

Auschwitz und die Pädagogik

*Zur Auseinandersetzung der Pädagogen über die gegenwärtige
Vergangenheit ihrer Disziplin*

I.

Die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno, 1979⁶, S. 88), soll den Geist benennen, in dem die Kontroverse unter Pädagogen um das Verhältnis von Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus allgemein, die Rolle der Kathederpädagogik in dieser Epoche im besonderen geführt wird (vgl. Keim 1988 a, S. 13). Oft genug wird dieses Monitum Adornos in den Stimmen zur Sache zitiert, wenigstens die „Erziehung zur Mündigkeit“ im Literaturverzeichnis angegeben. Der Satz Adornos ist aber weit mehr als eine griffige Formel: er weist zurück auf die Bedingung, unter der gegen Ausgang der 60er Jahre die Auseinandersetzung mit der braunen Diktatur insgesamt, also auch mit der Rolle von Erziehung und Pädagogik in ihr aufbrach. Diese Bedingung war eine differenzierte gesellschaftstheoretische Grundlage. Sie war in unterschiedlichen Brechungen marxistisch inspiriert; eine ihrer Hauptquellen war die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, eine andere der Herausgeber- und Autorenkreis der Zeitschrift „Das Argument“. Die Studentenbewegung stellte die, wenn auch noch so fragile, gesellschaftliche Kraft dar, die eine Abrechnung einforderte und jene Auseinandersetzung anfangs trug. Diese hat inzwischen längst die Eigendynamik einer definierten Forschungspraxis entwickelt, die ursprünglichen gesellschaftlichen Impulse scheinen versickert, doch sind sie gewiß nicht vernichtet: im Monitum Adornos ist die gesellschaftstheoretische Voraussetzung aufgehoben und mit ihr die Erinnerung an die Notwendigkeit, die Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis einzubeziehen.

Kein Wunder ist es, daß der gesellschaftliche Affekt gegen diese Voraussetzung auch in der Pädagogenkontroverse wirksam ist. Das Interesse, das den Kampf gegen die durch die Studentenbewegung in Gang gesetzten Aufklärungsprozesse, gegen die Fortwirkung der Kritischen Theorie und das, was unter dem pejorativ gemeinten Titel „Neomarxismus“ zusammengewürfelt wurde, antrieb, ist ja mit der Niederlage jenes gesellschaftlich

potenten und theoretisch hochentwickelten Einspruchs nicht verschwunden. Verdichtet es sich ohnehin überall da zu funktionellem Ausdruck, wo die von ihm verteidigte progredierende Systemgestalt auf Verwerfungen stößt oder Widerstand erfährt, kann es nicht schweigen, wenn mit der pädagogisch angesetzten Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge in der Nazizeit die Freilegung des eigenen Substrats und der eigenen Potenz riskiert wird. Die Gefahr muß nicht groß sein: es ist ein nervöses Interesse, das auf feinste Schwingungen reagiert.

Die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, hat – ganz abgesehen davon, daß sie im Zusammenhang mit Erziehungsproblemen erhoben wurde – direkte Konsequenzen für die Kontroverse. Um dieses Monitum und dessen Konsequenzen für die Pädagogik geht es in der Kontroverse, direkt oder indirekt. Versteht man die Relevanz dieses Angelpunkts auch da, wo das Monitum zitiert wird – wer wollte ihm nicht ohne weiteres zustimmen? Doch kann es so auch als Bekenntnisformel oder rein ornamental verwendet werden. Die gesellschaftstheoretischen Reflexionen, die die Forderung repräsentiert, erheben systematische Ansprüche (vgl. Heitmeyer 1988). Mit der qualifizierten Zukunft, die Adornos Forderung benennt, werden dem Bestehenden bestimmte Negationen entgegengesetzt. Die Bedingungen des Genocids sollen getilgt werden; es gilt, im Kampf gegen sie ihr Wesen und ihre Struktur immer genauer zu bestimmen. Das Postulat der Praxis erheischt den Primat für die „gegenwärtige Vergangenheit“ der Bedingung; ohne ihn droht das Interesse der Herrschaft, den Anblick ihrer „vergangenen Gegenwart“ zu verstellen. Der Primat ist der des Bildungsprinzips, das für mögliche menschenwürdige Zukunft einsteht. Das Interesse an ihr, das den theoriegeleiteten Blick auf Geschichte – und gerade die der faschistischen Diktatur – richtet, schließt die Dimensionen des Prozesses zusammen, Geschichte ist der identische Gegenstand; methodologische Differenzen ergeben sich nach Maßgabe der Dimensionen und liegen *innerhalb* des Gegenstandes. Dieser ist, seit die Gesellschaft als bürgerliche den Verwertungsprozeß des Kapitals durchsetzte, wissenschaftlichem Begreifen in entscheidendem Maße zugänglich geworden; sie ist dies, weil und insoweit sie die Einlösung des bürgerlichen Versprechens auf Befreiung der Menschheit *notwendig* versagte. Zugleich ist sie aber nur als in sich widersprüchliche zu begreifen. Denn das Versprechen, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, die Geltung der Menschenwürde für alle materiell zu verwirklichen, kann sie nicht tilgen, ohne ihre Identität einzubüßen. Sie trägt den Maßstab ihrer Beurteilung in sich: stets läßt sich die vorenthaltene Wirklichkeit der universellen Befreiung an den Möglichkeiten messen, welche sie mit der Entwicklung der Produktivkräfte längst hervorgebracht hat. Die Aktualisierung dieser Möglichkeiten verweigert sie notwendig, denn auch die Einlösung des Versprechens, das sie ihrem Wesen

nach ist, ließe sie aus ihrer Identität fallen. Ihre inneren Widersprüche verschärfen sich. „Vernetzt“ sie sich zur „verwalteten Welt“ (Adorno) infolge der von den Verwertungsprozessen erzwungenen systemischen Durchdringungen und Überformungen aller Lebensäußerungen, Verhältnisse, Beziehungen und Verkehrsformen der Menschen, so stellt sie eben darin auch das entscheidende Mittel zur Schärfung des Bewußtseins zur Verfügung, daß die Geschichte „ein materialistischer Zusammenhang der Menschen untereinander“ (MEW, Bd. 3, S. 30), d. h. nichts neben dem gesellschaftlichen Handeln der Menschen Existierendes ist, daß es also auch kein in ihr wirkendes Telos geben kann, das die Menschheit unwiderstehlich entweder in das Reich der Freiheit oder in den Untergang führte. Ob mithin Auschwitz sich wiederhole, hängt von unserem auf Einsicht gegründeten Handeln ab, von nichts sonst. Pädagogik (auch eine Geschichtswissenschaft, die sich nicht in der Feier ihrer selbst erschöpft) setzt die Einlösung des bürgerlichen Versprechens auf Befreiung, die bürgerliche Geschichte verweigert, bereits voraus, wenigstens als jederzeit möglichen Einbruch von Kontingenz als wirklicher Humanität. Geschichte ist Bildungsgeschichte, Prozeß, den wir zu verantworten haben vor einer Menschheit als Instanz, die erst als – wenn auch reale – Möglichkeit und wirklich bloß als moralisches Gesetz besteht. „Geschichte ist ohne Gewißheit. Sie verbürgt keine Zukunft. Sie enthält kein Gesetz, das sich unabhängig vom Menschen vollzieht, um ihn an sein Ziel zu bringen. . . . Die Bildung des menschlichen Geschlechts ist die Geschichte des Menschen“ (Heydorn III, 1980, S. 300, 284).

Daß diese Geschichte nicht gelang, ist alles andere als ein Wunder, aber auch kein Verhängnis, jedenfalls ein Schmerz. Dieser muß die Pädagogik davor bewahren, die Augen vor der Realität zu schließen: „Nicht das Raisonement der akademischen Eliten oder die pädagogischen Intentionen professioneller Erzieher bestimmten primär die Sozialisation des Subjekts, sondern die gesellschaftlichen Formen der Ordnung des Generationenverhältnisses sind und waren die entscheidenden Bedingungen für die Entstehung von Anpassung und Widerstand, auch vor 1933“ (Tenorth 1987, S. 32). Ein solches Eingeständnis ihrer Ohnmacht, zu dem noch der eigene Beitrag der Pädagogik zu den genannten „gesellschaftlichen Formen“ hinzuzufügen wäre, reflektiert die Radikalität ihres gesellschaftlichen Auftrags: erst die Einsicht in diese Ohnmacht bereitet den Boden für eine theoretische Verständigung, die sich über nichts an der bestehenden Erziehungswirklichkeit hinwegtröstet. Nicht aber ist die Übermacht der Verhältnisse ein Alibi für die Zurückweisung der Verantwortung. Nichts hat so kommen müssen, wie es faktisch geschah, und es ist in der Tat eine elende Pädagogik, die sich, auf welchem ihrer Problemfelder immer, die Abweisung pädagogischer Illusionen zum Quietiv hinsichtlich ihrer Zu-

ständigkeiten werden läßt: wie mit dem Bestehenden schlosse sie ihren Frieden auch mit der Geschichte und hätte sich damit endgültig ihres Stachels, des Moments von Autonomie gegen die Verhältnisse entledigt.

II.

Diese Hinweise halte ich für unumgänglich, wenn der Kern der Kontroverse erfaßt werden soll. Sie hob an mit einem Artikel H. E. Tenorths (1986); dieser fand die Anlässe seines Angriffs in den Lücken des Wissensbestandes hinsichtlich der Funktion von Erziehung und Bildung und der Rolle von Pädagogik und Pädagogen in der Nazizeit und der bis dahin prominenten Einstellung zur Forschungspraxis. Als Vertreter einer überholten bzw. in seinem Verständnis defizienten Auffassung nennt Tenorth neben H. Kupffer (1984), B. Weber (1979) u. a. an erster Stelle H.-J. Gamm (1972 a, b; 1975; 1983 a, b; 1984²; 1985). So ist es dieser, der zunächst den Fehdehandschuh aufnimmt. Wirft Tenorth Gamm vor allem die Konzentration der „Kritik der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft und ihrer Historiographie“ auf die „Kathederpädagogik“ vor – wobei Tenorth jener Kritik ein durchaus eigenes Gewicht zuzuordnen scheint (Tenorth 1986, S. 299f.) –, so unternimmt er gegen Gamm den „Versuch, die soziale Struktur wie die theoretische Gestalt der Erziehungswissenschaft vor und nach 1933 in ihrer Eigenart präziser vorzustellen und ihre Arbeitsfelder, Wissensformen und Wissenschaftsbegriffe in ihrer historischen Gestalt zu zeigen“ (Tenorth 1986, S. 300). Tenorth kommt zum Resultat, daß die deutsche Erziehungswissenschaft zwar in Elementen Kontinuität im Übergang von der Weimarer Republik in die Nazizeit, auch in die Restaurationsperiode nach 1945 erkennen lasse, daß sie aber im Hinblick auf Wissen und Wissenschaftsbegriffe „eine historisch singuläre Konfiguration“ darstelle (S. 300f.). „Insgesamt“ sei es „typisch für die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik, daß sie sich von einem Disziplinbegriff leiten läßt, der seine Historizität selbst nicht mehr reflektiert...“ (S. 300). Gamm (1987) Replik nimmt die für den Angegriffenen entscheidenden Punkte auf: Die „politische Rolle des pädagogischen Establishments“, die Kontinuitätsfrage, Einstimmung und Gegnerschaften der fraglichen Pädagogik mit bestehender Herrschaft und das Problem der Historisierung. Tenorth (1987) schließt die erste Runde der Kontroverse mit einer Erwidmung ab, die den Schwerpunkt zur historiographisch-methodologischen Seite hinübrückt. Die weiteren Kreise, die die Kontroverse dann zieht, schließen an diese Schwerpunkte an, reichern sie an und beleuchten sie unter verschiedenen Blickwinkeln (vgl. ohne Anspruch auf Vollständigkeit: Feidelmertz 1988; Keim 1988 b, c, d; Jungk/Schütte 1988; Kunert 1987; Lingel-

bach 1988 a, b; Menck 1988; Miller-Kipp 1988; Rehbein 1989; Tenorth 1989 a; van Dick 1988). Gegen Rang (1986, 1988, 1989) eröffnet Herrmann (1988, 1989) einen eigenen Feldzug; aber es scheint sich bis heute um die einzige „falsche Front“ (Tenorth 1987, Titel) in diesem Streit insofern zu handeln, als Herrmann neben Musterbeispielen historistischer Einfühlung (im von Benjamin zurecht kritisierten Sinne) für die Thesen Rangs, gegen die er streitet, Belege liefert. Auch hier, wie in allen Beiträgen, wird erkennbar, daß die Auseinandersetzung im Grunde um die Gegenwart der Gewalt geführt wird, die ihren Schatten über die Pädagogik des ganzen Jahrhunderts geworfen hat.

Hat die Pädagogik, insbesondere das pädagogische Establishment, an dem Leid und den Verbrechen mitgewirkt, mit denen die Herrschaft von Deutschland aus die Gesellschaften Europas und weit über unseren Kontinent hinaus überzog? Wenn nicht – aufgrund welcher Umstände oder Tatsachen darf sie sich von der Mithaftung ausnehmen? Wenn ja – wodurch läßt sich ihre Verstrickung genauer bezeichnen? Die „Kontinuitätslinien“, die Tenorth (1986, S. 300) im Übergang zur faschistischen Diktatur und in die Nachkriegszeit hinein einräumt, sind offenbar das bloße Zugeständnis des unbestreitbaren Minimums, auf dessen Folie die Singularitätsthese sich umso deutlicher abheben soll. Denn gegen Keim (1988 b), der die Kontinuität der deutschen Kathederpädagogik durch die Bruchlosigkeit belegt sieht, mit der die 1933 wirkenden Universitäts- und Hochschulpädagogen nach 1945 ihre Arbeit fortführten, die sie – sei es im Lehramt, sei es im freiwilligen oder unfreiwilligen Ruhestand – nie unterbrochen oder einer gründlichen Revision unterzogen hatten, behauptete Tenorth vielmehr die kontinuierliche „Beschäftigung“ der Pädagogik mit dem Nationalsozialismus: „Sie hat das seit 1945 immer wieder getan...“ (Tenorth, Leserbrief in der Frankfurter Rundschau v. 2.2.88 u. Tenorth 1988 a, S. 53). Daß hier aber nicht die Unterbrechung der Kontinuität durch eine Zäsur der Selbstkritik gemeint war, zeigen dann Tenorths Zusammenfassungen dieser Beschäftigungen: „Die Pädagogik in der Bundesrepublik erledigte zunächst ihre Aufarbeitung der Vergangenheit genau so wie die Gesellschaft, in der sie lebte, nämlich im stillschweigenden Eingeständnis der Schuld und im Stillschweigen über die Schuld“ (unter Berufung auf Lübke 1983 und Brunkhorst 1987, S. 104ff. Tenorth ebd.). Bleibt es demnach, was „das Verhältnis deutscher Pädagogen und deutscher Pädagogik zum Nationalsozialismus“ anbetrifft, bei den „zaghaften Ansätzen“ der Distanzierung (Keim 1988 b, S. 15), die auch Keim konzidiert, also beim Ausfall gründlicher Selbstkritik und damit insoweit auch bei der Kontinuität, so ist die Gegenbehauptung Tenorths nur unter der Bedingung eines Begriffs von Beschäftigung der Pädagogik mit dem Nationalsozialismus zu verstehen, der so weit ist, daß er die Differenz von Kritik und Selbstkritik einebnet.

Die Probleme auf solche Weise zuzudecken statt sichtbar zu machen, kann eigentlich nur gelingen, wenn auf das kurze Gedächtnis der Öffentlichkeit spekuliert wird. Denn Tenorths Artikel (1986), der die Kontroverse auslöste, stammte ja aus einem Zusammenhang, der der Öffentlichkeit den Skandal der Kontinuität in der Pädagogik geradezu unter die Nase rieb. Theodor Wilhelm, notorischer pädagogischer Mittäter im Dienste nationalsozialistischer Propaganda, mit Baeumler Herausgeber der „Internationalen Zeitschrift für Erziehung“ und deren Schriftleiter (vgl. Hohmann 1985, S. 19 ff.), erhielt für seine Verdienste als akademischer Lehrer in der Demokratie die Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft auf deren Kongreß in Kiel 1984 zuerkannt. Die Teilnehmer am Kongreß wußten nichts, wollten nichts wissen oder fanden sich sprachlos. Erst Interventionen aus der pädagogischen Öffentlichkeit erzwangen eine Diskussion der Tatbestände und eine Revision der Entscheidungen, ohne daß sich die DGfE als ganze dem Problem gestellt hätte. Um die hier manifest gewordene Kontinuität pädagogischer Arbeit unter Bedingungen der Verdrängung oder des Verschweigens der höchst problematischen Seiten der eigenen Tradition zu durchbrechen, lud Peter Menck, Professor für Pädagogik an der Universität Siegen, zu einem Kolloquium zur Frage des Verhältnisses der Pädagogen und ihrer Disziplin zum Nationalsozialismus ein. Die Veranstaltung fand am 18./19. März 1985 statt. Tenorth beteiligte sich mit einem Vortrag, dessen Erscheinen in Abhandlungsform in der Zeitschrift für Pädagogik dann die Kontroverse auslöste (Tenorth 1986). Auch die Ende der 60er Jahre angestoßene Erforschung des Verhältnisses von Pädagogik und Nationalsozialismus und deren Resultate haben diese Kontinuität nicht unterbrechen können, denn zum Zeitpunkt des Kieler Kongresses lagen gewichtige Resultate dieser Forschung bereits vor. Dieser Tatbestand verweist auf den gar nicht ernst genug zu nehmenden Umstand, den Reflexion und Forschung erst noch aufzunehmen hätten: daß die Kontinuität über die persönliche Wirksamkeit der Kathederpädagogik hinaus im Grunde ungebrochen blieb, nicht aber auf die Theoriebildungen und Lehren jener Kathederpädagogen zurückgeführt werden kann. Freilich besagt das noch nichts in der Frage der Geltung der Kathederpädagogik in den Jahren der faschistischen Diktatur. Hier behauptet Tenorths Singularitätsthese in entscheidenden Punkten Diskontinuität. Die Stützen dieser Behauptung sind recht aufschlußreich: es geht darum, die Kathederpädagogik und die sie tragenden Personen aus dem Zentrum der Aufmerksamkeit herauszurücken. Während Tenorth Gamms Kritik, es sei die Kathederpädagogik der Weimarer Republik, an der sich der Vorwurf der Kontinuität des Versagens vor dem faschistischen Extremismus begründen lasse, richtig wiedergibt (Tenorth 1986, S. 299) und zum Anlaß seiner Gegenkritik macht, begründet er diese zuerst mit dem Zwei-

fel, ob eine Kritik, die sich „vor allem auf das Segment der Kathederpädagogik“ stütze, „überhaupt tragbar und repräsentativ für die Erziehungswissenschaft“ (S. 301; vgl. auch 306, 307) sei. Tenorth setzt dagegen mit der Frage nach dem „eine Disziplin im elementaren Sinne“ darstellenden „Personencorpus“ auf die ganze Breite der Erziehungswissenschaft in Deutschland, während der Weimarer Republik und des „Dritten Reiches“, im Lande und in der Emigration. Daß bei solcher Expansion des Gegenstandes dessen ursprüngliche Gestalt, nämlich die der Kathederpädagogik, auf ein Element reduziert wird, leuchtet unschwer ein. Als Gamm die Frage nach der Erziehungswissenschaft in der ganzen Vielfalt ihres Auftretens als legitimen Forschungsgegenstand konzidiert, aber auch darauf besteht, daß für ihn die Kontinuitätsthese sich mit dem pädagogischen Establishment der Universitätspädagogogen verbindet (Gamm 1987, S. 16, 17), beschwert sich Tenorth (so, als sei die Kontroverse von Gamm ausgegangen), sein Untersuchungsgegenstand sei „jedenfalls nicht die ‚Kathederpädagogik‘“ gewesen (Tenorth 1987, S. 29). Er habe den ganzen Personencorpus zum Gegenstand gehabt, und „Aussagen über Kontinuität und/oder Diskontinuität sind erst für diesen Corpus im ganzen sinnvoll...“ (S. 30). Er wirft Gamm vor, den Eindruck zu erwecken, als habe er die Thesen Tenorths widerlegt. In Wirklichkeit war es umgekehrt: Tenorth hat das Eingehen auf die Thesen Gamms umgehen können, nachdem er die Gruppe, auf die sich Gamms Thesen beziehen, im Personencorpus der ganzen deutschen Erziehungswissenschaft hatte verschwinden lassen. Ähnliche Windungen fallen auch sonst auf. So zielt die Kritik an Behauptungen wie der, „daß im Nationalsozialismus die einzige Konsequenz des Erziehungsdenkens der deutschen Tradition zu sehen sei“ (Tenorth 1986, S. 314) oder die umgekehrt entsprechende, es gebe die „Unterstellung... mit einer anderen Pädagogik wäre der Nationalsozialismus zu verhindern gewesen“ (ebd., S. 316) auf eingebildete Gegner – auch wenn man auf Kupffer verwiese, den Kronzeugen der Klage pädagogischer Historiographie um Rückerstattung der Virginität. – Oder: Gamm läßt die pädagogische Emigration ausdrücklich unberücksichtigt (1987, S. 16), weil sie mit seinem Gegenstand, dem pädagogischen Establishment, direkt wenig zu tun hat. Tenorth (1987, S. 30) wirft ihm das mit dem Hinweis vor, gerade an dieser Gruppe könne er im Zusammenhang seines Untersuchungsgegenstandes „Diskontinuitätsaspekte... belegen“. Erst auf den 2. Blick fällt auf, daß sich Tenorth für Gamms Zurückhaltung eigentlich hätte bedanken sollen. Denn weit entfernt davon, Tenorths Diskontinuitätsbelegen auszuweichen, hätte Gamm diese Belege für die Geltung seiner These beanspruchen können: was belegt denn besser die im pädagogischen Establishment verkörperte Kontinuität als die pädagogische Emigration, die doch wohl nicht erfolgt wäre, hätten ihre Subjekte den Nazis Nützlichkeit oder wenigstens friktionsarme

Koexistenz verbürgt. Übrigens klagen die antifaschistischen emigrierten Pädagogen auf besonders bedrückende Weise die Anerkennung der Kontinuitätsthese ein: wer in der westdeutschen Erziehungswissenschaft, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, hat sich schon um diese Emigranten und ihre Pädagogik gekümmert? Wer könnte schon ohne die Forschungen von H. Feidel-Mertz mit den Emigranten Diskontinuitätsbelege anführen? Es ist gerade auch der Tatbestand dieses Bruchs in der deutschen Pädagogik, der die Kontinuitäten als verweigerte Brüche ins Licht rückt. – Der Wechsel zu den Quantitäten des Personencorpus scheint mir für die Widerlegung der Kontinuitätsthese erst dann diskutabel, wenn die dazu gehörenden qualitativen Fragen geklärt werden. Daß hier „Lücken“ bestehen, stellt Tenorth selber fest (Tenorth 1986, S. 303; 1988, S. 69f.). Wer hat den „harte(n) personelle(n) Kern der ‚NS-Pädagogik‘“ – 158 von 282 Pädagogen (56 %), die „nur 1940 bzw. nur 1935 und 1940 der Pädagogik zugerechnet“ werden (S. 303) – ausgebildet, welche erziehungswissenschaftlichen Inhalte haben die Ausbildungsgänge dieser Einzelpersonen geprägt, welche Rolle hat die Kathederpädagogik dabei gespielt und von welchen faschistischen Einflüssen sind traditionelle Inhalte überformt worden? Wie hat die eigene Lehrtätigkeit dieser Pädagogen ausgesehen, welche wirksamen Elemente lassen sich in ihr unterscheiden? Ich deute hier nur eine Gruppe von Fragen an, die Tenorths Gegenstand aufwirft. Eine andere beträfe das Gewicht, das die Kathederpädagogen selbst da behalten, wo sie in dieser oder jener Weise Distanz nehmen (vgl. Gamm 1987, S. 16f.). „Selbstetikettierungen“ (Tenorth 1986, S. 309) der Nazi-„pädagogen“ oder der Hinweis auf von ihnen „positiv beanspruchte Denker“ (ebd., S. 310) reichen nicht zu. Tenorth weiß das selbstverständlich. Aber warum berücksichtigt er nicht die Unkontrollierbarkeit eines Umschlags von Argumenten in Suggestionen, der mit der Vorstellung unbalancierter Quantitäten riskiert wird? Wie immer man die qualitative Seite angeht – entscheidend ist, daß dann die Kathederpädagogen und die von ihnen vertretenen Inhalte wieder Aufmerksamkeit auf sich ziehen, die sie verdienen: auch wenn das Ganze der deutschen Erziehungswissenschaft dabei Gegenstand bleibt, wie Tenorth will, würde eine Struktur sichtbar, die im pädagogischen Establishment eines ihrer Gravitationszentren hätte. Doch auch, wenn man Tenorth darin folgen will, sich statt von „Kategorien politischen Verhaltens“ vom „pädagogische(n) Denken selbst in seiner Besonderheit“ leiten zu lassen, kann man auf Arbeiten verweisen, die sich des Gegenstandes längst, oder auch, angenommen haben, ohne den Skandal der *realen* Kontinuität auf die Kontinuitätsthese zu verschieben. Ich erwähne nur die schon klassische Arbeit Lingelbachs (1987²) und die Aufsätze A. und B. Rangs (1986, 1988, 1989), die auch die Kontinuitätslinie zur Reformpädagogik berücksichtigen (A. Rang/B. Rang 1984).

III.

Wie immer wir den Gegenstand schließlich bestimmen – keine Illusion sollte darüber bestehen, daß die Kontroverse zur Bearbeitung eines Traumas gehört, das die deutsche Gesellschaft sich selber zufügte und mit dem die Zeitgenossenschaft weit über die eigenen Lebensspannen hinaus objektiv und subjektiv Wirkungen zeitigte, deren Konsequenzen und Potenzen uns noch ebenso unklar sind wie wir sie zugleich fürchten sollten. Aktuelle politische Entwicklungen weisen deutlich genug darauf hin. Daher kann die Pädagogenkontroverse die Historikerdebatte auch nicht mit schlichtem Verweis auf deren „Unrühmlichkeit“ rechts liegen lassen (Tenorth 1987, S. 29; vgl. 1988, S. 57). Zwar ist es richtig, daß die Stellungnahme Geschichtsschreibung nicht ersetzen kann, doch ist Geschichtsschreibung von ihren politisch-pädagogischen Implikationen und Konsequenzen auch nicht zu trennen. Der Geschichtswissenschaft ist das längst bekannt, und es ist ein politisch-pädagogischer Schluß, den H. Mommsen in der Folge der Historikerdebatte zieht, daß „die Beschäftigung mit der Geschichte des Dritten Reiches . . . zu Handlungsanleitungen führen“, das „Ziel“ anstreben müsse, „die Wiederkehr analoger Konstellationen der Eskalierung von Inhumanität zu verhindern“ (Mommsen 1987, S. 85). Gewiß ist die Pädagogenkontroverse nicht die Fortsetzung der Historikerdebatte auf engerem Felde. Schon wegen dessen Partikularität und wohl auch wegen der Natur des Gegenstandes schneidet auf ihm die Polarisierung nicht so tief in den Konsens, und die Konfrontation ist nicht durch penetrante politische Absichten ausgelöst. Gleichwohl gehört zu dieser Auslösung der Konfrontation ein öffentlicher Skandal, und so ist es auch nolens volens für die pädagogische Geschichtsschreibung des Dritten Reiches der „öffentliche Gebrauch der Historie“ (Habermas 1987, S. 145), der den Unterschied macht. Dabei müßte skandalös nicht einfach die Kontinuität der pädagogischen Karriere Th. Wilhelms sein. Denn es könnte für strittig gehalten werden, ob in Oetingers „Erziehung zur Partnerschaft“ Th. Wilhelm nicht ein zwar pseudonymes, aber doch handfestes Bekenntnis zur Demokratie amerikanischer Prägung und damit indirekt ein Eingeständnis seines Versagens ausgesprochen habe oder ob in diesem Buch nicht vielmehr das Dokument eines Opportunismus vorliege, der das Gemeinsame in den klassengesellschaftlichen Falten des *american dream* einerseits, der Deutschen Arbeitsfront und der NS-Volksgemeinschaft andererseits untergründig gleichsam auf den Begriff brachte, indem er lediglich die Loyalitäten nach empirischen Kriterien der Machtfülle gewechselt hat¹. Als skandalös

¹ Den Mechanismus hat Adorno gelegentlich prägnant beschrieben: „Daß so verschieden geartete Ideologien wie die pragmatische Vulgärideologie in

brauchte vielmehr nur die Tatsache anerkannt zu werden, daß dem auf DGfE-Kongressen notorisch versammelten Personencorpus der westdeutschen Pädagogik zu der in Wilhelms Karriere verdichteten Kontinuität das Bewußtsein oder die Sprache fehlte, als der zur Ehrung Vorgesehene keinen Wink des Verzichts gab.

Gegen die Verbindung zur Historikerdebatte wendet Tenorth ein, daß eine auf Historisierung setzende pädagogische Historiographie, für die er plädiere, gerade nicht auf „komparatistische Nivellierung“ des Nationalsozialismus, wie bei „Nolte und seine(n) Mitstreiter(n)“ (Tenorth 1987, S. 29), sondern eben auf die Singularitätsthese hinauslaufe. Sowohl zur Forderung nach Historisierung als auch zur Singularitätsthese hat Rang Entscheidendes zusammengefaßt (vgl. Rang 1988, S. 67f.). Was die Singularitätsthese anbetrifft, so läuft sie gerade auf Verallgemeinerung hinaus: die des Besonderen. Es gibt keine Gruppe und die von ihr gegebenenfalls repräsentierte Praxis, die nicht relativ zu anderen Gruppen und deren Praxen oder relativ zur selben Gruppe in vorausgehenden oder folgenden Epochen Singularität beanspruchen dürfte. Die Singularitätsthese ebnet durch Differenzierung die Differenzen ein und vollzieht damit im Umkehrverfahren dasselbe, was die Historikerriege mit der komparatistischen Nivellierung leistet: sie erzeugt die Dämmerung, in der die Katzen zu ergrauen beginnen. Damit bewirkt die Singularitätsthese objektiv das Gegenteil dessen, was beabsichtigt ist. Statt die überfällige Bearbeitung der Geschichte ihrer eigenen Disziplin durch die Pädagogen auf eine neue Ebene zu heben, legitimiert sie die nun fast 45jährige allgemeine Verdrängung dieser Bearbeitung und setzt jene damit fort – es erscheint die disziplinierte Weise, zur Normalität überzugehen, so wie es Nolte und Mitstreiter auf ihre Weise versuchen. Sinnvolle Insistenz auf Singularität bezeichnet dagegen die Perspektive, mit der man den Blick auf diese 12 Jahre zu richten hätte: nicht verzichtet werden darf auf „jene reflektierte Parteilichkeit, die sich der Opfer erinnert und ihnen im Bewußtsein, nichts je wieder gutmachen zu können, die Treue zu halten versucht“ (ebd.). Die „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, gibt den Inbegriff des Besonderen der faschistischen Diktatur auch für die Pädagogik an. Die institutionalisierte Verleugnung der Opfer dokumentiert, daß, wie die Brechung des Stabes im Wasser, die Vorstellung, die Geschichte habe nach 1945 neu angehoben, auch Schein ist. Wo die Justiz, die Medizin, die Wirtschaft, der Beamten-

Amerika und die Heideggersche Philosophie in Deutschland dann in genau dem Gleichen, nämlich der Verherrlichung der Heteronomie übereinstimmen, ist eine Bestätigung der Ideologienlehre insofern, als selbst geistige Gebilde, die ihrem Inhalt nach einander schroff widersprechen, durch ihren sozialen Bezug, also durch das, was sie aufrechterhalten oder verteidigen wollen, dann plötzlich übereinzustimmen vermögen“ (Adorno 1979⁶, S. 139).

apparat, auch die Wissenschaften sich, von wenigen mutigen Einzelnen abgesehen, zur eingedenkenden Rückwendung auf den eigenen Anteil am offenen Bruch mit der Zivilisation unfähig erwiesen, wo die „Wiedergutmachung“ hinter den großen Gesten die Linderung des fortwährenden Leidens mit tiefer Gleichgültigkeit auf den Entscheidungsebenen und mit mechanischem Auslegungsreduktionismus in der Abwicklung betreibt, da zeigt sich, daß der „Ausnahmestand, in dem wir leben, die Regel“ blieb (Benjamin 1974, S. 697). Benjamin hat seine geschichtsphilosophischen „Reflexionen“ (Adorno), deren 8. das Zitat entnommen ist, während jener Zeit niedergeschrieben, um deren Erforschung es geht; Opfer des Ausnahmestandes, das er wurde, blieb ihm wenigstens die Bestätigung von dessen Regelmäßigkeit erspart, die in der Bundesrepublik nicht erst die Anstrengung erbringt, das Unfaßbare durch Einholung in die historische Normalität zu tilgen. Wenn Auschwitz sich nicht wiederholen soll, dann ist gegen alle historiographischen Versuche einer Einebnung der ungeheuerlichen Differenz am Gravitationszentrum des „Dritten Reiches“: an „Auschwitz“ als Mal des Massenmordes festzuhalten. Die Vernichtung erfolgte um ihrer selbst willen. „Das deutsche Blut wurde vergöttert, zum heiligen Blut erklärt. Judenblut war nicht so wichtig“ (Ben-Chorin 1980, S. 156; vgl. Friedländer 1987, S. 49f.). Die Vernichtung war wider alles Faßbare. Die industriell organisierte Maschinerie, die sie arbeitsteilig ausführte, reicht zur Erklärung nicht annähernd zu. Das bedeutet, in der Aufarbeitung der Nazizeit auf dem der Perspektive der Opfer zukommenden Gewicht zu bestehen (vgl. Rehbein 1989). Leitet diese Perspektive die Erkenntnis an, so wird die Wehrlosigkeit der Opfer als Unvorhersehbarkeit des Massenmordes sichtbar. „Man muß vermuten, daß die Täuschung nicht in irgendeiner Tarnsprache lag, sondern daß die ganze Struktur der Vernichtungsmaschinerie keiner erkennbaren politischen, militärischen oder ökonomischen Logik gefolgt ist“ (Werle 1988, S. 33f.). Damit werden auch die Grenzen der Historisierung erkennbar. „Der nationalsozialistische Zivilisationsbruch, wie er in praktischer Widerlegung der Prinzipien von Zweckrationalität und Selbsterhaltung durch die Tat „Auschwitz“ wirklich wurde, erhebt die *partikulare* Perspektive der zur Vernichtung ausersehenen Opfer paradoxerweise zum *allgemeinen* Maß, weil die Radikalität des *erfahrenen* Opferseins mit jenem *universellen kognitiven* Unvermögen in eins zusammenfällt, sich vor dem Hintergrund westlich-zweckrationaler Zivilisation eine – und vor allem die eigene – zwecklose Vernichtung überhaupt vorstellbar zu machen“ (Diner 1987b, S. 72; Hervorhebungen v. Diner). Es ist dies die entscheidende Voraussetzung auch dafür, sowohl der alltagsgeschichtlichen Entrückung von „Auschwitz“ als auch der funktionalistischen Banalisierung und Entsubjektivierung durch Ausdifferenzierung in Einzelhandlungen zu entgehen. Von diesem gleichsam schwarzen Loch

in der Geschichte her bleibt keine Einzelheit des gesellschaftlichen Geschehens wie des Alltagslebens unberührt. Die „Verflechtung von Normalität und Kriminalität“ (Friedländer 1987, S. 41) gibt nicht nur dem Modernisierungstheorem (vgl. Kühnl II, S. 152 ff.; Matzerath/Volkman 1977, S. 95 ff.; Kershaw 1988, S. 253 ff.; Tenorth 1988, S. 72; 1989, S. 30 ff., 197 f., 234 ff.) die Ambivalenz und den Hang zur Apologie, sondern bezieht sich selbstverständlich auch auf den weiten Bereich des Erziehungsgeschehens in der Nazizeit, seine Institutionen, Absichten, Inhalte, Verfahren und Theoriebildungen. Auch in diesem Bereich hatte die Wirklichkeit des Faschismus, wie er dem Wahnsinn sowohl des Krieges als auch der Vernichtungsmaschinerie entgegengesteuert wurde oder entgegentrieb, ein Entstehen und erfuhr eine Aufhebung. Die Frage bleibt, woher sie sich genetisch begründet und wo hinein sie verging, *wenn* sie verging. Für den Historiker ist bekanntlich die *creatio ex nihilo* ebensowenig eine produktive Idee wie der *exitus in nihilum*. Und wie kann – darauf hat schon Lingelbach (1988 a) nachdrücklich hingewiesen – pädagogische Historiographie des Dritten Reiches gegenstandsangemessen betrieben werden, wenn man nicht bei den Kindern und Jugendlichen der verfolgten Gruppen *anfängt*, der Juden vor allem, aber auch der „Zigeuner“ und dann dem Nachwuchs ganzer Völkerschaften wie der Polen, Ukrainer und Russen, der vorab als „Untermenschen“ Qualifizierten? Wenn man, nachdem man sich die spätestens seit 1941 häufig ganz umstandlose physische Vernichtung von Kindern vergegenwärtigt hat, von der 1933 bereits beginnenden „pädagogischen“ Vernichtung her die Erziehungswirklichkeit anblickt, dann gewinnt diese in allen ihren Aspekten, sowohl im familialen Bereich und in der Entwicklung von Schule und Schulbildung als auch in Jugendorganisation und intermediären Institutionen wie RAD oder „Glaube und Schönheit“ sogleich ganz eigene Valenzen: sie erweist sich als Erziehungswirklichkeit des Teils der Menschheit, der zum Leben und zur Herrschaft zugelassen ist und der auf die Vernichtung oder Versklavung anderer Teile der Menschheit hin (durch „Erziehung“) konditioniert werden soll. Die bis 1982 aus dieser legitimierbaren Sicht geleisteten Auseinandersetzungen mit der Erziehung im nationalsozialistischen Staat hat gültig H. Blankertz zusammengefaßt (Blankertz 1982, S. 272 ff.), und angesichts der Bedingungen, unter denen in jenem Staat Erziehung organisiert wurde, ist der von Blankertz gewählte Begriff der „Un-Pädagogik“ der einzig angemessene, wenn denn die auch in dieser Zeit gewiß nicht abreißen lassen pädagogisch begründbaren Leistungen von Verführung und Konditionierung sollen unterschieden werden können. Ein Argument dagegen (Tenorth 1988, S. 61, 74 f.), das die Relativität solcher Begrifflichkeit an dem von Flitner auf die Weimarer Republik, von Neumann auf den Nazistaat gemünzten Begriff des „Unstaats“ dartun will, ohne die behauptete Äquivokation auch nur einem

einzig inhaltlichen Zweifel zu unterwerfen, stößt ins Leere. Ungeeignet, jene Epoche deutscher Geschichte zu vergegenständlichen, scheint mir jedenfalls die Historisierung im Sinne einer Unbefangenheit gegenüber dem Gegenstand unmittelbar. Für geboten halte ich eine Weise von Sachlichkeit, welche aus der Reflexion auf die unabweisbare Verstrickung in den Gegenstand resultiert, im Bewußtsein also die Befangenheit als reflektierte aushält und mit sich führt. Der mit einer solchen Sachlichkeit gewappneten pädagogischen Historiographie stünde die Bestätigung einer Singularitätsthese prinzipiell aus: die Verifizierung wiese sich an auf geschichtliche Zukunft, in der Auschwitz sich nicht wiederholte, nicht noch einmal sein *könnte*. Solche Art Singularität ist am Gegenstand nicht unmittelbar zu haben. Allenfalls ist sie vermittelt durch das Kontinuierende zu erreichen, das sie zu präzisieren dadurch zuläßt, daß es sie zu verifizieren gebietet. Zugänglich wird sie wohl nur einer Forschung, welche dem Andauern der Katastrophe als der Negation der Bedingungen jeder Einsicht in historische Wahrheit inne ward.

IV.

Mit demselben Nachdruck wie auf zukünftige Herrschaft verweist Adornos Monitum auf bestehende. Sowohl Gamm (1987, S. 17) als auch Rang (1988, S. 68) nehmen die Implikation auf. Tenorth aber fragt Gamm, „welche Art Herrschaftskritik“ er eigentlich meine, der ein „substantieller Emanzipationsbegriff“ zugrundeliege; dieser als Kriterium der Kritik erscheine ihm „eher überhistorisch“ (Tenorth 1987, S. 31). Unter diesem Schein müßte er nicht leiden, wenn er Herrschaftskritik unter den Zwecken reflektierte, die er der eigenen Argumentation setzt: sie habe eine Funktion in der „Bildung des Publikums“ (S. 29); sie betreibe „historische Aufklärung“, Desiderat sei „Aufklärung über uns selbst“ (S. 32). Wenn diese Zwecksetzung aber in Zusammenhang stehen soll mit einem „Disziplinbegriff“, „der seine Historizität selbst . . . reflektiert“ (1986, S. 300) –, so stellt sich die Frage, welchen Gehalt der Vorwurf der „Traditionsstiftung“ (1987, S. 32) hat, den er mit Verweis auf die eigene Zwecksetzung der „Aufklärung über uns selbst“ gegen Gamm erhebt. Zwar gesteht Tenorth zu, daß Wissenschaftsgeschichte auch Traditionsstiftung zur Aufgabe haben könne. Doch schwächt das Zugeständnis weder den Vorwurf gegen Gamm ab, noch qualifiziert es die eigene Zwecksetzung. Selbst wenn er den Begriff der Aufklärung ganz naiv und instrumentell verwendete, stellte er sich damit in eine große und für die Pädagogik entscheidende Tradition. Weder fände er diese Tradition von Gamm gestiftet vor, noch brauche er sie selber zu stiften. Gestiftet wurde sie bekanntlich von denkenden Menschen größerer Bedeutung, als sie un-

serem „Geschlecht erfinderischer Zwerge“ (Brecht) zugeordnet werden dürfte. Der von Gamm angedeutete substantielle Emanzipationsbegriff steht im Zentrum dieser Tradition. Man darf ihn zwar als überhistorisch deklarieren, dann aber nicht zugleich den Aufklärungsbegriff beanspruchen, weil dieser sich unserer Geschichte nicht entrücken läßt. Umgekehrt könnte dem historisch reflektierten Disziplinbegriff der Begriff der Herrschaft nichts der Pädagogik Äußerliches sein. Freilich entsteht hier die Gefahr von Äquivokation, wenn von Kontinuität und Diskontinuität die Rede ist. Die Geschichte ist die der Herrschaft in der Abfolge ihrer Formationen. Das factum brutum der Herrschaft ist die Bedingung der Möglichkeit, den Schauplatz der Leiden und der Taten der Menschen, an sich eine „einzige Katastrophe“ (Benjamin 1974, S. 697), unter dem Gesichtspunkt des Zusammenhangs und der Erklärbarkeit anzublicken. In der Kritik des Historismus wirft Benjamin die Frage auf, „... in wen sich denn der Geschichtsschreiber des Historismus eigentlich einfühlt. Die Antwort lautet unweigerlich, in den Sieger. Die jeweils Herrschenden sind aber die Erben aller, die je gesiegt haben. Die Einfühlung in den Sieger kommt demnach dem jeweils Herrschenden allemal zugut. Damit ist dem historischen Materialisten genug gesagt“ (ebd., S. 696). Der ursprüngliche Impuls der neuzeitlichen Pädagogik ist gegen die bisherigen Sieger gerichtet, aber er wendet sich auch schon gegen das eigene soziale Substrat als möglichen Sieger. Es geht um die Selbstbefreiung aller Menschen mittels der „cultura animi“ (Comenius) der nachwachsenden Generationen. Das „Wohl des Kindes“ hat seine Wahrheit in der Zueignung einer kritisch gesichteten Kultur, des akkumulierten Bestandes dessen, was stets schon in der Wirklichkeit über diese hinauswies. Die Pädagogik steht von ihrer Konstitution her für den Bruch mit dem Kontinuum ein, einen Bruch in bestimmter, ihr eigener Weise. Die Diskontinuität, die sie prinzipiell verkörpert, läßt eine rein instrumentelle Verwendung des Begriffs nicht zu; in jeder Verwendung muß der Grundsachverhalt reflektiert sein. Pädagogische Historiographie erheischt das Eingeständnis, daß die Diskontinuitäten in der Geschichte nicht konsistent aufeinander zu beziehen sind. „Die Geschichte der Niederlagen ist vom historischen Materialisten nicht konstruierbar, denn die theoretische Konstruktion setzt die Einheit des Bewußtseins voraus und räumt diesem damit einen Ort jenseits der von ihm zu konstruierenden Geschichte ein“ (Bulthaup 1975, S. 313). Am reinsten stellt der wesentliche Grundzug der Pädagogik in den theoretischen und praktischen Ansprüchen auf Befreiung sich dar, die an den objektiven Bedingungen zuschanden wurden. Gerade die jeweils erwiesene Ohnmacht der Pädagogik kann daher der historische Ort sein, an dem sie ihre Macht erweist: den Gedanken der Möglichkeit eines Bruchs mit dem Kontinuum hin zur Humanität wachgehalten zu haben. Weil der Gedanke immer aber auch der Köpfe bedarf,

um gedacht werden zu können, dementiert in ihm die Niederlage auch sich selbst: sie entbindet die Energien, in der Bildung erfolgt. Das Subjekt setzt sich, indem es zunächst dem Anblick seiner selbst als Funktion im Heteronomen standhält und zu radikaler Kritik fortschreitet. Mit der Revision ihres Verhältnisses zur Diskontinuität nähme auch Historiographie als pädagogische den „Auftrag an eine unbeendete Geschichte“ (Heydorn) an. Sie leistete das ihr Mögliche: die objektiven Bedingungen der Niederlagen zu ermitteln und aufzunehmen, sie als solche dann der Reflexion zuzuführen. „Die Diskrepanz zwischen bewußter Intention und den objektiven Bedingungen, an denen jene sich bricht, bestimmen die theoretische Gestalt dieser Reflexion als Ideologiekritik“ (Bulthaup, ebd.). Der die eigene Historizität reflektierende Disziplinbegriff legte mit diesen Zuordnungen der Verwendungen der Begriffe Kontinuität – Diskontinuität Inhalte zugrunde, die nicht auswechselbar sind, weil sie durch die geschichtliche Realität selber beglaubigt werden und die zudem auch der eigenen Tradition der Pädagogik entstammen. Er macht keinen Versuch, die Begriffsverwendung der Ideologiekritik zu entziehen.

Die Rückbesinnung auf diese Tradition der Pädagogik hat die Kontroverse nachdrücklich nahegelegt. So hat etwa Menck (1988, S. 43 f.) am Begriff der Erziehung den Anschluß an die Tradition artikuliert vorgenommen, und Herrmann verweist explizit auf „die normative Grundlage der Pädagogik (seit der Aufklärung)“ (1989, S. 296 f.; vgl. auch Heitmeyer 1988). Aber diese Tradition steht dem Kontinuum der Herrschaft nicht rein entgegen, als ungebrochene Anwaltschaft für das Recht des Heranwachsenden sowie als Eintreten für hilflose, gefährdete oder beleidigte Menschenwürde überhaupt; die guten Intentionen der Pädagogik dienen ihr nicht als Alibi. Daß Aufklärung auch sich selbst zugrunde zu richten tendiert, ist unterm Titel „Dialektik der Aufklärung“ längst bekannt. Darauf, daß die Pädagogik diesem Charakter des Prozesses nicht entgeht, hat Menck (1988, S. 44) mit Blick auf den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn) ausdrücklich hingewiesen. Der auf Mündigkeit der Menschheit hindrängende Bestand im kulturellen Erbe, mit dem der Pädagoge die Menschen vertraut machen will, ist, wie die Arbeit des Pädagogen, unvermeidlich von der Herrschaft kontaminiert, die überwunden werden soll. Das ergibt sich schon aus der Notwendigkeit der Anpassung, ohne die mit der Reproduktion der Gesellschaft auch jede mögliche Geschichte endete. „Der Klassenkampf ... ist ein Kampf um die rohen und materiellen Dinge, ohne die es keine feinen und spirituellen gibt“ (Benjamin, ebd., S. 694). Auch die Erziehung, die Arbeit der Pädagogik durchdringt er ganz und gar. Daran ändern fromme Wünsche oder Verdrängung nichts, diese sind vielmehr Waffen gegen die Vorbereitung möglicher Mündigkeit; einzig dem Bewußtsein dieses Kampfes bleibt die Tradition nicht äußerlich. Pädagogik in

Forschung, Lehre und Praxis hat stets auch Herrschaft bestätigt. Das war und ist unvermeidlich. Aber es ist nicht unvermeidlich alles. Pädagogik muß nicht auch noch mit Herrschaft versöhnen, weder sich noch andere, vielleicht sogar unter Berufung auf die vorgebliche Treue zu ihrer Tradition. Sie tut es aber täglich, zumeist begriffslos. Mit Fug und Recht betont Rang daher Triviales, wenn er auf die – ob auch skrupelhafte – Kumpanei mit der Macht als durchdringendes Moment von Kontinuität in deutscher (aber gewiß nicht nur in deutscher) Geschichte hinweist (vgl. Rang 1988, S. 68). Auf die Gegenwart dieses Moments wirft ein Schlaglicht der gespenstische Versuch, den alltäglichen Umgang des Pädagogen mit dem möglicherweise vermeidbaren Kompromiß durch Verklärung zu verdunkeln (vgl. Kaßner 1989; Keim 1989). Pädagogik muß sich nicht schämen, den ihr innewohnenden Widerspruch vor aller Augen zu stellen; nach Maßgabe ihres ursprünglichen Auftrages muß sie das. Selbstverständlich darf man den Widerspruch nicht für eine zu vernachlässigende Größe halten, wenn vom Denken der geisteswissenschaftlichen Pädagogen und dessen Resultaten die Rede ist. Unabhängig davon, was von diesen Resultaten systematisch zu lernen ist, ist die Frage nicht nur zulässig, sondern unumgebar, was von der „Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei“, sich negativ auch auf dieses Denken und diese Resultate bezieht. Was immer in diesen die widerständige Tradition aufnimmt und fortsetzt: sie gehören auch dem Kontinuum der Herrschaft an. Ihre teilweise personelle und sachliche Fortwirkung auch in der Nazizeit zeugt davon ebenso wie ihr nahezu umstandsloses und unbetrübtes Weiterwirken nach der Befreiung, und die gegenwärtige Kontroverse. Was an ihnen affirmiert dieses Kontinuum, was widerstreitet ihm? Was auf diese Fragen Sprangers und Flitners Verhalten in den ersten Monaten der Nazidiktatur antwortet, hat Rang mit der erforderlichen Schlüssigkeit dargetan. Hierauf, wie schon auf Lingelbachs Befunde (1987²), läßt sich Anschlußarbeit gründen. So kann der Ambivalenzbegriff, der ein Ergebnis der Untersuchung Rangs bezeichnet, qualifiziert werden durch Untersuchungen der Art und Gründlichkeit der Selbstkritik Sprangers und Flitners nach 1945. Wenn man sich jedenfalls unter Berufung auf „Mündigkeit“ und „Aufklärung“ an die große Tradition der Pädagogik anschließt, kann man die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht zugleich den Fragen nach der Vorgeschichte von „Auschwitz“ und nach der Fortwirkung der Elemente und Kräfte, für die Auschwitz steht, bis in die Gegenwart entziehen.

Um Kapitalismuskritik wird man, *horribile dictu*, dabei freilich nicht herumkommen, obgleich gegen „Gesamtverurteilungen“ (Tenorth 1986, S. 317) schon die Lektüre des „Kommunistischen Manifest“ immunisieren müßte. Die Begründung einer Kapitalismuskritik ergibt sich, wenn nicht schon aus der Wirklichkeit des Kapitalismus, spätestens dann, wenn be-

dacht wird, daß Marx es war, der den geschichtlich stumpf gewordenen Begriff der Aufklärung unter den Bedingungen der Industrialisierung neu formulierte und ihm damit die Schärfe zurückgab, aufgrund derer die Tradition sich aufnehmen ließ. Hinzu kommt, daß man die Gesellschaftstheorie Marx', die den Aufklärungsbegriff entfaltet, mit guten Gründen für einstweilen unüberholt halten darf. Das einmal deshalb, weil diese Theorie das industriegesellschaftliche Stadium des historischen Kontinuums nicht nur analysiert, sondern auch kritisiert; zum anderen wegen der Konvergenz dieser Theorie mit dem Anspruch der Pädagogik: beide treibt die Sorge um eine Subjektsetzung der Menschheit an, die das Recht der Individuen nicht nur schützt, sondern zur Einforderung dieses Rechts ermutigt. Zwar kann mit Gründen eingewandt werden, daß sich die Marxsche Gesellschaftstheorie als Ganze bis heute empirisch nicht hat bestätigen lassen. Dem ist zu erwidern, daß als Wahrheitskriterium dieser Theorie der mit Bewußtsein und eigener Kraft vollzogene Eintritt der Menschheit in den politischen Prozeß der Bildung ihrer selbst gedacht war. Dieser Eintritt ist weder prognostizierbar noch methodisch herbeizuführen. Es läßt sich nur ein konsistentes Bewußtsein seiner notwendigen Bedingungen zum Gegenstand machen. Daß Marx' Gesellschaftstheorie sich als wahr erst durch die Realisierung dessen erweist, was sie als Möglichkeit voraussetzen muß, der Mündigkeit, hat sie mit der Pädagogik gemeinsam, ebenso, daß die Wahrheit geschichtlich zutage tritt oder gar nicht, ob als Geschichte individuellen oder universellen Lebens. Gewiß begreift auch Marx, indem er die Wirklichkeit der Industriegesellschaft ausgeliefert sieht an die zunehmende Unterordnung aller Verhältnisse, Institutionen und Lebensäußerungen unter die Verwertung des Werts, die gesellschaftliche Dynamik systemtheoretisch. Aber daß er sie damit trennscharfen Analysen zugänglich gemacht hat, hat ihn nicht daran gehindert, die gesellschaftlichen Entwicklungen, die nur systemtheoretisch angemessen zu begreifen waren, zugleich unter radikale Kritik zu stellen und den Bruch mit diesen Entwicklungen durch die sich selbst als Subjekte setzenden Menschen einzufordern. Heute faßt der Begriff der „verwalteten Welt“ (Adorno) Analyse und Kritik zusammen. Wie hingegen die systemtheoretische Grundlegung zumindest pädagogische Forschungen auch in die Irre führen kann, hat Lingelbach (1988; vgl. auch Kunert 1987) gegen Tenorth detailliert begründet. Das Schwierige und das Hoffnungsvolle zugleich bei historischen Forschungen ist immer wieder die vorfindliche Absorption der Menschen von Strukturen und Prozessen, die systematisch aufeinander bezogen werden müssen, um die Prinzipien, aus denen sie wirken, erkennbar zu machen und die Versuche derselben Menschen, sich gegen eben diese Absorption zu behaupten, Subjekte zu sein, indem sie sich auf jene Prinzipien als auf geschichtliche, also auch ihre, Produkte beziehen und auf eben diese Weise

durch die wirkliche Geschichte hindurch, die sie real machen, Geschichte als mögliche zu konstituieren. Die unkritische Übertragung des Subjektstatus ans System – die Marx gerade der Skandal war und der Pädagogik insgesamt einer sein müßte – betriebe die Abschreibung der Geschichte (vgl. auch Jungk/Schütte 1988, S. 23). Es ist wenig wahrscheinlich, daß Tenorth die von Jungk/Schütte in die Kontroverse eingebrachte Forderung annehmen wird, das „kritische Potential“ der historischen Bildungsforschung durch Entfaltung „subjekttheoretischer Ansätze“ zu entbinden (ebd., S. 28). Dieser Forderung kann ich mich mit dem Vorbehalt anschließen, daß subjekttheoretisches Instrumentarium als Komplement des systemtheoretischen organisiert wird. Zu berücksichtigen wäre also die grundlegende Feststellung Marx': „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (MEW Bd. 8, S. 115). Ob die hier ausgesagte Verklammerung der Beugung des Denkens und Handelns unter objektiv vorgegebene Bedingungen durch diese und das Resultat dieses Determinismus aus den Leistungen des menschlichen Subjekts, Selbstentfremdung also, zu Bewußtsein kommt oder nicht, macht den ganzen Unterschied, nicht nur für die Pädagogik und deren reflektierte Wendung auf die eigene Geschichte.

Literatur

- Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Ders.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M. 1976, S. 88–104
- Ben-Chorin, S.: Jugend an der Isar, München 1980
- Benz, W.: Die Abwehr der Vergangenheit. Ein Problem für Historiker und Moralisten? In: Diner, D., 1987 (a), S. 17–33
- Bernhard, A.: Pädagogische Betriebsunfälle. In: päd extra, 12/1986, S. 22–24
- Ders.: Faschismus und Pädagogik. In: Braun, K.-H./Jung, H.-W./v. Staehr, G. (Hrsg.): Jahrbuch für kritische Erziehungswissenschaft 1, Marburg 1987, S. 170–188
- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik – Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- Brunkhorst, H.: Der Intellektuelle im Land der Mandarine. Frankfurt a. M. 1987
- Bulthaup, P.: Parusie. In: Ders. (Hrsg.): Materialien zu Benjamins Thesen „Über den Begriff der Geschichte“. Frankfurt a. M. 1975
- Diner, D. (Hrsg.): Ist der Nationalsozialismus Geschichte? Zu Historisierung und Historikerstreit. Frankfurt a. M. 1987 (a)
- Ders.: Zwischen Aporie und Apologie. Über Grenzen der Historisierbarkeit des Nationalsozialismus. In: Ders. 1987 (a), S. 62–73 (b)

- Dudek, P.: Pädagogik 1933–1945. Anmerkungen zu A. Bernhards pädagogischem Betriebsunfall päd extra 12/86. In: päd. extra 2–3/87, S. 46–47
- Feidel-Mertz, H.: Sisyphos im Exil. Die verdrängte Pädagogik 1933–1945. In: Keim, W. 1988 (a), S. 161–178
- Friedländer, S.: Überlegungen zu Historisierung des Nationalsozialismus. In: Diner, D. 1987 (a), S. 34–50
- Gamm, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972 (a)
- Ders.: Faschismus. In: Rauch, E./Anzinger, W. (Hrsg.): Wörterbuch kritische Erziehung. Starnberg 1972, S. 92–95 (b)
- Ders.: Dreißig Jahre Befreiung vom Faschismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. In: Demokratische Erziehung 1/1975, S. 74–79
- Ders.: Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt a. M./New York 1983 (a)
- Ders.: Der Faschismuskomplex und die Sonderpädagogik. In: Zt. f. Heilpädagogik 34 (1983), S. 789–797 (b)
- Ders.: Führung und Verführung. München 1964, Frankfurt a. M./New York 1984²
- Ders.: Antifaschismus als Auftrag einer humanistischen Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 11/1985, S. 20–23
- Ders. Kontinuität der Kathederpädagogik, oder: Differenzen über faschistische Pädagogik. In: Demokratische Erziehung 2/1987, S. 14–18
- Habermas, J.: Vom öffentlichen Gebrauch der Historie. In: Ders.: Eine Art Schadensabwicklung. Kleine politische Schriften VI. Frankfurt a. M. 1987
- Heitmeyer, W.: Aufklärung und Faschismuspotential. Gibt es eine zeitgemäße antifaschistische Erziehung? In: Neue Sammlung 3/198, S. 419–432
- Herrmann, U.: „Die Formung des Volksgenossen“. Der „Erziehungsstaat“ des Dritten Reiches (Gesch. d. Erziehungs- u. Bildungswesens in Deutschland, Bd. 6). Weinheim/Basel 1985 (a)
- Ders.: Zugänge zur „nationalsozialistischen Pädagogik“. In: Herrmann 1985 (a), S. 9–21 (b)
- Ders.: „Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahme von E. Spranger, W. Flitner und H. Freyer. Mit einer Dokumentation. In: Herrmann, U./Oelkers, J. 1988, S. 281–325
- Ders.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und „Un-Pädagogik“ und zur Kritik „kritischer“ Historiographie. In: Zedler, P./König, E. 1989, S. 295–315
- Ders./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. 22. Beiheft d. Z. f. Päd., Weinheim/Basel 1988
- Heydorn, H.-J.: Bildungstheoretische Schriften, 3 Bde. Frankfurt a. M. 1979, 1980
- Hohmann, J. S.: Vom Elend politischer Bildung. Konservatismus, Nationalismus und Faschismus als Quellen staatsbürgerlicher Erziehung in westdeutschen Schulen. Köln 1985
- Jungk, S./Schütte, F.: Bildungsforschung und Erinnerungsarbeit. Oder: Der erziehungswissenschaftliche Horizont der Vergangenheitsbewältigung. In: Widersprüche, H. 26, Apr. 1988, S. 19–32

Kaßner, P.: Peter Petersen – die Negierung der Vernunft? In: Die Deutsche Schule 81, 1989, H. 1, S. 117–132

Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft (Studien zur Bildungsreform, Bd. 16). Frankfurt a. M. 1988 (a)

Ders.: Bundesdeutsche Erziehungswissenschaft und der Nationalsozialismus – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Keim 1988 (a), S. 15–34 (b)

Ders.: Vergessen oder Verantwortung? Zur Auseinandersetzung bundesdeutscher Erziehungswissenschaft mit ihrer NS-Vergangenheit. In: Forum Wissenschaft 5 (1988), Nr. 1, S. 40–45 (c)

Ders.: „Vergangenheit, die nicht vergehen will...“ Reichspogromnacht und (bundes)deutsche Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 40 (1988), H. 10, S. 34–39 (d)

Ders.: Das nationalsozialistische Erziehungswesen im Spiegel neuerer Untersuchungen. Ein Literaturbericht. In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 109–130 (e)

Ders.: Peter Petersens Rolle im Nationalsozialismus und die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft. Kritische Anmerkungen zu P. Kaßners Beitrag in diesem Heft. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), H. 1, S. 133–145

Kempken, G. (Hrsg.): Wissenschaft, Geschichte und Verantwortung. Eine Dokumentation. In: Forum Wissenschaft 5, Marburg 1988

Kershaw, I.: Der NS-Staat. Geschichtsinterpretationen und Kontroversen im Überblick. Aus dem Englischen v. J. P. Krause. Reinbek b. Hamburg 1988

Kühnl, R.: Texte zur Faschismuskritik I/II. Reinbek b. Hamburg 1979

Kunert, H.: Genese kontra Struktur in der pädagogischen Theorieproduktion. Zum Kontinuitätszusammenhang faschistischer Pädagogik. In: Breinbauer, I. M./Langer, M. (Hrsg.): Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen. Köln/Wien 1987, S. 113–119

Kupffer, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik, Frankfurt a. M. 1984

Lingelbach, K. Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel/Berlin 1970; überarbeitete Zweitausgabe mit 3 neueren Studien u. einem Diskussionsbericht Frankfurt a. M. 1987

Ders.: Unkritische Bildungstheorie als sozialwissenschaftlicher Fortschritt? In: Z. f. Päd. 34 (1988), S. 519–534 (a)

Ders.: Erziehung unter der NS-Herrschaft – methodische Probleme ihrer Erfassung und Reflexion. In: Keim 1988 (a), S. 47–63 (b)

Lübbe, H.: Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein. In: Hist. Zt., Bd. 236, S. 579–599

Matzerath, H./Volkman, H.: Modernisierungstheorie und Nationalsozialismus. In: Kocka, J. (Hrsg.): Theorien in der Praxis des Historikers. Göttingen 1977, S. 95–97

Menck, P.: Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 u. 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 39–51

MEW: Marx Engels Werke, Berlin 1958ff

Miller-Kipp, G.: Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Päd-

agogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 21–37

Mommsen, H.: Aufarbeitung und Verdrängung. Das Dritte Reich im westdeutschen Geschichtsbewußtsein. In: Diner 1987 (a), S. 74–88

Peukert, D. J. K.: Alltag und Barbarei. Zur Normalität des Dritten Reiches. In: Diner 1987 (a), S. 51–61

Rang, A.: Spranger und Flitner 1933. In: Keim 1988 (a), S. 65–78

Ders.: „Ja, aber“ – Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: Otto, H.-U./Sünker, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus, Frankfurt a. M. 1989 (1. Aufl. Bielefeld 1986), S. 250–272 (a)

Ders.: Beklommene Begeisterung – Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: Zedler, P./König, E.: 1989, S. 263–294 (b)

Rang, A./Rang B.: Reformpädagogik en nationaalsocialisme in Duitsland. In: Comenius 15, herfst 1984, S. 272–296

Rehbein, K.K.: Die Sicht vom Opfer aus definiert die Gruppe der Nazi-Täter neu. Unsere Verantwortung für die Nazi-Verbrechen damals und heute – Überlegungen aus pädagogischer, germanistischer, juristischer und theologischer Sicht. In: päd extra/demokratische Erziehung, Febr. 1989, S. 7–19

Tenorth, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1989–1946. Köln/Wien 1985

Ders.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Z. f. Päd. 32 (1986), S. 290–321

Ders.: Falsche Fronten. In: Demokratische Erziehung 7–8/1987, S. 28–32

Ders.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 53–84 (a)

Ders.: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: Herrmann/Oelkers 1988, S. 259–279 (b)

Ders.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988 (c)

Van Dick, L.: Oppositionelles Verhalten einzelner Lehrerinnen und Lehrer zwischen Nonkonformität und Widerstand in Deutschland 1933–1945. In: Keim 1988 (a), S. 113–128

Weber, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein 1979

Ders.: Erziehung und Schulpolitik im Nationalsozialismus. Bemerkungen zum Stand der Forschung nach westdeutschen Standardwerken der Geschichte der Pädagogik. In: Tribüne. Zt. zum Verständnis des Judentums 19 (1980), H. 76, S. 48–69

Werle, A.: Es gibt keine Ökonomie der Endlösung. In: links, Nr. 220, Juli/Aug. 1988, S. 33–36

Zedler, P./König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989.

*Vom Wahrsagen läßt sich wohl leben in
der Welt, aber nicht vom Wahrheit sagen.
(Georg Christoph Lichtenberg, J 787)*

Autorinnen und Autoren sowie der Herausgeber
widmen dieses Buch

Hans-Jochen Gamm

anlässlich der Vollendung seines 65. Lebensjahres
am 22. Januar 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Politische Pädagogik: Beiträge z. Humanisierung
der Gesellschaft/hrsg. von Friedhelm Zubke. –
Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1990
ISBN 3-89271-190-9
NE: Zubke, Friedhelm [Hrsg.]

Die Herausgabe dieses Sammelbandes wurde durch den Hessischen Minister
für Wissenschaft und Kunst sowie durch die Max-Traeger-Stiftung gefördert.

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verarbeitung sowie
der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form
(durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche
Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© 1990 Deutscher Studien Verlag · Weinheim
Druck: Druck Partner Rübelmann, 6944 Hemsbach
Seriengestaltung des Umschlags: Atelier Warminski, 6470 Büdingen 8
Printed in Germany

ISBN 3 89271 190 9

Die Wahl des Buchtitels verknüpft das Denken Gamms
mit der Frage, wie sich Pädagogik ihres politischen
Charakters bewußt werden könne.