

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Juergen

## Zur Einführung in die Thematik "Pädagogik und Nationalsozialismus"

*Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 9-17. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)*



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich; Oelkers, Juergen: Zur Einführung in die Thematik "Pädagogik und Nationalsozialismus" - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 9-17 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220505 - DOI: 10.25656/01:22050

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220505>

<https://doi.org/10.25656/01:22050>

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

# 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
<b>I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand</b>	
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
<b>II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen</b>	
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

# 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 Emigrantensliteratur 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, wengleich 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 politisch-pädagogische 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 KLAFKI 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.)