

**Das Thema
NS-Pädagogik
in der Geschichte
der deutschen
Erziehungswissenschaft**

Eine Überblick

1945-1995

Benjamin Ortmeier

Das Thema NS-Pädagogik in der Geschichte deutscher Erziehungswissenschaft

I. Zwischen apologetischem Diskurs und Kritik der nazistischen „Weltanschauung“

Um wenigstens in grundlegenden Zügen die nachfolgende historiographische Darstellung der Behandlung der NS-Zeit durch die bundesrepublikanischen (und teilweise durch die DDR geprägten) Erziehungswissenschaften zwischen 1945 und 1976 einordnen zu können, sei daran erinnert, dass in diesen dreißig Jahren gesellschaftlich und politisch sehr einschneidende Veränderungen eingetreten sind. Die ersten Jahre waren trotz der Gründung zweier deutscher Staaten im Jahr 1949 offensichtlich mehr geprägt von Wiederaufbau und der eigenen jeweils spezifischen Verdrängung der nazistischen Realität. Nach 1949 bot die Zuspitzung der weltpolitischen und innerdeutschen Spaltung (Wiederbewaffnung nach 1955, „Kalter Krieg“, Koreakrieg) erneut Gelegenheit, sich der Analyse der nazistischen Realität zu entziehen. Wiederaufrüstung und Rehabilitierung verurteilter Nazi-Verbrecher geschahen nicht unabhängig voneinander. Sie gingen zudem einher mit einer ökonomisch gesehen relativen Stabilisierung der Lage der Bundesrepublik. Erst mit dem Generationswechsel in den 60er Jahren und angesichts der bundesrepublikanischen Auseinandersetzung mit der NS-Realität durch den Auschwitz-Prozess begann in der Bundesrepublik eine erste vorsichtige und ernstzunehmende Analyse der Realität der NS-Zeit. Kurz vor und während der Studentenbewegung wurden die Analysen emigrierter und zurückgekehrter Wissenschaftler wie Adorno und Horkheimer von einer relevanten, aber kleinen Minderheiten von Studentinnen und Studenten und Beschäftigten des Wissenschaftsbetriebs zur Kenntnis genommen. In den Erziehungswissenschaften jedoch hinterließ dies kaum Spuren.

* * *

Die ersten dreißig Jahre bundesrepublikanischer Erforschung der Theorie und Praxis nazistischer Erziehung lassen sich im Überblick knapp wie folgt beschreiben:

In der ersten Periode von 15 Jahren (!) bis 1960 Jahren gab es kaum eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der nazistischen Schule und der NS-Pädagogik. Baeumler beweist mit seinen - zur damaligen Zeit noch nicht veröffentlichten - Überlegungen, wie tief nazistische Ideen in ihm Fuß gefasst haben, Spranger und Nohl ziehen sich mit allgemein gehaltenen, kurzen und dazu falschen Überlegungen aus der Verantwortung. Ein zweitrangiger, aber nicht unbedeutender nazistischer Ideologe und Schriftleiter, Theodor Wilhelm (Oetinger) legt 1951 die erste Auseinandersetzung mit der NS-Zeit vor, die er 1959 durch eine programmatisch zu nennende Studie über „Pädagogik der Gegenwart“ als „Partnerschaftslehre“ ergänzte. Dazu liegt von Stippel eine sehr umfassende, aber rein geistesgeschichtliche Auseinandersetzung zur „Zerstörung der Person“ durch den Nationalismus und Nazismus vor, die auswertet, wie die NS-Ideologen deutsche geistesgeschichtliche Größen gebraucht und missbraucht hatten.

Der Wehrmachtspädagoge und heute noch als „Altvorderer“ der Disziplin der Erziehungswissenschaft bezeichnete Erich Weniger¹ übernahm schließlich entsprechend den Vorgaben von Nohl 1959/60 an Stelle einer Auseinandersetzung mit der NS-Erziehung die Polemik gegen die „Epoche der Umerziehung“ (Hermann Nohl zum 80. Geburtstag gewidmet).

In einer zweiten Periode von 1961 bis 1969 legt Eilers 1963 seinen umfassenden politologischen, informativen, aber (der Wichtung nach) der NS-Logik folgenden Überblick zur Erlasslage in der NS-Schulpolitik vor. Henningsen warnt im selben Jahr in einer kleinen Broschüre über konkrete Beispiele der NS-Pädagogik vor den gefährlichen Möglichkeiten, die der Pädagogik innewohnen, und Gamm veröffentlicht 1964 den „Klassiker“ zum Thema nazistische Erziehung „Führung und Verführung“ - eine kommentierte Auswahl von NS-Dokumenten der nazistischen Größen.

¹ So Hans Georg Herrlitz im Artikel „Vergangenheitsbewältigung“ in Deutsche Schule 2/1997, S. 136. Herrlitz wendet sich im Stil der 50er Jahre dagegen, dass die historische Analyse zur angeblich „politisch-moralischen Abrechnung“ mit den „Säulenheiligen der Disziplin, z. B. Erich Weniger“. (S. 135) Und wer meint, Herrlitz persifliert, wird bei der Lektüre bemerken: er meint dies ernst.

Beweiskraft und Einfluss hat gewiss auch die Dokumentensammlung von Borchering über „Wege und Ziele politischer Bildung“, die kommentiert 1965 erschien und die Zeitspanne vom Kaiserreich bis zur BRD umfasst.

Zeitlich parallel zur Studentenbewegung veröffentlicht Ehrhardt 1968 seine Dissertation über das Erziehungsdenken und die Erziehungspraxis des NS-Regimes, unter sehr ausführlicher Berücksichtigung des Rassismus und des Antisemitismus. Er stellt sich als erster der Aufgabe, Berichte überlebender jüdischer Schülerinnen und Schüler zu sammeln und auszuwerten und betrachtet unter Zuhilfenahme literarischer Berichte aus der Sicht der jüdischen Opfer des Nazismus das Erziehungssystem. Die ein Jahr später erschienene Auseinandersetzung mit Stippel über die „Perversion der politischen Pädagogik“ durch das NS-Regime von Assel verbleibt dagegen im Rahmen des Ansatzes von Stippel und relativiert gar teilweise dessen richtige Ansätze.

Als bundesrepublikanisch gewichtiger Beitrag aus dieser Zeitspanne muss noch Melita Maschmanns autobiographische Erklärung oder auch Rechtfertigung ihrer Karriere zur hohen BDM-Führerin angesehen werden - eine Textgattung, deren Gewicht und Einfluss in dieser und den folgenden Zeitspannen nicht unterschätzt werden darf.

In der dritten Periode von 1969 bis 1976 ist von dem Ansatz Erhardts, sich auch aus der Perspektive der Opfer um die Erziehungswirklichkeit analytisch zu kümmern, trotz Studentenbewegung nicht viel zu spüren. Steinhaus analysiert in einem ersten Literaturbericht anhand von Standardwerken zur Geschichte der Pädagogik die Formen und Methoden der faktischen Nichtbehandlung der NS-Zeit, in dem ausgerechnet Wilhelm als positive Ausnahme herausgestellt wird.

Einen gewissen Einschnitt - gerade auch in der Wirkungsgeschichte - bildet die geistesgeschichtlich orientierte Analyse der diversen Variationen der offiziellen NS-Erziehungsideologien durch Lingelbach, der 1970 eine deutliche moralische Verurteilung auch der führenden Ideologen des NS-Regimes durchsetzt. In gewisser Weise daran anknüpfend betont Dickopp 1971 in seiner „Systemanalyse“ der NS-Erziehung zu Recht die Affinität zwischen nazistischer und nationalistischer Perspektive, um systemanalytische Kontinuitäten von der Weimarer Republik bis zu bundesrepublikanischen Erziehungstheorien zu erschließen. Dabei klammert er jedoch bewusst und polemisch Fragen des Antisemitismus aus.

In dieser Zeitspanne gibt es allerdings auch eine erste wirkliche Auseinandersetzung mit der Realität der Erziehung - und zwar nicht der Realität der allgemeinen Schulen, sondern der nazistischen Eliteschule. Die Erziehung zu Herrenmenschen in extremster Form dokumentiert und kommentiert Ueberhorst an Napola - und Adolf-Hitler-Schulen. Scholz vertieft dies 1973 durch seine umfangreiche Studie zur NS-Ausleseschule.

Ein wirkliches Ärgernis und Vorbote auch kommender Apologie ist dagegen Renate Preisings nacherzählende Darstellung der „Theorie der Schule im Nationalsozialismus“, die 1976 erschien und in der der nazistische Ideologe Ernst Kriek zum ersten Mal nach 1945 wieder in einen umfangreichen „wissenschaftlichen Diskurs“ eingebracht wird.

* * *

Neben der Darstellung und kritischen Einschätzung der oben kurz vorgestellten bundesrepublikanischen erziehungswissenschaftlichen Studien soll in dem Teil „Weitere Impulse“ auch auf die DDR-Erziehungswissenschaft - die sich erst 1957, zwölf Jahre nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs zu Wort meldete - und ihre Art des Umgangs mit der NS-Zeit eingegangen werden. So wird die „Geschichte der Erziehung“ eines DDR-Autorenkollektivs (1957 und folgende Auflagen), eine Arbeit Königs über Kontinuitäten des Nationalismus und Militarismus in der deutschen Schule (1960) und auch eine Dissertation von Naacke über die nazistische Eliteschule in dieser Zeitspanne betrachtet - gerade auch unter der Fragestellung des Antisemitismus und des Schicksals jüdischer Schülerinnen und Schüler.

Nicht nur als Stimme eines Opfers, sondern auch als Stimme des Widerstands wird schließlich die 1979 veröffentlichte Erinnerung des Lehrers und späteren GEW-Vorsitzenden Rodenstein vorgestellt - auch in dieser Zeitspanne noch eher ein Zwischenruf als ein Ansatz für weitere wissenschaftliche Analysen.

Zusammenfassung 1945 - 1976

1. Eine zusammenfassende Auswertung ergibt, dass die sogenannten „Altvorderen“ wie Spranger und Nohl, die drei politische Systeme - Weimarer Republik, NS-Staat und Bundesrepublik - erlebten, keine wissenschaftliche Analysen, sondern Reden und (oft gefährlich falsche) Redensarten über Erziehung des Nazismus beigetragen haben. Wenigers demagogisch gefärbte Polemik gegen die Reeducation im Zuge der Rehabilitation der Wehrmacht und ihrer Generäle beim Aufbau der Bundeswehr - in Verbindung mit eigener Rehabilitation als „Militärpädagoge“ - beweisen deutlich mehr Kontinuität als Diskontinuität.
2. Die erste ernster zu nehmende Analyse in Deutschland stammt aus der Bundesrepublik, und zwar nicht aus der Feder eines Vertreters emanzipatorischer Pädagogik, sondern aus der Feder eines zweitrangigen NS-Ideologen, der zunächst unter Pseudonym, dann mit eigenem Namen dieses Feld besetzte und seine Rehabilitation als Schüler von Baeumler und Rosenberg (der gehenkt wurde) erreichte. Damit war ein Zeichen und ein Maßstab gesetzt. Dass Baeumler mit seinen 1989 bzw. 1991 veröffentlichten Notizen eine bestimmte Geisteshaltung wissenschaftlich ausgebildeter Nazis der Zeitspanne 1945-1979 dokumentiert, hilft den Dauerkonflikt zu verstehen, der zur Einschätzung der verschiedenen Kategorien der führenden Köpfe der Erziehungswissenschaft, die in der NS-Zeit arbeiteten, bis heute in der Bundesrepublik schwelt.
3. Zur empirischen Klärung von Sachverhalten tragen diese Vertreter geisteswissenschaftlicher Erziehungswissenschaft nichts bei. Dies ist zwar bei Stippel und Assel auch der Fall, dennoch bietet ihre Auseinandersetzung mit den Überschneidungen zwischen Nationalismus und Nazismus auf der Grundlage der Analyse des Nationalismus bei den großen deutschen Philosophen eine intellektuelle Anregung - unbeschadet der groben Unterschätzung des Antisemitismus innerhalb dieser Analysen.
4. Neben den ernüchternden Befunden von Steinhaus' kompilatorischer Durchsicht von Standardwerken dieser Zeit sind von einer anderen Generation von Wissenschaftlern Grundlagenstudien und Standardwerke erschienen: Dazu zählen sowohl Eilers Studie, Gamms kommentierte Dokumentensammlung als auch Lingelbachs Analysen der nazistischen Erziehungstheorien.
Sehr deutlich wird aber auch an diesen drei schon klassisch zu nennenden Studien, dass die Erziehungswirklichkeit einerseits und die im Nazismus und seinem Rassismus als Kern enthaltene antisemitische Ausrichtung der Erziehungstheorie und Wirklichkeit andererseits in den Hintergrund gerieten, ohne dass der Antisemitismus in diesen Studien direkt abgestritten wurde.
5. Durch die Analyse von Schulwirklichkeit im Zusammenhang mit der nazistischen Erziehungstheorie leisten die drei in diesem Zeitraum vorgelegten Studien von Ueberhorst, Scholtz und von Naacke aus der DDR einen gewichtigen Beitrag. Die Tatsache, dass die Realität der nazistischen Erziehung in der Auseinandersetzung mit den Tendenzen der nazistisch geprägten „Zeitzeugen“ erforscht wurde, ist bei allen notwendigen und auch harten Kritiken dennoch insofern als historiographischer Markstein zu werten, als zum ersten Mal das Gebiet der Theorie verlassen und in erster Linie die Erziehungspraxis zum Thema erklärt wurde. Dass es in den nazistischen Auslese- und Eliteschulen keinen manifesten Antisemitismus gab, da jüdische Schülerinnen und Schüler gar nicht erst zugelassen wurden, erweist sich auch ohne gesonderte Erforschung allein auf Grund der vorgelegten Materialien als Halbwahrheit. Denn einerseits erfolgte eine antisemitische Indoktrinierung in den Schulen selbst, andererseits gab die Verlagerung in besetzte Gebiete den Herrenmensch-Zöglingen Gelegenheit, ihre geschulte Ideologie auch praktisch zu erproben. Naacke, der oft berechtigt eine Verharmlosung dieser Eliteschulen kritisiert, bleibt allerdings selbst weitgehend bei einer Unterschätzung des Antisemitismus in Ideologie und Praxis des Nazismus.
6. Es zeigt sich auch, dass die Beschäftigung der DDR-Erziehungswissenschaft mit der nazistischen Erziehung auch dem eignen Anspruch nach mit erheblicher Verspätung einsetzte. Schließlich wurde jedoch die Rolle nazistischer Erziehungswissenschaftler und ihr Wirken in der BRD ohne falsche Rücksichtnahmen aufgedeckt. Für die Themen Militarismus und Nationalismus - unbeschadet einer kritischen Bewertung, insbesondere in bezug auf die eigene Haltung zum deutschen Nationalismus, stellte man wertvolle Materialien zur Kontinuität zwischen Weimarer Republik, NS-Staat und BRD zusammen. Die Rolle des Antisemitismus wurde jedoch nicht wirklich erfasst. Wie der Vergleich der verschiedenen Auflagen der „Geschichte der Erziehung“ von 1957 bis 1988 zeigt, wurde diese Fehleinschätzung allerdings erkannt. Aber eine Art „Konkurrenzdenken“ in Hinblick auf die

Bedeutung des Antikommunismus contra Antisemitismus spiegelte sich nun darin wider, dass auch politisch in unrealistischer Weise behauptet wurde, der Hauptschlag des Nazismus habe sich nicht gegen die jüdische Bevölkerung, sondern gegen die Arbeiterbewegung gerichtet. Dass wohl mehr emotional als theoretisch die Realität des Antisemitismus in seiner Bedeutung erahnt wurde, zeigt sich möglicherweise darin, dass - auf Schulrealität bezogen - die antisemitischen Tiraden eines Lehrers in Offenbach zur Illustration genutzt wurden, ohne dass man auch nur im Ansatz Forschungsaufgaben formulierte. Beiträge zu diesem Thema hat die DDR-Erziehungswissenschaft übrigens bis 1989 nicht geleistet.

7. Melita Maschmann und die Methode der „autobiographischen“ Beweisführung - mit der dahinter stehenden Problematik von „zweierlei Zeitzeugen“ wurde 1963 manifest. In dieser Zeitspanne wurden übrigens auch die Biographien von Schirach (1967) und anderen Nazi-Größen veröffentlicht, die in die Textgattung der „Rechtfertigungsbiographien“ - mit erheblicher Wirkung auch auf die Erziehungswissenschaft - eingeordnet werden müssen. Auf theoretischem Gebiet legt Renate Preising den Grundstein einer immerhin nur vereinzelt, aber doch kontinuierlich und mit wissenschaftlichem Ambiente auftretenden Textgattung, die Ernst Krieck und Alfred Baeumler in den „wissenschaftlichen Diskurs“ zurückholt.
8. Positiv soll hier bewertet werden, dass und wie Ehrhardt sich der Aufgabe stellt, Rassismus und Antisemitismus als Kernpunkt nazistischer Erziehung herauszuarbeiten. Seine Forderung nach der Erforschung des Schicksals jüdischer Kinder aus der Perspektive der jüdischen Kinder steht in dieser Zeitspanne allein. Seine grundlegende Arbeit konnte trotz ihrer qualitativ hochwertigen umfassenden wissenschaftlichen Analyse der nazistischen Erziehung keine großen Auflagezahlen erreichen und der besondere Forschungsansatz wurde in nachfolgenden Arbeiten nicht gewürdigt.

II. Erziehungswirklichkeit und strukturelle Analyse

1977 bis 1984 - diese Periodisierung mag merkwürdig anmuten, da sie sich gewiss nicht aus allgemeinen ökonomischen oder politischen Daten ableiten lässt.²

Die Periode begann mit der Veröffentlichung des Buches „Schule der Diktatur“ von Flessau (1977), das 1979 in der Schwarzen Reihe des Fischer Verlags erschien und gemessen an Auflage und Verbreitung sicherlich die breiteste Wirkung erzeugte. Große Resonanz fand auch Elke Nyssens Dissertation „Schule im Nationalsozialismus“ (1979). Der Bann schien gebrochen. Auch Ottweilers gewichtige Arbeit zur Volksschule im Nationalsozialismus (1979) - trotz Kontroversen mit Flessau im Detail - thematisierte sehr konkret die Erziehung zum Herrenmenschentum auf der einen und die eliminatorischen Ausgrenzungen von als „minderwertig“ oder „unwert“ eingestuften Menschen auf der anderen Seite.

1980 erschien der erste Sammelband zum Thema „Erziehung und Schule im Dritten Reich“ als Veröffentlichung der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, herausgegeben von Heinemann, der im wesentlichen bisherige Arbeitsergebnisse zusammenfasst. Bernd Weber analysierte in einem länger Artikel (1980) die (Nicht-) Behandlung der NS-Zeit in pädagogischen Standardwerken zur Geschichte. Als größere Monographie erschien mit äußerst fraglichen Thesen Steinhaus' Analyse von Hitlers „pädagogischer Maxime“ (1981) und Feitens materialreiche, aber weitgehend im Rahmen des NS-Quellenmaterials verbleibenden Untersuchung über den NSLB (1981). Besonderes inhaltliches Interesse fand der Abschnitt zur NS-Zeit in Blankertz „Geschichte der

² Hier soll hervorgehoben werden, dass ganz bewusst nicht der Versuch gemacht wurde, die Periodisierung der historiographischen Darstellung der bundesrepublikanischen erziehungswissenschaftlichen Beschäftigung mit der NS-Zeit an sonstigen Periodisierungen der Geschichte der Bundesrepublik oder gar nach wirtschaftlichen Einschnitten und Krisen zu orientieren. Die Periodisierung ist ein Hilfsmittel, das sich in erster Linie aus den immanenten Einschnitten der Erziehungswissenschaften ergibt. Der letzte Abschnitt lässt sich allerdings sicher stärker als die anderen Abschnitte auch mit den bundesrepublikanischen Wirklichkeit begründen, da seit 1990 DDR und BRD ein einheitliches staatliches Gebilde wurden. Erziehungswissenschaftlich galt auch das Jahr 1990 als Einschnitt bei der Behandlung der NS-Zeit, da auf einem zentralen Kolloquium der Erziehungswissenschaftler in Bielefeld versucht wurde, das Thema „abzuschließen“. Horn schrieb: „Die politische Entwicklung in Deutschland brachte auch von außen die Debatte zu einem Abschluss, da in der Folgezeit die Vereinigung und ihre Folgen sowie die Bildungsgeschichte der DDR in den Mittelpunkt des Interesses rückten.“ (Horn 1996: Pädagogische Zeitschriften im Nationalsozialismus, S. 19)

Pädagogik“ (1982), da er dort die Berechtigung, aber auch die Gefahren einer Bezeichnung der NS-Pädagogik als „Unpädagogik“ skizzierte.

Die oppositionelle Lehrerschaft und die Lehrerschaft im Exil sind im Jahre 1983, 50 Jahre nach Beginn der Nazi-Herrschaft, sowohl Thema einer Dokumentensammlung Schnorbachs (1983) als auch eines Sammelbandes, herausgegeben von Feidel-Merz (1983). Ein weiterer großer Schritt nach vorne in Richtung einer konkreten Darstellung der Realität der NS-Erziehung, bildete der ausführlich kommentierte Ausstellungskatalog „Heil Hitler, Herr Lehrer“ (1983) zur Schulwirklichkeit in Berlin. In die Offensive ging 1983 auch „die andere Seite“, die BDM-Führerin Dr. Jutta Rüdigers veröffentlichte eine kommentierte, deutlich pronazistische Selbstdarstellung der Hitlerjugend.

Zu den bisherigen Beiträgen zum wissenschaftlichen Diskurs meldete sich Gamm in einem aktuellen Vorwort zur Neuherausgabe seiner klassischen Dokumentensammlung „Führung und Verführung“ (1984) zu Wort. Kupffer attackierte 1984 kenntnisreich die Kontinuität des nationalistisch-militaristisch genormten „Menschenbilds in der deutschen Pädagogik von der Weimarer Republik über die NS-Zeit bis in die Gegenwart“.

Nicht direkt erziehungswissenschaftliche Arbeiten, aber für das Thema NS-Erziehung von Gewicht sind die veröffentlichten Fallstudien einzelner Schulen und Städte (Popplow 1980 zu einem Göttinger Gymnasium, die Frankfurter Musterschule 1983), vor allem aber auch die mit Abstand umfangreichste, pointierte Arbeit aus Kassel (herausgegeben von Platner 1983).

Angesichts nazistischer Verharmlosungen der HJ ist auch die faktenreiche Darstellung der Geschichte der HJ von Huber (1982) von Bedeutung.

Alltagsgeschichte und damit zusammenhängend „oral history“ sind zwei wesentliche Stichworte in der Erforschung der NS-Zeit zwischen 1977 und 1984. Von allergrößter Bedeutung in dieser Zeitspanne ist zudem der von Niethammer 1980 herausgegebene Sammelband, der in beeindruckender Weise Fragen der „oral history“ sowohl prinzipiell als auch im Zusammenhang mit den Besonderheiten der NS-Zeit behandelt. 1978 erschien die hochinteressante und materialreiche Arbeit von Mosses „Der nationalsozialistische Alltag“, 1980 folgte von Beck u.a. herausgegeben der Sammelband zum „Leben im Faschismus - Terror und Hoffnung in Deutschland 1933-1945“, gefolgt vom Sammelband Peukert / Reuleckes (1982) mit „Beiträgen zur Geschichte des Alltags unterm Nationalsozialismus“.

Die Gefahr der Verharmlosung durch Banalisierung der NS-Zeit, die Gefahr der kritiklosen Übernahme von Aussagen der nazistisch geprägten Zeitzeugen, die sich teilweise in diesen Sammelbänden und Projekten der „oral history“ (wie sich an Steinbachs Interviews mit „ehemaligen Nationalsozialisten“ nachweisen lässt), ist natürlich besonders groß, wenn Jugendliche wie im Schülerwettbewerb Deutsche Geschichte forschend lernen. 1982 war das Thema des Wettbewerbs „Alltag unterm Nationalsozialismus 1933 bis 1939“. Die gesellschaftlichen Konflikte bei der Erforschung dieser Zeitspanne „vor Ort“ sind vielleicht nirgends prägnanter zusammengefasst als in der Auswertung dieses Schülerwettbewerbs durch Galinski /Lachauer 1982.

Die Erinnerungen deutscher Schriftsteller an die Schulzeit im Nationalsozialismus (herausgegeben von Marcel Reich-Ranicki 1982) schildern mit großer Breitenwirkung zum großen Teil präzise die „Banalität des Bösen“.

Die Zeit ab 1985 bedeutete ökonomisch und politisch mehr oder minder ruhige Jahre - bis zum Jahr 1989, dem „Fall der Mauer“ und dem sich abzeichnenden Ende der DDR. Aber in der Öffentlichkeit wurde heftig über Ernst Noltes Vorstoß zu nazistischen Argumentationsfeldern diskutiert, der sogenannte „Historikerstreit“ beeinflusste das Klima in der Bundesrepublik. 1985 war der 40. Jahrestag des Sieges der Anti-Hitler-Koalition, in Bitburg sprach Kohl an den Gräbern von SS-Soldaten von Versöhnung und jüdische Demonstranten wurden von der Polizei weggeschafft. Der 9. November 1988, der 50. Jahrestag des Novemberpogroms, war der letzte große Jahrestag in der westdeutschen Bundesrepublik, der an die Nazi-Zeit erinnerte.

Die Zeitspanne 1985 bis 1989 war in verschiedener Hinsicht auch die der heftigsten Debatten in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft, zu der vielleicht die Beschäftigung mit und das Interesse an dem Themenbereich „nazistische Erziehung“ am größten war.

In jenen Jahren erscheinen sechs sehr unterschiedliche Sammelbände zum Thema „Nationalsozialismus und Erziehung“. Verschiedene Positionen, aber auch intensivere Behandlung von spezielleren Themen spiegeln sich in diesen Sammelbänden von Herrmann (1985), Flessau u.a. (1987), Keim (1988) und Herrmann/ Oelkers (1989) und Dithmar (1989) als Herausgeber wider. Einzig der von Klafki herausgegebene Sammelband (1988) ist nur einem speziellen Thema gewidmet: Er beinhaltet autobiographische Reflexionen von Erziehungswissenschaftlern zur NS-Zeit. Die Sammelbände werden zur Bühne für eine heftige Auseinandersetzung über den Themenbereich Kontinuität / Diskontinuität, die Abgrenzung des Begriffs „Erziehung“ und um das dem ernsthaft vorgetragene Ansinnen zu prüfen, was denn der Nazismus „Positives“ zur Erziehung beigetragen habe. Im Mittelpunkt dieses Zeitabschnittes steht zweifelsfrei der Versuch von Tenorth, mit zwei Büchern zur Geschichte der Pädagogik, einem Sammelbandbeitrag und zwei Artikeln, scheinbar wissenschaftlich-distanziert und sachlich-neutral weg von moralischen Bewertungen zu kommen, das konkrete Material der Inhumanität zu vernachlässigen oder zu missachten.

Scholtz und Rossmeißl legen mit deutlich unterschiedlicher Stoßrichtung 1985 die beiden einzigen größeren Monographien zum Thema „Erziehung unterm Hakenkreuz“ vor.

Klewitz versucht sich in einer größeren Arbeit mit Interviews an der Problematik der Gespräche mit der nazistisch beeinflussten Lehrergeneration. Sozusagen im Gegenzug erschienen 1986 die wirklich kritisch kommentierten Interviews mit der „Hitlerjugend-Generation“ von Rosenthal (1986).

Nath lässt in seiner Dissertation inhumane und antisemitische Besonderheiten der NS-Zeit in Zyklen-theorien, Statistiken und soziologischen Eckdaten über Ökonomie und Bildung verschwinden.

In einem weiteren Sammelband, der über die NS-Zeit hinausgehend „Politik im Schulbuch“ untersucht, herausgegeben von Pöggeler 1985, wird beeindruckendes Material zur Frage der Kontinuität von Nationalismus und Militarismus, aber auch biologistischer Rassentheorie vorgelegt, während Scheurls kurzer Abriß der NS-Zeit in seinem Grundriss einer „Geschichte der Erziehung“ (1985) im Tenor „So schlimm war alles gar nicht“ als Ergebnislosigkeit nazistischer Erziehung die „skeptische Generation“ anführt. Diese Zeitspanne kann zwei wichtige Materialsammlungen verbuchen: Schmidts Materialzusammenstellung zum Thema „Antisemitismus und Schule“ (1988) sowie die erste umfassende Dokumentensammlung der NS-Erlasse und Richtlinien zur Schule (1989 von Fricke-Finkelburg). Ebenfalls in diesem Zeitraum erschien 1985 Klönne/Hellfelds kommentierte Dokumentensammlung zur „Jugend im Faschismus“.

Fallstudien werden noch vorgestellt aus Krefeld, Köln, Marburg, Hamburg, und Regensburg. Im Endstadium der DDR erschien in dieser Zeitspanne die Studie zur „Schulgeschichte in Berlin“ (Lemm 1987)³ und ein Artikel von Wiegmann (1988) zur Aussonderung jüdischer Volksschüler mit gewichtigen Quellen aus Rusts Erziehungsministerium.

Zusammenfassung 1977 - 1984

1. Die Hinwendung zur Schulwirklichkeit wird in dieser Zeitspanne deutlicher durch die Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern, d.h. indem grundlegendes Material aufgearbeitet wird. Das gesamte Thema ist in das öffentliche Bewusstsein gerückt - nicht zuletzt durch Flessau einerseits und innerwissenschaftlich durch den von Heinemann herausgegebenen Sammelband andererseits.
2. Auch die nötige Kritik an ungenügender Behandlung des Themas Erziehung in der NS-Zeit durch Weber, die klare Kritik an deutschnationalen Kontinuitäten während der NS-Zeit bei Kupffer, sowie die fundierte Arbeit über den Riß, den der Nazismus durch die zum Exil gezwungenen Lehrer und Erziehungswissenschaftler erzeugt hat (Schnorbach und Feidel-Merz) treten in dieser Zeitspanne den Tendenzen zur Verharmlosung entgegen.
3. Insbesondere Ottweiler gelingt es bei der Analyse der nazistisch geprägten Volksschulen, wenigstens auf der Ebene der staatlichen Dokumente, das Augenmerk auf den Prozess der Ausgrenzung und Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler zu richten - ein Gesichtspunkt der bei Flessau, Nyssen und auch im ersten großen Sammelband (herausgegeben von Heinemann) immer noch keine tragende Rolle spielt.

³ Diese wurden in Teil B 1, zusammen mit allen DDR-Autoren, behandelt.

4. Als wirklicher Fortschritt auf theoretischer Ebene muss der kleine Beitrag von Blankertz angesehen werden, da er keinesfalls pauschal, sondern bewusst den Begriff der „Unpädagogik“ für die NS-Pädagogik zur Diskussion gestellt hat, dabei Vorteile und Gefahren benennt und gleichzeitig deutlich führenden deutschen Pädagogen zu Recht Kollaboration mit dem NS-Regime nachgewiesen hat (Kritik an Nohl).
5. Am Beispiel der Analyse Berliner Schulwirklichkeit wird die Ambivalenz dieser Zeitspanne konzentriert deutlich: Es gibt große Fortschritte hin zur Analyse der Schulwirklichkeit, aber die Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler sind immer noch nicht wirklich im Blick, die der Ausgrenzung folgende Deportation und Vernichtung gerät bei der „Konkretheit“ aus dem Themenfeld. Eine positive und in ihrer pointierten Vielseitigkeit beispielgebende Analyse einer Kassler Schule kann als gelungener Versuch bezeichnet werden, die mörderischen Absichten und Folgen der NS-Erziehung darzustellen und zu beweisen.
6. Verharmlosende Tendenzen als Konsequenz aus Alltagsforschung und der einsetzenden Methode der Oral History, der Befragung gerade auch nazistisch geprägter Zeitzeugen - das sind die entscheidenden Themen in dieser Zeitspanne, in der auch eine Reihe von sonstigen Publikation zum Alltag in der NS-Zeit erschienen. Die drastische und kenntnisreiche Warnung vor nazistisch geprägten Zeitzeugen, die in Lüge und Verdrängung geübt sind, ist das Verdienst von Lutz Niethammer, der Rolf Hochhuths Analysen gegen solche Zeitzeugen ins Bewusstsein rückt - teilweise jedoch mit wenig Erfolg.
7. Es hat in dieser Zeit eine scharfe Kontroverse um jeden Bereich der NS-Zeit, so auch um die Hitlerjugend, stattgefunden. Ohne auf ernsthaften Widerstand zu stoßen veröffentlicht Dr. Jutta Rüdiger die umfassendste Apologie der Hitlerjugend - Huber hält allerdings mit seiner Geschichte der HJ dagegen.
8. Ausgesprochen unerfreulich, aber eben auch Zeichen der Zeit sind Steinhaus' auf niedrigstem Niveau gehaltene Attacken gegen kritische Analysen der Rolle der Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit. Wohin das am Historismus orientierte „sich hineindenken“, „hineinversetzen“ und „verstehen“ führt, zeigt Steinhaus deutlich in seinem Diktum von der „Solidarität mit Hitler“.
9. Als Fallanalyse ist Poppows Analyse eines Göttinger Gymnasiums, publiziert immerhin als Beilage der Zeitschrift Parlament, mit seiner Ambivalenz von größter Bedeutung. Hier wird sehr deutlich, wie der Spielraum eines Pädagogen an einer Schule ausgenutzt wird, um die Brutalität und Inhumanität der nazistischen Schule zu verharmlosen. Dass der hier angelegte Mechanismus des „es war doch gar nicht so schlimm“ nur funktioniert, wenn die konkreten Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler bagatellisiert, verdrängt oder ganz ausgeklammert werden, kann an diesem Beispiel gezeigt werden.
10. Der eigentliche Schritt nach vorne in dieser Zeitspanne aber waren - bei aller Problematik der Fallen der Alltagsforschung - die Ergebnisse des forschenden Lernens vor Ort zum Alltag in der NS-Zeit. In diesen Erfahrungen ist sehr deutlich ein großes Problem benannt und zu großen Teilen richtig gelöst worden: Die Gefahr der Verharmlosung durch nazistisch geprägte Zeitzeugen, die vor Ort befragt wurden. Deren Unwahrhaftigkeit wurde in der Konfrontation mit überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schülern deutlich.

Durch die Hinwendung zu Zeitzeugen, die verfolgt und vertrieben wurden, konnte auch die Schranke der Alltagsforschung durchbrochen und der Blick auf die Vertreibung und Ermordung jüdischer Jugendlicher gelenkt werden. So standen die Verbrechen des NS-Regimes im Zentrum der Analyse auch des Alltags. Durch die Sicht aus der Perspektive der Opfer wurde zudem auch der Blick auf die einhundertste Mechanismen der Rechtfertigung der damaligen Tätergeneration und auf die Bedeutung von Ausnahmen als Bestätigung der Regel gelenkt.

III. NS-Pädagogik und „Un-Pädagogik“

Die Zeit ab 1985 bedeutete ökonomisch und politisch mehr oder minder ruhige Jahre - bis zum Jahr 1989, dem „Fall der Mauer“ und dem sich abzeichnenden Ende der DDR. Aber in der Öffentlichkeit wurde heftig über Ernst Noltes Vorstoß zu nazistischen Argumentationsfeldern diskutiert, der sogenannte „Historikerstreit“ beeinflusste das Klima in der Bundesrepublik. 1985 war der 40. Jahrestag des Sieges

der Anti-Hitler-Koalition, in Bitburg sprach Kohl an den Gräbern von SS-Soldaten von Versöhnung und jüdische Demonstranten wurden von der Polizei weggeschafft. Der 9. November 1988, der 50. Jahrestag des Novemberpogroms, war der letzte große Jahrestag in der westdeutschen Bundesrepublik, der an die Nazi-Zeit erinnerte.

Die Zeitspanne 1985 bis 1989 war in verschiedener Hinsicht auch die der heftigsten Debatten in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft, zu der vielleicht die Beschäftigung mit und das Interesse an dem Themenbereich „nazistische Erziehung“ am größten war.

In jenen Jahren erscheinen sechs sehr unterschiedliche Sammelbände zum Thema „Nationalsozialismus und Erziehung“. Verschiedene Positionen, aber auch intensivere Behandlung von spezielleren Themen spiegeln sich in diesen Sammelbänden von Herrmann (1985), Flessau u.a. (1987), Keim (1988) und Herrmann / Oelkers (1989) und Dithmar (1989) als Herausgeber wider. Einzig der von Klafki herausgegebene Sammelband (1988) ist nur einem speziellen Thema gewidmet: Er beinhaltet autobiographische Reflexionen von Erziehungswissenschaftlern zur NS-Zeit. Die Sammelbände werden zur Bühne für eine heftige Auseinandersetzung über den Themenbereich Kontinuität / Diskontinuität, die Abgrenzung des Begriffs „Erziehung“ und um das dem ernsthaft vorgetragene Ansinnen zu prüfen, was denn der Nazismus „Positives“ zur Erziehung beigetragen habe. Im Mittelpunkt dieses Zeitabschnittes steht zweifelsfrei der Versuch von Tenorth, mit zwei Büchern zur Geschichte der Pädagogik, einem Sammelbandbeitrag und zwei Artikeln, scheinbar wissenschaftlich-distanziert und sachlich-neutral weg von moralischen Bewertungen zu kommen, das konkrete Material der Inhumanität zu vernachlässigen oder zu missachten.

Scholtz und Rossmeißl legen mit deutlich unterschiedlicher Stoßrichtung 1985 die beiden einzigen größeren Monographien zum Thema „Erziehung unterm Hakenkreuz“ vor.

Klewitz versucht sich in einer größeren Arbeit mit Interviews an der Problematik der Gespräche mit der nazistisch beeinflussten Lehrergeneration. Sozusagen im Gegenzug erschienen 1986 die wirklich kritisch kommentierten Interviews mit der „Hitlerjugend-Generation“ von Rosenthal (1986).

Nath lässt in seiner Dissertation inhumane und antisemitische Besonderheiten der NS-Zeit in Zyklen-theorien, Statistiken und soziologischen Eckdaten über Ökonomie und Bildung verschwinden.

In einem weiteren Sammelband, der über die NS-Zeit hinausgehend „Politik im Schulbuch“ untersucht, herausgegeben von Pöggeler 1985, wird beeindruckendes Material zur Frage der Kontinuität von Nationalismus und Militarismus, aber auch biologistischer Rassentheorie vorgelegt, während Scheurls kurzer Abriss der NS-Zeit in seinem Grundriss einer „Geschichte der Erziehung“ (1985) im Tenor „So schlimm war alles gar nicht“ als Ergebnislosigkeit nazistischer Erziehung die „skeptische Generation“ anführt. Diese Zeitspanne kann zwei wichtige Materialsammlungen verbuchen: Schmidts Materialzusammenstellung zum Thema „Antisemitismus und Schule“ (1988) sowie die erste umfassende Dokumentensammlung der NS-Erlasse und Richtlinien zur Schule (1989 von Fricke-Finkelburg). Ebenfalls in diesem Zeitraum erschien 1985 Klönne/Hellfelds kommentierte Dokumentensammlung zur „Jugend im Faschismus“.

Fallstudien werden noch vorgestellt aus Krefeld, Köln, Marburg, Hamburg, und Regensburg. Im Endstadium der DDR erschien in dieser Zeitspanne die Studie zur „Schulgeschichte in Berlin“ (Lemm 1987)⁴ und ein Artikel von Wiegmann (1988) zur Aussonderung jüdischer Volksschüler mit gewichtigen Quellen aus Rusts Erziehungsministerium.

Zusammenfassung 1985 - 1989

1. Trotz des von Keim herausgegebenen Sammelbandes ist diese Zeitspanne in erster Linie gekennzeichnet von einer Art Offensive einer schwierig zu charakterisierenden Strömung, die durch die Namen Herrmann, Scholtz, Herrlitz und Tenorth gekennzeichnet ist.

⁴ Diese wurden in Teil B 1, zusammen mit allen DDR-Autoren, behandelt.

Während Herrmann vehement gegen jeden Zusammenhang der NS-Erziehung mit Spranger, Nohl und Weniger argumentiert und die „Diskontinuität“ so betont, dass ihm der Begriff „Unpädagogik“ für die NS-Erziehung wie eine Rettung vorkommt, während er aber gleichzeitig untersuchen will, was „der Nationalsozialismus positiv“ beigetragen habe, geht Tenorth den Sachverhalt komplexer an. Im Duktus der Distanz und der Emotionslosigkeit fordert er die Analyse der Wirklichkeit der NS-Erziehung, betont ihre Singularität, zielt aber mehr auf Äußerlichkeiten wie „Ganztagserziehung“ oder gar langfristige angebliche „Fortschritte“ ab, ohne sich genauer festzulegen. Dass für Tenorth Erziehung weder positiv noch negativ ist, sondern eben funktional gesehen werden muss, führt gar dazu, dass er den Unterschied zwischen nazistischer Erziehung der eigenen Klientel nicht abgrenzt von Mord und Totschlag bei der Behandlung der Menschen in KZs, die eigentlich bisher nur von nazistischer Eigenpropaganda als „Erziehung“ bezeichnet wurde. Nicht unerwähnt bleiben darf, dass Tenorth den Begriff des „Fortschritts“ nach heftigen Kritiken nicht mehr verwendet, sondern nun wertend (!) von „reaktionärer Modernisierung“ spricht.

2. Herausragend in dieser Zeitspanne ist vor allem das Buch von Rossmeissl, das dicht an die Aufgabenstellung der Analyse der Wirklichkeit durch die Berichte überlebender Opfer des Nazismus herankommt und ohne jede Verharmlosung insbesondere Antisemitismus und auch Antiziganismus bis hin zur Schulheftanalyse entlarvt.
3. In der ausführlichen Monographie zur „Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz“ (1985) sieht Scholtz die Besonderheiten des Antisemitismus in der nazistischen Erziehung, begreift auch die der Vertreibung und Ermordung von Jüdinnen und Juden innewohnende Anklage, bemüht sich aber immer wieder abzuschwächen - sei es mit den Hinweisen auf Dokumente der Hamburger Schulbehörde, die sich doch 1933 noch gegen Pogrome (beim Boykotttag am 1. April) ausgesprochen habe, sei es durch den Hinweis auf die Bombardierung Deutschlands, die dazu geführt hätte, dass Deportationen „kaum noch wahrgenommen“ worden wären und sei es mit der angeblich nicht „eindeutig festgelegten Ausgrenzung“ von „Nichtariern“.
4. Keim und Lingelbach stellen gegen Tenorth zu Recht klar, dass Tenorth durch den Verweis auf „erste KZs“ als „Erziehungsmittel“ eine Grenze überschritten habe. Lingelbach weist treffend darauf hin, dass angesichts einer Politik der Vernichtung und der völligen Vorenthaltung von Erziehung der Begriff Erziehung insbesondere für die besetzten Gebiete nicht verwendet werden kann. Lingelbachs richtige Positionen werden aber wieder ungenau, wenn er die „Erziehung der in der HJ organisierten deutschen Jugend zu Krieg und Tod“ im negativen Erziehungsbegriff auch nicht enthalten sehen will. Damit müsste dann aber auch antiemanzipatorische Erziehung zu Tod und Krieg vor und im Ersten Weltkrieg aus der Geschichte der Pädagogik entfernt werden.
5. Die Problematik der „zweierlei Zeitzeugen“ und der „oral history“ beginnt sich in diesem Zeitabschnitt deutlich herauszuschälen. Schonings „einfühlsame“ Versuche, nazistisch geprägte Zeitzeugen zu befragen, aber auch die von Klafki herausgegebenen autobiographischen Versuche von in der NS-Zeit geprägten Erziehungswissenschaftlern stehen dem Ansatz Rosenthals gegenüber, der darauf besteht, dass bei Befragungen nazistisch geprägter Zeitzeugen Lügen als Lügen verstanden und enthüllt werden müssen.
6. Die Sichtung des umfangreichen Materials zur NS-Erziehung wird in diesem Zeitabschnitt vielfältig vorangetrieben. Dies zeigt sich insbesondere in der Bandbreite der Themen der vielen in dieser Zeit erschienenen Sammelbänden. Im Gegensatz zu dem bildungsökonomisch Zahlenmaterial Naths über „Zyklen“ des Angebots und der Nachfrage von Studienräten, die bewusst antisemitische Praxis als nebensächlich erscheinen lässt, beweisen die von Finkelnburg als Herausgeberin zusammengestellten NS-Erlasse zur Schule detaillierter als bisher den Antisemitismus.

Die teilweise umfangreichen konkreten Untersuchungen über Städte und einzelne Schulen (Hamburg, Krefeld, Marburg, Kölner Apostelgymnasium, Regensburger Von Müller Gymnasium) beziehen selbstverständlich Aussagen jüdischer Schülerinnen und Schüler, die überlebten, mit ein und beweisen so zunehmend induktiv die Realität nazistischer Erziehung, womit sie sich bewusst gegen Verharmlosung und Relativierung richten.

IV. Nazistische Erziehung und jüdische Schülerschaft im Nazismus

Zwischen 1990 und 1995 konsolidiert sich die größer gewordene Bundesrepublik. Neue nazistische Mordtaten in bisher nach 1945 nicht gekanntem Umfang und Brutalität, nicht mehr zu zählende tägliche Übergriffe auf der Straße gegen als „undeutsch“ eingestufte Menschen durch nazistisch beeinflusste Jugendliche, gleichzeitig eine staatliche Verschärfung der Möglichkeit, in der BRD überhaupt politisches Asyl zu beantragen, eine ökonomische Situation, die durch Arbeitslosenzahlen in dreifacher Höhe im Vergleich zu den beginnenden 80er Jahren gekennzeichnet ist - das alles sind Elemente der Rahmenbedingungen unter denen Forschungsarbeiten der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaften stattfanden.

Ergebnisse aus dieser Zeit können trotz Einschränkungen aber insgesamt als eine Art Offensive gegen die Verharmlosung der NS-Zeit im Bereich der Erziehung eingeschätzt werden. Gleichzeitig mit dem ausführlichen Literaturbericht Keims (1990) und dem Sammelband von Keim zur NS-Erziehung (1990), der auch die Auseinandersetzung mit der Verharmlosung der Rolle Sprangers und Petersens vorantreibt, erscheint der Sammelband zum Verhältnis von „Pädagogik und Nationalsozialismus“, herausgegeben von Berg / Ellger-Rüttgardts (1991). Van Dick beleuchtet 1990 in seiner Studie über „Lehreropposition“ die Erinnerungen jener drei Prozent Lehrerinnen und Lehrer, die nicht in den NSLB eingetreten waren.

1991 erschien mit entgegengesetzten Tendenzen eine als Sammelband konzipierte Broschüre des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS), mit dem bewusst als (rhetorische) Frage formulierten Titel „Erziehung zur nationalsozialistischen Weltanschauung und Staatsgesinnung?“. Von besonderem Interesse ist dabei, die apologetischen Ausführungen von Matthäus gegen ein Projekt Kasseler Schülerinnen und Schüler zur Erforschung der NS-Zeit an ihrer Schule mit den ebenfalls in diesem Sammelband enthaltenen aufklärerischen Analysen von Berichten überlebender jüdischer Schülerinnen und Schüler zu konfrontieren.

Fast zeitgleich legen Walk (1991) und Röcher (1992) umfangreiche Studien zur jüdischen Schule und Erziehung im Nazismus vor. Bei seiner Zusammenfassung des Forschungsstandes geht Weiß (1992) von einer nazistischen Schule und nicht nur von der „Schule im NS“ aus.

Wiederum unter dem Motto „es war alles nicht so schlimm“ meldet sich Altbundeskanzler Helmut Schmidt als Herausgeber und seine ähnlich denkenden Zeitgenossen 1992 mit ihren weitgehend verharmlosenden, aber auch ihre eigene Befindlichkeit charakterisierenden Erinnerungen zu Wort.

Schwingls Analyse der „Pervertierung der Schule im NS“ (1993) kritisiert nochmals fundiert Tenorths funktionale Erziehungsvorstellung.

Gänzlich in die andere Richtung zielend faßt jedoch Giesecke 1993 alle bisher vorgebrachten apologetischen Aspekte in der genauer zu behandelnden Studie über „Hitlers Pädagogen“ 1993 zusammen, ein übersehener Skandal bundesrepublikanischer Erziehungswissenschaft.

Die Liste der auf Städte bezogenen Analysen der Schulen der NS-Zeit wird durch die Studie von Michael (1994) zu Göttingen erweitert.

1995 erschien der erste Band von Keims zweibändigem Werk über „Erziehung unter der Nazi-Diktatur“, in der vor allem bisherige Forschungsergebnisse zur ersten Phase der NS-Diktatur zusammengefasst werden. Im selben Jahr erscheint Dudeks materialreiche Studie über die „pädagogische Verarbeitung des Nationalsozialismus“, mit dem gequält wirkenden Motto Nohls „Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen“ als Haupttitel. Das Buch beinhaltet heftige, an Tenorth angelehnte Angriffe gegen Keim.

Zusammenfassung 1990 - 1995

1. Besonders hervorzuheben für die Zeitspanne 1990 bis 1995 sind die Studien zur jüdischen Schule und zur jüdischen Erziehung. Bei der Beleuchtung der Gründe für den Wechsel von Kindern auf jüdische Schulen wird besonders bei Walk (1991) und Röcher (1992) deutlich, dass ein Kernpunkt, wenn nicht gar der entscheidende Kernpunkt der nazistischen Erziehung in der Dichotonie liegt zwischen der nazistischen Erziehung zum völkisch-arischen Herrenmenschentum und der Verächtlichmachung der davon ausgegrenzten Kinder und Jugendlichen, von denen angeblich Gefahr ausgeht und die angeblich

„unwert“, ja „lebensunwertes Leben“ sind. Die Perspektive jüdischer Schülerinnen und Schüler schließt, wie auch Schwingl (1993) betont, unvermeidlich und objektiv folgerichtig aus, nur den Alltag zu betrachten und den Zusammenhang mit den gigantischen Massenmordprojekten des Nazismus auszublenden.

2. Durch die hervorstechenden Studien von Keim wird in weiten Bereichen der Tendenz der Verharmlosung und Unterschätzung der Wirkung des Nazismus im Bereich von Erziehung und der Erziehungswissenschaft entgegengetreten. Die gebündelte Zusammenstellung von Tatsachen und Fakten zur nazistischen Erziehung sowie die Auswertung der vielen lokalen Projekte und zusätzlich der umfangreiche, wertende Literaturbericht Keims sind weitere hervorstechende Merkmale. Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler können bei den seriösen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten nicht mehr unberücksichtigt bleiben, das zeigen auch die Arbeiten von Weiß und Schwingl, sowie der Sammelband von Berg / Ellger-Rüttgarts.
3. Dass die Berichte jüdischer Schülerinnen und Schüler für die auch in dieser Zeitspanne vorhandene Tendenz zur Apologie und Verharmlosung der nazistischen Erziehungswirklichkeit ein ernstes Problem sind, zeigt sich besonders deutlich im Sammelband des Hessischen Instituts (HIBS). In diesem Sammelband widerlegen die Berichte jüdischer Schülerinnen und Schüler aus Kassel direkt die auf Klafki zurückgehende, verharmlosende These, es hätte ja nur „Schulen im Nationalsozialismus“ gegeben, aber keine nazistischen Schulen.
4. Wie stark politisch führende Köpfe der BRD, die ja schon im Kasseler Projekt zu ihrer Schulzeit befragt wurden, die NS-Zeit von ihrem verbrecherischen Wesen entkleiden und die Alltagsnormalität hervorheben, wird in wirklich erstaunlichem Ausmaß insbesondere an den Schul- (und Wehrmächts-)Erinnerungen von Helmut Schmidt deutlich.
5. Die Studie Dudeks gegen die bloße Apologie der im Nazismus lehrenden Erziehungswissenschaftler und ihrer Arbeit nach 1945 von Wilhelm bis Weniger entpuppt sich bei genauerem Hinsehen lediglich als jene „Ja, aber..“-Apologie, die aus der Debatte der Historiker als „Historismus“ bekannt ist. Der die Gesetze der Logik sprengende Gegensatz in Dudeks Arbeit ist die Forderung nach Distanz und Wertfreiheit auf der einen Seite und auf der anderen Seite die ständige fast an Wut grenzende Gereiztheit angesichts der nicht aus der Welt zu schaffenden Tatsachen über die nazistische Einbindung der Größen der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre. Im Bemühen, die unbestreitbaren Belege und Beweise, die Dudek nicht bestreitet und selbst anführt, in ihrer Bedeutung zu entwerten, werden unqualifizierte Attacken ad hominem gegen jene Erziehungswissenschaftler vorgetragen, die in den letzten 10 bis 25 Jahren diese Beweise vorwiegend publiziert haben.

Schon in den Bereich der Sophistik gehören dann die als hermeneutische Analyse ausgegebenen Entlastungsargumente, dass der Rassebegriff bei Kriek nicht mit dem Rassebegriff Rosenbergs übereinstimmen, und daher Kriek verteidigt werden müsse, bzw. zu Recht verteidigt worden wäre. Die Hermeneutik fordert entgegen der Sophistik, wesentliche, erhellende Zusammenhänge herzustellen. Der Rassebegriff mit feinen Variationen bei allen nazistischen Größen steht in den NS-Zeit immer wesentlich im Zusammenhang mit dem Projekt der Ausgrenzung (bis hin zur Ermordung) der als „rassisch“ minderwertig eingeschätzten Menschen. Das nazistische Konzept der Arbeitsteilung (unter planmäßiger Einbeziehung jener Nicht-NDSAP Mitglieder, die sich durch ihre deutsch-nationalistische Konzeption und entsprechende Charakterlosigkeit einbinden ließen) bei seinen verbrecherischen Projekten im Sinne des Diktums Tucholskys - dass die Verantwortung so verteilt ist, dass es nachher keiner gewesen ist - wird von Dudek bezüglich der Arbeitsteilung im Bereich nazistischer Propaganda und Erziehung zwischen Streicher, Schirach, Kriek bis hin zu Spranger und Nohl nicht aufgedeckt. Im Gegenteil, Dudek nutzt 50 Jahre nach Ende des Nazismus diese zentrale Rechtfertigungsfigur der einzelnen am nazistischen System beteiligten Mittäter.

6. Die eigentliche Auseinandersetzung in dieser Zeitspanne hätte mit Gieseckes nur als pronazistisch einzustufender Monographie „Hitlers Pädagogen“ (1993) stattfinden müssen. Giesecke bündelt die seit fast 50 Jahren mehr oder minder verstreut vorliegenden apologetischen Denkmuster, um die nazistische Erziehungswirklichkeit und „Hitlers Pädagogen“ zugleich zu verharmlosen. Da werden die unbestreitbaren Rivalitäten zwischen nazistischen Behörden nicht als Verschärfung verstanden, sondern als Grund, warum in der NS-Zeit alles so „normal“ war, da werden pseudowissenschaftliche

Feinheiten des Rassebegriffes benutzt, um die führenden nazistischen Erziehungswissenschaftler nicht als „Rassisten im Sinne Hitlers“ zu bezeichnen. Nazistische Terminologie wird als „Zeitgeist“ verharmlost und gerechtfertigt. Die Vertreibung der Juden in den ersten Jahren und die pseudophilosophische Begründung dieses unerklärten Vorgangs durch Krieck wird so interpretiert, dass diese Trennung von den Juden ja schließlich später zum Staat Israel geführt habe. Die Bücherverbrennungen wären ohne den späteren Gesamtkontext angeblich als „politische Albernheiten erschienen“ erklärt Giesecke zu Baeumlers Propaganda für die Bücherverbrennung 1933. Voll des Lobes auf die angeblichen erziehungswissenschaftlichen Leistungen von Krieck und Baeumler räumt Giesecke lediglich „politisch Irrtümer“ ein, die sie mit „zeitgenössischen Intellektuellen“ geteilt hätten. Auch scheut Giesecke sich nicht, HJ und BDM einschließlich Baldur von Schirach der Leserschaft „differenziert“, das heißt voll des Lobes mit untergeordneten Einschränkungen zu präsentieren. Unter direkter Berufung auf nazistische Materialien (Dr. Jutta Rüdiger) wird der BDM zum Hort der „Emanzipation“, die HJ zum Hort erfolgreicher „Resozialisierung“. Erziehung im NS-Staat habe mit Verbrechen des NS-Staates nichts zu tun gehabt, zumal, so das Credo von Giesecke, Erziehung eh keinen „Einfluss auf die Zukunft“ nehmen könne. Hitlers Pädagogen, so die Pointe der Giesecke-Apologie, waren allemal „herausragende Pädagogen“.

Die Existenz dieser Schrift Gieseckes wie auch die ausbleibende Empörung in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft ist Ausdruck einer großen Unterschätzung der Bedeutung der Analyse der nazistischen Erziehung. Es wird sich zeigen, ob es angesichts der welthistorisch einmaligen Verbrechen des Nazismus und der deutlichen Hilfestellung für diese Verbrechen durch die nazistische Erziehung, durch die wissenschaftliche und politische Auseinandersetzung gelingt deutlich zu machen, dass Positionen wie die von Giesecke ähnlich wie die Ernst Nolte in den letzten Jahre nicht einfach zum Bestandteil des normalen wissenschaftlichen Diskurses werden können.

Fazit

1. Ausgehend von der 1938 veröffentlichten Schrift Erika Manns über die nazistische Schule, wurde zunächst - gegen die Unterschätzung des Nazismus - klargelegt, dass die nazistische Erziehung Teil des Gesamtprogramms des Nazismus war und nur im Zusammenhang mit den welthistorischen Verbrechen des Nazismus richtig bewertet werden kann. Auch theoretische Ansätze und Begriffe wurden daran gemessen, ob sie zur Aufklärung oder zur Verschleierung der staatlich organisierten und industriell betriebenen Vernichtung der jüdischen Bevölkerung und der Bevölkerung der Sinti und Roma in Europa beitragen und das spezifisch Deutsche und Einmalige dieser Verbrechen betonen oder davon ablenken.
2. Der nazistische Erziehungsanspruch - ausgehend von Hitlers „Mein Kampf“ über Richtlinien und Erlasse bis hin zu den konkreten Dokumenten einzelner Schulen (Konferenzprotokolle), insbesondere die Erziehung zur Herrenmenschenideologie und zu Antisemitismus - wurden dann konfrontiert mit der erlebten Schulrealität der jüdischen Schülerinnen und Schüler. Die Betonung der Ausnahmen verdeutlicht die zentrale Schlussfolgerung: Die nazistische Ausrichtung der Lehrerschaft und die nazistische Erziehung der als angeblich „arisch“ qualifizierten Schülerschaft haben - wie die qualvollen Erlebnissen der jüdischen Schülerinnen und Schülern zeigen - ihre Wirkung nicht verfehlt.
3. Die bundesrepublikanische Erziehungswissenschaft hatte seit 1945 (bzw. genauer seit 1949) fünfzig Jahre Zeit, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Die ersten Jahre der sogenannten „Entnazifizierung“ und der „Re-education“ waren wahrlich keine Zeiten der wirklichen Aufklärung über die nazistische Erziehungswirklichkeit. So wie Entlastungs- und Entschuldigungsstrategien insgesamt in der Gesellschaft die Form von Lebenslügen annahmen, so wurde auch in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft (neben der Verdrängung) im ersten Jahrzehnt immer öfter eine bestimmte Sprachregelung gefunden, falls sich der „Rückblick auf die Vergangenheit“ doch nicht vermeiden ließ. Mehr oder weniger differenziert und variiert wurde als erste Lebenslüge

angeboten und weitgehend angenommen, dass der Nazismus angeblich an das Gute der Menschen appelliert und deshalb so große Verbreitung gefunden habe. In diesem Argumentationsmuster ist angelegt, dass Rassismus und Antisemitismus als Programmpunkt des Nazismus von Anfang an einfach ausgeklammert, oder als nebensächlich oder unwichtig beiseite geschoben wird.

Von dieser ersten Lebenslüge aus entfalten sich eine Fülle von abgeleiteten Lebenslügen, die Ralph Giordano treffend als „zweite Schuld“ bezeichnet hat, und die in hohem Maß in vielen erziehungswissenschaftlichen Studien, insbesondere in den ersten Jahrzehnten nach der Nazi-Zeit aufgezeigt werden konnten. Die systematische Vertreibung jüdischer Schülerinnen und Schüler von den Schulen, ihre Diskriminierung, bewusste Demütigung und qualvolle Schikanierung, die in unzähligen Dokumenten der überlebenden jüdischen Schülerinnen und Schüler beweiskräftig vorliegen, widerlegt jedoch die Lebenslüge, dass die Inhumanität des Nazismus angeblich den Schulalltag nicht betroffen habe, eindeutig.

4. Die Kontroversen der Historiker helfen, bestimmte Argumentationsmuster von Erziehungswissenschaftlern über die angebliche Wertfreiheit von Wissenschaft zu diskutieren. Die bewusste und begründete Wahl der Perspektive dieser Arbeit als „Parteilichkeit mit den Opfern“, die dennoch und gerade die Herrenmenschenperspektive mit einbezieht, stellt demgegenüber klar, dass die Zeit des Nazismus gerade deswegen nicht „normal“ wie jede andere Zeit betrachtet werden kann, weil in dieser Zeitspanne die sogenannte Normalität der nazistischen Erziehungswirklichkeit mit der verbrecherischen Aktivität des Nazismus überhaupt untrennbar verbunden ist. Die künstliche Isolierung von „Normalität“ von der „Kriminalität“ ist ein zentrales Manöver der Verharmlosung und Rehabilitierung des Nazismus.
5. Die chronologische Darstellung der Studien bundesrepublikanischer Erziehungswissenschaftler ermöglichte jedoch, im Detail herauszuarbeiten, dass durch Auseinandersetzungen, Diskussionen, gerade aber auch durch zusätzliche Forschungsanstrengungen von nicht unmittelbar in den Wissenschaftsbetrieb integrierten Initiativen große Fortschritte bei der Erforschung der nazistischen Schulrealität gemacht werden konnten. Fallstudien über einzelne Schulen, Lokalstudien über Schulen einer Stadt und seit Beginn der achtziger Jahre immer häufiger genaue Berichte überlebender jüdischer Schülerinnen und Schüler erschwerte es der reaktionären Tendenz in der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft, weiterhin das Ausmaß der nazistischen Erziehung zu verschleiern.
6. Das, was die Erziehungswissenschaft in einer gewissen Selbstbespiegelung am meisten bewegte, war nicht so sehr der Umstand, dass die Analyse der Erziehungswirklichkeit vertieft wurde, sondern vielmehr die Tatsache, dass die Aufdeckung der Rolle einiger sogenannter „Säulenheiligen“, deren Wirken im NS-Staat und für den NS-Staat verharmlost und vertuscht wurden, verhindert werden sollte. Die Aufdeckung der nazistischen und pronazistischen Aktivitäten jener Personen, die in der Bundesrepublik bis heute als „Altvordere“ von gewichtigen Teilen des erziehungswissenschaftlichen Establishment verteidigt werden (Nohl, Weniger, Spranger u.a.) ist jedoch nur **eine** Tendenz. Massiver denn je hat Herman Giesecke „Hitlers Pädagogen“ 1993 mit an neonazistische Argumentationsmuster angelehnten demagogischen Manövern weitgehend zu rehabilitieren versucht - ein übersehener Skandal bundesrepublikanischer Erziehungswissenschaften der neunziger Jahre. Dieses Phänomen zeigt, dass die Schuldfrage gar nicht selbständig aufgeworfen werden muss. Jede an der Wahrheit über die handelnden Personen der nazistischen Erziehung interessierte Analyse wirft unvermeidlich die Schuldfrage auf. In der Analyse wohnt unvermeidbar die Anklage.
7. Theoretisch produktiv erweist sich die Fragestellung nach Kontinuität und Diskontinuität dann, wenn möglichst differenziert die Frage „In welcher Hinsicht?“ einbezogen wird. Die Unterscheidung von Themenbereichen bei dieser Fragestellung ist zwingend, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden. Beweiskräftige Analysen über die Kontinuität nationalistischer und militaristischer Erziehungsideale in Schulbüchern der Weimarer Republik einerseits und Schulbüchern des NS-Staates andererseits zeigen, dass Kontinuitäten in wichtigen Bereichen nicht bestritten werden können. Die gleichzeitige Analyse der offenkundigen Diskontinuitäten ist jedoch ebenfalls zwingend, um nicht die

Besonderheiten des Nazismus zu verwischen. So zeigt sich sowohl in der Schulbuchanalyse als auch in der Schulwirklichkeit, dass bezüglich des Antisemitismus ein qualitativer Unterschied in den Erlassen und Schulbüchern, gegenüber der Behandlung der jüdischen Schülerschaft deutlich betont werden muss, um den Nazismus nicht unter allgemein formulierter Kontinuität zu verharmlosen. 1933 und 1945 sind in der Tat gewaltige Einschnitte zwischen Weimarer Republik und Nazismus. Die Vertreibung der jüdischen Schülerinnen und Schüler von den Schulen aus Deutschland bis zur Realisierung des Programms der antisemitischen Massenvernichtung ist Ausdruck von „Zivilisationsbruch“ und Diskontinuität.

8. Von noch grundsätzlicherer Bedeutung ist die Frage nach der Pädagogik oder Unpädagogik des Nazismus. Auch hier ergibt die Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft, dass ein schrankenloser, rein funktionalistischer Begriff der Erziehung letztlich in der Tat auch das KZ wertfrei zum Erziehungsmittel erklärt. Bei der Betrachtung dieser provokativen Feststellung kann es jedoch gerade für die Geschichte der Pädagogik nicht hilfreich sein, nur einen engen, auf Emanzipation und Aufklärung, Selbstbewusstsein und Mündigkeit der Educandi angelegten Begriff der Pädagogik zu verwenden. In der Tat würde sich die Geschichte der Pädagogik so verengen, dass etwa die Schulwirklichkeit bis heute kaum oder wenig Platz beanspruchen würde. Es ist also lohnend und nötig, über die Grenzen zwischen emanzipatorischer und reaktionärer Erziehung sowohl in der Erziehungstheorie als auch in der Praxis der Erziehung zu streiten. Nicht jede nicht-emanzipatorische Erziehung (etwa die nationalistische Erziehung der Weimarer Republik) sollte kurzerhand zur Unpädagogik erklärt werden, denn sonst könnten allzu leicht die jeder Pädagogik innewohnenden Gefahren der Manipulation übersehen werden. Aber es muss bei der Analyse des Erziehungsbegriffs in der NS-Zeit eine weitere Unterscheidung hinzukommen: Der Nazismus unterscheidet im eigenen Einflußbereich sehr deutlich, wer erzogen und wer nicht erzogen werden soll. Die Feinde, insbesondere die jüdischen Feinde, die Sinti und Roma sollten vernichtet, nicht erzogen werden. Die reaktionäre Erziehung deutscher Jugendlicher zum Herrenmenschentum einschließlich der nazistischen Erziehung zum angeblichen „Heldentod“ durch den Nazismus bezieht sich auf eine Kategorie der „Erziehbaren“. Die Realität der nazistischen Behandlung der zu Feinden erklärten Menschen auch in den „ersten KZs“ und verweist auf die prinzipiell davon zu unterscheidende Kategorie der „Nichterziehbaren“.
9. Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler - Leerstellen der deutschen Erziehungswissenschaft?, so lautete die Titelfrage. Die Analyse zeigt: Es gibt innerhalb der bundesrepublikanischen Gesellschaft und den Erziehungswissenschaften bis heute eine heftige Auseinandersetzung über dieses Thema. Die Perspektive der Opfer und Verfolgten des Nazismus einnehmen bedeutet auch sich der Tendenz zur Verharmlosung der NS-Zeit entgegenzustellen. Dies ist sicherlich auch eine entscheidende Ursache, warum diese Perspektive im Grunde erst über 35 Jahre nach Ende des NS-Staates langsam an Boden gewann. Erst in den letzten 10 Jahren kann nicht mehr allgemein von einer Leerstelle gesprochen werden. Die Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler wurden und werden erforscht, aber die überragende Bedeutung dieses Forschungsansatzes ist für die Bewertung der nazistischen Erziehung bei weitem noch nicht ausreichend bewusst!
10. Wenn die von Adorno geforderte „Erziehung nach Auschwitz“ nicht nur ein Schlagwort an Gedenktagen sein soll, muss die nazistische „Erziehung vor und zu Auschwitz“ ein wichtiges Thema darstellen. Die Realität des Massenmordes in den Vernichtungslagern beleuchtet auch Erziehung zum Antisemitismus anders, läßt auch den scheinbar unbedeutenden Schulalltag im anderen Licht erscheinen.

Die vorliegende Studie zielt nicht nur auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, sondern sie zielt auch auf die Lehrerbildung. Die Studie soll weiterhin bei der Durchführung von Forschungsprojekten zur Analyse der nazistischen Erziehungswirklichkeit in einzelnen Orten oder Schulen Hilfestellung geben.

Das Ziel dieser Studie ist es, die Geschichte der bundesrepublikanisch-erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Nazismus - im positiven wie im negativen Sinne - in seiner

grundlegenden Bedeutung bewusst zu machen - gegen alle sich verstärkenden Bestrebungen der Verharmlosung oder gar Rehabilitierung des Nazismus.

Nach:

Benjamin Ortmeier: „Schicksale jüdischer Schülerinnen und Schüler
– Leerstelle deutscher Erziehungswissenschaft?“ (Bonn 1998)