

Klafki, Wolfgang

## Bericht über das Podium: "Pädagogik und Nationalsozialismus"

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 35-55. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)*



Quellenangabe/ Reference:

Klafki, Wolfgang: Bericht über das Podium: "Pädagogik und Nationalsozialismus" - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 35-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-224468 - DOI: 10.25656/01:22446

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-224468>

<https://doi.org/10.25656/01:22446>

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

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

# Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 19. bis 21. März 1990  
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft* : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)

ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

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 Fotokopie, 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 Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt 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 benützte 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.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART .....	15
HANS SCHWIER .....	19
EWALD GIESE .....	23
KARL PETER GROTEMAYER .....	27
HANS-JÖRG KÖNIG .....	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS .....	32

## II. Podien

WOLFGANG KLAFKI Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	35
HELMUT HEID Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

## III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion .....	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	93
CHRISTA BERG Vorbemerkungen: Intention und Begründung .....	93
JÜRGEN OELKERS Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen .....	94

HEINZ SÜNKER Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“ .....	98
DAGMAR REESE Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz .....	102
ANDREAS MÖCKEL Behinderte Kinder im Nationalsozialismus .....	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie .....	108
ROLF SEUBERT Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“ .....	116
WOLFGANG KLAFKI Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte .....	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung .....	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose .....	123
HANS-UWE OTTO Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung .....	137
KLAUS BECK/ADOLF KELL Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung .....	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa .....	169
VOLKER LENHART Vorwort .....	169
CHARLES BERG Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz .....	170

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain .....	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung .....	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland .....	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen .....	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen .....	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung .....	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien .	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen .....	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich .....	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen .....	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten .	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung .....	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern .....	243
ULF HÄBERLIN Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungs- projekt .....	246
RUDOLF KRETSCHMANN Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten .....	249
ULRICH U. HERMANN Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheore- tischer Grundlage .....	254
KARL-LUDWIG HOLTZ Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde .....	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrations- zeit und nach der Rückkehr in die Heimat .....	262
HANS MERKENS Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern .....	265
KURT AURIN Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule .....	267
HELMUT A. MUND Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung .....	270
Symposion 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung .....	275
EKKEHARD NUISSL Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage .....	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND Probleme der Technikbildung .....	276
CHRISTIANE SCHIERSMANN Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen .....	283

VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit . . . .	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? . . . . .	295
 Symposion 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung . . . . .	 303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung . . . . .	303
FRANZ PÖGgeler	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus . . . . .	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus? . . . . .	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt . . . . .	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis . . . . .	313
ROLAND GÜNTER/JANNE GÜNTER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reise- büchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell . . . .	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“ . . . . .	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich . . . . .	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen . . . . .	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung . . . . .	331
 IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge . . . . .	 337

# Bericht über das Podium: „Pädagogik und Nationalsozialismus“

## *Vorbemerkung*

Teilnehmer auf dem Podium: Prof. Dr. ULRICH HERRMANN/Tübingen; Prof. Dr. WOLFGANG KEIM/Paderborn; Prof. Dr. KARL-CHRISTOPH LINGELBACH/Frankfurt; Frau Dr. GISELA MILLER-KIPP/Hamburg; Prof. Dr. ADALBERT RANG/z.Z. Amsterdam; Prof. Dr. HARALD SCHOLTZ/Berlin; Hochschuldozent Dr. HEINZ SÜNKER/Bielefeld; Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH/Frankfurt.

Moderator: Prof. Dr. WOLFGANG KLAFKI/Marburg.

Vorbereitete Statements der Podiumsteilnehmer werden im folgenden, von den Autoren z.T. sprachlich überarbeitet und gekürzt, vollständig wiedergegeben, Diskussionsbeiträge in geraffter Form, z.T. zitierend, vom Berichterstatter referiert.

In seiner *Einleitung* betont der Moderator, daß die Veranstaltung an die Kontroversen anknüpft, die seit einigen Jahren in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und in der Diskussion zum Thema aufgebrochen sind; maßgebliche Vertreter der Kontroverspositionen seien auf dem Podium vertreten. – Er umreißt dann die beiden Schwerpunkte, auf die sich die Teilnehmer der Podiumsdiskussion in der Vorplanung geeinigt haben. Jeder Schwerpunkt werde mit Statements eingeleitet, denen ergänzende Stellungnahmen, eine Diskussionsphase auf dem Podium und dann die Öffnung für Beiträge aus dem Plenum folgen sollen.

Der *erste* Schwerpunkt läßt sich mit der Formel „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und Nationalsozialismus“ umschreiben. Die Formulierung „Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik“ soll andeuten, daß hier auch direkt praxisbezogene pädagogische Konzeptentwürfe und ihre Autoren, insbesondere solche aus dem Kreis der Reformpädagogik, einbezogen werden können. – Hier stellen sich Fragen folgender Art: In welchem Verhältnis stehen pädagogische Theorie- und Konzeptbildungen aus der Zeit vor 1933 und ihre Vertreter zu den offiziellen „Erziehungsvorstellungen des NS? Gibt es eher gewichtige Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten, Affinitäten, offenliegende oder verborgene Verbindungslinien oder eher radikale Brüche? – Hat der NS in seiner „Erziehungs“politik an Denkströmungen der Pädagogik vor 1933 anknüpfen können, hat er sie „nur“ radikalisiert, oder handelt es sich, soweit solche Anknüpfungen erfolgten, um Umdeutungen, Verfälschungen, strategisch eingesetzte Instrumentalisierungen? – Ist das Verhältnis des erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Denkens vor 1933 und nach 1933 und ggf. auch nach 1945 eher durch Kontinuitäten oder eher durch Diskontinuitäten gekennzeichnet, oder handelt es sich um – ggf. komplizierte – Verknüpfungen von Kontinuitäts- und Diskontinuitätsmomenten? Welche methodischen Zugangsweisen werden als geeignet angesehen, um Fragen der skizzierten Art wissenschaftlich zu untersuchen?

Der *zweite* Schwerpunkt des Forums betrifft die „Erziehungs“- bzw. Formationspraxis im NS. Gab es eine spezifische nationalsozialistische „Erziehungs“- oder Formationspraxis? Sofern diese Frage bejaht werden kann: Worin bestanden ihre Charakteristika, und welches waren die zentralen Institutionen und Organisationen, in denen sie sich vollziehen sollte oder tatsächlich vollzog? Stecken in dieser Praxis Elemente der pädagogischen Tradition, insbesondere der Reformpädagogik?

Ohne Zweifel erfolge die Erörterung beider Fragenkomplexe nicht aus rein historischem Interesse. Insofern heutige Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis ihre Geschichte vor und nach 1933 nicht als ein „erledigtes“ Kapitel ablegen und insofern sie diese ihre Geschichte nur aufarbeiten können, wenn sie ihre Irrtümer, Versäumnisse, Verfehlungen zu durchschauen vermag, gehe es auch in diesem Forum um den Versuch, zur „Zwischenbilanz für die Zukunft“ beizutragen.

## 1. *Erziehungswissenschaft bzw. Pädagogik und NS*

### 1.1. *Einleitende Statements und Ergänzungen*

WOLFGANG KEIM:

(1) Warum besitzt das Thema „Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus“ eine zentrale Bedeutung für unsere Disziplin *heute*? Wie ich meine, geht es dabei *nicht* um den bloßen Nachweis von Fehlverhalten von Pädagogenvertretern während der NS-Zeit, auch nicht um eine Auflistung faschistischen Vokabulars aus Schriften der damaligen Zeit und schon gar nicht um eine moralische Verurteilung einzelner oder der ganzen Zunft. Wäre die Zeit des deutschen Faschismus in sich abgeschlossen, hätte sie wirklich 1933 begonnen und wäre sie 1945 zu Ende gewesen, so würde sie höchstens historisch interessieren. Nun ist aber der Faschismus – gerade was die Rolle deutscher Erziehungswissenschaft anbelangt – 1933 nicht vom Himmel gefallen und 1945 nicht wie ein böser Spuk verfliegen, sondern viele der in dieser Zeit wirkenden Repräsentanten der Zunft haben bereits vor 1933 die Diskussion mitbestimmt, sind über das Jahr 1945 hinaus einflußreich gewesen und gelten teilweise bis heute als pädagogische Klassiker; ich nenne stellvertretend nur EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER, ERICH WENIGER und PETER PETERSEN. Ihre Rolle im Vorfeld und während der NS-Zeit ist bis vor kurzem so gut wie ausgeklammert worden und wird auch heute noch relativiert und beschönigt. Sie alle waren zwar keine Faschisten im eigentlichen Sinne, haben aber im Faschismus positive Möglichkeiten für die Durchsetzung ihrer politisch-pädagogischen Ziele sehen können, weil diese zumindest partiell mit denen der Nazis übereinstimmten – der Begriff „Schnittmengen“ umschreibt diesen Sachverhalt m.E. zutreffend. Soweit diese Pädagogen nach 1945 weiterwirken konnten, was lediglich ALFRED BAEUMLER versagt blieb (KRIECK war bereits 1945 in einem Internierungslager gestorben), haben sie sich zwar zur Bonner Demokratie bekannt, ohne jedoch ihre – bereits lange vor 1933 entwickelten – Positionen grundlegend zu revidieren und deren Affinitäten zum deutschen Faschismus auch nur wahrzunehmen. Insofern kann man von einer nahezu ungebrochenen Kontinuität pädagogischen Denkens von den

20er bis in die frühen 60er Jahre sprechen, zumal gleich nach 1945 auch die Schüler der genannten Pädagogen in verantwortliche Positionen nachrücken und ebenfalls Schulen bilden konnten, die bis heute fortwirken. Ich nenne hier nur HANS WENKE, FRITZ BLÄTTNER und OTTO FRIEDRICH BOLLNOW. Über den genannten Kreis von Pädagogen hinaus gab es andere, die in sehr viel stärkerem Maße das NS-Regime und seine rassistischen Verbrechen mitgetragen haben und trotzdem, wenn auch mit gewissen Unterbrechungen, in der Bundesrepublik Karriere machen konnten, wie z.B. THEODOR WILHELM, der in meinen Augen den schlimmsten Fall von Verdrängung bis zum heutigen Tag darstellt und besonders deutlich zeigt, wie notwendig die gründliche Auseinandersetzung mit der Thematik „Faschismus“ innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft ist. Noch stärker als bei den zuvor genannten ist hier die Kontinuität pädagogisch-politischen Denkens greifbar – trotz oberflächlicher Anpassung an die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Die Tatsache, daß die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft auf solch brüchigen Fundamenten ruht, ist das für mich Beunruhigende und macht meiner Meinung nach eine intensive Auseinandersetzung damit so notwendig, die auf die Zeit vor 1933 und nach 1945 ausgeweitet werden müßte.

Mit der Verdrängung von Affinitäten konservativer deutscher Pädagogik zum Faschismus und deren Weiterwirken geht Hand in Hand ein zweiter, ebenso ungebrochener hartnäckiger Verdrängungsprozeß, nämlich der der 1933 widerständigen und verfolgten Pädagoginnen und Pädagogen, die 1945 ein zweites Mal verdrängt und in Vergessenheit geraten sind, obwohl sie für unsere heutigen Fragen und Probleme wertvolle Anregungen und Impulse geben könnten, z.B. ANNA und AUGUST SIEMSEN, FRITZ KARSEN, aber auch FRIEDRICH WILHELM FOERSTER, also Pädagogen und Pädagoginnen ganz unterschiedlicher Ausrichtung. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und deutschem Faschismus könnte ihre Bedeutung als demokratische Tradition deutscher Erziehungswissenschaft sichtbar machen und damit zu einer Neubewertung deutscher Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert beitragen. Deshalb freut es mich, daß auf dieser Tagung die von der Kollegin FEIDEL-MERTZ in mühseliger Kleinarbeit zusammengetragene Ausstellung über die verdrängte Pädagogik gezeigt werden kann. Ich denke, dies ist ein Anfang.

(2) Die Analyse des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und deutschem Faschismus erfordert ein *methodisches Instrumentarium*, mit dem das Denken und die Theorieproduktion der damaligen Pädagogen auf gesamtgesellschaftliche Prozesse bezogen werden kann. Nicht geeignet dafür scheint mir der von TENORTH gewählte Ansatz, pädagogische Theorien im Sinne bloßen „pädagogischen Wissens“, losgelöst von gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen, zu beschreiben und zu analysieren. In diesem Ansatz TENORTHS liegt m.E. begründet, daß er das Arrangement vieler konservativer deutscher Pädagogen mit dem Faschismus als „kurzfristige Anbiederung“, „Episode“ oder als „rasch zerstörte Illusion“ abtun kann. Ebenso wenig scheinen mir isolierte Werk- und Briefexegesen – wie z.B. in HERRMANN SPRANGER- und FLITNER-Beitrag – auszureichen. Brauchbare Ansätze für eine wirkliche Analyse enthalten dagegen m.E. die Kritische Theorie, unterschiedliche ideologiekritische bzw. ideologietheoretische Ansätze in der Folge von LUKACS und GRAMSCI sowie die faschismustheoretische Diskussion der vergangenen sech-

zig Jahre, die selbstverständlich nicht dogmatisch behandelt werden dürfen und weiterzuentwickeln sind, bislang allerdings von der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft mit wenigen Ausnahmen (z.B. LINGELBACH, WEBER) noch kaum rezipiert worden sind. Wie fruchtbar solche Ansätze bei der Klärung des Verhältnisses von konservativer deutscher Erziehungswissenschaft und Faschismus sind, belegt m.E. der jüngste Beitrag von KLAUS HIMMELSTEIN über EDUARD SPRANGER, der zeigt, daß SPRANGERS Zustimmung zur Machtübertragung an die Nazis 1933 nur konsequent war. KLAUS HIMMELSTEIN interpretiert SPRANGERS Verhalten 1933 vor dem Hintergrund von dessen politisch-pädagogischer Position vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik hinein und arbeitet als deren Grundzug das Interesse an einer Absicherung und Legitimierung der Herrschaft konservativer Eliten heraus. Solche Studien bedürfen der Vertiefung und vor allem der Erweiterung durch sozialgeschichtliche Methoden, mit Hilfe derer die faktische Machtstellung von Repräsentanten deutscher Erziehungswissenschaft vor 1933, zwischen 1933 und 1945 sowie nach 1945 zu untersuchen sind.

(3) Abschließend möchte ich nachdrücklich dazu ermutigen, Konsequenzen aus der jüngsten Erziehungswissenschaftler-Debatte zu ziehen und diese praktisch werden zu lassen. Ein Beispiel: Nach der Diskussion über PETER PETERSEN in den vergangenen Jahren halte ich es für dringend notwendig, mit dessen Jena-Plan wie mit ihm selbst kritisch umzugehen, sei es im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Seminare, sei es im Rahmen von PETERSEN-Schulen, wozu auch ein Nachdenken über deren Namen gehört. Hat doch die kritische Auseinandersetzung ergeben, daß *erstens* der Jena-Plan auf kaum demokratisch zu nennenden Grundlagen basiert, darüber hinaus stets den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen, also auch der NS-Zeit, angepaßt worden ist und daß *zweitens* PETERSEN selber sich sehr weitgehend mit dem Faschismus arrangiert hat. Darüber einfach zur Tagesordnung überzugehen, würde bedeuten, die brüchigen Fundamente bundesdeutscher Erziehungswissenschaft gegen besseres Wissen weiterhin in ihrem fragwürdigen Zustand zu belassen und damit nicht nur die Glaubwürdigkeit der Disziplin zu gefährden, sondern vor allem Schäden für die Erziehung der nachwachsenden Generation in Kauf zu nehmen.

HEINZ-ELMAR TENORTH:

Ich muß um Nachsicht bitten, daß ich zunächst zwei Vorbemerkungen mache:

*Erstens:* Ich bin heute nicht ohne einige Beklemmung auf dieses Podium gegangen. Die hier institutionalisierte Erwartung, wir, 8 Kollegen und ein Moderator, könnten stellvertretend für die gesamte Disziplin das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus klären, scheint mir vermessend. Schon die Tatsache, daß wir als Repräsentanten verschiedener Lager sprechen, empfinde ich als Belastung. Die besondere Schwierigkeit unseres Themas besteht aber darin, daß historische Bildungsforschung und disziplinäre Selbstvergewisserung hier zwar zugleich thematisch sind, daß sich ihre Kriterien aber unterscheiden: Die historische Bildungsforschung gehorcht der Methode der Geschichtswissenschaft und hat deshalb – so CHRISTIAN MEYER – „von Berufs wegen ein anormales Verhältnis zur Geschichte, nämlich ein

professionelles“ (S.20); jedenfalls unterscheidet es sich von der je aktuellen Geschichtserinnerung, wie sie eine Nation oder eine Disziplin immer neu leisten muß. Deren Bedürfnisse sind die der Identitätskonstruktion und der Traditionsstiftung, nicht selten um den Preis, jenseits aller Differenzierung auch dort Eindeutigkeit zu suchen, wo die Forschung Unterschiede bewußt macht. Disziplinäre Selbstvergewisserung ist, mit anderen Worten, notwendig politisch, und sie nutzt Geschichte in aktueller Absicht; Bildungsforschung dagegen sucht immer Distanz und würdigt die Vergangenheit in ihrer Eigenstruktur.

Um die Orientierung zu erleichtern, soll meine *zweite* Vorbemerkung festhalten, über welche Themen nach meiner Meinung überhaupt Streit besteht und worüber ich mich an dieser Stelle nicht streiten will. Über die Singularität von Auschwitz bestand in der Pädagogen-Kontroverse kein Streit; auch darüber, daß wir der erinnerten Gegenwärtigkeit der nationalsozialistischen Vergangenheit heute nicht ausweichen können, besteht kein Streit; einen Dissens kann ich auch nicht für die Frage erkennen, wie Erziehung und Erziehungswissenschaft seit 1933 moralisch zu bewerten sind. Die für mich wichtigen Kontroversen sind, mit anderen Worten, solche der historischen Bildungsforschung, und nur zu dem hier anstehenden Dissens will ich argumentieren, und zwar in drei Hinsichten: zuerst zur Frage, wie wir die Geschichte unseres Faches vor, um und nach 1933 untersuchen; zweitens, was wir über die Kontinuitätsthematik wissen; schließlich, worin die Erfahrung besteht, die sich aus der Vergangenheit unserer Disziplin ergibt.

(1) Worüber streiten wir? Wir streiten über die Erinnerung und über die Geschichte, in der wir sie konstruieren. *Dissens* besteht deshalb zuerst theoretisch, dann empirisch: Den Analysen von WOLFGANG KEIM kann ich schon in ihrer Begrifflichkeit nicht folgen: Es erstaunt mich, wie ein (historisch-argumentierender) Erziehungswissenschaftler noch 1990 so unbekümmert eine Faschismustheorie aufwärmt, die theoretisch und historisch nur noch wenig Kredit beanspruchen kann, und wie er eine Art von Kapitalismuskritik benutzt, die selbst starke Kritik verdient. Anders gesagt: Niemand wird ADORNOS „Forderung“ widersprechen, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, ist „die erste an Erziehung“; aber das legitime moralische Pathos von ADORNOS Satz reicht nicht aus, zugleich seine Form von Kapitalismuskritik und Faschismusanalyse zu rechtfertigen oder seine Forderung nur dort begründet zu sehen.

Meine Kritik richtet sich auch gegen die konkreten wissenschaftstheoretischen Annahmen, mit denen WOLFGANG KEIM – stellvertretend für viele – operiert: Er teilt die Erziehungswissenschaft bis 1945 in zwei Lager, die herrschende Lehre und die positive Tradition, er reduziert die herrschende Lehre auf die Kathederpädagogik und diese wiederum auf die sog. geisteswissenschaftliche Pädagogik – und das ergibt eine Verengung der Perspektive, die so wenig begründet oder alternativenlos ist wie seine primär ideologiekritische Methode.

(2) Die zweite Frage betrifft meine eigenen Analysen. Ich will deshalb gleich zum Kontinuitätsproblem sprechen: Meine These besagt,

(a) daß allein die Rücksicht auf eine Gleichzeitigkeit von Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Disziplingeschichte bis 1945 entspricht, mit dem Ergebnis, daß

sich zwar für Elemente der disziplinären Figuration Kontinuität, im ganzen aber eher Diskontinuität beobachten läßt;

(b) daß diese Ungleichzeitigkeit auch das Verhältnis von Theorie und Erziehungswirklichkeit betrifft, und

(c) daß es, im Blick auf die Gesamtheit der Disziplin und ihre systematische Gestalt, nicht etwa das wahre Gesicht der Pädagogik der Moderne ist oder die Logik des bildungstheoretischen Denkens, die sich im Nationalsozialismus vielleicht zur Kenntlichkeit entstellten hätten, daß es vielmehr die Pathologie und Destruktion der pädagogischen Tradition ist, die wir seit 1933 beobachten.

- Deshalb spreche ich von einer singulären Figuration, wenn ich das Gefüge von Theorien, Personen und Praktiken der Erziehungswissenschaft von 1933 bis 1945 betrachte, ohne damit Kontinuitäten zu leugnen. Meine Begründungen für diese zusammenfassenden Thesen kann ich hier nur an einigen wenigen empirisch gewonnenen Indikatoren darstellen (aber ohne solche Beweise sollten wir nicht argumentieren):
- Bezogen auf ihren Personencorpus im Ganzen erfährt die Erziehungswissenschaft in Deutschland 1933 einen rigiden Austausch ihres Personals: Im Vergleich zum Winter 1932/33 sind im Sommer 1934/35 innerhalb der Lehrerbildung mehr als 2/3 des wissenschaftlichen Personals neu rekrutiert, in Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung mehr als 60%, innerhalb der Universität noch immer mehr als 1/3 (HET 1986, S.305, Tab.3).
- Aber auch innerhalb der Kathederpädagogik, für die zumeist Kontinuität behauptet wird, gibt es gravierende Umschichtungen: Die jüdischen Neukantianer, JONAS COHN und RICHARD HÖNIGSWALD z.B., verlieren ihre Ämter, die Empiriker OTTO SCHULTZE und ALOYS FISCHER werden frühzeitig emeritiert; sogar für die geisteswissenschaftliche Pädagogik gilt, daß sie spätestens bis 1937 ihre einstmals führende Rolle eingebüßt hat.
- Bezogen auf die Theorien und Wissenschaftsprogramme sieht man im geisteswissenschaftlichen Lager 1933, in der Übergangphase, zwar Irritationen über die Nazi Herrschaft, aber auch falsche politische und pädagogische Hoffnungen; HERMAN NOHL erkennt erschreckt, daß es „im Grunde ... Ideen (sind), die wir mit ausgebrütet haben, die nun Deutschland ein Gesicht geben, das leider auch sehr fremdartige Züge hat“ (OELKERS/HERRMANN, S.309; NOHL v. 13.7.1933).
- Für die Nationalsozialisten selbst ist aber schon 1933 eindeutig, daß nicht nur konfessionelle und neukantianische Erziehungswissenschaft, Psychoanalyse und sozialistische Erziehungstheorie, sondern auch die als liberal durchaus richtig beurteilte geisteswissenschaftliche Tradition zu den Gegnern zu rechnen ist, die man bekämpfen muß. All diese Daten über Personen und Theorien sprechen für Diskontinuität.
- Für die Zeit *seit* und *nach* 1933 ist freilich auch unübersehbar: In der Erziehungswissenschaft lassen sich bald alle Indizien einer willentlich-mutwilligen Anpassung studieren – sie verfügt über Theoretiker und Wissensbestände, mit denen die Nazis ihre eigenen Absichten begründen und die ihnen wichtigen Positionen besetzen können, und sie nimmt als Profession die neuen Aufgaben willig an.
- Bei personenzentrierter Betrachtung kann man für die Zeit nach 1945 zwar Zei-

chen von Kontinuität finden; insgesamt scheint mir die Erziehungswissenschaft nach 1945 aber keineswegs in der Kontinuität zum Nationalsozialismus schon angemessen verstanden. Das Argument von W. KEIM, die geisteswissenschaftliche Pädagogik und ihre Schüler belegten diese Kontinuität, ist schlicht abwegig, weil sonst Erziehungswissenschaftler von BLANKERTZ bis KLAFKI in eine Kontinuitätslinie zur NS-Pädagogik gestellt werden. Das soll nicht heißen, daß die Pädagogik nach 1945 nicht einen Konservatismus zeigt, der schon länger bekannt ist, und einen Antikommunismus, der dann Karriere macht – aber Antikommunist zu sein, ist nicht ehrenrührig, und konservativ zu denken, heißt nicht Nationalsozialist zu sein – so unsympathisch beides sein mag.

(3) Welche Bedeutung, so frage ich abschließend, enthält diese Geschichte für unsere Gegenwart?

Die erste Erfahrung gilt nicht nur für die Pädagogik, sondern für die deutsche Gesellschaft insgesamt: Ihr politisches Ethos, die persönliche und kollektive Moral haben vor und seit 1933 meist ebenso versagt wie ihre politische Urteilskraft. Darüber kann ich keinen Dissens erkennen, ich weiß aber nicht, ob ich auch für die Maxime Konsens finde, wie mit dieser Diagnose umzugehen ist: Sie verlangt meines Erachtens eine paradox anmutende Antwort, nämlich das schärfste Ausmaß an Verurteilung und zugleich das größte Maß an Verstehen: Das schärfste Ausmaß an Verurteilung, weil die Prinzipien einer universalistischen Moral unhintergebar sind. Das größte Maß an Verstehen, weil man die Selbstgerechtigkeit der Nachgeborenen zu vermeiden hat und zugleich in größter Nüchternheit die Gründe dafür erforschen sollte, daß die Erziehungswissenschaft in Deutschland die Verantwortung nicht tragen können, die sie für sich selbst beansprucht hatte; und nur für diese Erklärungsarbeit, im Blick auf Theorien und Betrachtungsweisen, kann man sinnvoll eine „Historisierung“ fordern.

Neben den allgemeinen gibt es disziplinspezifische Lektionen:

Unstrittig scheint mir auch die wichtigste Einsicht: Im Blick auf ihre Geschichte im 20. Jahrhundert hat unsere Disziplin allen Anlaß zur Selbstkritik, auch dann, wenn sie NS-Pädagogik nach eigenen Kriterien als „Unpädagogik“ beschreiben kann; denn die theoretischen Instrumente der Erziehungswissenschaft waren bei der Mehrheit ihrer Vertreter nicht scharf genug, die gesellschaftliche Situation vor 1933 und die drohende Entwicklung nach 1933 zu erkennen und ihre eigene Gefährdung und Verfügbarkeit kritisch zu sehen.

Zu den spezifischen Erfahrungen für das Fach rechne ich ferner, daß die meisten Erfindungen, die Pädagogen für die Organisation der Erziehung erdacht und vermeintlich normativ eindeutig ausgezeichnet und begründet haben, offenbar für beliebige Nutzer brauchbar und leicht umzudeuten sind, und das betrifft das gesamte begriffliche Arsenal der Reformpädagogik: Lager und Gemeinschaft, Gruppe und Autorität, Aufgabe und Anspruch, Haltung und Wille, Verantwortung und Leistung, Sehnsucht nach Einheit und Sinn (etc.).

Auf diesem Hintergrund gibt es für mich endlich eine wissenschaftstheoretische Konsequenz, nämlich die, daß mit der Geschichte des 20. Jahrhunderts die Idee einer „politischen“, „kämpferischen“, oder „parteilichen“ Wissenschaft hochgradig

belastet wird, weil sie propagandistisch verdoppelt, was schon faktisch die immerwährende Gefährdung pädagogischer Reflexion bedeutet.

Ich sehe auch keine Gesellschafts- oder Wissenschaftstheorie, die uns systematisch der Schwierigkeit entheben könnte, die mit einer solchen Parteinahme verbunden ist. Erziehungswissenschaft kann sich wohl nur auf die Eigenlogik der Erkenntnis verpflichten, und sie muß Distanz an den Anfang ihrer Arbeit stellen, gegenüber gesellschaftlichen Ideologien und Erwartungen wie gegenüber den Versprechen und Ansprüchen der Pädagogen. Wer stellvertretend für Nation, Klasse oder die Gesellschaft denken will, der korrumpiert nicht nur seine Fähigkeit zur Kritik, er enthält auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit die Leistung vor, die Wissenschaft geben kann, die Praxis von Analyse und Kritik nämlich.

KARL CHRISTOPH LINGELBACH:

Es gibt *einen* Konsens in der soeben vorgetragenen Kontroverse: Das Verhältnis der deutschen Erziehungswissenschaft zum NS diskutieren die Kollegen KEIM und TENORTH nicht als ein historisch abgeschlossenes, sondern als ein höchst brisantes, aktuelles Thema. Am Ausgang des Saeculums – so stellen sie übereinstimmend fest – stößt die Bemühung der Disziplin, eine Bilanz für die Zukunft zu ziehen, auf den irritierenden Umstand ihrer Anfälligkeit für Problemlösungsangebote, die geraden Weges in die Barbarei führten. Was faszinierte unsere Vorgänger gerade „als Pädagogen“ an der Hitlerbewegung, und was veranlaßte sie, sich auch nach der „Machtergreifung“ über kürzere oder längere Zeit mit der braunen Herrschaft zu arrangieren?

Wenn beide Kontrahenten für gediegene Bearbeitungen dieser Frage plädieren, geht es ihnen in erster Linie sicher um ein angemesseneres Verständnis der damaligen Erziehungswissenschaft, einschließlich ihrer inzwischen bereits zu „Klassikern der Pädagogik“ stilisierten Repräsentanten. Zugleich gilt ihr Interesse aber Denkstrukturen, die relativ unproblematisiert tradiert werden konnten, weil ihre Entwicklungen und Modifikationen während des „Dritten Reiches“ lange Zeit kaum beachtet wurden. Aus diesem Grund unterstellen beide Seiten als unstrittig, daß wir hier keineswegs über längst Vergangenes, sondern über Auffassungen diskutieren, die auch gegenwärtig noch zum Selbstverständnis der Zunft gehören.

Der Konsens endet aber schon beim ersten Schritt zur Konkretisierung der Ausgangsfrage: Während H.-E. TENORTH sie – generalisierend – auf die Disziplin als Institution und soziale Korporation bezieht, differenziert W. KEIM bereits im Ansatz zwischen Erziehungswissenschaftlern, die sich dem NS „als Pädagogen“ öffneten, und anderen, die sich ihm „als Pädagogen“ widersetzten. Nicht, wie das zeitgenössische „pädagogische Denken“ auf den populistischen Rechtsradikalismus reagierte, sondern wie sich die recht unterschiedlich denkenden Pädagogen der Herausforderung stellten, ist daher die ihn interessierende Frage.

Tatsächlich gab es während der Ausgangsphase der Weimarer Republik eine lebhafte Diskussion über das Verhältnis der Pädagogik zum NS, die erst im Frühjahr 1933 gewaltsam in systemkonforme Bahnen gelenkt wurde. Man kann daher – so

KEIM – diesen Diskurs und die Weggabelungen der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik nach der „Machtergreifung“ nur verstehen, wenn man sie im Zusammenhang der gesamtgesellschaftlichen Konflikte untersucht, die sie realiter verursachten.

KEIMS These ist plausibel begründet. Erlauben Sie, daß ich diese Einschätzung an einem Beispiel erläutere und bekräftige: Im WS 1932/33 leiteten zwei Direktoren mit besonderem Interesse für die Sozialpädagogik das Pädagogische Seminar der Universität Frankfurt: PAUL TILLICH und CARL MENNICKE. Neben ihnen prägte der junge Privatdozent HANS WEIL die Forschungs- und Lehraktivitäten des Instituts. WEIL war soeben durch seine bahnbrechende Arbeit zur Entstehung des deutschen Bildungsprinzips hervorgetreten (WEIL 1930). Daß man aktuelle Bemühungen um eine grundlegende Erneuerung des Bildungswesens hier angemessen studierte, signalisiert zudem der über mehrere Semester laufende Lehrauftrag für FRITZ KARSSEN.

1933 wurden die erwähnten Pädagogen ausnahmslos aus ihren Ämtern entlassen und in die Emigration gedrängt. Der wissenschaftliche Diskurs an diesem Universitätsseminar war damit beendet. Im SS 1933 avanciert ERNST KRIECK zum neuen Seminardirektor und zugleich zum Rektor der Universität. Bereits 1934 nach Heidelberg berufen, kann er sich aber nur wenige Jahre als führender Repräsentant einer dezidiert nationalsozialistischen Erziehungslehre behaupten. 1938 wird er – wie es im Parteijargon hieß – „kaltgestellt“. Dagegen legitimiert das Erziehungsministerium unter RUST die Schulreform von 1938 mit Denkfiguren HEINRICH WEINSTOCKS, der an der Frankfurter Universität das wissenschaftliche Prüfungsamt leitet und am Pädagogischen Seminar Lehraufträge zu Fragen der Gymnasialpädagogik wahrnimmt. Offenbar stand dem auch nicht entgegen, daß WEINSTOCK nicht der Partei angehörte und als „Georgianer“ den Schikanen des lokalen Gauleiters SPRENGER ausgesetzt war. Wie anders als im Kontext der politischen Geschichte kann man diese Vorgänge verstehen und interpretieren?

Erwähnen möchte ich aber noch einen zweiten methodischen Aspekt, auf den unser Beispiel hinweist. Die Frage, wie deutsche Erziehungswissenschaftler auf die NS-Herrschaft reagierten, wird man kaum beantworten können, wenn man sie auf die Disziplinhistorie in Deutschland beschränkt und ausschließlich an deutschen Texten studiert. Vielmehr führt sie uns in die Zufluchtsländer der 1933 exilierten Pädagogen. Im hier diskutierten Fall: nach England, in die USA, nach Holland, Italien, Frankreich, in die Schweiz, nach Kolumbien und Ekuador. Erst jetzt z.B. wird das umfangreiche Opus CARL MENNICKES – Schriften, in denen er Zusammenhänge zwischen dem Zeitgeschehen und seiner Pädagogikauffassung herstellt, – aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt. Den Neubeginn nach 1945 erleben die emigrierten Erziehungswissenschaftler kaum als Rückbesinnung auf „einfache Tugenden“, sondern als eine prekäre Kontinuität. Enttäuschung über die restaurativen Tendenzen auch im Bereich der Bildungs- und Wissenschaftspolitik erschüttert die über die Jahre der Diktatur beinahe selbstverständlich weiterverfolgten Remigrationspläne. Mit Ausnahme MENNICKES, der aber unverkennbare Schwierigkeiten hat, sich in der veränderten Situation zurechtzufinden, kehren die 1933 vertriebenen Frankfurter Erziehungswissenschaftler nicht wieder zurück.

Es bleibt demnach ein recht komplexer historischer Prozeß aufzuarbeiten, der nicht erst mit dem Jahr 1933 beginnt und auch nicht 1945 endet. Offenbar schließt er auch noch das merkwürdige Phänomen ein, daß wir diese Konstitutionshistorie der westdeutschen Erziehungswissenschaft so lange Zeit unerforscht gelassen haben.

ULRICH HERRMANN:

Der Bielefelder Kongreß dient der Bilanzierung. Ich möchte die hier in Rede stehende Kontroverse zwischen H.-E. TENORTH und W. KEIM bzw. zwischen A. RANG und mir nicht aufnehmen, sondern sie zum Anlaß nehmen – wie schon in früheren Äußerungen –, weiterführende Aspekte einzubringen, die mir zur Klärung wichtig erscheinen. Deshalb möchte ich auch nicht auf die disziplinpolitischen Aspekte dieser Kontroverse eingehen. Meine Auffassung dazu stand jüngst in der „Deutschen Schule“ (HERRMANN 1989, S.366–373). Moralisch-politische Fragen, die eine andere Ebene tangieren als Methodenkontroversen unter Historikern, klammere ich ebenfalls aus und konzentriere mich auf drei Aspekte:

- (1) in historisch-methodologischer Hinsicht auf das Verhältnis von pädagogischen Argumentations- und Denkformen vor und nach 1933;
- (2) auf eine Konsequenz für das theoretisch-systematische Verständnis von Erziehungsprozessen im Lichte der Erfahrungen der NS-Zeit;
- (3) auf das Verhältnis von Weltanschauung, pädagogischer Programmatik und Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis reformpädagogischer Ansätze unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zum Nationalsozialismus.

Zu (1): *Pädagogische Argumentations- und Denkformen vor und nach 1933, oder: Reformpädagogik und Nationalsozialismus*

Erklärungsbedürftig erscheint die geringe Resistenz mancher reformpädagogischer Positionen gegen den Nationalsozialismus, d.h. genauer gegen die Vereinnahmung und Ausbeutung durch die NS-Erziehungsideologie. An dieser Stelle soll die Beziehung von Aussagesystemen interessieren und nicht die personalisierte Frage, wo erklärte, heimliche, unbewußte, opportunistische usw. NS-Anhänger oder -Mitläufer zu suchen sind.

Vielmehr: Die Sprache der Reformpädagogik war – nicht zuletzt ihrer eigenen Herkünfte und Traditionen wegen – vielfach ungeeignet, sich vom NS-Vokabular abzusetzen, und dies vor allem deshalb, weil der Nationalsozialismus eben diese Sprache okkupierte.

Ein Beispiel: „Führer und Gefolgschaft“ bedeuten im Wandervogel, bei GUSTAV WYNEKEN, und im Nationalsozialismus gänzlich Unterschiedliches; im Wandervogel das Vorbild der Älteren und das Nacheifern der Jüngeren, bei WYNEKEN geistige Erweckung, und im Nationalsozialismus Eingliederung und Unterwerfung. Der blanke sprachliche Befund besagt überhaupt nichts über eine Affinität zur nationalsozialistischen Ideologie, wie eine Buchwidmung illustriert; sie lautet: „Dem Führer ... als Zeichen unwandelbar treuer Gefolgschaft!“ Die Widmung findet sich in dem Buch „Das jüdische Volk und seine Jugend“, sie galt WYNEKEN, und geschrieben hat sie SIEGFRIED BERNFELD 1919 in Wien.

Fazit: Die Sprachform und die Form des Umgangsarrangements wurden in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts kontiniert; Absicht, Wirkungsintentionen, Inhalte, das Menschenbild wurden ausgewechselt. Die „Erlebnis“-Pädagogik der Reformpädagogik war eine Pädagogik der geistigen Erweckung, die NS-„Erlebnis“-Pädagogik war Manipulation zum Zwecke der emotionalen Bejahung der eigenen Unfreiheit auf der Grundlage einer formalen Willenserziehung.

Zu (1) lautet meine These also: Nur die Trennung von Form und Intentionalität in den verschiedenen Epochen vermag Differenzen und Identitäten auf den verschiedenen Ebenen von Theorie und Praxis, Weltanschauung und Ethik zu zeigen, damit nicht Kontinuitäten und Diskontinuitäten behauptet werden, die erst zu beweisen sind.

Zu (2): *Eine systematisch-theoretische Schlußfolgerung aus diesem Befund*

Aus diesem Ergebnis sollte nicht gefolgert werden, es gäbe eine „Schwarze Pädagogik“ hier und eine humanistisch-liberale dort. Das mag auf der programmatischen Ebene der Fall sein, im Bereich der Pädagogischen Anthropologie ist es auf jeden Fall so. Jedoch: Die Praxis einer jeden Erziehung und Unterweisung, Anleitung und führenden Hilfe, Beratung und fördernden Unterstützung, die durch Erfahrungs- und Autoritätsdifferenzen charakterisiert ist, enthält in der Regel beides immer zugleich in sich: emanzipierende und manipulierende Momente. Eben dies macht die innere Dilemmatik neuzeitlicher Pädagogik aus und ist nachzulesen bei ROUSSEAU, KANT, SCHLEIERMACHER usw. In der Tradition der Pädagogik zeigt sich dann, daß einerseits mehr die Unverfügbarkeit und Selbstreflexivität der entscheidenden Bildungs- und Bewußtseinsprozesse betont wird sowie der Ereignischarakter der diskontinuierlichen Erziehungseingriffe bei gleichzeitiger Betonung der formenden Wirkung von Lebensformen. Andererseits wird mehr die „Herstellbarkeit“ des „neuen Menschen“ und des „richtigen Bewußtseins“ betont sowie die sozialisierende Wirkung von Arrangements und Lebensformen bei Minimierung des „Ereignis-Charakters“ und Optimierung der manipulativen Wirkung durchgängiger sozialer und mentaler Formationserziehung.

Keine wirkungsvolle und wirksame Erziehungs- und Bildungspraxis kommt ohne das eine oder das andere aus. Der Heranwachsende muß zu Einsicht und Selbsttätigkeit sowie schließlich zu den Maximen sittlicher Lebensführung erst hingeführt werden. Umgekehrt kann die totalitäre Formationserziehung an der Spontaneität und am Willen der jungen Menschen nicht vorbeigehen. Der entscheidende Punkt für die pädagogische Reflexion ist mithin die Bestimmung der ethischen Grenzen erzieherischen Handelns und der Begrenzung sozialisierender Lebensformen im Horizont einer bildungsphilosophisch kritischen Reflexion von Subjektivität und Vergesellschaftung in deren Wechselverhältnis.

Zu (3): *Das Verhältnis von Weltanschauung, pädagogischer Programmatik und Unterrichts- bzw. Erziehungspraxis reformpädagogischer Ansätze unter dem Gesichtspunkt ihrer Beziehungen zum Nationalsozialismus*

Ich verdeutliche meine Auffassung dazu am Beispiel PETER PETERSENS. PETER PETERSEN kommt aus der norddeutschen Schulreformbewegung der Volksschullehrerschaft, seit seiner Gründung gehört er dem „Bund für Schulreform“ an. Sein Ge-

dankenkreis einer deutschen Minderheit an der dänischen Grenze ist national-konservativ, an Volk und Volksgemeinschaft orientiert. Zugleich gehört er zum christlich-sozialen Lager.

Ich unterscheide nun bei PETER PETERSEN (1) Weltanschauung, (2) pädagogische Programmatik und (3) Unterrichts- und Erziehungspraxis. Zu klären wäre demnach, in welchem Verhältnis Weltanschauung und pädagogische Programmatik und in welchem Verhältnis pädagogische Programmatik und pädagogische Praxis zueinander stehen und ob es zulässig ist, einen Wirkungs- und Bedingungs Zusammenhang unmittelbar von Weltanschauung auf Praxis herzustellen. Letzteres scheint mir ebenso naiv wie abwegig zu sein; denn es werden nicht nur ständig die Ebenen verwechselt, sondern es wird auch mit der Unterstellung von Wirkungszusammenhängen operiert, die erst zu beweisen wären. Politische Weltanschauungen oder die Optionen eines Autors (gerade auch, wenn sie wechseln) und sein pädagogisches Programm können innere Beziehungen aufweisen, müssen dies aber nicht – weswegen historisch-ideologiekritische Forschung angesagt ist und nicht Klischee-Bildung. Pädagogische Programmatik und pädagogische Praxis können, aber müssen nicht in unmittelbarer Beziehung zueinander stehen; denn die Praxis folgt bekanntlich immer auch eigenen Regeln und erzeugt immer auch andere Effekte – weswegen Differenzbildung und Wirkungsforschung angesagt ist und nicht das Ignorieren belehrender Erfahrung. Insonderheit muß die Denunziation bzw. Diffamierung zurückgewiesen werden, die heutigen „Petersen-Schulen“ müßten irgendwem Rechenschaft darüber geben, durch ihre Unterrichtspraxis keine profaschistische Gesinnungsbildung zu betreiben.

Ich schließe mit einer Bemerkung, die auch meine Hinweise zu den Aspekten (1) und (2) einbezieht: Im Lichte historisch-kritischer Analyse zeigt sich, daß die Debatte „Pädagogik und Nationalsozialismus“ ohne die Berücksichtigung der Dilemmata und der Dialektik neuzeitlichen pädagogischen Denkens theoretisch nicht vorangebracht werden kann und daß die Personalisierung von Theorie-Praxis-Problemen (wie im Falle PETER PETERSENS) zur Klischee-Bildung und zur Freund-Feind-Schematisierung neigt: Das aber ist das Kennzeichen undialektisch ideologischen Argumentierens.

## *1.2. Diskussion*

ADALBERT RANG betont, daß ihn – aus der Perspektive eines Erziehungswissenschaftlers, der nun schon einige Jahre in Amsterdam tätig ist und dort unter anderem Deutsche kennengelernt habe, die in der NS-Zeit emigrieren mußten, einige der bisherigen Podiumsbeiträge „verunsichert“ und „enttäuscht“ hätten. Er stimmt der Forderung nach differenzierter Erforschung der in diesem Forum thematisierten Probleme zu, bestreitet aber entschieden, daß man so hoch politische und moralisch bedeutsame Fragen in jener „professionellen“, distanzierten Haltung angemessen untersuchen könne, für die H.-E. TENORTH in einigen Aussagen seiner Stellungnahme plädiert habe bzw. zu plädieren scheine. In manchen Publikationen zum Thema – etwa in seinem Beitrag „Einfügung und Formierung, Bildung und Erzie-

hung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933“ (HERRMANN/OELKERS 1989, S.259–279) – habe H.-E. TENORTH hingegen das „schärfste Maß an Verurteilung mit dem größten Maß an Verstehen“ in akzeptabler Weise verbunden.

HEINZ SÜNKER bezieht sich zunächst positiv auf die von U. HERRMANN vorgenommenen Differenzierungen hinsichtlich der „historischen Semantik“ und der notwendigen „Denkformanalyse“ als methodischen Ansätzen zur Erforschung der mit dem Thema des Forums zusammenhängenden Fragen. Gleichwohl sieht er in HERRMANNs Argumentationen eine „immanente Widersprüchlichkeit“: SÜNKER stellt die These HERRMANNs, erzieherische Praxis, erzieherisches Handeln sei *immer* emanzipatorisch und manipulierend-disziplinierend zugleich, in Frage. Die Annahme HERRMANNs müsse selbst mit Hilfe einer „formgenetischen Analyse“ überprüft werden. HERRMANN hingegen nehme „eine handlungstheoretische Reduktion“ vor. SÜNKER verweist demgegenüber auf HEINZ-JOACHIM HEYDORNS Untersuchungen über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft als überzeugende formgenetische Analysen. HEYDORN sei bislang der einzige Autor, der innerhalb der Erziehungsgeschichtsschreibung „Gesellschaftskritik in der Form von Bildungstheorie und Bildungskritik“ betrieben habe. Er habe gezeigt, wie „Gesellschaftsverfassung, Bildungsdenken und Bildungsrealisation ineinandergreifen“, und er habe damit „den Widerspruch von Manipulieren und Emanzipieren“ überwunden.

Danach knüpft H. SÜNKER an A. RANGs Stellungnahme zu H.-E. TENORTHs Ausführungen an. Zwar teile er (SÜNKER) nicht den „Moralismus der KEIMschen Position“. Aber die bei TENORTH betonte Entgegensetzung von „distanzierter“ und „parteilicher“ bzw. wertender historischer Forschung und das Plädoyer für erstere halte er für eine seit zwei Jahrzehnten überholte Position. Die Auffassung, daß Forschung nicht nur zu analytischen, sondern – ohne Verlust an Wissenschaftlichkeit – auch zu wertenden Aussagen gelangen kann, könne nicht – etwa gegenüber ADORNO – durch den Vorwurf widerlegt werden, damit versteige Wissenschaft sich zu „moralischem Pathos“.

GISELA MILLER-KIPP bezieht sich auf die von A. RANG aufgenommene Formel H.-E. TENORTHs: „schärfstes Ausmaß an Verurteilung und zugleich das größte Maß an Verstehen“; sie ziehe allerdings die Formulierung „schärfstes Maß an Beurteilung“ vor. Hier gebe es jedoch eine sachbedingte Reihenfolge der Arbeitsschritte: Man solle sich zuerst um das größte Maß an Verstehen bemühen und dann in eine politische Beurteilung eintreten, der sich Wissenschaft keineswegs zu enthalten hätte. An diesem methodologischen Standard müßten alle Kontrahenten in dieser Diskussion gemessen werden. G. MILLER-KIPP wendet sich mit diesem Argument kritisch an W. KEIM: Er werde jenem Standard nicht immer gerecht. Seinem „ziemlich apodiktischen Urteil über THEODOR WILHELM“, er repräsentiere „den schlimmsten Fall von Verdrängung“, könne sie nicht zustimmen. WILHELM sei einer der wenigen, die das lange Zeit vorwaltende, „vielschichtige Schweigen“ der erziehungswissenschaftlichen Zunft über ihre Vergangenheit während des Dritten Reiches durchbrochen habe. Er habe sich mehrfach ausführlich über seine Rolle in der NS-Zeit und über die Rolle des von ihm produzierten Wissens im Dritten Reich geäußert. Es gehöre zu den Regeln der historischen Forschung, daß man seine Quellen „nach allen

Regeln der Kunst aushorche“, wenn möglich auch im Gespräch, bevor man sie beurteilt. Sie fragt W. KEIM, TH. WILHELMS entsprechende, öffentlich geäußerte Frage ausdrücklich aufnehmend: Warum haben Sie WILHELMS Angebot, mit ihm über seine Tätigkeit in der NS-Zeit zu sprechen (1989, S.499), mit ihm öffentlich zu diskutieren, nicht angenommen?

WOLFGANG KEIM antwortet mit zwei Hauptargumenten. Erstens: Die Schriften WILHELMS seien die Quellen! Deren Aussagen rechtfertigten seine (KEIMS) Urteile. Als ein Beispiel von vielen möglichen zitiert er einen Satz aus einem Beitrag WILHELMS mit dem Titel „Die kulturelle Kraft Europas im Kriege“ aus dem Jahre 1944 (S.315–347), aus einer Zeit also, „als die Mordmaschine der Nazis auf vollsten Touren lief“: „Die judenpolitischen Maßnahmen der europäischen Staaten lassen erkennen, daß der Gesetzgeber sich nirgends von blindem Rassenhaß leiten ließ, sondern daß ihm überall nüchterne Erkenntnisse biologischer, bevölkerungspolitischer, wirtschaftlicher und charakterlicher Art die Feder geführt haben.“ Zweitens: Wenn WILHELM solche Verlautbarungen aus der NS-Zeit aber noch 1989 (in dem Aufsatz „Verwandlungen im Nationalsozialismus“, 1989, S.505) mit den Sätzen kommentiere, manches verursache beim Wiederlesen „schwere Magenschmerzen, anderes wirke geradezu erheiternd“, dann habe er (KEIM) kein Bedürfnis, mit dem Autor solcher Aussagen zu sprechen; seine Sympathie mit den Opfern der NS-Mordmaschinerie, auch mit ihm befreundeten, überlebenden jüdischen Mitbürgern, die der nazistischen Ausrottungspolitik entkommen seien, mache ihm ein Gespräch, wie es ihm hier angesonnen werde, unmöglich.

In der weiteren Diskussion, in die auch Plenumsteilnehmer eingreifen, findet W. KEIMS Standpunkt, daß Texte im hier relevanten Zusammenhang eine ausreichende Quelle wissenschaftlicher Forschung seien, z.T. Unterstützung. G. MILLER-KIPP fragt dagegen noch einmal, ob es – bei allem Verständnis für W. KEIMS Empörung – nicht doch möglich und wünschenswert wäre, daß ein Forscher „die emotionale Disziplin“ aufbringe, auch mit wissenschaftshistorischen und ggf. politischen Gegnern zu reden. Es sei doch denkbar, daß in solchen Gesprächen „ein Mehr an Verstehen“ gewonnen würde, ohne daß darunter die Schärfe des Urteils leiden müßte.

Unter den Beiträgen, die auf der Linie dieses Argumentes liegen, ist auch die Stellungnahme eines Zuhörers, der aus der Perspektive psychiatrischer Forschung heraus spricht: Man werde angesichts einiger der in diesem Forum erörterten Probleme nicht darauf verzichten können, sowohl mit den Opfern als auch mit den Tätern zu sprechen, wenn es darum geht zu verstehen, warum Menschen in der NS-Periode eine bestimmte Haltung eingenommen hätten. Die leidvollsten Erfahrungen der Forschungsgruppe, in der der Sprecher seit langem tätig ist, seien es gewesen, wenn Menschen „nicht mehr miteinander sprechen könnten, weil sie nur noch daran interessiert sind, ihre jeweiligen Auffassungen zu verteidigen“.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH weist darauf hin, daß das zuvor angesprochene Problem von „Parteilichkeit“ und „Distanz“ sowohl auf der Ebene der Frage nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit als auch auf der Ebene des konkreten pädagogischen Handelns auftauche. Im Hinblick auf die pädagogische Praxis hätte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende der 20er und zu Beginn der 30er Jahre die Auffassung von der notwendigen politischen Neutralität im Verhältnis des Er-

ziehers zum jungen Menschen verfochten, und viele Praktiker, die dieser Auffassung gefolgt seien, hätten mindestens bis 1933 auch angesichts des NS gemeint, eine „neutrale“, nicht „parteiliche“ Position einnehmen zu können und einnehmen zu sollen, ohne die möglichen Folgen einer solchen Einstellung zu reflektieren.

HASKO ZIMMER stellt eine Doppelfrage an A. RANG: Wie erkläre er sich so weitreichende Interpretationskontroversen, wie sie zwischen seiner Interpretation der Aufsätze SPRANGERS und FLITNERS aus der Zeitschrift „Die Erziehung“ vom Frühjahr 1933 angesichts der nationalsozialistischen Machtergreifung und U. HERRMANN'S Auslegung bestehen (vgl. HERRMANN 1989, S.281–325; 1989, S.295; RANG 1989, S.263–294)? Und wie erkläre er sich den Tatbestand, daß einige führende deutsche Erziehungswissenschaftler der Weimarer Zeit nicht angesichts des deutschen Faschismus geschwiegen, sondern ihn mindestens zunächst begrüßt und zentrale Formeln und Begriffe des NS übernommen hätten?

ADALBERT RANG betont, daß es sich um ein kompliziertes Problem handle und daß die genannten Erziehungswissenschaftler in jener Umbruchphase in einer „äußerst schwierigen“ Situation gewesen seien. Er habe die Reaktionen FLITNERS und SPRANGERS als „ambivalent“ gedeutet. Diese Autoren wären einerseits „begeistert“ gewesen, andererseits „in beklommener Weise“, irritiert. „Es gab Kontinuität und Diskontinuität“. Die Fragwürdigkeit der Versuche SPRANGERS und FLITNERS, mit jener komplexen, schwierigen Situation fertigzuwerden, seien u.a. in deren Denkformen begründet, im Operieren mit sehr problematischen, „metaphysisch aufgeladenen Begriffen“ wie „Volk“, „Einheit“, „Volksgemeinschaft“, „Totalerziehung“, „einheitliche nationale Aufgabenwelt“ oder der Formel, es sei die Aufgabe, „das Volk wieder regierbar zu machen“ (FLITNER).

ELISABETH SIEGEL betont, daß viele Aussagen und Verhaltensweisen deutscher Erziehungswissenschaftler zu Beginn und während der Nazi-Herrschaft weniger durch die wissenschaftlichen Positionen, die die Betroffenen vertreten hätten, bestimmt gewesen seien, sondern Ausdruck (erworbener) „Charaktereigenschaften“ gewesen wären: „Feigheit ist eine Grundeigenschaft der Menschen“, und „Mut ist eine ganz seltene Ausnahme“. Persönliches Geltungsbedürfnis, der Wunsch, an einflußreichen beruflichen bzw. sozialen Positionen festzuhalten, Ängstlichkeit oder Feigheit hätten oft die Oberhand gegenüber Überzeugungstreue und rationaler Einsicht gewonnen. – Hinsichtlich PETER PETERSENS plädiert E. SIEGEL dafür, gleichsam „mildernde Umstände“ zu berücksichtigen. PETERSEN sei nicht primär Wissenschaftler gewesen, seine Verhaltensweisen könnten nicht am Maßstab der wissenschaftlichen Qualität einer pädagogischen Theorie gemessen werden. Er sei ein „passionierter Schulmeister“ gewesen, der sein Schulkonzept unter verschiedensten politischen Bedingungen durchzusetzen versucht hätte, vor 1933, unter dem NS und nach 1945. – Die schwierige Situation von Menschen, die den NS ablehnten, nach der „Machtergreifung“ deutet sie an ihrem persönlichen Beispiel an; sie wurde, bis dahin Dozentin an den Pädagogischen Akademien in Stettin und Elbing, zum 1. April 1933 aufgrund des Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums fristlos und ohne Pension entlassen. E. SIEGEL erinnert an den sarkastischen Satz aus der NS-Zeit: „Drei Eigenschaften kann man nie zusammen haben, sondern immer nur zwei, nämlich: überzeugter Nazi, aufrichtig und intelligent“.

## 2. „Erziehungs“praxis bzw. Formationspraxis im NS

### 2.1. Einleitende Statements

GISELA MILLER-KIPP:

HARALD SCHOLTZ und ich möchten die Diskussion über nationalsozialistische Erziehung einleiten. Wir tun dies in drei Punkten: (1) Zur Logik nationalsozialistischer Erziehung; (2) Wie setzt man sich mit dem „praktischen Erbe“ heute auseinander?; (3) Welche Folgen hat die Art der Auseinandersetzung für die Verständigung über Faschismus und Antifaschismus, und welche neuen Wege geht die Forschung derzeit?

Zur Logik der NS-Erziehung – worunter hier die von der NSDAP, ihren „Gliederungen“ und „angeschlossenen Verbänden“ getragenen und inaugurierten pädagogischen Praxen begriffen werden: Selbstverständlich kann man erst dann versuchen, eine solche Logik zu entziffern, wenn die Praxis selbst zu hinreichenden Teilen rekonstruiert und beschrieben ist. Die ersten großen Arbeiten dazu hat in unserer Disziplin HARALD SCHOLTZ vorgelegt; sie zu kennen und ihren Autor zu zitieren, gehört auch zu den eben erwähnten Forschungsstandards, die nicht unnötig unterschritten werden sollten. – Die Logik nationalsozialistischer Erziehung ist eine psychische und eine sozio-politische; ich äußere mich im folgenden nur zur Psychologik und lasse die Soziologik außen vor; dies aber nur aus Zeitgründen, nicht etwa, um die entsprechende Sicht auf diese Praxis zu versperren.

Auf der Ebene des Subjekts zeigt sich die Logik nationalsozialistischer Erziehung an den Charakteristika, die zusammen ihre Eigenart – oder, um TENORTH zu zitieren: ihre „Singularität“ – ausmachen könnten; von diesen Charakteristika nenne ich hier drei: *Unstetigkeit*, *formale Disziplin* und *soziale Isolierung*.

Die *Unstetigkeit* nationalsozialistischer Erziehungspraxis wird von ihrer äußeren Uniformität, von der Sterotypie ihrer Sprache und Zeichen, von ihrer formalen Disziplin und der eintönigen Wucht ihrer Propaganda doch nur schlecht verdeckt. Sie zeigt sich z.B. an ihrer didaktischen Unfertigkeit, am steten Wandel und auch an der Kurzfristigkeit ihrer Lehrgänge, am Wechsel der Vorschriften und Anordnungen; sie äußert sich in aktionistischer Fülle und im appellativen Charakter. Diese Unstetigkeit wurde zuerst und wird bis heute erklärt als Organisationsproblem und aus dem Unvermögen der NS-Pädagogen. Beide Erklärungen reichen nicht hin: Das Organisationsproblem bestand zweifellos, aber die NS-Machthaber sind mit Organisationsproblemen ganz anderen Kalibers fertig geworden. Das pädagogische Unvermögen, die mangelnde Professionalität und Theoriekompetenz nationalsozialistischer Pädagogen bestanden zweifellos, dagegen hielten die Nationalsozialisten ja selbst mit ihrer Behauptung des „geborenen Erziehers“. Aber dieses Unvermögen deckt nicht die ganze Praxis, die damals – wie heute – nicht nur von Dummköpfen geleitet und bedacht wird.

Hinter der Unstetigkeit nationalsozialistischer Erziehungspraxis steckt eine Psychologik, zu der wieder HARALD SCHOLTZ die ersten Hinweise gegeben hat. Diese Psychologik besteht darin, bestimmte, wie wir meinen unweigerliche Ergebnisse

von Schule, von Ausbildung und Unterricht zu verhindern, nämlich: den Zuwachs an Selbstsicherheit, den Zuwachs an kritischer Kompetenz, an Selbständigkeit im Denken, Handeln und Urteilen – oder, um WOLFGANG KLAFKI zu zitieren, an Mündigkeit. Die so umschriebene kognitive und emotionale Reife konnte den NS-Machthabern nicht erwünscht sein.

Von dieser Psychologie her erschließen sich auch die beiden anderen genannten Charakteristika: Die *formale Disziplin* diene dann vor allem dazu, einen Haufen innerlich unsicherer Individuen zum Kollektiv zusammenzuschmieden oder, in der Fachsprache, zur Stiftung von Außenbindung und heteronomer Identität; *Soziale Isolierung* in Lagern und „Heimen“ diene dann vor allem dazu, auf Zeit ein ungestörtes pädagogisches Milieu zu schaffen, in dem die Aufarbeitung von Differenzenerfahrung verhindert werden konnte. Differenzenerfahrung stellte sich schon beim Eintritt in eine nationalsozialistische Erziehungspraxis unweigerlich ein; sie kognitiv und emotional zu bewältigen, würde in der Regel – so doch wenigstens unsere Vorstellung – reifer und klüger machen. Auch dies war unerwünscht.

Ich fasse zusammen: In der NS-Erziehung waren Wissen und Erfahrung so organisiert, daß Entwicklung und Bildung des pädagogischen Subjekts auf einer bestimmten Stufe festgehalten oder auf sie zurückgeführt wurden – je nachdem, wann es in diese Praxis eintrat. Ich nenne diese Stufe einmal – und bitte um rechtes Verständnis – diejenige des „späten Jugendlichen“; entwicklungspsychologische Ableitungen müssen hier gestundet werden. Die frühe politische Beanspruchung der Subjekte durch den Nationalsozialismus oder deren Beanspruchung im Stadium des „späten Jugendlichen“ sicherte oder sollte sichern, daß die dabei fälligen Rollendefinitionen in die erwünschte Richtung gingen. – Mit diesem Hinweis bin ich aber schon bei der *Soziologie* nationalsozialistischer Erziehung, über die ich hier nicht mehr befinden kann.

HARALD SCHOLTZ schließt sich an das Statement von G. MILLER-KIPP an. Er beginnt mit einer Vorbemerkung, die sich auf einige Aussagen dieses Forums zur bisherigen erziehungswissenschaftlichen Forschung über den NS bezieht. Die Jüngeren müßten zur Kenntnis nehmen, daß die erziehungshistorische Aufarbeitung jener Zeit noch jahrzehntelang von „traumatischen Nachwirkungen“ beeinflusst war, die entlastende Klischeevorstellungen hervorbrachten und Betroffenheit nicht aufkommen ließen. Erst über die Thematisierung von „Erziehungswissenschaft und NS“ durch die von W. KEIM in Gang gebrachte wissenschaftspolitische Diskussion sei nun auch „Erziehung“ im NS-System zum Gegenstand allgemeiner Diskussion auf einem Kongreß der DGfE geworden. Selbst in der Historischen Kommission sei es noch 1973 nicht gelungen, dieses Thema seinem Gewicht entsprechend zur Geltung zu bringen.

Zu dem von GISELA MILLER-KIPP genannten Punkt (2) führt er aus, daß die Traditionen erziehungsgeschichtlicher Forschung den Zugang über die veröffentlichte „pädagogische“ Programmatik bzw. die organisatorische Struktur der Erziehungs- und Bildungsorganisationen nahegelegt hätten. Dadurch sei die Vorstellung erzeugt worden, daß der wesentliche Einfluß durch Schulung, also durch Übermittlung von Bewußtseinsinhalten und die entsprechende Ideologieproduktion ausgeübt worden

sei. Diese Sichtweise sei einseitig und erlaube zudem, sich von „nationalsozialistischer Erziehung“ allzu leicht zu distanzieren. Ausgehend von „Lager und Kolonne“ seien unetliche Formen von Erziehung arrangiert worden, die vom Alltag abgehobene Erlebnisse vermittelt hätten. Diese suchten, wie von G. MILLER-KIPP schon angedeutet, den Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen einzuebnet. So hätten auch Kinder gegenüber Erwachsenen aktiv werden können, um zu deren „Nazifizierung“ beizutragen.

Zum Punkt (3) weist H. SCHOLTZ darauf hin, daß ihm die eigene Forschung auf diesem Gebiet seit 1965 nur durch den Rückhalt bei Erziehungswissenschaftlern jüdischer Herkunft möglich geworden sei, bei dem aus dem Exil zurückgekehrten Sozialdemokraten FRITZ BORINSKI, der seit 1956 an der Freien Universität Berlin lehrte, und bei RUDOLF LENNERT. Dadurch sei es möglich gewesen, das zu jener Zeit noch existente Tabu zu brechen, auch mit Zeitzeugen auf der Ebene der eigentlichen Täter der Erziehungspolitik, etwa mit einem SS-Obergruppenführer, zu sprechen. Den Vorwurf einer fehlenden faschismustheoretischen Fundierung könne er für seine eigenen Forschungen nicht gelten lassen. In seinem Buch „NS-Auslesehulen“ (1973) habe er sich ausdrücklich auf ERNST NOLTES Faschismustheorie bezogen. Ihm sei aber nicht daran gelegen gewesen, dem Totalitätsanspruch der nazistischen Herrschaft eine nachträgliche Bestätigung zu liefern. Hier liege die Gefahr, nazistisches Freund-Feind-Denken zu perpetuieren, statt auch gegenläufige Lernprozesse bei den Objekten jener „Erziehung“ wahrzunehmen.

Erst seit Beginn der 80er Jahre habe generell eine Besinnung darauf eingesetzt, daß die gesellschaftliche Reproduktion nicht vollständig von politischen Machtinteressen absorbiert werden konnte. Die Selbstzeugnisse der unter HITLER Herangewachsenen seien zunehmend ernstgenommen worden. Lokalgeschichtliche und schichtspezifische Untersuchungen hätten sehr differenzierte Erfahrungen zutage gefördert, die es erlaubten, zwischen Unterdrückung und der Herstellung von Hörigkeit zu unterscheiden und über der Darstellung des Machtapparates die Renitenz Jugendlicher nicht zu vergessen. Die Forschung habe dadurch eine tolerantere, die Breite menschlicher Reaktionsweisen berücksichtigende Einstellung gegenüber ihrem Gegenstand eingenommen.

HEINZ SÜNKER:

Ich möchte zwei Bemerkungen einbringen. Zunächst knüpfe ich noch einmal, wengleich kritisch, an Überlegungen H.-E. TENORTS aus dem ersten Teil unserer Diskussion an, um dann zum jetzt anstehenden Thema der Formierungspraxis im NS Stellung zu nehmen.

Zunächst: M. BROZAT hat 1985 in seinem „Plädoyer für eine Historisierung des NS“ (BROZAT 1986, S.159–173) festgehalten, daß seit Anfang der 70er Jahre fast alle politisch-moralisch besonders empfindlichen Bereiche nationalsozialistischer Herrschaft mehr oder weniger offengelegt, wenn auch noch nicht vollständig erkundet worden seien. Das spezifische Interesse galt dabei Fragen der inneren Struktur und Bewegungsdynamik des NS, um so die Wirtschafts- und Sozialverfassung, Motivationen Beteiligter, die Bedeutung des Alltagslebens in verschiedenen Zusammenhängen aufzuschließen. In diesem Kontext ist auch mein besonderes In-

teresse am Thema zu verorten, das Vermittlungsprobleme zum und im Zusammenhang von Gesellschaftsgeschichte, Wissenschaftsgeschichte und Professionsgeschichte bearbeitbar machen möchte. Zeigt doch die bisherige Auseinandersetzung zu unserem Thema, daß die Erziehungswissenschaft, aber auch viele Bereiche erzieherischer Realität und „Praxis“ in ihrer für die NS-Gesellschaft konstitutiven Bedeutung nur sehr unvollkommen und unvollständig aufgeschlossen und erkundet worden sind.

Die zwischenzeitlich heftig und kontrovers geführte Debatte um die Historisierungsperspektive BROSZATS verweist aber – und das ist im Zusammenhang unserer Thematik entscheidend – auf eine Aufgabe, die als analytische Orientierung mit einem historiographischen Paradigmenwechsel einhergeht: Mit dem Ende der 70er und dem Beginn der 80er Jahre wird eine gesellschaftsgeschichtliche Betrachtungsweise entwickelt – genauer gesagt: wieder aufgenommen, denkt man an Arbeiten aus dem Frankfurter Institut für Sozialforschung während des Exils –, die daran ausgerichtet ist, die historisch-soziale Totalität des NS zu rekonstruieren. Hier ist dann im übrigen auch der systematische Ort der Rede von „Faschismus“ und von Faschismustheorien, vertreten durch kritische Gesellschaftstheoretiker oder Politikwissenschaftler (T. MASON etwa und R. SAAGE).

Zum zweiten Aspekt: Mit dieser Re-Etablierung einer gesellschaftsgeschichtlichen Analyse- und Interpretationsrichtung verbindet sich ein verstärktes thematisches und objektbereichs-spezifisches Interesse an intermediären Instanzen, deren genauere Kenntnis Aufschlüsse über die Funktionsweise des nationalsozialistischen Systems ermöglichen soll: Es geht mithin um die Analyse des besonderen Vergesellschaftungsmusters, innerhalb dessen der Zugriff auf potentielle Subjekte in totalisierender Form vonstatten geht, um die Mechanismen, mittels derer dies geschieht.

Eingebunden in eine allgemeine Gesellschaftspolitik, deren Reproduktionsfunktion sich ideologiekritisch und historisch-materialistisch erweisen läßt, ist die Aufgabe von Erziehungswissenschaft und von erzieherischer „Praxis“ darin zu sehen, zur Herrschaftssicherung und damit zur Durchsetzung von terroristischen und Normalität suggerierenden Mustern im Alltagsleben während der NS-Zeit beizutragen. Die zentrale Folie für Integration und Ausgrenzung – in divergierenden Formen, die in Verfolgung und Mord enden – bietet die Volksgemeinschaftsideologie. Damit einher geht – auch im Selbstverständnis des NS – der Übergang vom Wohlfahrtsstaat zum funktionalen Erziehungsstaat. Erziehung zur Volksgemeinschaft, die ihr Komplement in der Verstaatlichung der Gesellschaft findet, ist als Vorstellung und Aufgabe für alle Lebensbereiche bestimmend. Dies bildet das organisierende Zentrum für alle Prozesse, die sich mit einem wie auch immer gearteten „Erziehungsdenken“ verbinden lassen.

Dem Versuch, mit Hilfe einer Methodisierung der Forschungsfragen den Problemen von Form und Gehalt der Erziehungswissenschaft und erzieherischer „Praxis“ sich anzunähern, ist deshalb immer noch ein gesellschaftsgeschichtliches Vorgehen entgegenzusetzen. Nur so werden ideologische und reale politische Verantwortlichkeiten in ihrem historischen Kontext erklärbar, gerade weil nicht Moralisierung, sondern Aufklärung notwendig für die Abarbeitung an der NS-Geschichte ist.

## 2.2. Diskussion

Im Anschluß an die Ausführungen HEINZ SÜNKERS entwickelt sich ein scharfer Disput zwischen ihm und HEINZ-ELMAR TENORTH. TENORTH bezeichnet die Positionen, auf die sich SÜNKER beziehe und die den Faschismus im Rahmen einer materialistischen Kapitalismuskritik zu deuten versuchen, als überholt. Der Versuch, einen allgemeinen Faschismusbegriff einzuführen, sei sowohl historisch als auch theoretisch gescheitert: in historischer Hinsicht, weil er die Vielfalt der Faschismen in Westeuropa, nicht zuletzt die besondere Rolle des Antisemitismus in Deutschland, nicht verstehbar machen kann, in theoretischer Hinsicht, weil er nicht zu erklären vermag, warum es in Deutschland, nicht aber in anderen „erzkapitalistischen Ländern“ mit ähnlichen ökonomischen Strukturen oder Problemen – etwa England, den USA, der Schweiz – eine faschistische bzw. nationalsozialistische Massenbewegung und Machtübernahme gegeben hat.

HEINZ SÜNKER erwidert, daß seine Argumentationsbasis nicht, wie es nach TENORTHS Kritik vielleicht scheinen könnte, die zur offiziellen Weltanschauung deklarierten Doktrinen totalitärer, vorgeblich „sozialistischer“ Staatssysteme bildeten, sondern bestimmte Varianten des westlichen Marxismus, in der Form der „Praxisphilosophie“ und der „Kritischen Theorie“ mit ihrem Anspruch, Aufklärung von Gesellschaftsprozessen zu leisten. Die Analysen der „Klassiker“ der Kritischen Theorie hätten s.E. bereits vor 50 Jahren mehr an Wahrheit über die gesellschaftliche Realität des Faschismus bzw. des Nationalsozialismus enthüllt als etliche Beiträge zu diesem Thema in der bundesdeutschen Geschichtsschreibung.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH geht auf die Stellungnahmen von GISELA MILLER-KIPP und HARALD SCHOLTZ ein: So wichtig die Analyse der „Logik“ der vom NS geschaffenen Institutionen, Organisationen und massenpsychologischen Arrangements, insbesondere der HJ-„Erziehung“ sei, die Wirkung dieser Systemelemente müsse in den umfassenden, widersprüchlichen Gesamtzusammenhang der Prozesse während der NS-Zeit eingeordnet werden. Da habe es u.a. auch die – wie auch immer modifizierte – Fortsetzung traditioneller „Eliteschulen“, nämlich gymnasiale und akademische Ausbildungsgänge gegeben, innerhalb deren sich die HJ und andere NS-Organisationen letzten Endes nicht hätten durchsetzen können.

GISELA MILLER-KIPP stimmt den ergänzenden Hinweisen LINGELBACHS zu, betont aber noch einmal, daß die von ihr herausgehobene „psychische Logik“ „für alle von der Partei getragenen Erziehungspraxen“ zutrefte. Die beabsichtigte Wirkung dieser Formierungsmaßnahmen sei der Widerpart zu allem, was klassischerweise als Ermöglichung von Identität bzw. Mündigkeit (im Sinne von Selbständigkeit im Denken, Urteilen und Handeln) bezeichnet werde.

HARALD SCHOLTZ wendet sich nachdrücklich gegen ein mögliches Mißverständnis der Aussagen LINGELBACHS: Die von ihm (SCHOLTZ) untersuchten „NS-Ausleseschulen“ seien, wie er nachgewiesen habe, keine „Eliteschulen“ im üblichen Sinne des Begriffs gewesen. Die NS-Ausleseschulen hätten bei ihren Schülern zwar „ein elitäres Bewußtsein erzeugt“. Aber sie zielten keineswegs darauf, über die angestrebte Verfügbarkeit, Flexibilität und Mobilität für das System hinaus „irgendwel-

che Kompetenzen zu vermitteln, die es ermöglicht hätten, in Führungspositionen eigenständig Macht auszuüben“.

KARL-CHRISTOPH LINGELBACH ergänzt die in der bisherigen Diskussion angesprochenen Aspekte um einen weiteren: Das Thema „Erziehung“ im NS“ dürfe nicht auf die Einrichtungen, Maßnahmen und Vorgänge im Deutschen Reich i.e.S.d.W. begrenzt werden, sondern müsse auch die vom Nazi-Deutschland eroberten und beherrschten Gebiete einbeziehen, also den gesamten imperial beanspruchten „Lebensraum“. Die Intentionen und Auswirkungen auf die „Erziehung“ in den eroberten Gebieten zeigten Tendenzen, die bei genauerer Betrachtung auch im Kerngebiet des Dritten Reiches feststellbar seien und die man treffender als mit Begriffen der „Logik“ der ns-spezifischen „Erziehung“ mit den von den Nationalsozialisten selbst verwendeten Termini „Auslese“ und „Ausmerze“ bezeichnen solle.

In seinem kurzen *Schluß- und Dankeswort* an die Podiumsteilnehmer und die Diskutanten des Plenums betont der *Diskussionleiter*, daß in diesem Forum erwartungsgemäß nur an einigen Stellen Ansätze erkennbar geworden seien, wie man über methodische und inhaltliche Diskrepanzen innerhalb der jüngeren erziehungswissenschaftlichen NS-Forschung hinauskommen könne. Wesentliche Kontroverspunkte seien aber noch einmal prägnant herausgearbeitet worden. Die Schärfe mancher Diskussionpassagen sei zweifellos in der nach wie vor aktuellen Brisanz des Themas begründet, sie müsse ernst, sollte aber nicht „tragisch“ genommen werden. Eine der zukünftigen Aufgaben weiterer Erforschung und Diskussion des Themas sähe er darin, die moralischen und politischen Implikationen der unterschiedlichen Positionen noch deutlicher, als es bisher gelungen sei, herauszuarbeiten und zum Gegenstand von Diskursen zu machen.

### *Literatur*

- BROSZAT, M.: Der schwierige Umgang mit unserer Geschichte. München 1986.
- HERRMANN, U.: Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik? Die Deutsche Schule 81 (1989), S.366–373.
- HERRMANN, U.: Polemik und Hermeneutik. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim/Basel 1989, S.295–315.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. In: HERRMANN, U./OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1989.
- RANG, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim/Basel 1989, S.263–294.
- WEIL, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930.
- WILHELM, TH.: „Die kulturelle Kraft Europas im Kriege“. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 13 (1944), S.315–347.
- WILHELM, TH.: Verwandlungen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung 29 (1989), S.498–506.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Wilhelm-Röpke-Str. 6, 3550 Marburg