

Wolfgang Keim

Pädagogik und Nationalsozialismus Zwischenbilanz einer Auseinandersetzung innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft*

1. Der Faschismus – keine »Lektion« für die bundesdeutsche Pädagogik der Nachkriegsjahrzehnte

Daß die bundesdeutsche Pädagogik den Faschismus als „eine Lektion“ begriffen habe, wie es Hans-Jochen Gamm seit Jahrzehnten in immer wieder neuen Anläufen gefordert hat (vgl. Gamm 1964, S. 7 ff.; 1984, S. 13 f., 22 ff.), kann man wahrlich nicht behaupten. Ganz im Gegenteil ist das Thema »Pädagogik und Nationalsozialismus« hierzulande bis vor wenigen Jahren weitgehend totgeschwiegen oder höchstens am Rande behandelt worden. Dies gilt grundsätzlich keineswegs nur für die Pädagogik, sondern bekanntlich in gleichem Maße für andere wissenschaftliche Disziplinen, aber auch andere gesellschaftliche Bereiche wie die Medizin, die Justiz bzw. die gesamte Bürokratie, so daß zu Recht von einem gesamtgesellschaftlichen Verdrängungsprozeß nach 1945 gesprochen wird. Die Ursachen dafür sind bekannt; sie liegen vor allem darin, daß nach 1945 – trotz positiver Ansätze – letztendlich eine gesellschaftliche Erneuerung, insbesondere eine gründliche Entnazifizierung, verbunden mit einer Aufarbeitung von Mitverantwortung und Schuld, nicht stattgefunden hat.

Dementsprechend blieb in Untersuchungen zum Thema »Pädagogik und Nationalsozialismus«, die in den fünfziger bzw. sechziger Jahren entstanden, die Frage nach den tieferen Ursachen für die Entstehung des deutschen Faschismus, nach Mitverantwortung der Intelligenz, einschließlich der Pädagogenschaft, sowie nach dem Weiterwirken des Faschismus über das Jahr 1945 hinaus weitgehend ausgeklammert. Dies wurde durch die Übernahme spezifischer Muster der Faschismusbearbeitung aus der Geschichtswissenschaft erleichtert, und zwar bis in die Mitte der siebziger Jahre des totalitarismus- sowie des damit verwandten führertheoretischen, später dann vor allem des strukturgeschichtlichen Paradigmas. Während erstere beiden Deutungsmuster den Faschismus weitgehend auf die Person Hitlers sowie den von ihm beherrschten Macht- und Kontrollapparat zurückführten, dem ein ganzes Volk gleichsam schicksalhaft preisgegeben war, zielte das strukturgeschichtliche Interesse vor allem auf das Gegeneinander und den Kompetenzwirrwarr des NS-Regimes und seiner Machtorganisationen, während die „Personen mit ihren Entscheidungen“

„und ideologischen Positionen“ weitgehend ausgebündet blieben (vgl. Cloer 1986, S. 31 f.).

Aus der immanenten Logik dieser Deutungsmuster wird verständlich, warum z.B. einerseits bereits in den sechziger Jahren relativ differenzierte Untersuchungen und Dokumentationen zur Schule im Nationalsozialismus vorlagen (Eilers 1963; Gamm 1964), andererseits jedoch kaum jemand auf den Gedanken kam, einmal bei den eigenen Lehrern bzw. der eigenen Schule bezüglich deren Teilhabe am nationalsozialistischen Schulsystem nachzufragen. Ebenso läßt sich von hieraus erklären, warum die in den Nachkriegsjahrzehnten zahlreich erschienenen Festschriften anlässlich von Schuljubiläen die Jahre des Nationalsozialismus entweder übergehen oder einfach als »schlimme« Zeit zusammenfassen konnten, ohne beispielsweise nach lokalen Bedingungen der Faschisierung und personellen Verantwortlichkeiten zu fragen oder den zwangsweise entlassenen und diskriminierten SchülerInnen- und LehrerInnengruppen nachzugehen.

War schon die Behandlung des Themas »Erziehung und Nationalsozialismus« als solche heikel und konnte kaum auf große Resonanz bei den etablierten Zunftvertretern rechnen, so galt dies in verstärktem Maße für die Frage nach dem Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus. „Verständlicherweise“ heißt es bereits in der Einleitung zur 1. Auflage von Hans-Jochen Gamms Quellenedition »Führung und Verführung« aus dem Jahre 1964, „fällt es den Pädagogen, die bereits damals amtierten, besonders schwer, ihrer Vergangenheit zu begegnen“ (S. 8), hatten doch viele von ihnen nicht nur ‚geschwankt‘ und mehr oder weniger kurzzeitige Bündnisse mit dem Nationalsozialismus geschlossen, sondern – wie etwa Theodor Wilhelm – bis zum bitteren Ende als Propagandisten des NS-Systems fungiert, bis hin zur Rechtfertigung von dessen rassistischer Politik.¹ Wie verbreitet der Wille, daran nicht mehr zu röhren, innerhalb der Zunft war (und teilweise bis heute ist), zeigt die Tatsache, daß entsprechende Analysen – besonders wenn sie aus der DDR kamen – einfach nicht zur Kenntnis genommen wurden, wie z.B. Gerd Hohendorfs auf einem gründlichen Quellenstudium basierender Beitrag über Theodor Wilhelm in der DDR-Zeitschrift »Pädagogik« aus dem Jahre 1960. Dieser wie auch andere Hinweise auf die Rolle Wilhelms in der Zeit des Nationalsozialismus – und dies ist eine bittere

Erkenntnis – haben dessen Aufstieg zu einem der Repräsentanten bundesdeutscher Erziehungswissenschaft in den fünfziger, sechziger und noch siebziger Jahren nicht verhindert, und dies, obwohl sich selbst in seinen Schriften der Nachkriegszeit – wie der »Partnerschaft« – Spuren seiner NS-Vergangenheit wiederfinden (vgl. Hohendorf 1960).² Seine Vergangenheit oder auch die des Spranger-Schülers Hans Wenke wurden „mit dem Mantel der Nächstenliebe“ zugedeckt, wie es H. E. Tenorth – m. E. verharmlosend – formuliert (Tenorth 1988, S. 70), Stürme der Entrüstung erhoben sich jedoch, wenn jemand versuchte, das Verhältnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus zu analysieren oder gar deren zeitweise ideologische Nähe zu faschistischen Positionen nachzuweisen, wie Fritz Helling das als einer der ersten schon 1966 für Spranger tat (Helling 1966). Dabei ist zu keinem Zeitpunkt, weder von Helling noch von Hohendorf u.a. in den verschiedenen Fassungen der »Geschichte der Erziehung« aus der DDR, behauptet worden, Spranger oder andere geisteswissenschaftliche Pädagogen seien Faschisten gewesen; vielmehr ging es immer um den Anteil der „großbürgerlich-idealistischen Pädagogik“ an der Wegbereitung und Durchsetzung des NS-Systems (vgl. Günther u.a. 1962, S. 480).³

Das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Faschismus ist auch eine der zentralen Fragen der ersten und bislang einzigen umfassenden systematischen Untersuchung zum Thema »Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland« von Karl Christoph Lingelbach gewesen, die aus der Rezeption ideologiekritischer Methoden entstanden und 1970 in 1. Auflage erschienen war, damals allerdings kaum Beachtung fand und überraschend schnell vom Buchmarkt verschwand. Lingelbachs Grundanliegen – durchaus im Sinne der von Tenorth u.a. zu Recht geforderten Differenzierung – war es, zu unterscheiden zwischen konservativ-revolutionärem Denken einerseits und faschistisch-nationalsozialistischem Denken andererseits, wobei er das Charakteristikum des letzteren darin sah, „daß Kinder und Jugendliche dazu beeinflußt wurden, körperlich Schwache, erblich Kranke und 'rassisch' andersgeartete Mitmenschen zu verachten, daß man ihnen ein übersteigertes nationales Selbstbewußtsein suggerierte, dem der Haß gegenüber Angehörigen 'minderwertiger' Fremdvölker entsprach und daß man sie zur Bereitschaft erzog, auf Befehl des 'Führers' das eigene Leben bedingungslos einzusetzen und das des 'Feindes' zu vernichten“ (Lingelbach 1987, S. 19). Was die Position der geisteswissenschaftlichen Pädagogik anbelangt, so richtete sich Lingelbachs Kritik nicht – wie vielfach unterstellt – gegen deren Anspruch auf Autonomie der Pädagogik gegenüber gesellschaftlichen Interessen, sondern gegen die Ausblendung des gesellschaftlich-politischen Kontext-

tes bei der Reflexion über die Bedingungen und Voraussetzungen solcher Autonomie (S. 254).

Lingelbachs bis heute – fast 20 Jahre nach ihrem ersten Erscheinen – noch immer nicht von der Erziehungswissenschaft wirklich rezipierte oder gar durch neuere Forschungen überholte Arbeit findet Ergänzung in zwei weiteren Publikationen, einmal in dem bereits 1967 in »Westermanns Pädagogische Beiträge« erschienenen kleinen Beitrag Kurt Beutlers »Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik«, in dem dieser – darin Lingelbach weiterführend – auf die Kontinuitätslinien konservativer Pädagogik über das Jahr 1945 hingewiesen hat, und dann in der in Münster bei Anneliese Mannzmann und Herwig Blankertz entstandenen und auf Initiative von Karl Christoph Lingelbach 1979 publizierten Dissertation von Bernd Weber »Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogik-Hochschullehrern von 1914 bis 1933« (1979). Die hier verfolgte und gut belegte Grundthese, daß es eine „ideologisch-politische Kontinuität von den 'Ideen von 1914' ... zu wissenschaftlich verbrämten antidebaktrischen Affekten gegen die Weimarer Republik“ und schließlich zur „weitgehenden Fehleinschätzung der beginnenden NS-Herrschaft 1933 durch die bildungsbürgerliche Intelligenz“ auch auf Seiten der Pädagogenschaft gegeben hat (S. 237), ist bis heute durch die Erziehungswissenschaft kaum zureichend zur Kenntnis genommen worden. Dies ist um so bedauerlicher, als gerade die sich damit verbindende Frage nach den Ursachen für die Affinitäten der überwiegenden Mehrzahl bürgerlicher Pädagogen zum Faschismus vor und nach 1933 in der derzeitigen Diskussion wiederum eine zentrale Rolle spielt. Ich habe den Eindruck, daß die Arbeit Webers bis heute eher pauschal abqualifiziert als wirklich gründlich gelesen und durchdacht worden ist (vgl. beispielsweise Tenorth 1988 a, S. 64).

Betrachtet man die Erscheinungsdaten der genannten Arbeiten, ist es zunächst verwunderlich, daß sie in der Rezeptionsphase der Kritischen Theorie und im Zuge sozialliberalen Aufbruchs, trotz sich abzeichnenden Paradigmenwechsels in der Erziehungswissenschaft von einer geisteswissenschaftlichen hin zu einer sozialwissenschaftlichen Disziplin, nicht aufgenommen und weitergeführt, sondern eher totgeschwiegen worden sind. Es gab damals, wie mir Karl Christoph Lingelbach auf meine Bitte um Einsichtnahme in die Rezensionen zu seiner Arbeit kürzlich schrieb, neben den Promotions-Gutachten Froeses und Klafkis lediglich Resonanz auf Seiten der Politikdidaktiker Hilingen, K. G. Fischer, Hartwich und Haseloff; darüber hinaus „hat den Band in der Zweitaufgabe seiner 'Konservativen Revolution' Armin Mohler wohlwollend diskutiert, einige 'Betroffene' wie Theodor Wilhelm, Frau Baumler, Frau Rüdiger etc. reagierten mit 'Richtigstellungen' – sonst schwieg die

Zunft." Diese Nichtbefassung erklärt Lingelbach retrospektiv so:

"Für die Mehrzahl der – von mir aus gesehen – älteren Zunftgenossen war die Studie immer noch eine ärgerliche Tabuverletzung, die man am besten ignorierte (bis endlich Gras über die ganze Angelegenheit gewachsen war und man sie 'historisieren' konnte); die gleichaltrigen und jüngeren Kollegen aber hatten damals anderes – und, wie sie meinten, Wichtigeres – zu tun. Die Disziplin mußte fit gemacht werden für die ihr zugeschriebene Rolle bei der Organisation und Legitimation der sozialliberalen Bildungsreform. Hierzu stand – die bis dahin in der Tat versäumte – Rezeption des internationalen sozialwissenschaftlichen Forschungsstandes auf der Tagesordnung. Aufgearbeitet wurden in diesem Arbeitskontext der Positivismus-Streit und die Faschismustheorien der Studentenbewegung. Die Rolle der Disziplin unter der NS-Diktatur erschien demgegenüber eher als eine längst abgetane Verirrung der Väter und Großväter – kaum wert, daran auch nur noch einen Gedanken zu verschwenden. So blieben die Leichen im Keller." (Brief Lingelbachs an den Verfasser vom 24.12.1988)

Diese Haltung der damals fortschrittlichen Vertreter der Zunft erwies sich als Fehleinschätzung, wie spätestens die seit Mitte der achtziger Jahre endlich in Gang gekommene Diskussion über die Rolle der Disziplin im Nationalsozialismus zeigt. Wie kam es – über vierzig Jahre nach Zerschlagung des Faschismus – schließlich doch noch zu dieser Diskussion, welche Grundlinien lassen sich darin erkennen, um welche zentralen Streitpunkte geht es?

2. Die Rahmenbedingungen der Pädagogen-Kontroverse

2.1. Das veränderte Umfeld

Seit Beginn der achtziger Jahre läßt sich eine zunehmende Sensibilität, insbesondere in der jüngeren Generation, gegenüber dem Faschismus, seinen Verbrechen wie auch seinen Nachwirkungen feststellen, verbunden mit einer umfassenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung auf den verschiedensten Sektoren: Ja, man kann – etwas zugespitzt – durchaus behaupten, daß eine breiter angelegte Forschung zum deutschen Faschismus eigentlich erst seit ca. 10 Jahren im Gang ist, wobei in den Nachbardisziplinen der Erziehungswissenschaft wie insbesondere der Psychologie und Soziologie schon seit Jahren grundlegende Sammelbände und Untersuchungen vorliegen, wie beispielsweise der 1981 von Reiner Lepsius herausgegebene Band »Soziologie in Deutschland und Österreich 1918 bis 1945« (Lepsius 1981) und die 1984 erschienene Untersuchung von Ulfried Geuter zur »Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus« (Geuter 1984).

Erstaunlicherweise nahmen sich vor der Erziehungswissenschaft, und vermutlich intensiver als diese, ganz andere Gruppen der Thematik an, nämlich zum einen LehrerInnen und zum anderen – durch diese dazu angeleitet – SchülerInnen, insbesondere im Rahmen des Schülerwettbewerbs »Jugend forscht«. Aus solchen Initiativen sind eine Reihe hervorragender Dokumentationen und Studien entstanden, die in ganz wesentlichem Maße zur Differenzierung unseres Bildes von der Erziehungswirklichkeit, vor allem der Schule im Nationalsozialismus, beigetragen haben (vgl. als Überblick: Keim 1988 e). Hierzu gehören etwa die – zunächst von der Hamburger Lehrerzeitung initiierten – Beiträge zum Hamburger Schulwesen unter Hakenkreuz, die 1985 und 1986 auch in Buchform erschienen sind (Hochmuth/de Lorent 1985; Lehberger/de Lorent 1986). Überhaupt kann Hamburg als Zentrum einer breiten kritischen Forschung zum Thema »Erziehung im Nationalsozialismus«, einschließlich der jüdischen Schuleinrichtungen bzw. der Schicksale ihrer SchülerInnen und LehrerInnen, gelten (vgl. Lehberger 1988). Zu verweisen ist weiterhin auf die bereits in 2. Auflage vorliegende Dokumentation einer Kasseler Real-schulklasse »Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod« (Platner u.a. 1988) oder auf eine Untersuchung zum Kölner Apostel-Gymnasium durch drei LehrerInnen dieser Schule mit dem Titel »Ich bin katholisch getauft und Arier« (Geudtner u.a. 1985). Anders als die Hamburger Schulforschungen, die eher auf Zustimmung und Betroffenheit gestoßen sind, mußten die Kölner LehrerInnen die Erfahrung der Stigmatisierung als Nestbeschützer, insbesondere von Seiten ihrer eigenen Schule, deren LehrerInnen, Eltern, SchülerInnen und Ehemaligen machen. Solche (für die Betroffenen schmerzlichen) Erfahrungen zeigen, daß die in den fünfziger, sechziger und siebziger Jahren dominierenden Widerstände gegen jede Form der kritischen Auseinandersetzung mit dem Faschismus noch längst nicht überwunden, sondern nach wie vor, auch in der Kriegs- und Nachkriegsgeneration, wirksam sind.

Die Anstöße für die Erziehungswissenschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema »Pädagogik und Faschismus« von Seiten der Lehrerschaft beschränkten sich jedoch nicht auf den schulischen Bereich, sondern betrafen darüber hinaus auch die Frage nach der Rolle der Disziplinvertreter im Nationalsozialismus. So sind Impulse zu einer kritischen Aufarbeitung von Peter Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus in ganz entscheidender Weise von Lehrern ausgegangen, die sich mit den Geschichtsklitterungen der etablierten Petersen-Forschung nicht mehr zufriedengegeben, sondern nach differenzierten Analysen verlangt haben, wie die kritischen Debatten in der Freinet-Zeitschrift »Fragen und Versuche« sowie in der »Demokratischen Erziehung« gezeigt haben (vgl. Keim 1989 a).

2.2 Der Streit um die Ehrung Oswald Krohs in Bad Berleburg

Bevor wir auf die seit Mitte der achtziger Jahre in Gang gekommene Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft zu sprechen kommen, soll noch auf eine kürzlich sehr intensiv geführte Auseinandersetzung außerhalb des Wissenschaftsbereiches über einen der namhaftesten Pädagogen und Psychologen der ersten Jahrhunderthälfte, nämlich Oswald Kroh, und dessen Rolle im Nationalsozialismus eingegangen werden, weil sie ein bezeichnendes Licht auf die Versäumnisse, ja mehr noch: die teilweise höchst fragwürdige Rolle der Disziplin bei der Bearbeitung ihrer NS-Vergangenheit wirft. Im sauerländischen Bad Berleburg, dem Geburtsort Oswald Krohs, in dem bereits eine Grundschule nach ihm benannt war, fanden auf Initiative des (inzwischen verstorbenen) Pädagogen und Psychologen Ernst Bornemann im Dezember 1987 verschiedene Gedenkveranstaltungen zum 100. Geburtstag Krohs statt, u.a. ein wissenschaftliches Kolloquium, ein Festakt mit einem Festvortrag Hein Retters aus Braunschweig »Die Bedeutung Oswald Krohs für die Schulreform und die heutige Erziehung« sowie schließlich am Tag darauf die Enthüllung einer Gedenktafel am Geburtshaus Krohs. Am Tag nach dem Festakt, aber erst nach Enthüllung der Gedenktafel, befahl die an der Ehrung Beteiligten Katerstimmung. Denn in seinem Festvortrag hatte Retter – wenn auch nur kurz – auch auf Krohs »rückhaltlose Zustimmung zu den neuen Machthabern« (von 1933, W. K.) und zu deren »völkischer Erziehungsbewegung« verwiesen bzw. betont, daß es ihm »kalt den Rücken« herunterlaufe, wenn er »in der 'Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes' in der Auflage von 1935 lese, daß 'völkische Erziehung' auch bedeutet: 'Ausmerzung aller derjenigen Ansätze und Erscheinungen, die der idealen Selbstverwirklichung des Volkstums hindernd in den Weg treten können'« (Bericht der Stadtverwaltung Bad Berleburg ... 1988, S. 3). Dies hatte Retter jedoch nicht davon abgehalten, den Festvortrag zu halten und Kroh – trotz dieser Einschränkung – als bedeutenden Vertreter seiner Disziplin zu feiern bzw. auch die Ehrung Krohs mit einer Gedenktafel zu legitimieren.

Bemerkenswert an dem »Fall« Kroh ist, daß die Gemeinde Bad Berleburg sich ein dreiviertel Jahr lang intensiv mit dieser Ehrung befaßt (mit ausführlicher Berichterstattung in der regionalen Presse), ja sogar den Archivar und Kustos der Stadt damit beauftragt hat, ein Gutachten über Kroh anzufertigen, das in seiner vorliegenden Form durchaus wissenschaftlichen Ansprüchen standhält und auf einer breiten Quellengrundlage, Zeitzeugenbefragungen, Recherchen in Berlin etc. basiert. Der Initiative der Grünen ist es zu verdanken, daß – nach verschiedenen vergeblichen Anläufen – schließlich im Oktober vergangenen Jahres sowohl die Ehrung wie die Schulbenennung nach

Oswald Kroh zurückgenommen worden sind; mit ihrer weitergehenden Forderung nach Abnahme der Gedenktafel konnten sie sich freilich nicht durchsetzen. Positives Ergebnis der monatelangen öffentlichen Auseinandersetzung ist jedoch nicht nur die Rücknahme der Kroh-Ehrung, sondern eine Sensibilisierung der heimischen Bevölkerung, wie die Veranstaltungen und Reden anlässlich des Gedenkens an die 50. Wiederkehr der Pogromnacht gezeigt haben.

Für unseren Zusammenhang der Bearbeitung der NS-Vergangenheit durch die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft bleibt die Frage, wie Hein Retter, ein Disziplinvertreter der Kriegsgeneration (Jahrgang 1937), der wissenschaftlich vor allem mit Arbeiten zur Vorschulerziehung hervorgetreten ist, zu einer – trotz der zitierten Einschränkungen – letztendlich positiven Kroh-Beurteilung gekommen ist, obwohl nicht nur die Schriften Krohs über den gesamten Zeitraum des Faschismus hinweg, sondern auch die Arbeit Geuters zur »Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus« (1984) eindeutig die führende Rolle Krohs in der NS-Psychologie belegen. Schon in seiner Dissertation über Kroh aus dem Jahre 1969, die von dem Petersen-Schüler Hans Mieskes betreut und in dessen Reihe »Erziehungswissenschaft und pädagogische Wirklichkeit. Forschungen und Darstellungen« publiziert worden ist (Retter 1969), führt Retter im Literaturverzeichnis zwar sämtliche Schriften Krohs aus der Zeit des Nationalsozialismus mit einer ganzen Reihe schlimmer rassistischer Beiträge auf, »erledigt« jedoch die Frage nach Krohs aktiver Unterstützung des Faschismus bzw. nach den Berührungs punkten und Schnittmengen der Krohschen mit der faschistischen Anthropologie damit, daß er betont, es könne »nicht seine Aufgabe sein, Kroh von einer Schuld zu entlasten, die die deutsche Pädagogik generell auf sich« geladen habe, »als im Jahre 1933 ihre führenden Vertreter doch überwiegend den nationalsozialistischen Staat begrüßt« hätten (S. 99). Dabei fügt er in einer Fußnote hinzu, daß »eine Darstellung der Pädagogen, die im Fahrwasser dieser (der faschistischen, W. K.) Ideologie mitschwammen, sich 'anpaßten', noch ausstehe, was «Ausdruck einer bedauerlichen Unsicherheit der heutigen Pädagogik in der Bundesrepublik» sei (S. 221).

3. Grundlinien und Schwerpunkte der Pädagogen-Kontroverse

Zur intensiven Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaft mit dem Verhältnis der Disziplin und der Disziplinvertreter zum Nationalsozialismus hat in wesentlichem Maße eine äußerst umstrittene Entscheidung innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft beigetragen, nämlich die 1984 erfolgte und später

auf Drängen vieler Mitglieder wieder rückgängig gemachte Verleihung der Ehrenmitgliedschaft an Theodor Wilhelm und damit die Auszeichnung eines Pädagogen, der zu den eifrigsten Propagandisten des NS-Regimes auf dem Erziehungssektor gehört hat (vgl. Anm. 1). Der Streit um die Wilhelm-Ehrung innerhalb der Disziplin war für eine Reihe von Kollegen zumindest ein wichtiger Anstoß zur gründlicheren Beschäftigung mit der Thematik und hat im März 1985 auf Initiative von Peter Menck hin zu einem Gespräch über »Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945« mit ca. 25 TeilnehmerInnen in Siegen geführt. Im Mittelpunkt dieses Gespräches stand der 1986 in der »Zeitschrift für Pädagogik« publizierte und heftig umstrittene Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth über »Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945« (Tenorth 1986), auf den gleich noch näher einzugehen sein wird. Dem Siegener Gespräch folgten weitere, u.a. 1986 in Heidelberg im Anschluß an den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in Tübingen 1987 zur Vorbereitung eines eigenen Beiheftes der »Zeitschrift für Pädagogik« : »Pädagogik und Nationalsozialismus« (Herrmann/Oelkers 1988), im Januar 1988 in Münster – mit anderen Intentionen und einem anderen Publikum – anlässlich des Kongresses des Bundes demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über »Verantwortung der Wissenschaft« (Kempken 1988). Daß es inzwischen – fast fünf Jahre nach der umstrittenen Wilhelm-Ehrung – zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema »Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus« innerhalb der Disziplin gekommen ist, belegen über diese ganz unterschiedlichen Gesprächszusammenhänge hinaus verschiedene Vortragsreihen an bundesrepublikanischen Universitäten, wobei vor allem die – inzwischen auch in Buchform vorliegende – Paderborner Vortragsreihe »Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft« (Keim 1988 a) großes Interesse auch der Medien auf sich gezogen hat.

Wichtigster Niederschlag dieser Diskussion sind eine Reihe von Buchpublikationen, teilweise von Neuauflagen wie die von Karl Christoph Lingelbachs »Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland« (Lingelbach 1987) sowie Kontroversen innerhalb verschiedener pädagogischer Zeitschriften. Versucht man, die Grundlinien dieser Diskussion zu systematisieren, dann lassen sich darin deutlich vier Diskussionsstränge, teilweise mit Überschneidungen, erkennen. Dabei geht es um

erstens die auch in anderen Disziplinen, wie insbesondere der Geschichtswissenschaft, umstrittene Frage nach Kontinuität und Diskontinuität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung von Weimar zum Nationalsozialismus hin wie auch über das Jahr 1945 hinaus;

zweitens die besondere Rolle ganz bestimmter Pädagogen, die als Repräsentanten spezifischer Richtungen der Erziehungswissenschaft fungieren, wie Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Peter Petersen;

drittens die 1933 widerständige, verdrängte und verfolgte Pädagogik, wobei dieser Strang auch in der jüngsten Diskussion eine deutliche Randstellung einnimmt, und schließlich

viertens methodische Fragen, wie sie insbesondere im Zusammenhang verschiedener Veröffentlichungen Heinz-Elmar Tenorths aufgebrochen sind.

Dabei soll im folgenden aus Gründen der besseren Darstellbarkeit der zuletzt genannte methodische Diskussionsstrang gleich im Anschluß an die Kontinuitäts-Diskontinuitäts-Frage behandelt werden.

3.1 Zur Kontinuität und Diskontinuität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Wichtigster Anstoß für diesen ersten Strang der Pädagogen-Kontroverse war zweifellos die 1984 als Taschenbuch erschienene Schrift von Heinrich Kupffer über den »Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik« (Kupffer 1984). Darin stellt Kupffer die These auf und versucht sie zu belegen, daß *„in der neueren deutschen Pädagogik ... die Zeit nach 1945 keinen entscheidenden Wandel gebracht“* habe. *„Die Epoche des Faschismus“* bleibe *„vielmehr eingebettet in ein Kontinuum. Dieses“* sei *„vor allem durch die Neigung der deutschen Pädagogik gekennzeichnet, auf konkrete gesellschaftliche, politische und sachliche Fragen nicht adäquat auf der jeweiligen Ebene, sondern generell mit einem Menschenbild zu antworten. Auch dieses Menschenbild selbst“* sei *„in wesentlichen Zügen unverändert“* geblieben (S. 9). Die folgenden Belege Kupffers für seine These, die nach bestimmten thematischen Schwerpunkten wie »Politik und Charakter«, »Kultur und Krise« oder »Natur und Bedürfnis« gruppiert sind, enthalten im einzelnen viele wertvolle kritische Hinweise zum Verständnis von Kontinuitätslinien innerhalb des pädagogischen Denkens dieses Jahrhunderts; insgesamt ist jedoch der Ansatz Kupffers viel zu pauschal und seine Begründung zu undifferenziert, um diese These wirklich plausibel machen zu können. Dies vor allem deshalb, weil Kupffer – von einer Position der Anti-Pädagogik herkommend – die anthropologisch und gesellschaftstheoretisch fundierte Unterschiedlichkeit von Menschenbildern innerhalb der pädagogischen Tradition nicht zureichend berücksichtigt, und zwar einschließlich der 1933, teilweise bis heute verdrängten Pädagogik. Daß diese in der Tat viel zu pauschale Kontinuitätsbehauptung auf den erbitterten Widerstand der Zunft stoßen mußte, ist nachvollziehbar. Allerdings hatten dieselben Zunftvertreter, die sich jetzt empört zu Wort meldeten, vorher selbst so gut wie nichts zur Aufarbeitung solcher Zusammenhänge beigetragen, obwohl dies für sie als Erziehungshil-

storiker einer jüngeren Generation eigentlich eine vordringliche Aufgabe hätte sein müssen.

Besonders pointiert ist Ulrich Herrmann in der Einleitung zu der von ihm 1985 herausgegebenen Sammlung von wissenschaftlichen Beiträgen und autobiographischen Berichten zur Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in der NS-Zeit mit Kupffer ins Gericht gegangen:

"Nohl und Spranger einen 'beschaulichen Nihilismus' zuzuschreiben, wie Kupffer es tut" sei "irreführend und beleidigend zugleich ... Die Frage, die Kupffer mit Recht" aufwerfe, "die Frage nämlich nach Kontinuität und Diskontinuität in der deutschen (Geistes-)Geschichte", werde "auch von ihm nicht beantwortet. Ohne die anti-intellektuelle und anti-rationalistische Kulturkritik von Langbehn und Spengler, ohne die lange Tradition des Antisemitismus (der allerdings in Wien aufblühte, als er im deutschen Kaiserreich zurückging), ohne die vielfältigen Strömungen antidemokratischen Denkens in der Weimarer Republik (und zwar von rechts wie von links), ohne die mentalen Folgen von Krieg und Wirtschaftskrise für die 'kleinen Leute' sei "der Nährboden und der Erfolg des Nationalsozialismus nicht zu verstehen. Daß die 'herrschende' Pädagogik der zwanziger Jahre in Praxis und Theorie kaum Instrumente zeitgeschichtlicher, politisch-praktischer Analyse" enthalten habe, möge "man auf das Konto ihrer geschichtlichen Versäumnisse setzen. Aber daß sie deswegen den Nationalsozialismus als Doktrin und Herrschaftspraxis 'mit ermöglicht' habe" verkenne "dessen eigene Triebkräfte", ignoriere "die politische Konstellation vor dem 30. Januar 1933" und verkehre "Unterlassung und Versagen in geistige Mittäterschaft". Damit sei "der Weg zu rationaler historischer Urteilsbildung abgeschnitten, Geschichte weder aufgearbeitet noch begriffen" (Herrmann 1985 b, S. 15 f.).

So sehr Herrmanns Kupffer-Kritik berechtigt erscheint, zeigen seine weiteren – bewußt ausführlich zitierten – Ausführungen zum Kontinuitätsproblem zugleich, daß es ihm darüber hinaus um viel mehr geht, nämlich die damals herrschende Pädagogenschaft von dem Vorwurf der Mitverantwortung für die Faschisierung Deutschlands zu befreien, zumindest diese herunterzuspielen. Ja, die ganze Argumentation Herrmanns zielt ganz offensichtlich auf generelle Entlastung von Verantwortung: der Antisemitismus blühte "in Wien" auf, "als er im deutschen Kaiserreich zurückging", "die vielfältigen Strömungen antidemokratischen Denkens der Weimarer Republik" kamen "von rechts wie von links" (Hervorh. W. K.), der Nährboden für den Erfolg des Faschismus wird in den "mental Folgen von Krieg und Wirtschaftskrise", die letztendlich ausschlaggebenden Faktoren für die Machtübertragung in der "politischen Konstellation vor dem 30. Januar 1933" gesehen. Der Tendenz zur Entlastung von Schuld und Mitverantwortung dient weiterhin Herrmanns führer-theoretischer Zugang zum Nationalsozialismus in der gesamten Einleitung, was z.B. auch Ernst Cloer in seiner anson-

sten sehr positiven Besprechung von Herrmanns Sammelband aufgefallen ist:

"Überraschen muß es ..., daß gerade Ulrich Herrmann, mit dessen Namen nicht zuletzt das gegenwärtig erreichte Niveau historischer Bildungs- und Sozialisationsforschung und ihrer komplexen Forschungsprogrammatik verbunden ist, in seiner Einleitung sehr pointiert den ideologieorientierten, totalitarismus-theoretischen Ansatz (verschärft durch die Variante der Führertheorie) akzentuiert hat ... Offensichtlich hat diese scharfe Pointierung der Weltanschauung, Anthropologie und spezifischen 'Erziehungs'-Vorstellung ... Hitlers ihren Grund darin, daß Herrmann in seinem Einführungsbeitrag bereits eine zentrale systematische Frage, diejenige der Kontinuität und Diskontinuität, akzentuieren wollte. Auf der Folie des Totalitarismus und der Weltanschauung Hitlers läßt sich diese These von der 'singulären Figuration' (Tenorth) und der Diskontinuität am ehesten begründen. Hier bezieht der Herausgeber sehr eindeutig Position" (Cloer 1986, S. 37).

Was nun die Rolle der vor 1933 führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik anbelangt, will Herrmann – wie zitiert – allenfalls einräumen, daß sie "in Praxis und Theorie kaum Instrumente zeitgeschichtlicher, politisch-praktischer Analyse enthielt" und dies "aufs Konto ihrer geschichtlichen Versäumnisse setzen". Daß damit die tatsächlich bestehenden Affinitäten zwischen konservativ geprägter geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Nationalsozialismus wie auch die zumindest zeitweise Unterstützung des NS-Systems durch fast sämtliche Repräsentanten dieser Richtung nicht zureichend charakterisiert, ja verharmlost worden sind, läßt sich bereits anhand der sehr viel differenzierteren Analysen Lingelbachs von 1970 belegen. Das Nur-Abstreiten-Wollen mußte auf Dauer in eine Sackgasse führen.

Deshalb ist im Zusammenhang der Diskussion über Kontinuität und Diskontinuität Heinz-Elmar Tenorths Argumentation sehr viel ernster zu nehmen. Tenorth gesteht in seinem bereits erwähnten Beitrag »Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945« durchaus zu, "daß breite Teile der akademischen Intelligenz in ihren Analysen 1933 wenig heilsichtig und in ihren politischen Optionen leichtfertig waren, und zwar unabhängig von ihrer Disziplinzugehörigkeit oder ihrer Zugehörigkeit zu metatheoretischen Schulen" (S. 308, Hervorh. W.K.), wobei bereits diese Formulierungen zeigen, wie wenig Bedeutung Tenorth diesem Sachverhalt beimäßt, vor allem, wie wenig dieser Sachverhalt für ihn mit den spezifischen Denkstrukturen dieser Pädagogik zu tun hat.⁴ Ja, Tenorth betont sogar ausdrücklich, daß man über den Indikator "politisches Verhalten von Hochschullehrem" "wenig Aussagekräftiges" über deren "pädagogisches Ideengut" erfahren. Deshalb solle "über Distanz und Autonomie des pädagogischen Denkens ... nicht primär in den Kategorien politischen Verhaltens ... gestritten werden, sondern von Ka-

tegorien aus, die das pädagogische Denken selbst in seiner Besonderheit erkennen lassen“ (S. 308 f.). Darüber hinaus fordert er, sich bei der Klärung der Frage von Kontinuität und Diskontinuität nicht nur – wie allgemein üblich – auf die sog. Katheder- und d.h. die von Lehrstuhlinhabern an Universitäten vertretene Pädagogik zu konzentrieren, sondern den gesamten „Personencorpus, der eine Disziplin in einem elementaren Sinne darstellt“ (S. 301), einzubeziehen. Dann nämlich lasse sich allein schon von den Personen her „ein Prozeß der Ablösung der Weimarer Generation und ihr Ersatz durch eine NS-spezifisch rekrutierte und geprägte Pädagogengruppe“ nachweisen, was in ähnlicher Weise beim Übergang zur Bundesrepublik hin gelte (S. 305). Entsprechendes versucht er für die spezifische Theoriestruktur der deutschen Pädagogik der Weimarer Zeit auf der einen, der NS-Zeit auf der anderen Seite zu zeigen. Trotz gewisser ideologischer Affinitäten „des Erziehungsdenkens vor und nach 1933“ (S. 313) sei es deshalb notwendig, für „die Pädagogik von 1933 bis 1945“ von „einer singulären historischen Figuration“ zu sprechen; „bei Kontinuitäten in Elementen“ zeige „sie vor allem Diskontinuität der ... Theorien ... über Erziehung im ganzen“ (S. 316).

Mit dieser These von der „singulären historischen Figuration“ der deutschen Pädagogik zwischen 1933 und 1945 hat sich vor allem Hans-Joachim Gamm in einem Beitrag der »Demokratischen Erziehung« zur »Kontinuität der Katheder-pädagogik« kritisch auseinandergesetzt (Gamm 1987, dazu: Tenorth 1987). Dabei weist er auf den Widerspruch Tenorths hin, auf der einen Seite „Kontinuität in Elementen“ zu konzedieren, gleichzeitig aber eine „Einmaligkeit faschistischer Erziehungsauffassungen“ zu postulieren: „Gelten ... 'Kontinuitäten in Elementen' ... so bleiben die qualifizierenden Kräfte wirksam“ (S. 17). Für „verwunderlich“ hält Gamm weiterhin die Forderung Tenorths, „bei der Analyse des pädagogischen Denkens ... die 'Kategorien politischen Verhaltens' besser auszuschließen und lieber eine kategoriale Bestimmung des pädagogischen Denkens“ vorzunehmen:

„Das Verhalten der pädagogisch einflußreichen Figuren während der Weimarer Republik zeigt doch gerade, in wie hohem Maße politisch relevant ihre persönlichen Auffassungen neben den wissenschaftlichen Arbeiten waren. Ob man aber lediglich auf die Besonderheit ihres pädagogischen Ansatzes zurückgreifen kann, ist fragwürdig, da doch alles, was von diesem angesehenen Zirkel ausging, nicht nur in die pädagogische, sondern auch in die sozialpolitische Szene hinein wirkte“ (S. 16).

Damit berührt Gamm bereits spezifische Besonderheiten des methodischen Ansatzes Tenorths, die nicht nur für diese, sondern auch andere seiner Publikationen der vergangenen Jahre charakteristisch sind. Da die sich aus Tenorths Ansatz ergebenden Konsequenzen für die Sichtweise des Ver-

hältnisses von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus einschneidender Natur sind, mußte die Auseinandersetzung damit zu einem zweiten wichtigen Strang der Pädagogen-Kontroverse werden.

3.2 Die Auseinandersetzung mit Heinz-Elmar Tenorths systemtheoretischer Interpretation nationalsozialistischer Erziehungswissenschaft

Heinz-Elmar Tenorth ist zweifellos derjenige unter den bundesdeutschen Erziehungshistorikern, der in den vergangenen Jahren am nachhaltigsten die Diskussion über das Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus bestimmt hat. Seinem Beitrag zur »Deutschen Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945« vorausgegangen war bereits ein Literaturbericht »Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 bis 1945«, für deren Analyse er – über die kritische Auseinandersetzung mit vorliegenden Deutungsmustern – einen eigenen systemtheoretischen Interpretationsrahmen entwickelt hat, ohne ihn allerdings schon auszufüllen bzw. zu konkretisieren. Diesem Ziel dienen zwei weitere größere Arbeiten Tenorths, zunächst seine 1988 erschienene »Geschichte der Erziehung« (Tenorth 1988 b) und dann vor allem der von ihm zusammen mit Dieter Langewiesche herausgegebene Band V des »Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte«, für das er selbst den in unserem Zusammenhang besonders interessanten Abschnitt »Pädagogisches Denken« geschrieben hat (Tenorth 1989).⁵

Ohne in diesem Rahmen in Einzelheiten der Tenorth-Diskussion einsteigen zu können und zu wollen, kann festgehalten werden, daß Tenorths Forschungsinteresse einer „distanzierten Geschichtsschreibung“ zu dienen versucht (Tenorth 1989, S. 112), die aktuelle Reflexionen vermeidet, weshalb Tenorth sich für die historische Forschung um eine Begrifflichkeit bemüht, die möglichst wertneutral ist; wie bekannt, spricht er in diesem Zusammenhang von „Substratkategorien“. So unterscheidet er zwischen einem moralisch-politisch aufgeladenen und einem empirischen Bildungsgriff, wobei er im Zusammenhang historischer Forschung letzteren für ausschließlich geeignet hält (Tenorth 1985, S. 12 ff.). Zu welch problematischen Konsequenzen die Verwendung derartiger – scheinbar wertneutraler – Kategorien führt, zeigt am deutlichsten Tenorths Darstellung und Wertung des nationalsozialistischen Erziehungssystems, dem er „neue innovative Momente“ zuschreibt und es „offen“ läßt, „ob sie auch als Fortschritt bewertet werden dürfen“ (ebd., S. 122, vgl. Keim 1988 b S. 31 f.).

Wie schon anhand seines Beitrages »Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 bis 1945« ver deutlicht, mißt Tenorth im Sinne von Luhmanns Systemtheorie dem pädagogischen Sektor eine gewisse Eigenständigkeit innerhalb des gesellschaftlichen Gesamtsystems zu, so daß in allen

genannten Untersuchungen sowohl die Struktur der Erziehungswirklichkeit als auch das pädagogische Denken weitgehend losgelöst vom gesellschaftlichen Herrschaftssystem interpretiert werden. Damit rückt Tenorths Ansatz in verblüffender Weise ganz in die Nähe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, wie Lingelbach (1988) kürzlich ausführlich nachgewiesen hat. Zumindest teilt Tenorths Ansatz mit dem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das »unkritische Gesellschaftsverständnis« bzw. die Ausklammerung realer Herrschaftszusammenhänge, während umgekehrt allerdings das fortschrittliche Element geisteswissenschaftlicher Pädagogik, nämlich die – zumindest bei Nohl – auf Emanzipation des pädagogischen Subjektes von Fremdbestimmung hin zielende »relative Autonomie« fallengelassen wird. Lingelbachs in der Überschrift seines Beitrages enthaltene Rückfrage an Tenorth: »Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt?«

3.3 Die Spranger-, Flitner- und Petersen-Kontroverse

Mit der Diskussion über das Verhältnis der vor 1933 und nach 1945 dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik zum Nationalsozialismus entzündete sich zugleich eine Debatte über deren führende Vertreter wie insbesondere Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Peter Petersen.

Die Spranger- und Flitner-Debatte wurde angestoßen durch Adalbert Rang, der die 1933 im April-Heft der »Erziehung« erschienenen Stellungnahmen Sprangers und Flitners zum »März 1933« einer gründlichen Textanalyse unterzog und deren »(größten-)teils verständnisvolle, (kleineren-)teils ablehnende Haltung ... gegenüber dem Faschismus« als Produkt »ihrer konservativen Rückwärtsorientierung« interpretiert hat (Rang 1988, S. 76; vgl. auch Rang 1986 + 1989).

Dieser Beitrag Rangs und selbstverständlich nach wie vor die Schrift Kupfers waren offensichtlich der Anlaß für eine – im Vergleich zur Einleitung seines Sammelbandes »Die Formung des Volksgenossen« – sehr viel gründlichere Erwiderung Herrmanns in dem 1988 erschienenen Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik »Pädagogik und Nationalsozialismus« (Herrmann 1988). Herrmann versucht darin, über die von Rang interpretierten Texte von Spranger und Flitner aus dem April-Heft der »Erziehung« hinaus die Situation der Zeitschrift wie die Position ihrer Herausgeber, insbesondere Sprangers und Flitners, anhand ihrer Korrespondenzen mit dem Verlag Quelle & Meyer zu beleuchten, zu erklären und letztendlich plausibel zu machen. Die Erschließung des hier dokumentierten Briefwechsels ist sicherlich verdienstvoll und für ein Verständnis von Sprangers und Flitners Position 1933 hilfreich. Interessant ist, daß Herrmann in bezug auf Sprangers Haltung 1933 inzwischen grundsätzlich zu einer ganz ähnlichen Einschätzung wie Rang kommt, indem er ihm (Spranger)

»vorsichtig unentschiedene Anbiederung im Gewand völkisch-nationaler Sprache« attestiert, »von der diejenige der Nationalsozialisten ja nur eine Spielart« gewesen sei, »deren Schlagwörter Spranger hier aber seinem eigenen, eigentümlich hohl klingenden Jargon von 'völkischer Metaphysik' und 'Wucht wiedererwachten Willens' unschwer einverleiben« gekonnt habe (S. 288); in einer Fußnote beschreibt er Sprangers Haltung 1933 mit »innerer Ambivalenz« (S. 322), eine Formulierung, die im übrigen auch in Rangs Interpretationen verschiedentlich auftaucht und von diesem wie folgt ausgelegt wird:

„Im Faschismus erkannten Spranger und Flitner etwas von sich selber, etwas von ihren eigenen Denkweisen und Zielvorstellungen wieder; aber derselbe Faschismus löste bei ihnen zugleich Irritationen, Ängste und Abwehr aus. Der Begriff, den wir für ein solches Bei- und Miteinander von Widersprüchlichem, sich eigentlich Ausschließendem haben, heißt Ambivalenz“ (Rang 1988, S. 73 f.).

Angesichts der in der Sache weitgehenden Übereinstimmung Herrmanns mit Rangs, zumindest was die Position Sprangers 1933 anbelangt, verwundert es, wie scharf Herrmann sich gegen Rang abgrenzt, wobei Rangs Argumentation m.E. von Herrmann sogar in unzulässiger Weise durch verkürzte Zitierung verfälscht wird.⁶ In bezug auf Flitner dagegen kommt Herrmann zu einer anderen Einschätzung als Rang. Dabei läßt sich anhand der kürzlich erschienenen »Erinnerungen« Flitners (1986) einerseits sicherlich leicht belegen, daß dieser insgesamt wesentlich sensibler für gesellschaftliche und soziale Probleme war als Spranger, ebenso seine Vorbehalte gegenüber dem Nationalsozialismus weitergingen und nicht zuletzt von ihm die innere Distanzierung zum NS-Staat wesentlich früher vollzogen wurde als von Spranger – dies bestätigen die von Herrmann vorgelegten Dokumente. Allerdings können auch sie nicht über die Nähe bestimmter Denkstrukturen Flitners zum Nationalsozialismus hinwegläuschen, wobei ich bewußt von Nähe und nicht von Identität spreche. Ein Beleg für diese Nähe scheint mir im übrigen auch die von Flitner in seinen »Erinnerungen« ausdrücklich erwähnte kurzzeitige Mitgliedschaft im »Stahlhelm« 1933 zu sein (Flitner 1986, S. 359 f.; vgl. Keim 1988 d). Also auch hier grundständliche »Ambivalenz« in dem von Rang erläuterten Verständnis, wenngleich in anderen Formen als bei Spranger.

Wer gemeint hat, der Herrmann-Beitrag habe wenigstens in der Einschätzung von Sprangers Haltung 1933 zu einem Konsens geführt, auf dem weitere Forschungen aufbauen können, mußte sich in dieser Hoffnung spätestens getäuscht sehen, als im September 1988 im Rahmen des von der Sparkasse der Stadt Berlin (West) finanzierten Programms »Berliner Gedenktafel« am ehemaligen Wohnhaus Sprangers in Berlin-Dahlem, das

z. Zt. vom Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin genutzt wird, eine Gedenktafel für Spranger angebracht wurde und in den bei diesem Anlaß gehaltenen Reden lediglich von der „*kritischen Distanz Sprangers*“ (Henning u.a. 1988 a, S. 12), nicht jedoch seiner zeitweisen Nähe zum Nazi-Regime gesprochen wurde.⁷ Ganz offensichtlich wird hier das Ziel verfolgt, das bis vor kurzem überkommene (unkritische) Spranger-Bild wiederherzustellen. Dieser Stilisierung dient die im Zusammenhang mit der Ehrung Sprangers erfolgte Publikation seiner Texte für die Berliner Mittwoch-Gesellschaft 1935 bis 1944 (Henning u.a. 1988 b), einen Kreis von Gelehrten und hohen Beamten, der während des Zweiten Weltkrieges zu einem Zentrum des konservativen Widerstandes gegen Hitler wurde, ohne daß diese Mitgliedschaft bzw. die dort von Spranger gehaltenen Vorträge bereits als Beleg für oder gegen seine geistige Nähe zum Faschismus vor und nach 1933 dienen können. Zumindest lassen sich damit allein Sprangers Beitrag zum »März 1933« wie auch andere Aufsätze aus der »Erziehung« wie auch seine problematische Rolle während seines Japan-Aufenthaltes im Sommer 1937⁸ nicht entkräften, wie es wohl die zentrale Intention des Herausgebers war. In seinem Vorwort zur 2. Auflage scheint Uwe Henning, einer der drei Herausgeber der Broschüre, dies bereits zu ahnen, indem er aus einer neueren westlichen Studie zum Stalinismus den Begriff der »Sozialhypnose« entlehnt, mit dem der Stalinismus dort erklärt wird, und diesen Begriff in einer merkwürdig konjunktivistischen Wendung auf Sprangers (mögliche?) Nähe zum Nationalsozialismus 1933 anwendet:

„Angenommen, Eidelmanns These von der Sozialhypnose hätte ihre Gültigkeit für die Erklärung der Festigung bestimmter Herrschaftsformen, dann würde der Befund Herrmanns, sofern er zuträfe, durchaus in dieses Erklärungsmodell passen. Sprangers Rückblick von 1955 auf seine Handlungskonflikte im Jahre 1933 belegt aber auch, daß er überraschend schnell seine politische Urteilsfähigkeit wiedergefunden hat, die ihm – dem Urteil Herrmanns zufolge – 1933 durch seine ‘nar-kotisierte’ Sprache angeblich gefehlt habe“ (Henning u.a. 1988 b, S. 22 f.).

Ähnlich wie für Spranger und Flitner wird seit einigen Jahren auch das Verhältnis Peter Petersens zum Nationalsozialismus diskutiert, wobei sich interessanterweise hier der Kreis sowohl der Diskutanten als auch der Interessenten ganz anders zusammensetzt. Dies hängt vor allem damit zusammen, daß das Erbe Sprangers und Flitners vor allem im Rahmen der Universitäts-Pädagogik, das Petersens innerhalb der Pädagogischen Akademien und Hochschulen gepflegt worden ist.

Peter Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus scheint zumindest sehr viel eindeutiger und zugleich belasteter zu sein als das Sprangers oder

Flitners. Denn während Spranger aufgrund seiner Kontakte zum konservativen Widerstand 1944 von den Nazis mehrere Wochen lang inhaftiert worden ist, und Flitner sich – wie vielfach bezeugt – schon seit 1933 zunehmend von den Nazis distanzierte, hat Petersen von 1933 bis 1945 seine Schriften den Nazis angedient und das NS-System durch Mitwirkung in dessen spezifischen Partei-Schulungsstätten wie auch als dessen Repräsentant unterstützt, z.B. während seines Südafrika-Aufenthaltes im Sommer und Herbst 1937. Nach 1945 verstand er es dann sofort, sich den veränderten Machtverhältnissen in der Sowjetisch Besetzten Zone anzupassen, ist im Februar 1946 in die SPD eingetreten und war nach dem Zusammenschluß von SPD und KPD mehrere Jahre SED-Mitglied, bis gegen Ende der vierziger Jahre immer größere Differenzen zur sozialistischen Schulpolitik aufbrachen, die schließlich im Sommer 1950 auch zur Schließung von Petersens Universitäts-Schule führten. Aufgrund seiner Mitgliedschaft in der SED hat er bei den konservativen Vertretern der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik, beispielsweise bei Spranger und Flitner, keinen Anschluß gefunden; erst seinen Schülern Hans Mieskes, Heinrich Döpp-Vorwald und Theo Dietrich ist es gelungen, ihn zu einer Symbolfigur der Reformpädagogik zu stilisieren und dabei zugleich jeden Zweifel an der Integrität seiner Haltung, einschließlich seiner politischen, zu beseitigen und dies, obwohl der Jena-Plan wie insbesondere die »Führungslehre« bis in die jüngsten Auflagen hinein deutlich anti-demokratische Grundtendenzen erkennen lassen. Daß es in den vergangenen Jahren zunehmend zu einer kritischen Auseinandersetzung darüber gekommen ist, hat – wie bereits angedeutet – seine Ursache nicht zuletzt im kritischen Nachfragen von Lehrern. Ähnlich wie bei Spranger und Flitner stößt jedoch bis heute die kritische Analyse der Schriften wie auch der politischen Haltung und Funktion Petersens im Nationalsozialismus auf erbitterten Widerstand seiner Schüler und Schüler-Schüler (vgl. Keim 1989 a + b).

3.4 Die nach wie vor am Rande verlaufende Beschäftigung mit der widerständigen, verdrängten und verfolgten Pädagogik

Im Vergleich zu dieser inzwischen relativ breiten Auseinandersetzung der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft mit der NS-Vergangenheit der Disziplin, an der sich doch immerhin einige Kollegen (kaum Kolleginnen!) beteiligen, fallen die wenigen Publikationen zur 1933 widerständigen, verfolgten, aus Deutschland verdrängten und nach 1945 – zumindest in der Bundesrepublik – nicht wieder angeeigneten Pädagogik sehr mager aus (vgl. als Überblick: Keim 1986). Wäre nicht der unermüdliche, über zwei Jahrzehnte sich erstreckende Einsatz von Hildegard Feidel-Mertz und ihren MitstreiterInnen für diese PädagogInnen und ihr Werk – sie wären inzwischen längst der Verges-

senheit anheimgefallen. Zu erinnern ist hier vor allem an die kommentierte Quellensammlung »Schulen im Exil« (Feidel-Mertz 1983), aber auch die in mühseliger Kleinarbeit zusammengetragene Ausstellung zur »Pädagogik im Exil«, die inzwischen – in Eigeninitiative und Eigenarbeit von H. Feidel-Mertz – in Frankfurt/M., Berlin, Paderborn, Nürnberg, Bremen und Detmold gezeigt worden ist. Wie wenig Interesse an diesem Thema auch heute noch besteht, belegen einmal die Schwierigkeiten, einen Verlag zu finden, der einen Katalog zu dieser Ausstellung druckt, dann aber auch die Tatsache, daß der Rowohlt-Verlag die »Schulen im Exil« nach nur kurzer Laufzeit aus dem Programm herausgenommen und zum Verramschen freigegeben hat. Offensichtlich kann man damit in der Bundesrepublik keine Gewinne erzielen.

Wenn in den vergangenen beiden Jahrzehnten – trotz dieses allgemeinen Desinteresses – wenigstens der eine oder andere 1933 verdrängte Pädagoge bzw. die eine oder andere verdrängte Pädagogin bearbeitet worden sind, dann ist dies durchweg das Verdient von Außenseitern der Disziplin. So hat sich Gerd Radde seit Jahrzehnten für das pädagogische Werk Fritz Karsens eingesetzt und mit seinem Buch »Fritz Karsen – Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit« (Radde 1973) die m. E. bislang gründlichste Arbeit über einen Reformpädagogen der Weimarer Zeit überhaupt vorgelegt. Trotzdem ist auch das Exil Fritz Karsens noch nicht erschöpfend erforscht; dies gilt erst recht für die meisten anderen Exil-Pädagoginnen.

Was für die verfolgten und aus Deutschland verdrängten Pädagoginnen gesagt wurde, hat in entsprechender Weise für den Widerstand auf dem Erziehungssektor Gültigkeit. Auch hier ist es einem Außenseiter der Zunft – Lutz van Dick – zu verdanken, daß es inzwischen wenigstens eine gründliche Untersuchung zum »Oppositionellen Lehrerverhalten 1933 bis 1945« mit vielen spannenden Einzelbiographien gibt (van Dick 1988 a + b), deren Ziel es ist, so etwas wie den aufrechten Gang von Pädagoginnen im Faschismus zu rekonstruieren. Entsprechende Untersuchungen für die wissenschaftliche Pädagogik stehen noch völlig aus, ja, es scheint so, daß der westdeutschen Erziehungswissenschaft selbst eine derartige Fragestellung nicht in den Sinn kommt, also einmal zu überprüfen, inwieweit es an Lehrerbildungsanstalten und Universitäten Akte der Solidarität mit Bedrängten oder gar Widerstand gegen den Faschismus gegeben hat.

Wie aber wird die widerständige, verdrängte oder auch »nur« oppositionelle Pädagogik von den an der derzeitigen Erziehungswissenschaftler-Debatte beteiligten Pädagogen wahrgenommen? In dem von Herrmann herausgegebenen Sammelband zum »'Erziehungsstaat' des Dritten Reiches« (Herrmann 1985) kommt sie so gut wie überhaupt nicht vor; in dem entsprechenden Weimar-Band (Herrmann 1987) wird deutlich, warum; weil Herrmann sie nämlich ganz offensichtlich an der Elle

konservativer Pädagogen der Weimarer Republik wie Theodor Litt mißt und ihnen (insbesondere Paul Oestreich) »*mangelnden Wirklichkeitssinn und Versagen bei der Abschätzung des Möglichen*« (S. 22), aber auch die Vermischung von Politik und Pädagogik vorwirft (S. 27). Daß von einer solchen Position her das in den Konzepten dieser Pädagoginnen enthaltene demokratische Potential sowie ihre Widerständigkeit in bezug auf den Faschismus nicht gewürdigt werden können, versteht sich fast von selbst.

Wiederum sehr viel differenzierter setzt Tenorth sich mit der verdrängten Tradition deutscher Pädagogik auseinander. In seinem Literaturbericht »Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 bis 1945« widmet er ihr unter der Überschrift »Das andere Deutschland« ein ganzes Kapitel (Tenorth 1985, S. 137-154), das interessante Forschungsfragen aufwirft, allerdings teilweise recht problematische Hypothesen enthält, wie z.B. die, daß diese Pädagoginnen sich ihre Erfolglosigkeit selbst zuzuschreiben hätten, weil es ihnen letztendlich nicht gelungen sei, »*verständliche Sehnsüchte der Menschen*« (S. 129), die er mit den Begriffen »Volk« und »Heimat« umschreibt, zu befriedigen. Dabei beruft sich Tenorth auf keinen Geringeren als Ernst Bloch (S. 147).

Schließlich werden die 1933 widerständigen und verfolgten Pädagoginnen wie Anna Siemsen, Paul Oestreich, Siegfried Kawerau, Fritz Karsen, Kurt Löwenstein und Otto F. Kanitz in Tenorts »Geschichte der Erziehung« (1988) zwar als die »*bessere Tradition*« bezeichnet (S. 233), zugleich jedoch – im Unterschied zu den etablierten pädagogischen Traditionen – auf engstem Raum und unter der problematischen Überschrift »Außenseiter erziehungstheoretischer Arbeit« lediglich aufgezählt, darüber hinaus in eine Reihe mit dem Nazi-Pädagogen Ernst Krieck gestellt (S. 228). Das, was diese Pädagoginnen in den Augen Tenorts verbindet, ist ihre »*distanziert-analytische und zugleich empirisch fundierte Perspektive auf Erziehung als soziale Tatsache*« (S. 227); als »Außenseiter« werden sie bezeichnet, weil sie erstens »*historisch*« als Außenseiter gelten, zweitens »*häufig außerhalb der Universitäten*« gearbeitet hätten und drittens »*bis heute Außenseiter*« seien, insofern »*sie nur selten als eine theoretisch immer noch bedeutsame Tradition der Erziehungstheorie beachtet*« würden (S. 227). Die dritte Begründung ist nachvollziehbar, Tenorth trägt mit seiner »Geschichte der Erziehung« allerdings dazu bei, daß sich daran nichts ändert. In der Weimarer Zeit dagegen erfreuten sich viele der genannten Pädagoginnen wie Paul Oestreich, Anna Siemsen und Kurt Löwenstein durchaus breiter Beachtung, wenn freilich auch nicht in den (konservativen) Pädagogenkreisen, die Tenorth hier offensichtlich im Auge hat. Was schließlich die erziehungstheoretische Arbeit dieser Pädagoginnen an den Universitäten anbelangt, so war Anna Siemsen Professorin in Jena, Paul Oestreich hatte 1923 immer

hin einen Ruf dorthin erhalten, den er abgelehnt hat, Karsen nahm Ende der zwanziger und zu Beginn der dreißiger Jahre zunächst einen Lehrauftrag für praktische Pädagogik an der Universität Frankfurt wahr und lehrte ab dem Sommersemester 1931 bis zu seiner Vertreibung aus Deutschland im Februar 1933 als beauftragter Dozent für das ausländische Schulwesen an der Universität Berlin (Radde 1973, S. 330). Im übrigen lag es eben an der überkommenen (konservativen) Ausrichtung der deutschen Universitäten, daß sozialistische Pädagogen keinen größeren Einfluß in der Erziehungswissenschaft wie auch in anderen Disziplinen gewinnen konnten. Diese Hinweise müssen hier genügen.

4. Zwischenbilanz und Perspektiven

Versucht man eine Zwischenbilanz der jüngsten Auseinandersetzung zum Thema »Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus« innerhalb der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft zu ziehen, so kann man sicherlich zunächst nicht umhin, das breite Interesse daran zu begrüßen. Alle an der Diskussion Beteiligten, einschließlich Herrmann und Tenorth, dürften darin übereinstimmen, daß die Aufarbeitung auch dieses Abschnittes der deutschen Erziehungsgeschichte wichtig, ja notwendig ist, und sie nicht als »Leichenfledderei« bzw. als Verunglimpfung von Toten verstehen. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, daß die Standpunkte, von denen her diese Aufarbeitung erfolgt bzw. das sich damit verbindende Erkenntnisinteresse grundverschieden sind. Herrmann und Tenorth beispielsweise messen zunächst einmal – bei aller Unterschiedlichkeit ihrer eigenen Positionen und vor allem ihres Argumentationsstils – dieser Problematik ganz offensichtlich nicht die Bedeutung und Reichweite zu, wie dies Lingelbach, Gamm, Rang und auch ich tun. Wenn überhaupt, dann betreffen ihrer Meinung nach die Affinitäten der ins Kreuzfeuer geratenen deutschen Pädagogen zum Faschismus lediglich Randbereiche, so daß selbst »Fehlverhalten« während der NS-Zeit ihre erziehungswissenschaftlichen Positionen nur unwesentlich beeinträchtigt. Deshalb schließt Kritik an den politischen Optionen dieser Pädagogen ein Festhalten an ihren pädagogischen Konzepten nicht aus. Das »Ja, aber«, das die Publikationen Herrmanns und Tenorths durchzieht, ist ein Indikator für diese Grundhaltung. Demgegenüber wird von Gamm und anderen eine, sehr viel weitreichendere Auseinandersetzung mit dem Verhältnis dieser Pädagogen zum Nationalsozialismus gefordert, was insbesondere auf eine grundsätzliche Hinterfragung des Theorieansatzes geisteswissenschaftlicher Pädagogik hinausläuft.

Zunächst einmal müßte erklärt werden, warum die überwiegende Mehrzahl deutscher Pädagogen und Erziehungswissenschaftler 1933 eher auf der Seite der braunen Machthaber als auf der ihrer

Gegner zu finden war, dann aber auch, warum und in welchen Formen sie nach 1945 weiterwirken konnten. In den Kreis der zu untersuchenden Pädagogen sind dabei u.a. neben Eduard Spranger und Wilhelm Flitner auch Herman Nohl und Erich Weniger, deren Schüler Hans Wenke, Fritz Bläßner und Otto Friedrich Bollnow, weiterhin Peter Petersen, Oswald Kroh, Heinrich Weinstock, Rudolf Lochner, Theodor Wilhelm und – nicht zu vergessen – Wolfgang Scheibe einzubeziehen; letzterer hatte bis 1945 eine führende Position im Reichsarbeitsdienst inne, war nach 1945 viele Jahre lang Schriftleiter der »Zeitschrift für Pädagogik« und mit seinem Buch über »Die reformpädagogische Bewegung« (1969; ⁹1984) deren maßgeblicher Interpret. Methodisch bieten sich zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen vor allem sozialgeschichtliche und ideologiekritische Verfahren an, wie sie für die Erziehungswissenschaft im Ansatz Lingelbach und Weber bereits Anfang bzw. Ende der siebziger Jahre vorgelegt haben. Welcher Zusammenhang – so muß gefragt werden – besteht zwischen den pädagogischen Theorien der genannten Pädagogen, ihrem politischen Denken und ihrer Machtposition innerhalb des Weimarer Staates, des NS-Systems wie auch der Adenauer-Ära? Welche Rolle haben die pädagogischen Konzepte dieser Pädagogen innerhalb so unterschiedlicher Herrschaftssysteme gespielt, womit sind partielle Einbußen an Einfluß zwischen 1943 und 1945 zu erklären, welche Rückschlüsse lassen sich daraus auf Einstellung und Haltung ziehen? Beispielsweise haben die jüngsten Heidegger-Studien von Ott (1988) und Farías (1989) deutlich gemacht, daß rückläufiger Einfluß von Wissenschaftlern im NS-System durchaus nicht gleichbedeutend mit Distanzierung oder gar Widerständigkeit gewesen sein muß. Für umfassende Studien dieser Art ist es sicherlich noch zu früh, sie setzen zunächst entsprechende Einzeluntersuchungen voraus, wie sie jetzt für Heidegger vorliegen. Der Gewinn solcher Arbeiten könnte über die Aufklärung des Verhältnisses von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus hinaus in grundlegenden Einsichten in die gesamtgesellschaftlichen Funktionen spezifischer Erziehungskonzepte im zwanzigsten Jahrhundert liegen, wobei – wie ich meine – dem deutschen Faschismus für die Beurteilung dieser Konzepte eine zentrale Rolle zukommt, als Prüfstein nämlich für das in ihnen enthaltene bzw. nicht enthaltene demokratische Potential.

Die Erforschung von Affinitäten zwischen etablierter deutscher Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus vor einem zeitübergreifenden gesamtgesellschaftlichen Hintergrund ist aber nur eine der von der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft zu leistenden Aufgaben, die andere liegt in der Rehabilitierung der pädagogischen Theorieansätze und ihrer ProtagonistInnen, die 1933 widerständig gewesen, verdrängt und/oder aus Deutschland vertrieben worden sind. Auch diese

Ansätze sind im gesamtgesellschaftlichen Kontext der damaligen Zeit zu interpretieren, wobei es vor allem herauszuarbeiten gilt, was diese Pädagoginnen widerständig und für die Nazis nicht integrierbar gemacht hat, ebenso, warum sie nach 1945 nicht zurückgeholt und angeeignet worden sind. Meine Hypothese ist, daß die Zielrichtung ihrer Konzepte – trotz unterschiedlicher Positionen im einzelnen – die Demokratisierung sowohl des Erziehungsverhältnisses als auch des Bildungs- und Gesellschaftssystems insgesamt gewesen ist und daß vor allem darin die Ursache für die Verfolgung dieser Pädagoginnen durch die Nazis wie deren Verdrängung nach 1945 gelegen hat. Für eine kritische Erziehungswissenschaft muß es heute darauf ankommen, diese »bessere Tradition« (Tenorth) aufzuarbeiten und ihre pädagogischen Beiträge für unsere Zeit fruchtbar zu machen.

Anmerkungen

- 1) Dieser Beitrag ist zuerst erschienen in der »Neuen Sammlung«, 29 (1989), S. 186-208
- 2) Vgl. die Nachweise bei Hohendorf (1960) und Hohmann (1985). Für bedrückend halte ich vor allem die Tatsache, daß Wilhelm noch 1944, als die Vernichtungsmaschinerie der Nazis auf vollen Touren lief, deren »rassenpolitische Maßnahmen« gerechtfertigt hat (vgl. Wilhelm 1944). Wilhelms eigene Stellungnahme dazu (Wilhelm 1976) zeichnet sich kaum durch Einsicht in Schuld und Mitverantwortung aus (vgl. Keim 1988 c, S. 23 f.). Wie wenig Wilhelm bis heute dazu gelernt hat, zeigt auch seine Replik auf vorliegenden Beitrag im Heft 4/1989 der »Neuen Sammlung« (Wilhelm 1989), in der er mich als »Aggressor« bezeichnet, sich selbst – wie bereits in früheren autobiographischen Schriften – als Opfer des Faschismus stilisiert und, was ich für besonders beschämend halte, seinen – den Mord an 6 Millionen Juden legitimierenden – Aufsatz von 1944 erneut, zumindest in Teilen, rechtfertigt (Wilhelm: »Manches verursacht schwere Magenschmerzen. Anderes wirkt gera- dezu erheiternd«). Vermutlich ist dieser Aufsatz in seinem Wortlaut kaum jemandem in der Bundesrepublik bekannt; anders kann ich mir die Wertschätzung nicht erklären, die Wilhelm seitens renommierter bundesdeutscher Erziehungswissenschaftler, z.B. im Rahmen von Festschriften und Laudationen, bis heute erwiesen wird, ebensowenig die Tatsache, daß die »Neue Sammlung« diesen jüngsten Beitrag Wilhelms ohne Kommentar abgedruckt hat. Um diese Aussage überprüfbar zu machen, sei hier wenigstens folgende Passage aus Wilhelms 44er-Aufsatz wörtlich zitiert:

„Die (zuvor, W.K.) erwähnte rumänische Denkschrift enthält ... den Satz: ‘Das Beispiel des nationalsozialistischen Staates Adolf Hitlers war für das rumänische Volk der beste Ansporn, um sich vom Joch des westlichen Judentums und der von ihm gestützten Freimaurerei zu befreien und sich wieder seinen ursprünglichen Überzeugungen zuzuwenden, mit deren Hilfe es in der Vergangenheit selbst die schwersten Hindernisse überwunden hatte.’ Das gilt nicht nur für das rumänische Volk, es gilt heute so gut wie für den ganzen europäischen Kontinent: Europa ist im Begriff, Judentum und Freimaurerei gänzlich aus dem nationalen Leben auszusperren. Die grundlegende Bedeutung dieser Tatsache für das europäische Geistesleben liegt auf der Hand. Sie wird noch dadurch unterstrichen, daß sich, je länger der Krieg dauert, umso unheimlicher der innere Zusammenhang zwischen dem jüdischen Weltbild und der vom Bolschewismus angestrebten Weltversklavung offenbart.“
- 3) 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. Es ist gewiß kein Zufall, daß gerade in demjenigen Lande, das in Europa mit am schwersten an der Last der Verjudung zu tragen hatte, daß gerade in Ungarn das Wort von der 'europäischen Dimension des Judenproblems' zuerst gefallen ist. Das Land, das 6 v.H. des Weltjudentums in seinen Grenzen beherbergte, in dessen Hauptstadt jeder vierte Mensch Jude war, das in der Kaparen-Ukraine Gemeinden mit 40 v.H. jüdischer Bevölkerung besaß, war bei seinen rassenpolitischen Maßnahmen in ganz besonderer Weise auf die Solidarität der Nachbarvölker angewiesen, und das jüdische Problem ist in Ungarn im wahrsten Sinne des Wortes eine »Kabinettsfrage« seiner gesamteuropäischen Orientierung geworden. Rumänien hat sich zwar noch nicht zur Übernahme eines rein rassischen Judenbegriffs entschließen können, hat aber seit Sommer 1940 in einer langen Reihe von heute 60 Gesetzen und Verordnungen dem Judentum praktisch die Möglichkeit zur weiteren Ausbreitung genommen. Gleichgerichtete Maßnahmen wurden in Bulgarien, Kroatien und in der Slowakei getroffen. Die Slowakei ist mit dem Judenkodex vom 10. September 1941 besonders entschlossen vorgegangen. Auch in Holland, Belgien, Norwegen und Dänemark nimmt die antisemitische Bewegung zu, und zwar sichtbar im selben Maße, als der Terrorkrieg gegen europäische Frauen und Kinder als Racheckrieg des Weltjudentums zu erkennen ist. Die gleiche Erkenntnis hat auch in Frankreich der mit dem 3. Oktober 1940 begonnenen antijüdischen Säuberungspolitik von Vichy, die sich in einer von Jahr zu Jahr zunehmenden Verschärfung sowohl der Begriffsbestimmung des »Juden« als der wirtschaftlichen Abwehrmaßnahmen bemerkbar macht, selbst aus dem Lager der Gegner der deutsch-französischen Zusammenarbeit neue Freunde zugeführt. Das Deutsche Reich und das republikanisch-faschistische Italien Mussolinis sind in allen Fällen das offen anerkannte Vorbild. Die europäische Front gegen das Judentum scheint damit bis auf wenige Schönheitslücken, die rein politisch bedingt sind, geschlossen. Die gefährlichste Bastion einer nur zerstörenden, niederrreibenden, in Fragestellenden, niemals aus der Tiefe des Blutes befruchteten und daher niemals fortzeugenden Intellektualität ist gefallen. Der europäische Geist ist auf seinem Wege zu sich selbst um ein Hindernis leichter geworden.“ (Wilhelm 1944, S. 8 f.) Man lese dazu Wilhelms Kommentar in der jüngsten Ausgabe der »Neuen Sammlung«, Heft 4/1989, S. 505.
- 4) Nicht zufällig ist das Werk, mit dem Wilhelm in den fünfziger Jahren Karriere gemacht hat, nämlich sein als »Partnerschaft« verstandenes Konzept politischer Bildung, unter dem Pseudonym Friedrich Oettinger erschienen (Oettinger 1951; ³1956). Wilhelms eigene Begründung dafür, er sei sich »unsicher« gewesen, »ob das Buch im Hinblick auf die wieder möglich gewordene Rückkehr in die Lehrerbildung 'wissenschaftlich' genug war“ (Wilhelm 1976, S. 327), erscheint mehr als fadenscheinig.
- 5) In der 1. Auflage der »Geschichte der Erziehung« (Günther 1957) fehlen Hinweise auf das Verhältnis von geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Faschismus noch ganz, in der letzten, 15. Auflage von 1987 heißt es in bezug auf Spranger und andere geisteswissenschaftliche Pädagogen: »Der Faschismus und die faschistische Erziehung hatten in dieser pädagogischen Richtung einflußreiche Wegbereiter gefunden“ (Günther u.a. ¹⁹1987, S. 638).
- 6) Dementsprechend heißt es in Tenorths Beitrag »Pädagogisches Denken 1918 bis 1945« für den Band V des Handbuches der deutschen Bildungsgeschichte: »Auch für die geisteswissenschaftliche Pädagogik blieb die kurzfristige Anbiederung 1933 Episode, die Illusionen wurden rasch zerstört“ (Tenorth 1989, S. 146).

- 5) Ich möchte an dieser Stelle Heinz-Elmar Tenorth für die Einsichtnahme in dieses wie auch in andere seiner Manuskripte vor deren Veröffentlichung danken.
- 6) Wenig weiterführend in der Sache ist Herrmanns Polemik gegen Rang in: Zedler/König 1989. Herrmann nimmt darin u. a. Stellung zu verschiedentlich vorgebrachten Einwänden gegen seine Beschreibung nationalsozialistischer Pädagogik als »Un-Pädagogik«, die nach Ansicht der Kritiker (u. a. Rangs) das Problem von Kontinuität und Diskontinuität von vornherein abschneide, indem sie alle nicht-nationalsozialistischen Erziehungskonzepte bereits durch die Begrifflichkeit immunisiere und das Faktum fließender Übergänge und Affinitäten ignoriere.
- 7) In der Rede des 1. Vizepräsidenten der Freien Universität, Prof. Dr. Michael Erbe, heißt es sogar weitergehend: *„Eduard Spranger gehörte zu jenem Teil der Berliner Professorenenschaft, die durch die NS-Ära nicht belastet war“* (zit. n. Henning u.a. 1988 a, S. 17).
- 8) Vgl. dazu den Bericht des 1933 als Jude aus Deutschland vertriebenen Karl Löwith, der sich 1937 gleichzeitig mit Spranger in Japan aufhielt – als einer Station auf einem langen Fluchtweg vor den deutschen, italienischen und japanischen Faschisten. Löwith schrieb 1940 über Sprangers Haltung:
- „Er hielt nicht weniger als 80 Vorträge in knapp zwölf Monaten. Die meisten dienten der kulturphilosophischen Dekoration der frischgebackenen deutsch-japanischen Freundschaft. Als ich ausführliche Referate davon in der japanisch-amerikanischen Zeitung las, konnte ich zuerst nicht begreifen, wie derselbe Mann, der 1933 sein Abschiedsgesuch eingereicht hatte, nun als offizieller Vertreter des nationalsozialistischen Deutschlands seine Bildung dazu hergeben konnte, um sich selbst und seinem Publikum einzureden, daß Deutschland und Japan ... eine gemeinsame geschichtliche Aufgabe und eine tiefe Verwandtschaft hätten. Der Samurai entsprach dem preußischen Offizier, der japanische Opfermut dem germanischen Heldenmut, Bushido dem germanischen Ehrenkodex, die japanische Ahnenverehrung dem neu-deutschen Rassegedanken und andere Torheiten mehr. Es schien, als habe Spranger nun doch noch jenen Zugang zu der neuen Generation gefunden; ... Der gute Geheimrat – er war der Typus des deutschen Oberlehrers – hat sich im Prinzip nicht anders verhalten als alle jene deutschen Männer, die 1933 zwar einen Augenblick vor der Frage standen, ob sie abgehen sollten, aber sich bald darauf eines ‘Besseren’ besannen und die Verantwortung für eine schlechte Sache mit übernahmen – ich denke an Schacht, von Neurath und von Papen.“* (Löwith 1986, S. 113)
- Das Prädikat „betulich-töricht“ in bezug auf Sprangers Japan-Vorträge im Vorwort zu Löwiths Bericht von Reinhard Koselleck (ebd., S. XIV) scheint mir eine Verharmlozung zu sein.

Literatur

- Bericht der Stadtverwaltung Bad Berleburg über die im Zusammenhang mit den Ehrungen für Prof. Dr. Oswald Kroh ... erfolgten Recherchen. Berichterstatter: Archivar und Küstos Jakobi. Bad Berleburg 1988 (Hekt. Mskr.).
- Beutler, K.: Die konservative Pädagogik und ihr Verhältnis zur Politik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 19 (1967), S. 643-69.
- Cloer, E.: Die Auseinandersetzung der Pädagogik mit einer unpädagogischen Epoche. In: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, H. 13 (1986), S. 29-46.
- Dick, L. v.: Oppositionelles Lehrerverhalten 1933 bis 1945. Biographische Berichte über den aufrechten Gang von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim/München 1988 (a)
- Dick, L. v.: Oppositionelles Verhalten einzelner Lehrerinnen und Lehrer zwischen Nonkonformität und Widerstand in Deutschland 1933 bis 1945. In: Keim 1988 a, S. 113-128 (b)

- Eilers, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik. Eine Studie zur Funktion der Erziehung im totalitären Staat. Köln/Opladen 1963.
- Farias, V.: Heidegger und der Nationalsozialismus. Mit einem Vorwort von Jürgen Habermas. Frankfurt 1989.
- Feidel-Mertz, H. u.a. (Hrsg.): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Reinbek 1983.
- Flitner, W.: Erinnerungen 1989 bis 1945 (Gesammelte Schriften, hrsg. v. U. Erlinghagen u.a., Band 11). Paderborn 1986.
- Gamm, H. J. (Hrsg.): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München 1964; 21984 (mit einer neuen Einleitung und einer Ergänzungsbibliographie).
- Gamm, H. J.: Kontinuität der Kathederpädagogik oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: demokratische Erziehung 13 (1987), H., S. 14-18.
- Geudtner, O. u.a.: *„Ich bin katholisch getauft und Arier“*. Aus der Geschichte eines Kölner Gymnasiums. Köln 1985.
- Geuter, U.: Die Professionalisierung der deutschen Psychotherapie im Nationalsozialismus. Frankfurt 1984.
- Günther, K.-H. u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin 1957; 51962; 151987.
- Helling, F.: Eduard Sprangers Weg zu Hitler. In: Schule und Nation 13 (1966/67), H. 2, S. 1-4, wiederabgedruckt in: Ders.: Pädagogen in gesellschaftlicher Verantwortung. Ausgewählte Schriften eines entschiedenen Schulreformers, hrsg. und eingeleitet v. J. Eierdanz u. K. H. Heinemann, mit einem Vorwort von H. J. Gamm, Frankfurt 1988, S. 139-149.
- Henning, K. u.a. (Hrsg.): Die Berliner Gedenktafel für Eduard Spranger 1988. Eine Dokumentation. Freie Universität Berlin 1988 (a).
- Henning, K. u.a. (Hrsg.): Eduard Spranger. Texte für die Mittwochgesellschaft 1935 bis 1944. München 21988 (b).
- Herrmann, U. (Hrsg.): »Die Formung des Volksgenossen«. Der »Erziehungsstaat« des Dritten Reiches (Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland, Band 6). Weinheim/Basel 1985 (a).
- Herrmann, U.: Zugänge zur »nationalsozialistischen Pädagogik«. In: Herrmann 1985 a, S. 9-21 (b).
- Herrman, U. (Hrsg.): »Neue Erziehung« – »Neue Menschen«. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland. Zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim/Basel 1987.
- Herrmann, U.: »Die Herausgeber müssen sich äußern«. Die »Staatsumwälzung« im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Hans Freyer. Mit einer Dokumentation. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 281-325.
- Herrmann, U.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und »Un-Pädagogik« und zur Kritik »kritischer« Historiographie. In: Zedler, P. / König, E. (Hrsg.): Ansätze und Studien zur Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 295-315.
- Herrmann, U. / Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim/Basel 1988 (22. Beiheft der ZfPäd.).
- Hochmuth, U. / de Lorent, H.-P. (Hrsg.): Schule unter dem Hakenkreuz. Hamburg 1985.
- Hohendorf, G.: Theodor Wilhelm alias Friedrich Oettinger und die Restaurierung der faschistischen Pädagogik in Westdeutschland. In: Pädagogik 15 (1960), S. 1140-1151.
- Hohmann, J. F.: Vom Elend politischer Bildung. Konservatismus, Nationalismus und Faschismus als Quellen staatsbürglicher Erziehung in westdeutschen Schulen. Köln 1985.
- Keim, W.: Verfolgte Pädagogen und verdrängte Reformpädagogik. Ein Literaturbericht. In: ZfPäd. 32 (1986), S. 345-360.
- Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft (Studien zur Bildungsreform, Band 16). Frankfurt 1988 (a).

- Keim, W.: Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Keim 1988 a, S. 15-34 (b).
- Keim, W.: Vergessen oder Verantwortung? Zur Auseinandersetzung bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit. In: Forum Wissenschaft 5 (1988), Nr. 1, S. 40-45, wiederaufgedruckt in: Kempken 1988, S. 48-53 (c).
- Keim, W.: „Vergangenheit, die nicht vergehen will.“ Reichspogromnacht und (bundes)deutsche Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 40 (1988), H. 10, S. 34-39 (d).
- Keim, W.: Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spiegel neuerer Untersuchungen. Ein Literaturbericht. In: ZfPäd. 34 (1988), S. 109-130 (e).
- Keim, W.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu Peter Kaßners Beitrag in diesem Heft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 133-145 (a).
- Keim, W.: Reformpädagogik und Faschismus. Anmerkungen zu einem doppelten Verdrängungsprozeß. In: Pädagogik 41 (1989), H. 5, S. 23-28 (b).
- Kempken, G. (Hrsg.): Wissenschaft: Geschichte und Verantwortung. Eine Dokumentation (Forum Wissenschaft, Studienheft Nr. 5), mit Beiträgen u.a. von Klaus Rehbein, Kurt Beutler, Hasko Zimmer, Wolfgang Keim. Marburg 1988.
- Kupffer, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- Lehberger, R.: »Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz« – Zu einem regionalgeschichtlichen Projekt von Lehrergewerkschaft und Universität. In: Keim 1988 a, S. 147-160.
- Lorentz, H.-P. de (Hrsg.): »Die Fahne hoch«. Schulpolitik und Schulalltag in Hamburg unterm Hakenkreuz. Hamburg 1986.
- Lepsius, M. R. (Hrsg.): Soziologie in Deutschland und Österreich 1918 bis 1945. Opladen 1981.
- Löwith, K.: Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht. Stuttgart 1986.
- Lingelbach, K. Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin 1970; überarb. Zweitausgabe mit drei neuen Studien und einem Diskussionsbericht. Frankfurt 1987.
- Lingelbach, K. Ch.: Unkritische Bildungshistorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt? In: ZfPäd. 34 (1988), S. 519-534.
- Oettinger, F. (d. i. Wilhelm, Th.): Wendepunkte der politischen Bildung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe. Stuttgart 1951 (³1956).
- Ott, H.: Martin Heidegger. Unterwegs zu seiner Biographie. Frankfurt/New York 1988.
- Platner, G. u.a. (Hrsg.): Schule im Dritten Reich. Erziehung zum Tod. Eine Dokumentation. Köln 1988.
- Radde, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Berlin 1973.
- Rang, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift »Die Erziehung« im Frühjahr 1933. In: Otto, H.-U. / Sünder, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 35-54.
- Rang, A.: Spranger und Flitner 1933. In: Keim 1988 a, S. 65-78.
- Rang, A.: Beklommene Begeisterung – Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: Zedler, P. / König, E. (Hrsg.): Ansätze und Studien zur Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 83-114.
- Retter, H.: Die Pädagogik Oswald Krohs (Erziehungswissenschaft und pädagogische Wirklichkeit. Forschungen und Darstellungen, hrsg. v. M. Mieskes, Bd. 4). Oberursel/Ts. 1969.
- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900 bis 1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1969, ²1984.
- Tenor, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918 bis 1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, hrsg. v. Ch. Führ u. W. Mitter), Köln/Wien 1985.
- Tenor, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: ZfPäd. 32 (1986), S. 290-321.
- Tenor, H.-E.: Falsche Fronten. In: demokratische erziehung 13 (1987), H. 7/8, S. 28-32.
- Tenor, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 53-84 (a).
- Tenor, H.-E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988 (b).
- Tenor, H.-E.: Pädagogisches Denken. In: Langewiesche, D. / Tenor, H.-E. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V 1918-1945: Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 111-153.
- Weber, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogik-Hochschullehrern von 1914 bis 1933. Königstein/Ts. 1979.
- Wilhelm, Th.: Die kulturelle Kraft Europas im Kriege. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung 13 (1944), H. 1/2, S. 1-14.
- Wilhelm, Th.: Selbstdarstellung. In: Pongratz, L. J. (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen II. Hamburg 1979, S. 315-347.
- Wilhelm, Th.: Verwandlungen im Nationalsozialismus. Anmerkungen eines Betroffenen. In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 498-506.
- Zimmer, H.: Pädagogen zwischen Faschismus und demokratischem Neubeginn. Faschismusdiskussion und Erziehungswissenschaft in der Nachkriegszeit. In: Kempken 1988, S. 45-48.