt u. a. durch die Schriften von WILHELM SCHALLMAYER (1891, 1903), OTTO AMMON (1893) und ALFRED PLOETZ (1895).

Der Ausdruck „Rassenhygiene“ geht auf den Arzt und Anthropologen ALFRED PLOETZ (1860 – 1940) zurück, der ihn in seiner Schrift „Die Tüchtigkeit unsrer Rasse und der Schutz der Schwachen“ aus dem Jahre 1895 erstmals gebrauchte.<sup>4</sup> Er wußte sich darin sicher, daß der in dem Wort „Rassenhygiene ... enthaltene Begriff längst in vielen Köpfen lebte, und daß er in den Geisteskämpfen unserer Tage eine große Rolle spielt“ (S. 5). PLOETZ war für die Entwicklung der rassenhygienischen Bewegung in Deutschland eine bedeutende Figur; außer durch seine Publikationen wirkte er auch als Mitherausgeber des „Archivs für Rassen- und Gesellschaftsbiologie“ (das als erste rassenhygienische Fachzeitschrift in Deutschland von 1904 bis

1943 erschien) und in führender Position in der 1905 gegründeten „Gesellschaft für Rassenhygiene“.<sup>5</sup>

PLOETZ' Begriff der „Rasse“ und ihrer „Hygiene“ enthält Auffassungen und Annahmen der DARWINschen Evolutionstheorie (insbesondere deren Selektionsaspekt), der Vererbungslehre und Biologie sowie der theoretischen Diskussionen zur Bevölkerungsentwicklung und ihres Zusammenhangs mit der Gesellschaftsentwicklung. Wichtige Abgrenzungsbegriffe sind „Individualhygiene“ und „Sozialhygiene“.<sup>6</sup> Was bedeutet nach PLOETZ der Ausdruck „Rasse“? Seine Definition – wie auch die anderer Autoren – weist einige Unterschiede zum rassenanthropologischen Begriff der Rasse auf, welcher die Menschen nach ihren phänotypischen Eigenschaften und Gemeinsamkeiten unterscheidet (z. B. nach der Hautfarbe) und den so unterschiedenen menschlichen Einzelrassen einen höheren oder niedrigeren Kulturwert beimißt.<sup>7</sup> Für PLOETZ ist „Rasse“ einfach nur die „Bezeichnung einer durch Generationen lebenden Gesamtheit von Menschen in Hinblick auf ihre körperlichen und geistigen Eigenschaften“ (1895, S. 2). Seine Ausführungen zur Rasse und Rassenhygiene beanspruchen „Geltung ... für kleine wie für große Gemeinschaften von Menschen, für Rassen im zoologischen Sinne grade so gut wie für Mischrassen und moderne Staaten“ (ebd.). Rasse meint insbesondere auch die Aufeinanderfolge der Generationen, „deren Werden und Vergehen das Leben der Rasse erst bilden“ (ebd., S. 11).

PLOETZ – nach 1933 Professor – war zumindest in seinem 1895 erschienenen Buch kein antijüdischer oder rassenanthropologischer Fanatiker. Zwar spricht auch er vom „Culturwerth“ der Rassen; doch soll sich Rassenhygiene letztlich auf die „Gesamtheit des Menschengeschlechts“ beziehen:

„So könnte man von der Hygiene einer Nation, einer Rasse im engeren Sinne oder der gesamten Menschlichen Rasse reden. Im weiteren Verlaufe des Buches werde ich stets, wenn nicht ausdrücklich anders bemerkt, das Wort Rassenhygiene im allgemeinen Sinne anwenden ... Dies scheint mir um so eher gestattet, als, wie ich glaube, die Hygiene der gesamten menschlichen Gattung zusammenfällt mit derjenigen der arischen Rasse, die abgesehen von einigen kleineren, wie der jüdischen, die höchstwahrscheinlich ohnehin ihrer Mehrheit nach arisch ist, die Culturrasse *par excellence* darstellt, die zu fördern gleichbedeutend mit der Förderung der allgemeinen Menschheit ist“ (ebd., S. 5).

Eine Einschränkung macht PLOETZ insofern, als bei ihm die „allgemeine Menschheit“ gleichbedeutend mit der herrschenden, im „Daseinskampf“ siegreichen Menschheit ist, und dies sind die „Weißen“, „darunter“ existieren die Entwicklungsstufen des „Negers“ und des „Gorillas“ (ebd., S. 91 ff.).

Das kontinuieritäts- und identitätssichernde Element der Rasse im Ablauf der Generationenfolge ist der Vererbungsvorgang; sein biologisches Substrat ist „die Kernsubstanz der Keimzellen als ... Träger der Vererbungsanlagen“ (S. 25). Kernstück der Rassenhygiene – wie auch der Eugenik – ist bei PLOETZ und anderen Rassenhygienikern die gezielte, nach ihrem Verständnis positive Beeinflussung und Kontrolle der „Vererbungsanlagen“. In der Rassenhygiene drücke sich das „Bestreben“ aus, „die Gattung gesund zu erhalten und ihre Anlagen zu vervollkommen“ (S. 13); sie sei ein bedeutsamer, ja – ein entscheidender Beitrag zur „Vervollkommenung der Menschheit“ (S. 12). Der zentrale Ansatzpunkt dafür ist in

dieser, der gentechnologischen Vorzeit die Beeinflussung und Kontrolle der Fortpflanzung, d. h. der *Weitergabe oder der Nicht-Weitergabe der Erbanlagen*. Die Weitergabe der für gut und wertvoll befundenen Erbanlagen erfordert eine „positive Eugenik“, die Ausschaltung minderwertiger Erbanlagen eine „negative Eugenik“. Im Hinblick auf die heutige Unterscheidung von Bevölkerungs- bzw. Populations-eugenik und Individualeugenik (vgl. VAN DEN DAELE 1985) war die alte Eugenik von PLOETZ und anderen zweifellos Bevölkerungseugenik; nicht der einzelne Mensch und seine singulären Erbanlagen zählen, sondern die Gesamtheit der Erbanlagen einer Bevölkerung.

Was bedeutet „Vervollkommnung der Menschheit“? PLOETZ sieht sie in der Vergrößerung der Anpassungsfähigkeit der Anlagen, in der Verbesserung der „Regulationsfähigkeit gegen die Umgebung“ (S. 93). Sie habe bei den „Weißen“ ihre bislang höchste evolutionäre Ausprägung erreicht, wie man an ihrem Vordringen in nicht-angestammte Bereiche der Erde ansehen könne. Der evolutionäre Vorteil bestehe in der „Intelligenz“ auf der Grundlage der Entwicklung des „Gehirns“:

„Die mangelhaftere Ausbildungsfähigkeit der Negerkinder, selbst wenn die Erziehung mit der der Weißen gleich ist, ist eine Thatsache, die jedem amerikanischen Volksschullehrer geläufig ist. Selbst, wenn einzelne Neger bis zum Besuch von Colleges vordrangen, ist aus ihnen noch niemals eine hervorragende Intelligenz erstanden, und keine der großen Geistes-Errungenschaften der Menschheit verdanken wir einem Neger.

Diese geistigen Unterschiede werden gut illustriert durch die Entwicklungs-Unterschiede des Gehirns, also des Organs, an dessen chemisch-physikalische Functionen die geistigen Vorgänge als Parallelen geknüpft sind ... Nach HERBERT SPENCER ist das Gehirn des civilisierten Menschen um 30% schwerer als das des Wilden“ (ebd., S. 94 f.).

Nach PLOETZ' wie überhaupt nach rassenhygienischer Auffassung habe nun die Entwicklung des zivilisatorischen Fortschritts eine bislang nicht genügend erkannte „contraselectorische“ Gefährdung des menschlichen Geschlechts heraufbeschworen: Der evolutionär notwendige „Kampf um's Dasein“ und seine alles Schwache „ausjätende“ Wirkung habe nicht mehr seine „volle Schärfe“. Einzelfaktoren seien „mangelhafte sexuelle Zuchtwahl, Jugendlichkeit der Eltern, giftige Genußmittel“, „künstliche Ernährung von Säuglingen“, „ungleiche Erziehung“, „Unfälle und Trinksitten“, das Leben in den „großen Städten“, der „humanitäre Gleichberechtigungs-Gedanke“; auch das ökonomische System des „Capitalismus“ habe mit seinen Krisen „contraselectorische“ Wirkungen; zwar sei „Armuth eine Ausjäte-Erscheinung“, da „die Schwächsten ... ihr am ehesten zum Opfer“ fielen, doch bestünde auch krisenbedingte, d. h. nicht-erblich bedingte Armut (S. 151). Der zentrale Wirkungszusammenhang aber bestehe in der Geburtenbeschränkung der Lebenstüchtigen, Wohlhabenden und Intelligenten bei gleichzeitigem „generativen Ersatz unserer Cultur-Rassen durch ihre ärmere Hälfte“, was nicht zuletzt durch die Leistungen der Wohlfahrtspflege und der „socialpolitischen Systeme“ ermöglicht werde.

Eine rapide Verschlechterung der Erbanlagen der Gesamtbevölkerung schon in unmittelbarer Zukunft müsse die Folge sein, wenn der „heutige Rassenprocess“ so fortschreite, habe doch schon DARWIN „was die sexuelle Auslese und die Rücksicht auf die Erzeugung guter Devarianten anlangt ... die heutigen Verhältnisse als

erbärmlich genug hingestellt“ (S. 148). PLOETZ stellt der schlechten Wirklichkeit die Umrisse des „idealen Rassenprocesses“ gegenüber, – es ist eine „Art rassenhygienischer Utopie, über deren komisches und grausames Äußere der Leser nicht zu erschrecken braucht“ (S. 143):

Die Beziehungen der Geschlechter zueinander, das Eingehen der Ehe und die Zeugung von Kindern dürfen, so PLOETZ, nicht dem Zufall und der Selbstbestimmung der einzelnen Beteiligten überlassen werden, sondern bedürfen intensiver rassenhygienischer Kontrolle. „Nach Beendigung der Erziehung, zu deren vorzüglichsten Zwecken es auch gehört, einen starken Sinn für Rassenwohl zu erwecken, wird eine Prüfung der einzelnen Jünglinge und Mädchen vorgenommen, die sich besonders auch auf die intellectuellen und moralischen Qualitäten bezieht ... Die Censuren in dieser Prüfung lauten nicht bloß gut, genügend, ungenügend etc., sondern auch noch: darf keine, eines, zwei, drei oder mehr Kinder zeugen in der Ehe, die eventuell eingegangen wird“ (S. 145). Das Eingehen der Ehe wird „ganz schwächlichen oder defecten Individuen nicht gestattet“ (ebd.). Männern soll nicht vor Vollendung des 26., Frauen nicht vor Vollendung des 24. Lebensjahres „das Ausüben der Fortpflanzungs-Functionen gestattet“ werden. „Zum Zwecke einer weitgehenden Möglichkeit guter sexueller Zuchtwahl ist dafür Sorge getragen, daß junge Männer und Frauen in der ausgiebigsten Weise mit einander in gesellschaftliche Berührung kommen“ (ebd.). „Die Lebensführung der Gatten ist beherrscht von der Rücksicht auf die Erzeugung guter Kinder, sie suchen nach gesunder Wohnung, zuträglicher Nahrung, vermeiden die Einfuhr von allerlei Giften, wie Alkohol und Tabak, bewegen sich viel in frischer Luft und leben überhaupt ihrem Elternberuf schon lange vor der Zeugung. Diese selbst wird nicht irgend einem Zufall, einer angeheiterten Stunde überlassen, sondern geregelt nach den Grundsätzen, die die Wissenschaft für Zeit und sonstige Bedingungen aufgestellt hat ... Stellt es sich trotzdem heraus, daß das Neugeborene ein schwächliches oder mißgestaltetes Kind ist, so wird ihm von dem Ärzte-Collegium, das über den Bürgerbrief der Gesellschaft entscheidet, ein sanfter Tod bereitet, sagen wir durch eine kleine Dosis Morphinum. Die Eltern, erzogen in strenger Achtung vor dem Wohl der Rasse, überlassen sich nicht lange rebellischen Gefühlen, sondern versuchen frisch und fröhlich ein zweites Mal, wenn ihnen dies nach ihrem Zeugnis über Fortpflanzungsbefähigung erlaubt ist“ (S. 144).

Das „Erbrecht“ wäre bis auf unbedeutende Ausnahmen abgeschafft, „da die Möglichkeit vorliegt, daß im wirthschaftlichen Wettkampf vortreffliche Eltern in ihren Nachkommen entarten und diese nun durch ererbtes Vermögen einen Schutz genießen würden. Jedes Individuum betritt den ökonomischen Kampfplatz mit keiner anderen ungleichen Ausrüstung als seinen Fähigkeiten, im übrigen wird Jedem ein gleicher Antheil an den gesellschaftlichen Productionsmitteln gewährt“ (S. 146). „Wer sich dann in dem ökonomischem Kampf als schwach erweist und sich nicht erhalten kann, verfällt der Armuth mit ihren ausjätenden Schrecken. Armen-Unterstützung darf nur minimal sein und nur an Leute verabfolgt werden, die keinen Einfluß mehr auf die Brutpflege haben. Solche und andere ‚humane Gefühlsduseleien‘ wie Pflege der Kranken, der Blinden, Taubstummen, überhaupt aller Schwachen, hindern oder verzögern nur die Wirksamkeit der natürlichen Zuchtwahl. Besonders für Dinge wie Krankheits- und Arbeitslosen-Versicherung, wie die Hülfe des Arztes, hauptsächlich des Geburtshelfers, wird der strenge Rassenhygieniker nur ein mißbilligendes Achselzucken haben. Der Kampf um's Dasein muß in seiner vollen Schärfe erhalten bleiben, wenn wir uns rasch vervollkommen sollen, das bleibt sein Dictum“ (146 f.).

Rassenhygiene ist wissenschaftsorganistorisches wie sozialpolitisch-praktisches Programm in einem. Das wissenschaftsorganisatorische Programm zielt auf „eine dauernde Zusammenfassung aller in Betracht kommenden Wissenszweige zu einer ungetheilten, selbständigen Specialdisziplin der Rassenhygiene, die ihre eigenen Wege wandelt“ (S. VI). Vordringliche Aufgaben seien „die Präcisierung der

genaueren Ziele sowohl für die Erhaltung, als die Vervollkommnung der Rasse; die bisher in dieser Richtung wirkenden Factoren; die Diskussion der Frage, ob wir heute degenerieren oder nicht“ (S. 13 f.). Die naturwissenschaftliche „Grundlagenforschung“ erschien als wichtige Voraussetzung für die praktische Umsetzung der Rassenhygiene, fehle es doch, so klagte auch SCHALLMAYER, „bis jetzt, wenn man von gewissen Kenntnissen über die Erbllichkeit bezüglich einiger Krankheiten und Krankheitsanlagen absieht, im allgemeinen an genügenden Anhaltspunkten, um den generativen Wert der einzelnen Personen zu beurteilen“ (SCHALLMAYER 1903, S. 338). Die „Grundlagenforschung“ ermögliche „die Formulierung der allgemeinen rassenhygienischen Anforderungen an Staat, Familie und Individuum und ihre Zusammenhänge mit den social-oekonomischen Systemen, die zu einem Schutz der Schwachen tendieren“ (PLOETZ 1896, S. 14).

### 3. *Die rassenhygienische Bewegung als gesellschaftspolitische Bewegung zur „genetischen Verbesserung des Menschen“*

Die Schrift von PLOETZ aus dem Jahre 1895 und andere um die Jahrhundertwende erscheinende Schriften zur Rassenhygiene<sup>8</sup> enthalten schon das Denk- und Argumentationsgerüst, das auch mit dem Aufschwung der interdisziplinären Zusammenarbeit am Thema Rassenhygiene in den 20er Jahren kaum Veränderungen erfährt, sondern „allenfalls vertieft und fixiert“ wurde (BOCK 1986, S. 36). Die naturwissenschaftlichen Basisannahmen kreisen um die „Keimbahn als Trägerin des Erbschatzes“ (MUCKERMANN 1917, S. 110). Auf diesen „Erbschatz“ als der Einheit des Genotypus einer Bevölkerung bleibt der Ausdruck „Rasse“ bezogen. Unter vorzivilisatorischen Bedingungen gewährleiste die natürliche Auslese nicht nur die Gesundheit der Rasse, sondern auch ihre Höherentwicklung; Zivilisation und Kulturfortschritt hätten nun dazu geführt, „daß wir, wie alle Kulturvölker in einer Entartung begriffen sind“ (BAUR/FISCHER/LENZ 1927, S. XI). Dieser „Krankheit des Volksganzen“ müsse durch rassenhygienisch angeleitete „Aufartung“ entgegengesteuert werden. Den Weg weist die Analyse der zwei Faktorengruppen, die als hauptursächlich für die Entartung angesehen wurden: Zum einen die zivilisationsbedingte Insuffizienz des Prinzips der Auslese, zum anderen die ebenfalls zivilisationsbedingte „differenzierte Fortpflanzung“.

Die Insuffizienz des Prinzips der Auslese bewirke eine beschleunigte Zunahme minderwertigen Erbgutes in der Gesamtbevölkerung. Nunmehr kämen Keime zur Fortpflanzung, die in früheren Zeiten evolutionär ausgemerzt worden seien. Die phänotypischen Ausprägungen können körperlicher wie seelisch-geistiger Art sein: Mißbildungen, schwächliche Konstitution, schlechte Zähne ..., Geisteskrankheiten und Psychopathien, Alkoholismus, Schwachsinn, asoziale Neigungen ... Ihre sozialen Träger sind: „Unheilbar Schwindsüchtige“, „Geisteskranke und Geisteschwache“, „Schwachsinnige und Taubstumme“, „Epileptiker und Trunksüchtige“, „Irre“, „Krüppel“, „Fürsorgezöglinge“, „Hilfsschüler“, „konstitutionelle Verbrecher“ (BUTTERSACK 1926, S. 8 f.) – Sammelbegriff: „Minderwertige“.

Der Zunahme der „Minderwertigen“ aufgrund der Insuffizienz der Auslese korrespondiert – dies die zweite als hauptursächlich angenommene Faktorengruppe

– die sog. „differenzielle Fortpflanzung“, der Umstand, „daß sich die oberen und mittleren Gesellschaftsklassen des europäischen Kulturkreises verhältnismäßig weniger fortpflanzen als die unteren“ (SCHALLMAYER 1905, S. 42). Bei dieser nicht selten zu findenden Zuordnung der als „erbtüchtig“ angesehenen Familien zu den Mittel- und Oberschichten und der als „erbuntüchtig“ angesehenen Familien zu den unteren Sozialschichten muß freilich berücksichtigt werden, daß die sich wissenschaftlich verstehende rassenhygienische Diskussion durchaus nicht davon ausging, daß die Grenzlinie zwischen den hochwertigen und minderwertigen Erbbeständen in einer Gesellschaft geradlinig zwischen den gesellschaftlichen Klassen und Schichten verlief. Man setzte sich auch gegen „Mißverständnisse“ zur Wehr, die rassenhygienischen Bestrebungen dienten „den Interessen einzelner Schichten“ (JUST 1932a, S. 13). In zahlreichen Studien wurde versucht, das empirische Erscheinungsbild der „differenziellen Fortpflanzung“ darzustellen.<sup>9</sup> Dabei wurden dann allerdings Ergebnisse erzielt, deren generalisierende Zusammenfassung darauf hinauslief, die minderwertigen Erbbestände vor allem in den sozialen Unterschichten und die hochwertigen in den gehobenen Sozialschichten angesammelt zu sehen. Da nun die letzteren in viel größerem Ausmaß eine „künstliche Beschränkung der Kinderzahl“ betrieben als die unteren Sozialschichten, mußte – ohne rassenhygienische Korrektur und Steuerung – „die Güte des Rassengemisches“ (MUCKERMANN 1917, S. 102) gefährdet sein.

Doch waren die Rassenhygieniker keine Kulturpessimisten. Sie glaubten, durch rassenhygienische Korrektur und „Aufartung“ (nicht: „Aufordnung“) der drohenden Gefahr der „Pöbelherrschaft“ (GRÜNDEL 1929, S. 59) entgegen zu können:

„Ein Kulturvolk kann also ein Sinken des Durchschnittsniveaus seiner Rassetüchtigkeit nur dadurch vermeiden, daß es für die mit der Kultur *notwendig* verbundenen Einschränkungen und Hemmungen der natürlichen Auslese *Entschädigung* leistet durch Verbesserungen einer anderen Ausleseart, die nicht weniger *wirksam*, aber viel weniger *grausam* ist, nämlich durch Verbesserungen der *geschlechtlichen* Auslese, d. h. durch Begünstigung der Fortpflanzung der Personen, die an geistigen und leiblichen Erbwerten den Durchschnitt überragen, sowie durch Erschwerung der Fortpflanzung von Personen, deren leibliche und geistige Erbanlagen entschieden *unter* dem Mittelmaß stehen“ (SCHALLMAYER 1907, S. 18, Hervorhebungen im Orig.).

Die Fortpflanzungs- und Vererbungsvorgänge – das biologische Gelenkstück des Entartungstheorems – sind auch der zentrale Ansatzpunkt der rassenhygienischen Aufartung. Deren wissenschaftliche Entschlüsselung ermögliche es, „die mittels der Kultur verhinderten *Personenausmerzungen* zu ersetzen durch Ausmerzungen bloß ihrer *Keime*, d. h. durch *Nichtfortpflanzung* dieser minderwertigen Keime“ (ebd., S. 17).

Damit war auch die rassenhygienische Position in der seit 1920 auflebenden Diskussion um die „Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens“ – so der Titel einer Schrift von BINDING und HOCHÉ markiert. Gegenüber entsprechenden Forderungen wurde geltend gemacht, sie stünden „in keiner Beziehung zur Eugenik, deren Forderungen vielmehr dahin gehen, zukünftiges lebensunwertes Leben nicht erst entstehen zu lassen, statt gegenwärtiges lebensunwertes Leben zu vernichten“

(JUST 1932a, S. 11).<sup>10</sup> Mit ähnlicher Begründung ist auch die „Euthanasie“ „kein Problem der Eugenik. Eugenik hat es nicht mit dem ‚Wohl-Sterbenkönnen‘, sondern mit dem ‚Wohl-Geborenwerden‘ zu tun“ (ebd., S. 12).

Das rassenhygienische „Standardmodell“ basierte auf dem naturwissenschaftlichen Kenntnisstand über die Fortpflanzungs- und Vererbungsvorgänge in der Gesamtwie in den Subpopulationen einer Gesellschaft. Die weitere wissenschaftliche Entschlüsselung blieb vorrangiges Ziel wissenschaftlich betriebener Rassenhygiene; denn ohne „eine breite naturwissenschaftliche Grundlage“ wären „gesetzgeberische Eingriffe auf dem Gebiet der Bevölkerungspolitik und Rassenhygiene ... ebenso zu bewerten wie die gemeingefährliche Quacksalberei eines ungebildeten Laien“ (BAUR/FISCHER/LENZ 1927, S. XII). Der Blick auf den tatsächlichen Erkenntnisstand hätte nun eher entmutigen müssen; doch stand die Richtigkeit der in das „Standardmodell“ eingegangenen Grundannahmen dogmatisch außer jedem Zweifel. Man glaubte zu wissen, daß Minderwertigkeiten ebenso wie hohe Begabungen „durch keinen Bestimmungsfaktor so sehr festgelegt (seien) als durch die Anlagen der Keimbahn“ (MUCKERMANN 1917, S. 118); man wußte allerdings nicht, wie dies im einzelnen genetisch vor sich geht. Die erbbiologischen Annahmen waren ja nur indirekt über die phänotypischen Erscheinungsweisen gewonnen worden, d. h. die Unterstellung einer Entsprechung von Genotyp und Phänotyp war hochgradig spekulativ. Der Kernbestand rassenhygienischen Vererbungswissens war ja der Kernbestand der klassischen Genetik, die mit dem Namen u. a. von AUGUST WEISMANN (1834 – 1914) – Zoologieprofessor in Freiburg – und JOHANN GREGOR MENDEL (1822 – 1884) – ein Benediktinermönch – verbunden wird. Jener – WEISMANN – hatte die schon von GALTON (vgl. WALTER 1983, S. 95 ff.) vertretene Theorie der „Kontinuität des Keimplasmas“ bestärkt, derzufolge erworbene Eigenschaften sich nicht vererben, – was noch DARWIN annahm und was in der Begriffstradition von „Erbe“ als Ähnlichkeit zwischen Generationen steht.<sup>11</sup> Dieser – MENDEL – war erst um 1900 wiederentdeckt worden; mit seinem impliziten Genmodell, „daß zwei Gene jeweils ein Merkmal bestimmen“ (WALTER 1983, S. 102), und daß Anlagen „rezessiv“ vererbt sein können, hat er der rassenhygienischen Diskussion wichtige Impulse gegeben (vgl. BOCK 1986, S. 37 ff.). Die MENDELSchen Erbgesetze wurden auf die „geistige Begabung“ ebenso angewandt wie auf die „psychopathischen Minderwertigkeiten“<sup>12</sup> und „Geisteskrankheiten“,<sup>13</sup> der Theorie der Rezessivität zufolge konnten Menschen „auch dann als ‚erbkrank‘ gelten, wenn sie ‚äußerlich‘ gesund waren. Nicht die Vererbung, sondern einzig die ‚rezessive‘ Vererbung konnte ‚Vererbung‘ zum Paradigma einer Epoche machen“ (BOCK 1986, S. 38). Alle diese Annahmen und Weiterentwicklungen führten zu der rassenhygienischen Transformation eines „Erbstromes“, der prinzipiell vom einzelnen Träger unabhängig besteht, – ja, diesem als zufällige Durchgangshülle völlig äußerlich ist. Was nun aber „Erbstrom“, „Rasse“, „Volkskörper“ konkret sein sollte, blieb völlig dunkel. Man glaubte aber, die wissenschaftlichen Beweise – zumindest Beweismöglichkeiten dafür in der Hand zu haben, daß der „Erbsschatz“ (MUCKERMANN) des deutschen Volkes schon in wenigen Generationen völlig entartet sein könnte.<sup>14</sup>

Diese Lehre des rassenhygienischen „Standardmodells“ hatte genug Mobilisierungskraft, um zu einer Botschaft zu werden<sup>15</sup> und eine gesellschaftspolitische Bewegung

anzuleiten: „Wir haben die Wahrheit erkannt und wir wissen den Weg. Unsere erste und vornehmste Aufgabe gilt nun der ‚Mobilmachung der Seele‘, der großzügigen, unermüdlichen *Werbung*. Wir müssen aus dem Aufartungsgedanken eine *Bewegung* machen, aus der *Taten* entspringen. Wir müssen ihn in unserem Volk zum Siege führen in *kürzester Frist*; denn es ist Gefahr im Verzug!“ (GRÜNDEL 1929, S. 191)

Einiges war schon in Gang gekommen. Die wissenschaftlichen Disziplinen, die durch Lehre, Forschung und Publikationen mit zur Ausgestaltung der Rassenhygiene beitrugen (Vererbungslehre, Medizin, Biologie, Psychiatrie, Sozialhygiene, Kriminologie, Anthropologie und Volkskunde) sind Teil und in vieler Hinsicht Motor der Bewegung. Den ersten eigenständigen Lehrstuhl für Rassenhygiene gab es mit FRITZ LENZ 1923 in München. 1927 wurde in Berlin-Dahlem das „Kaiser-Wilhelm-Institut für Anthropologie, menschliche Erblehre und Eugenik“ gegründet, die Leitung der Abteilung für Eugenik hatte der Jesuit HERMANN MUCKERMANN, Autor zahlreicher Schriften zur Rassenhygiene. Die Rassenhygieniker sind vor allem „Vertreter der Universitätsmedizin“ (BAADER 1983, S. 43). Hingegen waren die Rassenanthropologen „weitgehend Privatgelehrte ohne ausreichende naturwissenschaftliche Vorbildung“ (ebd.).<sup>16</sup> Damit erwuchs eine besondere Affinität zur Rassenhygiene: diese – als Lehre – konnte den Rassenanthropologen etwas an wissenschaftlicher Seriosität und naturwissenschaftlicher Fundierung geben, „nachdem ihre seit dem Ende des 18. Jahrhunderts währenden Versuche, Menschen physiologisch zu klassifizieren und ihre Physis ... mit ihren sozialen Äußerungen zu korrelieren, gescheitert waren“ (Bock 1986, S. 63).

Die wissenschaftliche Kommunikation läuft über ein breites Spektrum rassenhygienischer, bevölkerungswissenschaftlicher und medizinischer Fachliteratur (vgl. RAUSCHENFELS 1969) sowie über Kongresse und Tagungen. Die Diskussion ist international.<sup>17</sup> Schon 1912 fand in London der erste Internationale Eugenik-Kongreß statt; er wurde von Wissenschaftlern aus aller Welt besucht. In vielen Ländern entstehen nationale Eugenik-Gesellschaften. In Deutschland bestand seit 1905 die „Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene“ mit zahlreichen regionalen Gliederungen und Ortsgruppen.<sup>18</sup> Ihre Hauptversammlungen hielt sie zusammen mit der „Deutschen Gesellschaft für Vererbungswissenschaft“ ab, da sich bei „dem innigen Zusammenhang von Vererbungswissenschaft und Rassenhygiene ... die Zusammenlegung der Tagungen bewährt“ habe (MUCKERMANN 1932e, S. 94). Nach Meinungsunterschieden spaltete sich 1926 der „Deutsche Bund für Volksaufartung und Erbkunde e. V.“ ab; er gab die „Zeitschrift für Volksaufartung und Erbkunde“ heraus. Auf den Kongressen für Sexualforschung (vgl. MARCUSE 1927/28) und Sexualreform wurden immer auch rassenhygienische Themen behandelt (vgl. KLEVENOW 1986; WAWERZONNEK 1984).

Rassenhygiene und Eugenik war aber auch ein Thema von in die Tausende gehenden Abhandlungen und Artikeln in anderen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Fachzeitschriften, wie auch in der Tagespresse. Insbesondere auch in der Fachzeitschriftenliteratur zur allgemeinen und Gesundheitsfürsorge, zur Wohlfahrtspflege, zur Bevölkerungs-, Sozial- und Kommunalpolitik erschienen kontinuierlich Beiträge zum Thema. Ihre Rezeptionstendenz wies in der Regel auf Zustimmung zu den rassenhygienischen Forderungen, hier und da zeigte sich

Nachdenklichkeit und Skepsis gegenüber den hochgespannten Erwartungen einer rassenhygienischen Erneuerung und Vervollkommnung der Gesellschaft, kaum aber grundsätzliche Auseinandersetzung und Kritik.

Als gesellschaftspolitische Bewegung wollte die Rassenhygiene „natürlich nicht bloß Lehre bleiben, sondern ... auch eine eugenische *Praxis* im Gefolge haben“ (SCHALLMAYER 1907, S. 11). Die von EUGEN FISCHER, FRITZ LENZ und HERMANN MUCKERMANN ausgearbeiteten und 1932 veröffentlichten „Leitsätze der Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene (Eugenik)“ faßten die gesellschaftspolitischen Forderungen zusammen:

Zunächst werden die Basissätze des rassenhygienischen „Standardmodells“ vorangestellt, daß also „die größte Gefahr für ein Volk ... die Entartung“ sei; diese Gefahr sei gegeben, da die „Geburtenzahl in den erbtüchtigen Familien des deutschen Volkes ... nicht mehr zur Erhaltung des Bestandes“ ausreiche. „Die wesentlichste Aufgabe der Rassenhygiene oder Eugenik“ sei „die Erhaltung der wertvollen Erbstämme in allen Volksschichten. Ein gesicherter Bestand an festgefühten Familien ist eine unentbehrliche Grundlage für das Gedeihen eines Volkes. Tendenzen, die auf eine Lockerung von Ehe und Familie hinauslaufen, sind als volksfeindlich zu verwerfen“. Bevölkerungs-, sozial- und familienpolitische Maßnahmen sollten die „wirtschaftliche Enge“ von den „erbtüchtigen Familien“ nehmen: „Ausgleich der Familienlasten ... Solange nicht ein allgemeiner Ausgleich der Familienlasten erreicht ist, sind Familienzulagen für Beamte zu begrüßen ... Besonders wichtig ist ein Ausgleich der Familienlasten für die bodenständigen ländlichen Familien ... Eugenisch besonders wirksam wären Siedlungen, deren Erbrecht an das Vorhandensein von vier oder mehr Kindern gebunden wäre (bäuerliche Lehen). Voraussetzung für jede Siedlung sollte die Auslese nach eugenischen Gesichtspunkten sein ... Das hohe Heiratsalter in den Berufen mit langer Ausbildungszeit ist eugenisch schädlich. Diese Ausbildungszeit ist abzukürzen, damit die Familiengründung in günstigerem Alter möglich wird“. Eine „eugenische Eheberatung“ sollte für alle Ehekandidaten verpflichtend gemacht werden. „Menschen aus erbtüchtigen Familien sollen nur in erbtüchtige Familien heiraten und möglichst viele Kinder haben“. Die Fortpflanzung von Menschen, von denen minderwertiger Nachwuchs zu erwarten ist, ist möglichst zu verhüten. Ein geeignetes Mittel, die Fortpflanzung Untüchtiger zu verhüten, ist die Sterilisierung (Unfruchtbarmachung), die mit Zustimmung der betreffenden Personen oder ihrer gesetzlichen Vertreter auszuführen wäre ... Eine Asylierung, die die Bewahrung für die Dauer der Fortpflanzungsfähigkeit nicht einschließt, ist eugenisch bedeutungslos“. „Die Ausgaben für hoffnungslos erblich Belastete stehen in keinem Verhältnis mehr zu den Mitteln, die den erbtüchtigen Familien im Durchschnitt zur Verfügung stehen. Daher ist eine eugenische Orientierung der Wohlfahrts-pflege notwendig“. „Eine unerläßliche Voraussetzung für die Erreichung der Ziele der Rassenhygiene ist die eugenische Belehrung und Erziehung ... Die Eugenik muß Lehr- und Prüfungsgegenstand für Mediziner und für alle anderen Berufe werden, die zur geistigen Führung des Volkes berufen sind“. „Von entscheidender Bedeutung ist die Erneuerung der Lebensanschauung im Sinne eugenischen Verantwortungsbewußtseins“ (alle Zitate nach JUST 1932a, S. 17–20).

Diese Forderungen waren – auch was die Formulierung und Begrifflichkeit anlangt – der harmonisierte Durchschnitt der Meinungen und Positionen nicht nur der rassenhygienischen Diskussion, sondern auch der weltanschaulich-politischen Rezeption in der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Sie zeigen die Ausprägungen der „positiven“ und der „negativen“ Rassenhygiene, über die Konsens zu erreichen war: positive Rassenhygiene über pronatalistische Familien- und Steuerpolitik für die „Erbtüchtigen“; negative Rassenhygiene über die

Ausmerze minderwertigen Erbgutes im „Genpol“ auf dem Wege eugenischer Eheberatung, freiwilliger Sterilisierung und Asylierung. Doch wurden die Radikalisierungen, die im rassenhygienischen „Standardmodell“ angelangt waren, schon diskutiert, so vor allem die Zwangssterilisierung.

Die rassenhygienische Bewegung, deren sozialer und meinungsbildender Kern zum allergrößten Teil „aus akademischen Kreisen stammt“ (BERICHT 1932, S. 95), brauchte Akzeptanz und Bündnispartner zur Umsetzung ihrer Forderungen auf den gesellschaftspolitischen Bahnen der Bevölkerungs-, Sozial-, Gesundheits-, Familien- und Schulpolitik. Die Frage der Akzeptanz war vor allem auch eine Frage der Vereinbarkeit mit bestehenden Wert- und Wissenssystemen, sowie mit politischen Kräften und Strömungen. Vereinbarkeit zwischen diesen und der rassenhygienischen Lehre von der Möglichkeit einer „genetischen Verbesserung des Menschen“ bestand zunächst nur mehr oder weniger. Ein modernes Problem ist es insofern, als die Akzeptanz dieser Möglichkeit oder auch ihre Ablehnung vom Boden der konstitutiven Wertsysteme aus nicht umstandslos möglich war. Die Frage „Ist die genetische Bereinigung der Bevölkerung eine akzeptable Strategie der öffentlichen Gesundheit?“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 207) taucht als moderne Frage mit der rassenhygienischen Bewegung auf. Heute wird diese Frage in interdisziplinär und natur- wie geisteswissenschaftlich zusammengesetzten Ethik-Kommissionen diskutiert und *negativ* beantwortet. In der Zeit des Kaiserreichs und der Weimarer Republik führten die Diskurse zu einer weitgehenden Akzeptanz, zumindest zu einer weitgehenden Akzeptanz des *Themas*. Es gibt „linke“ und „rechte“ Varianten der Rassenhygiene und Eugenik, solche der Frauenbewegung, der Konfessionen und lebensreformerischer Kreise.<sup>19</sup>

Es konnte nicht ausbleiben, daß sich im Zuge der Assimilierungsprozesse jeweils besondere Präferenzen für einzelne Aspekte des „Verbesserungsprogramms“ herausbildeten, daß etwa der positiven Rassenhygiene eine größere Bedeutung zugemessen wurde als der negativen, oder daß umgekehrt die Ausmerze der negativen Rassenhygiene besonders favorisiert wurde.

Zwar war Rassenhygiene in der Weimarer Republik wesentlich Programm, sowohl im Hinblick auf die wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie auch im Hinblick auf die gesellschaftspolitische Operationalisierung; doch gab es erste konkrete Umsetzungsversuche im politisch-institutionellen Vorfeld wie auch auf dem Wege politischer Entscheidungs- und Interventionsinstanzen. Daß die Rassenhygiene einen gewissermaßen „gewachsenen“ Fuß in der Universitätsmedizin hatte – unterstützt durch andere disziplinäre Affinitäten, z. B. auch solchen der Kriminologie (vgl. HENTIG 1933) –, wurde schon erwähnt. Schon kurz nach dem Ersten Weltkrieg haben sich staatliche Instanzen für Maßnahmen zur Verhütung erbkranken oder minderwertigen Nachwuchses ausgesprochen. So heißt es in den „Leitsätzen des Reichsgesundheitsrates“ vom 26. Februar 1920“:

„a) Bei dem Wiederaufbau des deutschen Volkes ist nicht nur ein zahlenmäßiger Ersatz der Verluste aus der Kriegszeit anzustreben, sondern noch mehr die Erzeugung einer gesundheitlich gutbeschaffenen Nachkommenschaft.

Diese Aufgabe ist um so wichtiger, als durch den Krieg eine ungeheure Zahl gesunder und daher für die Zeugung wertvoller Männer verlorengegangen ist, weil die Zunahme der

Geschlechtskrankheiten und der Tuberkulose die Gesundheit der Ehegatten und ihrer Nachkommenschaft bedroht.

b) Fernhaltung der körperlich oder geistig für die Ehe und die Zeugung gesunder Kinder Untauglichen von der Eheschließung würde ein wesentliches Mittel zur Verhütung einer Rasseverschlechterung sein.“<sup>20</sup>

Umsetzungsmöglichkeiten wurden in der zeitgenössischen Fachzeitschriftenliteratur breit diskutiert: eugenische Ehe- und Sexualberatung unter Einschluß der Einführung eines „Heiratszeugnisses“, die Möglichkeiten und vor allem die Grenzen der Asylierung und die Sterilisierung als freiwillige oder Zwangssterilisierung. In der Diskussion waren auch eugenisch ausgestaltete „Elternschaftsversicherungen“ (vgl. z. B. GROTHJAHN 1927, 1929) und eugenisch gerichtete Familienpolitik für die „Kinderreichen“; kriminalbiologische Dateien entstanden in Ansätzen.<sup>21</sup> „Künstliche Befruchtung“ wurde angesprochen (JACOBSON 1913).

Eugenische Ehe- und Sexualberatung blieb nicht nur Forderung.<sup>22</sup> Anfänge liegen schon vor dem Ersten Weltkrieg. Der Preußische Minister für Volkswohlfahrt gab am 19. Februar 1926 einen Runderlaß an die Regierungspräsidenten heraus, in dem zur Einrichtung ärztlich geleiteter kommunaler Eheberatungsstellen aufgefordert wird. Zur Begründung wurde darin u. a. ausgeführt:

„Seit längerer Zeit bildet die Frage, inwieweit es erforderlich und möglich sei, durch staatliche und sonstige Maßnahmen unter dem Gesichtspunkt der Grundsätze der menschlichen Vererbungslehre die Erzielung eines gesunden und hochwertigen Nachwuchses zu fördern, den Gegenstand lebhafter Erörterungen. Solche Maßnahmen, die in gewissem Umfang bereits in anderen Kulturstaaten eingeführt sind, sind von der Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene und anderer Organisationen, von der preußischen Volksvertretung sowie von Einzelpersonen in Wort und Schrift mehrfach beantragt worden“ (RUNDERLASS 1926, S. 53).

Gegenüber dem preußischen Konzept einer ausschließlich ärztlich geleiteten kommunalen Beratungsstelle hat es zahlreiche Mischformen gegeben. 1931 wird über die preußischen Beratungsstellen berichtet, daß „die Zahl 200 ... überschritten worden“ sei (MUCKERMANN/VERSCHUER 1931, S. 12). „Außerhalb Preußens hat die Bewegung nur in Sachsen und Braunschweig und in den Hansestädten festeren Boden gefaßt. In Süddeutschland ist man dem Gedanken der amtlichen Eheberatung noch kaum näher getreten“ (ebd.).<sup>23</sup> Die eugenische Eheberatung wurde von Vertretern der rassenhygienischen Bewegung begrüßt, als rassenhygienisches Instrument aber auch als zu „stumpf“ empfunden. Folgerichtig zielten die weitergehenden Forderungen auf die Einführung eines obligatorischen Heiratszeugnisses; entsprechende Regelungen erhoffte man sich auf dem Wege eines Reichsgesetzes (OSTERMANN 1926, S. 107). Dauernde Eheuntauglichkeit sollte ausgesprochen werden, wenn folgende Erbkranken festzustellen seien:

„Jugendirresein (Schizophrenie), Manisch-depressives Irresein, Schwere Psychopathie oder Hysterie, Moralischer Schwachsinn, Huntingtonsche Chorea (Veitstanz), Epilepsie, Amaurotische Idiotie, Schwachsinn, Trunksucht, Morphin- und Kokainmißbrauch, Erbliche Taubstummheit, Bluterkrankheit, Zuckerkrankheit“ (FETSCHER 1928, S. 474 f.).

Dieser Katalog ist teilweise deckungsgleich mit den „Indikationen“, die nach dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“, das am 1. Januar 1934 in Kraft trat, zur Zwangssterilisierung führen konnten.

Diese Radikalisierungsrichtung war schon in der Weimarer Zeit vorgegeben. MUCKERMANN bezweifelte, „daß wir durch Eheberatung erblich Belastete bestimmen können, von Eheschließungen und Geschlechtsverkehr abzusehen. Durchweg sind diese Menschen so hemmungslos, daß sie doch nicht auf uns hören. Es dürfte also wohl nur ein einziger Weg zum Ziel führen, das ist der Weg der Unfruchtbarmachung“ (1932d, S. 187). Das Mittel der Asylierung wurde unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten als immer untragbarer angesehen. Unermüdlich wurden vage Schätzungen der Zahl der „Minderwertigen“ in der einschlägigen Literatur wiederholt und Rechnungen über die Kosten aufgestellt, die für diese „Minderwertigen“ von den „Erbtüchtigen“ aufgebracht werden mußten. „Bedenkt man, daß allein 250 000 Geisteskranke, 300 000 Schwachsinnige, noch mehr Psychopathen, 100 000 Epileptiker, 120 000 Trunksüchtige, 70 000 zum Teil schwer belastete Fürsorgezöglinge in Deutschland vorhanden sind, so wird man zugeben, daß eine Auslese notwendig ist“, so OSTERMANN, Obermedizinalrat im Preußischen Ministerium für Volkswohlfahrt (1926, S. 106).<sup>24</sup>

1932 legte der Preußische Landesgesundheitsrat den Entwurf eines Sterilisationsgesetzes vor, daß die Sterilisierung mit „Einwilligung“ der Betroffenen vorsah (vgl. BOCK 1986, S. 51 ff.). Er war von prominenten Rassenhygienikern (u. a. MUCKERMANN, HARMSSEN, VERSCHUER, GROTHJAHN) seit 1929 im Ausschuß für „Rassenhygiene und Bevölkerungswesen“ des Landesgesundheitsrates ausgearbeitet worden. Der rassenhygienischen Forderung der Ermöglichung eugenischer Sterilisierung stand bis dahin eine als „Rechtsunklarheit“ (FETSCHER 1932, S. 82) empfundene Gesetzeslage gegenüber; denn die Sterilisierung als ärztlicher Eingriff in den menschlichen Körper erfüllte den Straftatbestand der Körperverletzung nach 224/225 StGB nur dann nicht, wenn sie zu *Heilzwecken* und mit ausdrücklicher Einwilligung des Betroffenen bzw. seines gesetzlichen Stellvertreters erfolgte. Demgegenüber gab es bei den Ärzten, Juristen, auch bei Vertretern der Wohlfahrtspflege „eine starke Bewegung ... die nicht nur verlangt, daß es dem Arzt freigegeben werde, auf Verlangen oder mit Einwilligung des zu Sterilisierenden, die Sterilisierung vorzunehmen, sondern darüber hinaus für gewisse Fälle zwangsweise Sterilisierung fordert“ (MAASE 1933, S. 70). Das von den Nationalsozialisten in Kraft gesetzte „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (Sterilisierungsgesetz)“ vom 14. Juli 1933, veröffentlicht im RGBl. am 25. Juli 1933, beseitigte die Hindernisse radikal, indem es die Zwangssterilisierung vorsah; in der amtlichen Begründung wird auch auf die Notwendigkeit wirkungsvoller Maßnahmen zur Senkung der Kosten für Wohlfahrtspflege hingewiesen.<sup>25</sup> Das Gesetz wurde allgemein begrüßt (Einzelheiten bei BOCK 1986; DÖRNER 1967). Die Reaktion auf Seiten der Wohlfahrtspflege erhellt eine Kommentierung im „Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge“:

„Man wird ... u. E. bei der Abschätzung des Kreises von Personen, die zur Verhütung erbkranken Nachwuchses für eine Sterilisierung in Frage kommen, gar nicht in erster Linie von den Anstaltsinsassen ausgehen und hier eine fühlbare Entlastung erwarten dürfen. Diejenigen unter den Geisteskranken und Schwachsinnigen, die nur durch ihre etwaige Nachkommenschaft eine Gefahr für unser Volk bedeuten, leben zum größten Teil nicht in Anstalten, sondern in der Freiheit. Hier gilt es, sie aufzuspüren, um zu verhüten, daß sie erbkranken Kindern das Leben geben. Gerade darum müssen die Organe der offenen

Fürsorge an der Durchführung des Gesetzes beteiligt werden, weil sie es sind, denen diese Schwachsinnigen und sonstigen Erbkranken mit hemmungslosem Triebleben, die im übrigen aber fähig sind, sich im freien Leben durchzubringen, zuerst auffallen“ (Nr. 9, 1933, S. 221).

Aber auch schon vor Inkrafttreten des „Sterilisierungsgesetzes“ wurde „die operative Sterilisierung auch in Deutschland angewandt, obwohl eine rechtliche Grundlage dafür nicht gegeben“ war (WEHRMANN 1932, S. 219). Nach GISELA BOCK berichtet die zeitgenössische Literatur „über Tausende von rassenhygienischen, auch zwangsweisen Sterilisationen vor 1933“ (1986, S. 48). Nach dem Inkrafttreten des „Sterilisierungsgesetzes“ wurden auf nunmehr legaler Grundlage „rund 400 000 Menschen sterilisiert; eine unbekannte, aber beträchtliche Anzahl wurde außerhalb des Gesetzes, ohne ihr Wissen oder gegen ihren Willen sterilisiert“ (ebd.).

Das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ von 1933 ist ein rassenhygienisches Gesetz; die Möglichkeit der Anwendung von Zwang ist keine nationalsozialistische, sondern eine rassenhygienische Radikalisierung; nationalsozialistisch waren die Formen der Umsetzung!

Die Geschichte der rassenhygienischen Bewegung zeigt, daß das Wirksamwerden ihres „Standardmodells“ an politisch-ideologisch komplementäre und verwandte Interessenlagen geknüpft ist. Eine dieser Interessenlagen bestand bei der rassenanthropologischen Wissenschaft und bei der nationalsozialistischen Politik. Die Rassenanthropologen bezogen von der Rassenhygiene ihr naturwissenschaftliches Fundament, die Nationalsozialisten bezogen von ihr – zumindest vor 1933 und einige Jahre danach – naturwissenschaftliche Legitimation; „sobald HITLER bekannt wurde, wurde er (zumindest den Rassenhygienikern) auch als Rassenhygieniker bekannt“ (BOCK 1986, S. 27). HARMSSEN erwartete von der neuen Regierung, „daß entsprechend den bisher von der Partei vertretenen Forderungen nun schnell auch praktische Maßnahmen folgen werden“ (1933, S. 211). Mit Blick auf HITLERS „Mein Kampf“ und STAEMMLERS „Rassenpflege im völkischen Staat“ (1933) sah er einer neuen „deutschen Bevölkerungspolitik“ entgegen: „Voran stehen rassenpflegerische Forderungen, die nicht nur auf eine Beseitigung fremdvölkischer Schmarotzer, sondern bewußt auf eine Scheidung der Rassen hinauslaufen. Beachtlich ist die Zurückhaltung, die gegenüber der in den letzten Jahren mitunter erhobenen Forderung der Vernichtung sogenannten lebensunwerten Lebens geübt wird“ (ebd., S. 212).<sup>26</sup>

Die komplementäre und verwandte Interessenlage der Nationalsozialisten bewirkt die Kontinuität „zwischen vor- bzw. nichtnationalsozialistischer und nationalsozialistischer Rassenhygiene“; sie läuft über „ein breites Spektrum von Experten und eine relativ breite rassenhygienisch eingestimmte Öffentlichkeit“ (BOCK 1986, S. 52). Eine ausgesprochen komplementäre Interessenlage bestand bei der öffentlich-kommunalen wie der privaten Wohlfahrtspflege. Diese Interessenlage favorisierte vor allem die negative Rassenhygiene, d. h. die Ausmerze. Die Diskussion der Sterilisierungsfrage wurde nicht zuletzt bestimmt von den „Schwierigkeiten, mit denen die öffentliche Fürsorge zu kämpfen hat“ (WEHRMANN 1932, S. 219). Das Spektrum der in der fürsorgerischen Fachliteratur angesprochenen Themen und Fragen reicht von „Was die Fürsorgerin von der Unfruchtbarmachung wissen muß“ (MAYER 1927a) bis hin zur „Eugenetischen Neuorientierung unserer Wohlfahrts-

pflege“ (HARMSSEN 1931).<sup>27</sup> Nicht zuletzt besteht auch eine komplementäre Interessenlage allgemein bei den Mittel- und Oberschichten. Bei aller Betonung von rassenhygienischer Seite, alle wertvollen Erbbestände der Gesellschaft verbessern zu wollen, mußten sie sich sozialdarwinistisch bestätigt fühlen.

### *Zwischenresümee*

Rassenhygiene und Eugenik im Kaiserreich und in der Weimarer Republik war nicht einfach eine weitere Sparte im System der Sozialhygiene, auch wenn einzelne ihrer Vertreter dies so sehen mochten. Rassenhygiene war vielmehr eine gesellschaftspolitische Bewegung, die sich nichts weniger als eine „genetische Verbesserung des Menschen“ als Ziel gesetzt hatte. Der naturwissenschaftlich-technologische Ansatzpunkt dafür ist nach der Lehre des rassenhygienischen „Standardmodells“ der kollektive Fortpflanzungs- und Vererbungsprozeß. Doch was immer von diesen „Verbesserungen“ eingetreten sein mag, welche die Rassenhygieniker und ihre Sympathisanten in politisch-ideologischen Anschlußfeldern erhofften, die von ihnen nicht befürchteten negativen Effekte konnten für den Nicht-Eugeniker und mußten für die Betroffenen deutlich sichtbar und spürbar werden. Das rassenhygienische und bevölkerungseugenische „Standardmodell“ der Politik mit der menschlichen Natur hat eine innere Dynamik, deren negativer Fluchtpunkt auf die Aufspaltung der Gesellschaft in Minderwertige und Höherwertige hinausläuft. Es bedürfte einer eigenen sprach-, text- und begriffsanalytischen Studie, um den Eindruck rational kommunizierbar zu machen, der sich bei längerer Beschäftigung mit rassenhygienischer Literatur – Produkten naturwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Definitionsmacht – einstellt. Duktus und Begrifflichkeit sind auf unübersehbare Weise in einer bestimmten Richtung überdeterminiert: Diese Richtung weist auf die zwei im rassenhygienischen „Standardmodell“ angelegten Radikalisierungsmöglichkeiten: Menschengenozid und Menschenvernichtung – „Lebensborn e. V.“ und „Eu-Thanasie“, diese Radikalisierungen finden sich schon bei PLOETZ! Insofern ist der Nationalsozialismus „nur“ „Vollstrecker“ (BOCK 1986, S. 27) der rassenhygienischen Bewegung, auch wenn einzelne ihrer Vertreter zu Widerstandsgruppen gegen die nationalsozialistische Terrorherrschaft fanden (wie der Dresdner Rassenhygieniker Prof. RAINER FETSCHER). Es bedarf keiner mit der Rassenhygiene „historisch zusammenhängenden Mordpolitik, um sie als Unrecht zu erweisen“ (ebd., S. 8) oder, sozialhistorisch besser einlösbar, als „Sozialrassismus“ (BOCK 1979, S. 133). Dieser Ausdruck reflektiert m. E. treffender als der von BOCK in neueren Veröffentlichungen gebrauchte Begriff „hygienischer Rassismus“ (BOCK 1986), daß zwischen Rassenhygiene und Rassenanthropologie kein prinzipieller Unterschied besteht: Rassenhygiene erklärt sozialdarwinistisch sozial unangepaßte oder auffällige Minderheiten zu Minderwertigen, Rassenanthropologie erklärt ethnische Minder- oder Mehrheiten zu kulturell Minderwertigen; die Rassenhygiene definiert sozialdarwinistisch nach dem Kriterium der gesellschaftlichen Tüchtigkeit genetische Höherwertigkeit, Rassenanthropologie definiert nach dem Kriterium der ethnischen Zugehörigkeit kulturelle Höherwertigkeit.

Rassenhygiene bezog sich auf die erbliche Ausstattung von Bevölkerungen als jeweils großer Anzahl generativ und genetisch verbundener Individuen, sowie auf die genetische Verbesserung dieser Ausstattung. Die Lehre des rassenhygienischen „Standardmodells“ und die gesellschaftspolitische Operationalisierung ihrer Ziele waren in ihrem Begründungszusammenhang nicht an individueller Erbgesundheit ausgerichtet und galten nicht dem Individuum oder der einzelnen Familie und zielten insofern auf etwas anderes als eine familienfürsorgerisch eingebundene Individualeugenik. Dies wurde in den einschlägigen Diskussionen zum Verhältnis von „Individual“- „Sozial“- und „Rassenhygiene“ auch immer hervorgehoben. Rassenhygiene war als universitäre Disziplin nicht nur medizinische, sondern auch Bevölkerungswissenschaft mit engen Bezügen zu den statistisch-demographisch arbeitenden Nachbardisziplinen und Institutionen; als gesellschaftspolitische Bewegung war sie auch bevölkerungspolitische Bewegung. Das therapeutische Gegenüber war nicht der einzelne Mensch oder die einzelne Familie, sondern der Generationen verbindende „Erbstrom“. Die einzelnen Menschen als generative Reproduzentinnen und Reproduzenten sind individuell unwichtige Träger bestimmter erwünschter oder unerwünschter Ausstattungen. Insofern erweist sich der Ausdruck „Rassenhygiene“ als treffender im Vergleich zum Ausdruck „Eugenik“, bei dem zur Klarstellung erläutert werden muß, ob es sich um Bevölkerungseugenik oder Individualeugenik handelt, während die begriffliche Fassung einer „individuellen Rassenhygiene“ nur zu Unsinn führen kann.

#### *4. Alte Rassenhygiene – „neue Eugenik“: alte und neue erziehungswissenschaftliche Ignoranz?*

Wenn mit dem in der Diskussion zur Gentechnologie und Reproduktionsmedizin gebrauchten Ausdruck „neue Eugenik“ Kontinuitäten nahegelegt werden sollen, dann kann sich dies sinnvoll nur auf die (alte) Rassenhygiene als Bevölkerungseugenik beziehen. Tatsächlich ist „Bevölkerungseugenik ... nicht lediglich ein historisches Phänomen“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 156). Praktische Pädagogik und Soziale Arbeit können sich demgegenüber nicht ignorant verhalten. Im Gefolge der mit der Entwicklung der Molekular- und Humangenetik sowie der Gentechnik verbundenen Wissensschübe als Grundlage für ein modernisiertes „Standardmodell“ zur „genetischen Verbesserung des Menschen“ wachse heute – so VAN DEN DAELE, Mitglied der Enquêtekommission „Chancen und Risiken der Gentechnologie“ des DEUTSCHEN BUNDESTAGES – in den Wissenschaften unverkennbar die Tendenz,

„die Bedingungen für die Entwicklung eines Menschen weniger an seiner sozialen und kulturellen Umwelt als vielmehr an seiner biologischen Natur, genauer: an seinem Erbgut festzumachen ... Zwar ist kaum zu befürchten, daß eine Politik der Intelligenzzüchtung ernsthaft erwogen wird – sie hätte schon aus technischen Gründen ebensowenig Aussicht wie die früheren Auslesestrategien der negativen Eugenik. Aber es bereitet sich ein geistiges Klima vor, in dem etwas harmlosere Varianten, wie etwa die Forderung: ‚Gesunde und sozial leistungsfähige Familien müssen ... eine ausreichende Zahl von Kindern besitzen‘ nicht mehr nur als die Außenseiterposition der unbelehrbar Gestrigen gelten“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 166).

Einige Perspektiven sollen unter Zugrundelegung der bislang gebrauchten analytischen Unterscheidungen umrissen werden: die Unterscheidungen von Rassenhygiene als einer akademisch-universitären Lehre (deren zeitüberdauernde Konsistenz den Ausdruck „Standardmodell“ nahelegt); des weiteren Rassenhygiene als gesellschaftspolitische Bewegung; schließlich politisch-ideologische Interessenlagen, die der Rassenhygiene als universitärer Lehre bzw. als gesellschaftspolitischer Bewegung komplementär oder verwandt sind.

Die Frage einer „neuen“ Eugenik entsteht genau genommen nicht erst mit den neuesten Entwicklungen auf dem Gebiet der Human- und Molekulargenetik, sondern schon im Verlauf der 30er Jahre, als der die Rassenhygiene naturwissenschaftlich fundierende Bezugsrahmen – im wesentlichen noch an MENDEL orientierte, weithin spekulative Vererbungslehre, Chromosomen- und Mutationstheorie – mit der experimentellen Strahlengenetik, der Molekular- und Populationsgenetik einen einschneidenden Paradigmenwechsel erfährt. Eine internationale Genetiker-gemeinschaft (ca. 600 Teilnehmer) traf sich im August 1939 in London (wie schon 1912) und stellte Übereinstimmung darin fest, „daß die klassische Gentheorie der Vererbung aus dem Rennen“ sei (ROTH 1986, S. 22). Die neuen Eugeniker der Londoner Konferenz widerlegten oder relativierten aber die alten Konzepte einer „genetischen Verbesserung des Menschen“ nicht, sondern radikalisierten sie. Die Genetiker, die den naturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel von der alten „mendelnden“ Rassenhygiene (Bevölkerungseugenik, *eugenics*) hin zur modernen Molekulargenetik vollzogen, glaubten nunmehr, die wissenschaftlichen Analyse-möglichkeiten zu haben, den genetischen Verfallsprozeß der Menschheit genauer beschreiben und Mittel zur Gegenlenkung bereitstellen zu können (vgl. ROTH 1986!). Die Gefährdungsrichtung wird nach wie vor in einer zivilisatorisch bedingten ansteigenden Mutationsrate gesehen, der keine wirksame Auslese korrespondiere. „Bewußte Selektion“ je nach der genetisch festgestellten Wertigkeit des lebendigen statt ökonomischer Klassengesellschaft lautete die Parole“ (ebd., S. 14).

Die Grundbausteine des rassenhygienischen „Standardmodells“ lassen sich auch in den Beiträgen namhafter Genetiker auf dem internationalen Symposium „*Man and his Future*“ 1962 in London wiederfinden, das auf Einladung des CIBA-GEIGY-Konzerns zustande kam (vgl. JUNGK 1966, HEIM 1986): zivilisationsbedingte Insuffizienz der natürlichen Auslesen, Mutationsschübe bislang nicht gekannten Ausmaßes, Weltbevölkerungspolitik nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ, Intelligenzzüchtung, Reduzierung der „unteren 50% der heutigen Menschheit bei unseren Nachkommen (auf) nur 5%“ (HEIM 1986, S. 148)...

Die gegenwärtige Situation ist nicht nur in der Bundesrepublik durch eine Vielgestaltigkeit von Themen und Entwicklungen mit eugenischer Relevanz gekennzeichnet, welche die Frage einer neuen Eugenik mit neuen Wertigkeiten versieht. Zwar gibt es kein bevölkerungseugenisches Programm, aber die Argumente, die es plausibel machen sollen, „haben ein zähes Leben“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 148).

Einfallstore neuer (alter) bevölkerungseugenischer Konzepte und Programme sind genetische Beratungsstellen, Familienpolitik für diejenigen, „die etwas leisten“, Genthherapie, Reproduktionsmedizin (vgl. AMENDT 1986). Die Situation ist

prinzipiell nicht neu, sondern einfach „nur“ moderner: Vom human- und populationsgenetischen Wissen der Grundlagenforschung (z. B. Genomanalyse), den gentherapeutischen Möglichkeiten der humangenetischen Medizin (z. B. Keimbahntherapie) und dem Entwicklungsstand der Reproduktionsmedizin (*in-vitro*-Fertilisation und das Problem der überzähligen Embryonen) gehen „Innovationsschübe“ aus, denen gegenüber sich bestehende Moral- und Normensysteme wie auch gesetzgeberische Instanzen nicht einfach assimilierend verhalten können, sondern akkomodierend reagieren müssen (vgl. z. B. BERICHT 1987). „Mit den technischen Möglichkeiten der Keimbahn-Gentherapie wird gleichzeitig das wissenschaftliche und technische Potential für eine ‚Nachbesserung‘ der biologischen Konstitution des Menschen bereitgestellt“ (ebd., S. 187).

Dieser Befund rechtfertigt noch nicht den Schluß, daß zwischen der Lehre des rassenhygienischen „Standardmodells“ und dem heutigen humangenetischen und gentechnologischen Grundlagenwissen Kontinuitätslinien bestehen. Doch bedarf es keiner langen Suche um aufzuweisen, daß dieses „Standardmodell“ nach wie vor in Kraft ist. Unschwer läßt sich zeigen, daß die argumentativen Grundlinien des 1974 erschienenen populärwissenschaftlichen Buches „Vererbung und Erbkrankheiten. Ihre gesellschaftliche Bedeutung“ von WENDT, einem Marburger Humangenetiker, kaum übersehbare Übereinstimmungen etwa mit dem Programm der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR RASSENHYGIENE vor 1933 aufweist. Auch in seiner Grobanlage ist das Buch ähnlich aufgebaut, wie die rassenhygienischen Schriften der Weimarer Zeit; deren appellativer Duktus fehlt ihm ebenfalls nicht.

So habe sich gezeigt, „daß die Erbgesundheit unserer Kinder und die der künftigen Generationen in Gefahr ist. Schon das gegenwärtige Ausmaß von Erbkrankheiten und Erbschwäche in unserer Bevölkerung stellt für die Gesellschaft eine erhebliche Belastung dar. An eine optimale Betreuung aller Betroffenen und an eine maximale Ausnutzung der genetisch vorgezeichneten Chancen des Einzelnen ist schon heute nicht zu denken. Die Bemühung um Erbgesundheit ist deshalb eine eminent wichtige Aufgabe unserer Gesellschaft“ (WENDT 1974, S. 127). Es geht hier also nicht nur um eindeutig identifizierte und im Erbgang aufgeklärte chromosomale oder andere Erbkrankheiten, wie z. B. Mongolismus. „Es muß ebenso jener zahlenmäßig bedeutsame Teil unserer Gesellschaft berücksichtigt werden, der nicht an einer einfach oder multifaktoriell vererbten Krankheit leidet, der aber dennoch mit seiner körperlichen und besonders mit seiner geistigen Leistungsfähigkeit an der unteren Grenze der Norm liegt, oft auch im Verhalten auffällig ist. In die hier angesprochene Gruppe gehören z. B. Familien, die gelegentlich als ‚sozial schlecht angepaßte‘ oder ‚asoziale Großfamilie an der Grenze des Schwachsinn‘ etikettiert werden. Man spricht auch von leistungsschwachen, lebensuntüchtigen oder intelligenzarmen Familien. Nicht selten findet man solche Familien zusammen mit anderen Obdachlosen in unwürdigen Stadtrandsiedlungen... Der oft schlechte Erfolg einer Umsiedlung in angemessene Wohnungen weist schon darauf hin, daß nicht immer allein die Umwelt verantwortlich gemacht werden kann. Wir wollen diese nicht im engeren Sinne erbkranken Menschen als Erbschwache bezeichnen“ (ebd., S. 83).

Die Gründe, die zur „Sorge um die Erbgesundheit unserer Kinder und künftiger Generationen“ (ebd.) Anlaß geben, liegen einmal in der „Zunahme künstlich erzeugter, ‚induzierter‘ Mutationen“, zum anderen im „Rückgang der Auslese gegen die für Erbkrankheit und Erbschwäche verantwortlichen Erbanlagen“ (ebd.). Dies ist altes rassenhygienisches „Standardwissen“; auch ein anderes Begründungsmuster fehlt nicht: das der „differenziellen Fortpflanzung“, mit dem sich bei den Rassenhygienikern große Sorge um die Erbgesundheit verbanden. Denn in den „erbschwachen Familien“, die sich „durch eine

mangelhafte Fähigkeit zur sozialen Anpassung oder leichten Schwachsinn, oft auch durch beides“ (S. 97) auszeichnen, „liegt die Kinderzahl deutlich über dem Bevölkerungsdurchschnitt... Man muß annehmen, daß der Anteil erbschwacher Menschen in der Gesamtbevölkerung solange allmählich steigen wird, wie die erbschwachen Familien bei ihrem heutigen Fortpflanzungsverhalten bleiben“ (ebd.).

An „Möglichkeiten der Vorsorge für die Erbgesundheit“ (S. 100 ff.) diskutiert WENDT: Vermeidung induzierter Mutationen (durch Strahlenbelastung, chemische Gifte u. a.) in den Keimzellen, „Mutationsprophylaxe durch frühe Elternschaft“, eugenische Schwangerschaftsunterbrechung, die Empfängnisverhütung, die „freiwillige Sterilisation aus genetischer Indikation“ und die „genetische Beratung“.

Unübersehbar steht die genetische Beratung bei WENDT, der am Aufbau eines Modellprojekts zur genetischen Beratung in Hessen beteiligt war, in einem bevölkerungseugenischen Kontext. Dies illustriert sehr deutlich, daß die sozialverträgliche Funktion individual-eugenischer Beratung durch genetische Beratungsstellen nicht prinzipiell davor geschützt ist, *bevölkerungseugenisch* umzuschlagen:

„Die Gefahr, daß die Perspektive der Bevölkerungseugenik gleichsam unter der Hand in die Praxis der Beratung eindringt, ist real. Der Arzt hört dann auf, lediglich der Sachwalter der Belange der betroffenen Familien zu sein. Er wird Vertreter einer sozialen Kontrolle im Interesse der genetischen Fitness der Bevölkerung insgesamt. Der Genpool tritt an die Stelle des Patienten als therapeutisches Subjekt“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 156).

Würden „genetische Beratung und selektive Abtreibung im Rahmen öffentlicher präventiver Gesundheitspolitik verbindlich“ gemacht, käme damit ein bevölkerungseugenisches bzw. qualitativ-bevölkerungspolitisches Programm zur gesellschaftspolitischen Umsetzung, sofern es „an der Häufigkeit von Defekten im Genpool, also an der abstrakten Gefahr für zukünftige Generationen und an der Kontrolle der Fortpflanzung als Mittel der Vorbeugung orientiert“ bleibt (ebd., S. 166 f.)<sup>28</sup>. Aber auch ohne bevölkerungseugenische Intentionen besteht mit dem freiwillig wahrzunehmenden Angebot an individual-eugenischer Beratung die Gefahr eines zunehmenden unterschwelligen „sozialen Zwangs zur Gesundheit“ (ebd., S. 216).

Damit stellt sich die Frage nach einer weitergehenden gesellschafts-, d. h. gesundheits-, sozial- und bevölkerungspolitischen Operationalisierung, sowie nach deren Trägern und etwaigen politisch-ideologisch komplementären und verwandten Interessenlagen. Auch hier sind Gemeinsamkeiten mit der Situation in der Weimarer Zeit kaum zu übersehen.

Einige Stichworte und Hinweise müssen genügen. Da formiert sich in Fortsetzung der alten Rassenanthropologie eine „neue Religion der Rasse“ (MOREAU 1983) im politisch-ideologischen Umfeld der Neokonservativen und „Neuen Rechten“ mit unübersehbaren Affinitäten zu neuen bevölkerungseugenischen Programmen; da ist der Kostendruck im Gesundheitssystem, der ein „unabweisbares öffentliches Interesse an der Nutzung“ (VAN DEN DAELE 1985, S. 216) der Möglichkeiten einer genetischen Gesundheitsvorsorge erzeugt; da geht des weiteren ein sozialer Druck von den ästhetischen Normen einer neuen Körperkultur aus, der sich zu einem „eugenischen Druck“ transformieren könnte und sich dann in Richtung der individuellen Entscheidungen und Planungen potentieller Eltern bemerkbar machen würde mit der weiteren Folge, daß die Wahrnehmung des „Rechts, nicht zu wissen“ (ebd., S. 83 ff.) und damit die Geburt eines behinderten Kindes zu akzeptieren, in eine Verteidigungshaltung geraten.

Erziehungswissenschaftliches Nachdenken ist in verschiedenster Weise angesprochen. So droht dem Bereich der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit und Sozialpädagogik) der möglicherweise wieder stärker werdende Vorwurf, zum generativen Überleben der „Erbschwachen“ beizutragen und somit kontraselektiv zu wirken; dahinter stünde dann das Angebot, die wesentlich als erblich bedingt gesehenen sozialen Probleme gesellschaftlicher Minderheiten und Randgruppen eugenisch zu lösen, was eine auf Kostenentlastung ausgerichtete Gesundheits- und Sozialpolitik zu unterstützten geneigt sein könnte. Das erziehungswissenschaftliche Nachdenken und Forschen im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik sähe sich einem dichotomisierten Menschenbild gegenüber, das jeder wirkungsvolle Versuch einer „genetischen Verbesserung des Menschen“ im Gefolge haben müßte: es entsteht in Beantwortung der Frage, welche Menschengruppen genetisch überleben sollen und welche genetisch nicht überleben dürfen. Da es hier keine prinzipiellen Grenzziehungen geben kann, sondern immer nur konsensuell hergestellte und somit verschiebbare, ist hier eine weitere Radikalisierungsrichtung möglich: die Dynamik der quantitativen Ausweitung in der Definition dessen, was nach Maßgabe humangenetischer und bevölkerungseugenischer Definition und auf dem Wege gesellschaftspolitischer Operationalisierung als „erbschwach“ zu gelten hätte. Da solche Definitionen inflationär zu sein pflegen, wäre ein sich radikaliserender Sozialrassismus die wahrscheinliche Folge.

Doch geht die Relevanz humangenetischer Themen allgemein und eugenischer Themen speziell für die erziehungswissenschaftliche Reflexion über den bislang hauptsächlich durchgezogenen Fragenkomplex einer neuen Eugenik als *Bevölkerungseugenik* weit hinaus. Inwieweit die anthropologischen Prämissen erziehungswissenschaftlicher Positionen berührt sind, ist eine Frage, die zunächst im Hinblick auf einzelne erziehungswissenschaftliche Schulen und Denkrichtungen geklärt werden müßte. Doch geben auch generalisierende Hinweise Sinn: Der Biochemiker ERWIN CHARGAFF, der an der Entwicklung der Entschlüsselung des genetischen Codes seit den 30er Jahren beteiligt war und der heute zu den entschiedensten Gegnern der mit der biochemischen Revolution bereitgestellten gentechnologischen Möglichkeiten gehört, bringt seine fundamentale Skepsis mit den Sätzen zum Ausdruck:

„Zwei verhängnisvolle und in ihrer endgültigen Wirkung noch nicht abzuschätzende wissenschaftliche Entdeckungen haben mein Leben gezeichnet: 1) die Spaltung des Atoms, 2) die Aufklärung der Chemie der Vererbung und deren darauf folgende Manipulation. In beiden Fällen handelt es sich um die Mißhandlung eines Kerns: des Atomkerns, des Zellkerns. In beiden Fällen habe ich das Gefühl, daß die Wissenschaft eine Schranke überschritten hat, die sie hätte scheuen sollen“ (CHARGAFF 1981, S. 246).

Wie andere Kritiker – z. B. der Träger des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 1987, HANS JONAS – weist auch CHARGAFF darauf hin, daß die Gefährlichkeit der neuen Technologien nicht zuletzt in der Allmählichkeit ihres Vordringens bestehe und weist auf die Möglichkeiten von Extrementwicklungen hin: „Heute das Bakteriunkulum, morgen der Homunkulus. Heute die Heilung genetischer Krankheiten, morgen die experimentelle Verbesserung des menschlichen Charakters“ (ebd., S. 250 f.).

Die Erziehungswissenschaft und die praktische Pädagogik können nicht hoffen, die mit solchen Entwicklungen notwendig verbundene Korrosion von Menschenbildern werde gerade die ihren verschonen. Den säkularen Entwürfen einer „erzieherischen Verbesserung des Menschen“ könnte nunmehr ein eugenisches Konzept der „genetischen Verbesserung des Menschen“ gegenüberreten, das mit Verweis auf seine naturwissenschaftliche Fundierung auf eine größere Effektivität Anspruch macht. Dann erschiene z. B. die rationale Planung der genetischen Selektion von Intelligenz als effektiver gegenüber dem naturwüchsigen Weg der Ausformung und Bildung von Intelligenz in lebensweltlichen und pädagogischen Kontexten. Darüber hinaus könnte der Intelligenzbegriff selbst einem weiteren Dissoziationsprozeß anheimfallen. Hier soll nur auf einen Aspekt hingewiesen werden, der mit dem weiteren Vordringen biologistischer Fassungen des Intelligenzbegriffs verbunden sein könnte: Erleichtert durch die schon bestehende Brückenfunktion des vorherrschenden testpsychologischen und latent biologistischen Intelligenzbegriffs droht nunmehr die völlige Paralyse eines pädagogischen Verständnisses von Intelligenz als ein dem Verstehen zugängliches Verhalten im Rahmen lebensweltlicher Sozialformen. „Intelligenz“ und „intelligentes Verhalten“ verkämen vollends zur genetischen Funktion. Damit würden Verstehenshorizonte, innerhalb derer menschliche Lerngeschichten pädagogisch explizierbar sind, biologistisch radikal zusammenge-schoben mit kaum absehbaren Folgen für Begriff und Praxis pädagogischen Verstehens.

### Anmerkungen

- 1 Aus medizinhistorischer Sicht vgl. z. B. BAADER/SCHULTZ (Hrsg.) 1983; BAADER 1983; BAITSCH 1970; DÖRNER 1967; KAUPEN-HAAS 1986; LABISCH-TENNSTEDT 1985; LILIENTHAL 1979; MANN 1973, 1978; RAUSCHENFELS 1969; ROTH 1984, 1984a, 1984b, 1986. Aus der Perspektive historischer Frauenforschung: BOCK 1986, sorgfältiger Überblick zur Rassenhygiene vor 1933, S. 23–76; „Rassenhygiene“ als Teilströmung des europäischen Sozialdarwinismus und Rassismus: BILLIG 1981; HERRMANN 1983; KOCH 1973; LUKACS 1964, S. 525–603; MARTEN 1983; MOSSE 1978; MÜHLEN 1977; MÜHLMANN 1984; ZMARZLIK 1963. „Rassenhygiene“ und „Menschenzüchtung“: CONRAD-MARTIUS 1955; KRANZ 1985; WAGNER 1970; YOXEN 1981. Vgl. auch KROLL 1983; WALTER 1983; WEINDLING 1984. Eine Beschäftigung der bundesdeutschen Bevölkerungswissenschaft mit ihrer eigenen Geschichte steht, soweit ersichtlich, noch aus.
- 2 Die Forschung zur Sozialgeschichte der Sozialen Arbeit hat den Zusammenhang zwischen Rassenhygiene und Sozialer Arbeit, wie auch den umfassenderen Zusammenhang von Bevölkerungspolitik und Sozialer Arbeit bislang nicht zur Kenntnis genommen; auch bei OTTO/SÜNKER 1986 fehlen entsprechende Beiträge, Hinweise finden sich in dem Beitrag von CZARNOWSKI (S. 243–267).
- 3 GALTON 1883, S. 24 f.; DERS. 1905: „Eugenics is the science which deals with all influences which improve the inborn qualities of a race; also those that develop them to the utmost advantage“ (S. 812). 1907 wurde an der University of London das „Galton Laboratory of National Eugenics“ eingerichtet und 1911 der erste Lehrstuhl für Eugenik mit CHARLES PEARSON, einem Schüler GALTONS, besetzt. Die deutsche rassenhygienische Bewegung kam selbständig in Gang (vgl. MANN 1978, S. 107). Zu GALTON vgl. WALTER 1983.
- 4 Weitere begriffliche Klärung: PLOETZ 1904. Eine der ersten rassenhygienischen Schriften in Deutschland war wohl eine Schrift des Arztes WILHELM SCHALLMAYER aus dem Jahre

1891: „Über die drohende körperliche Entartung der Kulturmenschheit...“; sie blieb wenig beachtet. 1900 stattete E. A. KRUPP ein Preisausschreiben mit 30 000 Mark aus, das zur Bearbeitung der von den Professoren J. CONRAD, E. FRAAS und E. HAECKEL formulierten Frage aufforderte: „Was lernen wir aus den Prinzipien der Deszendenztheorie für die innerpolitische Entwicklung und Gesetzgebung der Staaten?“ Den ersten Preis erhielt W. SCHALLMAYER mit seiner Schrift: „Vererbung und Auslese im Lebenslauf der Völker...“; sie erschien 1903 als „dritter Teil“ der auf zehn Bände angelegten Herausgabe von neun Preisschriften, hg. von den Professoren ZIEGLER, CONRAD und HAECKEL unter dem Sammeltitle: „Natur und Staat, Beiträge zur naturwissenschaftlichen Gesellschaftslehre“. Jena 1903 – 1905.

- 5 Obgleich nicht unumstritten, bürgerte sich der Ausdruck „Rassenhygiene“ ein. Häufig gebraucht wurden aber auch die Ausdrücke „Eugenik“ oder „Eugenetik“ (nicht selten, um wissenschaftliche Seriosität zu signalisieren); daneben bestanden andere, enger oder weiter gezogene Begriffe, wie: „Sozialbiologie“ (GOLDSCHIED 1911; ELSTER 1923; BAUR/FISCHER/LENZ 1927, S. 137), „Fortpflanzungshygiene“ (GROTHJAHN 1914), „Eubiotik“ (ELSTER 1926). Der vollständige Titel des „Archivs“ war: „Archiv für Rassen- und Gesellschaftsbiologie, einschließlich Rassen- und Gesellschaftshygiene“.
- 6 Insbesondere die Abgrenzung zur „Sozialhygiene“ führte zu Diskussionen, weil darunter auch Armenfürsorge und Wohlfahrtspflege gefaßt wurde (vgl. AUST 1926; ALFONS FISCHER 1931; GROTHJAHN 1904, 1914, 1931; WOLFF 1927). „Linke“ Vertreter der Rassenhygiene bzw. der Sozialhygiene (wie GROTHJAHN, der einen Lehrstuhl für Sozialhygiene innehatte) oder auch Vertreterinnen der Frauenbewegung (vgl. z. B. FÜRTH 1929) neigten dazu, eugenische Probleme in einem sozialhygienischen Zusammenhang zu sehen.
- 7 Die rassenanthropologische Denkrichtung und die davon abgeleiteten politischen Konzepte in Europa sind u. a. mit den Namen von ARTHUR DE GOBINEAU, HOUSTON STEWART CHAMBERLAIN, LUDWIG GUMPOLOWICZ, HANS FRIEDRICH KARL GÜNTHER, LUDWIG FERDINAND CLAUSSEN oder LUDWIG WOLTMANN verbunden. Zu den – auch personellen – Verflechtungen zwischen Rassenhygiene und Rassenanthropologie vgl. KOCH 1973; MOSSE 1978; MÜHLMANN 1984; BOCK 1986, S. 59 ff. In Deutschland ist von 1902 – 1922 die „Politisch-Anthropologische Revue“ das Fachzeitschriftenorgan der Rassenanthropologen.
- 8 Z. B. AMMON 1895; GRUBER/RÜDIN 1911; TILLE 1893.
- 9 Zu den Befunden und zur Diskussion, die auch das Schulwesen und die Lehrerbildung betraf, vgl. FLITNER 1929, 1934; FÜRST/LENZ 1926; HARTNACKE 1916, 1928, 1929, 1930, 1932; KELLER 1929; KLESSE 1930; LEHMENSICK 1930; LENZ-v. BORRIES/LENZ 1931; LOEFFLER 1932; MARIENFELD 1932; MUCKERMANN 1930, 1932c; SCHEIDT 1934; SIEBERT 1929.
- 10 Zur Diskussion vgl. KLANTKE-EGGER 1926; MANN 1922; MELTZER 1925; POTTHOFF 1926. Im Hinblick auf die weitere Entwicklung DÖRNER 1967, S. 127.
- 11 PLOETZ diskutierte die Theorie von WEISMANN, wollte aber die Vererbung erworbener Eigenschaften nicht ausschließen, weshalb er – bei der evolutionären Bedeutung dieses Organs – die Schulung des Gehirns besonders empfahl.
- 12 Der Begriff der „psychopathischen Minderwertigkeiten“ wurde 1891 von J. L. A. KOCH eingeführt (KOCH 1891).
- 13 In dem von FRITZ LENZ bearbeiteten 3. Abschnitt „Die krankhaften Erbanlagen“ (in: BAUR/FISCHER/LENZ 1927) heißt es eingangs zum Punkt „Erbliche Geisteskrankheiten und Psychopathien“: „Bei keiner anderen Gruppe von Krankheiten steht die Erbllichkeit so im Vordergrund der Ursachen wie bei den Seelenstörungen; zugleich aber begegnet die Erforschung des Erbganges im einzelnen bei keiner anderen gleich großen Schwierigkeiten. Schon über die Abgrenzung und Einteilung der erblichen Seelenstörungen herrscht bisher keine rechte Übereinstimmung unter Fachleuten“ (S. 352). Dieser „Erkenntnis-

stand“ war die „wissenschaftliche“ Grundlage für die Zwangssterilisierung tausender von Menschen nach 1933 (vgl. BOCK 1986).

- 14 Grundsätzliche Kritik an den sozialpolitischen und soziologischen Implikationen der Rassenhygiene übten z. B. W. SOMBART (1897, 1938) und auch M. WEBER; auf dem „Ersten Deutschen Soziologentag“ 1910 in Frankfurt/M. verwarf WEBER die von PLOETZ in einem Referat vorgetragenen gesellschaftsbezogenen Grundannahmen der Rassenhygiene (vgl. Einzelheiten bei MARTEN 1983, S. 177 f.). Soweit ersichtlich hat es von erziehungswissenschaftlicher Seite keine grundsätzliche Kritik am rassenhygienischen „Standardmodell“ gegeben. Für SPRANGER war das Jahr 1933 Anlaß u. a. zu folgenden Reflexionen: „Auch der Sinn für den Adel des Blutes und für Gemeinsamkeit des Blutes ist etwas Positives. Bewußte Pflege der Volksgesundheit, Sorge für einen leiblich und sittlich hochwertigen Nachwuchs (Eugenik), bodenständige Heimattreue, Wetteifer der Stämme und Stände ohne unnötige Zentralisierung an verkehrter Stelle, gehören zu den Kräften, die neu belebt sind und die in eine bessere Zukunft weisen. Eine Fülle großer Erziehungsaufgaben ist damit angedeutet“ (SPRANGER 1933, S. 403). In seiner geharnischten Kritik an der Blut-Boden-Rassenideologie der Nationalsozialisten sah sich LITT veranlaßt, die Eugenik davon auszunehmen: „Vielleicht ist es nicht unnötig, hinzuzusetzen, daß von diesen kritischen Erörterungen der andere Kreis von Problemen und Bestrebungen *nicht* berührt wird, den man heute gleichfalls unter dem Titel ‚Rasse‘ abzuhandeln liebt: Volksgesundheit, Eugenik, Volksvermehrung u. dgl.“ (LITT 1934, S. 25; Hervorh. i. Orig.)
- 15 GALTON wollte die Eugenik „gleich einer neuen Religion, in das nationale Bewußtsein eingeführt“ wissen (1905, S. 813); zur wissenssoziologischen Hintergrundanalyse von GALTONS Wissenschaftsreligion vgl. WALTER 1983.
- 16 Doch wurde der Rassenanthropologe HANS FRIEDRICH KARL GÜNTHER, Verfasser der 1922 erschienen Schrift „Rassenkunde des deutschen Volkes“ (14. Aufl. 1930), auf Bestreben des damaligen Innenministers von Thüringen, Wilhelm Frick – selbst Verfasser rassenbiologischer Schriften (FRICK 1933, 1933a) –, 1930 gegen den Willen der Universität Lehrstuhlinhaber in Jena.
- 17 Der Blick richtete sich vor allem auf die USA, wo in zahlreichen Staaten aufgrund eugenischer Gesetzgebung die Zwangssterilisierung möglich war; vgl. z. B. HOFFMANN 1913; KANTOROWICZ 1929; POPENOE 1931. In den Jahren zwischen 1907 und 1928 wurden in den USA insgesamt 9522 Personen (51% weiblich) zwangssterilisiert (vgl. VAN DEN DAELE 1985, S. 170 u. 257); vgl. auch: GRAHAM 1977; W. SCHNEIDER 1982.
- 18 1932 hatte die „Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene“ 1085 Mitglieder (vgl. Bericht des Vorstandes der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR RASSENHYGIENE 1932, S. 94); die soziale Herkunft der Mitglieder zeigt ein Bericht über die „Ortsgruppe Stuttgart der Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene“ – die „zurzeit... tätigste und erfolgreichste Ortsgruppe“ (in: Archiv f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 [1931], S. 128): „Auf Vorschlag des bisherigen Vorsitzenden Sanitätsrat Dr. W. Weinberg wurde Prof. Weitz, der früher die Ortsgruppe Tübingen begründet und geleitet hatte, zum ersten Vorsitzenden der Ortsgruppe gewählt. Weiter wurden gewählt Regierungsrat Dr. R. Lotze zum stellvertretenden Vorsitzenden, Oberregierungsrat Dr. Kümmerlen zum Schriftführer, Studienassessor Th. Kurz zum Kassenwart. In den Ausschuß wurden außerdem gewählt: Prof. Dr. Harder, Prof. D. M. Rauther, Präsident Dr. Reinöhl, Ministerialrat Dr. v. Scheurlen, Ministerialrat Scholl, Prof. Dr. Walther, Sanitätsrat Dr. W. Weinberg, Prof. Dr. Wetzel“ (ebd.).
- 19 Vgl. JUST 1932; zum Verhältnis Eugenik und *Protestantismus*: BAVINK 1932; HARMSSEN 1933 (HARMSSEN leitete das Referat Gesundheitsfürsorge des Zentralausschusses für Innere Mission in Berlin-Dahlem); zum Verhältnis Eugenik und *Katholizismus*: MAYER 1927, 1929; MUCKERMANN 1932, 1933; WEHRMANN 1931, 1932; zum Verhältnis Eugenik und *Sozialismus*: K. V. MÜLLER 1928, 1929, 1932; UNSELM 1924 (im übrigen stehen die

- Namen PLOETZ, SCHALLMAYER, LENZ, GROTHJAHN, SCHEUMANN, FETSCHER u. a. für „linke“ Varianten der Rassenhygiene); zum Verhältnis Eugenik und *Frauenbewegung*: BENDER 1928; BLUHM 1909; FÜRTH 1929, ROSENTHAL 1912; zum Verhältnis Eugenik und *Erziehung*: FLITNER 1929, 1934; HARTNACKE 1916, 1928, 1929, 1930, 1932, 1933, 1936, 1944; HODANN 1928; JÖRNS 1933; JUST 1930, 1931, 1932b, 1951; KLESSE 1930; KOHN 1931; LEHMENSICK 1930; LENZ 1926, 1927; LITT 1934; LOTTIG 1926; LOEFFLER 1932; LOTZE 1931; SCHEIDT 1934; SIEBERT 1929; PRENZEL 1926; REINÖHL 1937; SCHALLMAYER 1905; SCHLEMMER 1930; SPRANGER 1933; SUESSMANN 1928.
- 20 Die „Leitsätze“ finden sich als „Anlage I“ beim „Runderlaß des Ministers für Volkswohlfahrt vom 19. Februar 1926, betr. Einrichtung ärztlich geleiteter Eheberatungsstellen in Gemeinden und Kreisen – IMI 535 –.“ Mit weiteren Anhängen in: Zeitschrift für Volksaufartung und Erbkunde, Nr. 4, 15. April 1926, S. 53–55.
  - 21 In Sachsen hat R. FETSCHER für das „Sächsische Justizministerium eine erbbiologische Kartei angelegt, die bisher 8000 Stammbäume mit zusammen 90 000 Personen umfaßt. Sie dient vor allem Zwecken der Justiz durch Nachweise, inwieweit und womit die Familie des Angeklagten biologisch belastet ist“ (Mitteilung in: Gesundheitsfürsorge. Zeitschrift der evangelischen Kranken- und Pflegeanstalten 11 [1932], S. 221). Es sei die Darstellung „des gesamten ‚erbbiologischen Inventars‘ der gesamten Bevölkerung“ geplant (ebd.).
  - 22 Die Literatur zur eugenischen Ehe- und Sexualberatung ist umfangreich. Hinweise: BREGMANN 1927; FETSCHER 1926, 1927, 1928; GROTHJAHN 1927; HELLER 1928; HIRSCH 1921, 1921a; HODANN 1928; MUCKERMANN/VERSCHUER 1931; OSTERMANN 1926; RUNDERLASS 1926; SCHEUMANN 1928, 1932; THIELE 1931.
  - 23 Damit ist eine Datierung von MARSHALCK nicht haltbar, daß erst „1934/35 vorbeugende Maßnahmen wie die Einrichtung von Eheberatungsstellen und die Regelung der Eheauglichkeit“ erfolgt seien (1984, S. 82).
  - 24 Im Auftrag des „Bundes für Volksaufartung und Erbkunde“ gab OSTERMANN die „Zeitschrift für Volksaufartung und Erbkunde“ ab 1926 heraus. Ab Heft 11/12 des 3. Jg. 1928 erhielt die Zeitschrift den Titel „Volksaufartung, Erbkunde, Eheberatung“, und von Oktober 1930 an heißt die Zeitschrift „Eugenik – Erblehre mit Erbpflege“. Zum Zusammenhang der preußischen Medizinalverwaltung mit der Rassenhygiene von 1905 bis 1933 vgl. WEINDLING 1984.
  - 25 In der amtlichen Begründung zum „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ wird nicht nur auf die ‚Gefahr‘ hingewiesen, „daß in etwa drei Geschlechterfolgen die wertvolle Schicht von der minderwertigen völlig überwuchert ist“, – es komme hinzu, „daß für Geistesschwache, Hilfsschüler, Geistesranke und Asoziale jährlich Millionenwerte verbraucht werden, die den gesunden, noch kinderfrohen Familien durch Steuern aller Art entzogen werden. Die Fürsorgelasten haben eine Höhe erreicht, die in gar keinem Verhältnis mehr zu der trostlosen Lage derjenigen steht, die diese Mittel durch Arbeit aufbringen müssen“ (Zit. nach: Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses [Sterilisierungsgesetz], in: Die Wohlfahrtspflege in der Rheinprovinz, 9. Jg., Nr. 17, 5. September 1933, S. 249). Vgl. auch die Kommentierung des Gesetzes von GÜTT/RÜDIN/RUTKE 1934.
  - 26 In der Nachkriegszeit ist HARMSSEN an der Begründung der westdeutschen Bevölkerungswissenschaft beteiligt (vgl. JÜRGENS 1975, 1981); die westdeutsche Bevölkerungswissenschaft gibt sich positivistisch und empirisch-demographisch, vor allem auch völlig unhistorisch, obgleich sie so völlig außerhalb der Tradition nicht steht; vgl. WESS 1986.
  - 27 Die Literatur zum Thema „Rassenhygiene und Wohlfahrtspflege“ ist umfangreich, Hinweise: BRANDT 1933; BORRIS 1926; BUNDT 1926, 1931; FETSCHER 1928a, 1928b; GROTHJAHN 1904; HARMSSEN 1931; JAPHA/HERZOG 1933; MAYER 1927a; MUCKERMANN 1932a, 1932b; NEUMANN 1930; PELTZER 1925; RATHMANN 1929; SCHMITZ 1932/33; TIETZE 1927; vgl. auch KROLL 1983.

- 28 WOLFGANG VAN DEN DAELE war Mitglied der Enquête-Kommission des Bundestages „Chancen und Risiken der Gentechnologie“ (Deutscher Bundestag 10. Wahlperiode. Drucksache 10/6775, 6. Jan. 1987). In seinem Buch „Mensch nach Maß?“ weist er auf die allgemeinere Gefährdungsrichtung hin: „Die entscheidende Aufgabe wird die Abwehr von Strategien der ‚Bereinigung‘ der Bevölkerung sein, die angeblich versprechen, komplexe Probleme der Gesellschaft, etwa das der Berufskrankheiten oder der erblich bedingten Behinderungen, einer einfachen und endgültigen Lösung entgegenzuführen“ (1985, S. 216).

## Quellen

- AMMON, O.: Die natürliche Auslese beim Menschen. Jena 1893.  
AMMON, O.: Die Gesellschaftsordnung und ihre natürlichen Grundlagen. Jena 1895.  
AUST, O.: Die Stellung der Eugenik in der Sozialhygiene. In: Reichsgesundheitsblatt Nr. 33 vom 18. Aug. 1926, S. 748–751.  
BAUR, E./FISCHER, E./LENZ, F.: Menschliche Erblchkeitslehre und Rassenhygiene. Bd. I: Menschliche Erblchkeitslehre. 3. verm. u. verb. Aufl. München 1927.  
BAVINK, B.: Eugenik und Protestantismus. In: JUST 1932, S. 85–139.  
BENDER, CL.: Das Verbot der Schwangerschaftsunterbrechung und seine Wirkung auf die Rasse. In: Die neue Generation 4 (1928), S. 145–148.  
1. BERICHT des Vorstandes der DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR RASSENHYGIENE auf der Hauptversammlung zu München am 18. 9. 1931. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 26 (1932), S. 94–108.  
BINDING, K./HOCHÉ, A.: Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Leipzig 1920.  
BLUHM, A.: Ethik und Eugenik. In: Frauenbewegung und Sexualethik. Beiträge zur modernen Ehekritik. Heilbronn <sup>2</sup>1909, S. 118–131.  
BORRIES, K. v.: Die Rassenhygiene im Arbeitsbereich der Fürsorgerin. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 1 (1926), Nr. 5, S. 57–61.  
BRANDT, A.: Aus- und Fortbildung der Wohlfahrtspflegerinnen auf dem Gebiete der Hygiene in den einzelnen deutschen Ländern. In: Fortschritte der Gesundheitsfürsorge 7 (1933), S. 207 ff.  
BREGMANN, L.: Gegen die Überwertung der Auslese in der Eheberatung. In: Arch. f. soziale Hygiene und Demographie 4 (1927), S. 341–343.  
BUNDT: Rassenhygiene. In: Pommersche Wohlfahrtsblätter 3 (1926), S. 35–42, 78–88.  
BUNDT: Bevölkerungspolitik. In: Pommersche Wohlfahrtsblätter 7 (1931), S. 1–7.  
BUTTERSACK, F.: Wider die Minderwertigkeit. Die Vorbedingung für Deutschlands Gesundung. Skizzen zur Völkerpathologie. (Monographien zur Frauenkunde und Konstitutionsforschung, 10.) Leipzig 1926.  
ELSTER, A.: Sozialbiologie. Bevölkerungswissenschaft und Gesellschaftshygiene. (Handbuch der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 8) Berlin 1923.  
ELSTER, A.: Art. „Eugenik und Eubiotik“. In: Handwörterbuch der Staatswissenschaften 3 (<sup>4</sup>1926), S. 891–911.  
FASSBENDER, M.: Des deutschen Volkes Wille zum Leben. Bevölkerungspolitische und volkspädagogische Abhandlungen über Erhaltung und Förderung deutscher Volkskraft. Freiburg/Br. 1917.  
FETSCHER, R.: Über den Austausch von Gesundheitszeugnissen vor der Ehe. In: Arch. f. soziale Hygiene und Demographie 1 (1926), S. 390–394.  
FETSCHER, R.: Aus der Praxis der Eheberatung. In: Arch. f. soziale Hygiene und Demographie 3 (1927), S. 256–258.  
FETSCHER, R.: Eheberatung in Sachsen. In: Arch. f. soziale Hygiene u. Demographie 5 (1928), S. 473–475.

- FETSCHER, R.: Erbbiologie und Wohlfahrtspflege. In: Zeitschrift f. das Heimatwesen 33 (1928), S. 513–516 (a).
- FETSCHER, R.: Vererbung und Fürsorge. In: Zeitschrift für Krüppelfürsorge 1/2 (1928), S. 8–12 (b).
- FETSCHER, R.: Aufgaben und Organisation einer Kartei der Minderwertigen. In: Mitteilungen der Kriminalbiologischen Gesellschaft 1 (1928), S. 55 ff. (c).
- FETSCHER, R.: Stand und Entwicklung der Sterilisierung. In: Soziale Medizin, H. 7/9, 1931, S. 364–373, 535–544.
- FETSCHER, R.: Aus der Praxis der Ehe- und Sexualberatung. In: Z. f. Gesundheitsverw. u. Gesundheitsfürs. 3/4 (1932), S. 77–82.
- FISCHER, A.: Die Entwicklung der Sozialhygiene in Süddeutschland. In: Caritas 36 (1931), S. 240–246.
- FLITNER, W.: Aufwand und Erfolg in der Lehrarbeit der Schule. Einwände gegen WILHELM HARTNACKES Aufsatz. In: Die Erziehung IV (1929), S. 711–714.
- FLITNER, W.: Schuldauer und Lehrerbildung. Nachschrift zu W. SCHAIDTS Aufsatz über die generative Wirkung der Schuldauer. In: Die Erziehung IX (1934), S. 159.
- FRICK, W.: Bevölkerungs- und Rassenpolitik. In: Fortschritte d. Gesundheitsfürsorge 7 (1933), S. 181–186.
- FRICK, W.: Bevölkerungs- und Rassenpolitik. Langensalza 1933 (a).
- FÜRTH, H.: Die Regelung der Nachkommenschaft als eugenisches Problem. Stuttgart 1929.
- GALTON, F.: Inquiries into Human Faculty and its Development. London 1883.
- GALTON, F.: Entwürfe zu einer Fortpflanzungs-Hygiene. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 2 (1905), S. 812–829. Zuerst als: Eugenics. Its Definition, Scope and Aims. In: Sociological Papers 1 (1905), S. 45–50, 78–79.
- DAS GESETZ ZUR VERHÜTUNG erbkranken Nachwuchses (Sterilisierungsgesetz). In: Die Wohlfahrtspflege in der Rheinprovinz 9 (1933), S. 249 f.
- GOLDSCHIED, R.: Höherentwicklung und Menschenökonomie—Grundlegung der Sozialbiologie. Leipzig 1911.
- GROTJAHN, A.: Soziale Hygiene und Entartungsproblem. In: WEYL, Th.: Handbuch der Hygiene. Vierter Supplement-Band, Jena 1904, S. 727–790.
- GROTJAHN, A.: Die Eugenik als Hygiene der Fortpflanzung. In: Arch. f. Frauenkunde und Eugenetik 1 (1914), S. 15–18.
- GROTJAHN, A.: Hygiene der menschlichen Fortpflanzung. Berlin 1926.
- GROTJAHN, A.: Die wirtschaftliche Bevorrechtung der Elternschaft. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 2 (1927), S. 49–51.
- GROTJAHN, A.: Elternschaftsversicherung. In: Deutsche Zeitschrift f. Wohlfahrtspflege 1 (1929), S. 10–18.
- GROTJAHN, A.: Soziale Hygiene einst und jetzt. In: Hygienischer Wegweiser 1 (1931), S. 19 f.
- GRUBER, M./RÜDIN, R.: Fortpflanzung, Vererbung und Rassenhygiene. München <sup>2</sup>1911.
- GRÜNDEL, E. G.: Die Menschheit der Zukunft. Das Abendland zwischen Gipfel und Abgrund. München/Berlin 1929.
- GÜNTHER, H. F. K.: Rassenkunde des Deutschen Volkes. München 1922.
- GÜTT, A./RÜDIN, E./RUTKE, F.: Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses (m. Erläuterungen). München 1934.
- HARMSSEN, H.: Der Geburtenrückgang Deutschlands und seine Bekämpfung durch die Elternschaftsversicherung. In: Bundesblatt f. d. Reichsbund d. Kinderreichen Deutschlands zum Schutze der Familie e. V. Nr. 1, 1926, S. 3–5.
- HARMSSEN, H.: Eugenetische Neuorientierung unserer Wohlfahrtspflege. In: Gesundheitsfürsorge 5 (1931), S. 127–131.

- HARMSSEN, H.: Ziele und Möglichkeiten deutscher Bevölkerungspolitik. In: Zeitschrift f. Geopolitik X, 1 (1933), S. 207–212.
- HARTNACKE, W.: Das Problem der Auslese der Tüchtigen. Einige Gedanken und Vorschläge zur Organisation des Schulwesens nach dem Kriege. Leipzig 1916.
- HARTNACKE, W.: Standesschule–Leistungsschule. In: Die Erziehung III (1928), S. 415–432, 480–498.
- HARTNACKE, W.: Vom Mißverhältnis zwischen Aufwand und Erfolg in der Lehrarbeit der Schule. In: Die Erziehung (1929), S. 565–576.
- HARTNACKE, W.: Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung–Schwindendes Führertum–Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig 1930.
- HARTNACKE, W.: Bildungswahn–Volkstod? Vortrag gehalten am 17. Febr. 1932 im Auditorium Maximum der Universität München für die Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene. München 1932.
- HARTNACKE, W.: Der Neubau des deutschen Schulwesens. Rundfunkrede d. Beauftragten des Reichskommissars f. d. Sächsische Volksbildungsministerium. Leipzig 1933.
- HARTNACKE, W.: Die Ungeborenen. Ein Blick in die geistige Zukunft unseres Volkes. München 1936.
- HARTNACKE, W.: Seelenkunde vom Erbgedanken aus. München/Berlin <sup>3</sup>1944.
- HELLER, J.: Inwieweit dürfen die Ergebnisse der Tierzucht bei der rassehygienischen Eheberatung verwertet werden? In: Monatsschrift Deutscher Ärztinnen 4 (1928), S. 99 ff.
- HENTIG, H. v.: Eugenik und Kriminalwissenschaft. (Schriften zur Erblehre und Rassenhygiene, 1.) Berlin 1933.
- HIRSCH, M.: (Hrsg.): Das ärztliche Heiratszeugnis, seine wissenschaftlichen und praktischen Grundlagen. (Monographien zur Frauenkunde und Eugenetik, Sexualbiologie und Vererbungslehre. Hrsg. von MAX HIRSCH, Nr. 2), Leipzig 1921.
- HIRSCH, M.: Heiratszeugnis, Eheberatung, Fortpflanzungspflege. In: DERS. 1921, S. 53–71.
- HITLER, A.: Mein Kampf (1925). XXXIX. Aufl. München 1933.
- HODANN, M.: Sexualpädagogische Erziehungshygiene und Gesundheitspolitik. Rudolstadt <sup>6</sup>1928.
- HOFFMANN, G. v.: Sterilisierung der Minderwertigen im Staate Kalifornien. In: Arch. f. Kriminalanthropologie und Kriminalistik 53 (1913), S. 337–341.
- JACOBSON, M. u. K.: Betrachtungen zur künstlichen Befruchtung. In: Ärztl. Sachverständigen-Zeitung 1913, Nr. 3, S. 58.
- JAPHA, A./HERZOG, G.: Die Aufwendungen der öffentlichen Fürsorge für unterwertige Familien. In: Z. f. Gesundheitsverw. u. Gesundheitsförs. 4 (1933), S. 97–102.
- JÖRNS, E.: Erziehung zu eugenischer Lebensführung als Aufgabe der Volksschule. Berlin 1933.
- JUST, G. (Hrsg.): Vererbung und Erziehung. Berlin 1930.
- JUST, G.: Ist „Vererbung und Umwelt“ eine Kompromißformel? In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 (1931), S. 453–456.
- JUST, G. (Hrsg.): Eugenik und Weltanschauung. Berlin/München 1932.
- JUST, G.: Eugenik und Weltanschauung. In: Ders. 1932, S. 7–37. (a)
- JUST, G.: Erziehungsprobleme im Lichte von Erblehre und Eugenik. Berlin/Bonn o. J. (Referat erstattet im wissenschaftlichen Ausschuß der Berliner Gesellschaft für Eugenik am 17. März 1932) 1932. (b)
- JUST, G.: Vier Vorträge: Die Stellung des Menschen im Reiche des Lebendigen. Über die Beurteilung geistiger Leistung. Gegenwartsprobleme der Anthropologie. Alte und neue Sozialanthropologie. Mit einem Geleitwort von EDUARD SPRANGER. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1951.

- KANTOROWICZ, H.: Die Sterilisierung von Minderwertigen in den Vereinigten Staaten. In: Z. f. d. ges. Strafrechtswissenschaft 49 (1929), S. 524 ff.
- KLANTE-EGGER, L.: Das Problem der Vernichtung lebensunwerten Lebens. In: Evangelisch-Sozial 2, April/Juni 1926, S. 83–88.
- KLESSE: Beiträge zum quantitativen und qualitativen Problem des Geburtenrückganges. In: Z. f. Schulgesundheitspflege 1930, S. 201 ff.
- KOCH, J. L. A.: Die psychopathischen Minderwertigkeiten. Ravensburg 1891.
- KÖHN, W.: Die Vererbungslehre in der pädagogischen Aussprache der Gegenwart. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 (1931), S. 80–92.
- LEHMENSICK, E.: Die Auslese der Tüchtigen und die Schule. In: Die Erziehung V (1930), S. 38–50.
- LENZ, F.: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 1 (1926), S. 19–27.
- LENZ, F.: Über die biologischen Grundlagen der Erziehung. München <sup>2</sup>1927.
- LENZ, F.: Menschliche Auslese und Rassenhygiene. München 1931.
- LENZ-V. BORRIES, K./LENZ, F.: Schulleistung, Begabung und Kinderzahl. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 (1931), S. 61–77.
- LITT, Th.: Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate. In: Die Erziehung IX (1934), S. 12–32.
- LOEFFLER, L.: Familienstatistische Untersuchungen an Württembergischen Volksschullehrern unter besonderer Berücksichtigung des Problems der unterschiedlichen Fortpflanzung. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 26 (1932), S. 121–142.
- LOTTIG, H.: Vererbung und Erziehung. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 1 (1926), S. 93–95.
- LOTZE, R.: Untersuchungen über die gegenseitigen Beziehungen von Schulwahl, Schulleistungen, sozialer Zugehörigkeit und Kinderzahl. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 (1931), S. 129–165.
- MAASE: Zur Sterilisationsfrage. In: Ethische Kultur 5 (1933), S. 70–74.
- MANN, E.: Die Erlösung der Menschheit vom Elend. Weimar 1922.
- MARCUSE, M. (Hrsg.): Verhandlungen des I. Internationalen Kongresses für Sexualforschung, Berlin 10.–16. Okt. 1926. Veranstatet v. d. Internationalen Gesellschaft f. Sexualforschung, Bd. 1–4, Berlin/Köln 1927/28.
- MARIENFELD, O.: Über differenzierte Fortpflanzung auf dem Lande. In: Z. f. Gesundheitsverw. und Gesundheitsfürs. 3 (1932), S. 385–393.
- MAYER, J.: Gesetzliche Unfruchtbarmachung Geisteskranker. Studien zur katholischen Sozial- und Wirtschaftsethik. Hrsg. von F. KÉLLER. Freiburg/Br. 1927.
- MAYER, J.: Was die Fürsorgerin von der Unfruchtbarmachung wissen muß. In: Jahrbuch der Caritasschule 1927, S. 15–20 (a).
- MAYER, J.: Die Eugenik in de Katholischen Literatur. In: Arch. f. soziale Hygiene u. Demographie 2 (1929), S. 130–135.
- MELTZER, E.: Das Problem der Abkürzung lebensunwerten Lebens. Halle 1925.
- MUCKERMANN, H.: Biologische Grundlagen der Bevölkerungsfrage. In: FASSBENDER 1917, S. 101–138.
- MUCKERMANN, H.: Differenzierte Fortpflanzung. Eine Untersuchung über 3947 Familien von Professoren deutscher Universitäten und Hochschulen. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 24 (1930), S. 269–291.
- MUCKERMANN, H.: Eugenik und Katholizismus. In: JUST 1932, S. 39–83.
- MUCKERMANN, H.: Wohlfahrtspflege und Eugenik. In: Caritas 4 (1932), S. 157–162.(a)
- MUCKERMANN, H.: Wohlfahrtspflege und Eugenik. Freiburg 1932. (b)
- MUCKERMANN, H.: Vergleichende Untersuchungen über differenzierte Fortpflanzung in einer Stadt- und Landbevölkerung. In: Z. f. induktive Abstammungs- und Vererbungslehre 62 (1932), S. 188–203. (c)

- MUCKERMANN, H.: Eugenische Vorschläge zur Behütung der erbgesunden Familie und zur Ausschaltung der erbkranken Familie. In: Fortschritte der Gesundheitsfürsorge 7/8 (1932), S. 184–189. (d)
- MUCKERMANN, H.: Berichterstattung zur Hauptversammlung der Deutschen Gesellschaft für Rassenhygiene (Eugenik) zu München am 18. September 1931. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 26 (1932), S. 94–108. (e)
- MUCKERMANN, H.: Eugenik und Katholizismus. Berlin 1933.
- MUCKERMANN, H./VERSCHUER, O. v.: Eugenische Eheberatung. Berlin 1931.
- MÜLLER, K. V.: Geburtenpolitik und Lohnpolitik. In: Z. f. Sexualwissenschaft u. Sexualpolitik 15 (1928), S. 161–172.
- MÜLLER, K. V.: Sozialismus und Eugenik. In: Arch. f. soziale Hygiene u. Demographie 4 (1929), S. 322–324.
- MÜLLER, K. V.: Eugenik und Sozialismus. In: JUST 1932, S. 141–196.
- NEUMANN, E.: Individual-, Rassen- und Volkshygiene. Dresden 1930.
- OSTERMANN, A.: Das Heiratszeugnis. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 1 (1926), S. 105–107.
- PELTZER, O.: Das Verhältnis der Sozialpolitik zur Rassenhygiene. Diss. München 1925.
- PLOETZ, A.: Die Tüchtigkeit unserer Rasse und der Schutz der Schwachen. Berlin 1895.
- PLOETZ, A.: Die Begriffe Rasse und Gesellschaft und die davon abgeleiteten Disziplinen. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 1 (1904), S. 2–26.
- POPENOE, P.: Rassenhygienische Sterilisierung in Kalifornien. In: Arch. f. Rassen- und Gesellschaftsbiologie 23 (1931), S. 249–259.
- POTTHOFF, H.: Zur Vernichtung unwerten Lebens. In: Evangelisch-Sozial, Nr. 3, Juli/Sept. 1926, S. 140 f.
- PRENZEL: Rassenhygiene und Schulgesundheitspflege. In: Zeitschrift f. Volksaufartung und Erbkunde 1 (1926), S. 99 f.
- RATHMANN: Rassenhygiene und Fürsorgeeinrichtungen. In: Zeitschrift f. Medizinalbeamte 2 (1929), S. 34–40.
- REINÖHL, F.: Die Vererbung der geistigen Begabung. München/Berlin 1937.
- ROSENTHAL, M. (Hrsg.): Mutterschutz und Sexualreform. Referate und Leitsätze des I. Internationalen Kongresses für Mutterschutz und Sexualreform in Dresden, 28./30. Sept. 1911. Breslau 1912.
- RUNDERLASS des Ministers für Volkswohlfahrt vom 19. Febr. 1926 betr. Einrichtung ärztlich geleiteter Eheberatungsstellen in Gemeinden und Kreisen. In: Zeitschrift f. Volksaufartung u. Erbkunde 1 (1926), S. 53–55.
- SCHALLMAYER, W.: Über die drohende körperliche Entartung der Kulturmenschheit und die Verstaatlichung des ärztlichen Standes. Berlin/Neuwied 1891.
- SCHALLMAYER, W.: Vererbung und Auslese im Lebenslauf der Völker. Eine staatswissenschaftliche Studie auf Grund der neueren Biologie. Jena 1903.
- SCHALLMAYER, W.: Die soziologische Bedeutung des Nachwuchses der Begabteren und die psychische Vererbung. In: Arch. f. Rassen- u. Gesellschaftsbiologie 2 (1905), S. 36–75.
- SCHALLMAYER, W.: Vererbung und Auslese als Faktoren zu Tüchtigkeit und Entartung der Völker. (Flugschriften des Deutschen Monistenbundes, Heft 5.) Brackwede i. W. 1905.
- SCHMIDT, W.: Die generative Wirkung der Schuldauer. In: Die Erziehung IX (1934), S. 80–84.
- SCHEUMANN, F. K.: Eheberatung. Berlin 1928.
- SCHEUMANN, F. K.: Eheberatung als Aufgabe der Kommunen. (Kommunalärztliche Abhandlungen, Nr. 4.) Leipzig 1932.
- SCHLEMMER, H.: Vererbungslehre und geisteswissenschaftlicher Unterricht. In: JUST 1930, S. 304–325.
- SCHMITZ, W.: Sterilisation und fürsorgerischer Gedanke. In: Freie Wohlfahrtspflege 11 (1932/33), S. 505–514.

- SIEBERT: Begabung und Geschwisterzahl bei den Volksschülern des Bezirkes Kronach. In: Münchner Med. Wochenschr. 1929, S. 367 ff.
- SIEMENS, H. W.: Vererbungslehre, Rassenhygiene und Bevölkerungspolitik. Für Gebildete aller Berufe. München <sup>3</sup>1926.
- SOMBART, W.: Ideale der Sozialpolitik. In: Arch. f. Soz. Gesetzgebung u. Staat 10 (1897), S. 15, 24 ff.
- SOMBART, W.: Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie. Charlottenburg 1938.
- SPIEGELBERG, R.: Ethische Grundlagen, praktische Ziele der Bewegung der Kinderreichen Deutschlands. In: Bundesblatt für den Reichsbund der Kinderreichen Deutschlands zum Schutze der Familie 7 (1927), S. 3 ff.
- SPRANGER, E.: März 1933. In: Die Erziehung VIII (1933), S. 401–408.
- STAEMMLER, M.: Rassenpflege im völkischen Staat. München 1933.
- SUESSMANN: Rassenhygiene in der Schule. In: Z. f. Medizinalbeamte 8 (1928), S. 195.
- THIELE, A.: Praxis der Eheberatung. Dresden 1931.
- TIETZE, F.: Säuglingsfürsorge und Rassenhygiene. In: Zeitschrift f. Volksaufklärung u. Erbkunde 2 (1927), S. 4–6.
- TILLE, A.: Volksdienst von einem Sozialaristokraten. Berlin 1893 (anonym erschienen).
- UNSHELM, E.: Geburtenbeschränkung und Sozialismus. Versuch eine Dogmengeschichte der sozialistischen Bevölkerungslehre. (Monographien zur Frauenheilkunde und Eugenik, Sexualbiologie und Vererbungslehre, Nr. 6, 1. Hauptstück.) Leipzig 1924.
- VERSCHUER, O. v.: Leitfaden der Rassenhygiene. Leipzig <sup>2</sup>1944.
- WEHRMANN, F. A. B.: Euthanasie und Vernichtung unwerten Lebens. Ein quellenmäßiger Bericht über die moderne Literatur des Problems. In: Arch. f. Bevölkerungspolitik, Sexualethik und Familienkunde 2 (1931), S. 101–113.
- WEHRMANN, F. A. B.: Theologische Bemerkungen zur Sterilisierungsfrage. In: Gesundheitsfürsorge 11 (1932), S. 219 f.
- WOLFF, G.: Sozialpolitik und soziale Hygiene. In: Sozialistische Monatshefte, Dez. 1927, S. 985–989.

## *Literatur*

- AMENDT, G.: Der neue Klapperstorch. Über künstliche Befruchtung, Samenspende, Leihmütter, Retortenerzeugung und die Folgen: Reproduktionsmedizin. Herstein-Schlechtenwegen 1986.
- BAADER, G.: Zur Ideologie des Sozialdarwinismus. In: BAADER/SCHULTZ 1983, S. 39–54.
- BAADER, G./SCHULTZ, U. (Hrsg.): Medizin und Nationalsozialismus. Tabuisierte Vergangenheit – Ungebrochene Tradition? Berlin 1983.
- BAITSCH, H.: Das eugenische Konzept einst und jetzt. In: WENDT 1970, S. 59–71.
- BERICHT der Enquête-Kommission „Chancen und Risiken der Gentechnologie“. DEUTSCHER BUNDESTAG, 10. Wahlperiode, Drucks. 10/6775 6. Januar 1987.
- BILLIG, M.: Die rassistische Internationale. Zur Renaissance der Rassenlehre in der modernen Psychologie. Aus d. Engl. Frankfurt 1981.
- BOCK, G.: Frauen und ihre Arbeit im Nationalsozialismus. In: KUHN, A./SCHNEIDER, G. (Hrsg.): Frauen in der Geschichte I: Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien zur Geschichte der Frauen (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien Bd. 6.) Düsseldorf 1979, S. 113–149.
- BOCK, G.: Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik. Opladen 1986.
- CHARGAFF, E.: Das Feuer des Heraklit. Skizzen aus einem Leben vor der Natur. Stuttgart <sup>3</sup>1981.

- CONRAD-MARTIUS, H.: Utopien der Menschengzüchtung. Der Sozialdarwinismus und seine Folgen. München 1955.
- CZARNOWSKI, G.: Familienpolitik als Geschlechterpolitik. In: OTTO/SÜNKER 1986, S. 243–267.
- DAELE, W. VAN DEN: Mensch nach Maß? Ethische Probleme der Genmanipulation und Gentherapie. München 1985.
- DÖRNER, K.: Nationalsozialismus und Lebensvernichtung. In: Vierteljahreshefte f. Zeitgeschichte 15 (1967), S. 121–152.
- FRAUEN GEGEN GENTECHNIK und Reproduktionstechnik. DIE GRÜNEN im Bundestag, AK Frauenpolitik und sozialwiss. Forschung und Praxis f. Frauen e. V. Köln (Hrsg.): Dokumentation zum Kongreß von 1985. Köln 1986.
- FUHRMANN, W.: Die genetische Indikation zur freiwilligen Sterilisierung. In: Berliner Ärzteblatt 87 (1974), S. 883–887.
- GRAHAM, L. R.: Science and Values: The Eugenics Movement in Germany and Russia in the 1920's. In: American Historical Review 82 (1977), S. 1133–1164.
- HEIM, S.: Human Betterment, Zwangssterilisation und Retortenbabies. In: KAUPEN-HAAS 1986, S. 146–165.
- HERRMANN, B.: Zur Entstehung und Wirkung ästhetischer Prinzipien in der menschlichen Rassenkunde. In: IMHOF, A. E. (Hrsg.): Leib und Leben in der Geschichte der Neuzeit. Berlin 1983, S. 165–175.
- JUNGK, R. (Hrsg.): Das umstrittene Experiment: Der Mensch. Dt. Übersetzung von: Man and his Future. München 1966.
- JÜRGENS, H. W.: Zur Lage der Bevölkerungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Z. f. Bevölkerungswissenschaft 1 (1975), S. 6–18.
- JÜRGENS, H. W.: Bevölkerungswissenschaft an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Z. f. Bevölkerungswissenschaft 1 (1981), S. 87–109.
- KAUPEN-HAAS, H. (Hrsg.): Der Griff nach der Bevölkerung. Aktualität und Kontinuität nazistischer Bevölkerungspolitik. Nördlingen 1986.
- KLEVENOW, A.: Geburtenregelung und „Menschenökonomie“: Die Kongresse für Sexualreform 1921 - 1930. In: KAUPEN-HAAS 1986, S. 64–72.
- KOCH, H.: Der Sozialdarwinismus. Seine Genese und sein Einfluß auf das imperialistische Denken. München 1973.
- KRANZ, H.: Eugenische Utopien der Menschengzüchtung – Zur Verwissenschaftlichung generativen Verhaltens. In: Sowi 14 (1985), S. 45–51.
- KROLL, J.: Zur Entstehung und Institutionalisierung einer naturwissenschaftlichen und sozialpolitischen Bewegung. Die Entwicklung der Eugenik/Rassenhygiene bis zum Jahre 1933. Diss. Univ. Tübingen 1983.
- LABISCH, A./TENNSTEDT, F.: Der Weg zum „Gesetz über die Vereinheitlichung des Gesundheitswesens vom 3. Juli 1934“. Entwicklungslinien und -momente des staatlichen und kommunalen Gesundheitswesens in Deutschland. (Schriftenreihe der Akademie für öffentliches Gesundheitswesen in Düsseldorf, Bd. 13.) Düsseldorf 1985.
- LENZ, K.: Die Bevölkerungswissenschaft im Dritten Reich. (Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 35) Wiesbaden 1983.
- LILIENTHAL, G.: Rassenhygiene im Dritten Reich. In: Medizinhistorisches Journal 14 (1979), S. 114–134.
- LUKÁCS, G.: Die Zerstörung der Vernunft. Berlin 1964.
- MANN, G.: Rassenhygiene – Sozialdarwinismus. In: MANN (Hrsg.): Biologismus im 19. Jahrhundert. (Studien zur Medizingeschichte des 19. Jahrhunderts, Bd. V.) Stuttgart 1973, S. 73–93.
- MANN, G.: Neue Wissenschaft im Rezeptionsbereich des Darwinismus: Eugenik – Rassenhygiene. In: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 1 (1978), S. 101–111.

- MARSCHALCK, P.: Bevölkerungsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt 1984.
- MARTEN, H.-G.: Sozialbiologismus. Biologische Grundpositionen der politischen Ideengeschichte. Frankfurt/New York 1983.
- MOREAU, P.: Die neue Religion der Rasse. Der Biologismus und die kollektive Ethik der Neuen Rechten in Frankreich und Deutschland. In: I. FETSCHER (Hrsg.): Neokonservative und „Neue Rechte“. München 1983, S. 122–162.
- MOSSE, G. L.: Rassismus. Ein Krankheitssymptom in der europäischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Königstein/Ts. 1978.
- MÜHLEN, P. v. ZUR: Rassenideologien. Berlin/Bonn-Bad Godesberg 1977.
- MÜHLMANN, W. E.: Geschichte der Anthropologie. Wiesbaden <sup>3</sup>1984.
- NACHTHEIM, H.: Für und wider die Sterilisierung aus eugenischer Indikation. Stuttgart 1952.
- OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986.
- RAUSCHENFELS, U.: Eugenik in deutschsprachigen Fachzeitschriften. Diss. med. Marburg 1969.
- ROTH, K. H. (Hrsg.): Erfassung zur Vernichtung – Von der Sozialhygiene zum „Gesetz über Sterbehilfe“. Berlin 1984.
- ROTH, K. H.: Scheinalternativen im Gesundheitswesen: ALFRED GROTHJAHN (1869–1931) – Integrationsfigur etablierter Sozialmedizin und nationalsozialistischer „Rassenhygiene“. In: ROTH 1984, S. 31 ff. (a)
- ROTH, K. H.: „Erbbiologische Bestandsaufnahme“ – ein Aspekt „ausmerzender“ Erfassung vor der Entfesselung des Zweiten Weltkrieges. In: ROTH 1984, S. 57 ff. (b)
- ROTH, K. H.: Schöner neuer Mensch. Der Paradigmenwechsel der klassischen Genetik und seine Auswirkungen auf die Bevölkerungsbiologie des „Dritten Reiches“. In: KAUPEN-HAAS 1986, S. 11–63.
- SCHNEIDER, W.: Toward the Improvement of the Human Race: The History of Eugenics in France. In: Journal of Modern History 54 (1982), S. 268 ff.
- SODEN, K. VON: Auf dem Weg zur „neuen Sexualmoral“ – die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik. In: GEYER-KORDESCH, J./KUHN, A. (Hrsg.): Frauenkörper, Medizin, Sexualität. Düsseldorf 1986, S. 237–262.
- SODEN, K. VON: Die Sexualberatungsstellen der Weimarer Republik 1919–1933. Berlin 1987.
- THEILE, U.: Genetische Beratung in der Praxis. In: Berliner Ärzteblatt 87 (1974), S. 584–590.
- WAGNER, F. (Hrsg.): Menschenzüchtung. Das Problem der genetischen Manipulierung des Menschen. 8 Beiträge. München <sup>2</sup>1970.
- WALTER, W.: Der Geist der Eugenik. FRANCIS GALTONS Wissenschaftsreligion in kultursoziologischer Perspektive. Bielefeld 1983.
- WAWERZONNEK, M.: Implizite Sexualpädagogik in der Sexualwissenschaft 1886–1933. Köln 1984.
- WEINDLING, P.: Die Preußische Medizinalverwaltung und die „Rassenhygiene“ 1905–1933. In: Z. f. Sozialreform 1984, S. 675–687.
- WENDT, G. G. (Hrsg.): Genetik und Gesellschaft. Stuttgart 1970.
- WENDT, G. G.: Vererbung und Erbkrankheiten. Ihre gesellschaftliche Bedeutung. Frankfurt/New York 1974.
- WESS, L.: HANS WILHELM JÜRGENS, ein Repräsentant bundesdeutscher Bevölkerungswissenschaft. In: KAUPEN-HAAS 1986, S. 121–145.
- YOXEN, E.: Molekularbiologie und die Möglichkeit einer Neo-Eugenik-Bewegung. In: HERBIG, J. (Hrsg.): Biotechnik. Reinbek 1981, S. 90–113.
- ZMARZLIK, H. G.: Der Sozialdarwinismus in Deutschland als geschichtliches Problem. In: Vierteljahreshefte f. Zeitgeschichte XI (1963), S. 246–273.



# Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche

*Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft  
im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*

## 1. Einleitung

Die unlängst im VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN e. V., FACHVERBAND FÜR BEHINDERTENPÄDAGOGIK geführte Diskussion um ihren 1973 verstorbenen Ehrenvorsitzenden GUSTAV LESEMANN ist in doppelter Weise symptomatisch für die Auseinandersetzung westdeutscher Sonderpädagogik mit der Ära des Dritten Reiches: Sie dokumentiert zum einen die bis in die jüngste Vergangenheit andauernde weitgehende Ausklammerung dieser Zeitspanne aus der Fachdiskussion und zum anderen eine unangemessene Form historischer Analyse, indem der Eindruck erweckt wird, als wäre die Zeit des deutschen Faschismus gewissermaßen ein Betriebsunfall der deutschen Geschichte, der verhängnisvoll auch über die Heilpädagogik hereinbrach und zudem ohne jeden Bezug zur Vor- und Nachgeschichte steht. In der Erklärung des VERBANDES DEUTSCHER SONDERSCHULEN zu den von GUSTAV LESEMANN während der NS-Zeit publizierten, mit rassehygienischem Gedankengut durchzogenen Aufsätzen heißt es u. a.: „Die genannten Schriften müssen im historischen Zusammenhang der unheilvollen Zeit des Nationalsozialismus gesehen werden. GUSTAV LESEMANN war kein Täter oder Schreibtischtäter des Nationalsozialismus. Seine Artikel sind Produkt des Zeitgeistes und des heute nicht mehr nachvollziehbaren politischen Meinungsdrucks, dem – bis auf einige Widerstände – ein ganzes Volk erlegen ist, seine Wissenschaft, seine Erziehung, seine Heilpädagogik. LESEMANN ist ein Fürsprecher der herrschenden und seinerzeit weitgehend gebilligten Ideen gewesen. In seiner praktischen Arbeit wurde er nicht als Gutachter, etwa für Erbgesundheitsgerichte, tätig – im Gegensatz zu vielen Ärzten und Sonderschullehrern. Eine tiefergehende Auswirkung seiner Schriften ist nicht zu erkennen.“ (VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN 1986, S. 715)

Von Interesse ist die Stellungnahme in diesem Zusammenhang nicht primär wegen der fraglich erscheinenden Charakterisierung GUSTAV LESEMANNS als eines angepaßten Mitläufers, eines jeder Eigenverantwortung entäußerten „Werkzeuges“, sondern vorrangig aufgrund der in ihr verwendeten historischen Argumentationsfigur. Während ANDREAS FLITNER und KARL CHRISTOPH LINGELBACH bereits in den ausgehenden 60er Jahren darauf verwiesen, daß die Pädagogik des Nationalsozialismus nicht losgelöst von den ideologischen Vorläufern einer „völkischen“, „konservativ-revolutionären“ Pädagogik betrachtet werden darf, dominiert in der Sonderpädagogik noch heute eine ausschließlich auf die Zeit des National-

sozialismus fixierte Sichtweise, der es daher auch nicht gelingen kann, „die faschistische Epoche endgültig aus ihrer historischen Verkapselung zu befreien, sie in den verborgenen Kontext mit der Gegenwart zu überführen.“ (GAMM 1984, S. 41)

Anliegen der folgenden Studie ist aufzuzeigen, daß der Ausverkauf heilpädagogischer Ideale nicht erst mit dem Jahre 1933 einsetzte, sondern mit verursacht wurde durch fragwürdige Traditionsbestände, die in der Heilpädagogik selbst zu suchen sind.

## *2. Sonderpädagogische Historiographie und die NS-Zeit*

Während in der Erziehungsgeschichte seit nunmehr gut einem Jahrzehnt von einer Renaissance der historischen Pädagogik die Rede ist (vgl. HERRMANN 1977; HAMBURGER 1977), lehrt ein Blick auf den gegenwärtigen Stand sonderpädagogischer Historiographie, daß von einer Wiederentdeckung der Geschichte kaum die Rede sein kann (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 1985). Historische Sonderpädagogik war – soweit sie überhaupt betrieben wurde – ganz im Sinne des alten oder auch neuen Historismus in erster Linie Rechtfertigung des Gewordenen und Etablierten. Entscheidende Ursache für den bemerkenswerten Umstand eines generellen Desinteresses an sonderpädagogischer Geschichtsschreibung sowie deren meist affirmativer Charakter scheint uns in der Verdrängung der Rolle der Sonderpädagogik während der Zeit des Nationalsozialismus zu liegen. Wie viele andere Wissenschaften, Berufsgruppen und Institutionen hat auch die Sonderpädagogik nach 1945 die „dunklen Jahre des Verhängnisses“ allzu schnell beiseite geschoben, ohne die Frage nach dem eigenen Versagen und der eigenen Schuld zu stellen. Versäumt wurde, kritisch zu reflektieren, ob die vermeintlich bewährten heilpädagogischen Traditionen der Vor-Nazizeit, an die man nach Kriegsende anknüpfen wollte, wirklich so bewährt waren und ob es überhaupt diese waren, an die man anknüpfte. Sofern die Zeit des deutschen Faschismus überhaupt thematisiert wurde, herrschte eine Darstellungsweise vor, die vorgab, daß eine intakte Heilpädagogik in Abwehrstellung zum totalitären NS-System und einer kleinen Clique nationalsozialistischer Heilpädagogen das „Überleben im Dritten Reich“ (BESCHEL) zu sichern suchte (vgl. BESCHEL 1969, 1976; MYSCHKER 1983). Selbst die erste größere Monographie über die Geschichte der Hilfsschule während des Dritten Reiches von HÖCK (1979) bleibt diesem Ansatz verhaftet, indem sie die Heilpädagogen dieser Epoche primär als hilflos Reagierende auf ein böses Umfeld darstellt und damit die Frage unerörtert läßt, welchen Anteil die Pädagogen selbst an der Pervertierung heilpädagogischer Ziele und Normen hatten und welchen Traditionen sie vor 1933 verhaftet waren. Die Tatsache schließlich, daß ein Nicht-Sonderpädagoge (GAMM 1983) unlängst die Frage nach Versagen und Schuld der Sonderschullehrer stellte, daß bislang Journalisten, Politologen, Historiker, Theologen und Mediziner,<sup>1</sup> kaum aber Sonderpädagogen sich mit der Lage jener im Nationalsozialismus ausgegrenzten Personengruppen auseinandersetzten, ist schon ein äußeres Zeichen für den anhaltenden Zustand des Vergessens und des Verdrängens innerhalb der etablierten Sonderpädagogik.

Die Diskussion um GUSTAV LESEMANN, den ehemaligen Vorsitzenden des deutschen Hilfsschullehrerverbandes (1928 – 1933), der als hochgeehrte Persönlichkeit den Aufbau des deutschen Sonderschulwesens nach Kriegsende mit gestaltete, belegt den desolaten Zustand sonderpädagogischer Historiographie. So fehlt es nicht nur an relevanten Forschungsergebnissen, die es erlaubten, differenzierte und sachlich begründete Aussagen hinsichtlich Einstellung und Verhalten dieses Hilfsschulpädagogen zu treffen, sondern es mangelt auch an einer historischen Sichtweise in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus, deren erkenntnisleitendes Interesse die Anstrengung um Selbstreflexion (GAMM 1984), also die Erarbeitung von „Hilfen zum Verständnis und zur rationalen Verarbeitung von Tradition“ (KEIM 1987, S. 18) zu sein hätte.

Eine Berücksichtigung der Schriften und Reden LESEMANNs vor 1933 hätte zutage gefördert, daß diese von einer völkischen, nationalistischen und demokratiefeindlichen Gesinnung geprägt sind. Die Tatsache, daß LESEMANN bereits im Jahre 1932 auf den Vorstandssitzungen des Hilfsschulverbandes auch für eine Zusammenarbeit mit den Nationalsozialisten eintrat, während zur selben Zeit überzeugte Demokraten im DEUTSCHEN LEHRERVEREIN öffentlich für die Verteidigung der Weimarer Republik kämpften, erlaubt den Schluß, daß bei LESEMANN mehr als nur Anpassung und vordergründiges Mitläufertum im Spiel waren.<sup>2</sup> Und auch LESEMANNs Äußerungen nach 1945 lassen zumindest Zweifel aufkommen, ob dessen Wirken beim Aufbau des westdeutschen Sonderschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg so uneingeschränkt positiv gesehen werden darf, wie es in der Verbandserklärung von 1986 geschieht, die allein auf Elemente der Handlungsebene, nicht jedoch auf mögliche ideologische Wirkungen eines GUSTAV LESEMANN abhebt. LESEMANN selbst erwähnt in seinen 1969 erschienenen Lebenserinnerungen die Zeit des Nationalsozialismus mit keinem Wort. In dem Kapitel, das der Nachkriegszeit gewidmet ist, klagt er über „die Prozedur der ‚Entnazifizierung‘ und der ‚Entmilitarisierung‘, die er durchmachen mußte“ (S. 129); von den unzähligen Leiden derer, die als Schutzbefohlene der Sonderpädagogen gegolten hatten, ist jedoch in keiner Zeile die Rede.

Im Unterschied zu LESEMANN erinnerte der Nestor der deutschsprachigen Heilpädagogik, HEINRICH HANSELMANN, der 1931 in Zürich die erste Professur für Heilpädagogik antrat, sehr unmißverständlich an die Verbrechen des NS-Staates gegenüber Behinderten, wenn er im Vorwort zur 3. und 4. Auflage seiner „Einführung in die Heilpädagogik“ von 1946 schreibt: „In weiten Gebieten des europäischen Kulturkreises ist in dieser Zeit die Heilpädagogik als solche in schroffster Form nicht nur in Frage gestellt, sondern in ihren praktischen Auswertungen geradezu bekämpft worden. Die totalitären Regierungen in Deutschland und in Italien haben für die ‚Behandlung‘ aller ‚anormalen‘ Kinder, aber auch aller erwachsenen körperlich-seelisch gebrechlichen Menschen den radikal kürzesten Weg propagiert und, soweit und solange es ihnen möglich war, auch begangen, nämlich die ‚humane Tötung lebensunwerten Lebens‘“ (1953, S. 8). Im Nachwort zur 4. Auflage findet sich der bemerkenswerte Satz: „Wir kämpfen ja noch immer um das Daseinsrecht der Heilpädagogik, das auch heute noch von allen jenen Seiten bestritten wird, welche nicht die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens zur Grundlage ihrer Weltanschauung und ihrer Politik machen“ (S. 548).

Der erste Sonderpädagoge, der von Versagen und Schuld der Heilpädagogen sprach und deren pädagogisch-politische Positionen im Kontext fragwürdiger Traditionsbestände thematisierte, war SIEGFRIED GEHRECKE. Er schrieb 1971: „Die deutsche Hilfsschulbewegung hatte sich seit 1933 selbst verraten, wobei die Umwertung aller Werte weit in die zwanziger Jahre zurückzuverfolgen ist“ (S. 35). Wie relativ folgenlos GEHRECKES Urteil als auch JANTZENS Forderung nach einer Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung und Faschismus (vgl. JANTZEN 1975) bis auf den heutigen Tag geblieben sind, belegt erneut die zitierte Erklärung des VERBANDES DEUTSCHER SONDERSCHULEN aus dem Jahre 1986.

Wir werden im folgenden versuchen aufzuzeigen, daß die Äußerungen eines GUSTAV LESEMANN und vieler anderer seiner Amtskollegen während der Ära des Nationalsozialismus keineswegs nur als Ausdruck von „Anpassung“ und „Verstrickung“ zu verstehen sind, sondern zugleich Niederschlag unheilvoller Traditionen waren, deren Wurzeln in einer Affinität großer Teile der Hilfsschullehrerschaft zu korrespondieren reaktionären ideologischen Strömungen des Wilhelminischen Kaiserreiches sowie in der Artikulation gesellschaftlicher Interessenpositionen durch eben diese Lehrergruppe liegen.

Unsere These lautet: Die in der NS-Zeit erfolgte Charakterisierung des Hilfsschülers als eines in erbbiologischer und ökonomischer Hinsicht „minderwertigen Menschenmaterials“ stellte die traditionelle Heilpädagogik keineswegs „auf den Kopf“, bedeutete nicht den in der Nachkriegsära aus Legitimationsgründen immer wieder beschworenen Einbruch in bewährtes heilpädagogisches Denken, sondern markierte im Sinne eines hohen Maßes an Kontinuität eine Fortentwicklung und Zuspitzung von Ideen, die zu einem früheren Zeitpunkt offen und meist unwidersprochen auch in den Reihen der Heilpädagogen propagiert worden waren.

Wenn wir im folgenden die Berufsideologie der Hilfsschullehrer während des Kaiserreiches und der Weimarer Republik zu analysieren versuchen, bleibt – bedingt durch eine ungenügende Forschungslage – die Frage nach dem konkreten Verhalten einzelner Pädagogen, die Ebene der Erziehungswirklichkeit also, ausgespart. Eine befriedigende Antwort auf die Frage, wie die Rolle der Hilfsschullehrer im Nationalsozialismus zu beurteilen ist, kann allerdings erst dann gelingen, wenn Berufsideologie und Berufshandeln der Hilfsschullehrerschaft im Dritten Reich zueinander in Beziehung gesetzt und hermeneutisch erschlossen werden.<sup>3</sup>

### *3. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft*

Wesentliche Versatzstücke nationalsozialistischer Ideologie, die gerade auch für die Charakterisierung und Behandlung Behinderter und Benachteiligter maßgeblich waren, sind die Volksideologie, die Erb- und Rassenideologie sowie der Sozialdarwinismus. Im folgenden versuchen wir aufzuzeigen, daß diese zum Teil sich überschneidenden, weit ins 19. Jahrhundert zurückreichenden und die Programmatik bürgerlicher Parteien des Kaiserreichs und der Weimarer Republik prägenden geistigen Strömungen (vgl. ZMARZLIK 1963; KÜHNEL 1975, 1979; KRÖNER 1980; BOCK 1986) von erheblichem Einfluß auf weite Teile der Hilfsschullehrerschaft waren. Die

Unterstützung und Propagierung erbbiologischer Theorien und sozialdarwinistischen Maßnahmen soll an jenen für die Berufsideologie dieser Lehrerguppe besonders aufschlußreichen Elementen des politischen Bewußtseins sowie des erzieherischen Selbstverständnisses aufgezeigt werden. Im Sinne einer ideologiekritischen Analyse sind politisches und pädagogisches Bewußtseins allerdings nicht von der gesellschaftlichen Interessenlage dieser Lehrerguppe zu trennen, die durch den Kampf um Ausbreitung und Eigenständigkeit des Hilfsschulwesens sowie die Etablierung eines eigenständigen, mit spezifischen Privilegien ausgestatteten Berufsstandes, gekennzeichnet ist.

### 3.1. Gesellschaftsbild und politisches Bewußtsein

Das politische Selbstverständnis der Hilfsschullehrer des Kaiserreichs ist geprägt durch konservativ-nationale Anschauungen. Die gesellschaftliche Ordnung wird als ein aus natürlichen Lebensgemeinschaften bestehender Organismus verstanden, wenn es etwa heißt: „da ist das Gemeinwesen (Stadt, Dorf, Staat, Reich), in welches der einzelne Mensch sich einzufügen hat, dem er sich unterzuordnen hat, dem er viel Angenehmes und Gutes verdankt, dem er auch Opfer bringen muß.“ (KIELHORN 1903, S. 110) Eingebettet in das allgemeine Volksleben, unterscheidet sich auch die Schule in struktureller Hinsicht nicht von den anderen Lebensgemeinschaften: „Die Schule überhaupt soll ein Abbild der Familie, der Gemeinde und des Staates sein.“ (S. 112)

Bejaht wird die bestehende ständische Gesellschaftsordnung, in der soziale Unterschiede als vorbestimmtes Schicksal gedeutet werden. Damit werden soziale Konflikte gar nicht erst wahrgenommen, sondern vielmehr als rein individuelles und nicht selten als ein ausschließlich moralisches Problem interpretiert. Die Hilfsschulkinder als schwache Glieder der Klassengesellschaft haben als Untertanen nicht Anspruch auf unveräußerliche Rechte, sondern nur auf private und staatliche Mildtätigkeit. Im späteren Leben sollen sie den Platz einnehmen, der ihnen aufgrund ihrer Herkunft und persönlichen Leistungsfähigkeit zukommt.

Einig ist sich die Hilfsschullehrerschaft in der Liebe zu Kaiser und Vaterland. Stets wird auf den Verbandstagen der Obrigkeit in markigen Trinksprüchen gedacht. So toastet der Verbandsvorsitzende ALBERT WEHRHAHN auf dem Verbandstag von 1913 auf „Seine Majestät den Kaiser als den machtvollen Schützer aller Werke des Friedens“; und Hilfsschullehrer WILHELM MIDDELDORF bezeichnet es auf demselben Verbandstag als Aufgabe des Lehrers, im Heimatkundeunterricht „ein Verständnis für das soziale und politische Leben anzubahnen, Achtung vor der Obrigkeit und Liebe zur gesellschaftlichen Ordnung, zu Kaiser und Vaterland in die Herzen zu pflanzen“ (BERICHT 1913, S. 227, 107).

Überschwengliche Kriegsbegeisterung, Opferbereitschaft und Befürwortung des imperialistischen Charakters der deutschen Kriegspolitik bestimmen die Äußerungen der Hilfsschullehrer während des Ersten Weltkriegs. So schreibt der Deutschnationale WILHELM RAATZ in seinem Geschäftsbericht für den Unterverband Brandenburg in deutlicher Anspielung auf den Vorwurf des deutschen Militarismus: „„Deutscher Militarismus!“ Ach, auch die deutsche Lehrerschaft weiß, was sie ihm zu

danken hat, und – soweit man darunter Pflichtgefühl und Gewissenhaftigkeit in amtlicher wie außeramtlicher Berufsarbeit versteht – wird sie sich den Militarismus nicht nehmen lassen, auch nicht von Ausländern, die reichlich in deutschen Schulen und Verbandsversammlungen lernen durften. So bin ich bereits in Kriegsstimmung geraten, und ich wollte doch einen Jahresbericht geben“ (RAATZ 1915, S. 153). Nationalistischem Hochgefühl und Übersteigerung entspricht die Glorifizierung deutscher Weltmachtpolitik. Hilfsschuldirektor JOHANNES DELITSCH aus Plauen feiert in einem Aufsatz über „Wohnungsnot und Volkserhaltung“ Deutschlands Aufstieg zur Weltmacht, indem er u. a. schreibt: „Die Freiheitskriege hatten deutsches Wesen von fremdem Drucke und eigener Schwäche und Schuld entlastet. Die Einigungskriege ließen das deutsche Volk zu einer Weltmacht werden, gaben ihm wieder einen Kaiser und eine Verfassung. Es fielen kleinstaatliche Schranken. Dazu kam der unbedingte Sieg über unsern wirtschaftlichen Nebenbuhler Frankreich und die plötzliche Erhöhung des vordem mühevoll und sparsam errungenen Volksvermögens durch hohe Kriegsentschädigung (DELITSCH 1918, S. 236 f.).

Trotz einschneidender politischer und sozialer Veränderungen wandelt sich das konservative, am Modell des Ständestaates orientierte Gesellschaftsbild nicht. Im Gegenteil: unter dem Eindruck des Kriegserlebnisses und der drohenden militärischen Niederlage verstärkt sich das nationalistisch-völkische Engagement vieler Lehrer, nicht zuletzt ablesbar an einer zunehmenden Betonung utilitaristischer Motive für die Hilfsschularbeit. So sollen dem geschwächten Vaterland durch die Fürsorge für die Schwachbegabten nicht noch zusätzliche Lasten aufgebürdet werden; man will vielmehr „darauf hinwirken, daß ihm durch sorgfältige Ausnutzung auch der schwachen Kräfte Opfer erspart werden“ (STÄHLER 1917, S. 115).

Die Novemberrevolution wird nicht als ein politisches, sondern ein moralisches Phänomen diskutiert, die Träger der Revolution nicht selten in die Nähe von Psychopathen und Geisteskranken gerückt. So sagt der bayrische Verbandsfunktionär RUPERT EGENBERGER zu Beginn seines Vortrags über die Ausbildung der Hilfsschullehrer auf der Vertreterversammlung von 1922:

„Die letzten Jahre bewiesen, daß psychopathische Minderwertigkeiten das größte Übel im Staatsleben sein können. Viele unlogisch denkende Schreier und Hetzer, die Hemmungs- und Gewissenlosen, die Schiffbrüchigen und Existenzunfähigen, die Bildungslosen, die nicht wollenden Menschen, die Verräter aller Art gehören größtenteils zu der Kategorie der Psychopathen ... Sie sind jener Teil der Bevölkerung, der sich selbst vom übrigen Teil der Gesellschaft absondert; sie sind jener Teil, der am leichtesten zu verführen ist; sie sind jener Teil, der dem Verfall am leichtesten preisgegeben ist, und zwar dem wirtschaftlichen, wie auch dem sittlichen und geistigen. Wir haben genug Beweise, daß die längst und oft erwähnte Degeneration in hohem Maße verbreitet ist und teilweise die Führung im öffentlichen und gesellschaftlichen Leben zu übernehmen versuchte. Denken wir nur an jene vielen Schwankenden, die keinerlei sicheren Boden unter den Füßen hatten und weder politische, sittliche, nationale oder staatsbürgerliche Zuverlässigkeit aufweisen konnten“ (EGENBERGER 1922, S. 181).

Der weitaus größte Teil der Hilfsschullehrer begegnet der Republik mit Skepsis, Unverständnis und Ablehnung. Die unsichere bis ablehnende Haltung gegenüber dem Weimarer Staat, die Trauer um den Verlust der alten Ordnung lassen GUSTAV LESEMANN auf dem ersten Verbandstag nach dem Ersten Weltkrieg u. a. folgendes

ausführen: „... gewaltige Ereignisse rollen in dieser Gegenwart auf der Bahn der Welt- und Völkergeschichte vor unseren Augen ab. Kriege zerstampften die Felder, verwischten die Grenzen der Länder und zertraten die Herzen der Völker. Throne ererbter Rechte und begründeter Pietät stürzten, Säulen des Gewordenen und Althergebrachten barsten, Altäre der Autorität und des Glaubens schwankten; überall drängt Neues zum Werden – und scheint dennoch nicht recht Bestand zu haben, denn noch wankt der Grund, auf dem wir bauten! Wer sagt uns, ob die ereignisstarke Gegenwart, in der wir leben, Abschluß oder Anfang, Aufgang oder Niedergang, Stillstand, Rückschritt oder Durchgang darstellt?“ (LESEMANN 1924, S. 96 f.).

Die militärische Niederlage Deutschlands wird als Realität verdrängt und stattdessen die Wiederherstellung nationaler Größe erträumt. Die Hilfsschullehrerschaft reagiert auf die sozialen und politischen Umwälzungen in „unpolitischer“ Weise, indem sie in der Bestimmung eines neuen weltanschaulichen Standorts eine Antwort auf die brennenden Fragen der Gegenwart zu finden sucht. Unter Berufung auf die Philosophie eines RUDOLF EUCKEN formuliert GUSTAV LESEMANN ein harmonistisches Gesellschaftsbild und knüpft damit restaurativ an ständestaatliche Traditionen an: „Nicht für eine Philosophie, die neue Probleme aufreißt und unser Geistesleben von neuem zerklüftet! Was wir brauchen, ist nicht neue These und Antithese – sondern eine einigende Synthese! ... Wir brauchen nicht Streitsäuer, sondern Friedensstifter, nicht einseitig eingestellte Problemkniffer, sondern Ideenversöhner“ (ebd., S. 100). Hypostasierung des Volkes, das Sehnen nach völkischer Einheit, die Überwindung „pädagogischer Zerrissenheit“, all das sind Merkmale der von der Hilfsschullehrerschaft in der Weimarer Republik propagierten pädagogisch-politischen Überzeugungen, deren Verankerung in den geistigen Strömungen der Zivilisations- und Bildungskritik (FLITNER 1965), der „nationalpädagogischen Traditionen“ und des „völkischen Vitalismus“ (LINGELBACH) zu suchen ist.

Auch wenn die Hilfsschullehrer den unpolitischen Charakter der Pädagogik betonen, so ist nicht zu übersehen, daß diese Lehrergruppe eine rege politische Arbeit zur Durchsetzung ihrer Ziele leistet. Ungeachtet der propagierten parteipolitischen Neutralität des Hilfsschulverbandes ist nachweisbar, daß sich die Hilfsschulvertreter vor allem zu den Parteien der Rechten hingezogen fühlen. Die vorherrschende, nationalistische und völkische Grundeinstellung und die Affinität zu den diese Orientierung repräsentierenden Parteien ist als ungebrochene Linie bis zur Ära des Nationalsozialismus zu verfolgen.

Aufschlußreich für politisches Bewußtsein und Handeln der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik ist schließlich deren Bewertung der „sozialen Frage“ sowie die Interpretation des Verhältnisses von Milieu und Begabung im Hinblick auf die Schülerschaft der Hilfsschule.

Angesichts der Tatsache, daß die Hilfsschullehrer es in erster Linie mit den Kindern des Vierten Standes zu tun haben, und eingedenk der Aufmerksamkeit, die die „soziale Frage“ im ausgehenden 19. Jahrhundert genießt, verwundert die weitgehende Ignorierung dieses Themas durch den Hilfsschulverband. Die offizielle Ausblendung einer sozialpolitischen Betrachtungsweise des Hilfsschulproblems war allerdings möglich, weil nach einhelliger Auffassung nur diejenigen Kinder

Aufnahme in die Hilfsschule finden sollten, die wegen „geistiger Schwächen“, nicht aber wegen „äußerer“ Ursachen zurückgeblieben waren. Auch wenn damit für den Verband keine Veranlassung bestand, sich mit der sozialen Situation der Hilfsschüler auseinanderzusetzen, so war der einzelne Lehrer dennoch sehr wohl mit der „sozialen Frage“ seiner Schüler vertraut. Bereits auf der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung zu Gotha von 1887 bemerkt der spätere zweite Verbandsvorsitzende HEINRICH KIELHORN in seinem Referat über Schulen für schwachbefähigte Kinder: „Je größer die Städte sind, desto mehr setzt sich der Bodensatz der Bevölkerung in ihnen ab; desto mehr nackte Armut und Verkommenheit bergen sie. Und gerade diese Schichten sind es, die die meisten schwachsinnigen Kinder liefern“ (KIELHORN 1887, S. 309).

Die Antwort, die die Hilfsschullehrerschaft auf die „soziale Frage“ ihrer Schüler gibt, ist gekennzeichnet von sozialer Distanz und Unverständnis. Dieser Grundhaltung korrespondiert als positive Reaktion Mitgefühl und persönliche Anteilnahme, als negative Reaktion moralisierende Belehrung und offene Ablehnung. Sozialkritisches Engagement im Sinne einer Veränderung der sozial-politischen Verhältnisse sucht man so gut wie vergeblich unter den Hilfsschullehrern. Die propagierten Abhilfemaßnahmen erschöpfen sich fast ausnahmslos in der Forderung nach gründlicher schulischer Unterweisung und Erziehung sowie in der Gewährung individueller Fürsorge.

Die von seiten der Hilfsschullehrer zu allen Zeiten formulierten Definitionen des Hilfsschulkindes zeigen, daß die Kenntnis der sozialen Verhältnisse ohne Auswirkungen auf die Formulierung des schwachsinnigen bzw. minderbegabten Hilfsschülers blieb. Immer wieder wurde betont, daß es sich bei dem Hilfsschulkind um ein krankes Kind handle, dessen Zustand zwar zu bessern, aber letztlich nicht zu heilen sei. In seinem Vortrag auf der ALLGEMEINEN DEUTSCHEN LEHRERVERSAMMLUNG von 1887 entwirft KIELHORN ein Bild des Hilfsschulkindes, das für alle späteren Entwürfe richtungsweisend sein soll. In Anspielung auf den von Gegnern der Hilfsschule erhobenen Vorwurf, daß die Hilfsschule die betreffenden Kinder stigmatisiere, sagt der Braunschweiger Hilfsschuldirektor und Motor des Hilfsschulverbandes: „Was nun den Makel betrifft, den das schwachsinnige Kind nicht wieder abwischen soll, da muß ich sagen: Das schwachsinnige Kind wischt seinen *Schwachsinn nie ab*“ (ebd., S. 310).

Wurde in der Anfangszeit der Hilfsschulbewegung noch häufiger ein ursächlicher Zusammenhang von Hilfsschulbesuch und sozialer Lage anerkannt,<sup>6</sup> so verliert sich diese Sichtweise mit zunehmender Artikulierung berufs- und schulpolitischer Ziele, die auf den Nachweis der Andersartigkeit des Hilfsschulkindes und damit der Notwendigkeit einer eigenständigen Schulform für eben diese Kinder hinauslaufen. Dominierend bleibt unter der Hilfsschullehrerschaft eine Auffassung, die entweder eine Wechselwirkung zwischen sozialer Lage und Schulleistung überhaupt negiert oder aber in genau umgekehrter Argumentation eine mangelhafte geistige Veranlagung für soziales Elend verantwortlich macht. Der starke Einfluß erbbiologischen Denkens zeigt sich bereits im Kaiserreich, wenn Hilfsschuldirektor MARTIN BREITBARTH aus Halle in einem Vortrag über die „Wechselbeziehungen zwischen geistiger Minderwertigkeit und sozialem Elend“ im Jahre 1915 u. a. ausführt: „Das in den Familien dieser Menschen nachgewiesene soziale Elend

spottet zum Teil jeder Beschreibung und ist nach meiner Überzeugung in erster Linie auf die geistige und moralische Minderwertigkeit der Ehegatten zurückzuführen“ (BREITBARTH 1915, S. 263 f.). Im Tenor gleich argumentiert Hilfsschullehrer ERICH GOSSOW aus Quedlinburg, indem er anhand einer Untersuchung über „das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu“ am Vorabend des Dritten Reiches schreibt: „Daß die Kinder aus diesen verseuchten Volksschichten nicht vollwertig sein können, wurde mir nach diesen Feststellungen besonders klar. Es treffen in diesem Milieu so viele negative Faktoren zusammen, die miteinander verknüpft sind wie die Fäden zum Fischnetz. Es gibt nur selten ein Entschlüpfen. Diese Menschen sind morsch durch eigene Schuld oder durch die Schuld ihrer Eltern und Großeltern und sind körperlich und seelisch nicht fähig, sich ein gesundes Lebensmilieu zu schaffen“ (Gossow 1931, S. 151).

### 3.2. Bildungsziele und Funktionsbewußtsein

Analog den für die Elementarbildung des 19. Jahrhunderts charakteristischen Bildungsidealen erblickten die Hilfsschullehrer in der Heranbildung sittlich-religiöser Menschen und der Erziehung zur Erwerbs- und Lebenstüchtigkeit die Hauptziele der Hilfsschularbeit. Dabei ist es gerade die Überzeugung von dem „antisozialen“ Charakter des Hilfsschulkindes, die die sittlich-religiöse und vaterländische Erziehung als vorrangige Bildungsaufgabe erscheinen läßt.

Während das Bildungsziel „sittlich-religiöse Erziehung“ in großer Kontinuität beschworen wird, erfährt das Ziel „gesellschaftliche Tüchtigkeit“ durchaus eine unterschiedliche Interpretation. So kommt zu Beginn der Hilfsschulbewegung noch jene Ansicht zur Geltung, die in den Mittelpunkt der Überlegungen das einzelne Hilfsschulkind stellt und für seine Zukunft ein zwar bescheidenes, aber selbständiges und sinnerfülltes Dasein fordert. Bereits vor dem Ende der Wilhelminischen Ära gewinnt allerdings jene Auffassung immer mehr an Gewicht, die die Hinführung zur Erwerbsfähigkeit vor allem unter dem Aspekt des Nutzens für die Allgemeinheit betrachtet und die Möglichkeit einer vollen gesellschaftlichen Integration von Hilfsschülern in Abrede stellt. In dem Maße, wie das Bildungsziel Erwerbs- und Lebenstüchtigkeit immer stärker ökonomisch-völkischen Motiven untergeordnet wird, verblaßt der Gedanke einer selbständigen Lebensführung zugunsten der Forderung nach restloser volkswirtschaftlicher Verwertbarkeit „minderwertiger“ Volksgenossen.

Die sich aus der unmittelbaren Schularbeit ergebenden Aufgabenfelder der Hilfsschullehrerschaft liegen im Bereich des Unterrichts, der Erziehung und der Fürsorge. Entsprechend dem gesteckten Bildungsauftrag, sehen die Hilfsschullehrer in den erzieherischen und fürsorgerischen Aufgaben den Schwerpunkt ihrer Tätigkeit, während sie dem Unterricht nur eine untergeordnete Rolle beimessen.

Der absolute Vorrang der Erziehung wird mit der intellektuellen und charakterlichen Eigenart des Hilfsschulkindes begründet. Ziel aller erzieherischen Bemühungen sind Charakterbildung und die Anbahnung eines disziplinierten Verhaltens, die mit Hilfe von Gewöhnung, strenger Zucht und emotionaler Einwirkung erreicht werden sollen. Die geringe Bewertung der unterrichtlichen Aufgabe ergibt sich aus

der These von der kranken, schwachsinnigen Natur des Hilfsschulkindes, wonach Wissensvermittlung und Schulung kognitiver Fähigkeiten als sinnlos und geradezu schädlich erscheinen. Nach Ansicht der Hilfsschullehrer beschränken sich die Aufgaben des Hilfsschulunterrichts allein auf seine erzieherische Funktion sowie die Vermittlung eines eng begrenzten Wissenkanons.

Die Hilfsschullehrer rechtfertigen ihre Forderung nach umfassender Fürsorgetätigkeit während und nach der Schulzeit mit dem Hinweis auf die schlechten sozialen Verhältnisse, aus denen die Mehrheit der Hilfsschulkinder kommt sowie mit der Erfahrung, daß einem Teil der entlassenen Schüler kein erfolgreicher Übergang in die Erwachsenen- und Erwerbswelt gelingt. Während in den Anfangsjahren die fürsorgerische Tätigkeit durchaus noch als eine unterstützende Maßnahme bei der sozialen Integration des ehemaligen Hilfsschülers verstanden wird, gewinnt im Laufe der Verbandsentwicklung jene Form der individuellen Wohltätigkeit immer mehr an Bedeutung, die nicht Hilfe zur Selbsthilfe ist, sondern fortgesetzte Bevormundung. Es ist wiederum die Überzeugung von der Unveränderbarkeit des Sonderstatus des Hilfsschülers, die bewirkt, daß die Hilfsschullehrer zu einer lebenslangen Überwachung tendieren und damit eine Festschreibung der sozialen Position ihrer Schüler bewirken.

Begünstigt durch die berufsständische Interessensituation und geprägt von einer völkisch-nationalistischen Einstellung, tritt schon im Kaiserreich neben die humanitär motivierte Einzelfallhilfe eine Bestimmung von Fürsorge, die ihren Ausgangspunkt nicht mehr vom einzelnen Kind nimmt, sondern durch die Berücksichtigung ökonomischer Erwägungen und völkisch-rassistischer Ideen außerpädagogische Motive ins Spiel bringt und damit dem Hilfsschüler nur noch so viel Hilfe gewähren will, wie es mit dem vermeintlichen Allgemeinwohl zu vereinbaren ist.

Repräsentativ für die sich bereits während des Kaiserreichs anbahnende Verschiebung zugunsten einer vorrangig utilitaristischen Bestimmung der Hilfsschulpädagogik ist der Vortrag des Frankfurter Stadtschulrats AUGUST HENZE, Schriftführer der Verbandszeitschrift, auf dem Verbandstag von 1913. Ausgangspunkt der Überlegungen Henzes zum Thema nachgehende Fürsorge ist eine volkswirtschaftliche Analyse, die den Vortragenden zu dem Urteil veranlaßt, „daß die körperlich Gebrechlichen und geistig Schwachen es sind, die in ihrem ganzen Leben mehr oder weniger dem Volksgut Abbruch tun und die Passiva der modernen Volkswirtschaft erheblich belasten.“ Am Vorabend des Ersten Weltkrieges teilt die überwiegende Mehrheit der Hilfsschullehrerschaft die Bewertung HENZES, die da lautet: „Keineswegs allein humanitären und charitativen Regungen hat das Hilfsschulwesen ... seine überraschende Entfaltung zu verdanken; es dürfte vielmehr erheblich auch die nüchterne Erwägung mitgewirkt haben, daß es gilt, in den geistig Schwachen ein Kapital an Volkskraft nutzbar (zu) machen, das ohne besondere Maßnahmen brach liegen würde oder u. U. in einer das Ganze direkt schädigenden Weise zur Betätigung gelangen könnte.“ Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen formuliert HENZE in aller Deutlichkeit den folgenden Leitsatz: „Aufgabe dieser Fürsorge ist, die bescheidenen Kräfte der Hilfsschüler in geeigneter Weise zu nutzbringender Verwendung gelangen zu lassen und möglichst zu verhüten, daß der Geistesschwache zu einer Last oder Gefahr für seine Umgebung und die menschliche Gesellschaft wird“ (HENZE 1913, S. 53 f.).

Ganz unter dem Eindruck der Kriegsniederlage hält der 1. Vorsitzende des bayrischen Verbandes, EGENBERGER, auf der Vertreterversammlung von 1919 ein Grundsatzreferat über die „soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule“, in dem er den sogenannten sozialen Gesichtspunkt als Richtschnur für die Hilfsschularbeit herausstellt: „In unserem verarmten Staate müssen die Arbeitslosen und die Schar der Arbeitsbeschränkten eine wichtige Rolle spielen: wir lernten ökonomisch denken und werden sie danach betrachten“. EGENBERGER interpretiert die zurückliegende Hilfsschulentwicklung ausschließlich als sozial-ökonomische Bewegung, wenn er schreibt: „Sozial-wirtschaftliches Denken hat die Hilfsschulbewegung vorwärts gebracht. Nachdenken über Not, Unglück, Verlassenheit, Verbrechen, Bettlertum, Schmarotzertum, Straffälligkeit, Fürsorge – also Nachdenken über Schäden und Krankheiten des Volkes ließ uns Unterricht und Erziehung als Mittel und zwar als Heilmittel erscheinen, die unsere Aufwärtsbewegung stützen und unser Volk zu einem einheitlichen Ganzen machen.“

Entsprechend der verkürzten ökonomischen Aufgabenstellung formuliert der bayrische Verbandsfunktionär folgenden „sozialen“ Auftrag für die Hilfsschule: „Heilpädagogik ist Sozialpädagogik. Ist an einer Körperstelle ein Geschwür, so ist unser Gesamtwohlbefinden beeinträchtigt. Unterwertigkeit von Volksgenossen ist ein Geschwür am Volkskörper. Die Heilpädagogik will die kranken Teile des Volkskörpers in bessere Verfassung bringen. Die Notwendigkeit der Heilpädagogik ergibt sich aus der Zahl der geschädigten Volksgenossen“ (EGENBERGER 1919, S. 132 ff.).

In den 20er Jahren werden die anfänglich formulierten Ziele der gesellschaftlichen Eingliederung und selbständigen Lebensführung zunehmend zugunsten ökonomisch-völkischer sowie rassenhygienischer Zwecksetzungen zurückgedrängt. Hilfsschullehrer LIERZ aus Liegnitz bemerkt in seinem Artikel über das Fürsorgeproblem in der Hilfsschule von 1926: „Jede unproduktive Kraft ist ein Verlust für das Volksganze, jeder Leerlauf in unserer Volkswirtschaft ist eine Hemmung des Aufstiegs, und jedes heranwachsende Individuum, das nicht zur Mitarbeit heranwächst, ist ein Schaden am Volke. Die rationell arbeitende Landwirtschaft nutzt jedes Fleckchen Ödland aus; der Viehzüchter treibt Leistungshochzucht – ganz ähnliche Erwägungen führen dazu, den Sorgenkindern des Staates, den Schädlingen und den nichts Nützenden, den Antisozialen und Asozialen, erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken“ (LIERZ 1926, S. 66). Und Hilfsschulrektor BREITBARTH kann unwidersprochen auf dem Verbandstag von 1926 vor aller Öffentlichkeit erklären: „Was die hochwertigen Kräfte unseres Volkes unter Aufwendung größter Energien ... an Werken schaffen ... wird in dem Maße restlos aufgezehrt, wie die Zahl der nur verbrauchenden Volksglieder zunimmt. Der vollständige wirtschaftliche Zusammenbruch, die Verelendung der Gesamtheit, der Untergang unseres Volkes müssen in nicht ferner Zeit eintreten, wenn es nicht gelingt, die Zahl der unproduktiven Volksgenossen auf ein erträgliches Maß herabzumindern“ (BREITBARTH 1927, S. 50).

Die starke Affinität zu völkisch-nationalistischem sowie erbbiologischem und sozialdarwinistischem Gedankengut beinhaltet auch eine Befürwortung rassenhygienischer Maßnahmen seitens zahlreicher Hilfsschullehrer. Bereits vor dem Ersten Weltkrieg bedauert FRITZ RÖSSEL – ein anerkannter Hamburger Hilfsschullehrer,

der 1925 an der Hamburger Universität promovieren wird –, daß „die Wissenschaft noch keine so greifbaren Anhaltspunkte an die Hand (gibt), daß wir mit Rücksicht auf die Erbllichkeit in der Psychopathologie mit Gesetzesmaßnahmen (Eheverbot, Kastration) die Fortpflanzung psychisch kranker und degenerierter Stämme verhindern könnten“ (RÖSSEL 1912, Nr. 21). EGENBERGER identifiziert sich mit den Grundideen der Rassenbiologie, wenn er schreibt: „Es muß die Frage aufgeworfen werden, ob es überhaupt so sehr wünschenswert sei, geistig Minderwertige mitten in den Lebenskampf zu stellen, ob es auch wirklich so empfehlenswert sei, ihnen den Eintritt in bürgerliche Berufe zu sehr zu erleichtern. Es gibt nicht nur eine Fürsorge für Minderwertige, wir sind auch verpflichtet, alles zu erwägen, was dem Schutze der Gesundheit und Tüchtigkeit der Rasse dient“ (EGENBERGER 1912, S. 243). An späterer Stelle heißt es: „Die Gefahr der ehelichen oder unehelichen Fortpflanzung ist vorhanden, und ich bitte, sich darüber nicht hinwegzutäuschen. Das bedeutet Minderwertigkeit und Fürsorge ohne Ende! Der Begriff Fürsorge enthält aber doch nicht bloß die Liebe und die Hingabe an Schwachbefähigte, sondern auch die Verhütung der Rassenverschlechterung. Es müßte uns ein heiliges Gesetz sein, alles aufzubieten zur Verhinderung der Ausbreitung der Minderwertigkeit“ (ebd., S. 243 f.). Der Lübecker Hilfsschullehrer STRAKERJAHN hält 1913 im schleswig-holsteinischen Hilfsschulverband ein Referat über „die Bedeutung der Eugenik (Rassenveredelung) für die Schule“, über das das Verbandsorgan wie folgt berichtet: „In Anbetracht des ursächlichen Zusammenhangs zwischen Schwachsinn, Geisteskrankheit, Geschlechtskrankheit, Trunksucht der Eltern und dem Schwachsinn der Kinder fordert der Referent gesetzliche Bestimmungen, die es den Behörden ermöglichen, solche Elemente durch Internierung, Sterilisierung oder Ehebeschränkung von der Fortpflanzung auszuschließen. Der Vortrag erntete reichen Beifall“ (VEREINSNACHRICHTEN 1913, S. 232).

Schon 1915 stellte der spätere Nationalsozialist und Verbandsvorsitzende BREITBARTH Überlegungen an, die das Lebensrecht der schwachbegabten, sozial schwachen Kinder in Frage stellen. In seinem Vortrag über „die Wechselbeziehungen zwischen geistiger Minderwertigkeit und sozialem Elend“ bemerkt er hinsichtlich der hohen Kindersterblichkeit in den Hilfsschulfamilien: „Ob man freilich unter allen Umständen wünschen soll, daß dieser Typus des deutschen Kindes mit allen Mitteln der ärztlichen Kunst und der sozialen Fürsorge möglichst vollzählig dem Leben erhalten bleibt, ist eine Frage, über die gerade solche Menschen geteilter Meinung sein können, die ein tiefes Verständnis für unser Volkstum besitzen, und denen man Herz und Gemüt nach ihrem Leben und Wirken gewiß nicht absprechen kann. Mir persönlich will es nach meinen Erfahrungen fast scheinen, als ob wir der Natur, die das wenig lebenskräftige und minderleistungsfähige Individuum auf dem Wege der natürlichen Auslese schon frühzeitig ausscheidet, im gewissen Sinne dankbar sein müßten“ (BREITBARTH 1915, S. 239 ff.). Ganz im Sinne sozialdarwinistischer Überlegungen spricht BREITBARTH den geistig Schwachen jede Personenwürde ab, wenn er schreibt: „Wenn wir durch mancherlei Gesetze und Maßnahmen Seuchen uns fernhalten oder die jugendliche Arbeitskraft vor gewissenloser Ausbeutung schützen, warum soll uns das Recht verweigert werden, den produktiven Teil unseres Volkes vor einer drohenden Vergewaltigung durch die geistige Minderwertigkeit zu bewahren? Welch ungeheure Anforderung schon jetzt das geistig minderwertige Element in unserem Volke an die Allgemeinheit stellt, das

empfinden wir in der schweren Kriegszeit in seiner vollen Wucht ... Die Schwachsinnigen, die fast ausnahmslos von jeglichem Dienste fürs Vaterland befreit sind, erschweren bei der Knappheit der Nahrungsmittel eine reichliche Versorgung des Volkes und tragen, wenn auch ungewollt, zu einer Verminderung der Widerstandskraft der deutschen Nation bei. Wenn mit Hilfe der bestehenden Gesetze die Unschädlichmachung dieses Menschentyps in unserem Volke für die Zukunft nicht möglich ist, so mag man neue Gesetze schaffen“ (ebd., S. 239 ff.).

Auch der in der renommierten „Zeitschrift für Kinderforschung“ 1930 erschienene umfangreiche Aufsatz des Frankfurter Stadtschulrates AUGUST HENZE zur Hilfsschulfürsorge ist ein weiteres Beispiel für die Dominanz nützlichkeitsorientierter Beweggründe in der Hilfsschularbeit und Beleg zugleich für den zum Scheitern verurteilten Versuch zahlreicher Hilfsschullehrer, die letztlich nicht zu vereinbarenden humanitären und utilitaristischen Motive miteinander in Einklang zu bringen. Als langjähriger Schriftführer der Verbandszeitschrift „Die Hilfsschule“ ist HENZE grundsätzlich von der Berechtigung und Notwendigkeit rassenhygienischer Erwägungen überzeugt, wobei er jedoch vor der letzten Konsequenz, der Tötung dieser Menschen, zurückschreckt. Das Verhängnisvolle in der Argumentation von HENZE und vieler seiner Amtskollegen liegt darin, daß HENZE überhaupt von „lebensunwertem“ Leben spricht und sich darauf einläßt, den Wert der Betroffenen unter dem Aspekt des völkisch-ökonomischen Nutzens zu diskutieren. Damit gibt er den Gedanken der „Unantastbarkeit des Menschenlebens“ auf und vollzieht den Ausverkauf der so viel zitierten christlich-humanitären Ideale der Hilfsschulfürsorge.

Was die Sterilisation der Hilfsschüler anbelangt, so denkt HENZE an deren Asylisierung, an „eine lebenslängliche Unterbringung in Arbeitsheimen“, wodurch nicht nur eine „Verhütung der Fortpflanzung“ erreicht wäre, sondern „auch die Arbeitskraft solcher Schwachen ... am ausgiebigsten verwandt werden könnte“ (HENZE 1930, S. 551 f.). Da nach HENZE angesichts der hohen Kosten an eine Realisierung derartiger Pläne vorerst nicht zu denken ist, bleibt „als Aushilfsmittel nur die Sterilisierung“. Obgleich die Sterilisation bislang gesetzlich nicht erlaubt ist und „es sich ... auch bei ihr um eine sehr heikle Sache (handelt), weil keine scharfe Grenze zwischen Normalen und Anormalen besteht“, fordert der Schriftleiter des Verbandsorgans ausdrücklich die Aufnahme dieses rassenhygienischen Ziels in die Hilfsschularbeit: „Andererseits muß aber betont werden, daß angesichts der vorliegenden Notlage unseres Volkes selbst bei der Möglichkeit vereinzelter Mißgriffe man den Gedanken der Sterilisation nicht einfach abweisen darf. Der moderne Heilpädagoge muß sich heute auf den Standpunkt stellen, daß er an seinem Teile nach Kräften dabei mitzuwirken hat, daß sein Wirken in Zukunft möglichst überflüssig werde, und er hat sich deshalb dafür einzusetzen und dazu beizutragen, daß weiteste Kreise sich an den Gedanken der Sterilisation gewöhnen und daß so die Zeit reif wird für Berücksichtigung des Gedankens im Strafrecht aller Völker“ (ebd., S. 551 f.).

HENZES Meinung ist keineswegs singulär, sondern repräsentiert die Einstellung eines zumindest nicht kleinen Teils der Hilfsschullehrerschaft gegen Ende der 20er Jahre. 1931 referiert Hilfsschullehrer W. JANKE im Leipziger Hilfsschullehrerverein über die „zeitliche und dauernde Betreuung der Hilfsschüler“. Ganz im Sinne des

„Zeitgeistes“ begründet JANKE die Fürsorge nicht nur unter psychologisch-pädagogischen und sozialen, sondern auch unter rassenhygienischen Aspekten: „Als dritter Grund zur Betreuung sei der rassenhygienische genannt. Die Probleme der Abkürzung unwerten Lebens und der Sterilisation der Schwachsinnigen sind noch ungelöst, und so muß der Heilpädagoge versuchen, auf Grund seines langjährigen Vertrauensverhältnisses zu den erwachsenen Schwachsinnigen eine Ehe derselben möglichst zu verhindern“ (JANKE 1931, S. 731). Hinsichtlich des Problems der Sterilisation bemerkt JANKE: „Man sucht immer mehr nach einer praktischen Lösung der Unfruchtbarmachung der geistig Minderwertigen, die sowohl dem sittlichen Empfinden als auch der Volkswirtschaft nicht widerstrebt. Die Gefahr des Untermenschentums droht immer mehr. Die Schwachsinnigen vermehren sich doppelt so stark wie Normale. Also ist eine Lösung der Frage dringend notwendig“ (ebd., S. 742).

Wie fließend die Übergänge in der Argumentation der Hilfsschullehrer im Kaiserreich und in der Weimarer Republik zu jenen der NS-Zeit sind, mögen die beiden letzten Zitate verdeutlichen. Im Märzheft der Zeitschrift „Die Hilfsschule“ von 1933 schreibt Hilfsschullehrer MÜLLER AM STEIN in einem Artikel über „die Heilpädagogik im künftigen Erziehungsstaate“: „Das Heil des Volkes bestimmt ... den Inhalt und die Richtung der künftigen Heilpädagogik. Das Kind selber ist für den Staat der Zukunft ein Nichts ohne seine wehrhafte Beziehung zum Volksganzen. Was wir als Heilserzieher treiben, sollen wir nicht in erster Linie dem bedürftigen Zögling zuliebe tun, sondern zu oberst im alles beherrschenden Interesse der Volksgesamtheit“ (MÜLLER AM STEIN 1933, S. 140). In der Augustnummer desselben Jahrgangs bemerkt KARL HEINRICHS knapp und unmißverständlich: „Die Hilfsschule ist nicht für den Hilfsschüler, sondern für das Volk da. Sie ist ein Sicherungsorgan des Volkes“ (HEINRICHS 1933, S. 459).

### *Ausblick*

Ungeachtet des eingangs konstatierten langjährigen Desinteresses der theoretischen Sonderpädagogik an einer Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus sowie der bis in die Gegenwart fortbestehenden Haltung der Verharmlosung, Ausklammerung und Isolierung ist nicht zu verkennen, daß seit einigen Jahren die Frage nach dem Verhältnis von Behinderung und Faschismus auch im Bereich der Sonderpädagogik zunehmend diskutiert wird.<sup>7</sup> Wir möchten somit abschließend einige Desiderate benennen, die nach unserer Ansicht bei einer weiteren Bearbeitung des betreffenden Themenkomplexes von Bedeutung sind:

Nachdem mit der Untersuchung von HÖCK (1979) eine allgemeine Funktionsbestimmung der Hilfsschule im Dritten Reich in Form einer Pilotstudie vorliegt, erscheint uns – ähnlich wie in der allgemeinen- und Erziehungsgeschichte – eine stärkere Spezifizierung der Fragestellungen angezeigt, wobei unter methodologi-

schem Aspekt neben einer generellen Quellenausweitung eine Komplettierung der bislang dominierenden ideen- und institutionsgeschichtlichen Darstellungen durch eine stärkere Berücksichtigung sozial- und alltagsgeschichtlicher Zugangsweise zu fordern ist.

Ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit seien die folgenden Forschungsaufgaben benannt:

(1) Erschließung von Quellenbeständen, die Aufschluß geben können über die NS-Sonderschulpolitik, und zwar aufgeschlüsselt nach den unterschiedlichen Trägern des NS-Herrschaftssystems.

(2) Vermehrte regionalgeschichtliche Forschung. Dadurch gelänge sowohl eine Differenzierung und Relativierung generalisierender Funktionsbeschreibungen als auch eine Ausweitung des Quellenmaterials, vor allem unter dem Aspekt einer verstärkten Berücksichtigung des Alltagsaspekts.

(3) Zeitliche Gliederung der NS-Epoche. So wäre etwa für den Hilfsschulbereich eine genauere Untersuchung der einzelnen Phasen der Schulentwicklung von Interesse: z. B. Auflösungstendenzen in der Anfangszeit (1933/34), Konsolidierungsphase ab 1935, Formulierung eines besonderen Profils als Leistungsschule ab 1938.

(4) Die vordringliche Auswertung mündlicher Quellen, deren Verfügbarkeit aus naheliegenden Gründen sehr begrenzt ist. Diese Art Quellen ist unverzichtbar, um angemessene Urteile über die Erziehungswirklichkeit, über subjektives Erleben und Verarbeiten von „Opfern“ und „Tätern“ treffen zu können. Beispiel: Was die Sterilisation für ein junges Mädchen, eine Hilfsschülerin, bedeuten konnte und wie diese Beschädigung ihr ganzes weiteres Leben prägte, wird letztlich erst im persönlichen Gespräch mit der Betroffenen verstehbar (vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 1987, S. 97).

(5) Die Einführung des vergleichenden Aspekts (vgl. auch den Beitrag von TENORTH in diesem Band S. 68 ff.) erscheint uns von großen Erkenntnisgewinn. Gab es eine faschistische Sonderpädagogik? Was war das Besondere der deutschen Entwicklung? Wie sahen pädagogische Theorie und Wirklichkeit für behinderte Kinder und Jugendliche in faschistisch regierten/beeinflussten Ländern aus (Italien, Deutschland, Spanien)? Wie war die Lage behinderter Kinder und Jugendlicher in jenen Ländern, die von den Deutschen besetzt wurden (z. B. Polen, Dänemark, Holland, Frankreich)?

(6) Sonderpädagogik als eigenständige pädagogische Disziplin etablierte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, wobei im Nationalsozialismus die „organisatorische Einheit“ der Sonderpädagogik durch Subsumierung aller sonderpädagogischen Teildisziplinen und Tätigkeiten unter die Begriffe von Sonderpädagogik und Sonderschule erfolgte. Zu schreiben wäre eine Wissenschaftsgeschichte der Sonderpädagogik für die Phase der NS-Zeit, und zwar im Hinblick auf ihre Vorläufer als auch ihre Auswirkungen auf das Theorieverständnis der Behindertenpädagogik in der Gegenwart.

## Anmerkungen

- 1 Hier sind beispielhaft zu nennen: PLATEN-HALLERMUND 1948, MITSCHERLICH/MIELKE 1978, NOWAK 1980, DÖRNER u. a. 1980, BAADER-SCHULTZ 1980, PEUKERT 1982, KLEE 1983, KOGON u. a. 1983, BOCK 1986.
- 2 Vgl. BERICHT 1932, VERHANDLUNGEN 1932.
- 3 Zum Versuch einer Verbindung traditioneller historischer Methoden mit einem alltagsgeschichtlichen Ansatz zur Erhellung von Schulwirklichkeit vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 1986, 1987.
- 4 Zu den standes- und schulpolitischen Zielen der seit 1898 im VERBAND DER HILFSSCHULEN DEUTSCHLANDS zusammengeschlossenen Hilfsschullehrer vgl. ELLGER-RÜTTGARDT 1980.
- 5 Hauptquellen für die folgende Analyse sind Berichte über die Vertreterversammlungen und Verbandstage des VERBANDES DER HILFSSCHULEN DEUTSCHLANDS (VdHD) sowie die Verbandszeitschrift „Die Hilfsschule“. Da die kleine Gruppe der Hilfsschullehrer einen hohen Organisationsgrad im Hilfsschulverband aufwies (vgl. MYSCHKER 1969), können die in diesen Publikationen vertretenen Positionen als repräsentativ für das Selbstverständnis der Hilfsschullehrer im Kaiserreich und in der Weimarer Republik betrachtet werden.
- 6 So bemerkte HEINRICH STÖTZNER auf einer Nebenversammlung der DEUTSCHEN LEHRERVERSAMMLUNG VON 1872: „Die Zahl der Schwachsinnigen ist größer, als man gewöhnlich annimmt, namentlich in großen Städten, in Folge der traurigen socialen Verhältnisse“ (STÖTZNER 1872, S. 165).
- 7 Vgl. GERS 1981; SCHMEICHEL 1982; JANTZEN 1982; BIESOLD 1982; BERNER 1984, 1985; KLATTENHOFF 1985; RUDNICK 1985; sowie die Aufsätze zum Hilfs- und Sonderschulwesen in LEHBERGER/DE LORENT 1986; ELLGER-RÜTTGARDT 1986, 1987.

## Quellen

- BERICHT über den IX. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Bonn 1913. Halle 1913.
- BERICHT über die Sitzung des Vorstandes des VERBANDES DER HILFSSCHULEN DEUTSCHLANDS vom 20. und 21. 2. 1932. In: Die Hilfsschule 25 (1932), S. 171–178.
- BREITBARTH, M.: Die Wechselbeziehungen zwischen geistiger Minderwertigkeit und sozialem Elend. In: Die Hilfsschule 8 (1915), S. 236–246, 259–264.
- BREITBARTH, M.: Die Berufs- und Erwerbsfähigkeit des Hilfsschülers. In: Bericht über den XI. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu München 1926. Halle 1927, S. 47–67.
- DELITSCH, J.: Wohnungsnot und Volkserhaltung. In: Zeitschrift für Kinderforschung 23 (1918), S. 236–255.
- EGENBERGER, R.: Die Lehr- und Arbeitskolonie für Schwachbegabte als Mittel gegen die Durchdringung unseres Volkes mit unheilbar Minderwertigen. In: Friedrich's Blätter für gerichtliche Medizin und Sanitätspolizei, Jg. 1912, S. 241–259.
- EGENBERGER, R.: Die soziale und pädagogische Bedeutung der Hilfsschule. In: Die Hilfsschule 12 (1919), S. 132–150.
- EGENBERGER, R.: Die Ausbildung der Hilfsschullehrer. In: Die Hilfsschule 15 (1922), S. 181–182, 195–209.
- GOSSOW, E.: Das Hilfsschulkind der Großstadt und sein Milieu. In: Die Hilfsschule 24 (1931), S. 143–162.
- HEINRICH, K.: Der deutsche Hilfsschulgedanke. Leitsätze. In: Die Hilfsschule 26 (1933), S. 137–141.

- HENZE, A.: Die soziale Fürsorge für die aus der Hilfsschule Entlassenen. In: *BERICHT 1913*, Halle 1913, S. 52–70.
- HENZE, A.: Grundlagen der Geistesschwachenfürsorge. In: *Zeitschrift für Kinderforschung* 36 (1930), S. 546–576.
- JANKE, W.: Die zeitliche und dauernde Betreuung der Hilfsschüler. In: *Die Hilfsschule* 24 (1931), S. 730–747.
- KIELHORN, H.: Schule für schwachbefähigte Kinder (Hilfsschule, Hilfsklasse). In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, Jg. 1887, Nr. 32, S. 307–312.
- KIELHORN, H.: Die Organisation der Hilfsschule. In: *Bericht über den IV. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Mainz 1903*. Hannover 1903, S. 108–114.
- LESEMANN, G.: Wo wir heute stehen. In: *Bericht über den X. Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands zu Hannover 1924*. Halle 1925, S. 96–114.
- LIERZ: Das Fürsorgeproblem in der Hilfsschule. In: *Die Hilfsschule* 19 (1926), S. 66–77.
- MÜLLER AM STEIN: Die Heilpädagogik im künftigen Erziehungsstaate. In: *Die Hilfsschule* 26 (1933), S. 137–141.
- RAATZ, W.: Aus dem Hilfsschulverbande der Provinz Brandenburg im Kriegsjahr 1914/15. In: *Die Hilfsschule* 8 (1915), S. 153–155.
- RÖSSEL, F.: Das Milieu einer Hilfsschule. In: *Pädagogische Reform* 36 (1912), Nr. 21.
- STÄHLER, A.: Hilfsschulen und frühere Hilfsschüler während der Kriegszeit. In: *Die Hilfsschule* 10 (1917), S. 94–118.
- STÖTZNER, H.: Bericht über die Sektionsversammlung für Unterricht und Erziehung schwachsinniger Kinder. In: *Bericht über die 20. Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung gehalten zu Hamburg am 21., 22. und 23. Mai 1872*. Leipzig 1872, S. 165–167.
- VEREINSNACHRICHTEN. Schleswig-Holstein. In: *Die Hilfsschule* 6 (1913), S. 230–233.
- VERHANDLUNGEN der 40. Vertreter-Versammlung des DEUTSCHEN LEHRERVEREINS am 17. und 18. 5. 1932. Berlin 1932.

## *Literatur*

- BAADER, G./SCHULTZ, U. (Hrsg.): *Medizin und Nationalsozialismus. Tabuisierte Vergangenheit–Ungebrochene Tradition?* Berlin 1980.
- BERNER, H.: Behindertenpädagogik und Faschismus. Aspekte der Fachgeschichte und der Verbandsgeschichte. In: *Behindertenpädagogik* 23 (1984), S. 306–332; 24 (1985), S. 1–37.
- BESCHEL, E.: Geschichte der Hilfsschule. In: HEESE, G./WEGENER, H. (Hrsg.): *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete*. Berlin <sup>3</sup>1969, Sp. 1329–1339.
- BESCHEL, E.: Geschichte. In: KANTER, G. O./SPECK, O. (Hrsg.): *Pädagogik der Lernbehinderten*. (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4) Berlin 1976, S. 113–147.
- BIESOLD, H.: Vergessen oder verschweigen? Gehörlose Nazi-Opfer klagen an! In: *Behindertenpädagogik* 21 (1982), S. 198–213.
- BOCK, G.: *Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Frauenpolitik*. Opladen 1986.
- DÖRNER, K., u. a. (Hrsg.): *Der Krieg gegen die psychisch Kranken. Nach „Holocaust“: Erkennen–Trauern–Begegnen*. Rehburg-Loccum 1980.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: *Der Hilfsschullehrer. Sozialgeschichte einer Lehrergruppe*. Weinheim/Basel 1980.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: *Historiographie der Behindertenpädagogik*. In: BLEIDICK, U. (Hrsg.): *Theorie der Behindertenpädagogik*. (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1) Berlin 1985, S. 87–125.

- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Hilfsschüler als Gegenstand pädagogischer Beurteilungspraxis. Aufgezeigt an Personalbögen einer Altonaer Hilfsschule. In: LEHBERGER/DE LORENT 1986, S. 219-235.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: Zur Funktion historischen Denkens für das Selbstverständnis der Behindertenpädagogik. In: Sonderpädagogik 16 (1986), S. 49-61.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S.: „Die Kinder, die waren alle so lieb...“ FRIEDA STOPPENBRINK-BUCHHOLZ: Hilfsschulpädagogin, Anwältin der Schwachen, Soziale Demokratin. Weinheim/Basel 1987.
- FLITNER, A.: Wissenschaft und Volksbildung. In: FLITNER, A. (Hrsg.): Deutsches Geistesleben und Nationalsozialismus. Eine Vortragsreihe der Universität Tübingen. Tübingen 1965, S. 217-235.
- GAMM, H.-J.: Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34 (1983), S. 789-797.
- GAMM, H.-J.: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. Frankfurt/New York <sup>2</sup>1984.
- GEHRECKE, S.: Hilfsschule heute-Krise oder Kapitulation? Berlin 1971.
- GERS, D.: Behinderte im Faschismus-schützten Lehrer ihre Schüler? In: Behindertenpädagogik 20 (1981), S. 316-330.
- HAMBURGER, F.: Neuere Entwicklung in der erziehungswissenschaftlichen Geschichtsschreibung. In: LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Wiesbaden 1977, S. 5-11.
- HANSELMANN, H.: Einführung in die Heilpädagogik. Ein Buch über den Unterricht und die Erziehung anormaler Kinder. Zürich <sup>4</sup>1953.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Sozialgeschichte der Schule im Übergang zur Industriegesellschaft. Weinheim/Basel 1977.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HÖCK, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.
- JANTZEN, W.: Behinderung und Faschismus (Zum 30. Jahrestag der Befreiung vom Hitler-Faschismus). In: Behindertenpädagogik 14 (1975), S. 150-169.
- JANTZEN, W.: Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München 1982.
- KEIM, W.: Die Erforschung des nationalsozialistischen Erziehungswesens in den achtziger Jahren. Ein kritischer Literaturbericht. Paderborn 1987. (Ms.)
- KLATTENHOFF, K.: GUSTAV LESEMANN und das Jahr 1933. In: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Heidelberg 1985, S. 175-187.
- KLEE, E.: „Euthanasie“ im NS-Staat. Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“. Frankfurt 1983.
- KOGON, E., u. a. (Hrsg.): Nationalsozialistische Massentötungen durch Giftgas. Eine Dokumentation. Frankfurt 1983.
- KRÖNER, H.-P.: Die Eugenik in Deutschland von 1891 bis 1934. Diss. Med. Münster 1980.
- KÜHN, R. (Hrsg.): Der deutsche Faschismus in Quellen und Dokumenten. Köln 1975.
- KÜHN, R.: Faschismustheorien. Texte zur Faschismuskritik 2. Ein Leitfaden. Reinbek 1979.
- LEHBERGER, R./DE LORENT, H.-P. (Hrsg.): „Die Fahne hoch“. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986.
- LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Wiesbaden 1977.
- LESEMANN, G.: Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik. Rückschau, Analysen, Ausblicke, dargestellt an Ausschnitten aus meinem Leben. Berlin 1969.
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel <sup>1</sup>1970, Frankfurt <sup>2</sup>1987.

- MITSCHERLICH, A./MIELKE, F. (Hrsg.): Medizin ohne Menschlichkeit. Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses. Frankfurt 1978.
- MYSCHKER, N.: Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Nienburg a. d. Weser 1969.
- MYSCHKER, N.: Lernbehindertenpädagogik. In: SOLAROVA 1983, S. 120–166.
- NOWAK, K.: „Euthanasie“ und Sterilisierung im „Dritten Reich“. Die Konfrontation der evangelischen und katholischen Kirche mit dem „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ und der „Euthanasie“-Aktion. Göttingen 1980.
- PLATEN-HALLERMUND, A.: Die Tötung Geisteskranker in Deutschland. Frankfurt 1948.
- PEUKERT, D.: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln 1982.
- SCHMEICHEL, M.: Behinderte Menschen–lebensunwert für das Dritte Reich. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982), S. 87–99.
- SOLAROVA, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Stuttgart 1983.
- TENORTH, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- VERBAND DEUTSCHER SONDERSCHULEN e. V.: Diskussion um GUSTAV LESEMANN. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 37 (1986), S. 714–715.
- ZMARZLIK, H.-G.: Der Sozialdarwinismus in Deutschland als geschichtliches Problem. In: Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte 11 (1963), S. 246–273.



# Das Kraftpotential der Nation

## *Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht*

### *1. Aufgabenstellung*

Die nationalsozialistische Leibeserziehung war keine originäre Neuschöpfung. Sie erhob zwar den Anspruch, erstmals die Grundlage der „Gesamterziehung“ zu bilden, aber die Baustoffe dieses Fundaments waren entliehen; alle Inhalte und Methoden waren vorgegeben. Auch die sinngebenden Gedankengänge hatten sich seit langem angebahnt.

Zu den zentralen tradierten Vorstellungen gehörte das Prinzip der Kraft: der individuellen und „völkischen“ Kraftentfaltung. Ohne zu simplifizieren, darf man von einem Leitmotiv sprechen, das pädagogische und politische Zielvorstellungen zusammenfaßt (EICHBERG 1974, S. 35 f.).<sup>1</sup> In dieser Tradition versteht sich Kraft als ein komplexer Begriff, als Einheit von physischer und sittlich-charakterlicher Stärke. Das Motiv nährte sich aus dem Ideengut der Nationalbewegung des Deutschen Turnens. FRIEDRICH LUDWIG JAHN war der Ahnherr und Gewährsmann, der zu allen Zeiten angerufen und 1933 zum großen Volkserzieher aufgewertet wurde. Er predigte die „Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung“; aber nicht um der Bildung willen, sondern zur Erhaltung des „Volkstums“ und zur Konstituierung der deutschen Nation.

Leibesübung als Mittel der Nationalerziehung – dieses Denkmuster wurde zu einem Stereotyp, das vor allem in „eiserner Zeit“ als Legitimierung diente. Ein Denkmuster, das nicht nur den Kultusbehörden, sondern auch den Kriegsministerien willkommen war (ECKLER 1902, S. 11 f.). So geriet die Leibeserziehung – nicht nur die deutsche! – in einen Verwendungszusammenhang, über den politische Mächte zu bestimmen hatten. Der ursprüngliche Bildungsgedanke wurde verschüttet.

Das Kraftmotiv fand in den Komposita „Volkskraft“ und „Wehrkraft“ seine öffentliche Relevanz und Bestätigung. Liberale Strömungen suchten von Zeit zu Zeit diesen Nexus zu sprengen; aber der Patriotismus forderte seinen Tribut, und große nationale Anstrengungen mobilisierten das Kraftpotential der turnerisch und sportlich „gestählten“ Jugend. Von diesem Gewohnheitsrecht machten auch die Nationalsozialisten Gebrauch, allerdings rigoroser und radikaler als je zuvor.

Die Untersuchung stellt sich nun die Aufgabe, in einem Längsschnitt durch ein halbes Jahrhundert den Leitfaden des Kraftmotivs sichtbar zu machen, die

ideologische Begründung zu erfragen und die politischen Bezüge freizulegen. Damit folgt sie den Bahnen der geistes- und motivgeschichtlichen Forschung, die lange Zeit vom Schatten der Sozialgeschichte verdeckt worden ist. Die Akzentverschiebung zur Ideologiekritik bietet die Gewähr, daß die Zusammenhänge nicht fachimmanent interpretiert werden.

Die Retrospektive hat die alleinige Funktion, die Kontinuität eines Leitmotivs herauszuarbeiten und somit die Konzeption der nationalsozialistischen Leibeserziehung als eine Resultante zu entschlüsseln. Ein chronologisches Vorgehen verbietet sich von selbst, weil es den Rahmen sprengen würde. Vielmehr ist an einigen ausgewählten Stationen exemplarisch aufzuzeigen, wie das ideologische Konstrukt von Generation zu Generation überliefert und schließlich vom Nationalsozialismus absorbiert worden ist.

## 2. *„Kraft ist die Parole des Lebens“. Die deutsche „Spielbewegung“ und ihre imperialistische Wende*

Als Kaiser WILHELM II. nach BISMARCKS Entlassung seinen „neuen Kurs“ steuerte, verstärkten sich die imperialistischen Kraftgebärden. Die Aufrüstung der Hochseeflotte wurde zum Symbol der Weltmachtpolitik. Das forcierte Macht- und Kraftbewußtsein fand seinen sinnbildlichen Ausdruck auch in Architektur und Kunst: Man denke nur an das Muskelspiel der Karyatiden an den städtischen Fassaden und an die renaissancehaften Kraftmenschen im Spätwerk des Bildhauers REINHOLD BEGAS. Die Wilhelminische Zeitstimmung modifizierte sogar die bürgerliche Körpersprache, die Pose der männlichen Selbstdarstellung. Das Modell des zur Schau gestellten Kraftbewußtseins war Preußens „schimmernde Wehr“. Doch zeigte das Männlichkeitsideal bedenkliche Schwächen. Gewisse Degenerationerscheinungen riefen die Eugeniker auf den Plan. Die Kurve des Geburtenüberschusses flachte sich ab, und die Quote der Wehruntauglichen stieg auf 50 Prozent. Der Befund der Stabsärzte veranlaßte den Kaiser zu einem Appell an die Berliner Schulkonferenz im Dezember 1890. „Wir wollen eine kräftige Generation haben!“ rief er den Kultusbeamten zu (NAUL 1985, S. 94).

Der Alarm verfehlte seine Wirkung nicht: Die preußischen Schulen erhielten die seit langem gewünschte dritte Turnstunde. Die kaiserliche Mahnung wurde sogar zum geflügelten Wort und zur Losung einer Institution, die um die Jahrhundertwende die Reform des deutschen Schulturnens vorantrieb, des ZENTRALAUSSCHUSSES FÜR VOLKS- UND JUGENDSPIELE. Der 1891 gegründete ZENTRALAUSSCHUSS war der Träger und Förderer der Spielbewegung, die auf den denkwürdigen „Spielerlaß“ des preußischen Kultusministers GUSTAV VON GOSSLER (1882) zurückgeht (STEINS 1982). Er setzte sich das Ziel, das verkrustete und erstarrte Schulturnen mit neuem Leben zu erfüllen. Ihm gehörte alles an, was in der Turn- und Sportbewegung Rang und Namen hatte. Der ZENTRALAUSSCHUSS publizierte ab 1892 seine JAHRBÜCHER FÜR VOLKS- UND JUGENDSPIELE, die den raschen Fortschritt der Reformbewegung dokumentieren. Die Jahrbücher spiegeln aber auch die tiefgreifende Schwerpunktverlagerung von der Pflege der Jugendspiele zur Hebung der Wehrtüchtigkeit. Der Unterausschuß „zur Förderung der Wehrkraft durch Erziehung“ gewann zune-

mend an Bedeutung. Mit der kaiserlichen „Kanonenbootpolitik“ in der Marokkokrise begann die imperialistische Wende des ZENTRALAUSSCHUSSES.

Die Leitartikel des verdienstvollen Geschäftsführers und Herausgebers RAYDT belegen den Wandel von der pädagogischen Motivation zum imperialistischen Macht- und Sendungsbewußtsein. Hofrat HERMANN RAYDT, ein namhafter Schulmann aus Hannover, vertrat die sportliche „Charakterbildung“ nach englischem Vorbild; aber er zehrte auch von seinem Soldatentum, vom Erlebnis des Feldzuges gegen Frankreich und der Reichsgründung. Als die Weltmachtpolitik WILHELMS II. kriegerische Verwicklungen heraufbeschwor, erinnerte RAYDT an das „Leitwort“ des Kaisers und erklärte die Erziehung eines „kräftigen Geschlechts“ zum Gebot der geschichtlichen Stunde (JAHRBUCH 1907, S. IV).

Mit der Expansion des Überseehandels und der kolonialen Besitzungen verstärkte sich das Nationalbewußtsein. Häufiger als zuvor finden sich in den Grundsatzartikeln die Sentenzen *pro patria est dum ludere videmur* und *dolce et decorum est pro patria mori*. Um 1910 verbreitete sich eine neue Maxime, die dem ehemaligen britischen Premierminister Lord ROSEBERY (1894/95) zugeschrieben wurde: „Ein Kaiserreich ist nur wenig nutz ohne eine kaiserliche Rasse“. Ein geeintes Kaiserreich hatte man, und „stolz weht seine schwarz-weiß-rote Flagge auf allen Meeren“, aber wenn „kaum die Hälfte unserer Nation im JAHNSchen Sinne wehrhaft ist“, fehlt dem berechtigten Stolz die vitale Grundlage. Darum Mannesbildung durch Turnen, Spiel und Sport: „Eine kaiserliche Rasse muß mutig und charakterstark“, sie muß vor allem „gesund“ sein, wie es „die alten Germanen“ gewesen sind. In diesem monarchistischen Sinne verpflichtete RAYDT den ZENTRALAUSSCHUSS auf die Erziehung zur „Wehrkraft“ (JAHRBUCH 1910, S. III ff.). Dabei befand man sich natürlich in Übereinstimmung mit der Armeeführung. 1911 betonte RAYDT „die innigeren Beziehungen, die sich im verflossenen Jahre zwischen dem Heere und dem Zentralaussschuß angeknüpft haben“ (JAHRBUCH 1911, S. V).

Eine „kaiserliche Rasse“ war wenig nutz ohne die Ertüchtigung der Frauen und Mädchen. Unter der Überschrift „Physische Kraft“ veröffentlichte RAYDT 1906 die Erziehungsrichtlinien eines Theologen der Universität Kiel, der die verbreitete „Neurasthenie“ beklagte und die deutsche Mutter zur Aktivierung einer naturgemäßen körperlichen Erziehung aufforderte (JAHRBUCH 1906, S. 11 – 19). In der Sorge um die Dekadenz des weiblichen Geschlechts berief man sich auf die Lehre der Eugenik, die FRANCIS GALTON 1883 auf den Begriff gebracht hatte. Zu den von Entartung bedrohten „*racial qualities*“ gehörte auch die physische Kraft, meinte FERDINAND HUEPPE, Physiologe an der Universität Prag. Im Blick auf die Wehrerziehung des Mannes forderte er als Pendant die Heranbildung eines „Frauengeschlechts von gleicher Tüchtigkeit“ (JAHRBUCH 1912, S. 14). 1911 berief man einen Sonderausschuß für die „Ertüchtigung des weiblichen Geschlechts“. Dieser stellte seine Arbeit unter den Wahlspruch „Starke werden nur von Starken geboren“ (G. PFISTER in STEINS 1982, S. 62 f.). Die politischen Implikationen sind unverkennbar. Pädagogen und Naturwissenschaftler beschränkten sich nicht auf anthropologische und physiologische Begründungen. Es dominierte das imperialistische Ringen um einen „Platz an der Sonne“, um Weltherrschaft.

Der Bewußtseinswandel hatte zur Folge, daß der ZENTRALAUSSCHUSS lebhaft und einmütig zustimmte, als man 1911 die wehrwillige Jugend unter der Fahne des „Jungdeutschlandbundes“ sammelte. Der Begründer des Bundes, Generalfeldmarschall Freiherr VON DER GOLTZ, erhielt sogleich Gelegenheit, im JAHRBUCH zu berichten und zu werben. Mit Genugtuung begrüßte er den Beitritt der großen Turn- und Sportverbände. Sein Appell an die Öffentlichkeit dokumentierte die Übereinstimmung im Erziehungsziel: „Wir brauchen ein starkes Geschlecht für die Zukunft unseres Volkes!“ (JAHRBUCH 1912, S. 50).

1912 geriet das erstarkende Geschlecht tiefer in den Strudel der Weltkrise: Die deutsch-britischen Flottenverhandlungen scheiterten, und die Bekräftigung des Dreibundes besiegelte die außenpolitische Isolierung. In dieser bedrohlichen Lage stellte RAYDT die körperliche „Ertüchtigung“ unter die Devise „dem Kräftigen gehört die Welt“ (JAHRBUCH 1913, S. V). Wehmütig gedachte er des Fürsten BISMARCK, den er des öfteren im Sachsenwald besucht hatte. Er erinnerte an seine „kraftvolle Persönlichkeit“, ein Vorbild für die Jugend, der es an Kraft mangelte. RAYDT zitierte die SCHENCKENDORFF-Strophe „Laß' Kraft mich erwerben“ und bekannte sich zu dem Leitsatz „Kraft ist die Parole des Lebens“ (JAHRBUCH 1912, S. V). Der von dem Ästhetiker FRIEDRICH THEODOR VISCHER entlehnte Satz wirkt wie eine stringente Formel für die imperialistische Wende der deutschen Spielbewegung. Es ist bezeichnend, daß man ihn in programmatischen Aussagen meist aus dem Zusammenhang riß und somit den humanen Schlußakkord ausblendete.<sup>2</sup> Als HERMANN RAYDT kurz nach Kriegsausbruch verstarb, widmete ihm der 2. Vorsitzende des ZENTRALAUSSCHUSSES, der Bonner Physiologe FERDINAND AUGUST SCHMIDT, einen Nachruf, der die Verdienste um die Jugendertüchtigung würdigte: „Nicht wenige der Großtaten, die unsere jungen Truppen auf den Schlachtfeldern Belgiens, Frankreichs und Polens verbrachten, sind zum Teil wenigstens dieser Erziehung zu verdanken“ (JAHRBUCH 1914, S. 37).

Nach den Anfangserfolgen der deutschen Armeen im Spätsommer 1914 triumphierten Kündler des nationalen Kraftbewußtseins. In der Zeitschrift KÖRPER UND GEIST erschien eine enthusiastische Reflexion zum Thema völkischer Kraftentfaltung. „Ja – es wohnt unserem deutschen Volke noch die Kraft inne, die alte herrliche Kraft, seine Feinde niederzuringen“, jubelte der Verfasser. Er begeisterte sich für die nie verlöschende „Kraft, die Deutschland groß gemacht hat“, für „diese alte herrliche Kraft, vor der schon TACITUS als dem Grundzug des Germanentums das Römervolk gewarnt hat.“ Und er schloß mit dem VISCHER-Zitat „Kraft ist die Parole des Lebens“ (O. RUDORFF in KÖRPER UND GEIST 1914, S. 163 f.).

So deutete man den Weltkrieg als gigantische Kraftprobe der Völker und als Bewährungsprobe einer Erziehung, die das sportliche Spiel in den Dienst der Mannesbildung und der Wehertüchtigung gestellt hatte. Der Krieg erhielt seine Rechtfertigung als Lebenskampf und „Stahlbad“ der Nation. Die Ideologie der Kraftentfaltung hatte die Theorie der Menschenbildung verdrängt. Die Frage nach ihrem Einfluß auf die Wirklichkeit der sportlichen Praxis bleibt offen; sie steht hier nicht zur Debatte.

### 3. Ein „starkes Geschlecht“. Der Dachverband des deutschen Sports und seine Erziehungsziele

Gemeinhin herrscht die Überzeugung, daß der Erste Weltkrieg einen entscheidenden Einschnitt in der deutschen Geschichte bewirkt habe. Für die Ideologiegeschichte trifft diese Annahme nicht zu. Die Glaubenssätze der deutschen Sportführung wurden durch das „Weltkriegserlebnis“ sogar verstärkt. Eine Führungsschicht ehemaliger „Frontkämpfer“ bestimmte die geistigen Leitlinien der Sportbewegung; sie erhob ihre Gesinnung zu Maximen der Erziehung. Da man in der Fiktion einer „unpolitischen“ Turn- und Sportbewegung befangen war, stellte man sich nicht den Ansprüchen der neuen demokratischen Gesellschaftsordnung. So verlief der Übergang von der Monarchie zur Republik völlig undramatisch. Eine Kurskorrektur stand nicht zur Diskussion. Die bewährten Führungskräfte sorgten für die Kontinuität einer konservativen Grundhaltung. Aus dem Wilhelminischen Nationalismus entwickelte sich der von JÜNGER propagierte „Neue Nationalismus“ (BERNETT 1973, S. 31).

Dieser Befund charakterisiert die Führung des Dachverbandes des deutschen Sports, des DEUTSCHEN REICHAUSSCHUSSES FÜR LEIBESÜBUNGEN (DRA), der 1917 aus dem REICHAUSSCHUSS FÜR OLYMPISCHE SPIELE hervorgegangen war. Generalsekretär und Spiritus rector war CARL DIEM, die bedeutendste Persönlichkeit der deutschen Sportbewegung in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (CARL-DIEM-INSTITUT 1984). 1919 wurde Staatssekretär a. D. THEODOR LEWALD zum Vorsitzenden gewählt. Da der DRA seine Kompetenz erweiterte und auch volkspädagogisch wirksam wurde, ging der ZENTRALAUSSCHUSS FÜR VOLKS- UND JUGENDSPIELE 1922 in ihm auf. Als Dachverband des bürgerlichen Sports vertrat der DRA 43 Fachverbände, während der Arbeitersport ein eigenes Kartell bildete. Zu den bedeutendsten Leistungen der DRA gehören die Gründung der Deutschen Hochschule für Leibesübungen (1920), die Stiftung des Reichssportabzeichens (1913), die Errichtung des Berliner Sportforums (1925), die Einführung der Reichsjugendwettkämpfe (1920) und die Vorbereitung auf Olympische Spiele (1928, 1932). Als Verhandlungspartner der Reichsbehörden gelangte der DRA zu hohem Ansehen. Sein wöchentlicher Zeitungsdienst artikulierte die zentralen Programmbegriffe „Volksgesundheit und Volkskraft“.

Trotz seiner internationalen Beziehungen pflegte der DRA einen Vaterlandskult, der von den Arbeitersportlern als „Hurra-Patriotismus“ verspottet wurde. Darin stimmte er mit der Millionenbewegung der Deutschen Turnerschaft (DT) überein, aber auch mit den großen Fachverbänden unter schwarz-weiß-roter Flagge: dem Deutschen Fußball-Bund (DFB), dem Deutschen Schwimmverband (DSV), dem Deutschen Ruderverband (DRV). Obgleich er sich für „unpolitisch“ erklärte, verpflichtete sich der DRA-Vorstand auf das Streben nach Deutschlands Macht und Größe. Sein Programm für die VI. Olympischen Spiele in Berlin (1916), die dem Krieg zum Opfer fielen, sah vor, den Gästen aus aller Welt das Reich „in seiner Schönheit, in seiner industriellen, wirtschaftlichen und militärischen Macht zu zeigen“ (LENNARTZ 1978, S. 58). Diese Zielvorstellung überstand die Niederlage des Weltkriegs und den Sturz des Kaiserreichs. Beim Neubeginn im Jahre 1919 hatte

die DRA-Führung nichts anderes im Sinn als den „Wiederaufbau von Deutschlands Kraft und Größe“ (MONATSSCHRIFT 1919, S. 158).

Mit seinen konservativen Zielvorstellungen befand sich der DRA in guter Gesellschaft: Die ideologischen Relikte „Stählung“, „Ertüchtigung“ und „Volkskraft“ wurden auch in Programmen demokratischer Parteien fortgeschrieben. So forderte die DEUTSCHE DEMOKRATISCHE PARTEI (DDP) die „körperliche und sittliche Stählung“ des Volkes (1919), die DEUTSCHE VOLKSPARTEI (DVP) die „Stärkung der deutschen Volkskraft“ und die „Ertüchtigung“ der Jugend (1919), die DEUTSCHNATIONALE VOLKSPARTEI (DNVP) den Vorrang der „Stählung des Körpers“ (1920). Eine auffallende Übereinstimmung mit den Grundsätzen des DRA zeigte sich in Punkt 21 des Parteiprogramms der NSDAP, der „körperliche Ertüchtigung“ durch eine gesetzliche „Turn- und Sportpflicht“ verlangte (MOMMEN/Franz 1931, S. 44, 65, 88, 93).

Die konservative Argumentation blieb im Prinzip unverändert, aber sie erhielt eine neue Durchschlagskraft, indem sie den „Schandvertrag“ von Versailles zum Dreh- und Angelpunkt machte. Das „Friedensdiktat“ wurde im deutschen Bürgertum allgemein als nationale Schande empfunden, und der DRA schloß sich der Propaganda der politischen Rechten an, die das Volksempfinden nicht beschwichtigte, sondern schürte. Man dachte nicht daran, die Niederlage von 1918 aus ihren politischen Bedingungen zu begreifen. Man bestritt die Kriegsschuld, polemisierte gegen die Willkür der Siegermächte und den „Dolchstoß“ der revolutionären „Novemberverbrecher“. Die Führer der Turn- und Sportbewegung beklagten die ungeheuren Menschenopfer als unverschuldete Einbuße an „Volkskraft“, als einen Verlust an vitaler Substanz, der die Existenz der Nation gefährdete. Diese Not wußte der DRA in seinem Sinne zu nutzen: Er propagierte Turnen, Spiel und Sport als Heil- und Aufbaumittel, als Medium zu neuem Kraftgewinn.

Die dem DRA angeschlossenen Turnlehrervereine teilten diese Auffassung, die sie in ihrer „Monatsschrift“ thematisierten. Ihr Wortführer – auch „Turnbischof“ genannt – war EDMUND NEUENDORFF, der charismatische Vorkämpfer der Turnerjugend. Er dramatisierte den völkischen Niedergang mit der Behauptung, daß „unter den Gefallenen des Weltkrieges, die für immer dem Volkskörper verloren gegangen sind, gerade die Rassetüchtigsten waren“. NEUENDORFF koppelte diesen fragwürdigen Befund an seinen vehementen Anti-Intellektualismus, aus dem er die Rückkehr zum „ewig Irrationalen, Instinkthaften, Unbewußten, rein Intuitiven“ ableitete. Dem „Überwuchern des Intellektualismus“ sollte die „tägliche Turnstunde“ vorbeugen (MONATSSCHRIFT 1921, S. 323 ff.). Diese Formeln sind typisch: Tausende von Jugendführern teilten den Irrationalismus NEUENDORFFS, der als Leiter des „Wandervogel e. V.“ eine Autorität in der deutschen Jugendbewegung war.

Im Selbstverständnis des DRA galt das „Friedensdiktat“ als schmachvoll, weil es den Deutschen die allgemeine Wehrpflicht nahm. Die führenden Männer hatten „gedient“ und als Frontsoldaten die Solidarität der kämpferischen Gemeinschaft erlebt. Sie hielten daran fest, daß die „Schule der Nation“ Voraussetzung wahrer Mannesbildung sei. In maßloser Überschätzung des Kasernenhofdrills beklagten sie den Verlust einer Quelle der Volksgesundheit. Aber die Klage lieferte ihnen ein

neues Stichwort für ihr Zukunftsprogramm: Sie propagierten die körperliche „Ertüchtigung“ in den Turn- und Sportvereinen als „Ersatz“ für die allgemeine Wehrpflicht. Das war gewiß kein argumentativer Kunstgriff. Dahinter stand die Überzeugung von der Affinität beider Bereiche, die in der Monarchie als unumstößlich galt. Die neue politische Ordnung nahm man nicht zum Anlaß, diese Auffassung grundsätzlich zu revidieren.

Da die Ersatz-These von Medizinern und Hygienikern unterstützt wurde, ließ sich auch der preußische Kultusminister davon beeindruckt. Indem er 1920 verfügte, schulische Einrichtungen den Turn- und Sportvereinen zur Verfügung zu stellen, begründete er diesen Schritt mit dem Gedanken: „Die Aufhebung der allgemeinen Wehrpflicht nötigt, auf Mittel zu sinnen, die der Jugend eine methodische Ausbildung des Körpers gewährleisten“ (MONATSSCHRIFT 1920, S. 141).

Die skizzierten Grundgedanken bildeten das Gerüst mehrerer Aufrufe und Denkschriften, mit denen der DRA in den Nachkriegsjahren an die Öffentlichkeit trat. Im Februar 1919 wurden die Abgeordneten der Weimarer Nationalversammlung mit einem Katalog von sieben Forderungen konfrontiert. Der DRA-Vorstand begründete das Verlangen nach einem Spielplatzgesetz und einem Sportpflichtgesetz mit dem Prinzip: „Die Leibesucht ist vom Kindesalter an der Geistesbildung gleichzustellen“. Der Sachwalter des deutschen Sports erwartete vom Gesetzgeber, die Sorge für „Gesundheit und Kraft“ als „Reichssache“ aufzufassen und die nachschulische Sportpflicht als Ersatz für das „körperliche Stahlbad“ des Militärdienstes zur staatlichen Aufgabe zu erheben (DIEM 1942, Bd. 3, S. 1128 f.). Das Vokabular der Denkschrift verriet den Stil permanenten Soldatentums. Daher scheiterte die Vorlage am Widerstand der politischen Linken.

In seinem Anspruch auf Mitsprache suchte der DRA auch auf die staatliche Jugendpflege einzuwirken. Der preußische Minister für Volkswohlfahrt lehnte jedoch den Antrag ab, ein spezielles Amt für Leibesübungen einzurichten. Er widersprach der These des DRA-Vorstandes: „Erst muß der Körper gesund und kräftig, der Charakter gestählt sein, dann bildet sich Herz und Sitte von selbst“ (MONATSSCHRIFT 1920, S. 114). Der Widerspruch markiert die Kollision des humanistischen Bildungsbegriffs mit einer unreflektierten Anthropologie, die vom Primat der Gesundheit und der Kraft ausgeht.

In einem Aufruf an die „Lehrkörper“ aller Schulgattungen suchte sich der DRA der Solidarität der Lehrerschaft zu vergewissern. Seine Forderung nach der täglichen Turnstunde hatte 1919 durchaus eine Chance, realisiert zu werden, wenngleich der Wortlaut befremden mußte: die „tägliche stramme Übung des Körpers“ konnte sich ein Pädagoge schwerlich zu eigen machen. Verwundern mußte auch die politische Begründung des angeblich „unpolitischen“ DRA: „Deutschlands Wiederaufrichtung wird sich gründen müssen auf arbeitskräftige Arme, auf kampfgeübten Willen, auf nüchterne Urteilskraft und auf ein stammfestes Volksgefühl“, auf das Streben nach „Deutschlands Kraft und Größe“ (MONATSSCHRIFT 1919, S. 157 f.). Der konservative Nationalismus hatte Krieg und Revolution überlebt. Durch die kurzsichtige Vergeltungs- und Unterdrückungspolitik der Siegermächte sollte er neuen Auftrieb erfahren.

Von ähnlichem Zuschnitt war der Aufruf des DRA an die Teilnehmer der Berliner Reichsschulkonferenz (1920), der auch vom Vertreter des Arbeitersports unterzeichnet wurde. Die abermalige Forderung nach der täglichen Turnstunde unterstrich man mit dem arroganten Diktum: „Der geistige Unterricht hat sich dieser Forderung anzubequemen.“ Ein Katalog von vernünftigen „Unterforderungen“ konnte nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Phrasen von „Volkskraft“ und „Körperzucht“ ein unzeitgemäßes Menschenbild transportierten. Der DRA-Vorstand verfehlte die von ihm beschworene „geschichtliche Stunde“, indem er ein Bildungsideal formulierte, das aus dem Arsenal wilhelminischer Normen zu stammen schien: „frische, anstellige, kraftstrotzende, willensgeschulte Jünglinge, bewegliche, anmutige und kräftige Mädchen“ (BERNETT in GESSMANN 1987, S. 19). Das Leitmotiv völkischer Kraftentfaltung war offenbar durabel. Hatte es vor 1914 der Kriegsvorbereitung gedient, so sollte es nach dem Zusammenbruch abermals nationale „Kraft“ und „Größe“ herbeiführen.

Unter der Regie seines Generalsekretärs DIEM hat der DRA-Vorstand häufig Kontakte zu Reichsministerien aufgenommen, um für seine Programme staatliche Unterstützung zu finden. Waren die Eingaben an die Reichsminister politisch brisant, blieben sie der Öffentlichkeit vorenthalten. In einem spektakulären Fall gelangte ein Vorstandsschreiben in die Kolumnen der linken Presse, so daß sich der DRA zur Veröffentlichung und Stellungnahme genötigt sah. Am 6. 11. 1926 hatte der dreiköpfige Vorstand dem Reichswehrminister GESSLER vorgeschlagen, den DRA-Organisationen im Interesse der „Wehrfähigkeit des Volkes“ unbenutzte Exerzierplätze als Übungsstätten zu überlassen. Sollte die gewünschte Nutzung zustandekommen, erklärte der Vorstand, „dann stellt die Turn- und Sportwelt in diesem Falle eine freiwillige Kerntruppe dar, die durch keinen Friedensvertrag verboten ist“ (BLÄTTER 1927 Nr. 4). Die von OSSIETZKY und TUCHOLSKY redigierte WELTBÜHNE griff den Fall auf, um den „ideologischen Zusammenhang mit dem deutschen Revanchegedanken“ anzuprangern. Der Pazifist OSSIETZKY, der die Illegalität der „schwarzen Reichswehr“ aufgedeckt hatte, warnte die Arbeiterschaft vor einer bürgerlichen „Reservearmee“ und erklärte kategorisch: „Der Reichsausschuß für Leibesübungen ist von gefährlicher Überflüssigkeit“ (DIE WELTBÜHNE Nr. 3, 18. 1. 1927). Daraufhin sah sich der DRA veranlaßt, den Vorwurf des „Militarismus“ energisch zurückzuweisen.

Hauptpunkt aller Eingaben blieb der Gesetzentwurf für eine staatlich kontrollierte Sportpflicht. Da in Frankreich ähnliche Bestrebungen im Gange waren, veröffentlichte der DRA 1921 ein Papier unter der alarmierenden Überschrift „Frankreich und wir!“ (DIEM 1942, Bd. 3, S. 1130 f.). Die chronologische Auflistung der DRA-Entwürfe verdeutlicht, daß die erste Eingabe im April 1916 dem Kriegsministerium vorgelegen hat. In der erwähnten Eingabe an die Nationalversammlung wurde die Pflicht auf beide Geschlechter ausgedehnt. 1921 erhielt der Text die rigorose Fassung: „Der Staat überwacht die Ausführung dieser Pflicht vom schulpflichtigen Alter bis zur Mündigkeit“. Es scheint damals niemanden beunruhigt zu haben, daß der Plan einer Sportpflicht im Kriege entstanden war und daß die Nationalsozialisten ihn 1920 in ihrem Parteiprogramm verankert hatten.

Das Konzept ruhte eine zeitlang in den Schubladen, bis sich 1932 eine „Eiserne Zeit“ ankündigte. Die Gelegenheit schien günstig, als Reichsinnen- und Reichswehrmi-

nister WILHELM GROENER den Gedanken einer „nationalsportlichen Organisation“ entwickelte, die der gefährdeten Jugend in Verbindung mit freiwilligem Arbeitsdienst neuen Halt geben sollte. Der DRA schaltete sich sofort ein, um dem Minister von neuem seine sieben Forderungen zu empfehlen. In seinem Schreiben vom 3. 5. 1932 bedauerte der Vorstand das Ausbleiben einer „planvollen Reichsaktion“. Indem er der Reichsregierung offerierte, über die Sportorganisationen und über die Hochschule für Leibesübungen zu „verfügen“, bat er den Minister um eine Aussprache (BLÄTTER 1932, Nr. 10).

WILHELM GROENER war inzwischen zurückgetreten, und der neue Innenminister Freiherr von GAYL gab dem DRA-Vorstand Gelegenheit, seine praktischen Vorschläge einzubringen. Die schriftliche Zusammenfassung der Gesprächsthemen läßt erkennen, daß die „Eiserne Zeit“ bereits angebrochen war. Unter Kanzler FRANZ VON PAPEN und seinem Reichswehrminister KURT VON SCHLEICHER modifizierte man den Plan einer „nationalsportlichen Organisation“ zu einem „Reichskuratorium für Jugendertüchtigung“ als Gegengewicht zu HITLERS SA, die durch Verbote nicht mehr einzudämmen war (BERNETT 1973, S. 51 ff.). Ohne Kenntnis dieses Hintergrunds erklärte sich der DRA zur Mitarbeit bereit. Sein Schreiben an den Reichsminister des Innern vom 27. 9. 1932 stellte die „Wehrhaftmachung“ in den Vordergrund. Der Vorstand versicherte, mit der täglichen Turnstunde und der gesetzlichen Sportpflicht am besten zur „Stählung und Ertüchtigung des ganzen Volkes“ beizutragen.<sup>3</sup> Im Bewußtsein der sportpolitischen Bedeutung der seit einem Jahrzehnt geforderten Reichsinitiative berief der DRA eine Mitgliederversammlung, die das Verhandlungsergebnis bestätigte und die Einführung des schulischen Geländesports befürwortete (BLÄTTER 1932, Nr. 22). Der Minister entsprach dem Wunsch der Versammlung und erteilte dem Vorstand Sitz und Stimme im Reichskuratorium. Damit hatte man den intendierten „Einbau“ in die staatliche „Jugendertüchtigung“ erreicht, und die DRA-Verbände beschickten nun die Geländesportschulen des Reichskuratoriums, wo eine getarnte vormilitärische Ausbildung betrieben wurde.

Ogleich die Sportpflicht parlamentarisch nicht durchgesetzt werden konnte, war es dem DRA gelungen, die wehrpolitische Bedeutung des Sports unter Beweis zu stellen. Daher meinte er nach dem 30. Januar 1933 beruhigt in die Zukunft sehen zu können. Aber es kam anders. Die von HITLER geführte Reichsregierung ignorierte das Bekenntnis des DRA zur „Eingliederung des Leibesübungen in das neue Deutschland“ (BLÄTTER 1933, Nr. 7) und veranlaßte den Dachverband des bürgerlichen Sports zur Selbstauflösung. Ein Musterbeispiel für den Fall, den man Ironie des Schicksals zu nennen pflegt.

#### *4. Lebensgefühl, Lebenskraft und Lebenskult*

##### *(a) Lebensreform und Körperkultur*

In seinem Aufsatz „Die neue deutsche Bildung“ (1920) hat HERMAN NOHL das „neue Körpergefühl“ als epochales Kennzeichen eines „neuen Menschentums“ beschrieben (NOHL 1949, S. 16). Das Ringen um ein neues Menschentum kündigte sich schon vor der Jahrhundertwende an. FRIEDRICH NIETZSCHE hat es lebensphi-

losophisch vertieft und mit dem Begriff des „Übermenschen“ ein Fanal aufgerichtet, das eine politische Langzeitwirkung zur Folge haben sollte (LUKACS 1966). Der Wille zur Neugestaltung erstarrter Lebensformen brachte eine Reform des Ernährungs- und Kleidungswesens hervor, die eng mit der Freiluftbewegung des Sports zusammenhing. Die „Lebensreform“ stand im Zeichen eines neuen Natur- und Gesundheitsbewußtseins, einer Wiederentdeckung und Rehabilitation vitaler Werte. In der Abkehr von der Unwahrhaftigkeit gesellschaftlicher Konventionen entwickelte sich eine radikale Protestbewegung: die Nacktkultur.

Der Naturismus hatte anfangs sektiererischen Charakter, entfaltete jedoch eine wirksame Propaganda, die ein breites bürgerliches Publikum beeindruckte. Indem die Bewegung eugenische und rassistische Gedanken in sich aufnahm, entfaltete sie eine Ideologie von verhängnisvoller Ausstrahlung. RICHARD UNGEWITTER, der Ahnherr des deutschen Nudismus, operierte mit dem Schlagwort vom „aufsteigenden Leben“, d. h. vom sittlich-biologischen Aufstieg zum seelisch-körperlich vollkommenen „Lichtmenschen“, zum „Edelmenschen“. Die Resonanz dieser Botschaft läßt sich am Verkaufserfolg ablesen: UNGEWITTERS frühe Programmschriften von 1906 und 1909 erreichten eine Auflagenhöhe von 89 000 bzw. 90 000 Stück. Der Glaube der Lichtfreunde und Lichtkämpfer war eine unreine Mischung aus völkischem Fanatismus und radikalem Antisemitismus. Biologische Zuchtwahl sollte die entarteten Deutschen wieder zu germanischer Reinheit emporführen. In einer Besprechung der „Ostara“, der Buchreihe der „Blonden und Mannesrechtler“, frönte UNGEWITTER dem Kult des „blonden, heldischen Menschen“ (BERNETT 1975, S. 73 f.). Die Hefte der „Ostara“, herausgegeben von dem österreichischen Rasseideologen JOSEF LANZ (LIEBENFELS), waren auch HITLER wohlbekannt. UNGEWITTERS Mitstreiter LUDWIG FAHRENKROG, Gründer der „Germanischen Glaubensgemeinschaft“ und Vorkämpfer für rassereine deutsche Kunst, stieß 1934 zum Gefolge ALFRED ROSENBERGS (BERNETT 1975, S. 74 f.).

Ohne den Naturismus zu überschätzen, kann man ihn als Symptom für das Verblassen der christlichen Anthropologie interpretieren. Was sich als Körperstolz breitmacht, ist Ausdruck eines Neuheidentums auf dem Hintergrund des Sozialdarwinismus.

#### (b) „Deutsche Gymnastik“

Nach dem Weltkrieg, den der Lebensreformer UNGEWITTER für ein „köstliches Allheilmittel“ hielt, wurde HANS SURÉN zum Repräsentanten der Nacktkultur, die er mit gymnastisch-sportlichen Inhalten anreicherte. Er verband die Sonnensehnsucht mit der praktisch-methodischen Fähigkeit, ein Übungssystem zu entwickeln, das er „Deutsche Gymnastik“ nannte. Indem das gleichnamige Buch 1925 in 50. Auflage erschien, fand das System rasche Verbreitung. Als Berufsoffizier und Leiter der Heeressportschule (SPITZER 1983, S. 98 f.) praktizierte SURÉN eine typische Männergymnastik. Sein Programm einer erzieherischen Körperkultur wollte „Freude an der Nacktheit“ vermitteln und männliche Kraft aufbauen: „sonnige, schlanke Kraft“. Darum bevorzugte SURÉN die Arbeit mit Kugel, Gewicht und Medizinball. Der unter freiem Himmel trainierte Körper sollte sich als „lebende

Bronzestatue“ darstellen. Die Abbildungen in SURÉNS Büchern bezeugten die Verwirklichung dieses ästhetischen Ideals.

„Der Mensch und die Sonne“, HANS SURÉNS erfolgreichste Schrift, 1925 in 69. Auflage erschienen, intonierte einen Hymnus auf Sonnensehnsucht und „sieghafte Kraft“. Naturfrömmigkeit mischte sich mit missionarischem Erziehungswillen. Das Zukunftsbild einer „sonnenbraunen Kulturation“ schien 1933 näherzurücken. Mit gymnastischer Volkserziehung im Dritten Reich wollte SURÉN eine „wahrhaft germanische Freude an der Kraft“ entfesseln. Eine spezielle Kraftgymnastik mit Handgeräten sollte Kraftbewußtsein suggerieren: „Aus dem Eisen strömt eine ungeahnte Freude in uns über“.

HITLER war dieses System in Theorie und Praxis bekannt. 1932 soll er SURÉN mit den Worten begrüßt haben: „Ich kenne Sie aus Ihren Büchern, Herr Major, und aus Hunderten von Abbildungen“ (BERNETT 1978 b, S. 15). SURÉN avancierte zum Oberstarbeitsführer und zum Inspekteur für Leibeserziehung des Reichsarbeitsdienstes.

### (c) Rhythmus versus intellectus

Die „Rhythmusbewegung“ der zwanziger Jahre hatte ihren Ursprung in einer Ganzheitsphilosophie, die den „Geist als Widersacher der Seele“ in Frage stellte. Die von LUDWIG KLAGES repräsentierte Lebensphilosophie orientierte sich am Polaritätsprinzip der deutschen Romantik und konfrontierte dem intellektuell bestimmten Metrum (Takt) das rhythmische Geschehen als kosmische Kraft. Diese irrationale, bildhafte Denkweise kennzeichnet die „Eurhythmie“, die „musisch“-rhythmische Erziehung und die Rhythmische Gymnastik, von der hier die Rede sein soll. Im Gegensatz zum Naturismus hatte die Rhythmusbewegung philosophisches Niveau. Daher fand sie auch Eingang in die Reformpädagogik. Aber die Alleingültigkeit des Polaritätsprinzips führte in die Sackgasse des Anti-Intellektualismus. Mit der polemischen Gegenüberstellung von „logozentrischer“ und „biozentrischer“ Bildung (WERNER DEUBEL) legte man sich dogmatische Fesseln an. RUDOLF BODE, der bedeutendste Theoretiker der Rhythmischen Gymnastik, entwickelte aus diesem Ansatz ein gymnastisches System, das der modernen Frau neue Bewegungsformen eröffnete. Die Kultur der rhythmisch gestalteten Körperbewegung sollte „verschüttete“ Kreativität freilegen. In einer durchgreifenden Korrektur sollten die intellektuell und voluntaristisch „gefesselten“ Bewegungen des Turnens und des Sports in freie Bewegungsformen überführt werden. Diese Freiheit wurde der rhythmischen Bewegung zuerkannt, indem man sie als „elementare“, ursprüngliche Lebensbewegung deutete. Die Hingabe an die rhythmische Ganzheitsbewegung vermittelte das Erlebnis kosmischer Bindung, häufig dargestellt durch Gebärden der Adoration. Hingabe an die bewegenden Kräfte forderte eine pathisch-intuitive Einstellung. Kraft, Wille und „Beherrschung“ wurden relativiert. Die Rationalisierung der sportlichen Techniken wurde dem „Ansturm lebensfeindlicher Mächte“ zugeschrieben.

Unter dem Druck ihrer philosophischen Prämissen verirrte sich die Theorie der Rhythmischen Gymnastik in die Zwangsvorstellung eines „Urantagonismus“ von Geist und Leben. Dieser metaphysischen Dramatisierung entsprach die Gegenüber-

stellung von lebensbedrohendem Intellektualismus und unbewußter Instinktsicherheit. So geriet BODE schließlich in die Bahnen eines Denkschemas, das den Mann auf azyklische „Angriffsbewegungen“ und die Frau auf das zyklische Schwingen festlegte (BERNETT 1975, S. 70 f., 83 ff.).

Diese Vorstellungen ließen sich auch nach 1933 vertreten, weil sie dem nationalsozialistischen Prinzip der Polarität der Geschlechter entsprachen. BODE verstand es, sie an rassische Grundsätze und an die Blut-und-Boden-Ideologie zu koppeln. Er war längst auf der richtigen Spur: Seit 1925 gehörte er zum „Kampfbund für deutsche Kultur“ ALFRED ROSENBERGS, der ihn als Fachgruppenleiter für Körperbildung und Tanz in den Vorstand berief. Reichsbauernführer DARRÉ übertrug ihm die pädagogische Leitung der Reichsschule für Leibesübungen auf Burg Neuhaus (BERNETT 1966, S. 34 ff., 64 f.). Anlässlich seines 60. Geburtstages apostrophierte man BODE in einer Festschrift als „ersten entschieden nichtchristlichen Leibeserzieher in der Geschichte der Neuzeit“ (SCHRÖDER 1941, S. 14). In der Tat hatte die körperliche Hinwendung zu den „rhythmischen Lebensmächten“ das spirituell erfahrbare Göttliche verstellt. Die „Kultgemeinschaft“ (BODE) der Rhythmischen Gymnastik war die neuheidnische Ersatzform einer religiösen Gemeinde.

Die Ideologie der „biozentrischen“ Gymnastik ist durch OSWALD SPENGLERS konservative Kulturkritik verstärkt worden. In „Untergang des Abendlandes“ hat SPENGLER den modernen Sport der sterilen Zivilisation zugeordnet, die Gymnastik hingegen als Erscheinung der lebendigen Kultur gedeutet (BERNETT 1982, S. 178). Gewiß hat die Rhythmische Gymnastik zur Reform unserer Bewegungskultur beigetragen; aber ihre Diffamierung des Logos und der Rationalität hat der nationalsozialistischen Leibeserziehung den Weg bereitet.

## *5. Die Philosophie der Lebenskraft und der Lebensgemeinschaft*

### *(a) FRIEDRICH NIETZSCHE*

Reformen der Leibeserziehung haben sich von der Lebensphilosophie FRIEDRICH NIETZSCHES inspirieren lassen. KONRAD KOCH, der „Philosoph der deutschen Spielbewegung“, erkannte als erster Zusammenhänge mit dem modernen Sport. Er analysierte die geistige Situation um 1900 mit Berufung auf NIETZSCHE und seine Legitimation der „rücksichtslosen Entfaltung der eigenen Kraft“ im Kampf ums Dasein (KOCH 1900, S. 49).<sup>4</sup> Im Geschichtswerk EDMUND NEUENDORFFS wurde NIETZSCHE eine Schlüsselstellung zuerkannt. Aus eigenem Erleben rekonstruierte der Wandervogel- und Turnerjugendführer NEUENDORFF die Wirkung auf seine Generation, die Ausstrahlung eines „neuen Lebensgefühls“: NIETZSCHES Kritik am Bildungsbürgertum, sein Ideal des Übermenschen, seine aristokratische Verachtung der „durch und durch falschen demokratischen Lehre von der Gleichheit“. NIETZSCHES Aufruf zur menschlichen „Höherzüchtung“ und die Konsequenz der „schonungslosen Vernichtung aller Entarteten“. NIETZSCHES Lobgesang auf den herrischen Willen, seine Polemik gegen „Logik und Intellektualismus“. NIETZSCHE, der Verneiner der christlichen Nächstenliebe, der Kündler heldischer Männlichkeit: „Gelobt sei, was hart macht!“ NIETZSCHES „Wille zur Macht“ als Motiv des modernen Leistungssports. NIETZSCHE, der Prophet des neuen „Vitalismus“, der

Philosoph des Wanderns und des Tanzens (NEUENDORFF 1936, S. 251 f., 692 f.). Am nachhaltigsten wirkte das „Zarathustra“-Diktum: „Leib bin ich ganz und gar!“ „Es ist mehr Vernunft in deinem Leibe als in deiner besten Weisheit.“ Daß die vordergründige NIETZSCHE-Rezeption schwerwiegende Folgen haben sollte, ließe sich gerade am Beispiel NEUENDORFFS verdeutlichen. Er fand im „Zarathustra“ die Bekräftigung seines Irrationalismus, seines antidemokratischen und sozialdarwinistischen Denkens, das er der Turnerjugend zu vermitteln suchte.

(b) ALFRED BAEUMLER

Es war also kein Zufall, daß ein NIETZSCHE-Interpret das philosophische Selbstverständnis der Leibeserziehung beeinflussen sollte. BAEUMLERS NIETZSCHE-Deutung gingen Studien zur deutschen Romantik voran. Die Arbeit über J. J. BACHOFEN (1926) aktualisierte zentrale Ergebnisse und Entdeckungen der Romantiker: Volk und Volkstum, Nation und Vaterland, die „Nachtseiten“ der Natur und die Polarität der Lebensphänomene (BAEUMLER 1937, S. 99 – 219). Indem BAEUMLER zu NIETZSCHE vorstieß, feierte er die Erkenntnis des agonalen griechischen Menschentums. So wurde ihm der Philosoph zum Kündler einer „Welt des Kampfes und des Sieges“, eines heroischen Daseins (BAEUMLER 1937, S. 244 – 280). Als Professor an der Technischen Hochschule Dresden (1928 – 1933) hielt BAEUMLER Reden vor völkischen Studenten. Darin entwickelte er seine an NIETZSCHE orientierten Grundgedanken und das Konstrukt des „Männerbundes“. 1929 deutete er den „Sinn des Großen Krieges“ als eine „Weltwende“, weil das Fronterlebnis „heroischen Enthusiasmus“ und die Erneuerung des germanischen „Männerbundes“ hervorgebracht habe (BAEUMLER 1934, S. 1 – 29). In diesem Zusammenhang stieß BAEUMLER auf FRIEDRICH LUDWIG JAHN, den er zum genialen Volkserzieher stilisierte. 1930 sprach er erstmals vom „Turnplatz“ in der Berliner Hasenheide als einem geschichtlichen Modell für den „Wiederaufbau des deutschen Männerbundes“, eines Bundes von Kameraden unter einem Führer (BAEUMLER 1934, S. 30 – 44). So näherte er sich der politischen Begründung einer völkischen Leibeserziehung maskuliner Prägung. Im JAHNSchen Turnen fand er den Ansatzpunkt, um „Sinn und Aufbau der deutschen Leibesübungen“ philosophisch zu analysieren. BAEUMLERS Vorträge von 1930 und 1932 zur Perspektive einer nationalen Leibeserziehung verwarfen jede rationale Legitimation der Körperkultur. Die Einordnung in das Ganze der völkischen Gemeinschaft galt mehr als die Bestimmung nach Zwecken. Indem BAEUMLER den Sport als Produkt des Liberalismus ablehnte, entschied er kategorisch: „Die uns angemessene Haltung ist die soldatische.“ Nach JAHNSchem Vorbild entwarf er ein Konzept für den deutschen Menschen als „politisches Lebewesen“. Er reduzierte das gesamte Gebiet der Leibesübungen auf zwei Felder: „volkstümliches“ Spielen und Tanzen der Mädchen und Frauen, „politisches“ Kämpfen und Turnen im Bund der Jünglinge und Männer. Für beide Geschlechter sollte die Deutsche Turnerschaft die „nationalpolitische Erziehung“ übernehmen (BAEUMLER 1934, S. 45 – 74).

Es ist heute kaum nachzuvollziehen, daß dieses wirklichkeitsferne Schema die Studentenschaft beeindruckt hat. Gleichwohl muß die Ausstrahlung der philosophischen Grundgedanken beträchtlich gewesen sein, da BAEUMLER akademische Schüler um sich scharte, die in Dresden einen „SA-Turnersturm“ formierten. In den

Richtlinien dieser Einheit hieß es: „Der Nationalsozialismus wird sich der Führung von ALFRED BAEUMLER anvertrauen.“<sup>5</sup>

Nachdem BAEUMLER 1932 der NSDAP beigetreten war, philosophierte er über die Beziehungen zwischen NIETZSCHE und dem Nationalsozialismus (1934). Er konstruierte das gemeinsame Band einer „Nordischen Bewegung“. In NIETZSCHES „nordischer, kriegesischer Wertsetzung“ sah er die Vorzeichen des neuen männlichen Zeitalters der „Arbeiter und Soldaten“. BAEUMLER schloß seine Betrachtungen mit einer Würdigung der Jugend unter dem Hakenkreuz: „Und wenn wir dieser Jugend zurufen: Heil Hitler! – so grüßen wir mit diesem Rufe zugleich FRIEDRICH NIETZSCHE“ (BAEUMLER 1937, S. 281 – 294). Im Hinblick auf diese willkürlichen Assoziationen muß man K. C. LINGELBACH zustimmen, daß BAEUMLERS Philosophie mit realistischen Vorstellungen von Erziehung im Industriezeitalter „im Grunde unvereinbar“ war (LINGELBACH 1970, S. 85). Man kann auch THOMAS MANN verstehen, der BAEUMLER als „NIETZSCHE-Verhunzer“ verhöhnt hat (MANN 1963, S. 663). Gleichwohl darf nicht übersehen werden, daß in BAEUMLERS Erziehungsphilosophie die Fernwirkung NIETZSCHES offenbar wird.

## 6. Das Kraftmotiv in der nationalsozialistischen Leibeserziehung

### (a) HITLERS Stuttgarter Turnfestrede

Die Fernwirkung von NIETZSCHES Umwertung aller Werte wird greifbar, wenn man sich daran erinnert, daß NIETZSCHE-Schriften zu HITLERS Lektüre gehörten, als er in der Landsberger Festungshaft „Mein Kampf“ konzipierte (FEST 1974, S. 289). Das Kapitel über „Erziehungsgrundsätze des völkischen Staates“ impliziert ein biologistisches Menschenbild, an dem die Züge dieser Nachwirkung abzulesen sind. Mit dem Vorrang des „Heranzüchtens kerngesunder Körper“ wurde die „traditionelle Rangskala der Erziehungswerte umgekehrt“ (LINGELBACH 1970, S. 31). HITLER umschrieb seine Pläne zur künftigen Erziehungspraxis mit herkömmlichen konservativen Begriffen wie „Stählung“ und „körperliche Ertüchtigung“. Er propagierte sogar die tägliche Turnstunde, die vom Dachverband der bürgerlichen Turn- und Sportbewegung gefordert wurde. Kontinuität erkennt man auch in der Akzentuierung des Kraftbegriffs. HITLERS Erziehungsideal war die „Verkörperung männlicher Kraft“, die „Selbstvertrauen“ gibt und den Glauben an die „Unbesiegbarkeit“ des deutschen Volkstums stärkt (BERNETT 1966, S. 22 f.).

Da HITLER sich mit der „völkischen“ Ideologie auch den Begriff des „Volkstums“ zu eigen machte, konnte Verständnis für FRIEDRICH LUDWIG JAHN vorausgesetzt werden. In dieser Erwartung plante die Führung der Deutschen Turnerschaft (DT) ihr 15. Deutsches Turnfest in Stuttgart. Die DT wollte sich 1933 als nationaler Kampfverband präsentieren. Sie verband die Einladung des Führers und Reichskanzlers mit der Absichtserklärung, Schulter an Schulter mit SA und Stahlhelm den Vormarsch ins Dritte Reich anzutreten. Da die Entscheidung über die Zukunft der Turn- und Sportverbände noch nicht gefallen war, verhielt HITLER sich zunächst reserviert. Erst in letzter Stunde entschloß er sich, bei der Schlußfeier am 30. Juli als Redner aufzutreten (BERNETT 1971, S. 33 – 37).

Sein Propagandaminister hatte sich schon am Tage zuvor von Bayreuth nach Stuttgart begeben, um an einer „Nationalen Feierstunde“ teilzunehmen. Ob abgesprochen oder nicht – GOEBBELS nahm das Leitmotiv der Führer-Rede vorweg. Indem er die beiden Feststädte symbolisch als Polarität von Geist und Kraft ausdeutete, nannte er JAHN den Schöpfer eines neuen nationalen Kraftbewußtseins.

Bei seinem Auftritt vor Hunderttausenden von Turnern, die ihm bis dahin ganz fern standen, hatte HITLER Gelegenheit, seine biologistischen Erziehungsvorstellungen zu aktualisieren. Leitfaden der programmatischen Rede war das Kraftmotiv. Es wurde schon bei der einleitenden *captatio benevolentiae* angesprochen: „Wer so wie wir ein starkes Reich ersehnt, muß an einem starken Geschlecht hängen.“ „Wer will von einem Staate mehr an Kraft erwarten, als seine Bürger an Kraft besitzen?“ Dann huldigte HITLER dem „Vater der deutschen Turnkunst“, weil er das Ende des „geistigen Zeitalters“ angebahnt hatte. Der liberalistisch geprägten Epoche unterstellte er, die körperliche und geistige „Erkrankung“ der Menschheit herbeigeführt zu haben. Indem HITLER aus seinem Repertoire die Antithese von gesunden Willensmenschen und „geistreichen Schwächlingen“ hervorholte, formulierte er den von Beifall umbrandeten Satz: „Das Leben wird aber nicht durch schwache Philosophen geschützt, sondern durch starke Männer.“ Nochmals rief er JAHN an, den „großen Deutschen“, den Schöpfer des neuen „Schönheitsideals“ eines geistig-körperlichen „Gleichgewichts“. Abermals schloß er von der Kraft des einzelnen auf die Kraft der Gemeinschaft: „Die körperliche Ertüchtigung des einzelnen Mannes oder der einzelnen Frau, sie führen zur körperlichen Kraft und Gesundheit der Nation“.

Die Vorstellung einer gesunden Nation bewog HITLER, seinem an NIETZSCHE genährten Sozialdarwinismus Ausdruck zu geben. Indem er das „Recht zum Leben“ mit der „Kraft der Selbstbehauptung“ gleichsetzte, zeichnete er die Karikatur einer kultivierten Nation: „Geistreiche Völker ohne Mut und Kraft werden stets zu Hauslehrern der gesunden Rassen degradiert.“ Der Turnerschaft sprach HITLER das Verdienst zu, das „Gefühl der natürlichen Kraft“ gestärkt und die „körperliche Kraft der Nation“ gestählt zu haben. Er ging so weit, die „Scharen JAHNS“ als „beste Repräsentanten der Lebenskraft unseres Volkes“ anzusprechen. Als der Jubel verklungen war, faßte HITLER seine Überzeugung in dem Satz zusammen: „Im Dritten Reich gilt nicht nur das Wissen, sondern auch die Kraft, und höchstes Ideal ist uns der Menschentyp der Zukunft, in dem strahlender Geist sich findet im herrlichen Körper“. Die Rede endete mit einer Gedenkminute für FRIEDRICH LUDWIG JAHN, dem HITLER „dieses wunderbare Fest der deutschen Kraft (zu) verdanken“ meinte (BERNETT 1983 b, S. 443 ff.).

Dreizehnmal hatte HITLER seine Gedanken am Begriff der Kraft festgemacht. Das Ideal der Freiheit blieb unerwähnt, obgleich ihm im traditionellen turnerischen Selbstverständnis der höhere Rang zukam. Erstmals war ein Reichskanzler auf einem Deutschen Turnfest erschienen. Er hatte das „Fleisch und Blut“ der Volksgenossen zur „kostbarsten Substanz“ in der Hand des Staatsmannes erklärt. Das Presse-Echo bestätigte den tiefen Eindruck dieser Rehabilitation des Körpers. Wer „Mein Kampf“ gelesen hatte, mußte aber schon ahnen, was HITLER mit dem

Kraftpotential der Nation plante: aus „sechs Millionen sportlich tadellos trainierten Körpern“ eine „Armee“ zu schmieden.

Nachdem er dieses Potential zu kriegerischer Gewalt entfesselt hatte, sah er sich in seiner biologistischen Überzeugung bestätigt. Bei seinen Tischgesprächen im Führerhauptquartier attackierte HITLER nochmals den „schwachen Philosophen“, den „deutschen Professor“: „Ein Zwerg mit nichts als Wissen fürchtet die Kraft. Statt sich zu sagen, die Basis des Wissens muß ein gesunder Körper sein, lehnt er die Kraft ab“ (zit. b. JOCH 1982, S. 709).

#### (b) „Kraft als Grundbegriff der Leibesübungen“

In diese Worte faßte der Reichssportführer die Essenz seiner Kongreßrede von 1934. HITLER hatte in Stuttgart das Stichwort gegeben, und HANS VON TSCHAMMER UND OSTEN, ein Statist auf der politischen Bühne, griff es auf, um „Weg und Ziel der deutschen Leibesübungen“ programmatisch zu umschreiben. Im Juli 1934 schlug endlich die Geburtsstunde des Deutschen Reichsbundes für Leibesübungen (DRL). Ihr waren konfuse Fehlplanungen vorausgegangen (BERNETT 1981, S. 250–254). Als man sich 1934 entschloß, den neuen Bund zu „proklamieren“, sollten bis zur Verwirklichung der zentralistischen Ordnung noch zwei Jahre vergehen. Anlässlich der „Deutschen Kampfspiele“ in Nürnberg trat der DRL erstmals an die Öffentlichkeit, um mit einem Kongreß den „Marsch in die Einheit der Leibesübungen“ zu demonstrieren (BERNETT 1983 a, S. 15 ff.).

In seiner Rede über „Weg und Ziel“ rückte TSCHAMMER die „erzieherische Aufgabe“ des DRL in den Mittelpunkt. Er distanzierte sich von der herkömmlichen Auffassung, die Leibesübungen „unter dem Primat der Gesundheit“ zu bewerten, und setzte der Erziehung des „politischen Menschen“ einen neuen Maßstab: „Die Gesundheit in dieser neuen Form ist wesentlich substantiell verbunden mit einem anderen Begriff, der die Leibesübungen wieder mit Leben zu erfüllen imstande ist und der außerdem ein Grundbegriff des neuen Volkes und des neuen Staates geworden ist. Die von mir zum Grundbegriff der Leibesübungen erhobene *Kraft* ist wesentlich abhängig von verschiedenen Faktoren und prägt sich in dreifacher Richtung als wesensbestimmend für die Leibesübungen aus“ (BERNETT 1966, S. 55).

Zwei Ausprägungen entnahm TSCHAMMER dem Wortgebrauch der Turnerschaft: die innere „Einigungskraft“ des Volkes und die staatsbildende „Bundeskraft“. Diese traditionellen Werte reichten nicht aus, um die neue politische Stoßrichtung zu kennzeichnen. Dazu bedurfte es der Krönung durch den nationalsozialistischen Begriff der Rasse als Kraftquelle des Erbes und des „Blutes“. So verpflichtete der Redner den Reichsbund auf die ihm innewohnende „Rassekraft“, um kundzutun, daß sich die Turn- und Sportbewegung nicht nur als Gesinnungsgemeinschaft, sondern als „biologische Einheit“ verstehen sollte.

Es war allerdings eine Anmaßung des Reichssportführers, die programmatische Begriffsbildung für sich in Anspruch zu nehmen. Der einzige ideologische Beitrag des SA-Gruppenführers VON TSCHAMMER UND OSTEN war die Zielvorstellung, den

angeblich „zersetzten“ Sportgeist am „SA-Geist“ genesen zu lassen. Aber der Begriff der Kraft war gewiß geeignet, gegenüber anderen Organisationen eine bestimmte Sinnggebung geltend zu machen, zumal der Begriff der „Bewegung“ von der NSDAP und ihren Kampfverbänden okkupiert war. Im übrigen sind TSCHAMMERS Reden eine Fundgrube für den Nachweis, daß traditionelle Inhalte der Sportideologie in den Kontext nationalsozialistischer Denkmuster übernommen worden sind (BERNETT 1983 a, S. 75 ff.).

### (c) Exkurs: Nordisch-germanische Dynamik

Im Begriff der Kraft berührte sich die „politische Leibeserziehung“ mit der nationalsozialistischen Weltanschauung, die nach ALFRED ROSENBERG als Ausdruck der nordischen „Rassenseele“ zu verstehen war: Aus den Tiefen dieser „Rassenseele“, geleitet durch den Höchstwert der „Ehre“, entfaltete der germanische Mensch seine Aktivität, seine Kraft zur Gestaltung der geschichtlichen Welt. Die nordische Kraftentfaltung suchte der semitische „Urfeind“ zu negieren und zu zersetzen, wähten die Nationalsozialisten. Dem Judentum wurde ein Verständnis für das Phänomen der Kraft grundsätzlich abgesprochen. Dieses ideologische Konstrukt fand sogar Eingang in die Wissenschaft. Eine naturphilosophische Schrift stellte die These auf: „Kraft ist dem nordischen Menschen etwas unmittelbar Deutliches“, während „jüdische Physiker“ wie EINSTEIN den Begriff der Kraft aus ihrer Theorie eliminieren (zit. THÜRING in MOSSE 1978, S. 242). Diese abstruse Vorstellung wurde von der parteipolitischen Doktrin zur Allgemeingültigkeit erhoben, indem die nationalsozialistische Version von MEYERS LEXIKON (1939) den naturphilosophischen Kraftbegriff auf eine antithetische Formel brachte: „Das rationalistische, besonders das jüdische Denken sucht überall an Stelle der Kraftvorstellung ein bloßes Bewegungsbild zu setzen. Nordisch-germanisches Denken hat den Kraftbegriff geschaffen und neigt dazu, auch alles Stoffliche als gesetzdurchwaltetes Energiefeld aufzufassen“ (MEYERS LEXIKON, Bd. 6, 1939, Sp. 1491).

Der von ROSENBERG evozierte Rassendünkel nährte die Überzeugung des „Dynamismus“, wonach der nordische Mensch durch ein „dynamisches Lebensgefühl“ ausgezeichnet ist, d. h. durch Kämpfertum, Forschertum und „faustisches“ Ringen. Zur Legitimation der Einzigartigkeit und weltgeschichtlichen Bedeutung des germanischen „Dynamismus“ diente wiederum die Opposition des Judentums, dem das Attribut „statisch“ beigelegt wurde: „Im unversöhnlichen Gegensatz zum dynamischen steht das statische Lebensgefühl, die Statik als weltanschauliche Überzeugung, von der die Juden besonders in ihrer Religion und dadurch auch die christlichen Kirchen und Konfessionen beseelt sind; es sucht nach einem starren und rationalen System des Seins“ (MEYERS LEXIKON, Bd. 3, Sp. 364). Die „schreckliche Vereinfachung“ dieses Konstrukts hat vor fünfzig Jahren das ideologisch bestimmte Denken der Volksgenossen besetzt. Der zur verbindlichen Weltanschauung erhobene „Dynamismus“ war die Begleitreflexion zu Taten und Untaten.

Bis 1933 lag jeglicher Rassismus der reichsdeutschen Turn- und Sportbewegung fern. Festhalten an liberalen Prinzipien hatte zur Abtrennung des Österreichischen Turnerbundes geführt. Aber der Gedanke der Rasse ließ sich als moderne Version des JAHNSchen „Volkstums“ deuten. HITLER und ROSENBERG benutzten bedenken-

los JAHNS Wortschöpfung. Wenn ALFRED BAEUMLER definierte „Den Kern jedes Volkstums bildet die natürliche Wiedererzeugungskraft“, so entsprach er damit der bekannten Formel FRIEDRICH LUDWIG JAHNS (BAEUMLER 1943 s, S. 30). Die Begriffsverschmelzung, die einem Synkretismus gleichkam, mußte es nahelegen, „Volkstum“ durch „Rasse“ zu ersetzen und somit rassistische Wertsetzungen zu übernehmen.

Die ideologische Entgegensetzung von germanischer und semitischer Kraftauffassung diente denjenigen als Argument, die nach 1933 den Ausschluß der jüdischen Sportler zu rechtfertigen suchten. Der weltanschauliche Dynamismus stützte das Hegemoniestreben des deutschen Leistungssports. Er festigte auch die Überzeugung der Propagandisten, die geeinte Turn- und Sportbewegung als Kraftpotential der Nation zu begreifen.

ALFRED ROSENBERG bestätigte diese Funktion in seiner Rede vor der Führerschaft des Reichsbundes, der am 21. 12. 1938 zum „Nationalsozialistischen Reichsbund für Leibesübungen“ (NSRL) deklariert worden war. Der „Beauftragte des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP“ gab der Erwartung Ausdruck, daß die nationalsozialistische Leibeserziehung „der Erzeugung an Willenskraft durch die NSDAP den notwendigen leiblichen Kraftzuschuß zubringen könne“ (LEIBESÜBUNGEN 1939, S. 88). Diese dualistische Abstraktion hatte mit der Wirklichkeit des Sports nichts gemein, aber Realitätsferne ist eben ein typisches Merkmal jeder Ideologie.

#### (d) „Kraft durch Freude“

Die Urlaubs- und Freizeitorganisation der Deutschen Arbeitsfront (DAF) war ein Schmuckstück des Regimes. Sie verstand sich nach außen glänzend zu repräsentieren, so daß sie sogar einen Preis des Internationalen Olympischen Komitees erhielt. „Kraft durch Freude“ (KdF) sollte das Dasein der berufstätigen Bevölkerung lebenswerter gestalten. Zu den vielfältigen Freizeitangeboten gehörten auch „freudvolle“ Leibesübungen, die sich großer Beliebtheit erfreuten und Millionen von „Werkträgern“ anzogen, weil man informelle Kurse einrichtete und lediglich ein geringes Anerkennungshonorar verlangte. Da die wohlhabende DAF es sich leisten konnte, Hunderte von arbeitslosen Sportlehrern zu beschäftigen, wurde der „KdF-Sport“ bald zu einer ernsthaften Konkurrenz des Vereinssports.

Die DAF finanzierte den KdF-Sport allerdings nicht um des Sports, sondern um der Arbeit willen. ROBERT LEY, der sich in der Pose des großen „Idealisten“ der NSDAP gefiel, war unablässig bemüht, die politische Funktion des KdF-Sports zu begründen. Die DAF hatte alle Einrichtungen der freien Gewerkschaften übernommen, aber sie vertrat keineswegs die Interessen der Arbeitnehmer. Ihr erklärtes Ziel war die Formierung einer weltanschaulichen geschlossenen „Leistungsgemeinschaft“, eingesetzt im „Leistungskampf“ der Betriebe, die nach dem Modell von Führung und „Gefolgschaft“ organisiert wurden.

Die Reden und Programmschriften des DAF-Führers lassen deutlich erkennen, daß KdF nicht als „Geschenk“, sondern als Instrument zu verstehen war. LEY definierte den Werkträgern als „Soldaten der Arbeit“, im Dienst an der Gemeinschaft zur höchsten Leistung verpflichtet. Er stellte die Freizeitorganisation vor die Aufgabe:

„Wie erhalten wir dem Volke die Nerven in der Erkenntnis, daß man nur mit einem nervenstarken Volke Politik machen kann.“ Freude und Erholung dienten also dem Zweck, die Widerstandskraft zu stärken, den Werktätigen frische „Lebensenergien“ zuzuführen. Heute würde man diese Vorstellung „Regeneration der Arbeitskraft“ nennen. Das Motiv des Kraftgewinns konnte auch vordergründig als Aufwand an Muskelkraft verstanden werden, z. B. durch die Abbildung des „Medizinball“-Stoßens auf Abzeichen und Plakaten. In diesem Sinne errechnete eine regionale KdF-Gruppe, daß ihr jahrelanger Krafteinsatz bei Spiel und Sport ausreichen würde, um die Cheopspyramide um 11 Meter zu versetzen. Die Propaganda strapazierte auch den Begriff der „Lebenskraft“, aber letztlich lief der „Spaß“ des Sports doch auf die Stabilisierung der Arbeitskraft hinaus.

Die Rivalität mit dem DRL verschärfte sich, als KdF seine Konzeption aufgab und das System der informellen Kursangebote durch einen straff organisierten Betriebssport ersetzte. ROBERT LEY erklärte den Sportplatz zum „Exerzierplatz der Betriebsgemeinschaft“. Den Sporttag der Betriebe stellte er unter das Motto: „Das starke deutsche Volk zeigt seine Kraft“. Der propagierte „Volkssport“ mit seinem Lustgewinn erwies sich als Instrument zur Vermehrung des wirtschaftlich und politisch nutzbaren Kraftpotentials.

Um die Machtposition gegenüber dem DRL auszubauen, verbündete sich die KdF-Führung mit der SA. Daraufhin verstärkte sich die Tendenz zur Disziplinierung und Wehrrertüchtigung, was in manchen Betrieben auf Ablehnung stieß. Im Kriege wurde der KdF-Sport seiner ursprünglichen Aufgabe vollends entfremdet. Er diente der Demonstration unerschöpflicher „Kraftreserven“ und der Widerstandsfähigkeit der „Heimatfront“. In einer der letzten Ausgaben des „Angriff“ produzierte LEY die Schlagzeile: „Deutschland ein einziges Kraftfeld!“ Der KdF-Sport hatte dazu beigetragen, die Illusion eines unzerstörbaren „Kraftfeldes“ zu erzeugen (BERNETT 1979).

#### (e) Auslese und Ausmerze

Wird Kraft sozialdarwinistisch als Lebenskraft verstanden, dann gehört auch das Begriffspaar Auslese/Ausmerze in den Kontext der Betrachtung. Indem die höhere Schule in die umgreifende nationalsozialistische Erziehungsordnung eingewiesen wurde, galt körperliche Leistungsfähigkeit als unabdingbare Voraussetzung. Um die Bedeutung dieses Gesichtspunktes zu dokumentieren, errichtete man im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ein Amt für körperliche Erziehung (Amt K), die man nicht als Fach, sondern als Prinzip auffaßte. Amtschef CARL KRÜMMEL gelang es 1935, mit Unterstützung des Reichskriegsministers einen Kabinettsbeschluß zu bewirken, wonach die Einführung einer dritten Schulturnstunde aus Reichsmitteln zu finanzieren war. Die dritte Stunde sollte mit Fußballspiel, Schwimmen und Boxen dazu beitragen, die Wehrtüchtigkeit der Schuljugend vorzubereiten. In diesem Zusammenhang erschien 1935 ein Erlaß zur „Schülersauslese“, der für die Aufnahme in die Sexta auch eine körperliche Eignungsprüfung vorsah. Der Erlaß des Reichsministers RUST machte es der höheren Schule zur Pflicht, die „Ungeeigneten und Unwürdigen“ auszuschneiden. „Jugendliche mit schweren Leiden, durch die die Lebenskraft stark herabgesetzt ist“, sollten keine Aufnahme finden. Die Strenge des Erlasses schrieb sogar die

„Verweisung“ von der Anstalt vor, und zwar bei „dauernder Scheu vor Körperpflege“ und bei dauerndem „Versagen bei den Leibesübungen“, sofern der „Wille zu körperlicher Härte und Einsatzbereitschaft“ nicht zu erkennen war (ZENTRALBLATT 1935, S. 125).

Der offizielle Kommentar von Ministerialrat RUDOLF BENZE ist besonders aufschlußreich, weil er wie ein zweiter Aufguß von „Mein Kampf“ wirkt: „Denn alle Geistigkeit und selbst alle Seelenwerte können ein Volk und seine Kultur nicht retten, wenn nicht die starken Leiber der Volksgenossen die Gemeinschaft gegen naturkräftige Nachbarn schützen.“ BENZE empfahl dem etwa zweifelnden Erwachsenen, „die kraftvollen Gestalten“ der gegenwärtigen Jugend mit den „stubenblasen“ Erscheinungen der eigenen Schulzeit zu vergleichen: „Wenn er dann noch glaubt, daß die körperliche Auslese zu hart angesetzt sei, dann paßt er nicht ins Dritte Reich“ (BERNETT 1966, S. 117 f.). Die radikale Diktion des Kommentars erklärt sich wohl aus der bemerkenswerten Tatsache, daß der Ausleseerlaß „in Zusammenarbeit mit dem Rassenpolitischen Amt der NSDAP geschaffen wurde“ (HOMEYER 1939, B 1).

Es bleibt nachzutragen, daß 1936 ein ergänzender Erlaß folgte, der die Durchführung der notwendigen ärztlichen Untersuchung konkretisierte. Darin wurden zwei neue Kriterien genannt, nach denen zu entscheiden war: die voraussichtliche Fähigkeit zur Berufsausübung und zur Eingliederung in die Volksgemeinschaft. Schülern und Schülerinnen mit Mißbildungen wie Klumpfuß, Spalthand, Wolfsrachen usw. sollte die Tauglichkeit nicht abgesprochen werden (LEIBESÜBUNGEN UND KÖRPERLICHE ERZIEHUNG 1936, S. X). 1941 wurde der Ausleseerlaß auf den neuen Typ der Hauptschule ausgedehnt. Beim Übergang von der 4. Stufe der Volksschule mußte die „körperliche Eignung“ beachtet werden. Analog zum Erlaß für die höhere Schule sollte der „auffallende Mangel an Mut und Einsatzbereitschaft bei Spiel und Sport“ den Ausschluß nach sich ziehen (ZENTRALBLATT 1941, S. 271).

Zur Praxis der Schüleraulesung liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor. Bei der Auswertung der realitätsnahen Jahresberichte der Preußischen Oberschulen (BERNETT 1985) ergaben sich wenige Anhaltspunkte für die Anwendung des Erlasses.

Daß die korrespondierende Doktrin der Ausmerze auch in die Gedankenwelt des Sports hineingetragen wurde, ist an zwei Beispielen zu verdeutlichen. Das Führerblatt der Turnerjugend veröffentlichte 1933 einen belehrenden Beitrag zur Gesunderhaltung der Rasse, worin die hohe Geburtenrate der „Minderwertigen“ mit den Worten kommentiert wurde: „Das anständige deutsche Volk stirbt aus.“ „Mitleid, Nächstenliebe, Menschenrechte haben zu schweigen, wenn es um Sein oder Nichtsein des herrlichen Deutschen Volkes geht“ (DIE SCHAR 1933, H. 7, S. 111). Und im Organ der deutschen Leichtathleten war 1933 zu lesen, daß die Rassenpflege jede Hilfe für unheilbar Kranke und Schwache ausschließt: „Mögen sie dem Tod verfallen, die Lebensunwilligen, es wird den Starken ein Gewinn bedeuten“ (DER LEICHTATHLET 1933, Nr. 51, S. 12). Für diese unmenschliche Denkweise und ihre schrecklichen Konsequenzen wird niemand die Sportführung verantwortlich machen; aber es ist auch nicht zu leugnen, daß sie zum Aufkommen des rassistischen Ungeistes beigetragen hat.

## (f) Die Kraft-Demonstration der Olympischen Spiele

Was 1916 Illusion geblieben war, konnte 1936 verwirklicht werden: der Weltöffentlichkeit „Kraft und Größe“ des Deutschen Reiches zu demonstrieren. Nach den Vorstellungen der Propaganda sollten die Olympischen Spiele in Berlin und Garmisch ein „neues Deutschland“ vorführen, eine Nation der Tatkraft. Die sportliche Leistung wurde zum Symbol der neuen politischen Aktivität erhöht. In ihrem gemeinsamen Aufruf zur olympischen Schulung setzten FRICK, GOEBBELS und TSCHAMMER eine Zäsur im Werdegang der Deutschen von politischer Bedeutungslosigkeit zu neuer Größe: „Wir Deutschen haben uns lange Zeit damit begnügt, führend im Reiche des Geistes zu sein. Das Volk der Dichter und Denker ... hat es lange nicht vermocht, sich ... seine politische Existenz zu schaffen.“ Propagandistisch vereinfachend, verbreitete der Aufruf die These: „Der Bildung des Geistes ist die Erziehung des Körpers an die Seite getreten.“ Dem deutschen Sport, der sich zu den großen Sportnationen „emporgekämpft“ hat, wurde der Auftrag erteilt, im olympischen Wettstreit zu beweisen, „welche Kräfte die Idee der deutschen Volksgemeinschaft auszulösen imstande ist“ (BERNETT 1966, S. 205 f.).

Das von der Propaganda stimulierte neue Kraftbewußtsein kam auch in den olympischen Bauten zum Ausdruck. Das alte Stadion im Grunewald wurde durch ein „Reichssportfeld“ ersetzt, das nach HITLERS architektonischen Eingriffen zum ersten Großbau des Dritten Reiches werden sollte. Man bediente sich der Zeichensprache der Kunst, um die ausgedehnten Anlagen mit Bildern menschlicher Kraft und Größe zu schmücken. Nach dem Vorbild des „Foro Mussolini“ entschied man sich für eine antikisierende Monumentalplastik. Bei der Auswahl und Korrektur der Auftragsarbeiten sorgte der Kunstausschuß dafür, daß die Gestalten straffe und strenge Konturen erhielten. HITLER ergänzte das Ensemble der mächtigen Figuren, indem er den „Faustkämpfer“ von JOSEF THORAK stiftete, ein Ausbund brutaler Muskelkraft. Die Jury des olympischen Kunstwettbewerbs war auch nicht frei von der Präferenz des Kraftvollen. Unter den ausgezeichneten Werken der bildenden Kunst waren Motive abstoßenden Kraftmenschentums (BERNETT 1986, S. 382 f.). Ein Satyrspiel auf die olympische Idee hub an, als man 1935 einen geeigneten „Kampfprud“ für die Zuschauer diskutierte. Der trivialste aller Vorschläge lautete „Deutsche Kraft – alles schafft!“ (REICHSSPORTBLATT 1935, S. 544 f.).

## (g) Ein Zeitalter der „Kultur der Kraft“

Die von NIETZSCHES heroischem Menschenbild inspirierte Philosophie ALFRED BAEUMLERS empfahl sich der nationalsozialistischen Kulturpolitik als Grundlage einer neuen Staatspädagogik. Reichsminister RUST veranlaßte die Universität Berlin zur Einrichtung eines Lehrstuhls für politische Pädagogik, den er unter Umgehung der akademischen Modalitäten mit seinem Favoriten BAEUMLER besetzte. In seiner Antrittsvorlesung am 10. Mai 1933 prägte der neue Ordinarius die radikale Formel von der „Ersetzung des Gebildeten durch den Typus des Soldaten“. Er schloß mit der Aufforderung zur Bücherverbrennung, zur symbolischen Vernichtung der geistigen „Giftstoffe“. Reichsleiter ROSENBERG berief ihn in sein

Amt als Hauptstellenleiter für Wissenschaft. In der geplanten „Hohen Schule der NSDAP“ sollte er eine führende Position bekleiden (BERNETT 1975, S. 92 f.).

In Berlin, wo BAEUMLER auch kommissarisch die wissenschaftliche Leitung der Deutschen Hochschule für Leibesübungen übernahm, kam es zu Kontakten mit dem Reichssportführer HANS VON TSCHAMMER UND OSTEN, der den Repräsentanten der nationalsozialistischen Erziehungsphilosophie förmlich damit beauftragte, geistige „Richtlinien“ zur inneren Erneuerung des Sportwesens zu entwerfen (PEIFFER 1976, S. 150 f.). So kam es zu BAEUMLERS Mitwirkung an dem offiziellen Grundlagenwerk „Sport und Staat“, das 1934/1935 in zwei Bänden erschien. Unter den Vorreden ist ein GOEBBELS-Zitat bemerkenswert, weil es die Dialektik von Geist und Kraft zum Ausdruck bringt: „Der Geist bleibt kraftlos, solange er sich nicht mit der Kraft vermählt, und die Kraft muß geistlos bleiben, solange sie nicht vom Geist geführt wird.“

Das Verhältnis von Geist und Kraft ist auch das Thema ALFRED BAEUMLERS, der im 1. Band über die „weltanschaulichen Grundlagen der deutschen Leibesübungen“ philosophiert. Der Gedankengang kreist – wie im Vortrag von 1932 – um FRIEDRICH LUDWIG JAHN, der die natürliche „Kraft“ in den Mittelpunkt der Erziehung gestellt hat. Von Jahn ist zu lernen, daß der Mensch nicht als Intellektualwesen, sondern als „Krafteinheit“ aufzufassen ist. BAEUMLERS JAHN-Renaissance (BERNETT 1978 a, S. 240 f.) gründet sich auf die These, daß alle Kulturen aus völkischer Kraftentfaltung hervorgehen. Indem er den humanistischen Primat des Geistes und der Idee verwirft, proklamiert er eine neue Ära: „Ein neues Zeitalter ist angebrochen. Wir nennen es das Zeitalter der Kultur der Kraft“ (BAEUMLER 1934, S. 19).

Mit dieser Schwerpunktbildung hat BAEUMLER seine Entwürfe von 1930 und 1932 folgerichtig ausgebaut und auf den „Grund- und Urbegriff“ der nationalsozialistischen Kulturphilosophie zentriert. Es versteht sich, daß nicht nur die körperliche Kraft gemeint ist, sondern eine rassistisch-völkische Potenz, die wissenschaftlich ungreifbar ist (JOCH 1971, S. 261). Indem er völkische Lebens- und Tatkraft mit Germanentum gleichsetzte, um sie idealtypisch dem Liebesgebot des Christentums zu konfrontieren (JOCH 1971, S. 258), lehrte BAEUMLER eine antichristliche Haltung. Er postulierte mit NIETZSCHE die Überlegenheit der vitalen Werte und glaubte wie ROSENBERG, daß rassistische Kraft sich „nicht durch die Idee der Liebe von ihren wesentlichen Aufgaben“ abbringen läßt (BAEUMLER 1943 b, S. 98 f.). Die Herabsetzung der christlichen Kardinaltugend zum Störfaktor bahnte der Erziehung zu nationalsozialistischem „Herrenmenschentum“ den Weg.

Von diesem Denkansatz her entwickelte BAEUMLER den Begriff und das Konzept einer „politischen Leibeserziehung“, orientiert am Aufbauprinzip der „politisch ausgerichteten Mannschaft“ (BAEUMLER 1935, S. 155).

#### (h) Der Krieg als Kraft- und Bewährungsprobe

Die Theorie der elementaren Kraftentfaltung aus der rassistischen Energie eines gesunden, unverbrauchten Volkstums diente auch der philosophischen Rechtfertigung des Zweiten Weltkrieges. Die nationalsozialistische Propaganda suggerierte den Volksgenossen das Bewußtsein einer schicksalhaften Kraftprobe. Die deutsche Sportführung stellte sich dieser Aufgabe und begründete die Bewährungsprobe mit

den Kategorien der „politischen Leibeserziehung“. Obgleich BAEUMLER später jede Mitverantwortung bestritt,<sup>6</sup> ist die Auswirkung seiner Lehre auf die politisch-militärische Instrumentalisierung des Sports unverkennbar.

Bei Kriegsausbruch versicherte der Chef des Amtes K im Reichserziehungsministerium, daß die staatliche Planung „stets den Ernstfall im Auge gehabt hat“. Ein Abteilungsleiter des Amtes bestätigte, daß die führende Tätigkeit im Bereich der Leibeserziehung „frontnahe gemacht“ hat. Der für die schulischen „Richtlinien“ verantwortliche Ministerialrat bekräftigte die Kontinuität wehrhafter Leibeserziehung: nach sechsjähriger Aufbauarbeit war im Kriege „keine Umstellung nötig“.

Die HJ-Führung teilte diese Auffassung. Ihr Stabsleiter konfrontierte die sportgestählte Hitlerjugend mit dem Klischee der dekadenten englischen Schuljugend: „Auf der anderen Seite aber, im Feindlager, stehen bleichsüchtige und kraftlose Jünglinge in Frack und Zylinder, stehen Mädels, die ... wie ‚alte englische Gouvernanten herumlaufen‘.“ „Soldaten von morgen“ – ein Propagandafilm der Reichsjugendführung – verzerrte das Klischee zur Karikatur, um jugendliches Kraftgefühl und Überlegenheitsbewußtsein zu verstärken.

Den „Blitzkriegen“ folgte die langfristige Belastungsprobe des Durchhaltevermögens. GOEBBELS erklärte den Sport für „kriegswichtig“, zum Instrument der totalen Kriegsführung, zum Medium der Erhaltung der Widerstandskraft. In trotzigem Aufbäumen deutete man die 4. Deutschen Kriegsmeisterschaften in der Leichtathletik als „Kundgebung der deutschen Kraft, die ewig ist“. Als das letzte Aufgebot des Volkssturms zu den Waffen gerufen wurde, erklärte der Stabsleiter des NSRL: „Leibesübungen sollen ein Kraftquell für das Volk bleiben ... jetzt erst recht!“ (BERNETT 1966, S. 216 – 224)

Der Kreis der Betrachtung schließt sich: im Herbst 1944 erschien im Sportdienst der staatseigenen Presse-Agentur ein Aufsatz über FRIEDRICH NIETZSCHE, den Philosophen der „großen Gesundheit“ und des „gefährlichen Lebens“.<sup>7</sup>

## 7. Ausblick

Nach der Kapitulation der deutschen Armeen wurde das einstige Zentrum der nationalsozialistischen Sportführung der britischen Besatzungsmacht zur Verfügung gestellt. Dazu gehörte die ehemalige Reichsakademie für Leibesübungen, die der Ausbildung und Ausrichtung des Führernachwuchses gedient hatte. Im Treppenhaus des Hauptgebäudes konnte man den Wahlspruch lesen: „Kraft heißt die Parole des Lebens!“ Als der Sportoffizier der Britischen Besatzungszone darauf aufmerksam wurde, ging ihm der Gedanke durch den Kopf: „Nein, Brüder, wir müssen andere Lebensparolen finden; mit Kraft allein bauen wir nur auf, um alles wieder in den Staub zu schmettern“ (DIXON in KÖRBS/MIES/WILDT 1962, S. 69). JOHN DIXON hatte Recht. Die nationalsozialistischen Sport-Ideologen hatten den Kraftbegriff verkürzt. Von den klugen Versen FRIEDRICH THEODOR VISCHERS, die auch die brüderliche Liebeskraft ansprachen, war nur der erste Satz ins allgemeine Bewußtsein gehoben worden. So war dem Kraftpotential der Nation eine humane Sinngebung verschlossen geblieben.

## Anmerkungen

- 1 Im Kapitel „Von den Kräften zur Kraft“ analysiert EICHBERG unter verhaltensgeschichtlichem Aspekt die Bevorzugung des Singulars im 18. Jahrhundert, insbesondere bei GUTSMUTHS und JAHN. Der offenkundige Gegensatz zum neuhumanistischen Prinzip der „Kräftebildung“ bedarf noch der Untersuchung.
- 2 VISCHERS Gedankenlyrik kann allerdings zur Fehldeutung verführen. Als Beispiel diene sein Gedicht „Hochgebirgsgesang“. Indem er die Bergriesen apostrophiert, knüpft er an ihre Genesis den Gedanken: „Die Lösung heißt: Durch! Die Lösung heißt: Kraft! So habt ihr euch Platz in der Welt verschafft“.
- 3 Abdruck des Schreibens im CARL-DIEM-Institut an der Deutschen Sporthochschule Köln.
- 4 Der Braunschweiger Gymnasialprofessor KOCH identifiziert sich allerdings nicht mit NIETZSCHES „Übermensch“-Ethik.
- 5 Richtlinien für den Turndienst der SA-Untergruppe Dresden. Hektographierter Umdruck im Besitz des Verfassers.
- 6 Aus einem Schreiben BAEUMLERS an den Verfasser vom 18. 1. 1966: „So kann ich mich also beim besten Willen nicht als ‚Initiator‘ der politischen Leibeserziehung bezeichnen.“ „Nach meiner Überzeugung kann man aus meinen Überlegungen, soweit sie die Einschätzung des Leibes betreffen, auch heute noch etwas lernen.“
- 7 NIETZSCHE und der Sport. In: Sportdienst des Deutschen Nachrichtenbüros (DNB) vom 4. 9. 1944. Bundesarchiv Koblenz, R 34/422.

## Quellen

- BAEUMLER, A.: Männerbund und Wissenschaft. Berlin 1934
- BAEUMLER, A.: Die weltanschaulichen Grundlagen der deutschen Leibesübungen. In: BREITMEYER, A./HOFFMANN, P. G. (Hrsg.): Sport und Staat. Bd. 1, Berlin 1934, S. 14–37.
- BAEUMLER, A.: Politische Leibeserziehung. In: Ebd., Bd. 2, Berlin 1935, S. 136–161.
- BAEUMLER, A.: Studien zur deutschen Geistesgeschichte. Berlin 1937.
- BAEUMLER, A.: Weltdemokratie und Nationalsozialismus. Berlin 1943. (a)
- BAEUMLER, A.: Alfred Rosenberg und der Mythos des 20. Jahrhunderts. München 1943. (b)
- BLÄTTER FÜR VOLKSGESUNDHEIT UND VOLKSKRAFT. Zeitungsdienst und Bekanntmachungen des Deutschen Reichsausschusses für Leibesübungen. Berlin.
- DER LEICHTATHLET. Amtliches Organ der Deutschen Sportbehörde für Leichtathletik. Berlin.
- DIEM, C.: Olympische Flamme. Das Buch vom Sport. 3 Bde., Berlin 1942.
- DIE SCHAR. Älteren- und Führerblatt der Turnerjugend. Wittingen.
- DIE WELTBÜHNE. Wochenschrift für Politik, Kunst, Wirtschaft. Berlin.
- ECKLER, G. (Hrsg.): Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen das Turnwesen in Preußen betreffend. Berlin <sup>3</sup>1902.
- HOMEYER, A. (Hrsg.): Die Neuordnung des höheren Schulwesens im 3. Reich. Sammlung der Gesetze, Erlasse und Verfügungen. Berlin 1939.
- JAHRBUCH DES ZENTRALAUSSCHUSSES ZUR FÖRDERUNG DER VOLKS- UND JUGENDSPIELE IN DEUTSCHLAND. Leipzig.
- KOCH, K.: Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. Die geistige Seite der Leibesübungen. Berlin 1900.
- KÖRPER UND GEIST. Zeitschrift für Turnen und Bewegungsspiel und verwandte Leibesübungen. Leipzig.

- LEIBESÜBUNGEN UND KÖRPERLICHE ERZIEHUNG. Organ des Reichsministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin.
- MEYERS LEXIKON. Achte Auflage in völlig neuer Bearbeitung und Bebilderung. 10 Bde., Leipzig 1936–1942.
- MONATSSCHRIFT FÜR DAS TURNWESEN. Monatsschrift des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele und des Deutschen Turnlehrervereins. Berlin.
- NEUENDORFF, E.: Geschichte der neueren deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Bd. 4, Dresden o. J. (1936).
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949.
- REICHSSPORTBLATT. Amtliches Organ des Reichssportführers. Berlin.
- SCHRÖDER, H. E. (Hrsg.): Der Rhythmus als Erzieher. Berlin 1941.
- ZENTRALBLATT FÜR DIE GESAMTE UNTERRICHTSVERWALTUNG IN PREUSSEN. Organ des Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung.

## *Literatur*

- BERNETT, H.: Nationalsozialistische Leibeserziehung. Eine Dokumentation ihrer Theorie und Organisation. Schorndorf 1966.
- BERNETT, H.: Sportpolitik im Dritten Reich. Aus den Akten der Reichskanzlei. Schorndorf 1971.
- BERNETT, H.: Untersuchungen zur Zeitgeschichte des Sports. Schorndorf 1973.
- BERNETT, H.: Grundformen der Leibeserziehung. Schorndorf <sup>3</sup>1975.
- BERNETT, H.: Das JAHN-Bild in der nationalsozialistischen Weltanschauung. In: Stadion 4 (1978), S. 225–261. (a)
- BERNETT, H.: Die Ideologie der Deutschen Gymnastik. In: Sportwissenschaft 8 (1978), S. 7–23. (b)
- BERNETT, H.: Nationalsozialistischer Volkssport bei „Kraft durch Freude“. In: Stadion 5 (1979), S. 89–146.
- BERNETT, H.: Der deutsche Sport im Jahre 1933. In: Stadion 7 (1981), S. 225–283.
- BERNETT, H. (Hrsg.): Der Sport im Kreuzfeuer der Kritik. Kritische Texte aus 100 Jahren deutscher Sportgeschichte. Schorndorf 1982.
- BERNETT, H.: Der Weg des Sports in die nationalsozialistische Diktatur. Die Entstehung des Deutschen (Nationalsozialistischen) Reichsbundes für Leibesübungen. Schorndorf 1983. (a)
- BERNETT, H.: Freiwilliger Vormarsch ins Dritte Reich. Das Stuttgarter Turnfest. In: FUCHS, K. (Red.): Stuttgart im Dritten Reich. Die Machtergreifung. Ausstellungskatalog. Stuttgart 1983, S. 443–447. (b)
- BERNETT, H.: Sportunterricht an der nationalsozialistischen Schule. Der Schulsport an den höheren Schulen Preußens 1933–1940. St. Augustin 1985.
- BERNETT, H.: Symbolik und Zeremoniell der XI. Olympischen Spiele in Berlin 1936. In: Sportwissenschaft 16 (1986), S. 357–397.
- CARL-DIEM-INSTITUT (Hrsg.): Dokumente zum Aufbau des deutschen Sports. Das Wirken von Carl Diem (1882–1962). St. Augustin 1984.
- EICHBERG, H.: Der Beginn des modernen Leistens. In: Sportwissenschaft 4 (1974), S. 21–48.
- FEST, J. C.: HITLER. Eine Biographie. Frankfurt/Berlin/Wien <sup>6</sup>1974.
- GESSMANN, R. (Hrsg.): Schulische Leibesübungen zur Zeit der Weimarer Republik. Köln 1987.
- JOCH, W.: Theorie einer politischen Pädagogik. ALFRED BAEUMLERS Beitrag zur Pädagogik im Nationalsozialismus. Bern/Frankfurt 1971.
- JOCH, W.: Sport und Leibeserziehung im Dritten Reich. In: UEBERHORST, H. (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3.2, Berlin 1982, S. 701–742.

- KÖRBS, W./MIES, H./WILDT, K. C. (Hrsg.): CARL DIEM. Festschrift zur Vollendung seines 80. Lebensjahres. Frankfurt/Wien 1962.
- LENNARTZ, K. (Bearb.): Die IV. Olympischen Spiele Berlin 1916. Köln 1978.
- LINGELBACH, K. C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin/Basel <sup>1</sup>1970, Frankfurt <sup>2</sup>1987.
- LUKACS, G.: VON NIETZSCHE ZU HITLER oder der Irrationalismus in der deutschen Politik. Frankfurt/Hamburg 1966.
- MANN, E. (Hrsg.): THOMAS MANNS Briefe 1937–1947. Frankfurt 1963.
- MOMMSEN, W./FRANZ, G. (Hrsg.): Die deutschen Parteiprogramme 1918–1930. Leipzig/Berlin 1931.
- MOSSE, G. L.: Der nationalsozialistische Alltag. Königstein 1978.
- NAUL, R. (Hrsg.): Körperlichkeit und Schulturnen im Kaiserreich. Wuppertal 1985.
- PEIFFER, L.: Die deutsche Turnerschaft. Ihre politische Stellung in der Zeit der Weimarer Republik und des Nationalsozialismus. Ahrensburg 1976.
- PEIFFER, L.: Turnunterricht im Dritten Reich - Erziehung für den Krieg? Köln 1987.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SPITZER, G.: Der deutsche Naturismus. Idee und Entwicklung einer volkserzieherischen Bewegung im Schnittpunkt von Lebensreform, Sport und Politik. Ahrensburg 1983.
- STEINHAUS, H.: Nationalsozialismus und Pädagogik als Thema neuerer pädagogischer Standardliteratur. In: Neue Sammlung 10 (1970), S. 54–65.
- STEINS, G. (Hrsg.): Spielbewegung – Bewegungsspiel. 100 Jahre GOSSLER'scher Spielerlaß. Sporthistorische Ausstellung Berlin 1982 (Katalog).
- THAMER, H. U.: Verführung und Gewalt. Deutschland 1933–1945. Berlin 1986.
- UEBERHORST, H.: CARL KRÜMMEL und die nationalsozialistische Leibeserziehung. Berlin 1976.

### **III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus**



# Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft

*Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“  
in Deutschland vor 1914\**

## *Vorbemerkung*

Nachstehender Versuch ist ein Beitrag zur Ideologiekritik der Reformpädagogik, freilich nicht in „materialistischer“ Absicht, also nicht als Rückführung von Bewußtsein auf Interesse. Vielmehr analysiere ich Argumentationen und deren Widersprüche, um ihre Distanz zur Realität darzulegen und so ihre Verwendungsfähigkeit in ideologischen Kontexten zu ermessen. „Ideologie“ ist für mich nicht Verfälschung der Wirklichkeit, sondern *Hermetisierung* des Bewußtseins, welche nicht einfach psychologisch „erzeugt“, sondern durch soziale Stereotypen der Welterklärung stabilisiert wird. Ideologie ist wirksam zur Hermetisierung von Differenzen.

## *Die Problemlage*

Im Morgenblatt der Ausgabe Nr. 547 vom 28. Oktober 1934 veröffentlichte die „Kölnische Zeitung“ verschiedene Beiträge zum 58. Philologen-Tag in Trier. Der Hauptbeitrag stammte von THEODOR LITT und war überschrieben mit „Wissenschaft und Volk“. LITT teilte hier allen Versuchen einer Politisierung der Wissenschaft zugunsten „völkischer“ Zwecke eine entschiedene Absage und wehrte sich gegen jene „Revolution von rechts“, die in der Objektivität der Forschung nichts als eine Selbsttäuschung des „liberalistischen“ Zeitalters erblicken konnte (LITT 1934). Genau diesen Anspruch verteidigte LITT: Wissenschaft sei Selbstzweck, und lediglich ein „wohlgemeinter Dilettantismus“ könne die „immanente Logik der Problementwicklung“ verkennen und mit Hilfe eines politischen Machtanspruchs versuchen, die Wissenschaft in völkische Regie zu nehmen.

Dieser „wohlmeinende Dilettantismus“ aber war offenbar rabiat. Der seinerzeitige Vorsitzende des Philologentages, ERNST BICKEL, konnte nicht umhin, die Etablierung des „Dritten Reiches“ als Heraufdämmern des „*neuen Tages*“ zu charakterisieren. Die gegenwärtige Situation sei keine Krise im „gewöhnlichen Sinne“; vielmehr müsse Grundlegenderes angenommen werden: „Die im Schmelzofen der Bedrängnis und der Not geläuterte deutsche Kultur beginnt sich erneut auf den Ursprung ihrer Kraft im Deutschtum zu besinnen“. Das „Völkische“ wirkt dabei wie ein totaler Wille: „Auch im Kulturleben will sich das deutsche Volk wie eine altgermanische Gefolgschaft um seinen Führer scharen, dessen Führertum für die Gesamtheit des Volkslebens gelten soll“ (BICKEL 1934).

Die Gleichschaltung der Wissenschaft wie überhaupt jeder Theorie wird mit dem „Volk“ als *werdender Ganzheit* begründet, einem Topos, der den philosophischen Anti-Liberalismus<sup>1</sup> längst vor 1933 fasziniert hatte. HANS FREYER zeigte im Jahr des Trierer Philologenkongresses, wo der historische Anschluß dieser Idee zu suchen sei, in der „großen Lehre vom Volkstum, die in der *deutschen Bewegung* von HERDER bis zur Romantik aufgebaut worden war“. „Volkstum“ sei hier als eine „Wirklichkeit *tief unterhalb* aller politischen Geschehnisse“ verstanden worden, als „eigengesetzliche Form des Lebens“, „eigenmächtige Schöpferkraft“, „ein Dekret des ‚Absoluten‘“ (ebd., S. 3 f.; Hervorhebungen J. O.). Von der „Deutschen Bewegung“ sprach auch HERMAN NOHL, der Historiograph der „Reformpädagogik“,<sup>2</sup> und bis in die Wortwahl hinein scheint er FREYER zu folgen: Erziehung ist eine Kraft des Lebens, nicht der Wissenschaft; sie hat die lebendige Wirklichkeit des Volkes zur Voraussetzung, nicht die Distanz der kritischen Intelligenz; und sie verknüpft die Individualität des Kindes mit einem organischen Hineinwachsen in die Gemeinschaft (NOHL 1970, bes. S. 133 ff., 203 ff., 205 ff.).

Eine der wirkungsvollsten Hypothesen der jüngeren pädagogischen Geschichtsschreibung geht dahin, daß diese Kongruenz kein Zufall sei (vgl. SCHONIG 1973) und es eine unterschwellige Verbindung von Reformpädagogik und Anti-Liberalismus oder von romantischer Pädagogik und politischer Romantik gegeben habe, die zu den effektivsten Energieträgern der faschistischen Idee zählte. Dieser These ist zu schnell zugestimmt worden, vor allem um den Generalverdacht zu erhärten, die gesamte deutsche Pädagogik sei in einer strukturellen Affinität zum Faschismus zu begreifen (KUPFFER 1984). Eine solche Kontinuität aber läßt sich durch die wissenschaftsgeschichtliche Forschung nicht erhärten (vgl. TENORTH 1986), die zeigt, daß es keine lineare Tendenz zum Faschismus gegeben hat.

Trotzdem bleibt die Frage, aus welchen *Motiven* sich der Faschismus bestimmte und ob nicht hier eine Vorläuferschaft der „Reformpädagogik“ gesucht werden muß (vgl. MOSSE 1979). Dagegen spricht zweierlei: die entschiedene Abwehr der „liberalistischen“ Reformpädagogik durch die nationalsozialistischen Erziehungstheoretiker einerseits und die Differenzierung der „Reformpädagogik“ in verschiedene Richtungen andererseits, aus denen nicht einheitliche politische Optionen erwachsen sind. Eine lineare Kontinuität muß also ausgeschlossen werden, wenn die Verbindung der Reformpädagogik zum Nationalsozialismus beleuchtet werden soll. Dennoch kann von „Verbindung“ gesprochen werden, weil es auf beiden Seiten philosophische Leitmotive gibt, die mindestens die psychologische Ausgangslage gemein haben. Diese Konstellation bestimme ich als Abwehr der Moderne<sup>3</sup> oder als philosophischen Anti-Liberalismus.

Die NS-Pädagogik ist nicht *kausal* mit der Reformpädagogik verbunden, die überhaupt nicht eindeutig genug war, um als Ursache für die Erziehungstheorie der „Rasse“ und des „Volkes“ angesehen werden zu können. Aber in diesen Positionen setzt sich andererseits ein politischer Impuls fort, der auch vielen Reformpädagogen eigen gewesen ist. Diesen Impuls, der sich im Konzept der „Volksgemeinschaft“ artikuliert, rekonstruiere ich als Bündel von rhetorisch stark artikulierten Affekten oder als *Ressentiment*. Der Gegner dieses Motivbündels ist die liberale Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts, die als Verfall aufgefaßt wird. Ich beginne daher mit der Erörterung dieses Themas: Liberalismus und Ressentiment als Erbe des 19. Jahr-

hundreds (1). Im Anschluß daran untersuche ich die paradoxe Reaktionsform der „Reformpädagogik“, <sup>4</sup> die *liberal* war im Gedanken der kindgemäßen Erziehung, aber *autoritär* in der nationalpolitischen Zielbestimmung: „Für das Volk vom Kinde aus!“ (2). Abschließend gehe ich dann auf die politische Ambivalenz dieses Syndroms ein: In der entscheidenden Krise – im Ersten Weltkrieg – optierten die Hauptvertreter der Reformpädagogik für das Volk und gegen das Kind (3).

### 1. Liberalismus und Ressentiment

Unter „Liberalismus“ kann zweierlei verstanden werden, ein Kontext politischer Theorie und eine „breite politische Bewegung“, die in Westeuropa als „postrevolutionäres Phänomen“ betrachtet werden muß (WINKLER 1979, S. 20). Mich interessiert im folgenden die politische Theorie vor dem Hintergrund einer besonderen nationalen Geschichte, die eine „Epoche des Liberalismus“ nie wirklich erreichte. „Der Übergang zum integralen Nationalismus erfolgte in Deutschland, ohne daß naturrechtlich-humanitäre Traditionen als immanentes Korrektiv nationaler Machtpolitik fortgewirkt hätten“ (ebd., S. 23). Die Besonderheit dieser historischen Erfahrung veranlaßte Karrieren von Theorien, die an anderen Stellen Westeuropas oder Amerikas keine oder wesentlich geringere Rezeptionschancen gehabt haben.

Auf dieser Linie sah der große liberale JOHN STUART MILL die Verstaatlichung der Schule als eine der Katastrophen des 19. Jahrhunderts an, weil damit ein Erziehungsanspruch verbunden sei, den der moderne Staat nur gegen die Freiheit und Integrität der Subjekte ausüben könne: „*A general State education is a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another*“ (1859/1974 S. 177; Sperrung J. O.). Was aber, wenn genau dies – mindestens als Verschmelzungsmotiv – die politische Phantasie der neu entstandenen Gesellschaft der „großen Industrie“ bestimmte? Was, wenn das *Aufgeben* der bürgerlichen Identität in der „Gemeinschaft“ ein begeisterndes Motiv der „Seele des 19. Jahrhunderts“ darstellte, der diskursive Wahrheit unwichtig wurde, weil sie doch nicht zur Gewißheit führen kann?

Dieser Verdacht kann mit einer Theorie erhärtet werden, die MAX SCHELER – Gedanken NIETZSCHES aufgreifend – 1912 unter dem Stichwort *Ressentiment* und *Moral* dargelegt hat: der Kern der bürgerlichen *Moral*, so ist SCHELERS These, liegt im *Ressentiment*, also weder im Gewissen noch in der Überzeugung (SCHELER 1978, S. 36). Unter „*Ressentiment*“ versteht SCHELER die Aggression der *Ohnmächtigen*, die gegen ihre Schwäche rebellieren, aber „vergeblich gegen den Stachel einer Autorität (anlocken)“ (ebd., S. 7). Diese Disposition ist der bürgerlichen Gesellschaft eigen, weil sie *Moral* nicht mehr wirksam begründen kann. Das *Ressentiment* tritt an die Stelle der christlichen Nächstenliebe, weil sich die *Moral* von der überkommenen „Gemeinschaft“ ablöst und sich nur noch auf die moderne „Gesellschaft“ bezieht (ebd., S. 66 ff., 104 ff.). Sie ist wesentlich „*Gesellschaftsmoral*“, also bloß subjektive Ethik, die verkürzt wurde um die „*Ehrfurcht*“ vor der traditionellen Sittlichkeit. Anders gesagt: Nichts ist dieser *Moral* mehr heilig, aber sie erschöpft sich im *Ressentiment*, das sich ausleben will, aber nicht mehr binden

kann. Genau die moralische Bindung aber machte prämoderne Gemeinschaften *ressentimentfrei*: „Wo immer ‚Gemeinschaft‘ auf Erden bestand, finden wir, daß den *Grundformen* des Gemeinschaftslebens ein über alle Interessen und subjektiven Gesinnungen und Absichten der einzelnen *erhabener* Wert zugestanden und jede Verletzung dieser ‚Formen‘, unangesehen der subjektiven Absicht der einzelnen, ihrer Glücks- oder Leidenssteigerung, mit Strafe und Ächtung belegt wird“ (ebd., S. 107).

Hier liegt die Spitze des Einwandes gegen den intellektuellen Liberalismus, wie ihn JOHN STUART MILL beschrieben hat: Diskursive Wahrheit befriedigt nicht das Bedürfnis nach Gewißheit, und politische Freiheit ist kein Äquivalent für die verlorene Sicherheit der Gemeinschaft. Die moderne Philosophie, so SCHELER, stellt alle Formen der Erkenntnis wie der Gesellschaft unter einen subjektiven Vorbehalt, aber das erweist sich als Pyrrhussieg der Autonomie: Erkenntnis und Gesellschaft „werden unter dieser Voraussetzung einer beliebigen Veränderung und ‚Reform‘ jederzeit zugänglich, und ‚Willkür‘ tritt an die Stelle der ‚Ehrfurcht‘ vor ihnen“ (ebd.). Freiheit liegt nahe beim Terrorismus, den unter diesen Voraussetzungen nur die Gemeinschaftsbindung aufheben könnte.

Eine solche Bindung hat ihren Preis: die Zurücknahme der bürgerlichen Freiheit und Identität. Deren Form nennt SCHELER „Demokratismus“ (ebd., S. 105), um die Nivellierung der vormodernen Wertehierarchie anzuzeigen. In dieser Form zerfällt „Gemeinschaft“; die Individuen vereinzeln, und die Moral wird kontingent.

Es entspricht dem Ressentiment des Ressentiments, daß SCHELER diese Entwicklung nicht einfach, wie sein Zeitgenosse GEORG SIMMEL<sup>5</sup>, konstatierte, sondern als „Sieg der Werturteile der vital Tiefstehendsten“ deutete (ebd., S. 111), als Verfall mithin oder Teil jener Tendenz, die FRIEDRICH NIETZSCHE als europäische „Herdentier“-Moral zum Ausdruck brachte (WW II/S. 659 ff.). Was „Ressentiment“ genannt wird, ist so selbst ein Ressentiment, nicht etwa die Beschreibung einer historischen Entwicklung. SCHELER und NIETZSCHE müssen psychologisch ernst genommen werden, weil sie zweierlei faßbar machten: die aggressive Abwendung von den Bedingungen einer liberalen Gesellschaft und die Stilisierung einer Fiktion zur politischen Alternative. Beides kulminiert im Gedanken der *Gemeinschaft*, die politisiert werden kann, gerade weil sie ihre soziale Realität verliert. SCHELERS Ressentiment-Lehre gibt diesem Syndrom wirkungsvoll Ausdruck: Der Aufstand der Ohnmächtigen ist erklärlich, weil die objektive Moral zerfällt; aber er ist unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft ganz vergeblich, weil er nichts ändert, die Macht nicht und die von ihr abhängige Moral auch nicht. Erst in der *Wiederherstellung* der „Gemeinschaft“ wäre die Auflösung des absurden Ressentiments möglich. In diesem Sinne hat SCHELER seine Kriegsphilosophie verstanden (SCHELER 1917).

Die Theorie des Ressentiments ist freilich selbstreferentiell, und das ist unvermeidlich. Wer die Moderne als Verfall liest, mobilisiert Affekte, die sich reaktionär wenden müssen, und zwar in doppelter Richtung: als Resurrektion (der Gemeinschaft) und Abwehr (der Nivellierung). Die „Gemeinschaft“ soll wiederhergestellt werden, gerade um die Orientierung an einer *Hierarchie* der Werte zu installieren, die die bürgerliche Freiheit für Jedermann aufgelöst hat. Das muß zu einem

Ressentiment stilisiert werden, weil die tatsächliche Erfahrung der Freiheit eine andere ist. GEORG SIMMEL hat dies in seiner Soziologie beschrieben: Die Differenzierung der Gesellschaft verändert die soziale Kontrolle und setzt subjektive Freiheitsspielräume ganz neuer Art durch. „Individualisierung“ wird so erst möglich, und diese Tendenz „wächst auch dadurch ins Unermeßliche, daß dieselbe Person in den verschiedenen Kreisen, denen sie gleichzeitig angehört, ganz verschiedene relative Stellungen einnehmen kann“ (SIMMEL 1968, S. 319). Unter diesen Umständen kann es aber keine „objektiven“ Wertehierarchien mehr geben, die starke Differenzen von Wahrnehmung und Handeln auf ein- und dieselbe Weise bearbeiten. Die Geltung der „Werte“ wird so relativ, aber genau das schafft die Freiheitsräume subjektiven Erlebens und individueller Welterfassung.

Der Weg der Gesellschaft vom Dorf in die Großstadt muß so keineswegs als Entfremdung, sondern kann als Befreiung erfahren werden, sofern die Vorerfahrung nicht sentimentalisiert wird. Genau das aber, die aggressive Sentimentalisierung, leistet das antimoderne Ressentiment; es beschreibt keine wirkliche Erfahrung (gerade nicht im Blick auf die sozialen Milieus des 19. Jahrhunderts), sondern dramatisiert Fiktionen, die sich dichotomisch politisieren lassen. Was FERDINAND TÖNNIES „reine Soziologie“ nannte, wird so zu einer politischen Waffe, die sich kontrafaktisch einsetzen läßt, für die „Gemeinschaft“ und gegen die „Gesellschaft“, als sei dies eine reale Alternative. Der Effekt ist freilich nicht die Abschaffung der Gesellschaft, sondern die Beseitigung ihrer bürgerlichen Verfassung, also die Auflösung des Liberalismus in der Ideologie der „Volksgemeinschaft“, die keiner Realität entsprechen konnte und sollte.

Damit wird dreierlei deutlich:

(1) die philosophische Kritik reagierte seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Folgen der Moderne sichtbar wurden, zunehmend aggressiv gegen deren beide Grundansprüche, die Freiheit des Subjekts und die Liberalität des Diskurses. NIETZSCHE fand für diese Reaktion den wirksamsten Ausdruck: Was *nicht mehr* geglaubt werden sollte, war die Grundvoraussetzung der bürgerlichen wie der sozialistischen Revolution, *ni dieu ni maître* (WW-II, S. 660). Die Postmoderne beginnt genau an dieser Stelle, als die Synthese aus Herrschafts- und Religionskritik zerbrach und plötzlich wieder alles denkbar schien: die unbefriedigende Säkularisation, das Leiden am Fortschritt, der Untergang der Epoche ebenso wie der *Übermensch*, die Freiheit nicht der konkreten Subjekte, sondern deren Stilisierung zur *Potenz* und damit die Bedingung für jene Diktatur, vor der JOHN STUART MILL sein Jahrhundert gewarnt hatte. Wenn der Mensch „noch unausgeschöpft für die größeren Möglichkeiten“ ist (S. 662), kann er sich gegen den Machthaber, der über diese Definition verfügt, nicht wehren, denn er müßte dann gegen seinen eigenen Fortschritt kämpfen. Herrschaft wird kritikfrei, weil ihre Voraussetzung nicht mehr die bürgerliche Freiheit, sondern die Bindung der Subjekte an ihre besten Möglichkeiten wird, die der politische „Führer“ definiert. Nicht mehr um die Garantie der Freiheit durch die Verfassung geht es, sondern um das Ressentiment gegen die Freiheit, das an Charisma gebunden wird und so das liberale Zeitalter beendet.

(2) Die kulturpolitische Situation am Ende des 19. Jahrhunderts ließ für alle diejenigen, die sich von der bürgerlichen Liberalität abwandten und *nicht* zum Sozialismus fanden, mindestens drei Wege offen: die Rückkehr zum christlichen Glauben, wie ihn viele Konvertiten des *fin de siècle* einschlugen; die naive Stilisierung einer Ersatzreligion, wie sie alle Formen des Enthusiasmus für „Gemeinschaft“ darstellten (kritisch dazu PLESSNER 1924), und die zynische Politisierung der Macht, wie sie die Intellektuellen des „Dritten Reichs“ unternahmen. Das Ressentiment gegen die Moderne sitzt in allen drei Fällen so tief, daß deren zentrale Errungenschaft, die liberale Definition der Wahrheit wie der Macht, nicht zum Tragen kommen kann. Antiliberal ist nicht nur der „Revolutionär von rechts“ (FREYER 1931), sondern zugleich der Ideologe des Dogmas und der Enthusiast der Gemeinschaft. Sie alle drei wollen das 19. Jahrhundert beerben, ohne den Preis der Aufklärung – den Zerfall aller *Gewißheit* – zu zahlen. Gewißheit zu schaffen, ist mithin das Streben des Ressentiments der antimodernen Theoretiker, SCHELER in der traditionellen Sittlichkeit, NIETZSCHE im „Übermenschen“. Die schlechteste aller dieser falschen Gewißheiten war die der „Gemeinschaft“, denn ihre Ideologie setzt den Zerfall ihrer Realität voraus, so daß die Politisierung leerläuft oder aber, wie im Faschismus, ästhetisch funktionalisiert wird. Faktisch hatte FERDINAND TOENNIES (1972, S. 252 ff.) recht, als er die Zukunft der Gesellschaft nicht von der einfachen Rückkehr zur „Gemeinschaft“ abhängig machte; nur bestimmte genau diese schiefe Sehweise die Wirkung seiner eigenen Theorie.

(3) Gerade die deutsche Reformpädagogik lebte wesentlich von dem Ressentiment gegen die Moderne und für die Fiktion der Gemeinschaft. Ihre Quelle ist ein philosophischer Fluchtversuch, der im sozialen *Gefühl* Wahrheit mit Gewißheit und Macht mit Leben versöhnen wollte, ohne daß es dafür noch eine gesellschaftliche Realität gab. Befördert wurden stattdessen die Ressentiments der Wahrheit wie der Macht, die nicht mehr intellektuell beschränkt werden, sondern Teil des richtigen Gefühls sein sollten. Das wirft Licht auf eine bestimmte Mentalität, die nicht zufällig Fluchtburgen gründet und sie wie Inseln oder Orden einrichtet. „Landerziehungsheime“, Brüdergemeinschaften, Schulen als geschlossene Anstalten: diese Formen *widersprechen* dem Prinzip der bürgerlichen Öffentlichkeit und sind genau aus diesem Grunde attraktiv. In der Entgegensetzung zur „Gesellschaft“ nämlich scheint die richtige Erziehung nur noch an solchen Orten möglich zu sein.

Die Beziehungen der Reformpädagogik zum Faschismus ergeben sich denn auch an *dieser* Stelle, in der Zugehörigkeit zum gleichen Syndrom, nicht etwa aufgrund irgendeiner semantischen Übereinstimmung.<sup>6</sup> Dieses Syndrom läßt sich als antimodernes Ressentiment fassen, weil darin dreierlei eingeht: radikale Leugnung offensichtlicher Errungenschaften, populistische Politisierung und ein autoritärer Anspruch. Das liberale Zeitalter sollte beendet werden, obwohl es Erfolg hatte, mindestens im Bereich technisch-wissenschaftlichen Fortschritts. Aber das war nicht genug, und nicht zufällig ist die liberale Wissenschaft ein Hauptangriffspunkt der „völkischen“ Kritik. Sie soll im Hinblick auf die „Gemeinschaft“ politisiert werden, ohne in der Liberalität eine Bedingung ihres Erfolges sehen zu können. Was sie konstituiert, konnte nur unter dem Schleier des Ressentiments wahrgenommen werden. Genau das aber war populär, denn die Gefühle der „Ohnmächtigen“

richteten sich gegen das, was sie nicht verstanden und was zugleich bedrohlich wirkte. Der nationalsozialistische Führungsanspruch beutete diese Disposition nur aus, ohne die Machtverhältnisse zu ändern. Aber darin lag die Erfolgsbedingung, nicht etwa nur ein Betrug.

Warum das Ressentiment gegen die Moderne Erfolg hatte, läßt sich mit einem Konstitutivum der bürgerlichen Gesellschaft selbst erklären: Sie muß, aus Gründen der Legitimität, ihre eigene Utopie beständig vor sich her tragen, ohne sie in einem gefühlsmäßigen oder sentimentalischen Sinne zu „erfüllen“; damit sorgt sie ebenso beständig für Enttäuschungen, die den Blick von dem ablenken, was tatsächlich an Befreiung und Fortschritt möglich gewesen ist. Für den Revolutionär ist dies *nie genug*, und er kann, als *Bedingung* der bürgerlichen Gesellschaft, stets Idee gegen Wirklichkeit ausspielen und jenes Motiv der Kritik radikalisieren, das sich als Ressentiment gegen die Moderne schlechthin äußert. Ein solches Ressentiment muß sich daher gegen den freien Diskurs und die liberale Definition der Gesellschaft richten, weil es sonst voraussetzen müßte, was es bekämpfen will.

Daß diese Revolution *von rechts* erfolgen sollte, macht in gewisser Weise das Schicksal der deutschen Reformpädagogik aus; denn sie setzt auf „Gemeinschaft“, „Volk“ und „Leben“ und teilt damit das antimoderne Ressentiment wie dessen Sprachspiele. *Gemeinschaft* soll die soziale Form der neuen Erziehung sein, *Volk* der letztendliche Adressat und *Leben* ihr ständiger Bezugspunkt. Das Pädagogische schlägt dabei immer sofort ins Politische um, weil die Differenzierung der Gesellschaft gelehnt oder zurückgewiesen wird. Wenn die soziale Realität aber nicht „ganzheitlich“, keine „Volksgemeinschaft“ ist, dann bleibt nur die *politische Utopie*, sie als herstellbar zu denken. Für die Zwischenzeit sind die pädagogischen Schritte angesagt, die aber der Utopie entsprechen sollen und insofern politisch ausbeutbar sind. Das erklärt die Begeisterung vieler Pädagogen für HITLERS „Machtergreifung“; denn sie schien endlich herzustellen, was im *August 1914* Illusion geblieben war: die soziale Harmonie der Gemeinschaft durch einen radikalen Ausstieg aus der Gesellschaft. Auf der Strecke blieben die bürgerlichen Freiheiten; aber das schien gar kein Übel zu sein, weil geglaubt wurde, Größeres sei im Spiel, nämlich das „Volk“ als *werdende Ganzheit* und damit die Potenz für den neuen Menschen, der zum Ziel der völkischen „Echtheitspädagogik“ avancierte (GERATHEWOHL 1938, S. 112 ff.).

Kann man diesen Zusammenhang der politischen Motive und des gemeinsamen Ressentiments gegen die konflikthafte und emotional unbefriedigende Moderne relativ deutlich nachzeichnen, so bleibt als Problem, warum die Reformpädagogik ihre *pädagogische* Besonderheit nur mit Hilfe einer dezidiert *liberalen* Theorie des Kindes begründen konnte, die den NS-Pädagogen fremd war und die sie entschlossen bekämpften. Es ist auffällig, daß die Reformpädagogik vor 1914 pädagogischen Liberalismus und politischen Autokratismus zusammendenken konnte, *ohne* darin einen Widerspruch zu sehen. „Für das Volk vom Kinde aus“ – dieses Denken mußte paradox angesetzt sein und widersprüchlich bleiben, denn die Reformpädagogen wollten NIETZSCHES Kulturkritik nutzen, seinem Diktum über die moderne Pädagogik aber nicht folgen: „In unsrem sehr volkstümlichen, will sagen pöbelhaften Zeitalter *muß* ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ wesentlich die Kunst zu

täuschen sein – über die Herkunft, den vererbten Pöbel in Leib und Seele hinwegzutäuschen“ (WW II/S. 739).

Die Reformpädagogen dachten nur die vergangene Epoche als „pöbelhaft“; sie zu beenden, würde es nötig sein, den Adel im Kinde zu respektieren, so jedoch, daß daraus die neue Gemeinschaft des „werdenden Volkes“ entsteht. Das brachte sie in Gegensatz zur Schule, die nicht das Genie des Kindes fördert, sondern nur für intellektuelle Abrichtungen sorgt; aber die fiktive Zielsetzung ließ die Reformpädagogen auch in Gegensatz zur gesellschaftlichen Realität geraten, die keineswegs auf das Genie des Kindes wartete, aber dafür sehr in Übereinstimmung mit den Formen der Verschulung stand, wie das 19. Jahrhundert sie herausgebildet hatte. So hatte die Reform ihre Orte *außerhalb* der etablierten Erziehungswirklichkeit von Schule und Gesellschaft, und es ist sicherlich die folgenreichste Hypothese der Reformpädagogik, daß auch nur hier noch die richtige Erziehung stattfinden könne, weil einzig dort, wo die gesellschaftlichen Tendenzen *nicht* spürbar sind, dem Genie des Kindes würde Rechnung getragen werden können. ROUSSEAUS *nature* muß also durch „Gemeinschaft“ ersetzt werden, um noch einmal eine liberale Pädagogik zu formulieren, die „Gesellschaft“ ignoriert und entschlossen nicht zur Kenntnis nimmt. An dieser Stelle liegt denn auch die verborgene Übereinstimmung zum völkischen Denken: Auch die Volksgemeinschaft war nur in Negation der Gesellschaft denkbar.

## 2. Kind und Gemeinschaft

Für NIETZSCHE war die soziale Hauptfrage, wie „Größe“ – Adel – möglich sei in einer Gesellschaft, die moralisch wie kognitiv alles nivelliert. Der Nivellierungsverdacht spielte in der Reformpädagogik – genährt vor allem durch LANGBEHN und LAGARDE – eine wichtige Rolle, insbesondere im Blick auf die Kritik der staatlichen Institution Schule. Dieser Verdacht wäre freilich kontraproduktiv gewesen, hätte man ihn auf die neue Pädagogik selbst angewendet. Also mußte eine ganz andere Stilisierung gesucht werden, nämlich die der authentischen oder natürlichen Größe des Kindes. „Mit kindern leben“, so resümierte FRITZ JOEDE 1921 diesen Gedanken, setzt die Re-Emanation des „menschlichen“ voraus (JOEDE 1921, S. 11, 14). „das menschliche“ aber „wehrt sich gegen den schulzustand“ (ebd., S. 27), weil die Schule *nicht* der „pädagogik deines wesens“ – der Individualität des Kindes wie seiner Lehrer – entspricht und nicht entsprechen kann (ebd., S. 27).

Warum *das Kind* in den Mittelpunkt der pädagogischen Reformbemühung rückte, bedarf der Erklärung, nachdem im 19. Jahrhundert die spekulativen Deutungen der „Persönlichkeit“ (SNELLMANN 1841, S. 33 ff.) und der „Entwicklung“ des Menschen (ESCHENMAYER 1817, S. 122 ff.) durch empirische Theorien ersetzt worden sind<sup>7</sup>. *Persönlichkeit* und *Entwicklung* bleiben zentrale Postulate der Reformpädagogik, aber verkürzt um den traditionell metaphysischen Gehalt, verwendet in psychologischer Fassung (OELKERS 1987). Es geht *nur noch* um die singuläre Existenz des Kindes, dem gleichwohl eine Aura des Genialen (OTTO 1903, S. 300) zukommen soll. Ursprünglich ist jedes Talent unbegrenzt; die Entfremdung tritt erst mit der Erziehung ein, sofern diese nicht der Natur des Kindes folgt. „Natur“ ist

gleichbedeutend mit *psychischer* Bedürfnisstruktur (und damit individueller Lernrichtung), so daß sich jede spekulative Begründung mit einem Allgemeinen der Natur verbietet (so noch HAUFE 1889). Liberal ist daran der Respekt vor dem Kind, das keinem Zwang mehr ausgesetzt werden kann. Freiheit ist so kein Ziel, sondern eine Bedingung der Erziehung; sie darf keinem Kinde abgesprochen werden. Und sie scheint einen festen Grund zu haben, denn sie wird an der Entwicklung der kindlichen Natur selbst festgemacht. Zwang und Gewalt würden so die Natur selbst verbiegen, wendete man sie in der Erziehung der Kinder an.

Um diesen grundlegenden Perspektivenwandel zu verstehen, muß der Gegenpol in Rechnung gestellt werden, nämlich die politische Stilisierung der „Gemeinschaft“. Was daran für die Pädagogen der Jahrhundertwende so faszinierend war, hat unmittelbar mit dem antimodernen Affekt zu tun, der jedoch seiner romantischen Theorie<sup>8</sup> *entkleidet* war. Diese Theorie hat FRANZ VON BAADER 1818 an überraschender Stelle, nämlich in der Abhandlung „Über den Begriff der Zeit“, wie folgt formuliert:

„Dem Begriffe der Zeit schließt sich eng jener der Schwere an. Im allgemeinsten Sinne nennt man das schwer, was, innerlich getrennt von seinem zeugenden Prinzip und sich selbst überlassen, sich in der Unmacht befindet, sich im Dasein zu erhalten, und darum einer äußeren Hilfe oder eines äußeren Trägers bedarf, um eine vermittelte Gemeinschaft mit diesem Prinzip zu erhalten und zu unterhalten; weil ohne alle Gemeinschaft keine Erhaltung oder Fortdauer bestünde“ (BAADER 1818/1966, S. 123 f.).

Dieser Gedanke hat den Anti-Liberalismus immer fasziniert, weil er durch jede erfahrbare Realität bestätigt zu werden schien: die Freiheit des bürgerlichen Subjekts ist beschränkt, und zwar nicht bloß historisch-zufällig, sondern anthropologisch-notwendig. Ohne die Stützen der Gemeinschaft würde das Subjekt im bloßen Erleben zerfließen; aber die Gemeinschaft selbst würde ebenfalls vergehen, wäre sie nicht metaphysisch gesichert. BAADER sagt auch deutlich, welche Richtung dieses Argument nimmt, nämlich die von der *Kreation* zur *Emanation*; der Sündenfall beginnt für diesen romantischen Katholiken damit, daß der Mensch sich als Geschöpf versteht und im prometheischen Grundirrtum diese Tatsache dann auf sich selbst bezieht (ebd., S. 128). Das gibt aber ein völlig falsches Bild von Zeit und Geschichte; denn nunmehr kann die Welt und ihre Moral als selbsterzeugt und selbstverantwortet vorgestellt werden. KANT und seine Gefolgsleute saßen diesem Irrtum auf, indem und soweit „sie ihre Moral auf den Imperativ des Gesetzes allein gründen und den Optativ davon ausschließen wollten; d. h. uns Wesen gleich stellen, welche nur durch die Furcht niedergehalten werden, ohne uns in bezug zu oder in Berührung mit dem Wesen zu bringen, welches uns durch die Liebe erfüllt und erhält“ (ebd., S. 129).

Diese These hat Bezugspunkte in der klassischen Pädagogik, die nicht überraschen, denn anders als in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende wird „Erziehung“ hier *nicht* vom Individuum allein aus gedacht. Die Nähe VON BAADERS zu PESTALOZZI (oder auch GOTTHELF<sup>9</sup>) ist daher evident, bindet doch PESTALOZZI in den „Nachforschungen“ von 1797 individuelle Sittlichkeit an die Erfahrung göttlicher Liebe und macht er 1825 im „Schwanengesang“ die soziale Konstruktion der Gemeinschaft dafür verantwortlich, ob und inwieweit die Moralisierung des Menschen gelingt (vgl. OELKERS 1987a; PESTALOZZI WW VIII, bes. S. 385 ff.). Der

pädagogische Grundanspruch hängt von dieser Begrenzung ab, nachdem die, wie FRANZ VON BAADER es nannte, Selbst-„Kreaturisierung“ des Menschen gescheitert ist. Hier liegt der tiefste Punkt der Kritik der pädagogischen Moderne, denn PESTALOZZI hätte der Grundthese nicht widersprochen, daß es darum zu tun sei, nicht den säkularen Menschen zu formen, sondern den göttlichen „Hauch“ von neuem zu „erwecken“, „damit der ganze Mensch von einem natürlichen und erschaffenen Menschen zu einem Geist-Menschen und endlich zu einem Kinde Gottes erhoben werden konnte“ (VON BAADER 1818/1966, S. 128).

Ich erwähnte diese Voraussetzung, damit die Singularität der Kategorie „Gemeinschaft“ deutlich wird. Sie ist in der politischen Romantik an die Restauration gebunden, also der emanzipatorischen „Geselligkeit“, wie FRIEDRICH SCHLEIERMACHER sie beschrieben hat, gerade entgegengesetzt (SCHLEIERMACHER 1984; vgl. HILLEBRAND 1955). Freilich ist die politische Zuordnung wenig aufschlußreich, weil sich das säkularisierte Gemeinschaftsdenken in allen politischen Lagern zwischen 1870 und 1933 bemerkbar macht. Um so wichtiger ist die Erinnerung an den Ausgangspunkt: die politische Romantik hatte die Bindung der realen Gemeinschaft und ihrer Subjekte an die göttliche Emanation vor Augen, die jede Selbst-Kreation verhindern sollte. Nur so schien es noch möglich, den moralischen Verfall aufzuhalten, als der die Moderne der Großstadt und des ökonomisch-scientifischen Rationalismus gelesen wurde (so FRANZ VON BAADER 1925, S. 360 ff. in seinen Briefen über die Pariser Dekadenz). An dieses Ressentiment knüpfte die Kulturkritik an, nur daß eben „Gemeinschaft“ als innerweltliche Gegenutopie erschien, die sich gerade nicht mehr von einem göttlichen Geheimnis aus begründen ließ. „Gemeinschaft“, heißt das, wurde gleichgesetzt mit „Volk“ und „Nation“, aber nicht ihrer Realität, sondern ihrer Idee nach.

Das Buch, welches 1890 diese soziale Romantik zusammengefaßt hat, war in den Köpfen fast aller Reformpädagogen,<sup>10</sup> nämlich JULIUS LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“, ein obskurer Bestseller, mit dem gerade die pädagogische Kritik (vgl. REIN 1891) keine Mühe hatte, um ihn zu zerreißen, der aber gleichwohl das Bewußtsein der nachwachsenden Generation weit mehr beeinflusste als alle pädagogische Literatur zusammengekommen. Ähnlich wie rund fünfzehn Jahre später OTTO WEININGERS „Geschlecht und Charakter“ (1903) ist „Rembrandt als Erzieher“ ein Musterbild für die Natur des Ressentiments in der Bildungswelt des wilhelminischen *Bourgeois*. LANGBEHN thematisierte dabei weniger Sexualität und Geschlecht als vielmehr Genie und Volk, was aber eine inhaltliche Nähe der Themen des Ressentiments nicht etwa ausschließt.<sup>11</sup>

LANGBEHN unterscheidet von NIETZSCHE nicht allein die Güte des Philosophierens (auch Wirrköpfe haben kluge Gedanken); vielmehr liegt der entscheidende Unterschied in der Nivellierung der sozialen Abstände, die LANGBEHN zugunsten eines harmonischen Modells sozialer Gemeinschaft vornimmt, in der alles an seinem Platz ist: Adel, Bauern und Künstler (1909, S. 126 ff.). Individualismus ist kein Gegensatz zur Sozialität, sondern ihre Bedingung, sofern er sich ästhetisch und politisch einfügt und der wahre Künstler den entfremdeten Gebildeten ablöst. Voraussetzung ist die mythische, aber keineswegs mehr metaphysische Gemeinschaft des „Volkes“, das als beseelter Organismus gedacht wird: „Erinnert sich die Kunst wieder der Volksseele, so wird sich auch die Volksseele wieder der Kunst

erinnern“ (ebd., S. 38). Auf diese Weise wird zweierlei möglich, ästhetische Politik und politische Ästhetik. Sie formen die „Kräfte“ des „Volkes“, indem sie sie richtig – nämlich in sich selbst – konzentrieren. Unter dem Stichwort „deutsche Weltherrschaft“ heißt es entsprechend: „Ein Volk, das sich auf sich selbst konzentriert, wird dadurch unwillkürlich auch mächtig über andere“ (ebd. S. 237). Die richtige Kunst ist dazu notwendig, aber auch die richtige Erziehung. Und dies ist dann die folgenreiche Sprachregelung für die Pädagogen:

„Die deutsche Wiedergeburt muß von der deutschen Kindernatur ausgehen; greisenhafte Völker, wie z. B. die heutigen Türken, sind dieses Auskunftsmittels beraubt; jugendlichen Völkern steht es immer zu Gebote. Benutzen sie dasselbe, so kehrt auch der Glaube wieder bei ihnen ein; echter Glaube ist immer Kinderglaube; und echte Menschheit ist immer Kindheit. Es gilt hier, eine Art von optischer Täuschung zu zerstören; in reinen Menschen hat man oft etwas Kindliches gefunden; aber es ist umgekehrt: *in den Kindern liegt noch das rein Menschliche*. Und dieses, als das Wesentliche, ist das Primäre“ (ebd., S. 256; Hervorhebung J. O.).

Die Parallelstelle findet sich in HITLERS „Mein Kampf“ unter der Überschrift „Persönlichkeit und völkischer Staatsgedanke“ (1942, S. 492 ff.). Aristokratische Persönlichkeit und Rasse sollen die „*Volksgemeinschaft*“ bestimmen, und das war ganz im Sinne der Genieästhetik LANGBEHNS gemeint: „Genies außerordentlicher Art lassen keine Rücksicht auf die normale Menschheit zu“ (ebd., S. 500 f.). Nur so wird das „Führerprinzip“ begründbar und damit der Grundsatz der „ganzen Staatsauffassung . . . : *Autorität jedes Führers nach unten und Verantwortlichkeit nach oben*“ (S. 501). An der höchsten Stelle wirkt freilich nicht mehr der Offenbarungspunkt der Emanation, sondern steht die Selbstkreation des Metagenies, als das sich HITLER – SPEER zufolge – in einem durchaus buchstäblichen Sinne selbst verstand.

Die Ästhetisierung der Politik hat zwei Bezugspunkte, die für die antilibérale Philosophie zwischen NIETZSCHE und FREYER von zentralem Interesse waren: die Abwehr szientifischer *Objektivität* als Prinzip der Moderne einerseits und die *Dezision* des „Führers“ in der Haltung des heroischen Nihilismus andererseits, der – zumal als Weltkriegserfahrung – jene Stelle schloß, die der Zerfall der Metaphysik im „Gemeinschafts“-Gedanken hinterlassen hatte. In diesem Sinne *dekretierte* HITLER als Grundsatz der „Volkserziehung“ den politischen Vorrang des „Volkes“ vor jeder „Objektivität“ (S. 124), wobei auch die Bildung des Körpers – „*das Heranzüchten kerngesunder Körper*“ (S. 452) – weniger biologisch als ästhetisch gedacht war. Das ganze Blut-und-Boden-Prinzip der „völkischen“ Ideologie ist von einem bestimmten *Bild* der physischen und mentalen Ordnung her gewonnen, das weder etwas mit der sozialen Realität noch mit irgendeiner denkbaren Pädagogik zu tun hat, sondern einer ästhetischen Vision entspricht. LANGBEHN hat die Erziehungsvision auf den Punkt gebracht: „Starke Kriegsbereitschaft“ entsteht durch „echte Kunstgesinnung“ (und umgekehrt) (S. 239). „Volkserzieher“ können nur die sein, die selbst in herausgehobener Weise „Individualität“ sind, Rembrandts eben oder Shakespeares (S. 168 ff.), die die Vorbilder abgeben für die „deutsche Bildung“ der Zukunft, welche alles „Abstrakte und Glänzende“ hinter sich lassen und zum „Schlichten und Konkreten“ zurückkehren müsse (S. 179).

Daran ist nicht die krause *mélange* der tatsächlichen Geschichte interessant, sondern die Sprachregelung, die sich gegen den liberalen Humanismus richtete, welcher dem „eigentlichen deutschen Volksgeiste“ gegenüber fremd sei, und die stattdessen das neue „Ganze“ der Bildung betonte (S. 187), als sei dies tatsächlich eine realistische Möglichkeit der modernen Gesellschaft, die so gedacht wurde, als könnte sie gleichsam ihre eigene negative Masse erzeugen. Dieser Kraftakt wurde nun nicht mehr der politischen Auseinandersetzung zugetraut, sondern dem *Willen* eines Genies, das außerhalb der Politik mit der Ästhetik des Erlösers ausgestattet wurde (vgl. STERN 1978, S. 22 ff., 42 ff.). Und es ist kein Zufall, daß diese eigene Metaphysik des 19. Jahrhunderts im „Mein Kampf“ auf den Punkt gebracht wurde: Die „Genialität eines großen Führers“ besteht darin, daß er alle Gegner in nur einer Kategorie zusammenfügt, um so die „Aufmerksamkeit eines Volkes . . . auf einen einzigen . . . zu konzentrieren“ (HITLER 1942, S. 129). Genau das bezeichnete CARL SCHMITT dann als das Prinzip des „Politischen“, die Verfügung nämlich über „Freund“ und „Feind“, mit dem die liberale Demokratie für tot erklärt werden sollte.

Wie paßt das aber zum sanften Bild des Kindes, welches die Reformpädagogik ja doch wohl stilisierte. Ich erinnere nur an die Grundthese der „Persönlichkeitspädagogik“: „Das neue Erziehungsverfahren wird . . . von der Kindheit nichts fordern, was die Natur der Kinder im wesentlichen nicht selbst fordert“ (GURLITT 1909, S. 67). Die Methode dieser Erziehung hat nichts mehr mit der alten Einwirkungsideologie zu tun (vgl. OELKERS 1987b, Teil 1), sondern setzt auf die Entwicklung der Kräfte in der freien Betätigung und im Spiel. In diesem Sinne läßt sich von einem *liberalen* Konzept sprechen, weil die innere Entwicklung nicht eingeschränkt werden soll und alles getan werden muß, in einem geradezu buchstäblichen Sinne das Spiel der Kräfte zu fördern: „Aus dem Spielen heraus (können) sämtliche für das Leben nötigen Kräfte und Kenntnisse gewonnen werden“ (GURLITT 1909, S. 71).

Dies soll *ohne* die Fehlform des Zwangssystems „Schule“ möglich sein: die Erwachsenen dürfen „nicht in den alten Schulmeisterfehler zurückfallen, nun wieder ein künstlich ausgeklügeltes Spielsystem lehrplanmäßig einzuführen, und den Kindern das Spiel ebenso zur Qual machen, wie sie ihnen bisher die Arbeit zur Qual machten“ (ebd., S. 71 f.). Vielmehr soll auch die Arbeit *spielerisch* vonstatten gehen, denn nur das Spielerische entspricht dem natürlichen Lernen der Kinder.

Diese Gleichsetzung des Spielerischen mit dem Natürlichen ermöglicht der Reformpädagogik den Anstrich des Liberalen, freilich des *pädagogisch* Liberalen, welches sich ganz anders definiert als das politische Liberale, nämlich *nicht* über das bürgerliche Rechtssubjekt und die öffentlich-diskursive Theorie von Wahrheit und Macht, sondern mit Hilfe einer Anthropologie der „sanften“ Natur, deren Wachstum gegen Zwang und Herrschaft (der pädagogischen Institutionen) geschützt werden müsse. Was frei wachsen kann, darf nicht beschnitten werden, jedenfalls nicht vor Beendigung des Wachstums. Auf der anderen Seite formulierte auch der Liberale GURLITT das letztendliche Ziel dieser neuen Erziehung von der Volksgemeinschaft her, wobei sich jener Topos wiederfindet, den stilprägend der „Rembrandt-Deutsche“ verwendet hatte:

„Das Leben der Völker findet seinen Ausdruck in ihren starken Persönlichkeiten. Damit einzelne große Persönlichkeiten wachsen können, muß die ganze Volksmenge zur Persönlichkeit erzogen werden. Die Hervorragenden dürfen nicht wesensfremd der Masse gegenüberstehen, sondern nur eine Steigerung der Masse sein, sonst bleiben sie unverstanden und wirkungslos“ (ebd., S. 135).

GURLITT selbst hat die Hauptträger dieses Topos kanonisiert: PAUL DE LAGARDE, JULIUS LANGBEHN und HOUSTON STUART CHAMBERLAIN (GURLITT 1903, S. 82 ff.), der Korpus der antimodernen „Kulturkritik“, die dem völkischen Denken den Weg bereitete. Daß die deutsche Reformpädagogik *hier* anschloß, kann nur mit der Prädominanz der Gemeinschaftsideologie erklärt werden, die die Lücke zur Politik schloß, allerdings um den Preis, die pädagogische Zielsetzung auf „Volk“ und „Nation“ zu fixieren. Gerade die Persönlichkeitspädagogik endet so in einer grotesken Zuspitzung von Individuum und Staat: „Dies ist der wahre *spiritus rector* der Staatsmaschinerie, das Staatsindividuum, das am Ruder steht; und so ist der Staat nichts weniger als etwas Mechanisch-Unpersönliches, sondern im Gegenteil: Er ist (!) die allgemeine Volkspersönlichkeit“ (LINDE 1907, S. 627).

Die politische Romantik, freilich in säkularer Fassung, steht hinter all diesen Versuchen, den sozialen Rationalismus der Moderne zurückzunehmen. „Gemeinschaft“ und „Individuum“ sollen auch auf höchster Ebene – im Staat – nicht getrennt, sondern organisch harmoniert werden, allerdings ohne metaphysische Sicherung. Um so einsichtiger schien dann die pädagogische These, man müsse den Umgang mit dem Kind entrationalisieren, um so Natur und Gemeinschaft zu versöhnen: „Immer deutlicher dringt die Erkenntnis durch, daß unsere bisherige Erziehung der Kinder oft von zu kühlem Verstande geleitet, verherrend auf das zarte Gemütsleben der sich erst leise entwickelnden Seele wirkte“ (GURLITT 1905, S. 198). Dieses Bild des Kindes wird auf die zeitgenössische Psychologie bezogen (ebd.; vgl. etwa SULLY 1909), ist aber im Kern Produkt einer ästhetischen Stilisierung. GURLITT zitiert zum Beleg seiner Hauptthese denn auch keinen wissenschaftlichen Experten, sondern den Dichter OTTO ZUR LINDE<sup>12</sup>, unter anderem mit folgendem Vers aus dem Gedichtszyklus „Kinder“.

„Sei, wer das Wort aussprach: ‚Wissen ist Macht‘  
in tausend Wüsten eingesargt – Wissen ist Seele!  
Wissen ist Leben, Liebe und ein lauterer Herz  
Und Aug’ und Ohr; und du sollst deine Heiligkeit wissen.  
Deine Seele sollst du wissen aus Herzens Macht,  
Und sollst einlassen Heiligkeit in deine Seele,  
Und sollst einlassen Weltwunder und Weh in dein Herz,  
Und sollst Freude bringen der Welt, daß du Freude wissest“ (ZUR LINDE 1913, S. 113; vgl. GURLITT 1905, S. 199).

Die Ästhetisierung des Kindes endet im mythologischen Kitsch. „Seele“, „Liebe“ und „Herz“ sind wichtiger – *kindgemäßer* – als Wissen und Wissenschaft, die ihre emanzipatorische Kraft verloren hat. Als Herrschaftsform ist sie nur noch eins, nämlich „*abstrakt und dogmatisch*“ (PANNWITZ 1908, S. 17).

Nur als *Kitsch*, als *mythologie sentimentale*, kann das Kind zu einer Größe stilisiert werden, der die Erneuerung des „Ganzen“ zugetraut wird, solange es nur seiner Natur gemäß wachsen und sich entwickeln kann. „Natur“ wird aber nicht biologisch

oder anthropologisch, sondern ästhetisch gedacht, als „Qualität“ der Einfühlung und des *sentiments*, die als innere Schönheit erscheint, als Genie, das unantastbar genannt wird. Das Kind als ästhetisches Heiligtum ist aber die Größe, welche den Anschluß an die „Gemeinschaft“ sichert, die in ganz ähnlicher Weise gedacht wird, nämlich auch „ganzheitlich“, „harmonisch“ und sakrosankt, ein Mythologoumenon wie das Kind selbst, befreit von der Realität der Natur und der Faktizität der Geschichte und stilisiert zu einer politischen Phantasie.

Die Vereinigung von Kind und Gemeinschaft ist so die eigentliche Pointe der Reformpädagogik, die dort entwickelt wurde, wo Differenzierung die kulturelle Grunderfahrung war und „Zerfall“ zum intellektuellen Thema avancierte. Die Symbiose von Kind und Gemeinschaft kann man nur ideologisch nennen, weil sie für Hermetisierungen des pädagogischen Bewußtseins sorgte, die sich dann im ersten Weltkrieg als unkorrigierbar herausstellten. Das Bewußtsein hatte seine Spitze so nicht zufällig in einer dezidiert nationalpolitischen Zielsetzung der Erziehung: „Gelänge es, das deutsche Volk in eine *große Bewegung* nach dem Ideal der Persönlichkeit hinzureißen, so wäre der Zukunft unseres Volkes der *ideale Gehalt* gesichert“ (GAUDIG 1969, S. 38; Hervorhebungen J. O.). EDUARD SPRANGER hat dann 1924 die Jugendbewegung als Teil eines „Selbsterneuerungsprozesses des Volks“ interpretiert, mit genau jenem Topos, der die Ambivalenz der Reformpädagogik auszeichnet: „Von vornherein lag in der Jugendbewegung edleren Charakters, schon bei den ersten Wandervögeln, der Sinn für Heimat und Volkstum, für deutsche Art und deutsche Kunst. Der einzelne in diesen Gruppen fühlte sich ganz als Individualität im innersten autonom und nur sich selbst verantwortlich; aber er fühlte sich zugleich durch den Geist der Gemeinschaft innerlich ergriffen und gebunden“ (SPRANGER 1932, S. 71).

Von da aus ist es eigentlich kein besonderer Schritt mehr zur Kritik „abstrakter“ Erziehungsideale (der Aufklärung) und zur Proklamierung eines „pädagogischen Realismus“, der das Konkrete und damit Bindende *völkisch* liest. PHILIPP HOERDT faßt daher mit folgender These die Konkretisierung der reformpädagogischen Grundintention zusammen, die eine liberale Sicht des Kindes mit dem Gemeinschaftsdenken des 19. Jahrhunderts versöhnen wollte und darunter mehr und mehr die Leitkategorie „Volk“ verstand:

„So sicher jedes Kind ein Einmaliges, ein Individuum ist, und so sicher es zugleich eine Ausprägung des allgemeinen und in einem tiefen Sinn: ewigen Menschturns ist, so sicher gewinnen Ich und Menschheit nur Gestalt, werden nur Wirklichkeit in der bestimmten Form mit den bestimmten Inhalten einer ganz bestimmten Zeit, *eines bestimmten Volkes* mit der und der Kulturlage, d. h. mit ganz bestimmter Geschichtlichkeit“ (HOERDT 1933, S. 20).

### 3. Pädagogik und Politik

Die Kritik „abstrakter“ Erziehungsziele wie *Mündigkeit* oder *Emanzipation* ist die Voraussetzung für die Wendung zum „Konkreten“, das mit der „entstehenden Volksgemeinschaft“ gleichgesetzt wird. Alle Zielsetzungen, die sich *nicht* darauf beziehen lassen, werden preisgegeben: Die kosmopolitische Mündigkeit des Bürgers wird in Biedermeier-Manier reduziert auf die unmittelbar erlebte und also enge „Gemeinschaft“, für die zu erziehen nur als Protest gegen alle gesellschaftli-

chen Tendenzen der Moderne zu verstehen ist. Daß ausgerechnet hier das „Konkrete“ liegen soll, zeigt den fiktiven Charakter der Zielsetzung, die keineswegs einem „völkischen Realismus“ entspricht. Vielmehr so: Historische „Gemeinschaften“ waren gerade keine sozialen Formationen mit ausdrücklicher – pädagogisch definierter – „Erziehung“, die durch die unbestrittene Geltung der Tradition geregelt wurde. Auf der anderen Seite ist die pädagogische Indienstnahme der „Gemeinschaft“ stets beschränkt auf Erlebnisse und Interaktionen im Nahraum der Wahrnehmung, von denen Wirkungen auf Großgruppen wie die „Volksgemeinschaft“ nur projiziert werden können. Die pädagogische ist auch aus diesem Grunde einzig fiktiv mit der politischen „Gemeinschaft“ zu verknüpfen.

Die Kategorie der „Gemeinschaft“, heißt das, wird politisierend verwendet, *ohne* – im Blick auf die „Volksgemeinschaft“ – pädagogisch brauchbar zu sein. Aber der Zusammenschluß pädagogischer Erfahrungen und politischer Erwartungen war sinnstiftend für die Reformpädagogik, die sich nicht in der Freiheit für das Kind erschöpfte. Im Gegenteil, der Gedanke der nationalen „Gemeinschaft“ lieferte die griffige Formel für das anti-moderne Ressentiment, das sich nach 1871 in der öffentlichen Diskussion des neuen Reiches mehr und mehr etablierte. Die Pädagogik schloß sich erstaunlich weitgehend diesen Vorgaben an, besonders nach 1890, als die Rezeption der „Kulturkritik“<sup>13</sup> einsetzte und die Schule des 19. Jahrhunderts in die Kritik geriet. Diese Kritik kam von rechts und radikalisierte nationalistische und „völkische“ Grundstimmungen, die gegen die Auswirkungen der sozialen und ökonomischen Modernisierungsprozesse gerichtet waren.

Für die Pädagogik erwuchs daraus eine gefährliche Situation, die sie selbst nicht bemerkte: Fortan konnte sie ihre Ziele nur noch „konkret“ definieren, aber damit bezogen auf eine Fiktion – die politische „Gemeinschaft“ –, die mit den tatsächlichen neuen Realitäten der Großstadtkultur und der technisch-industriellen Produktion nichts gemein haben sollte. Der Realitätsverlust dieser Theorie ist entsprechend groß und kann nur im Rückgriff auf das Ressentiment kompensiert werden. Je weniger die ideale „Gemeinschaft“ entstand, desto aggressiver wurde die Reaktion auf die Moderne, deren Dialektik einfach nicht erkannt und deren pädagogische Konsequenzen nicht wahrgenommen wurden. Wer fassungslos vor neuen Tatsachen steht und Lernen verweigert,<sup>14</sup> hat wenig andere Möglichkeiten als ressentimenthaft zu reagieren. Diese Einstellung läßt sich als Selbstreduktion der Pädagogik angesichts der Veränderungen bezeichnen, die am Jahrhundertende absehbar waren und die das 20. Jahrhundert bestimmt haben. Ich nenne nur: Rationalisierung der Arbeit, Ökonomisierung der Gesellschaft, Emanzipation der Sexualität, Subjektivierung der Kunst oder Funktionalisierung der Politik. Auf diese Tendenzen reagierte die Pädagogik gerade dort, wo sie sich an die „Reform“ der Gesellschaft machte, mit offenkundigem Unverständnis, mit einer obskuren Gemeinschaftsmoral, politisierten Fluchtgedanken und dezidiertem Abwehr. Entsprechend unfähig waren die Reformpädagogen, die Politik der *Gesellschaft* zu verstehen, die sich gerade nicht nach den Mythologemen des „Kindes“ und der „Gemeinschaft“ richtete, aber damit in Verbindung gebracht werden mußte, sollte die Fassade der „nationalen“ Zielsetzungen aufrechterhalten werden, die doch einzig noch als sinnstiftend angesehen wurden.

Diese Grundeinstellung brachte die deutsche Reformpädagogik in eine politische Schiefelage, die sich in der ersten großen Krise auch deutlich zeigte. Die folgenden drei Beispiele betreffen die Reaktionen von prominenten Reformpädagogen auf den ersten Weltkrieg. Sie ließen sich vermehren und auch auf andere pädagogische Richtungen beziehen (vgl. nur SPRANGER 1914 oder KERSCHENSTEINER 1915); was sie zeigen sollen, ist nicht nur die Emphase für die nationale Gemeinschaft, die die Pädagogik mit vielen anderen akademischen Disziplinen teilte, sondern die Unfähigkeit, den Widerspruch zu erkennen, der in der Konzeption des Kindes und der politischen Zielsetzung der Erziehung steckt. Weil der Widerspruch verdeckt war, konnte das Bewußtsein hermetisch bleiben und sich in der Kriegserfahrung nicht ändern:

(1) HUGO GAUDIG ließ 1915 die dritte Auflage seiner „Didaktischen Ketzereien“ mit einer neuen Einleitung erscheinen (vgl. kritisch SPRANGER 1917), die auf die Kriegssituation bezogen ist. GAUDIG erkennt darin der Kriegserfahrung die Einigung des Volkes zu: „Einig in sich entfaltete das deutsche Volk eine Kraft, deren Größe zu ermessen die Aufgabe der Nachwelt ist“ (GAUDIG 1915, S. 4). Das Leben *im* Krieg hat nichts mehr mit dem Leben *vor* dem Krieg zu tun: „Es ist einem als sei im deutschen Volk vieles gestorben, was sterben mußte, und als vollziehe sich Tag für Tag eine Wiedergeburt des deutschen Volkes“ (S. 5.). Hohe Zeit also für die nationale Bildung: „*Eine deutsche Schule!* Jetzt oder nie werden wir sie haben . . . Was ist aber eine deutsche Schule? Das ist die Schule, die die deutschen Menschen der Zukunft bilden hilft“ (S. 7). Das ändert nichts am pädagogischen Prinzip der „Persönlichkeit“, im Gegenteil, der Leittopos war ja, daß einzig die Entwicklung der Persönlichkeit dem nationalen Ziel entsprechen könne (S. 10 ff.). Nur setzt dies eine Schule voraus, die auch tatsächlich auf das Leben des Volkes bezogen ist. Dazu muß die Schule selbst Ort des „Lebens“ sein, ein „*Lebenskreis*“, und eine „Arbeitsgemeinschaft“ sui generis. Das „*Schulleben*“ (S. 18) ist aber mehr als nur innere Gestaltung, denn Form und Inhalt sollen einander entsprechen. So ist „Leben“ zugleich der Fixpunkt des Curriculums, der „*vornehmste Bildungsstoff* der deutschen Schule“. Sie soll „ins Leben einführen“ und zugleich alle „Lebensfremdheit“ verbannen (S. 23 ff.). Sie erreicht dies durch Politisierung: das „nationale Leben“ ist stets und immer der „wichtigste Unterrichtsgegenstand“ (S. 26).

(2) GUSTAV WYNEKEN hielt im November 1914 vor der Münchener „Freien Studentenschaft“ einen Vortrag „Der Krieg und die Jugend“, welchen sein Zögling WALTER BENJAMIN zum Anlaß nahm, sich endgültig von ihm „loszusagen“ (BENJAMIN 1978, Bd. I, S. 120 ff.). WYNEKEN faßt hier den Weltkrieg als „Kampf“ für „das Ganze, für das Volk, jene unfäßbare, übermenschliche, fast übernatürliche Wesenheit, die in diesen Tagen in Millionen Seelen, wie aus einem Schlummer erwacht, plötzlich in riesenhafter Wirklichkeit vor uns steht“ (WYNEKEN 1915, S. 12). Der Krieg an sich ist „Unvernunft“, sogar „Wahnsinn“ (S. 14), aber er erfüllt eine Mission, nämlich die innere Befriedigung des Volkes durch die Schaffung der Volksgemeinschaft (S. 16 ff.). Dem Volk ist daher der Krieg nichts Äußerliches; vielmehr wirkt er im Inneren strukturbildend (S. 18 f.). Die Jugend empfindet ihn als sittliche Kraft:

„Der Jugend ist der Krieg in erster Linie nicht ein politisches, sondern ein ethisches Erlebnis. Tiefdurchdrungen von der radikalen Unsittlichkeit unseres Volkslebens im Frieden, begrüßt

sie die Umkehrung des Friedenszustandes als eine dem Volk von der Not auferlegte Hinwendung zu höherem Ernst und größerer Ehrlichkeit“ (S. 20).

Der Krieg also gliedert die Jugend „ins Leben ihres Volkes“ ein (S. 37), weil er das Volk verändert, und zwar in Richtung auf die ethische Purgierung, von der die Jugend erfüllt ist. „Es scheint, daß der Krieg uns ein neues völkisches Selbstbewußtsein geben wird“ (S. 49), so aber, daß damit dem „ethischen Ideal“ der Jugend Rechnung getragen wird. „Soviel junges teures Blut darf nicht vergossen, soviele lieben, leuchtenden Augen nicht erloschen sein, ohne daß von der Kraft und Jugend ihrer verströmten Seelen etwas in unser ganzes öffentliches Leben übergehe“ (S. 54).

Im November 1918 veröffentlichte WYNEKEN einen „Aufruf an die Freideutsche Jugend“, in der die „Niederlage“ aus dem Bangen vor dem Sieg erklärt wird. „Wir, die wir uns im Siege nicht bewährt haben und nicht bewährt haben würden, wir wollen uns jetzt höchste, edelste Bewährung erringen aus unserer Niederlage“. Aus den „Trümmern“ erwächst das „neue Leben“ und wieder ist die „Jugend“ sein „Träger und Verkünder“. Nur so wird „Rettung und Erhebung des Vaterlandes“ möglich sein; denn auf diese Weise wird das „politische Wirken“ der alten Generation – nunmehr geeicht auf Demokratisierung („Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit“ des Volkes) – durch die „Herrschaft des Geistes“ abzulösen sein. Der „Aufruf“ dient der Gründung einer Bewegung: „An die Jugend richte ich die Frage, wer aus ihrer Mitte diesen Weg mit mir gehen, wer mir folgen will. Eine Bewegung, die den Führer hat, mag der Satzung entraten. Der Führer ist der eigentliche Mund des lebendigen Geistes. Ich will es wagen, Führer zu sein“ (WYNEKEN 1918).

(3) BERTHOLD OTTO bewältigte die Erfahrung des Weltkriegs auf andere Weise, nämlich mit einer Erklärung seiner Ursache, die auf den Gegensatz von „Militarismus“ und „Mammonismus“ zurückgeführt wird. Militarismus betrachtet OTTO als positive Voraussetzung für die Gemeinschaftserfahrung, „Mammonismus“ als ausschlaggebenden Faktor der Entfremdung: „Der Mammonismus verschafft einzelnen Menschen die Möglichkeit, als Milliardäre ihre Befähigung zum Übermenschen nachzuweisen, der Militarismus macht jeden einzelnen im Volke zum Helden“ (OTTO 1918, S. 21). Beides sind „Weltanschauungen“ (S. 31), die OTTO in eigenwilliger Umschrift mit dem Entstehen von Kriegen zusammenbringt: „Meine Überzeugung lautet: Der Mammonismus ist der Krieg, der Militarismus ist der Friede, für die einzelnen Völker sowohl wie für die Menschheit“ (S. 35). Der Grund liegt in einer biologischen Voraussetzung: Die „mammonistische Denkungsweise“ (und nur sie) bezieht sich auf den „Erwerbstrieb“, und der wiederum läßt immer nur „das Recht des Stärkeren gelten. Der Sieger ist unzweifelhaft immer der Stärkere, und sein Wille ist maßgebend“ (S. 31).

„Mammonismus“ oder die Verrechnung aller Wirtschaftsleistungen in und mit Geld (ebd., S. 209) ist überflüssig, wenn der darwinistische Grundsatz vom „Kampf ums Dasein“ sich nicht als stärkste Lebensmacht erweisen würde. Genau hier setzt OTTO in seiner biologischen Ökonomie an: Nicht der Kampf ums Dasein beherrscht das Leben, wie die Mammonisten annehmen müssen, sondern das Leben ist auf die Entwicklung von „Gesamtorganismen“ bezogen (S. 149), für die Kämpfe nur

Durchgangsstadien sind. „Das Wichtigste und Wesentlichste ist vielmehr die gegenseitige Anpassung, die den neuen Gesamtorganismus herstellt oder einen durch Kämpfe zerrissenen, also erkrankten Gesamtorganismus wieder gesund macht“ (S. 150). Der „Mammonismus“ als Weltanschauung ist eine Krankheit (ebd.; ähnlich von katholischer Seite: HEINEN 1917, S. 291), die in der Entwicklung des Lebens selbst überwunden werden kann oder muß. Und die höheren Formen sind im Weltkrieg aufgeschienen, nämlich Militarismus und „Kriegssozialismus“ (OTTO 1918, S. 156 ff.) oder eine sozialistische Monarchie. Die Grundkraft der Erziehung ist so das *Heer*: „Die Heereseinrichtungen . . . haben in der Anpassung des einzelnen an den anderen, in der Einfügung des einzelnen in das Ganze das menschenmöglichste geleistet; aber sie haben es unter sorgfältigster Überlegung aller Einzelheiten in jahrzehntelanger Friedensarbeit getan“ (S. 162). Das Ende des Krieges ist also nicht etwa das Ende des Militarismus, sondern dessen Fortsetzung unter den Bedingungen des Friedens. Nicht er führte ja zum Krieg, sondern der Mammonismus; ist dieser überwunden, kann der ewige Friede hergestellt werden, und zwar mit Hilfe einer „militaristischen Volkswirtschaft“ (S. 383).

Die Beispiele sind nicht beliebig gewählt, sondern stehen für charakteristische Tendenzen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen: Die deutsche „Reformpädagogik“ konstituierte sich zwischen 1890 und 1914 mit liberalen Prinzipien der Erziehung von Kindern und Jugendlichen, ohne die nationalpolitischen, patriotischen oder „völkischen“ Zielsetzungen preiszugeben, die nach 1871 in der Öffentlichkeit verstärkt diskutiert worden sind (vgl. nur „Über nationale Erziehung“, 1872; SALLWÜRK 1873–74; WITTE 1889, S. 32 ff.; SCHULTZE 1893). Im Gegenteil binden viele Autoren die „neue Erziehung“ gerade an die Erneuerung des Volkes, worunter immer weniger bloß Schulreform und mehr und mehr Lebensreform verstanden wurde. Diese Mischung ist typisch und macht Autoren wie GAUDIG (als Vertreter der Schulreform), WYNEKEN (als Ideologen der Jugendbewegung) oder OTTO (als Leitfigur der „Pädagogik vom Kinde aus“) unfähig, auf die Kriegserfahrung anders als mit einer *Steigerung* der nationalpolitischen Verpflichtung der Erziehung zu reagieren. Von einer wirklichen Freiheit des Kindes über sich und seine Zukunft sollte und konnte keine Rede sein.

Die Gemeinsamkeit ihres Denkens läßt sich nur als antimodernes Ressentiment bezeichnen, was sich an den Theoriemitteln zeigt, mit denen das pädagogische Problem bewältigt werden sollte: Gemeinschaft statt Gesellschaft, Organismus statt Individuum, Ganzheit statt Partikularität, Weltanschauung statt Aufklärung, Utopie statt Kritik. Erziehung reduziert auf die Kraft des „völkisch“ Guten führte zu grotesken Fehleinschätzungen: Nicht nur wird der Krieg gerechtfertigt als ethische Verschmelzung aller Gegensätze und Beginn der neuen Sozietät, auch wird nicht begriffen, daß man am Ende dieser Vernichtungserfahrungen nicht einfach so weitermachen kann wie vorher. Aber die Erfahrung korrigierte die pädagogischen Konzepte nicht, im Gegenteil, denn nach 1918 wird die gesamte pädagogische Diskussion, auch auf der Linken, von der Gemeinschaftsideologie beherrscht. „Gemeinschaft“ wird ja politisch mit dem *werdenden* Volk gleichgesetzt und diese Gleichsetzung war im Klima der Weimarer Republik derart sakrosankt, daß eine darauf aufbauende Pädagogik sich auch nach 1918 noch gegen die dilemmatischen Erfahrungen der Moderne immunisieren konnte.

Neue Konzepte waren oft nur politische Stilisierungen der Kriegserfahrung, die – wie OTTOS Beispiel zeigt – der eigenen Pädagogik widersprachen, ohne daß dies ins Blickfeld geriet. Der Krieg wurde als Katharsis und nicht als Katastrophe verstanden, um noch einmal dem nationalen Ressentiment Auftrieb zu verleihen. Das fand seine Literatur und Kunst – „Stahlgewitter“ einerseits, „Lob der Armut“ andererseits (ERNST JÜNGER und WILL VESPER);<sup>15</sup> aber darin liegt für die Pädagogik kein Trost, weil sie nicht begreifen konnte und wollte, daß spätestens die Kriegserfahrung den antimodernistischen Impuls zerstörte, der sie nachhaltig geprägt hatte. Der Krieg zerstörte die Illusion der „Volksgemeinschaft“ weit nachhaltiger als dies alle Politik oder alle „Zivilisation“ hätte tun können; aber er konnte überhaupt nur stattfinden, weil alle übergeordneten Bindungen zugunsten der nationalen Emphase preisgegeben wurden. Die bürgerliche Rechtsordnung und der internationale Verkehr mußten ebenso außer Kraft gesetzt werden wie die liberalen Grundideen der Aufklärung. Die „völkisch“-nationale Definition von „Macht“ und „Wahrheit“ ließ eine Ideologie entstehen, die ihre eigentliche Aggressivität erst nach 1918 zeigte, an der Mentalität des Krieges aber bereits maßgeblich beteiligt war.

Wenn von der „Reformpädagogik“ als von einer *Tradition* gesprochen werden soll, dann nur als ambivalente, oder besser: als *gespaltene*, die nicht bloß in einer Hälfte rezipiert werden kann. Das zeigt nichts besser wie die Rezeption im „Dritten Reich“ selbst: Der pädagogische Liberalismus ist mit dem „völkischen“ oder gar „rassistischen“ Denken unversöhnbar, weil beide ganz unterschiedlicher Herkunft sind. Die NS-Pädagogen haben das auch gesehen und die „Reformpädagogik“ bekämpft. ERNST KRIECK oder ALFRED BAEUMLER haben bewußt *nicht* an die Reformpädagogik angeknüpft, was aber die untergründige Gemeinsamkeit des politischen Impulses (gegen die „westliche“ Gesellschaft und für die „völkische“ Gemeinschaft) nicht ausschloß. Zur Hälfte wurde die Reformpädagogik eben doch rezipiert oder jedenfalls fortgesetzt und radikalisiert.

Die Reformpädagogik geriet in den Motivstrudel der NS-Pädagogik, weil sie schizophren angelegt war, diese innere Spannung aber zum Erfolgsgeheimnis hatte. Eine andere Pädagogik hätte in Deutschland nie so wirken können, was sich an den (wenigen) Versuchen zeigte, die tatsächlich die Freiheit des Kindes und *nur* sie in den Mittelpunkt des Interesses stellten.<sup>16</sup> Sie waren leicht als „Anarchisten“ zu diffamieren (vgl. WENDLING 1913; ERNST 1920; über die wenigen und zumeist nicht deutschen Anarchisten: GRUNDER 1986) und aus dem nationalen Konsens auszuschließen, während die Reformpädagogik einen halbierten Liberalismus pflegte, der sich auf die Erziehung beschränken sollte, nur um gesellschaftlichen Zielsetzungen zu dienen, die mit der politischen Tradition des Liberalismus nichts gemein hatten.

Diese Verzahnung war auch deswegen möglich, weil die Reformpädagogik vor 1914 *keine* Autonomie im politischen Kontext beanspruchte,<sup>17</sup> sondern sich in den nationalen Konsens stellte und auch nur darum erfolgreich sein konnte. Dieser Konsens war im Kern antiliberal, mindestens dort, wo aggressive Ideologien für Bewußtseinsbildungen sorgten, die rationale Auffassungen von Politik als Interessenausgleich und Machtbeschränkung ablehnten. Ein solches Bewußtsein ist ressentimenthaft nicht nur bezogen darauf, was es bekämpft, sondern auch, was es

bejaht, die Fiktion einer „Volksgemeinschaft“ oder den Zustand einer nationalen Harmonie, der die Moderne beenden sollte, ohne es zu können. Im entscheidenden Augenblick führte diese Fiktion auch viele Pädagogen dazu, sich gegen die Freiheit des Kindes und für die Autorität der nationalpolitischen Utopie zu entscheiden. Daß diese Utopie sich anders erfüllte, als es zu den beiden Eckdaten 1914 und 1933 den Anschein hatte, ist freilich mehr als nur bittere Ironie.

## Anmerkungen

- \*Die nachstehende Argumentation habe ich im erziehungswissenschaftlichen Kolloquium am Pädagogischen Seminar der Universität Bern zur Diskussion gestellt; den Teilnehmern schulde ich Dank für Kritik und weitergehende Hinweise.
- 1 Unter der Bezeichnung „philosophischer Anti-Liberalismus“ verstehe ich jene Gruppe von Theorien, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entschlossen mit der bürgerlichen Aufklärung bricht. Die Abkehr von der Aufklärung wird nicht etwa dialektisch verstanden, sondern als radikale Auflösung dreier ihrer Grundpfeiler, den liberalen Rechtsstaat, die ethische Individuierung des Subjekts und die Idee des Fortschritts nach dem Vorbild der Wissenschaften. Zwischen NIETZSCHE und EDUARD VON HARTMANN oder GOBINEAU und CARL SCHMITT kommen ganz andere Motive ins Spiel: die politische Dämonie des Willens, die Rückbindung des Subjekts an „Volk“ oder „Rasse“ oder die Ästhetisierung der Macht zum Spiel des „Führers“ mit den „Massen“. Alle diese Tendenzen sind *antiliberal*, weil sie nicht die Freiheit zur Voraussetzung haben, sondern an neuartigen Autoritäten interessiert sind, der „Gemeinschaft“, des „Glaubens“ oder der Politik.
  - 2 Um Mißverständnissen vorzubeugen: die Argumentation meines Artikels geht nicht dahin, Pädagogen wie HERMAN NOHL in eine Reihe mit den Ideologen des Nationalsozialismus zu stellen. Der Abstand zwischen NOHLS „geisteswissenschaftlicher Pädagogik“ und dem Erziehungsverständnis der Nationalsozialisten ist von den NS-Pädagogen selbst in aller Deutlichkeit bestimmt worden (vgl. BAEUMLER 1938; 1939, S. 89 ff.), so daß hier keine eigene Rechtfertigung erfolgen muß. Gleichwohl hat NOHL seine Pädagogik genau dort angeknüpft, wo FREYER die „deutsche Bewegung“ sah (vgl. auch NOHL 1933).
  - 3 Unter „Moderne“ verstehe ich zweierlei: die Philosophie der bürgerlichen Aufklärung einerseits, die Entwicklung der Kunst im 19. und 20. Jahrhundert andererseits (vgl. OELKERS 1987 c). Beide Tendenzen haben Beziehungen zueinander, aber widersprechen sich auch, vornehmlich an Stellen, wo die Theorie des ethischen und/oder ästhetischen Subjekts tangiert ist. Im Rahmen der vorliegenden Themenstellung schränke ich den Begriffsgebrauch überwiegend auf die „Moderne“ des bürgerlichen Rechtssubjekts und seiner liberalen Definition von Wahrheit und Recht ein. Allerdings lassen sich „völkisches“ Denken und Faschismus auch als aggressive Reaktion gegen die ästhetische Moderne deuten. Modernisierungsschübe der Gesellschaft, wie sie das deutsche Kaiserreich und der Nationalsozialismus mit sich brachten, sind von diesem Theorieproblem zu unterscheiden, für die Praxis der Theorie allerdings jeweils eine zentrale Voraussetzung.
  - 4 Unter „Reformpädagogik“ verstehe ich keine diffuse „Lebensbewegung“, sondern ein Theorieaggregat; dabei beschränke ich mich im wesentlichen auf Autoren des Kaiserreichs, die zwischen 1890 und 1914 zur Verbreitung bestimmter pädagogischer Konzepte beigetragen haben. Ich beziehe zudem nur solche Autoren ein, die nicht bloß die klassischen Postulate der Schulreform fortsetzten (vgl. OELKERS 1988), sondern in dezidiert Weise die beiden neuen Gedanken der „Pädagogik vom Kinde aus“ und der „Volksgemeinschaft“ ins Spiel brachten. Nur die bilden einen gegenüber früheren Ansätzen unterscheidbaren Korpus „Reformpädagogik“.

- 5 Wie etwa GEORG SIMMEL, der eine Quintessenz der Moderne so beschreibt: „Das Leben ist ein Strom, dessen Tropfen die Wesen sind, er geht nicht durch sie hindurch, sondern ihre Existenz ist ganz und gar nur sein Fließen“ (SIMMEL 1968a, S. 205).
- 6 Von „Volksgemeinschaft“ sprachen auch die Sozialisten, selbst die Liberalen; was sie von den Ideologen der Reformpädagogik unterschied, war das Grundmodell von Gesellschaft und Geschichte, das auf Freiheit und Emanzipation bezogen war, beider Größen die in der deutschen Reformpädagogik auf das Kind beschränkt bleiben sollten (so etwa bei PETER PETERSEN; vgl. OELKERS 1985).
- 7 Ein wichtiger Zwischenschritt auf dem Wege zur Grundparadoxie der Reformpädagogik findet sich beim späten Diesterweg, der 1854 individuelle Freiheit und das Prinzip der „freien Selbstbestimmung“ auf das „germanische Wesen“ zurückführte und die liberale Pädagogik gerade als Resultat der Geschichte und Natur des Volkes ansah (SW 1. Abt., Bd. XI, S. 82, 94 ff.). Individuelle Erziehung und nationale Gemeinschaft sind keine Gegensätze (ebd., S. 102 ff.), weil pädagogisches und politisches Prinzip einander entsprechen: „Das deutsche Volk ist ein pädagogisches Volk, weil es ein in der Innerlichkeit lebendes Volk ist. Die deutsche Regierungskunst, die deutsche Politik muß daher zu einer *volkstümlichen Erziehungskunst*, zur *deutschen Nationalpädagogik*, nicht in eng-scholastischem, sondern in universalem Sinne sich erheben“ (ebd., S. 106).
- 8 Die Reformpädagogik schließt *nicht* an die Konzepte „Deutscher Nationalbildung“ an, weil ihr die Idee einer parallelen Vervollkommenung von Individuum und Nation (auf diesem Weg aber der Menschheit) fehlt (vgl. JACHMANN 1812). Die Gemeinschaftsidee beerbt die Romantik und ist nicht über den bürgerlichen Begriff der „Nation“ vermittelt. Dies zeigt schon FROEBELS Begriff der „deutschen Erziehung“ (Ausgew. Schr., Bd. I, bes. S. 38 ff.), der „deutsch“ mit „Volk“ gleichsetzt. Hier hat denn auch etwa HERMAN NOHL (1933, S. 73 ff.) einen entscheidenden Bezugspunkt finden können.
- 9 Auch GOTTHELF verbindet den Gemeinschaftsgedanken mit der Wiederherstellung der zerfallenen Tradition, aber auf metaphysischer Grundlage; säkulare Resurrektion würde er, ebenso wie PESTALOZZI, als ebenso vergeblich wie anmaßend betrachtet haben (WW II, S. 290–304).
- 10 Allein die direkte Zitation in den Schriften der Reformpädagogen des Kaiserreichs ist Legende; Gegenschriften, die es – zumeist in pädagogischer Absicht (vgl. *Billige Weisheit*, 1890) – gab, halfen nichts. Die Wirkung erklärt sich daraus, daß das Buch die Zeitstimmung traf und eben darin interessant ist.
- 11 Das zeigt sich etwa in der Kritik der „mechanischen“ Wissenschaft, die auch für WEININGER nur dem Kult des „Machens“ dient (WEININGER 1920, S. 150 f.), während Kultur individuell ist und individualisierend wirkt: „Der Kultur einer Nation muß die Kultur der Individuen vorangehen“ (S. 152).
- 12 OTTO ZUR LINDE (1873–1938) gründete 1904 zusammen mit RUDOLF PANNWITZ die Dichtervereinigung „Charon“; PANNWITZ war Schwiegersohn BERTHOLD OTTOS, der dem „Charon“-Bund nahestand. Die Pädagogik OTTOS spielte hier eine wichtige Rolle, wie nicht nur das von GURLITT zitierte Gedicht ZUR LINDES zeigt, sondern wie sich auch an den frühen Schriften PANNWITZ' ablesen läßt. Der zentrale Bezugspunkt ist die Philosophie NIETZSCHES.
- 13 Der Begriff „Kulturkritik“ hat sich eingebürgert, um die Gemeinsamkeit philosophischer Kritik (NIETZSCHE) mit „völkischer“ Ideologie (LAGARDE, CHAMBERLAIN, LANGBEHN) anzuzeigen, welche so gar nicht gegeben ist. Der Begriff hat nur insofern eine Berechtigung, als er eine Zeitstimmung anzeigt, die sich höchst unterschiedlichen Ausdruck verschaffte, aber in der Ablehnung der Kultur der Gründerjahre synchron war.
- 14 Unter dem Stichwort „Unterrichtsschule und Großstadt“ notierte etwa HERMANN LIETZ (1897, S. 86): „Man mag nur hingehen in eine Stadt wie Hamburg, und sehen, was in den großen Etablissements auf der Bühne getrieben wird . . . Man mag schauen, wie Scharen

- von Eltern mit ihren Kindern bis tief in die Nacht dabei, mit ihrem Bier vor sich, andächtig zuschauen, lachen und Witze reißen: und man wird erschüttert die Jugend glücklich preisen, die aus ihren Wäldern, Feldern, Dörfern niemals zu dieser Art moderner ‚Bildungs‘-, ‚Unterhaltungs‘-, ‚Vergnügungsstätten‘ gelangt“.
- 15 JÜNGERS Ästhetisierung der Kriegserfahrung ist eine Art antimaterialistischer Selbsterziehung, in der sich die heroische Geistigkeit „bewähren“ kann („Wir schlagen uns durch“, schwerverwundet, aber mit Weltliteratur im Gepäck: JÜNGER 1981, S. 317 ff.); VESPER dagegen setzt auf die edle Armut, um in „wahrhaft schöpferischer Geistigkeit“ das „vom 19. Jahrhundert ererbte Lebensgefühl“ zu überwinden (VESPER/FECHTER 1921, S. 62 ff.).
  - 16 Der Schlüsselbegriff dieser Autoren ist „Natur“, auf die sich zu berufen in Übereinstimmung mit der Vernunft stehe. Einer der vergessenen, aber theoretisch maßgeblichen Reformpädagogen – EWALD HAUFE – hat dies so ausgedrückt: „So lange man die menschliche Natur aus dem heraus deuten will, wie der Culturmensch ist, der durch die Cultur verstümmelte, so lange wird man die Erziehung mit den Bestrebungen von Staat und Kirche verquicken“ (HAUFE 1894, S. 118).
  - 17 Für den Reformpädagogen HEINRICH SCHARRELMANN, vor 1914 ein dezidierter Schulreformer und zugleich Märtyrer der Schulaufsicht, ist rückblickend die Pädagogik eine „Wissenschaft mit erbogter Teleologie, aus ihrem Eigenen vermag sie keine Ziele zu gestalten“ (SCHARRELMANN 1924, S. 38).

## Quellen

- BAADER, F. v.: Schriften zur Gesellschaftsphilosophie. Mit e. Anh. v. erstm. Veröff.: Frz. BAADERS Briefe an König Ludwig I. von Bayern. Jos. BAADERS Denkschriften an die Bayerische Regierung. Hrsg. von J. SAUTER. Jena 1925.
- BAADER, F. v.: Über den Begriff der Zeit. (1818) In: F. v. BAADER: Vom Sinn der Gesellschaft. Schriften zur Social-Philosophie. Hrsg. von H. A. FISCHER-BARNICOL. Köln 1966, S. 113–130.
- BAEUMLER, A.: Begegnung mit THEODOR LITT. In: Weltanschauung und Schule 2 (1938), S. 244–251.
- BAEUMLER, A.: Politik und Erziehung. Reden und Aufsätze. Berlin 1939.
- BENJAMIN, W.: Briefe. Bd. 1, hrsg. von G. SCHOLEM u. TH. W. ADORNO. Frankfurt 1978.
- BICKEL, E.: Rückblick und Ausblick. In: Kölnische Zeitung (Morgenblatt) Nr. 547 v. 28. Oktober 1934.
- Billige Weisheit.* Antidoton gegen Rembrandt als Erzieher. Von Nautilus. Leipzig <sup>2</sup>1890.
- DIESTERWEG, F. A. W.: Die deutsche Nationalerziehung und das Prinzip germanischen Lebens. (1854) In: F. A. W. DIESTERWEG: Sämtliche Werke. Hrsg. von R. ALT u. a. I. Abt., Bd. XI. Hrsg. von R. HOHENDORF. Berlin (DDR) 1972, S. 76–153.
- ERNST, O.: Der wildgewordene Pädagoge. Leipzig-Gaschwitz 1920.
- ESCHENMAYER, C. A.: Psychologie in drei Theilen als empirische, reine, angewandte. Zum Gebrauch seiner Zuhörer. Stuttgart/Tübingen 1817. Repr. Nachdr., hrsg. von P. KRUMME, Frankfurt/Berlin/Wien 1982.
- FREYER, H.: Revolution von rechts. Jena 1931.
- FREYER, H.: Das Volk als werdende Ganzheit. In: Ganzheit und Struktur. Festschrift zum 60. Geburtstag von FELIX KRÜGER. Drittes Heft: Geistige Strukturen. In: Neue psychologische Studien XII, 3 (1934), S. 1–8.
- FRÖBEL, F.: Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemein Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere. 1822. In: F. FRÖBEL: Ausgewählte Schriften, Bd. I: Kleine Schriften und Briefe von 1809 bis 1851. Hrsg. von E. HOFFMANN. Stuttgart <sup>3</sup>1982, S. 28–43.
- GAUDIG, H.: Didaktische Ketzereien. Leipzig/Berlin <sup>3</sup>1915.

- GAUDIG, H.: Die Schule der Selbsttätigkeit. Hrsg. von L. MÜLLER. Bad Heilbrunn/Obb. <sup>2</sup>1969. (Klinkhardts Pädagogische Quellentexte)
- GERATHEWOHL, S.: Das Problem der Echtheit in der Pädagogik. Berlin 1938. (Neue Deutsche Forschungen. Abteilung Pädagogik. Hrsg. von H. WENKE. Bd. 5.)
- GOTTHELF, J.: Sämtliche Werke, hrsg. von R. HUNZIKER u. H. BLOESCH. Bd. 2: Leiden und Freuden eines Schulmeisters. Erster Teil. Bearb. von E. BAEHLER. Erlenbach – Zürich 1921.
- GURLITT, L.: Der Deutsche und sein Vaterland. Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen. Berlin <sup>8</sup>1903.
- GURLITT, L.: Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin 1905.
- GURLITT, L.: Erziehungslehre. Berlin 1909.
- HAUFE, E.: Die natürliche Erziehung. Grundzüge eines objectiven Systems. Meran 1889.
- HAUFE, E.: Aus dem Leben eines freien Pädagogen. Leipzig 1894.
- HEINEN, A.: Der Kampf gegen den Geburtenrückgang und die Volkspädagogik. Einwirkung auf die Volksgesamtheit. In: M. FASSBENDER (Hrsg.): Des Deutschen Volkes Wille zum Leben. Bevölkerungspolitische und volkspädagogische Abhandlungen über Erhaltung und Förderung deutscher Volkskraft. Freiburg/Br. 1917, S. 287–314.
- HILLEBRAND, K.: Die Berliner Gesellschaft in den Jahren 1789 bis 1815. In: K. HILLEBRAND: Unbekannte Essays. Übers. u. hrsg. von H. UHDE-BERNAYS. Bern 1955, S. 13–81.
- HITLER, A.: Mein Kampf. Zwei Bände in einem Band. München <sup>12</sup>1942.
- HÖRDT, PH.: Grundformen volkhafter Bildung. Frankfurt <sup>3</sup>1933.
- JACHMANN, R. B.: Das Wesen der Nationalbildung. In: Archiv Deutscher Nationalbildung I (1812), S. 405–463.
- JÖDE, F.: Die Lebensfrage der neuen Schule. Lauenburg (Elbe) 1921.
- JÜNGER, E.: In Stahlgewittern. Stuttgart <sup>27</sup>1981. (Zuerst 1919)
- KERSCHENSTEINER, G.: Krieg und Erziehung. In: Internationale Monatsschrift für Wissenschaft und Technik 9 (1915), Sp. 1149–1172.
- LIETZ, H.: Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897.
- LINDE, E.: Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. Versuch einer Kulturphilosophie auf entwicklungsgeschichtlicher Grundlage. Als Unterbau einer künftigen Allgemeinen Pädagogik. Leipzig 1907.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Volk. In: Kölnische Zeitung (Morgenblatt) Nr. 547 v. 28. Oktober 1934.
- MILL, J. ST.: On Liberty. Ed. by G. HIMMELFARB. Harmondsworth/Middlesex 1974. (Orig. 1859)
- NIETZSCHE, FR.: Jenseits von Gut und Göse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. In: FR. NIETZSCHE: Werke. Hrsg. von K. SCHLECHTA. Bd. 2, Darmstadt 1973, S. 563–759. (Zuerst 1886)
- NOHL, H.: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Leipzig 1933.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770–1830. Hrsg. von O. F. BOLLNOW und F. RODI. Göttingen 1970.
- OTTO, B.: Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Leipzig 1903.
- OTTO, B.: Mammonismus, Militarismus, Krieg und Frieden. Berlin 1918. (Bücher der Wende. Neu-geisteswissenschaftliche Reihe Nr. 1.)
- PANNWITZ, R.: Der Volksschullehrer und die deutsche Sprache. Berlin-Schöneberg 1908.
- PESTALOZZI, J. H.: Schwanengesang. 1825. In: J. H. PESTALOZZI: Werke. Hrsg. von P. BAUMGARTNER. Bd. VIII: Schriften aus den Jahren 1805–1826. Zürich 1949, S. 251–510.
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Bonn 1924.

- REIN, W.: Rembrandt als Erzieher. In: Pädagogische Studien XII (1891), S. 1–15.  
 Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig <sup>49</sup>1909. (Zuerst 1890)
- SALLWÜRK, E. v.: Pestalozzi's Vermächtnis. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik VI (1873–74), S. 1–15.
- SCHARRELMANN, H.: Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik. Braunschweig/Hamburg 1924.
- SCHELER, M.: Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. Hrsg. von M. S. FRINGS. Frankfurt 1978. (Zuerst 1912).
- SCHELER, M.: Der Genius des Krieges und der Deutsche Krieg. Leipzig <sup>3</sup>1917.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Versuch einer Theorie geselligen Betragens (1799). In: F. D. E. SCHLEIERMACHER: Philosophische Schriften. Hrsg. von J. RACHOLD. Berlin (DDR) 1984, S. 39–64.
- SCHULTZE, F.: Deutsche Erziehung. Leipzig 1893.
- SIMMEL, G.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Berlin <sup>5</sup>1968. (Zuerst 1908)
- SIMMEL, G.: Soziologie. Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse. Hrsg. von M. LANDMANN. Frankfurt 1968. (a)
- SNELLMANN, J. W.: Versuch einer speculativen Entwicklung der Idee der Persönlichkeit. Tübingen 1841. (Repr. Nachdruck Sankt Augustin 1981) (Texte zur Philosophie. Hrsg. von K. ALBERT, Bd. 6.)
- SPRANGER, E.: An die Jugend. In: Der Säemann 5 (1914), S. 386–393.
- SPRANGER, E.: Rezension von: HUGO GAUDIG: Didaktische Ketzereien. Leipzig/Berlin <sup>3</sup>1915.  
 In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18 (1917), S. 93–96.
- SPRANGER, E.: Über die Erziehung zum deutschen Volksbewußtsein. (1924). In: E. SPRANGER: Volk – Staat – Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Leipzig 1932, S. 57–76.
- SULLY, J.: Untersuchung über die Kindheit. Psychologische Abhandlungen für Lehrer und gebildete Eltern. Leipzig <sup>3</sup>1909. (Engl. Orig. 1895)
- TOENNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie. Darmstadt 1972. (Zuerst 1887)
- Über nationale Erziehung. Vom Verfasser der „Briefe über Berliner Erziehung“. Leipzig 1872.
- VESPER, W./FECHTER, P.: Lob der Armut. Mit 45 Wiedergaben nach Vorbildern der Zeit und 7 Abbildungen nach Federzeichnungen von K. u. G. WOLF. Berlin 1921.
- WEININGER, O.: Geschlecht und Charakter. Eine prinzipielle Untersuchung. Repr. Nachdruck München 1980. (Zuerst 1903)
- WEININGER, O.: Über die letzten Dinge. Mit einem biographischen Vorwort von M. RAPPORT. Wien/Leipzig <sup>6</sup>1920.
- WENDLING, K.: Wider den pädagogischen Anarchismus. Strassburg 1913.
- WITTE, J. H.: Über Patriotismus und die sittliche Bedeutung des Staates. In: WITTE, J. H.: Sinnen und Denken. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge aus dem Gebiete der Litteratur, Philosophie und Pädagogik sowie ihrer Geschichte. Halle 1889, S. 29–50.
- WYNEKEN, G.: Der Krieg und die Jugend. Öffentlicher Vortrag gehalten am 25. November 1914 in der Münchner Freien Studentenschaft. München 1915. (Schriften der Münchner Freien Studentenschaft, Heft 4.)
- WYNEKEN, G.: An die Freideutsche Jugend (1918). Beilage zu: Die Freie Schulgemeinde. Blatt des Bundes für Freie Schulgemeinden IX (1919).
- ZUR LINDE, O.: Gesammelte Werke. Erste Abteilung: Gesammelte Gedichte. Bd. V: Wege, Menschen und Ziele. Groß-Lichterfelde 1913.

## *Literatur*

- GRUNDER, H. U.: Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. ROBIN, FAURE, FERRER, WINTSCH. Grafenau-Döffingen 1986.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- MOSSE, G. L.: Ein Volk, ein Reich, ein Führer. Die völkischen Ursprünge des Nationalsozialismus. Königstein/Ts. 1979. (Amerik. Orig. 1964)
- OELKERS, J.: Petersen und die Reformpädagogik. In: I. MASCHMANN/J. OELKERS (Hrsg.): PETER PETERSEN. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie. Heinsberg 1985, S. 55–99.
- OELKERS, J.: Was bleibt von der Reformpädagogik? Kritische Überlegungen zur ‚progressiven Erziehungstheorie‘. In: D. NEUMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Soziales und politisches Lernen. HARM PRIOR zum 60. Geburtstag. Frankfurt/Bern/Las Vegas 1987, S. 13–32.
- OELKERS, J.: Wie kann der Mensch erzogen werden? Pestalozzis „Nachforschungen“ als ein Hauptstück der modernen Pädagogik. In: J. GRUNTZ-STOLL (Hrsg.): PESTALOZZIS ERBE Verteidigung gegen seine Verehrer. Bad Heilbrunn/Obb. 1987, S. 27–40. (a)
- OELKERS, J.: Subjektivität, Autobiographie und Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 325–344. (b)
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de Siècle. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40 (c)
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. In: R. WINKEL (Hrsg.): Pädagogische Epochen von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf 1988.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim 1973.
- STERN, J. P.: Hitler. Der Führer und das Volk. München 1978. (Engl. Orig. 1975)
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 299–321.
- WINKLER, H. A.: Liberalismus und Antiliberalismus. Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Göttingen 1979. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft, Bd. 38.)



# Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung

## *Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung*

### *Zur Themenstellung*

Die Themenstellung für diese Untersuchung ergab sich aus dem Bedürfnis, von der isolierten Betrachtung „der“ Reformpädagogik und „der“ Jugendbewegung in Verhältnis zum „Nationalsozialismus“ wegzukommen, weil eine solche isolierende und meist auf Ideologie- oder Institutionsgeschichte hinauslaufende Darstellung die Problematik verfehlt, vor die sich die vielen erzieherisch tätigen Menschen gestellt sahen, die vor 1933 von diesen Reformbewegungen geprägt worden waren und sich nun, wenn sie nicht aus Deutschland oder aus dem Erziehungsgeschäft emigrierten, mit einer grundlegend veränderten Erziehungssituation auseinanderzusetzen hatten. Mag man mit gutem Recht das „Ende“ der Reformpädagogik und der deutschen Jugendbewegung oder der „Bündischen Jugend“ mit dem Jahr 1933 oder noch früher ansetzen; damit ist wenig über ihre mentalitäts- und stilbildende Kraft gesagt und ihren Einfluß auf die Veränderungen im Verhältnis der Generationen zueinander (vgl. LITT 1947). Läßt sich über die banale Tatsache hinaus, daß Menschen mit den sie prägenden Erfahrungen aus einer bewußten Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt in der Jugendzeit fortlebten, ein Fortwirken dieser Erfahrungen und Zielvorstellungen in den Ansprüchen an die Erziehung auch unter gänzlich veränderten politischen Strukturvorgaben nachweisen?

Der gemeinsame Nenner „pädagogische Reformpraxis“ für unterschiedliche Praxisfelder, generationsbedingte Sichtweisen der Erziehungsproblematik, unterschiedliche Zielrichtungen der Reformen usw. ergibt sich also zunächst aus der Abwehr einer Fraktionierung der Reformströmungen, die sich gegenseitig befruchtet haben, und in der Generation derer, die im und nach dem Ersten Weltkrieg aufwuchsen und nach 1933 erzieherisch Verantwortung trugen, meist eine Symbiose eingegangen waren. Dieser Nenner bezieht seine Berechtigung vor allem daraus, daß Menschen von der Gestaltung der Prozesse des Heranwachsens eine Weckung selbständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt erwarteten und deshalb für das Recht der Jugend auf einen Freiraum zur Entfaltung ihrer Kräfte eintraten. Auf den ersten Blick scheint eine solche Erwartungshaltung und Forderung dem „Nationalsozialismus“ als Herrschaftssystem vollkommen zu widersprechen. Doch bleibt man bei dieser Auskunft, wird die in erzieherischer Verantwortung unter HITLERS Regime stehende Generation von der Vertretung dieser Ansprüche freigesprochen, und – was für den Fortgang des Geschäfts der Pädagogik schwerer wiegt – die Selbstkritik pädagogischen Denkens wird von der Last der Auseinandersetzung mit Verstrickungen befreit, in die es geraten ist, weil der Nationalsozialismus nicht nur

ein Herrschaftssystem war, sondern auch neue Möglichkeiten für die Realisierung pädagogischer Wunschträume eröffnete und darüber hinaus eine eigene erzieherische Potenz entfaltete. Wenn man sich nicht allein an die Propaganda hält, sondern an die Erziehungspraxis, wird man nämlich gewahr, daß der Sozialdarwinismus nicht allein Ideologie, sondern eine Praxis war, die sich institutionalisieren ließ, zu der sich pädagogisches Denken verhalten muß. Und schließlich hat die in letzter Zeit in Mode gekommene Rede von „Nischen“ erbracht, daß auch in der pädagogischen Geschichtsschreibung die Dokumentationen wahrgenommen werden, die nachdrücklich auf die Grenzen des Herrschaftssystems hinweisen, auf die Schwächen perfekt technisierter Machtausübung, die zu sehen schon SAUL ROBINSON (1966, S. 227 f.).

Ein totalitärer Anspruch blieb indessen erhalten, den eine totalitäre Bewegung artikuliert, während eine anonyme Apparatur für seine Durchsetzung sorgte (Herstellung von Ausnahmesituationen; Erfassung, Kasernierung von Jugendlichen). Wer ohne Zielangabe für Bewegung schlechthin plädierte, geriet ebenso unfehlbar in den Sog der totalitären Dynamik wie diejenigen, die von einer Ausgrenzung der Erziehungs- von den übrigen gesellschaftlichen Verhältnissen träumten. Die Etikettierungen der „Entnazifizierung“ sind unangemessen, um das Verhältnis zu bezeichnen, in dem solche Grundpositionen zur Machtausübung des Regimes standen. Daß sie zu dessen Funktionieren beitrugen, scheint mir noch des Beweises zu bedürfen.

Schließlich ein Wort zu dem engagierten Denken, das Zusammenhänge untersucht, nicht nur Strukturen, sondern auch Prozesse. Mich hat, seit ich knapp fünfzehnjährig dem „Behemoth“ entrann, die Frage nicht losgelassen, warum sich die Jugendbewegung in der Bewertung von „Langemarck“ gespalten zeigte. Wer heute noch ein Sensorium für die Diskussion um die Pflege von „Kriegsgräbern“ aufbringt, dem wird nicht entgangen sein, daß unsere pädagogische Diskussion in die Tiefenschichten traditionsgebundener Bewußtseinslagen noch gar nicht vorgedrungen ist. Wenn wir dagegen das Vergangene einfach für tot erklären, bringen wir uns selbst um den Minimalgewinn aus der deutschen Träumen entstammenden Katastrophe: aus Fehlern zu lernen und dieses Lernen zu tradieren.

### *1. Das Paradox einer menschenverachtenden Pädagogik*

Die Frage nach der traditionsbildenden Kraft der pädagogischen Reformbewegung und der Jugendbewegung im Erziehungsgeschehen unter HITLERS Herrschaft trifft auch heute noch auf kontroverse Auskünfte. Das ist bei der Vielfalt von Erscheinungsformen von „Erziehungswirklichkeit“ nicht anders zu erwarten. So richtig es ist, daß Reformschulen zerschlagen, die Bündische Jugend verboten, produktive, oft jüdische Initiatoren von Reformprojekten emigrieren mußten oder „verdrängt“ wurden (FEIDEL-MERTZ 1981, 1983; SCHNORBACH 1983), so richtig ist andererseits, daß „spezifische reformpädagogische Intentionen“ gleichzeitig offizielle Billigung erfuhren: „stärker ganzheitlich ausgerichtete Bewertungen, die Betonung des Musischen im Gemeinschaftsleben und bei Feiern, die stärkere Einbeziehung außerschulischer Aktivitäten“ (AURIN 1983, S. 680). In der Hitler-

Jugend dagegen, die in der Übernahme von Erziehungsaufgaben ohne eigene Tradition war, wurde das Erbe der Jugendbewegung unter dem Vorzeichen antibürgerlicher Affekte strenger sortiert: die Bündische Jugend wurde für „tot“ erklärt und nur in ihrer Symbolsprache, ihren Kultformen beerbt; ideologisch sprach sich SCHIRACH für ein Anknüpfen an die Wandervogelbewegung aus (1934, S. 13 und 48). Die Entschlossenheit, sich einem Ideal zuzuwenden, sollte wiederbelebt werden. In der Tat hatte der Vorkriegswandervogel, bei aller Neigung zu alldeutschen Tendenzen, die Ausformulierung von inhaltlichen Bindungen vermieden und als Bedingung für die Zugehörigkeit eine Mentalität gefordert, die Bereitschaft zur „Beherrschung und Sublimierung aller spontanen Triebregungen und Affekte“ erkennen ließ (AUFMUTH 1979, S. 161).

Eine Urteilsbildung in unserer Fragestellung wird also von zwei unterschiedlichen Perspektiven aus erfolgen müssen: zum einen von den Motiven und Entfaltungschancen von Traditionsträgern der Reform her und zum andern von der Ausübung sozialer Kontrolle durch die politischen Machthaber, von ihrem selektiven Verhalten gegenüber Traditionsbeständen. Die beiden Gesichtspunkte lassen sich unter den Stichworten „Manipulierbarkeit“ und „Instrumentalisierung“ zusammenfassen. Um nicht einer verengten Beurteilung „der“ Erziehungswirklichkeit Vorschub zu leisten, sei nachdrücklich darauf hingewiesen, daß hier nur die Impulse zu Veränderungen auf dem Erziehungssektor diskutiert werden, nicht die vorhandene Struktur, auf die diese Impulse auftrafen. Diese wurde von den Nazis weder analysiert noch mit Argumenten verändert, sondern man suchte sie, wie zu zeigen sein wird, aus den Angeln zu heben, minder wirksam zu machen. So wird beispielsweise in SCHIRACHS schon zitierter „Idee und Gestalt“ der HJ die Tradition der „Wehrkraftjugend“ ganz ausgeblendet, von der sich aber die Aktionsformen der HJ weitgehend bestimmen ließen. Doch auf die Erwartungen der Reichswehr an die HJ 1934 aufmerksam zu machen, wäre nicht opportun gewesen. Deshalb muß sich eine Analyse von Erziehungsreformen, auch wenn diese notwendig theoriehaltig sind, vornehmlich an die Praxis der Gestaltung von Erziehungseinrichtungen halten. Sie darf ideologische Äußerungen, vor allem wenn sie von den Machthabern kommen, nicht ungeprüft als Willenserklärung nehmen, weil sonst die Gefahr besteht, Propaganda zu reproduzieren.

Dieser methodische Hinweis hat besonderes Gewicht, wenn der Wandel des Interesses an diesem Gegenstand recht bedacht wird. Längst hat sich die Frage, „wie war das möglich“ vertieft zu einer kritischen Rückfrage an die Traditionsbestände pädagogischen Denkens und erweitert zu der Frage, „was folgte daraus“. Beide Fragerichtungen verlangen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Realität institutionalisierter Erziehung, wenn die Theoriekritik praxisbezogen bleiben will, wenn man aber auch Erfahrungen mit den Erwartungen an Erziehung und Bildung als erziehungspolitische Faktoren wahrnehmen möchte. Zu lange sind die Erziehungseinflüsse, die das NS-System zustande brachte, als Rückfall in die Sozialformen des Obrigkeitsstaates gründlich mißverstanden worden (vgl. SCHOLTZ 1983). In diesem Sinne könnte auch die Etikettierung „Un-Pädagogik“ mißverstanden werden, hatte die Reformpädagogik doch gerade aus der Auseinandersetzung mit einer „unpädagogischen“ Praxis ihr Profil bezogen. Das von BLANKERTZ formulierte Paradox: „NS-Pädagogik als Un-Pädagogik und Erbe der Pädagogischen

Bewegung“ (BLANKERTZ 1982, S. 272), möchte ich durch das andere Paradox „mensenverachtende Pädagogik“ ersetzen und für die Berechtigung einer solchen Bezeichnung einige Beweisstücke liefern.

(1) *Harmonievorstellungen* scheinen mir das Einfallstor zu sein, durch das die Verachtung des Menschen in seiner Schwäche in die Pädagogik einziehen kann. In pessimistischer Einschätzung dessen, was Pädagogik durch Interaktion mit dem gesellschaftlich Schwächeren leisten kann, hatte die bürgerliche Reformpädagogik Zuflucht zu gesellschaftlichen Konstrukten genommen, die den Prozeß der Differenzierung rückgängig machen und damit die „Wiederaufrichtung des Menschen in seiner Schwäche“ (PESTALOZZI) vereinfachen sollten. Eine technisierte Machtausübung, die eine kritische Öffentlichkeit zu kontrollieren und schließlich auszuschalten wußte, hat sich rasch solcher Wunschvorstellungen bedient und ihre Realisierung arrangiert, wenn auch zuerst außerhalb der von Traditionen besetzten Erziehungsbereiche. Die Krise von Wirtschaft und Staat wurde beantwortet durch eine selbstproduzierte Ausnahmesituation, die sukzessive das Verhalten und die Einstellungen der Menschen verändern sollte.

(2) Der neuralgische Punkt, an dem sich die Hoffnungen der pädagogischen Reformbewegungen mit den Ambitionen der Anhänger HITLERS trafen, war die Vorstellung einer *nationalen Wiedergeburt*. Wer auf pädagogischem Gebiet die Vorrangigkeit dieses Zieles nicht anerkannte, es gar als zur Verschleierung der Klassengesellschaft dienlich denunzierte oder, wie die Juden, aus dieser Nation hinausdefiniert wurde, den hat man in der Tat „verdrängt“: das „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ vom 7. April 1933 gab die Handhabe dazu (BRITNER 1987). Die Nazis konnten zur Bekräftigung ihrer Hoffnungen auf das historische Beispiel am Beginn des Ersten Weltkriegs verweisen: der Taumel maßloser Selbstüberschätzung und die Opferbereitschaft des August 1914 sollten reproduziert werden können, ja zum Dauerzustand werden. Dazu war neben den Machtmitteln, über die die NSDAP zunächst gebot – Organisation und Propaganda – auch Erziehung vonnöten. Doch gab es viele Gründe dafür, eine solche Erziehung nicht den etablierten Erziehungsinstitutionen anzuvertrauen.

(3) Der für das Schulwesen zuständige Minister RUST hat nicht nur zur Entlastung der Schule, sondern auch in der Sache zutreffend 1934 gesagt, daß man nur durch „*Lager und Kolonne*“ Nationalsozialist werden könne (SCHOLTZ 1973, S. 40). Wenn dennoch viele Lehrer, die sich mit dem neuen System identifizierten, die „nationalsozialistische Schule“ zum Ziel ihrer Bestrebungen erklärten, bewiesen sie nur ihre Unfähigkeit, die Radikalität dieser Bewegung, die Medien der geforderten Umerziehung und die Ebenen oder vielmehr seelischen Tiefenschichten, in denen sie wirksam war, sowie das Ziel totaler Hingabebereitschaft wahrzunehmen. Schulunterricht soll der Reproduktion einer Gesellschaft, ihrem Bestehen dienen; er kann gesinnungsbildend wirken und den Heldentod verherrlichen; aber er kann sich nicht eine „Erziehung zum Tod“ zum Ziel setzen.<sup>1</sup> Aus politischen Gründen nicht, weil die schulische Arbeit von Eltern begleitet wurde, für die eine solche Devise keineswegs konsensfähig gewesen wäre, und aus psychologischen Gründen nicht. Hinter dieser Formel verbirgt sich, politisch gewendet, der Anspruch des Regimes auf bedingungslose Verfügbarkeit über Menschenmaterial. Dieser Anspruch zielte nicht auf Gesinnungsbildung ab, die politisch urteilsfähig gemacht hätte, sondern auf eine „Haltung“, die es erlaubte, „bedingungslos“ einen Befehl hinzunehmen und ihn in eigenes Handeln umzusetzen. Nicht Belehrung, sondern Übung und Bewährung in un stetigen, besonders arrangierten Erziehungssituationen sind die adäquaten Mittel.

(4) Dem geforderten „politischen Soldatentum“ hat HELMUT STELLRECHT 1942 in seinem damals weit verbreiteten Buch „*Neue Erziehung*“ Vorbilder vorgezeichnet, die mit dem Argumentationsmaterial der deutschen Kulturkritik nichts mehr zu tun hatten. Seine Grundbegriffe für das erforderliche „Können“ sind der Praxis technisierter Machtausübung angemessen: *Konzentration, Schaltung, Einsamkeit, Schmerzüberwindung* (S. 209). „Die

Hingabe an eine Idee ist Konzentration durch inneres Erfafitsein, bei dem der bewufte Wille keine groÙe Rolle mehr spielt.“ Das SchieÙen wird als die Übung angesehen, die die „Schaltung“ vom fernen zum eigenen Handeln am besten trainiert. Die konsequente Verfolgung des Zieles, sich über die immer neu inszenierte (und durch auÙenpolitische Erfolge geförderte) Euphorie zu erheben, selber an der Machtausübung des „Behemoth“ zu partizipieren, führte in die Identifikation mit dem Führerwillen oder in subjektive Projektionen von „Nationalsozialismus“, sofern dem „bewuften Willen“ noch Raum zur Entfaltung blieb. „Der Führer bietet ein Beispiel für eine Bindungslosigkeit, um sich seiner Aufgabe ganz hinzugeben und die letzte Konzentration dafür zu sichern“ (ebd., S. 210).

(5) Hatte zunächst ein „bildloser“ Idealismus (HERMANN GRAF KEYSERLING) HITLER eine junge Anhängerschaft zugeführt, der sich in der Staats- und Wirtschaftskrise in praktischer Nothilfe bewähren und „hochgradig konsensfähige Gemeinplätze“ vertreten konnte (JASCHKE 1982, S. 199), waren HITLERS Funktionäre nach der Konsolidierung der Führerherrschaft darauf angewiesen, sich Aufgaben vom Apparat vorgeben zu lassen. Das eigene Verhalten hatte sich den Regeln technisierter Kriegsführung anzupassen; für die Teilhabe an der Machtausübung muÙten die *Bedürfnisse preisgegeben werden*, die am Beginn des Nazifizierungsprozesses noch befriedigt worden waren: *das Erlebnis kollektiver Euphorie, Bestätigung der eigenen Vitalität, die Bindung des Führers an seine Gruppe*. Dadurch war das Selbstwertgefühl gestärkt worden, ohne sich an einer konkreten Problemstellung auch intellektuell bewähren zu müssen. Von daher läÙt sich die Dynamik einer totalitären Bewegung erklären, die sich ihrem eigenen Verständnis nach selbstlos durch ihren Aktionismus den eigenen Wert, die Zugehörigkeit zur „Herrenrasse“, zu bestätigen suchte.

Die Skizzierung der Sozialisationserfahrungen eines Aufsteigers im NS-Herrschaftsapparat (STELLRECHTS Urteile korrespondieren im übrigen deutlich mit dem weniger theoretisch ambitionierten, dafür selbstkritischen „Fazit“ von MELITA MASCHMANN 1963) soll dazu dienen, eine Perspektive für die Nutzung pädagogischer Reformpraxis über die Jugendphase hinaus und für die totalitäre Bewegung zu gewinnen. Schließlich ist ein als barbarisch zu bezeichnendes Verhalten nicht erst von Menschen praktiziert worden, die unter der NS-Herrschaft ihre Jugendphase erlebten und entsprechend sozialisiert wurden. Meine Argumentation ist deshalb von einem politischen und einem pädagogischen Konvergenzpunkt der totalitären Bewegung der Hitler-Gläubigen mit der reformpädagogischen Bewegung und der Jugendbewegung ausgegangen: von der Hoffnung auf nationale Wiedergeburt und ihrem pädagogischen Korrelat, der Stabilisierung des Selbstwertgefühls, das zur Eigenaktivität selbst dann noch motivieren sollte, wenn in der totalitären Bewegung der „bewufte Wille“ ausgeschaltet zu sein scheint. Daß diese Konvergenz keine inhaltliche Übereinstimmung bedeutete, kann hier vernachlässigt werden: das Verbot der Bünde, die Verdrängung der Reformpädagogik sprechen eindeutig dafür. Unsere Frage nach der Nutzung pädagogischer Reformtraditionen für die nazistische Erziehungspraxis, die, um es deutlicher zu sagen, auf eine Gegenerziehung in „Lager und Kolonne“ zur Erziehung im zivilen Alltag hinauslief (vgl. dazu SCHOLTZ 1985, S. 160 f.), macht eine Unterscheidung zwischen Jugendbewegung und Reformpädagogik erforderlich.

## 2. Nutzung gegenläufiger Tendenzen in Schulreform und Jugendverbänden

Zu Beginn der Staats- und Wirtschaftskrise wurde den Reformpädagogen schmerzlich bewußt, daß ein Generationskonflikt die von ihnen erstrebte Erziehungsreform infrage stellte. Einem Rückblick ERICH WENIGERS auf die vierzehn Jahre Weimarer Republik zufolge sahen diejenigen, die für „Kulturkritik“ und „Volkserneuerung“ engagiert waren, die „Tragödie der Demokratie“ darin, daß die Menschen für deren Einrichtungen noch nicht reif waren („diese sozusagen gegen sich selbst wendeten“). Deshalb wurden alle Hoffnungen auf die Jugend gesetzt: „In ihr suchte man die Gesinnung für die neuen Formen zu bilden, indem man im Umgang mit ihr schon den idealen Zustand der Dinge vorwegnimmt“ (WENIGER 1932/1952, S. 64). Doch dieser (Macht-)Anspruch der „Erziehungsbewegung“ kam nur im Bündnis mit der Schulreform zum Zuge, nicht gegenüber der sich selbständig organisierenden Jugendbewegung. Diese brachte ihre Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen auf eine diametral entgegengesetzte Weise zum Ausdruck. HERMAN NOHL hat die bestehende „Polarisierung“ 1930 beschrieben: In der Schule „freieste Bewegung und von seiten der Lehrer eine Individualisierung, die jeder Regung liebevoll nachgeht“; in den Jugendverbänden „ein Disziplinwille und eine Bereitschaft zur Uniform, die bis zur bedingungslosen Unterordnung führt“ (NOHL 1949, S. 86). Diese Tendenz – keineswegs nur in der bürgerlichen Jugend – zur Ritualisierung des Freizeitverhaltens mit dem Ziel kollektiver Selbstdarstellung ist als „Militarisierung mit einem antizivilisatorischen Affekt und dem bewußten Zurückgreifen auf den Kult des jungen Mannes“ zutreffend beschrieben worden (LINSE 1978, S. 51). Diese Beschreibung berücksichtigt die von ERICH WENIGER 1930 ausgesprochene Warnung davor, die sich anbahnende Radikalisierung als Politisierung zu deuten. Vielmehr richte diese Jugend ihren Willen „auf Selbstbehauptung im Daseinskampf“ und auf „Anteil an den Gütern des Lebens, und weil ihnen der Zugang versperrt ist, sucht und findet man Befriedigung in radikaler Ideologie und Betätigung“ (zitiert nach GIESECKE 1981, S. 172). Daß freilich auch emotional befriedigendere Bindungen gefragt waren, als sie die Erwachsenenwelt bieten konnte, hat erst jüngst eine Untersuchung der konfessionellen Jugendverbände ergeben (GÖTZ v. OLENHUSEN 1987).

Für die Phase der „Machtergreifung“, für die Inszenierung des öffentlichen Lebens als „nationale Erhebung“ mußte diese dem Neuen gegenüber aufgeschlossene und schon militarisierte Jugend ein bedeutender Faktor sein. HITLER hat rückblickend den Nutzen geschildert, den seine Partei aus der Begeisterungsfähigkeit der Jugend ziehen konnte: „Wie viele führende Parteigenossen seien zuerst von ihren Kindern für die Ideen der n. s. Bewegung innerlich aufgeschlossen worden . . . hätten zunächst die Mutter und mit deren Hilfe schließlich auch den Vater für die NSDAP gewonnen“ (PICKER 1965, S. 399). Durch die Uniformierung der Jugend konnte das Regime seine Symbolik und seine Ansprüche in die Familien hineintragen. Ihm mußte, wie die Beobachtung HITLERS zeigt, auch an einer Labilisierung des Autoritätsverhältnisses gelegen sein. Das galt auch für die Schule. Der in RUSTS Ministerium tätige Dr. JOACHIM HAUPT drohte unter dem Pseudonym Winfrid 1935 den Lehrern:

„Während in der Lernschule der allwissende Lehrer dem nichtwissenden Schüler und ‚dummen Jungen‘ gegenüberstand, geht jetzt eine organisierte Bewegung der Altersklassen des Mannes und des Jungen zum gleichen Ziele hin. Wer auf diesem Wege am schnellsten laufen kann, wird die andern überholen. Wer also auf dem Wege zum Ziel der deutschen Revolution mehr leistet als seine Umgebung, wird den Anspruch erheben dürfen, als Führer zu gelten, und darin liegt eine eherne Grundlage für ein neues Prinzip der Autorität in der Jugenderziehung. Darin liegt gleichzeitig ein überpersönlich und wie ein Schicksal wirkendes Ausleseverfahren, dem der Staat der deutschen Revolution mit aller Energie und mit den dafür geeigneten Maßnahmen zur vollen und naturgewollten Auswirkung verhelfen muß.“ (1935, S. 63)

Mit den Machtmitteln des Staates und unter Verwendung mythologisierender Schlagworte, hier der „deutschen Revolution“, wurde ein neuer Zentralbegriff für Erziehungsverhältnisse eingeführt: der des (politischen) Führers. Er sollte die bestehenden Fronten, hier vor allem zwischen den Generationen, aufbrechen. Ein inhaltlich unbestimmtes politisches Handeln wurde als „eherne Grundlage“ zur Legitimation von Autorität ausgegeben. Wer sich einer solchen Sichtweise nicht anschloß, gehörte nicht zur „Auslese“. Für eine Zeit des Übergangs, so schien es, mußten die tradierten Sozialbeziehungen von außen aus den Angeln gehoben werden. 1936 glaubte man, die zweite Etappe, nämlich die Konkurrenz zwischen alter und neuer Ordnung auf dem Erziehungssektor, erreicht zu haben, und schon 1938 ging es für die erfolgreich expandierende Hitler-Jugend „um die Einheit der Erziehung“ (Rede in: SCHIRACH 1938), ein für das deutsche Erziehungsdenken altes Thema, das in privaten „Landerziehungsheimen“ konkrete Gestalt als eine „Eigenwelt der Erziehung“ angenommen hatte (HOHMANN 1966, S. 121). Daß diese „Einheit der Erziehung“ gleich im ersten Anlauf der eben zitierte Ministerialrat HAUPT mit Unterstützung von RUST in einigen „Musterstätten“ zu erreichen suchte und mit seiner Konzeption „national-politischer“ Einrichtungen zumindest politisch scheiterte, kann hier unberücksichtigt bleiben, weil dieser Vorgang, der zur Gründung von „Ausleseschulen“ in unterschiedlicher politischer Trägerschaft führte, ausführlich dargestellt worden ist (SCHOLTZ 1973).

Von weit größerer erziehungspolitischer Bedeutung war, daß die politisch für den Nationalsozialismus optierenden Lehrer von dieser Strategie der Aushebelung alter Frontstellungen im Bereich ihrer Berufspraxis ebenso überrumpelt wurden wie ihre politischen Gegner. Man hatte sich daran gewöhnt, daß die staatliche Erziehungspolitik sich vornehmlich auf die Schule bezog. Noch 1931 wurde die Hitler-Jugend in der erziehungspolitischen Polemik der SPD gegen die NSDAP überhaupt nicht erwähnt: Familie, Schule, Heer wurden als Träger der „nationalsozialistischen Erziehung“ angesehen (SCHNORBACH 1983, S. 47). Tatsächlich hatte auch HITLER in „Mein Kampf“ der Jugendbewegung keinerlei Beachtung geschenkt. MARTIN LÖPELMAN und GEORG USADEL ließen zwar 1930 revolutionäre Pläne für die Umgestaltung des Schulwesens an die Öffentlichkeit gelangen (SCHNORBACH S. 57, SCHOLTZ 1973, S. 283), doch gab es in Fragen der Erziehungspolitik ganz offensichtlich keine Parteidirektiven. Nach der Machtübergabe warteten die Lehrer vier Jahre lang vergeblich auf eine Reform des Schulwesens, die dann, als sie kam, eher technokratisch als sozial- oder kulturpolitisch revolutionär ausfiel (SCHOLTZ 1985, S. 86 f.). Als aber während des Krieges eine Umgewichtung der Ausbildungs-

wege in Anlehnung an USADELS Gedanken angebahnt wurde, ist das eher als Folge der Problemlage im Krieg wahrgenommen worden.

Ohne das entschiedene Profil, das man von einer Weltanschauungspartei erwartet hätte, waren auch die Aussagen der erziehungspolitischen Machthaber zur „inneren Schulreform“, die hier von größerem Interesse ist. HANS SCHEMM, der Organisator des NS-Lehrerbundes, erging sich in seinen Reden, an denen „das Strebende, Seh nende und Begeisterte“ faszinierte, fast ausschließlich in „weltanschaulicher“ Propaganda (HANS SCHEMM spricht. 1935 Vorwort).<sup>2</sup> Er nahm nur die allgemein verbreitete Vorstellung auf, daß der „geistige Umbruch“ von der Lern- und Arbeitsschule zur „Charakterschule“ hinführen müsse. Von „Volk und Gott als Ziel (!) der Erziehung“ war bei ihm die Rede und davon, daß jeder Lehrer zu der seiner „Lehrerpersönlichkeit“ entsprechende Methode hinfinden müsse. Er sah das „Umstülpen des Staates“ als „Lebenselement“ der „Bewegung“ an (ebd., S. 351). Aber Grundlinien für die gemeinsame Arbeit der Lehrer an einem neuen Verhältnis von Erziehung und Unterricht, die die Gleichschaltung der Lehrerverbände im NS-Lehrerbund von der beruflichen Aufgabenstellung her hätte rechtfertigen können, sucht man vergeblich bei ihm.

Auch Minister RUST, von dem man die Forderung nach Praktizierung einer Nationalpädagogik in den Schulen erwarten konnte, verwies darauf, daß der Nationalsozialismus „vom Jugendbund und Geländesport her die Jugend gymnastisch, politisch, philosophisch“ erziehe. Der Partei schrieb er die weltanschauliche Schulung, „Kolonie und Lager“ die Erziehung zu Charakter und Kameradschaftsgeist zu. Sehr gedämpft fügte er für seinen Verantwortungsbereich hinzu: „Die staatliche Erziehung erstrebt die Erzeugung derselben Wirkungen mit ihren Mitteln.“ (Nachweise: SCHOLTZ 1973, S. 40) Darüber hinaus befürwortete er sehr die Nutzung von Schullandheimen, die einer ganzheitlichen Erziehung entgegenkamen. Als aber eben dort „nationalpolitische Lehrgänge“ für Oberstufenschüler abgehalten wurden, drängten HJ und NS-Lehrerbund im Dezember 1936 darauf, eine solche politische Eigenaktivität der Schule zu unterbinden. Gleichzeitig wurde der „Staatsjugendtag“ wieder abgeschafft, der auf Initiative HITLERS hin eingerichtet worden war, um die Kinder zwischen 10 und 14 Jahren zum Eintritt in die HJ-Organisationen zu motivieren. Auch die älteren Schüler in Führungsfunktionen mußten die Schulen für diesen Sonnabendvormittag vom Unterricht freistellen. Den nicht Organisierten war ein „nationalpolitischer Unterricht“ zu erteilen, es konnten aber auch Wanderungen und Geländespiele durchgeführt werden. So bot die Schule zwischen 1934 und 1936 Gelegenheit zu gemeinschaftlicher Erziehung in kleinen Gruppen, also zur Realisierung reformpädagogischer Wunschvorstellungen (vgl. SCHOLTZ 1985, S. 65).<sup>3</sup>

Neben dem Anpassungsdruck, der zur Einhaltung von Ritualen (Hitler-Gruß) und Bezeugung völkisch-nationaler Gesinnung und Loyalität gegenüber der Staatsführung ausgeübt wurde, sollten die Erleichterungen nicht geringgeschätzt werden, die die erneute Betonung von Disziplin und „Haltung“ für die Berufsausübung des Lehrers mit sich brachte. Methodenfreiheit wurde ihm weiterhin zugestanden. Aber er war nun entbunden von der Mahnung zur Individualisierung, zu kollegialer Zusammenarbeit und Selbstkritik in seiner Machtausübung. SCHEMM ermutigte obendrein die Lehrer, Verhaltenssicherheit zu gewinnen; dafür wurden sie, als

Vorbilder der Dienstfertigkeit gegenüber der Obrigkeit, mit organisatorischen Aufgaben überhäuft, die oft auch über die Schule hinausgingen und diese dadurch mit dem als „Leben“ verstandenen öffentlichen Aufgaben verbanden. Die Kultivierung pädagogischer Prozesse, die noch keineswegs weit vorangeschritten war, wurde zu einem Zeitpunkt unterbrochen, in dem sie bei zunehmenden Ansprüchen an die Erziehung in der Schule erst recht hätte fortschreiten müssen.

### *3. Eine reformpädagogische Konzeption als Angebot an den Nationalsozialismus – das Beispiel „Landjahr“*

Der Verlagerung des Interesses an der Jugenderziehung von der Schule auf die jetzt leicht zu organisierenden „Kolonnen“ und auf improvisierte – und nicht zuletzt dadurch attraktive – Lager hat das Organ der reformpädagogischen Bewegung „Die Erziehung“ nicht tatenlos zugeesehen. Vor allem HERMAN NOHL war es, der 1932/33 darauf drängte, Einfluß auf ingang befindliche Planungen zu gewinnen (BLOCH-MANN 1969, S. 169), wie man auch vorher schon erziehungspolitisch aktuelle Fragen aufgegriffen hatte, um Aufmerksamkeit für das zu wecken, was „als reformbedürftig oder reformfähig“ angesehen wurde (OTT 1984, S. 626). Die Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ erhielt ab Dezember 1933 den jetzt angemesseneren Titel „Die pädagogische Lage in Deutschland“, womit sich ihr Verfasser, HANS WENKE, auf eine Gratwanderung zwischen (zur Urteilsbildung notwendiger) Information und Bekräftigung der politischen Propaganda begab. Für diese Zeitschrift verfaßte ein Schüler NOHLS, der durch seine 1929 erschienene Dissertation „Die Autonomie der Pädagogik“ bekannt geworden war, im Herbst 1933 einen Aufsatz, der als Probe aufs Exempel der Autonomieforderung gelesen werden darf: GEORG GEISSLER (1934). Mit dieser Stellungnahme, das sei vorweg betont, konnte er tatsächlich einer für den Nationalsozialismus typischen Erziehungseinrichtung Strukturen vorgeben und sie dadurch für Führungskräfte attraktiv machen, die aus der Bündischen Jugend kamen.

Schon im Mai 1933 hatte RUST bei seinem Amtsantritt als preußischer Kultusminister die Absicht geäußert, das schon unter dem Sozialdemokraten GRIMME zur Entlastung des Arbeitsmarktes in Aussicht genommene 9. Schuljahr für Volksschulabsolventen in Jugendherbergen und Landheimen durchzuführen: 90% eines jeden Altersjahrganges wären dann durch eine vom Staat kontrollierte und von „Erziehern“ verantwortete Lager- und Gemeinschaftserziehung gegangen. Bedenken gegen den Alleingang Preußens und wegen der finanziellen Aufwendungen (EILERS 1963, S. 38) ließen das auf Volkserziehung hin angelegte Projekt dann zu einer Willkürmaßnahme verkommen: gesetzlich festgelegte Landjahr-„Pflicht“ seit dem 29. 3. 1934, aber Einberufung nur eines kleinen Teils (6%) der „Landjahrpflichtigen“ je nach Lagerkapazität und politischer Bedarfslage (Zahlen nach NIEHUIS 1984, S. 67).

Die „programmatische“ Stellungnahme „zum inneren Aufbau“ sah von diesen Bedingungen ab, die ja auch die Voreinstellung der Jugendlichen gegenüber der

neuen Pflicht beeinflussen mußten. Dem neuen Regime wurde der Anspruch bestätigt, „totaler Staat“ zu sein, weil GEISSLER die Verwirklichung der eigenen Zielvorstellungen von einer „Volkwerdung“ (S. 224) durch zivilisationskritische Volkserziehung – hier durch die „Eingliederung“ städtischer Jugendlichen „in das bäuerliche Leben“ – endlich gewährleistet sah. Während der Theoretiker GEISSLER in seiner Dissertation noch die „Kulturpädagogik“ SPRANGERS kritisiert hatte, weil dieser sich zur weltanschaulichen Abhängigkeit auch des theoretisch reflektierenden Erziehers bekannte (SCHIESS 1973, S. 47 und 51), nahm er jetzt die Voraussetzungen für das Landjahr unbefragt hin, weil die RUSTSche „nationalpolitische“ Konzeption seinen Wunschträumen von einer dem Pluralismus enthobenen Erziehungswelt entsprach. Dafür erhielt er von NOHL Rückendeckung, der 1935 ausdrücklich den Arbeitsdienst und das Landjahr als Beispiele für eine „objektive Pädagogik“ nannte und dazu eine historische Analogie heranzog: „Im Frühling 1933 schlug bei uns in Deutschland die Sokratische Form der Pädagogik in die Platonische um“ (NOHL 1948, S. 223). Zu einer „aus dem wirklichen Leben des Volkes gewachsenen Bildung“ sollte sich nach GEISSLERS Vorstellung das Kindschaftsverhältnis in einer Bauernfamilie, die – nach Geschlechtern dann aber getrennte – Gemeinschaftserziehung im Heim und die „volkstümliche Bildung“ in einem Unterricht zusammenfügen, „der aus dem praktischen Tun der Jugendlichen herauswächst und innerlich ausgerichtet ist auf ihr späteres Leben“ (also wohl eine bäuerliche Mentalität erzeugen sollte?), dazu noch „die musische und sportlich-gymnastische Bildung“, „wobei für die Knaben auch der Gelände- und Wehrsport einzubauen ist.“ Der möglichst vielseitigen Beanspruchung der 14jährigen korrespondiert die totale Verplanung der Zeit: Freizeit einmal in der Woche, eine Stunde nach dem Abendbrot.

Warum drängten NOHL und sein Schüler GEISSLER auf eine Planung (die noch vor Beginn der ersten Erzieher-Schulung veröffentlicht wurde, s. GEISSLER 1934, S. 232 Anmerkung), welche die früher theoretisch vollzogene Trennung zwischen Lehrer- und Führungsfunktionen aufheben mußte? Wollte man über diese nationalpolitische Einrichtung des Staates Parteieinflüsse abwehren und die Einheit einer „auf den ganzen Menschen“ bezogenen Erziehung sichern? Wenn GEISSLER aber eine „politische Schulung“ forderte, „die auf die innere Haltung des opferbereiten politischen Menschen des neuen Reiches ausgerichtet ist“ (S. 228), dabei auch „die Zukunftsaufgabe des deutschen Ostens“ betonte, war das mit der Zielsetzung seiner Theorie, nämlich persönliche Autonomie zu ermöglichen, nicht mehr zu vereinbaren. Er bediente sich selbst schon der nazistischen Verschleierungen, wenn er von der „Zusammenarbeit mit den Jugendbünden“ sprach, darunter aber verstand, „daß alle Jugendlichen der Heime spätestens bei Beginn des Landjahrs in die Hitlerjugend eingegliedert werden“ (S. 230). Die später Lager genannten Heime sollten „so mit der Zeit zu einem geistigen Mittelpunkt der Jugendpflegearbeit auf dem Lande werden.“ Die Verdrängung der Landjugendorganisationen durch die HJ war also in seinem Plan schon mitberücksichtigt. Die spätere Umfunktionierung des Landjahrs durch die Einberufung von „ländlichen schulentlassenen Jugendlichen“ deutete sich ebenso an wie die später perfektionierte Schulung von „Kameradschaftsführern“, die hier noch als „Helfer“ bezeichnet werden. Ein Vertreter der Reformpädagogik hat damit den flexiblen organisatorischen Rahmen vorgezeichnet, der für das Regime akzeptabel war; aber die Formel von einer „aus dem Leben des Volkes

gewachsenen Bildung“ wurde nur noch als Kulisse für die eigenen Anpassungsleistungen benutzt.

Wenn die erste erziehungshistorische Darstellung des Landjahrs die Planung GEISSLERS so interpretiert, „daß in Landjahrlagern die reformpädagogische Bewegung unter den Bedingungen des Nationalsozialismus weitergeführt wurde“ (NIEHUIS 1984, S. 316), bedarf diese Beurteilung einer Konkretisierung dieser „Bedingungen“. <sup>4</sup> Als Begründung wird angeführt: „Subjektive Entfaltung gegen die Interessen der Nationalerziehung war kein Ziel reformpädagogischer Bestrebungen.“ Doch war die Reformpädagogik wohl über FICHTES „Zwingherrn zur Deutschet“ hinausgelangt; NOHL hatte formuliert: „Die Lebendigkeit der Kräfte ist die Voraussetzung wahrer Gemeinschaft und das Leben solcher Gemeinschaft ist Voraussetzung jedes echten Dienstes“ (1948, S. 220). Aber GEISSLERS Forderung nach „Eingliederung“ in die HJ läßt sich schwerlich mit dem früher von ihm postulierten „Menschenrecht auf Bildung“ vereinbaren. Welchen Schwierigkeiten die Durchsetzung einer solchen Forderung bei den meist aus proletarischen Familien stammenden Jugendlichen begegnete, läßt sich aus einem sechs Punkte umfassenden Erlaß vom Dezember 1935 ablesen, der „die möglichst restlose Eingliederung der ausscheidenden Landjahrpflichtigen in die HJ“ zu erreichen suchte, aber durch Maßnahmen, die auf große Widerstände schließen lassen (GENTZ 1936, S. 241 f.). Zweifellos hat das erziehungspolitische Engagement GEISSLERS dieser Einrichtung im Vergleich zum „Landdienst“ der HJ ein viel größeres Gewicht gegeben und dazu beigetragen, daß sich nach Preußen auch viele andere Länder (und deren Gemeinden zur Finanzierung) an ihr beteiligten. Die einmal vorgegebene Struktur wurde auch beibehalten, als die Adressatengruppen wechselten von den Jugendlichen aus den industriellen Ballungsgebieten zu solchen vom Land (1937), bis dann 1940 ein eher an einem Lehrgang orientierter Arbeitsplan entstand, der die „vorberufliche Erziehung“ und später die Integration von volksdeutschen Jugendlichen ins „Reich“ anbahnen sollte. „Durch die experimentelle Situation des Landjahrlebens konnten Erlebnis- und Verhaltensaüßerungen der Jugendlichen zielgerecht produziert werden, die durch die theoretische Bestätigung in den Schulungsstunden den Anschein von Alltagsrealität und damit von objektiver Wahrheit bekamen“ (NIEHUIS 1984, S. 228). Allmachtsphantasien der Pädagogen, besonders aus dem Lager der Kulturkritik, konnten hier ihre Erfüllung finden, wenn die Lebenspraxis der Jugendlichen so zugeschnitten wurde, daß sich zusammen mit der „Schulungsarbeit“ eine in sich geschlossene Einheit ergab.

Pädagogische Verantwortung wurde hier insoweit nicht wahrgenommen, als sich die Erzieher mit ihren Zöglingen auf den eng begrenzten Horizont der Erziehungsgemeinschaft einließen. Bei ihrer Auswahl war ihnen selber Selbstüberwindung und Kollektivgeist antrainiert worden (NIEHUIS 1984 S. 91). GEISLER hatte im übrigen an dieser „Führer“-Auslese und -Schulung keinen Anteil. Aber das Beispiel seiner Planung weist doch durch ihre Orientierung an einer säkularisierten Heilsvorstellung auf, daß die Reformbewegung bei aller Distanz zu der in der HJ praktizierten „Selbstführung“ in die totalitäre Bewegung integrierbar war, soweit sie den „Dienst“ höher bewertete als das „Menschenrecht auf Bildung“ und die Autonomie in der Sinnggebung des eigenen Lebens. Allzu rasch wurden Grundrechtsfragen zugunsten des Verfügungsanspruchs über Menschen und ihre gesamten Lebensbezüge

zurückgestellt, und damit wurde – politisch gesehen – der Ausnahmezustand akzeptabel gemacht, durch den sich die NS-Machthaber immer wieder zu legitimieren suchten.

Wenn in der Zeitschrift „Die Erziehung“ über die erziehungspolitischen Maßnahmen der neuen Machthaber unkritisch berichtet, wenn vom Staat ausgehende, für den Nationalsozialismus aber typische kurzfristige, inselhaft angelegte Erziehungsmaßnahmen – wie das Landjahr – aktiv unterstützt wurden, dann konnten sich die Anhänger der reformpädagogischen Bewegung in der Fortführung ihrer Bestrebungen zumindest im Sinne der SPRANGERSchen Kulturpädagogik bestätigt sehen. Es ist hier nicht der Ort für eine Analyse dieser Zeitschrift, die bis 1943 fortbestand, oder zur Befragung der Richtlinien des Staates für „Erziehung und Unterricht“ an den einzelnen Schularten auf deren Berücksichtigung reformpädagogischer Forderungen hin. Dabei verdiente die Konzeption für die Hauptschule besonderes Interesse, weil sie mehr von der Parteispitze als vom Ministerium bestimmt wurde (OTTWEILER 1979, S. 107 f.).

#### 4. „Auslese“ als zentraler Gedanke für die NS-Erziehungspraxis

Wieviel Beachtung die Reformkonzeptionen aus der Zeit vor 1933 in der Schulrealität der vom Regime geförderten „Ausleseschulen“ fanden, hat BLANKERTZ herausfordernd so formuliert (1982, S. 276 f.): „In den Napolas und Adolf-Hitler-Schulen konnte, auf den ersten Blick hin geurteilt, die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintentionen vergangener Jahrzehnte unter der organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens gesehen werden.“ Diesen Eindruck hat er an acht Merkmalen erhärtet. Er wollte damit andeuten, daß „der NS in der Pädagogik ebenso wie auf vielen anderen Gebieten des öffentlichen Lebens kein völliger Bruch war, sondern daß er mit vielen Fäden der Vergangenheit verbunden war.“ Der Pädagogik, „befangen im Traum einer neuen ‚Volkordnung‘, einer ‚Einheit‘ oberhalb der parteipolitischen Gegensätze und gesellschaftlichen Interessenauseinandersetzung“, wären „Entfaltungsmöglichkeiten“ geboten worden, „wie sie die pluralistische Republik eben nicht geboten hatte.“ Doch diese zu optimistische Einschätzung erfährt eine Einschränkung durch den Aufweis des Konflikts „zwischen der systemkonformen, menschenverachtenden Verhaltenssteuerung einerseits und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik andererseits, die die Freisetzung des Zöglings zu eigenem Urteil, zu Kritik und Selbstbehauptung wollen muß“ (S. 278).

Bei einer solchen Rekonstruktion der Problemlage darf nicht verkannt werden, daß über die Traditionen der pädagogischen Bewegung jetzt von Organisatoren verfügt wurde, die ihr oberstes Ziel darin sahen, daß der „Betrieb“ lief, auch und gerade wenn die Versatzstücke, aus denen er zusammengestoppelt war, sich aneinander rieben. Wenn WENIGER von einer „Inflation“ der pädagogischen Bewegung sprach, könnte man freilich dasselbe für andere entgegengesetzte Traditionen geltend machen, vor allem für Elemente militarisierter Erziehung. Dieser Eklektizismus pädagogischer Stile hatte den Vorteil, Identifikationsmöglichkeiten für recht unterschiedliche Voreinstellungen anzubieten. Jeder konnte „Nationalsozialismus“

auf seine Weise auslegen, wenn er damit nicht gegen die gerade aktuelle politische Interessenlage verstieß. Das freilich ergab noch keinen gemeinsamen „Kulturwillen“ (BLANKERTZ). Der ist allenfalls in der Ästhetisierung des Politischen, nicht aber in genuin pädagogischen Bereichen auszumachen.

Es sei daran erinnert, daß die „biologische“ Fundierung der propagierten Weltanschauung im Widerspruch zu dem praktizierten Drill stand, mit dem man eine Entwicklung von „Anlagen“ zu fördern vorgab. Die einzige Klammer, die diese Widersprüche zwischen militärisch strengem Drill und individueller Förderung – von der SS in einem Höchstmaß entwickelt – überbrückte, war der Gedanke der permanenten Auslese. Die Anerkennung des Auslesegedankens – ohne auf den Aufweis von Kriterien zu dringen – bündelte die empirisch gegebene Vielfalt von Erwartungen und – nicht zu vergessen – körperlicher Erscheinungsformen. Dieser Gedanke kam bei all denjenigen zum Zuge, die keine Sicherheit besaßen oder zu besitzen glaubten als die, die von dem modernen „Daseinsapparat“ (JASPERS 1931, S. 40) hergestellt wurde.<sup>5</sup> Eine Mobilisierung dieser Menschen setzte aber auch ein Selbstwertgefühl voraus, das ihnen symbolisch mit einer Uniform zugesprochen wurde. Die Hoffnungen, das Selbstwertgefühl bestätigt zu bekommen, konnten so auf den Apparat hingelenkt werden. Gemeinschaftserziehung war auch hier, wie NOHL es in seinem Dreistadiengesetz formuliert hatte (1948, S. 220), nur eine Durchgangsstufe und kein Endziel, hier aber zur vorbehaltlosen Anerkennung des Rechtes des Stärkeren.

Diese säkularisierte Vorstellung von „Prädestination“ bestimmte zwar die Praxis der Menschenführung (und den Argumentationsduktus von HITLER in „Mein Kampf“), wurde aber aus einsichtigen Gründen nicht als Lehre ausformuliert, weil die Willkür sich schlechterdings nicht als solche ausweisen kann. Von diesem Ansatz her lassen sich Widerstandspotentiale gegen nazistische Beeinflussung ebenso erklären wie Reibungspunkte, die sich in der pädagogischen Praxis etwa durch die willkürliche Auslegung des Rasse- und Gesundheitsbegriffs ergeben mußten. Wer keine Macht hatte, um sich an der Definition von Auslesekriterien zu beteiligen, konnte nur auf das Ende der sich ausbreitenden Willkürherrschaft warten. Der von BLANKERTZ angesprochene Konflikt zwischen Verhaltenssteuerung und Selbstbehauptung läßt sich auf eine noch tiefer liegende Konfliktlage zurückführen: auf eine Ambivalenz gegenüber der Beteiligung an gesellschaftlich wirksamer, aber im „Führerstaat“ nur auf „Entscheidungen“ gegründeter Machtausübung.

##### *5. Das oberste Ziel der Reichsjugendführung: Machtbehauptung*

Die grundlegende Entscheidung, sich den Apparaturen politischer Machtausübung überhaupt anzuvertrauen, wurde den Jugendlichen sukzessive durch ihre „Erfassung“ abgenommen. Doch schon die „Pimpfenprobe“ brachte die erste Auslese. Eine Erziehung, die „vom Leibe ausgeht und die Seele ergreift“ (ERZIEHUNG 1938, S. 12), ergreifen sollte, war angesagt. Den Gleichschritt, die Kolonne mußten die Nazis, wie schon bemerkt, nicht erst in das Jugendlieben einführen; sie waren um 1930 modern. Wie das Wandern um 1900 zugleich Ausdruck eines Lebensgefühls und Spiegelung der Wünsche derer war, die es förderten (AUFMUTH 1979, S. 221), so

schien es 1933 mit der Marschkolonne zu sein. Sie verkörperte Kampfeswillen, ohne eigentlich den Konflikt zu wollen. Schon ihre organisierte Präsenz sollte einschüchternd wirken.

Hatte sich WENIGER geirrt, als er 1930 den Radikalismus der Jugend nur als eine Verbrämung des Willens zur „Selbstbehauptung im Daseinskampf und auf Anteil an den Gütern des Lebens“ interpretierte? Für seine Interpretation spricht, daß BALDUR VON SCHIRACH 1934 den „Reichsberufswettkampf“ als zentrales Symbol für die Hitler-Jugend ausgab, während das Symbol für die Bünde die Fahrt gewesen sei (1934, S. 49). Wie läßt sich diese für den Zeitgenossen überraschende Wendung erklären? Selbst die historischen Darstellungen legen nahe, die für die HJ zentrale Praxis in Fahrt, Lager und vormilitärischem Training zu sehen. Doch es war offensichtlich opportun, die HJ als förderlich für den beruflichen Aufstieg darzustellen, auch wenn das gar nicht zum Erscheinungsbild ihres literarisch-musisch ambitionierten Führers SCHIRACH passen wollte, eher zu seinem späteren Nachfolger ARTUR AXMANN, der 21jährig das Mammutunternehmen Reichsberufswettkampf erstmalig 1934 organisierte (SCHOLTZ 1985, S. 98 f.). Die Entscheidung für diese Akzentverlagerung zielte nicht nur auf die aktuellen Bedürfnisse der großen Masse ab, sondern entsprach auch dem ideologischen Kern der NS-Bewegung, der diese Masse mobilisieren, zu Leistungen anstacheln und für den Gedanken an eine nicht nur politisch orientierte Auslese gewinnen sollte (dazu WOLSING 1977). In einem zweiten Schritt plädierte dann 1938 die Reichsjugendführung (RJF) unter ausdrücklicher Bezugnahme auf ihre Erfolge in der „freiwilligen Berufserziehung“ für die „Selbstverantwortung der Jugend in der Schule zur Lösung der Schulfrage und damit der Leistungssteigerung in der Schule“ (SCHOLTZ 1985, S. 99) – also für die „Einheit in der Erziehung“ unter den Direktiven der RJF.

Eine Auffassung von Hitler-Jugend, die diese als Jugendverband ansieht, geht fehl, weil die RJF schon um ihrer Machtbehauptung willen an ihrem Totalitätsanspruch festhalten mußte, also auf eine Staatsjugendorganisation abzielte. Hatte man nun auf dem Sektor der Schulerziehung mit Reformervorstellungen gebrochen, die dann doch wieder partiell zum Zuge kamen, verhielt es sich hier umgekehrt: Abgrenzung von den Traditionen der Jugendverbände, aber Entgegenkommen gegenüber den Erwartungen der großen Masse der Jugendlichen als Legitimation für den eigenen Machtanspruch. Die von bürgerlicher Seite immer wieder beschworene „Einigung“ der Jugend wurde vorbereitet durch die rechtswidrige Usurpation des „Reichsausschusses für die Jugendverbände“ – im Gegenzug zu den Interessen der Reichswehr an der Einrichtung eines Jugendministeriums –, vorangetrieben durch die Ernennung SCHIRACHS zum „Jugendführer des deutschen Reiches“ und mit der Abschaffung des Reichsausschusses, Verboten und Gleichschaltungspraktiken vollzogen. Das sieht zunächst nicht nach Wahrnehmung von Bedürfnissen der jungen Generation aus. Doch die Alternative, die sich bereits 1932 durch die Einrichtung eines „Reichskuratoriums für Jugendertüchtigung“ abgezeichnet hatte und in eine „Wehrsport-Bewegung“ mündete, welche in den öffentlichen Schulen gleich Resonanz fand, war bei einer autoritären Jugendpolitik nur in einem vormilitärischen Training unter der Leitung von Erwachsenen zu sehen (BERNETT 1982, S. 345 f.). Dagegen konnte die RJF das Prinzip der Selbstführung der Jugend in ihrer Bindung an den neuen Staat geltend machen, womit logischerweise das

Prinzip der Freiwilligkeit verbunden war, was freilich dem Totalitätsanspruch widersprach. Wie Fahrt und Lager jetzt zum Massenartikel wurden, auch der kollektive Zugang zu den Attraktionen der Moderne organisierbar wurde (kostspielige Sportarten, Nachrichtentechnik usw.) ist bekannt. Eine einst von GUSTAV WYNEKEN propagierte „Jugendkultur“ begann sich als Massenkultur auszubreiten, freilich auf eine von bürgerlichen Kulturvorstellungen völlig verschiedene Weise.

Die Aktivitäten einiger von der Bündischen Jugend her mit elitärem Bewußtsein in diesen Organisationsapparat eintretenden Führer mußten zu Randerscheinungen werden. Über einen „Reichsbund für Volkstum und Heimat“ suchten sie, am Vorbild des italienischen Fascio orientiert, die von der Jugendbewegung wiederentdeckte Folklore in eine Massenbewegung umzusetzen (GREIFF 1985, S. 69; HELLFELD 1987, S. 116 f.). Doch bei der Inszenierung des öffentlichen Lebens wurde den Völkischen nur vorübergehend Raum gegeben, daran konnte auch ihr Protektor RUDOLF HESS wenig ändern. Etwa gleichzeitig, 1935, wurden die aus Bünden stammenden Führer in HJ (15%) und BDM (5%) durch inzwischen geschulte Kräfte ersetzt (HELLFELD 1987, S. 110). Daß man keineswegs ganz auf sie verzichtete, geht schon aus der Tatsache hervor, daß von der Hälfte der Schulführer der Adolf-Hitler-Schulen ihre Herkunft aus der Jugendbewegung bekannt war; alle gehörten dem HJ-Führerkorps an (SCHOLTZ 1973, S. 220). Wenn die HJ auch darin erfolgreich war, die Jugend als eigenen, sich selbst führenden „Stand“ im Volk auszuweisen, wenn sie Ansprüche auf die Beteiligung an der Berufserziehung und auf Einflußnahme in die Schulerziehung erhob, erscheint es nun doch fragwürdig, daraus auf „die totale Integration der Jugend in die Gesellschaft“ zu schließen (GIESECKE 1981, S. 195). Ein Beispiel soll die antibürgerlichen Affekte und die Hybris der erfolgreichen Manager ihrer eigenen Machtposition beleuchten, um deutlich zu machen, daß es der RJF – wie anderen Naziführern auch – nicht um die Einpassung in bestehende Realitäten gegangen ist.

## *6. Instrumentalisierung von Erwartungen an den Herrschaftsapparat*

Bei allem Respekt vor den organisatorischen Leistungen der RJF wird man doch nicht die Arroganz im Umgang mit Sachverhalten und Menschen übersehen dürfen, mit der diese Leistungen bezahlt wurden. Nicht „die Gesellschaft“ wurde ernstgenommen, sondern der Ausnahmezustand, der die Transformationen von Interessenlagen in eine inhaltlose Vorstellung vom „Endsieg“ zu ermöglichen schien. Sicher wirkte auch die Hybris nach, die man der im Ersten Weltkrieg aufgewachsenen Generation nachsagte (BAUMGARTEN 1927, S. 80). In seiner Rede „Um die Einheit der Erziehung“ suchte SCHIRACH 1938 durch eine abenteuerliche Konstruktion HJ-Führern die Ausübung von Volksschullehrer- und Parteifunktionen zu eröffnen, indem er von „jährlichen Übungen“ sprach, durch die sich der HJ-Führer auf die Aufgaben des Lehrer vorbereiten könne – als gäbe es keine „Hochschule für Lehrerbildung“, die das Abitur voraussetzte. Er gaukelte die Möglichkeit einer „Wanderschaft“ in wechselnden Funktionen im Dienst von Staats- oder Parteischulen oder politischen Leitungsfunktionen vor und erklärte damit die Improvisation zum Dauerzustand, die bei der Einsetzung von Parteileuten in Aufgaben der Schulung und Verwaltung vorgeherrscht hatte (1938, S. 124). Als

Grundlage für die „Einheit der Erziehung“ sah er den Appell an Ehrgefühl und Selbstverantwortung der Jugend an, der auch in der Schule praktiziert werden sollte. Dabei bezog er sich auf den „Reichsberufswettkampf“, aber auch auf die für eine Schülersauslese eingerichteten „Adolf-Hitler-Schulen“, in denen die Angst vor Prestigeverlust das Verhalten bestimmte. Daß sich Verantwortung für ihn auf die Einhaltung von Disziplin reduzierte, gab er durch die Bemerkung zu erkennen, daß der befehlende Jugendführer „wesentlich höhere (!) Ansprüche an ihre (der Kameraden) Disziplin stellt als auch der strengste Lehrer“ (ebd., S. 118).

Daß nicht nur rhetorisch, sondern auch praktisch die Notwendigkeit einer theoretischen Vorbereitung auf Problemlösungen in der politisch-pädagogischen Praxis von der HJ ignoriert und dafür die Hebung des Selbstwertgefühls durch zweckfreie „Persönlichkeitsbildung“ in freilich knapp bemessener Zeit angestrebt wurde, läßt sich am Beispiel der „Akademie für Jugendführung“ zeigen; ganz ähnlich verhält es sich mit den ihr konzeptionell eng verbundenen „Adolf-Hitler-Schulen“. Schon 1935 hatte SCHIRACH, ohne sich weiter um die Klärung rechtlicher Fragen zu kümmern, eine „Akademie“-Gründung für die Vorbereitung von HJ-Führern auf ihre zwölfjährige Dienstzeit im Führerkorps in Aussicht gestellt (1933 war eine solche Akademie vom Reichswehrminister geplant worden, s. BERNETT 1982, S. 349). Die 1938 schließlich beschlossene zweijährige Ausbildung sah ein Jahr „Wanderschaft“ vor, die Hälfte davon im Ausland, zuvor aber ein Jahr Ausbildung in einem großzügig angelegten Neubau in Braunschweig, der freilich erst im August 1939 bezugsfertig wurde. War es wirklich nur der Kriegausbruch, der die Durchführung von Lehrgängen, jetzt von 4 bis 5 Monaten Dauer, für kriegsversehrte HJ-Führer, erst ab 1943 zuließ? Trotz dieser Verkürzung blieb der Lehrgangsleiter noch 1944 bei seiner hochgesteckten Zielvorstellung: „Zu einem angeborenen Führertum müsse eine lebendige und weite Anschauung sowie ein tiefes, folgerichtiges Denken kommen“ (SCHULTZ 1978, S. 194). Entsprechend weitgefächert, keineswegs auf eine Berufsfachschule zugeschnitten, war das Programm, das auch „Philosophie und Religionskunde“, eine Wahlfremdsprache (obwohl die schulische Vorbildung bei der Aufnahme keine Rolle spielte) und Vorträge angesehener Wissenschaftler vorsah, darunter PETER PETERSEN als Pädagoge. Statt mit der Erteilung eines Zeugnisses schloß der Lehrgang mit einer „Abschlußbesichtigung“. Die RJF gab also auch hier eine Antwort auf eine Frage der Reformpädagogik, nämlich nach der „Überwindung der Schule“ (WILHELM PAULSEN 1926), doch im Sinn einer „Destruktion der pädagogischen Verantwortung“, die HERWIG BLANKERTZ als die „eigentliche NS-Pädagogik“ identifiziert hat (1982, S. 273).

Wenn SCHIRACH für die HJ die Anthologie „GOETHE an uns“ zusammenstellen ließ, um die selektive Aneignung dieses Erbes zu empfehlen (1937), wenn er sich dem Bildungsbürgertum gegenüber auf seine Herkunft aus einem Landerziehungsheim besann, das nach den Grundsätzen von LIETZ geleitet wurde (SCHOLTZ 1973, S. 191), benutzte er die Überlieferung als Kulisse, hinter der sich die Entwertung des Kulturwillens der Reformbewegung abspielen konnte. Eine solche Ausbeutung von Traditionen für Propaganda und Konsum sollte uns nicht fremd erscheinen, wenn auch die Objektivationen unseres Zeitgeistes nicht mehr auf die Legitimation von politischer Willkürherrschaft abzielen.

## 7. Belastete Erwartungen an den Erziehungsprozeß

Aus dieser Konfrontation von Teilzielen der pädagogischen Reformbewegung – gesellschaftliche Aufwertung des Jungseins, Einheit der Erziehung, Jugendkultur, Überwindung der Schule, Persönlichkeitsbildung – mit ihrer organisatorischen Realisierung durch die RJF kann nicht auf eine Kontinuität der Reformbewegung in ihrer „dritten Phase“ geschlossen werden, weil diese Teilziele in einem ihnen fremden Verwertungszusammenhang ausgebeutet wurden und dadurch ihre legitimierende Kraft einbüßten. Das wurde spätestens im Krieg offensichtlich, dem als „offenbarenden Ereignis“ (BAEUMLER 1942, S.38) höchste erzieherische Autorität zugesprochen wurde. Dann mußte das Regime polizeiliche Mittel einsetzen, um „bündische Umtriebe“ zu bekämpfen, die nur noch verbal mit den alten politischen Gegnern (als kommunistisch oder kulturbolschewistisch) in Verbindung zu bringen waren (KLÖNNE 1985, S. 186). Dieser fremde Verwertungszusammenhang war der Ausnahmezustand, der durch den Krieg nur noch bekräftigt wurde.

Während sich die Entleerung pädagogischer Reformvorstellungen außerhalb des staatlichen Schulwesens nachweisen läßt, gibt es für die pädagogische Arbeit der Schulen bisher nur Indizien dafür, daß man dort das kollektiv erzeugte Selbstgefühl nicht in eine kräfteweckende pädagogische Arbeit umzusetzen in der Lage war. Das kann aber auch an unserer weitgehend nur nach politischen Kategorien dichotomisierenden Aufarbeitung von Erfahrungen liegen. Die zeitgenössische Kritik, die etwa von 1940 an auch in NS-Zeitschriften in pädagogischer Absicht geübt wurde, kreist vornehmlich um das Problem „Leistung und Muße“ (HOLFELDER 1941), prangert die besinnungslose Anpassung an die hektische Erregtheit der Zeit an, wenn das auch in „Ausnahmezeiten“ verständlich sei (WEGMANN 1940, S. 234). Schon 1937 hatte HANS WENKE in seiner Habilitationsschrift aber zustimmend bemerkt, daß der „Glaube an die verbindlichen Methoden verblaßt“ sei und der „Spontaneität“ der Vorzug vor der „Didaktik“ gegeben werde (S. 52). Ganz sachangemessen führt ein HJ-Publizist 1943 die „Lücken im Elementarwissen und geringe geistige Beweglichkeit der Schulabgänger“ nicht nur auf „mangelnde Muße“, sondern auch auf die strukturelle Benachteiligung der Volksschule zurück (SCHOLTZ 1985, S. 78). Unerwähnt blieb die Überalterung der Volksschullehrer, während die höheren Schulen, zumindest in Preußen, zunehmend jüngere Lehrkräfte einstellen konnten (NATH 1981, S. 282 f.).

Aus der im Krieg steigenden Nachfrage nach weiterführender Schulausbildung wird man schließen dürfen, daß das Angebot sozialen Aufstiegs über die „Führerauslese“ der HJ keineswegs die ingang gesetzte soziale Mobilität befriedigte. Die außerhalb von Schule und Elternhaus unter Gleichaltrigen praktizierte „Selbstverantwortung“ ließ sich nicht auf politisch gesetzte Ziele einschränken. Die den Abiturienten freigestellte Berufswahl weist darauf hin, wie wenig attraktiv für die HJ-Generation die „Führer“-Laufbahnen waren, obwohl die Ideologie diesem Begriff den höchsten sozialen Stellenwert beimaß: 1942 äußerten im gesamten Reich nur 114 Abiturienten den Wunsch, Führer in einer NS-Organisation werden zu wollen! (SCHOLTZ 1985, S. 184) Die wachsende Renitenz der Jugendlichen wurde freilich 1943 durch die drastische Verkürzung der Jugendphase auf dem Weg der Einberufung der Mittel-

und Oberschüler zum Kriegshilfsdienst eingedämmt. Anstelle der Schule übernahm nun tatsächlich der Krieg das Erziehungsgeschäft.

Die gesellschaftliche Aufwertung des Jungseins hatte zwar in den Jugendlichen Energien wecken können, aber diese waren allzu rasch in Dienst genommen worden, weil politisch ein Ausnahmezustand und nicht die Entfaltung ihrer Kräfte angesagt war. ADOLF REICHWEIN lieferte, als Einzelkämpfer, ein immerhin beachtetes Beispiel, wie die Schule die Dynamik der modernen Zeit auch in einem Dorf in pädagogisch verantwortbare Arbeit mit der Jugend umsetzen konnte (1937/1955, dazu LINGELBACH 1985, S. 75 f.). Doch wird man behaupten dürfen, daß sich nur wenige Lehrer daran wagten, die mit dem neuen Selbstgefühl schon von Kindern gesetzte Herausforderung in ihrer sachbezogenen pädagogischen Arbeit anzunehmen und sie nicht nur auf Dienstleistungen hin abzulenken. Dazu war wohl auch die Angst zu groß, in politisch gesetzte Tabuzonen zu gelangen.

Das Problem, zu einer der gesellschaftlichen Entwicklung angemessenen Lösung der Spannung zwischen Einheitlichkeit der Erziehung und differenzierten Bildungsangeboten zu gelangen, war durch den Machtanspruch der RJF auf die Bestimmung von Schulerziehung, wie er in den Kinderlandverschickungs-Lagern (KLV) erhoben wurde, nicht zu lösen. Freilich träumte man auch nach 1945 noch vom „neuen deutschen Menschen“, jetzt aber unter dem Vorzeichen einer „demokratischen Erziehung“, an der freilich der Jugend je nach politischen Zielsetzungen eine unterschiedliche Rolle zugeschrieben wurde. Entsprechend unterschiedlich war auch die Einstellung zur Förderung einer den jugendlichen Bedürfnissen entsprechenden kulturellen Betätigung. Gegen einen Abbau der Schule zugunsten von Prestigegewinn ohne die Entwicklung entsprechender Kompetenzen in „Führer“-Funktionen hatten sich die Jugendlichen, so darf man wohl behaupten, schon selber ausgesprochen. In der Zeit des Wiederaufbaus kam eine solche Möglichkeit ebenso wenig ernsthaft in Betracht wie eine Ästhetisierung der Politik.

Der vom Nationalsozialismus aus den Reformansätzen der Weimarer Zeit übernommene Versuch, über die Jugenderziehung eine Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse und eine neue Wertorientierung zu etablieren, ging mit der Aufhebung des politischen Ausnahmezustands unter. Soweit Reformambitionen von der Machtapparatur des Regimes profitiert hatten, waren sie kompromittiert. Doch das Anknüpfen an Vorstellungen, die sich der Realität der Massengesellschaft gegenüber ignorant erwiesen hatten, war ebenso problematisch. So ist es zu erklären, daß eine rational geführte Auseinandersetzung mit den Erwartungen an das Erziehungs- und Bildungssystem, die aus den Erfahrungen in jenen zwölf Jahren resultierten, erst in den achtziger Jahren ingang kommen konnte.<sup>6</sup>

### *Anmerkungen*

- 1 Die herausfordernde Themenstellung: „Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tode?“, unter der eine Kasseler Schulklasse eine überaus fruchtbare Erkundung von Schulerfahrungen durchführen konnte, weist durch ihre Konfrontation von „Dokumenten aus Schulbüchern“ mit den Aussagen von Zeitzeugen auf die Schwierigkeit einer solchen didaktisch nicht reflektierten Beweisführung hin, die sich vor allem im Gespräch mit JOSEPH BEUYS niederschlug (PLATNER 1983, S. 120 f.). Emigranten aus der Jugendbewegung

- hatten schon 1943 dem Buch von GEORGE ZIEMER „Education for Death“ widersprochen und dem ihrer Meinung nach „verzerrten Bild“ gegenüber „die Wirklichkeit eines im Letzten nicht gleichgeschalteten, nicht vergifteten freien menschlichen Deutschen“ zur Geltung gebracht (BORINSKI in PONGRATZ II, 1976, S. 48).
- 2 ERNST BLOCH bezog sich 1930 auf ein solches Reden: „Nicht die Theorie der Nationalsozialisten, wohl aber ihre Energie ist ernst, der fanatisch-religiöse Einschlag, der nicht nur aus Verzweiflung und Dummheit stammt“ (1962, S. 63).
  - 3 Ein entsprechendes Foto von einem koedukativ geführten Unterricht im offenen Kreis dokumentiert die ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM 1983, S. 145. Zur Auswertung graphischer Darstellungen von „Jugend“, durch die sich das Zurücknehmen ihrer politischen Avantgarde-Funktion nachweisen ließe, ist daneben das Buch von BOBERACH (1982) heranzuziehen.
  - 4 Eine kontroverse Bewertung von Landjahr-Erfahrungen dokumentiert das JAHRBUCH DES ARCHIVS DER DEUTSCHEN JUGENDBEWEGUNG 14 (1982/83) S. 105–116 unter der Überschrift „Jugendbewegtes Reservat oder nationalsozialistische Kadernschule?“.
  - 5 Die demonstrative Enteignung der Juden zielte darauf ab, auch in den besitzenden Schichten das Gefühl der Abhängigkeit von der politischen Machtausübung zu verbreiten.
  - 6 Beispielfhaft seien genannt KLAUS 1983, HOCHHUTH 1985, ROSENTHAL 1986.

## Quellen

- BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942.
- BAUMGARTEN, O.: Der sittliche Zustand des deutschen Volkes unter dem Einfluß des Krieges. In: Geistige und sittliche Wirkungen des Krieges in Deutschland. Stuttgart 1927, S. 9–82.
- ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN DER HÖHEREN SCHULE. Berlin 1938.
- GEISSLER, G.: Der innere Aufbau des Landjahrs. In: Die Erziehung 9 (1934), S. 223–234.
- GENTZ, E.: Das Landjahr. Eberswalde 1936.
- HOLFELDER, A.: Leistung und Muße. In: Weltanschauung und Schule 5 (1941). S. 73–77.
- MASCHMANN, M.: Fazit: Kein Rechtfertigungsversuch. Stuttgart 1963.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt <sup>3</sup>1948.
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949.
- PAULSEN, W.: Die Überwindung der Schule. Begründung und Darstellung der Gemeinschaftsschule. Leipzig 1926.
- PICKER, H.: HITLERS Tischgespräche im Führerhauptquartier 1941–1942. Neu hrsg. von P. E. SCHRAMM. Stuttgart 1965.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart 1937/Braunschweig 1955.
- SCHEMM, HANS, spricht. Seine Reden und sein Werk. Bearbeitet von G. KAHL-FURTHMANN. Bayreuth 1935.
- SCHIRACH, B. v.: Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin o. J. (Erstausgabe 1934).
- SCHIRACH, B. v.: Revolution der Erziehung. München 1938.
- SCHIRACH, B. v.: GOETHE an uns (1937). Textliche Bearbeitung: GÜNTER KAUFMANN. Neuaufgabe Berlin 1943.
- STELLRECHT, H.: Neue Erziehung. Berlin 1942.
- WEGMANN, R.: Versagt die deutsche Schule? Eine kritische Betrachtung. In: NS-Bildungswesen 5 (1940) S. 225–236, S. 265–279.
- WENIGER, E.: Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung (1932). In: DERS.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Weinheim 1952, S. 59–70.
- WENKE, H.: Die pädagogische Lage in Deutschland. Berichte in: Die Erziehung, Jgg. 9–17.

WENKE, H.: Entwicklung und Wandlung der deutschen Schule in Idee und Gestalt seit der Jahrhundertwende. Habil. Schrift ohne Ort und Jahr (Frankfurt/M. 1937).  
 WINFRID (J. HAUPT): Sinnwandel der formalen Bildung. Leipzig 1935.

## *Literatur*

- ARBEITSGRUPPE PÄDAGOGISCHES MUSEUM (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Reinbek 1983.
- AUFMUTH, U.: Die deutsche Wandervogelbewegung unter soziologischem Aspekt. Göttingen 1979.
- AURIN, K.: Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“. In: Z. f. Päd. 29 (1983) S. 675–692.
- BERNETT, H.: Die ‚totale Mobilmachung‘ der deutschen Jugend. Pläne zur vormilitärischen Ertüchtigung von 1933 bis 1936. In: Sportwissenschaft 12 (1982), H. 4, S. 345–375.
- BITTNER, St.: Das Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 und seine Durchführung im Bereich der höheren Schule. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 167–182.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982.
- BLOCH, E.: Erbschaft dieser Zeit (1935). Frankfurt 1962.
- BOBERACH, H.: Jugend unter HITLER. Düsseldorf 1982.
- BORINSKI, F.: Zwischen Pädagogik und Politik. In: PONGRATZ, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. II, Hamburg 1976, S. 1–81.
- EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Köln 1963.
- FEIDEL-MERTZ, H./SCHNORBACH, H.: Lehrer in der Emigration. Weinheim 1981.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- GIESECKE, H.: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik. München 1981.
- GÖTZ VON OLENHUSEN, I.: Jugendreich, Gottesreich, Deutsches Reich. Junge Generation, Religion und Politik 1928–1933. Köln 1987.
- GREIFF, W.: Das Boberhaus in Löwenberg/Schlesien 1933–1937. Sigmaringen 1985.
- HELLFELD, M. v.: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930–1939. Köln 1987.
- HOCHHUTH, M.: Schulzeit auf dem Lande 1933–1945. Gespräche und Untersuchungen in Wattenbach. Kassel 1985.
- HOHMANN, M.: Die pädagogische Insel. Ratingen 1966.
- JAHRBUCH DES ARCHIVS DER DEUTSCHEN JUGENDBEWEGUNG 10 (1978) und 14 (1982/83).
- JASCHKE, H.-G.: Soziale Basis und soziale Funktion des Nationalsozialismus. Opladen 1982.
- KLAUS, M.: Mädchenerziehung zur Zeit der faschistischen Herrschaft in Deutschland. 2 Bde., Frankfurt 1983.
- KLÖNNE, A.: Bündische Jugend, Nationalsozialismus und NS-Staat. In: Der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. Hrsg. von J. SCHMÄDEKE und P. STEINBACH. München 1985, S. 182–189.
- LINGELBACH, K. Ch.: Erziehung durch Unterricht. In: Unterricht als Zivilisationsform. Hrsg. von H. RAUSCHENBERGER. Königstein 1985, S. 76–85.
- LINSE, U.: Lebensformen der bürgerlichen und der proletarischen Jugendbewegung. In: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 10 (1978), S. 24–55.
- LITT, Th.: Das Verhältnis der Generationen ehemals und heute. Wiesbaden 1947.
- NATH, A.: Der Studienassessor im Dritten Reich. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 281–306.
- NIEHUIS, E.: Das Landjahr. Nörten-Hardenberg 1984.

- OTT, E. H.: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. In: Z. f. Päd. 30 (1984), S. 619–632.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim 1979.
- PLATNER, G. (Hrsg.): Schule im Dritten Reich – Erziehung zum Tod? Eine Dokumentation. München 1983.
- ROBINSON, S. B.: On National-Socialist Education. In: Comparative Education 2 (1966), Nr. 3, S. 225–232.
- ROSENTHAL, G. (Hrsg.): Die Hitlerjugend-Generation. Biographische Thematisierung als Vergangenheitsbewältigung. Essen 1986.
- SCHIESS, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. Weinheim 1973.
- SCHNORBACH, H. (Hrsg.): Lehrer und Schule unterm Hakenkreuz: Dokumente des Widerstands von 1930 bis 1945. Königstein 1983.
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H.: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945. In: Z. f. Päd. 29 (1983), S. 693–709.
- SCHOLTZ, H.: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985.
- SCHULTZ, J.: Die Akademie für Jugendführung der Hitlerjugend in Braunschweig. Braunschweig 1978.
- WOLSING, T.: Untersuchungen zur Berufsausbildung im Dritten Reich. Ratingen 1977.



## „. . . und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“

*Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit*

Ob der sog. „Historikerstreit“, der vor gut einem Jahr in die Öffentlichkeit getragen wurde und dort auch mit einer bemerkenswerten Anteilnahme verfolgt worden ist (zusammengefaßt in HISTORIKERSTREIT 1987), eine neue Etappe in der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung mit dem schwierigen Erbe des Dritten Reiches eingeläutet hat oder bloß eine Episode ohne besondere Wirkungen war, ist zwar noch nicht abzusehen. Doch ist im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen ein Begriff häufiger erwähnt worden, den vor allem MARTIN BROSZAT schon vorher favorisiert hatte und der ein geradezu innovatives und zukunftsweisendes Forschungsprogramm benennt: der Begriff der „Historisierung des Nationalsozialismus“ (BROSZAT 1986, bes. S. 159–173). Gemeint ist damit die eigentlich simple, aber bisher erst in Ansätzen begriffene Notwendigkeit, das Dritte Reich in eine allgemeine deutsche Gesellschaftsgeschichte vom 19. Jahrhundert bis heute einzuordnen. Pointierter ausgedrückt: Es geht darum, „das scheinbar nur NS-Spezifische . . . in die weitere Perspektive periodenübergreifender Veränderungen der deutschen Gesellschaft“ einzufügen (ebd., S. 169). Sowohl die vielfältigen „schon lange vorher angelegte(n) problematische(n) Modernisierungstendenzen und Sozialpathologien“, die den Nationalsozialismus zwar mitbestimmt haben, aber grundsätzlicherer Art waren (und möglicherweise noch sind!), könnten – so lautet die Erwartung – durch eine solche Gesellschaftsgeschichte fundierter analysiert werden als auch „manche der bislang tabuisierten historischen Nachwirkungen der NS-Zeit in der gesellschaftlichen oder rechtlichen Verfassung der Bundesrepublik“ (ebd., S. 172).

Der folgende Beitrag versteht sich als Versuch, das Thema „Jugend und Nationalsozialismus“ in diesem Sinne zu historisieren. Zur allgemeineren Einordnung sollen drei hierbei m. E. bedeutsame Thesenkomplexe gleich vorweg genannt werden, die zwar nicht in jeder Hinsicht in einem Grund-Folge-Verhältnis zueinander stehen und zum Teil auch auf unterschiedlichen gesellschaftsgeschichtlichen Analyseebenen angesiedelt sind, dennoch aber eng zusammenhängen:

(1) die „Entdeckung“ und Ausbreitung von „Jugend“ als einer eigenständigen, geradezu eigengesetzlichen Phase im individuellen Lebenslauf der Menschen seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, wobei um 1890/1900 auch den Angehörigen der Unterschichten eine solche besondere Phase zwischen ihrer Volksschul-entlassung und Familiengründung bzw. ihrem Eintritt in den Militärdienst zugestanden wurde;

(2) die sich seit ca. 1900 sprungartig ausbreitende Verwendung der Begriffe „Jugend“ und „junge Generation“ als Chiffren im Zusammenhang mit diversen gesellschaftlichen Reformprogrammen und vor allem mit sich zum Teil recht radikal gebenden Erneuerungsstrategien zur Überwindung der seit dem späten Kaiserreich als jeweils besonders brisant empfundenen Krisenerscheinungen;

(3) die schon vor dem Ersten Weltkrieg anlaufenden, sich in der Weimarer Republik dann schnell ausbreitenden Bemühungen, die jeweilige Jugendkohorte fest in das gesellschaftliche Gefüge einzubinden und sie einerseits für die Staatszwecke, andererseits für unterschiedliche politische wie weltanschauliche Programme einzelner Parteien, Verbände und sonstiger Interessengruppen zu gewinnen, was schon lange vor 1933 auf eine immer weitergehende „Vergesellschaftung“ und schließlich „Verstaatlichung“ von Jugend hinauslief und im „Gesetz über die Hitler-Jugend“ im Dezember 1936 kulminierte.

Die Untersuchung dieser drei Komplexe ist in den letzten Jahren erheblich vorangekommen; es liegt inzwischen eine ganze Reihe von Detailstudien vor, auf die ich mich hier beziehen kann.<sup>1</sup> Was noch fehlt, sind Versuche, die drei Komplexe sowohl mit Blick auf längerfristige Abläufe miteinander zu verknüpfen als auch als Elemente allgemeiner gesellschaftsgeschichtlicher Prozesse zu sehen und ihre – stimulierende oder hemmende – Bedeutung hierbei zu gewichten. Dieses Defizit hängt wohl damit zusammen, daß die meisten Historiker bisher ein m. E. sehr wesentliches Charakteristikum jeder gesellschaftsgeschichtlichen Forschung zu wenig beachtet haben, nämlich die Tatsache, daß bei einer entsprechenden Analyse die bei den Menschen einer Epoche vorhandenen Werthierarchien, Einstellungen und Weltansichten, ihre individuellen wie kollektiven Wahrnehmungen und Mentalitäten, ihre Identifikationen und Stereotype, ihre Glückssehnsüchte und Ängste, ihre Hoffnungen und damit zugleich auch gegebenen Verführbarkeiten als lebens- und handlungsbestimmende Voraussetzungen sehr viel ernster genommen werden müssen, als dies bei den traditionellen sozial-, wirtschafts- und strukturgeschichtlichen Themen der Fall war. Kurz: Es mangelt zur Zeit noch an einem theoretisch fundierten Instrumentarium einer Mentalitäts- und Sozialisationsgeschichte des 20. Jahrhunderts als Teil einer allgemeinen Gesellschaftsgeschichte.<sup>2</sup>

Angesichts dieses Defizits müssen auch Überlegungen über das Umgehen konkreter Gesellschaften mit ihrer Jugend in der jüngeren deutschen Geschichte zwangsläufig thesenhaft bleiben; denn es geht hierbei weder um eine Sozialgeschichte der Jugend (GILLIS 1980, MITTERAUER 1986) noch um eine Ideen- und Kulturgeschichte traditioneller Art, sondern „um die historische Analyse der kognitiven wie affektiven Elemente des mentalen Gesamtklimas“ wie auch – um im Bilde zu bleiben – einzelner „Klimazonen“, sprich: einzelner Schichten, Milieus, Altersgruppen u. ä. (REULECKE 1987, S. 11).

## I.

Neben einer Reihe weiterer hybrider Ziele der Nationalsozialisten war die Vorstellung, man könne auf Dauer ein ganzes Volk bis in seine mentalen Wurzeln hinein „gleichschalten“, sofern man die Jugend entsprechend formte und erzog, eine derjenigen, deren praktische Umsetzungsversuche die wohl meisten Menschen

konkret tangierten. Das im Titel dieses Beitrags zitierte Hitler-Wort aus seiner bekannten Rede über Jugendernziehung vom 2. Dezember 1938 in Reichenbach ist ein besonders treffender Ausdruck dieser Hybris, die von dem fanatischen Willen bestimmt war, mit Hilfe der Jugend ein „höheres Menschentum“ nordischer Rasse zu züchten, das dann zur Weltherrschaft fähig sein sollte.

Die Einzelelemente und die ideengeschichtlichen Ursprünge der nationalsozialistischen Weltanschauung interessieren unter gesellschaftsgeschichtlichem Blickwinkel allerdings weit weniger als die mentalitätsgeschichtlichen Gründe, die zu Beginn der 30er Jahre dazu führten, daß solch hybride Vorstellungen und Ziele wachsende Teile der Bevölkerung in ihren Bann zu ziehen vermochten. Bisher sind zur Erklärung in der Forschung – abgesehen von der allgemeinen „Modernisierungskrise“, die seit dem Ende des 19. Jahrhunderts vor allem große Teile des Bürgertums empfanden (NIPPERDEY 1979) – im wesentlichen ökonomische und politische Argumente genannt worden. Zweifellos waren die Zuspitzung der wirtschaftlichen Verhältnisse seit der Inflation, die festgefahrene Situation innerhalb des traditionellen Parteiensystems und der zunehmende Auseinanderfall der gesellschaftlichen Gruppierungen in Klassenkampfformationen wichtige Voraussetzungen für die Möglichkeit zur Entstehung der NS-Diktatur. Doch belegen neuere Untersuchungen, daß zusätzlich und wohl viel dominanter, als bisher angenommen, die zeitgenössische Wahrnehmung einschließlich der entsprechenden Handlungsmotivationen von einer besonders ausgeprägten Konstellation der Generationen zueinander bestimmt war (GÖTZ VON OLENHUSEN 1987). Auf einen kurzen Nenner gebracht: Teile der beim wirtschaftlichen und politischen Aufbau der Weimarer Republik zu kurz gekommenen sogenannten „Frontgeneration“ der ca. 30- bis 45jährigen begannen in der zweiten Hälfte der 20er Jahre die Jugend als angeblich ernstgenommenen Partner für eine nationalsozialistische Revolution zu umwerben, um mit ihrer Hilfe das verhaßte politische System der älteren Generation zu stürzen (CASTELL/REULECKE 1984). „Macht Platz, ihr Alten!“ lautete die Kampfparole. Inzwischen ist sogar behauptet worden, daß „der Nationalsozialismus als Massenbewegung eine Protestbewegung der nichtproletarischen Nachkriegsgeneration“ gewesen sei (GÖTZ VON OLENHUSEN 1980, S. 56, s. auch KATER 1985). Leider bieten die überlieferten Quellen zu den Wahlen in der Endphase der Weimarer Republik nicht die Möglichkeit eines exakten statistischen Beweises, doch sprechen viele Hinweise dafür, daß der hohe Zuwachs der für die NSDAP abgegebenen Stimmen seit 1930 von Jung- und Erstwählern stammte.

Rückblickend gesehen, war es demnach eine Kardinalfrage für den Weimarer Staat, ob es den staatstragenden Parteien und Verbänden gelingen würde, die um 1930 in besonders großer Zahl wahlberechtigt werdenden Geburtsjahrgänge von ca. 1905 bis 1912 – die zahlenmäßig größte Alterskohorte, die es im Deutschen Reich je gegeben hat (MARSCHALCK 1984, S. 146) – für ein Votum für die Republik zu gewinnen. Tatsächlich ist damals jedoch lange Zeit diese Frage kaum ernsthaft zu beantworten versucht worden, obwohl der Begriff Jugend und die Beschwörung von Jugendlichkeit in politischen Reden, in der Konsumwarenwerbung und in der Selbstdefinition vieler gesellschaftlicher Gruppen geradezu mythische Dimensionen besaßen (STAMBOLIS 1982, KOEBNER 1985). Statt dessen sah sich die Jugend mit einer wachsenden Fülle von Zählungs- und Unterordnungsbestrebungen konfron-

tiert, die nun nach dem Ersten Weltkrieg nicht mehr von dem Ziel geprägt waren, die Jugendlichen wieder der alleinigen Kontrolle der Familie zu unterstellen, sondern darauf hinausliefen, öffentliche Institutionen an die Stelle der traditionellen familiären Definitionsmacht, „was Jugend sei und was sie tun dürfe“, zu setzen (DOMANSKY 1986, S. 126). Dagegen war die Umwerbung der Jugend für die Nationalsozialisten schon früh ein handfest strategischer Punkt ihrer Propaganda und Aktionen. „Vor allem wenden wir uns an das gewaltige Heer unserer deutschen Jugend“, so HITLER in „Mein Kampf“ (S. 450): Sie – die Jugend – wachse in eine große Zeitwende hinein, und was die Trägheit und Gleichgültigkeit ihrer Väter verschuldet habe, werde sie selbst zum Kampf und zum Aufstand gegen die bestehenden Verhältnisse zwingen.

## II.

„Jugend“, „junge Generation“ und „Kampf“ sind Schlüsselbegriffe für die mentalitätsgeschichtliche Situation um 1930: Vor allem in der Propaganda der extremen Rechten verkam Gesellschaft jetzt fast ausschließlich zu einem Kampfplatz bzw. Schlachtfeld mit scharf gezogenen Frontlinien, wobei die Nationalsozialisten die perspektivlose „junge Generation“ der bürgerlichen Mittelschichten mit dem erwähnten Revolutionsversprechen umwarben. Die „Sendung der jungen Generation“ bestehe darin – so ERNST GÜNTHER GRÜNDEL als einer der Wortführer –, vom „Parlamentarismus zum Heroismus“ vorzustoßen (GRÜNDEL 1932, S. 433): Die Zukunft gehöre weder den Parteien noch den Massen, sondern dem großen Einzelnen und Helden, der als „gemeinschaftsgebundene Persönlichkeit“ vom „Willen zum Werk“ besessen sei, d. h. zur Zerstörung der morschen alten Welt und revolutionären Herbeiführung der großen Wende. Aus der Generation der Enterbten werde so die Generation der Berufenen und schließlich die Generation der Erwählten werden (ebd. S. 441). Solche verführerische und angesichts der mentalen Disposition vieler vor allem männlicher Jugendlicher auch recht wirksame Sinnstiftung stellte sich aber bald nach dem Regierungsantritt HITLERS als das heraus, was einige wenige helllichtige Zeitgenossen schon vorher dahinter vermutet hatten (HAUBACH 1930): als Köder, um die Jugend für die „Machtergreifung“ als Hilfstruppen zu gewinnen. Bereits im Jahre 1933 wurde die Parole „Schluß mit ‚junger Generation‘“ ausgegeben (RAUCH 1933, dazu DUDEK 1987); die von den Nationalsozialisten beschworene Partnerschaft zwischen der Jugend und der Frontsoldatengeneration wurde aufgekündigt: In einer „gleichgeschalteten“ Volksgemeinschaft konnte keine Sonderung in Altersgruppen geduldet werden. Statt dessen mußte die Jugend als „Stand der jungen Mannschaft“ in Volk und Staat bruchlos eingebunden werden (REULECKE 1985): Nur wenn sie diszipliniert und bedingungslos „treu“ war, konnte der Plan der Züchtung eines zur Weltherrschaft fähigen neuen Geschlechts gelingen. Die männliche Jugend galt nun als „kämpferischer Vortrupp“ im nationalen Selbstbehauptungskampf, die weibliche als „Bewahrerin der natürlichen Kräfte des Volkes, Bewahrerin des Blutstroms und der blutstreuen Sitte“ (BECKER 1935, S. 138). In einer solchen Argumentation der NS-Ideologen, die jetzt die öffentliche Meinung bestimmten, wurde eine Phraseologie weitergeführt, die schon in den frühen 20er Jahren, zum Teil auch in den beiden letzten Jahrzehnten vor dem Ersten Weltkrieg entstanden, durchweg also

nicht originell war (LENZ 1983), jetzt aber zugespitzter, platter und massenwirksamer vertreten wurde.

Die Gesellschaftsgeschichte der folgenden Jahre war demnach in besonders krasser Weise von der Dialektik zwischen den diversen ideologiegeleiteten Vorstößen, die lautstark verkündeten völkischen Ziele zu erreichen, einerseits und der konkreten Struktur und Realität einer modernen Massengesellschaft andererseits geprägt, einer Realität, die letztlich trotz aller Gemeinschaftsbeschwörung auch weiterhin durch eine starke innere Zerklüftung bestimmt war und in der folglich Elemente und Bereiche stärkerer oder geringerer bzw. fehlender Affinität zum nationalsozialistischen Gedankengut nebeneinander existierten. „Zerklüftung“ soll dabei auf die zum Teil sehr ausgeprägten Spannungsverhältnisse zwischen den sozialen Klassen, zwischen Stadt und Land, zwischen den Generationen und den Geschlechtern, aber auch zwischen gesellschaftlichen Formationen und Institutionen wie Schule und Familie, unterschiedlichen Milieus und weltanschaulich geprägten Lebenskreisen verweisen. Zugespitzt ausgedrückt, lief infolgedessen das nationalsozialistische Bestreben um die Etablierung einer umfangreichen völkisch-nationalen Kultur auf zwei polare Strategien hinaus (PEUKERT 1982): Einerseits ging es um die entsprechende Motivierung, Mobilisierung und Einbindung der für das Regime schon gewonnenen bzw. noch gewinnbaren gesellschaftlichen Elemente, die den „Überlebenskampf der arischen Rasse“ tragen sollten – dies vor allem mit Blick auf die „junge Generation“! Andererseits mußten die Elemente, die für gefährlich, belastend oder bloß wertlos erachtet wurden, ausgeschaltet werden, weil sie der Schaffung eines völkischen Staates und der Heranzüchtung der „Gemeinschaft opferbereiter Volksgenossen“ im Wege standen. Dieses Bestreben nahm schon früh die Form offenen Terrors an und endete in den bekannten grauenvollen Aktionen der „Ausmerze“ und Massenvernichtung. In diesem Zusammenhang mußte eine Jugendpolitik durchgesetzt werden, die trotz strikter Einbindung der Jugendlichen das „Potential der jugendlichen Aggressivität“ (GRUNBERGER 1971, S. 278) virulent erhielt und sich nutzbar machte. Der schon seit mehreren Jahrzehnten anlaufende Prozeß der „Verstaatlichung“ der Jugend (DOMANSKY 1986) erreichte deshalb nun seinen Höhepunkt. Bereits 1933 traten die führenden HJ-Funktionäre mit dem Anspruch auf, „die Gesamtheit der Jugend, wie auch den gesamten Lebensbereich der jungen Deutschen (zu) erfassen“ (KLÖNNE 1982). Zu diesem Zweck mußte die Schule in die Abhängigkeit von der Reichsjugendführung gebracht und die Familie als die bisher wichtigste Erziehungsinstanz zurückgedrängt werden (KATER 1980, HERRMANN 1985). Im „Gesetz über die Hitler-Jugend“ vom 1. 12. 1936 fand jener Prozeß der Verstaatlichung der Jugend dann seinen Höhepunkt und Abschluß: Die Hitler-Jugend sollte neben Elternhaus und Schule die gesamte Jugend „körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft“ erziehen (zit. nach KLÖNNE 1982, S. 28); d. h. die Überwindung der traditionellen Gesellschaft sollte im wesentlichen auf diesem Wege erreicht werden.

Die Anfangserfolge in den ersten Jahren des Dritten Reiches ließen die Erwartung entstehen, daß durch ein beharrliches Werben die Ausrichtung der Jugend ohne allzuviel Zwang durchsetzbar und durch eine quasi „positive“ Jugendpolitik ihre völlige Gleichschaltung bald erreicht sein würde. Doch zeigte sich Ende der 30er

Jahre immer deutlicher, daß eine wachsende Zahl von Jugendlichen sich dem Drill und Zwang zu entziehen versuchte, mit wachsender Aufsässigkeit reagierte oder sich gar oppositionellen, mehr oder weniger spontanen Jugendcliquen anschloß, die dann entsprechend scharf vom Regime verfolgt wurden, weil sie den alleinigen Erziehungsanspruch der Nationalsozialisten in Frage stellten (PEUKERT 1980, 1981). Zwar gab es viele Jugendliche, die gerne in den Jungvolk- und HJ-Gruppen mitmachten – dies aber nur in relativ wenigen Fällen aus politischer Überzeugung, sondern in erster Linie wegen des jugendlichen Gemeinschaftslebens, des Karriereangebots und der sportlichen Aktivitäten, die vor allem die Jungen anlockten. Nicht die „Herausbildung einer breiteren Schicht von fanatisch-aktiven jungen Nationalsozialisten“ war deshalb das Ergebnis, sondern allenfalls die „Dressur der Jugendlichen zur Systemanpassung, zum Verzicht auf politische und gesellschaftliche Willensbildung und Spontaneität“, was einer „politisch-gesellschaftlichen Entmündigung der Jugend“ gleichkam (HELLFELD/KLÖNNE 1985, S. 345). Zusammengehalten wurde auf Dauer das Regime gerade nicht durch die opferbereite Begeisterung der Volksgenossen, sondern – so DAVID SCHOENBAUM (1980, S. 339) – durch „eine Kombination von Ideologie und sozialer Dynamik auf einer Grundlage von Charisma und Terror“, wobei Ideologie und Charisma immer mehr zurücktraten. Besonders die soziale Dynamik, die inganggesetzt wurde, söhnte viele der Jüngeren trotz Kritik an einzelnen Erscheinungsformen des Nationalsozialismus mit dem Regime weitgehend aus. In diesem Bereich lassen sich die wohl deutlichsten „Modernisierungseffekte“ des Dritten Reiches nachweisen (MOMMSEN in SCHOENBAUM 1980, S. 359). Durch die gewaltige Expansion der HJ wurden in größerem Ausmaß erstmalig Jugendliche erfaßt, in deren Milieu, etwa auf dem Lande oder in den Kleinstädten, ein ortsüberschreitendes Jugendgruppenleben bisher unbekannt gewesen war.

Ein Engagement in der HJ konnte also durchaus, besonders bei weiblichen Jugendlichen, beträchtliche Impulse zur Befreiung aus der Enge der traditionellen Umgebung und des sozialen Milieus bewirken. Wenn auch nicht in dem Ausmaß, wie die NS-Ideologen gefordert hatten, so doch in mancherlei Hinsicht trug die Beteiligung an den vielen HJ-Aktivitäten zu einer tendenziellen Annäherung verschiedener jugendlicher Lebenswelten bei und begann, die „historisch gewachsenen Besonderheiten ‚bürgerlicher‘ und ‚proletarischer‘, ‚städtischer‘ und ‚ländlicher‘ Jugendmilieus zu verwischen“ (KLÖNNE 1982, S. 287). Zudem boten die HJ und auch die anderen NS-Organisationen aktiven jungen Menschen bemerkenswerte Bewährungs-, Übungs- und Aufstiegsmöglichkeiten an. Hier gab es vielfältige Chancen einer Vermischung traditioneller Eliten mit sozialen Aufsteigern vor allem aus den Mittelschichten, so daß man in einer Reihe von Punkten feststellen kann, daß jetzt erst viele schon in der Weimarer Zeit überfällig gewesene gesellschaftliche Wandlungen nachgeholt wurden bzw. daß diverse Nivellierungs- und Anpassungsprozesse „ein Stück nachgeholter sozialer bürgerlicher Revolution“ bedeuteten (BROSZAT 1986, S. 168). Die herkömmlichen verlässlichen Merkmalsdaten, was „oben“ oder „unten“ war, verwischten sich zudem; insofern kann man – mit mancherlei Einschränkungen zwar – von einer „klassenlose(n) Wirklichkeit des Dritten Reiches“ sprechen (SCHOENBAUM 1980, S. 345). Mochte die Ideologie auch noch so rückwärtsgewandt und antizivilisatorisch sein: Die Behauptung, die im 19. Jahrhundert von den herrschenden Eliten verteidigten ständischen Strukturen seien

erst mit dem Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg nachhaltig überwunden worden, hat vieles für sich. Außerdem hat der Nationalsozialismus in großem Ausmaß moderne Mittel der Technik, der Massenbeeinflussung, des Verkehrs usw. eingesetzt, um seine Zwecke zu erreichen, was wiederum viele Jugendliche in besonderem Maße ansprach. Die zeitgenössischen Jugendzeitschriften wie *Jugend-almanache à la „Durch die weite Welt“* zeigen, in welch starkem Maße die Faszinationskraft moderner Technik von den Nationalsozialisten zur Gewinnung der Jugendlichen eingesetzt wurde. Es klingt paradox: Die radikal antimodernen Ziele des Nationalsozialismus verlangten „die modernsten Mittel und den radikalsten, modernsten, von traditionellen Hemmungen befreiten Gebrauch der Mittel“ (NIPPERDEY 1979, S. 302). Vielfach verselbständigten sich diese Mittel dann oder hatten auch im gesellschaftlichen Leben ungeplante modernisierende Effekte. Verluste und Einschränkungen, die man im alltäglichen Leben hinnehmen mußte, wurden darüber hinaus durch Gewinne in anderen Bereichen wieder ausgeglichen, so daß keiner sich als Sieger oder Verlierer fühlen konnte.

### III.

Die langfristigen Wirkungen solcher Erfahrungen gerade auch mit Blick auf die Nachkriegszeit und die Ausgangsbedingungen der Bundesrepublik, d. h. die politischen Optionen und sozialen Einstellungen in den 50er Jahren, dürften bedeutsam sein, müßten aber im Zuge jener verstärkten „Historisierung“ des Nationalsozialismus erst noch gezielter analysiert werden. Anders ausgedrückt: Die Bedeutung der radikalen „Verstaatlichung“ von Jugend im Dritten Reich erschließt sich unter mentalitätsgeschichtlichem Blickwinkel erst, wenn man auch die Verhaltensweisen dieser Jugendlichen als Erwachsene untersucht. Von erheblicher Wirksamkeit auf die deutsche Gesellschaftsgeschichte im mittleren Drittel des 20. Jahrhunderts dürfte ja nicht nur gewesen sein, wie die jungen Menschen in den zwölf Jahren des Nationalsozialismus gelernt haben, sich alltäglich mit dem Terrorsystem, seinen Repressionen und Zwängen zu arrangieren, sondern wie sie ihre konkreten Erfahrungen mit Diktatur und Krieg nach dem „Zusammenbruch“ psychisch bewältigt, in neues Verhalten und in nach vorn gerichtete Handlungsstrategien umgesetzt haben. Entsprechende Forschungen fehlen allerdings noch weitgehend.<sup>3</sup> Dennoch seien einige Hinweise angefügt: Ausgehend von jener Frage nach den langfristigen mentalen Folgen lassen sich gesellschaftsgeschichtlich – abweichend von den gängigen Periodisierungen – die Jahre 1942/43 bis 1948 insofern unter einem gemeinsamen Oberbegriff zusammenfassen, als sich in diesem Jahrfünft die bisher wohl radikalste Auflösung eines großen Teils der Elemente vollzog, die die traditionelle deutsche Gesellschaft trotz aller schon in Gang gekommenen Wandlungsprozesse noch ausgezeichnet hatten (HÜTTENBERGER 1987) – eine Auflösung, die die Nationalsozialisten bereits durch ihre Aushöhlung traditioneller Autoritäten, die Nivellierung von Klassenunterschieden, durch diverse Mobilisierungsimpulse u. ä. vorbereitet hatten, die jedoch jetzt angesichts des Bombenkriegs und der immer unübersehbarer heranrückenden Niederlage ganz andere Ergebnisse, als geplant, zeitigte: Statt einer volksgemeinschaftlichen Opferbereitschaft und bedingungslosen Treue zum Führer begann in der Endphase des Krieges eine „Rette-sich-wer-kann“-Haltung um sich zu greifen. Der Sicherheitsdienst der SS mußte nun feststellen: „Die Luftangriffe haben den einigermaßen normal gewesenen Ablauf in

einem Ausmaß zerschlagen, daß er für jeden spürbar wird. Die Verbindungen zwischen den Menschen sind weitgehend abgerissen . . . Allgemein ist der Drang, daß sich die Sippen und Familien zusammenschließen, wenn das äußerste Unglück über Deutschland hereinbricht“ (HÜTTENBERGER 1987, S. 321). Zentrale Bestrebungen der Menschen waren jetzt, sich „aus den zerrütteten öffentlichen Beziehungen auf die Bindungen der Familien“ zurückzuziehen, sich schrittweise vom Regime zu distanzieren und Überlegungen über eine Neuorientierung anzustellen (ebd.). Diese Auflösungsepoche endete im Chaos nach dem Kriegsende und in einer weitverbreiteten moralischen Krise (GLASER 1985, REULECKE 1987), die erst nach 1948 überwunden werden konnte, als nach der Währungsreform mit einer geradezu verblüffenden Schnelligkeit die Phase allgemeiner Verwirrung in die mit den Namen ADENAUER und ERHARD verbundene Restauration der 50er Jahre, die Zeit des sog. Wirtschaftswunders, überging. In dieser Phase, der Startphase der Bundesrepublik, blendeten die meisten Deutschen dann im Rahmen ihrer Identitätssuche die selbstkritische Aufarbeitung der Jahre von 1933 bis 1947/48 weitestgehend aus (NIETHAMMER 1986) und kehrten – so beobachtete der Zeitkritiker WALTER DIRKS schon 1950 – „zum Jahre 1932 zurück“ – dies lediglich „unter Abzug der Nationalsozialisten und Militaristen“ (DIRKS 1950, S. 953).

Falsch wäre es aber, aus dieser Rückkehr schließen zu wollen, daß zugleich auch die Erfahrungen der NS-Zeit und der unmittelbaren Nachkriegszeit keine Konsequenzen für das Verhalten und die Einstellungen zu Politik und Gesellschaft gehabt hätten. Das Gegenteil ist der Fall! Dies läßt sich an einem Komplex belegen, zu dem bisher allerdings eher provozierende Thesen als gesicherte Forschungen vorliegen. Aus *Oral-history*-Studien geht hervor, daß in der Restaurationsphase der 50er Jahre zwar – was die allgemein verkündeten Werte, Normen und Umgangsformen angeht – im wesentlichen an christlich-konservative, bürgerliche Verhaltensmaximen des Kaiserreichs und der 20er Jahre angeknüpft wurde, daß sich dagegen die Vorstellung von sozioökonomischer „Normalität“ weitgehend an der zweiten Hälfte der 30er Jahre orientierte (hierzu und zum folgenden VON PLATO 1986, NIETHAMMER 1986). D. h. die Stabilisierung der Lebens- und Arbeitsbedingungen in diesen Jahren infolge der nationalsozialistischen Rüstungsanstrengungen, eine Stabilisierung, die eine sich im Zusammenspiel mit den erwähnten Mobilisierungseffekten und Aufstiegschancen nach außen unpolitisch gebende Fülle von neuen Unterhaltungsmöglichkeiten, Sport- und sonstigen Freizeitaktivitäten für immer mehr, vor allem jüngere Menschen bereitstellte: diese Stabilisierung hatte dem Einzelnen durchaus besonders im Nahbereich seiner Familie und seines Freundeskreises eine Vielzahl von Befriedigungen und Erlebnissen verschafft, die vorher in den sog. „Notjahren der Systemzeit“, der Weimarer Republik, erst sehr viel weniger Menschen vergönnt gewesen waren. Es sei hier nur an das durchaus massenwirksame NS-Programm „Kraft durch Freude“ erinnert (SPODE 1980). Insofern spielten im Lebensentwurf der Generation, die ihre Jugend Ende der 20er und in den 30er Jahren verlebt hatte, nicht so sehr die Erfahrungen des politischen Engagements im öffentlichen Leben, wie sie für die in den 20er Jahren bereits erwachsenen Menschen prägend waren, eine zentrale Rolle, sondern der Wunsch und das Bestreben, nach dem Chaos von Krieg und Nachkriegszeit wieder jene befriedigende ökonomische „Normalität“ im privaten Alltag zu erreichen und zu leben, die man vor Kriegsbeginn kennengelernt hatte. Vor allem und gerade im Arbeitermilieu läßt sich ein solches Verhalten

nachweisen (PARISIUS 1984, NIETHAMMER 1986). Die gelernte Bereitschaft zur äußeren Anpassung an die politischen Verhältnisse bei gleichzeitigem Ausbau der Privatwelt, die dann in der Zeit des Luftkriegs, der Evakuierung, der Flucht und Vertreibung geradezu mit Zügen einer Idealwelt ausgestattet wurde, prägte einen erheblichen Teil der mittleren und jüngeren Generation. Es ist deshalb sehr bezeichnend, daß bereits kurz nach der Entstehung der ersten politischen Organisationen nach 1945 der Vorwurf der Überalterung der neu- oder wiederbegründeten Parteien erhoben werden konnte und gleichzeitig den jüngeren Menschen empfohlen wurde, zunächst einmal außerhalb des politischen Alltagsgeschäfts neue Umgangsformen zu entwickeln (REULECKE 1987, S. 18). Hinter dieser Empfehlung stand ein oft geäußertes Verständnis gerade der älteren Menschen dafür, daß viele der Jüngeren von politischen Programmen „die Nase voll“ hätten und erst einmal Zeit und Ruhe zum Reifen brauchten. Das Ergebnis solcher Sozialisation war eine Generation, die später der Soziologe SCHELSKY als „skeptische Generation“ apostrophiert hat, eine Generation, die „ein starkes Bedürfnis der Sicherung des privaten Lebensbereiches“ auszeichne, die mißtrauisch, glaubens- und illusionslos, ohne Pathos, vorsichtig, vor allem aber angepaßt sei (SCHELSKY 1957, S. 369 und passim). Nach dem Willen der Wortführer der älteren Generation sollte also dem Nachwuchs ein Moratorium gewährt werden, damit er sich in dieser Reifezeit auf seine spätere Aufgabe vorbereiten könne, „unser deutsches Haus mit Liebe in Ordnung zu bringen und in Ordnung zu halten“. Vor allem sollte er so erzogen werden, daß sich unter den Deutschen „wieder eine saubere öffentliche Atmosphäre bilde(n)“ werde – so der damalige Innenminister GERHARD SCHRÖDER im Jahre 1953 (SCHRÖDER 1958, S. 5 ff.). Das aus der Jugendbewegung stammende Motto der Zwischenkriegszeit „rein bleiben und reif werden“ tauchte also nicht zufällig in gewandeltem Gewand auch zu Beginn der 50er Jahre wieder auf. Gleichzeitig blieb aber durch die nicht zuletzt auch hiermit geförderte Einstellung, sich aus der Politik herauszuhalten, jenes Mißtrauen eines großen Teils der Bevölkerung gegenüber Staat und Politik latent erhalten (HÜTTENBERGER, S. 323), das in der Endphase der Weimarer Republik von den politischen Extremen systematisch geschürt worden war. Daß dieses Mißtrauen lange Zeit nicht virulent wurde, hing keineswegs nur mit dem rasanten wirtschaftlichen Aufschwung der 50er Jahre zusammen, sondern auch mit der gelernten Lektion: „Nicht auffallen und möglichst ohne anzuecken durch- und weiterkommen!“ (PLATO 1986, S. 20).

\*\*\*

Eine der Hauptthesen, die sich bei der hier versuchten „Historisierung des Nationalsozialismus“ mit Blick auf eine deutsche Jugendgeschichte des 20. Jahrhunderts ergeben hat, ist die der fortschreitenden „Vergesellschaftung“ von Jugend, die im Dritten Reich ihren bisher extremsten Ausdruck gefunden hat. Unter gesellschaftsgeschichtlichem Aspekt und vor dem Hintergrund solch längerfristiger Betrachtung erweisen sich die oft als „Jugendprotest“ bezeichneten „Jugendbewegungen“ der letzten achtzig Jahre weniger als selbstbestimmte innovative Aufbruchsbestrebungen, sondern als mehr oder weniger spontane Versuche, auf eine als allzu drückend empfundene Indienstnahme der Jugend zu reagieren und entspre-

chende Gängelungen abzuwehren. Jugend ist ja kein Wert an sich, sondern das jeweilige Konzept „Jugend“ erweist sich immer als ein gesellschaftliches Konstrukt von Meinungsmachern, d. h. als ein Ensemble von gesellschaftlichen Sinnzuschreibungen und Wunschvorstellungen. Insofern ist m. E. die Behauptung von GILLIS, Jugend mache ihre Geschichte (GILLIS 1980, S. 11), durchaus fragwürdig und wohl kaum zu halten. Selbstverständlich sind die jeweiligen Jugendgenerationen ein identifizierbarer Teil der konkreten Gesellschaftsgeschichte; sie erleben innergesellschaftliche Spannungen und mentalitätsgeschichtliche Brüche meist besonders intensiv und reagieren auch besonders sensibel auf entsprechende Zumutungen, sind aber zugleich auch Strategien zu ihrer Instrumentalisierung für gesellschaftsstabilisierende wie gesellschaftskritische Zwecke in besonderer Weise ausgeliefert.

Der historische Zusammenhang dieses Befundes ergibt sich aus der grundsätzlichen Frage nach dem Umgehen moderner Industrie- und Massenkonsumgesellschaften mit ihrem Nachwuchs. Zugespißt und trivial ausgedrückt: Es geht um eine Erbschaftsproblematik vor dem Hintergrund schnellen sozioökonomischen, technischen und auch kulturellen Wandels, wobei gleichzeitig immer auch ein Integrations- und intergenerationelles Kommunikationsproblem zu lösen ist (REULECKE 1986 mit ausführlicherer Begründung). Solchen Herausforderungen müssen sich zwar alle Industriegesellschaften stellen, doch spricht vieles dafür – zumindest was die deutsche Gesellschaftsgeschichte vom Ende des 19. Jahrhunderts bis in die 1950er Jahre angeht –, daß das Problemfeld „Jugend“ in der gesellschaftlichen Wahrnehmung und Identitätssuche in Deutschland vergleichsweise besonders extreme Konturen besessen hat, sehr viel intensiver „beackert“ worden ist und auch unverwechselbare Ergebnisse und mentalitätsgeschichtliche Langzeitwirkungen hervorgebracht hat. Von den damit zusammenhängenden Besonderheiten der deutschen politischen Kultur, die gelegentlich bis an sozialpathologische Züge heranreichen, kann auch keine „Gnade der späten Geburt“ erlösen . . .

### *Anmerkungen*

- 1 Sozialgeschichtliche Hinweise zum erstgenannten Komplex finden sich vor allem bei REULECKE 1982, ROTH 1983 und PEUKERT 1986, zum zweiten Komplex bei RÜEGG 1974, STAMBOLIS 1982 und KOEBNER u. a. 1985, zum dritten Komplex bei KLÖNNE 1982, DOMANSKY 1986 und PEUKERT 1987.
- 2 Die Historikerkunft tut sich in diesem Punkt noch sehr schwer, interdisziplinär zu denken und ihre Forschungsstrategien in Richtung auf eine Mentalitäts- und Sozialisations-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsgeschichte auszuweiten. D. h. der „subjektive Faktor“, wie er in kollektiven Mentalitäten, Kohortenerfahrungen, Generationsprägungen und Kollektivbiographien zum Ausdruck kommt, wird weiterhin weitgehend unterschätzt. Der anregende Aufsatz von HANS JAEGER zum Problem von „Generationen in der Geschichte“ (JAEGER 1977) ist z. B. nur von wenigen Historikern zur Kenntnis genommen worden – ebenso wie entsprechende Hinweise aus der Historischen Pädagogik (HERRMANN 1980 und 1987, HURRELMANN 1986) und den Sozialwissenschaften (KOHLE 1978, FOGT 1982); s. auch DOERRY 1986.
- 3 Eine Ausnahme stellen z. B. Untersuchungen dar, die im Zusammenhang mit dem von LUTZ NIETHAMMER (Fernuniversität Hagen) geleiteten Projekt „Lebensgeschichte und Sozialstruktur im Ruhrgebiet 1930–1960“ entstanden sind. Vgl. dazu z. B. PARISIUS 1984;

VON PLATO 1984; NIETHAMMER 1983a, b; NIETHAMMER/VON PLATO 1985; VON PLATO 1986; NIETHAMMER 1986; vgl. die Sammelrezension WIRTZ 1986. Weiterhin sei hingewiesen auf Arbeiten EVERHARD HOLTMANNs, bes. HOLTMANN 1985. Erst wenn hier breitere Forschungen vorliegen, lassen sich fundiertere Aussagen über langfristige Sozialisationswirkungen machen und evtl. mentale Generationsprägungen identifizieren, die Kohortenschicksale über Jahrzehnte (und politische Umbrüche) hinweg geprägt haben und prägen. Ob sich dann auch relativ klar abgrenzbare Generationseinheiten mit sozial- und mentalitätsgeschichtlichen Kriterien beschreiben lassen (Beispiele: SCHELSKYS „skeptische Generation“ und die nach FOGT 1982, S. 127, bisher elf „politischen Generationen Deutschlands im 20. Jahrhundert“), ist also z. Zt. noch nicht abzuschätzen. Die folgenden Ausführungen, bes. die Hinweise auf Kohorten, bleiben deshalb zugegebenermaßen vage.

## Quellen

- GRÜNDEL, E. G.: Die Sendung der Jungen Generation. München 1932.  
 HAUBACH, TH.: Die Generationenfrage und der Sozialismus (1930). Wiederabgedr. in: LUTHARDT, W. (Hrsg.): Sozialdemokratische Arbeiterbewegung und Weimarer Republik. Bd. 2, Frankfurt 1978, S. 81–93.  
 RAUCH, K.: Schluß mit „junger Generation“! Leipzig 1933.

## Literatur

- BECKER, H.: Die Familie. Leipzig 1935.  
 BROSZAT, M.: Nach Hitler. Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. Hrsg. von H. GRAML und K.-D. HENKE. München 1986.  
 CASTELL RÜDENHAUSEN, A. ZU/REULECKE, J.: Aspekte der nationalsozialistischen Gesellschaftspolitik am Beispiel der Jugend- und Rassenpolitik. In: DÜWELL, K./KÖLLMANN, W. (Hrsg.): Rheinland-Westfalen im Industriezeitalter. Bd. 3, Wuppertal 1984, S. 159–178.  
 DIRKS, W.: Der restaurative Charakter der Epoche. In: Frankfurter Hefte 5 (1950), S. 942–954.  
 DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Die Mentalität der Wilhelminer und die Krise des Kaiserreichs. Weinheim/Basel 1986.  
 DOMANSKY, E.: Politische Dimensionen von Jugendprotest und Generationenkonflikt in der Zwischenkriegszeit in Deutschland. In: DOWE 1986, S. 113–137.  
 DOWE, D. (Hrsg.): Jugendprotest und Generationenkonflikt in Europa im 20. Jahrhundert. Deutschland, England, Frankreich und Italien im Vergleich. Bonn 1986.  
 DUDEK P.: Die Rolle der „jungen Generation“ und ihr Bedeutungswandel in der nationalsozialistischen Ideologie. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 183–199.  
 FOGT, H.: Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. (Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 32). Opladen 1982.  
 GILLIS, J. R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen. Weinheim/Basel 1980 (zuerst New York 1974).  
 GLASER, H.: Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1: 1945–1948. München/Wien 1985.  
 GÖTZ VON OLENHUSEN, I.: Die Krise der jungen Generation und der Aufstieg des Nationalsozialismus. In: Jb. des Archivs der deutschen Jugendbewegung 12 (1980), S. 53–82.  
 GÖTZ VON OLENHUSEN, I.: Jugendreich – Gottesreich – Deutsches Reich. Junge Generation, Religion und Politik 1928–1933. (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 2.) Köln 1987.  
 GRUNBERGER, R.: Das zwölfjährige Reich. Wien 1971.

- HELLFELD, M. VON/KLÖNNE, A.: Die betrogene Generation. Jugend im Faschismus. Köln 1985.
- HELLFELD, M. VON: Bündische Jugend und Hitlerjugend. Zur Geschichte von Anpassung und Widerstand 1930–1939. (Edition Archiv der deutschen Jugendbewegung, Bd. 3.) Köln 1987.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 227–252.
- HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 303–323.
- HISTORIKERSTREIT. Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der nationalsozialistischen Judenvernichtung. (Serie Piper, Bd. 816.) München/Zürich 1987.
- HOLTMANN, E.: Nach dem Krieg – vor dem Frieden. Der politische und gesellschaftliche Neubeginn nach 1945 im Kreis Unna. Köln 1985.
- HÜTTENBERGER, P.: Deutsche Gesellschaft 1945. In: FUNKE, M. u. a. (Hrsg.): Demokratie und Diktatur. Geist und Gestalt politischer Herrschaft in Deutschland und Europa. Bonn 1987, S. 316–330.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Lebenslage, Lebensalter, Lebenszeit. Weinheim/Basel 1986.
- JAEGER, H.: Generationen in der Geschichte. Überlegungen zu einer umstrittenen Konzeption. In: Geschichte und Gesellschaft 3 (1977), S. 429–452.
- KATER, M. H.: Die deutsche Elternschaft im nationalsozialistischen Erziehungssystem. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 67 (1980), S. 484–512.
- KATER, M. H.: Generationskonflikt als Entwicklungsfaktor in der NS-Bewegung vor 1933. In: Geschichte und Gesellschaft 11 (1985), S. 217–243.
- KLÖNNE, A.: Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Düsseldorf/Köln 1982.
- KOEBNER, TH./JANZ, R.-P./TROMMLER, F. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt 1985.
- KOHLI, M. (Hrsg.): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied 1978.
- LENZ, K.: Die Bevölkerungswissenschaft im Dritten Reich. (Materialien zur Bevölkerungswissenschaft, Heft 35.) Wiesbaden 1983.
- MARSCHALCK, P.: Bevölkerungsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt 1984.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt 1986.
- MOMMSEN, H.: Nachwort. In: SCHOENBAUM 1980, S. 352–368.
- NIETHAMMER, L. (Hrsg.): „Die Jahre weiß man nicht, wo man die heute hinsetzen soll“. Faschismuserfahrungen im Ruhrgebiet. (Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930–1960, Bd. 1.) Berlin/Bonn 1983. (a)
- NIETHAMMER, L. (Hrsg.): „Hinterher merkt man, daß es richtig war, daß es schiefgegangen ist“. Nachkriegserfahrungen im Ruhrgebiet. (Lebensgeschichte und Sozialkultur . . . , Bd. 2.) Berlin/Bonn 1983. (b)
- NIETHAMMER, L.: „Normalisierung“ im Westen: Erinnerungsspuren in die 50er Jahre. In: BRUNN, G. (Hrsg.): Neuland. Nordrhein-Westfalen und seine Anfänge nach 1945/46. Essen 1986, S. 175–206.
- NIPPERDEY, TH.: Probleme der Modernisierung in Deutschland. In: Saeculum 30 (1979), S. 292–303.

- PARISIUS, B.: Lebenswege im Revier. Essen 1984.
- PEUKERT, D.: Die Edelweißpiraten. Köln 1980.
- PEUKERT, D.: Arbeitslager und Jugend-KZ: die „Behandlung Gemeinschaftsfremder“ im Dritten Reich. In: PEUKERT, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Die Reihen fast geschlossen. Wuppertal 1981, S. 413–434.
- PEUKERT, D.: Volksgenossen und Gemeinschaftsfremde. Anpassung, Ausmerze und Aufbegehren unter dem Nationalsozialismus. Köln 1982.
- PEUKERT, D.: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1933. Köln 1986.
- PEUKERT, D.: Jugend zwischen Krieg und Krise. Lebenswelten von Arbeiterjugenden in der Weimarer Republik. Köln 1987.
- PLATO, A. VON: Betriebsräte geben zu Protokoll. Berlin/Bonn 1984.
- PLATO, A. VON: Erfahrungsstrukturen der Besatzungszeit nicht nur in Nordrhein-Westfalen: Mit alten Köpfen in neue Zeiten. In: BRUNN, G. (Hrsg.): Neuland. Nordrhein-Westfalen und seine Anfänge 1945/46. Essen 1986, S. 9–27.
- REULECKE, J.: Bürgerliche Sozialreformer und Arbeiterjugend im Kaiserreich. In: Archiv für Sozialgeschichte XXII (1982), S. 299–329.
- REULECKE, J.: Männerbund versus Familie. Bürgerliche Jugendbewegung und Familie in Deutschland im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: KOEBNER u. a. 1985, S. 199–232.
- REULECKE, J.: Jugendprotest – ein Kennzeichen des 20. Jahrhunderts? In: DOWE 1986, S. 1–11.
- REULECKE, J.: Probleme einer Sozial- und Mentalitätsgeschichte der Nachkriegszeit. In: Geschichte im Westen 2 (1987), S. 7–25.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- RUEGG, W. (Hrsg.): Kulturkritik und Jugendkult. Frankfurt 1974.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf 1957.
- SCHOENBAUM, D.: Die braune Revolution. Eine Sozialgeschichte des Dritten Reiches. München 1980.
- SCHRÖDER, G.: Freie Jugend im freien Staat. Bonn 1958.
- SPODE, H.: „Der deutsche Arbeiter reist“: Massentourismus im Dritten Reich. In: HUCK, G. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Freizeit. Wuppertal 1980, S. 281–306.
- STAMBOLIS, B.: Der Mythos der jungen Generation. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Weimarer Republik. Diss. Bochum 1982.
- WIRTZ, R.: Lese-Erfahrungen – mit mündlicher Geschichte. Drei Bände des Essener Forschungsprojekts [s. o. NIETHAMMER 1983a, b; NIETHAMMER/VON PLATO 1985]. In: Sozialwissenschaftliche Informationen 15 (1986), S. 33–43.



**IV. 1932/1933 –  
Irritationen, Stellungnahmen,  
Orientierungsversuche**



# Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung

*Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933*

## 1. Thema und Absicht

Die gegenwärtige historische Diskussion der Erziehungstheorie, wie sie vor und seit 1933 in Deutschland ausgebildet worden war, entnimmt die analytisch notwendigen Begriffe bisher primär dem Fundus der Erziehungsideologien und der Diskussion über Erziehungsziele, wie sie z. B. im Gegensatzpaar von „Bildungspädagogik“ und „Formationserziehung“ gegeben sind. Diese Methode hat erkennbar einige Vorzüge: der distinkten Trennung einer bewahrenswerten Tradition von einer kritikbedürftigen Überlieferung; der Verknüpfung historischer Forschung mit Debatten über wünschenswerte Erziehungskonzepte; die Möglichkeit, Studien zur Geschichte der Pädagogik mit aktueller Handlungsorientierung zu verbinden. Aber sie hat auch deutliche Schwächen: Vor allem in Diskussionen über das Kontinuitätsproblem werden solche Schwächen sichtbar, weil die primär normative Orientierung nur schwer die historische Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der „Bildungs“-Pädagogik erklären kann, und zudem durch die politisch sehr problematischen Optionen der historischen Vertreter der Bildungsreflexion belastet ist.

Konzentriert auf die Zielfrage sind pädagogische Debatten zudem leicht in Gefahr, die Einheit von Theorie und Methode, von politischen Optionen und praktisch-pädagogischem Anspruch zu behaupten oder zu bestreiten, jedenfalls: zu erwarten, weil das Kriterium der „guten“ pädagogischen Theorie zugleich mit dem Kriterium der politisch legitimen, also gegenüber dem Nationalsozialismus resistenten Reflexion verbunden wird. Verpflichtet auf dieses Bündel normativer Erwartungen und stillschweigender Konsistenzannahmen, wird die Analyse aber zu schnell zu disjunkten Aussagen verführt, primär Legitimität abzustreiten oder zuzubilligen, Pädagogik zu erkennen oder „Unpädagogik“ zu diagnostizieren.

Die historisch viel alltäglichere – und heute befremdliche – Situation der Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität, der Nicht-Identität von Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit einer Theorie bereitet solchem Denken dagegen Schwierigkeiten. Hinter dem aktuellen Orientierungsbedürfnis verschwindet die Irritation und Fremdheit, die dem vergangenen Erziehungsdenken eigen ist. Die bildungshistorische Forschung hat es aber noch nicht angemessen vermocht, neben der kategorialen Differenz pädagogischer Traditionen auch die Distanz zwischen einzelnen Richtungen des Erziehungsdenkens präzise darzustellen und in ihren pädagogischen und/oder politischen Folgen zu beurteilen.

Es mag deshalb lohnen, an einem Exempel die Struktur, Dignität und Differenz pädagogischer Argumentationen weiter zu untersuchen. Der primär explorativen Absicht entsprechend, der ich in diesem Text folge, konzentriere ich mich sowohl in den Quellen wie in den Zeitpunkten und Themen meiner Untersuchung. Theoretisch gesehen konstruiere ich eine Auswahl von Erziehungstheorien, die nach ihrer politischen und theoretischen Herkunft als Extremgruppenvergleich bezeichnet werden könnte; dem Zeitpunkt nach beschränke ich mich auf Veröffentlichungen, die 1933 erschienen sind, inhaltlich auf solche Arbeiten, die sich dem Thema der Vergesellschaftung des Heranwachsenden und der dabei gegebenen besonderen Rolle der Erziehung widmen.

Zur Begründung der Themenauswahl läßt sich sagen, daß die Frage der Vergesellschaftung ja nicht nur für die neuzeitliche Pädagogik besonders kennzeichnend und brisant ist. Sie hat auch in der Epoche der Weimarer Republik eine Zuspitzung erfahren, denkt man nur an die intensive Erörterung von „Antinomien“ (NOHL) oder „Gegensätzen“ (GUARDINI), mit denen Pädagogen den vermuteten oder unterstellten Widerspruch von Individuum und Gesellschaft behandeln. Das Thema ist damit zugleich den heutigen Kriterien der Diskussion über „faschistische Pädagogik“ affin, weil hier vor allem die Rechte des Subjekts und die Autonomie der Pädagogik gegenüber der Politik zum Prüfstein der Bewertung von Theorien werden. Das Thema erlaubt aber auch die analytisch verstandene Frage, wie denn die einzelnen Theorien die Lösung solcher Widersprüche konzipieren.

Das methodische Vorgehen meiner Abhandlung ist selbstverständlich gegen Einwände nicht immun: Soweit die Schulen des pädagogischen Denkens bis 1933 angesprochen sind, konzentriere ich mich nur auf drei Autoren, die zugleich unterschiedliche Theorietraditionen und, idealtypisch, die politischen Optionen von rechts bis links repräsentieren müssen. Zunächst berücksichtige ich ERNST KRIECK (1882–1946), vor 1933 Vertreter einer szientifisch definierten Erziehungswissenschaft, in seinen sozialphilosophischen Prämissen und nach seinem politischen Verhalten eindeutig dem Nationalsozialismus zurechenbar (LINGELBACH 1970). Ferner untersuche ich Schriften WILHELM FLITNERS (geb. 1889), Vertreter eines Theoriekonzepts, das im Begriff von „Reflexion“ die Autonomie der Pädagogik sowohl gegenüber den nur forschenden Disziplinen wie gegenüber Philosophie und Theologie behauptet, politisch weder Mitglied einer der Parteien Weimars noch aktiver Gegner der Republik, theoretisch – anders als KRIECK – der deutschen philosophischen und (reform-)pädagogischen Tradition verpflichtet (BURMEISTER 1987). Schließlich beziehe ich mich auf HANS WEIL (1898–1972), bis 1933 Privatdozent der Pädagogik an der Universität in Frankfurt und im Umkreis von CARL MENNICKE, PAUL TILICH und KARL MANNHEIM tätig, dann zuerst nach Italien, 1939 in die USA emigriert, als Sozialist politisch und als Pädagoge zugleich in Reformschulen praktisch engagiert (FEIDEL-MERTZ 1983). Die historisch anzutreffenden Richtungen der Erziehungswissenschaft sind damit sicherlich nicht umfassend repräsentiert; um den Vergleich überschaubar zu halten, verzichte ich aber auf Vollständigkeit. So bleiben die diversen Richtungen der philosophischen, vielfach katholischen, zentrumsnahen Pädagogik ausgeblendet, die man z. B. in der „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ findet. Angesichts der geringen Repräsentanz der neukantianischen Erziehungstheorie, des schon älteren

Erscheinungsdatums ihrer Schriften und der Außenseiterrolle, die sie schon 1933 einnahm, bleibt diese Richtung ebenso unberücksichtigt wie die seit REINS Tod theoretisch bedeutungslose herbartianische Tradition. Ich verzichte schließlich darauf, die Reflexionen im Umkreis praktisch-pädagogischer Bewegungen als Theorie zu betrachten, weil zu unsicher ist, ob sie als Wissenschaft diskutiert werden wollen und können.

Meine Arbeitshypothese ist, daß sich bei den berücksichtigten drei Autoren, in der Behandlung eines für alle identischen Themas die historischen Möglichkeiten pädagogischer Argumentation um 1933 zeigen müßten, und zwar sowohl die Einheit eines zeitlich und theoretisch definierten Diskurses – nämlich der deutschen Pädagogik in der Zeit der Weimarer Republik – als auch die Differenzen in diesem Diskurs und zwischen den Theoretikern. Solche Unterschiede sind in vielfältigen Dimensionen zu erwarten, von der Transformation des *Themas* – Vergesellschaftung des Subjekts – in *Theorien und Begriffe* angefangen, über *Analysen und Forschungen* fortgesetzt bis hin zu den *praktischen Konsequenzen* für den Erzieher. Selbstverständlich kann ich nicht alle denkbaren Fragen behandeln; ich will primär der Frage nachgehen, wodurch sich die Arbeiten der Autoren einheitlich als „pädagogisch“ qualifizieren lassen, und ferner, wieweit sich Konsistenzannahmen bestätigen, also die erziehungstheoretisch erkennbaren Differenzen den unterschiedlichen politischen Optionen der Autoren eindeutig zurechnen lassen.

## 2. Zum Gegenstand der Untersuchung: die Autoren und ihre Themen

Der Zufall will es, daß die genannten Autoren für 1933 jeweils einschlägige Untersuchungen vorgelegt haben: HANS WEIL veröffentlichte in der „Erziehung“ eine Abhandlung mit dem Thema „Der Prozeß der Einfügung als pädagogische Aufgabe“ (WEIL 1933), WILHELM FLITNER legte 1933 nicht nur seine „Systematische Pädagogik“ vor (FLITNER 1933a), sondern auch – in Auseinandersetzung mit HANS FREYER – Bemerkungen zum historischen Wandel der Autonomieforderung (FLITNER 1933b) sowie Veröffentlichungen zu den vom NS-Staat erwarteten Möglichkeiten der Erziehungspolitik im allgemeinen (FLITNER 1933c) und zur gesellschaftlich-pädagogischen Funktion der Jungen Generation im besonderen (FLITNER 1933d). Von ERNST KRIECK sind schließlich 1933 – neben einer Vielzahl politisch-pädagogischer Artikel – u. a. die „Nationalpolitische Erziehung“ (KRIECK 1933a) und die „Menschenformung“ (KRIECK 1933b) mit z. T. kommentierenden Bemerkungen neu aufgelegt worden.

Schon die Titel sagen, daß diese Arbeiten mein Vergleichsthema betreffen: in allen Abhandlungen geht es zentral um das Problem, wie der Prozeß der Vergesellschaftung des Menschen gestaltet wird und organisiert werden soll. Diese Abhandlungen behandeln jeweils auch die Frage, welche historisch besondere Rolle dabei der Erziehung zuzusprechen ist; die drei Theoretiker wenden letztlich auch einige Mühe darauf, die besondere Denkform zu erläutern, die angesichts dieses Themas als „pädagogisch“ gelten kann. Darüber wird im einzelnen noch zu handeln sein.

Problematischer könnte die disziplinäre Zurechnung der Autoren zum pädagogischen Diskurs erscheinen, und ich will deshalb diese Frage aufnehmen, bevor ich im

einzelnen ihre Argumente behandle. Für WILHELM FLITNER und ERNST KRIECK ist diese Zurechnung wohl unstrittig; denn sowohl die Zeitgenossen wie die Historiographie behandeln ihre Theorie wie selbstverständlich als Teil der wissenschaftlichen Pädagogik, selbst dann, wenn sie – wie bei KRIECK – in seinen späteren Arbeiten eine Abkehr von dieser Tradition diagnostizieren (PRANGE 1981). KRIECK und FLITNER sind aber vor 1933 auch institutionell der Disziplin Pädagogik verbunden, als Lehrende der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Akademie Frankfurt bzw. an der Universität Hamburg; KRIECK wird überdies im April 1933 als Pädagoge an die Universität Frankfurt eher delegiert als berufen und zugleich deren erster nationalsozialistischer Rektor.

Die Zuordnung zur Pädagogik mag dagegen für HANS WEIL nicht selbstverständlich sein. Für die Zeitgenossen hatte WEIL zunächst einmal (noch) nicht die Prominenz, die FLITNER und KRIECK genossen. Seine Dissertation über die „Entstehung des deutschen Bildungsprinzips“ (1930) war ihrer Methode und einem der Betreuer (G. SALOMON) entsprechend nicht so sehr als pädagogische, sondern als soziologische Studie wahrgenommen worden und ja auch in einer entsprechenden Reihe von KARL MANNHEIM, den „Schriften zur Philosophie und Soziologie“, zuerst erschienen. Zur Erziehungswissenschaft in der Weimarer Zeit zählt WEIL aber schon deswegen, weil er sich 1932 in Frankfurt für „Pädagogik“ habilitierte und der hier vor allem berücksichtigte Aufsatz in diesem Verfahren als „Probenvortrag“ galt.<sup>1</sup> Aus zeitgenössischen Quellen sind zwar kaum Hinweise zu finden, die HANS WEIL den erziehungswissenschaftlichen Richtungen zuordnen, und auch die pädagogische Historiographie beachtet WEIL bis heute allenfalls am Rande. Aber wenn er gegenwärtig beachtet wird, dann geschieht das mit Nachdruck und in der Geste theoretischer Reverenz. In Spezialstudien zur Pädagogik der Emigration (FEIDELMERTZ 1983) wird er als Vertreter einer gesellschaftswissenschaftlich orientierten, kritischen Erziehungswissenschaft gewürdigt, die zum Schaden der deutschen Pädagogik nach 1945 weder angemessen rezipiert noch rechtzeitig wieder erneuert worden sei. In theoretischen wie sozialhistorischen Analysen zum Bildungsbegriff seit der neuhumanistischen Revolution des Erziehungsdenkens gilt WEIL geradezu als ein Klassiker. Verläßt man sich auf diese aktuell publizierten Einordnungen, dann scheint es legitim, WEIL als Theoretiker der Erziehung zu betrachten, zumal dann, wenn die disziplinären Grenzen noch so unsicher resp. offen sind, wie das für die Zeit der Weimarer Republik gilt. Schließlich: die Herausgeber der „Erziehung“ hatten ja auch keine Bedenken, WEILS Beitrag für ihr Organ zu akzeptieren (vgl. FLITNER 1986, S. 369), und WEIL selbst bedankt sich bei HERMAN NOHL – unter dessen Ägide er promoviert wurde – für „die freundliche Unterstützung und wichtige Korrektur“, die er bei seiner Dissertation erfahren habe (WEIL 1930, S. IV).<sup>2</sup>

### *3. Aspekte der Einheit des pädagogischen Denkens um 1933*

Die Entscheidung, ob WEIL eine Position innerhalb des erziehungstheoretischen Denkens eingenommen hat (oder diese Theorie, wie es gegenwärtig die Systemtheorie tut, nur von außen beobachtet), ist letztlich allein aus seinen Argumenten selbst zu begründen, sie führt also zum Thema dieser Abhandlung. Dabei versuche ich zunächst zu zeigen, daß sich WEIL – wie die anderen Autoren – im allgemeinen

der neuzeitlichen wissenschaftlichen Pädagogik einordnen läßt, und dann, daß er auch gemeinsam mit KRIECK und FLITNER als Teil der spezifischen „Weimarer Pädagogik“ und ihrer disziplininkonstitutiven Denkformen betrachtet werden darf.

Für die allgemeine Zurechnung der drei Autoren zum pädagogischen Diskurs der Moderne nutze ich die Kriterien für die Qualifizierung von Aussagen und Symbolsystemen als „pädagogisch“, die H. PASCHEN (1979) mit den Mitteln der Argumentationstheorie an semantischen Materialien, die seit ROUSSEAU publiziert wurden, herausgearbeitet hat.<sup>3</sup> Für die Zwecke einer exemplarischen Analyse mag es legitim sein, ohne extensive Diskussion der Vollständigkeit und systematischen Qualität dieses Merkmalsbündels, mit PASCHEN (S. 19 ff.) eine Argumentation schon dann „pädagogisch“ zu nennen und ihrer Gestalt und Funktion nach als eine „Pädagogik“ zu deuten, wenn sie die folgende Typik zeigt: In ihrer Betrachtung und antizipierenden Gestaltung sozialer Tatsachen geht sie (a) von einer „Defizitdiagnose“ aus; sie hält (b) die Beseitigung dieses Defizits, die „Defizitkompensation“ (PASCHEN), gerade mit den Mitteln der Erziehung für möglich; und sie verspricht (c), diese Praxis als „Rekonstruktion“ zu organisieren, d. h. vier, der Pädagogik eigentümliche „Motivationen“ (PASCHEN) miteinander zu verknüpfen, die „Kontrafaktizität, Ursprünglichkeit, Wiederholung und Sorgfalt“. Das vollzieht sich in der Erziehung, vereinfacht gesagt, dadurch, daß Pädagogen eine methodisch definierte Praxis organisieren, durch die gegen die schlechte Wirklichkeit ein ursprünglich besserer Zustand sollte wiederhergestellt werden können.

Es kann nun gar keinen Zweifel geben, daß sich mit Hilfe dieser Kriterien WEIL wie KRIECK und FLITNER gemeinsam einem pädagogischen Argumentationstyp zuordnen und gleichzeitig als Teilnehmer eines historisch spezifizierten, für die Weimarer Zeit typischen pädagogischen Diskurses auffassen lassen.

(a) Die *Defizitdiagnose* in der Betrachtung der öffentlichen Erziehung ist als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ganz manifest. Sie tritt auch in der für die späten Jahre der Republik typischen Form der „Krisen“-Behauptung auf (TENORTH 1976), mit der Pädagogen zwar nicht allein die gesellschaftliche Situation sehen, mit der aber doch primär bei Pädagogen die Ursache der gesellschaftlichen Probleme als „Bildungskrise“ (WEIL 1930, Vorr.) thematisiert wird (vgl. HESSE 1986). HANS WEILS Überlegungen nehmen 1932 z. B. bei der Beobachtung ihren Anfang, daß der Prozeß der „Einfügung“ deshalb problematisch geworden sei, weil sich die Pädagogen „immer mehr vor solchen Zöglingen (finden), die in der Tat von umschließenden Ganzheiten sich abgelöst fühlen, wissen oder glauben“ (S. 82). WEIL konstatiert deshalb auch gleich, daß „wir“, die Pädagogen also, „bereits hier eine *Schwäche* vorfinden, die für den einzelnen wie für die Gesamtheit ihre Überwindung als zwingende Aufgabe erscheinen läßt.“ (ebd., Hervorhebung dort) Die inhaltliche Dimension dieser Schwäche besteht also in der fehlenden „Einfügung“, weil „Bindungen“ (ebd.), die früher von den „umschließenden Gesamtheiten, Staat, Kirche oder Gemeinde, Familie, Sitte, relativ beständig und mächtig“ begründet worden waren, sich nicht erhalten haben. In dieser Situation sei Befreiung zu einem Negativum geworden, das zu den „spezifischen Mängel(n)“ gerechnet werden müsse, „die in der Vereinzelung besonders spürbar geworden sind“ (S. 83).

Fast in unmittelbarer systematischer Entsprechung – wenn auch in anderen Worten – kann man bei FLITNER lesen, daß die Probleme der Erziehung gerade dadurch entstanden seien, daß mit der Ausformung des „Wohlfahrtsstaates“ die alten sozialen Formationen von der Familie bis zur Religion ihre Erziehungsfunktionen eingebüßt hätten (FLITNER 1933a, S. 20). Damit drohe nicht nur der „Tod der erzieherischen Sitte“, auch „die erzieherischen Berufe würden ihren Wurzelboden verlieren“ (ebd.). Für KRIECK zählt es schließlich zu den Leitthemen seiner erziehungstheoretischen Schriften seit 1910, daß Erziehung erst gelingen kann, wenn die Erziehungsgemeinschaften ihren Sinn verbürgen. In seinen Urteilen über den Weimarer Staat wird 1933 noch einmal bekräftigt, daß er genau zu dieser Leistung nicht imstande gewesen sei: „Die in den Grund der Existenz vordringende Not des deutschen Volkes“ (KRIECK 1933a, S. 8 und passim) ist die „Gegebenheit“, die „Überwindung dieser Not . . . die Gesamtaufgabe, an der Politik, Wirtschaftsgestaltung, Wissenschaft, Kultur und Erziehung gemeinsam Anteil haben“ (ebd., s. a. S. 15).

Bei KRIECK wird erneut auch sichtbar, daß die Defizitdiagnose ihre zeittypische Form und Sprache hat. FLITNER wie WEIL und KRIECK zeigen das nicht nur in „Krisen“- und „Not“-Metaphern, sondern auch im Begriff der „Aufgabe“ sowie in der Betonung der ganz „konkreten“ Gestalt und der „konkreten geschichtlichen Spannung“ (KRIECK 1933a, S. 163 und seine Kritik an der „Not der Überflutung“ der Bildungsanstalten). HANS WEIL bleibt demgegenüber in seiner Diagnose recht abstrakt, aber seine Zugehörigkeit zu einem Weimarer pädagogischen Zeitbewußtsein ist dennoch eindeutig: die von ihm für den spezifischen historischen Zeitpunkt festgestellte „Bereitschaft“ (1932/33, S. 82) zu neuen Bindungen, gar die „Sehnsucht nach Anteilhabe“ (ebd.) erinnert doch eindeutig an die Diagnosen über die Phasengesetzlichkeit der pädagogischen Bewegung und die dort vermutete dritte Phase und die Notwendigkeit neuer Bindung, die man z. B. bei FLITNER schon früher fand (FLITNER 1928), an die er erinnert (FLITNER 1933d, S. 320 ff.) und die sich jetzt im Formenwandel der Politik der jungen Generation als reale Möglichkeit der „Verständigung“ bestatigte (FLITNER 1933d, S. 323).

Auch wenn wir gegenwärtig noch zu wenige Studien über die historischen Besonderheiten der pädagogischen Semantik vor 1933 haben, gestützt auf die genannten Indizien für eine gemeinsam vertretene und in vergleichbarer Sprache artikulierte Krisenrhetorik und Defizitdiagnostik ist es m. E. vertretbar, in KRIECK, WEIL und FLITNER Teilnehmer des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses zu sehen. Gemeinsam spielen sie zudem auf die akuten Gegensätze, z. B. zwischen „Befreien“ und „Einfügen“ (WEIL 1932/33, S. 81; FLITNER 1933c; KRIECK a, S. 25 u. ö.) an, aber nicht, um die pädagogische Arbeit zu enttäuschen, sondern um sie zu spezifizieren. Der bewußte Widerspruch bezeichnet daher, auch darin erweisen sich die Autoren als Pädagogen, den Anfang und den Inhalt, nicht das Ende der anstehenden praktischen Aufgabe. Es ist eine Aufgabe der „Defizitkompensation“ durch Erziehung.

(b) Auch für das weitere Kriterium, die spezifische Definition der „Rekonstruktions“-Arbeit, finden sich genügend Indizien, theoretische und sogar metatheoretische, die eine gemeinsame Zuordnung zur Pädagogik erlauben. Konzentriert auf die theoretischen Aspekte wird das schon dadurch bestätigt, daß alle Autoren über

Erziehung als konstruktive Lösung des Defizits schreiben und in der Erziehung die Möglichkeit zu besserer „Einfügung“ sehen, also pädagogisch argumentieren. Sie tun das, obwohl sie zugleich wissen, daß die politisch-gesellschaftlichen Prämissen für Erziehung nicht ignoriert werden dürfen (s. u. Abschnitt 4.3). In den konstruktiven Überlegungen ist ihnen auch gemeinsam, daß sie die Konkretionsebene der Systematischen Erziehungswissenschaft bevorzugen, die pädagogischen „Motivationen“ also relativ allgemein aufnehmen und z. B. weder didaktische noch methodische Überlegungen anstellen. Auch WEILS Bemerkungen gegen den zu Unrecht dominierenden „medialen“ Focus der Bildungspädagogik würde ich zu diesen allgemeinen Überlegungen schon deswegen rechnen, weil er das unterstellbare Gegenbild (etwa eine Pädagogik der „Unmittelbarkeit“?) nicht expliziert (vgl. WEIL 1932/33, S. 87).

Die Gemeinsamkeit besteht aber nicht nur im – theoretisch jeweils gezügelten – Vertrauen auf die Erziehung, sondern auch in den Annahmen über die grundsätzlichen Mechanismen, auf die sich Erziehungsprozesse dabei müßten verlassen können. HANS WEIL wie FLITNER halten ein Gelingen der Vergesellschaftungsaufgabe nur dann für möglich, wenn zwischen den „Einfügungsgebilden“ und den Heranwachsenden „Entsprechungen“ bestehen, die ihrerseits, durch die „Einfüfungswilligkeit oder die Einfüfungsbereitschaft“ der Heranwachsenden vermittelt, zu neuer Bindung führen können (WEIL 1932/33 S. 82). FLITNER kann den Prozeß der Vergesellschaftung auch nur als korrespondierenden Prozeß zwischen Erziehungsintention und -form einerseits, Möglichkeiten und Interessen des Zöglings andererseits denken. „Dieses Gesetz der Entsprechung“ (FLITNER 1933a, S. 73) gilt dabei – analog den KERSCHENSTEINERSchen Axiomen des Bildungsprozesses – in vielfacher Weise, prozessual und reziprok, es betrifft die Zeitstruktur wie die Person. FLITNER hat es in Ausführungen u. a. über den „Begriff der konkreten Bildsamkeit“ (1933a, S. 79, 85 ff.) und seine Voraussetzungen weiter ausgeführt. Dabei finden sich Deutungen, die den wiederum eher abstrakt-knapen Überlegungen WEILS gleichkommen, ihnen jedenfalls nicht widersprechen.

Wenn FLITNER schließlich sagt, daß der Begriff „Volk das konkrete Gefüge der Gemeinschaften meint, das erzieht, durch das erzogen wird und für das erzogen wird, wie JONAS COHN unterschieden hat“ (FLITNER 1933a, S. 88), dann wird bewußt, wie weit manche Prämissen dieser von Erziehungsgemeinschaften aus konzipierten Theorie vor 1933 reichen. In dieser Prämisse nämlich, daß erst Erziehungsgemeinschaften im Konsens von Erziehern und Zöglingen erziehen können, geht FLITNER nicht nur auf die WEILsche Denkfigur der „Einfügungsgebilde“ ein (und auf Aspekte der Erziehungsphilosophie des Neukantianers J. COHN zurück), von dieser Prämisse aus würde er auch – wie KRIECK (vgl. PRANGE 1981, S. 227 zum „identifikatorischen Lernstil“ bei KRIECK) – die These von WEIL akzeptieren, daß „Identifikation“ (WEIL 1932/33, S. 86) ein wichtiger Aspekt dieses Lernprozesses ist. FLITNER wie KRIECK, dagegen wohl kaum WEIL, hätten sich schließlich vor 1933 vielleicht sogar darauf verständigen können, daß „in diesem Sinne ‚Volk‘ ein pädagogischer Begriff, eine in der erzieherischen Situation gegebene Wirklichkeit (ist), in der Erzieher und Zögling gemeinsam stehen“ (FLITNER 1933a, S. 88; KRIECK 1933a, S. 111 ff.).

In den empirischen Prämissen, freilich nicht in ihrer Bewertung, werden damit sogar noch die historischen Grundlagen der Defizitdiagnose als gemeinsamer Ausgangspunkt sichtbar. Im säkularen Prozeß der „Befreiung“, der für WEIL mit der „welthistorischen Mission des deutschen Protestantismus“ einsetzt und für die „bürgerliche Gesellschaft“ (WEIL 1932/33 S. 81) kennzeichnend wird, entsteht nämlich auch jene „Distanzierung und Befreiung“, die als „Privatisierung des Menschen“ ihm selbst zum Problem wird (ebd., Hervorhebung dort). In dieser Diagnose, daß die Prozesse der Freisetzung und Autonomisierung des Subjekts zu den Schwierigkeiten geführt haben, die jetzt zu studieren sind, – und allein darin, in dieser historischen Annahme – befindet sich WEIL durchaus in Übereinstimmung mit FLITNER und KRIECK. In freilich sehr viel polemischerer (KRIECK) bzw. erleichtert-rückschauender, gegenüber der Vergangenheit zäsursetzender (FLITNER) Weise rechnen sie die „Auswüchse“ des Individualismus, wie er in der liberal-kapitalistischen Gesellschaft seit dem frühen 19. Jahrhundert, verschärft in der Republik von Weimar beobachtbar gewesen sei, zu den zentralen Ursachen der Gesellschaftskrise (KRIECK 1933a, passim; 1933b, bes. Vorwort 1933). Die Kritik am „Individualismus“ und „Kollektivismus“ oder an der „inneren Leere der formaldemokratisch-parlamentarischen Staatsführung“ (FLITNER 1933d, S. 320, ähnlich S. 321, 323; s. a. FLITNER 1933c) findet sich dann nicht nur bei FLITNER, sondern auch bei KRIECK (KRIECK 1933a, S. 23, 107).

(c) Die Existenz einer eigenen pädagogischen Denkform erweist sich abschließend in den metatheoretischen Bemerkungen. Schon die Tatsache, daß alle drei Autoren pädagogische Argumente gegenüber anderen Betrachtungsformen der Erziehung überhaupt eigens abgrenzen, belegt die Zugehörigkeit zu einem theoretisch genuinen Diskurs; aber auch die näheren Kriterien der Abgrenzung sind zunächst Indikator für Gemeinsamkeit.

WEIL sagt schon einleitend, daß eine Argumentation nur dann „pädagogisch“ heißen darf, wenn sie konkret fragt, nicht „in voller Allgemeinheit“ (WEIL 1932/33, S. 81), weil sie, absehend von der „Konkrektion“, „pädagogisch schlecht“ sei. Damit nutzt WEIL ein Kriterium der Abgrenzung gegen andere Denkformen, das auch für FLITNER ganz zentral ist. Pädagogische „Reflexion“ unterscheidet sich von den „Tatsachenwissenschaften“ – deren Bedeutung FLITNER wie WEIL gleichzeitig betonen – gerade dadurch, daß sie Besinnung „in der Situation“ ist, konkrete Philosophie, allerdings ohne „Ableitungen für den konkreten Fall“ (FLITNER 1933a, S. 12 ff., 15, 23). KRIECK teilt den Ausgang bei der konkreten Gegenwart der Erziehung, und er weist ebenfalls rezepthafte Vorabnormierungen der Erziehungsrealität durch den Theoretiker als reflexionseigentümliche Grenze ab (KRIECK 1933a, S. 148 ff.). KRIECK bindet – wie FLITNER – die Pädagogik ebenfalls an das Leben (und der MANNHEIM-Schüler WEIL hätte die dabei fungierende Basisannahme einer gesellschaftlichen Bindung der Wissenschaft auch kaum grundsätzlich bestritten). KRIECK kennt aber – anders als FLITNER, WEIL und die wissenssoziologische Diskussion der zwanziger Jahre – die Differenz der Disziplinen und den Unterschied von Reflexionswissenschaften, die dem Leben verbunden sind, und distanzierten Tatsachenwissenschaften, die den Gesetzen der Forschung folgen, 1933 anscheinend nicht (mehr), sondern unterwirft alle Wissenschaften der Politisierung und instrumentell-professionellen Nutzung.

Als Warnung vor zu rascher Annahme von Distanzen muß man indes hinzufügen, daß für KRIECK 1933 zwar grundsätzlich „das Zeitalter der ‚reinen Vernunft‘, der ‚voraussetzungslosen‘ und ‚wertfreien‘ Wissenschaft . . . beendet“ (KRIECK 1933a, S. 1 ff.) und die Stunde der „Politischen Wissenschaft“ gekommen ist, aber KRIECK schreibt auch: „Es bleibt als Wesen der Wissenschaft bestehen, daß sie in Weise und Weg der Forschung frei ist. Sie hört auf, Wissenschaft zu sein, wenn sie mit ihrer Fragestellung von vornherein auf fertige angebliche Wahrheit festgelegt würde“. Als Bekräftigung dieser Fähigkeit, politische Erwartungen an Wissenschaft von den theoretischen Funktionserfordernissen ihrer Erkenntnis-Praxis zu unterscheiden, betont er sogar: „Nicht die Wissenschaft . . . ist zu binden, wohl aber ihre Träger und Mehrer“ (ebd., S. 164 f.). Reduziert man die Analysen des KRIECKschen Wissenschaftsverständnisses allein auf solche propagandistischen Behauptungen, dann könnte hier sogar der – allerdings falsche – Eindruck aufkommen, man befände sich auf einem noch heute aktuellen Terrain, wie es z. B. KARL POPPER bestellt (so, unzureichend begründet, MÜLLER 1978).

Diese Hinweise auf den metatheoretischen Kontext der Abhandlungen mögen als Begründung der These genügen, daß man an KRIECK, FLITNER und WEIL für 1933 neben gemeinsamen thematischen und theoretischen auch z. T. übereinstimmende wissenschaftstheoretische Argumente aufzeigen kann. Diese Befunde erlauben es zugleich, die historische Einheit eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu behaupten, und zwar in dem Sinne, daß sich nach Themen, Theorien und Metatheorien für die Pädagogik bis 1933 bereits disziplinär zurechenbare Denkformen ausgebildet haben, von denen WEIL wie FLITNER und KRIECK Gebrauch machen. Aber es ist selbstverständlich eine in sich gestaltete, differenzierte Einheit, und die Diskussion dieser Differenzen innerhalb der Pädagogik von 1933 ist ja auch das eigentlich interessante Thema der Wissenschaftsgeschichte.

#### *4. Differenzen pädagogischer Argumentation*

An Unterschieden zwischen den Überlegungen der drei Autoren ist selbstverständlich kein Mangel. Man findet solche Differenzen in den leitenden Begriffen wie in der Tönung der Argumente, in den sozialphilosophischen Orientierungen wie in den anthropologischen Prämissen, mit signifikanten und dann auch überraschenden Überschneidungen.

##### *4.1. Manifeste Differenzen: Semantik und politische Optionen*

Die erste und auffälligste Differenz bietet die Sprache der Autoren, in ihrem Duktus und in den leitenden Begriffen. „Einfügung“, „Einfügebungsgebilde“ und „Einfügebungsbereitschaft“ bevorzugt WEIL, für KRIECK ist „Zucht“ (1933b) der theoretisch leitende Begriff. Parallel spricht er aber auch von „Einordnen“, „Eingliedern“ und „Bindung“, hier aber mit der bei WEIL nicht genutzten Qualifizierung als „organisch“. WEIL schreibt auch nicht über „Massenführung und Massenformung“ und schon gar nicht über „Techniken der Seelenprägung und Seelenzucht“ (KRIECK 1933a, S. 40). In theoretisch unentschiedener, gelegentlich an der alten Überliefe-

rung kritisierte, dann wieder selbst beanspruchter Begrifflichkeit spricht KRIECK aber auch von „Bildung“, dem Zentralbegriff FLITNERS. In seinen Überlegungen zur künftigen Politik der jungen Generation spricht FLITNER seinerseits aber ohne Berührungsangst auch von „politischer Formung und Erziehung“ (FLITNER 1933d, S. 322), und er reflektiert über „Haltung und Gesinnung“ (ebd., S. 323). Damit verwendet er wiederum Begriffe, die auch den KRIECKschen Überlegungen in der „Menschenformung“ (KRIECK 1933b; vgl. auch 1933a, S. 41) semantisch nicht fremd sind (aber der Begriff der „Haltung“ ist kategorial ja auch für die Pädagogik ALFRED PETZELTS zentral, in einer gänzlich anderen, nämlich quasi-theologischen Begründung).

Zu Differenzbehauptungen gibt neben der Semantik auch der Duktus der Argumente reichlich Gelegenheit. Bei FLITNER und KRIECK sind schon die einschlägigen Artikel zahlreicher als bei WEIL, insofern läßt sich auch eher die implizite Systematik ihrer Argumente erheben. Aber auch schon in dem hier nur möglichen knappen Textvergleich wird sichtbar, daß die Aussagen von KRIECK und FLITNER eher emotiv getönt sind als die von WEIL. Er hält doch an der analytischen Perspektive von allen Autoren am meisten fest, und er zeigt dabei die theoretische Distanz, die schon seine historischen Studien auszeichnete.

Solche Differenz zwischen Analyse und beteiligt-engagierter Zuwendung zum Thema findet sich besonders deutlich in den Ursachendiagnosen. Aller Behauptungen über das gemeinsame Vorliegen von Krisendiagnosen zum Trotz, die scharfen Attacken auf die Republik, die FLITNER und KRIECK – aus unterschiedlichen Motiven, aber in vergleichbar-kritischer Stoßrichtung – bieten, lassen sich bei WEIL nicht finden. Schon gar nicht erliegt WEIL dem KRIECKschen Versuch, im Rückgriff auf nationalistische Geschichtsfälschungen wie die Dolchstoßlegende (KRIECK 1933a, S. 14 ff.) die Genese der Notlage zu erklären. Bei WEIL und bei FLITNER wiederum gemeinsam findet sich auch nicht der Anschein eines Versuchs, die Genese der Krise oder die Möglichkeiten ihrer Bewältigung rassistisch oder im unbegrenzten Vertrauen auf die nationalsozialistische Bewegung zu begründen, wie das für KRIECK ganz deutlich wird (KRIECK 1933a, S. 24–48), zugleich mit der Aufgabe aller Prämissen, die er früher selbst für eine „reine Erziehungswissenschaft“ gefordert hatte.

Die gesellschaftspolitische Option ist bei WEIL aus dem Text nicht unmittelbar zu erschließen (dafür bleibt er zu theoretisch), von FLITNER wird dagegen eine staatliche Ordnungsleistung durchaus erwartet; da trifft er sich mit KRIECK. Aber dieser Staatszugriff wird eindeutig – und insofern gegenüber KRIECK differenzstiftend – durch das Eigenrecht der Generationen und der Erziehergemeinschaften begrenzt. Dagegen wird die gesellschaftstheoretische Argumentationsweise FLITNERS, sein Denken in Gegensätzen und Polaritäten, wiederum explizit auch von KRIECK beansprucht (KRIECK 1933a, z. B. S. 25, 166, 177). Dieser Denkweise entsprechend kann deshalb auch KRIECK die Idee der völkisch-rassisch bestimmten Einheit, die „organische Ganzheit im nationalen Gesamtstaat“ (S. 58), mit dem Zugeständnis des „Eigenlebens“, z. B. an die Erziehungsgemeinschaften von Jugendbund und Familie bzw. an die Hochschulen (KRIECK 1933a, S. 48 ff., 173), durchaus verbinden, analog den FLITNERSchen Thesen.

Das Problem scheint mir daher: Die Betrachtung der Texte stößt unablässig auf Differenzen, aber sie zeigen ihre Varianz nicht immer in der gleichen Richtung. So läßt sich nicht übersehen, daß z. B. semantische Differenzen parallel gehen mit Übereinstimmungen in der Denkstruktur (und *vice versa*), die wiederum Differenzen in den basalen sozialphilosophischen Orientierungen so wenig verdecken können wie in den praktisch-politischen Optionen. Die Relation von FLITNER zu KRIECK ist dafür sicherlich besonders aufschlußreich.

Gibt es die Möglichkeit einer theoretisch begründbaren, systematischen Bündelung der Unterschiede? Nach der gegenwärtigen Diskussion über die deutsche Erziehungswissenschaft seit 1933 müßte man sie vor allem in zwei Dimensionen erwarten, bei der Darstellung des Verhältnisses von Politik, Staat und Erziehung sowie bei der Behandlung der autonomen Ansprüche des Subjekts. Diesen Themen will ich deshalb ausführlicher nachgehen. Mein vorweggenommenes Ergebnis und zugleich die These: Zwar läßt sich das damit implizierte Gegensatzpaar von Autonomie und Heteronomie für die Qualifizierung der Ansichten über Erziehung bei der Analyse der Texte nutzen, aber es ergibt nicht die gravierend-eindeutigen Differenzen, die man retrospektiv unterstellt.

#### 4.2. Erziehung und die Autonomie des Subjekts

Das pädagogische Argument, daß Erziehung ihre Legitimität erst gewinnen kann, wenn sie den gesellschaftlichen Anspruch an das Subjekt den besseren Möglichkeiten und der Zukunft des Heranwachsenden unterwirft, ist allen drei Autoren geläufig. Sie führen es zumeist auch in der für die Weimarer Zeit typischen Form der „polaren“ Ordnung der Erwartungen ein (WEIL 1932/33, S. 81; FLITNER 1933a, bes. S. 114 ff.; KRIECK 1933a, S. 25; vgl. auch KRIECK 1910). Auch 1933 versucht keiner der Autoren, das prinzipielle Recht der Person prinzipiell zu bestreiten. Lehrreich ist deshalb auch nicht der normative Vorbehalt für sich, sondern die konkrete Fassung, mit der die Rechte der Person zugleich im allgemeinen behauptet, im konkreten aber als unerheblich oder beschneidungsfähig, für die Situation und im pädagogischen Ergebnis jedenfalls als nachrangig gegenüber Vergesellschaftungserwartungen gedacht werden können.

Dabei ist es in der systematischen Konstruktion seiner Theorie schon angelegt, daß KRIECK das Recht und den Begriff der Persönlichkeit überhaupt erst und nur in der Bindung und Formung durch die Gemeinschaft denken kann. Die Idee einer Persönlichkeit außerhalb kollektiver Ordnungen ist ihm unvorstellbar. KRIECK geht auch identitätstheoretisch, für den Begriff des Subjekts, nicht von der für ihn unsinnigen Idee der „Vereinzelung“ (1933a, S. 91) aus, sondern vom Primat der Gemeinschaft; er wehrt auch die Annahme ab, der „Einzelmensch“ könne „als autonome Lebensganzheit gegen die Welt“ (ebd., S. 89) gedacht werden oder existieren. Von soziologischen Denkweisen seiner Zeit, die fast unterschiedlos mit ähnlichen Denkfiguren operieren und eine Entgegensetzung von Individuum und Gemeinschaft ablehnen (vgl. BRINKMANN 1986), unterscheidet sich KRIECK erst dadurch, daß er die Erziehungsgemeinschaft, die er als notwendige Voraussetzung der Persönlichkeitsbildung konzipiert, 1933 allein noch in einem rassistisch-völkisch

definierten Staat gegeben sieht, demgegenüber das konkrete Subjekt das Recht zum Widerspruch verliert. Mit dem Gefüge von „Einordnung . . . Zucht . . . straffe(r) Ausrichtung . . . Arbeit an einer großen Aufgabe und im Kampf mit den Widerständen“ (1933a, S. 107) beschreibt er die Methode der „Persönlichkeits“-Bildung, deutlich abgesetzt gegen die Erwartung, dieser Prozeß ließe sich anders, z. B. durch die „individuelle Besonderheit“ oder die „subjektive Freiheit, tun oder lassen zu können, was man gerade mag oder nicht mag“ (ebd.), organisieren.

Für FLITNER läßt sich ebenfalls zeigen, daß erst die im Begriff des Subjekts philosophisch bestimmte und in ihm materialisierte bzw. erwünschte „höhere Gestalt“ das Prinzip des Bildungsprozesses und die Instanz des Widerspruchs gegen gesellschaftliche Erwartungen begründen; weder für einen „Individualismus“ noch für je subjektive Besonderheiten hat FLITNER sein Autonomieprinzip der Erziehung entwickelt (FLITNER 1933a, S. 144 f.; 1933d, S. 329). Die Konkretisierung dieses Prinzips ist zwar nicht zu denken, ohne daß der Pädagoge historisch-empirisch die Möglichkeiten der Erziehung und die Bedürfnisse des Subjekts betrachtet und antizipiert, aber als Instanz der Abwehr gesellschaftlicher Ansprüche fungiert diese Reflexion doch erst dadurch, daß sie die systematische mit der historischen Überlegung verbindet. Die Prinzipien der systematischen – philosophischen – Reflexion werden aber in der Situation keineswegs zur Disposition gestellt. FLITNER legt vielmehr mit Nachdruck Wert darauf, daß sich „echte Bildung“ (FLITNER 1933a, S. 114) von unechter ebenso eindeutig unterscheiden läßt wie „falsche Politisierung“ (FLITNER 1933d, S. 322), nämlich „parteimäßige Verhetzung“ (ebd.), von der „ebenso echten politischen wie echt pädagogischen Führung“ (FLITNER 1933d, S. 321; zum Gebrauch von „echt“ auch KRIECK, passim). Es ist für FLITNER geradezu das Kennzeichen pädagogischer Reflexion, daß sie sich „immer als Frage nach rechter und wahrer Erziehung“ präsentiert, und zugleich vermeidet, in den Subjektivismen etwa der Reformpädagogik eine angemessene Antwort zu sehen (FLITNER 1933a, S. 25).

Das Verknüpfungsglied zu WEIL ergibt sich hier allein in der Fragestellung; denn die Orientierung an Legitimitätsfragen der Erziehung ist aller stilistisch-argumentativen Differenz, die man sonst für WEIL behaupten kann, auch ihm nicht fremd. Seine Überlegungen zum Bildungsprinzip sind schon Teil einer (damals primär historisch verstandenen) „Frage nach der Ethik der deutschen Klassik“ (WEIL 1933, im Vorwort zu <sup>2</sup>1967, S. IX). Sie werden bezeichnenderweise auch durch die Situation veranlaßt, daß – so WEIL – die „Aufforderung zur Bildung der Persönlichkeit im Sinne der deutschen Klassik“ (WEIL 1930, S. III) historisch „keine zündende Macht mehr über uns hatte“. WEILS Untersuchungen galten daher der Frage, „warum der Aufforderung keine Kraft mehr innewohnte“, so daß „die Gegebenheiten unseres Daseins ein anderes Einordnungsprinzip verlangten“ (ebd.).

WEIL löst 1930, wie er selbst einräumt, das Problem eher in einer historischen Argumentation, und auch 1933 wird die Frage nach dem Einordnungsprinzip eher empirisch, seiner ansonsten gepflegten Methodik folgend, und nicht normsetzend geklärt. Die Jugend selbst sei in der konkreten Situation der „Verängstigung“ (WEIL 1932/33, S. 82), durch Freiheitszumutungen „überfordert“ (S. 89) und verlange „Bindung“. Zwar kennt auch WEIL aus der zeitgenössischen Diskussion den grundlegenden normativen Vorbehalt gegen Vergesellschaftung („Man wird mit

Recht fragen, ob denn nicht etwa die Tendenz auf Einfügung als Tendenz bereits aber auch als praktische Übung die Gefahr habe, den Menschen ‚bloß‘ einzufügen, stur und ohne Kontrolle einzufügen“ – S. 88). Aber er gibt diesem Einwand nicht viel Kredit. WEIL benutzt vielmehr ein durch und durch pädagogisches Argument zur Rechtfertigung von Einfügung und Bindung: „Nur der durch gute Einfügung gestärkte Mensch hat die Kraft, ‚frei‘ (WEILS Hervorhebung! HET) zu denken, zu urteilen und vor allem zu handeln“ (ebd.) – nicht ohne kritische Randglossen gegen die „Sicht des philosophischen Idealismus, die in ihrer ursprünglichen Befreiungstendenz die Fähigkeit der Befreiung überschätzen konnte“.<sup>4</sup> Es ist dann die pointierende Hinzufügung – „und durfte“ – (S. 89), mit der WEIL zeigt, daß er historisch notwendige Freiheitsforderungen zugleich adäquat würdigen kann, und daß er auch die Analyse ihrer je gegenwärtigen Folgen von globalen retrospektiven Verurteilungen der bürgerlichen Emanzipationsbewegung, wie KRIECK sie in der Attacke auf den Liberalismus nie versäumt, durchaus unterscheidet.

In dem hier schon sichtbar werdenden präzisen Blick auf historisch-gesellschaftliche Konstellationen unterscheidet sich WEIL sowohl von FLITNER wie, vor allem, von KRIECK. Die Unterschiede zwischen KRIECK und WEIL sind heute nicht überraschend, lehrreicher ist es deshalb für die Analyse der pädagogischen Reflexion um 1933, die gesellschaftstheoretische Distanz zwischen WEIL und FLITNER näher zu betrachten.

Gegenüber FLITNER ist die Differenz vor allem darin zu sehen, daß WEIL gerade die emphatisch empfundenen und mit großen pädagogischen Hoffnungen befrachteten „Gemeinschaften“ im Umkreis der Jugendbewegung in ihrer möglichen Bindungswirkung sehr skeptisch betrachtet. WEIL begründet das mit dem bemerkenswerten Argument, daß sie zu „irrational“ (gewesen) seien, um wirklich der „Verängstigung“ begegnen zu können (WEIL 1932/33, S. 82). Diese „romantisch ersehnte Gemeinschaft“, so schreibt WEIL in einem Duktus, der PLESSNERS Analyse (1924) der „Grenzen der Gemeinschaft“ in Erinnerung ruft<sup>5</sup>, mußte noch „das tradierte umschließende Gesamt des Staates, der Schule, der Familie in der Alltäglichkeit fraglos“ (ebd.) voraussetzen, auf Bedingungen also vertrauen, die 1933 nicht mehr gegeben seien. Die Kriterien, denen ein solches Einfügungsgebilde seiner Ansicht nach genügen müsse, benennt WEIL dann einerseits sehr formal („es muß seine *Dauer*, sein Fortbestehen auch im Alltag spürbar erweisen, es muß in sich *gefügt* und gegliedert sein, so daß der Ort, an dem man sich stellt, die Art der Anteilhabe, dem sich Einfügenden stets bewußt bleiben kann“ – S. 83, Herv. dort), andererseits aber – doch deutlich vergleichbar den Überlegungen FLITNERS – in starker Annäherung an soziale Einheiten unterhalb von Staat, Volk und Nation. „Gesicherte Festigkeit“, so WEIL, biete die „Partei, die in sich erkennbar gefügte, politische oder kulturpolitische Partei, mehr als das Volkstum, die Kultur, die Klasse.“ (S. 84)<sup>6</sup> Für FLITNER ist es neben den Erziehungsgemeinschaften und der Jugendbewegung der staatlich garantierte „dritte Erziehungsweg“ (FLITNER 1933d, S. 326), der, pädagogisch gestaltet, die Zukunft sichern soll.

Wie unterschiedlich im einzelnen auch die Begründungen aussehen mögen, sie führen zunächst zu einem vergleichbaren Ergebnis: Bindung ist das Gebot der Stunde. Vergleichbar ist auch, daß dafür kollektive Ordnungen primär jenseits des Gegebenen bzw. jenseits der gegenwärtig gegebenen Verfassung dieser Ordnungen

gesucht werden. Gravierend unterschiedlich ist aber die historisch-pädagogisch gedachte und gesuchte Gestalt dieser „Einfügungsgebilde“.

Große Differenzen zeigt schließlich die anthropologische Fundierung, die diesen Überlegungen gegeben wird. Für die basalen anthropologischen Prämissen, die den politischen Optionen zugrundeliegen, ergeben sich jedoch zunächst wieder überraschende Gemeinsamkeiten für FLITNER und KRIECK, die eine „konservative“, „skeptische“ Anthropologie vertreten. WEILS Text dagegen – bezeichnenderweise, für eine gesellschaftsgeschichtliche Argumentation – ist zwar in basalen anthropologischen Fragen enthalten, aber seine aufklärerische, der westlichen Zivilisation verpflichtete, „optimistische“ Anthropologie ist in seinen älteren Arbeiten belegt und wird auch durch seine späteren Schriften bekräftigt (vgl. WEIL 1933, 1972; WEIL in FEIDEL-MERTZ 1983, S. 108 ff.).

FLITNER wendet sich dagegen ausdrücklich gegen die „humanistische anthropologische Auffassung vom guten Menschen“ und zugleich gegen die „altsozialistische Gruppe“ (der Jugendbewegung), die solche Ideen vertritt (FLITNER 1933d, S. 320). Vergleichbare Kritiken der anthropologischen Prämissen der liberalistischen Pädagogik sind auch KRIECK nicht fremd, wenn er am Liberalismus das „Grunddogma“ von der „angeborenen Güte des Menschentums“ (KRIECK 1933a, S. 106) moniert, gegen ROUSSEAU polemisiert (S. 109), den FLITNER zumindest in den Auswüchsen des „Rousseauismus“ ebenfalls wiederholt abwehrt, und die Weimarer Pädagogik „formalistisch, subjektivistisch und individualistisch“ (KRIECK 1933a, S. 109) nennt. KRIECK paraphrasiert sogar wiederholt und offenkundig mit Lust an der polemischen Provokation, freilich auch sehr verkürzt, anthropologische Annahmen der deutschen Klassik, vor allem KANTS „aufreizenden Satz“ gegen den „liberalen Optimismus des 18. Jahrhunderts“ (KRIECK 1933b, Vorw.): „Der Mensch ist ein Tier, das einen Herrn nötig hat.“ KRIECK konstruiert sich auch dadurch, fälschlich, eine klassische Legitimation, daß er KANT zuschreibt, „als Herrn und Zuchtmeister zur Freiheit . . . den Staat in die Geschichtsbetrachtung eingeführt“ zu haben (ebd.).

Die „sittliche Substanz“ wiederum, die FLITNER in konstruktiver Perspektive anbietet und gegen die Republik einklagt (FLITNER 1933c, 1933d, S. 322, 324), stiftet erneut die Unterschiede gegenüber KRIECK. FLITNERS politisch-moralische Orientierung ist ihrer Herkunft nach aus der „Konvergenz des politischen Wollens“ in der Jugendbewegung geschöpft und in ihrem ethischen Fundament, anders als bei KRIECK, christlich gedacht. In der gesellschaftspolitisch-pädagogischen Konsequenz führt diese Argumentation bei FLITNER zu (in sich durchaus problematisierbaren) Annahmen über ein „Gefüge sachlich durchführbarer Forderungen“ jenseits der Politik der „Konfessions- oder Weltanschauungspartei“ (FLITNER 1933d, S. 329): FLITNER lobt einerseits, daß sich „Linkssozialismus wie Nationalsozialismus . . . mit der Mitte darin einig“ sind, daß man um eine „Teilsozialisierung“ nicht herumkomme (und bestätigt nebenher Fraktionierungen in der Sache, die retrospektiv so schwer verständlich sind); er wehrt andererseits allen „individualistischen und kollektivistischen Utopismus“ (ebd.) ab. FLITNER kann aber – insofern nahe bei KRIECK – zugleich den „Sinn für Wehrhaftigkeit und eine starke Staatsspitze“ und „echte militärische Propädeutik“ begründen, zwar innerhalb der „Grenzen der Staatstätigkeit“ (S. 330), aber „nicht liberalistisch, sondern volksstaatlich gedacht“

(ebd.). Mit WEIL darf man wohl sagen, daß die historische Situation solche Hoffnungen auf die Vereinbarkeit der polaren Forderungen nicht beglaubigt; die „wirkliche Politik in der deutschen Lage“ (FLITNER) sah 1933 anders aus, als FLITNER hoffte, wenn er ihren „echten sachlichen und sittlichen Gehalt“ beschwörte (FLITNER 1933d, S. 332).

Es ist jedenfalls nicht das Recht des historisch konkreten Subjekts, sondern die pädagogisch beanspruchte und theoretisch antizipierte Parteinahme für eine bessere Zukunft in einer anderen, weder liberalistischen noch kapitalistischen, aber auch nicht sozialistischen Gesellschaft, die so problematische Überlegungen inspiriert. Die Option für Bindung ist allgemein, ihre Konkretisierung unterscheidet sich in den erziehungstheoretischen wie -praktischen Konsequenzen wie in den politischen Optionen gravierend. Aber wenn man auch WEILS Plädoyer für die „Partei“ mit ins Kalkül zieht und seine Reserve gegen Klasse und Staat berücksichtigt, der Primat des Kollektiven bleibt gemeinsames Kennzeichen dieser erziehungstheoretischen Überlegungen von 1933, trotz der faktischen politischen Differenzen; und diese Übereinstimmung geht weit. Es ist, so WEIL, geradezu die Aufgabe der Pädagogik im Prozeß der notwendigen „Einfügung“, „daß man alles das forträumt, was subjektiv im Wege steht“ und dabei auch die „Reduktion überspannter Erwartungen“ leistet (WEIL 1932/33, S. 85). Das ist wahrlich keine „Pädagogik vom Kinde aus“, sondern spiegelt eher das gefestigte Selbstbewußtsein, das die Erziehungsreflexion aus der Bildungsphilosophie oder dem Selbstverständnis einer noch intakten institutionellen Tradition entnehmen konnte. Auf diesem Hintergrund wird es verständlich, daß auch im Denken von WEIL das Subjekt pädagogisch konstruiert wird. Es müsse dazu geführt werden, den Ansprüchen der Einfüguungsinstanzen und ihrer Eigengesetzlichkeit das „Recht über sich selbst zu gewähren“ (WEIL 1932/33, S. 84). Allein in der Methode, *suaviter in modo*, begibt sich die Pädagogik „an den Standort des Einzufügenden“ (S. 85).

#### 4.3. Primat der Politik?

Bei WEIL wird diese Begrenzung der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten durch die kollektiven, konkreten, staatlich-politischen Vorgaben auch ganz nüchtern eingeräumt: „Das ist überhaupt ein für die Pädagogik zu klärendes Phänomen, daß nur in Gesamtgebilde eingeführt werden kann, wenn diese bereits kulturpolitisch prätendiert oder intendiert sind.“ (WEIL 1932/33, S. 87 f.) WEIL kann deshalb für Erziehungsfragen nicht nur deutlich die Prämissen unterscheiden, sondern auch die Konsequenzen trennen. Es ist in diesem Sinne „erstlich eine kulturpolitische und nicht eine pädagogische Frage“, „Einfüguungsgebilde“ vorzugeben und ihnen „zum Ziel oder zur Durchsetzung zu verhelfen“. Dabei geht es um solche Einfüguungsgebilde, die eine „Dignität haben, die ihnen als solcher gebührt“, und die zugleich „dem Kulturpolitiker oder der Gruppe, für die er spricht, werthaft erscheinen“ (S. 87). In der weiteren Konsequenz ist es für WEIL deshalb auch erforderlich, „eine ganz klare Trennung zwischen der Aufgabe des Kulturpolitikers und des Pädagogen“ (S. 88) vorzunehmen. Das sei zum Nutzen von Theorie und Praxis der Pädagogik, die nur gewinnen könnten, wenn es der Pädagogik gelingt, ihre „Aufgabe unverwischt klar zu sehen“, um dann ihren „Aufgabenbereich ausweiten

(zu können), ohne sich zu verlieren“ (S. 88). Die Aufgabe der Pädagogik aber sei es, „den Menschen oder die Gruppe zu steigern“ (S. 87), nicht die Ziele zu setzen, an denen die Steigerung bewertet wird.

Man mag im Rückgriff auf pädagogische Autonomietraditionen, die man in Weimar vermutet, kritisch sagen, daß in diesem Vertrauen auf die Kulturpolitik ein Stück unverantwortlicher Delegation von Leistungen steckt, die sich eine autonome oder kritische Pädagogik selbst zuspricht, ja zusprechen muß. Man könnte auch einwenden, daß das Vertrauen auf Aufgabentrennung und Spezialisierung, das sich bei WEIL findet, sehr problematisch ist. Ich würde nur zu bedenken geben, daß WEIL hier der FLITNERSchen Tradition des Autonomiegedankens nähersteht als diese sich manchmal selbst eingesteht. Diese Nähe gilt zumindest dann, wenn man die bis 1933 vorliegende Ausprägung des Autonomiegedankens berücksichtigt.

In der Kontroverse mit HANS FREYER hatte WILHELM FLITNER (1933b; vgl. den Beitrag von HERRMANN in diesem Band) – hierin analog einem systematischen Argument von WEIL – die historisch-politische Relativität des Autonomieprinzips selbst eingeräumt. In der Realisierung von einem spezifischen Staatsverständnis durchgängig abhängig, wird das Autonomieprinzip der Pädagogik allein dann zu einem kritischen Begriff gegen die politische Realität, wenn der Staat als „echter“ Staat quasi nicht existiert. Allein in Phasen der „Unstaatlichkeit“, wie FLITNER sie in Weimar sah, als nach seinem Eindruck der Staat darauf verzichtete, seinen einheitlichen Erziehungswillen zu artikulieren, scheint die pädagogische Autonomie unabhängig von der Kulturpolitik, vielleicht sogar ihr entgegengesetzt. Sobald der Staat aber seine Aufgabe wahrnimmt, mit WEIL gesprochen: den pädagogischen „Werten . . . zum Ziel oder zur Durchsetzung zu verhelfen“, verliert das pädagogische Prinzip der Autonomie seinen Primat und ordnet sich der Politik eines substantiellen Staates unter.

FLITNER argumentiert freilich durchgängig in seinen Autonomieüberlegungen über WEILS historisch-empirische und sozialwissenschaftliche Analysen hinaus, indem er sowohl legitime Erziehung wie einen akzeptablen Staat vor aller konkreten Politik einem spezifischen Standard unterwirft. Das geschieht in mehrfacher Weise, im Rückgriff auf genossenschaftliche Prinzipien (FLITNER 1933d), die für ihn in den sozialen Bewegungen gegeben sind, oder in der Erwartung, daß „den Machträgern jene Demut nicht fehlen (möge), die die Macht nicht aus sich selber, sondern auf Gesittung, auf Ritterlichkeit und Liebe und somit wahrhaftig christlich gründet“ (FLITNER 1933c, S. 341).

Von diesem Punkt aus sind auch die Differenzen zwischen FLITNER und WEIL relativ zu KRIECK bestimmbar. KRIECK, schon im Argumentationsstil von WEIL unterschieden, beschränkt sich ebenso wie FLITNER nicht auf eine distanzierte Analyse der Kulturpolitik (der er, nun wiederum vergleichbar WEIL, ebenfalls den Primat zuspricht). KRIECK weist dem Theoretiker vielmehr die Aufgabe zu, die substantiellen Prinzipien staatlicher Politik aufzuzeigen, die er dann bekanntlich aus völkisch-nationalen, also anderen Traditionen bezieht als FLITNER. Einig in der theoretischen Annahme des Primats der Politik für die Gestaltung von Erziehungsprozessen, unterscheiden sich die Autoren in ihren positionell typischen Argumentformen – zwischen WEILS analytischem Duktus einerseits, KRIECKS und FLITNERS

präskriptiven Annahmen andererseits –, und ferner in der weiteren Zuschreibung von Leistungen, die in der Theorie erbracht werden sollen. FLITNER und KRIECK geben dann mit der gleichen Methodik – einem reflexiven, aus der „Besinnung“ auf eine historische Aufgabe geschöpften Denken, vergleichbar orientiert an polaren Spannungen und in der Auslegung deutscher Traditionen – der Politik selbst die legitimen Prämissen des Handelns.

So nah aber auch die *Denkformen* von FLITNER und KRIECK beieinander liegen, die Differenz in den Ergebnissen ist unübersehbar. Sie macht die Spannweite der Möglichkeiten bewußt, die der Typus der Reflexion erlaubt. Aber sie macht auch sichtbar, daß die Denkform selbst eine Reduktion dieser Vielfalt von Möglichkeiten – anders als in den distanzierten Analysen WEILS – nicht mehr stützt, vielleicht sogar gar nicht leisten kann. Diese Reduktionsleistung bieten dann die sozialen Traditionen, denen sich die Autoren verpflichtet fühlen: die Jugendbewegung und ihre Organisationen bei FLITNER, die 1933 die Nationalsozialisten allein dann – aber immerhin! – akzeptieren kann, wenn sie sich dem „Geist“ der „jungen Generation“ unterordnen (FLITNER 1933b, s. a. BEUTLER 1933); die nationalsozialistische Bewegung bei KRIECK, für die schon 1933 sichtbar wird, daß sie die „junge Generation“ funktionalisieren will (vgl. den Beitrag von REULECKE in diesem Band).

## 5. Versuch eines Fazits

Das Ergebnis könnte den Eindruck erwecken, daß sich die eingangs problematisierte Orientierung der Theorieanalyse an Erziehungszielen und der Ideologie komplexer pädagogischer Traditionen als Differenzkriterium schließlich doch bewährt hätte. Angesichts der vielfältigen Überschneidungen zwischen den Überlegungen der hier diskutierten Theoretiker, in ihren Argumentformen und Themen, halte ich aber die Beschränkung auf normative Differenzen für einen nicht vertretbaren Reduktionismus gegenüber dem historischen Stand pädagogischer Reflexion.

Ein erstes Ergebnis scheint mir eher zu sein, daß die Analyse der Erziehungswissenschaft um 1933 angesichts solcher Muster von Einheit und Differenz nur in die Irre gehen kann, wenn sie Reflexionsformen und -themen, Referenzen und Standards allein aus der retrospektiven Erwartung und nur mit den durch die Geschichte seit 1933 geschärften Kriterien liest. In den Denkformen über Erziehung gibt es 1933 nicht nur Muster, die diese Pädagogik von KRIECK über FLITNER zu WEIL mit der neuzeitlichen Erziehungsreflexion insgesamt teilt – z. B. in der Defizitdiagnostik, in der rekonstruktiven Intention, in der metatheoretischen Besonderung –, sondern auch epochenspezifische Gemeinsamkeiten, die heute eher irritieren<sup>7</sup>: die Selbstverständlichkeit, in der gegenüber individualistischen Erwartungen kollektive Orientierungen den Erziehungsprozeß bestimmen, theoretische Unterstellungen über die Voraussetzungen gelingender Erziehung, wie sie in Korrespondenzannahmen, in der Wertschätzung von Erziehungsgemeinschaften oder in Identifikationstheorien des Lernens vorliegen, auch der implizite Ausgang bei bildungs- bzw. strukturtheoretischen Überlegungen. Von solchen in der

historischen Situation bereitliegenden Denkmustern, Überzeugungen und praktischen Orientierungen machen offenkundig alle hier untersuchten Erziehungstheorien Gebrauch (und auch weitere, wie manche Textreferenzen zeigten), unabhängig von den Differenzen, die man für ihre politischen Optionen ansonsten ebenso eindeutig geben kann, und auch unabhängig von den pädagogischen Optionen, die sie in großer Unterschiedlichkeit sonst verfolgen.

Die Theorien über Erziehung sind aber, das ist der zweite Aspekt dieses Fazits, nicht schon als identisch qualifiziert, wenn man sie in ihrem Gattungscharakter als pädagogisch erkennt und – epochal – einem Weimarer disziplinären Denktypus zuordnen kann. Differenzen ergeben sich vielmehr zahlreich, semantisch, in der theoretischen Ordnung und Verknüpfung der gemeinsam geteilten Argumente und in der expliziten Akzeptanz von Normen bzw. in der normativen Enthaltsamkeit der Theorie. In einer solchen, begrifflich-theoretisch-metatheoretisch konzipierten Verknüpfung, durch die eine spezifische Denkform erst vollständig konstituiert wird, ist – aus der Distanz betrachtet und für den Analytiker pädagogischer Denkformen – die Nähe von FLITNER zu KRIECK unverkennbar größer als deren beider Nähe zu WEIL.

WEIL ist in seinen Argumenten nicht nur methodisch unterscheidbar, weil er primär analytisch statt präskriptiv vorgeht, er konzentriert sich auch thematisch intensiver auf eine spezifisch gefaßte Erziehungsaufgabe. FLITNER wie KRIECK zeigen dagegen eine von ihnen selbst als ‚polar‘ beschriebene, an Ganzheiten orientierte, nicht den Wissenschaften, sondern dem Reflexionstyp zugeordnete Denkform, die Erziehungsaufgaben nicht spezialistisch aufnimmt, sondern immer gleich auf die Nation (oder die Generation, die Jugend etc.) ausgreift. Diese Pädagogik präsentiert sich damit als eine Denkform, die Wirklichkeiten eher auslegt als analysiert, und deshalb in der Betrachtung der konkreten Situation – zum Schaden ihrer theoretischen Leistung – zugleich ihren überlieferten milieueigenen Traditionen und jugendbewegten bzw. nationalistischen Gemeinschaftsideen mehr verhaftet ist als der Forschung. Anders als bei WEIL, der zwar auch den Wert von Erziehungsgemeinschaften kennt, ihn aber nicht romantisch verklärt, führt diese enge Bindung an das Leben die pädagogische Reflexion aber – historisch – nicht zu einer Erkenntnis, die dem Leben dient, sondern in die Irre – ohne eindeutige Revision, wie bei KRIECK, in die kurzzeitige Illusion, wie bei FLITNER.

Eine analoge Differenz – WEIL hier, FLITNER und KRIECK dort – zeigt sich auch in den politischen Konsequenzen, willentlich in Kauf genommen bei KRIECK, nichtintendiert, aber durch Analysedefizite verführt bei FLITNER. Jedenfalls, die Kritik der Republik, die FLITNER und KRIECK zeigen, findet sich bei WEIL nicht, und hier liegt dann wiederum die Trennungslinie. KRIECK schließlich separiert sich nicht nur von FLITNER und WEIL, sondern von jeder wissenschaftlich diskutierbaren Reflexion, wenn er in der Verpflichtung auf Rasse, NS-Bewegung und Nation das emphatische politische Bekenntnis jeder theoretisch begründbaren Analyse oder reflexiv legitimierbaren Erörterung vorordnet. Die problematische, weil erkenntnisbelastende Nähe zur Ideologie der gesellschaftlichen Akteure, die dem metatheoretischen Fundament von KRIECKS Reflexion schon systematisch innewohnt, deformiert dann seine konkrete Denkarbeit vollständig, weil die Möglichkeit der Distanzierung, die von der Methode der Reflexion her schon fern gerückt ist, durch

die auch politisch-normative Identifikation des Theoretikers mit seinem Objekt vollständig aufgegeben wird. FLITNER kann dagegen die Möglichkeit von Pädagogik als Reflexion zwar nicht in der historisch-analytischen Leistung zeigen, aber doch dadurch, daß er einem normativen Standpunkt zur Geltung bringt, der universalistische Ansprüche bewahrt und sich nicht allein der herrschenden Politik unterordnet. Insofern bietet er – den eigenen Absichten entsprechend – zwar keine ‚Tatsachenwissenschaft‘, aber doch eine historisch vertretbare Gestalt der Pädagogik als Reflexionsdisziplin.

Im Blick auf die historische Situation von 1933 und ihre weitere Entwicklung zeigt sich, daß nicht nur KRIECK von der Realgestalt des erträumten Dritten Reiches enttäuscht wird, sondern auch FLITNERS – wie immer gezügelte – Hoffnungen auf die Einheit der Nation und den nationalen Aufbruch sich bald als unbegründete Illusionen erweisen. Die Denkformen nach dem Muster von Reflexion und ‚Besinnung‘, die sich programmatisch wie FLITNER, faktisch wie bei KRIECK 1933, vehement der Historizität und impliziten Normativität ihres Gegenstandes verschrieben haben, sind weder zur Betrachtung der historischen Situation noch zu einer nüchternen Beurteilung der ihr implizierten Orientierungs- und Entwicklungsmöglichkeiten imstande.

Es ist dann fast paradox, daß die einzige Theorie, die durch das politische Verhalten ihres Protagonisten als widerständig gegen die Ideologie und Praxis des Nationalsozialismus ausgewiesen ist, zugleich eine erziehungstheoretische Gestalt bietet, von der die gegenwärtige Diskussion solche widerständige Leistung primär gar nicht erwartet: zuerst an Analyse interessiert, historisch und nicht präskriptiv gebaut, in der Diskussion auch der ‚Einfügungs‘-problematik fern pädagogischer Idyllisierung des gesellschaftlichen Einflusses und angesichts der konkreten Situation der Erziehungsverhältnisse mit wenig Rücksicht auf die je subjektiven Erwartungen. WEIL argumentiert eher so, wie man es Positivisten, nicht, wie man es kritisch-engagierten Sozialwissenschaftlern zuschreibt.

Die Politisierung der Disziplin speist sich 1933 aus anderen Milieus, und sie erzeugt Ergebnisse, die nicht mehr primär einer Denkform als den sozialen Traditionen der Theoretiker zugerechnet werden können. Fragen der Kontinuität oder Diskontinuität pädagogischer Reflexion sind auf diesem Hintergrund nicht leichter, sondern schwieriger zu erörtern. Denn einerseits, KRIECK steht weder theoretisch noch metatheoretisch vollständig außerhalb des traditionellen pädagogischen Diskurses, aber es wäre, andererseits, eine mutwillige Verkürzung der Reflexionslage, wollte man die 1933 sichtbar werdenden Aspekte der Diskontinuität übersehen, die bei allem Fundus pädagogisch gemeinsamer Denkformen die Theorien nicht nur von WEIL, sondern auch von FLITNER von dieser Art des Denkens über Erziehung eindeutig trennen und unterscheiden.

### *Anmerkungen*

- 1 Universitätsarchiv Frankfurt, Personal-Hauptakte HANS WEIL. Als weitere Habilitationsleistungen galten die überarbeitete Fassung seiner Arbeit zum „Bildungsprinzip“ sowie die Antrittsvorlesung vom 9. November 1932 über „HERBARTS Bedeutung für die pädagogische Theorie“.

- 2 WEILS Arbeit belegt deshalb die soziale Offenheit und theoretische Lernfähigkeit, aber auch eine der Entwicklungsmöglichkeiten, die innerhalb der geisteswissenschaftlichen Denkform möglich waren, nicht erst nach 1967, sondern schon nach 1930. Die scharfe Abgrenzung, die FEIDEL-MERTZ (1983, S. 107) zwischen WEIL und der NOHL-Schule sieht, kann ich daher nicht teilen.
- 3 Die These einer neuzeitlichen und – in einem Minimalbestand – bis heute kontinuierenden pädagogischen Denkform, die PASCHEN m. E. vertritt und die ich hier aufnehmen will, ist sicherlich selbst diskussionsbedürftig. Wie immer diese Begründung im einzelnen aussehen mag, erst mit der Annahme einer solchen kontinuierenden Denkform läßt sich auch epochenspezifisch argumentieren und z. B. die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Diskontinuität der nationalsozialistischen pädagogischen Reflexion behaupten; denn diese Reflexion steht nicht vollständig außerhalb der pädagogischen Tradition – sondern ist als „pädagogische“ erkennbar –, aber sie zeigt doch Reflexionseigentümlichkeiten, die ausreichen, neben der Kontinuität zugleich eine eindeutige Zäsur zu markieren, die Deformation und Destruktion der pädagogischen Reflexion der Moderne.
- 4 WEIL sieht später (1972, S. 55 ff.) erneut eine Situation, in der die Gleichrangigkeit von „Befreien und Einfügen“ bekräftigt werden muß; er ist auch erneut skeptisch gegen die „emotionale und politische Ideologie“ (S. 56) einer „freien“ oder sogar „antiautoritären Erziehung“ (ebd.), wie er sie u. a. bei HERBERT MARCUSE vermutet. Man darf also behaupten, daß die Thesen von 1933 kein akzidentelles, sondern ein zentrales Moment der WEILSchen Theorie dokumentieren.
- 5 Das Lob, das H. PLESSNER 1956 der WEILSchen Untersuchung spendet, ist deshalb nicht überraschend (vgl. Universitäts-Archiv Frankfurt, Personal-Hauptakte HANS WEIL, in den Akten des Wiedergutmachungsverfahrens).
- 6 WEIL antizipiert hier m. E. die sozial- und bildungsgeschichtlich gut bestätigte These, daß die Weimarer Gesellschaft am ehesten als in „Lagern“ bzw. „Sozial-Milieus“ segmentierte begriffen werden kann. Damit sind soziale Einheiten beschrieben, die mit der Klassen- oder Schichtungstheorie nicht zu fassen sind, in denen aber die Lebensweise der Menschen – politisch wie kulturell, normativ wie privat – wesentlich bestimmt wird.
- 7 Solche Irritation ist fast beliebig zu belegen: In einer Rezension dreier Bücher – H. FREYER: Revolution von rechts; F. FRIED: Ende des Kapitalismus; E. ROSENSTOCK: Die europäischen Revolutionen – hebt U. PETERS in der „Zeitschrift für deutsche Bildung“ nicht die ideologischen Differenzen hervor, die heute die genannten Autoren primär unterscheiden, sondern vor allem die gemeinsame Tatsache, daß hier „drei geistvolle Versuche“ vorlägen, „hinter dem politischen und wirtschaftlichen Chaos der Gegenwart die Linie zu finden, die in die Zukunft weist.“ (Zs. f. dt. Bildung [1932], S. 283)

## Quellen

1. Ungedruckte Quellen  
Universitätsarchiv Frankfurt: Personal-Hauptakte HANS WEIL
2. Gedruckte Quellen  
BEUTLER, H.: Die junge Generation und die pädagogische Aufgabe. In: Die Erziehung 8 (1932/33), S. 416–428.  
FLITNER, W.: Die drei Phasen der Pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage (1928). Wiederabgedruckt in: DERS.: Die Pädagogische Bewegung. Hrsg. von U. HERRMANN. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 232–242.  
FLITNER, W.: Systematische Pädagogik. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Breslau 1933. Wiederabgedruckt in: DERS.: Pädagogik. Hrsg. von H. SCHEUERL. (Gesammelte Schriften, Bd. 2.) Paderborn 1983, S. 9–122. (Zit. 1933a)

- FLITNER, W.: Die Jugend im Kampf um Deutschland. Ausführung des Schlußworts auf der Führertagung in Soest (1933). Wiederabgedruckt in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 320–332. (Zit. 1933b)
- FLITNER, W.: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933 (1933). Wiederabgedruckt in: DERS.: Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 333–341. (Zit. 1933c)
- FLITNER, W.: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. In: Die Erziehung 9 (1933/34), S. 107–111. (Zit. 1933d)
- FLITNER, W.: Erinnerungen. 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- KRIECK, E.: Persönlichkeit und Kultur. Heidelberg 1910.
- KRIECK, E.: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig <sup>11</sup>1933. (a)
- KRIECK, E.: Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft. Leipzig <sup>2</sup>1933. (b)
- PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus (1924). Wiederabgedruckt in: DERS.: Macht und menschliche Natur. (Gesammelte Schriften, Bd. 5.) Frankfurt 1981, S. 7–133.
- WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn <sup>1</sup>1930, <sup>2</sup>1967.
- WEIL, H.: Der Prozeß der Einfügung als pädagogische Aufgabe. In: Die Erziehung 8 (1932/33), S. 81–89.
- WEIL, H.: Helfendes Handeln. Ein Beitrag zur Theorie der Pädagogik. Bonn 1972.

### *Literatur*

- BRINKMANN, W.: Zur Geschichte der Pädagogischen Soziologie in Deutschland. Würzburg 1986.
- BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER. Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 35.) Köln/Wien 1987.
- FEIDEL-MERTZ, H.: Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von E. SPRANGER, W. FLITNER und H. FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In diesem Band S. 281–325.
- HESSE, A.: „Bildungsinflation“ und „Nachwuchsmangel“. Zur deutschen Bildungspolitik zwischen Weltwirtschaftskrise und Zweitem Weltkrieg. Hamburg 1986.
- LINGELBACH, K. CH.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Berlin <sup>1</sup>1970, Frankfurt <sup>2</sup>1987.
- MÜLLER, G.: ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 5.) Weinheim/Basel 1978.
- PASCHEN, H.: Logik der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1979.
- PRANGE, K.: Identität und Politik bei ERNST KRIECK (1981). Wiederabgedruckt in: HERRMANN, U. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 154–169.
- REULECKE, J.: „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit. In diesem Band S. 243–255.
- TENORTH, H.-E.: Geschichte und Traditionalisierung. In: Bildung und Erziehung 29 (1976), S. 500–514



## „Die Herausgeber müssen sich äußern“

*Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation*

Am 30. Januar 1933 ernannte Reichspräsident PAUL VON HINDENBURG den Führer der NSDAP, ADOLF HITLER, zum Reichskanzler. GOEBBELS notierte am Abend dieses Tages: „Die große Entscheidung ist gefallen. Deutschland steht vor seiner historischen Wende . . . Wir sind am Ziel. Die deutsche Revolution beginnt!“ (GOEBBELS 1934, S. 254) Am 1. Februar wurden der Reichstag aufgelöst und Neuwahlen für Anfang März anberaumt. Am 27. Februar ging das Gebäude des Reichstags in Flammen auf, am Tag darauf setzte die „Verordnung des Reichspräsidenten zum Schutz von Volk und Staat“ wichtige Grundrechte außer Kraft. Die Wahlen vom 5. März 1933 fanden nicht mehr unter den Bedingungen freier Wahlen statt; ihr Ergebnis: die NSDAP und die völkische „Kampffront Schwarz-Weiß-Rot“ (Deutschnationale und der „Stahlhelm“) erreichten mit 52% der Stimmen eine knappe absolute Mehrheit. Der 21. März war dann der „Tag von Potsdam“: Personifiziert durch HINDENBURG und HITLER, sollte sich – so die beabsichtigte und weitgehend erreichte Wirkung der Feierstunde in der Potsdamer Garnisonkirche, über dem Grabe FRIEDRICHS DES GROSSEN! – die Versöhnung des konservativen ‚alten‘ Preußen-Deutschland mit dem nationalsozialistischen ‚neuen‘ Deutschland vollziehen. Am 24. März 1933 trat das „Ermächtigungsgesetz“ in Kraft („Gesetz zur Behebung der Not von Volk und Reich“), das die Reichsregierung ermächtigte, abweichend vom verfassungsmäßigen Verfahren und von der Verfassung abweichende Gesetze zu erlassen: Ausbau und Stabilisierung der NS-Herrschaft in Deutschland konnten ‚legal‘ beginnen. „Abgestimmt wird nicht mehr. Der Führer entscheidet.“ (GOEBBELS ebd., S. 302, Notiz vom 22. 4. 1933)

Am 27. März 1933 schrieb der Schriftleiter der Zeitschrift „Die Erziehung“<sup>1</sup>, WILHELM FLITNER in Hamburg, einen längeren Brief an einen der Mitherausgeber der „Erziehung“, EDUARD SPRANGER in Berlin, mit dem FLITNER seit Gründung der Zeitschrift alle wichtigen laufenden redaktionellen und konzeptionellen Fragen der Zeitschrift zu besprechen und abzustimmen pflegte:

„Ich habe mich die letzten drei Tage sehr mit der Frage unseres April-Heftes gequält. Während ich den Umbruch las, wurde es mir ganz klar, daß wir mit einem solchen Heft das neue Halbjahr nicht eröffnen können.<sup>2</sup> Die Ereignisse des 5. und 21. März sind doch so aufwühlend für jeden Deutschen, daß er von einer Zeitschrift enttäuscht sein muß, die in einem solchen Augenblick nur mit Einschränkungen und Warnungen sich vernehmen läßt. Unsere Zeitschrift hat doch, wie ich glaube, für viele Pädagogen im Land die Funktion eines Seelenführers mit übernommen, wenn auch gegen ihre wissentliche<sup>3</sup> Absicht. Ich habe nun mit dem Verlag gesprochen, der bereit ist, das Heft noch einmal umbrechen zu lassen, und ich möchte Sie bitten, doch ein paar Seiten oder Zeilen für den Anfang des Heftes zu schreiben.

Die Herausgeber müssen sich äußern, wenn nicht Mißverständnisse über unsere Haltung aufkommen sollen. Um auch meine Pflicht zu tun, habe ich mich gestern noch daran gemacht, einen kleinen Text aufzusetzen, den ich dem Ihrigen folgen lassen würde; ich hoffe, ihn heute abend an Sie schicken zu können.“<sup>4</sup>

SPRANGER entsprach FLITNERS Bitte; der Schriftleiter bedankte sich brieflich am 3. April:

„Mit Ihrem Manuskript bin ich nicht nur einverstanden, sondern sehr erfreut, daß ich so mit Ihnen gehen kann. Nur eine Bitte habe ich: den Namen ADOLF HITLERS aus dem Aufsatz fortzulassen und die Stelle auf der 4. Manuskriptseite, in der auch das Wort vom deutschen Frühling steht, zu ändern. Die Gründe, die mich zu dieser Bitte bewegen, sind religiöser Art; ich möchte mich mit Ihnen darüber einmal aussprechen, sie aber nicht im Brief erörtern. Die von Ihnen notierten Stellen in meinem Manuskript habe ich geändert und hoffentlich Ihren Sinn getroffen.“<sup>5</sup>

Das April-Heft des 8. Jahrgangs (1932/33) der „Erziehung“<sup>6</sup> konnte also mit den Aufsätzen von SPRANGER („März 1933“, S. 401–408) und FLITNER („Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933“, S. 408–416) eröffnet werden. Soweit bisher ersichtlich, waren die anderen Mitherausgeber der Zeitschrift – ALOYS FISCHER in München, THEODOR LITT in Leipzig und HERMAN NOHL in Göttingen – nicht um Stellungnahmen oder Kommentare gebeten worden.<sup>7</sup>

Im folgenden sollen kurz die bisherigen Äußerungen zur „Erziehung“ des Jahres 1933 rekapituliert werden (Kap. I); anschließend wird WILHELM FLITNERS Position anhand seiner Äußerungen in Verbindung mit den Abhandlungen von EDUARD SPRANGER und HANS FREYER<sup>8</sup> herausgearbeitet und mit den Unterstellungen, Behauptungen und Schlußfolgerungen von RANG (1986) und KUPFFER (1984) über die (angebliche) pro-nationalsozialistische Grundhaltung dieses Vertreters ‚der‘ „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“<sup>9</sup> verglichen (Kap. II); abschließend (Kap. III) wird der Diskussionsprozeß über die redaktionelle Arbeit, Gestaltung und Zukunft der „Erziehung“ im Herausgeberkreis und mit dem Verleger anhand ausgewählter Briefe dokumentiert.

## *I. „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933*

OTT hat in seiner Monographie über die „Erziehung“ (1971) Herausgeberkreis, Gründung und Programm der Zeitschrift umrissen, das Jahr 1933 als „einen tiefen Einschnitt“ (S. 7) *inhaltlich* jedoch nicht näher untersucht, sondern nur die personellen Konsequenzen in den folgenden Jahren bei Herausgebern und Schriftleitern aufgelistet. OTT teilt in seiner späteren Abhandlung (1982) einige Gründungsdokumente mit und weist darauf hin (S. 783), daß vom Oktober 1933 an – also mit Beginn des 9. Jahrgangs (1933/34) – die Mitteilungen und Beiträge unter der Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ eingestellt wurden, und daß im Herausgeberkreis immer wieder die Frage neu zu entscheiden gewesen war, ob die Zeitschrift nicht besser eingestellt werden sollte, als sich immer neuen Pressionen und Kompromißzwängen auszusetzen. (Wie die noch unveröffentlichte Korrespondenz zwischen SPRANGER und FLITNER ausweist, war es regelmäßig SPRANGER, der für die Fortführung plädierte und sie dann schließlich als alleiniger Herausgeber, zusam-

men mit HANS WENKE als Schriftleiter, bis zum Ende der Zeitschrift mit dem Dezember/Januar-Heft 1942/43 fortführte.) In seiner zweiten Abhandlung zur Geschichte der „Erziehung“ hat OTT (1984) die Aufmerksamkeit darauf gelenkt (S. 621 f.), daß die „Erziehung“ in dem Moment ins Leben gerufen wurde, wo *erstens* die „Grenzen“ der nach 1919 hervorgetretenen (radikalen) reformpädagogischen Positionen diskutiert wurden; *zweitens* Ermüdung und Resignation bei allen jenen Erziehungs- und Schulreformern zu bemerken war, die besonders enttäuscht waren vom bildungspolitischen Versagen von Reich und Ländern (vgl. FÜHR <sup>2</sup>1972, HERRMANN 1987); wo *drittens* eine Verengung des reformpädagogischen Gedankenkreises auf *Deutschtum* und *Deutschkunde* zu beobachten war (vgl. MÜLLER <sup>2</sup>1987); und wo *viertens* die innenpolitische Polarisierung und Radikalisierung zu einer zunehmenden (parti-)politischen Vereinnahmung des Pädagogischen führte (dazu im ganzen die Hinweise von ERICH WENIGER 1926, zitiert bei OTT 1984, S. 621). Gegenüber diesen Tendenzen sollte die „Erziehung“ – so führte FLITNER in seinen „Leitsätzen“ vom Dezember 1924 aus (bei OTT 1982, S. 776 ff.) – die Pädagogik der Gegenwart als „eine pädagogische Erfahrung von besonderem Reichtum und besonderer Gegensätzlichkeit“ (!) in ihrem inneren Zusammenhang wissenschaftlich zu klären helfen: „die Isolierung der erzieherischen Theorie im Ganzen der Philosophie und der Geisteswissenschaften zu überwinden“, „für die Gedanken einer nationalen Bildung . . . ein allgemeineres Interesse zu wecken“ und die konfessionellen Unterschiede in der pädagogischen Theorie und Forschung vermindern zu helfen. Die „Erziehung“ sollte das *Eigenrecht des Pädagogischen* gegenüber dem Politischen, dem Konfessionellen usw. zum Ausdruck bringen und so dem *ganzen* Volk, Gesellschaft und Kultur *insgesamt* dienen. (Auf die so verstandene Orientierung am „Volksganzen“ und die damit zusammenhängende gesellschafts- und sozialpolitische Position der Zeitschrift wird unten zurückzukommen sein, auf FLITNERS Verständnis von *Volk, Gesellschaft und Kultur*.)

WILHELM FLITNER hat in seiner Selbstdarstellung von 1976 der „Erziehung“ nur wenige Zeilen gewidmet (S. 172, 187) und erst in seinen 1986 erschienenen „Erinnerungen“ die Geschichte der „Erziehung“ eingehender dargestellt (S. 318 ff., 367 ff.). Über das Jahr 1933 schreibt FLITNER dort (S. 368 f.):

„Das aufgewühlte Denken jener Tage des Umbruchs läßt sich schwer zu einem klaren Bild bringen. Es wurde deutlich, daß die bisherigen Lebensformen überwachsen würden, es eigentlich bereits waren. In der Wissenschaft nicht nur, sondern im ganzen Gefüge der ökonomischen und sozialen Welt werde und müsse sich Neues bilden; es sei nicht mehr möglich, zurückzukehren zu den politischen Formen eines abstrakten und individualistischen Liberalismus. Doch wenn man sich auch schaffend der Zukunft öffne, so schien es unserem Kreis der Herausgeber, so müßten gleichsam Pfähle in den sumpfigen Grund eingerammt bleiben, die das kulturelle und ethische Erbe um so kräftiger festhielten. Ohne diesen Grund sei von dem Neuen nichts Gutes zu erwarten.

In unseren ersten Heften nach dem Staatsstreich brachten wir diese Punkte gleichsam zu Protokoll. So hieß es in einem Aufsatz über ‚Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933‘ [von WILHELM FLITNER selber] – gegen den Absolutheitsanspruch einer Einheitspartei gewendet –, daß dem Staat wohl eine konkret einheitliche Gesittung notwendig sei, aber er dürfe diese Einmütigkeit nicht durch ein staatlich verordnetes Denken anstreben. Das Gebot der Stunde sei, ‚die Erziehung nicht aus einer willkürlichen Programmatik heraus, sondern aus der einheitlichen Gesittung ziviler Staatsbürgerschaft‘ zu begründen. Man dürfe nicht von Staats wegen Einheit des Glaubens oder der Weltanschauung herbeiführen wollen. Je stärker

der Staat sei, um so mehr müsse er sich da zurückhalten, „wo wesensgemäß nicht der Staat, sondern andere Erziehungsmächte ihre selbstverantwortliche Mitgestaltung am Erziehungswerk durchführen müssen“. Ich schob diese Ausführungen in letzter Minute noch ein, weil mir der Eröffnungsaufsatz von EDUARD SPRANGER [„März 1933“], der die Wiederherstellung einer arbeitsfähigen Regierung begrüßte, in der Einschätzung des nun Möglichen verfehlt erschien. SPRANGER betonte in dem [zweiten–] „Aufbruch und Umbruch“ überschriebenen Beitrag die „Geistesfreiheit der Universitäten im deutschen Sinne und den religiösen Standpunkt der Gewissensentscheidung, der nicht als Individualismus gebrandmarkt werden dürfe“. HERTHA SIEMERING warnte vor dem Hegemonieanspruch der NS-Jugendorganisation. Sie verlangte selbständige Mitarbeit der anderen Jugendverbände bei der neuen Einrichtung des Arbeitsdienstes und in der Jungmädchenerziehung; die älteren Verbände könnten mit erfahrenen Erziehern arbeiten, während vor den neu eingesetzten Erziehern zu warnen sei, wenn sie die überlieferten Formen der alten Armee verwendeten. Und HERMAN NOHL, der seine Göttinger Studenten zur Mitarbeit an den neuen sozialpädagogischen Diensten ermunterte, warnte ebenfalls vor den pseudomilitärischen Praktiken einer einseitig auf Härte und Disziplin gerichteten Pädagogik.

Im ganzen spiegelt diese erste Heft<sup>10</sup> nach der „Machtergreifung“ den Entschluß der Herausgeber, die Fortführung der Zeitschrift zu versuchen und der Staatsumwälzung eine positive Seite für das Erziehungswesen abzugewinnen; vor allem aber auch die Hoffnung, den neuen Machthabern noch ins Gewissen reden zu können. Erst nach und nach wurden wir uns der schlimmen Täuschung bewußt, der wir damit anheimgefallen waren.

Im nächsten Heft der Zeitschrift<sup>11</sup> erschienen dann zwei Aufsätze, die sich unmittelbar gegen die nationalsozialistischen Lehren wandten: MARTIN HAVENSTEINS Beitrag über „Autorität und Liberalität“ und THEODOR LITTS Vortrag über „Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate“. Dieser Beitrag enthielt das unveränderte Manuskript für einen Vortrag, den LITT in München halten sollen und der in letzter Stunde verboten worden war.

Einen direkten Eingriff der Zensur gab es aber nicht; in der ganzen ersten Phase der Diktatur blieb die Schriftleitung unbehelligt. Wir fuhrten auch fort, „nicht-arische“ Autoren, wie das neue Vokabular lautete, in der Zeitschrift zu Wort kommen zu lassen. So haben CURT BONDY, EUGEN ROSENSTOCK, HANS WEIL und vor allem SERGIUS HESSEN weiter mitgearbeitet.“

Aus den eingangs zitierten Briefen geht hervor, daß die Artikel von SPRANGER und FLITNER in anderer Reihenfolge entstanden sind, als FLITNER sich erinnert. In der folgenden Korrespondenz hat FLITNER Vorbehalte gegen SPRANGERS Ausführungen brieflich nicht vorgebracht. Die weiter unten gegebene Textanalyse wird aber zeigen, daß FLITNER mit seinem im Druck erschienenen Aufsatz SPRANGER in der Sache strikt widersprach.<sup>12</sup>

Zuletzt hat sich RANG (1986) mit der „Erziehung“ im Jahre 1933 beschäftigt und zwar mit den Abhandlungen von SPRANGER und FLITNER. Beiden Autoren wird das „Ja, aber“, die „Zustimmung mit Vorbehalt“, die innere Unentschiedenheit ihrer Position, die Vagheit und Mehrdeutigkeit ihrer Formulierungen vorgehalten. Für RANG handelt es sich im Falle SPRANGERS um „das Grundmuster . . . der zwieschlächtigen faschistischen [sic!] Reaktion auf den Faschismus“ (S. 41), durch die Spranger seiner „profaschistischen [sic!] Option Ausdruck zu geben“ suchte (S. 42). Dieser Befund treffe auch auf FLITNER zu. Dessen Vorbehalte und Mahnungen sind für RANG nur „Selbstberuhigung“ (S. 45), aufgrund derer SPRANGER und FLITNER „die Zustimmung zum NS-Staat [sic!] im gleichen Maße leichter gefallen [ist], in welchem es ihnen gelang, Wunschbilder und Rechtfertigungen an die Stelle des Bildes und der Erfahrung (!) der Wirklichkeit zu setzen,

d. h. das Bild der neuen politischen Situation mit Wunschvorstellungen und Rationalisierungen so zu durchdringen, daß die anfängliche Distanz [sic!] und Beunruhigung überbrückt und schließlich aus dem bloßen Akzeptieren so etwas wie (wenn auch mit ‚Bekommenheit‘ gemischte) ‚Begeisterung‘ werden konnte.“ (S.46)<sup>13</sup> FLITNER sei einer „idealisierend-überhöhenden Sicht des deutschen Faschismus“ und „einer verzerrten und diskriminierenden Erinnerung an die Weimarer Republik“ erlegen (S. 47), und deshalb habe er „die nationalsozialistische Machtergreifung in zweifacher Hinsicht als positiven qualitativen Sprung wahrgenommen“, so daß „FLITNER 1933 dem tausendjährigen Reich das liebste Kind der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die ‚pädagogische Bewegung‘ (d. h. ihre ‚Erfahrung‘ und ihren ‚Ertrag‘ . . .) als Erbstück und Vorläufer, als Mitgift und Korrektiv (!) angeboten hat.“ (S. 47)<sup>14</sup> Auf dieser Linie sei es dann bei FLITNER auch zu einer Uminterpretation des Prinzips der „relativen pädagogischen Autonomie“ gekommen, die RANG (S. 48) mit FLITNER-Zitaten belegt, die den Eindruck erwecken sollen, als plädiere FLITNER nun im NS-Staat – im Gegensatz zu seiner Haltung vor 1933 – für die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik.<sup>15</sup>

RANG bewegt sich auf der von KUPFFER (1984) vorgezeichneten Linie, die KUPFFER um so leichter im Brustton der Überzeugung vortragen konnte, je weniger er sich auf eine Textanalyse einließ (nämlich gar nicht). KUPFFER behauptet von der „Erziehung“, daß sei keine Distanz zum Nationalsozialismus habe, „weil sie selber von einer breiten präfaschistischen Strömung getragen wird“ (S. 149); sie bringe „eine Pädagogik zur Sprache, die bereits konstitutive Elemente des faschistischen Erziehungsdenkens enthält“ (ebd.); sie sähe „im Nationalsozialismus nur eine Fortsetzung der Pädagogik mit anderen Mitteln; sie hält ihn für eine Weiterführung ihres eigenen Strebens und für die Erfüllung ihrer Sehnsucht nach Gemeinschaft und Führertum“ (ebd.); sie glaube „an ein Menschenbild, dessen Verwirklichung man vom Faschismus erwartet“ (ebd.); sie sähe „im Faschismus keine Gefahr“ (ebd.) und: „Warnende Stimmen konnten sich hier gar nicht artikulieren.“ (S. 150)

Eine sorgfältige Reanalyse ist angesichts der Behauptungen und Schlußfolgerungen von RANG und KUPFFER dringend geboten. Dabei ist eine verfahrenstechnische Vorbemerkung nicht unwichtig: Im folgenden kann es bei der Analyse und Bewertung der Positionen von FLITNER, FREYER und SPRANGER nicht darum gehen, die politischen Positionen und Optionen dieser Autoren im ganzen bzw. in ihren verschiedenen Lebens- und Schaffensperioden darzustellen. Es geht ausschließlich um ihre Stellungnahmen im Jahre 1933 im Rahmen ihrer pädagogischen Publizistik in der „Erziehung“. Dies erlaubt dann auch den Vergleich mit RANGS „Momentaufnahme“ (1986, S. 35).

## II. Die Positionen von SPRANGER, FLITNER und FREYER

### 1. EDUARD SPRANGER

Die „großen Ereignisse“ des März 1933 werden von SPRANGER nicht in ihrer i. e. S. politischen Bedeutung gewürdigt. FLITNER hatte um eine Stellungnahme gebeten, damit bei den Lesern der Zeitschrift „Mißverständnisse über unsere Haltung“ vermieden werden sollten: die Haltung gegenüber der neuen Regierung sowie der

nun zu erwartenden Neuordnung von Staat und Gesellschaft. Da die allgemeinen Zielsetzungen der neuen Machthaber bekannt waren und mit dem „Ermächtigungsgesetz“ das Ende verfassungsmäßiger rechtsstaatlich-demokratischer Verhältnisse gekommen war, mußte in der Tat gefragt und dargelegt werden, welche Konsequenzen sich daraus für die von den Herausgebern bisher vertretenen Positionen in der „Erziehung“ ergeben würden bzw. für das Verständnis einer ‚zeitgemäßen‘ Pädagogik.

Der *positive* Grundtenor von SPRANGERS Äußerung „März 1933“ besteht *erstens* in der Zustimmung zur völkisch-nationalen Bewegung als der Wiederherstellung „eines selbstbewußten Nationalgeistes“ (S. 402), eines „nationalen Willens“ im Erziehungswesen mit der Betonung des „Ideals des deutschen Menschen“, der „Deutschkunde“ und der „Deutschen Bildung“ (S. 401).

Die Betonung des „Deutschen“ ist für SPRANGER gleichbedeutend mit der Ablehnung (S. 401 f.) der „Weltanschauung“ des als „Auflösungserscheinungen“ charakterisierten Materialismus bzw. Marxismus und der westlichen rein „innerweltlichen“ Gesellschaftsordnung, die an „Wohlfahrt und Glückseligkeit“ orientiert sei; mit der Ablehnung der „Volksherrschaft“, die dem „Daseinsanspruch des einzelnen gerecht zu werden“ suche und darüber den „wahren Volkszusammenhang“ verliere; und zuletzt mit der Ablehnung der Psychoanalyse, die für die „geistige Volksgesundheit“ zerstörerisch und zersetzend gewirkt habe, „wenn sie den Menschen als ein Bündel von Trieben bloß naturhafter, sexuell-begehrlicher Art deutete.“ An die Stelle des Auflösenden, Nivellierenden, Zersetzenden und Individualistischen und an die Stelle der Prinzipien des demokratischen Sozialstaats rückt SPRANGER „die letzten Quellen aller Volkskraft: das Gefühl für die metaphysischen Wurzeln des Daseins, den christlichen Glauben an Gott und das demütige Bewußtsein, daß das wahre Leben nur durch Einsatz des Lebens für Göttliches und Mehr-als-Irdisches gewonnen werden kann.“ (S. 401)

Der *zweite* positive Aspekt (S. 204) der neuen Lage in Deutschland ist für SPRANGER, daß das deutsche Volk „begann, sich selbst wiederzufinden“ und sich „mit einem lange schmerzlich vermißten Stolz auf das Große und Ehrwürdige seiner Vergangenheit“ zurückzubesinnen.<sup>16</sup>

Das „frevelhafte Spiel mit dem Abrüstungsgedanken“ hätte das deutsche Volk „auf die Dauer in der Lage eines Volkes zweiter Klasse, in geminderter Ehre und in Unfreiheit erhalten“. Nun aber beginnt der *Weltkrieg*, „endlich seinen *positiven* (denn alles Tragische ist positiv!) Gehalt in unserem Volke zu entfalten, dessen Masse lange niedergeworfen und von pazifistischen Hoffnungen erfüllt war, obwohl sie jeder neue Tag realpolitische Erfahrung aufs neue widerlegte. Wer wollte es uns verdenken, wenn wir bei einem Blick auf unsere Grenzen, auf unsere gewaltsam klein gehaltene Wehrmacht, auf manchen Eingriff von Nachbarvölkern in unser elementarstes Lebensrecht als Volk den Krieg nicht nur als Vergangenheit sehen, sondern die Notwendigkeit eines zweiten Aufbruches zur Verteidigung aus der gespannten Weltlage heraus vorfühlen *müssen?*“ (S. 403 f.)

An die Stelle der Republik, die als „lange Erschöpfungsperiode“ dem Krieg gefolgt war (S. 401), setzt SPRANGER die „res publica militans“ (S. 404). Deutschland ist „endlich erwacht“ (S. 401) – und macht sich sogleich „vorführend“ vertraut mit einem „zweiten Aufbruch“: wobei – in exakter Erfassung des Hitlerschen Generalziels seiner Politik – nur ein zweiter Krieg gemeint sein konnte, um die Folgen des ersten rückgängig zu machen. – Wenn SPRANGER im Oktober 1933 an KATHE HADLICH schrieb: „Kannst Du mir sagen, wohin das eigentlich treibt? Es riecht sehr nach Krieg“<sup>17</sup>, dann hatte er im März/April 1933 die Antwort auf seine Frage selber schon gegeben.

Sodann fragt SPRANGER, worin das Neue „in einem wahrhaft deutschen Sinne“ bestehe; denn „Revolutionen sind Zeiten der Gärung, in denen auch Trübes mit emporsteigt. Das nächste Ziel ist die Klärung aus der Gärung heraus und das ernste Ringen um die *Gestalt*, die deutsch zu heißen verdient.“ (S. 204)

Die nationale Erhebung ist dann *deutsch* zu nennen, wenn sie getragen wird vom Kantischen Ethos der *Pflicht*, von der „größten deutschen sittlichen Idee“ (S. 402), als der „Freiheit, die sich selbst bindet, weil sie sich im Dienste eines Überpersönlichen weiß.“ (S. 403) Die ethischen Bindungen, die dieser Idealismus als „eine religiös verwurzelte Philosophie“ (ebd.) enthält, entspringen dem Protestantismus, neben dem Idealismus der anderen entscheidenden Quelle deutschen Volks- und Staatsbewußtseins.

Der „Wille zur Volkwerdung“ (S. 403), auf diese Weise „religiös und sittlich unterbaut“, ist *zweitens* deswegen auf eine spezifische Weise *deutsch*, weil er aus „den Kriegererlebnissen“ geboren wurde. Die Kriegererlebnisse machen demzufolge auch „den großen *positiven* Kern der nationalsozialistischen Bewegung aus (. . .), mag er heute auch für manche durch die bloß negative Seite eines übersteigerten Antisemitismus verdeckt werden.“ (ebd.) „Volkwerdung“ im deutschen Sinne heißt: „Auch der Sinn für den Adel des Blutes und für Gemeinsamkeit des Blutes ist etwas Positives. Bewußte Pflege der Volksgesundheit, Sorge für einen leiblich und sittlich hochwertigen Nachwuchs (Eugenik), bodenständige Heimattreue, Wetteifer der Stämme und Stände ohne unnötige Zentralisierung an verkehrter Stelle, gehören zu den Kräften, die neu belebt sind und die in eine bessere Zukunft weisen.“ (ebd.)

„Arbeit und Wehrkraft“ kennzeichnen den neuen *deutschen* Staat, aber auch nur dann, wenn die neuen nationalen Kräfte „*nicht* über die Menschenwürde und die sittliche Freiheit des deutschen Menschen hinweggehen“ (S. 402), wenn das sowjetische „Staatssklaventum“ vermieden wird (S. 403), wenn im religiösen Glauben an die Aufgaben des Staates im protestantischen Sinne die „rechtverstandene ‚Freiheit eines Christenmenschen‘“ (ebd.) mitbedacht bleibt.

„Arbeit und Wehrkraft“ als die Ziele der „Wiedereingliederung von Millionen Volksgenossen in den Anteil am nationalen Schaffen“ der „*res publica militans*“ (S. 404) erfordern nun drittens „pädagogische Konsequenzen“, deren richtigen und deren mißverstandenen Sinn SPRANGER im folgenden sowohl an Beispielen als auch prinzipiell erörtert.

(a) In den Freiwilligen Arbeitsdienst soll „mehr Richtung auf den Staat hineingebracht werden“, und zwar durch einen „neuen Führertypus“: „Er muß das Staatsethos in sich tragen, das den Arbeitsdienst adeln soll.“ (S. 405)

(b) So wie mehr staatlicher Einfluß und mehr „Führertum“ in der Jugendbildung zu bejahen bzw. in der Armee Befehl und Gehorsam zu üben sind, so wäre eine Ausdehnung dieser Prinzipien auf die Hochschulen völlig verfehlt. „Der wissenschaftliche Geist läßt sich nicht kommandieren.“ (S. 406) Auch kann „Wehrhaftmachung der deutschen Jugend“ – ein „von allen Erziehungsinstanzen zu bejahendes Ziel“ – nicht gleichbedeutend sein mit „Militarisierung“ (ebd.). Denn worum es letztlich geht, ist

(c) eine neue „Nationalbildung“ (nach dem Vorbild des frühen 19. Jahrhunderts, S. 406 ff.), bei der „das Reichswehrministerium, das Reichsarbeitsministerium, die Kultusministerien der Länder, zu schweigen von einer Anzahl zugeordneter politischer oder Wehr-Verbände, augenblicklich in das Ganze der Volks- und Staatserziehung je von ihrem Interessenbereich her eingreifen. Es ist dafür Sorge zu tragen, daß darüber eben das ‚*Ganze*‘ der Volkserziehung nicht gefährdet werde. Denn jede der beteiligten Mächte strahlt natürlich einen eigentümlichen Geist aus. Jeder dieser ‚Geister‘ möchte von sich aus das Ganze durchdringen. Was wir aber brauchen, ist auch in diesem Sinne *Ein Geist* und Eine Totalerziehung des deutschen,

volks- und staatsverbundenen Menschen.“ (S. 407) – Dies wiederum dürfe nicht zu dem Mißverständnis führen, Deutschland benötige einen „Erziehungsdiktator“: „gerade ein *Zwingherr* wird er nicht sein können und wollen. Denn der Geist läßt sich nicht zwingen. Er läßt sich nur aus den gesunden und echten Tiefen, in denen er wohnt, *herausholen*. Ein solcher ‚Befreier‘ des wahrhaften Deutschen tut not.“ (S. 407)

SPRANGER schließt mit den Worten:

„Nach den begeisterten Tagen des März, die uns das lange gefährdete Bewußtsein wiedergaben, daß wir noch ein Volk sein können, beginne nun die geduldige und getreue Arbeit im einzelnen! Sie ist oft hart und schwer, zumal in der eng gewordenen, notdurchfurchten deutschen Welt. Aber auch diese deutsche Erziehungsarbeit sei alles zugleich: Freiwilliger Arbeitsdienst und Arbeitsdienstpflicht, Wehrwille des Leibes und Wehrwille des Geistes, Freiheit und Bindung, Wille zur Macht und Achtung vor Recht, irdisches Bauen und demütiger Gottesdienst!“ (S. 408)

Der Göttinger Germanist ALBRECHT SCHÖNE hat einmal bemerkt, daß die politische Urteilsfähigkeit von GOTTFRIED BENN im Jahre 1933 nicht zum Geringsten einer Sprache zuzuschreiben gewesen sei, die ihn „narkotisiert“ habe. Ähnlich scheint es sich bei SPRANGER zu verhalten, einem konservativen deutschnationalen Bildungsbürger, dem Gedankenkreis und der Mentalität des Wilhelminischen Kaiserreichs verpflichtet<sup>18</sup>, sich in einer sprachlich vulgarisierenden „Geist“-Metaphysik ergehend, mit wenig Sympathie für das parlamentarisch-demokratische politische „System“ der ersten deutschen Republik<sup>19</sup>, nicht gewillt oder nicht in der Lage zu bedenken, was seine Äußerungen – die sich ja durchaus im Sinne pro-nationalsozialistischer Gesinnung und Option verstehen lassen – *praktisch* bedeuten. Gemäß der Tradition, der er entstammt und auf die er sich beruft, enttäuscht und abgestoßen von den selbstzerstörerischen Kräften der Republik, plädiert er für einen starken Staat und für ein persönliches Pflichtethos, für Freiheit in der Bindung und Menschenwürde, für den Willen zur Macht *und* demütige Religiosität. Materialismus und Marxismus, westeuropäischer Liberalismus und parlamentarische Demokratie, die „demokratisch und sozialistisch nivellierte Masse“ und die Psychoanalyse erscheinen ihm als Gegenbilder und Schädiger des „echten“, „tiefen“ „Deutschtums“. Ebenso wie SPRANGER nicht präzisiert, was er eigentlich positiv will, so kritisiert er auch seine weltanschaulichen Gegner mit platten Schlagworten und einfältigen Klischees. SPRANGER trägt keine theoretische oder politische Analyse vor, sondern vage Vorurteile und wabernde Wunschvorstellungen, und eines konnte demzufolge sein Text in der „Erziehung“ gewiß *nicht* leisten: *keine* „Mißverständnisse“ aufkommen zu lassen.

Von einer vorbehaltlosen nationalsozialistischen Option SPRANGERS im vorliegenden Text – wie RANG behauptet – kann keine Rede sein, von einer auch nur halbwegs entschiedenen Distanzierung aber auch nicht. Der Text klingt weit eher nach vorsichtig unentschiedener Anbiederung<sup>20</sup> im Gewande völkisch-nationaler Sprache, von der diejenige der Nationalsozialisten ja nur *eine* Spielart war, deren Schlagwörter SPRANGER hier aber seinem eigenen, eigentümlich hohl klingenden Jargon von „völkischer Metaphysik“ und „Wucht wiedererwachten Willens“ offenbar unschwer einverleiben konnte. Und es muß nach allem, was seit dem 30. Januar 1933 in Deutschland geschehen war, als blanker Zynismus gelten, dem „großen *positiven* Kern der nationalsozialistischen Bewegung“ lediglich einen

„übertriebenen Antisemitismus“ anzukreiden – der nicht-übertriebene alltägliche wäre also der übliche, akzeptable gewesen? Gewiß, SPRANGER wittert die Gefahren: einen nicht-kommunistischen Kollektivismus, geistige Bevormundung, Militarisierung als universelles Jugendbildungsprinzip, die Monopolisierung der „wahren“ nationalen Gesinnung usw., und er markiert – allerdings sehr vage – moralische Grenzen der Staatsgewalt. Aber im ganzen konnte der Leser seines Aufsatzes den Eindruck gewinnen, daß an den pädagogischen Zielsetzungen des neuen Staates des „Dritten Reiches“ keine prinzipielle Kritik anzubringen war, sondern vorderhand die mahnend distanzierte Beobachtung und Begleitung der neuen pädagogischen Praxis ausreichte.

Diese Haltung stellt – strenggenommen – eine politische Option nur in dem Sinne dar, daß sie den jeweils herrschenden „erziehenden Mächten“ in Staat und Gesellschaft im Erziehungs- und Bildungsbereich die Gestaltungspriorität einräumt vor dem in diesem Bereich hauptamtlich tätigen, professionell verantwortlichen Personal. Es ist eine Frage der Perspektive und wohl auch der ‚Gesinnung‘, diese Haltung als pädagogisch-defätistisch zu bezeichnen; SIEGFRIED BERNFELD würde vielleicht gesagt haben: sie ist die einzig realistische. Wie dem auch sei, diese Position indiziert grundsätzliche pädagogisch-praktische und -theoretische Dilemmata: (1) Sie kommt – gewollt oder ungewollt – *jedweder* Politisierung der Pädagogik und des Pädagogischen zugute, ohne selber in einer spezifischen politischen Position inhaltlich begründet sein zu müssen oder eine spezielle politische Position fördern zu wollen. Objektiv förderte SPRANGER mit seinen Äußerungen die nationalsozialistischen Bestrebungen, selbst wenn er diese im einzelnen sachlich für falsch und persönlich für schädlich gehalten hat (woran kein Zweifel sein kann). – (2) Selbstverständlich muß jeder Pädagoge in Theorie und Praxis den Primat der „erziehenden Mächte“ in Staat und Gesellschaft respektieren<sup>21</sup>, aber das kann und darf nicht bedeuten, eine eigene Verantwortlichkeit für Erziehung und Bildung der jungen Generation zu leugnen und diese den staatlichen Institutionen bzw. gesellschaftlichen Gruppen zu überlassen. Gerade dies würde das Eigentümliche der Praxis pädagogischer Beziehungen verkennen. Es muß also *realiter* vorausgesetzt bzw. *idealiter* antizipiert werden, was in der Erziehungswirklichkeit unter Umständen nur unvollkommen vorhanden ist oder auch völlig fehlen kann: ein Bedingungsrahmen „relativer pädagogischer Autonomie“ für selbstbestimmte erfolgreiche pädagogische Praxis. – Es wird zu zeigen sein, daß FLITNER von diesem Befund ausgehend seine Gegenposition zu SPRANGER formuliert.

SPRANGERS abschließende Aufforderung – in illusionärer Verkennung der tatsächlichen Lage –, „nun die geduldige und getreue Arbeit im einzelnen“ zu beginnen (S. 408), resultiert aus seiner im Vorhergehenden gezeigten undialektischen Relationierung von Pädagogik und Politik bzw. aus seiner affirmativen Verkennung der dilemmatischen Grundstruktur des pädagogischen Denkens und Handelns. Deshalb konnte SPRANGER der nationalsozialistischen Herausforderung des pädagogischen Selbstverständnisses seiner philosophisch-hermeneutischen Pädagogik keine pädagogische Gegenposition entgegensetzen, die *in der Sache* die Differenz der (reform-)pädagogischen Kritik des Politischen und der (national)politischen Vereinnahmung des Pädagogischen zum Ausdruck hätte bringen können.<sup>22</sup>

## 2. Die Position WILHELM FLITNERS

Genau hier setzt WILHELM FLITNER an. Die „Staatsumwälzung“ vom Januar/März 1933 zwingt die „Erziehung“, ihre Position, „die sie mit dem Schlagwort der ‚deutschen pädagogischen Bewegung‘ zu bezeichnen pflegte“, zu überprüfen und zu überdenken; „teils mitgerissen durch die vaterländische Begeisterung, teils in der Beklommenheit, die jede schicksalhafte Entscheidung erweckt“, muß jeder Erzieher eine Standortbestimmung versuchen (S. 408). Dabei kann es in einer wissenschaftlichen Zeitschrift nach FLITNERS Auffassung nicht um die Spiegelung und Kommentierung von Zeitereignissen gehen – und dies bedeutet in diesem Zusammenhang wohl auch: nicht um das Ablegen weltanschaulicher oder politischer Bekenntnisse! –, sondern um die grundsätzliche Frage, ob die neuen Machthaber „die Aufgaben deutscher Erziehung wirklichkeitsgetreu [sic!] sehen“, und ob die Pädagogen „die Situation erkennen“, in die sie nun gestellt sind (ebd.).

Was charakterisiert die Lage der Pädagogischen Bewegung und der Reformen des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland? Wo ist die Pädagogische Bewegung erfolgreich gewesen, wo ist sie gescheitert, und warum?

Die deutsche pädagogische Reformbewegung ist hervorgewachsen aus der Kritik an den pädagogischen Zuständen der Wilhelminischen Gesellschaft (S. 409), und sie konnte sich vor und nach dem Ersten Weltkrieg erfolgreich durchsetzen in der Kindergarten- und Grundschulerziehung, in der pädagogischen Reform der Sozialen Arbeit und besonders in der Idee und den verschiedenen Gestaltungsformen der Selbstbildung im Rahmen der Jugendbewegung. Die Pädagogische Bewegung war nicht erfolgreich in der Reform der Höheren Schule, in der Berufsausbildung und in der (staatlichen) „Jugendführung“; im Bereich des freien Volksbildungswesens konnte sie sich nur durchsetzen, wo sie eine intensive kommunale Förderung erfuhr (Jena, Leipzig, Berlin, Köln, um einige wichtige Zentren zu nennen). Die Gründe des Scheiterns liegen für FLITNER auf der Hand (S. 410): Die „pluralistische Aufteilung der Staatsmacht erlaubt keine staatliche Führung da, wo geführt werden muß“; „der Staat war von den partikularen Interessen [der Gruppen, Verbände und Parteien] zu abhängig, um Erziehungsansprüche der Nation gegen sie durchzusetzen“ (ebd.).<sup>23</sup>

Damit ist der *erste* wichtige Ausgangspunkt für FLITNERS Argumentation benannt: die Hinwendung zum *Kulturstaat* und zur *Kulturnation*, wie FLITNER sie versteht in der Tradition von HERDER, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, eben in der Tradition der von DILTHEY und NOHL so genannten „Deutschen Bewegung“. – Mit diesem Bezugspunkt ergibt sich die *zweite* Ausgangsüberlegung für FLITNER: Kulturstaat und Kulturnation sind charakterisiert durch eine *Nationalbildung*<sup>24</sup>, in der das gemeinsame kulturelle und geistige Schaffen und Wollen eines Volkes und einer Nation sich ausspricht (S. 410). FLITNER greift hier zurück auf die Ideen zur Nationalbildung vom Beginn des 19. Jahrhunderts, der Zeit der politischen, geistigen und kulturellen Erneuerung Preußen-Deutschlands. Und auch hundert Jahre später waren das Pathos und die Erwartungen der Erziehungs- und Schulreformer am Ende des Ersten Weltkriegs getragen von der Idee einer neuen Nationalbildung in einem neuen Kulturstaat: nämlich durch eine „neue Erziehung“ einen „neuen Menschen“ zu schaffen und dadurch eine „neue Gesellschaft“ und einen „neuen Staat“.<sup>25</sup> In FLITNERS „Erinnerungen“ (1986) ist nachzulesen, daß auch die Impulse und Intentionen seines persönlichen pädagogischen Engagements

diesem Gedankenkreis entstammen, wie jüngst BURMEISTER (1987) in einer detaillierten biographisch orientierten Untersuchung über FLITNERS Studienjahre im Kreise der Freideutschen Jenenser Studenten dargelegt hat.

Von diesen beiden Ausgangspunkten her ergeben sich die beiden Problemstellungen, um deren Klärung es nach FLITNERS Auffassung bei einer aktuellen Stellungnahme zur Erziehungslage im März/April 1933 gehen muß: (1) das angemessene Verständnis einer „Nationalbildung“; (2) die Machtfrage bzw. die „Machtgrundlage“ (S. 410) im Verhältnis von Politik und Pädagogik.

#### (a) FLITNERS Konzept einer „Nationalbildung“

Für FLITNER kann „Nationalbildung“ „nicht das Produkt einer einheitlichen, programmatisch faßbaren ‚Weltanschauung‘“ (S. 410) sein, da Weltanschauungen ebenso wie Konfessionen die Völker und Nationen spalten (S. 411). Eine Nationalbildung als „die *Einheit des Ideals*, die in der öffentlichen Erziehung der Nation eine unbedingte Notwendigkeit ist“ (S. 410), erwächst aus der „*Einheit einer Gesittung, die sich in der Bewältigung der einheitlichen nationalen Aufgabenwelt bewährt.*“ (ebd.) Was ist unter „Gesittung“ zu verstehen, noch dazu für einen wertneutralen und weltanschaulich pluralistischen Staat, wenn diese Gesittung nur aus „dem Glauben“ kommen kann (ebd.)? Für FLITNER steht es außer Frage, daß es sich hier weder um eine Hinwendung zur Konfessionalisierung handeln darf (S. 411) noch um eine Rückwendung auf die Lebensformen und Erziehungsideale vor dem Weltkrieg (S. 412 f.); denn im Wilhelminischen Kaiserreich hat es eine „zivile Nationalerziehung“ zur staatsbürgerlichen Mitverantwortlichkeit überhaupt nicht gegeben, und außerdem ist die Lage nach dem Zusammenbruch des alten Normen- und Wertesystems eine völlig andere: „es gilt ein Erziehungssystem zu schaffen, das nicht aus einer gesicherten, sondern aus einer *bedrohten Gesittung* hervorstößt, das der Lage des neuen Deutschland entspricht. Wer diese Zeit bestehen und Träger des Staates werden soll, der muß anders durchgebildet werden als der Mensch der Vorkriegszeit, der sich auf eine stetig fortschreitende städtisch-kapitalistische Welt vorbereitet. Jetzt handelt es sich um den Menschen der europäischen Krisis, des politisch bedrohten Deutschland, der zerfallenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung – um den Menschen, der eine neue und *echte Volksordnung mitzutragen* bereit und fähig ist.“ (S. 413) Insofern muß die „Emanzipation des Individuums im 19. Jahrhundert“ (S. 412) ebenso problematisiert werden wie man zugleich „nicht neuer Schwarmgeisterei verfallen (darf), die eine Vergötzung des kollektivierte Menschen an die Stelle der Hybris des Individualistischen setzt“ (ebd.).

Was präzise unter christlicher Gesittung und gesellschaftlicher Mitverantwortlichkeit zu verstehen ist, aus denen für FLITNER allein die Regeneration von Staat und Gesellschaft, Politik und Kultur erwachsen kann, versteckt sich hinter FLITNERS Hinweis auf „Das Wort und Bekenntnis Altonaer Pastoren in der Not und Verwirrung des öffentlichen Lebens“ (S. 411), datiert Altona, den 11. Januar 1933.<sup>26</sup> Zum Verständnis und vor allem für eine inhaltliche Ausfüllung der FLITNERSchen Position ist ein Blick in diese berühmte Denkschrift unerlässlich:

Den Anlaß für das „Altonaer Bekenntnis“ beschreibt einer ihrer Initiatoren, Pfarrer HANS ASMUSSEN, so (bei GÜNTHER et al. 1983, S. 46):

„In Altona war es der sogenannte Altonaer Blutsonntag [17. 7. 1932], der uns zwang, zur Klarheit zu kommen. Ein Umzug der SA durch kommunistische Stadtteile löste Straßenkämpfe aus. Wir hielten in allen Kirchen Gottesdienst ohne (!) Predigt, da wir uns alle nicht

stark genug fühlten, in Gottes Namen und also verbindlich über diese schrecklichen Ereignisse zu sprechen. Die amtliche Kirche schwieg sich ja aus. Unmittelbar danach beschlossen wir, eine Erklärung zu erarbeiten, für die wir möglichst alle geradestehen konnten. Daraus ist dann das „Altonaer Bekenntnis“ geworden.“ – Das „Altonaer Bekenntnis“ ist so in gewisser Hinsicht der Vorläufer der „Barmer Erklärung“ der Bekennenden Kirche.

Das „Altonaer Bekenntnis“ beginnt mit folgender Feststellung:

„Die Schäden des öffentlichen Lebens sind so offenbar, daß niemand sie übersehen kann. Es sind viele Pläne entworfen und viele Versprechungen gemacht worden. Hilfe wurde uns dadurch nicht.

Jetzt fängt man an, nach der Kirche zu fragen. Dieses Fragen hören wir sowohl aus der leidenschaftlichen Bekämpfung der Kirche durch ihre offenbaren Gegner, als auch aus den Ansprüchen, die man in Verkenntung ihres Auftrages an sie stellt. Es gibt Menschen, die von der Kirche nur materielle Hilfe wollen. Andere suchen ihre Bundesgenossenschaft im politischen Kampf. Der Eine erwartet von ihr Weihe und Rechtfertigung seines politischen Handelns, der Andere Auftrieb seiner Begeisterung.

Die Kirche kann keinen dieser Ansprüche befriedigen. Sie hat vielmehr die Aufgabe, die Gewissen zu schärfen und das Evangelium zu verkündigen. Da sie gefragt wird, wollen wir als Diener der Kirche auch antworten. Wir können es nicht mehr verantworten, die bislang gewährte Zurückhaltung zu üben. Denn die Gesundung unseres Volkes und das ewige Heil hängt davon ab, daß den jetzt lebenden Menschen in ihren Nöten von der Kirche Gottes Wort gesagt und dieses von ihnen gehört und geglaubt wird.

Durch dieses Wort wird offenbar, wo der Staat, die Parteien und die einzelnen die von Gott gewollte und gesetzte Ordnung durchbrochen haben. Dies Wort ruft jeden an den ihm gebührenden Platz zurück und schafft so die erste Voraussetzung zur Gesundung. Wir aber glauben, daß uns das Wort von der rechten Ordnung durch die heilige Schrift gegeben ist. Können wir die Not auch nicht beheben, so können wir doch, mit unter der Not des Volkes stehend, unserem Volk den Dienst erweisen, daß wir dieses Wort von der rechten Ordnung sagen.“

In fünf Artikeln – Von der Kirche, Von den Grenzen des Menschen, Vom Staate, Von den Aufgaben des Staates, Von den Geboten Gottes – legen die Altonaer Pastoren ihre Überzeugung „von der rechten Ordnung“ unter anderem in Staat, Gesellschaft und Politik dar. Auf sie nimmt FLITNER vor allem Bezug, und was darüber hinaus von Kirche und Gottes Gebot gesagt wird, wird nach FLITNERS Auffassung auch analog für die Pädagogik zu gelten haben: „... Christus in dieser seiner Gegenwart ... (ist) die Macht der Kirche. Darum kann die Kirche weder vom Staat, noch von einer Partei, noch von der Wissenschaft, noch von irgendeiner Weltanschauung in ihrem Wesen bestimmt und getragen werden. Sie muß das Wort frei reden. Sie ist niemand untertan und gerade darin jedermanns Knecht [d. h. dadurch kann sie jedermann dienen] ... Wer von der Verkündigung des Pastors erwartet, daß er eine bestimmte Wirtschaftsform, den Krieg oder den Frieden, den Waffendienst oder die Kriegsdienstverweigerung rechtfertigen oder bestätigen soll“, der verlangt vom Pastor, was nicht seines Amtes ist. „Wer die Kirche in ihrer Verkündigung dem Einfluß einer politischen Macht unterstellen will, macht damit die politische Macht zu einer dem Christentum feindlichen Religion.“ Es entspricht Gottes Gebot, „wenn eine Regierung väterlich regiert und des Volkes Not als eigene Not trägt“, nicht aber, daß Leben verachtet wird und „wenn Volksglieder als unmenschlich gewertet werden“. In Artikel 3 – Vom Staate – wird betont, daß „ein mächtiger Wille das Zusammenleben“ ordnen muß und zwar so, daß Einer des Anderen Leben nicht vernichtet. Deshalb haben die Untertanen „keine Ursache, sich über eine schwache Obrigkeit zu freuen. Sie können nur zu ihrem Schaden in einem autoritätslosen Zustande leben und müssen alles daran setzen, daß die Obrigkeit gewürdigt und gestärkt wird.“ Die moralische Grenze dieser Obrigkeit ist für den entschiedenen Christen klar: „Wir verwerfen jede Vergöttlichung des Staates. Wenn sich die Staatsgewalt zum Herren über die

Gewissen aufwirft, wird sie antichristlich. Der Staat kann nie sagen, welches das Gebot Gottes für den Einzelnen im jeweils vorliegenden Falle ist. Wenn er ins Leben des Einzelnen eingreift, muß er diese Beschränkung seiner Macht vor Augen haben.“ Die Aufgaben des Staates – Artikel 4 – sind Ordnung, Verteidigung, Lebenssicherung, Fürsorge, und zwar nicht in einem abstrakten Sinne, sondern durchaus in diesem: „Gott hat uns als Deutsche geschaffen. . . . Wo immer wir in unserem Deutschsein bedroht werden, hat eine deutsche Obrigkeit die Aufgabe von Gott, Volk und Staat in ihrer Deutschheit zu bewahren.“ Zur inneren Organisation von Staat und Regierung heißt es dann: „Wir verwerfen es, daß die Parteien weithin zu politischen Konfessionen geworden sind. Sie gefährden dadurch nicht nur den Glauben an Gott, sondern auch den Bestand des Staates. Unter der Schlagwortpropaganda erwarten viele Anhänger von ihrer Partei für die Zukunft einen herrlichen Zustand der Gerechtigkeit, der Wohlfahrt und der Lebensfreude. Man wirft dann den jeweils Regierenden Böswilligkeit vor, wenn sie die herrlichen Zustände nicht schon herbeigeführt haben. So entsteht eine dauernde Bereitschaft zu Bürgerkrieg und Straßenkampf.“ Umgekehrt darf der einzelne Staatsbürger von der Regierung nicht erwarten, was zu erbringen er selber nicht gewillt ist, so daß das „Altonaer Bekenntnis“ ihn aufruft zu „Sparsamkeit, Sauberkeit, Ordnung und Treue“ in Haus und Gemeinde. „Es hat keinen Sinn, auf Besserung zu hoffen, so lange sich nicht jeder seinen nächstliegenden Pflichten zuwendet.“

Vom „Altonaer Bekenntnis“ wird man keine Ausführungen erwarten dürfen, wie die Krise von Staat und Gesellschaft am Ausgang der Weimarer Republik politisch-praktisch zu beheben ist. Man mag auch FLITNERS (kultur-)protestantischen Standpunkt in der Frage einer „nationalen Gesittung“ nicht teilen. Aber darum geht es in unserem Zusammenhang auch gar nicht; sondern vielmehr darum, was es mit dem Vorwurf der pro-nationalsozialistischen Einstellung bei FLITNER auf sich hat. Seine Bezugnahme auf das „Altonaer Bekenntnis“, seine strikte Zurückweisung jeder Vorstellung, Staat und Gesellschaft könnten getragen werden von einer „einheitlich programmatisch formulierbaren ‚Weltanschauung‘“, sein Insistieren auf „Gesittung“ als Mit- und Füreinander der Menschen und seine Warnungen vor neuen ‚Glaubensspaltungen‘ machen diesen Vorwurf gegenstandslos.

#### *(b) Die Machtfrage und die „Machtgrundlage“ im Verhältnis von Politik und Pädagogik*

Ein schwacher Staat (und schwache Regierungen) im Sinne des Kulturstaates, der kulturelle Führungsaufgaben unvermeidlich übernehmen muß, schadet auch der Pädagogik bzw. dem Erziehungs- und Bildungswesen im ganzen; denn er ist nicht imstande, die äußeren Bedingungen für ein „pädagogisches Eigenleben“ (S. 410) zu schaffen. Dieses wiederum ist auf die förderlichen Voraussetzungen und eine produktive Kultur angewiesen, die es selber nicht schaffen, sondern nur tradieren kann. Mit anderen Worten: es bedarf sowohl gesamtstaatlich-nationaler als auch administrativer Vorgaben für die pädagogisch eigenständige Arbeit der Vermittlung der Kultur.<sup>27</sup> Damit sind die Fragen aufgeworfen, in welchem Verhältnis von Abhängigkeit und Beeinflussung, von Zu- bzw. Unterordnung Pädagogik und Politik stehen.

So wie sich die Perspektive der Nationalbildung aus der Erfahrung gemeinsamen kulturellen Schaffens ergibt, so kann sich für FLITNER die Frage der Gesittung und

„echten Volksordnung“ (S. 413) nur aus der lebendigen Erfahrung gemeinsamer Lebensgestaltung und der Überwindung alles Trennenden – Konfession, Weltanschauung usw. – erwachsen. Diese Erfahrungen aber müssen nicht erst programmatisch herbeigeschrieben oder experimentell hergestellt werden, sie liegen vor: auf der einen Seite in der Erfahrung „der feldgrauen Frontkameradschaft“ (S. 413), auf der anderen Seite durch die Jugendbewegung und durch die Bünde nach dem Weltkrieg: „Angehörige beider Konfessionen, aller Parteien, aller Stände und Berufe haben in der *bündischen Bewegung* gefunden, daß sie keinen Klassen- oder Gruppenkampf untereinander führen dürfen, daß sie vielmehr eine Einheitsfront bilden, die das Deutschland einer wirklichen Volksordnung erkämpft gegen das Deutschland der kapitalistisch-liberalistischen Gesellschaft, das Deutschland der in Programmatik zerteilten Parteiung.“ (ebd.) Wenn nicht Machtwille sich der Reformpädagogischen Bewegung bemächtigen will, sondern wenn „ein strenger Erkenntniswille sich der Erfahrung bedient, die in der pädagogischen Bewegung bereits vorliegt“ (ebd.), dann unterstreicht diese Erfahrung zunächst und vor allem „das Eigenständige des Erziehungsgebietes“ (ebd.). Nicht Weltanschauungen und willkürliche Programmatiken (S. 414) sind in der Lage, die neue *zivile* Volksordnung zu schaffen, sondern nur die Bewahrung und Fortführung der pädagogischen Erfahrung der Reformpädagogik. Will staatliche Führung auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung erfolgreich sein, so muß sie „das Eigentümliche der Erziehungsarbeit, das die deutsche Erziehungsbewegung in einem Stamm von Erziehern wieder lebendig gemacht hat“ (ebd.), respektieren und ihr jene Freiheit gewähren, die für diese pädagogische Arbeit unabdingbar ist; „staatliche Führung und die Freiheit, die man der innerlich staatlich gebundenen Erzieherenschaft gewähren muß, widersprechen sich keineswegs“ (ebd.). Denn der Staatswille ist nur die äußere (politische) *Basis* für die Erziehungs- und Bildungsarbeit – die notwendige Bedingung –, die reale *Möglichkeit* erfolgreicher pädagogischer Praxis aber konstituiert sich erst in der Respektierung ihres internen Freiraumes – hinreichende Bedingung –. Dies ist der Sinn der folgenden Zeilen in FLITNERS Abhandlung: „Die neue Vereinigung des Staatswillens kann die politische Basis für ein solches Ganze der Nationalerziehung bieten. Die große Möglichkeit, die hierin liegt, wird aber nur genutzt werden können, wenn der Ertrag der pädagogischen Bewegung in ihr festgehalten wird.“ (S. 414 f.) Die Behauptung, FLITNER habe „den Ertrag der pädagogischen Bewegung“ dem nationalsozialistischen Regime ange-dient, ist absurd. Das Gegenteil ist richtig: wer auch immer Erziehung und Bildung für seine Zwecke instrumentalisieren will, kann nicht umhin, sich die Methoden und Verfahren erfolgreicher pädagogischer Praxis anzueignen. „Der Staatsmann ist auf diese Erfahrung angewiesen – die nicht sachkundige Improvisation, die über solche Erfahrung hinweggeht, rächt sich auf dem Erziehungsgebiet immer grausam durch Wirkungslosigkeit der Erziehung. Die Erziehungswirkung hat zwar auch der Erfahrene nicht in der Hand, aber das Scheitern des Unerfahrenen ist selbstverschuldet und vermeidbar.“ (S. 413) Pädagogische Verfahren und Methoden funktionieren zunächst einmal *als solche* – das wirkende Beispiel, der faszinierende Bericht, die Vertrauen erweckende Ermutigung: sie bewirken Identifikation, Interesse, persönliche Bindung usw. -, und *deshalb* können sie zu (beliebigen) politischen oder weltanschaulichen Zielsetzungen eingesetzt werden. Aber eben deshalb ist auch völlig abwegig, aus der „Nutzung“ der reformpädagogischen Praxis

und Erfahrung durch die Nationalsozialisten eine pro-nationalsozialistische Gesinnung der Reformpädagogen abzuleiten. FLITNER schließt seinen Aufsatz mit dem Appell: „Möchte den Machtträgern jene Demut des Mächtigen nicht fehlen, die die Macht nicht aus sich selber, sondern auf Gesittung, auf Ritterlichkeit und Liebe und somit wahrhaft christlich gründet.“

In deutlicher Unterscheidung von EDUARD SPRANGER hat FLITNER also eine erste Antwort auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik gegeben. Hatte es für jenen „im Wesen des Erziehungsgedankens (gelegen), den Blick sogleich auf die Zukunft zu lenken und Aufgaben zu erfassen“ (S. 401), so kam FLITNER aufgrund seiner Einsicht in die Eigengesetzlichkeit der pädagogischen Praxis zu ganz anderen Schlußfolgerungen, vor allem zur Reklamierung ihrer aus dieser Eigengesetzlichkeit resultierenden Eigenständigkeit gegen politische Vereinnahmung (da aus letzterer nur Dilettantismus und Scheitern folgen könne).

FLITNER hatte bald Gelegenheit, aufgrund eines Aufsatzes seines alten Jenenser Studienfreundes HANS FREYER in der „Erziehung“ seinen Standpunkt zum Verhältnis von Pädagogik und Politik zu pointieren und zu präzisieren.

Diese Diskussion mit HANS FREYER hat eine Vorgeschichte im Jahre 1932/33. FREYER hatte in der „Erziehung“ einen umfangreichen Aufsatz „Die Universität als hohe Schule des Staates“ veröffentlicht (1932, S. 520 ff., 669 ff.). FREYER führt dort aus, daß im Verhältnis von Staat und Universität ein grundlegender Wandel eingetreten ist: Sei am Beginn des 19. Jahrhunderts aufgrund der idealistischen Staatsauffassung eine strikte Trennung von Politik und Wissenschaft der Idee der Universität zugrunde gelegt worden – Staat und Gesellschaft schaffen lediglich die äußeren Voraussetzungen für die Autonomie der Wissenschaft und der Universität, diese verstanden als sich selbst regulierende Wahrheitssuche –, so habe sich im 20. Jahrhundert die Situation grundlegend gewandelt:

„Die Gegenüberstellung von Staat und Gesellschaft, die dem liberalen Denken entstammt . . . , hat ihre Spannung verloren. Der Staat ist die Selbstorganisation der Gesellschaft geworden . . . (Deshalb) ergreift er alles, was das Zusammenleben der Menschen angeht. Alle unter der Voraussetzung des liberalen Staatsgedankens stehenden Entgegensetzungen, wie Staat und Wirtschaft, Staat und Schule, Staat und Recht, hören auf. Es gibt kein Gebiet mehr, demgegenüber der Staat unbedingte Neutralität beobachten könnte, selbst wenn er es wollte; keines, das Nichteinmischung von ihm verlangen dürfte. Alle sozialen Probleme sind unmittelbar auch politische und staatliche Probleme . . . Wir haben statt des liberalen Staates, den das 19. Jahrhundert gewollt und der Tendenz nach realisiert hat, den Wirtschaftsstaat, den Wohlfahrtsstaat, den Fürsorgestaat, den ‚totalen‘ Staat des 20. [Jahrhunderts].“ (S. 531 f.) Der Staat der „entwickelten industriellen Gesellschaft“ (S. 533) wäre mithin – so könnten wir ergänzen – „Wissenschaftsstaat“, mit anderen Worten: das Verhältnis von Staat und Universität, von Politik und Wissenschaft muß unter den veränderten Bedingungen *politisch* neu bestimmt werden. (Dabei redet FREYER wohlgemerkt nicht einer „Politisierung“ von Universität und Wissenschaft das Wort. Die Universität „als hohe Schule des Staates“ zu bezeichnen, könne als die Aufforderung mißverstanden werden, „mit dem Staat die Hochschule gleich mit zu erobern“; dazu „zu ermuntern, besteht heute wahrlich kein Anlaß“ – geschrieben im Juni 1932 [S. 537].) „Es handelt sich vielmehr darum, in die Universität als ganzer, in ihrem Prinzip einen politischen Gehalt aufzudecken.“ (ebd.) Wissenschaft und Forschung als Teil der staatlichen bzw. gesellschaftlichen Praxis können demzufolge nicht voraussetzungslos sein, sondern die „geistigen Grundlagen, auf denen unser Leben ruht, wirken als Voraussetzungen auch in der Wissenschaft. Sie wirken in ihr nicht nur als dunkler Grund, sondern als bewußte Voraussetzung. Die Universität nimmt diese Voraussetzung nicht nur hin, sondern führt sie auf ihren gültigen Gehalt zurück; befreit sich also nicht von

ihnen, sondern befestigt sich in ihnen. Sie ist das theoretische Organ ihres Volkes und ihres Staates: Sie erkennt, was in diesem und was in ihr selbst sich vollzieht, sofern sie einer bestimmten Gestalt des Geistes angehören. Sie offenbart ihrem Volk und ihrem Staat, was sie wahrhaft sind; ‚offenbart‘ ist falsch: sie erkennt es ihnen vor.“ (S. 679) Und Wissenschaft und Universität als Stätte praktischer Berufsausbildung „erarbeitet und vermittelt die gültige Sicht [der Aufgaben und Probleme der Zeit]; mindestens hat sie in dieser Aufgabe ihr materiales Ziel. Sie ist, indem sie das tut, gerade nicht Sonderreich, sondern Bestandteil und Beauftragte ihres Volkes und ihres Staates, die nur durch sie zu einer erfüllten geistigen Existenz gelangen“. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, braucht die Universität „während ihres ganzen Weges Freiheit . . . Die Autonomie der freien Forschung und Lehre erhält also, vom Beruf der Universität in der Zeit her, nicht nur ihre Berechtigung, sondern ihre Notwendigkeit. Sie muß im Binnenraum der Universität herrschen, gerade damit das Gesamtwerk der Universität dem Leben diene.“ (S. 681)

WILHELM FLITNER hat sich anlässlich einer Betrachtung der Entwicklung der Pädagogischen Akademien im April-Heft der „Erziehung“ (FLITNER 1933b) beiläufig gegen diese Auffassung FREYERS von einer „politischen Universität“ gewandt (S.453): „Diese Entgegensetzung einer politischen Universität der Zukunft und einer philosophischen oder theologischen Universität der Vergangenheit ist höchst mißverständlich. Sie lenkt ab von dem eigentlichen Problem und leistet den düsteren Bestrebungen Hilfe, die die parteipolitische Unabhängigkeit der deutschen Hochschulen anzutasten geneigt sind . . . (In Forschung und Lehre müsse) das Ethos ihrer Arbeit nach wie vor *rein durch die Intention auf Wahrheit bestimmt* sein . . . Was sich ändern muß, ist der *Bezug* dieses Forschens und Lehrens zur Lebenserfahrung und zur Lebensführung . . . alles Forschen und Wissen auf diese *Seinsgrundlage* zu beziehen, ist aber etwas gänzlich anderes als die Ablösung der philosophischen durch eine ‚politische‘ Universität. Eine solche Ablösung wäre der Untergang einer unserer wertvollsten Traditionen, jene Vertiefung der Lehre ins Existentielle dagegen ist im Gegenteil die endliche Verwirklichung der ‚philosophischen‘ Universität und zugleich der ‚Hochschule des Staates‘.“ FLITNER läßt das Adjektiv „politisch“ weg, und allein diese Nuance markiert schon seine Differenz zu FREYER. Wie oben bemerkt, hätte FLITNER zunächst auch hier sein grundsätzliches Einverständnis in vielen Punkten bekunden können, wäre dann aber sogleich zu der Frage übergegangen, welches denn die Sachlage und der Problembestand *in Wirklichkeit* sind, um dann mit dem ihm eigentümlichen Pragmatismus – der ihn geistig so sehr mit seinem anderen alten Jenenser Studienfreund, RUDOLF CARNAP, verbindet! – von den *praktischen Konsequenzen* her zu zeigen, weshalb die von FREYER vorgetragene Position inakzeptabel und gefährlich ist.

### 3. HANS FREYER im Oktober 1933 in der „Erziehung“ über „Volksbildung“ und „politische Schulung“

FREYERS Frage lautet: War der Anspruch der Freien Erwachsenenbildung nach 1919, Volksbildung sei Volkbildung, pädagogisch und politisch realistisch, und konnte er erfolgreich sein? FREYERS Antwort ist eindeutig: (1) die Idee der Volkbildung durch Volksbildung beruhte auf einer *Täuschung*, da sie einen völlig verfehlten Begriff von der Wirklichkeit des „Volkes“ hat; (2) die Idee der Volksbildung erlag der *Illusion* und der Fehleinschätzung („Überschätzung“), mit „pädagogischen Möglichkeiten . . . zwischen den sozialen Gruppen ein gegenseitiges Verständnis zu erzeugen, sie einander wieder näher zu bringen und eine neue Einheit über ihnen zu erzeugen“ (S. 1); (3) die Volksbildungsbewegung *verkannte die grundsätzliche Differenz des Pädagogischen und des Politischen*: „Politische Gebilde zu schaffen (und das Volk ist ein politisches Gebilde), das ist keine

pädagogische Aufgabe.“ (S. 4) Daraus resultiert, daß wenn es um Volksbildung als Volkbildung geht – im doppelten Sinne des Bildungsbegriffs: Erziehung und Formierung –, dann muß an die Stelle der Nationalbildung und der staatsbürgerlichen Erziehung die politische Schulung treten, da die *politische* Einheit „Volk“ nur das Ergebnis eines bewußt gestaltenden politischen Willens sein kann: „Das politische Geschehen unsrer Tage hat uns anspruchsvoller gemacht, wenn wir die Worte Volk, Volksgemeinschaft, Volksordnung, Volkwerdung, Volkbildung, hören. Und es hat uns zugleich kritischer gemacht gegen die Versuche, diese hohen Ziele mit dem weichen [sic!] Instrument der bildnerischen Einwirkung allein erreichen zu wollen. Wir haben gelernt, daß Volk ein politischer Begriff ist, daß nur der harte Griff [sic!] der politischen Tat die Einheit des Volkes herstellen kann, und daß restloser Einsatz, straffste Willenszucht notwendig ist, wenn diese Einheit in den Menschen befestigt werden soll. Von dieser Erkenntnis aus sind wir verpflichtet, schonungslos festzustellen, wo in der Volksbildungsarbeit der Vergangenheit die Illusionen lagen, und was in ihr bloßer guter Wille mit untauglichen Mitteln gewesen ist.“ (S. 2)

Ad (1): Die *Täuschung über die Wirklichkeit von Volk und Gesellschaft* besteht für FREYER darin, daß nicht berücksichtigt wurde, daß das deutsche Volk „wirklich restlos den Weg zur industriellen Klassengesellschaft gegangen“ ist und daß nunmehr eine „Vielheit von Gesellschaftsgruppen mit charakteristischer Interessenlage, ein System aus echten Klassen . . . vorhanden“ ist. „Diese ökonomischen Interessengruppen stemmen sich handfest gegeneinander, der Staat aber ist keine verantwortliche Macht außer ihnen oder über ihnen, er ist nichts als das Produkt ihres Kräftespiels . . . , er ist nicht der Staat eines politischen Volkes, sondern er ist der Staat der gesellschaftlichen Mächte, der Ort ihrer Auseinandersetzungen und das Resultat ihrer Verträge.“ (S. 5) Es ist eine Illusion zu glauben, „daß die industrielle Gesellschaft immer noch Volk sei und geradewegs wieder Volk werden könnte, wenn man nur die Gegensätze ausglich, wenn man nur das Verständnis zwischen den Klassen durch innere Arbeit an den Menschen allmählich steigerte.“ (S. 5 f.)

Ad (2): Der Anspruch der Volksbildung, „mitten im Alltag einen geistigen Gehalt erwecken und dadurch diesen Alltag wieder sinnvoll machen“ zu wollen (S. 3), unterliegt einer *zweifachen Illusion*: *Erstens* sind „Arbeit und Genuß . . . grausam mechanisiert“ (ebd.), wie Volksbildner ja selber sagen, aber diese Mechanisierung und Sinnleere kann nicht durch „Begegnung“ behoben werden; denn darin steckt die *zweite* romantisch-idyllische Illusion: die Rückwendung zu Volkstum, Sitte und Kultur „des alten Deutschland“ und die Übersetzung der Probleme der technisch-industriellen Zivilisation und der politischen Konfrontationen einer Klassengesellschaft „ins Menschliche und Geistige, ins Bildnerische und Erzieherische“ (S. 4).

Ad (3): Erziehung und Bildung sind traditionell an der liberalen Idee von Menschen als gebildeten Individualitäten und ihrer Lebensform der „Gemeinschaft“ orientiert, die nicht von Interessenkonflikten gestört ist. Die Volks- als Gemeinschaftsordnung sei vielleicht „nur getrübt, verwirrt, verschüttet, aber untergründig ist sie vorhanden. Sie kann wiederhergestellt werden, vor allem durch bildnerische Bemühungen: dadurch, daß die einzelnen sozialen Lebensräume in sich wieder sinnvoll gemacht werden . . . Denn das Volk ist das natürlich geordnete System der einzelnen Lebenskreise, das Ganze, in dem sie harmonisch zusammenstimmen. Dieser Glaube an die natürliche Harmonie des sozialen Ganzen auch noch in der Klassenkampfsituation der industriellen Gesellschaft, – das war die Voraussetzung, von der die Volksbildung nicht lassen konnte.“ (S. 6) Volksbildungs- und staatsbürgerliche Bildungsarbeit tendieren also zur Harmonisierung der gesellschaftlichen Gegensätze, und das „ist die Liquidation des Politischen.“ (S. 7) Denn das Politische ist charakterisiert durch politischen Kampf und Herrschaft; „Führung und Gefolgschaft, Herrschaft und Dienst:

das ist das Gefüge, in dem Völker geschichtlich existieren.“ (S. 4) Deshalb ist es eine Illusion, ein Volk *bilden* zu wollen; es kann nur durch *Herrschaft* und *Führung* geformt werden. „Wir setzen an die Stelle der Volksbildung die Idee der politischen Erziehung, schärfer ausgedrückt: die Idee der politischen Schulung.“ (S. 8) „An die Stelle des statischen Begriffs Staatsbürger tritt der dynamische Begriff des politischen Menschen. An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung tritt die politische Schulung.“ (S. 10) „Politische Schulung ist notwendig völlige Ergreifung des Menschen, Umprägung und Neuprägung seiner Willensstruktur.“ (ebd.)

Mit der Idee des Liberalismus ist für FREYER auch die Idee der Persönlichkeit obsolet geworden (S. 11): Eine Persönlichkeit trägt ihren Sinn und ihre Bedeutung nicht in sich selbst, sondern gewinnt sie nur innerhalb eines größeren Ganzen, im Rahmen eines „größeren Schicksals“ (ebd.). „Jeder Humanismus ist dann fehl am Ort. Er ist Insel, er ist Flucht“ (ebd.). Und damit bringt FREYER die Differenz des Pädagogischen und Politischen auf den Punkt, indem er sich gegen die reformpädagogische Position der ‚pädagogischen Autonomie‘ wendet“ (S. 11):

„Und auch die Pädagogik würde flüchtig, wenn sie sich in einer solchen geschichtlichen Lage hinter ihre Autonomie zurückziehen würde. Die Schule, so hieß es in der Erziehungslehre und Bildungspolitik der letzten 14 Jahre allerorten, ist eine eigene Welt, die das Gesetz ihrer Gestaltung rein in sich selber trägt. Diese Lehre ist immer falsch. Heute ist sie es doppelt. Wer eigentlich erzieht, das ist immer die objektive Wirklichkeit des Staates selbst. Baut sich aber dieser Staat in einer geschichtlichen Bewegung allererst auf, so ist sein Recht, die Menschen nach seinem zukünftigen Bilde zu formen, ohne Grenzen.“

Es ist erstaunlich – die Gründe sind einstweilen unaufgeklärt –, daß dieser Aufsatz von den Herausgebern bzw. vom Schriftleiter zum Abdruck in der „Erziehung“ angenommen wurde, wo er doch der Position der Zeitschrift, wie sie FLITNER in seiner Entgegnung auf SPRANGER zum Ausdruck gebracht hatte, so entschieden widersprach. So sah sich FLITNER herausgefordert, erneut seinen abweichenden Standpunkt bezüglich des Verhältnisses von Pädagogik und Politik präzisiert und pointiert darzulegen.

#### 4. FLITNERS Replik auf FREYER<sup>29</sup>

Mit der Erinnerung an die *tatsächliche* Ausgangslage der Jahre 1919/20 für die Volksbildungsarbeit und ihren „verzweifelten Optimismus“ (S. 109), der allerdings recht bald gründlich ausgeräumt worden sei, versucht FLITNER, die Vorwürfe von Illusion, Täuschung und Selbstüberschätzung zu relativieren bzw. zu entkräften. Die neue Volksbildungsbewegung mußte – gegen den Marxismus aller Schattierungen, gegen den politischen und kirchlichen Liberalismus, gegen die pietistische und orthodoxe Kirchlichkeit, gegen interessengebundene Weltanschauungen und Bildungsphilistertum (S. 108) – sich den Raum für ihre Erziehungsarbeit allererst erkämpfen, in einer Zeit, „in der auf die Hilfe von Staat, Parteien und Kirche nicht zu rechnen war, allenfalls auf Duldung und einige kärglichste Geldmittel, aber nicht auf geistige Hilfe.“ (ebd.) „Es blieb also nur zweierlei übrig: die volkserzieherische Arbeit aufzugeben bis zu politisch günstiger Stunde, oder in der Zeit zu tun, was sich tun ließ.“ (ebd.)

Natürlich wollte die neue Volksbildungsbewegung ihren Beitrag zur Schaffung der „neuen Gesellschaft“ leisten und in einer Übergangsphase politischer und sozialer Unübersichtlichkeit, Zerrissenheit und Unentschiedenheit in der Tat einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Volksbildung leisten. Die „echte pädagogische Freude und Liebe zur aufwachsenden deutschen Jugend auch (in) jener ungünstigen und ratlosen Zeit (ebd.) konnte und durfte nicht ruhen, nach der Gründung der Republik so wenig wie während ihres unglücklichen Verlaufs. „Ins Große gesehen konnte die Volksbildungsarbeit mit ihren Vereinen, Büchereien, Kursen, Freizeiten, Arbeitslagern, Heimschulen auch in diesen vierzehn Jahren der Unstaatlichkeit<sup>30</sup> nicht ruhen, ja sie durfte in der Zeit der politischen Ohnmacht und Ratlosigkeit gerade am wenigsten ruhen.“ (ebd.)

Die Volksbildungsarbeit war durch zwei Grundsätze charakterisiert: *erstens* durch ihre „konservativ-revolutionäre Inhaltlichkeit“, *zweitens* durch den „Satz von der relativen pädagogischen Eigenständigkeit“ (S. 108).

Ad (1): FLITNER weist darauf hin, daß die nicht-marxistischen Volksbildner sich schon seit 1919 an jenen Bildungszielen orientierten, die erst später von der völkisch-nationalen Bewegung aufgegriffen wurden: „die Erneuerung der Staatlichkeit mit ihrer Autorität und ihrem Gehorsam, der nationale Gehalt des Staates und seine Begründung auf Volkstum, die Erhaltung des Bauerntums, die korporative Wirtschaftsverfassung, die Erhaltung der Familie und der christlichen Sitte, die großdeutsche [!] Kulturgemeinschaft, die existente lebendige Volkskirche, die Überwindung der Massen- und Klassengesellschaft“ (S. 109). In diesem Sinne habe Volksbildung die Volkbildung zum Ziele gehabt, und nur diejenigen, die dies damals ausdrücklich so *nicht* wollten, hätten jene Position der „politischen Schulung“ bezogen, die FREYER empfehle: jetzt durch die Nationalsozialisten, damals durch die Marxisten (S. 109 f.).

An dieser Stelle kam es FLITNER wahrscheinlich weniger darauf an, die Parallele zwischen zwei totalitären Weltanschauungssystemen aufzuzeigen – dem Nationalsozialismus und dem Marxismus –, sondern auf das *pädagogische* Defizit aufmerksam zu machen, das im Konzept der „Schulung“ steckt: neben den Formen von „Schulung“ („Lehre“), „Übung“, „Propaganda“, „Formung von Eliten“ bleibt doch die eigenständige fundamentale pädagogische Aufgabe der *Bewußtseinsbildung* und der Entwicklung seelischer und geistiger *Kräfte* unerledigt (S. 110). Um aber Kräfte zu mobilisieren und zu entwickeln und um Bewußtseinsformen zu gestalten, mußte in der Volksbildungsarbeit etwas vorweggenommen werden, was in der gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit erst herbeizuführen war: „diese kommende Einheit des neuen Volkes“ (S. 109). Gegenüber FREYER muß FLITNER geltend machen, was er auch schon SPRANGER gegenüber hatte unterstreichen müssen: daß es für die pädagogische Arbeit eben *nicht* charakteristisch ist, daß sie irgendwelche programmatischen Zielsetzungen verwirklicht, sondern daß die Zielsetzung ein formendes und gestaltendes Element des pädagogischen Weges sein muß, daß das Ziel ein Hilfsmittel zu seiner Erreichung sein muß (wie schon KANT formuliert hatte), daß Ziel und Weg lebendig erfahren werden können. Deshalb war ja die „Arbeitsgemeinschaft“ das wichtigste pädagogische Medium, Erfahrungsfeld und Praxisfeld, um die „Volksgemeinschaft“ *vorweggenommen* erfahrbar werden zu lassen. FLITNER ist deshalb der Auffassung, daß die pädagogische Vorwegnahme der „kommenden Einheit des neuen Volkes“ nicht als „Illusion“ abqualifiziert werden dürfe (aus dem dort nicht weiter ausgeführten Grunde, daß pädagogisch aktives und sinnvolles Lernen von solchen Vorwegnahmen strukturiert wird). Daß damit der Vorwurf jener anderen Illusion einer idyllisch-romantischen Volksgemeinschaft angesichts einer real existierenden industriellen Gesellschaft der Interessen- und Klassengegensätze nicht ausgeräumt ist, liegt auf der Hand.

Ad (2): Entscheidend in der Auseinandersetzung mit FREYER – und bei FLITNER an erster Stelle stehend – ist die Position der „relativen pädagogischen Autonomie“, die FREYER als in der Sache irrig und in politischer Hinsicht als eine Fluchtposition bezeichnet hatte.

Was bedeutet „relative pädagogische Eigenständigkeit“? FLITNER weist darauf hin, daß damit eine „Erfahrung“ (S. 108) bezeichnet wird (und nicht nur eine Forderung oder eine wissenschaftslogische Perspektive). Die *fundamentale* Erziehungs- und Bildungsarbeit von Eltern und Erziehern an jedem Einzelnen und in der nachwachsenden Generation ist die Grundlage aller späteren individuellen und sozialen pädagogischen Prozesse. Durch sie wird für „Sitte und geistige Tradition in den Einzelnen“ (ebd.) der Grund gelegt, auf den auch alle spätere politische Volksbildungsarbeit aufbauen muß. Ohne die „eigentümliche Produktivität und Selbständigkeit des Erziehers im Moment der [erziehlischen] Arbeit“ (ebd.) findet die grundlegende Erziehung und Bildung des Menschen gar nicht statt; denn sie ist nur möglich im „pädagogischen Bezug“ zwischen *Individuen*. – Sodann ist die „pädagogische Autonomie“ ein *politisches Prinzip*. Werden Erziehungs- und Bildungsaufgaben in öffentlichen *Ämtern* wahrgenommen und geschieht dies im öffentlichen Auftrag einer weltanschaulich-pluralistischen Gesellschaft, dann darf sich die pädagogische Amtsführung nicht an *einer* partikularen weltanschaulichen oder politischen Position orientieren und deren Zielsetzungen zum Orientierungspunkt der eigenen pädagogischen Praxis machen. Wenn kein gesellschaftlicher Konsens über die inhaltliche Bestimmung und Ausgestaltung der pädagogischen Aufgaben und Ämter besteht – und davon ist in der staatlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit auszugehen –, dann kann sich zwar die Pädagogik nicht aus dem politischen System hinaushebeln, und sie sollte auch die faktischen politischen Einflüsse, denen sie unterliegt, nicht ignorieren oder verkennen. Aber sie hat dann die Aufgabe, darauf zu achten, daß ihr spezifisch pädagogischer Auftrag nicht politisch instrumentalisiert wird. Deshalb kann ihre Autonomie immer nur *relativ* sein, und deshalb ist sie eine „*Notstandsmaßnahme*“ (S. 109, Hervorhebg. im Orig.) im Widerstreit der politischen und weltanschaulichen Parteien. Praktisch gesehen konnten sich die Volksbildner weder am Marxismus noch am Liberalismus noch an den kulturpolitischen Kompromißformeln wechselnder Koalitionen orientieren (ebd.). Diese Situation nennt FLITNER „*entleerte Politik*“, der sich eine „*erfüllte Pädagogik*“ nicht unterordnen konnte (ebd., „erfüllt“ im Sinne von expliziter pädagogischer Intention). Daher auch hier wieder das Paradox wie auf der Ebene der Inhalte: „Sie (die Volksbildungsarbeit) konnte nur eine künftige Politik *in der Weise des Erziehers* vorwegnehmen!“ (ebd.) FLITNER konnte hier unmittelbar auf seine eigene Volksbildungsarbeit in der Jenenser Volkshochschule seit 1919 verweisen oder die von EDUARD WEITSCH an der Heimvolkshochschule Dreissigacker.<sup>31</sup>

Und dann folgt im FLITNERSchen Text die folgende Passage, die auf den ersten Blick nicht nur anstößig erscheinen könnte, sondern für RANG (1986) der Beleg dafür ist, daß FLITNER die Reformpädagogik den Nationalsozialisten auszuliefern gedachte: „Sobald Politik das wieder wird, was sie im platonischen und christlichen Sinne sein soll, *sobald und soweit* der Begriff des Politischen wieder erfüllt ist, wird die *Unterordnung der Pädagogik unter die Politik* gerade als der Weg gesehen werden, das Eigentümliche des pädagogischen Wirkens zu entfalten.“ (S. 109, Hervorhebg. im Orig.). FLITNER teilt nicht den Politik-Begriff etwa von CARL SCHMITT oder HANS FREYER – Freund-Feind-Polarisierung, Feindschaft und Kampf als Grundkategorien des Politischen (statt Verständigung und Friede), die Trennung von Moral und Politik; Führerkult und ‚totaler‘ Staat *über* den gesellschaftlichen Interessen; Pathos von „Volk“, „Tat“ und Krieg<sup>32</sup> –, sondern versteht Politik im platonischen und christlichen Sinne als Verwirklichung von Gerechtigkeit in einem „guten Staat“, der dem Glück seiner Bürger dient; im Gesetzesstaat, der dem Gemeinwohl dient und in der Tugendhaftigkeit mündiger Bürger gründet; als christlich geprägtes Gemeinwesen, für dessen aktuelles Verständnis FLITNER auch hier wieder auf das „Altonaer Bekenntnis“ hätte verweisen können. „Sobald und soweit“ *dieser* Begriff des Politischen wieder „erfüllt“ sei – sobald also das genaue Gegenteil der aktuellen Situation eingetreten ist: das Ende des Bürgerkriegs, das Ende des selbstzerstörerischen Parteienstreites, das Ende totalitärer Weltanschauungen –, kann nach FLITNER das „Eigentümliche des pädagogischen Wirkens“ wieder zur Entfaltung gebracht werden durch „die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik“: nämlich durch die

Unterordnung unter einen kultur- und gemeinschaftsfördernden Staatswillen, in den Traditionen des europäischen Humanismus, von dem zu distanzieren die Pädagogik in ihren Zielsetzungen keine Veranlassung haben würde, weil er sie in seinem und in ihrem eigenen Sinne fördern würde.

Man mag in einem staats-, gesellschafts- und politiktheoretischen Sinne WILHELM FLITNER romantische Volksgemeinschaftsvorstellungen vorhalten, gegen die HELMUTH PLESSNER sein Büchlein „Die Grenzen der Gemeinschaft“ (1924) offenbar dann vergeblich geschrieben hätte; seine Vorstellungen von der Harmonie eines „Volksganzen“ jenseits aller Interessen- und Klassengegensätze mag man der Illusion zeihen. Aus seiner Berufung auf die antik-christlichen abendländischen Staats- und Gesellschaftstheorien wird man jedoch eines *nicht* schlußfolgern können: eine pro-nationalsozialistische Option. Man mag das pädagogische Prinzip der Vorwegnahme als Sisyphusarbeit belächeln oder betrauern; man mag das Insistieren auf der „relativen pädagogischen Autonomie“ als politische Blauäugigkeit denunzieren: aber welches wären denn die Alternativen, die *nicht* jene mißlichen Konsequenzen hätten, auf die FLITNER verweist? Die „pädagogische“ Praxis des Dritten Reiches bestätigte FLITNERS Einwände und Warnungen auf der ganzen Linie.

Die „Machtfrage“ ist entschieden: die Pädagogik hat keine eigene Machtgrundlage, und die Inhaber pädagogischer Ämter haben es ebenfalls nicht; wo politische und gesellschaftliche Mächte in Staat und Gesellschaft ihren pädagogischen Auftrag und sein Eigenrecht nicht respektieren und unterstützen, ist sie dem Mißbrauch schutzlos ausgeliefert.

Wäre es demzufolge nicht das allein Angemessene und Konsequente gewesen, die „Erziehung“ nach dem 5. März 1933 einzustellen, zumal die Stimmen, die das neue Regime und seine „Pädagogik“ begrüßen würden, unvermeidlich zunehmen mußten und sich auch in der „Erziehung“ Gehör verschaffen würden? Wie ist im Herausgeberkreis über diese Fragen im Jahre 1933 gedacht worden?

### *III. Die Diskussion über die Zukunft der „Erziehung“ im Herausgeberkreis im Jahre 1933 – Eine Dokumentation<sup>33</sup>*

Es ist aufschlußreich, bezüglich der Haltung der Herausgeberschaft und der Schriftleitung der „Erziehung“ im Jahre 1933 einen Blick in die Korrespondenzen zu werfen, die die Herausgeber untereinander führten sowie mit dem Verlag Quelle & Meyer in Leipzig, vertreten durch Dr. HEINRICH MEYER. Im folgenden werden Auszüge aus diesen Korrespondenzen dokumentiert, die in unserem Zusammenhang nach dem Vorgehenden keiner weiteren Kommentierung bedürfen.

Zitiert wird nach den handschriftlichen Originalen oder nach maschinenschriftlichen Abschriften; wo Anrede- und Schlußformulierung fehlen, handelt es sich um Auszüge; daher werden Auslassungen nicht am Anfang und Ende, sondern nur innerhalb des zitierten Textes markiert.

*FLITNER an SPRANGER, 19. 4. 1932*

KRIECK nun aufzufordern, scheint mir nach dem neuesten Buch ebenso unmöglich wie zuvor; aber auch die ganze national-sozialistische Gruppe kommt wohl für eine

Mitarbeit in der Erziehung ebenso wenig in Betracht wie die dogmatischen Sozialdemokraten, Kommunisten usw. Sicher wird es auch da eine besonnene und humane Minderheit geben, aber ich habe leider noch keine Namen nennen hören; werde mich aber weiter umtun und bitte Sie um das Gleiche.

*FLITNER an LITT, 10. 12. 1932*

Die Stellungnahme unserer Zeitschrift zu der pädagogischen Literatur der Nationalsozialisten muß doch von allen Mitherausgebern grundsätzlich überlegt werden, und das kann nur aus Anlaß eines konkreten Falles geschehen.\*

\*Es handelt sich um die Auseinandersetzung mit ERNST KRIECK.

*FLITNER an QUELLE & MEYER, 21. 2. 1933*

Ich bin am Sonnabend zu Herrn Professor SPRANGER nach Berlin gefahren, weil sich schwierige Fragen der Redaktion, die durch die politischen Ereignisse entstanden, schriftlich nicht gut klären ließen, zumal wir ja beide am Semesterschluß für Korrespondenz nur beschränkt Zeit finden. Ich habe in einer mehrstündigen Unterhaltung mit Herrn SPRANGER die Gesamtlage durchgesprochen, und wir sind zu einer klaren Stellungnahme, wenigstens für die nächste Zeit gekommen. Wir werden danach vermeiden, den Nationalsozialismus in offenkundiger Art anzugreifen und vorläufig versuchen, durch vorsichtige kritische Beiträge auch den Leser dieser Gruppe heranzuziehen, ohne ihn zu verhärten, natürlich auch ohne von der Objektivität, die unsere Zeitschrift bisher ausgezeichnet hat, im geringsten abzugehen.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 23. 2. 1933*

Mit großem Interesse höre ich, daß Sie mit Herrn Professor SPRANGER in Berlin die politische Lage erörtert haben. Wir sprachen ja vor längerer Zeit schon über die veränderte Lage, und damals waren Sie zu meiner Freude bereit, der neuen politischen und pädagogischen Richtung Rechnung zu tragen. Es wird das auch m. E. gar nicht zu vermeiden sein. Eine Fülle neue Aufgaben werden in nächster Zeit auf pädagogischem Gebiet in Gang kommen, zu denen sich die „Erziehung“ sicher nicht ablehnend verhalten kann. Ich weiß nicht, wie Sie zu der jetzigen Regierungsbildung stehen. Ich meine, daß sie die letzte Rettung für uns alle bedeutet und daß sich deshalb niemand ihren Bemühungen zur völkischen „Erziehung“ verschließen darf, selbstverständlich unter Wahrung des wissenschaftlichen Charakters unserer Zeitschrift.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 6. 3. 1933*

Heute lasse ich Ihnen in Abschrift eine Karte von Herrn Lehrer [. . .] zugehen, der die „Erziehung“ abbestellt, weil sie eine entschiedene Fühlungnahme und Auseinandersetzung mit Geist und Wesen des neuen nationalen Deutschland vermissen

läßt.\* Ich glaube, wie ich Ihnen schon unlängst andeutete, daß wir diese Fragen in unserem Programm unbedingt aufnehmen müssen, besonders nach dem neuesten Wahlergebnis. Sehr zweckmäßig würde ich es finden, wenn wir einmal ein ganzes Heft über diesen Fragenkomplex bringen könnten.

\*Zur Begründung der Abbestellung des Abonnements der „Erziehung“ heißt es: „Aber ich vermisste jetzt in der ‚Erziehung‘ eine entschiedene Fühlungnahme und Auseinandersetzung mit dem Geist und Wesen des neuen nationalen Deutschland und seiner Kultur bzw. seinem Kulturstreben. Ich habe mich deswegen zum Abonnement der ‚Tat‘ entschlossen.“

*FLITNER an NOHL, 7. 3. 1933*

Gegen die KRIECK-Rezension von BLÄTTNER hat Herr SPRANGER Bedenken erhoben, die ich einsehe.\* Er meinte, daß man KRIECK nicht als wissenschaftliches Buch nehmen könne, sondern die Kritik tiefer an dem Willen ansetzen müsse, der sich da ausspricht, und das tut BLÄTTNER nicht. Die Rezension könnte also erst kommen, wenn eine ernste positive\*\* Auseinandersetzung mit KRIECK, HÖRDt und der ganzen Richtung vorangegangen ist.

Den Beitrag von NETZER über die Überparteilichkeit in der Erwachsenenbildung bitte ich zurückstellen zu dürfen, bis zu unserer Besprechung. Ich habe NETZER bereits darüber geschrieben.\*\*\* Es scheint mir jetzt nicht günstig, unsere alten Neutralitätsthesen in dieser noch wenig veränderten Fassung noch einmal vorzutragen. Sie muß viel inhaltlicher und in viel größerem Maßstab verkündet werden. Den Vierjahresplan dafür stellen wir besser mündlich auf.

\*Der Text von BLÄTTNER wurde dann in der „Erziehung“ auch nicht veröffentlicht.

\*\*„Positiv“ bedeutet im damaligen Sprachgebrauch hier nicht das Gegenteil zu „negativ“, sondern „in der Sache“.

\*\*\*Der Beitrag von NETZER ist auch in überarbeiteter Form in der „Erziehung“ nicht erschienen; NETZER hat bei NOHL in Göttingen promoviert, seine Dissertation „Das pädagogische Problem der Überparteilichkeit“ erschien als Heft 24 der „Göttinger Studien“, Göttingen 1933.

*FLITNER an SPRANGER, 7. 3. 1933*

Die politischen Ereignisse machen mir schweren Kummer, und ich muß damit kämpfen, mir die besonnene und beherrschte Ansicht der Dinge anzueignen, für die Sie mir in der Besprechung neulich zum Vorbild geworden sind.

*LITT an FLITNER, 25. 3. 1933*

Lieber Herr FLITNER!

Der Schluß des Aufsatzes von HAVENSTEIN\* enthält einige Sätze, von denen ich glaube, daß sie der Anlaß zum Einschreiten gegen die „Erziehung“ geben würden. Ich meine: so leicht wollen wir es doch den uns Übelwollenden nicht machen, uns den Mund zu schließen! Ich schlage vor, die Sätze durch einige vorsichtiger gefaßte

zu ersetzen. Natürlich wissen wir, daß das besagte Schicksal uns damit nicht erspart zu sein braucht!

Mit herzlichen Grüßen

Ihr TH. LITT

\*Es handelt sich um den Aufsatz von MARTIN HAVENSTEIN: Autorität und Liberalität, im Jahrgang 8 (1932/33), S. 551-570.

*SPRANGER an QUELLE & MEYER, 25. 3. 1933*

Herr Kollege FLITNER hat mir Ihren Brief vom März\* im Original mitgeteilt. Ich kann nicht verschweigen, daß er mich mit dem äußersten Befremden erfüllt. Sie werden ja schwerlich angenommen haben, daß eine kulturell führende Zeitschrift *ausschließlich* vom Geschäftsstandpunkt redigiert werden kann. Die Wendung von der „automatischen“ Umstellung im 2. Absatz ist vielleicht nur eine unglückliche Ausdrucksweise. Immerhin bin ich mit Bezug auf die Tendenz, die Sie mit der Zeitschrift verfolgen, so grundsätzlich unsicher geworden, daß ich mich bereit erkläre, von der Redaktion zurückzutreten. Sie finden ohne Zweifel einen Nationalsozialisten, der sie zeitgemäß bedient und der Konkurrenz von Diesterweg zuvorkommt. Ich muß es grundsätzlich bestreiten, daß der von mir in der Unterredung mit Herrn Kollegen FLITNER eingenommene Standpunkt überholt sei. Mein Standpunkt ist national gewesen und bleibt es. Wertvolle nationalsozialistische Äußerungen würden von uns gewissenhaft geprüft und nicht um ihres Standpunktes willen zurückgewiesen werden. Sie wissen aber selbst, daß Nationalsozialisten nur für ihre eigenen Organe schreiben. Sollten Sie das bisherige Vertrauen zu mir nicht aufrecht zu erhalten in der Lage sein, so werden Sie in mir kein Hindernis für Ihre geschäftlichen Interessen finden. Allerdings werden Sie es wohl auch verstehen, daß ich dann sogleich mit einem anderen Verlag und in anderem Rahmen über die Begründung einer Zeitschrift in Verbindung treten müßte. Denn es ist nicht meine Art, den Standpunkt, dem ich mich innerlich verpflichtet fühle, preiszugeben, weil die allgemeine Strömung in anderer Richtung geht.

\* Der Brief von QUELLE & MEYER an FLITNER datiert vom 27. Februar, nicht vom März. Der Verlag hatte den Rückgang der Abonnenten beklagt und auf eine stärkere Berücksichtigung der Gymnasiallehrer als Leser sowie der neuen politischen Lage gedrungen.

*LITT an SPRANGER, 26. 3. 1933*

Es hat sich gut getroffen, daß ich unabhängig von Ihnen mit Dr. MEYER ein Telefongespräch hatte, in dem ich ähnlich wie Sie auf die Grenzen hinwies, die wirklichen Männern durch ihre Überzeugungen gesetzt sind. Sollten Sie mit dem Rücktritt Ernst zu machen sich genötigt fühlen, so lassen Sie es mich bitte vorher wissen, denn es fällt mir dann natürlich nicht ein, meinerseits weiter mitzumachen. Ich glaube allerdings, daß Herr MEYER sich besinnen wird. Mir ist die Zusammenarbeit mit seinem Verlage durch diese Fixigkeit der „Umstellung“ sowieso verleidet. Überhaupt bin ich bis zum Rande mit Ekel angefüllt angesichts dessen, was an menschlicher Gemeinheit bei den Konjunkturausnützern hervortritt.

*FLITNER an SPRANGER, 27. 3. 1933*

Ich habe mich die letzten drei Tage sehr mit der Frage unseres April-Heftes gequält. Während ich den Umbruch las, wurde es mir ganz klar, daß wir mit einem solchen Heft das neue Halbjahr nicht eröffnen können.\* Die Ereignisse des 5. und 21. März sind doch so aufwühlend für jeden Deutschen, daß er von einer Zeitschrift enttäuscht sein muß, die in einem solchen Augenblick nur mit Einschränkungen und Warnungen sich vernehmen läßt. Unsere Zeitschrift hat doch wie ich glaube für viele Pädagogen im Land die Funktion eines Seelenführers mit übernommen, wenn auch gegen ihre wissentliche\*\* Absicht. Ich habe nun mit dem Verlag gesprochen, der bereit ist, das Heft noch einmal umbrechen zu lassen, und ich möchte Sie bitten, doch ein paar Seiten oder Zeilen für den Anfang des Heftes zu schreiben. Die Herausgeber müssen sich äußern, wenn nicht Mißverständnisse über unsere Haltung aufkommen sollen. Um auch meine Pflicht zu tun, habe ich mich gestern noch daran gemacht, einen kleinen Text aufzusetzen, den ich dem Ihrigen folgen lassen würde; ich hoffe, ihn heute abend an Sie schicken zu können.\*\*\*

Ferner habe ich den Aufsatz von Beutler (Lehrer im Boberhaus, „Schlesische Jungmannschaft“ in der „Deutschen Freischar“) über die junge Generation an den Verlag geschickt. Mit diesen Aufsätzen würde eine positive, wenn auch kritische Stellung zu der neuen Wendung der Dinge an den Anfang gestellt.\*\*\*\*

\*Zur Heftplanung siehe unten Anm. 2.

\*\*„wissentlich“ verbessert aus „wissenschaftlich“.

\*\*\*Es handelt sich um FLITNERS oben analysierten Aufsatz „Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933“ sowie um SPRANGERS oben ebenfalls diskutierte Abhandlung „März 1933“.

\*\*\*\*Im Anschluß an den Aufsatz von FLITNER erschien im gleichen Heft die Abhandlung von HEINZ BEUTLER: Die junge Generation und die pädagogische Aufgabe, S. 416–428.

*LITT an FLITNER, 29. 3. 1933*

Daß SPRANGER es deutlich an Dr. MEYER geschrieben hat, ist hocherfreulich. Es traf sich gut, daß ich unabhängig davon in einem Telefongespräch gleichfalls auf die Grenzen hinwies, die Männern mit eigenen Überzeugungen gesetzt sind, und einen eventuellen Wechsel des ganzen Herausgeberstabes als von seinem Standpunkte aus ratsam bezeichnete.

Die positive Wendung, die Sie der neuen Nummer geben wollen, begrüße ich durchaus, dsgl. Ihren Aufsatz. Daß zwischen den Zeilen viel an Sorgen und Protesten steht, merkt ja der Kundige trotzdem. Ich mache kein Hehl daraus, daß sich bei mir die Sorgen jeden Tag verdichten und vervielfältigen. Was sagen denn die anderen Mitherausgeber zur Lage?

*FLITNER an LITT, 30. 3. 1933*

Die Schriftleitung macht für die nächsten Hefte außerordentliche Schwierigkeiten, weil eine Zeitschrift, die nicht auf die bewegenden Fragen eingeht, jetzt kein

Interesse mehr findet und andererseits die zur Verfügung stehenden Manuskripte nicht gut geeignet sind.

*FLITNER an SPRANGER, 30. 3. 1933*

Wie ich Ihnen schon schrieb, macht mir die Redaktion der nächsten Hefte ganz besondere Schwierigkeiten. Das Aktuelle ist alles zu wenig spruchreif, gediegene wissenschaftliche Abhandlungen, die über dem Zeitgeschehen stehen, fehlen leider. Dafür gibt es eine Menge des Zweifelhafte[n]; [. . .]

*FLITNER an SPRANGER, 3. 4. 1933*

Mit Ihrem Manuskript bin ich nicht nur einverstanden, sondern sehr erfreut, daß ich so mit Ihnen gehen kann. Nur eine Bitte habe ich: den Namen ADOLF HITLERS aus dem Aufsatz fortzulassen und die Stelle auf der 4. Manuskriptseite, in der auch das Wort vom deutschen Frühling steht, zu ändern. Die Gründe, die mich zu dieser Bitte bewegen, sind religiöser Art; ich möchte mich mit Ihnen einmal darüber aussprechen, sie aber nicht im Brief erörtern.

Die von Ihnen notierten Stellen in meinem Manuskript habe ich geändert und hoffentlich Ihren Sinn getroffen.

*SPRANGER an FLITNER, 16./20. 4. 1933, Vertraulich!*

Seit wir uns mündlich ausgesprochen haben, ist so viel geschehen, daß die Voraussetzungen von damals an keiner Stelle mehr zutreffen. Leider würde wohl eine neue Aussprache uns zwar seelisch wohl tun, aber keine z. Z. wirkungsfähige Realität schaffen können.

Wir müssen wohl unsre Zeitschrift fortführen, bis Gewalt es uns unmöglich macht. [. . .]

Die tiefergehende Frage wäre die, die ich heut nur vorläufig aufrolle, weil wir die politische Weiterentwicklung wohl noch 14 Tage bis 3 Wochen abwarten müssen: Sollen wir mit dem September-Heft freiwillig schließen? Diese Freiwilligkeit ist ja eigentlich Zwang, wenn niemand mehr seine Überzeugung äußern darf.

Es folgen Korrespondenzen zwischen SPRANGER, LITT und FLITNER sowie dem Verleger über ein Herausgebertreffen (ohne NOHL und FISCHER) Ende Mai, um das weitere Schicksal der „Erziehung“ zu besprechen.

*SPRANGER an FLITNER, 15. Mai 1933*

Beifolgend sende ich Ihnen für die Juninummer einen kleinen Beitrag.\* Er ist aktuell; aber von der Gegenseite wird das niemand merken. Nur Eingeweihte können ihn verstehen.

\*Es handelt sich um SPRANGERS Aufsatz „Aufbruch und Umbruch“, S. 529–533; vgl. dazu Anm. 22.

*SPRANGER an FLITNER, 9. 6. 1933*

Ich habe Anzeichen, daß man auch den wissenschaftlichen Zeitschriften zu Leibe gehen wird (es ist z. T. schon geschehen). Für dieses Semester wird man mir vermutlich keine Fesseln anlegen.\* Trotzdem müssen wir die „E.“ mit aller Vorsicht redigieren, zwar zeitgemäß, aber mit einem Minimum von Kritik. Wir wollen also über jeden Aufsatz in Verbindung treten.

\*SPRANGER spielt auf die Tatsache an, daß er sein Rücktrittsgesuch vom April zurückgenommen und im Sommersemester 1933 seine Vorlesungen an der Berliner Universität wieder aufgenommen hat.

*FLITNER an LITT, 14. 6. 1933*

Mit dem letzten Heft der „Erziehung“ habe ich wieder große Schwierigkeiten gehabt. Den Aufsatz von Frau SIEMERING mußte ich so schnell noch hineinbringen, weil ich sonst nichts zur Verfügung hatte. Leider ist die Korrektur der Verfasserin nicht mehr berücksichtigt worden, weil durch eine Adressenveränderung eine Verzögerung eingetreten war. Die Verfasserin ist nun offenbar sehr entsetzt über das, was sie vor einigen Wochen geschrieben hat, und so wird es dauernd gehen. Ich bekomme von Freunden Briefe, worin sie mir schreiben, daß ich an meinem Aufsatz im März-Heft unmöglich noch festhalten könnte. Leider kann ich meinen Standpunkt so schnell nicht ändern und verstehe auch nicht, warum andere ihn immer wieder revidieren müssen. Ich ziehe daraus den Schluß, daß eine Fortführung der „Erziehung“ durch mich nicht möglich ist, sofern die Aufgabe beibehalten wird, „die pädagogische Bewegung“ zu schildern. Nach dem 1. Oktober würde ich die Zeitschrift nur fortführen können, wenn sie sich auf das Nichtaktuelle beschränkt (philosophisch-pädagogische und anthropologische Abhandlungen streng wissenschaftlichen Charakters; didaktische Abhandlungen). Ob eine solche Zeitschrift noch Leser findet, bezweifle ich allerdings. Soll die Zeitschrift aktuell bleiben, so muß ich bitten, daß einer der übrigen Herausgeber sich der Schriftleitung annimmt. Herrn Professor SPRANGER habe ich schon darum gefragt. Die Auflösung des katholischen Gesellentages und der Pfingsttagung der bündischen Jugend, der Kampf zwischen dem Reichsbischof BODELSCHWINGH\* und den deutschen Christen scheint mir symptomatisch, daß es nur noch um eine Entscheidung in Deutschland geht: zwischen einem Kollektivismus der Masse, in der bolschewistische und romanistisch-zentralistische Motive verknüpft sind – und den echten Deutschen einer gegliederten Volksordnung, die auf ein selbständiges, eigenverantwortliches Volksleben germanistischer Art und protestantischer Freiheit beruht und durch einen starken Staat, der sich auf seine ihm zukommenden Aufgaben [konzentriert], ermöglicht wird. Wenn wir die „Erziehung“ aktuell fortführen wollten, so müßte sie mit aller Schärfe für die deutsche und gegen die kollektivistische Kulturpolitik eintreten, das wäre des Schweißes Wert. Wenn man aber die Dinge nicht beim rechten Namen nennen darf und dann noch aktuell bleiben will, so kommt man in eine Verfassung, in der ich es nicht aushalte.

\*BODELSCHWINGHS Wahl zum Reichsbischof scheiterte am Widerstand der Deutschen Christen.

*FLITNER an SPRANGER, 14. 6. 1933*

Leider habe ich auch mit dem Aufsatz von Frau Dr. SIEMERING Unglück gehabt. Die Nachkorrektur ist nicht mehr rechtzeitig eingegangen, und Frau Dr. S. ist nun offenbar mit der Form des Aufsatzes nicht einverstanden. Ich habe Streichungen angebracht, um den Aufsatz vor politischen Beanstandungen zu schützen, offenbar ist das nicht weitgehend genug gewesen. Ich erhalte auch immer wieder Nachrichten über meinen Aufsatz im März-Heft, worin gesagt wird, daß ich den Aufsatz heute so nicht mehr schreiben würde. Das letzte Heft hat mir bis zur letzten Stunde unendliche Mühe gemacht. Ich sehe eigentlich keinen Weg, die Schriftleitung in dieser Lage fortzuführen. Wäre es Ihnen möglich, die Schriftleitung der letzten Hefte selbst zu übernehmen\*, da Sie von Berlin aus und in Ihrer ganzen Stellung besser als ich beurteilen können, was man noch sagen darf und was nicht. Ich fühle mich darin vollkommen ratlos.

\*FLITNER hat offenbar mit SPRANGER nach wie vor den Gedanken erwogen, die „Erziehung“ freiwillig mit dem September-Heft 1933 zu schließen.

*FLITNER an QUELLE & MEYER, 14. 6. 1933*

Frau Dr. SIEMERING schickt mir den beiliegenden Brief. Die Antwort an Frau Dr. S. lege ich Ihnen zur gefälligen Kenntnisnahme bei. Ich weiß nicht, was man hier nun tun soll. Der ganze Vorfall zeigt mir wieder, daß es fast nicht mehr möglich ist, diese Zeitschrift so zu redigieren, daß sie ihrer Aufgabe treu bleibt in einer Zeit, die eine selbständig gefundene freie und verantwortungsvoll vorgetragene Meinung der Fachleute nicht mehr zu hören wünscht. Wenn uns nicht ein Verbot zuvor kommt, werden wir wohl mit dem September-Heft das Erscheinen einstellen; denn in dieser Weise kostet mich die Arbeit zu viel Nerven und Aufregung. Die Aufsätze veralten, während sie gedruckt werden, und die das nicht tun, liest heute niemand mehr. Ich habe schon neulich in der Besprechung mit den Herren Professoren SPRANGER und LITT die Meinung vertreten, daß die Zeitschrift eigentlich nur noch tragbar ist als „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ – d. h. sie müßte jede Bezugnahme aufs Aktuelle vermeiden und sich lediglich an das Gelehrteninteresse wenden, wenn man sie überhaupt fortführen will. Wir müßten darüber einmal in Ruhe sprechen können. Ich habe auch schon erwogen, ob nicht Herr Professor SPRANGER die Schriftleitung von jetzt ab übernehmen sollte.

*SPRANGER an FLITNER, 22. 6. 1933*

Ehe ich zu den mir übersandten Mss. mich im einzelnen äußere, erlaube ich mir, Sie auf ein *neu* beigefügtes aufmerksam zu machen, das mir gerade gestern zugegangen ist: FRIEDRICH FELD, „Moderner Humanismus und Berufsbildung in der national-politischen Erziehung“. Der Vf. hat es nicht gerade für unsre Zeitschrift *bestimmt*, möchte aber meinen Rat wegen der Veröffentlichung. Ich nehme an, daß er nachträglich seine Zustimmung gern gäbe, falls auch Sie für den Abdruck bei uns Neigung haben. Ich möchte Ihnen die baldige Veröffentlichung sehr empfehlen. Für Mängel der Arbeit bin ich nicht blind: sie harmonisiert die Gegensätze doch zu

leicht; sie arbeitet mit all zu viel Zitaten und sie ist überhaupt nicht original-kräftig. Aber sie bringt Gesichtspunkte zur Geltung, deren Verteidigung uns wichtig sein muß, und zwar inmitten eines Zusammenhanges, der unzweideutige Bekenntnisse zum Nationalsozialismus enthält.\*

\*Der Aufsatz erschien im gleichen Jahrgang der „Erziehung“, S. 620–642.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 20. 6. 1933*

Der Gedanke, die „Erziehung“ in eine „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ umzuwandeln, widerspricht dem Programm und dem ganzen bisherigen Charakter der Zeitschrift. Ich würde auch einen solchen Entschluß für höchst unglücklich halten, denn es ist ausgeschlossen, bei einer Zeitschrift für Erziehungswissenschaft den bisherigen Abonnentenstand zu erhalten. Gerade der aktuelle Charakter hat den Erfolg der „Erziehung“ in Verbindung mit der Gediegenheit der Aufsätze und dem wechselnden Inhalt herbeigeführt. An diesem Grundsatz, den Sie mit so viel Glück in all den Jahren durchgehalten haben, muß man m. E. festhalten. Auch Diejenigen, die anfangs dem neuen Staat mit großen Bedenken gegenüberstanden, werden immer mehr mit ihm zusammenwachsen und sich mit seinen Forderungen abfinden. Deshalb wird auch für Sie die Redaktion immer leichter sein. [. . .]

Ich glaube, Sie sollten nicht wegen der Zukunft so bedenklich sein. Je weiter sich die Verhältnisse festigen, je mehr in die leitenden Stellen bewährte Herren einrücken, desto leichter wird es Ihnen sein, Aufsätze, die den neuen Dingen Rechnung tragen, zu bekommen. Dabei denke ich keineswegs etwa an eine Einstellung, wie man ihr heute bei den Lehrer-Zeitschriften oder in der Tagespresse begegnet. Ich glaube, daß es nicht lange dauern wird, daß eine solche klischeehafte Einstellung langweilig wird und daß man froh sein wird, in der „Erziehung“ Aufsätze zu finden, die eine selbständige Auffassung zeigen, immer unter der Voraussetzung, daß sie nicht feindlich eingestellt sind. An ein Verbot glaube ich nicht, dazu sind die bisher erschienenen Aufsätze doch zu sachlich begründet.

Ich kann Ihnen deshalb nur zurufen: „Halten Sie aus!“ Je weiter sich die Dinge entwickeln, je klarer das neue Erziehungswesen und die Lehrerbildung sich abzeichnen wird, desto leichter wird es für Sie sein, Arbeiten über praktische Unterrichtsfragen zu bekommen. Nur der Übergang ist sehr schwer.

*FLITNER an NOHL, 13. 7. 1933*

Sie sind also wieder in Göttingen und es besteht Aussicht, daß wir uns endlich einmal sprechen können. Des Erlebten ist so viel, daß keine briefliche Mitteilung mehr möglich ist sich offenherzig zu besprechen. Lassen Sie uns doch ein Treffen verabreden, [. . .]

Unser Freundeskreis, wir alle sind schwer betroffen. Im Grunde sind es Ideen, die wir mit ausgebrütet haben, die nun Deutschland ein Gesicht geben, das leider auch sehr fremdartige Züge hat. Ich bemühe mich, das Gute und Deutsche darin zu sehen und mich ihm verpflichtet zu sehen – aber . . .

Die „Erziehung“ macht eine Qual wie nie, und ich bin dabei, sie ganz aufzugeben. Vorläufig widerstreben SPRANGER und LITT, aber sie übersehen nicht, wie unser Mitarbeiterkreis geschmolzen ist.

*FLITNER an LITT, 19. 7. 1933*

Im August müßten wir uns über die Fortführung der „Erziehung“ doch noch einmal besprechen.

*LITT an FLITNER, ohne Datum\**

Ich möchte Ihnen schon jetzt meinen Vortrag (München): „Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staat“ (!) ankündigen. Wahrscheinlich wird er wegen gewisser Quertreibereien (gegen die ich scharf aufgetreten bin) nicht gehalten werden, aber es wird mir eine Wollust sein, ihn dann erst recht (unter gleichem Titel) zu veröffentlichen. Wollen Sie ihn schon für das September-Heft haben?

\* Rückäußerung von LITT an FLITNER auf dessen Originalbriefbogen vom 19. 7. 1933

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 28. 8. 1933*

Ich habe mich in den letzten Tagen wieder stark mit der „Erziehung“ beschäftigt. Es kommen leider sehr viele Abbestellungen herein und ich fürchte, wir werden mit einem größeren Rückschlag rechnen müssen. Die Konkurrenz der neuen Zeitschriften ist recht drückend. Vor allem gilt das von der SCHEMMschen Monatsschrift\*, obgleich sie bis jetzt wenig Gutes gebracht hat. Auch die KRIECKsche Zeitschrift\*\*, dem die Lehrer nachlaufen, zieht viele herüber. Ich hatte instinktiv von Anfang an den Eindruck, man müsse stärker zu den pädagogischen Maßnahmen des neuen Staates Stellung nehmen. Ich habe dann eine Zeit durchgemacht, wo ich mir sagte, es ist vielleicht ganz gut, wenn neben den ausgesprochen völkischen Zeitschriften die „Erziehung“ eine objektive Stellung einnimmt. Je mehr sich aber auf allen Gebieten der Nationalsozialismus durchsetzt, habe ich Bedenken, ob die Zeitschrift in ihrer bisherigen Form bestehen bleiben kann. Deshalb freue ich mich, daß Sie offenbar aus dem gleichen Empfinden den Dingen Rechnung tragen wollen.

\*Es handelt sich um die von HANS SCHEMM herausgegebene Zeitschrift „Deutsches Bildungswesen“, München 1933 ff.

\*\*Es handelt sich um die von ERNST KRIECK herausgegebene Zeitschrift „Volk im Werden“, die seit 1933 im ARMANEN-Verlag in Leipzig erschien; vgl. dazu die Hinweise zur zeitgenössischen Kritik an der „Erziehung“ unten in dieser Abhandlung.

LITT an NOHL, 3. 9. 1933

Sehr verehrter Herr NOHL!

Ich habe schon den Brief geschrieben, in dem ich meine Stellung als Mitherausgeber kündigte, da gab mir Dr. MEYER am Telephon die Versicherung, daß es sich in der Schriftleiterfrage *nicht* um eine vollzogene Tatsache, sondern um eine zu erwägende Möglichkeit handle. Daraufhin habe ich an FLITNER wegen einer Zusammenkunft der Herausgeber geschrieben, und dieser sich in ähnlichem Sinne an Dr. MEYER gewandt. Wann sie nun stattfinden soll, weiß ich nicht. Nur muß ich Ihnen sagen, daß ich auch so zu der Fortentwicklung der Sache kein Zutrauen habe, überhaupt überzeugt bin, daß die „Ausschaltung“ unseres Kreises an allen Stellen weitergehen wird. Man will heute von unserer Denkweise nichts wissen; KRIECK und die Seinen werden uns auf der ganzen Linie beerben.

Hoffentlich aber kommen wir bald zusammen! Vielleicht zum Psychologen-Kongreß, zu dem A. FISCHER ohnedies hier ist.

Mit den besten Grüßen

Ihr TH. LITT

LITT an SPRANGER, 12.9. 1933

Zu dem Aufsatz\* Folgendes:

Der „Vorbemerkung“ habe ich auf den Appell FLITNERS hin eine wesentlich zahmere Form gegeben. [. . .]

Das Übrige habe ich *ernstlich* erwogen, aber doch schließlich nicht geändert. Denn meine innere Stimmung und Haltung ist nach allen Erfahrungen und Kämpfen folgende geworden: wenn man im heutigen Deutschland Derartiges nicht sagen und schreiben darf, dann will ich lieber heute als morgen meinen Posten räumen. Das Existieren in dieser Atmosphäre der Anfeindung, Verleumdung, Knechtung wird mir von Tag zu Tag mehr zur Qual. Ich habe darüber meinem Minister HARTNACKE einen sehr deutlichen Brief geschrieben.

\*Es handelt sich um den Text des in München verbotenen Vortrags „Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate“, abgedruckt in der „Erziehung“ im 9. Jg. (1933/34), Oktober-Heft, S. 12–32.

FLITNER an LITT, 14. 9. 1933

Ich habe mir in den Ferien viel Gedanken machen müssen, wie und mit welchen Mitarbeitern die Zeitschrift weiterzuführen sei. Ich bin zu dem Ergebnis gekommen, daß sie ihre Funktion heute mehr denn jemals hat und durchgehalten werden muß, daß ich aber als verantwortlicher Schriftleiter nicht länger in Frage komme. Ich glaube, daß man eine jüngere Kraft an die Aufgabe setzen muß – jemand, der jetzt mit solcher Tätigkeit so einsetzt, wie ich es vor 8 Jahren gemacht habe. Wenn man

sucht, wird man schon jemand dafür finden, und damit das Suchen energisch vorgenommen wird, will ich dem Verlag kündigen.

*FLITNER an QUELLE & MEYER, 15. 9. 1933*

Sehr verehrter Herr Doktor [MEYER]!

Ich komme aus den Ferien an meinen Schreibtisch zurück. Unterwegs hatte ich außer an die Redaktion der nächsten Hefte über die Fortführung unserer Zeitschrift gründlich nachgedacht. Ich bin zum Ergebnis gekommen, daß eine Fortführung versucht werden muß, wenn auch mit teilweise anderen Mitarbeitern und einer gründlichen Erweiterung des Nachrichtenteils. September- und Oktober-Heft habe ich einigermaßen in diese Linie hineinzubringen versucht, selbst drei kleine Referate geschrieben, um einmal zu versuchen, in welcher Art sich eine aktuelle und doch wissenschaftliche gute Berichterstattung ermöglichen läßt. Ich habe auch stärker wie bisher mich über die Neuerscheinungen und die anderen Zeitschriften zu orientieren versucht. Das Ergebnis dieser Betrachtungen und Bemühungen ist kurz das, daß ich die zu fordernde Schriftleitertätigkeit nicht länger leisten kann. Ich habe dieses Nebenamt zeitweise etwas zu nachlässig betreiben müssen, weil mein Hauptamt mir keine Zeit ließ – ich habe dann immer wieder aufgeholt, besonders durch meine Vorträge- und Tagungsbesuche, meine Bekanntschaft mit dem Ministerium und mit den Führenden der Jugendbewegung und der Volksbildungsbewegung hat mich immer wieder interessant schreibende und tüchtige Mitarbeiter gewinnen lassen. Alles das ist vorbei; dieser ganze Personenkreis ist entweder fertig mit dem, was er zu sagen hat, oder er muß Ruhe haben, um sich auf die neue Welt umzustellen. Mein Hauptamt fordert meine Kraft ungeteilt; wenn mich die Zeitschrift weiter so viel Zeit kostet wie in den letzten 5 Monaten, so wird sie mein Hauptamt – das geht nicht. Ich muß mich also zu dem schweren Entschluß durchringen und Ihnen hierdurch die Schriftleitertätigkeit kündigen. Das Oktober- bis Dezemberheft kann ich noch herausbringen, wenn Sie es wünschen, sie sind im wesentlichen fertig; den weiteren Jahrgang muß aber eine neue Kraft besorgen.

[. . .] Ungern würde ich meine Verbindung mit der Zeitschrift ganz lösen – nur die Schriftleitung und die Verantwortung kann ich nicht länger tragen.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 26. 9. 1933*

Nachdem ich mich etwas von dem Schrecken erholt habe, den Ihr freundliches Schreiben vom 15. d. M. bei mir ausgelöst hat, möchte ich auf Ihre Ausführungen zurückkommen. Ich bedaure außerordentlich, daß Sie sich nunmehr endgültig zur Niederlegung der Redaktion entschlossen haben. Gegen die Gründe, die Sie anführen, kann ich nichts einwenden, vor allem nichts gegen den sachlichen Grund, daß der ganze Personenkreis, der bisher in der „Erziehung“ schrieb, fertig ist, mit dem, was er zu sagen hat. Ich habe von vornherein, wie Sie wissen, die große Befürchtung gehabt, daß es dazu kommen wird und habe Sie deshalb gebeten, sich auf die neuen Verhältnisse umzustellen. Leider hat das bei den Herausgebern der Zeitschrift einen Sturm der Entrüstung erregt, und es mußte unterbleiben. Jetzt

zeigen sich die Folgen. Auf der einen Seite ist eine große Reihe nationalsozialistischer Erziehungszeitschriften entstanden bzw. auf breitere Basis gestellt worden, die hohe Abonnentenzahlen aufweisen und das Interesse der Erzieherschaft, die gezwungen ist, sich auf die neuen Verhältnisse einzustellen, gewonnen haben. Auf der anderen Seite enttäuscht die „Erziehung“ offenbar in zunehmender Weise die Leser unserer Zeitschrift. Ich will Ihnen aus einer Reihe von Stimmen nur zwei mitteilen, damit Sie sehen, worum es sich handelt: [ . . . ]\*

Bei dieser Sachlage glaube ich, daß ein vollständiger Systemwechsel eintreten muß. Selbstverständlich bin ich Ihnen sehr dankbar, daß Sie noch bis zum Dezemberheft die Schriftleitung führen wollen. Der Ausweg, einen der von Ihnen vorgeschlagenen Herren mit der Schriftleitung zu betrauen\*\*, scheint mir nicht gangbar. Damit würde der bestehende Zustand nicht geändert. Wenn aber die „Erziehung“ gerettet werden soll, dann muß sie auf eine vollständig neue Grundlage gestellt werden. In diesem Sinne haben wir heute den Herren Herausgebern geschrieben und Ihnen mitgeteilt, daß wir mit Herrn Ministerialdirektor BUTTMANN (Reichsministerium des Innern) verhandelt haben, weil dieses im heutigen Erziehungswesen die maßgebende Instanz ist. Herr Ministerialdirektor BUTTMANN empfahl uns als Schriftleiter Herrn Senator Dr. VON HOFF, Bremen, der sich auf unsere Anfrage bereit erklärt hat, die Schriftleitung zu übernehmen. Ich hoffe, daß Sie mit dieser Wahl einverstanden sind und daß Sie, wie Sie es in Aussicht stellten, weiter der „Erziehung“ treu bleiben. Hoffentlich bleibt auch Herr Professor SPRANGER der Zeitschrift treu.

\*In einer Begründung zur Abbestellung heißt es, die „Erziehung“ stehe „fast ganz außerhalb des heutigen pädagogischen Strebens und Geschehens. Sie stellt weder das pädagogische Gedankengut der nationalsozialistischen Bewegung dar, noch kritisiert sie es von hoher geistiger Warte. Einer von diesen beiden Aufgaben müßte sich aber doch wohl heute jede pädagogische Zeitschrift mindestens widmen. Ich habe den Eindruck, daß der Untertitel, in dem vom Zusammenhang mit dem Leben die Rede ist, nicht mehr stimmt. Das Neue der Zeit findet der Leser in den Ankündigungen des Verlages und nicht in den Abhandlungen.“

\*\*FLITNER hatte seinen Assistenten Dr. PATZSCHKE, dann den früheren Herausgeber der „Freien Volksbildung“, Dr. FRITZ LAACK, und Dr. RUDOLF JOERDEN genannt (JOERDEN hatte 1925 bei NOHL in Göttingen promoviert).

FLITNERS Kündigung war offenbar mit den übrigen Herausgebern nicht abgesprochen worden. SPRANGER reagiert entsprechend vorwurfsvoll und bedauert vor allem den taktischen Fehler, daß der Verleger nun die Initiative in der Hand halte (Brief an FLITNER vom 1. 10. 1933). Daher sind SPRANGER und LITT nunmehr bestrebt, durch eine gemeinsame Konferenz der Herausgeber das geistige Eigentum an der „Erziehung“ zu sichern und nur einen Schriftleiter ihrer Wahl zu akzeptieren, falls FLITNER sich wider Erwarten nicht zur Fortführung der Schriftleitung bewegen läßt. – Aus dem entsprechend regen Briefwechsel dieser Tage die folgenden Auszüge:

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 28. 9. 1933*

Zur Klärung der Angelegenheit muß ich zunächst feststellen, daß Sie uns völlig überraschend gekündigt und uns in die sehr schwierige Lage versetzt haben, in verhältnismäßig kurzer Zeit eine neue Redaktion aufzubauen, um so mehr, als Sie

niemanden wußten, der die Schriftleitung übernehmen könne. Nach Ihrer eingehenden Darlegung blieb uns nichts übrig, als Ihre Kündigung anzunehmen. [. . .]

Ganz besonders hat mich erschüttert, daß Sie keine Möglichkeit mehr sehen, tüchtige Mitarbeiter zu gewinnen, weil der ganze Personenkreis, mit dem Sie bisher arbeiteten, fertig mit dem sei, was er zu sagen habe, und Ruhe haben müßte, sich auf die neue Welt umzustellen.

Diese mangelnde Einstellung Ihrer Mitarbeiter hat offenbar dazu beigetragen, daß die „Erziehung“ den Zusammenhang mit dem Leben verlor, und das in einer Zeit, die eine Umwertung aller Werte heraufführte. Die Leser der „Erziehung“ haben das instinktiv gefühlt, und darauf ist die immer stärker werdende Flucht der Abonnenten zurückzuführen. Während es früher der Vorzug war, daß die „Erziehung“ an der Spitze der pädagogischen Bewegung stand, geriet sie jetzt immer mehr ins Hintertreffen. Die Leser verlangten Führung und merkten genau, daß die Zeitschrift nicht herzhafte zu den Fragen der Zeit Stellung nahm, sondern diese totschwieg.

Nachdem Sie uns gekündigt und den Bankrott Ihrer Mitarbeiterschaft erklärt hatten, wußten wir, daß es so nicht weitergehen könne. Der Zeitpunkt für eine langsame Überführung der „Erziehung“ in die neue Zeit war aus hier nicht zu erörternden Gründen versäumt. Nur eine neue, den gegenwärtigen pädagogischen Ideen aufgeschlossene Schriftleitung und Mitarbeiterschaft kann retten, was noch zu retten ist.

[. . .] Es wird nun die Sache der Herren Herausgeber sein, zu prüfen, ob wirklich nach ruhmreicher Vergangenheit die „Erziehung“ zugrunde gehen soll, oder ob nicht endlich herzhafte andere Wege einzuschlagen sind. Ich könnte mir durchaus denken, daß Herr Professor FISCHER, der nie für die „Erziehung“ etwas getan hat, und Herr Professor NOHL als Herausgeber zurücktreten und Sie, Herr Professor LITT und Herr Professor SPRANGER in der Schriftleitung bleiben, wobei noch einige geeignete neue Herren aufgenommen werden müßten.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 30. 9. 1933*

Daß die „Erziehung“ Ihre Führung im geistigen Leben Deutschlands verloren hat, geht aus den Ihnen mitgeteilten Urteilen klar hervor. Sie würde die Führung behalten haben, wenn es in den letzten Monaten gelungen wäre, nach und nach den Anschluß an die vollständig veränderte erzieherische Lage zu finden. Das ist aber nicht geschehen, und es ist auf die Dauer unmöglich, daß sich eine Zeitschrift, zu deren Programm es gehört, den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben zu pflegen, den von auf Grund auf umgestalteten politischen, kulturellen und pädagogischen Anschauungen offensichtlich verschließt.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 6. 10. 1933*

Uns schwebt vor, daß die Herausgeberschaft der „Erziehung“ neu konstituiert wird, indem Sie, Herr Professor SPRANGER und Herr Professor LITT darin bleiben und ein

oder zwei nationalsozialistische Persönlichkeiten hinzutreten. Auf diese Weise würde die theoretische und praktische Pädagogik miteinander verschmolzen.

SPRANGER und LITT verhandelten Anfang Oktober mit dem Verleger Dr. MEYER: WILHELM FLITNER solle die Schriftleitung fortführen, als „eine Art von Verbindungsmann hinüber zum Nationalsozialismus“ wird „Herr [OSWALD] KROH – Tübingen unverbindlich erwogen“ (Bericht LITTS über seine Unterredung mit Dr. MEYER an FLITNER). Alles weitere soll anlässlich des Leipziger Psychologen-Kongresses zwischen FLITNER, SPRANGER, LITT und MEYER Mitte Oktober besprochen werden, wo auch ALOYS FISCHER und OSWALD KROH zugegen sein können. LITTS Kommentar zu diesem Gesprächsergebnis (brieflich an FLITNER am 9. 10. 1933): „Der beiliegende Bericht sagt alles. An sich würde ich mich wahrhaftig gerne von Dr. MEYER trennen.“ –

FLITNER führt die Schriftleitung weiter.

#### *QUELLE & MEYER an FLITNER, 18. 10. 1933*

Heute war Herr Professor SPRANGER bei mir, und ich hörte zu meiner Freude, daß Sie sich bereit erklärt haben, Ihre Kündigung zurückzunehmen und in alter Weise Ihre Schriftleitung weiterzuführen. [...] Ich hoffe, daß wir in gegenseitigem Vertrauen mit der gemeinsamen Arbeit fortfahren können. Vielleicht hat der Gedankenaustausch wenigstens das eine Gute gehabt, daß die „Erziehung“ stärker als bisher sich mit den neuen kulturellen Verhältnissen auseinandersetzt. Schon im nächsten Heft sind verheißungsvolle Ansätze vorhanden.

#### *FLITNER an NOHL, 25. 10. 1933*

Am 18. Oktober hat in Leipzig zwischen Herrn Spranger und dem Verleger unserer Zeitschrift eine Aussprache stattgefunden, bei der der Konflikt insofern beigelegt worden ist, als Herr Dr. MEYER sich bereit erklärt hat, die „Erziehung“ in der bisherigen Form, allerdings mit dem verminderten Umfang von 3 Bogen [pro Heft], für diesen Jahrgang fortzuführen, ohne daß ein Herausgeber- oder Schriftleiterwechsel stattfindet. Um diese Lösung zu ermöglichen, habe ich mich bereit erklärt, die Schriftleitung für diesen Jahrgang [1933/34] fortzuführen. Wie ich mich nun einrichten werde, weiß ich noch nicht.

#### *FLITNER an NOHL, 13. 11. 1933*

Zum Stand der Entscheidungen über die Manuskripte: aus der letzten Besprechung hat sich ergeben, daß die Zeitschrift beim Verlag lediglich durch Herrn SPRANGERS Eingreifen vorläufig gerettet wurde (Herrn SPRANGERS Stellung hat sich sehr gefestigt, seitdem seine außenpolitische Bedeutung bei den deutschen Stellen bekannter geworden ist). Das hat zur Folge, daß die Zeitschrift jetzt so geleitet werden muß, daß SPRANGER alles decken kann. Ich habe regelmäßige Redaktions-sitzungen mit ihm verabredet und schicke ihm alle Manuskripte, bevor sie in die Druckerei gehen.

Es war zu klären, ob die „Erziehung“ eine wissenschaftliche oder eine politische Zeitschrift sei; denn bei wissenschaftlichen Zeitschriften mußte der Schriftleiter nicht bei der

Reichsschriftumskammer angemeldet werden. Am 8. 1. 1934 schreibt der Verlag an FLITNER:

Nach den neuesten Bestimmungen sind mündliche Abmachungen über das Rechtsverhältnis zwischen Verleger und Schriftleiter schriftlich festzulegen. Bis zum 29. Januar 1934 können die Verleger die Ergänzung des Anstellungsvertrages durch Aufnahme von Richtlinien über die grundsätzliche Haltung der Zeitung oder politischen Zeitschrift verlangen, soweit solche Richtlinien bisher nicht vereinbart waren oder ungültig geworden sind.

Wir glauben, die Frage, ob die „Erziehung“ eine politische Zeitschrift ist, bejahen zu können, denn sowohl der Aufsatz über das Konkordat\* wie der vorliegende Aufsatz über Geländesport\*\* gehen auf politische Fragen ein. Wir haben Ihnen gegenüber zur Genüge unseren Standpunkt zur „Erziehung“ klargelegt. Wir wiederholen noch einmal, daß die Zeitschrift nichts bringen darf, was gegen die Bestimmungen der Staatsregierung verstößt, und daß sie in ihrer Richtung mit den Zielen der N.S.D.A.P. übereinstimmen muß.

Da wir, der Verlag, jetzt mit die Verantwortung für den Inhalt tragen, halten wir uns für verpflichtet, Ihnen gegenüber unseren Standpunkt klar zu stellen.

\*Es handelt sich um den im 9. Jahrgang (1933/34) erschienen Aufsatz von EUGEN LÖFFLER: Das Konkordat zwischen dem Heiligen Stuhl und dem Deutschen Reich, S. 129 ff., 184 ff.

\*\* Dieser Aufsatz ist dann nicht in der „Erziehung“ erschienen.

*FLITNER an QUELLE & MEYER, 14. 1. 1934*

Die Bestimmungen, auf die Sie sich berufen, waren mir nicht bekannt. Ich wäre Ihnen dankbar für eine Auskunft über Wege, durch die man solche Informationen zuverlässig bekommen kann. Wenn eine Zensur besteht, so muß sie doch auch durch klare Anweisungen die Schriftleitungen erreichen. Ich stelle fest, daß ich bisher von keiner amtlichen Stelle irgendeine Anweisung bekommen habe. [. . .]

Zum Schlußteil Ihres Briefes darf ich bemerken, daß die „Erziehung“ für eine wissenschaftliche Zeitschrift angesehen werden muß, die auch die Bewegungsfreiheit einer wissenschaftlichen Zeitschrift für sich beanspruchen darf. Es ist nicht zu leugnen, daß kulturpolitische Fragen in unserer Wissenschaft angeschnitten werden müssen und daß für solche Fragen die Zensurvorschriften zu kennen, von äußerster Wichtigkeit ist.

Mit Ihrem Grundsatz, „daß die Zeitschrift nichts bringen darf, was gegen die Bestimmungen der Staatsregierung verstößt, und daß sie in ihrer Richtung mit den Zielen der N.S.D.A.P. übereinstimmen muß“, ist die Schriftleitung natürlich vollkommen einverstanden. Die Schwierigkeiten beginnen erst da, wo man die Bestimmungen der Staatsregierung nicht kennt oder wo die Ziele der N.S.D.A.P. vieldeutig sind, was gerade für die meisten der wissenschaftlich zu behandelnden Fragen gilt.

*LITT an FLITNER, 21. 1. 1934*

Nach diesem Brief\* scheint es mir allerdings klar, daß wir uns so bald wie möglich von diesem gesinnungstüchtigen Verleger ablösen müssen. Ich habe Herrn SPRANGER eine Sonntags-Zusammenkunft in Berlin vorgeschlagen, bei der wir das Nähere besprechen können. Deshalb schreibe ich jetzt nichts weiteres. [. . .]

Übrigens ist Ihre Antwort\*\* an MEYER ausgezeichnet, zumal in den Sätzen, die sich auf die „Ziele“ der N.S.D.A.P. beziehen. Aber gegen dergleichen wird der geschäftstüchtige Herr taub sein. Übrigens höre ich von anderen Verlagen ganz ähnliche Dinge! Sie wollen eben alle die Kuh melken.

\*Es handelt sich offenbar um den zitierten Brief des Verlags an WILHELM FLITNER vom 8. 1. 1934.

\*\*FLITNER hat offenbar seine Antwort vom 14. 1. an den Verlag dem Mitherausgeber LITT zur Kenntnis gegeben.

*QUELLE & MEYER an FLITNER, 9. 3. 1934*

Soeben ruft uns Herr Professor BOEHM an und teilt uns mit, daß er gegen Ihre Änderungen in seinem Artikel auf S. 278 ff.\* Einspruch erhebt und gegen die Ausgabe des Heftes in der von Ihnen korrigierten Fassung Protest einlegt. [. . .] Wir müssen verlangen, daß der alte Text wieder hergestellt wird, damit für die „Erziehung“ und unseren Verlag Nachteile vermieden werden. Denn Herr Professor BOEHM hat erklärt, daß er, wenn das Heft so erscheint, an die zuständigen Stellen schreiben würde, daß die Änderung ohne sein Einverständnis vorgenommen sei. Da aus den Abänderungen klar ersichtlich ist, daß sie die Würdigung der nationalsozialistischen Leistungen abschwächen sollen, kann der Artikel nicht zur Erörterung zwischen den NSDAP-Stellen, Ihnen und dem Verlag kommen, um so mehr, als unter Umständen für Sie aus dem Schriftleitergesetz große Nachteile erwachsen können. [. . .]

Zum Schluß möchten wir nur bemerken, daß gerade, weil die „Erziehung“ in ihrer Haltung von den übrigen ganz nach dem Nationalsozialistischen ausgerichteten Zeitschriften sich abhebt, alles vermieden werden muß, was Klagen bei den Behörden nach sich ziehen könnte.

\*Es handelt sich um die Abhandlung von ERNST BOEHM: Die berufsmäßige Ausbildung der höheren Lehrer während der Studienzeit, 9. Jahrgang (1933/34), S. 278 ff., 333 ff.

*FLITNER an QUELLE & MEYER, 10. 4. 1934*

Durch die Anfrage des Herausgebers einer anderen wissenschaftlichen Zeitschrift erfahre ich, daß nach dem neuen Pressegesetz ein verantwortlicher Hauptschriftleiter und sein Stellvertreter in der Zeitschrift kenntlich zu machen sind.

Vielleicht haben Sie die Güte, die Bestimmungen daraufhin durchzusehen und eine entsprechende Notiz auf die innere Umschlagseite vom nächsten Heft abzusetzen. Ich würde es für das Richtige halten, wenn Herr Professor SPRANGER sich als der

Hauptherausgeber und Herr Professor LITT als sein Stellvertreter bezeichnen würde. Schon seit längerer Zeit ist das der tatsächliche Zustand: indem ich keine wichtige Entscheidung mehr treffe, ohne mich der Zustimmung dieser beiden Herren versichert zu haben. Ich persönlich möchte nicht als der verantwortliche Hauptherausgeber zeichnen, weil ich ja meine Tätigkeit für die Zeitschrift gemäß den Besprechungen vom letzten Oktober nur als vorübergehende weiterführende Geschäfte bis zur Bestellung eines neuen Geschäftsführers ansehe. Bitte teilen Sie mir Ihre Ansicht über diese Frage mit, damit ich an die Herren SPRANGER und LITT entsprechend schreiben kann.

\*\*\*\*\*

Es war hier nicht der Ort und Anlaß, die Geschichte der „Erziehung“ im Jahre 1933 und der Redaktionsarbeit nachzuzeichnen. Unerledigt ist auch noch die Aufgabe, über die herangezogenen Beiträge hinaus die geistige Physiognomie der Zeitschrift in dieser Zeit zu analysieren und die Nuancen von Annäherung und Distanzierung im Verhältnis zum „neuen Deutschland“ herauszuarbeiten und systematisch-theoretisch zu interpretieren. Im vorliegenden Beitrag ging es um den Vergleich mit RANGS „Momentaufnahme“. Neben der Interpretation der gedruckten Texte sollte eine Auswahl von Briefauszügen lediglich veranschaulichen und das Bewußtsein dafür schärfen, welche Schwierigkeiten bei der Redaktion der Zeitschrift im Jahre 1933 zu bewältigen waren, welche Kompromisse geschlossen werden mußten, welche Anläufe zu ihrer Vermeidung unternommen wurden, was nicht alles „zwischen den Zeilen“ gelesen werden mußte (und wie kundig man sein mußte und muß, um zwischen den Zeilen überhaupt etwas lesen zu können!), wie der Vergleich zwischen dem Veröffentlichten und dem privat Geäußerten Strategien der Tarnung offenbart und demzufolge – unter der Voraussetzung eines totalitären Regimes – zur Vorsicht gemahnt bei der Formulierung historischer Werturteile, wenn verurteilende Wertungen vermieden werden sollen.

Der Verleger und viele Leser der „Erziehung“ vermißten in der Haltung dieser Zeitschrift die positive Stellungnahme zum Nationalsozialismus. Wie die Briefwechsel ausweisen, verlegte sich die Redaktion unter dem Einfluß von SPRANGER aufs Taktieren und auf Kompromisse; freiwillig sollte die eigene Position nicht geräumt werden. Wäre es nach FLITNER (und wohl auch LITT) gegangen, hätte die Zeitschrift mit dem September-Heft 1933, dem letzten des 8. Jahrgangs, ihr Erscheinen eingestellt.

Die nationalsozialistischen pädagogischen Zeitschriften haben die „Erziehung“ und ihre Position schlichtweg ignoriert; in den offiziellen Bibliographien des nationalsozialistischen Schrifttums werden ihre Beiträge nicht verzeichnet (mit Ausnahme des Aufsatzes von LITT vom Oktober 1933, der vom Titel her offenbar für eine Äußerung im Sinne des neuen Regimes gehalten wurde). ERNST KRIECK äußert sich in seiner Zeitschrift „Volk im Werden“ abfällig über NOHLS Darstellung „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“, die 1936 als selbstständige Buchausgabe erschienen war (KRIECK 1936).

„NOHLS Buch gehört dahin, wo es entstanden und erschienen ist, an das Ende der liberal-humanistischen Zeit und ihre Pädagogik. Es ist schon insofern Denkmal einer

ausgehenden Epoche, als es dem ‚Handbuch der Pädagogik‘ angehört, das wider Willen eben Abschluß und Zusammenfassung jener Zeit in der Pädagogik darstellt.“ (S. 459) NOHLS Bildungstheorie, sein Konzept der Autonomie der Pädagogik (sic!), sein Verständnis des Politischen sowie der Erziehungswirklichkeit und „des Erziehers“ – dies alles ist für KRIECK von Grund auf verkehrt und überholt. „NOHLS Buch gehört dem Weimarer Zwischenreich und seinem ‚pädagogischen‘ Epigontum an und hat mit der ‚Gegenwart‘ im Ansatz schlechthin nichts zu tun. Die Erziehungsaufgabe der Gegenwart heißt ADOLF HITLER: er hat die Erziehung im Dritten Reich verkündet und zur Wirklichkeit gemacht.“ (S. 461) Auf dem Boden der „famosen Autonomie“ ergibt sich eine *fiktive* Pädagogik. „Hier haben wir . . . das ganze Arsenal der liberalen Literatenphrasen, die mit der Wirklichkeit in Erziehung und Schule *niemals* etwas zu tun hatten und heute erst recht nichts zu tun haben. Übriggeblieben ist ein völlig leeres Wortgerassel mit einer Tendenz gegen den Nationalsozialismus. Wo leben denn diese Leute eigentlich?“ (ebd.) Jedenfalls nicht in der ‚geistigen Welt‘ eines ERNST KRIECK . . .

Eine Betrachtung der „Erziehung“ im Jahre 1938 aus nationalsozialistischer Sicht zeigt (LEHMANN 1938) – aufgrund einer Bezugnahme insbesondere auf die Beiträge von FLITNER und LITT aus dem Jahre 1933 –, daß sie der ‚Gegenwart‘ nichts mehr zu sagen hat: „die Pädagogik des neuen Deutschland hat kein Interesse mehr daran, sich geisteswissenschaftlich ‚begründen‘ zu lassen. Der politische Erzieher weiß, daß zu einer sehr bestimmten Praxis auch eine sehr bestimmte Theorie gehört, und daß diese nicht auf Voraussetzungen ruhen kann, die einer von ihm abzulehnenden Vergangenheit entstammen.“ (S. 239)

Mißverständnisse über den Standort der „Erziehung“ hat es auch ohne Kenntnis der Redaktionsinterna bei den Zeitgenossen nicht gegeben (sie blieben einigen späteren Interpreten vorbehalten). Es kann kein Zweifel sein, daß es gleich am Beginn der Nazizeit neben dem Aufsatz von THEODOR LITT besonders die beiden Stellungnahmen von WILHELM FLITNER waren, die dies bewirkten.

### Anmerkungen

- 1 Hinweise auf die Geschichte der „Erziehung“ bei FLITNER 1976, S. 171, 186; FLITNER 1986, S. 367–375; sowie OTT 1971, 1982, 1984.
- 2 Für das April-Heft waren vorgesehen die Beiträge von  
 MÜLLER: Zur Organisation der höheren Schule (später offenbar zurückgezogen)  
 HAVENSTEIN: Zur Theorie der Erziehung, besonders zur Frage der nationalen Bewegung (erschien u. d. T.: Autorität und Liberalität, im Juni-Heft, S. 551 ff.)  
 BLOCHMANN: Organisation der Mädchenbildung (u. d. T.: Die Krisis der Frauenbildung, im April-Heft, S. 429 ff.)  
 KLEMPERER: Unterrichtsfragen auf romanistischem Gebiet (verschoben auf das Juni-Heft, S. 570 ff.)  
 HABER: Zur Volksschul- und Landpädagogik (u. d. T.: Der Stand der Landschulpädagogik, im April-Heft, S. 434 ff.)  
 ZOLLINGER: Zur Jahrhundertfeier der Kantonsschule und der Universität Zürich (im April-Heft, S. 458 ff.)  
 KRÜGER: Die staatliche Führerschulung für den Arbeitsdienst (verschoben auf Mai-Heft, S. 514 ff.)  
 Weitere Beiträge liefen ein (MESTER und SOLGER), vor allem der von HEINZ BEUTLER: Die junge Generation und die pädagogische Aufgabe (April-Heft, S. 416 ff.), der FLITNER besonders willkommen sein mußte, wenn es um eine Stellungnahme zur neuen Situation

nach dem 5. März 1933 ging; siehe dazu in der Dokumentation den Brief von FLITNER an SPRANGER vom 27. 3. 1933. (Der Beitrag von BEUTLER stellt aufschlußreiche Beziehungen her zwischen der „Pädagogischen Bewegung“, der Jugendbewegung und den Lebens- und Sozialformen der „bündischen Bewegung“, der volkspädagogischen Bewegung im allgemeinen und schließlich „der“ (völkischen) „Bewegung“ – mit einer pädagogischen Pointe und keineswegs einer Apologie der NS-Bewegung!) FLITNER schob den Beitrag „Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien“ nach (S. 447 ff.), dessen Fazit die Warnung vor einer Politisierung der Lehrerbildung darstellt (vgl. dazu unten FLITNERS Auseinandersetzung mit HANS FREYER).

- 3 „wissentlich“ verbessert aus „wissenschaftlich“.
- 4 Kopie in der Briefsammlung WILHELM FLITNER, Tübingen.
- 5 Manuskripte, die die Identifizierung der Textänderungen ermöglichen würden, sind nicht erhalten.
- 6 Das erste Heft der „Erziehung“ erschien im Oktober 1925, der 8. Jg. von Oktober 1932 bis September 1933. Im 9. Jg. (1933/34) erschienen die Beiträge von FREYER und LITT im Oktober-Heft 1933, die Erwiderung von FLITNER auf FREYER im November-Heft.
- 7 Der Nachlaß von FISCHER konnte noch nicht ausgewertet werden, in den Nachlässen von LITT und NOHL fanden sich keine Hinweise auf Anfragen von FLITNER.
- 8 1934, S. 1–12; dazu FLITNER 1934, S. 107–111.
- 9 RANG 1986 spricht von „der geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ und ignoriert beharrlich die bereits von den Zeitgenossen und in der Forschungsliteratur bezeichneten Differenzen in den Positionen von FISCHER, FLITNER, LITT, NOHL und SPRANGER.
- 10 Siehe dazu oben Anm. 2. Der Aufsatz von HERTHA SIEMERING „Jugendführung vom Staat aus“ erschien tatsächlich erst im Juni-Heft 1933 (S. 583 ff.); übrigens mit dem Ergebnis – wie die Redaktionskorrespondenz ausweist –, daß zu diesem Zeitpunkt die Verfasserin mit ihrer Position nicht mehr einverstanden war und sich darüber beklagte, daß sie keine Änderungen bzw. Streichungen mehr hatte anbringen können. – Die Position NOHLS ist allgemein bekannt; eine direkte Äußerung von ihm in dieser Frage in der „Erziehung“ 1933 gibt es nicht.
- 11 Korrekt müßte es heißen „in den nächsten Heften“; denn der Beitrag von HAVENSTEIN (s. o. Anm. 2) erschien erst im Juni-Heft und derjenige von LITT erst im Oktober 1933 im 1. Heft des 9. Jahrgangs (1933/34), S. 12–32.
- 12 Anläßlich eines DFG-Kolloquiums über „Pädagogik und Nationalsozialismus“ 1984 in Siegen habe ich die von FLITNER in seinen „Erinnerungen“ dargestellte Version berichtet. Damals waren die Briefe noch nicht zugänglich. A. RANG, der damals weder die Briefe noch die im Manuskript vorliegenden „Erinnerungen“ kennen konnte, hat diese Version, die nach seiner Meinung auch von FLITNERS Text selber nicht gestützt würde, als „Legende“ bezeichnet (1986, S. 42). Indem ich hier auf die Quellenlage verweise – die auch besagt, daß FLITNER seinen Text nach Erhalt des SPRANGERSchen noch einmal redigiert und geändert hat! –, möchte ich keine „Legende“ widerlegen, sondern *zunächst* einmal auf den bemerkenswerten Umstand hinweisen, wie leichtfertig von RANG Wertungen abgegeben werden, für die er keine Grundlage anzugeben vermag. *Sodann* möchte ich zum Verständnis des Briefes vom 3. April 1933 von FLITNER an SPRANGER darauf hinweisen, daß in FLITNERS Briefen und Veröffentlichungen im Gedankenaustausch und in der Auseinandersetzung mit ihm Nahestehenden bzw. mit seinen Freunden sich immer wieder eine besondere rhetorische Figur findet: (1) Zustimmung im Grundsätzlichen und im großen und ganzen; (2) dann Explikation des in Rede stehenden Sachverhaltes aus *eigener* Perspektive und von einem *eigenen* Standpunkt aus; (3) Darlegung von Argumenten, die in ihren Schlußfolgerungen von denen der Bezugstexte erheblich abweichen (können), *ohne* daß eine polemische Zuspitzung gegen die Person des Verfassers des anderen Textes vorgenommen würde: die Differenz soll durch die Argumente *in der Sache* deutlich werden. So verhält es sich auch bei dem unten

herangezogenen Kommentar von FLITNER zu FREYER. – Dieses Verfahren entspricht der der Wissenschaft angemessenen Dialog- und Argumentationskultur und erlaubt gegenseitigen humanen Umgang auch mit dem Andersdenkenden.

- 13 Diese Passage ist ein Musterbeispiel dafür, wie RANG mit Collagen von Wörtern, die dem Originaltext entnommen sind, Verdrehungen und Umdeutungen vornimmt, die die Aussage des Textes verdrehen oder ins Gegenteil verkehren. Die Eingangspassage seines Aufsatzes lautet bei FLITNER (S. 408): „Der deutsche Erzieher wird in diesen Tagen, teils mitgerissen durch die vaterländische Begeisterung, teils in der Beklommenheit, die jede schicksalhafte Entscheidung erweckt, mit sich zu Räte gehen und den Ort suchen, an dem das Erziehungswerk von den Vorgängen getroffen und zu neuer Anspannung aufgerufen ist.“ Eine nähere Charakterisierung der RANGschen „Texthermeneutik“ erübrigt sich.
- 14 Nach den Bezugnahmen auf „Erfahrung“ und „Ertrag“ der Pädagogischen Bewegung (bei FLITNER S. 413, 415) und der Behauptung, FLITNER habe die Pädagogische Bewegung den Nationalsozialisten „angeboten“, springt RANG mit einem FLITNER-Zitat zum Beleg dieses in die spätere Abhandlung, in der sich FLITNER mit FREYER auseinandersetzt. Dadurch kommt auch hier an der betreffenden Stelle des FLITNERSchen Textes vom April 1933 eine – wie unten gezeigt werden wird – völlige Verfälschung der FLITNERSchen Aussage zustande: FLITNER hat den neuen Machthabern die Reformpädagogik nicht nur nicht angeboten, sondern auf ihrer Eigenständigkeit in Theorie und Praxis insistiert.
- 15 Hier ist nicht der Ort, um die Diskussion über das Prinzip der „relativen pädagogischen Autonomie“ noch einmal *in extenso* aufzurollen. Ich werde dies in einer 1988 erscheinenden Abhandlung tun und weiter unten in der vorliegenden Abhandlung anlässlich der Auseinandersetzung FLITNERS mit FREYER nur die wesentlichen Punkte hervorheben. Hier sei des Verständnisses halber angefügt, daß die „(relative) pädagogische Autonomie (Eigenständigkeit)“ der pädagogischen Praxis, der pädagogischen Fragestellung und Theoriebildung, der pädagogischen Ämter und Institutionen aus unterschiedlichen Traditionslinien gespeist wird: aus der Abgrenzung von Philosophie und Psychologie (etwa bei HERBART), von den „erziehenden Mächten“ (etwa bei SCHLEIERMACHER), als „Pädagogik vom Kinde aus“ (ROUSSEAU), von den herrschenden konservativ-monarchistischen Kräften im Wilhelminischen Kaiserreich (so bei sozialdemokratischen und sozialistischen Schulreformen vor dem Ersten Weltkrieg und bei den Entschiedensten Schulreformern programmatisch 1919/20). Gerade seit 1919 ist die reklamierte „pädagogische Autonomie“ ein pädagogisch-politisches Prinzip im Werte pluralistischen und weltanschaulich neutralen Verfassungs- und Parteienstaat. – Die resumierende Literatur zum Autonomie-Prinzip ist hinsichtlich der politischen Motive des Autonomie-Prinzips unbefriedigend; vgl. SCHIESS 1973. – Die Vertreter einer NS-„Pädagogik“ bekämpften das Autonomie-Prinzip und sahen in seiner Verneinung eines der wesentlichen Unterscheidungsmerkmale ihrer Position von derjenigen der „individualistisch-liberalistischen“ Pädagogik, die von der völkischen Bewegung endgültig „überwunden“ worden sei.
- 16 Dafür sind beispielhaft die Ansprachen des Reichspräsidenten HINDENBURG und des Reichskanzlers HITLER in der Potsdamer Garnisonkirche am „Tag von Potsdam“, abgedruckt bei HELMOLT, S. 320 f.
- 17 Brief vom 19. 10. 1933, in SPRANGER: Briefe 1901–1963, Tübingen 1978, S. 155.
- 18 Zur politischen Mentalität im Wilhelminischen Kaiserreich vgl. die autobiographischen Studien von DOERRY 1986.
- 19 Dazu die Studie von LÖFFELHOLZ 1977. Fixiert auf den Staatsbegriff der deutschen Staatsphilosophie des 19. Jahrhunderts, hatte SPRANGER wenig Verständnis und Sympathie für die parlamentarische Demokratie von Weimar, deren Umkippen in die Diktatur er schon 1932 klar vorausgesehen hat; vgl. seine Abhandlung „Recht und Grenzen des Staates in den Bildungsaufgaben der Gegenwart“ (1932), jetzt in SPRANGERS „Gesammelten Schriften“, Bd. VIII, Tübingen 1970, S. 206 ff., hier S. 217.

20 Ich unterstreiche die Formulierung „der Text *klingt weit eher . . .*“; denn daß SPRANGER sich bewußt bzw. sich direkt dem Regime angedient habe, läßt sich weder behaupten noch belegen. Aber in diesen Jahren war Opposition und Kritik auch nicht seine Sache – in seinem Harmoniestreben und in der Flucht von Konflikten eben ein echter „Wilhelminer“ (DOERRY) –, vielmehr ist SPRANGER durch das Bemühen charakterisiert, um den Preis ständiger Kompromisse und sprachlicher Kompromittierungen die eigene Position immer noch zur Geltung bringen zu wollen. Mag ihm dies *heute* vielfach den Vorwurf der geistigen Nähe zur NS-Ideologie eintragen; die Repräsentanten der NS-Pädagogik *damals* durchschauten (nicht nur) SPRANGERS Manöver und ließen sich davon in ihrer Ablehnung *nicht* beirren. Vgl. dazu unten anschließend Kap. III. sowie die abschließenden Hinweise.

Die innere Ambivalenz von SPRANGERS Haltung wird an folgendem Vorgang besonders deutlich: am 7. Mai 1933 schreibt er an FLITNER: „Heut eine sehr eilige Sache, die Sie vielleicht nötigt, den [Umbruch] des Beiheftes noch einmal umzuwerfen. Aber ich muß Sie um diesen Freundschaftsdienst bitten. Der Herr Minister RUST hat gestern in der Universität eine große Rede gehalten, die in dem Vorwurf gegen die Professoren gipfelte, sie seien nicht führend vorangegangen, sondern nur die akademische Jugend. Diesen Vorwurf möchte ich für meinen Teil aktenmäßig entkräften. Es soll geschehen, durch etwa 6 Seiten Auszüge aus meinen Reden und Schriften unter dem Titel: ‚Nachlese aus EDUARD SPRANGERS politisch-pädagogischen Schriften (1926–1932)‘“. Die Druckvorlage ist bereits an den Verlag abgegangen. Bitte überlegen Sie, ob jemand als Herausgeber zeichnen soll. Ich könnte meinen Freund und Schüler Dr. NICO WALLNER darum bitten.“ FLITNER ließ diese „Nachlese“, gezeichnet von NICO WALLNER, im Mai-Heft der „Erziehung“ erscheinen (S. 522 ff.) – kommentarlos.

21 Dazu auch HEYDORN 1972, besonders S. 31.

22 Als heutiger Leser der „Erziehung“ muß man den Eindruck haben, daß SPRANGER den fatalen Eindruck, den seine Abhandlung „März 1933“ machen mußte, mit seiner Abhandlung „Aufbruch und Umbruch“ (im Juni-Heft 1933, S. 529 ff.) zu korrigieren beabsichtigte, durch die entschiedenere Betonung der europäischen Traditionen des Humanismus, des Individualismus und der philosophischen Weltanschauungskritik; aber auch hier artikuliert sich keine eigene *pädagogische* Position.

23 FLITNERS Kritik an den Staats- und Regierungsverhältnissen in der Weimarer Republik sind nicht so zu verstehen, daß er die Gewaltenteilung im Verfassungsstaat zugunsten einer Diktatur beseitigt sehen will, sondern er kritisiert das parlamentarische System der Republik, das im Zusammenwirken von Reich und Ländern und auf Reichsebene unter den gegebenen Voraussetzungen und Umständen im Bereich der Bildungsverwaltung und der Bildungspolitik zu kontinuierlicher staatlicher Verwaltungs- und Reformtätigkeit nicht in der Lage war. So blieben zwischen 1919 und 1933 fast alle reichseinheitlichen Reformvorhaben im Bereich des Bildungs- und des Fürsorgewesens unerledigt oder in Ansätzen stecken, die die Weimarer Verfassung in Aussicht gestellt hatte und um deren Verwirklichung sich fast alle Kabinette vergeblich bemühten. – Es wäre also gänzlich abwegig, FLITNERS Ruf nach starker staatlicher Führung als Indiz für seine pro-nationalsozialistische politische Gesinnung zu interpretieren. Auch in der Bundesrepublik Deutschland muß gegen die partikularen Interessen der Länder, der Kirchen, der Verbände und Interessengruppen unter starker staatlicher Führung Bildungspolitik betrieben werden, wenn es sich um die Vergleichbarkeit der Schullaufbahnen und Schulabschlüsse, der Hochschulzugangsberechtigungen, der Zertifikate im beruflichen Ausbildungswesen usw. handelt. In diesem Sinn gibt es „Erziehungsansprüche der Nation“, weil die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten *aller* Staatsbürger tangiert sind. – FLITNER hat übrigens seine Staats- und Regierungskritik nicht erst 1933 geäußert, sondern immer wieder seit Mitte der Zwanziger Jahre, vgl. HERRMANN 1987a.

- 24 Nicht von ungefähr haben die Zeitgenossen die Parallele gezogen zwischen den kulturpolitischen Aufgaben nach dem Untergang des alten Preußen am Beginn des 19. Jahrhunderts und nach dem Untergang des Wilhelminischen Kaiserreichs am Beginn des 20. Jahrhunderts: dem neuen Staat war jeweils nach der politischen Neugründung ein Fundament im Sinne von *Volks-* und *Kulturstaatlichkeit* nachzuliefern. Daher zum einen immer wieder die Berufung auf FICHTE und zum anderen die symbolisch gedachte Einberufung der verfassungsgebenden Nationalversammlung nach Weimar: die Ablösung Berlins als des machtpolitischen Zentrums des untergegangenen Reiches durch das kulturelle Zentrum aller Deutschen als einer Kulturnation.
- 25 Vgl. dazu die weiteren Nachweise bei HERRMANN 1987b.
- 26 Der Text wurde herausgegeben vom Kirchenbüro Ottensen, Altona. Ein Exemplar befindet sich in FLITNERS privater Dokumentensammlung. Direktor KLAUS GOSSMANN vom Comenius-Institut in Münster verdanke ich den Hinweis auf die Schrift von GÜNTHER et al. 1983.
- 27 Dies ist heute nicht anders als damals: Nur die Regierung kann Jugendarbeitslosigkeit mit wirtschafts- und finanzpolitischen Maßnahmen abbauen, nicht aber das berufliche Ausbildungssystem mit *pädagogischen*. Nur Regierungen und Verwaltungen können die sächlichen und personellen Voraussetzungen für innere Schulreform schaffen, die Reformpraxis selber schafft aus sich heraus den entsprechenden finanziellen Rahmen ja nicht, wenn auch seine bessere *pädagogische* Nutzung.
- 28 Gegen eine solche „Nutzung“ und Beerbung war die Reformpädagogik naturgemäß machtlos, ebenso wie übrigens auch hinsichtlich der Übernahme ihres Vokabulars durch die Nationalsozialisten. Der Vorgang der „Beerbung“ läßt sich besonders eindrucksvoll studieren bei KARL FRIEDRICH STURM: *Deutsche Erziehung im Werden*. Osterwieck/Berlin<sup>4</sup> 1938; vgl. dazu HERRMANN 1985.
- 29 Nach dem Hinweis in Anm. 12 ist Sinn und Funktion der Formulierung verständlich, mit der FLITNER seine Entgegnung einleitet: „Mit den Ausführungen FREYERS im vorigen Heft über die heutige Aufgabe der Volksbildung kann ich mich grundsätzlich einverstanden erklären, muß aber . . . einige Zusätze machen im Interesse historischer Wahrheit . . .“ (S. 107).
- 30 Nach dem Vorhergehenden ist deutlich, was FLITNER mit „Unstaatlichkeit“ meint: das Versagen bzw. Fehlen der Führungsrolle des *Kulturstaates* in der Zeit geistiger und kultureller Umbrüche und Erneuerungsbewegungen. Natürlich hat FLITNER der Weimarer Republik ihre Staatlichkeit nicht in einem *politischen* Sinne absprechen wollen.
- 31 FLITNER schreibt in seinen „Erinnerungen“ (1986, S. 266 f.): Bei der Organisationsform der Arbeitsgemeinschaft „handelte es sich um die Übertragung der Arbeitsschulmethode auf die Erwachsenenbildung; hier übernahm sie die schwierige Aufgabe, die geistige Unabhängigkeit der Lehrinstitution zu sichern. Wie in den reformpädagogischen Schulen gefordert wurde, das Kind im Lehrgespräch als erwachsen, selbst interessiert und mitdenkend ernstzunehmen, so sollte es sich in der Erwachsenenbildung darum handeln, weltanschauliche und politische Positionen der Hörer zu respektieren, ihre Erfahrung zu würdigen und sie zu offenem Aussprechen und Mitdenken anzuregen . . . In Jena strebten wir die Methode der Arbeitsgemeinschaft bei allen Fragen an, die politisch oder religiös kontrovers waren“.
- 32 Vgl. die Ausführungen über Staat, Ethik und Politik von CARL SCHMITT und HANS FREYER in den KANT-Studien 1930 sowie bei FREYER 1925, 1931 und bei SCHMITT 1932/1963. – Zu FREYER zuletzt die Kontroverse zwischen LEPSIUS (1979) und SCHELSKY (1980) und die Darstellung von KÖNIG (1984). – Einen kurzgefaßten Überblick über die europäischen Staatstheorien gibt ZIPPELIUS<sup>5</sup> 1985, eine differenzierte Begriffsgeschichte SELLIN 1978.
- 33 Im Zuge der Herausgabe der „Gesammelten Schriften“ WILHELM FLITNERS (Bd. 1 ff., Paderborn 1982 ff.) wurden seine wissenschaftlichen Sammlungen und Korrespondenzen geordnet und erschlossen. An den Vorarbeiten zur Herausgabe der Briefe bzw.

Briefwechsel beteiligt sich – dank einer Finanzierung durch die FRITZ-THYSSEN-STIFTUNG und derzeit die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT – Frau MEIKE WERNER, Tübingen.

## Quellen

### (a) Ungedruckte Quellen

Korrespondenzen WILHELM FLITNER. Privatbesitz Familie FLITNER, Tübingen.  
Nachlaß THEODOR LITT. Universitätsbibliothek Düsseldorf.  
Nachlaß HERMAN NOHL. Handschriften-Abteilung der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen.  
Nachlaß EDUARD SPRANGER, Briefe. Bundesarchiv Koblenz.

### (b) Gedruckte Quellen

„Altonaer Bekenntnis“: Das Wort und Bekenntnis Altonaer Pastoren in der Not und Verwirrung des öffentlichen Lebens. Altona, 11. Januar 1933. Wiederabgedr. in: REINHOLD GÜNTHER et al.: Das Altonaer Bekenntnis. (Nordelbischer Konvent, H. 21) Kiel (Ev. Presseverband Nord) 1983, S. 4–10.  
FLITNER, W.: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933. In: Die Erziehung 8 (1932/33), April 1933, S. 408–416. (1933a)  
FLITNER, W.: Die Entwicklung der Pädagogischen Akademien. In: Die Erziehung 8 (1932/33), April 1933, S. 447–453. (1933b)  
FLITNER, W.: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. Nachschrift zu HANS FREYERS Aufsatz. In: Die Erziehung 9 (1933/34), November 1933, S. 107–111.  
FLITNER, W.: Selbstdarstellung. In: PONGARTZ, LUDWIG J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. II, Hamburg 1976, S. 146–197.  
FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.  
FREYER, H.: Der Staat. Leipzig <sup>1</sup>1925, <sup>2</sup>1926.  
FREYER, H.: Ethische Normen und Politik. In: KANT-Studien 35 (1930), S. 99–114.  
FREYER, H.: Revolution von rechts. Jena 1931.  
FREYER, H.: Von der Volksbildung zur politischen Schulung. In: Die Erziehung 9 (1933/34), Oktober 1933, S. 1–12.  
GOEBBELS, J.: Vom Kaiserhof zur Reichskanzlei. Berlin 1934.  
GÜNTHER, R., et al.: Das Altonaer Bekenntnis. (Nordelbischer Konvent, H. 21.) Kiel 1983.  
KRIECK, E.: Ein Täuschungsversuch? In: Volk im Werden 4 (1936), S. 459–461.  
LEHMANN, G.: „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ – heute. Vier Jahre „Erziehung“. In: Weltanschauung und Schule 2 (1938), S. 233–239.  
LITT, TH.: Die Stellung der Geisteswissenschaften im nationalsozialistischen Staate. In: Die Erziehung 9 (1933/34), Oktober 1933, S. 12–32.  
PLESSNER, H.: Grenzen der Gemeinschaft. Kritik des radikalen Sozialismus. Bonn 1924.  
SCHMITT, C.: Staatsethik und pluralistischer Staat. In: KANT-Studien 35 (1930), S. 28–42.  
SCHMITT, C.: Der Begriff des Politischen. München/Leipzig <sup>1</sup>1932, <sup>2</sup>1933, <sup>5</sup>1938; Neudruck mit einem Vorwort und drei Corrolarien Berlin 1963.  
SPRANGER, E.: März 1933. In: Die Erziehung 8 (1932/33), April 1933, S. 401–408.  
SPRANGER, E.: Aufbruch und Umbruch. In: Die Erziehung 8 (1932/33), Juni 1933, S. 529–533.  
SPRANGER, E.: Briefe 1901–1963. Hrsg. von HANS WALTER BÄHR. (Gesammelte Schriften, Bd. VII.) Tübingen 1978.  
STURM, K. F.: Deutsche Erziehung im Werden. Osterwieck/Berlin <sup>4</sup>1938.  
WENIGER, E.: Die Erziehung. Eine neue pädagogische Zeitschrift. In: Neuwerk. Ein Dienst am Werdenden 8 (1926), S. 82–84.

## Literatur

- BURMEISTER, J.: WILHELM FLITNER – Von der Jugendbewegung zur Volkshochschule und Lehrerbildung. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 35). Köln/Wien 1987.
- DOERRY, M.: Übergangsmenschen. Weinheim/München 1986.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim 1972.
- HELMOLT, H. F.: Hindenburg. Das Leben eines Deutschen. Karlsruhe o. J.
- HERRMANN, U.: „Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung“. Zum Modell nationalsozialistischer Formierung. In: DERS. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 67–78.
- HERRMANN, U.: Nachwort zu: WILHELM FLITNER: Die Pädagogische Bewegung. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 523–538. (a)
- HERRMANN, U.: „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: DERS. (Hrsg.): „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Erziehung und Bildung zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987. (b)
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.
- KÖNIG, R.: Über das vermeintliche Ende der deutschen Soziologie vor der Machtergreifung des Nationalsozialismus. In: Kölner Zs. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 36 (1984), S. 1–42.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- LEPSIUS, M. R.: Die Entwicklung der Soziologie nach dem Zweiten Weltkrieg 1945–1967. In: LÜSCHEN, GÜNTHER (Hrsg.): Deutsche Soziologie seit 1945. (Sonderheft 21 der Kölner Zs. f. Soziol. u. Sozialpsychol.) Opladen 1979, S. 25–70.
- LÖFFELHOLZ, M.: Philosophie, Politik und Pädagogik in Frühwerk EDUARD SPRANGERS 1900–1918. (Hamburger Studien zur Philosophie, 3.) Hamburg 1977.
- MÜLLER, S. F.: Die Höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 3.) Köln/Wien 1985.
- OTT, E. H.: Grundzüge der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik in Deutschland. Eine Monographie über die Zeitschrift „Die Erziehung“ von 1925 bis 1933. (Göppinger Akademische Beiträge, Nr. 41.) Göppingen 1971.
- OTT, E. H.: WILHELM FLITNER, die Gründung der Zeitschrift „Die Erziehung“ und die hermeneutisch-pragmatische Pädagogik. Anmerkungen zu zwei Dokumenten. In: Z. f. Päd. 28 (1982), S. 775–784.
- OTT, E. H.: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik. In: Z. f. Päd. 30 (1984), S. 619–632.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, HANS-UWE/SÜNKER, HEINZ (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- SELLIN, V.: Artikel „Politik“. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 4, Stuttgart 1978, S. 789–874.
- SCHELSKY, H.: Zur Entstehungsgeschichte der bundesdeutschen Soziologie. Ein Brief an RAINER LEPSIUS. In: Kölner Zs. f. Soziol. u. Sozialpsychol. 32 (1980), S. 417–456.
- SCHIESS, G.: Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik. (Pädagogische Studien, Bd. 23.) Weinheim/Basel 1973.
- ZIPPELIUS, R.: Geschichte der Staatsideen. München 1985.



## „Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat

*Die „Vierteljahrsschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“  
zwischen 1931 und 1935<sup>1</sup>*

„Theoretische Wissensanhäufung wich politischer Formgebung, gezüchtete Gelehrtentypen traten schöpferischen Menschen gegenüber. Das individualistische Verneinungsprinzip wurde abgelöst durch Universalität, politische Erziehung, ‚Bildung der Persönlichkeit zur Idee der völkischen Gemeinschaft‘“. (LINDNER 1934, S. 32)

Neben der „Zeitschrift für Kinderforschung“ und der „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ war seit 1931 die „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“ im deutschsprachigen Raum das Hauptorgan der jugendkundlichen Forschung. Sie wurde seit dem ersten Jahrgang (1931) zunächst von dem Grazer Pädagogikprofessor OTTO TUMLIRZ herausgegeben, vom 3. Jahrgang (1933) an zeichnete der Jenaer Psychologe FRIEDRICH SANDER als Mitherausgeber. In den ersten drei Jahrgängen erschien sie als „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“ (VfJ) mit jährlich vier Heften, vom 4. Jahrgang (1934) an änderte sich das Konzept und mit ihm der Name. Sie hieß nun „Zeitschrift für Jugendkunde“ (ZfJ) und erschien zweimonatlich mit insgesamt sechs Heften pro Jahr. Jedoch bereits der 5. Jahrgang (1935) wurde nur noch als ein Jahresband herausgebracht, der den „Stand der Jugendkunde in den Ländern, europäischer Kultur“ – so der Titel des einleitenden Artikels (TUMLIRZ 1935b) – in vielen Einzelbeiträgen zusammenstellte und mit einer ausführlichen Fachbibliographie abschloß. Mit diesem 5. Band endete die Zeitschrift, ohne daß dafür öffentlich Gründe aufgeführt worden wären.<sup>2</sup>

In den folgenden Ausführungen soll am Beispiel dieser Zeitschrift der Frage nachgegangen werden, wie sich die Jugendkunde bzw. ihre Vertreter zum politischen Machtwechsel in Deutschland 1933 verhalten haben. Die VfJ/ZfJ bietet sich für eine exemplarische Untersuchung an, da sie mit ihrem Erscheinungszeitraum genau das Jahr 1933 umrahmt und mit nur fünf Bänden einen überschaubaren Umfang hat. Inhaltlichen Ausgangspunkt stellen die Veröffentlichungen von GEUTER 1980, PRINZ 1985 und HERRMANN 1985 dar. Es kann mit ihnen angenommen werden, daß der Nationalsozialismus auch in der jugendkundlichen Forschung Strukturen vorfand, die geeignet waren, von ihm exploitiert zu werden. Im Zusammenhang mit den wissenschaftshistorischen Hintergründen und anhand der Zeitschriftentexte sollen die Gründe herausgearbeitet werden, die solch eine Exploitation ermöglicht haben.

## 1. Die Herausgeber

OTTO TUMLIRZ wurde am 27. Juli 1890 im böhmischen Rosenberg geboren. Er wuchs in Graz auf und besuchte dort das II. Staatsgymnasium. Nach dem Abitur leistete er als Einjährig-Freiwilliger seinen Militärdienst ab und studierte dann ebenfalls in Graz Germanistik, Philosophie und Romanistik. Seine akademischen Lehrer waren die Philosophen A. v. MEINONG, E. MARTINAK und ST. WITASEK. 1913 promovierte TUMLIRZ mit einer experimentell-psychologischen Arbeit über die Ermüdungsmessung (TUMLIRZ 1913). Nachdem er im Ersten Weltkrieg als Leutnant und Oberleutnant der Reserve an den österreichischen Feldzügen gegen Serbien und Rußland teilgenommen hatte<sup>3</sup>, war er seit 1919 am Realgymnasium in Graz als Oberlehrer tätig. Gleichzeitig lehrte er als Privatdozent an der Grazer Universität. Auch als er 1924 zum außerordentlichen Professor für Pädagogik ernannt wurde, behielt er seine Gymnasialtätigkeit bei, ein Umstand, welcher auf seine jugendliche Forschungsarbeit sicherlich befruchtend gewirkt hat. Erst im Jahr 1929 beendete er seine Lehrtätigkeit am Gymnasium. 1930 wurde er ordentlicher Professor für Pädagogik an der Universität Graz und Leiter des Pädagogischen Seminars. In den zwanziger Jahren hatte sich TUMLIRZ durch seine einschlägigen Veröffentlichungen zum Hauptvertreter eines neuen Forschungszweiges, der Jugendkunde, emporgearbeitet. Bereits 1920 hatte er das zweibändige Werk „Einführung in die Jugendkunde“ herausgebracht, 1924 folgten „Die Reifejahre“, ebenfalls in zwei Bänden. Weitere Veröffentlichungen betrafen den Bereich zwischen Pädagogik und Psychologie, vor allem die Jugendkunde, zu deren Stand er immer wieder Forschungsberichte veröffentlichte. – 1940 kam zu seiner pädagogischen Lehrtätigkeit noch ein psychologischer Lehrauftrag hinzu. Während des Zweiten Weltkrieges war TUMLIRZ als Heerespsychologe in führender Stellung tätig. Am 3. November 1957 starb OTTO TUMLIRZ in Graz.

FRIEDRICH SANDER war fast gleich alt wie TUMLIRZ. Er wurde am 19. 11. 1889 im thüringischen Greiz geboren. Nach Beendigung der Schulzeit studierte SANDER von 1909 bis 1913 in München und Leipzig die Fächer Philosophie, Psychologie, Kunstgeschichte und Physik. Diese Zeit wurde von Herbst 1909 bis 1910 unterbrochen durch den einjährigen Militärdienst im I. Kgl. Sächsischen Leibgardierregiment. Am 30. September 1913 promovierte SANDER mit einer gestaltpsychologischen Arbeit über „Elementarästhetische Wirkungen zusammengesetzter geometrischer Figuren“ bei WILHELM WUNDT in Leipzig. Das Jahr zwischen Oktober 1913 und dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges verbrachte SANDER als letzter Assistent von W. WUNDT vor dessen Emeritierung und als Abteilungsvorstand am Institut für experimentelle Psychologie in Leipzig. Nachdem er als Leutnant der Reserve am Ersten Weltkrieg teilgenommen hatte, kehrte er im Januar 1919 in dieselbe Position wieder zurück und blieb dort bis Ende März 1929. In diesen Jahren arbeitete SANDER eng mit WUNDTs Nachfolger, dem Psychologen FELIX KRUEGER zusammen und profilierte sich als Repräsentant der Leipziger genetischen ganzheitspsychologischen Schule. Im Jahre 1922 habilitierte sich SANDER in Leipzig und wurde 1925 zum a. o. Professor ernannt. Von April 1929 an hatte er einen a. o. Lehrstuhl in Gießen als Leiter des Instituts für experimentelle Psychologie und Pädagogik inne, auf dem er ein Jahr später planmäßiger Professor wurde. Dort beschäftigte er sich unter anderem mit Fragen der Begabung, Berufseignung und

Erziehungsberatung und gründete dazu an seinem Institut eine Erziehungsberatungsstelle, die sich als neutrale „wissenschaftliche Instanz zwischen Schule und Arbeitsamt einerseits und Eltern und Schüler andererseits“ (SCHLIEBE 1934, S. 34) verstand. Bereits wenige Jahre später – im Oktober 1933 – nahm SANDER einen Ruf auf den psychologischen Lehrstuhl der Universität Jena an und lehrte dort, bis er 1938 die Nachfolge von FELIX KRUEGER auf dessen Leipziger Lehrstuhl antrat, nachdem dieser wegen einer pro-jüdischen Äußerung 1938 vorzeitig emeritiert worden war. In den Jahren 1938 bis 1945 waren sowohl SANDER als auch TUMLIRZ Mitglieder des 16. Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 1940 nahm SANDER einen Ruf auf den Psychologischen Lehrstuhl in Berlin an und war seit demselben Jahr Mitglied des Prüfungsausschusses für Wehrmachtpsychologen. Am 15. 12. 1945 wurde SANDER aus dem Hochschuldienst entlassen, bekleidete jedoch seit 1949 wieder eine Professur, zuerst an der Landeshochschule Potsdam, dann an der Technischen und Freien Universität Berlin und schließlich als Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Anthropologie in Berlin. Von 1955 an war SANDER Professor und Direktor des Psychologischen Instituts der Universität Bonn und gleichzeitig Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. 1958 wurde SANDER emeritiert, er starb am 28. 11. 1971.

## 2. Die Vorgeschichte der Zeitschrift

Als TUMLIRZ 1931 die „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“ gründete, war „die ‚liebenswürdige‘ Wissenschaft vom Seelenleben des Kindes erst 48 Jahre alt“ und es war gar „das Seelenleben des Jugendlichen erst in der jüngsten Vergangenheit Gegenstand wissenschaftlicher Forschung geworden“ (TUMLIRZ <sup>1</sup>1930, S. 1). Der Entwicklung einer *Pädagogik* vom Kinde aus hin zur Reformpädagogik war die Entwicklung einer (pädagogischen) *Psychologie* vom Kinde aus parallel gegangen und hatte sich in den 20er Jahren unter dem Namen Jugendkunde zu einer Wissenschaft auch vom Jugendalter ausgeweitet. Nach TUMLIRZ' eigenem Urteil hatte diese psychologische Wissenschaft im Jahre 1930/31 gerade zwei unterschiedlich geprägte Epochen hinter sich und war im Begriff, in eine neue dritte einzutreten:

„Die neue Wissenschaft wurde von Ärzten zu einer Zeit begründet, in der die streng *naturwissenschaftlichen Methoden* in der Medizin und in der physiologischen Psychologie als die einzige Möglichkeit wissenschaftlicher Forschung betrachtet wurden. Unbedenklich übertrug man die so erfolgversprechenden Arbeitsweisen auf die Jugendkunde . . . Bis zum [Ersten Welt-]Krieg etwa war die experimentelle Psychologie die führende Richtung in Deutschland, und ihr entsprechend war die Jugendkunde eine ziemlich einheitliche, mit den Methoden der Naturwissenschaft arbeitende Forschung. Sie versuchte, durch Prüfung, Befragung . . . Experiment . . . Laboratoriumsversuche . . . möglichst viele der noch so wenig bekannten Tatsachen sammeln zu können. Die Ergebnisse dieser vielseitigen Arbeit waren zunächst meist nur grobe Umrisslinien . . . , da man zuerst jene Aufgaben in Angriff nahm, die wirklich oder scheinbar einer experimentellen Erforschung am leichtesten zugänglich waren, wie Sinnesempfindungen, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Ermüdung, Kinderideale usw.

Das große Werk ERNST MEUMANN'S ‚Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik‘ (2. Aufl. 1911–14) bildet den imponierenden *Abschluß der ersten Epoche*

*jugendkundlicher Forschung* ... MEUMANN beschränkte sich auf die Psychologie des Schulkindes. Die Reifejahre waren für die Jugendkunde noch nicht entdeckt ...

... *der große Fortschritt, der zu einer zweiten Epoche jugendkundlicher Forschung führte*, [erfolgte durch] WILLIAM STERN[s] ... großzügig angelegte ‚Psychologie der frühen Kindheit‘, die gegenüber den bisherigen Untersuchungen unverkennbar neue Wege einschlug und dadurch für die übrigen Gebiete der Jugendpsychologie bahnbrechend wirkte ... Neuartig war ... die Behandlung des gegebenen Stoffes, neu die Verarbeitung aller Einzelbeobachtungen zu einem geschlossenen Ganzen.

... die tiefgreifenden und grundsätzlichen Standpunktänderungen ... [der] letzten zwanzig Jahre ... kennzeichnen ... eine gründliche, sogar zu schroffe *Abkehr von der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise* ... Trotz tiefgreifender Unterschiede lassen sich gewisse Gemeinsamkeiten bei den zahlreichen Strömungen [der Jugendkunde in den 20er Jahren] erkennen. So der *Gestaltgedanke*, welcher der bisherigen Elementenforschung gegenübergestellt wird, wobei die Gestalt als höhere eigengesetzliche Einheit, die über den Elementen steht, aufgefaßt wird. (Gestaltpsychologie im Sinne der Grazer, Berliner und Leipziger Schule, Personalismus, Charakterologie ...) Ferner die Betonung des *Inhalts des Erlebens*, die zur Anerkennung eines *unbewußten Seelenlebens* zwingt und als Hauptaufgabe der Psychologie nicht wie bisher die Beschreibung, sondern die Deutung der Bewußtseinstatsachen fordert ... Lebenslagen, Einstellungen, Grundrichtungen, Triebe und Instinkte werden für die Forschung wichtiger als die bewußt erlebten Vorstellungen und Gedanken, Gefühle und Begehungen ... Die neuen Strömungen verzichten auf die Beobachtung und Sammlung von Einzelzügen, man will nicht mehr die geistige Entwicklung in Längsschnitte aufspalten ... sondern *Querschnitte* ziehen und großzügige *Bilder der Entwicklungsstufen* entwerfen, die von einer Lebensform, von einer durch bestimmte Grundzüge gekennzeichneten Ganzheit ausgehen“ (TUMLIRZ <sup>1</sup>1930, S. 2–7 passim. Hervorhebungen im Original).

Am Ende dieser zweiten Epoche der Jugendforschung in Deutschland befand man sich, als die „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“ gegründet wurde. TUMLIRZ skizziert in einem kurzen geschichtlichen Rückblick (TUMLIRZ <sup>1</sup>1930, S. 1–8) diesen wissenschaftshistorischen Wendepunkt vor allem unter methodologischen Aspekten:

„Man kann sich immer weniger der Einsicht verschließen, daß die *Psychologie* (und natürlich auch die Jugendkunde) ein großes *Grenzgebiet zwischen Natur- und Geisteswelt ist*, dem gegenüber nicht nur natur- und geisteswissenschaftliche Methoden berechtigt sind, sondern auf dem eine Arbeitsteilung und ein Zusammenarbeiten verschieden eingestellter Forscher auch notwendig ist, wenn die vielen und schwierigen Probleme gelöst werden sollen. Schaffung der Tatsachengrundlagen durch Experiment und planmäßige Beobachtung, Zusammenfassung der sichergestellten Einzeltatsachen zu großen sinnvollen Zusammenhängen durch intuitives Erfassen leitender Organisationspunkte des Seelenlebens, durch Verstehen und Einfühlen, auf diesem Wege ist eine Klärung und Versöhnung der Standpunkte möglich. Es scheint, daß wir von einer Vereinigung der verschiedenen Strömungen nicht mehr gar weit entfernt sind, und mit der neuen Einheit in der Psychologie [, die m. E. durch die charakterologisch gewendete Erforschung von Form und Inhalt des triebgebundenen und wertbestimmten seelischen Erlebens gegeben ist,] wird die dritte Epoche in der Entwicklung der jugendkundlichen Forschung beginnen“ (TUMLIRZ <sup>1</sup>1930/<sup>2</sup>1933, S. 8, Hervorhebungen im Original; der Einschub in eckiger Klammer ist Zusatz erst in der 2. Auflage).

Die 20er Jahre waren für Jugendkunde und pädagogische Psychologie bestimmt gewesen durch eine besondere Zwischenlage. Einerseits waren sie wissenschaftshistorisch aus den Naturwissenschaften hervorgegangen. SANDER hatte bei W. WUNDT

promoviert, und TUMLIRZ hatte ein naturwissenschaftliches experimentell-psychologisches Dissertationsthema bearbeitet. Jugendkunde und Jugendpsychologie waren also in erster Linie durch empirische Methoden und naturwissenschaftliche Vorgehensweise geprägt worden. Auf der anderen Seite war dieses Wissen für die pädagogische Praxis bestimmt, die sich in den 20er Jahren stark erweitert hatte. Die dieser Praxis zugeordnete pädagogische Wissenschaft verstand sich als Reformpädagogik in der Tradition W. DILTHEYS aber hauptsächlich als eine geisteswissenschaftliche Disziplin. Auf dem Gebiet der Jugendpsychologie setzte der Pädagoge E. SPRANGER mit seinem geisteswissenschaftlich orientierten Werk „Psychologie des Jugendalters“ (SPRANGER <sup>1</sup>1924) deutliche Akzente. Die Jugendpsychologie befand sich in einem doppelten Dilemma: zum einen wollte sie zwar ihr naturwissenschaftliches Erbe nicht verleugnen, jedoch mußte die elementarisierende Phase der Kinderseelenkunde überwunden werden; zum andern wollte sie daher den ganzheitlichen Aspekt übernehmen, konnte sich aber dabei nicht einfach auf den Standpunkt der geisteswissenschaftlichen Pädagogik einlassen. So nimmt es nicht Wunder, daß ein Forscher wie TUMLIRZ, der selber beide Traditionen in sich vereinigte, die Ende der 20er Jahre von KARL BÜHLER proklamierte Aufbau-„Krise der Psychologie“ (BÜHLER 1927), die sich auf eben diesen methodischen Gegensatz bezog, umzuprägen versuchte in eine produktive neue dritte Epoche.

### 3. Das Profil der Zeitschrift

TUMLIRZ äußerte sich über das Programm seiner neuen „Vierteljahrsschrift für Jugendkunde“ lediglich in einem Rückblick. Demnach wollte die Zeitschrift „einerseits den ganzen Bereich der Jugendkunde umfassen . . . [und] die jugendkundliche Forschung mit den geistigen Strömungen der Gegenwart in Beziehung setzen, andererseits zeigen, wie die Forschungsergebnisse für die Erziehung fruchtbar gemacht werden können“ (TUMLIRZ 1935c, S. 73). Entsprechend diesem Programm entwarf TUMLIRZ für seine Zeitschrift folgende Abteilungen: I. Geistige Strömungen, II. Fortschritte der Forschung, III. Angewandte Jugendkunde (Kasuistik), IV. Schrifttum (Buch- und Zeitschriftenrezensionen).

TUMLIRZ bemühte sich, gleich im ersten Jahrgang ein möglichst vielseitiges Spektrum an wissenschaftlichen Beiträgen zusammenzubekommen. So kamen in diesem Jahrgang der Schweizer Psychologe E. CLAPARÈDE mit Ausführungen über funktionelle Psychologie zu Wort, weiter der Brite E. THORNDIKE über Lernpsychologie, der amerikanische Pädagogik-Historiker T. WOODY analysierte in einem Artikel das sowjet-russische Erziehungssystem, der österreichische Psychiater TH. HELLER berichtete über das Verwahrlosungsproblem, der Münchner Psychologe A. HUTH und andere stellten Fälle aus der pädagogischen Praxis vor. Die Bandbreite dieser Zeitschrift erstaunt. Zwar gab es keinen Artikel von SIGMUND FREUD, aber doch einen von dem Individualpsychologen ALFRED ADLER oder von dem Psychotherapeuten RUDOLF ALLERS. Aus dem Lager der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kam ebenfalls ein Aufsatz: FRIEDRICH GLAESER reflektierte „das pädagogische ‚Verhältnis‘ und die Jugendkunde“ (GLAESER 1932).

Ein weiteres wichtiges Merkmal der VfJ war die ausführliche jugendpsychologische Kasuistik. Unter der Abteilung „Angewandte Jugendkunde“ tauchten anhand konkreter Fallbeispiele Berichte aus Erziehungs- und Berufsberatungsstellen auf. Mit dem 3. Jahrgang (1933) wurde diese Rubrik noch erweitert und neu unterteilt. Aus der bisher einzigen Kategorie „Angewandte Jugendkunde“ wurden nun drei: (1) Kriminalbiologie und forensische Psychologie des Jugendlichen; (2) Psychopathische Jugend, (3) Angewandte Jugendkunde im Bereich der Erziehung.

Zur sachgerechten Behandlung der neu aufgenommenen Forschungs- und Praxisbereiche wurden neue Mitarbeiter gewonnen. 1935 begründete TUMLIRZ diese Vorgänge rückblickend so: „Die Erweiterung der Schriftleitung durch je einen führenden Psychologen, Pädagogen, Berufskundler, Psychiater und Kriminalbiologen hat viel zur Erreichung des Zieles, möglichst alle Gebiete der jugendkundlichen Forschung zu bearbeiten, beigetragen“ (TUMLIRZ 1935, S. 73). Für den kriminalpsychologischen Teil zeichneten vom 3. Jahrgang (1933) an die Professoren A. LENZ und E. SEELIG verantwortlich (VfJ 3[1933], S. 31), für den der Psychopathologie die Professoren R. MICHEL und H. ZINGERLE (VfJ 3[1933], S. 39). Vermutlich davon unabhängig wurden später „weitere Mitarbeiter“ gewonnen: neben A. HUTH, dem Berufspsychologen, waren es der Jenaer Pädagoge P. PETERSEN und der Hamburger Psychologe G. DEUCHLER. Als solche erscheinen sie aber erst 1934! Es mag daher mit einiger Wahrscheinlichkeit angenommen werden, daß die Hinzunahme dieser letztgenannten eher politisches Kalkül war als der Wunsch, die Zeitschrift auf eine breitere Forschungsgrundlage zu stellen. Zwar war G. DEUCHLER ein WUNDT-Schüler, aber aus der Hamburger Zeit ist seine politische Haltung bekannt. Er „hielt seinen Antisemitismus der Fakultät und WILLIAM STERN [seinem Hamburger Kollegen] gegenüber nicht mehr verborgen. Nach dem März 1933 erschien er im Seminar in SA-Uniform“ (FLITNER 1986, S. 377). P. PETERSEN offenbarte seine politische Gesinnung unter anderem in einem Aufsatz der ZfJ über die „Psychologische Bedeutung der politischen Symbole“ (PETERSEN 1934).

Auch ohne TUMLIRZ' späterer Begründung geht aus den Abhandlungen in den ersten drei Jahrgängen hervor, daß es ihm gelungen war, ein breites Spektrum jugendkundlicher Forschung zu repräsentieren und sie sowohl an die pädagogische bzw. psychologische Praxis anzubinden als auch die größeren Diskussionszusammenhänge nicht aus dem Auge zu verlieren. Um so spannender dürfte daher die Frage sein, wie die Zeitschrift auf den politischen Machtwechsel in Deutschland reagiert hat.

#### *4. Nachdem „der Führer die Bildung des neuen deutschen Menschen als Aufgabe vor die deutsche Revolution gestellt hat . . .“*

Schlägt man den 3. Jahrgang (1933) der VfJ auf, so fällt auf den ersten Blick außer den oben erwähnten Erweiterungen im Bereich der angewandten Jugendkunde nur auf, daß von jetzt an auch FRIEDRICH SANDER als Mitherausgeber zeichnet. Die Hintergründe sind ungeklärt. In den beiden ersten Jahrgängen der VfJ war kein einziger Artikel von SANDER veröffentlicht worden. Lediglich ein psychologisches Sammelwerk, das er zusammen mit F. KRUEGER herausgegeben hatte, war im 1.

Band besprochen worden. Die 1. Abhandlung im 1. Heft des Jahrgangs 1933 eröffnete der neue Mitherausgeber mit einem (inzwischen sehr bekannt gewordenen) Aufsatz „Kindes- und Jugendpsychologie als genetische Ganzheitspsychologie“ (SANDER 1933). Er rühmt dort den „jugendlichen Ganzheitsdrang“, der „bei Sonnenuntergang, in Sturm und Gewitter, in der Nacht“ und am „Lagerfeuer, um das herum sich eine Gruppe bündischer Jugend schart,“ seine „Extasen“ feiert. „Wo die Umwelt in zivilisatorische Zerstückelung und Sinnentleerung dem Ganzheitsdrang der reifenden Seele entgegensteht, bricht der Jugendliche auf, um mit seinesgleichen die ihm gemäßen Erlebnisformen zu suchen“ (SANDER 1933, S. 11). Daß SANDER damit mehr meinte als nur wissenschaftliche Beschreibung eines Adoleszenzphänomens, wird an anderer Stelle deutlich: „Wo die jugendliche Seele aufhört, um Form zu ringen, verliert auch die gesamte Kultur des Volkes, dem der Einzelne zugehört, ihre formende Kraft“ (SANDER 1933, S. 13). Es ist aus der „Kulturkritik“ bekannt, daß sich hinter der Jugendfrage die Problematik der Kultur verbirgt: indem die Kulturkritiker sich um ihr kulturelles Erbe Gedanken machten, mußten sie auf die Generation ihrer Söhne, auf die Jugend stoßen. Die Jugendfrage verdeckte insofern die eigentliche Problematik: wie nämlich in einer veränderten Welt die Prolongierung von Kultur möglich sei und wie man dazu die Jugend zu erziehen habe. Psychologen wie W. STERN hatten dieses Anliegen schon früh aufgenommen, wenn sie „Jugendkunde als Kulturforderung“ verstanden wissen wollten (STERN 1916). Daß nun SANDER im Rückbezug auf diese Traditionslinie nicht konkret auf die NS-Jugendkultur anspielte, mag daran gelegen haben, daß sein Aufsatz wahrscheinlich noch im Dezember 1932 geschrieben worden und vielleicht auch vor dem 30. Januar 1933 erschienen war. Jedenfalls hätte SANDER im letzten Abschnitt seiner Ausführungen ausreichend Gelegenheit gehabt, unter dem Aspekt des sozialen Ganzen auf das Volksganze des neuen NS-Staates und dessen Ausgliederung: die Jugend sowie auf die Beziehungen zwischen beiden einzugehen. Er tat dies nicht. Stattdessen wählte er das Beispiel Familie und machte daran sein Anliegen deutlich, daß man nämlich „die Einzelperson als Gliedganzes im übergreifenden sozialen Ganzen begreifen“ muß (SANDER 1933, S. 13).

Im gesamten Jahrgang 1933 gibt es von keinem der beiden Herausgeber auch nur einen Hinweis auf den politischen Umbruch in Deutschland. Noch im 2. Heft wird ein Aufsatz von A. BRUCKNER über „die Erziehung im neuen Rußland“ abgedruckt, der zwar am Schluß das „kommunistische Erziehungsexperiment“ kritisch als „zersetzend“ wertet (BRUCKNER 1933, S. 89), aber dennoch den Raum hat, über fast 10 Seiten seinen relativ liberalen Bericht auszubreiten.

Bei genauerer Lektüre entdeckt man allerdings im zweiten und dritten Heft des Jahres 1933 einen Aufsatz von HEINRICH ECKERT, der bereits deutliche Sprache spricht (ECKERT 1933). Sein vorgetragener heftiger Angriff auf die Psychologie muß in einer psychologischen Zeitschrift verwundern. Nach seiner Meinung ist „die Psychologie . . . ein aufschlußreiches Phänomen für die geistige Lage unserer Zeit“, und damit meint er: „sie ist im ganzen gesehen . . . ein Symptom der Erkrankung des volkheitlichen Organismus“. Ihre individualistische Ausrichtung müsse die Psychologie aufgeben zugunsten der Orientierung an den „Menschen der Gemeinschaft“ (ECKERT 1933, S. 117). Die dann folgende Gegenüberstellung vom Gemeinschaftsmenschen mit dem Typ des „autonomen“ Menschen gipfelt in der Feststellung, „daß

in unseren Tagen die erziehenden Mächte ratlos stehen vor den unerziehbaren ‚autonomen‘ Ichs . . . Die Menschen großstädtischer Prägung, bar der schöpferischen und erlebenden Kräfte . . . sind unbildsam geworden. Das seelische Chaos ist das Ende“ (ECKERT 1933, S. 118 u. 123). Der sich in einem solchen Urteil über Unerziehbarkeit ausdrückende Erziehungspessimismus führt später folgerichtig zu Gedankengut und Praxis der „Ausmerze“.

Im letzten Heft des Jahrgangs 1933 wird eingehend über den 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie berichtet, der vom 15. bis 19. Oktober 1933 in Leipzig abgehalten worden war. Die kurzen Resümees der dort vorgetragenen Referate sind zu summarisch gehalten, als daß sie eine gezielte Stellungnahme zum Ausdruck bringen könnten. Vergleicht man sie mit dem offiziellen Kongreßbericht, so fällt die Zurückhaltung der VfJ auf.

Aus dem offiziellen Kongreßbericht (KLEMM 1934) ist deutlicher mancherlei offene Sympathie mit dem NS-Regime zu vernehmen: F. KRUEGER, der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGfPs), schloß seinen Vortrag über „Die Lage der Seelenwissenschaft in der deutschen Gegenwart“ mit einer politischen Geste, indem er „ADOLF HITLER [als] weitschauenden, kühnen und gemühtiefen Kanzler“ bezeichnete (KRUEGER 1934, S. 36). Den Kongreß beendete er mit der Aufforderung, daß alle „selbstlos an dem großen Werk mitarbeiten, alle sich an die Gemeinschaft gebunden fühlen und aus dieser Gesinnung heraus den Führer tatkräftig unterstützen“ sollten (VfJ 3 [1933], S. 243). Es muß aber hinzugefügt werden, daß F. KRUEGER kein Jugendkundler war und also seine Äußerungen für die Haltung dieser Fachpsychologen nicht maßgebend sein müssen. Außerdem weiß man, daß er bereits ein Jahr später auf dem 14. Kongreß der DGfPs ganz andere, NS-kritische Worte geäußert hat (KRUEGER 1935, S. 25 f.).

Legt man sich die Frage vor, warum der 3. Band der VfJ einen politisch so unentschiedenen Standpunkt einnahm im Vergleich etwa zur Zeitschrift „Die Erziehung“, die ja schon im Frühjahr 1933 zwei Aufsätze der Herausgeber zur Lage abgedruckt hatte (vgl. den Aufsatz von U. HERRMANN in diesem Band), so sind die Unentschiedenheit und das Schweigen der Herausgeber im 3. Jahrgang (1933) der VfJ wohl als ein abwartendes Stillhalten zu verstehen. Gleichwohl mußte auch den Professoren nach Ablauf des Jahres 1934 klar sein, daß diese „nationale Revolution“ auch die wissenschaftlichen Interessen unmittelbar tangierte.<sup>4</sup>

Zum neuen Jahrgang (1934) wurde die Zeitschrift einer gründlichen Umgestaltung unterzogen. Äußerlich war das schon an ihrem neuen Namen „Zeitschrift für Jugendkunde“ zu erkennen. Auf dem Titelblatt tauchten die Namen des erweiterten Mitarbeiterkreises, der wohl als eine Art „wissenschaftlicher Beirat“ zu verstehen ist, auf: G. DEUCHLER (Hamburg), A. HUTH (München), R. MICHEL (Graz), P. PETERSEN (Jena), E. SEELIG (Graz). Als der Reichsdeutsche unter den beiden Herausgebern eröffnete F. SANDER den Band mit einer Vorbemerkung „zum neuen Jahrgang“ (SANDER 1934):

„Das vergangene Jahr, in dem die . . . auf innere und äußere Neuformung zielenden Kräfte des deutschen Volkes gestaltend durchbrachen, hat auch die wissenschaftliche Jugendkunde vor neue Aufgaben gestellt. Die Sehnsucht eines in Parteien und Klassen zerstückten Volkskörpers nach Ganzheit, der heilige Wille, das eigene Wesen deutscher Volkheit rein auszuprägen, alles seiner Gestalt fremde und sie parasitisch Überwuchernde abzuschneiden<sup>5</sup>, der des eigenen Wertes bewußte Stolz, das Gesetz des Handelns sich nur von sich selbst

vorschreiben zu lassen, hat die dem mütterlichen Schoß des Volkes immer um eine Generation näherstehende Jugend im tiefsten ergriffen. Sie fand in ADOLF HITLER den Mann, der diese Sehnsucht und diesen Willen zum Ziele zu führen ausersehen war, und folgte ihm. Und indem sie sich auf dieses Ziel ausrichtete, ist sie politische Jugend geworden. Damit hat sich das Bild der Möglichkeiten der jugendlichen Seele um einen bedeutungsvollen Zug bereichert, an dem die Jugendpsychologie der Gegenwart ebensowenig vorübergehen kann, wie sie vordem an den Erscheinungen der Jugendbewegung vor dem Kriege vorübergegangen ist“ (SANDER 1934, S. 1).

Das Konzept der Zeitschrift war nun ein anderes. Orientierungen über verschiedene „Geistige Strömungen“ wie bisher wurde fallengelassen, dafür kam eine neue Rubrik hinzu: „Stellung der jüngeren Generation“. Die Ziele der Zeitschrift bemaßen sich nicht mehr in erster Linie an einem internationalen wissenschaftlichen Diskurs über Jugendpsychologie, sondern wurden 1934 neu definiert: „Das Bild dieser deutschen [politischen] Jugend wissenschaftlich haltbar zu zeichnen, ist Aufgabe der Jugendkunde der Gegenwart. Schriftleitung und Verlag stellen die Zeitschrift für Jugendkunde in den Dienst dieser Aufgabe“ (SANDER 1934, S. 3). Der Umschwung in der Jugendkunde wird an diesem kurzen Textausschnitt bereits klar. Die Hauptgründe dafür treten schon deutlich hervor: (1) die ganzheits- und gestaltpsychologische Methodik und (2) die Vorordnung einer mythologisierten Jugend.

##### *5. Gründe und Hintergründe des Konzeptionswandels der „Zeitschrift für Jugendkunde“*

Bereits PRINZ 1985 und besonders GEUTER 1980 haben die These vertreten, die Ganzheits- und Gestaltpsychologie der Leipziger Schule habe aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Eigenarten „dazu beigetragen, ein wissenschaftliches Klima zu schaffen, in dem die faschistische Weltanschauung Fuß fassen konnte“ (GEUTER 1980, S. 42). Da F. SANDER ein Vertreter eben dieser Schule war, in der ZfJ aber auch für die Jugendkunde sprach, müssen wir diese These für die Jugendkunde ernst nehmen und die Äußerungen in der ZfJ daraufhin überprüfen.

Die frühere experimentelle Psychologie hatte geglaubt, „etwa nach dem Vorbild der Chemie aus den rein formal gefaßten Elementen Empfindung, Vorstellung und Gefühl nicht nur die höheren seelischen Erlebnisse, sondern auch den sinnvollen Zusammenhang des Seelenlebens aufbauen zu können“ (TUMLIRZ 1935b, S. 7). Zunächst wollte sie Elemente aus dem seelischen Leben herausisolieren, um diese dann durch ein synthetisches Verfahren zu komplexeren psychischen Erscheinungen zusammenzusetzen und so das psychische Geschehen zu erklären. In Abwendung von solchem Elementarismus der experimentellen Psychologie ging man nicht nur in der Leipziger Schule, sondern in weiten Teilen der Jugendforschung davon aus, daß die seelischen Erscheinungen in allen Bereichen ganzheitlichen Charakter tragen. F. KRUEGER formulierte das so: „Bei psychischen Gegebenheiten jeder Art überwiegt regelmäßig, qualitativ sowie funktional, das psychische Ganze. Erlebnisse, das sind auf jeden Fall vorgefundene Ganze, gehen im normalen Verlauf seelischen Geschehens mit Stetigkeit aus erlebten Ganzheiten hervor. . . . Die Gefühle sind die

Qualitäten des totalen, jeweils unmittelbar gegebenen Ganzen. Was sonst noch in oder an Erlebnissen vorfindbar ist, steht keinesfalls unverbunden . . . es ist vielmehr in dessen dominierende Ganzheit mehr oder weniger innig verwoben“ (KRUEGER 1926, S. 118).

Bereits WILHELM DILTHEY war in seiner Schrift „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (1894) von einer Ganzheit ausgegangen, die sich in seinem Strukturbegriff niederschlägt: „Das Selbst findet sich. . . bedingt von einer Außenwelt und zurückwirkend auf dieselbe, welche es dann doch in seinem Bewußtsein befaßt und von den Akten seiner sinnlichen Wahrnehmung bestimmt weiß. Indem so die Lebenseinheit sich von dem Milieu, in welchem sie lebt, bedingt und wiederum rückwirkend auf dasselbe findet, entsteht hieraus eine Gliederung ihrer inneren Zustände. Ich bezeichne dieselbe als Struktur des Seelenlebens. Und indem die beschreibende Psychologie diese Struktur erfaßt, erschließt sich ihr der Zusammenhang, welcher die psychischen Reihen zu einem Ganzen verknüpft. Dieses Ganze ist das Leben“ (DILTHEY 1894/1964, S. 200). Noch deutlicher wird dieser Gedanke bei E. SPRANGER: „Zum echten Verstehen ist ein über den Standpunkt des unmittelbaren Lebensbewußtseins hinausgehendes Wissen um objektiv geistige Zusammenhänge der verschiedensten Art erforderlich . . . Das Ganze, aus dem heraus der Mensch verstanden werden muß, ist viel größer als das Ganze seiner individuellen Erlebniswelt . . . Wichtig . . . ist, daß die individuelle Seelenstruktur selbst eingelagert ist in größere Sinnstrukturen, die vom Naturzusammenhang bis in den objektiv-geistigen Zusammenhang der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt hinaufreichen“ (SPRANGER 1924, S. 5, 6, 11). Der Unterschied zwischen DILTHEY/SPRANGER und den Ganzheitspsychologen besteht darin, daß letztere die einzelnen Erlebnisstrukturen gerade nicht als eingelagert in eine übergreifende Gesamtstruktur betrachten, von der aus sie als sinnvoll verstanden werden müssen. So gesehen will die Ganzheitspsychologie mit „Struktur“ nur eine Oberflächeneigenschaft der seelischen Erscheinungen bezeichnen, nicht jedoch wie die geisteswissenschaftliche Psychologie eine Tiefenstruktur. Eine solche Tiefenstruktur – und damit ihren Sinn und ihre Bedeutung – erhält das Psychische durch die objektive Umwelt.

Ein weiterer Unterschied ergibt sich daraus: Für DILTHEY und SPRANGER stand außer Frage, daß sich das Ich, welches mit den psychischen Erscheinungen auch Gegenstand der Untersuchung ist, nicht vollständig in die Naturerscheinungen einreihen läßt. Weil es in seiner Entwicklungsstufe einen Schritt über die Naturdinge hinaus gemacht hat, wirkt es auch wieder schöpferisch auf die objektive Umwelt zurück; d. h. der Mensch wird als kulturschöpferische, wertschaffende Individualität begriffen. DILTHEY nimmt die Thematik seiner Abhandlung „Über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ von 1894 in diesem Sinne ein Jahr später wieder auf unter dem bezeichnenden Titel: „[Über vergleichende Psychologie]. Beiträge zum Studium der Individualität“. Für die Ganzheitspsychologie, die sich naturwissenschaftlich verstand, konnte dies kein Forschungsgegenstand sein. Sie untersuchte lediglich Oberflächenstruktur, Form und Funktionsgesetzmäßigkeit psychischer Erscheinungen. Ihr Strukturbegriff muß daher losgelöst vom Individualitätskonzept verstanden werden.

Wie bei DILTHEY, war man zwar auch in der Ganzheitspsychologie von den Erlebnissen und deren Einordnung in Ganzheitszusammenhänge ausgegangen, jedoch was sich bei DILTHEY zum hermeneutischen Modell einer geisteswissenschaftlichen Gesellschaftswissenschaft entwickelt hatte, wurde in der Ganzheitspsychologie als ein heuristisches Prinzip verwendet, mit dem nach einem naturwissenschaftlichen Verfahren seelische Erscheinungen erklärt werden sollten.

Während die Berliner Gestaltpsychologen den Ganzheitsbegriff durch die These von der Isomorphie, der Gleichstrukturiertheit von psychischem und hirnpfysiologischem Geschehen abzusichern versuchten, blieb der Ganzheitsbegriff in der Leipziger Schule merkwürdig in der Schwebe. GEUTER bezeichnet ihn als „eine Hypostasierung; der philosophische Gedanke wird als Tatsache unterstellt, und nicht die Wirklichkeit [in ihm] auf den Begriff gebracht“ (GEUTER 1980, S. 40). Wenn TUMLIRZ in der ganzheitsorientierten Jugendkunde „manches Nachteilige und Gefährliche“ sah, da „die Ersetzung der Bewußtseinsbeschreibung durch die Bewußtseinsdeutung . . . grobe Mißdeutungen“ möglich gemacht habe (TUMLIRZ 1930, S. 7), so ist damit nicht allein die geisteswissenschaftliche Methode gemeint. Auf sie war TUMLIRZ' Äußerung eigentlich gemünzt gewesen, da ihre Konstrukte vom Jugendalter sich oft mehr an den Axiomen einer idealistischen Philosophie als an den Tatbeständen des konkreten Jugendlebens orientierten. Gerade auch eine ganzheitspsychologische Jugendkunde stand in der Gefahr, grob zu mißdeuten. Sie verstand sich zwar als „exakt“, jedoch geriet sie mit dem Ganzheitsbegriff auf das ihr fremde Territorium der Hermeneutik. Der Verständigungsprozeß, den sie mit dem psychologischen Ganzheitsbegriff naturwissenschaftlich begonnen hatte, entwickelte auf dem Hintergrund der politischen Ereignisse gesellschaftswissenschaftlich-hermeneutische Dimensionen, denen die psychologische Forschung methodisch nicht gewachsen war, so daß ihr die Begriffe von Ganzheit und Gestalt in die Inhaltlichkeit entglitten.

In dem SANDERSchen Vorwort zum 4. Jahrgang (1934) der ZfJ zeigt sich anschaulich dieses plötzliche „Umkippen“ der formal-methodischen Begrifflichkeit in eine politische Inhaltlichkeit:

„Wo immer ein lebendiges Ganzes in seinem Bestand bedroht ist, da treten aus den unbewußten Tiefen der Seele alle ganzheitserhaltenden und gestaltenden Kräfte auf den Plan, das Unheil zu wenden“ (SANDER 1934, S. 2). Dieser Satz kann noch *psychologisch* verstanden werden im Sinne einer genetischen Ganzheitspsychologie. Dem folgt aber fast unmittelbar die politisch-inhaltliche Interpretation: „Je mehr das deutsche Volk unter fremdem Einfluß zu zerfallen drohte, um so mächtiger wurde in seinen besten Gliedern die Sehnsucht, diesen Zustand zu überwinden und ein einzig Volk zu werden, aus dem Chaos zu einer Wirkungskräftigen Gestalt zu kommen“ (SANDER 1934, S. 2). Dann wieder eine Aussage, die einem gestaltpsychologischen Lehrbuch entnommen sein könnte: „Gestalt hat, was in sich geschlossen und sinnvoll gegliedert ist, was seinem eigenen Gesetz gehorcht“ (SANDER 1934, S. 2). Die nationalsozialistische Interpretation schließt sich unmittelbar an: „Volkwerdung ist da vollendet, wo ein völkisches Ganzes frei seinem inneren Gesetz und niemandem sonst gehorcht und in allen Schichten und Gliedern auf dieses sein Wesensgesetz ausgerichtet ist“ (SANDER 1934, S. 2).

„Ganzheit“ und „Gestalt“ haben in SANDERS Text eine Doppelbödigkeit erlangt. Dies gilt in erster Linie für die Begriffe, im weiteren jedoch ebenso für ihre

verschiedenen Begründungs- und Verwendungszusammenhänge. So geriet die psychologisch-methodische Rede von der Ganzheit unter der Hand zum Ausdruck der Sehnsucht nach nationaler und völkischer Identität (vgl. GAY 1970). Das methodische Ansetzen bei den *Gefühlen* als komplexen Ganzheiten hatte dies befördert. Ganzheit war Ausdruck eines Identitätsgefühls geworden und konnte auf diese Weise ohne Schwierigkeiten gebraucht werden zum Plädoyer für „eine politische Bewegung, die von den auf das Ganze gerichteten Kräften des Volkes gespeist wird, wie der Nationalsozialismus HITLERS“ (SANDER 1934, S. 2 f.).

An den Texten wird darüber hinaus deutlich, daß der Ganzheits- und Gestaltbegriff der Leipziger Schule in seiner Wegentwicklung vom Individualitätskonzept und in der Abwendung von einem gesellschaftswissenschaftlichen Horizont das Korrelat zu dem darstellte, was bei A. BAEUMLER dann „Formationserziehung“ heißen sollte. So gesehen sind nämlich im NS-Staat die psychologischen Erziehungsziele nicht mehr individuelle Identität und gesellschaftliches Verantwortungsbewußtsein, die erworben werden müssen. An ihre Stelle treten „Form“ und „Gestalt“, die durch die einheitliche Gemeinschaftserziehung in der NS-Formation geprägt werden und den neuen *Typus* des Hitlerjungen entstehen lassen.

Eine holistische Vorgehensweise war in den Sozialwissenschaften gegen Ende der 20er Jahre generell in Mode gekommen. S. BERNFELD hatte 1925 die Erziehung soziologisch-ganzheitlich definiert<sup>6</sup>, E. KRIECK tat dies 1928 ganz ähnlich<sup>7</sup>. Auch für die Jugendkunde gewann die holistische Ausrichtung an Bedeutung. A. KIESSLING schreibt im 4. Band (1934) der ZfJ über die neue Entwicklung der Jugendkunde:

„Die differentiell-analytische Einstellung ist am Abklingen. Aus der Ganzheitsbetrachtung heraus entwickelt sich als Sondergebilde eine Jugendkunde, die man wohl am besten als *totalisierende Jugendkunde* bezeichnen kann. Wieweit hier die völkisch-politische Bewegung, wieweit die psychologisch-biologischen Strömungen, wieweit schließlich beiden zugrunde liegende allgemeine geistige Grundhaltungen von Einfluß gewesen sind, müssen wir der späteren Betrachtung . . . überlassen. Tatsache ist jedenfalls, daß wir uns auf dem Wege zu einer totalisierenden Jugendkunde befinden. Ihre Eigenart läßt sich am einfachsten durch drei Tendenzen wiedergeben. Zum ersten durch die anthropologische Tendenz, die die Einheit von Leib–Seele–Geist postuliert. War die Jugendkunde früher vorwiegend Jugendpsychologie, so wird sie damit anthropologische Jugendkunde. Zum zweiten durch die typologische Tendenz, die die ordnende und zusammenfassende Kraft des Typischen in der Jugendkunde betont. Zum dritten durch die organische Tendenz, die den Jugendlichen in die vitale Ganzheit von Lebensräumen organisch eingliedert“ (KIESSLING 1934, S. 259 f., Hervorhebung v. B.).

Gefährlich wurde eine derartige Vorgehensweise da, wo plötzlich deskriptive Begriffe zu präskriptiven wurden, wo sich Seinsbestimmungen in Sollensbestimmungen verwandelten, wo das wissenschaftliche Ordnungsmittel einer Typologie zum Vehikel einer Propagierung von Leitbildern verkam. „Nicht deskriptive Psychologie treibt uns zum Folgenden. Es soll eine Deutung des *neuen* jungen deutschen Menschen sein. Es soll das *Leitbild* aufgezeigt werden . . . Es ist der neue Jugendliche, wie er im *Hitler-Jungen* uns entgegentritt“ (RUPPERT 1934, S. 4, Hervorhebung im Original). Da wurde totalisierende Jugendkunde zum willkommenen Mittel eines totalitären „Erziehungsstaates“.

Ein zweiter Grund für das Umschwenken der ZfJ liegt nicht in der Methodik, sondern in ihrem Gegenstand: der Jugend. Die Geschichte der Thematisierung und Selbstthematisierung der Jugend in Deutschland seit ca. 1900 zeigt zur Genüge, wie sehr Jugend in zunehmendem Maße zu einer vitalen Größe kultureller Erneuerung emporstilisiert worden war. Auf die Epoche der Entdeckung des Jugendalters als eigenständiger Lebensphase in Jugendbewegung und Jugendpflege des Kaiserreiches war in den 20er Jahren eine Zeit der massiven Mythologisierung von Jugend gefolgt. Jugend war nicht mehr ein Lebensalter, sondern „Jugend ist ein Entschluß“ (TROMMLER 1985, S. 15) und stand – abgelöst von ihrem biologisch-psychologischen Kontext – für *die andere*, weltoffene, moderne, Lebenshaltung. Der Mythos Jugend war in Langemarck geboren worden (TROMMLER 1985, S. 43), „und dann richtete [sich] das Symbol von Langemarck auf andere Ziele, in denen der Ganzheitsdrang der Jugend seine Erfüllung suchte: das Dritte Reich der Deutschen, für das einzusetzen sich wie für die von Langemarck lohne“ (SANDER 1934, S. 2). Diese neue politische „Sendung der jungen Generation“ funktionierte auf der Grundlage des Mythos Jugend: „Wir wissen nun, daß die Krise eine totale Krise ist und daß eine . . . grundlegende Neuordnung notwendig ist: ein seelischer, geistiger, politischer Neubau . . . Wir wollen und werden nicht unsere große Mission vertun, indem wir allerlei Halbes, Unzulängliches zusammenstümpern. Denn wir gehen nun endlich aufs Ganze: das ist unsere Sendung und unser Amt . . . Deshalb wurde gerade diese Jugend so hart und so lange geschunden, verwirrt, niedergehalten und immer wieder enttäuscht. Denn sie muß ausreifen, so gründlich, tief und umfassend ausreifen wie keine Generation zuvor . . ., damit sie einmal die Generation der Auserwählten wird“ (GRÜNDEL 1932, S. 421 f.). Den Mythos Jugend konnte der Nationalsozialismus geschickt aufgreifen und sich auf diese Weise die ganze Aggressivität und den Schwung dieser Jugend aneignen. „Die Jugend ist dem Kampftruf [des NS] gefolgt . . . Sie wurde politisch. Sie gewann an Seele und Güte, an Opfer und Todesmut. Sie ist das neue politische Geschlecht, das ureine Bekenntnis allewiger Deutschheit“ (LINDNER 1934, S. 34).

Die politische Inanspruchnahme des Mythos Jugend und seine sprunghafte Wertzunahme durch den politischen Machtwechsel 1933 führte dazu, daß Jugend als Gegenstand jugendkundlicher Forschung neu bewertet und eingeordnet werden mußte. Bisher war Jugendkunde der wissenschaftlich verlängerte Arm einer staatlichen Jugend-Erziehungs-Politik gewesen. Das heißt sie hatte ihr Wissen an die pädagogischen Instanzen geliefert, die einen Erziehungs- und Bildungsauftrag an der Jugend stellvertretend im Namen der Gesellschaft wahrnahmen. Jetzt ereignete sich etwas, das „Vorordnung der Jugend“ genannt werden soll: Jugend war nicht mehr länger nur Objekt der Jugendkunde, sondern ebenfalls Subjekt eines gesellschaftlich-staatlichen Geschehens und damit auch Träger der jugendkundlichen Forschung. Jugendkunde hatte sich durch die Anerkennung des politischen Vorrechts der Jugend in deren Dienste begeben, hatte ihr Methodenarsenal zur Verfügung gestellt und ließ sich von der neuen Jugend auch die Inhalte vorgeben.

Diese „Vorordnung“ der Jugend, die durch Mythologisierung und Politisierung der Jugend ermöglicht wurde, deren Resultat eine „Jugendkulturbewegung von rechts“ darstellte, wirkte sich auch auf die ZfJ aus. Im Heft 1 des 4. Jahrgangs (1934) „hat[te]

vorwiegend die Jugend selbst in ihren Führern das Wort“ (SANDER 1934, S. 3), d. h. man widmete dieses Heft thematisch der neuen politischen Jugend. Es handelte sich dabei keinesfalls um psychologische Beiträge *über* die neue Jugend. Das Heft stellte vielmehr den Versuch dar, dieser neuen politischen Jugend als Sprachrohr zu dienen und ihren politischen, erzieherischen und im weitesten Sinne auch jugendkundlichen Willen zu propagieren. Folgerichtig wurde eine feste Rubrik „Stellung der jüngeren Generation“ eingerichtet. Heft 1 des 4. Bandes (1934) war voll mit Aufsätzen der neuen rechten Jugendkultur:

H. RUPPERT: Heroismus und Kampfgesinnung der neuen Jugend,  
P. PETERSEN: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole,  
H. SAILER: Kameradschaftshaus und „politischer Student“,  
H. WOLFRUM: Landschulheimjugend und politische Erziehung,  
J. BESCHERER: Deutsches Jungvolk im Dorf,  
W. RUDER: Wir „politische Jugend“,  
H. LINDNER: Das neue politische Geschlecht.

Ihren „Erziehungs- und Forschungsauftrag“ empfing die Jugendkunde nun von der revolutionären Jugend. Sie wollte „das Bild dieser deutschen Jugend wissenschaftlich haltbar zeichnen“ (SANDER 1934, S. 3) und so Leitbilder und Ideale der neuen Jugend erstellen, die einer „Bildung der Persönlichkeit zur Idee der Gemeinschaft“, dem „Volkstum“ und dem „höchste[n] Zielbild . . . d[er] Deutschheit“ dienen (LINDNER 1934, S. 33). Indem die Jugendkunde sich auf eine solche „Vorordnung“ der Jugend einließ, hatte sie nicht allein den Standpunkt einer wissenschaftlichen Objektivität aufgegeben, sondern darüber hinaus auch ihre erzieherische Legitimation (im weiteren Sinn des Wortes) verloren.

Sowohl das inhaltliche „Umkippen“ des ganzheitspsychologischen Methodenkonzepts als auch die „Vorordnung“ der Jugend trug zum Umschwenken der ZfJ wesentlich bei. In den vielfältigen Konzeptionen jugendlicher Erziehungsgemeinschaften trafen, ergänzten und durchdrangen sich beide Momente. Hier konnte der ganzheitspsychologische Satz „Ganzheitlichkeit hat den wirkungsmäßigen Vorrang vor aller Teilheitlichkeit“ (SANDER 1933, S. 3) politisch umgesetzt werden. Er lautete dann z. B. so: „Das Erlebnis der Volksgliedschaft, in den besonderen Erlebnisformen der Hitlerjugend, der SA, des Arbeitsdienstes, richtet aus auf das den Einzelnen tragende Ganze, letztlich des Volkes und seines Staates und auf ihre Forderungen, die als Forderungen des Ganzen allen Wünschen des Einzelnen bedingungslos übergeordnet sind“ (SANDER 1934, S. 3). Darüber hinaus war es gerade das *jugendliche* Moment, welches die innere Dynamik der ganzheitsgerichteten Gemeinschaftsform prägte. Die psychologische Beschreibung des dynamischen „jugendlichen Ganzheitsdranges“ schlug um in die politische Vorstellung einer „im Kampf sich findende[n] Jugend“: Sie „ist Auslese, ist organisierter Wille eines neuen jungen Deutschland, ist Ausdruck des Lebens eines Volkes“ (RUDER 1934, S. 26).

## 6. Das Ende der „Zeitschrift für Jugendkunde“

TUMLIRZ äußerte sich im 4. Band (1934) nicht eindeutig zu dem oben gezeigten neuen Konzept, deshalb ist seine zurückhaltend differenzierende Bemerkung zum jugendkundlichen Schrifttum des Jahres 1933 interessant: „Die Pädagogen des neuen Deutschland befassen sich fast ausschließlich mit der politischen Erziehung. Gedanken wie Jugendbund als Zuchtform des politischen Wollens, Wehrdienst und Arbeitsdienst, Ausrichtung des Willens auf die Aufgaben des völkischen Einheitsstaates, Rassenbewußtsein und Rassenpflege, körperliche Ertüchtigung und Charaktererziehung kehren in den meisten Schriften mit einer gewissen Einförmigkeit wieder. Für Psychologie und Jugendkunde hat die unmittelbare Gegenwart . . . wenig Interesse“ (ZfJ 4[1934], S. 41). Mit dieser Unterscheidung gab er zu erkennen, daß die neue politische Pädagogik mit ihrem völkischen Erziehungsideal seiner Meinung nach kaum etwas mit empirischer Jugendkunde zu tun hat. TUMLIRZ scheint derjenige der beiden Herausgeber der ZfJ gewesen zu sein, der der neuen Richtung skeptisch gegenüberstand. So schreibt er in Heft 3 des 4. Jahrgangs (1934) einen Aufsatz über Bildungsgrundsätze, in dem er ausdrücklich an den Reformpädagogen G. KERSCHENSTEINER anknüpft (TUMLIRZ 1934). Von vier Grundsätzen der Bildung stellt TUMLIRZ den Grundsatz der freien Selbstgestaltung an die Spitze (TUMLIRZ 1934, S. 98). „Selbst muß der junge Mensch den Kampf zwischen Trieben und Werten durchkämpfen . . ., um die Wertlinie seines Lebens zu finden, selbst muß er seine Gedanken auf ihren Wahrheitsgehalt prüfen lernen und die Verantwortlichkeit für seine Handlungen erleben. All das kann der Erzieher nicht für ihn tun, deshalb muß er ihm die Freiheit der Selbstgestaltung geben“ (ebd., S. 105). Ganzheit will TUMLIRZ ausdrücklich individuell verstanden wissen als „Geschlossenheit der seelischen Form“, als „harmonischer Ausgleich zwischen Trieben und Werten“ (ebd., S. 102). Das Gemeinschaftsleben erwähnt er im Zusammenhang mit dem Grundsatz der Autorität. Beidem kommt aber seiner Meinung zufolge „nur eine eingeschränkte Bedeutung zu“ (ebd., S. 105).

Beim Vergleich zwischen SANDER und TUMLIRZ gewinnt man den Eindruck, daß die ZfJ in ihren beiden Herausgebern zwei verschiedene Richtungen vereinen mußte, die sich auf die Dauer ausschlossen. Innere Schwierigkeiten, die unter Umständen zur Einstellung der Zeitschrift mit beigetragen haben, können wieder nur vermutet werden. Dies waren jedoch sicherlich nicht die Hauptgründe; denn sie wären durch personelle Veränderungen im Herausgeberkreis zu beheben gewesen. Am 27. März 1935 starb WILHELM KLINKHARDT, der Verleger der ZfJ. Dem letzten Band (1935) stellte TUMLIRZ einen Nachruf an den Verstorbenen voran (TUMLIRZ 1935a): „Die Zeitschrift für Jugendkunde verdankt ihr Entstehen seiner [W. KLINKHARDTS] Opferbereitschaft für die junge Wissenschaft vom Kind und Jugendlichen, deren Bedeutung für die gesamte Erziehung er schon lang erkannt hatte. Der Entschluß, die Zeitschrift zu gründen, war im Jahr 1930 ein Wagnis, und sie mußte sich auch langsam und mühsam durchkämpfen. WILHELM KLINKHARDT hat diesen Kampf mit großen Opfern durchgehalten und sich dadurch ein dauerndes Verdienst für die Jugendpsychologie erworben“ (TUMLIRZ 1935a, S. 6). Ob durch den Tod KLINKHARDTS das Ende der ZfJ mitbedingt war, ist ungeklärt. Die Trauer- und Abschiedsworte, die TUMLIRZ dem Verleger widmete, haben jedenfalls ebenso der ZfJ und ihrem Programm gegolten.

Der letzte Jahrgang der ZfJ (1935) erschien nur noch als Jahresband, in dem TUMLIRZ Rückschau hielt auf den Stand der Jugendkunde. Er stellte sie ausdrücklich nicht wie SANDER 1934 in den Dienst der deutschen Jugend, sondern ordnete sie ein in den übernationalen Kontext der europäischen Kultur. Die „Frage nach dem gegenwärtigen Stand der Jugendkunde“ darf sich „nicht auf die deutsche Forschung beschränken“, „war [doch] die Jugendkunde von ihren ersten Anfängen an keine deutsche Angelegenheit“ (TUMLIRZ 1935b, S. 9). Hier liegt der objektive Hauptgrund für das Einstellen der ZfJ: eine „totalisierende Jugendkunde“, wie sie oben beschrieben wurde, konnte als Forschung gar nicht eingelöst werden. Wo durch „Vorordnung der Jugend“ ein Mythos zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung erhoben worden war, mußte eine empirische Jugendpsychologie überflüssig werden. So blieb TUMLIRZ nichts anders übrig, als die ZfJ und damit sein Jugendkundeprogramm gegen den Anspruch des Nationalsozialismus dadurch zu verteidigen, daß er im Schlußband noch einmal das eigentliche Erbe der Jugendkunde, die weitgespannten Dimensionen des internationalen jugendkundlichen Forschungsrahmens, zusammentrug. Der letzte Band der ZfJ stellt eine Sammlung dar, in der die Jugendkundeforscher Europas – von Belgien bis Bulgarien und von Norwegen bis Spanien – den jeweilig neuesten Stand ihrer Forschungen vorgetragen haben. Damit hat TUMLIRZ Ende 1935 für die ZfJ einen Schlußpunkt gesetzt, der ihr offensichtlich ein solches Schicksal ersparen sollte, wie es dem Jugendkunde-Institut des Leipziger Lehrerverein beschieden gewesen war. Von diesem hieß es lapidar: „Das Pädagogisch-psychologische Institut des NS-Lehrerbundes Sachsen wurde am 19. Oktober 1933 neu begründet, indem es an diesem Tage die Einrichtung des im Jahre 1906 gegründeten Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie des im März 1933 aufgelösten Leipziger Lehrervereins übernahm“ (BRAUN 1935, S. 64).

Ob es insgesamt gelang, den Nationalsozialismus an der Exploitation des jugendkundlichen Arsenal zu hindern, mag bezweifelt werden.

### *Anmerkungen*

- 1 Der vorliegende Aufsatz liefert Teilergebnisse aus dem Tübinger Dissertationsvorhaben: Zur Geschichte der Jugendkunde und Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Dissertation wird von ULRICH HERRMANN betreut und 1988 abgeschlossen werden.
- 2 Leider ist die Korrespondenz zwischen dem Verlag JULIUS KLINKHARDT und den Herausgebern bei einem Bombenangriff auf das Leipziger Verlagsviertel 1943 vernichtet worden.
- 3 Vgl. dazu seine literarischen Veröffentlichungen: TUMLIRZ 1917, TUMLIRZ 1919.
- 4 Ist hier auch der Grund zu suchen, weswegen in VfJ 3(1933), Heft 3, das im Juli erschien, der erste Abschnitt „Geistige Strömungen“ wegfiel? Immerhin ist es vorstellbar, daß an dieser Stelle der Aufsatz eines jüdischen Autors geplant war, der kurzfristig gestrichen werden mußte. Ohne Belege aus der Verlags- und Herausgeberkorrespondenz muß dies allerdings Spekulation bleiben.
- 5 1937 schrieb SANDER, daß Deutschland sich gegen das „Gestaltfremde“ wehren müsse, gegen das „parasitisch wuchernde Judentum“ und gegen die „Träger minderwertigen Erbgutes“ (SANDER 1937, S. 642).
- 6 „Die Gesellschaft hat irgendwie auf die Entwicklungstatsache reagiert. Ich schlage vor, diese Reaktionen in ihrer Gänze Erziehung zu nennen. Die Erziehung ist danach die

Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache“ (BERNFELD <sup>1</sup>1925/<sup>3</sup>1979, S. 51).

- 7 „In den Bereich des Erziehungsbegriffes gehören alle Einwirkungen der Menschen aufeinander, soweit diese Einwirkungen für die Beteiligten eine dauernde innere Ausrichtung und Formung zur Folge haben. Jede Art der Wechselwirkung also, die zur bestimmenden Komponente im Wachstum der Beteiligten wird, fällt unter den Begriff der Erziehung“ (KRIECK 1928, S. 3).

## Quellen

- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich <sup>1</sup>1925, neu aufgelegt Frankfurt <sup>3</sup>1979.
- BRAUN, F.: Das Pädagogisch-psychologische Institut des NS-Lehrerbundes Sachsen, Leipzig C 1, Kramerstraße 4 II. In: ZfJ 5(1935), S. 64–67.
- BRUCKNER, A.: Die Erziehung im neuen Rußland. In: VfJ 3(1933), S. 81–89.
- BÜHLER, K.: Die Krise der Psychologie. Jena 1927.
- DILTHEY, W.: Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie (1894). Jetzt in: DERS.: Gesammelte Schriften. Bd. V, Stuttgart/Göttingen 1964, S. 139–240.
- ECKERT, H.: Über die Auswertung jugendkundlicher Forschungen für die praktische Erziehungsarbeit. In: VfJ 3(1933), S. 112–123, 175–185.
- FLITNER, W.: Erinnerungen 1889–1945. (Gesammelte Schriften, Bd. 11.) Paderborn 1986.
- GLAESER, F.: Das pädagogische „Verhältnis“ und die Jugendkunde. In: VfJ 2(1932), S. 6–15.
- GRÜNDEL, E. G.: Die Sendung der jungen Generation. Versuch einer umfassenden revolutionären Sinndeutung der Krise. München 1932.
- KIESSLING, A.: Zur Grundlegung einer chorologischen Jugendkunde. (Vortrag auf dem 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1934.) In: ZfJ 4(1934), S. 259–264.
- KLEMM, O. (Hrsg.): Bericht über den XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Leipzig vom 16.–19. Oktober 1933. Jena 1934.
- KRIECK, E.: Die soziale Funktion der Erziehung. Langensalza/Berlin/Leipzig 1928. (Sonderdruck aus dem „Handbuch der Pädagogik“, hrsg. von H. NOHL/L. PALLAT.)
- KRUEGER, F.: Über psychische Ganzheit. In: DERS. (Hrsg.): Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. (Neue Psychologische Studien, Bd. 1.) München 1926, S. 1–121.
- KRUEGER, F.: Die Lage der Seelenwissenschaft in der deutschen Gegenwart. In: KLEMM, O. (Hrsg.): Bericht über den XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Leipzig vom 16.–19. Oktober 1933. Jena 1934, S. 9–36.
- KRUEGER, F.: Psychologie des Gemeinschaftslebens. In: KLEMM, O. (Hrsg.): Bericht über den 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1934. Jena 1935, S. 5–62.
- LINDNER, H.: Das neue politische Geschlecht. In: ZfJ 4(1934), S. 28–34.
- PETERSEN, P.: Psychologische Bedeutung der politischen Symbole. In: ZfJ 4(1934), S. 10–14.
- RUDER, W.: Wir „politische Jugend“. In: ZfJ 4(1934), S. 25–28.
- RUPPERT, H.: Heroismus und Kampfgesinnung der neuen Jugend. In: ZfJ 4(1934), S. 4–9.
- SANDER, F.: Kindes- und Jugendpsychologie als genetische Ganzheitspsychologie. In: VfJ 3(1933), S. 1–14.
- SANDER, F.: Zum neuen Jahrgang. In: ZfJ 4(1934), S. 1–3.
- SANDER, F.: Deutsche Psychologie und nationalsozialistische Weltanschauung. In: Nationalsozialistisches Bildungswesen 2(1937), S. 641–649.

- SCHLIEBE, G.: Aus der Praxis der Erziehungsberatungsstelle des Instituts für experimentelle Psychologie und Pädagogik Gießen. Gescheiterte Schüler höherer Schulen. In: ZfJ 4(1934), S. 34–41.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Leipzig <sup>1</sup>1924, u. ö.
- STERN, W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems. Leipzig 1916.
- TUMLIRZ, O.: Die geistige Ermüdung. Beiträge zu ihrer experimentellen Messung. Diss. phil. Graz 1913.
- TUMLIRZ, O.: Aus dem Kriegstagebuche eines Glückskindes. Stimmungen und Erlebnisse eines österreichischen Reserveoffiziers. Berlin 1917.
- TUMLIRZ, O.: Die Schlacht bei Grodek. (Deutsche Jugendbücherei, Nr. 126.) Berlin o. J. (= 1919)
- TUMLIRZ, O.: Jugendpsychologie der Gegenwart. Berlin <sup>1</sup>1930, <sup>2</sup>1933.
- TUMLIRZ, O.: Die psychologische Einheit der Grundsätze des Bildungsverfahrens. In: ZfJ 4(1934), S. 97–106.
- TUMLIRZ, O.: In Memoriam WILHELM KLINKHARDT. In: ZfJ 5(1935), S. 5–6. (a)
- TUMLIRZ, O.: Der Stand der Jugendkunde in den Ländern europäischer Kultur. In: VfJ 5(1935), S. 7–14. (b)
- TUMLIRZ, O.: Die Jugendkunde in Österreich. In: ZfJ 5(1935), S. 70–75. (c)
- Vierteljahrsschrift für Jugendkunde (VfJ). Hrsg.: TUMLIRZ, O. 1(1931) – 2(1932); TUMLIRZ, O./SANDER, F. 3(1933); danach u. d. T.: Zeitschrift für Jugendkunde (ZfJ). Hrsg.: TUMLIRZ, O./SANDER, F. et al. 4(1934) – 5(1935).

### *Literatur*

- GAY, P.: Der Hunger nach Ganzheit: Erprobung der Moderne. In: DERS.: Die Republik der Außenseiter. Geist und Kultur in der Weimarer Zeit: 1918–1933. Frankfurt a. M. 1970, S. 99–137.
- GEUTER, U.: Die Zerstörung wissenschaftlicher Vernunft. Felix Krueger und die Leipziger Schule der Ganzheitspsychologie. In: Psychologie heute 7(1980), H. 4, S. 35–43.
- HERRMANN, U.: „Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung“. Zum Modell nationalsozialistischer Formierung. In: DERS. (Hrsg.): „Die Formung des Volksgenossen“: der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches. Weinheim/Basel 1985, S. 67–78.
- PRINZ, W.: Ganzheits- und Gestaltpsychologie und Nationalsozialismus. In: LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985, S. 55–81.
- TROMMLER, F.: Mission ohne Ziel. Über den Kult der Jugend im modernen Deutschland. In: KOEBNER, T. /JANZ, R.-P./TROMMLER, F. (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt 1985, S. 14–49.

## *Zu den Autoren dieses Bandes*

- HAJO BERNETT, Prof. em. Dr., Studium der Germanistik, Pädagogik und Leibeserziehung in Hamburg, Promotion bei WILHELM FLITNER, Studienrat, Direktor des Instituts für Sportwissenschaft der Universität Bonn 1967–1985; zahlreiche Monographien zur Geschichte der Leibesübungen, besonders in der Zeit des Nationalsozialismus. – 5340 Bad Honnef (Rhein), Böckingstraße 5.
- JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER, M. A., Studium der evangelischen Theologie in München, Tübingen und Jerusalem, Studium der Erziehungswissenschaft in Tübingen, Vikar und Religionslehrer der Evangelischen Landeskirche Württemberg, Wissenschaftlicher Angestellter am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; Vorbereitung einer Dissertation über die Geschichte der Jugendkunde und Forschung seit der Wende des 19. Jahrhunderts. – 7400 Tübingen-Kilchberg, Fontaneweg 8.
- SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT, Prof. Dr., Studium der Erziehungswissenschaft und Romanistik in Hamburg, Tübingen und Montpellier, Zusatzstudium der Sonderpädagogik, schulpraktische Tätigkeit, Hochschullehrerin an der Universität Hamburg am Institut für Behindertenpädagogik 1975–1986, seit 1987 Professorin im Studiengang Sonderpädagogik an der Universität Hannover; zahlreiche Veröffentlichungen zur Geschichte der Behindertenpädagogik und des Hilfsschulwesens. – 2000 Hamburg 53, Entenweg 32.
- ULRICH HERRMANN, Prof. Dr., Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik in Heidelberg und Köln, Tätigkeit in der Wissenschaftsförderung und -verwaltung, seit 1976 Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik an der Universität Tübingen; zahlreiche Veröffentlichungen und Quelleneditionen zur Geschichte und Theorie der Pädagogik vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. – 7400 Tübingen 1, Engelfriedshalde 101.
- PETER MENCK, Prof. Dr., Studium der evangelischen Theologie, Mathematik, Physik und Erziehungswissenschaft in Bonn und Wien, Professor für Erziehungswissenschaft seit 1973 an der Universität Hannover, seit 1979 an der Universität-Gesamthochschule Siegen; zahlreiche Veröffentlichungen zu historisch-systematischen Themen der Erziehungswissenschaft, zur Lehrplantheorie und Unterrichtsforschung. – 5912 Hilchenbach, Im Rauhen Seifen 10.
- GISELA MILLER-KIPP, Dr. phil., Studium der Anglistik, Geschichte, Philosophie und Pädagogik an der Universität Köln und Oxford, Wissenschafts-Journalistin, Akademische Rätin an der Universität der Bundeswehr Hamburg; zahlreiche Veröffentlichungen über weibliche Jugend in der NS-Zeit und dem BDM. – 2000 Hamburg 71, Machandelstieg 3.
- JÜRGEN OELKERS, Prof. Dr., Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg, Assistent an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Köln 1976–79, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Lüneburg bis 1987, seither Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern; zahlreiche Monographien und Aufsätze zu theoretischen und systematischen Problemen der Erziehungswissenschaft und zur Wissenschaftsgeschichte. – Schmitteplatz 4, CH-3076 Worb.
- JÜRGEN REULECKE, Prof. Dr., Studium der Geschichtswissenschaft, Germanistik und Philosophie an den Universitäten Münster, Bonn und Bochum, Lehrstuhlvertretungen und Gastprofessuren für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte in Bielefeld, Berlin und Oxford, Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität/Gesamthochschule Siegen; Monographien und Editionen zur deutschen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts sowie zur Geschichte von Jugend und Jugendbewegung. – Fachbereich 1 der Universität/Gesamthochschule Siegen, Postfach 101240, 5900 Siegen.

JÜRGEN REYER, Priv.-Doz. Dr., Studium der Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Pädagogischen Hochschule/Universität Dortmund, Habilitation 1982, seit 1985 Akademischer Rat am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen; Veröffentlichungen zur Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung und der Sozialgeschichte der Sozialen Arbeit. – Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft I, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen 1.

HARALD SCHOLTZ, Prof. Dr., Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik an der Freien Universität Berlin, in Tübingen, Göttingen und Edinburgh, Tätigkeit in der Erwachsenenbildung, Professor für Erziehungswissenschaft am Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin; zahlreiche Monographien und Veröffentlichungen zur Geschichte der Erziehung und Schule in der NS-Zeit. – 1000 Berlin 15, Pfalzburger Straße 82.

HUBERT STEINHAUS, Prof. Dr., Studium an der Pädagogischen Akademie Essen-Kupferdreh, Volksschullehrer, Studium der Pädagogik, Philosophie und Kunstgeschichte an der Universität Münster, seit 1966 Dozent an den Pädagogischen Hochschulen Dortmund und Duisburg, seit 1975 Professor für Historisch-Systematische Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, jetzt Universität Münster; Veröffentlichungen über die Erziehung im Nationalsozialismus. – Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut für Schul- und Unterrichtsforschung, Bispinghof 5/6, 4400 Münster.

HEINZ-ELMAR TENORTH, Prof. Dr., Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik in Bochum und Würzburg, seit 1978 Professor für Wissenschaftstheorie und Methodologie der Erziehungswissenschaft an der Universität Frankfurt; zahlreiche Veröffentlichungen zur Wissenschaftsgeschichte der Erziehungswissenschaft und Historischen Bildungsforschung. – 6472 Altenstadt 2, Am Kindchesborn 41.