Heinz-Elmar Tenorth

Erziehungsutopien zwischen Weimarer Republik und Drittem Reich

I. Konzepte – Erziehungsutopien in der Moderne

Erziehungsutopien sind Bestandteil des pädagogisch-politischen Diskurses seit seiner Autonomisierung im Gesellschaftssystem der klassischen Moderne. Pädagogik wird hier ja seit dem 18. Jahrhundert in zweifacher Gestalt ausdifferenziert, zum einen in Bildungseinrichtungen und dann als diejenige soziale Form, mit der Gesellschaften den Umgang mit ihrer eigenen, „natürlichen“, Zeitlichkeit im Generationswechsel organisieren, zum anderen als begleitende Reflexion zum Prozeß der Erziehung, und auch die Reflexion kommt schon wegen des Bezugsproblems ohne eine Antizipation von Zukunft nicht aus. Den Status als Utopie hat diese pädagogische Antizipation freilich in der Moderne erst dadurch, daß sie nicht einfach die Reproduktion des gegebenen Weltzustandes denkt, sondern aus der Negation des Gegebenen heraus die Zukunft konstruiert. Das geschieht in der Regel so, daß mit der Konstruktion einer eigenen pädagogischen Welt eine andere Zukunft der Gesellschaft insgesamt – über welche Vermittlungsschritte immer – herbeigeführt werden soll.

Rousseaus „Emile“ ist das bekannteste Modell einer solchen utopisch-pädagogischen Antizipation einer neuen Welt. Während seine Kritik der gegebenen Erziehung unmittelbar einsichtig ist, wird seine utopische Konstruktion alternativer Erziehung nicht selten allein als räumliche Utopie gesehen, als die Verpflanzung des Emile in eine andere, von der verderbten Welt getrennte Wirklichkeit. Rousseaus Utopie sollte aber auch in ihrer spezifischen Zeitlichkeit gesehen werden, und dann ist es das Plädoyer für die Gegenwart des Kindes und gegen das Verrinnen der Zeit, das seine Utopie einer „negativen Erziehung“ organisiert: „Darf ich nun die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen? Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren.“¹

Was bei Rousseau vielleicht nur wie einer seiner paradoxen pädagogischen Ratschläge klingt, aber dennoch den Kern seiner Technologie richtig andeutet („Laßt die Kindheit im Kinde reifen!“ ist die systematische Referenz), beschreibt aber das

¹ *Jean-Jacques Rousseau, Emile oder die Erziehung* (1762) (Paderborn 1974) 72.

pädagogische Verständnis der Zeit als Problem der Erziehung durchaus epochentypisch. Vergleichbar entwirft der deutsche Theologe Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, aller Vorliebe für negative Erziehung völlig unverdächtig, in seinen bis heute systematisch diskutierten Vorlesungen über die Theorie der Erziehung ebenfalls eine Schematisierung der Zeit, die der Rousseaus vergleichbar ist. Nicht nur, daß er – hierin vielleicht doch konservativer als Rousseau – die Gleichzeitigkeit der Zeitoptionen betont, die Erhaltung des Erhaltenswerten am Bestehenden und die Herbeiführung einer besseren Zukunft², auch für ihn wirkt die Besonderheit der Erziehungsfrage das Problem der Gegenwart auf, und zwar als grundsätzliches Legitimationsproblem der Erziehung: „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen?“³

Schleiermachers Lösung ist salomonisch und dialektisch, aber seine Regel ist näher bei Rousseau als bei jenen Pädagogen, die ihr Tun im Auftrag der Gesellschaft je aktuell ohne Rücksicht auf die „Befriedigung“ in der Gegenwart allein unter Verweis auf die schöne Zukunft rechtfertigen. Schleiermacher hätte das nicht toleriert: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.“⁴ Schleiermacher löst die noch bestehenden Schwierigkeiten der konkreten Aktion dann dadurch, daß er dem pädagogischen Handeln selbst die dafür geforderte Qualität zuschreibt: „Die pädagogische Einwirkung selbst bietet durch die Art, wie die Zukunft in der Seele des Zöglings gesetzt ist, Befriedigung dar“, die drohende „Aufopferung“ der Gegenwart für die Zukunft sei also nicht zu befürchten.

Die pädagogischen Utopien der Moderne haben deshalb – neben der Anerkennung der Natur des Kindes als Voraussetzung einer anderen Konstruktion des Menschen⁵ – auch immer diese zumindest zweifache Referenz, räumlich und zeitlich: Sie entgehen der schlechten Gegenwart durch Konstruktion einer anderen Welt, wie man sie bei Rousseau radikal sieht, wie man sie aber ebenso in Pestalozzis Dorfutopie findet (bei „Lienhard und Gertrud“ in dem fiktiven Ort Bonnal, 1781) – die übrigens mit der gesamten Dorfutopie der Aufklärung nach 1918 eine

² Friedrich D. E. Schleiermacher, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften Bd. 1 (Düsseldorf, München 1957) bes. 45–51; im folgenden zitiert: Schleiermacher, Vorlesungen. Für das systematische Problem der Zeit (nicht: der Utopie) in der Pädagogik vgl. auch Manfred Lüders, Zeit, Subjektivität und Bildung. Die Bedeutung des Zeitbegriffs für die Pädagogik (Weinheim 1995).

³ Schleiermacher, Vorlesungen 46.

⁴ Ebd. 48, 49 für das folgende Zitat.

⁵ Für Rousseau ist die Natur des Kindes Konstrukt der pädagogischen Aktion, aber offen für die moralische Qualifizierung; bei Schleiermacher gilt für die Natur die Prämisse der Unentschiedenheit und Unbestimmtheit der „Anlagen“, also der für Erziehung (durch andere) und Bildung (durch Selbsttätigkeit des Menschen) offene, gestaltbare Status der Natur des Menschen. Vgl. Schleiermacher, Vorlesungen bes. 35 ff.

Renaissance in der pädagogischen Diskussion erlebt⁶. Zugleich werden solche Vorstellungen auch literarisch und praktisch realisiert, z.B. in den Erfindungen der pädagogischen Welt der Philanthropine in der Pädagogik der Aufklärung⁷ sowie, nach 1800, in den frühsozialistisch inspirierten Erziehungsutopien bis hin zu Robert Owens „New Harmony“-Siedlung, die freilich zwischen 1825 und 1829 in Indiana ihr Scheitern ebenso erlebt wie die meisten der Philanthropine in Europa. In der Lektüre von Schleiermachers „Vorlesungen“ wird zugleich bewußt, daß auch die Schulen jenseits der Reformschulen wegen ihrer pädagogisch autonomen Struktur die Fähigkeit nicht allein zur Gestaltung der Zukunft generalisieren, sondern auch die Utopie einer anderen Welt eröffnen sollen, so daß „die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“⁸.

Erziehung in der Moderne ist also in ihrer eigenen Selbstdeutung Antizipation der Zukunft, Vorwegnahme einer anderen und besseren Welt, aber von Politik oder sozialer Bewegung dadurch unterscheidbar, daß sie bereits in der Gegenwart mit ihrer utopischen Antizipation einsetzt und damit die alternative Welt auch schon realisiert: in einer separierten Welt, mit einer spezifischen Handlungsfigur und im Vertrauen auf die der alternativen Gestaltung offene, ja bedürftige und fähige Natur des Kindes. Es ist der Begriff der „Bildsamkeit“ des Kindes, als „Grundbegriff der Pädagogik“, der diese Antizipation legitimiert und technologisch abstützt⁹.

II. Kontinuitäten und Wandel – Erziehungsutopien zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Dieser zu Beginn des 20. Jahrhunderts also schon relativ alte und in seinen Topoi ziemlich stabile Diskurs über Erziehungsutopien läßt sich in seiner kontinuierlichen Charakteristik auch für die Zwischenkriegszeit wiedererkennen. Er ist jetzt freilich semantisch erneuert und in den politisch-pädagogischen Ansprüchen auf-

⁶ Olga von Hippel, Die pädagogische Dorfutopie der Aufklärung (Göttinger Studien 31, Langensalza, Berlin, Leipzig 1939).

⁷ Die beste Einführung gibt immer noch Auguste Pinloche, Geschichte des Philanthropinismus. Deutsche Bearbeitung von J. Rauschenfels und A. Pinloche (Leipzig 1914). Für die aktuelle Diskussion und in Anerkennung des spezifisch pädagogischen Utopietypus zwischen pragmatischem Gegenwartsbezug und utopischer Zukunftsantizipation jetzt exemplarisch Hanno Schmitt u. a. (Hrsg.), Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit (1746–1818) (Wiesbaden 1996).

⁸ Schleiermacher, Vorlesungen 31.

⁹ Die zentrale theoretische Referenz bei Johann Friedrich Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), in: ders., Werke Bd. 3, Ed. Walter Asmus (Stuttgart 1966) hier: 165. Für eine angemessene neue Interpretation Elmar Anhalt, Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismerischer Aktivität (Weinheim 1999).

geladen durch den reformpädagogischen Jargon, der sich der Erziehungsreflexion – international – nach 1890 bemächtigt hatte. Nach wie vor sind es aber Bilder idealer Orte, die Visionen für die Erziehung des „neuen Menschen“ und die Erzeugung einer anderen Gesellschaft fundieren. Einer der Gründer der „Landerziehungsheime“ beschreibt seinen idealen Ort – „Emlohstobba“ – dann z.B. wie folgt:

„Ich kam mir heute vor wie in einem kleinen idealen Staate! Ach, wenn doch in unsern großen alles so wäre, wies hier im kleinen ist. Wie gesund waren seine Bürger! Wie waren doch ihre Leistungen der jedesmaligen Stufe so völlig angemessen! Wie trefflich verwalteten sie ihren kleinen Staat! Wie mutig fochten sie für ihn in der Schlacht! Wie eifrig waren sie in der Vorübung zu solcher! Wie schön stand's ihnen an, daß sie Krieger, Künstler, Handwerker, Arbeiter, Gelehrte, Verwaltungsbeamte, Richter und Kaufleute in einer Person waren. ...

Ich kam mir in diesem Staate wie in einer großen Familie vor. Gemeinsame Liebe zum Guten und Tüchtigen schien alle Glieder miteinander zu verbinden.“¹⁰

Herrmann Lietz, der Erfinder der Landerziehungsheime, läßt hier alle Elemente der Vision erkennen, die „Erziehungsstaaten“ als pädagogische Visionen anderer Welten auch nach 1900 auszeichnen: die Idee der befreiend-kontrollierenden Gemeinschaft, die Konsensannahmen, die Realisierung der Tugenden in einer Sozialität nach dem Familienmodell, die Harmonieunterstellung (etc.); hinzu tritt jetzt in den Zielformeln die medizinische Metaphorik und in den Begründungen auch das neue Wissen von der Erziehung¹¹. Seine Landerziehungsheime lassen sich deshalb aus dieser Tradition heraus deuten, aber zugleich auch als nicht politische, sondern bewußt pädagogische Konstruktionen lesen und von da aus in ihren paradoxen Strukturen verstehen¹². Selbst die Natur, das beweist den umfassenden Charakter der Konstruktion, ist dabei pädagogisch funktionalisiert und instrumentalisiert. Staatlichkeit als formierende Idee bestimmt bereits die lokal-räumliche Struktur; denn die Abgeschlossenheit des Landerziehungsheimes bietet die „freie Natur“, die es möglich machen soll, „ohne jeden Eingriff, die Jugend sich selbst entwickeln zu lassen“, ohne eine überwachend-kontrollierende Pädagogik. Die Struktur des Ortes übernimmt nicht nur die Freisetzung, sondern auch die Kontrolle.

¹⁰ Hermann Lietz, *Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit* (Berlin 1897). Der Titelbegriff ist im übrigen dem realen Vorbild – der englischen public school Abbotsholme – anagrammatisch abgewonnen.

¹¹ Für den Kontext und die Geschichte Heinz-Elmar Tenorth, „Erziehungsstaaten“. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung, in: Dietrich Benner, Jürgen Schriewer, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Geschichte und nationaler Gestalten* (Weinheim 1998) 13–53; im folgenden zitiert: Benner, Schriewer, Tenorth, *Erziehungsstaaten*.

¹² Sehr schön unter Nutzung Foucaultscher Denkmittel demonstriert bei Jun Yamana, Die Struktur der „Übersichtlichkeit“ des Landerziehungsheimes Haubinda. Zur Interpretation des „Schulstaat“-Konzepts von Hermann Lietz, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996) 407–421.

Man sollte also bei der Analyse von Erziehungsutopien diesen seit langem überlieferten und schon vor 1914 bereitliegenden Fundus an Ideen und Konstruktionen berücksichtigen, bevor man in dem Gesamtbild für die Zeit nach 1918 typische Veränderungen aufsucht und diskutiert. Die unterschiedlichen „Richtungen“ und „Strömungen“¹³, „Bewegungen“¹⁴ und „Schulen“ der Pädagogik verstehen ihr eigenes Wissen nämlich primär traditionskritisch, als eine ganz spezifische Denkform für eine ganz spezifische Praxis im Kontext neuer sozialer Bewegungen¹⁵. Vor allem bei der radikalen Reformfraktion gründet sie in der Einheit von (utopischer) pädagogischer Antizipation anderer Menschen und Welten mit einer kritischen Diagnose der gegebenen historischen Gestalt von Kultur und Erziehung sowie der politischen und pädagogischen – meist nur ideellen – Konstruktion der Bedingungen einer „Gemeinschaft“, die die neuen Welten hier und jetzt vorwegnehmen und die „neuen Menschen“ erzeugen kann.

In dieser spezifischen Denkweise von und über Erziehung ist die pädagogisch-professionelle Reflexion eher dem pädagogischen Diskurs der politischen und literarischen Öffentlichkeit als der distanzierten Analyse in den Wissenschaften verwandt. Dort, in der Öffentlichkeit von Parteien und Parlamenten, auch in kleinen, nicht selten sektiererischen Gruppen und Zirkeln, wird Erziehung ebenfalls in der geschilderten Weise thematisiert, und zwar vor und nach 1914 und 1918. Das Beispiel der bürgerlichen Jugendbewegung mag im 100. Jahr der Gründung besonders sichtbar geblieben sein, aber die „Lebensreform“ greift in ihren Themen, Arbeitsformen und Adressaten weit über Jugend und Erziehung hinaus¹⁶. Einige dieser pädagogisch-politisch inspirierten Zirkel, z.B. Leonard Nelsons Gruppen (vom ISK bis zum IB) bleiben ja auch bis weit nach 1945 pädagogisch wie politisch ausgesprochen folgenreich¹⁷.

¹³ Für die historische Wahrnehmung dieser Pädagogiken *Anton Herget*, Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, 2 Teile (Prag, Leipzig, Wien ⁵1925); *Otto Karstädt* (Hrsg.), Methodische Strömungen der Gegenwart (Langensalza ¹⁴1926).

¹⁴ Bereits systematisierend: *Herman Nohl*, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie (1933) (Frankfurt a. M. ⁷1978); *Peter Petersen*, Die neueuropäische Erziehungsbewegung (Weimar 1926). *Karl Friedrich Sturm*, Die pädagogische Reformbewegung der jüngsten deutschen Vergangenheit (Osterwieck 1930); die 3. Auflage erschien unter dem Titel: Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung (Osterwieck, Berlin 1935). Sie ist Beleg für die breite Möglichkeit, die Intentionen, pädagogischen Ideen und Arbeitsformen in die Politik des NS-Staates zu übersetzen – vgl. unten Kap. 4.

¹⁵ *Jürgen Reulecke, Diethard Kerbs* (Hrsg.), Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933 (Wuppertal 1998).

¹⁶ Eine eindrucksvolle Übersicht bietet jetzt der (leider erst nach meinem Vortrag erschienene) zweibändige Katalog der einschlägigen Ausstellung, vgl. *Kai Buchholz* u.a. (Hrsg.), Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900, 2 Bde. (Darmstadt 2001).

¹⁷ Im übrigen in einer Pädagogik der Separation, im Landerziehungsheim Walkemühle (bei Nelson und Minna Specht) oder in der Odenwaldschule nach 1945 (mit Minna Specht), freilich auch mit großer Bedeutung für die sozialdemokratische Politik auf dem Weg nach Godesberg und in eine an Gesamtschulen ausgerichtete Bildungspolitik. Ein signifikantes

Die Rechtfertigung dieses Wissens suchen seine Urheber auch nach 1890 in zahlreichen Quellen, in den verschiedensten Sozialphilosophien, politischen Ideen, Weltanschauungen, auch in esoterischen Gesamtdeutungen der Welt wie z. B. den anthroposophischen „Geisteswissenschaften“, wie sie bei Rudolf Steiner für die Begründung der Waldorfpädagogik nutzbar gemacht wurden¹⁸. Quasireligiöse Annahmen über den Zusammenhang von Erziehung und Erlösung der Menschheit werden dabei vertreten, Bilder des „heiligen Kindes“¹⁹ gehören ebenso in diesen Kontext wie die Interpretation des Kindes als „Messias“, von dem allein die Rettung der Welt zu erwarten sei, wie man nicht allein bei Maria Montessori in Italien²⁰, sondern auch in Deutschland, z. B. bei dem linkssozialistischen Erziehungsreformer Paul Oestreich lesen kann²¹. Der starke Glaube an das Kind ist bei der Pädagogen begleitet von einer Deutung der eigenen professionellen Arbeit als einem „heiligen Amt“, der eigenen Aufgabe als „Mission“ und der eigenen Rolle als der eines Priesters²².

Dokument ist mit ihren Autoren und Themen die Festschrift für Minna Specht zum 80. Geburtstag: *Hellmut Becker, Willi Eichler, Gustav Heckmann* (Hrsg.), *Erziehung und Politik* (Frankfurt a. M. 1960). Eine knappe Skizze der Geschichte der Ideen L. Nelsons und ihrer Wirkung gibt Heinz-Joachim Heydorn, selbst der entschiedenste Bewahrer der pädagogischen Utopien nach 1960 und ein eschatologischer Erziehungstheoretiker in *ders.* (Hrsg.), *Leonard Nelson. Ausgewählte Schriften* (Frankfurt a. M., Köln 1974).

¹⁸ Zu Steiner jetzt die monumentale, freilich anthroposophieimmanente Biographie bei *Christoph Lindenberg*, *Rudolf Steiner: Eine Biographie*, 2 Bde. (Stuttgart 1997). Zur notwendigen Distanz verhelfen u. a. Arbeiten von Helmut Zander, vgl. *ders.*, *Ganz Dornach humpelt. Eine neue Biographie Rudolf Steiners*, in: *Neue Zürcher Zeitung* 15 (15. 2. 1998) 70, sowie seinen für den Gesamtkontext aufschlußreichen Beitrag: Sozialdarwinistische Rasse-theorien aus dem okkulten Untergrund des Kaiserreichs, in: *Uwe Puschner, Walter Schmitz, Justus H. Ulbricht* (Hrsg.), *Handbuch zur „Völkischen Bewegung“ 1817–1918* (München 1999) 224–251.

¹⁹ *Jan Weisser*, *Das heilige Kind. Über einige Beziehungen zwischen Religionskritik, materialistischer Wissenschaft und Reformpädagogik im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (Würzburg 1995); *Heiner Ulrich*, *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken* (Bad Heilbrunn 1999).

²⁰ Aus der neueren Diskussion ihrer Anthropologie nenne ich nur *Christine Hofer*, *Die pädagogische Anthropologie Maria Montessoris – oder: Die Erziehung zum neuen Menschen* (Würzburg 2001). (Vgl. auch die weiteren Hinweise zum Verhältnis von Montessori und italienischem Faschismus unten in Kap. 4.).

²¹ Weitere Belege zum Mythos der Kindheit finden sich in Arbeiten von *Dieter Lenzen*, *Mythologie der Kindheit* (Reinbek 1985). Das Werk ist eher materialreich als historisch analysierend. Auch: *Hans-Christian Harten*, *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels* (Opladen 1997) bes. 10ff.; im folgenden zitiert: *Harten*, *Kreativität*.

²² Weitere Nachweise zu dieser Tradition der professionellen Selbstdeutung in *Heinz-Elmar Tenorth*, *Pestalozzis Rolle in der Preußischen Lehrerbewegung seit ihren Anfängen bis 1927*, in: *Fritz-Peter Hager, Daniel Tröhler* (Hrsg.), *Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte* (Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996, Bern, Stuttgart, Wien 1996) 423–447.

Die reformorientierte Pädagogik begründet ihren systematischen Anspruch²³ in der Regel aber nicht nur mit der Kritik am „Seelenmord“ in den Schulen²⁴, mit den dogmatischen Prämissen der kritischen Utopietradition oder mit der eigenen Erfahrung und der eigenen Methodenkompetenz, sondern von Beginn an auch wissenschaftlich. Hier geschieht das mit einem starken Naturbegriff, der die Bildsamkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen unterstellt und von der Pädagogik als System und seiner Profession erwartet, daß sie den Menschen zu dem macht, der er sein kann. „Das Jahrhundert des Kindes“, die reformpädagogische Kultschrift der Jahrhundertwende, bündelt diese alten Motive, neuen Kontexte und umfassenden Ambitionen in exemplarischer Weise – und zeigt zugleich die Partikularität der sozialen Verankerung, die Utopien der Erziehung nach 1900 finden²⁵.

Pädagogische Utopien (und nicht Utopien überhaupt, in denen Erziehungsprogramme irgendwie auch vorkommen, aber keine strategische und zentrale Bedeutung haben), lassen sich insofern auch nach 1900 immer noch systematisch lesen, wie die Tradition es vorgegeben hatte: als Konstruktionen einer eigenen Welt, als Gestaltung eines pädagogischen Reviers, also der „Pädagogischen Provinz“, wie es bei Goethe hieß, oder der „Inseln“ der pädagogischen Seligkeit, von denen noch die Jugendbewegung schwärmt²⁶; sie sind immer Indiz für den Auszug aus einer als Verderbnis angeprangerten Welt, ganz alltägliche „Exoduspädagogik“²⁷, abgegrenzt gegenüber dem Alltag von Staat und Gesellschaft, dominiert von einem eigenen Ziel und einer eigenen Logik. „Bildung“, später: „Emanzipation“²⁸ und –

²³ Einzelbelege wären uferlos, für einen Überblick über diese Reformreflexion u. a. Jürgen Oelkers, Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte (Weinheim, München ³1996); für den epochalen Kontext Gottfried Kienzlen, Der Neue Mensch. Zur säkularen Religionsgeschichte der Moderne (München ²1994).

²⁴ In Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes (Stockholm 1900; Berlin 1902) wird der Begriff zum Topos, er ist aber Thema einer breiten schulkritischen Literatur von Pädagogen und Literaten, vgl. York-Gothart Mix, Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der (frühen) Moderne (Stuttgart 1995).

²⁵ Zu Text und Kontext jetzt Meike S. Baader u. a. (Hrsg.), Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung (Weinheim, Basel 2000); im folgenden zitiert: Baader, Vision.

²⁶ Neben der Insel sind auch das Dorf oder der Berg für ungewöhnliche Bildungsereignisse charakteristische Orte, vgl. Marion E. P. de Ras, Die Heilige Insel, in: Jahrbuch des Archivs der deutschen Jugendbewegung 14 (1984) 87–103; Ralph Rainer Wuthenow, Inselglück. Reise und Utopie in der Literatur des XVIII. Jahrhunderts, in: Wilhelm Vosskamp (Hrsg.), Utopieforschung, 2 Bde. (Stuttgart 1982, Frankfurt a. M. 1985) 320–335. Auch: Herwig Blankertz, Walter Müller, Zaubenberg erneut bestiegen (Wetzlar ²1994). In gewisser Weise sind die abgeschiedenen Orte nicht nur von mythischer Qualität, sondern anscheinend auch funktional; selbst die Liberalen um Friedrich August v. Hayek ziehen sich auf den Mont Pelerin zurück, um die Gesellschaft zur Erneuerung ihrer Theorie zu gründen. Vgl. die Dankagung in Friedrich August v. Hayek, Die Verfassung der Freiheit (Tübingen ³1991) VI.

²⁷ Harten, Kreativität 290f.

²⁸ Für die deutsche Diskussion besonders signifikant, auch in der relativierenden Distanz, Klaus Mollenhauer, Erziehung und Emanzipation (München 1968).

auch außerhalb Europas – „Befreiung“²⁹, das waren für Prozeß und Produkt die emphatischen Formeln. Regiert von einer „Gilde“³⁰ professioneller Erzieher, deren Methoden, Praktiken der Gestaltung von Mensch und Welt als geeignet beurteilt wurden, die neue, bessere Welt herbeizuführen, so wird die neue Erziehung konzipiert. Das erscheint in diesen Reflexionen und Programmsätzen auch deswegen aussichtsreich, weil die Pädagogen nicht nur über eine für ihre Gestaltungsambitionen geeignete Technologie zu verfügen meinten, sondern in den Naturwissenschaften endlich auch über ein diagnostisches Wissen, das es ihnen erlaubte, die wahren Möglichkeiten in der Natur des Kindes zu erkennen und seine bessere Natur durch Erziehung zu erzeugen.

Diverse, sehr variantenreiche Vorstellungen der Welt und der eigenen Methode sowie ein eigenständiges Bild des Kindes und seiner Natur konstituieren also neben der Kritik an der Realität diese Utopien. Die Elemente der antizipatorischen (wie der utopischen) Konstruktion liegen seit 1890 und nach 1918 also schon bereit, bevor sich die Modifikationen dieses Diskurses ereignen, die für die Zeit bis 1945 typisch werden.

III. Weimar:

Brüche und Spannungen in der Erziehungsreflexion und -praxis

Die Besonderheit der pädagogischen Debatte in der Weimarer Republik besteht darin, daß sich – auf der einen Seite – eine explizit distanzierte, theoretische Analyse dieser Denkbewegungen und Ambitionen entwickelt, obwohl natürlich die „Zukunftspädagogik“ auch schon früher kritisiert worden war³¹; die Besonderheit der pädagogischen Zeit nach 1918 besteht – auf der anderen Seite – darin, daß die überlieferte Melange der pädagogischen Reflexion in einer Weise neu formiert, begründet und artikuliert wird, daß der Übergang zum Nationalsozialismus schon vor 1933 erkennbar und möglich wird. Es sind vor allem drei Themenfelder, in denen sich die historischen Veränderungen ereignen: erstens in der Konzeption der Relation von Staat und Erziehung, zweitens in der Auseinandersetzung über die „Grenzen der Erziehung“ und drittens in der biologischen Trans-

²⁹ Der brasilianische Pädagoge Paolo Freire vertritt das besonders folgenreich, vgl. *ders.*, *Pädagogik der Unterdrückten* (Reinbek 1971); sowie die systematische Rezeption und Diskussion in der critical pedagogy in den USA bei *Peter McLaren, Colin Lankshear*, *Politics of Liberation: Paths from Freire* (London, New York 1994).

³⁰ Diesen Begriff, die zur „Gilde der Erzieher zusammengeschlossene und zum Kampf um die Erhaltung und Bereicherung ihrer inneren Freiheit für eine reine und ungetrübte Durchführung ihres Berufes entschlossene Erzieherchaft“, wählt im Kontext von Metaphern des „Dienstes“ am „Volke“ u.a. *Peter Petersen*, *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (Berlin 1924) 276 (u.ö.).

³¹ Weitere Hinweise zum Kontext der kritischen Diskussion bis 1918 bei *Heinz-Elmar Tenorth*, *Zynismus – oder: das letzte Wort der Pädagogik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 47 (2001) 439–453.

formation des Begriffs der Natur. Die Konstruktion der pädagogischen Welt nimmt dabei neue Formen an, die tendenziell auf den Nationalsozialismus vorausweisen.

1. Bildungsideale und Erziehungsutopien – Staat und Erziehung

Für den theoretisch und systematisch besonders bedeutsamen Zweig der Reflexion steht die Diskussion von „Grenzen der Erziehung“, in der – nach außen – das Verhältnis von Staat und Erziehung behandelt wird sowie – nach innen – die Relation von Pädagogik und Klientel³². Diese Debatte ist – bleibt man zunächst beim ersten Thema, der Frage nach Staat und Erziehung – epochentypisch, weil nach der Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht nach 1918 die politisch-professionelle Aufsicht über die Schulen neu besetzt werden mußte; zugleich fehlte im Bildungsföderalismus der deutschen Staaten eine Instanz, die dem Verfassungsauftrag entsprechen konnte, reichseinheitliche Vorgaben für das Bildungswesen vorzugeben und durchzusetzen. Die kontroverse Reflexion der Pädagogen, Philosophen, Theologen und Politiker mußte deshalb ersetzen, was institutionell und gesetzlich nicht verfügbar war: den Rahmen für die bildungspolitischen Normen, Organisationen und Praktiken.

Selbstverständlich werden in diesem Prozeß immer noch „Bildungsideale“ diskutiert und in den Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft schematisiert, aber das größte Problem für diese Gattung der Reflexion ist angesichts der inflationären Wucherung und dem unvermeidbaren Verdacht, nur „Weltanschauungen“ zu verbreiten und wissenschaftlich zu verbrämen, nicht der Zukunftsbezug oder die konstruktive Antizipation, der „Zukunftswille“, sondern die Gegenwartsdiagnose und die entsprechende Aufgabenkonstruktion. Gegen die Vielfalt der Zeitdiagnosen und der sie regierenden Disziplinen gewinnt dann im erziehungsphilosophischen Milieu doch die unterstellte Erwartung des Staates erneut an Bedeutung. Der Berliner Pädagoge und Philosoph Eduard Spranger bringt diese Referenz besonders stark und mit großer Wirkung zur Geltung³³. Seine leitende Formel ist die von der „Durchseelung des Staates und Durchstaatlichung der Seele“, und man erkennt die hegelsche Reinterpretation des Bildungsgedankens.

Spranger versteht seine Überlegungen zum „Bildungsideal der Gegenwart“ ausdrücklich als kritische Abgrenzung, und zwar zweifach: disziplinär und theoretisch gegenüber der Soziologie, politisch gegenüber der parlamentarischen De-

³² Übersicht jetzt *Peter Dudek*, Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs (Bad Heilbrunn 2000).

³³ Statt vieler also nur *Eduard Spranger*, Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung, in: *Die Erziehung* 1 (1926) 7–27, 177–190, 473–492. Die Fortsetzung findet sich in: *Die Erziehung* 2 (1927) 142–164; im folgenden zitiert: *Spranger*, Bildungsideal 1 u. 2. Der Begriff „Zukunftswille“ bei *dems.*, Bildungsideal 1, 16, Bildungsideal 2, 148.

mokratie³⁴. Seine Absicht ist es, einer dreifachen Krise entgegenzuarbeiten, deren Dimensionen er wie folgt diagnostiziert: „1. Die Weltkrise der industriellen Masse; 2. Die Krisis der politischen Weltordnung oder des Imperialismus; 3. Die Weltkrise der parlamentarischen Demokratie.“³⁵ In der Konstruktion bedient er sich bei Carl Schmitts Parlamentarismuskritik und bei den Aversionen gegen den Völkerbund, aber auch aus der Sekundärliteratur zu Henrik Ibsen und sieht die „Propheten des Dritten Reiches“ als eigene Gewährsmänner³⁶.

In der konkreten Zeitdiagnose gewinnt er sein Bildungsideal aus der etatistisch-pädagogischen Transformation der Idee der Demokratie: „Ist dies der Sinn der Demokratie“, so fährt Spranger fort, nachdem er die Dialektik von „Durchseelung“ und „Durchstaatlichung“ eingeführt hat, „an Stelle der seelenlosen parlamentarischen Parteitechnik, so wollen wir uns gern zur Demokratie bekehren. Und wir befinden uns damit auf Platos hohen Wegen“³⁷. Der Erziehungsstaat tritt also bei Spranger an die Stelle der parlamentarischen Demokratie und ihres Musters der öffentlichen Erziehung. „Die neue Gesellschaft“ jedenfalls, dieses „Schlagwort“ wehrt er ab; „denn die Gesellschaft als bloße Form des Verbundenseins und der Wechselwirkung zwischen Menschen, die selbständige Erlebnismittelpunkte sind, schafft keine neuen geistigen Bildungsgehalte“³⁸. Das sei nur „soziologische Augentäuschung“ (150), genauso wie der „ganze kühle Positivismus der Geisteswissenschaften unserer Tage“ nichts anderes sei als „schon ein Müdigkeitssymptom: die Dinge gehen, und man läßt sie gehen“³⁹.

Die bildungspolitische und pädagogische Kontroverse sieht diese Option und setzt sich mit Spranger auseinander, aber sie läßt sich von der weiteren Konstruktion eigener Welten und der pädagogischen Antizipation besserer Zukünfte durch solchen Etatismus nicht abhalten, sondern bleibt bei ihrer traditionellen Denkform utopischer Entwürfe. Erstmals wird jetzt aber auch die Kritik dieser Denkform aus dem pädagogischen Milieu selbst heraus formuliert, im Diskurs über die „Grenzen der Erziehung“.

2. „Grenzen der Erziehung“

Der Leipziger Erziehungsphilosoph Theodor Litt, neben Siegfried Bernfeld und den Vertretern der dialektischen Theologie wahrscheinlich der prominenteste

³⁴ In einem Briefwechsel mit Karl Mannheim sind die Optionen auch diskutiert worden, vgl. Heinz-Elmar Tenorth, *Sprangers Erziehungsphilosophie – ihre Bedeutung für Pädagogik und Erziehungswissenschaft*, in: Gerhard Meyer-Willner (Hrsg.), *Eduard Spranger* (Bad Heilbrunn 2001) 16–29, bes. 17 ff.

³⁵ *Spranger*, *Bildungsideal* 1, 180.

³⁶ Zur Schmitt-Rezeption vgl. *Spranger*, *Bildungsideal* 1, 13. Spranger berief sich u. a. auf Carl Schmitt, *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus* (Berlin 1923); zum Ibsen-Kontext vgl. *Spranger*, *Bildungsideal* 1, 15. Hier berief er sich auf Rolf Engert, *Henrik Ibsen als Verkünder des Dritten Reiches* (Leipzig 1921).

³⁷ *Spranger*, *Bildungsideal* 2, 160.

³⁸ *Spranger*, *Bildungsideal* 2, 149, 150.

³⁹ *Spranger*, *Bildungsideal* 1, 26.

Teilnehmer an diesem Diskurs, der seinen Höhepunkt in der Mitte der 1920er Jahre hatte, problematisiert die in der Reformfraktion behaupteten „Möglichkeiten“ der Erziehung und betont scharf ihre „Grenzen“⁴⁰. An die Stelle der utopischen Antizipation setzt er das alltägliche „Handwerk“, statt von Bildung spricht er nur noch von „Initiation“, weder Führerambitionen noch das Vertrauen auf die Natur und die heilsame Leistung des Wachsenlassens finden seine Zustimmung. Litt kritisiert vor allem die Überforderung des Pädagogen durch die reformpädagogischen Ansprüche und eine Mißachtung, Verkennung und Abwertung der Rolle von Staat und Politik in der Gestaltung der Zukunft. „Realismus“ wird seine Losung, eine Anerkennung der „Gegenwart“ die Grundlage seiner Ethik. Aber die „allgemeine Erziehungssucht“⁴¹ wird auch nicht nur bei Litt und den konservativen Pädagogen als Übel diagnostiziert, der „wildgewordene Pädagoge“⁴² wird vielmehr zum Topos der Erziehungskritik.

Auch ein unorthodoxer Marxist und Psychoanalytiker wie Siegfried Bernfeld spottet über die „Luftgebäude“ der Pädagogen, denen die „Tatsachengesinnung“ fehle⁴³. Bernfelds Kritik führt die Pädagogik in der bürgerlichen Gesellschaft zurück in den Alltag einer selbstillusionierenden, nicht einer zukunftsfähigen Praxis; sein leitendes Symbol, Sisyphos, verweist insofern auch nur auf die Ausweglosigkeit der Gegenwart (denn wie Camus – also als einen glücklichen Menschen – stellte sich Bernfeld den Sisyphos-Pädagogen nicht vor). Auch der Philosoph und Soziologe Helmut Plessner diskutiert und demonstriert die „Grenzen der Gemeinschaft“⁴⁴ nicht zuletzt am Jargon der bildungsreformerisch infizierten Reformpädagogik. Pädagogik, so auch die parallele Kritik eines orthodox marxistischen russischen Pädagogen, nämlich bei Anton Makarenko, folge einem falschen Bild des Kindes und der Möglichkeiten von Erziehung und verfehle die Möglichkeiten, die sie verspreche⁴⁵. Makarenko entwirft dagegen seine eigene Utopie, die kommunistisch sein soll und dem Stalinismus sehr ähnlich sieht; aber sie ist fundiert in einer Zeitschematisierung von drei Perspektiven („nahe – mittlere – weite“), in der – durchaus pädagogisch – die aktuelle Gegenwart und der Sinn der

⁴⁰ Theodor Litt, *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik* (Leipzig, Berlin 1926). In den Kontext gehört auch *ders.*, *Führen oder Wachsenlassen* (Leipzig, Berlin 1927, Stuttgart 1958).

⁴¹ Aber auch außerhalb der Pädagogik und wohl nicht zufällig bei Philosophen, die der Emphase der pädagogischen Profession kritisch gegenüberstehen, vgl. Eberhard Grisebach, *Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung* (Halle 1924) hier: 7; sowie *ders.*, *Gegenwart. Eine kritische Ethik* (Halle 1928).

⁴² Ernst Otto, *Der wildgewordene Pädagoge* (Leipzig-Gaschwitz 1920). Eine zweite Auflage erschien 1928.

⁴³ Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (Wien, Berlin 1925, ND Frankfurt a. M. 1967).

⁴⁴ Helmut Plessner, *Die Grenzen der Gemeinschaft* (1924). Eine Kritik des sozialen Radikalismus, in: *ders.*, *Gesammelte Schriften* Bd. 5 (Frankfurt a. M. 1981) 7–134.

⁴⁵ Anton Makarenko, *Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses*, in: *ders.*, *Werke* Bd. 5 (Ost-Berlin 1974) 13–108; im folgenden zitiert: *Makarenko, Methodik*.

Arbeit im hier und jetzt mit der Vision einer anderen, fernen, besseren Zukunft verbunden wird⁴⁶.

Gleichwie, für die konservativen und etatistischen Erziehungskritiker ist Gegenwart statt Zukunft, Handwerk statt Emphase, Begrenzung der pädagogischen Welt statt der Pädagogisierung der gesellschaftlichen Wirklichkeit die einzig legitime Perspektive. Illusionsfreier Realismus statt des utopischen Überschwangs – das alles wird zur neuen, antiutopischen Losung, ja der Begriff der Utopie wird aus dem Fachwortschatz der neu etablierten Erziehungswissenschaft nahezu verbannt oder durch Historisierung entschärft⁴⁷.

Diese Kritik an der Erziehungsambition und -utopie hat selbstverständlich nicht nur unter den Pädagogen, sondern auch bei den sozialistischen und kommunistischen Politikern und Weltveränderern, bei Reformern und Revolutionären aller Lager, bis in die „Konservative Revolution“ hinein, einen natürlichen Feind. Die linken Lehrer verteidigen ihre Vision der neuen Welt gegen den Skeptizismus von Litt⁴⁸, die sozialistischen „Kinderfreunde“ halten unbeirrt daran fest, das „Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“ zu sehen, wie es Kurt Löwenstein sagt⁴⁹, und die Jugend als „Bauvolk der kommenden Welt“⁵⁰. In den kommunistischen Jugendorganisationen wird, wie in der gesamten Jugendbewegung, die „Junge Generation“ – eine Zukunftsformel der Konservativen! – als Versprechen für eine andere Welt gehandelt. Kunst und Politik gehen in diesen Versprechen ge-

⁴⁶ Ebd. bes. 78 ff.

⁴⁷ Die Standardwörterbücher kennen nicht einmal einen eigenen Eintrag, vgl. das protestantische Lexikon von *Hermann Schwartz* (Hrsg.), *Pädagogisches Lexikon*, 4 Bde. (Bielefeld, Leipzig 1931), sowie das katholische von *Josef Spieler* (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, 2 Bde. (Freiburg 1932). Auch in *Herman Nohl*, *Ludwig Pallat* (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*, 4 Bde. (Langensalza 1927–1933) gibt es nur einen einzigen Verweis, und zwar auf den schultheoretisch-schulgeschichtlichen 3. Band über Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (1930), besonders auf den Abschnitt über Bildungsideale 36 f. Das entspricht der Sachlage im katholischen Bereich vor 1914, vgl. *Otto Willmann*, *Ernst Max Roloff* (Hrsg.), *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 5 (Freiburg i. Br. 1917). Darin: *Robert Stein*, s.v. Utopische Schulpläne, Sp. 407–414 – die erwartbar mit einem Rekurs auf *Edward Bellamy*, *Looking Backward: 2000–1887* (Boston 1888) endet.

⁴⁸ Besonders vehement *Paul Oestreich*, Ruhe? Herr Litt!, in: *Die neue Erziehung* 9 (1927) 33–38; *ders.*, Die Grenzüberschreitung der Wissenschaft, in: *Die neue Erziehung* 9 (1927) 161–165.

⁴⁹ *Kurt Löwenstein*, Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft (1924), in: *ders.*, Sozialismus und Erziehung, hrsg. v. *Ferdinand Brandecker*, *Hildegard Feidel-Mertz* (Berlin, Bonn-Bad Godesberg 1976) 89–211; im folgenden zitiert: *Löwenstein*, Sozialismus. Der Aufsatz rekurriert auch auf die Erlösungsmetaphorik. Daneben sind natürlich auch andere Autoren des sozialistischen Milieus einschlägig, z.B. *Max Adler*, *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung* (Berlin 1924) oder: *Anna Siemsen*, *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung* (Hamburg 1948). Besonders wichtig ist hier das Kapitel über „Die Erziehung für die werdende Gesellschaft“ 156 ff.

⁵⁰ *Wolfgang Neugebauer*, *Bauvolk der kommenden Welt. Geschichte der sozialistischen Jugendbewegung in Österreich* (Wien 1975).

legentlich sogar die innigsten Verbindungen ein, wie man an Heinrich Vogeler belegen kann⁵¹.

Gegen die in der aktuellen Rezeption des Grenzendiskurses vielleicht dominierende These, daß erziehungsutopische Debatten randständig geworden seien, muß man deshalb für die historische Situation ganz eindeutig sehen und sagen, daß die „Neue Erziehung“ nicht allein als Zeitschrift (von Paul Oestreich und seinem „Bund Entschiedener Schulreformer“) Furore macht, sondern auch als Losung für die pädagogisch-politische Gestaltung aller relevanten Handlungsfelder (und nebenher zu einer starken Campanella-Rezeption führt, dessen „Sonnenstaat“ gelesen wird, als könne man ihn mit seinem egalitären Anspruch und seinen einheitsschulisch interpretierbaren Vorschlägen an Stelle des fehlenden Reichsschulgesetzes gebrauchen⁵²): Schule und Kindergarten, Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik, Beruf und Arbeit, Jugendleben und Freizeit werden dabei zum pädagogischen Thema. Immer ist es die Form der „Gemeinschaft“, von der man die Einlösung der hohen Ziele erwartet, immer ist es eine pädagogisch qualifizierte Profession, die das Programm umsetzen und den „neuen Menschen“ erzeugen oder die „Seele des Arbeiters“⁵³ pädagogisch formen soll.

Alle diese utopischen Entwürfe setzen auf Einheitsformeln und umfassende Konstruktionen pädagogischer Welten und gewinnen damit schließlich eine Gestalt, mit der sich die pädagogischen Erfinder von allen Schwierigkeiten der Heterogenität der Klientel und der gesellschaftlichen Verhältnisse dispensieren, die für moderne Erziehungsverhältnisse so typisch und erschwerend sind. Die pädagogischen Utopien setzen dagegen schon immer auf Zucht und Ordnung⁵⁴, Konsens und Harmonie als Funktionsvoraussetzungen der eigenen Praxis, aber auch auf einen umfassenden und umfassend kontrollierbaren Prozeß der Erziehung und gewinnen dadurch Attraktivität und Plausibilität in ihren Wirkungsversprechen.

⁵¹ Heinrich Vogeler, Das neue Leben. Ein kommunistisches Manifest (1919), in: ders., Das neue Leben. Schriften zur proletarischen Revolution und Kunst (Darmstadt, Neuwied 1993) 55–70; ders., Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft (Hamburg 1921). Sowie für den Kontext und systematisch jetzt Johannes Bilstein, Jugendstil, Kommunismus, Reformpädagogik. Zur Analogie künstlerischer und pädagogischer Motive bei Heinrich Vogeler, in: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 7 (2001) 7–38.

⁵² Auch dafür liefert vor allem Oestreich immer neue Belege, vgl. Winfried Böhm, Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs (Bad Heilbrunn 1973) bes. 224 ff.

⁵³ DATSCH (Deutscher Ausschuß für technisches Schulwesen) und DINTA (Deutsches Institut für technische Arbeitsschulung) gehören deshalb in den utopischen Kontext der Pädagogik der Zwischenkriegszeit.

⁵⁴ Paul Oestreich kommentiert z.B. 1919: „In den Schulmauern muß Ordnung herrschen und nicht Tumult und Sinnlosigkeit.“ Aber er meinte damit „die Deutschnationalen“ und „ihre Agitation“ und bürgerliche Jugendliche, die gegen die sozialdemokratische Bildungspolitik demonstrieren: „Aber es muß endlich gezeigt werden, daß Schulbuben nicht zu streiken haben und daß die Lehrer nicht durch die Art ihres Unterrichts sie dazu ermuntern dürfen.“ Vgl. ders., Der Minister und der Entschiedene Schulreformer (1919), in: ders., Paul Oestreich 75. Aufsätze aus der Zeitschrift „Neue Erziehung“ (Freiburg i.Br. 1953) 9.

Bei solchen Gemeinsamkeiten linker wie rechter Erziehungsreformer und „Utopisten“⁵⁵ darf man die Differenzen nicht übersehen, die mit der antizipierenden Konstruktion von Erziehung verbunden sind. Sie zeigen sich angesichts der Dualisierung von Pädagogik und Politik und an der Frage, wem dabei der Primat zukommt. Die Debatten im bürgerlich-protestantischen Lager über die „Autonomie“ der Pädagogik haben insofern ihr sozialistisches Gegenstück.

Sozialisten und linke Sozialdemokraten finden sich dabei gemeinsam mit den bürgerlichen (Reform-)Pädagogen und ihren Erziehungstheoretikern auf der Bank derer, die von der Autonomie der Erziehung ausgehen, d. h. eine Eigenlogik des Erziehungsprozesses funktional, technologisch und ethisch unterstellen, die man nicht oder nur bei Strafe des Mißerfolgs oder mit dem Ergebnis der politisch wie pädagogisch unerwünschten „Dressur“ überspringen kann und darf. „Bildung“ bleibt hier der Leitbegriff, das Individuum behält nicht nur gegenüber dem Staat, sondern auch gegenüber Parteien, Sozialmilieus und sozialen Bewegungen sein eigenes, erstes Recht. Erziehung wird in diesen Utopien ein eigenes Ferment gesellschaftlicher Umwälzung, eine zentrale Mobilisierungsstrategie, bis hin in die preußische Staatsregierung⁵⁶.

In der Formulierung der Gegenposition tun sich zuerst die kommunistischen Erziehungstheoretiker und -funktionäre hervor, „Schulung“ als Leitbegriff geht bei ihnen parallel mit dem Primat der Politik, das Kollektiv bildet statt des Individuums den Fokus der Reflexion, die Zukunft gehört der Politik und dem Klassenkampf, nicht der Erziehung⁵⁷. Sie ist nur Mittel, nie eigenständiger Motor der gesellschaftlichen Erneuerung. Die Begrifflichkeit des „Staates“ bzw. des „Erziehungsstaates“, die in metaphorischer Transformation die bürgerlichen Debatten bestimmt und den Etatismus der Erziehung eher als die Staatlichkeit der Erziehung markiert oder – als „Kinderrepublik“ – die sozialistischen Utopien schon hier und jetzt einlösen soll, wird deshalb im kommunistischen Lager tatsächlich vom Staat aus und machtpolitisch gedacht und in einer verstaatlichten Kollektiv-erziehung literarisch propagiert bzw., in der Sowjetunion, umgesetzt⁵⁸.

⁵⁵ Der Begriff ist schon negativ konnotiert, vgl. *Paul Oestreich*, Die Erziehungsnot und die notwendige Schule, in: *ders.* (Hrsg.), *Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform*. Vorträge Entschiedener Schulreformer, gehalten im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht zu Berlin, Januar bis März 1922 (Berlin 1922) 1–28, Zit. 17: „Denn dann heißt man ‚Utopist‘ und ‚Schwätzer‘“, wenn man „für integrierende Schulreform als Bestandteil neuen Lebens einzutreten“ wage.

⁵⁶ Carl Heinrich Beckers Programm der Bildung des (deutschen) Volkes durch das Bildungssystem ist dafür paradigmatisch, vgl. *ders.*, *Internationale Wissenschaft und nationale Bildung*, in: *ders.*, *Ausgewählte Schriften*, hrsg. v. *Guido Müller* (Köln 1997). Sowie für den Kontext *Hellmut Becker*, *Gerhard Kluchert*, *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich bis zur Weimarer Republik* (Stuttgart 1993).

⁵⁷ Die Texte von Edwin Hoernle bis Otto F. Kanitz wären hier zu nennen, exemplarisch und für die Verbindung von Schulung und utopischer Antizipation, vgl. *Otto F. Kanitz*, *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft* (Jena 1925, ND Frankfurt a. M. 1974); vgl. auch die zentrale These seines Hauptwerkes *Kämpfer der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze* (Wien 1929, ND Frankfurt a. M. 1970) 107 ff.

⁵⁸ Für dieses Thema umfassend *Benner*, *Schriewer*, *Tenorth*, *Erziehungsstaaten*.

Die Differenz im sozialistischen Lager zeigt sich deshalb nicht allein politisch, sondern schließlich auch pädagogisch, sogar in der parteinahen Erziehung, vergleicht man die Programmatik und Arbeitsweise der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ mit dem kommunistischen Jugendverband. Die „Kinderfreunde“, obwohl der Partei und den Klasseninteressen der Arbeiterbewegung eindeutig zugeordnet, kennen dennoch eigene pädagogische Gesetzmäßigkeit. Deren erste Prämisse wird gegen die Kinder- und Jugendorganisationen der KPD formuliert: „Das Arbeiterkind kann nicht schon im frühen Alter für ein Parteiprogramm erzogen werden, das lehnen wir Kinderfreunde grundsätzlich ab. Es soll kein Gläubiger eines Parteidogmas werden.“⁵⁹ Die zweite Differenz von Politik und Pädagogik besteht in der Funktionsbestimmung der Kinderrepublik; denn sie gilt als „Insel, als Experimentierfeld, mitten in der niederdrückenden kapitalistischen Wirklichkeit, (die) auf einer naiven, kindgemäßen Ebene Sozialismus als Möglichkeit und Aufgabe praktisch erlebbar machen soll, ohne diese Wirklichkeit aus dem Bewußtsein der Kinder zu verdrängen“⁶⁰. Kurt Löwenstein, der Gründer und Mentor, nennt selbst die von den Kindern zu leistende und durch die Lagersituation erzwungene Konstruktion⁶¹ dieses pädagogischen Schonraums ein „Märchen der Wirklichkeit. ... Wir sind uns darüber vollkommen im klaren, daß sie künstliche Veranstaltungen sind und nur dadurch möglich sind, daß wir all das, was an ihnen bürgerlich-kapitalistisch ist, durch Fürsorge loslösen und daher für die Kinder bis zu einem gewissen Grade ausschließen.“⁶² Die Differenz zum Alltag proletarischer Wirklichkeit und damit die utopische Antizipation in der Gegenwart, aber auch die Differenz zum Alltag kommunistischer Jugenderziehung und Schulung könnte nicht größer – und pädagogischer – sein.

3. Die Transformation des pädagogischen „Natur“-begriffs

Die dritte kontroverse Diskursebene vor 1933 zeigt sich im Umfeld des Begriffs der „Natur“ und in der Diskussion der Möglichkeiten, die sich mit ihm für die Erziehung verbinden⁶³. Die Debatte setzt bereits vor 1914 ein, und dann in unter-

⁵⁹ Kurt Löwenstein, Die Aufgaben der Kinderfreunde (1929), in: *ders.*, Sozialismus 213–234, hier: 220, 230f.; im folgenden zitiert: *Löwenstein*, Aufgaben.

⁶⁰ So interpretieren Ferdinand Brandecker und Hildegard Feidel-Mertz die im folgenden zitierte These Löwensteins. Die Stelle findet sich in *Löwenstein*, Sozialismus 231.

⁶¹ *Löwenstein*, Aufgaben 230: „Für sie sind Zeltgemeinschaft, Zeltobmann, Gemeindevertretung, Bürgermeister, Lagerparlament, Sachwalter und Präsident keine leeren Worte. Alles ergibt sich für sie aus der praktischen Notwendigkeit ihres eigenen Lebens.“

⁶² Kurt Löwenstein, Sozialistische Erziehung als Fürsorge und Tat (1932), in: *ders.*, Sozialismus 231. In seiner Abhandlung über „Freie Bahn den Kinderfreunden“ betonte der Autor die Konstruktivität, den „pädagogischen Wert“, noch stärker; denn er weiß, daß die Kinderrepubliken „an sich keine wirklichen Staaten“ sind, und auch, daß „der Klassenkampf gewissermaßen aufgehoben (ist)“. Vgl. *ders.*, Freie Bahn den Kinderfreunden (1930), in: *ders.*, Sozialismus 235–278, hier: 252f.

⁶³ Ich nehme hier Argumente aus einer bereits publizierten Abhandlung auf, vgl. Heinz-Elmar Tenorth, Natur als Argument in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, in:

schiedlichen Kontexten: in den emphatischen Texten der Reformpädagogen, die eine diffus beschworene Natur⁶⁴ zum Anwalt des Kindes gegen Kultur und Gesellschaft machen und dabei schon die weitere, theoretische Referenzebene zumindest aufnehmen: die Debatten in den empirischen Humanwissenschaften, bei Psychologen, Biologen und Anthropologen, aber auch bei Eugenikern und Rassenhygienikern. Natur wird aber auch im Umfeld der theoretischen Debatten und politischen Auseinandersetzungen über Begabung und Begabungsförderung zum gewichtigen Thema und dann zum positiven, im Effekt sogar gesellschaftskritischen Bezugspunkt, wenn man den „Aufstieg der Begabten“ rechtfertigen will; sie wird aber zum Begrenzungsargument, wenn die „Naturgrenzen geistiger Begabung“⁶⁵ proklamiert werden. Natur spielt schließlich als Argument eine Rolle innerhalb der Sonderpädagogik, die sich intensiv mit den Überlegungen zu Eugenik, Rassenhygiene und auch schon Euthanasie auseinandersetzt, sie meist affirmativ rezipiert und ihr eigenes professionelles Wissen und Handeln biologisch abzustützen sucht⁶⁶.

Ungeachtet solcher Vielfalt besteht die entscheidende Zäsur in der Thematisierung von Natur darin, daß die pädagogische Reflexion in diesen Debatten ihren alten Begriff der Bildsamkeit wenn nicht aufgibt, so doch naturwissenschaftlich überformt – und sich damit eines konstruktiven Anspruchs beraubt, der für alle Erziehungsutopien seit der Aufklärung typisch war, daß nämlich der Mensch nichts ist, als was die Erziehung aus ihm macht. Natur ging in dieses Argument nur als „Unbestimmtheit“ des Menschen ein, als Aufforderung also, im Lernprozeß selbst die Vielfalt der Möglichkeiten erst zu erzeugen, die dem Menschen offenstehen. In der naturwissenschaftlichen, biologistischen oder rassistischen Variante sind dagegen die Möglichkeiten des Menschen systematisch limitiert; statt der Konstruktion und der visionären Antizipation (die selbstverständlich ihre eigenen Schrecken entwickeln kann⁶⁷) rückt deshalb die Diagnose⁶⁸ der „An-

Baader, Jacobi, Andresen, Vision 301–322 (dort auch die Nachweise der Literatur im einzelnen).

⁶⁴ Ellen Key (*Das Jahrhundert des Kindes*, s.o. Anm. 25) ist dafür genauso repräsentativ wie die Arbeiten von *Éwald Haufe*, *Das Evangelium der natürlichen Erziehung* (Leipzig 1904), der intensiv Darwin und Herbert Spencer rezipiert.

⁶⁵ Man könnte insofern eine in der Nutzung des Naturarguments vergleichbare, in der politischen Intention konträre Linie von dem liberalen Psychologen und Pädagogen Ernst Meumann bis zu dem konservativ-sozialrassistischen Politiker und Schulmann Wilhelm Hartnacke ziehen.

⁶⁶ Materialreich dazu *Jürgen Reyer*, *Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Entwertung und Funktionalisierung der Fürsorge vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* (Freiburg i. Br. 1991); *Werner Brill*, *Pädagogik im Spannungsfeld von Eugenik und Euthanasie* (St. Ingbert 1994); *Hans-Christian Harten*, *Pädagogik und Eugenik im „rassehygienischen“ Diskurs vor 1933*, in: *Paedagogia Historica* XXXIII (1997) 765–800.

⁶⁷ *Manfred Kappeler*, *Der schreckliche Traum vom vollkommenen Menschen. Rassenhygiene und Eugenik in der sozialen Arbeit* (Marburg 2000).

⁶⁸ Pädagogische Diagnostik entwickelt sich erst in diesem Zusammenhang, und zwar in enger Verbindung zur naturwissenschaftlichen Methodik der Psychologie und der Intelli-

lagen“ in den Vordergrund, die den Möglichkeitsraum des Menschen und den Handlungsraum des Pädagogen möglichst zuverlässig beschreiben soll, damit die Pädagogik – jetzt nur noch Technologie des Gegebenen, nicht mehr praktische Antizipation des Möglichen – umsetzen kann und soll, was die empirischen Disziplinen ihr vorgeben.

Die Gründe für diesen Wandel sind in gleicher Weise gesellschafts- wie professionspolitisch zu suchen. Mit der umfassenden Durchsetzung der Beschulung gewinnt das Bildungswesen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine Bedeutung, die es – für Qualifikation und Sozialisation, für Erziehung und Bildung, Disziplinierung und Statuserwerb – vorher nicht gehabt hat. Es wird in allen seinen Segmenten, nicht allein gymnasial, ein kontroverses öffentliches Thema, parteipolitisch mit großer Sichtbarkeit behandelt, vor allem weil es sozialen Aufstieg kanalisiert, und es bedarf wissenschaftlicher Legitimation. Die pädagogischen Berufe, Lehrer aller Schularten, erfahren zugleich, daß ihr traditionelles Berufswissen weder die Orientierung im Handeln noch die Legitimation der pädagogischen Arbeit stiftet, die nachgefragt wird. „Verwissenschaftlichung“ der Pädagogik wird daher eine zentrale Forderung und zumindest für die Lehrer an Volksschulen, die sich der sekundären Abstützung durch das Schulpublikum nicht erfreuen, die den höheren Schulen hilft, ist die moderne „Erfahrungswissenschaft“, die in Pädagogik, Psychologie und Soziologie entwickelt wird, die attraktive Instanz, die Orientierung, Legitimation und Reputation zugleich verspricht⁶⁹. Damit handeln sich die Pädagogen freilich, ohne den Verlust anders als in der Erziehungsphilosophie noch thematisieren zu können, die Komplikationen ein, die mit dem biologistisch-rassistisch-naturwissenschaftlichen Naturbegriff verbunden waren.

„Warum Erziehung trotz Vererbung?“ – so wird der nationalsozialistische Psychologe und Pädagoge Gustav Pfahler 1937 fragen und das Dilemma des pädagogischen Optimismus vor dem Gericht einer naturalistischen Anthropologie ins Bewußtsein heben. Im übrigen: selbst bei NS-Psychologen und Pädagogen wird diese Frage dann kontrovers und keineswegs mit einer strikten Begrenzungsdiagnose für die Erziehung beantwortet⁷⁰.

genzdiagnostik. Vgl. *Karlheinz Ingenkamp, Herrmann Laux, Geschichte der Pädagogischen Diagnostik. Pädagogische Diagnostik in Deutschland*, 2 Bde. (Weinheim 1990).

⁶⁹ Ausführlich habe ich diese wissenschaftsgeschichtliche Zäsur an anderer Stelle diskutiert, vgl. *Heinz-Elmar Tenorth, Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung*, in: *Rüdiger vom Bruch, Friedrich Wilhelm Graf, Gangolf Hübinger* (Hrsg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900. Krise der Moderne und Glaube an die Wissenschaft* (Stuttgart 1989) 133–154; *ders.*, *Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert und ihre Methoden*, in: *Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik* 42 (Weinheim 2000) 264–293.

⁷⁰ *Gustav Pfahler, Warum Erziehung trotz Vererbung?* (Leipzig, Berlin ³1938); für die Anschlußdiskussion *Karl Christoph Lingelbach, Erziehung und Erziehungstheorie im nationalsozialistischen Deutschland* (Weinheim 1970); im folgenden zitiert: *Lingelbach, Erziehung*.

IV. Übergänge: Erziehungsutopien und -praxen im Nationalsozialismus

Im Vorgriff auf die Erziehungskonzeption des Nationalsozialismus stellt man im Blick auf die Weimarer Republik rückblickend fest, daß die drei kontroversen Diskursfelder der Erziehungsreflexion in unterschiedlicher Gewichtung und Figuration die Diskussion nach 1933 weiter bestimmen können. Zunächst sieht man – mit einigem Erstaunen – für die antiutopische Debatte der 1920er Jahre, daß viele der Leitformeln der utopiekritischen Erziehungstheoretiker in den NS-Visionen der neuen Erziehung nach 1933 wiederkehren: der Realismus, die Betonung der Gegenwart als entscheidendem Handlungsfeld, die Begrenzung der professionellen Pädagogik. Nicht, daß sich hier Identität behaupten oder auch nur suggerieren ließe, aber zumindest die Semantik zeigt erstaunliche Kontinuitätslinien. Das, erstaunliche Kontinuität, gilt auch – jetzt in anderer Richtung – für die Argumente zur Autonomie der Erziehung und für das Verhältnis von Politik und Pädagogik: NS-Theoretiker setzen den Primat der Politik als feste Prämisse, sie problematisieren den Begriff der Bildung⁷¹ und favorisieren den der „Schulung“⁷² – selbstverständlich ohne daß sie sich auf kommunistische Erziehungstheoretiker berufen. Aber sie befürworteten ebenfalls Formen kollektiver Massenerziehung als ideale Form der Konstruktion des neuen „Volksgenossen“ in der „Volksgemeinschaft“. Man sieht schließlich am Begriff der Natur, daß sich die rassistisch-sozialhygienische Linie der pädagogischen Reflexion fortsetzt, ohne daß damit ein pädagogischer Fatalismus parallel geht oder der Verzicht auf eine antizipierende Vision der anderen Erziehung. Selbst reformpädagogische Allmachtsphantasien werden dem Nationalsozialismus als Lösung seiner Probleme angedient, in unschuldig-naiver Manier oder berechnend, wie die einschlägige Theoriepolitik bei Peter Petersen in Deutschland oder bei Maria Montessori nachdrücklich belegen⁷³. Man kann also weiterhin vom Begriff der Utopie Gebrauch machen⁷⁴,

⁷¹ Hinweise zu den Differenzen bei *Heinz-Elmar Tenorth*, Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung – Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933, in: *Ulrich Herrmann, Jürgen Oelkers* (Hrsg.), *Pädagogik und Nationalsozialismus* (Weinheim, Basel 1988) 259–279.

⁷² Exemplarisch nur die Nachweise bei *Andreas Kraas*, Die „Überholung der Lehrer“ 1933–1936. Die Herausbildung der nationalsozialistischen Lagerpädagogik für Lehrer: Personen, Institutionen und Konzepte, in: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung* 6 (2000) 117–142. Auch: *Karlheinz König*, „Erziehung unseres Standes zu einem Werkzeug unseres Führers“. Lehrerschulung im NLSB zwischen 1926/27 und 1943/45, a.a.O. 143–169.

⁷³ Die Debatte über Petersen und den Nationalsozialismus ist inzwischen nahezu unüberschaubar, als Übersicht *Hein Retter* (Hrsg.), *Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens* (Weinheim 1996). Für Montessori jetzt *Hélène Leenders*, *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus* (Bad Heilbrunn 2001). Für den Gesamtkontext *Tobias Rülcker, Jürgen Oelkers* (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (Bern, Berlin 1998).

⁷⁴ Früh, intensiv und auch gegen Widerstände finden sich solche Analysen bei *Hans-Christian Harten* u.a., *Vom Erlösungswahn zum Vernichtungswahn. Das nationalsozialistische*

wenn man das pädagogische Denken im Nationalsozialismus behandelt, auch wenn es visionäre Antizipationen eigener Art sind, auf die man dann trifft, und es vielleicht auch eher „Umerziehung“ als „Erziehung“ darstellt, was sich praktisch realisieren soll⁷⁵.

Mit solchen – kontroversen – Urteilen über die Programmatik und Praxis der NS-Erziehung kommt man zur letzten Etappe in der Betrachtung von Erziehungsutopien der Zwischenkriegszeit. Wer mit dem Begriff der Utopie nur Visionen verbindet, die moralisch wertvoll und ethisch legitimierbar sind, der mag jetzt Schwierigkeiten mit dem Begriff haben; mir scheint es sinnvoller, die konkreten Formen der Antizipation von Erziehung zu studieren, die sich im NS finden lassen. Dann stößt man nämlich auf eigentümliche Befunde und eine Form der Erziehungsutopie, die in sich paradox erscheint, weil sie zwar überlieferten Vorbildern folgt, aber zugleich doch deutliche Trennungslinien zieht. Im Blick erstens auf Natur als Argument in der Erziehung, auf, zweitens, eine im Kontext der Utopien zentrale Frage, nämlich auf Zeitschematisierungen, und drittens für die räumlichen und sozialen Konstruktionsprinzipien der pädagogischen Welt soll das abschließend gezeigt werden.

Zugunsten dieser Fokussierung auf das Utopiethema wird im folgenden darauf verzichtet, die ganze normativ getönte Formelsprache für die Gestaltung der Zukunft der „rassischen“, „germanischen“, „nordischen“ oder „arischen“ Erziehung auszubreiten, die für die NS-Erziehungspläne neben der Gemeinschaftsmetaphorik und der „Bildung zum Volke“⁷⁶ schon vielfach beschrieben wurden⁷⁷. Auch die übrigen im Nationalsozialismus und seiner Pädagogik positiv besetzten Leitbegriffe – von „Führer“ bis „Kameradschaft“ – werden hier nicht aufgenommen, obwohl sie selbstverständlich für die Selbstreflexion und die Methodik der NS-Erziehung große Bedeutung gehabt haben. Schließlich werden auch die erziehungstechnologischen Formeln nicht erneut rekapituliert, die für den NS so

Millenium im utopie- und heilsgeschichtlichen Kontext, in: *Ulrich Herrmann, Ulrich Nassen* (Hrsg.), *Formative Ästhetik im Nationalsozialismus* (Weinheim, Basel 1993) 239–247; im folgenden zitiert: *Harten*, Erlösungswahn; *ders.*, Rasse und Erziehung. Zur pädagogischen Psychologie und Soziologie des Nationalsozialismus, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 111–134. Für seinen systematischen Ansatz *ders.*, Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels (Opladen 1997); *ders.*, Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998) 853–868.

⁷⁵ *Harald Scholtz* hat in diversen Publikationen – u. a.: *Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz* (Göttingen 1985) – die These von der „Umerziehung“ als Typik der NS-Erziehung vertreten; mir scheint das allenfalls für die plakative Intention, nicht für die Praxis und schon gar nicht angesichts der Wirkungen begründet.

⁷⁶ Bei dem Frankfurter Lehrerbildner *Murfeld* z. B. nahezu bei C. H. Becker abgelesen, vgl. *Rudolf Murfeld*, *Der Weg der deutschen Volksschullehrerschaft zum Dienst am deutschen Volke 1815–1871* (Frankfurt a. M. 1934). Zur Selbstverortung des Autors vgl. *ders.*, Deutsches nationales Schrifttum, in: *Internationale Zeitschrift für Erziehung* 3 (1933/34) 135–139.

⁷⁷ Früh bei *Hans Jochen Gamm*, *Führung und Verführung* (Frankfurt a. M. 1987). Übersicht bei *Harten*, Erlösungswahn sowie jetzt bei *Wolfgang Keim*, *Erziehung unter der Nazi-Diktatur*, 2 Bde. (Darmstadt 1995/1997).

typisch sind und auch die Erziehungspraxis beherrschen: von „Formung“ über „Zucht“ und „Züchtung“ bis hin zu „Auslese“ und „Ausmerze“.

Mit diesen Einschränkungen wird im Ergebnis deshalb nicht so sehr der Alltag der NS-Erziehung analysiert, sondern eher die zur Klärung des spezifischen Utopie-Konzepts zentralen Implikationen behandelt, die in diesem Alltag und seiner pädagogischen Reflexion enthalten waren bzw. ihn normieren sollten.

1. Die Redefinition der „Natur“ und die Transformation des Bildsamkeitsproblems

Angesichts der Dominanz des Rassegedankens, auch in vergleichender Perspektive, liegt es nahe, mit dem Thema der Natur zu beginnen. „Rasse“ ist – jenseits der großen historisch anzutreffenden Varianz der Bestimmungen⁷⁸ – als holistisch-totalitäre Formel auch schon für den pädagogischen Kontext mehrfach analysiert worden⁷⁹. Insofern kann man heute auch sehen, wie der Begriff der Rasse als Hyperbegriff fungiert, um unterschiedliche theoretische und praktische Referenzen zu bündeln und als ein die „Kluft zwischen Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaften überwindendes Paradigma“⁸⁰ genutzt wurde.

Keineswegs wird der Rassebegriff allein biologisch verstanden, er gewinnt vielmehr im pädagogischen Diskurs eine eigene Bestimmtheit auch jenseits des Biologismus. Insofern kann Alfred Baeumler, wenn er über „Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft“ schreibt⁸¹, die Unterstellungen des Biologismus ebenso abwehren wie Ernst Krieck, wenn er den Rassebegriff diskutiert⁸². Für den utopischen Erziehungsdiskurs ist diese historische, in der NS-Pädagogik dominierende Bestimmung des leitenden Konzepts in zweifacher Weise von Bedeutung: Mit dem Rassebegriff wird die alte Annahme von der Natur und den Anlagen des Menschen, die in Psychologie und Biologie diskutiert wurde, transformiert zu einem sozialen Schema, das nicht Anlagen, sondern Kriterien der Inklusion und Exklusion im Erziehungssystem bestimmt und organisiert. Anders als in den alten pädagogischen Theorien, die Natur von Bildsamkeit aus verstanden und universalistisch konzipiert hatten, separiert der Rassebegriff damit aber nicht nur die pädagogisch akzeptierte Klientel von sonstigen Personen, er unterscheidet, zweitens und vielleicht sogar noch folgenreicher, damit zugleich Bildsamkeit und Erziehbarkeit hier, die Ausgrenzung aus dem pädagogischen Kosmos dort.

⁷⁸ Übersicht: Peter Weingart, Jürgen Kroll, Kurt Bayertz, Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland (Frankfurt a.M. 1988).

⁷⁹ Lingelbach, Erziehung. Für die Rassebegrifflichkeit bei dem einflußreichen NS-Erziehungstheoretiker sind aber auch schon die alten sportpädagogischen Studien aufschlußreich, vgl. u. a. Winfried Joch, Theorie einer politischen Pädagogik (Bern, Frankfurt a.M. 1971).

⁸⁰ Harten, Erlösungswahn.

⁸¹ Alfred Baeumler, Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, in: Internationale Zeitschrift für Erziehung 8 (1939) 252–255. Im folgenden zitiert: Baeumler, Rasse.

⁸² Ernst Krieck, Völkisch-politische Anthropologie, 3 Bde. (Leipzig 1936); ders., Erlebter Neuidealismus (Leipzig 1942).

Gleichzeitig wird nach 1933 früh bewußt, daß die Zuschreibung der richtigen Rasse nicht mit den erwünschten Ergebnissen im pädagogischen Alltag parallel geht, so daß „Erziehung trotz Vererbung“ und trotz der Inklusionsunterstellung ihre eigene Funktion behält: Wenn Rasse nicht einfach biologisch gegeben ist, sondern nur diagnostisch gefunden werden muß und kann und letztlich sogar handlungstheoretisch erst hergestellt wird, dann behält der Rassebegriff die erziehungsutopische Bedeutung. Rasse muß als Vorgriff gegen die Realität eingeführt werden; es ist freilich jetzt die Realität der individuellen Leistungen der Adressaten von Erziehung, nicht die Realität des Gesellschaftssystems, gegen die der Rassebegriff fungiert. Er tritt damit funktional an die Stelle des alten Begriffs der Bildsamkeit, verliert freilich dessen Universalität; denn die antizipierende Funktion des alten Natur- und Bildsamkeitsbegriffs wird nur für diejenigen Heranwachsenden unterstellt, die der richtigen Rasse zugerechnet werden. Damit ist also in den Prämissen der Erziehungsarbeit ein ebenso strikter Abschied von der Pädagogik der Moderne verbunden wie in der Technologie, die sich ja ebenfalls von der Pädagogik der Moderne verabschiedet, indem sie die Pädagogik der Individualität zugunsten kollektivpädagogischer Formen der Erziehung negiert.

Eine „Pädagogik der Aufnordung“ setzt hier an, z. B. bei Günther oder Darré, die „Züchtungsprogramme“ entwickelten und „Siebung“ und „Auslese“ forderten, um der antizipierten Rasse zur Wirklichkeit zu verhelfen⁸³. Von solchen Schematisierungen aus wird auch die Fürsorgeerziehung wesentlich bestimmt: „Erziehung“ wird hier ein Privileg, das nur mit der arischen Rasse sinnvoll verbunden ist, weil es hier, bei diesen Adressaten, eine „Ehre“ gibt, die man als Ansatzpunkt für Erziehungsbemühungen, z. B. mit der Erfindung des pädagogisch definierten Jugendarrestes, ansprechen kann – ansonsten, für die anderen Jugendlichen, bleibt nur Ausmerze und die Diagnose der Nichterziehbarkeit.

Die Verwirklichung dieser Art von Erziehung wurde dann freilich anders als in alten Programmen gedacht, nämlich als „Verleiblichung der Bildungswerte“, letztlich also doch in Dimensionen der Körperlichkeit, nicht des Geistes, wie es der alten Bildungstheorie eigen war⁸⁴. Der Bildsamkeitsgedanke, gefaßt als Verweis auf die „Anlagen“, wird zugleich aber auch entsubjektiviert; denn es kommt nicht auf einen „Dienst am Einzelnen“ an oder auf eine Pädagogik, die den Menschen „nach Maßgabe seiner individuellen Anlagen zu entfalten und zu gestalten“ sucht. Erziehung trage dagegen „allewege überindividuellen Sinn“, sei auch weder funktional noch operativ „autonom“, „sondern eng und unabtrennbar mit ande-

⁸³ Einzelheiten bei *Harten*, Erlösungswahn 123 ff.

⁸⁴ Vgl. *Karl Friedrich Sturm*, Deutsche Erziehung im Werden. Von der pädagogischen Reformbewegung zur völkischen und politischen Erziehung (Osterwieck, Berlin 1935). Im folgenden zitiert: *Sturm*, Erziehung im Werden. Es ist allerdings anzumerken, daß in der Schematisierung von „Körper“ und „Leib“ die Differenz noch nicht verwischt wird: „Der Körper ist der entseelte Leib, dem die abstrakte Einheit des Bewußtseins gegenübersteht. Der Leib ist die ursprüngliche konkrete Einheit des Menschen“, sagt *Sturm*, Erziehung im Werden 76 unter Berufung auf Nietzsche und Heidegger.

ren Gemeinschaftsfunktionen verbunden“⁸⁵. Der Gedanke einer „kollektiven Bildsamkeit“ als Prämisse der NS-Pädagogik wird hier sichtbar, begründet im Rassegedanken. Auch wenn eine Idee kollektiver Bildsamkeit im geisteswissenschaftlichen Kontext bis 1933 schon ausgearbeitet worden war, die Differenz bleibt trotz einer Semantik des Volkes und des Völkischen manifest, weil dieser Begriff nicht auf Rasse, sondern auf Kultur und Nation bezogen wurde und das Eigenrecht der „Erziehungsgemeinschaften“ zur programmatischen Leitlinie machte⁸⁶. Jetzt dagegen bestimmt der Begriff der Rasse den Spielraum der Möglichkeiten, den der Pädagoge nutzen kann; und nicht anthropologische oder biologische „Gleichheit der Rassen“ ist dafür der Ausgangspunkt, sondern Differenz, vor deren Hintergrund pädagogische Arbeit sinnvoll oder sinnlos wird⁸⁷.

2. Formprobleme der pädagogischen Utopie: Zeitschematisierungen

Die Differenzen bleiben also deutlich. Utopie als Modus der pädagogischen Antizipation einer noch nicht realisierten Welt bleibt zwar in Geltung, ihre Referenzen und Grundlagen verschieben sich aber von den Subjekten weg auf kollektive Träger: Rasse, Volk, Nation, aber auch von der Zukunft weg auf die Gegenwart, mit dem paradoxen Ergebnis, daß das „Werden der deutschen Erziehung“ (Karl Friedrich Sturm) zwar im „Hier und Jetzt“, aber doch als Antizipation einer anderen Welt verstanden wird⁸⁸.

Die Gegenwart wird damit zum utopischen Ort, „ein pädagogischer Realismus entsteht“ (S. 82), der „ganz konkret“ (S. 87) und in der „zeitgebundenen Form“ nicht allein die Philosophie, sondern auch die Erziehung in ihrer gegebenen Realität denkt: „Die neue Erziehungswissenschaft schreitet von bloß gedachter und geforderter Gemeinschaft fort zur gewachsenen, konkreten, deren Ort nicht die abstrakte Welt des Geistes ist, sondern die naturhaft geschichtliche Wirklichkeit. ... Erziehung ist in aller Welt Funktion konkreter Gemeinschaften ... Es hat griechische und römische Erziehung gegeben, es gibt deutsche, französische, chinesische Erziehung. Aber eine übervölkische Erziehung hat es nicht gegeben und wird es nicht geben. Sie ist und bleibt Traum.“ Sogar ein Unbegriff wie „die naturhaft geschichtliche Wirklichkeit“⁸⁹ wird dann genutzt, um die Utopie zum „Traum“ abzuwerten, ja den Begriff im Grunde nur noch pejorativ zu gebrauchen⁹⁰; der „Zug zum Konkreten“ wird zur Leitformel, die Anthropologie als

⁸⁵ Sturm, *Erziehung im Werden* 81.

⁸⁶ Wilhelm Flitner, *Systematische Pädagogik* (Breslau 1933); hier zitiert nach dem ND (Gesammelte Schriften Bd. 2, Paderborn 1983) 83 ff.

⁸⁷ Baeumler, *Rasse* 31. Der Autor verwandte ein ausführliches Hitler-Zitat aus „Mein Kampf“, der am Ende „den aristokratischen Grundgedanken der Natur“ zur Leitlinie macht und die Differenz der „Besseren, Stärkeren“ gegenüber den „Schlechteren und Schwächeren“ betont.

⁸⁸ Sturm, *Erziehung im Werden* 82.

⁸⁹ Ebd.; die folgenden Seitennachweise im Text in Klammern.

⁹⁰ In Wilhelm Hehlmann, *Wörterbuch der Pädagogik* (Stuttgart 1942) 436 wird – s.v. „Utopie“ – gegen die Reformpädagogik und ihre Utopie eingewandt, daß „die Losgelöstheit von

„treue Spiegelung der Wirklichkeit“⁹¹ soll das untermauern. Die Gemeinschaft muß deshalb nicht erst hergestellt werden, gar pädagogisch, sondern existiert bereits; ja, es war ein „Irrtum“ der „Reformpädagogen“, daß sie meinten, die „Gemeinschaft aus künstlich herbeigeführtem Zusammensein von jugendlichen Einzelnen entspringen zu lassen, also erst zu schaffen“. (S. 82) Sturms Fazit ist eindeutig: „Einzig der konkrete Mensch ist der wirkliche ganze Mensch.“ (S. 75). Vergleichbar ist für Alfred Baeumler die im Symbol, vor allem dem Hakenkreuz, gegebene Präsenz der Erziehungsidee angemessen nur als ein Verweis auf die reale Manifestation des Ideals zu interpretieren, nicht als Antizipation, sondern als Vergegenwärtigung des Ideals – und das ist Adolf Hitler, und er verlangt Identifikation, denn „Im Symbol sind Einzelner und Gemeinschaft eins“⁹². Man muß deshalb nicht an Zukunft denken, wenn man in dieser Gegenwart lebt.

3. Konstruktion der pädagogischen Welt: Exklusion und Entpädagogisierung

In der Konstruktion der pädagogischen Welt findet diese Utopie eines „Erziehungsstaates“ – wie nicht allein bei Sturm gesagt wird – ihre Vollendung und Charakteristik. Dabei steht sie einerseits in der Tradition alter Utopien, denn sie sieht den Raum als Erziehungswelt und die Gemeinschaft als Erziehungsform; aber sie kann weder den Begriff der „Menschheit“ einbinden noch die „Erziehungsgemeinschaften“; denn das sei „entgrenzend“, wie der Liberalismus.

Die Erziehungsgemeinschaft dagegen kann die NS-Pädagogik nicht anders als soldatisch und politisch denken, also ohne die Autonomie einer pädagogischen Form. So schrieb Sturm: „Gemeinschaft höchsten Wertes ist das Volk, ist der völkische Staat“ (73). Daneben werden Männerbünde und Kameradschaftshäuser begleitend und nachfolgend zu Familie und Schule die wesentlichen Erziehungsgemeinschaften, aber auch hier im wesentlichen politisch und militärisch konzipiert. Inklusion und Exklusion werden rassistisch und völkisch definiert, physischer und

den Voraussetzungen und Gegebenheiten der Wirklichkeit und die Flucht in die Welt des Gedankens“ bereits den utopischen Charakter ihrer Pädagogik und den „Gegensatz zur ernsthaften erzieherischen Darstellung oder Planung“ anzeige. Generell fügt Hehlmann hinzu: „In Deutschland erscheinen pädagogische U(topie)n bes. in Zeiten politischer Ohnmacht oder gestalterischen Unvermögens wie zur Zeit des Dreißigjährigen Krieges oder des untergehenden ersten Deutschen Reiches.“ Als einzige Referenzliteratur fungiert im übrigen *Gerhard Ritter, Machtstaat und Utopie*. Vom Streit um die Dämonie der Macht seit Machiavelli und Morus (München, Berlin ²1941). Im folgenden zitiert als *Ritter, Machtstaat*. Die Wahl ist aus Hehlmanns Sicht nicht unbegründet, ist es doch Ritters zeitdiagnostische Prämisse, daß „die Zusammenschmelzung der ganzen Nation zu einer einzigen politischen Gesinnungsgemeinschaft“ gelungen sei und die „Staatsgesinnung“, „untergeordnet den Bedürfnissen der Macht“, den liberalen Nationalstaat abgelöst habe. Vgl. *Ritter, Machtstaat* 142.

⁹¹ *Sturm, Erziehung im Werden* 77; Der Autor schrieb mit Berufung auf Baeumler und gegen die „idealistische“ Anthropologie; auch die Dichotomisierung von wirklicher „Gemeinschaft“ – als „gewordene, blutvolle Wirklichkeit“ – und „Gesellschaft“, die „eigentlich nicht Gemeinschaft“ ist, wird hier wiederholt (S. 82).

⁹² *Alfred Baeumler, Männerbund und Wissenschaft* (Berlin 1934); Zitat – aus der Antrittsvorlesung vom 10. Mai 1933 – 32.

sozialer Ein- und Ausschluß gehen parallel, letztlich wird Territorialität – neben der Entzeitlichung – zum Prinzip der Erziehungsform. Die alten Metaphern der „Insel“, der ausgegrenzten „Provinz“ oder der separierten autonomen pädagogischen Welt verschwinden im NS-Diskurs nahezu vollständig⁹³ und werden allein von den Ausgegrenzten wiederbelebt, wenn sie pädagogische Einrichtungen als letzte Rettung vor erneuter Bedrohung erleben⁹⁴. Die Erziehungsutopie des Nationalsozialismus dagegen geht aufs Ganze – aber sie hat damit auch die Eigenlogik einer pädagogischen Utopie und eines selbständigen Erziehungsraumes aufgegeben. Am Ende ist alles Pädagogik, aber auch Politik, Kampf, nur der Gegner bleibt unterscheidbar: „die Selbstkenntlichkeit und Selbstzwecklichkeit des Ich“⁹⁵.

Auch für ein solches Muster der ent- und ausgrenzenden Konstruktion der Welt als eines pädagogischen Raumes gab es im übrigen starke Vorbilder in der pädagogischen Tradition. Der Berliner Schulreformer Berthold Otto (dessen Buch „Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie“ im übrigen zu Hitlers Privatbibliothek zählte und in seinen ökonomischen Passagen sogar intensiv gelesen worden ist⁹⁶) konstruierte seinen Zukunftsstaat und seine pädagogische Welt über strikte Exklusionsregeln gegen alle „Fremdkörper“. Demnach durfte an dieser Welt nur Teil haben, wer „vom Kinde aus“ dachte und pädagogisch arbeitete. Diese Pädagogik konzipierte also schon den Prozeß nationaler Reinigung durch exkludierende Erziehung. „Volksorganisches Denken“ steht bei Otto insofern, wenn auch nicht explizit antisemitisch, in dieser reformorientierten und kindzentrierten Traditionslinie. Das hindert anscheinend nicht, daß Otto aktuell ganz unpolitisch, nur in seinem didaktisch-methodischen Anregungsgehalt rezipiert wird⁹⁷, und wahrscheinlich mit akzeptablen Motiven und Gründen; denn das Recht zur selektiven Rezeption steht natürlich auch Pädagogen zu. Aber es bestätigt selbstverständlich auch, daß die Pädagogik am NS erkennen kann, welche Implikationen ihre romantischen Visionen haben, wenn man sie allein pädagogisch, nicht aber im Kontext liest.

⁹³ Obwohl sie im Diskurs der konservativen Revolution noch präsent waren, vgl. *Hans Freyer*, *Die politische Insel* (Leipzig 1936).

⁹⁴ Als „Insel der Geborgenheit“, also in einem pädagogischen Sinne utopisch, weil Geborgenheit in einer bedrohlichen Gegenwart, erleben jüdische Schüler im Nationalsozialismus ihre Schulen und Erziehungseinrichtungen, vgl. *Hertha Luise Busemann*, *Michael Daxner*, *Werner Fölling*, *Insel der Geborgenheit. Die private Waldschule Kaliski Berlin 1932–1939* (Stuttgart, Weimar 1992). Auch: *Hildegard Feidel-Mertz*, *Andreas Paez*, *Ein verlorenes Paradies. Das jüdische Kinder- und Landschulheim Caputh 1931–1938* (Frankfurt a. M. 1993).

⁹⁵ *Sturm*, *Erziehung im Werden* 74. Der Autor resümiert den subjektkritischen Affekt, der die einschlägige Reflexion bestimmt.

⁹⁶ Bei *Jehuda L. Wallach*, *Adolf Hitlers Privatbibliothek*, in: *Zeitgeschichte* 19 (1992) 29–50, bes. 33 f. mit einem ungläubig-unverständigen Erstaunen berichtet.

⁹⁷ *Annedore Prengel*, *Hanno Schmitt*: *Erziehung vom Kinde aus: Reformpädagogische Versuchsschulprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung*, in: *Petra Larass* (Hrsg.), *Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900–1999)* (Halle 2000) 207–222.