

BELTZ BIBLIOTHEK

Benjamin Ortmeier

MYTHOS und PATHOS statt LOGOS und ETHOS

Zu den Publikationen führender
Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:
Eduard Spranger, Herman Nohl,
Erich Weniger und Peter Petersen

BELTZ

Leseprobe aus: Ortmeier, Mythos und Pathos statt Logos und Ethos, ISBN 978-3-407-22381-4
© 2012 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-22381-4>

Einleitung

1. Logos und Ethos

Wohl kaum ein Thema berührt so massiv die Spanne zwischen wissenschaftlicher Logik und normativer Ethik wie die NS-Zeit. Die Notwendigkeit, beide Aspekte analytisch zu trennen und dennoch zu verbinden, die Notwendigkeit, weder auf klare wissenschaftliche Methodologie noch auf die Perspektive von ausdrücklich als solchen gekennzeichneten Werturteilen zu verzichten, charakterisiert die nachfolgende Studie.⁸

Dass die wissenschaftliche und publizistische Tätigkeit der vier Erziehungswissenschaftler nach 1945 Gegenstand juristischer Untersuchungen war, dass sich alle vier, die sich subjektiv als „Volkserzieher in dürrtiger Zeit“ verstanden haben, in Entnazifizierungsverfahren rechtfertigen mussten (es ging um die Klärung des Tatbestands, der juristisch mit „Volksverhetzung“, Kriegshetze, Militarismus und Unterstützung des NS-Regimes bezeichnet werden könnte), betraf theoretisch teils strafrechtlich relevante, praktisch und real aber vor allem beruflich relevante Komponenten.⁹ Hier kam der Begriff der „Kameradschaft“¹⁰ zum Tragen. Die Publikationen zur Unterstützung des NS-Regimes wurden im Sinne einer Verteidigungsstrategie logischerweise nicht gerade sorgfältig wissenschaftlich zusammengestellt und editiert. Eine Fülle sogenannter „Persilscheine“ ersetzte jeden Anspruch wissenschaftlicher Analyse. Alle vier Erziehungswissenschaftler überstanden ihr Entnazifizierungsverfahren – Erich Weniger als NS-Führungsoffizier im kompliziertesten Verfahren – schließlich unbeschadet.¹¹ Noch

⁸ „Wenn man geschichtliche Dinge ‚wissenschaftlich‘ darstellt und etwa über Caligulas und Hitlers Schandtaten ohne Empörung, ‚distanziert‘, spricht, dann verfälscht man die Geschichte.“ (Horkheimer, Max: Geisteswissenschaft, in: Horkheimer, Max: Gesammelte Schriften, Band 14: Nachgelassene Schriften 1949–1972 (5. Notizen), Frankfurt am Main 1988, S. 385)

⁹ Der Anspruch und die Notwendigkeit insbesondere einer methodologischen Klarheit ist damit konfrontiert, dass zum Thema dieser Studie sowohl umfangreiche Vorarbeiten als auch heftige Polemiken existieren. Eine wissenschaftlich solide Quellenedition der Dokumente der vier Erziehungswissenschaftler aus der NS-Zeit enthält in sich unausgesprochen den Vorwurf an die Disziplin der Erziehungswissenschaft, dass dieser Schritt im Grunde am Anfang der wissenschaftlichen Debatte hätte stehen müssen. Ein wichtiger Teil der Debatten über Spranger, Nohl, Weniger und Petersen ist auch deswegen in unsolide Bahnen geraten, weil – zeitgeschichtlich erklärbar aus der Situation nach 1945 – juristisch belastende Dokumente gezielt aus der wissenschaftlichen Diskussion herausgehalten und ausgesprochen problematische Texteditionen vorgenommen wurden.

¹⁰ Ausnahmen bestätigten die Regel, etwa im Bereich der „Wehrmachtspsychologie“. Der oberste Wehrmachtspsychologe Dr. Max Simoneit allein hat einhundertacht (!) der sogenannten Persilscheine, der Entlastungszeugnisse, geschrieben, zwei allerdings mit Vorbehalten, wie die Recherchen ergaben – wegen alter offener Rechnungen etwa im Fall von Heinrich Roth.

Dietrich Hoffmann veröffentlichte 1995 seine Studie „Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik“ (Weinheim 1995), in der er ausführlich die Rolle Roths in der NS-Zeit behandelt. Simoneit, damals der Vorgesetzte von Roth, hatte 1955 einen verärgerten Briefwechsel mit Roth geführt. In Simoneits Brief vom 23.3.1955 erhält man folgenden Einblick in die Praxis der sogenannten Persilscheine. Es heißt dort: „Was das Entlastungszeugnis betrifft teile ich Ihnen mit, dass ich 108 Zeugnisse nach 1945 geschrieben habe, von denen nur 2 bewusst flau gehalten werden mussten – das war das Zeugnis über Sie und über Eckstein. Sie wissen beide, dass es nicht anders sein konnte!“ Schon am 17.3.1945 schrieb Simoneit voller Vorwurf an Roth: „Oder haben Sie vergessen, dass Sie in jener Sitzung eine Rebellion gegen mich versuchten, weil ich Ihrem Urteil gemäß nicht genügend nationalsozialistisch gewesen sei?“ (Simoneit, in: Hoffmann, S. 16)

¹¹ Hinzu kam, dass alle vier Erziehungswissenschaftler in der Tat auch auf biographische Brüche verweisen konnten – Spranger, Nohl und Weniger sogar auf mehr oder minder massive Probleme in der NS-Zeit. Dies soll keinesfalls bestritten werden, ist aber kein Argument dafür, kritische Analysen auszusetzen.

Eduard Spranger hatte 1933 tatsächlich seinen Rücktritt als Hochschullehrer in Berlin eingereicht. Das war vor allem eine Maßnahme gegen das Treiben des NSLB; die Bevorzugung Baucumlers spielte ebenfalls eine nicht genau einzuschätzende Rolle. Die öffentlichen Erklärungen dazu in der damaligen Presse fanden internationale Aufmerksamkeit. Es gehörte ohne Frage Mut dazu, diesen Schritt zu wagen. Und Spranger war tatsächlich nach dem Juli 1944 vier Wochen in einem Gestapo-Gefängnis inhaftiert und wurde verhört. Daraus ergibt sich jedoch weder die Folgerung, die

Jahrzehnte später wird einiges von der damaligen Atmosphäre spürbar: Wehe dem, der auf nazistische Publikationen verwies, in Archiven „wühlte“ – wie ein Donnerschlag stand dann der Hinweis auf den „Staatsanwalt“ im Raum¹². Jene Wissenschaftler, die jahrzehntelang kritisches Quellenstudium vermieden hatten, verurteilten nun in der Pose der Wissenschaftlichkeit die „Einseitigkeit“ von Forschungen, wenn notwendig ergänzend zu den bisherigen Publikationen der vier Erziehungswissenschaftler auch jene Dokumente hinzugezogen wurden, die bisher mehr oder minder sorgfältig ausgeklammert geblieben waren.

Die Pose des Erstauntseins, die Haltung des „Das haben wir nicht gewusst“, Formulierungen wie „erschreckend“, „beklemmend“ usw. ergänzten die öffentlichen Strategien der Apologie, die bisher im Vordergrund standen. An dieser Stelle soll nicht bestritten werden, dass eine Reihe von Dokumenten tatsächlich schwierig zu beschaffen waren; andere jedoch waren leicht und allgemein zugänglich. Wie immer geht es nicht nur darum, was wirklich bekannt war, sondern es geht auch darum, was bei zumutbaren Anstrengungen hätte gewusst werden können. Das gilt insbesondere für jene Erziehungswissenschaftler, die sich thematisch, biographisch oder sogar bibliographisch mit den vier Erziehungswissenschaftlern beschäftigt haben.

Der inhaltliche Einwand, dass abstrakt betrachtet auch ein NS-Verbrecher möglicherweise hervorragende Beiträge zur Mathematik oder zur Erziehungswissenschaft geleistet hat, dass seine NS-Positionen seine fachwissenschaftliche Bedeutung nicht schmälern würden, ist genauer zu betrachten. Mag es bei einem Mathematiker bezüglich seiner mathematischen Leistung eher unerheblich sein, ob er SS-Mitglied war, mögen auch die beiden Dissertationen des Frankfurter Wissenschaftlers und Arztes Dr. Mengele über zahntechnische Kieferprobleme in sich schlüssig sein¹³ – der innere Zusammenhang zwischen Fragen der Erziehung und der NS-Ideologie ist ein anderer.

Umstände des Rücktritts und der darauf folgenden Rücknahme des Rücktritts nicht kritisch einzuschätzen, noch die Folgerung, die Umstände der Verhaftung 1944 nicht ebenfalls zu hinterfragen. Entscheidend ist, dass beide Ereignisse zwar eine gewisse Ambivalenz Sprangers belegen, aber in einer logischen Beweisführung nicht zu einer Relativierung der Kritik seiner Unterstützung des NS-Regimes in seinen Publikationen genutzt werden können.

Das gilt auch für Herman Nohl, dessen Emeritierung 1937 nicht ausdrücklich politisch begründet wurde, sondern technisch. Dennoch steht es außer Frage, dass hier deutlich ein Signal gesetzt und Nohl, dessen zwei Töchter in England mit jüdischen Männern verheiratet waren und dessen Frau ihre „arische“ Abstammung gegen Verdächtigungen nachweisen musste, deutlich und öffentlich abgestraft wurde. Bewiesen werden kann eine gewisse Ambivalenz bei Nohl, der ebenfalls kein NSDAP-Mitglied war, sehr wohl, aber er unterstützte den NS-Staat und war Mitglied der SS.

Die Versuche, Erich Wenigers Zurückstufung von der Pädagogischen Akademie in Frankfurt an ein Gymnasium in Frankfurt 1933 aufgrund seiner vorherigen Zusammenarbeit mit Sozialdemokraten im Kultusministerium nicht als Abstrafung anzusehen, überzeugen nicht wirklich. Mag er seine Bezüge behalten haben, mag er später mit Hilfe von Kriek rehabilitiert worden sein, ja sogar Karriere als NS-Führungsoffizier gemacht haben: Erst einmal wurde er unter Druck gesetzt und abgestraft. Welche Konsequenzen er aus diesem Druck dann gezogen hat, ist eine andere Frage.

Einzig bei Peter Petersen ist die Lage anders. Seine im Vergleich mit den anderen drei Erziehungswissenschaftlern extreme Unterstützung des NS-Systems kann solche Brüche nicht aufweisen. Die Schließungen einiger Jenaplan-Schulen waren den sozialdemokratischen oder kommunistischen Ansichten der dortigen Pädagoginnen und Pädagogen geschuldet, nicht aber der Person oder dem Verhalten Petersens selbst. Als persönlicher Bruch kann bei ihm jedoch festgestellt werden, dass er im Februar 1946 zunächst Mitglied der SPD und dann der SED wurde; er begann Marx und Lenin zu zitieren, bevor die SED 1948 mit ihm und er mit der SED brach.

¹² Klaus Mollenhauer kommentiert 1997 in seinem Aufsatz „Legenden und Gegenlegenden“, ihn erinnere die Studie Barbara Siemens zu Weniger an die „Mentalität des Schnüffeln in Stasi-Akten“, und spricht von „Recherche nach Belastungsmaterial“ (in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 89. Jg. (1997), Heft 2, S. 159). Theodor Schulze geht zwei Monate später in seinem Aufsatz „Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus“ ebenfalls auf Siemens Beitrag ein – als „Zeitzeuge“. Seine Kernaussage über Barbara Siemen ist, an Mollenhauer anknüpfend: „Über weite Strecken liest sich ihre Untersuchung wie das Plädoyer eines Staatsanwalts.“ (in: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 89. Jg. (1997) Heft 4, S. 489 bzw. 492)

¹³ Sie sind es jedoch bei genauerem Hinsehen nicht, wie schon die Titel verraten:

Mengele, Josef: Rassenmorphologische Untersuchung des vorderen Unterkieferabschnittes bei vier rassischen Gruppen, in: Morphologisches Jahrbuch, 79. Jg. (1937), S. 60–117 und Mengele, Josef: Sippenuntersuchungen bei Lippen-Kiefer-Gaumenspalte, in: Zeitschrift für menschliche Vererbungs- und Konstitutionslehre, 23. Jg. (1939), Heft 1, S. 17–42.

Dennoch: Es ist wahr und unbestreitbar, dass eine gesonderte Auseinandersetzung mit den erziehungswissenschaftlichen Inhalten der vier Erziehungswissenschaftler nötig ist, die sich nicht durch den Nachweis der NS-Regime unterstützenden Positionen in der NS-Zeit erledigt. Der Gedankengang lässt sich jedoch auch vice versa verwenden: Die Tatsache, dass ein Erziehungswissenschaftler unstrittig richtige, für seine Zeit innovative pädagogische Überlegungen angestellt hat, besagt noch nichts darüber, welche Positionen er in der NS-Zeit vertreten und publiziert hat.

Während es sich allgemein gesprochen um zwei voneinander zu unterscheidende Fragestellungen handelt, bei denen sich nach der Behandlung der einen keinesfalls die Behandlung der anderen erübrigt¹⁴, gilt es zusätzlich, in einem weiteren Schritt im Einzelnen gegen einen allzu abstrakten Dualismus zu prüfen und zu analysieren, ob und inwieweit doch innere Zusammenhänge zwischen Biographie und Werkanalyse bewiesen oder plausibel erklärt werden können.

2. „Wenn Sie Antisemit sind, sollten Sie wenigstens hier das Maul halten“ (Horkheimer)

Das Problem des „kommunikativen Beschweigens“ (Hermann Lübke) direkt nach 1945 hatte offensichtlich nicht nur eine objektive gesellschaftsstabilisierende Funktion im „Nachkriegsdeutschland“, nicht nur eine objektive und subjektive Schutzfunktion für jene, die in der NS-Zeit willfährig an der Stabilisierung des NS-Regimes mitgearbeitet hatten. Zum Verständnis der gesamten Lage, auch im wissenschaftlichen Bereich, gehört die Frage des Verhaltens zu Wissenschaftlern, die vom NS-System vertrieben wurden, die 1933 in die Konfrontation mit den Universitätsbehörden und den Kollegen getrieben, weitgehend im Stich gelassenen wurden, die emigrieren mussten und dann nach 1945 zurückkehrten.¹⁵ Was ging in ihnen vor, mit welchen Gefühlen trafen sie auf jene braun gefärbten Wissenschaftler, die nun so taten, als sei nichts gewesen. Und warum haben Personen wie Max Horkheimer und andere sich gar nicht erst die Aufgabe gestellt, dass kollektive Beschweigen der braunen Biographien der „Kollegen“

¹⁴ Die Analyse der Biographie erlaubt nicht automatisch den Schluss auf die Werkanalyse. Das vielleicht bekannteste Beispiel in der Geschichte der Pädagogik ist Jean-Jacques Rousseau. Dass Rousseau seine eigenen Kinder ins Waisenhaus gegeben hat, erledigt nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit seinem pädagogischen Poem „Émile oder über die Erziehung“ oder gar mit seinem Werk „Vom Gesellschaftsvertrag“. Auf der anderen Seite erfordert jedoch die genaue Auseinandersetzung mit dem Werk eines Autors auch die Kenntnis der gesellschaftlichen und biographischen Umstände, unter denen das Werk entstand, um eine angemessene Interpretation und Kritik formulieren zu können. In diesem Spannungsfeld gilt es, im wissenschaftlichen Sinne auf eine strenge Beweisführung zu achten und Hypothesen und Vermutungen, wenn sie für eine Debatte notwendig erscheinen, eben auch als solche zu kennzeichnen.

¹⁵ Zunächst einmal muss festgehalten werden, welche tiefen Verletzungen den Verfolgten zugefügt wurden, welche tödlichen Gefahren existierten und wie massiv die antagonistische Zuspitzung durch die „geschichtliche Stunde“ Deutschland wirklich in zwei ungleiche Lager gespalten hatte: die Verfolgten des NS-Regimes auf der einen Seite und jene, die den NS-Staat öffentlich unterstützten, auf der anderen. Die Sicht der Verfolgten wurde geschärft durch die existenzielle Frage: Auf wen kann ich mich wirklich verlassen? Die Frage war nicht, ob es bei öffentlicher Unterstützung für die „neue Zeit“ auch dieses oder jenes theoretische „Aber“ gab.

Eine unmittelbare Konfrontation mit mörderischem Ausgang in der NS-Zeit wäre in den besetzten Gebieten gut möglich gewesen. Weniger, als NS-Führungsoffizier im besetzten Frankreich, hätte auf den Résistance-Kämpfer Ernest Jablonski stoßen können, der bis August 1944 im politischen und militärischen Widerstand gegen die deutsche Wehrmacht stand und 1952 nach Deutschland zurückkehrte. Ernest Jouhy – so sein Deckname in Frankreich – wirkte zunächst bei der Gründung der „Kinderrepublik für die Opfer der Kristallnacht“ (50 Kilometer von Paris entfernt) mit. 1942/43 leitete er zusammen mit anderen ein jüdisches Kinderheim. Die Kinder wurden unter dem Schutz der deutschen Wehrmacht deportiert und ermordet. Jouhy wurde von der Résistance unter anderem mit der Aufgabe der „Zersetzung der deutschen Armee“ beauftragt. Jablonski behielt seinen Decknamen nach 1945 bei und wurde 1971 Professor für Sozialpädagogik in Frankfurt. Siehe dazu genauer: Aden-Grossmann, Wilma; Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978), Frankfurt am Main/New York 2007, S. 291–295. Ähnliches wäre über Heinz-Joachim Heydorn zu berichten, der 1944 in Frankreich desertierte und von französischen Bauern versteckt wurde. Was wäre geschehen, wenn der NS-Führungsoffizier Weniger und seine Leute ihn entdeckt hätten? Ein Kriegsgericht hatte ihn bereits zum Tode verurteilt. Siehe dazu: Koneffke, Gernot: Einleitung, in: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke, Band 1, Vaduz 1994, S. 5.

an den Universitäten zu thematisieren?¹⁶ Die Zumutung, die in dieser scheinbar harmlosen Frage steckt, wird möglicherweise deutlich, wenn am Beispiel des Frankfurter Professors Horkheimer das Problem kurz beleuchtet wird.

Zu Beginn des Jahres 1933, wohl noch am 30. Januar, dem Datum der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler durch Hindenburg, wurde Horkheimers (und Pollocks) Haus von der SA besetzt, wie aus den Wiedergutmachungsakten hervorgeht.¹⁷ Am 31. März wurde das Institut für Sozialforschung von der Polizei durchsucht und als Institut geschlossen, da es, wie die Gestapo am 14. Juli feststellte, „staatsfeindliche Bestrebungen“ gefördert habe. Es wurde dem Nationalsozialistischen Studentenbund zur Verfügung gestellt. Karl August Wittfogel wurde Mitte März verhaftet und bis November 1933 in verschiedenen KZs inhaftiert. Die auch nach 1933 von den vier Erziehungswissenschaftlern noch in unterschiedlichem Ausmaß angerufene „Autonomie der Wissenschaft“ war in der Realität längst außer Kraft gesetzt.

Adorno und Horkheimer waren nach ihrer erzwungenen Emigration US-Staatsbürger geworden. Ihre wissenschaftlichen empirischen und theoretischen Studien in den USA über Antisemitismus und autoritäre Persönlichkeitsstrukturen boten Voraussetzungen zur Mitarbeit am Projekt der Reeducation. Rolf Wiggershaus berichtet in seiner umfassenden Studie „Die Frankfurter Schule“¹⁸, dass Horkheimer 1948 auf Kosten einer US-Stiftung nach Deutschland aufbrach, um mit einer Gastprofessur in Frankfurt am Main „einen Beitrag zur demokratischen Aufklärung der deutschen Bevölkerung zu leisten – zur Reeducation der deutschen Jugend und ihrer Lehrer“ (Wiggershaus, S. 442). Über seinen ersten Besuch an der Frankfurter Universität nach seiner Emigration schrieb Horkheimer am 26.5.1948: „Mich haben der Rektor, die beiden Dekane und andere süß, aalglatt und verlegen, ehrenvoll begrüßt.“ Und weiter heißt es:

„Sie wissen noch nicht genau, sollen sie in mir einen relativ einflussreichen Amerikareisenden oder den Bruder ihrer Opfer sehen, deren Gedanken die Erinnerung ist. Sie müssen sich fürs letztere entscheiden.“ (Wiggershaus, S. 443)

Zudem war das Institut für Sozialforschung ja geschlossen, sein Besitz beschlagnahmt und das Institut auch juristisch ausradiert worden. Wiggershaus bemerkt auf Grund seiner Recherchen dazu:

¹⁶ Bei Lübke heißt es: „Es entwickelten sich Verhältnisse nicht-symmetrischer Diskretion. In dieser Diskretion vollzog sich der Wiederaufbau der Institution, der man gemeinsam verbunden war, und nach zehn Jahren war nichts vergessen, aber einiges schließlich ausgeheilt.“ (Lübke, Hermann: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewusstsein, in: Historische Zeitschrift, 236. Jg. (1983), S. 587)

¹⁷ Siehe dazu die Schilderung in: Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung. München 1988, S. 147 ff.

¹⁸ Wiggershaus fasst die Ereignisse wie folgt zusammen: „Am 14. April berichtete die Deutsche Allgemeine Zeitung von einer ersten vorläufigen Maßregel in Preußen zur Durchführung des am 7. April verabschiedeten Gesetzes ‚zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums‘, das vor allem die Dienstentlassung jüdischer, kommunistischer und sozialdemokratischer Beamter regeln sollte. Opfer des ‚ersten Beurlaubungsschubes‘ – die Entlassung aus dem Staatsdienst und die Einstellung der Bezüge folgten im Laufe des Jahres – waren u. a. die Frankfurter Professoren Heller, Horkheimer, Löwe, Mannheim, Sinzheimer, Tillich. ‚Kultusminister Dr. Rust beabsichtigt‘, so hieß es in der Zeitung, ‚auf diesem Wege die Judenfrage (§ 3 des Beamtengesetzes) sofort anzupacken. Es soll sichergestellt werden, dass der größte Teil des Revirements noch vor dem 1. Mai erfolgt ist, so dass Unrührung zum Semesterbeginn vermieden werden.“ Wie überall, so stellte sich auch in Frankfurt die Universität keinen Augenblick lang vor die verfeimten und verfolgten Kollegen. Im Gegenteil. Bereits am 3. April hatte der Senat der Universität beschlossen, beim preußischen Kultusminister den Antrag zu stellen, ‚dass die bisherige Verbindung des Instituts für Sozialforschung mit unserer Universität, so lose diese Verbindung auch war, aufgehoben werde‘. Zur Begründung führte der seit Oktober 1932 amtierende Rektor Wilhelm Gerloff, der bei seiner Rektoratsübernahme noch vor dem ‚chauvinistischen Nationalsozialismus‘ gewarnt hatte und der im Mai 1933 bei seiner vorzeitigen Ablösung durch den überzeugten Nationalsozialisten Ernst Kriek auf den üblichen Bericht über seine Amtszeit verzichtete (cf. Stuchlik, Goethe im Braunhaid, [Frankfurt am Main 1984], 88 f.), an: ‚Die tatsächliche Entwicklung des Instituts in seinem Besuchsreis hat sich in Bahnen bewegt, die nicht im Sinne der Universität waren, ohne dass diese irgendeinen Einfluss hätte ausüben können‘ (zitiert bei Schivelbusch, Intellektuellendämmerung [Frankfurt am Main 1982], S. 94).“ (Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung. München 1988, S. 148 f.)

Mythos und Pathos statt Logos und Ethos

„Die Einladung der Universität jedenfalls konnte auch kaum aufrichtig gemeint gewesen sein. Klingelhöfer, der sie unterzeichnet hatte, hatte im März 1938 den Erlass unterschrieben, in dem das Kultusministerium die Verteilung der Bücher des Instituts für Sozialforschung anordnete. Die Empfehlung, das Institut zur Rückkehr aufzufordern, war von Professor Wilhelm Gerloff gekommen. Er hatte dabei die ‚sehr großen Mittel‘ erwähnt, über die die Gesellschaft für Sozialforschung verfüge.“ (Wiggershaus, S. 444)

Nun sollte Horkheimer gegen den damaligen Rektor Platzhoff im Vorfeld einer Entnazifizierungsverhandlung aussagen. Er schrieb dazu am 20.6.1948 an seine Frau:

„Gegen den Herrn Rektor Platzhoff findet jetzt die Entnazifizierungsverhandlung statt. Der Vorsitzende des Gerichts hat an mich geschrieben, er habe von meinem Hiersein gehört und bäte mich, doch vorbei zu kommen und ihm in der Sache zu helfen. Ich werde es mir aber noch schwer überlegen, ob ich als einziger echter Belastungszeuge mich mit der Universität verfeinden soll. Von solchen Dingen hat man Ehre aber keinen Nutzen. Es gibt sicher viele, die genau solche Schweine waren wie Herr Platzhoff und längst wieder die deutsche Jugend erziehen.“ (Wiggershaus, S. 444)

Nach 1945 war es also für jüdische Emigranten und Widerstandskämpfer aus dem universitären Bereich keinesfalls einfach, mit jenen Personen zusammenzuarbeiten und zusammensitzten, die in der NS-Zeit in Deutschland aktiv waren. Es war für Horkheimer und viele andere Emigranten zwar vorrangig, die eigene wissenschaftliche Arbeit möglichst ohne Störungen fortzusetzen, doch das ging nicht immer.

Notker Hammerstein berichtet über folgenden Vorfall bei einer Sitzung in der Frankfurter Universität im Jahr 1956, der ein Licht auf die Atmosphäre während der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik, genauer, Mitte der 1950er Jahre wirft:

„Als der Dekan dort die Ernennung Adornos als Wiedergutmachungsfall erwähnte, äußerte Ritter nicht nur Zweifel an der juristischen Rechtmäßigkeit dieses Vorgangs, sondern bezeichnete auch die Behandlung dieser Angelegenheit in der Fakultät schlicht als ‚Unkorrektheit‘. Bereits Adornos Ernennung zum außerordentlichen Professor sei ein Fall von Schiebung bzw. Protektion gewesen. Horkheimer, der laut Protokoll ruhig und gelassen zu argumentieren und ‚Ritter Brücken zu bauen versuchte‘, vermochte gleichwohl nicht, einen Ausbruch seines Gegenübers zu verhindern. Wenngleich der genaue Wortlaut im Nachhinein nicht mehr rekonstruiert werden konnte, so erinnerten sich die Sitzungsteilnehmer doch, dass Ritter sinngemäß gesagt hatte: ‚Es könnte jemand den Eindruck bekommen, dass, wenn man es als Karikatur ausdrücken wollte, es in Frankfurt genüge, die Protektion von Herrn Horkheimer zu haben und ein Jude zu sein, um Karriere zu machen.‘ Daraufhin platzte Horkheimers Geduld und sehr erregt konterte er in etwa: ‚Herr Ritter, wenn Sie Antisemit sind, sollten Sie wenigstens hier das Maul halten‘, erklärte die Unterhaltung für beendet und eilte türschlagend aus dem Zimmer.“¹⁹

Die Zumutung ist offensichtlich. Horkheimer reagierte vielleicht über sich selbst erschrocken. Die akademischen Gremien bearbeiteten dann den „Vorgang“, es kam zur Entschuldigung usw.²⁰ Doch Horkheimer sah seine Aufgabe eindeutig nicht darin, sich auf solche Auseinander-

¹⁹ Hammerstein, Notker: Die Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Von der Stiftungsuniversität zur staatlichen Hochschule, Band 1: 1914–1950. Frankfurt am Main 1989, S. 801 f.

²⁰ Aus dem Nachlass des Frankfurter Professors Berthold Simonsohn ist ein weniger spektakulärer, aber vielleicht noch bezeichnender Vorfall bekannt. Bei der Annahme seiner Professur in Frankfurt nach 1945 wurde dem Überlebenden von Theresienstadt, Dachau und Auschwitz ein pädagogischer Mitarbeiter zugesagt. Dem von ihm vorgeschlagenen Günter Feldmann, dessen Eltern als Juden ermordet worden waren und der gerade noch rechtzeitig nach Schweden emigrieren konnte, wurde vorgeworfen, dass er keinen geraden Ausbildungsverlauf habe. Immer und immer wieder wurde die Einstellung verzögert und verhindert, es ging um fehlende Akten, unauffindbare Unterlagen usw. Simonsohn schrieb daraufhin in einem Brief an Ernst Schütte, den Minister für Erziehung und Volksbildung in Hessen, im September 1962: „Ist es – angesichts so vieler Pannen und Verzögerungen – Überempfindlichkeit, wenn sich allmählich bei Herrn F. und mir die Überzeugung bildet, es sei nicht alles nur Zufall, sondern einige Herren könnten auch heute noch nicht über ihren Schatten der Vergangenheit springen und finden, mit zwei Juden sei der Numerus Clausus schon überschritten? Gewiss, so sagt man es nicht; aber wenn ich sehe, wie bei Herrn Dr. Fabian das Alter für die Ablehnung als Grund dienen muss, als ob es sein Verschulden wäre, dass er erst jetzt zu einer solchen Tätigkeit kommen kann, so muss man mindestens fehlendes Verständnis für das Lebensschicksal von Verfolgten feststellen. Ich möchte nochmals ausdrücklich betonen, dass ich für meine Person keinen Anlass zur Klage habe, aber auch nicht nur als Demonstrations-

setzungen, die physisch und psychisch Kraft kosteten, einzulassen: Er wollte wissenschaftlich arbeiten und dies tat er.

3. Schwierigkeiten der Studie

a) Bei einer Einordnung der Publikationen der vier Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit könnte erwartet werden, dass auch gewichtige politische Ereignisse deutlich nachweisbare Spuren hinterlassen haben. Die Frage wäre: Welche Auswirkungen hatten die tages- und weltpolitischen Wendungen und Einschnitte auf die Positionen in Publikationen (etwa der 30. Januar 1933, der Reichstagsbrand, die Bücherverbrennungen, der April-Boycott, dann der sogenannte Röhm-Putsch 1934, die Nürnberger Rassengesetze 1935, der November-Pogrom 1938, der Kriegsbeginn im September 1939, die Niederlage in Stalingrad 1943, das Attentat vom 20. Juli 1944)? Erstaunlicherweise findet sich in den teilweise schon erschlossenen Briefwechseln, insbesondere bei Spranger, so gut wie nichts zu diesen Themen, so dass die Frage nach der Vollständigkeit bzw. der repräsentativen Auswahl der vorhandenen Briefeditionen durchaus gestellt werden kann²¹. Die Nichtkommentierung dieser einschneidenden Ereignisse kann hier nur konstatiert werden.

Ob es zudem ergiebig ist, die privaten Beziehungen zu den im Leben der vier Erziehungswissenschaftler auftretenden Frauen anhand der Briefwechsel und einer Reihe anderer privater Dokumente tiefenpsychologisch zu erschließen, kann gewiss als Streitfrage bezeichnet werden.²² Die vorliegende Studie verfolgt und vertieft diesen Ansatz nicht, so wie auch die Akten der universitären Karrieren und der Entnazifizierung nach 1945 bewusst nicht systematisch ausgewertet wurden.²³

b) Die zentrale Aufgabe dieser Studie ist es, auf der Quellenbasis der möglichst lückenlos erschlossenen Publikationen aus der NS-Zeit festzuhalten, auf welcher Grundlage und in welcher Hinsicht es inhaltlich zu Übereinstimmungen mit dem NS-Regime gekommen ist.

Diese Bestandaufnahme unterscheidet zwischen der Übernahme von NS-Bezeichnungen, also einem NS-Jargon (Gruß an Adolf Hitler zu dessen Geburtstag, eingestreute inhaltsleere Zitate von Minister Rust usw.), der Unterstützung der Politik des NS-Staates (Austritt aus dem Völkerbund, Eugenik-Gesetze, Kriegsführung des NS-Staats usw.) und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einzelnen Elementen der NS-Ideologie, die ihre Wurzeln weit vor 1933 haben, ob es nun Fragen der Rassengenetik, der Eugenik/Euthanasie, des Antisemitismus sind, oder ob es um die Fragen von Gehorsam und Militarismus, über den Nationalismus bis hin zur

objekt des guten Willens dienen und deshalb schweigen möchte.“ (zitiert nach: Aden-Grossmann, Wilma: Berthold Simonssohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen (1912–1978) (Campus-Judaica, Band 23), Frankfurt am Main/New York 2007, S. 285)

²¹ Siehe dazu: Martinsen, Sylvia/Sacher, Werner (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960, Bad Heilbrunn 2002. Martinsen, Sylvia: Käthe Hadlich – Eduard Spranger. Ihre Beziehung – Zeittypisches und Untypisches, in: Sacher, Werner/Schraut, Alban (Hrsg.): Volkserzieher in dürrer Zeit. Studien über Leben und Wirken Eduard Sprangers. Beiträge zum Internationalen Spranger-Symposium in Nürnberg am 11./12. Oktober 2002 (Erziehungskonzeptionen und Praxis, Band 59), Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Wien 2004, S. 29–54.

²² Siehe kritisch zum Briefwechsel: Brumlik, Micha: „...dieses Problem, von dem wir bis zuletzt nichts geahnt hatten.“ Nohl, Spranger, der Antisemitismus und die Frauen, in: Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau (SLR). Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Sozialpolitik, soziale Probleme, 28. Jg. (2005), Heft 50, S. 5–14.

²³ Zu allen vier Personen ist zu der hier geschilderten biographischen Problematik eine Fülle von Sekundärliteratur erschienen, auf die in den an anderer Stelle veröffentlichten Literaturberichten ausführlich eingegangen wird. Entscheidende Bezugspunkte sind aber, so der Ansatz dieser Studie, nicht biographische Details, sondern vor allem die Dokumentation und Analyse der publizierten Arbeiten in der NS-Zeit im Kontext der damaligen Zeit und der sonstigen grundlegenden Schriften der vier Erziehungswissenschaftler. Siehe dazu genauer: *Dokumentation ad fontes Spranger*, S. 67–112; *Dokumentation ad fontes Nohl*, S. 72–112; *Dokumentation ad fontes Weniger*, S. 71–123 und *Dokumentation ad fontes Petersen*, S. 23–35.

antiaufklärerischen, antiliberalen und antiindividualistischen Irrationalität als Kern latenter oder offener Wissenschaftsfeindlichkeit geht.

Die Besonderheit der NS-Ideologie war dabei nicht nur die Bündelung all dieser Elemente zu einem programmatischen Konglomerat (innerhalb dessen durchaus NS-immanente Debatten über Akzentsetzungen in der Zeitspanne von 1933–1945 durchgeführt wurden). Die Besonderheit war vor allem die umfassende, schrittweise sich verschärfende, Millionen Menschen betreffende Anwendung dieser Ideologieelemente, die im wörtlichen Sinne eine mörderische Wirkung entfalteten und keinesfalls lediglich Themen in akademischen Debatten waren.

Insofern enthält eine wissenschaftliche Analyse der weitgehend systemkonformen Publikationen der vier Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit indirekt eine moralisch negative Bewertung, die den sachlichen Kern trifft. Das ist in dem Moment unvermeidlich, wenn es sich als wissenschaftlich richtig erweist, dass die vier Erziehungswissenschaftler durch ihre öffentliche Unterstützung des NS-Staats eine offensichtlich für die Verfolgten des NS-Regimes zutiefst menschenfeindliche Grundposition in Zeiten eingenommen haben, in denen humanistisch-pädagogische Traditionen nicht hätten bekämpft, verbogen und verdeckt werden dürfen, sondern hätten bewahrt und weiterentwickelt werden müssen.

c) Gerade auf philosophischem und theoretischem Gebiet ergeben sich weitere Schwierigkeiten. In den Grundschriften der vier Erziehungswissenschaftler wird eine Fülle gewichtiger erziehungswissenschaftlicher Grundfragen behandelt, die nicht ausgeklammert werden können. Sie können aber auch nicht der vorrangige Gegenstand dieser Studie sein, da die Problematik der großen Zusammenhänge der Geschichte der Philosophie, der Wissenschaft, der Kultur und der Pädagogik nicht das zentrale Thema dieser Studie ist. Es handelt sich vor allem in den grundlegenden Schriften der vier Erziehungswissenschaftler um schwerwiegende Fragen der Wissenschaftsgeschichte überhaupt. Die großen wissenschaftstheoretischen Fragen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und „Humanwissenschaften“ (teils als Gesellschaftswissenschaften, teils als Kulturwissenschaften, aber auch als Geisteswissenschaften gefasst) stehen hinter der Konstruktion einer „geisteswissenschaftlichen Erziehungswissenschaft und Psychologie“. Sie erfolgen seitens der vier zu analysierenden Erziehungswissenschaftler in Kenntnis und Abgrenzung zum Positivismus (Auguste Comte, Max Weber) und Freud'scher Psychologie, gegen „Materialismus“ und „Rationalismus“ seit dem Siegeszug der Naturwissenschaften und der Ideen der „Aufklärung“, vor allem aber auch durch die Favourisierung eines Gemeinschaftsbegriffs, der bewusst gegen soziologische Denkweise und den Begriff der Gesellschaft (Debatte über Ferdinand Tönnies) gestellt wird.

Die veränderte Akzentsetzung bei der Bewertung großer Personen der Philosophiegeschichte und der Geschichte der Pädagogik in der NS-Zeit setzt wiederum fundierte Kenntnisse über die Hauptschriften dieser wichtigen Personen der Geistesgeschichte und Pädagogik voraus, einschließlich der Debatte über deren Positionen. Hier entspannt sich ein großes Feld von Diskussionen vor allem über folgende Personen und deren Werke: Platon, Sokrates und Aristoteles, Luther, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche, Schleiermacher und Dilthey einerseits und Pestalozzi, Fröbel, Herbart, aber auch Dewey und Montessori andererseits. Hinzu kommt noch die Debatte vor allem über Goethe und Schiller als sogenannte „Genies“ der Kultur.

Zudem wird in erziehungswissenschaftlicher Hinsicht auch ein Überblick über die in der Weimarer Republik und der NS-Zeit gewichtigen Namen und Werke anderer Erziehungswissenschaftler mehr oder minder vorausgesetzt (die Rolle Theodor Litts und Wilhelm Flitners etwa, aber auch Ernst Kriecks, Theodor Wilhelms und Alfred Baumlers), einschließlich jener kritischen, meist in die Emigration getriebenen Erziehungswissenschaftler wie die „Entschiedenen Schulreformer“ (Fritz Karsen), oder auch Siegfried Bernfeld und Friedrich Wilhelm Foerster, um nur einige zu nennen.

Hinter der Auseinandersetzung über eine schrittweise Verwandlung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft in ein Mittel der Kriegshetze, der Verachtung der Menschenrechte, der rassistischen und nationalistischen Hetze und nicht zuletzt die Sozialisation und Erziehung zum „autoritären Charakter“ – alles in der NS-Zeit in zugespitzter Form – stehen Grundfragen über Aufgabe und Funktion der Erziehungswissenschaft überhaupt. In diesem Kontext kann klargestellt werden, dass die Positionen von Heinz-Joachim Heydorn zur Geschichte der Pädagogik und ihrer Hauptproblematik einen wesentlichen theoretischen Rahmen abstecken. Heydorns Ansatz sei hier kurz dargestellt, um auch den eigenen Ausgangspunkt offenzulegen.

d) Die NS-Zeit hat grundlegende Fragen an die Erziehungswissenschaft aufgeworfen, Fragen die tiefer gingen und gehen als die Analyse von Werk und Biographie der hier behandelten Erziehungswissenschaftler. Es war der Frankfurter Erziehungswissenschaftler Heinz-Joachim Heydorn, der diese Herausforderung am intensivsten angenommen und sich ihr gestellt hat – vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit dem NS-Regime einerseits und der Kenntnis der lange vor dem NS-Regime begonnenen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft auf den „deutschen Geist“ andererseits. In seinem Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ rekonstruiert Heydorn grundlegend die historische und logische Entwicklung des Bildungsbegriffs von Sokrates bis zu den „Bildungs“-reformen seiner Zeit.²⁴

Dagegen entwickelt Heydorn die These: „Bildung, die ihrer Konsequenz folgt, wird zur Rebellion gegen die Erzeuger“ (Heydorn 1970/1995, S. 25). Als grundlegendes Problem benennt er die Notwendigkeit von Abstraktion für Bildung. Er weist aber auch ausdrücklich auf die Gefahr der Entfremdung bei einer Verabsolutierung der Abstraktion hin. Heydorn besteht auf der Einheitlichkeit von Wissen und Tun als Kern von Glaubwürdigkeit und Ethik. Sein Ausgangspunkt ist dabei der kritische Blick auf die Geschichte, auf die Dialektik der Geschichte von Bildung und Erziehung: „Was uns feige macht, ist eine ganze Erbschaft“ (Heydorn 1970/1995, S. 27).

Heydorn legt den Finger in die Wunde der „deutschen Lage“, auf die Tendenz, „auf den subjektiven Willen Verzicht zu leisten und sein Geschäft der Geschichte zu überlassen“ (Heydorn 1970/1995, S. 46). Dagegen formuliert Heydorn die eigentliche Aufgabe von Bildung als Wechselwirkung von individueller Bildung und gesellschaftlicher Emanzipation.

Heydorn entwirft eine thematisch zugeschnittene knappe Entwicklungsgeschichte des Bildungsbegriffs bis in die bürgerliche Gesellschaft der Neuzeit, wobei die Bildungsbemühungen bis hin zu Kant als Teil einer Emanzipationsbewegung über die Reformation bis zur Aufklärung, über Hegel dann zu Marx vorgestellt werden. Der Hauptteil des Buchs (Heydorn 1970/1995, S. 49–334) entfaltet durch eine historische Darstellung in sechs Schritten das bisher grundlegend aufgeworfene Problem: Bildung in bestimmtem Umfang (zunächst als Elite-Bildung) ist für die Ausübung von Herrschaft, für die ökonomische und politische Reproduktion nötig und widerspricht ihr zugleich. Dabei geht es zunächst um zwei Phasen des Aufstiegs

²⁴ Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), Werke, Band 3, Vaduz 1995. Ausgangspunkt ist bei Heydorn, dass Erziehung die Wirklichkeit von Zucht und Unterwerfung einschließt und geschichtlich bedingt bewusstloses Erleiden bewirkt: „Mit dem Begriff der Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozess entworfen“ (Heydorn 1970/1995, S. 4). Der grundlegende Gegensatz zwischen Mythos als Erklärungsansatz und Logos zieht sich, so Heydorn, durch die Geschichte (Heydorn 1970/1995, S. 5). „Aufgrabung und Befreiung der Vernunft ist das Thema der griechischen Aufklärung, der ersten Periode, mit der der Bildungsgedanke einen Höhepunkt erreicht und sich seines Widerspruchs zu aller positiven Herrschaft endgültig innewirbt.“ (Heydorn 1970/1995, S. 12) Wissen schützt, hilft bei Planung, wird auch zur Dienstleistung, aber es geht um die Wendung von der Natur zum Menschen. Heydorn erinnert an Alkibiades: „Die Natur hat niemand zum Sklaven gemacht“ (Heydorn 1970/1995, S. 12), und an Protagoras: Der Mensch ist das „Maß aller Dinge“ (Heydorn 1970/1995, S. 20). Aber auch der von Platon wiedergegebene Sokrates und die griechische Aufklärung mit sokratischer Ironie als Beginn der Aufklärung überhaupt werden genauer unter die Lupe genommen. Dass Sokrates für Bildung, aber auch für Akzeptanz der Herrschaft war, zeigt sein Verhalten vor dem Athener Gericht: „Sokrates war der konservativste aller Sophisten; das Ergebnis seiner Analyse gab der Herrschaft ihr Recht.“ (Heydorn 1970/1995, S. 24)

Mythos und Pathos statt Logos und Ethos

des Bildungsbürgertums: Bildung als Voraussetzung des Geschäftswesens und Bildung als Mittel zur Beibehaltung humanistischer Ideen (Philanthropen und Wilhelm von Humboldt). Es geht um die Unterscheidung von Rationalität und Bildung, schließlich um die Differenzen zwischen der deutschen und der französischen Entwicklung bis 1799. Das 19. Jahrhundert wird von Heydorn als „Dialektischer Sprung: Universalität der Produzenten“ (Heydorn 1970/1995, S. 129–162) gekennzeichnet. Er rekonstruiert den Begriff der Bildung als Befreiung von Herrschaft bei Marx vor dem Hintergrund des griechischen Humanismus und der Aufklärung der Französischen Revolution. Bildung ermöglicht, so Heydorn, aus den Bedürfnissen der Menschen „menschliche Bedürfnisse“ zu entwickeln: „Mit der Marx’schen Bildungstheorie sind alle Kategorien entwickelt, um das Verhältnis von Bildung und Herrschaft aufzudecken“ (Heydorn 1970/1995, S. 161).

Ein Kernstück der Studie wird einheitlich mit „Industrieller Revolution“ und den Untertiteln „Calibans Auftritt“, „Fluchtversuch“ und „Ungleichheit für alle“ benannt. Die Dialektik der Aufklärung entfaltet sich, so Heydorn, mit positiven und negativen Möglichkeiten, ohne sicheren Ausgang, mit schwierigen „Aussichten“.

Caliban, die Figur des Unholds in Shakespeares Stück „Der Sturm“, steht als Metapher für die von Heydorn aufgezeigte „Wendung“ von der Humanität zur deutschen Nationalität als Ziel der Bildung in Deutschland, eine Wendung, welche die Vorstufe der Bestialität des als „Erziehung“ konzipierten Prozesses darstellt. Der Abschnitt endet in der Analyse der Deutschen Schulkonferenzen 1890, 1900 und 1920 – zentrale Dokumente der pädagogischen Reaktion, die, so Heydorn, vom Vordenker der NS-Pädagogik Ernst Kriek bereits 1925 aufgegriffen und als „Spielart der Zoologie“ entfaltet wurden (Heydorn 1970/1995, S. 209).

Im für diese Studie zentralen Abschnitt „Fluchtversuch“ (Heydorn 1970/1995, S. 213–266) entwickelt Heydorn in einer materialreichen Abhandlung der sogenannten „Reformpädagogik“ – beginnend mit Ellen Keys an Rousseau und Nietzsche anknüpfendem Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ über Berthold Otto und Hugo Gaudig bis zu Peter Petersen – Kernpunkte des Streits mit den „Entschiedenem Schulreformern“ (Fritz Karsen, Paul Oestreich): das Problem von Stadtflucht, Romantik und des „volksorganischen“, die Natur als Vorbild nehmenden Denkens, das er als gedankliche Unzucht charakterisiert (Heydorn 1970/1995, S. 221).

Heydorn zeigt die Widersprüche der „modernen Pädagogik“ am Beispiel der modernen, konservativen und zugleich reaktionären Elemente im Denken Petersens auf (Heydorn 1970/1995, S. 228–231), einer explosiven Mischung, die Petersen als Parteigänger des NS-Regimes beibehält. Kernstück ist eine durch diese absurde Synthese erreichte Irrationalität, die Heydorn als „Brutstätte der Antihumanität“ kennzeichnet (Heydorn 1970/1995, S. 231). Das Kind, so seine Analyse, steht zwar im Mittelpunkt, aber nicht als Subjekt, sondern als Objekt; „das Kind ist gesellschaftlich zubereitet“ (Heydorn 1970/1995, S. 237). Dieser Abschnitt enthält indirekt eine programmatisch zu nennende Kritik der gängigen pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Darstellung der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.²⁵

²⁵ Die heftigste Kontroverse sollte jedoch der sechste Abschnitt „Ungleichheit für alle“ auslösen (1969 vorab in der Zeitschrift „Das Argument“ veröffentlicht), da Heydorn hier massiv die sozialdemokratischen Initiativen der „realistischen Wendung“ zu Gesamtschulprojekten als Abkehr vom humanistischen Bildungsideal diagnostizierte. Heydorns Ansatz wurde als Unterstützung des dreigliedrigen Schulsystems ausgelegt und im Grunde zu den Akten gelegt, er selbst zum Außenseiter stilisiert. In diesem Abschnitt wird ausführlich die Zurichtung auf den Beruf gegen die Forderung nach Allgemeinbildung gestellt. Die Analyse der Dokumente der „Schulreformer“ Ende der 1960er Jahre – orientiert an den Erfordernissen der modernen Volkswirtschaft – zeigt nach Heydorn die Unterordnung der Idee der Bildung unter Produktionsfetischismus und Kulturverweigerung (Heydorn 1970/1995, S. 308). Heydorns Warnung vor dem „pädagogische(n) Warenhaus unter dirigistischem Verteilergesichtspunkt“ und seine Warnung vor verdrehter Pädagogik als „Arsenal der Psychotechnik“ (Heydorn 1970/1995, S. 307) sind nicht einfache Polemiken, sondern weitreichende Überlegungen, die gerade heute Studierende beschäftigen sollten.

Zu Heydorns Ansichten siehe auch: Pfeiffer, Ursula: Bildung als Widerstand. Pädagogik und Politik bei Heinz-Joachim Heydorn (Schriftenreihe EUB, Erziehung – Unterricht – Bildung, Band 77), Hamburg 1999; Boenicke, Rosemarie:

Es zeigt sich, dass Heydorn – der direkt gegen Petersens Antihumanismus und Sprangers Humboldt-Verzerrung, indirekt aber auch gegen Nohls „Deutsche Bewegung“ und Wenigers Geschichtsdidaktik als national-deutsche Zurückung polemisiert – ein inhaltliches, geschichtlich begründetes Gegenprogramm zu den Vorstellungen von Spranger, Nohl, Weniger und Petersen und der etablierten Erziehungswissenschaft in Deutschland der letzten hundert Jahre entwirft. Heydorns Analysen bieten Grundlagen, auf die in der vorliegenden Studie aufgebaut wird.

4. Das Forschungsprojekt *ad fontes*

Für die Auswahl der vier im *Forschungsprojekt ad fontes* behandelten Erziehungswissenschaftler war ausschlaggebend, dass alle vier in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik – spätestens seit den 1970er Jahren – im Hinblick auf ihre Positionen in der NS-Zeit umstritten waren. Während Peter Petersen als der entscheidende Repräsentant der deutschen Reformpädagogik in dieser Hinsicht unstrittig aufgenommen werden musste, hätten im Bereich der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik möglicherweise neben Eduard Spranger und Herman Nohl auch Wilhelm Flitner und Theodor Litt aufgenommen werden können. Während auf Litt im Verlauf der vorliegenden Studie als eine Art Kontrapunkt knapp eingegangen wird, bleibt Flitner bis auf einige kurze Bemerkungen unberücksichtigt. Diese Entscheidung ist nicht nur deshalb getroffen worden, weil der Umfang der Studie begrenzt werden musste, sondern auch dem Umstand zuzuschreiben, dass über Flitner kaum kontroverse Debatten stattgefunden haben. Daher fiel die Entscheidung leicht, auf den für die Zeitspanne nach 1945 ebenfalls wichtigen Erziehungswissenschaftler Erich Weniger zurückzugreifen, dessen Positionen aus der NS-Zeit heftig umstritten waren und es bis heute sind. Grundsätzlich deckt jedoch die vorliegende Auswahl thematisch entscheidende Repräsentanten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Reformpädagogik in Deutschland ab.

a) Methodologische Fragen

Ahasver von Brandt erklärt in seinem Buch „Werkzeug des Historikers“²⁶ Grundsätze der Quellenedition und Quellenkritik. Zunächst geht es darum, Kriterien für den Erkenntniswert der verschiedenen Quellen deutlich zu machen. Es heißt: „Ein solcher Maßstab ist die ‚Nähe‘ der Quelle zu dem zu erforschenden historischen Vorgang oder Zustand.“ Dabei gibt es die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärquellen (Brandt, S. 51). In der Quellenkritik wird zwischen den Begriffen „Vorgänge“ und „Zustände“ unterschieden und als Regel, die auch Ausnahmen kennt, formuliert, dass „die schriftlichen Quellen uns die kontinuierliche Beobachtung und Feststellung geschichtlicher Vorgänge ermöglichen, während die nichtschriftlichen Quellen vorwiegend nur die Erkenntnis historischer Zustände ermöglichen“ (Brandt, S. 50). Ein weiteres Kriterium der Quellenkritik ist die Unterscheidung in unbewusst-unabsichtliche und absichtliche Zeugnisse (Brandt, S. 52). Auch wenn hier oft Überschneidungen vorkommen, enthält diese Unterscheidung die Fragestellung, ob ein Schriftstück den Bedürfnissen der jeweiligen Gegenwart – etwa ein Disziplinarvorgang – entsprach oder ganz bewusst einen Vorgang schildert, um der Geschichtsschreibung zu dienen, etwa ein Tagebuch oder ein Briefwechsel für die spätere Veröffentlichung (Brandt, S. 53).

Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie, Weinheim 2000 und Pongratz, Ludwig A.: Heinz-Joachim Heydorn – Abstand und Nähe, in: Brumlik, Micha/Ortmeier, Benjamin (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Pädagogik in Frankfurt – eine Geschichte in Portraits. 90 Jahre Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Kolloquien, Band 10), Frankfurt am Main 2006, S. 68–86.

²⁶ Brandt, Ahasver von: Werkzeug des Historikers. Eine Einführung in die historischen Hilfswissenschaften, Stuttgart/Berlin/Köln 1989.

Mythos und Pathos statt Logos und Ethos

Als Kriterien für Quellenedition werden von ihm „Auswahl“ und „Wertung“ hervorgehoben: „Mit anderen Worten: Es findet eine Auslese des Nachrichtenstoffes statt, die den Benutzer bewusst oder unbewusst beeinflussen will“ (Brandt, S. 62). Bezüglich der Wertung wird von Brandt ausdrücklich darauf hingewiesen, dass jede Auswahl schon eine Tendenz enthält und dass es oft besonders schwierig ist, eine Tendenz dann herauszufinden, wenn sie „sorgfältig verdeckt wird“ (Brandt, S. 62).

Im Fall der vom *Forschungsprojekt ad fontes* erarbeiteten Quelleneditionen der Publikationen der vier Erziehungswissenschaftler 1933–45 wurde der Hauptakzent auf Vollständigkeit, also auf eine möglichst lückenlose Veröffentlichung der Originaldokumente gelegt. Es handelte sich um die Überprüfung und Ergänzung der bereits vorliegenden Textzusammenstellungen der vier Erziehungswissenschaftler.

Brandt hebt hervor, dass „nur die Zwecksetzung, also innere Eigenschaften, für Eingliederung und Bewertung einer Quelle maßgebend sein können“ (Brandt, S. 54). Das bedeutete für die vom *Forschungsprojekt ad fontes* vorgenommenen Quelleneditionen, in der Öffentlichkeit verbreitete Dokumente und Artikel deutlich von nichtöffentlichen Quellen zu unterscheiden. Es ging überwiegend um öffentlich publizierte, also gedruckte Quellen; lediglich in Ausnahmefällen wurden nicht gesetzte und gedruckte Vervielfältigungen mit ausdrücklicher Betonung dieses besonderen Umstandes aufgenommen.

In den Quelleneditionen, ebenso wie bei der Auswertung der Quellen, wurde Wert darauf gelegt, zunächst vor allem die Textsorte hervorzuheben. In der nachfolgenden Studie können folgende Textsorten als Quellen deutlich unterschieden werden:

1. Grundlegende Schriften, Monographien sowie Sammelbände mit eigenen Beiträgen,²⁷
2. umfangreichere wissenschaftliche Aufsätze oder in wissenschaftlichen Zeitschriften publizierte Vorträge,

²⁷ Hier sei zu jeder Textsorte ein Beispiel angeführt:

Zu 1.: Petersen, Peter: Führungslehre des Unterrichts, Langensalza 1937; Weniger, Erich: Goethe und die Generale, Leipzig 1942; Nohl, Herman: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik, Leipzig 1933.

Zu 2.: Spranger, Eduard: Probleme der Kulturmorphologie, in: Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jg. 1936, S. 2–39; Spranger, Eduard: Was heißt Geistesgeschichte? (Vortrag am 13.1.1937 für die Literarische Gesellschaft in Tokio), in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 12. Jg. (1936/37), Heft 7 (April 1937), S. 289–302.

Zu 3.: Weniger, Erich: Rezension: Zur Geschichte des Volksschullehrerstandes (über: Rudolf Murtfeld: Der Weg der preußischen Volksschullehrerschaft zum Dienst am deutschen Volke (1815–1871), Frankfurt am Main 1934), in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 10. Jg. (1934/35), Heft 1 (Oktober 1934), S. 43; Nohl, Herman: Zu Wilhelm Diltheys hundertstem Geburtstag, in: Forschungen und Fortschritte, Nachrichtenblatt der Deutschen Wissenschaft und Technik, 9. Jg. (1933), Heft 33, S. 479–480; Petersen, Peter: Vorwort, in: Irene Knoch/Sonjamaría Mentz/Gertrud Stricker (Hrsg.): Kindergarten und Volksschule organisch verbunden (Neue Forschungen zur Erziehungswissenschaft, Band 2, Heft 4), Weimar 1940, S. V–VI.

Zu 4.: Petersen, Peter: Friedrich Fröbel. Deutschlands größter Erzieher, Gotha 1942.

Zu 5.: Weniger, Erich: Gneisenau und Goethe, in: Das Inselnschiff. Eine Zeitschrift für die Freunde des Insel-Verlags zu Leipzig, 23. Jg. (1942), Heft 2, S. 107–114; Nohl, Herman: Johann Heinrich Pestalozzi, in: Deutsche Männer. 200 Bildnisse und Lebensbeschreibungen, Berlin ohne Jahr (1938), S. 150.

Zu 6.: Spranger, Eduard: Die Geisteswissenschaften in Berlin, in: Berliner Lokal-Anzeiger. Organ für die Reichshauptstadt, 62. Jg. (1944), Nr. 164 (9.7.1944), Morgenausgabe, Beiblatt.

Zu 7.: Nohl, Herman: Die Grundlagen der nationalen Erziehung. Eine Vorlesung zum Wintersemester 1933/34 (Typoskript), ohne Ort, ohne Jahr (Göttingen 1940).

Zu 8.: Etwa Sprangers in der NS-Zeit entstandenes Manuskript „Die Krisis der Geisteswissenschaft in der Gegenwart“ (1937), das jedoch erst nach 1945 erstmals veröffentlicht wurde (in: Gesammelte Schriften, Band VI: Grundlagen der Geisteswissenschaft, Tübingen/Heidelberg 1980, S. 228–235).

Zu 9.: Martinsen, Sylvia/Sacher, Werner (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960, Bad Heilbrunn 2002.

3. kurze Rezensionen oder kürzere Beiträge in wissenschaftlichen Zeitschriften sowie wissenschaftliche Vorworte und Einleitungen,
4. auf ein Thema festgelegte, eigenständig erschienene Broschüren,
5. Beiträge in nichtwissenschaftlichen Publikationen,
6. Artikel in der Tages- und Wochenpresse.
7. Eine besondere Kategorie sind in kleiner Auflage verbreitete Manuskripte.
8. Davon deutlich zu unterscheiden sind unveröffentlichte Vorarbeiten und Manuskripte, die in dieser Studie als Quellen für den Haupttext nicht verwendet wurden.
9. Ein besonderes Kapitel bilden die teils veröffentlichten, teils noch nicht erschlossenen umfangreichen Briefwechsel. Die Problematik der nicht vollständig veröffentlichten Briefe liegt auf der Hand, da die Auswahl für eine Gesamtbeurteilung eine entscheidende Rolle spielt.

Innerhalb der Briefe selbst sind weitere Unterscheidungen zu treffen. Die mitunter schwierige Unterscheidung zwischen privat und offiziell²⁸ spielt dabei ebenso eine Rolle wie die Frage, ob die Verfasser von einer möglichen Veröffentlichung ausgehen konnten oder sogar wollten.²⁹ In dieser Studie muss dann, wenn der Streit um die Auslegung solcher Briefe Teil des wissenschaftlichen Diskurses ist, auch auf solche zweitrangige Quellen eingegangen werden.³⁰

Ein wichtiges Problem bildet die Tatsache, dass Bücher und Artikel oft gleichzeitig oder auch im Abstand von vielen Jahren mehrfach erschienen sind. Dies hat Gewicht, selbst wenn keinerlei Veränderungen vorgenommen wurden. Sowohl der Zeitpunkt der Publikation als die Frage, wo der Beitrag erschienen ist, ist von Bedeutung, wenn man die Wirkungsgeschichte einschätzen will.

So wird weitgehend durch den Umfang der Quellenangabe, gegebenenfalls durch Zusätze in Anmerkungen oder im Text selber, bei der Vorstellung einer Publikation auf die Umstände der Entstehung und des Entstehungszeitpunktes, auf den Ort und die Umstände der – gegebenenfalls mehrfachen – Veröffentlichung der Publikationen hingewiesen.

Die genaue Quellenangabe bei Zitaten³¹ dient also dazu, Unterschiede in der Textsorte, Entstehung und Wirkungsgeschichte deutlich zu machen.

An dieser Stelle wird die Notwendigkeit einer quellenkritischen Sichtung der Publikationen deutlich (Methode der „Autopsie“).³² Der akribische Vergleich von zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Publikationen veröffentlichten Beiträgen erfordert unbedingt den Rückgriff auf die Originale. Es lässt sich in der nachfolgenden Studie an vielen Stellen zeigen,

²⁸ Brief Sprangers an Pape vom 30.4.1933, Bundesarchiv Koblenz, Nachlass Eduard Spranger, N 1182-27.

²⁹ „Werfen Sie diese *Briefe* nicht fort. Wenn jemand mein künftiges Schicksal nicht begreifen sollte, hier liegt der *Schlüssel*“, schrieb Spranger am 21.4.1911 an Käthe Hadlich (in: Martinsen, Sylvia/Sacher, Werner (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich. Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960, Bad Heilbrunn 2002, S. 134, Hervorhebungen im Original).

³⁰ Wenn der Hauptakzent auf einer Biographieforschung im engen Sinne liegt, ist hingegen verständlich, dass solche Briefwechsel von hohem Wert sein können.

³¹ Sämtliche in der vorliegenden Studie zitierten Textstellen wurden behutsam der seit dem 1. August 2006 gültigen deutschen Rechtschreibung angepasst.

³² Unter der Methode der Autopsie versteht man im Bibliothekswesen und in der Dokumentation das Erfassen von Büchern, Aufsätzen, Artikeln u. ä. anhand vorliegender Originale, um eine Fehlerübernahme von Informationen aus zweiter Hand zu vermeiden. Entsprechend dieser Methode wurden die bibliographischen Angaben der Publikationen der vier Erziehungswissenschaftler aus den Jahren 1933 bis 1945 (soweit nicht anders vermerkt) in der vorliegenden Arbeit und in den Dokumentationen des *Forschungsprojekts ad fontes* nicht aus sekundären Quellen übernommen, sondern anhand der Originalwerke erarbeitet. Siehe dazu auch: Rehm, Margarete: Lexikon Buch, Bibliothek, neue Medien, München/London/New York/Paris 1991, S. 16.

Mythos und Pathos statt Logos und Ethos

dass unter dem Stichwort „an mehreren Stellen berichtigt“ durchaus gravierende inhaltliche Veränderungen vorgenommen wurden.³³

Es sei aber auch auf jene Fälle hingewiesen, in denen subjektive Interessen eine unwissenschaftliche Bedeutung gewannen, so dass Behauptungen aufgestellt wurden, die leicht zu widerlegen und offensichtlich wahrheitswidrig sind.³⁴

³³ So entfernt etwa **Spranger** beim Neuabdruck seines Aufsatzes „Zur Geschichte der Berufsschulpflicht“ (ursprünglich in: Die Erziehung, 14. Jg. (1938/39), S. 330–344) im Sammelband „Zur Geschichte der deutschen Volksschule“ (Heidelberg 1949) eindeutige Bezüge auf das NS-Regime, indem er die beiden letzten Absätze aus der Fassung von 1939 durch einen neu geschriebenen Absatz ersetzt. Spranger geht in seinem Vorwort von 1949 mit keinem Wort auf die vorgenommenen Veränderungen ein (siehe 1939: S. 344 und 1949: S. 95 f.).

In **Nohls** Schrift „Charakter und Schicksal“ wird aus der „Hitlerjugend“ (1. Auflage, Frankfurt am Main 1938, S. 178) in der Neuaufgabe kommentarlos die „Jugendbewegung“ (3. Auflage, Frankfurt am Main 1947, S. 175).

Wenigers Schrift „Zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Lehrerbildung“ (ursprünglich in: Die Erziehung, 8. Jg. (1932/33), S. 685–698) wurde 1952 im Sammelband „Die Eigenständigkeit in Theorie und Praxis“ (Weinheim ohne Jahr [1952]) unter dem veränderten Titel „Die Motive der akademischen Bildung des Volksschullehrers“ (1952: S. 23–37) mit Veränderungen wiederveröffentlicht. Zu den Veränderungen heißt es im bibliographischen Nachweis: „Die Einleitung ist auf die heutige Situation bezogen worden; an einer Stelle des Textes ist der Bezug auf die damalige Lage fortgelassen“ (1952: S. 540). Entsprechend wird aus „bis zur nationalen Revolution“ (1933: S. 688) nun „bis heute“ (1952: S. 27) und während 1933 von „Volkshochschule und Arbeitslagern“ (1933: S. 691) die Rede ist, wird 1952 stattdessen von der „bunten Mannigfaltigkeit“ (1952: S. 29) gesprochen.

In **Petersens** „Führungslehre des Unterrichts“ schließlich werden aus den „KdF-Reisenden“ (Langensalza 1937, S. 49) in späteren Auflagen die „Ferienreisenden“ (Weinheim/Basel 1984, S. 45), aus der „Rassenkunde“ (1937: S. 116) wird die „Menschenkunde“ (1984: S. 117), aus dem „Fahnehissen, der geschlossene Marsch“ (1937: S. 86) wird der „Museumsbesuch“ (1984: S. 77) und „Mussolini“ (1937: S. 201 und S. 303) wird durch „Rom“ (1984: S. 178 und S. 180) ersetzt. Petersen schreibt dazu im Vorwort zur dritten Auflage 1951 lediglich: „Die dritte Auflage wurde durchgesehen und an mehreren Stellen berichtigt“ (1984: S. 8).

³⁴ So behauptete etwa **Spranger** 1961 für die Zeit nach seinem Rücktritt wahrheitswidrig: „Publizieren konnte ich fortan eigentlich nur in den Schriften der Akademie.“ (Spranger, Eduard: Kurze Selbstdarstellung (1961), in: Bähr, Hans Walter/Wenke, Hans (Hrsg.): Eduard Spranger. Sein Werk und sein Leben, Heidelberg 1964, S. 18)

Falsch ist auch Michael Löffelholz' Behauptung, Sprangers Wirkungsradius sei während der NS-Zeit „auf Lehrtätigkeit und wissenschaftliche Arbeiten“ beschränkt gewesen (Löffelholz, Michael: Eduard Spranger (1882–1963), in: Scheuerl, Hans (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik, Band 2, 2. Auflage, München 1991, S. 260).

Nohl gehört zu den Autoren, die vor 1933 ausdrücklich darauf hingewiesen haben, dass jede Änderung bei einer Neuaufgabe „wie eine Fälschung meiner Vergangenheit aussehen würde“ (Nohl, Herman: Pädagogische Aufsätze, 2. vermehrte Auflage, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, Vorwort). In der zu Nohls Lebzeiten erschienenen dritten Auflage seiner Schrift „Charakter und Schicksal“ (Frankfurt am Main 1947) wurde jedoch einiges stillschweigend verändert, insbesondere die drei Fotografien mit der HJ als dritter Stufe der „pädagogischen Bewegung“. Das ist tatsächlich wie eine Fälschung seiner Vergangenheit aus.

Klafki und Brockmann behaupten über die in der NS-Zeit veröffentlichten Grundschriften Nohls: „Soweit es sich um Werke handelt, die vor 1945 publiziert wurden, sind sie nach der NS-Zeit unverändert oder erweitert wieder aufgelegt worden. Ausdrückliche Bezüge auf den Nationalsozialismus tauchen in diesen Büchern nicht auf.“ (Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937, Weinheim/Basel 2002, S. 311, Hervorhebung im Original) Eine solche den Tatsachen widersprechende Äußerung ist sachlich nicht erklärbar.

In einem Brief aus dem Jahr 1952 schreibt **Weniger** zu seiner Schrift „Die geistige Führung der Truppe“ (1942): „Ich habe es flüchtig noch einmal angesehen und nichts gefunden, was nicht seine Gültigkeit behalten hat, wenn es auch natürlich in unsere Verhältnisse übertragen werden muss.“ (zitiert nach: Beutler, Kurt: Die militärpädagogische Publikations- und Beraterstätigkeit Erich Wenigers nach dem Zweiten Weltkrieg, in: Hoffmann, Dietrich/Neumann, Karl (Hrsg.): Bildung und Soldatentum. Die Militärpädagogik Erich Wenigers und die Tradition der Erziehung zum Kriege, Weinheim 1992, S. 157)

Noch weitergehender behauptet Weniger nach 1945 im Rahmen seines Entnazifizierungsverfahrens: „Man wird in meinen militärischen Schriften nichts finden, was auf Militarismus deutet, und nichts, was irgendeine Zustimmung zum Nationalsozialismus enthält.“ (Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen, Abteilung für Handschriften und seltene Drucke, Cod. Ms. E. Weniger 5/23)

Petersen gibt am 2. Dezember 1948 eine Erklärung ab, in der es heißt: „Dass ich deswegen jeden Vorwurf eines Nazismus in meinem Verhalten oder in meinem Schrifttum als böswillige Verleumdung mit Entschiedenheit zurückweise ist nur natürlich.“ (zitiert nach: Kluge, Barbara: Peter Petersen. Lebenslauf und Lebensgeschichte. Auf dem Weg zu einer Biographie, Heinsberg 1992, S. 173)