

Scholtz, Harald

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz? Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive

Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 224-234



Quellenangabe/ Reference:

Scholtz, Harald: Reformpädagogik unterm Hakenkreuz? Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive - In: Die Deutsche Schule 84 (1992) 2, S. 224-234 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312227 - DOI: 10.25656/01:31222

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312227>

<https://doi.org/10.25656/01:31222>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

„Was ist bloß mit den Kindern los?“

132

Der Dichter Jürgen Spohn hat die Gedanken eines Kindes in Verse gebracht – elfjährige Schülerinnen und Schüler machen sich ihre Gedanken dazu.

Hans Rauschenberger

Aus der Kinderstube der Gewalt

Pädagogische Überlegungen über schwierige Grundschul Kinder

134

Was verstehen wir unter „Gewalt“? Welchen Anteil hat sie an unser aller Leben? In welchen Formen und Vorformen tritt sie auf? – Wir sollten sehr genau hinsehen und zu unterscheiden versuchen, wenn wir von Gewalt und besonders von Gewalt unter Kindern reden. Mit vielen konkreten Beispielen vertritt der Verfasser gegen eine oft resignativ geführte Debatte eine Position der Hoffnung: Gewalt ist (auch) eine mißverständene Antwort auf die Störung des Zusammenlebens. Sie enthält bei noch so großer Brutalität doch immer den Kern dessen, was eigentlich gemeint war. Kindern zu helfen, daß sie dies entdecken können, ist ungeheuer schwierig geworden – aber möglich und nötig ist es nach wie vor und mehr denn je.

Heinz Günter Holtappels

Mehr Zeit für Kinder!

Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte

150

Der Bedarf an ganztägiger Betreuung von Kindern und Jugendlichen nimmt ständig und weiter zu. Dies wird zunächst ausführlich begründet und empirisch belegt. Aber nach welchen Kriterien kann eine solche Betreuung kind- und jugendgerecht gestaltet werden? Es sollte um mehr gehen als um ein bloßes Verwahren der Kinder und eine weitere Verschulung des Heranwachsens. Die Diskussion um Ganztagskonzepte eröffnet die Chance, den inneren Reformprozeß einzelner Schulen in Gang zu setzen.

129

Christa Lohmann

Den Unterricht öffnen

Über die pädagogischen Dimensionen eines Reformkonzepts

167

Wenn der Unterricht „sich öffnet“ oder „geöffnet“ wird, dann wird nicht nur die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler angeregt und erweitert, auch für die Lehrenden ändert sich vieles: sie öffnen sich zu den Schülerinnen und Schülern, sie gehen (stärker) auf deren Fragen und Themen ein, sie verändern ihr eigenes Rollenverständnis und sie finden eine neue Beziehung zu Kolleginnen und Kollegen. Aus diesem Verständnis ergeben sich praktische Folgerungen zur schrittweisen, aber doch konsequenten Veränderung des Unterrichts.

Rainer Winkel

Die Kommunikative Didaktik im Kontext einer kritisch-konstruktiven Schulpädagogik

178

Ausgehend von einem wahren Schreckensbild der „delemmatorischen Praxis“ und eines computer- und mediengeschädigten Fernsehkids unserer Tage erinnert der Autor an die von ihm selbst entwickelte „kommunikative Didaktik“. Im Vergleich mit anderen Didaktiken zeigt er die Besonderheiten, Abgrenzungen und Verschränkungen seines Konzepts auf und diskutiert ihre Arbeitsperspektiven. – Dank der kommunikativen Didaktik und – zugegeben – dank der kreativen und engagierten Arbeit der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer kann die bedrückende Fallbeschreibung des Anfangs am Ende mit hoffnungsvoller Perspektive fortgesetzt werden.

Ulf Mühlhausen

Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren

189

Ein Simulationsspiel für die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen

Diskussionen in der Fortbildung leiden oft darunter, daß sich die Teilnehmenden in ihren Vorstellungen auf ganz verschiedene Situationen beziehen. Hier wird vorge-schlagen, gemeinsam eine Unterrichtssituation zu simulieren, wie sie sich „im richtigen Leben“ immer wieder abspielt. Die Wahrnehmungen und das Spektrum der möglichen Handlungsstrategien erweitern sich. Solche Simulationsspiele machen zudem auch noch Spaß. Alle erforderlichen Materialien werden hier zur Verfügung gestellt – Rückmeldungen sind erwünscht!

Heinz Stübiger

Multikulturelle Bildung und Erziehung in England

201

In vielen Schulen der Bundesrepublik gehört es zu den drängenden Fragen, wie die pädagogische Arbeit den Kindern und Jugendlichen mit anderer kultureller Herkunft gerecht werden kann. Der Verfasser berichtet über entsprechende Bemühungen in England und beschreibt, welche Auswirkungen dieses Bemühen auf die Bildungspolitik und das traditionelle Curriculum haben. Als Beispiel wird aus der Praxis von drei Schulen ausführlicher berichtet sowie über die Einrichtung eines „Unterstützungszentrums“ informiert, das Schulen in allen Angelegenheiten der multikulturellen Bildung und Erziehung beraten soll.

Karl Neumann

Zeitautonomie und Zeitökonomie

J. A. Comenius und die Dialektik pädagogischer Zeitstrukturen 212

Das „moderne“ Leben hat uns gelehrt, mit unserer Zeit und der unserer Mitmenschen „ökonomisch“ umzugehen. Dieser Wunsch nach Effektivität läßt sich bei Comenius – dessen Geburtstag sich 1992 zum 400. Mal jährt – gleichsam in seinen Anfängen aufsuchen, aber es wäre historisch ungerecht, ihm auch jene Instrumentalisierungen zuzuschreiben, die unseren heutigen Umgang mit Zeit kennzeichnen. „Zeitautonomie“ zu lernen bzw. in ihrer kindlichen Form zu erhalten, dürfte eine wichtige pädagogische Aufgabe sein.

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive 224

Hat es 1933 einen radikalen Bruch mit den Traditionen der deutschen und europäischen Reformpädagogik gegeben? In welcher Weise wurden reformpädagogische Topoi damals pervertiert? Oder kommt in den Schulmodellen der NSDAP eine Aneignung des reformpädagogischen Erbes zum Ausdruck? In diesem Beitrag wird deutlich gemacht, wie viele Fragen die historische Forschung immer noch zu beantworten hat, um über die Schulpolitik und die Schulwirklichkeit im NS-Staat ein zutreffendes Bild zu entwerfen.

Jens-Rainer Ahrens

Ausbildungszeitverkürzung

Eine Strukturdebatte unter falschem Vorzeichen? 235

In der Diskussion um die Verkürzung der (Schul)Ausbildungszeiten werden häufig einzelne Maßnahmen erörtert, ohne sie in den Wechselwirkungen mit anderen Bereichen zu sehen. Zudem wird immer wieder auf das Ausland verwiesen, wo die Ausbildungszeiten kürzer seien – eine sorgfältige Betrachtung der Details lehrt jedoch, daß es in der Praxis teilweise anders aussieht oder daß die Bedingungen anders sind.

Neuerscheinungen:

251

Ulrich Amlung: Adolf Reichwein 1898 – 1944

Armin Bernhard und Jürgen Eierdanz (Hg.): Der Bund der entschiedenen Schulreformer

Kurt Ohmann u.a.: Ein Team macht Schule

Martin Dobrick und Manfred Hofer: Aktion und Reaktion

Werner Heldmann: Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag der Schule

Georg Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Erziehung

*Rainer Benkmann und Gabriele Pieringer: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der Allgemeinen Schule
Schule und außerschulische Jugendbildung*

Harald Scholtz

Reformpädagogik unterm Hakenkreuz?

Nutzung und Aushöhlung ihrer Motive

Bruch mit den Reformtraditionen?

Wenn in der pädagogischen Geschichtsschreibung über die reformpädagogische Bewegung konstatiert wird, diese sei 1933 „jäh abgebrochen“ (Röhrs 1980, 328) oder von der „NS-Pädagogik“ als „Erbe“ angeeignet worden (Blankertz, 1982, 272f.), dann sollte dies – zumindest für die Praxis der Schulen – mit Skepsis aufgenommen werden. – War der Reformwille so wenig verankert und so sehr von staatlicher Unterstützung abhängig gewesen, daß er durch den politischen Machtwechsel ebenso außer Kraft gesetzt werden konnte wie die Ansätze zu demokratischen Strukturen im gesellschaftlichen Leben der Republik? Oder sah sich dieser Reformwille etwa „aufgehoben“ in einer die Gewaltherrschaft transzendierenden (übersehenden) „faschistischen“ Konzeption (Kunert 1973) – leichten Herzens „linke“ Varianten, die aus der Interessenlage der Arbeiterbewegung resultierten, preisgebend? Ist es aus historischer Sicht angemessen, der politischen Machtausübung nicht nur die Verfügungsgewalt über Strukturen sozialen Lebens zuzuschreiben, sondern auch auf pädagogischem Gebiet eine ideologische Amalgamierungsfähigkeit, die die Eigenständigkeit jener Bewegung zu nivellieren imstande war? – Wer als Kriterium für das Absterben oder Fortwirken der Reformbewegung nur ihre Objektivationen heranzieht, etwa in der Form des öffentlichen Diskurses (in der Zeitschrift „Die Erziehung“ wandelte sich die Rubrik „Die pädagogische Bewegung“ in der Tat zu „Die pädagogische Lage in Deutschland“) oder einzelner Landerziehungsheime (Röhrs 1986), der begibt sich der Möglichkeit, dem problematischen Verhältnis zwischen Reformmotiven und nazistischer Beherrschungspraxis nachzugehen.

„Einen politischen und einen pädagogischen Konvergenzpunkt der totalitären Bewegung der Hitler-Gläubigen mit der reformpädagogischen Bewegung“ habe ich bei „der Hoffnung auf nationale Wiedergeburt und ihrem pädagogischen Korrelat, der Stabilisierung des Selbstwertgefühls“, ausgemacht (Scholtz 1989, 225 f.). In der Beweisführung geriet dabei notwendigerweise die Reformpraxis der *Schulen* gegenüber den außerschulischen Erziehungseinrichtungen in den Hintergrund, weil die gravierendsten Veränderungen sich außerhalb der Schule ereigneten. Für die damals beteiligten Pädagogen machte es jedoch, wie jüngst geführte Gespräche mit Sozialpädagogen unterstrichen haben (Schnurr 1991), einen erheblichen Unterschied, in welchem institutionellen Rahmen sie in den Jahren nach 1933 tätig waren. Deshalb soll hier das staatliche Bildungswesen getrennt

von den Internatsschulen des Regimes untersucht werden. Letztere hatten Herwig Blankertz zu dem oben erwähnten Urteil veranlaßt.

Durch das Pathos, mit dem die neuen Machthaber beanspruchten, das gesamte Volk zur „nationalsozialistischen Idee“ bekehren zu wollen, sahen sich die professionellen Pädagogen (zusätzlich zur Finanzkrise des Staates) herausgefordert, ihre Tätigkeit als der nationalen Regeneration nützlich auszuweisen. Die vom Weimarer Staat geförderten Reformschulen, soweit sie ausdrücklich der Integration der Unterschichten unter Berücksichtigung ihrer speziellen sozialen und kulturellen Bedürfnisse gedient hatten, waren zerschlagen worden mit der Begründung, zum Klassenkampf erzogen zu haben. Bei der Verdrängung politischer Gegner aus ihren Ämtern (die angesichts vorangegangener Entlassungen von Naziaktivisten aus dem Schuldienst als politische Normalität gewertet werden konnte), darüber hinaus aber der Verfolgung und des aggressiven Antisemitismus mußte die Angst vor der eigenen Ausgrenzung wachsen. Vielfach wurden die Reformanhänger aber auch stimuliert, den Kulturstaatsgedanken trotziger weiter in der Praxis zu vertreten, denn entgegen der vor 1933 geschürten Befürchtung, daß grundlegende Veränderungen im Schulwesen eintreten könnten, blieben diese – nach den noch im Jahr 1933 vom Reichs-Innenminister autoritär verkündeten Maßnahmen – zunächst aus (Scholtz 1991, 9). Man wolle erst die Menschen und über sie die Institutionen verändern, hieß es. Tatsächlich war das in Deutschland stets umstrittene Feld der Schulpolitik ein heißes Eisen, das von der Führungsspitze erst angepackt wurde, als dies unter dem Eindruck des Krieges nur noch Proteste mit geringer Öffentlichkeitswirksamkeit einbrachte.

Auf den unteren Ebenen stimulierten indessen die Erziehungsansprüche der NS-Massenorganisationen den Ehrgeiz der Schule, sich ebenfalls als bedeutender Erziehungsfaktor zu erweisen. Die Forderung nach Intensivierung des „Schullebens“, nach „Öffnung“ der Schule gegenüber den Inszenierungen des öffentlichen Lebens und für die neuen Kommunikationsmittel Radio und Film wurden nun nachdrücklicher vertreten, aber nicht zur Verbreitung und Realisierung entsprechender Reformanliegen, sondern zur Anbindung an die Symbolik des Regimes. Die Fest- und Feiargestaltung erlebte in den Volksschulen bis zum Kriege hin eine Inflation. Daneben bot die Einrichtung des „Staatsjugendtages“ den Lehrern zwischen 1934 und 1936 Gelegenheit, sich vor kleinen Gruppen als vielseitig bewanderte Jugendführer – inhaltlich freilich regimekonform – zu erweisen (Scholtz 1985, 65). Die reformpädagogische Kritik an der „Lernschule“, die nach den Parolen Hans Schemms, Chef des NS-Lehrbundes bis 1935, über die Arbeitsschule zur „Charakterschule“ weiterzuentwickeln war, fand augenscheinlich gleichermaßen Billigung wie der Ruf zur Rückkehr zu „Zucht und Ordnung“. In den Augen vieler reformfreudiger Zeitgenossen signalisierte das Eintreten des Ministers Rust für den *Ausbau von Schullandheimen* oder die *Einrichtung von Landjahr-Lagern (statt eines 9. Schuljahres)* eine Bestätigung ihrer Wünsche ebenso wie manche späteren Maßnahmen; es sei nur erinnert an die *Aufhebung der Konfessionsbindung der Volksschulen*, die *Aufwertung der Frauenschulen* im Zuge der Vereinheitlichung des

höheren Schulwesens und an die *Durchsetzung von „Hochschulen für Lehrerbildung“* im ganzen Reich; freilich hatte die letztgenannte Reform nur bis 1941 Bestand.

Der neue Kurs: Moderne Mittel – atavistische Zwecksetzungen.

Die notwendig einseitige Hervorhebung einiger Maßnahmen, die zur Modernisierung des Schulwesens beitrugen, soll selbstverständlich nicht die 1933 politisch hergestellte Ausnahmesituation herunterspielen. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, daß es aus der Perspektive innovationsorientierter Berufsausübung auch Kontinuitäten in Reformbemühungen um eine Anpassung des Schulwesens an die gesellschaftliche Entwicklung gab. Die grundlegenden Veränderungen der Erziehungssituation gingen von einer sozialpsychologisch höchst effizienten Umgestaltung des öffentlichen Lebens aus, nicht von den traditionellen Bildungseinrichtungen. Ihnen gegenüber suchte die neue Staatsführung gleich 1933 Stärke zu demonstrieren, doch besaß sie zunächst nur über das Reichsministerium des Innern, also über das Personalrecht, die Mittel, sich den Ländern und Gemeinden gegenüber durchzusetzen. Indessen machte sich auf den unteren Ebenen Willkür durch permanenten Streit um ungeklärte Kompetenzen bemerkbar. Für den Zeitgenossen war daher die spätere Deutung kaum nachzuvollziehen, unter einer „Erziehungsdiktatur“ gelebt zu haben. Er hatte zwar eine geradezu explosive Inflation erzieherischer Mittel erlebt, aber ohne eine eindeutige Zweckbindung erkennen zu können. Statt Diktatur also die für die Moderne charakteristische Normalität?

Zwar wurden durch die postulierte „Weltanschauung“ Wunschbilder mehr noch in die Gegenwart als in die Zukunft projiziert (Volksgemeinschaft/nordischer „Rassekern“ der Deutschen/Tausendjähriges Reich), aber für die gesellschaftliche Praxis blieben die Umrisslinien einer auf solche Mythen beziehbaren Neuordnung so unbestimmt, daß als Ersatz für sie auf den Glauben an den „Führer“ und seinen Erfolg, den „Sieg“, zurückgegriffen werden mußte. Nicht die Ideologeme der Zeit waren konstitutiv für eine „faschistische“ Erziehung, sondern die Suggestivkraft von Symbolen auf dem Hintergrund des Wissens um ihre Verbindlichkeit als Devotionalien. Willkürherrschaft dokumentierte sich darin, über die Bindung solcher Mittel an bestimmte Zwecke verfügen, sie herstellen oder wieder unterbrechen zu können. Es sei an die Folgen des „Röhm-Putsches“ für die SA, aber auch an den Hitler-Stalin-Pakt erinnert.

Da die Frage des mit reformpädagogischer Praxis verbundenen Gesellschaftsbildes in der Regel nur mit dem Blick auf deren erste, noch politisch naive Phase im Kaiserreich beantwortet wird, ist hervorzuheben, daß sie in ihrer zweiten Phase auf die Bindung dieser Praxis an bestimmte politische Ordnungsvorstellungen weitgehend (freilich nicht in ihrer „linken“ Variante) verzichtet hat, und zwar um der Instrumentalisierung junger Menschen vorzubeugen. Aus entgegengesetzten Gründen teilte Hitlers Herrschaftspraxis mit der Reformpädagogik die Verlegenheit, die Zweckbindung seiner Mittel nicht ausweisen zu können. Nicht um der Befähigung zur Entscheidung willen wurden scheinbar selbstverständliche Zweckbin-

dungen durch einzelne Machthaber immer wieder ausgehebelt, sondern zur Bestätigung für die bestehende „Ausnahmesituation“, deren Diktum man sich zu beugen hatte. Folgt man der Interpretation von Martin Broszat (1970), war dieses Spannungsverhältnis von Kontinuität und radikaler Veränderung durchaus populär.

Bei einer eindeutigen Zweckbindung hätte der Sachverstand gegenüber der politischen Führung als Korrektiv fungieren können, dem aber wurde von Hitler nur eine dienende („verwaltende“) Rolle zuerkannt. Als ein prägnantes Beispiel sei das Vorgehen Hitlers in der Frage der Kriegsvorbereitung der Jugend skizziert. Noch unter den Präsidialkabinetten war ein „Reichskuratorium für Jugendertüchtigung“ (im September 1932) eingerichtet, die Ausbildung von „Wehrsportlehrern“ in Gang gesetzt und „Geländesport“ an höheren Schulen verschiedentlich noch 1933 begonnen worden (Brandenburg 1968, 123). In Fortführung dieser Bestrebungen schlug der von Hitler ernannte Reichswehrminister die Einrichtung eines „Reichsministeriums für die deutsche Jugend“ vor (Bernett, 1982, 347). Die Kabinettsentscheidung darüber wurde vertagt, als unmittelbar zuvor die HJ den „Reichsausschuß der Jugendverbände“ usurpiert hatte (Wortmann 1982, 105). Sie übernahm nun die diesbezügliche Ausbildung in eigene Regie, ohne entsprechend ausgebildete Erwachsene. Von pädagogischer Relevanz ist an diesem Vorgang, daß es Hitler nicht vorrangig um Militarisierung ging, sondern um eine begeisterungsfähige, opferwillige und ihm hörige Jugend. Natürlich hielt dieser Schachzug, der obendrein mit der Freigabe der in den Schulen angesetzten „Spielnachmittage“ für den HJ-Dienst verbunden war, die Turnlehrer nicht davon ab, den Rückgewinn von Stunden für die „Leibesübungen“ zu verlangen, was ebenfalls im Sinne Hitlers war. Kaum waren 1938 die mühsam erstrittenen fünf Stunden im Lehrplan verankert, erfolgte nach Weisungen Görings die Beschlagnahme vieler Turnhallen für Zwecke der Getreidelagerung (Peiffer 1987, 169), und die zahlreichen Einberufungen gerade von Turnlehrern zur Wehrmacht machte die Ausweitung des Stundenangebots zusätzlich obsolet.

Wenn also dem Regime nur zugeschrieben wird, die Militarisierung effektiver durchgesetzt zu haben, als die „Kriegspädagogik“ des Ersten Weltkrieges es vermochte, verkennt man die Radikalität der Zwecksetzungen, zumindest der des „Führers“. David Schoenbaum hat mit Recht darauf hingewiesen, daß die Mittel zur Menschenbeeinflussung in die umgekehrte Richtung zielten wie die an sie geknüpften Zwecke. Im Anschluß an ihn hat Hans Mommsen das „Wesen faschistischer politischer Aktionen“ charakterisiert als „Vertauschung von Inhalt und Form, die Ersetzung politischer Ziele durch bloße auf Machterwerb gerichtete Bewegung, die materielle Aushöhlung überlieferter politischer Normen und deren pseudoidealistische Verfügbarkeit zu manipulativen Zwecken“ (Schoenbaum 1980, 366).

Neue Motivationen: Stimulierung von Gläubigkeit und Aggressivität. Mit Recht ist der Regieführung des öffentlichen Lebens im „Dritten Reich“ die Fähigkeit zur *Ästhetisierung der Politik* zugesprochen worden. Daß die Wirksamkeit der Symbolwelt darin bestand, Gläubigkeit sowie Aggressivi-

tät gegenüber den Ungläubigen, den fortbestehenden Realitäten zu stimulieren (etwa in der Schülerrolle die im Lager- oder Schullandheimaufenthalt erfahrene „Gemeinschaft“ gegen die Konkurrenzsituation in der Schulklasse auszuspielen), provoziert heute sofort die Frage nach den Mechanismen zur Konfliktverarbeitung. In einer durchweg autoritär strukturierten Erziehungswelt kam jedoch nur die Forderung an die Gläubigen in Betracht, ihren Glauben zu „bewähren“. In der Regel erschöpfte sich die Aggression in Zerstörung, ohne neue Verbindlichkeiten als die der Hörigkeit gegenüber dem Befehlsapparat herstellen zu können. Dieser aber hatte dafür zu sorgen, daß jeweils politisch opportune Ausdeutungen der projizierten Wunschbilder in den Focus der Aufmerksamkeit gerieten.

Ein Beispiel dafür ist das Verhalten des NS-Lehrerbundes gegenüber der zweifellos aus „linker“ Reformtradition stammenden Forderung nach Entkonfessionalisierung der Volksschulen. Die schon vor 1933 tätigen Nazi-Kultusminister, darunter auch Fritz Wächtler in Thüringen, sorgten im Gegenzug zu dieser Forderung für die Abschaffung der weltlichen Schulen und des Unterrichts in „Lebenskunde“. Als Wächtler 1936 „Reichswalter“ des NS-Lehrerbundes wurde, hätte er den gleichzeitig aufkommenden Bestrebungen zur Abschaffung der Bekenntnisschulen folgerichtig entgegengetreten können. Bekanntlich aber propagierte der NS-Lehrerbund im Namen der Herstellung von „Volksgemeinschaft“ die Gemeinschaftsschule so aggressiv, daß sie 1941 reichseinheitlich durchgesetzt war (Eilers 1963, 91). Der 1935 gescheiterte Versuch, die protestantischen Kirchen als „Reichskirche“ zu vereinnahmen, setzte erst die ohnehin verbreitete Aversion gegen eine Mitsprache der Kirchen in Erziehungsfragen frei.

Die Integrationsangebote, die von einer Ästhetisierung der Politik ausgingen, haben – von Hitler nicht vorgesehen – eine durchschlagende Wirkung vor allem auf Kinder ausgeübt. Dem Nachweis von Lingelbach, daß in der ersten Phase der Machtergreifung die Erwartungen der Partei an das „Deutschland der Zukunft“ am besten über die Begeisterungsfähigkeit der Jugend an den Mann, die Frau gebracht werden konnten (2. Aufl. 106), ist hinzuzufügen, daß es sich dabei mehrheitlich um zehn- bis vierzehnjährige Kinder handelte (Reese 1989, 38). Ihnen galt auch die Einrichtung des bereits erwähnten „Staatsjugendtages“, also die Befreiung vom Schulunterricht am Samstag, sofern sie der organisierten Jugend angehörten. Durch sie erst verbreiteten sich „Uniformträger“ in den Familien, wurde über ihre Mitwirkung beim „Winterhilfswerk“ und dessen „Eintopfsonntag“ für Konformismus gesorgt: Werkzeuge politischer Umerziehung. *Die reformpädagogische Formel „vom Kinde aus“ wurde durch diese Perversion nachhaltig diskreditiert.* Schon 1934 suchte der „Reichsjugendführer“ vor der Öffentlichkeit den drohenden Generationenkonflikt und die Aggressivität gegenüber Bürgerlichkeit und politischer Skepsis umzupolen auf Integration und Leistungsorientierung. Er behauptete, das Symbol der Bündischen Jugend sei die Fahrt gewesen, dagegen sei das Symbol der HJ der Reichsberufswettkampf (Schirach, Die HJ, 49).

Mit der Attraktivität dieser jährlich organisierten Wettkämpfe begründete die „Reichsjugendführung“ 1938 ihre Forderung nach einer Vereinheitli-

chung der Erziehungsgrundsätze in HJ und Schule, der Angleichung des Schülerverhaltens an „das soldatische Prinzip der Pflichterfüllung, des Gehorsams, der Treue, der Ehrenhaftigkeit“, dessen Wahrung die HJ für sich in Anspruch nahm (Kaufmann 1938, 5). Eine Gewähr dafür sah man in der Neubestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durch Volksschullehrer mit HJ-Erfahrung, welche „natürliche Autorität“ verbürge. Der Unterricht müsse auf „lebenspraktischen Wert“ abgestellt werden, zudem sei „Selbstverantwortung der Jugend auch in der Schule denkbar“. Schirach meinte damit zunächst nichts anderes als die Übertragung von Disziplinierungsfunktionen auf „kleine Jugendführer“. Diese Forderung konnte er in seiner Rolle als Organisator der „Erweiterten Kinderlandverschickung“ drei Jahre später durchsetzen, indem er für die Aufsicht über das Lagerleben jugendliche „Lagermannschaftsführer“ verantwortlich machte, nicht aber die Lehrer.

1942 hat dann auf Betreiben der Parteikanzlei das Freigeben jugendlicher Selbstverantwortung sogar im regulären Schulwesen bei der Einrichtung von Hauptschulen Berücksichtigung gefunden. In der Grundsatzerklärung hieß es (DWEV 1942, 129):

„Das vorwärtsdrängende, Gefolgschaft heischende, Ziele setzende Wesen mancher Jungen muß ebenso zu seinem Recht kommen wie die liebevoll umhørende, hausmütterlich sorgende Art der Mädchen oder das freudvolle Dienen der Jüngeren. Von verlässlichen Schülern geleitete Arbeitsgruppen schaffen Möglichkeiten zur Förderung der Gemeinschaftsgesinnung und -haltung. Umfassen die Arbeitsgruppen in solchen Unterrichtsfächern Schüler und Schülerinnen verschiedener Klassen, dann reichen die Gemeinschaftsbeziehungen über den Rahmen einer Klasse hinaus.“

Weder soll dieses Zitat zu Spekulationen über die Realisierbarkeit von Schülerinnen und Schülern geleiteter themenorientierter Arbeitsgemeinschaften Anlaß bieten, noch soll der Bormannschen Parteikanzlei eine besondere Nähe zur Reformpädagogik attestiert werden. Aber nach den Gründen politisch-psychologischer Art für diese neuen Töne muß gefragt werden. Wir dürfen vermuten, daß sie auf einer realistischen Einschätzung der Verschleißerscheinungen der politischen Gläubigkeit in der noch immer überalterten Volksschullehrerschaft beruhten. Durch neue Organisationsformen hoffte man das jugendliche Engagement, aber auch den Trotz gegenüber einer in Überanstrengung resignierenden Erwachsenenwelt zu aktivieren. *Die Inhalte waren nahezu bedeutungslos.* Man war sich 1942 sicher, daß die allgegenwärtige Propaganda ihre Wirkung auf Pubertierende getan hatte.

Unerkannte Pervertierung reformpädagogischer Topoi?

Die Frage, wie die reformpädagogisch engagierten Pädagogen auf die Prozesse politischer Vereinnahmung zentraler Orientierungen ihrer Schulkritik reagierten, kann hier nur mit wenigen Hinweisen weitergegeben werden an eine zukünftige Forschung. Da eine Konsensbildung im öffentlichen Diskurs nicht mehr möglich war, muß man von einzelnen Wortführern ausgehen, wie dies Wilfried Huber am Beispiel von Adolf Reichwein

begonnen hat (Salzmann 1987, 285–345). Ob sich trotz unterschiedlicher politischer Optionen die theoretische Fundierung der Reformpositionen als so resistent erwies, daß daraus ein Potential zur Aufklärung von Instrumentalisierungs- und Entwertungsprozessen erwuchs, dazu wären die Wortführer sowohl der Reformpraxis wie ihrer Theorie zu befragen. Die Veränderungen in der erziehungspolitischen Situation müßten dabei freilich stets gegenwärtig sein.

Von Heinrich Scharrelmann ist beispielsweise bekannt, daß er sich schon 1930 im Glauben an das Charisma Hitlers (nicht ohne Rückbezug auf sein eigenes Wirken) den Nazis zugesellte. Ganz im Sinne des Aktivisten Hans Schemm warb er für eine „Charakterschule“ als der Zeit angemessen. Doch 1939 lautete das Fazit seiner Erfahrungen: Austritt aus der NSDAP. Alfred Rosenbergs Neuheidentum bewahrte ihn davor, politischen Glauben mit religiösem Glauben zu identifizieren. Der Altruismus, den er für seine Konzeption von Gemeinschaft als fundamental ansah, war für ihn nicht anders als religiös zu begründen. Aus Texten, die erst die Dissertation von Wilhelm Müllers zugänglich machte, läßt sich eine Begründung für sein persönliches Fazit ablesen (Müllers, 1974, 545):

„Nicht alles läßt sich ‚organisieren‘, und dafür sei Gott gedankt . . . was aus den wertvollsten Kräften geboren wird, aus den schöpferischen nämlich, läßt sich nicht einmal ‚kontrollieren‘ oder sonstwie ‚zum Nutzen des Ganzen erfassen‘ und ‚dem Dienst an der Allgemeinheit einordnen‘. Jede ‚Propaganda‘ bleibt da machtlos.“

Diese reservatio mentalis gegenüber der Wirksamkeit struktureller Gewalt sollte freilich nicht darüber hinwegtäuschen, daß sie im Namen eines Irrationalismus geübt wurde, welcher die Überprüfung der Zweckbindung von Erziehungsmaßnahmen obsolet gemacht hatte.

Die Bewährung reformpädagogischer Positionen am didaktisch-methodischen Bereich festzumachen, verfehlt insofern die pädagogische Problematik der Situation, als aus der oben explizierten Logik der erziehungsrelevanten Herrschaftspraxis heraus die Bildungsinhalte und die Vermittlungsmethoden sich nicht auf ein durchzuhaltendes Dogma mit politischer Verbindlichkeit beziehen durften. Die Methodenfreiheit für den einzelnen Lehrer blieb gewahrt; was als politisch konforme Didaktik anzusehen sei, galt es in Anpassung an die jeweilige Lenkung der Aufmerksamkeit durch die Propaganda erst zu ermitteln. Der erwünschte Effekt war, wie Hans Wenke 1937 zutreffend, freilich auch selbst zustimmend, konstatierte, daß „der Gedanke an die verbindlichen Methoden verblaßt(e)“ und der „Spontaneität“ der Vorzug vor der „Didaktik“ gegeben wurde (Scholtz, 1989, 237). Damit kehrte die Praxis zu der in den Anfängen der Reformbewegung oft gepriesenen „Spontaneität“ zurück. Willentlich oder nicht woben die Lehrer dadurch mit an dem Schleier, der die auf Dienstbarkeit abzielende Verflechtung von Lebensbezügen mit unfreier Lebendigkeit überdeckte.

Aneignung eines reformpädagogischen Erbes in Schulmodellen der NSDAP?

Herwig Blankertz hat bei seiner Interpretation meiner Befunde über die NS-

Ausleseschulen von 1973 nicht eine Verschleierungstendenz als wirksam angesehen, vielmehr sei die Anwendung reformpädagogischer Prinzipien Ausdruck einer „organisierenden Leitlinie eines übergeordneten politischen Willens“ gewesen. „Auf einen ersten Blick hin geurteilt“, meinte er sie als „die geschlossene Realisierung aller Ideale der pädagogischen Reformintention vergangener Jahrzehnte“ ausweisen zu können (1982, 276). Das widerspricht der hier behaupteten Abkoppelung der Erziehungsmittel von den Zwecken. Blankertz hat freilich selbst die Einsicht anklingen lassen, daß die „Irrationalität des Führerbefehls . . . gerade keine rationale Planung und Durchstrukturierung erlaubte“ (ebd. 277). Dementsprechend werden auch die Aporien benannt, zu denen die „Einübung auf Führer, NS-Pathos und militärischen Gehorsam“ bei ihrer Überleitung von den politischen Organisationen in ein „Langzeitprogramm“ (das HJ-Einfluß mit höherer schulischer Ausbildung zu verbinden versprach) führen mußte. Aber es folgt daraus keine Korrektur des Urteils „auf den ersten Blick“. Das reformpädagogische Erbe erscheint nach dieser Darstellung integrier-, ja perfektionierbar durch die politisch verfügbar gemachten Mittel, die die Realisierung von Wunschvorstellungen ermöglichten. Zwar wird vor solchem Anschein mit dem Hinweis gewarnt, „die Versatzstücke des Überlieferten waren eklektisch zusammengestoppelt, immer wieder neu organisiert und uminterpretiert“. Dennoch bleibt für den Leser der Eindruck eines in sich stimmigen, reformpädagogisch orientierten Systems bestehen, gleichsam risikobehafteter Alternativschulen.

Mein Plädoyer für die Berücksichtigung der sowohl politisch wie mental wirksamen Ausnahmesituation und ihrer Auswirkungen auf die Verfahren im pädagogischen Prozeß kann auch hier dazu verhelfen, die Funktion der Verschleierung der Zwecke und damit der Entwertung dieser Intentionen sichtbar zu machen. Damit wird freilich die in Blankertz' Begriff „Erbe“ enthaltene Aneignung der Reformpädagogik in Frage gestellt. Ich möchte die Art meiner Beweisführung nur an zwei der von Blankertz herausgestellten acht Punkte deutlich machen.

„Der öde Schematismus der Notengebung, wie er von der reformorientierten Schulkritik seit eh und je angeprangert worden war, fand sich hier ersetzt durch ein System der Bewertung von individueller Entwicklung, Kompetenzgewinn und subjektivem Einsatz, dies auch in den Zeugnissen ausgedrückt.“

Der geschilderte Sachverhalt bezieht sich nur auf die nicht-staatlichen Adolf-Hitler-Schulen (AHS) und die Reichsschule Feldafing, nicht auf die sogenannten Napola. Die Kehrseite dieser Praxis war die Totalerfassung der Person. Wer den Anforderungen nicht genügte, mußte die mit Privilegien und politischem Prestige ausgestatteten Schulen verlassen. Aber die Ausbildungszeit war extrem kurz. Auf Weisung Hitlers wurde die „Abschlußbeurteilung“ der AHS dem Reifezeugnis höherer Schulen gleichgestellt. Doch statt der sieben für Aufbauschulen vorgesehenen Schuljahre wurden nur fünf absolviert, von denen noch einmal mehr als ein Jahr durch „Einsätze“ (in der Kinderlandverschickung und als Luftwaffenhelfer) für die schulische Unterweisung ausfiel (Scholtz 1973, 175 u. 220). Diese Anforderungen

bezogen sich also weniger auf eine Leistungsnorm (die fachwissenschaftlichen Leistungen waren überhaupt nicht kodifiziert), sondern vornehmlich auf die charakterliche Bewährung und körperliche Fitness. Dementsprechend formulierte Blankertz:

„Die Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit wurde unter dem Primat der Charakterbildung den überkommenen Schultraditionen der Überwachung und des institutionalisierten Mißtrauens konkret entgegengesetzt: Klassenarbeiten prinzipiell ohne Lehreraufsicht, Förderung von Schlagfertigkeit und Mutterwitz, Abbau von Angst gegenüber ‚falschen‘ Antworten.“

Die Konformität mußte durch das Bestreben, nicht ausgesondert zu werden, soweit verinnerlicht sein, daß über den Wertmaßstab „Charakter“ zwischen Erwachsenen und Schülern Einverständnis herrschte. Von einer straff organisierten Zeitplanung abgesichert, konnte der Internatsbetrieb der „Selbstführung“ der Schüler weitgehend überlassen werden. „Selbständigkeit“ war insbesondere bei den Einsätzen gefragt, doch waren die 14-/15jährigen Schüler etwa in der „Lagermannschaftsführung“ der Kinderlandverschickung überfordert und mußten zu den Ritualen Zuflucht nehmen, die ihnen selber angewöhnt worden waren. „Bewährung“ hieß, sich der strukturellen Gewalt konform zu verhalten. Erziehung „von Angesicht zu Angesicht“ konnte dann in der Tat zurücktreten.

Die Überprüfung der Leistungsfähigkeit hatte zwar für die Konkurrenz zwischen den Schülern Gewicht, nicht aber für den Unterrichtserfolg, weil den Schülern durch willkürliche Unterbrechungen von Lernsequenzen demonstriert wurde, wie wenig es auf den Erwerb von fachlicher Kompetenz ankam. Entsprechend oder gezwungenermaßen mußte man „tolerant“ bei der Überprüfung des Wissenserwerbs verfahren. „Leistungswochen“, in denen Abordnungen jeder „Adolf-Hitler-Schule“ miteinander konkurrierten, waren auf eine „allseitige“ Befähigung der Schüler abgestellt, was faktisch bedeutete, daß der körperlichen und der „musischen“ Ausbildung im Verhältnis zu schulwissenschaftlichen Leistungsanforderungen größere Bedeutung zugeschrieben wurde. Der Schulabschluß verlangte zwar Fachprüfungen, die aber ohne staatliche Aufsicht von den „Erzieher“ genannten Lehrern durchgeführt wurden. Außerdem hielten die Schüler einen Vortrag vor den Reichsleitern v. Schirach und Dr. Ley über den eigenen Werdegang und über eine Thema, das aus einer Urne gezogen wurde. Daß hier „Schlagfertigkeit und Mutterwitz“ erprobt wurden, um bestehende Informationslücken zu verdecken, wenn etwa über Buddhismus referiert werden sollte, versteht sich von selbst.

Der „zweite Blick“ auf die Rezeption des „Erbes“ der Reformpädagogik führt zu der Frage, ob reformpädagogische Schulkritik, etwa am Beispiel des Schulmodells der Landerziehungsheime, nicht im Grunde auf die „totale Institution“ hinauslief, zumal in der kritischen Rückerinnerung Heinrich Kupffers auch in dem privaten Internat Schloß Salem vor dem Zweiten Weltkrieg vergleichbare Strukturen vorherrschten (Kupffer, 1987, 30 f.). Die von Ernst Kriek propagierte funktionale Erziehung, nicht ein dialogisches Verhältnis war bestimmend. Das soziale Arrangement (in Hitlers

Sprache: Organisation plus Propaganda) schliff Gewöhnung ein, so daß auch die Heranwachsenden nur noch wünschen konnten, es möge alles, einschließlich der eigenen Person, „klappen wie am Schnürchen“, wie man damals sagte. „Freiheit als Einsicht in die Notwendigkeit“ fragt nicht zurück nach den Ursachen von Not, die gewendet werden muß, nimmt sie als Schicksal, obwohl arrangiert, hin. Der Krieg bot, erziehungspolitisch gesehen, den Vorteil, das erwünschte Arrangement zu anonymisieren und zu verallgemeinern, etwa durch die Unterbringung von Schulen in Lagern. Für die Kinder-Landverschickung hat Alfred Ehrentreich bezeugt, daß sie zur Anknüpfung an reformpädagogische Internatserziehung „verlockte“ und daß die Lagererziehung „zu einem Zukunftsbild für die Partei“ wurde (Ehrentreich, 1985, 149 und 157). Insofern ist gegenüber den reformpädagogischen Schulmodellen, die sich nicht auf den methodisch-didaktischen Bereich beschränkten, die Rückfrage berechtigt, welche Vorkehrungen sie gegen das Abgleiten in die totale Institution enthielten.

Dem Einwand, daß schließlich von einem Sonderfall her argumentiert werde, der untypisch für die Schulrealität sei, möchte ich mit dem Hinweis begegnen, daß der Einfluß der Reformpädagogik auf die Schulen ebenfalls nicht zur „Normalität“ gehörte, jedoch der Lageraufenthalt von Millionen von Schulkindern diese neue Normalität herstellte. Aus zeitgenössischer Sicht ist den Rustschen Richtlinien für die höheren Schulen und, wie bereits erwähnt, denen für die Hauptschulen eine Tendenz zur Verbreitung didaktischer Reformtraditionen zugeschrieben worden. Da sich die Diskussion auf diesem „weiten Feld“ aber leicht in dem Schleier eines Modernisierungsanspruchs verfängt, an dem zu weben die Lehrer zugunsten der Aufwertung der Schule natürlicherweise interessiert waren, ziehe ich mich auf ein Kernthema der Reformpädagogik zurück und zitiere zum Schluß zwei Historiker, die die Situation der schulischen Lehre folgendermaßen charakterisiert haben (Nixdorf, 1988, 238):

„Da Kritikfähigkeit, eigenständige Informationssuche und Auseinandersetzung mit kontroversen Themen weder angestrebt noch aufgrund des allgemeinen Informationsmangels und der Datenverfälschung möglich waren, wurden auch diejenigen Schüler massiv in ihrem Denken beeinflusst, die im nachhinein sagen, daß ihre Lehrer keine eigentlichen Nationalsozialisten waren. Daß bereits kleine Abweichungen im Unterricht auffielen, läßt sich nachträglich als Symptom für die Enge des Denkens und der Handlungsmöglichkeiten ansehen. Als ‚Andersdenkender‘ konnte jeder angesehen werden, der nicht ‚Hundertprozentiger‘ war. Die Motive und die Art des Andersdenkens hatten jedoch kaum die Chance, Unterrichtsgegenstand zu werden, so daß trotz berechtigter Klagen und Sorgen aus nationalsozialistischen Kreisen die Schule als Institution nicht zu einem Gegengewicht zu offiziellen Einflüssen auf die Erziehung werden konnte.“

Literatur

Bernett, Hajo: Die „totale Mobilmachung“ der deutschen Jugend. Pläne zur vormilitärischen Ertüchtigung von 1933 bis 1936. In: Sportwissenschaft. 12, 1982, S. 345 ff.

- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar 1982
- Brandenburg, Hans-Christian: Die Geschichte der HJ. Köln 1968
- Broszat, Martin: Soziale Motivation und Führer-Bindung des Nationalsozialismus. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte. 18, 1970, S. 392 ff.
- DWEV=Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Reichsministerial-Amtsblatt 1942
- Ehrentreich, Alfred: 50 Jahre erlebte Schulreform. Erfahrungen eines Berliner Pädagogen. Frankfurt 1985
- Eilers, Rolf: Die nationalsozialistische Schulpolitik, Köln 1963
- Huber, Wilfried: Die Perversion reformpädagogischer Begriffe im Nationalsozialismus unter Berücksichtigung der Sprache Reichweins. In: Ch. Salzmann (Hg.): Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Heinsberg 1987, S. 285 ff.
- Kaufmann, Günter: Die Schule von morgen. In: Wille und Macht. 6, 1938 Heft 24
- Kupffer, Heinrich: Swingtime. Chronik einer Jugend in Deutschland 1937–1951. Berlin 1987
- Lingelbach, Karl-Christoph: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. (Zweitauflage) Frankfurt 1987
- Müllers, Wilhelm: Die Pädagogik Heinrich Scharrelmanns. Diss. paed. Duisburg 1974
- Nixdorf, Delia und Gerd: Politisierung und Neutralisierung der Schule in der NS-Zeit. In: Hans Mommsen/Susanne Willens (Hg.): Herrschaftsalltag im Dritten Reich. Düsseldorf 1988
- Peiffer, Lorenz: Turnunterricht im Dritten Reich. Erziehung für den Krieg? Köln 1987
- Reese, Dagmar: Straff, aber nicht stramm. . . (Ergebnisse der Frauenforschung 18) Weinheim 1989
- Röhrs, Hermann: Die Reformpädagogik als internationale Bewegung. Bd. 1: Die Reformpädagogik, Hannover 1980
- Röhrs, Hermann: Die Schulen der Reformpädagogik – Glieder einer kontinuierlichen internationalen Bewegung. In: Ders. (Hg.) Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986
- Schirach, Baldur v.: Die Hitler-Jugend, Idee und Gestalt. Leipzig o. J.
- Schnurr, Stefan: Die nationalsozialistische Funktionalisierung sozialer Arbeit. Zur Kontinuität und Diskontinuität der Praxis sozialer Berufe. In: H. U. Otto/H. Sünker (Hg.): Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Ffm. 1991
- Schoenbaum, David: Die braune Revolution. Eine Sozialgeschichte des Dritten Reiches. (1966) Ausgabe 1980
- Scholtz, Harald: NS-Ausleseschulen. Göttingen 1973
- Scholtz, Harald: Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen 1985
- Scholtz, Harald: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung. In: U. Herrmann/J. Oelkers (Hg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim 1989
- Scholtz, Harald: Die Situation der Schulen im Machtwechsel 1933. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 39, 1991 Heft 1
- Wortmann, Michael: Baldur v. Schirach. Köln 1982

Harald Scholtz, geb. 1930, Prof. Dr., Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft an der FU Berlin
 Anschrift: Pfalzburger Str. 82, W-1000 Berlin 15