

ULRICH HERRMANN

Polemik und Hermeneutik

Zur Auseinandersetzung mit A. RANG über Pädagogik und "Un-Pädagogik" und zur Kritik "kritischer" Historiographie

Kontroversen setzen voraus, sollen sie zur Erkenntnis in der Sache beitragen, daß die jeweiligen Standpunkte vorausliegenden Fragestellungen und Sachverhalte hinreichend präzise umrissen sind. Andernfalls ist es weder möglich, sich der Differenzen zu vergewissern, noch die ggf. in Frage stehenden Sachverhalte zu kontrollieren und durch Beibringung sie stützender Materialien, Daten und Fakten zu be- oder zu widerlegen. Mit Blick auf den Beitrag von A. RANG, der gegenüber seiner ersten vorab veröffentlichten Fassung¹ eine Reihe beachtenswerter Modifikationen enthält, gleichwohl neue polemische Töne einschließt, geht es mir im folgenden deshalb um eine Präzisierung von Sachverhalten und Fragestellungen. Daß diese Präzisierung ihr *fundamentum in re* aufsuchen muß, was *in historicis* (und nicht nur dort) nicht ohne hermeneutischen Vor(ber)griff geschehen kann, der seinerseits durchaus relativierbar ist, versteht sich von selbst. Nicht einlassen möchte ich mich damit im folgenden auf die polemischen Unterstellungen und angeblichen Verletzungen elementarer Regeln historischen Argumentierens, die in der Regel nur wieder auf ihren Urheber zurückfallen², noch auf einige damit verknüpfte Behauptungen, die ich an anderer Stelle richtigzustellen versucht habe.³ Statt dessen möchte ich mich im folgenden auf das konzentrieren, was WILHELM FLITNER aus unterschiedlichen Anlässen gegen SPRANGERS und FREYERS Position in der Zeitschrift "Die Erziehung" eingewandt hat, um seine eigene pädagogische Position dagegen zu halten.

Ich beschäftige mich demzufolge auch nicht mit Problemen der Kontinuität und Diskontinuität, von Brüchen und Traditionen, Affinitäten und Beerbungen. Dazu müßten unterschiedliche Vorgeschichten von 1933 in personenbezogenen ebenso wie in geistes-, sozial- und wissenschaftsgeschichtlichen Kontexten aufgerollt sowie komplizierte geschichtstheoretische und historiographische Modellannahmen und Argumentationsmuster erörtert werden, wozu hier nicht der Ort ist.⁴ Deshalb übergehe

ich auch RANGS "Rückschlüsse" auf meine angeblichen Tabus und auch seine Charakterisierung meiner "Strategien" als Historiker; der Leser mag entscheiden, ob er sich selber auf diesem Niveau an einer solchen Kontroverse beteiligen würde. Und die wechselseitige Attestierung von Tabus und Immunisierungen gehen diskursiv und argumentativ ins Leere. - Zur Sache.

I. Pädagogik und "Un-Pädagogik"⁵

Wie vor mir H. BLANKERTZ⁶ und andere mehr, insistiere ich auf der Differenz von Pädagogik und "Un-Pädagogik", die neuerdings nicht nur Rang, sondern auch P. DUDEK⁷ und H. E. TENORTH⁸ irritiert hat. Worum es geht, läßt sich am deutlichsten an einer Formulierung von DUDEK ablesen⁹, die seinen Irrtum in der Sache und das Mißverstehen meiner Position klar zum Ausdruck bringt:

Formulierungen wie "Zerstörung der Person" (STIPPEL), "Führung und Verführung" (GAMM) und "Nationalsozialistische Pädagogik - eine *contradictio in adjecto*" (HERRMANN) "sind eher ein Indiz für Entrüstung der pädagogischen Geschichtsschreibung denn für ernsthafte Theoriebildung. Mit der simplen Dezision, Pädagogik in das helle Licht der Aufklärung zu stellen und unter Berufung auf PESTALOZZI, HUMBOLDT, ROUSSEAU und KANT Erziehung im Dritten Reich zur Unpädagogik zu erklären, geht einher der Verzicht auf die Analysierbarkeit der nationalsozialistischen Erziehungsrealität. Eine normativ simplifizierende Ehrenrettung der Disziplin ignoriert systematisch die Formen, Vorgaben, Inhalte und Muster der Vergesellschaftung des Subjekts ... Paradoxe Formulierungen wie 'Unpädagogik', 'Perversion der Pädagogik' mit ihrem vermeintlichen Begriff über 'richtige Erziehung' immunisieren sich jedoch gegenüber der historischen Praxis von Erziehung..."

Dazu ist in aller Kürze folgendes zu sagen:

(1) Was DUDEK als "simple Dezision" und "simplifizierende Ehrenrettung" vorkommt, ist nichts anderes als der Bezug auf ein Menschenbild, das die normative Grundlage der modernen Pädagogik (seit der

Aufklärung) bildet: praktische Freiheit und moralische Selbstverantwortlichkeit. Wer dies negiert, beraubt den Menschen seiner Würde und seiner elementaren Menschenrechte, würdigt ihn herab als bloßes Mittel zu anderen beliebigen Zwecken; ich sehe nicht, wie hierauf sich pädagogisches Denken begründen könnte, das an der Mündigkeit des Menschen orientiert ist. Nur totalitäre Denker und Ideologen - sie seien weltanschaulicher oder religiöser Provenienz bekämpfen dieses Erbe der Aufklärung ebenso wie totalitäre Regime - seien sie faschistischer, nationalsozialistischer, marxistisch-kommunistischer oder welcher Provenienz auch immer -

(2) Die Fachsprache einer Disziplin hat ihre eigene Tradition und muß Spezifika der Verwendung beachten. Die Textpassage, die RANG, DUDEK und TENORTH irritiert, handelt zunächst einmal von "Pädagogik" also - nach Auskunft beliebiger Lexika - vom Wissen *von* der Erziehung, von Theorien *der* Erziehung, von Erziehungs- und Bildungslehre und handelt nicht von Erziehung als einem realen Vorgang. Von "Erziehung" und "Bildung" als realen Vorgängen war in einem spezifischen Sinne die Rede - unterstrichen durch die Anführungszeichen -: als jenen Vorgängen i. S. von Abs. (1), die auf die Mündigkeit des Menschen zielen und ihm *via educationis* immer auch schon diese Mündigkeit unterstellen. Andere Formen und Verfahren, heranwachsende Menschen dauerhaft zu beeinflussen und zu verändern, werden normalerweise mit Dressur, Drill, Indoktrination, Überlistung, Verführung, Vergewaltigung, Manipulation usw. bezeichnet. Der Intentionen und der Wirklichkeit der nationalsozialistischen "Formationserziehung" und den für ihre Analyse entwickelten Instrumenten habe ich mich an der betreffenden Stelle einige Seiten weiter zugewandt¹⁰, so daß es ganz unerfindlich ist, wie DUDEK den Vorwurf erheben kann, ich ignoriere die Formen, Vorgaben usw. der Vergesellschaftung des Subjekts im Dritten Reich und immunisierte die Historische Bildungsforschung gegen die Analyse der tatsächlichen Praxis. (Dieser Vorwurf ist geradezu grotesk angesichts des Umstands, daß aus den Vorbemerkungen zu meinem Studienbuch über die NS-Zeit zitiert wird, dessen Thematik ja gerade die Wirklichkeit und Praxis des "Erziehungsstaates" zwischen 1933 und 1945 ist, was zugleich die Auswahl fast aller Beiträge begründete!).

Die Unterscheidung von Pädagogik und "Un-Pädagogik", von Erziehung und Bildung auf der einen und "Willensbeugung"¹¹ "Vitalkorrektur"¹² und "Ausrichtung"¹³ auf der anderen Seite ist unaufgebbbar, es sei denn, jede ethische Barriere im Umgang mit Menschen und in der Ausübung von Herrschaft über Menschen wird fallengelassen. Eben dies tat der

Nationalsozialismus. Liest man RANGs ironisch-personalisierende Glossierungen dazu (in Anm. 1 seines Aufsatzes), muß man befürchten, daß er sich der Tragweite des hier in Rede stehenden Problems auch nicht entfernt bewußt ist. Das gleiche gilt von DUDEK und seiner Formulierung vom "vermeintlichen Begriff über 'richtige Erziehung'". Es geht nicht um die Unterscheidung von "richtiger" und "falscher" Erziehung, sondern um den *Begriff* der Erziehung, der nicht Ethik- und Norm-unabhängig gebildet werden darf, weil erzieherisches Handeln bzw. eine erzieherische zwischenmenschliche Beziehung mit Hinweis auf die dann möglicherweise eintretenden Konsequenzen eben *nicht* Ethik- und Norm-unabhängig gesehen dürfen. Daraus resultiert eine der wichtigsten regulativen Prinzipien ethisch vertretbarer Erziehung – daß ihr der Educandus im Status des Erwachsenen zustimmen können müssen –, und daraus resultiert die Auffassung von der Pädagogik als einer Reflexion am "Standort der Verantwortung" (FLITNER) – der stellvertretenden Verantwortung für den Educandus –, weswegen die Pädagogik immer auch eine philosophisch-hermeneutisch-normalauslegende (FLITNER) sein muß.

An diese notwendigen Unterscheidungen und Bestimmungen zu erinnern, hat gar nichts mit der Attitüde einer "moralischen Entrüstung" zu tun, sondern dient der Vergewisserung der ethischen Dimension der Erziehung, ohne die es sie selber und das Reflektieren über sie nicht geben darf, wenn der Educandus als Subjekt in einer menschlichen Beziehung und nicht als Objekt einer willkürlichen Technik betrachtet wird. Worin denn sonst *gründet* RANGs Betroffenheit? Die "nationalsozialistische Pädagogik" sollte ihrem Programm und ihrer praktischen Verwirklichung nach eine "Verführung des Menschen zum Unmenschen"¹⁴ sein. Man kann deshalb nicht nur "geeignet sein", wie BLANKERTZ formulierte, "den Begriff der Pädagogik hier überhaupt vermeiden zu wollen"¹⁵, sondern es gibt *gute Gründe* dafür, weil auf diese Weise die Spezifika nationalsozialistischer Machtausübung im Erziehungsfeld deutlicher hervortreten¹⁶.

II. FLITNERS versus SPRANGER: das Selbstverständnis der Pädagogik und die politisch-pädagogische Machtfrage¹⁷

SPRANGER hatte in seinem Artikel, zu dem ihn FLITNER aufgefordert hatte, um nach den März-Wahlen 1933 die Haltung der "Erziehung" in

der neuen politischen Lage zu erläutern, der Hoffnung auf die Wiederherstellung eines "nationalen Willens", des "Ideals des deutschen Menschen", der "Deutschkunde" und der "Deutschen Bildung" Ausdruck gegeben und im "Willen zur Volkwerdung" der Erziehung die neuen Aufgaben im Dienste des Nationalsozialismus zugewiesen. (Für eine differenzierte Betrachtung dieses Artikels und der Position SPRANGERS verweise ich auf meinen anderen Aufsatz¹⁸.)

Diese rasche Wendung kann FLITNER nicht mitmachen. Für ihn stehen ganz andere, *grundsätzliche* Fragen im Vordergrund: ob die neuen Machthaber überhaupt "die Aufgaben deutscher Erziehung wirklichkeitsgetreu sehen", und ob die Pädagogen "die Situation erkennen", in die sie nun gestellt sind (S. 408). Daraus folgt zunächst einmal der Rückgriff auf das Selbstverständnis der Pädagogischen Bewegung und die Klärung eines Konzepts einer "Nationalbildung".

Was charakterisiert die Lage der Pädagogischen Bewegung und der Reformen des Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland? Wo ist die Pädagogische Bewegung erfolgreich gewesen, wo ist sie gescheitert, und warum?

Die deutsche pädagogische Reformbewegung ist hervorgewachsen aus der Kritik an den pädagogischen Zuständen der Wilhelminischen Gesellschaft (S. 409), und sie konnte sich vor und nach dem Ersten Weltkrieg erfolgreich durchsetzen in der Kindergarten- und Grundschulerausbildung, in der pädagogischen Reform der Sozialen Arbeit und besonders in der Idee und den verschiedenen Gestaltungsformen der Selbstbildung im Rahmen der Jugendbewegung. Die Pädagogische Bewegung war nicht erfolgreich in der Reform der Höheren Schule, in der Berufsausbildung und in der (staatlichen) "Jugendführung"; im Bereich des freien Volksbildungswesens konnte sie sich nur durchsetzen, wo sie eine intensive kommunale Förderung erfuhr (Jena, Leipzig, Berlin, Köln, um einige wichtige Zentren zu nennen). Die Gründe des Scheiterns liegen für FLITNER auf der Hand (S. 410): Die "pluralistische Aufteilung der Staatsmacht erlaubt keine staatliche Führung da, wo geführt werden muß": "der Staat war von den partikularen Interessen (der Gruppen, Verbände und Parteien) zu abhängig, um Erziehungsansprüche der Nation gegen sie durchzusetzen" (ebd.)¹⁹.

Damit ist der erste wichtige Ausgangspunkt für FLITNERS Argumentation benannt: die Hinwendung zum Kulturstaat und zur Kulturnation,

wie FLITNER sie versteht in der Tradition von HERDER, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, eben in der Tradition von DILTHEY und NOHL so genannten "Deutschen Bewegung". - Mit diesem Bezugspunkt ergibt sich die zweite Ausgangsüberlegung für FLITNER: Kulturstaat und Kulturturnation sind charakterisiert durch eine Nationalbildung²⁰, in der das gemeinsame kulturelle und geistige Schaffen und Wollen eines Volkes und einer Nation sich ausspricht (S. 410). FLITNER greift hier zurück auf die Ideen zur Nationalbildung vom Beginn des 19. Jahrhunderts, der Zeit der politischen, geistigen und kulturellen Erneuerung Preußen-Deutschlands. Und auch hundert Jahre später waren das Pathos und die Erwartungen der Erziehungs- und Schulreformer am Ende des Ersten Weltkriegs getragen von der Idee einer neuen Nationalbildung in einem neuen Kulturstaat: nämlich durch eine "neue Erziehung" einen "neuen Menschen" zu schaffen und dadurch eine "neue Gesellschaft" und einen "neuen Staat".

Für FLITNER kann "Nationalbildung" "nicht das Produkt einer einheitlichen, programmatisch faßbaren 'Weltanschauung'" (S. 410) sein, da Weltanschauungen ebenso wie Konfessionen die Völker und Nationen spalten (S. 411). Eine Nationalbildung als "die Einheit des Ideals, die in der öffentlichen Erziehung der Nation eine unbedingte Notwendigkeit ist" (S. 410), erwächst aus der "Einheit einer Gesittung, die sich in der Bewältigung der einheitlichen nationalen Aufgabenwelt bewährt." (ebd.). Was ist unter "Gesittung" zu verstehen, noch dazu für einen wertneutralen und weltanschaulich pluralistischen Staat, wenn diese Gesittung nur aus "dem Glauben" kommen kann (ebd.)? Für FLITNER steht es außer Frage, daß es sich hier weder um eine Hinwendung zur Konfessionalisierung handeln darf (S. 411) noch um eine Rückwendung auf die Lebensformen und Erziehungsideale vor dem Weltkrieg (S. 412 f.); denn im Wilhelminischen Kaiserreich hat es eine "zivile Nationalerziehung" zur staatsbürgerlichen Mitverantwortlichkeit überhaupt nicht gegeben, und außerdem ist die Lage nach dem Zusammenbruch des alten Normen- und Wertesystems eine völlig andere: "es gilt ein Erziehungssystem zu schaffen, das nicht aus einer gesicherten, sondern aus einer bedrohten Gesittung hervorwächst, das der Lage des neuen Deutschland entspricht. Wer diese Zeit bestehen und Träger des Staates werden soll, der muß anders durchgebildet werden als der Mensch der Vorkriegszeit, der sich auf eine stetig fortschreitende städtisch-kapitalistische Welt vorbereitet. Jetzt handelt es sich um den Menschen der europäischen Krisen, des politisch bedrohten Deutschland, der zerfallenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung - um den Menschen, der eine neue und echte Volksordnung mitzutragen bereit und fähig ist." (S. 413) Insofern muß die

"Emanzipation des Individuums im 19. Jahrhundert" (S. 412) ebenso problematisiert werden, wie man zugleich "nicht neuer Schwarmgeisterei verfallen (darf), die eine Vergötzung des kollektivierten Menschen an die Stelle der Hybris des Individualistischen setzt" (ebd.).

Was präzise unter christlicher Gesittung und gesellschaftlicher Mitverantwortlichkeit zu verstehen ist, aus denen für FLITNER allein die Regeneration von Staat und Gesellschaft, Politik und Kultur erwachsen kann, versteckt sich hinter FLITNERS Hinweis auf "Das Wort und Bekenntnis Altonaer Pastoren in der Not und Verwirrung des öffentlichen Lebens" (S. 411), datiert Altona, den 11. Januar 1933.²¹ Das "Altonaer Bekenntnis" kann hier nicht noch einmal *in extenso* referiert werden; die folgende Passage ist in unserem Zusammenhang wichtig:

In Artikel 3 - Vom Staate - wird betont, daß "ein mächtiger Wille das Zusammenleben" ordnen muß und zwar so, daß Einer des Anderen Leben nicht vernichtet. Deshalb haben die Untertanen "keine Ursache, sich über eine schwache Obrigkeit zu freuen. Sie können nur zu ihrem Schaden in einem autoritätslosen Zustand leben und müssen alles daran setzen, daß die Obrigkeit gewürdigt und gestärkt wird." Die moralische Grenze dieser Obrigkeit ist für den entschiedenen Christen klar: "Wir verwerfen jede Vergöttlichung des Staates. Wenn sich die Staatsgewalt zum Herren über die Gewissen aufwirft, wird sie antichristlich. Der Staat kann nie sagen, welches das Gebot Gottes für den Einzelnen im jeweils vorliegenden Falle ist. Wenn er ins Leben des Einzelnen eingreift, muß er diese Beschränkung seiner Macht vor Augen haben." Die Aufgaben des Staates - Artikel 4 - sind Ordnung, Verteidigung, Lebenssicherung, Fürsorge, und zwar nicht in einem abstrakten Sinne, sondern durchaus in diesem: "Gott hat uns als Deutsche geschaffen. . . . Wo immer wir in unserem Deutschsein bedroht werden, hat eine deutsche Obrigkeit die Aufgabe von Gott, Volk und Staat in ihrer Deutschheit zu bewahren." Zur inneren Organisation von Staat und Regierung heißt es dann: "Wir verwerfen es, daß die Parteien weithin zu politischen Konfessionen geworden sind. Sie gefährden dadurch nicht nur den Glauben an Gott, sondern auch den Bestand des Staates. Unter der Schlagwortpropaganda erwarten viele Anhänger von ihrer Partei für die Zukunft einen herrlichen Zustand der Gerechtigkeit, der Wohlfahrt und der Lebensfreude. Man wirft dann den jeweils Regierenden Böswilligkeit vor, wenn sie die herrlichen Zustände nicht schon herbeigeführt haben. So entsteht eine dauernde Bereitschaft zu Bürgerkrieg und Straßenkampf."

Man mag den nationalen Koservatismus des von HANS ASMUSSEN inspirierten "Altonaer Bekenntnisses" nicht teilen (und das vom liberalen Schweizer Theologen KARL BARTH geprägte "Barmer Bekenntnis" vorziehen). Man mag auch FLITNERS kultur-protestantischen Standpunkt und seine zugleich nationale und liberale Gesinnung nicht teilen (und die entschiedenere Position eines THEODOR LITT vorziehen). Aber darum geht es in unserem Zusammenhang nicht, sondern vielmehr darum, was es mit dem Vorwurf der pro-nationalsozialistischen Einstellung bei FLITNER auf sich hat. Seine Bezugnahme auf das "Altonaer Bekenntnis" seine strikte Zurückweisung jeder Vorstellung, Staat und Gesellschaft könnten getragen werden von einer "einheitlich programmatisch formulierbaren 'Weltanschauung'", sein Insistieren auf "Gesittung" als Mit- und Füreinander der Menschen und seine Warnungen vor neuen "Glaubensspaltungen" machen diesen Vorwurf gegenstandslos.

Wenden wir uns nun FLITNERS Haltung in der Machtfrage im Verhältnis von Politik und Pädagogik zu und seiner Auffassung von der Bedeutung der "pädagogischen Autonomie", die er nach RANGs Meinung an die Nazis verraten habe.

Ein schwacher Staat (und schwache Regierungen) im Sinne des Kulturstaates, der kulturelle Führungsaufgaben unvermeidlich übernehmen muß, schadet auch der Pädagogik bzw. dem Erziehungs- und Bildungswesen im ganzen; denn er ist nicht imstande, die äußeren Bedingungen für ein "pädagogisches Eigenleben" (S. 410) zu schaffen; denn dieses ist auf die förderlichen Voraussetzungen und eine produktive Kultur angewiesen, die es beide selber nicht schaffen, sondern nur tradieren kann. Mit anderen Worten: es bedarf sowohl gesamtstaatlich-nationaler als auch administrativer Vorgaben für die pädagogisch eigenständige Arbeit der Vermittlung der Kultur.²² Damit sind die Fragen aufgeworfen, in welchem Verhältnis von Abhängigkeit und Beeinflussung, von Zu- bzw. Unterordnung Pädagogik und Politik stehen.

So wie sich die Perspektive der Nationalbildung aus der Erfahrung gemeinsamen kulturellen Schaffens ergibt, so kann sich für FLITNER die Frage der Gesittung und "echten Volksordnung" (S. 413) nur aus der lebendigen Erfahrung gemeinsamer Lebensgestaltung und der Überwindung alles Trennenden - Konfession, Weltanschauung usw. - erwachsen. Diese Erfahrungen aber müssen nicht erst programmatisch herbeigeschrieben oder experimentell hergestellt werden, sie liegen vor: auf der einen

Seite in der Erfahrung "der feldgrauen Frontkameradschaft" (S. 413), auf der anderen Seite durch die Jugendbewegung und durch die Bünde nach dem Weltkrieg: "Angehörige beider Konfessionen, aller Parteien, aller Stände und Berufe haben in der bündischen Bewegung gefunden, daß sie keinen Klassen- oder Gruppenkampf untereinander führen dürfen, daß sie vielmehr eine Einheitsfront bilden, die das Deutschland einer wirklichen Volksordnung erkämpft gegen das Deutschland der kapitalistisch-liberalistischen Gesellschaft, das Deutschland der in Programmatik zerteilten Parteigung." (ebd.) Wenn nicht Machtwille sich der Reformpädagogischen Bewegung bemächtigen will, sondern wenn "ein strenger Erkenntniswille sich der Erfahrung bedient, die in der pädagogischen Bewegung bereits vorliegt" (ebd.), dann unterstreicht diese Erfahrung zunächst und vor allem "das Eigenständige des Erziehungsgebietes" (ebd.). Nicht Weltanschauungen und willkürliche Programmatiken (S. 414) sind in der Lage, die neue zivile Volksordnung zu schaffen, sondern nur die Bewahrung und Fortführung der pädagogischen Erfahrung der Reformpädagogik. Will staatliche Führung auf dem Gebiet der Erziehung und Bildung erfolgreich sein, so muß sie "das Eigentümliche der Erziehungsarbeit, das die deutsche Erziehungsbewegung in einem Stamm von Erziehern wieder lebendig gemacht hat" (ebd.) respektieren und ihr jene Freiheit gewähren, die für diese pädagogische Arbeit unabdingbar ist; "staatliche Führung und die Freiheit, die man der innerlich staatlich gebundenen Erzieher-schaft gewähren muß, widersprechen sich keineswegs" (ebd.). Denn der Staatswille ist nur die äußere (politische) Basis für die Erziehungs- und Bildungsarbeit - die notwendige Bedingung -, die reale Möglichkeit erfolgreicher pädagogischen Praxis aber konstituiert sich erst in der Respektierung ihres internen Frei-raumes - hinreichende Bedingung -. Dies ist der Sinn der folgenden Zeilen in FLITNERS Abhandlung: "Die neue Vereinigung des Staatswillens kann die politische Basis für ein solches Ganze der Nationalerziehung bieten. Die große Möglichkeit, die hierin liegt, wird aber nur genutzt werden können, wenn der Ertrag der pädagogischen Bewegung in ihr festgehalten wird." (S. 414 f.). Die Behauptung, FLITNER habe "den Ertrag der pädagogischen Bewegung" dem nationalsozialistischen Regime angedient, ist absurd. Das Gegenteil ist richtig: wer auch immer Erziehung und Bildung für seine Zwecke instrumentalisieren will, kann nicht umhin, sich die Methoden und Verfahren erfolgreicher pädagogischer Praxis anzueignen. "Der Staatsmann ist auf diese Erfahrung angewiesen - die nicht sachkundige Improvisation, die über solche Erfahrung hinweggeht, rächt sich auf dem Erziehungsgebiet immer grausam durch Wirkungslosigkeit der Erziehung. Die Erziehungswirkung hat zwar auch

der Erfahrene nicht in der Hand, aber das Scheitern des Unerfahrenen ist selbstverschuldet und vermeidbar" (S. 413). Pädagogische Verfahren und Methoden funktionieren zunächst einmal als solche – das wirkende Beispiel, der faszinierende Bericht, die Vertrauen erweckende Ermutigung: sie bewirken Identifikation, Interesse, persönliche Bindung usw. –, und deshalb können sie zu (beliebigen) politischen oder weltanschaulichen Zielsetzungen eingesetzt werden. Aber eben deshalb ist auch völlig abwegig, aus der "Nutzung" der reformpädagogischen Praxis und Erfahrung durch die Nationalsozialisten eine pro-nationalsozialistische Gesinnung der Reformpädagogen abzuleiten. FLITNER schließt seinen Aufsatz mit dem Appell: "Möchte den Machträgern jene Demut des Mächtigen nicht fehlen, die die Macht nicht aus sich selber, sondern auf Gesittung, auf Ritterlichkeit und Liebe und somit wahrhaft christlich gründet."

In deutlicher Unterscheidung von EDUARD SPRANGER hat FLITNER also eine erste Antwort auf das Verhältnis von Politik und Pädagogik gegeben. Hatte es für jenen "im Wesen des Erziehungsgedankens (gelegen), den Blick sogleich auf die Zukunft zu lenken und Aufgaben zu erfassen" (S. 401), so kam FLITNER aufgrund seiner Einsicht in die Eigengesetzlichkeit der pädagogischen Praxis zu ganz anderen Schlußfolgerungen, vor allem zur Reklamierung ihrer aus dieser Eigengesetzlichkeit resultierenden Eigenständigkeit gegen politische Vereinnahmung (aus der im übrigen nur Dilettantismus und Scheitern folgen könne).

III. FLITNER versus FREYER: Vom rechten Verständnis der Volksbildung nach 1919; "Schulung" versus Bildung?²³

FREYERS Frage lautet: War der Anspruch der Freien Erwachsenenbildung nach 1919, Volksbildung sei *Volk*bildung, pädagogisch und politisch realistisch, und konnte er erfolgreich sein? FREYERS Antwort ist eindeutig: (1) die Idee der *Volk*bildung durch Volksbildung beruhte auf einer Täuschung, da sie einen völlig verfehlten Begriff von der Wirklichkeit des "Volkes" hat; (2) die Idee der *Volk*bildung erlag der Illusion und der Fehleinschätzung ("Überschätzung") mit "pädagogischen Möglichkeiten ... zwischen den sozialen Gruppen ein gegenseitiges Verständnis zu erzeugen, sie einander wieder näher zu bringen und eine neue Einheit über

ihnen zu erzeugen" (S. 1); (3) die Volksbildungsbewegung verkannte die grundsätzliche Differenz des Pädagogischen und Politischen: "Politische Gebilde zu schaffen (und das Volk ist ein politisches Gebilde), das ist keine pädagogische Aufgabe." (S. 4) Daraus resultiert: wenn es um *Volk*bildung als *Volk*bildung geht – im doppelten Sinne des Bildungskonzepts: Erziehung *und* Formierung –, dann muß an die Stelle der Nationalbildung und der staatsbürgerlichen Erziehung die politische Schulung treten, da die politische Einheit "Volk" nur das Ergebnis eines bewußt gestaltenden politischen Willens sein könne. "Das politische Geschehen unserer Tage hat uns anspruchsvoller gemacht, wenn wir die Worte Volk, Volksgemeinschaft, Volksordnung, Volkwerdung, *Volk*bildung, hören. Und es hat uns zugleich kritischer gemacht gegen die Versuche, diese hohen Ziele mit dem weichen (sic!) Instrument der bildnerischen Einwirkung allein erreichen zu wollen. Wir haben gelernt, daß Volk ein politischer Begriff ist, daß nur der harte Griff (sic!) der politischen Tat die Einheit des Volkes herstellen kann, und daß restloser Einsatz, straffste Willenszucht notwendig ist, wenn diese Einheit in den Menschen befestigt werden soll. Von dieser Erkenntnis aus sind wir verpflichtet, schonungslos festzustellen, wo in der *Volk*bildungsarbeit der Vergangenheit die Illusionen lagen, und was in ihr bloßer guter Wille mit untauglichen Mitteln gewesen ist." (S. 2)

Erziehung und Bildung sind traditionell an der liberalen Idee von Menschen als gebildeten Individualitäten und ihrer Lebensform der "Gemeinschaft" orientiert, die nicht von Interessenkonflikten gestört ist. Die *Volk*s- als Gemeinschaftsordnung sei vielleicht "nur getrübt, verwirrt, verschüttet, aber untergründig ist sie vorhanden. Sie kann wiederhergestellt werden, vor allem durch bildnerische Bemühungen: dadurch, daß die einzelnen sozialen Lebensräume in sich wieder sinnvoll gemacht werden... Denn das Volk ist das natürlich geordnete System der einzelnen Lebenskreise, das Ganze, in dem sie harmonisch zusammenstimmen. Dieser Glaube an die natürliche Harmonie des sozialen Ganzen auch noch in der Klassenkampfsituation der industriellen Gesellschaft, – das war die Voraussetzung, von der die *Volk*sbildung nicht lassen konnte." (S. 6) *Volk*sbildungs- und staatsbürgerliche Bildungsarbeit tendieren also zur Harmonisierung der gesellschaftlichen Gegensätze, und das ist die Liquidation des Politischen." (S. 7) Denn das Politische ist charakterisiert durch politischen Kampf und Herrschaft: "Führung und Gefolgschaft, Herrschaft und Dienst: das ist das Gefüge, in dem Völker geschichtlich existieren." (S. 4) Deshalb ist es eine Illusion, ein Volk bilden zu wollen; es kann nur durch Herrschaft und Führung geformt werden. "Wir

setzen an die Stelle der Volksbildung die Idee der politischen Erziehung, schärfer ausgedrückt: die Idee der politischen Schulung." (S. 8) "An die Stelle des statischen Begriffs Staatsbürger tritt der dynamische Begriff des politischen Menschen. An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung tritt die politische Schulung." (S. 10) "Politische Schulung ist notwendig völlige Ergreifung des Menschen, Umprägung und Neupprägung seiner Willensstruktur." (ebd.)

Mit der Idee des Liberalismus ist für FREYER auch die Idee der Persönlichkeit obsolet geworden (S. 11). Eine Persönlichkeit trägt ihren Sinn und ihre Bedeutung nicht in sich selbst, sondern gewinnt sie nur innerhalb eines größeren Ganzen, im Rahmen eines "größeren Schicksals" (ebd.). "Jeder Humanismus ist dann fehl am Ort. Er ist Insel, er ist Flucht" (ebd.). Und damit bringt FREYER die Differenz des Pädagogischen und Politischen auf den Punkt, indem er sich gegen die reformpädagogische Position der 'pädagogischen Autonomie' wendet" (S. 11):

Und auch die Pädagogik würde flüchtig, wenn sie sich in einer solchen geschichtlichen Lage hinter ihre Autonomie zurückziehen würde. Die Schule, so hieß es in der Erziehungslehre und Bildungspolitik der letzten 14 Jahre allerorten, ist eine eigene Welt, die das Gesetz ihrer Gestaltung rein in sich selber trägt. Diese Lehre ist immer falsch. Heute ist sie es doppelt. Wer eigentlich erzieht, das ist immer die objektive Wirklichkeit des Staates selbst. Baut sich aber dieser Staat in einer geschichtlichen Bewegung allererst auf, so ist sein Recht, die Menschen nach seinem zukünftigen Bilde zu formen, ohne Grenzen."

Mit der Erinnerung an die tatsächliche Ausgangslage der Jahre 1919/20 für die Volksbildungsarbeit und ihren "verzweifelten Optimismus" (S. 109), der allerdings recht bald gründlich ausgeräumt worden sei, versucht FLITNER, die Vorwürfe von Illusion, Täuschung und Selbstüberschätzung zu relativieren bzw. zu entkräften. Die neue Volksbildungsbewegung mußte – gegen den Marxismus aller Schattierungen, gegen den politischen und kirchlichen Liberalismus, gegen die pietistische und orthodoxe Kirchlichkeit, gegen interessengebundene Weltanschauung und Bildungsphilistertum (S. 108) – sich den Raum für ihre Erziehungsarbeit allererst erkämpfen, in einer Zeit, "in der auf die Hilfe von Staat, Parteien und Kirche nicht zu rechnen war, allenfalls auf Duldung und einige kärglichste Geldmittel, aber nicht auf geistige Hilfe" (ebd.) "Es blieb also nur zweierlei übrig: die volkserzieherische Arbeit aufzugeben bis zu politisch günstiger Stunde, oder in der Zeit zu tun, was sich tun ließ." (ebd.)

Natürlich wollte die neue Volksbildungsbewegung ihren Beitrag zur Schaffung der neuen Gesellschaft" leisten und in einer Übergangsphase politischer und sozialer Unübersichtlichkeit, Zerrissenheit und Unentschiedenheit in der Tat einen Beitrag zur staatsbürgerlichen Volksbildung leisten. Die "echte pädagogische Freude und Liebe zur aufwachsenden deutschen Jugend auch (in) jener ungünstigen und ratlosen Zeit (ebd.) konnte und durfte nicht ruhen, nach der Begründung der Republik so wenig wie während ihres unglücklichen Verlaufs. "Ins Große gesehen konnte die Volksbildungsarbeit mit ihren Vereinen, Büchereien, Kursen, Freizeiten, Arbeitslagern, Heimschulen auch in diesen vierzehn Jahren der Unstaatlichkeit nicht ruhen, ja sie durfte in der Zeit der politischen Ohnmacht und Ratlosigkeit gerade am wenigsten ruhen." (ebd.)

Die Volksbildungsarbeit war durch zwei Grundsätze charakterisiert: erstens durch ihre "konservativ-revolutionäre Inhaltlichkeit", zweitens durch den "Satz von der relativen pädagogischen Eigenständigkeit" (S. 108).

Ad (1): FLITNER weist darauf hin, daß die nicht-marxistischen Volksbildner sich schon seit 1919 an jenen Bildungszielen orientierten, die erst später von der völkisch-nationalen Bewegung aufgegriffen wurden: "die Erneuerung der Staatlichkeit mit ihrer Autorität und ihrem Gehorsam, der nationale Gehalt des Staates und seine Begründung auf Volksturm, die Erhaltung des Bauerntums, die korporative Wirtschaftsverfassung, die Erhaltung der Familie und der christlichen Sitte, die großdeutsche (!) Kulturgemeinschaft, die existente lebendige Volkskirche, die Überwindung der Massen- und Klassengesellschaft" (S. 109). In diesem Sinne habe Volksbildung die Volkbildung im Sinne gehabt, und nur diejenigen, die dies damals ausdrücklich so nicht wollten, hätten jene Position der "politischen Schulung" bezogen, die FREYER empfehle: jetzt durch die Nationalsozialisten, damals durch die Marxisten (S. 109 f.).

An dieser Stelle kam es FLITNER wahrscheinlich weniger darauf an, die Parallele zwischen zwei totalitären Weltanschauungssystemen aufzuzeigen – dem Nationalsozialismus und dem Marxismus –, sondern auf das pädagogische Defizit aufmerksam zu machen, das im Konzept der "Schulung" steckt: neben den Formen von "Schulung" ("Lehre"), "Übung", "Propaganda", "Formung von Eliten" bleibt doch die eigenständige fundamentale pädagogische Aufgabe der Bewußtseinsbildung und der Entwicklung seelischer und geistiger Kräfte unerledigt (S. 110). Um aber

Kräfte zu mobilisieren und zu entwickeln und um Bewußtseinsformen zu gestalten, mußte in der Volksbildungsarbeit etwas vorweggenommen werden, was in der gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit erst herbeizuführen war: "diese kommende Einheit des neuen Volkes" (S. 109). Gegenüber FREYER muß FLITNER geltend machen, was er auch schon SPRANGER gegenüber hatte unterstreichen müssen: daß es für die pädagogische Arbeit eben nicht charakteristisch ist, daß sie irgendwelche programmatischen Zielsetzungen verwirklicht, sondern daß die Zielsetzung ein formendes und gestaltendes Element des pädagogischen Weges sein muß, daß das Ziel ein Hilfsmittel zu seiner Erreichung sein muß (wie schon KANT formuliert hatte), daß Ziel und Weg lebendig erfahren werden können. Deshalb war ja die "Arbeitsgemeinschaft" das wichtigste pädagogische Medium, Erfahrungs- und Praxisfeld, um die "Volksgemeinschaft" vorweggenommen erfahrbar werden zu lassen. FLITNER ist deshalb der Auffassung, daß die pädagogische Vorwegnahme der "kommenden Einheit des neuen Volkes" deshalb nicht als "Illusion" abqualifiziert werden dürfe (aus dem dort nicht weiter ausgeführten Grunde, daß pädagogisch aktives und sinnvolles Lernen von solchen Vorwegnahmen strukturiert wird). Daß damit der Vorwurf jener anderen Illusion einer idyllisch-romantischen Volksgemeinschaft angesichts einer real existierenden industriellen Gesellschaft der Interessen- und Klassengegensätze nicht ausgeräumt ist, liegt auf der Hand.

Ad (2): Entscheidend in der Auseinandersetzung mit FREYER und bei FLITNER an erster Stelle stehend - ist die Position der "relativen pädagogischen Autonomie", die FREYER als in der Sache irrig und in politischer Hinsicht als eine Fluchtposition bezeichnet hatte. Was bedeutet "relative pädagogische Eigenständigkeit"? FLITNER weist darauf hin, daß damit eine "Erfahrung" (S. 108) bezeichnet wird (und nicht nur eine Forderung oder eine wissenschaftslogische Perspektive). Die fundamentale Erziehungs- und Bildungsarbeit von Eltern und Erziehern an jedem Einzelnen und in der nachwachsenden Generation ist die Grundlage aller späteren individuellen und sozialen pädagogischen Prozesse. Durch sie wird für "Sitte und geistige Tradition in den Einzelnen" (ebd.) der Grund gelegt, auf den auch alle spätere politische Volksbildungsarbeit aufbauen muß. Ohne die "eigentümliche Produktivität und Selbständigkeit des Erziehers im Moment der (erziehlichen) Arbeit" (ebd.) findet die grundlegende Erziehung und Bildung des Menschen - gar nicht statt; denn sie ist nur möglich im "pädagogischen Bezug" zwischen Individuen. - Sodann ist die "pädagogische Autonomie" ein politisches Prinzip. Werden

Erziehungs- und Bildungsaufgaben in öffentlichen Ämtern wahrgenommen und geschieht dies im öffentlichen Auftrag einer wertneutralen pluralistischen Gesellschaft, dann darf sich die pädagogische Amtsführung nicht an einer partikularen weltanschaulichen oder politischen Position orientieren und deren Zielsetzungen zum Orientierungspunkt der eigenen pädagogischen Praxis machen. Wenn kein gesellschaftlicher Konsens über die inhaltliche Bestimmung und Ausgestaltung der pädagogischen Aufgaben und Ämter besteht - und davon ist in der staatlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit auszugehen -, dann kann sich zwar die Pädagogik nicht aus dem politischen System hinausstellen, und sie sollte auch die faktischen politischen Einfüsse, denen sie unterliegt, nicht ignorieren oder verkennen. Aber sie hat dann die Aufgabe, darauf zu achten, daß ihr spezifisch pädagogischer Auftrag nicht politisch instrumentalisiert wird. Deshalb kann ihre Autonomie immer nur relativ sein, und deshalb ist sie eine "Notstandsmaßnahme" (S. 109, Hervorheb. im Orig.) im Widerstreit der politischen und weltanschaulichen Parteilagen. Praktisch gesehen konnten sich die Volksbildner weder am Marxismus noch am Liberalismus noch an den kulturpolitischen Kompromißformeln wechselnder Koalitionen orientieren (ebd.). Diese Situation nennt FLITNER "entleerte Politik", der sich eine "erfüllte Pädagogik" nicht unterordnen konnte (ebd., "erfüllt" im Sinne von expliziter pädagogischer Intention). Daher auch hier wieder das Paradox wie auf der Ebene der Inhalte: "Sie (die Volksbildungsarbeit) konnte nur eine künftige Politik in der Weise des Erziehers vorwegnehmen!" (ebd.) FLITNER konnte hier unmittelbar auf seine eigene Volksbildungsarbeit in der Jenseiner Volkshochschule seit 1919 verweisen oder die von EDUARD WEITSCH an der Heimvolkshochschule Dreissigacker.

Und dann folgt im FLITNERSchen Text die folgende Passage, die auf den ersten Blick nicht nur anstößig erscheinen könnte, sondern für RANG (1984) der Beleg dafür war, daß FLITNER die Reformpädagogik den Nationalsozialisten auszuliefern gedachte: "Sobald Politik das wieder wird, was sie im platonischen und christlichen Sinne sein soll, sobald und soweit der Begriff des Politischen wieder erfüllt ist, wird die Unterordnung der Pädagogik unter die Politik gerade als der Weg gesehen werden, das Eigentümliche des pädagogischen Wirkens zu entfalten." (S. 109, Hervorheb. im Orig.) FLITNER teilt nicht den Politik-Begriff etwa von CARL SCHMITT oder HANS FREYER Freund-Feind-Polarisierung, Feindschaft und Kampf als Grundkategorien des Politischen (statt Verständigung und Friede), die Trennung von Moral und Politik; Führerkult und 'totaler'

Staat über den gesellschaftlichen Interessen: Pathos von "Volk", "Tat" und "Krieg"²⁴, sondern versteht Politik im platonischen und christlichen Sinne als Verwirklichung von Gerechtigkeit in einem "guten Staat", der dem Glück seiner Bürger dient; im Gesetzesstaat, der dem Gemeinwohl dient und in der Tugendhaftigkeit mündiger Bürger gründet; als christlich geprägtes Gemeinwesen, für dessen aktuelles Verständnis FLITNER auch hier wieder auf das "Altonaer Bekenntnis" hätte verweisen können. "Sobald und soweit" dieser Begriff des Politischen wieder "erfüllt" sei – sobald also das genaue Gegenteil der aktuellen Situation eingetreten ist: das Ende des Bürgerkriegs, das Ende des selbstzerstörerischen Parteienstreites, das Ende totalitärer Weltanschauungen –, kann nach FLITNER das "Eigentümliche des pädagogischen Wirkens" wieder zur Entfaltung gebracht werden durch "die Unterordnung der Pädagogik in der Politik": nämlich durch die Unterordnung unter einen kultur- und gemeinschaftsfördernden Staatswillen, in den Traditionen des europäischen Humanismus, von dem zu distanzieren die Pädagogik in ihren Zielsetzungen keine Veranlassung haben würde, weil er sie in ihrem eigenen Sinne fördern würde.

Man mag in einem staats-, gesellschafts- und politiktheoretischen Sinne Wilhelm FLITNER romantische Volksgemeinschaftsvorstellungen vorhalten, gegen die Helmut PLESSNER sein Büchlein "Die Grenzen der Gemeinschaft" (1924) offenbar dann vergeblich geschrieben hätte; seine Vorstellungen von der Harmonie eines "Volksganzen" jenseits aller Interessen- und Klassengegensätze mag man der Illusion zeihen. Aus seiner Berufung auf die antik-christlichen abendländischen Staats- und Gesellschaftstheorien wird man jedoch eines nicht schlußfolgern können: eine pro-nationalistische Option. Man mag das pädagogische Prinzip der Vornahme als Sisypusarbeit belächeln oder betrauern; man mag das Insistieren auf der "relativen pädagogischen Autonomie" als politische Blauäugigkeit denunzieren: aber welches wären denn die Alternativen, die nicht jene mißlichen Konsequenzen hätten, auf die FLITNER verweist? Die "pädagogische" Praxis des Dritten Reiches bestätigte FLITNERS Einwände und Bedenken auf der ganzen Linie.

Die "Machtfrage" ist entschieden: die Pädagogik hat keine eigene Machtgrundlage, und die Inhaber pädagogischer Ämter haben es ebenfalls nicht; wo politische und gesellschaftliche Mächte in Staat und Gesellschaft ihren pädagogischen Auftrag und sein Eigenrecht nicht respektieren und unterstützen, ist sie dem Mißbrauch schutzlos ausgeliefert.

IV. Polemik und Hermeneutik

Polemik ohne Hermeneutik wirkt (unvermeidlich) wie Interessenerkenntnis ohne Erkenntnisinteresse, die Erkenntnis von Interessen ohne das Interesse an Erkenntnis. Polemik mag sich am Gesagten festmachen können (das ist ihr "gutes Recht"); Hermeneutik ist bestrebt, das Gesagte zum Gemeinten in Beziehung zu setzen (das ist ihre mindeste Pflicht). Deshalb orientiert sich die Hermeneutik an Bedeutungen und an Kontexten in Texten, um die Differenz des Gesagten und des Bedeuteten zu eruieren und das Gesagte im Licht seiner Bedeutung zu verstehen. Nicht immer mag sich eine Differenz von Gesagtem und Bedeutetem ermitteln oder feststellen lassen – eine Differenz also an Verstehen als Erkenntnis –; im vorliegenden Fall scheint sie auf der Grundlage der zugänglichen Fakten und Erklärungen evident zu sein. Zunächst einmal wollte ich den Autor (W. FLITNER) nicht "besser" verstehen, als er sich selber, aber auch nicht "anders", als es einen eigenen Intentionen entspricht. Bei den Intentionen freilich beginnt meine Differenz zu RANG: in seinen Aufsätzen zu SPRANGER und FREYER "reagierte" FLITNER nicht auf "den" Nationalsozialismus, sondern er intendierte die Korrektur von Positionen und Äußerungen, die der Sache – dem Eigenrecht der Erziehung der Autonomie der Pädagogik – schädlich oder abträglich waren. (Diese Intention hat z. B. THEODOR LITT, "zwischen den Zeilen" lesend, sogleich auch erkannt und bestätigt.²⁵)

Damit sind die weiterreichenden Fragen von RANG weder beantwortet noch Erledigt. Aber: Seine weiterreichenden Fragen sollten nicht als *weiterführende* erscheinen im Sinne der Fortführung vorher geleisteter zureichender Analyse. Das wäre, wie ich darzulegen versucht habe, irreführend. Das Verhältnis der pädagogischen Bewegung zum Nationalsozialismus *et vice versa* Bedarf der systematischen Erforschung und nicht der Abbildung auf punktuellen Äußerungen, und zu "Akteuren" sollte man niemanden stilisieren wollen, bevor nicht die wirklichen Protagonisten abgehandelt sind.

Deshalb muß die Maxime gelten: Fakten und Analysen statt "moralischer Betroffenheit" und Vorerwartungsbestätigung; Kritik von "Kritik" statt Polemik, eben: Hermeneutik; oder mit den Worten von FLITNER

(in seiner Stellungnahme zu SPRANGER): statt "Begeisterung" und "Bekommenheit" Selbstprüfung und Erkenntniswille. Historisch-pädagogische Forschung hat ideologiekritisch zu verfahren, wenn sie Wertungen von Werturteilen trennen können soll. Daten feststellend, Quellen darbietend, Interpretationen begründend und revidierend soll sie der historischen Urteilsbildung dienen. So verstehe ich meinen Diskussionsbeitrag. Unbekannte Daten, neue Quellen, darauf gründende weiterführende Interpretationen mögen ihn korrigieren, weiterführen, widerlegen. Dann hat er auf diese Weise auch seine Funktion in der kritischen erziehungswissenschaftlichen Historiographie gehabt: daß die Möglichkeiten von Wertungen begrenzt und die Grundlagen von Urteilen erweitert werden.

Anmerkungen:

1. in: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986, S. 35 ff.
2. RANG hätte gewarnt und belehrt sein können durch die Reaktion auf seinen gemeinsam mit B. RANG verfaßten Aufsatz "reformpädagogiek en nationaalsocialisme in duitland" (in: Comenius Nr. 15, Herbst 1984, S. 272 ff.) durch K. VREUGDENHIL "Reformpädagogiek op de korrel. vooronderstellingen en konsekwenties van een kritiese stellingname" (in: Comenius Nr. 19, Herbst 1985), denen A. und B. RANG nur noch Ausflüchte, aber nichts in der Sache entgegenzusetzen hatten ("Reaktie op de kritiek van Kees Vreugdenhil", in: Comenius Nr. 20, Winter 1985, S. 504 ff.).
3. U. H.: "Die Herausgeber müssen sich äußern". Die "Staatsumwälzung" im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von E. SPRANGER, W. FLITNER und H. FREYER in der Zeitschrift "Die Erziehung". Mit einer Dokumentation. in: HERRMANN, U./ OELKERS, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (22. Beiheft der Z. f. Päd.) Weinheim/Basel 1988, S. 281 ff.
4. vgl. dazu zuletzt die folgenden Beiträge in dem von U. H. und J. OELKERS herausgegebenen Sammelband "Pädagogik und Nationalsozialismus": H. STEINHAUS: Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Kaiserreichs, S. 87 ff. J. REYER: "Rassenhygiene" und "Eugenik" im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der "Volksgesundheit" oder Sozialrassismus? S. 113 ff. S. ELGGER-RÜTTGARDT: Hilfspädagogik und Nationalsozialismus - Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche, S. 147 ff. H. BERNETT: Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht, S. 167 ff.

5. vgl. dazu U. H. (wie Anm. 4) im Anschluß an H. BLANKERTZ: NS-Pädagogik als Un-Pädagogik und als Erbe der pädagogischen Bewegung. In: DERS.: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 272 ff.
6. BLANKERTZ a.a.O., S. 272 f.: "Der totale Zugriff des NS-Staates auf den Menschen hatte, von seiner eigenen Logik her, keinen Raum für eine noch so begrenzte pädagogische Autonomie. Erziehung sollte bruch- und lückenlos in den Dienst der Herrschaftssicherung eingestellt sein: Überwältigung des Mitbürgers, Indoktrination der Jugend, emotionale Umgehung des Bewußtseins, Drill, Dressur, letztlich 'Vitalkorrektur' wären dann die zur Charakterisierung der NS-Pädagogik ausreichenden Begriffe. Selbstverständlich müßte dann dieser dunkle Abschnitt deutscher Vergangenheit in einer Geschichte der Pädagogik isoliert werden als eine Art 'Un-Pädagogik', die im strikten Widerspruch zu allen beglaubigten Überlieferungen der europäischen Erziehungsgeschichte stand... Für eine so angelegte Darstellung stünde Material in Hülle und Fülle zur Verfügung." In der Praxis dieser "Führung und Verführung" aber war die NS-Pädagogik auch Erbe der Reformpädagogik, deren Formen und Verfahren sie sich aneignete und für ihre Zwecke umfunktionierte, die sittlichen und moralisch-politischen Prinzipien der Reformpädagogik aber preisgab. So nachzulesen in zahllosen Artikeln z. B. in KRIECKS seit 1933 erscheinender Zs. "Volk im Werden" und besonders bei F. K. STURM, der die Kontinuität mit und die Differenz zur Reformpädagogik eindrücklich herausarbeitet; vgl. dazu U. H.: "Völkische Erziehung ist wesentlich nichts anderes denn Bindung". Zum Modell nationalsozialistischer Formierung. In: U. H. (Hrsg.): "Die Formung des Volksgenossen" (wie Anm. 4), S. 67 ff.
7. P. DUDEK: Die Rolle der "jungen Generation" und ihr Bedeutungswandel in der nationalsozialistischen Ideologie. In: Bildung und Erziehung 40 (1987), S. 183 ff.
8. H.-E. TENORTH: Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933. In: U. H./ J. OELKERS (Hrsg.) (wie Anm. 2), S. 259 ff.
9. DUDEK a.a.O., S. 184
10. a.a.O., S. 16 ff.
11. H. SCHOLTZ: Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung: Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung. In: U. H./ J. OELKERS (Hrsg.) (wie Anm. 2), S. 221 ff.
12. H.-J. GAMM: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München ¹1964, Frankfurt/New York 1984.
13. R. NEMITZ: Die Erziehung des faschistischen Subjekts. In: Faschismus und Ideologie 1. (Argument - Sonderband AS 60) Berlin 1980, S. 141 ff.
14. BLANKERTZ (wie Anm. 8), S. 273.
15. ebd. S. 272.

16. G. MILLER-KIPP: Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, "nationalsozialistische Pädagogik" zu begreifen und historisch einzuordnen, S. 21 ff.
17. E. SPRANGER: März 1933. In: Die Erziehung 8 (1932/33), April-Heft, S. 401-408. - W. FLITNER: Die deutsche Erziehungslage nach dem 5. März 1933. In: Ebd., S. 408-416.
18. wie Anm. 2. - Mit Ausnahme der referierenden Passagen habe ich aus dieser Abhandlung die folgenden Ausführungen zu FLITNER übernommen.
19. FLITNERS Kritik an den Staats- und Regierungsverhältnissen in der Weimarer Republik sind nicht so zu verstehen, daß er die Gewaltenteilung im Verfassungsstaat zugunsten einer Diktatur beseitigt sehen will, sondern er kritisiert das parlamentarische System der Republik, das im Zusammenwirken von Reich und Ländern und auf Reichsebene unter den gegebenen Voraussetzungen und Umständen im Bereich der Bildungsverwaltung und der Bildungspolitik zu kontinuierlicher staatlicher Verwaltungs- und Reformtätigkeit nicht in der Lage war. So blieben zwischen 1919 und 1933 fast alle reichseinheitlichen Reformvorhaben im Bereich des Bildungs- und des Fürsorgewesens unerledigt oder in Ansätzen stecken, die die Weimarer Verfassung in Aussicht gestellt hatte und um deren Verwirklichung sich fast alle Kabinette vergeblich bemühten. - Es wäre also gänzlich abwegig, FLITNERS Ruf nach starker staatlicher Führung als Indiz für seine nationalsozialistische politische Gesinnung zu interpretieren. Auch in der Bundesrepublik Deutschland muß gegen die partikularen Interessen der Länder, der Kirchen, der Verbände und Interessengruppen unter starker staatlicher Führung Bildungspolitik betrieben werden, wenn es sich um die Vergleichbarkeit der Schullaufbahnen und Schulabschlüsse, der Hochschulzugangsberechtigungen, der Zertifikate im beruflichen Ausbildungswesen usw. handelt. In diesem Sinn gibt es "Erziehungsansprüche der Nation", weil die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten aller Staatsbürger tangiert sind.
20. Nicht von ungefähr haben die Zeitgenossen die Parallele gezogen, zwischen den kulturpolitischen Aufgaben nach dem Untergang des alten Preußen am Beginn des 19. Jahrhunderts und nach dem Untergang des Wilhelminischen Kaiserreichs am Beginn des 20. Jahrhunderts: dem neuen Staat war jeweils nach der politischen Neugründung ein Fundament im Sinne von Volks- und Kulturstaatlichkeit nachzuliefern. Daher zum einen immer wieder die Berufung auf FICHTE und zum anderen die symbolisch gedachte Einberufung der Verfassung gebenden Nationalversammlung nach Weimar: die Ablösung Berlins als des machtpolitischen Zentrums des untergegangenen Reiches durch das kulturelle Zentrum aller Deutschen als einer Kulturnation.
21. Der Text wurde herausgegeben vom Kirchenbüro Ottensen, Altona. Ein Exemplar befindet sich in FLITNERS privater Dokumentensammlung. Direktor KLAUS GOSSMANN vom Comenius-Institut in Münster verdanke

- ich den Hinweis auf die Schrift von R. GÜNTHER et al. : Das Altonaer Bekenntnis. (Nordelbischer Konvent, H. 21). Kiel 1983. Dort ist der Quellentext wiederabgedruckt worden.
22. Dies ist heute nicht anders als damals: Nur die Regierung kann Jugendarbeitslosigkeit mit wirtschafts- und finanzpolitischen Maßnahmen abbauen, nicht aber das berufliche Ausbildungssystem mit pädagogischen. Nur Regierungen und Verwaltungen können die sächlichen und personellen Voraussetzungen für innere Schulreform schaffen, die Reformpraxis selber schafft aus sich heraus den entsprechenden finanziellen Rahmen ja nicht.
 23. H. FREYER: Von der Volksbildung zur politischen Schulung. In: Die Erziehung 9 (1933/34), Oktober 1933, S. 1-12. - W. FLITNER: Rückblick und Vorblick auf die Volksbildungsarbeit. Nachschrift zu HANS FREYERS Aufsatz. In: Ebd., November 1933, S. 107-111.
 24. Über Staat, Ethik und Politik bei C. SCHMITT und H. FREYER sowie die Diskussionsbeiträge zu FREYER von LEPSIUS, SCHBELSKY und KÖNIG vgl. die Nachweise meiner Abhandlung (wie Anm. 2) und dort die Anm. 32 auf S. 323.
 25. An FLITNER am 29. März 1933, abgedruckt in meinem Aufsatz (wie Anm. 2), S. 305.