

戦後ドイツ教育学におけるナチズム体験の 内的克服の様態に関する研究

(課題番号 13610301)

平成13～14年度 科学研究費補助金

(基盤研究(C)(2))

研究成果報告書

平成15年3月

研究代表者 坂越正樹

(広島大学大学院教育学研究科教授)

は し が き

本報告書は、科学研究費補助金・基盤研究(C)(2)「戦後ドイツ教育学におけるナチズム体験の内的克服の様態に関する研究」の成果をまとめたものである。

本研究は、第2次世界大戦後のドイツ教育学者たちが、自らのナチズム体験をどのように位置づけ、内的に克服しようとしたのかを解明したものである。その際、分析の焦点を、1920年代からナチス統治期をのぞいて1960年代まで、ドイツ(旧西ドイツ)教育学において大きな影響力を行使した精神科学的教育学派、すなわちH.ノールを中心としたゲッティンゲン教育学派(E.ヴェーニガー、O.F.ボルノウ、F.ブレットナー等)においた。

本研究は、平成13年度から14年度にかけて、研究代表者が単独で実施したものであるが、その間、日独の教育学研究者の幾人かの方から貴重な協力を得ることができ、それによって研究の成果をまとめることが可能になった。

平成13年度のドイツ・資料調査では、ニーダーザクセン州ゲッティンゲン大学図書館収蔵の「ノール遺稿文書集」の調査収集を行った。その際、担当司書はもちろん、文部科学省在外研究員としてゲッティンゲンに滞在していた渡邊隆信・兵庫教育大学講師に特にお世話になった。同様に、ベルリン・教育史料文書館では、フンボルト財団研究奨学生として留学していた山名淳・東京学芸大学助教授に、資料調査のアレンジをしていただいた。

平成14年度には、ベルリン及びミュンスターで開催された日本学術振興会・日独科学協力事業セミナー「教育と戦争責任」が、本研究にとって貴重なアドヴァイスを得る場となった。H.E.テノルト・ベルリンーフンボルト大学長、K.P.ホルン・フンボルト大学教授から貴重な示唆を得たのをはじめ、とりわけH.ツィンマー・ミュンスター大学教授、K.プランゲ・チュービンゲン大学教授からは、直接本研究に関わる研究報告を受け、資料を提供していただいた。

本研究の遂行に協力いただいた皆様に感謝の意を表したい。

ナチズムと教育学の関係問題は、きわめて広範で複雑な問題圏をなしており、本研究で明らかになった成果をもとに、さらに精細で構造的な解明を展開、継続していきたい。

平成15年3月

研究代表者 坂越 正樹

研究組織

研究代表者：坂越正樹（広島大学大学院教育学研究科・教授）

（研究協力者：ハスコ・ツィンマー

ドイツ・ミュンスター大学教育学部・教授

クラウス・プランゲ

ドイツ・テュービンゲン大学教育学部・教授）

交付決定額（配分額）

（金額単位：千円）

	直接経費	間接経費	合計
平成13年度	800	0	800
平成14年度	800	0	800
総計	1,600	0	1,600

研究発表

（1）学会誌等

坂越正樹「精神科学的教育学派のナチズム体験」『教育学研究紀要』

第一部、第48巻、44-49頁、平成15年3月21日。

（2）口頭発表

坂越正樹「E. シュプランガーと戦時下日本の教育（ドイツ語）」、日本学術振興会・日独科学協力事業セミナー（ベルリン）『戦時下の教育現実とその記憶』、平成14年9月3日。

坂越正樹「精神科学的教育学派のナチズム体験 -ヘルマン・ノール1945年-」中国四国教育学会第54回大会、平成14年11月17日。

（3）出版物

小笠原道雄、坂越正樹、田代尚弘、山名淳『教育の哲学』

放送大学教育振興会、平成15年3月20日。

目 次

はしがき ----- 坂越 正樹 (研究代表者)

1. 精神科学的教育学派のナチズム体験 ----- 坂越 正樹 1

2. Spranger in Japan ----- Masaki Sakakoshi
(E. シュプリンガーと戦時下日本の教育学---- 坂越 正樹) 11

3. 沈黙・忘却・処理

— F. ブレットナー、O. F. ボルノウ及び Th. ヴィルヘルム
にみるヒトラー時代の経験に対する教育学的反応について—
----- クラウス・プランゲ (坂越 正樹・訳) 25

Vergessen - Verschweigen - Verarbeiten : Zur Pädagogischen Reaktion
auf die Erfahrung der Hitlerzeit bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow
und Theodor Wilhelm ----- Klaus Prange

4. 精神科学的教育学とナチズム : ヘルマン・ノール
----- ハスコ・ツィンマー (坂越 正樹・抄訳) 41

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus:
Herman Nohl ----- Hasko Zimmer

精神科学的教育学派のナチズム体験

－ヘルマン・ノール 1945年－

坂越 正樹（広島大学）

1. はじめに

ナチス支配体制下（1933 - 1945）の、H.ノール、E.シュプランガー、T.リットをはじめとする精神科学的教育学派は、ナチズムとの関係において、親近性と隔絶性の間で両義性をともないつつ、それぞれに異なって配置されうる。また、個人のうちにあってもこの間に、微妙な動揺が認められる。しかし、いずれにしてもナチス独裁前にドイツ教育学において主導的な地位を占めていた彼らが、激変する時代のなかで一種の極限状態を体験したことは事実であろう。彼らはみずからのナチズム体験をどのように位置づけ、内的に克服しようとしたのであろうか。1945年以降、精神科学的教育学派は再びアカデミズム教育学の主流に復し、1960年代まで旧西ドイツ教育学において大きな影響力を保持していた。彼らのナチズム体験を問うことは、一方で、個人としての教育学者が時代状況をいかに受けとめ、それに対峙したのかという精神的内面的相貌を明らかにすることを意図している。また他方で、戦後西ドイツ教育学の根本的立脚点を再吟味し、その自己意識ないし歴史把握を問い直すことを意味している。

本報告では、その起点として、ドイツ敗戦直後のノールの動向に焦点をあて、整理、分析する^{*1}。

2. 1945年のノールとその周辺状況

1937年4月、ノールはゲッティンゲン大学教育学講座教授の職を規定よりも早期に解かれ、1943年3月から1年間は、プロペラ工場へ勤労働員されていた。過酷な労働で身体を壊したあとは、ベルリンから避難してきた義母、妹、娘とともに

*1 本研究のノールをめぐる動向については、次の先行研究に多くを負っている。Klika, Dorle: "Wir sind die Positiven". "Die Stunde Nohl" - Herman Nohl und Göttinger Pädagogik 1945. In: Jahrbuch für Historische Bildung. Bd.7., Bad Heilbrunn, 2001. また、書簡、講演録については、ゲッティンゲン大学ノール遺稿文書集から調査収集したものによる。

にゲッティンゲン中心部の住居で暮らしていた。ゲッティンゲンは4月8日アメリカ第9軍によって占領され、1週間後モンゴメリ将軍に率いられたイギリス126分遣隊の支配下に入った(5月9日ドイツ全面降伏)。

ゲッティンゲンはあまり爆撃で破壊されず、駅近くでわずか2%の住居が破壊されただけであった。ノールは、弟子のE.ホフマン宛の手紙で次のように記している。

「ここイギリス占領地域でわれわれは本当に平安に暮らしている。人々が狭い場所や避難所で窮屈、悲惨な暮らしをしなければならないのに。ここには秩序とわれわれを助けてくれるよき意志があり、すべてのことが最良の方向へもどった。イギリス人の道徳性は守られている。」(Cod.645,Nr.279,9.9.45 *ノール遺稿文書集 Nachlass Herman Nohl のコード番号、及び判明する年月日、以下同)

破壊を免れ、ドイツ中央部に位置するゲッティンゲンは、混乱のなかで情報を求め、連絡をとりあう人々にとって好条件の都市であった。さらにノールを中心とする弟子、友人たちのサークルは、以前から密接な関係を維持しており、ノールの住居はこの時期、ネットワーク・センターとしての機能を果たした。郵便事情の悪いなか Prof.Nohl, Goettingen で手紙が届いたし(Cod.808,BI.58)、ノールの面会時間は朝から夕方までつづいた(645,Nr.279,9.9.45)。晩年のノールの伴侶となったE.ハッキウスやかつての教え子たちO.ヒッペル、W.ラツケはゲッティンゲンへ移ってきた。敗戦時、軍病院にいたE.ヴェーニガー、かつての助手J.ブラーケ、O.F.ボルノウも同様であった。ノールはあらゆるコンタクトの交点となり、多方面からの情報が寄せられた。このように、ゲッティンゲン教育学ゼミナールを中心としたノール・クライスは、きわめて早い時点で再結集したのである。

3. 迅速かつ広範な活動再開

3-1. イギリス占領軍司令部への提言

ナチス支配からの解放後、ノールは即座に活動を再開する。E.ブロッホマンは、このときのノールを「彼の長い生涯ではじめて今、ノールは公的な作用を広範に及ぼす可能性を得た」(Blochmann,S.189)と記している。ナチス体制下で、ノール・クライスの多くの教育者、教育学者が解職され(また復職者も少なくないが)、ノール自身、早期強制退職の対象となったことは、1945年の時点で有利な経歴となった。D.クリカは、この状況を「彼はそれによってイギリス占領軍にとって罪なき共同パートナーとして魅力的な人物になったのだ」(Klika,S.243)と表現している。

イギリス軍によるゲッティンゲン占領の4日後、ノールはイギリス軍司令官L.

ウィルソンに3枚のメモ書きを渡した。そのなかでノールは、次のように生活の再編成と再教育に関する彼の思いを綴っている。第一に、ノールは出来事の真実に関する幅広い啓蒙を求めた。とりわけ青少年（青年将校、労働奉仕やナチス国民福祉事業、ドイツ女子青年同盟の女性指導員、ヒトラー・ユーゲントの指導者たち等々）は、「彼らがそのために戦い働いた偉大な言葉の陰で、彼らが何も知らずわが国民にとって恥ずべきまったく別の行いがなされていた」(Cod.804,Bl.1.) ことについて自覚させられなければならないと指摘する。そのためには、公的な審理が必要であるし、主要な人物に関するその状況を映画で公開すること、また、誠実な案内役とともに強制収容所を見学することを提案する。第二に、ノールは行政組織の改革については、完全な交替ではなく「まともなナチス、その立場を誤用せず人々がその善行のみを知るような人物」は、「無条件にその地位を維持すべき」(Cod.804,Bl.2) であると述べている。第三に、ノールは物資、住宅状況改善のために「大規模な作業プログラム」を要求する。「国民が飢餓や失業、虐待で懐疑に陥ったら、再び過激主義に流れるであろう。今回は共産主義だ。とりわけ倫理的に熱中しやすい青少年は西側よりも東側を選ぶであろう。この危険は今きわめて大きい」(Cod.804,Bl.2)。最後の提言は、青少年に関わることであった。「彼らはとりわけ陣営に引き入れられるべき国民の一部である。というのは、けっきょく彼らが良心や生活の進歩を決定するのであって、古い世代ではないからである」(Cod.804,Bl.3)。青少年は出来事に関して啓蒙されねばならず、「理性的な活動」へ導かれなければならない。とくに、「仕事や秩序を失いうろついている退学青年」にとって、その訓練コースや再教育コースを整備すること、もっともよいのは、先の大戦後の民衆大学運動に似た広範な運動に参加させることであり、ノールは記している。

このメモは、ノールのきわめて迅速な反応と、想定された広範な活動範囲を示すものである。

3-2. ゲッティンゲン市文化顧問

ノールはさらに多様な活動を精力的に展開し始める。大学の再開運動にも加わり、ゲッティンゲン大学を1945年9月、すべての学部で教授活動を再開したドイツで最初の大学とすることに貢献する。また、ノールはゲッティンゲン市長の「文化顧問」となり、1945年夏すでにコンサートを開催したり、社会支援団体「救難(Nothilfe)」を組織し、友人のパラトとともに中心メンバーとして活動していた。

「私自身学校問題に関与し、すべての文化的事項の市長の顧問となった。14日

間の音楽の夕べを催した。パラトと私は教育・教授研究所の分館を設置し、さまざまなコースを実施した。とりわけ私の心にあったのは、大学予備コースのプランであったが、それは軍政当局の許可を必要とした。」(Cod.645,Nr.278,12.7.45)

文化顧問として、ノールはとくに幼稚園の設置問題について市長に提言した。それはナチス体制下の国民福祉事業から青少年局に移管された課題であったが、地域社会には十分な資金が不足していた。ノールは次のように提案する。「住民の自由意志による社会税を導入することが望ましい。私は、このような提案が住民大多数の共鳴を得るものと確信する。ナチス時代に強制的に支払っていた月々50ペニツヒを、住民は喜んで市に支払うであろう」(Cod.804,BI.27)と。この呼びかけは、地域社会に肯定的に受け入れられ、1945年6月、団体「救難」が創設された。その活動領域は、避難民支援、物資の募集と支給、バラック建設にまで広がり、帰還兵士たちに対しても支援がなされた。集められた募金によって、幼稚園と孤児収容施設が開設され、ノール・クライスのO.ヒッペルとW.パッチュケが施設指導者になった(Cod.645,Nr.279,9.9.45)。

3-3. 教育・教授研究所

ベルリンの教育・教授中央研究所が崩壊し、退去してから後、ゲッティンゲンで再興が試みられた。研究所は早々と1945年5月16日にノールとパラトによって公式に開設された。ノールはその開設挨拶で次のように述べている。「政治や経済によってのみ未来が規定されるのではなく、幼稚園や家庭からはじまり専門学校、大学にいたるまでの『正しい教育』によって規定される、という意識が喚起されねばならない」(Cod.804,BI.9)。

この研究所がまずめざしたのは、教員たちに対する支援であった。「自発的あるいは義務的に」生じた強制と精神的混乱の12年のあと、自己の「切り替え」と教育活動を実行するよう(ebd.)、支援が必要と考えられたのである。そこでノールが想定していた支援の対象は、ドイツ女子青年同盟、ヒトラー・ユーゲント、国家労働奉仕に従事していた教育者、またかつての将校たちであった。彼らにとって重要なことは、たとえば「純粋な心」からの「高次の価値の力」である(ebd.,BI.10)。青少年や戦傷者が多様な教科の再教育を受けるためのコースが編成され、6月からはヴェーニガーもこの活動に参加した。

教員支援と並んで、重要な課題とされたのは、大学入学のための予備コースの開設であった。この予備コースは、アビトゥーアをもたずいわゆる「卒業資格(Reifevermerke)」を有する者に向けられていた。彼らは学業終了前に兵役に招集されていたからである。希望どおり、ノールは大学全体の予備学修組織のための

コーディネーターの一人となった。これは 1945 年 9 月 17 日から 1946 年 3 月 17 日までつづき (Cod.805,Bl.3)、ノールとパラトによって開設された研究所が担当した。

「9 月 17 日すべての学部でわれわれの大学が動き始めた。私は、予備学修を整備することを請け負った。多くの者が危機的状況にあった。われわれは、3,000 人の学生割り当てだけを認められた。それは当然第 1 日目にすぐ満員となり、また戦場から青年たちがやってきた。」(Cod.645,Nr.279,9.9.45)

3-4. 学校制度への関与

1945 年 6 月 20 日、ノールは市長から将来の学校問題について講演を依頼される。「学校問題への関与は、地方自治体レベルでは、学校の名称、教師の任用、学齢期の始まり等についての決定、広域行政レベルでは、教科書の認可のための軍政当局への提案やヒルデスハイム、ハノファーの地域行政との調整合意の仕事を含んでいた」(Cod.804,Bl.22,Bl.17)。人員の問題や政策についての相談は、もっぱらノールの住居で行われ、彼の影響力は大きかった。

1945 年 8 月にはマリーナウで、ニーダーザクセンを中心とするイギリス占領地域での教育問題に関する会議が開かれ、ノールの他にヴェーニガーやフリットナーが参加した。ノールは、A.グリム(後のニーダーザクセン初代文部大臣)とも緊密な関係を保持していた。マリーナウ会議には、ハンブルクやハノーファーからも視学官、教員たちが参加し、普通教育のための初等・中等学校形態、教育学アカデミーや専門大学、また授業科目の目標設定、時間割、教材配置計画等が審議された。教育学アカデミーを継承する教育大学構想は、総合大学での教員養成の立場と対立しながら、結果的に戦後ドイツの主流となっていく。そこでもヴェーニガーをはじめとするノール・クライスマンバーが主要なポストを占めるのである。

4. ノールの影響力の拡大

4-1. 人材提供

ノールと行政当局との緊密な関係は、彼の多くの弟子たちに教職員や指導的ポストを配分するために役だった。軍政当局は、青少年問題に関して、ノールに近い人間集団から適切な若い教育者を見つけようとしたのである。教職員の選考は、「届け出を通した非個人的方法によるのではなく、このような選考に適任の人物の証明を信頼することでなされる」(Cod.807,Bl.24)べきものとされた。ノールのもとへ、1945 年 7 月にはヒルデスハイムの地方行政長官から視学官ポストのため

の照会があったし、ビーレフェルトとパーデルボルンの教育学アカデミーが1946年春開設されたときにも、このような問い合わせを受けた。それは民衆大学の領域からも、女性の職業専門学校からもあった。ノールの推薦は効果的であり、「はっきり需要が供給を上まわった」(Cod.808b,BI.73-77)のである。

もっとも例外はあった。1945年9月1日、ノールはキール大学哲学部から心理学・教育学講座教授ポストに関する照会の手紙を受けとった。キールから求められたのは、ブレットナー、デューカー、フォン・ブラーケンについての判断であった(Cod.809:1,BI.42/43)。しかし、ノールはこれらの人物に一言もふれず、「キールの心理学・教育学講座ポストについて、私は目下、イギリス占領地域にいる二人の人物のみを考えている。ギーセンで心理学を担当しているボルノウと、キール教員養成大学教授レーメンジークだ」(809:1,BI.44)と回答した。しかし、その地位を占めたのはブレットナーであった。

さらに一時期、ノールが心外に思う事態が生じた。1946年春、連合軍による非ナチ化の手続きがノールの地位を脅かしかけたのである。

「パチュケ、レーメンジーク、ボルノウが解職、ハイデルベルクで司教、ダルムシュタットでも、ヴァイルブルクでも、まったくばかげた誤った決定によって。……官僚主義がしだいに濃くなり、首のまわりのロープが息ができないほど狭くなっている。彼らは『ザンムルング』のすべての論文執筆者に対して、調査用紙に答えるよう望んでいる。」(Cod.645,Nr.288,25.4.46)

学生に対しても「無意味な手続き」が行われ、「有徳な青年」がとがめられ、それによって「抵抗」へ駆り立てられているとノールは批判する。この問題は、調査用紙によって形式的に処理することはできず、それは不当な結果を招くことになるという。ノール・クライスでも、ブラケ、ヒッペル、ヴェーニガー(1947年、国防軍教育学のため)が非ナチ化審理にかけられた。もっとも、ヴェーニガーはゲッティンゲンのノールの後継者となり、ブラケはリューネブルク教育大学教授、ヒッペルは孤児院長としての職を守った。

4-2. 雑誌『ザンムルング (Die Sammlung)』の発行

多様な活動とともに、ノールは新しい雑誌『ザンムルング』の編集に取り組む。1945年9月にはすでに、第1号刊行の準備ができていた。雑誌はヴァンデンホエク&ルプレヒトから出版された。ノールはこの出版社と長い間、仕事をしてきたし、発行人ルプレヒトは「教育・教授研究所」の創立メンバーであった。1942年にその出版が差し止められた『教育 (Die Erziehung)』とは異なり、『ザンムルング』の編著者たちはもっぱら「ノール・クライス」に属する人々であった。ノ

ールは、次のような発刊の辞を寄せている。

「われわれの雑誌が、わがフォルクの再生、その文化と教育の再生に捧げられることを願う。過去を振り返ることは避けられえないが、われわれの意志はわれわれの未来の夜明けを前にして、毅然と前を向いている。われわれの羅針盤は、単純な道徳、精神世界の永遠性へのゆるぎない信頼、隣人への愛、荣誉と幸福の太陽が再びわれわれを照らすであろうという生き生きとした希望である。われわれはとりわけ、ドイツ国民の歴史の中でかつてなかった天命を付与された教師たちに向き合い、彼らに新たな仕事のための手だてを用意したい。さらに、善き意志をもち精神の暴力なき力を信頼するすべての人間を集結 (sammeln) させたい。」
(ノールによる序言^{*)})

ここには、過去への遡求と同時に、ノールの未来志向、永遠の価値と規範への方向づけが示されている。また市民的道徳への期待も明らかである。この雑誌の課題は、ナチズムによって道徳的に荒廃した民衆を、伝統的なドイツ古典主義の理想像に基づいて再文明化することにあつた。

『ザンムルング』は1945年10月すでに10,000部の発行となり、教育学の領域をこえて文化一般に関する論攷として注目された。1945年11月には第2号、12月に第3号と次々と月刊で発行された。ノールは、確かなグループが雑誌の刊行を支えることを当然の要求とした。「雑誌はそれによって固有のスタイルを保持した。そこに、たとえば『構築』あるいは『変化』が見られるとき、それは教育学の最高の部分であり、私を喜ばせた。われわれはポジティブであり、アクティブなのだ。」(Cod.645,Nr.283,28.12.45)

4-3. ゲッティンゲン大学哲学部長

1946年2月、ノールは、退職前の教育学教授ポストを回復しないまま哲学部長に選ばれる。ポストの再設置は大学の「教授定員増」となり、経済の崩壊状況を理由として軍政当局が許可しなかったからである。学部長として彼は、予備コースと「学生定数をめぐる戦い」に従事した。ノールは次のように多忙さを嘆いている。「4月7日から14日まで、ツェレとリュエネブルグで大学週間が催された。15日さらに私はハノーファーで講演をした。・・・こうして人は、目的もなく不必要な仕事を楽しんでいる。人は私をさらにまた来年の学部長として選出した。私の毎日がつまらなくなる」(Cod.645,Nr.287,2.4.46)。しかし、この嘆きが必ずし

*1 Rückseite des Einbandes. Die Sammlung, 1.Jg., 1.Heft, Oktober 1945.

も言葉どおりに受けとられないことは、ノールがホフマンに大学週間を報告した手紙から読みとれる。「今週、私は 8 日間に 9 回の講演をした。私がそれを成し遂げ、これまで私が大声で話さねばならないときにいつも破れていた声がまったく保たれたことは誇らしい。だから、これまでうまくいかなかったのは不十分な栄養のせいだったのだ。十分な栄養のとれる今ではそんなことはない」(Cod.645,Nr.288,25.4.46)。

この時期、ノールはヒルデスハイムで、教員たちを対象とした講演を行っている。この講演には、ノールの教育学的立場が比較的明瞭に示されている。まず、ノールは「過去の汚れと血をほじくること」は何ら生産的でないと述べる。その上で、次のことが求められるのである。

「われわれは、われわれの身に生じた犯罪をわれわれ自身のなかで処理しなければならない。この純化は内的転換を必要とする。・・・そうすれば、ナチズムが長い歴史的発展の最後の恐ろしい帰結であることが明らかになる。そして、その発展はわれわれすべてが多かれ少なかれ、この道がどこに通ずるのか予感することなく、ともに作り出してきたものなのである。」(Cod.859¹)。

ナチズムはノールにとって、「悪魔的ぎまん」「誤った理想像」の典型であった。その原因を彼は、過度の民族主義、全体主義国家論、英雄崇拜の誤った概念、盲目的服従の教化に見る。歴史的現実となったこの複合体を克服するために、ノールが提案するのは『ザンムルング』刊行の辞と同じく、「基本的徳」「善」「正直」「配慮」「合目的性」である。

「帝国主義の毒牙を抜いた高次の民族主義は、内へと転換され、国民の道徳的精神の高度化について考える。これをわれわれは子どもたちに学校で愛と誠実さをもって配慮するだろう。わが民族の遺伝形質の健全さは保たれ、郷土愛が生まれ、ドイツ語が尊重される。青少年はドイツ運動の純粋な潮流の中におかれ、彼らはレッシング、ゲーテ、シラー、ヘルダーリン、アイヘンドルフへと、われわれの偉大な画家、音楽家へと、ドイツ哲学へと、つまりわが民族の高貴さと誇りを形成するすべてのものへと導かれる。彼らはドイツ精神のこの純粋なエーテルのなかにあって、そこから日常の困難な仕事のための、彼ら自身の小さな存在の精神化のための力を獲得する。」(ebenda)

このような言葉から、ノールも敗戦後の他のドイツ教育学者と同様、伝統的テ

*1 Nohl: Über die sittlichen Aufgaben der Gegenwart. Vortrag, in Hildesheim nach 1945. Cod.Ms.859.

ーマに基づき未来の形成に取り組もうとしたことが理解される。しかし、それは彼にとって理念史的なドイツ古典派の陶冶哲学に基づいてなされるべきことと見なされた。また、ノールはペスタロッチーに教育学の現代的課題に対応した思考形式を見いだしていてもいる。つまり、家庭とその教育課題の道徳的革新によって「わが民族を再び構築しようとする」(Nohl1958,S.25^{*1})のである。ペスタロッチーの居間の教育がここで、ナチズムを内的に克服する教育学的戦術となる。教育学的思考の西欧哲学史への方向づけは敗戦後ドイツの全般的傾向でもあった。

5. おわりに

ドイツの敗戦、ナチス支配体制の終焉後、数ヶ月のうちに、ノールは文部省や地方行政の顧問としての地歩をしっかりと占めていた。大学でも再び重要な役割を果たしていたし、ゲッティンゲンやニーダーザクセンをこえて広範に大きな影響力を保持していた。彼をとりまく政治的、社会的、個人的環境は、ノールの理論的、実践的影響力行使のためにきわめて都合がよかったといえる。その意味で、ノールは教育学の「ゼロ時間」にふさわしい人物であった。クリカはこのようなノールの姿を次のように評している。「ノールは、社会における機能の仕方を見抜き、たくみに活用した。彼は、学校、大学、社会教育の事案に対して、単にさまざまな政治的権力領域でうまく立ち回ったのみならず、並行して、さまざまなシステムレベルでめざされた相異なる制度化プロセスを組織した。委員会、団体、研究所、機関誌の創設、それらは相互に彼自身や周囲の人たちによって多重的にネットワーク化されていたのだが、すべてがきわめて短い期間内で、制度として作りだされた。この制度は、固有の関心から設置され、相互に支え合っていた。それらをとおしてノールに直接的、間接的に付与され、彼自身獲得に努めた権力と大きな影響力は、過小評価されるべきではない」(Klika 2001,S.257)。

他方で、歴史的経過として俯瞰すれば、1945年時点でのノールたち精神科学的教育学派は、彼らが熱望したドイツ的陶冶理想から遠く隔たった位置にあった。1918年の敗戦時とは異なり、1945年に彼らは教育的熱狂の動因とはならなかったのである。教育学理論としての内実から見ても、ナチス体制下で孤立させられていた彼らの教育学論議、思考形式は、ナチス崩壊後も大きな変化をしていない。彼らは古びた教育学用語を使用し、国際的な論議からも切断されていた。ノールは66歳、ドゥーデクの言葉を借りれば、有力者たちは学問的盛りを過ぎていた

*1 Nohl:Erziehergestalten.1958.

し、弟子たちはそのキャリアを開始したばかりだった。心理学や社会学と異なり、教育学のパラダイム転換、専門科学的再生は期待されえなかった (Dudek,S.102)。

では、1945年のノールの迅速で広範な活動再開、またその社会的影響力と、その教育学理論内実との不整合はどのように理解されるのであろうか。再びドゥーデクの言を引用すれば、その要因はアカデミズムの教育学が1945年以後も「作為的な同質性」を保っていたことに求められる。アカデミズムの教育学において、ナチズムとの対決はこの学問のナチス支配以前の「前科のない伝統」に依拠することで開始される。このような回帰は教育実践においても、占領軍政府によって推進され、当時の教育課題の解決に資することを期待される。また、これがこの教育学の自己理解にもなっていたのである。ノール自身、「今や、われわれが1935年に唱えていたところに、そのまま結び付くことは不可能であろう」と述べつつ、「1900年以来、一世代をとおしてドイツの最良の精神に生気を吹き込んできた教育運動の最後の連関」(Nohl 1949, 3.Aufl.,S.229)に連なるべきことを願望している。

6. 主要参考文献・引用文献

*Nachlässe Herman Nohl (1879-1960)

*Nohl, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M 1949 (3.Aufl.).

*Nohl, Herman: Erziehergestalten. Göttingen 1958.

*Blochmann, Elisabeth: Herman Nohl. 1879-1960. Göttingen 1969.

*Dudek, Peter: "Der Rückblick auf die Vergangenheit wird sich nicht vermeiden lassen." Opladen 1995.

*Klika, Dorle: "Wir sind die Positiven." "Die Stunde Nohl". In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Bd.7., Bad Heilbrunn 2001, SS.239-260.

Eduard Spranger in Japan

Prof.Dr. Masaki SAKAKOSHI

1. Vorwort

Ab 9. November 1936 bis 16. Oktober 1937 hielt E. Spranger sich als erster deutsch-japanischer Kulturaustauschprofessor in Japan auf und hielt 75 Vorträge im ganzen Japan und Korea. In der Tat berief das Japanisch-Deutsche Kulturinstitut (ab 1927, in Tokyo und Berlin) ihn als deutschen Direktor in Japan. Warum kam Spranger in Japan in dieser Zeit? Welche Einflüsse hat er auf japanische Kultur und Erziehung ausgeübt? Welche Bedeutung hat sein Aufenthalt sowohl für Japan als auch für Spranger selbst gehabt? .

2. Die Situation in Japan

2-1. Die Pädagogik in Japan (1920-1940)

In den 20er Jahren wurde die Geisteswissenschaft von Dilthey in Japan bekannt gemacht und hatte eine Hauptströmung der philosophischen und pädagogischen Wissen gebildet. (Katsube 1925 „Philosophie von Dilthey“, Irizawa 1925 „Kulturpädagogik und neue Erziehung“, Watanabe 1925 „Philosophie der Dilthey-Schule und ihre pädagogische Theorie“, Ototake 1926 „Neue Studien der Kulturpädagogik“, Ishiyama 1935 „Pädagogische Hermeneutik“) Die Werke von Spranger auch wurden ins Japanisch übersetzt: „Lebensformen“ (übers.v. Tsuji 1926), „Psychologie des Jugendalters“ (übers.v. Kamimura 1932), „Kultur und Erziehung“ (übers.v. Kotsuka 1935).

In den 30er Jahren zeigte die Kultur-Philosophie und Pädagogik in Japan neue starke Tendenzen der Japanisierung (Nipponismus, Nippon-Geist). Die deutsche Kulturpädagogik sollte sich zu der japanischen Nationalpädagogik entwickeln. (Irizawa 1929 „Tendenzen zur Studien der Nationalgeist und japanische Kulturpädagogik“) Weiter wandte der Blick der japanischen akademischen Pädagogen auf deutsche Pädagogik sich von der Kulturpädagogik zur nationalsozialistischen Erziehung(-wissenschaft), z.B. der Erziehungswissenschaft von Ernst Kriek oder dem System der Hitlerjugend. (Shirane 1936 „Nationalsozialistische Reform der Erziehung –Ein Überblick“, Wilhelm et.al. (übers.v. Washitani) 1938 „Die Erziehung im gegenwärtigen Deutschland“, Inatomi/Satoh 1943 „Erziehungsphilosophie E.Kriecks“)

<Zusätzlich>

Am 26. Februar 1936 machten junge Offiziere des Militärs mehr als 1000 Soldaten in Tokyo mobil, und an den Standespersonen, die für Gegner der Gründung des faschistischen Systems angesehen wurden, beging man Meuchelmord.

Am 25. November 1936 ging Japan mit Deutschland den Antikominternpakt ein. Spranger nahm an der Feier in Tokyo und Osaka teil und hielt den Vortrag.

Am 7. Juli 1937 brach der Japan-China-Krieg aus.

Die damalige japanische Staatspolitik wurde nach Direktiven geführt, die die Militärs

entworfen hatten. Japan nannte sich selbst „Führer der asiatischen Länder“. Es sollte den Lebensraum behaupten und von Mandschurei(North-Ost China) bis zur Mitte Chinas und noch bis zu Ostasien vorrücken.

Der den Tenno in den Mittelpunkt stellende Nationalismus entsprach eigentlich nicht dem Nationalsozialismus in Deutschland. Was in Japan damals gefordert wurde, war, Staat und Gemeinschaft als Wesentliches anzusehen und die Persönlichkeit zu opfern. Natürlich war das nicht neues, sondern altes, feudalistisches Gedankengut, das es einst in Japan gab. Aber zu den japanischen Gedanken kamen nun noch in moderner Form die Ideen aus Deutschland, die sie oberflächlich modernisierten. Deswegen wurde sowohl „Mein Kampf“(übers.v.Sakai in 1932, übers.v.Okubo in 1937, übers.v.Murobushi in 1940, übers.v.Manabe in 1942) als auch z.B. die totalitäre Staatstheorie von Carl Schmitt wie auch die nationalsozialistische Staatsphilosophie in Japan selbstverständlich angenommen.

2-2. Die Empfindungen und Einstellungen zu Spranger in Japan

Es gab drei Gruppe. (Vgl. Sato 1970)

- (1) Eine Gruppe, die rein wissenschaftlich, fern von der damaligen Politik, Spranger als einen Vertreter der Philosophie und Pädagogik ansah.

---Z.B. Akademische Pädagogiker. Die nicht wenige Pädagogiker hatten bei Spranger oder an der Uni. Deutschland studiert.

- (2) Eine Gruppe damaliger Politiker und Gelehrter, die die Neigung zum Faschismus hatten. Sie sahen Spranger als Vertreter der Philosophie des Nationalsozialismus in Deutschland.

---Z.B. „Kokumin-Seishin-Bunka Kenkyusho“(Staatliches Forschungsinsitut für National-Geist und Kultur). Dieses Institut, in dem Spranger den besonderen Vortrag hielt, wurde um der ideologischen Volksmobilisierung willen gegründet. Gleichfalls berichtete die Presse (Die Zeitung „Tokyo Asahi“): Dr. Eduard Spranger von der Uni. Berlin, den der Führer Hitler selbst ausgewählt haben soll. Also verband Spranger den Nationalsozialismus mit der kaiserlichen Familie von Japan. (Material ①, ②)

- (3) Die Gruppe eines Teils der Demokraten, Liberalen, Sozialisten und Kommunisten, die gegen die damalige politische Tendenz waren. Im Gegensatz zur zweiten Gruppe zweifelten sie an Spranger selbst und seine Theorie.

---Z.B. Karl Löwith (1936(37)-1939 Gastprofessor für Germanistik an der Kaiserliche Universität Tohoku(Sendai)). Er hat gesagt, dass viele Vorträge Sprangers in Japan meistens das eben gestaltete Freundschaftsverhältnis zwischen Deutschland und Japan mit der Kulturphilosophie dekorierten. Er fragte ferner dagegen, warum Spranger, der Anfangs des Jahres 1933 sein Rücktrittsgesuch eingereicht hatte, als offizieller Delegat von Hitler Japan besuchte, um die Verwandtschaft zwischen den Nazi-Deutschland und Kaiser-Japan zu propagieren. (Löwith: Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933 - Ein Bericht, Stuttgart, 1986.)

3. Spranger in Japan

3-1. Japan-Reise

Spranger schrieb in dem Brief an Käthe Hadlich (am 20. April 1936). „Ist heut Raum für komplizierte Menschen? Aber müssen nicht auch die Komplizierten durchhalten, damit etwas Höheres in der Welt nicht verloren gehe? Unter anderem auch in der deutschen Welt? — Volk ist ja auch ein Hühnervolk.....Und somit also — was niemals gesagt werden darf — der Osten, das freiwillige Exil auf Zeit — auf Zeit — auf welche Zeit? Führen wir nicht den König Lear auf? Muß nicht eine gesunde Generation unter Psychopathen wahnsinnig werden? Ist es nicht eine noble Art des letzten Widerstandes — auch wahnsinnig zu werden?“ (Eduard Spranger Gesammelte Schriften VII. 1978. S.170)

Nach dem Krieg erinnerte Spranger sich an die Japan-Reise. „Der ehemalige Botschafter Solf hatte mich dafür vorgeschlagen; das Ministerium Rust mag zugestimmt haben, um mich für eine Weile loszuwerden.“ „In Tokio war die öffentliche Aufnahme begeistert, aber von seiten gerade einiger ernsthafter Gelehrten zunächst reserviert. Man hielt mich für einen Abgesandten Hitlers. Als man bemerkt hatte, dass ich rein sachliche Vorträge hielt und jede Propaganda unterließ, wandelte sich die Stimmung, und ich gewann viele neue Freunde zu den alten. Im Laufe der Zeit von Herbst 1936 bis Herbst 1937 habe ich über 70 Vorträge gehalten, an der verschiedensten Orten und Hochschulen, auch mit sehr verschiedenen Thema.....Zwei Bände kamen in japanischer Sprache heraus.....“ (Eduard Spranger, „Ein Professorenleben im 20. Jahrhundert(1953). Im: Gesammelte Schriften X. 1973. S.352) (Material ③)

3-2. Vorträge in Japan

Vorträge Sprangers wurde in zwei Übersetzungen gesammelt.

- (1) Kulturphilosophische Vorträge von Spranger in Japan: „Probleme der Kulturphilosophie“ (übers.v. S. Kotsuka, Tokyo, 1937) (Material ④)

Inhalt

1. Kultur und Kulturen
2. Kulturmorphologische Untersuchungen
3. Nationalität und Kultur
4. Volksmoral und persönliche Sittlichkeit
5. Wandlungen im Verhältnis von Politik und Wirtschaft
6. Schicksale der Geisteswissenschaften in der gegenwärtigen Kultur
7. Was heißt Geistesgeschichte?
8. Untergang oder Renaissance des Abendlandes?

- (2) Pädagogische Vorträge von Spranger in Japan: „Gegenwärtige Kultur und nationale Erziehung“ (übers.v. S. Kotsuka, Tokyo, 1938) (Material ⑤)

Inhalt

1. Der philosophische Aufbau der wissenschaftlichen Pädagogik
2. Die Epochen der politischen Erziehung im neueren Deutschland
3. Friedrich Fröbel als Nationalerzieher und als Frauenerzieher
4. Charaktererziehung

5. Neue Wege der Kinder- und Jugendpsychologie
6. Erziehung des Jünglingsalters
7. Medizin und Moral
8. Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland

3-3. Ambivalenz

(1) Die Affinität zum Nationalsozialismus im Vortrag: Die Epochen der politischen Erziehung im neueren Deutschland (In: Spranger 1938). Diese Abhandlung wurde als besondere Beiheft (Japanisch 1938) von „Kokumin-Seishin-Bunka Kenkyusho“(Staatlichem Forschungsinstitut für National-Geist und Kultur) veröffentlicht. Sie wurde in „Die Erziehung“(13.Jg.1938) aufgenommen, aber die Schluss-Sätze wurden weggestrichen.

Im Schluss zählte Spranger fünf bemerkenswerte Punkte der nationalsozialistischen politischen Erziehung im Dritten Reich aus.

- 1) Nationalsozialismus entsteht aus das Erlebnis an der Front. Daraus auch entsteht die militärische Nation.....und das Führerprinzip.
- 2) Das Volk ist mehr als staatliche Nation.....Die Eugenik und das Bewusstsein der Rasse sind die Grundelemente für politische Erziehung. Der Einzelne muss dem Volk dienen und hat die absolute Pflicht.
- 3) Der Staat ist die höchste Äußerungsform des Volks. Er fordert die Gleichschaltung der Weltanschauung.
- 4) Die Jugend gehört zum Staat. Nur der Staat bestimmt den Geist der Erziehung in der Schulen oder Familien. (Z.B. durch Hitler-Jugend und Landjahr.)
- 5) Die Klasse ist sinnlos in der Volksgemeinschaft.

(2) Die Distanz zum Nationalsozialismus im Vortrag: Kulturprobleme in gegenwärtigen Japan und Deutschland (In:„Spranger 1938. & In:„Die Erziehung“(17.Jg.1941/42)).

Hier redete Spranger. „Die Arbeit an der Wissenschaft kann in den Dienst des Staates und der nationalen Erziehung gestellt werden, aber die Wahrheit kann nicht politisiert werden. Über diese Dinge bestehen noch viel Unklarheiten und Missverständnisse. Man wird auch hier in Japan an ihrer Klärung arbeiten müssen. Ich begnüge mich mit wenigen Andeutungen.“

Im Vortrag: Schicksal der Geisteswissenschaften in der gegenwärtigen Kultur (In: Spranger 1937), kritisierte Spranger die damaligen Leute, die das Wort von Nietzsche „Der Wille zur Macht“ eigennützig anführten. „Es gibt dann nur noch ‚Willenschaft‘, nicht mehr ‚Wissenschaft‘.“

Wie kann man diese Ambivalenz Sprangers verstehen? Seine Gedankenwelt ist zum einen so preußisch-konservativ geprägt, dass er mit Sicherheit die Dinge in der politischen Beziehung zu Beginn von 1933 nicht übersehen konnte. Zum anderen brachte er den Widerstandswillen liberalistisch zum Ausdruck, so dass er sein zwiespältiges, geistiges Schema gegen den Nationalsozialismus durch das innere Exil überwinden wollte.

4. Sprangers Einstellung zu Japan

Im Nachwort „Gegenwärtige Kultur und Nationalerziehung“ (1938) hat der Übersetzer Kotsuka die Worte von Spranger geschrieben. „Nur möchte ich (=Spranger) ihnen (= den japanischen Leuten) unsere bisherigen Kulturleistungen zeigen und sie informieren. Ich denke auch daran, über die neue Kulturpolitik des Nationalsozialistischen Deutschlands den Leuten einiges mitzuteilen, was für sie als gute Information dienen kann“. Als Spranger über die damaligen Zustände in Deutschland redete, hat er fast nicht seine Meinungen geäußert. Was er gesprochen hat, war nur Hinweisung der Tatsachen und ihre Erklärung. Auch Kotsuka hat geschrieben, dass Spranger vielmehr vermied, eine klare Schlussfolgerung zu ziehen.

Zwar können wir seinen umsichtigen Ausdruck finden. „Ich habe nicht das Recht, über politische Einrichtung und Handlungen meines Gastlandes eine Meinung zu äußern. Ich kann nur schildern, in welchen Richtungen das politische Suchen und Wirken im gegenwärtigen Deutschland geht. Meine japanischen Hörer werden den Vergleich im stillen selbst durchführen und somit im Sinne meines Themas Stellung nehmen.“ (Vortrag: Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland. In: Spranger 1938)

Aber die folgende Worte von Spranger konnten die japanische nationalistische Leute begeistern. „Es ist höchst glücklich für japanische Leute, dass die Geburtsnation, Kulturnation und Staatsnation in Japan sich vereinigt haben.“ (Nationalität und Kultur. In: Spranger 1937). „Es ist der wesentliche Unterschied zwischen Japan und Deutschland, dass das japanische Volk eine große Familie unter dem heiligen Kaiser gestaltet haben.“ (Erziehung des Jünglingsalters. In: Spranger 1938).

Weiter redete er diplomatisch. „Die politische Leitung dieser (Meiji) Restauration, die zugleich eine Revolution war, verstand es genial, jeden kühnen Fortschritt sogleich mit konservativen Sicherungen zu decken. Die Kraft der Familie in Japan erklärt sich aus Kräften, die es Abendlande so nicht gab oder nicht mehr gab: der gottentstammte geheiligte Kaiser ist das Oberhaupt der gesamten Volksfamilie. Der shintoistische Ahnenglaube bewirkt, dass die Abgeschiedenen mit den Lebenden verbunden bleiben.....Die Familie ist somit ganz durch religiöse Heiligung gesichert. Die Wirkung einer Jahrhunderte alten Volkserziehung nach der Morallehre des Konfuzius kommt hinzu.“ Im Ende des Vortrags sprach er wie folgt. „Aus der Kraft des Ewigen sich zeitlich zu erneuern—das ist Sinn der großen Kulturfrage, die zu allen Zeiten besteht. Man betet hier Japan vor uralten Schreinen, die aber aller 20 Jahre neu und rein errichtet werden. Darin liegt ein schönes Symbol für die Verflechtung des Gegenwärtigen und Ewigen. Möge Japan stets verjüngt und schöner, größer aus seinen Krisenzeiten hervorgehen!“ (Sprangers Abschiedsvortrag am 9. Oktober 1937; Kulturprobleme in gegenwärtigen Japan und Deutschland. In: Spranger 1938. & In: Die Erziehung, 17.Jg.1941.)

5. Schluss

Zufolge des Briefes an K. Hadlich fragte Spranger sich selbst, ob eine Tragödie „den König Lear“ zu spielen und wahnsinnig zu werden eine noble Art des letzten Widerstandes sei. Diese Haltung von Spranger kann man als „das innere Exil“ oder „das kurze äußere Exil“ betrachten.

Trotzdem wird man Gesichtspunkte in den Vorträgen von Spranger finden, die vom

Politischen her problematisch sein können. Obwohl er nur die damalige Situation in Deutschland erklärt hat, wollten die Leute mit seiner Erklärung ihrer nationalistischen Gedanken einen Grund geben und sie unter dem ganzen Volk durchdringen lassen. Zwar war Spranger der liberale Akademiker, „der kulturphilosophische Denker und humanistische Pädagoge“ (der Eindruck von Spranger auf Tosaka, den damaligen führenden marxistischen Akademiker in Japan), aber er hatte eine patriotische Gesinnung und spielte eine Rolle als Vertreter seiner Heimat Deutschland.

Im Grunde setzte Spranger Tenno(Kaiser)-System mit dem Hitler-Regime gleich. Er meinte, Deutschland und Japan seien je ein eigener Volksstaat, anders als Russland und Italien. In diesem Kontext kann man sagen, dass Spranger gerade als ideologischer Delegat des Hitler-Regimes Japan besuchte und gut funktionierte. (Vgl. Tashiro 1999)

Epilog

Nach dem geplanten Attentat des 20. Juli 1944 wurde Spranger am 8. September verhaftet und ins Gefängnis Moabit eingeliefert. Seine Frau Susanne bat den japanischen Botschafter um seine Entlassung. Am 16. November war er durch die Intervention des japanischen Botschafters Hiroshi Ohshima und des Botschaftsangestellten Takayasu Senzoku, des ehemaligen ausländischen Student an der Uni. Berlin, frei gekommen. Spranger schrieb, „Die Abkürzung,.....verdanke ich vor allem der einzigartigen Energie und Umsicht meiner Frau, sodann der tatkräftigen Hilfe manches treuen Freundes. [Sowie der Botschaft Japans.]“ (Spranger: G.S.VII, S.223, G.S.X, S.355, Spranger 1950: Nachwort von Übersetzer Shinohara, S.185)

Literatur

Spranger, Eduard: Das Japanische Erziehungswesen. In: Die Erziehung. 11.Jg.,1936.

Spranger, Eduard (übers.v. Kotsuka): „Bunka Tetsugaku no Shomondai“ (Probleme der Kulturphilosophie), Tokyo, 1937.

Spranger, Eduard (übers.v. Kotsuka): „Gendai Bunka to Kokumin Kyoiku“ (Gegenwärtige Kultur und nationale Erziehung),Tokyo, 1938.

Spranger, Eduard: Die Krisis der Geisteswissenschaften in der Gegenwart (Vortrag in Tokyo, 1937). In: Gesammelte Schriften Bd.VI, 1980.

Spranger, Eduard: Religionsphilosophische Frage eines Abendlandes (Vortrag an der Uni. Ryukoku in Kyoto und an der Uni. Koyasan, 1937). In: Gesammelte Schriften Bd.IX, 1974.

Spranger, Eduard: Brief 1901-1963, Gesammelte Schriften Bd.VII, 1978.

Spranger, Eduard: Ein Professorleben im 20. Jahrhundert. In: Gesammelte Schriften Bd. X, 1973.

<Übersetzungen>

- Spranger, Eduard (übers.v. Tsuji): „Sei no Keishiki“(Lebensformen), Tokyo, 1926.
- Spranger, Eduard (übers.v. Kamimura): „Seinen no Shinri“(Psychologie des Jugendalters), Tokyo, 1932.
- Spranger, Eduard (übers.v. Kotsuka): „Bunka to Kyoiku“(Kultur und Erziehung), Tokyo, 1935.
- Spranger, Eduard(übers.v. Shinohara): „Bunka-Byorigaku“ (Vorträge: Kulturpathologie“(1947), et. al.), Tokyo 1950.
- Spranger, Eduard(übers.v. Shinohara): „Tamashi no Majutsu“ (Die Magie der Seele), Tokyo 1951.
- Inatomi, Eijirou & Tadao Satoh: „Krieck no Tetsugaku“(Erziehungsphilosophie E.Kriecks), 1943.
- Irizawa, Souju: „Bunka-Kyoikugaku to Shin-Kyoiku“(Kulturpädagogik und neue Erziehung), Tokyo, 1925.
- Irizawa, Souju: „Kokumin Shisou Kenkyu no Kiun to Nihon Bunka-Kyoikugaku“(Tendenzen zur Studien der Nationalgeist und japanische Kulturpädagogik), Tokyo, 1929.
- Ishiyama, Shuhei: „Kyoikuteki Kaishakugaku“(Pädagogische Hermeneutik), Tokyo 1935.
- Katsube, Kenzo: „ Dilthey no Tetsugaku“(Philosophie von Dilthey), Tokyo, 1924.
- Löwith, Karl: Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933 - Ein Bericht, Stuttgart, 1986.
- Nagai, Kazuo: Die Rezeption der Theorien Eduard Sprangers in Japan. In: Pädagogische Rundschau, 37.Jg. 1983.
- Ototake, Iwazo: „Bunka-Kyoikugaku no Shin-Kenkyu“(Neue Studien der Kulturpädagogik), Tokyo, 1926.
- Ototake, Iwazo: „Nihon-Kyoikugaku no Sujiku“(Das Kern der japanischen Pädagogik), Tokyo, 1939.
- Sasaki, Hidekazu/ Takayuki Shirane: „Saikin Doitsu Kyouiku-Shisoshi“(Die Geschichte der Erziehungsgedanken im gegenwärtigen Deutschland), Tokyo 1936.
- Sato, Reiko: Spranger und Japan. In: Memoirs of Tachibana Womens College, No.3, 1970.
- Shirane, Takayuki: „Nazi-Kyoiku no Zenbo“(Nationalsozialistische Reform der Erziehung –Ein Überblick), Tokyo, 1936.
- Tashiro, Takahiro: Affinität und Distanz. Eduard Spranger und Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau, 53.Jg. 1999.
- Watanabe, Masamori: „Dilthey-ha no Tetsugaku to sono Kyoikugakusetsu“(Philosophie der Dilthey-Schule und ihre pädagogische Theorie), Tokyo 1925.
- Wilhelm, Theodor et.al.(übers.v. Washitani): „Gendai Doitsu no Kyoiku“(Die Erziehung im gegenwärtigen Deutschland), Tokyo 1938.



ナチの豪華船入港

珍客シユ博士

總統推薦の學術客

【本報東京二十一日電】ドイツの豪華船「シユ」が、昨日午後七時、神戸より横濱へ入港した。同船は、ナチの珍客シユ博士が自らの研究のため、大東洋航路を航行中である。シユ博士は、ドイツの著名な物理学者で、ナチ政府の推薦を受けた。同船は、豪華な設備を備え、乗客は数人にとどまる。シユ博士は、横濱に到着後、ドイツ大使館を訪れ、大使と面談した。シユ博士は、ドイツの科学界で重要な地位を占めている。同船は、横濱を離れ、東京へ向かう予定である。

Material ①

"Der Ehrengast, Prof. Dr. Spranger. Der wissenschaftliche Delegierte, den der Führer empfahl." (Die Asahi-Zeitung, Tokio, 10. November 1936.)

お土産を封切

シユアラボン博士の箱から
ゲマルニヤ文の粹



Material ②

"Die Öffnung des Geschenks, aus dem Kasten Prof. Dr. Sprangers. Die Essenz der germanische Kultur." (Die Asahi-Zeitung, Tokio, 14. November 1936.)



広島高等師範學校附屬小學校を見學中のシュプランガー教授

Material ③

"Prof. Spranger besuchte die angegliederte Grundschule in der höheren Lehrerschule

Hiroshima." am 4. 6. 1937 (?)

Material ④

Eduard Spranger: Probleme der Kulturphilosophie,
(Kulturphilosophische Vorträge, übers.v. Kotsuka)

Tokio 1937.

(Der Text außer dem Vorwort ist japanisch.)

Vorwort

Inhaltsverzeichnis

1. Kultur und Kulturen	1
2. Kulturmorphologische Untersuchungen	33
3. Nationalität und Kultur	71
4. Volksmoral und persönliche Sittlichkeit.....	101
5. Wandlungen im Verhältnis von Politik und Wirtschaft.....	133
6. Schicksale der Geisteswissenschaften in der gegenwärtigen Kultur	155
7. Was heisst Geistesgeschichte?.....	191
8. Untergang oder Renaissance des Abend- landes?	223

Beim Abschied von Japan hinterlasse ich diese kleine Sammlung von Vorträgen als ein Symbol meiner herzlichen Dankbarkeit und als eine Bitte um ein freundliches Gedenken. Die Eindrücke, die ich in dem lieb gewonnenen Gastlande sammeln durfte, bieten Stoff genug zur inneren Verarbeitung für viele Jahre. Die vorliegenden Reden, die sämtlich in Japan selbst entstanden sind, zeigen naturgemäss überwiegend die westliche Schweise. Sie streben aber hinüber zu einer „westöstlichen“ Fragestellung. Genuer gesagt: diese Reden sind eigentlich deutsch; aber sie kommen aus einem Bereich des deutschen Denkens und Fühlens, wo die Seele Japans gesucht und wo japanisch-deutsche Geistesfreundschaft gepflegt wird. Es sind zunächst nur solche Vorträge zusammengefasst, die sich um das Thema „Kulturphilosophie“ herum bewegen. Die ungefähr ebenso zahlreichen pädagogischen Ansprachen erscheinen vielleicht in einer zweiten Sammlung.

Ich möchte diesem Buch den Ausdruck herzlichster Dankgefühle mitgeben für das reiche Mass von Güte und Förderung, das mir während meines einjährigen Aufenthaltes in Japan zuteil geworden ist. Wenn ich Namen im einzelnen nennen dürfte, so hätte ich mancher Freundschaft ein Denkmal zu setzen, die durch 30 bis 35 Jahre von beiden Seiten trenn bewahrt worden ist. Ich hätte auch vieler neuer Freunde zu gedenken, mit denen ich für die Zukunft fest verbunden zu sein hoffe.

Mein ehrerbietiger Dank gilt an erster Stelle den hohen Behörden der Kaiserlich-japanischen Regierung, die meine Tätigkeit unter ihre Schirmherrschaft genommen haben, eingeschlossen das Kaiserliche Generalgouverne-

ment von Chosen.

Ich danke ferner herzlich der japanischen Leitung des Japanisch-Deutschen Kulturinstitutes in Tokyo, dessen deutscher Direktor ich ein Jahr lang unter neu geschaffenen Formen sein durfte. Dank der immer gleichen Hilfsbereitschaft und gütigen Führung Sr. Exzellenz des Herrn Marquis Okubo ist meine Tätigkeit allein möglich geworden. Mein Kollege und Freund Professor Tomoëda hat jeden meiner Schritte hier aufs sorgsamste gefördert und damit den gemeinsamen Weg freundlich fortgesetzt, den wir vor 25 Jahren in Leipzig als junge Männer begonnen haben. Alle Stellen in Japan, die mich durch Einladungen zu Vorträgen geehrt haben, kennen seine rastlosen Bemühungen um mich.

Die Reden, die dieses Buch enthält, sollen auch eine bescheidene Danksagung an die Hochschulen sein, an denen sie gehalten werden durften. Wenn einige von hohem Rang unter ihnen fehlen, so ist dies meinerseits nur auf die leider begrenzte Zeit zurückzuführen, die mir hier zur Verfügung stand. Ich habe Vorlesungen halten dürfen an folgenden Hochschulen:

Kaiserliche Universität	Tokyo
"	Kyoto
"	Sendai
"	Keijo (Chosen)
Bunrika Universität	Tokyo
"	Hiroshima
Keio-Universität	Tokyo
Waseda-Universität	Tokyo
Handelsuniversität	Kobe
"	Osaka
Ryukoku-Hochschule	Kyoto
Hochschule	Koyasan

Ausserdem habe ich für die Medizinische Universität Chiba und mehrere hochangesehene Lehrervereinigungen

gesprochen. Die dort gehaltenen Vorträge sind in diesem Band noch nicht enthalten, weil sie sachlich anderen Gebieten angehören als dem Hauptthema dieser Sammlung.

Meinem lieben Freunde Dr. Shinichiro Kotsuka danke ich herzlich für die grosse Mühe und Sorgfalt, die er auf die Übersetzung dieser Reden verwandt hat, — erst beim mündlichen Vortrag, dann bei der Fertigstellung des Buches. Als er 1931 in Berlin unter meiner Führung den philosophischen Doktorgrad erwarb, ahnte ich noch nicht, dass er einmal in Tokyo und weiten Teilen von Japan mein Führer und Helfer sein würde. Was er für mich getan hat, kann hier nicht mit Worten ausgesprochen werden, sondern bleibt — wie so viele andere meiner japanischen Erlebnisse — dem Schreiben des Herzens anvertraut. —

Die Japaner bringen dem Lehrer eine schöne Pietät entgegen, von der andere Nationen manches lernen könnten. Ich scheidet aus diesem herrlichen Lande als ein dankbarer Schüler Japans. Es geschieht mit gleicher Pietät und mit jener Mischung von Glücksgefühl und Wehmut, mit der der Seefahrer die seligen Inseln vor seinem liebenden Blick versinken sieht.

z. Z. Nara, den 24. September 1937.

Eduard Spranger.

Material ⑤

Eduard Spranger: gegenwärtige Kultur und Volk, (übers. v. Kotsuka)
Tokio 1938. (Der Text außer dem Vorwort ist japanisch.)

Pädagogische Vorträge

VON

Eduard Spranger

Inhaltsverzeichnis

1. Der philosophische Aufbau der wissenschaftlichen Pädagogik	1
2. Die Epochen der politischen Erziehung im neueren Deutschland	39
3. Friedrich Fröbel als Nationalerzieher und als Frauenerzieher	105
4. Charaktererziehung	133
5. Neue Wege der Kinder- und Jugendpsychologie	165
6. Erziehung des Jünglingsalters	211
7. Medizin und Moral	241
8. Kulturprobleme im gegenwärtigen Japan und Deutschland	269

1938.

aus Deutschland in die Hand mancher Freunde und Hörer
in Japan gelangt.

Berlin-Dahlem, Fabbeckstr. 13

Im Januar 1938

Eduard Spranger

VORWORT.

Das Japanisch-Deutsche Kulturinstitut in Tokyo hat mir die Ehre erwiesen, im vorigen Jahr eine Sammlung meiner kulturphilosophischen Vorträge in Japan unter dem Titel "Probleme der Kulturphilosophie" herauszugeben. In diesem 2. Band folgen einige dem Gebiet der Pädagogik und Psychologie angehörige Reden. Ich nenne auch hier mit dem Ausdruck lebhaften Dankes die Stellen, die mich zu Vorträgen eingeladen haben:

- Kokumin Seishinbunka Kenkyujo in Tokyo
(Staatliches Forschungsinstitut für nationale Kultur)
 - Bunrika-Universität in Tokyo
 - Jochi-Universität in Tokyo
 - Staatliche Frauenhochschule in Tokyo
 - Kaiserliche Erziehungsgesellschaft in Tokyo
 - Kaiserliche Erziehungsgesellschaft in Kyoto
 - Lehrertagung in Tokyo
 - Lehrertagung in Niigata
 - Die Schulabteilung des Kaiserlichen Generalgouvernements von Chosen in Keijo
 - Die Schulverwaltung der Stadt Nagoya
 - Kokusai Bunkashinkokai in Tokyo
(Gesellschaft für Internationale Kulturbeziehungen)
 - Medizinische Hochschule in Chiba
 - Japanisch-Deutsche Medizinische Gesellschaft in Tokyo.
- Für die Mühe der Übersetzung danke ich wiederum von Herzen meinem Freunde Dr. Kotsuka. Ebenso bin ich dem Verlag Iwanami für sein tätiges Interesse an beiden Bänden aufs wärmste verpflichtet.
- Es ist mir ein angenehmer Gedanke, dass diese Sammlung, nachdem ich in die Heimat zurückgekehrt bin, als ein Gruss

忘却・沈黙・処理

ーフリッツ・ブレットナー、オットー・フリードリッヒ・ボルノウ
及びテオドール・ヴィルヘルムにみるヒトラー時代の経験に対する
教育学的反応についてー

クラウス・ブランゲ(テュービンゲン大学)

訳者 坂越正樹

*本論は、テュービンゲン大学クラウス・ブランゲ教授が、自らの師世代のナチズム体験と彼らの戦後の姿を分析した講演テキストの提供を受け、訳出したものである。

われわれは忘却することなしには生きることにはできない。忘却はわれわれの本性である。忘却はマルティン・ハイデガーが『存在と時間』で詳述したように、記憶よりも基礎的な事象である。というのも記憶は「忘却を基礎にして」のみ可能であるから。そのことを証明するのに、なにも徹底的な研究をする必要はない。日常経験で示される。すでにこの講演を聴く際、読書の場合と同じく、われわれが今聞いたことや読んだことが消えていく。われわれはテキストを一字一句記憶せず、参照点を作り、メモしたり、重要と思うところに下線を引く。何故か。それは忘れないためであり、いつか使うかもしれないことを記憶するためである。

こうした事態は教育の日常でもある。われわれは体験した時を超えて、子どもや青年が振り返ったり、繰り返すことができるものを創ろうとする。われわれは彼らが記憶し、思い出の宝を手に入れるように手助けする。その際、われわれはわれわれの国、伝承、共通の信念という集合的な記憶に頼る。この集合的な記憶は素朴な文化では神話、歌、礼拝的な祭典に現れ、現代では記念日や祝賀祭、国民の祝日等に示される。それらは記憶を目覚めさせ、互いの絆や義務を目に見えるようにする。こうした集合的記憶の表現なしには、個人としても民族としてもアイデンティティを失う。

ドイツ人はそれをどう考えているのか。われわれには確かに一連の記念日がある。しかしそれらは祝われない。役人の仕事上の義務や公的生活の代表行為として済まされるのである。というのもそれらはパレードや祭典に適していないし、

また民族的祭典でもなく、実際の勝利を思い起こさせず、むしろ罪、失敗、敗北、破滅の想起に資するからである。民族の祭典および喜びの祭典でもあった最後の記念日は、1918年帝国と共に過ぎ去った。それは1870年の対仏勝利が復唱されたセダンの日であった。

現代の記念日はそれとは全く異なる。「二度と戦争は繰り返さない」、迫害、ホロコーストは二度と繰り返さない。また恐怖の場所にわれわれの記念の場所が設置される。国民的、集合的な記憶が忘れられない何かに結ばれる。つまり国家的破局や集合的侮辱、そしてヒトラー支配のトラウマに固定されるのである。

ここでは特殊な記憶が存するということが問題である。ハイデッガーがいう忘却を基礎にした記憶ではなく、忘れられない何かを克服しようとする試みである。ここで問題なのは記憶を基礎にした忘却である。それ自体矛盾した努力である。克服され、消化され、決定的に克服されるべきものが繰り返し記憶に刻印づけられるのである。そのようにヒトラー時代は存在続けている。それはわれわれドイツ人がそれと共に生きなければならない集合的ステイグマと犯罪者のしるしである。

わたしはこうした状況を教育学、しかも教育学の3人の教師に限って扱うことにする。つまりブレットナー、ボルノウ、ヴィルヘルムである。ある意味で彼らはヒトラー以後、大戦以後の教育学を代表する。だが個人的な理由もある。私はキールでブレットナーとヴィルヘルムに教わった。ブレットナーが50年代末まで、その後ヴィルヘルムが60年代まで教育学を代表していた。ボルノウはまずは著作からのみ、あとでテュービンゲンで晩年の彼と知り合った。彼らはそれぞれのあり方で私の教師であった。50年代に教育学の研究を始めた世代にとって、彼らは過去から現在へ通じる橋を架けたのである。

次の世代にとっても、老教師たちが彼らの弟子達に恐怖の時代について何を語り、何を語らなかったのか、また彼らがこの時代をいかに解釈し、いかなる記憶像を形成したのかについて知ることは興味がないことではないと思う。

彼ら世代に共通する境遇を指摘したい。彼らは世紀転換期に生まれた世代である。ブレットナーが1891年、ボルノウが1903年、ヴィルヘルムが1906年である。彼らは帝国、第一次世界大戦、1918年の革命を体験した。20年代に思想的、社会的に刻印された世代であり、ワイマール共和国の末期に学問上の資格を取り、職に就くという課題の前にいた。彼らは青年運動に由来する教育の改革思想に触れた。彼らは右でも左でもなくブルジョア的中道を歩んだ。したがって、「第三帝国」によって社会主義者や人種的除名者として危険にさらされることもなかった。

たし、革命の早期の信奉者として助成されることもなかった。彼らは人々が新しい状況に直面して一般的になすことをなしたといえるかもしれない。いずれにせよ彼らは計画どおり人生設計を継続し、ブレットナーやボルノウのように大学教師として順応したり、ヴィルヘルムのように国家的な職に就くことができた。ここで問うのはいかにそれが生じたかではない。彼らが戦後、ヒトラー以後、ホロコースト以後、破局の経験以後、生じたことにいかに反応したかである。

ブレットナーから始める。彼は一番年上で、まだ教員養成所で小学校教師のための古い教育を受けていた。その後成人してギムナジウム卒業試験を取得し、大学に行き、博士論文により学問の道を開いた。1931年ハンブルクでヴィルヘルム・フリットナーの助手になり、「ノール学派のサークル」に参加した。彼はこの思想圏に義務づけられた。特に科学としての教育学には教育的任務が帰属するという見解が。それは戦後示された。1945/46年の冬学期、まだハンブルクにて『大学生への言葉』を著した。この言葉は理屈に合わないことやまったくの無意味なことから意味を勝ち取ろうとする試みである。

「できごとは、将来いかなる行為をなすべきかの結論をそこから引き出すことのできる心の方や偉大さを所有する者にのみ教えるものである。もしわれわれがそれらによってよりよく、より賢くなることがなければ、戦場や収容所の死者達は無駄に死んだことになり、涙の海が無駄に流されたことになり、計り知れない恐怖にむだに耐えたことになるだろう。そうなるのはわれわれの力の中にある。われわれは誰であり、われわれはどこに立ち、われわれは何を欲しているのか認識するために、真剣に自らを調べてみよう」。

どこに心の方や偉大さはあるのか。ブレットナーは彼の言葉の最初と最後に言う。それは「神はこの意味を見せなかったとしても、人間と共に何かを考えている」という確信や信仰にあると。まさに体験した破局の隠された意味への信仰なしに、人は生きることができないであろう。

ブレットナーの個人的な信仰についてはここでは何もいえない。しかしそれが公的な信仰告白としていかなる機能を獲得することができたかについては言うことができる。戦場や収容所の隠された意味についての言及は、事件をあまりに大きなパースペクティブにもたらすことになる。それは個々の出来事や個人の行為の大きな相違を見逃すことを認める。すべてがそうならざるを得なかったように。このパースペクティブはより厳密な再尋問や調査を免除し、個人の失敗や誤り、罪や犯罪のうえに一般的な宿命というマントを着せる。

実際ブレットナーは二つの著作の中でヨーロッパ共通の伝統、つまりキリスト教的ヒューマニズムの伝統への想起を積極的に貫いた。1951年の『教育学の歴史』と1960年の『ギムナジウム』に関する晩年の作品において。重要なのは保証された洞察や価値を守り、現代に媒介することであり、存続する意味に同時代人や後続世代を近づきやすくすることである。ブレットナーは人文主義的伝統の保護者として語ったし、彼の態度は教育的であったし、われわれをヨーロッパの基礎的価値の仲間にしよと呼びかけた。その動機は明白だった。惨事は繰り返されるべきでなく、エピソードにとどまるべきである。それは古典的陶冶やキリスト教的信仰、フンボルトとペスタロッチー、キリスト教的生活様式と古典時代の思想を思い起こすことによって出会うことのできる一時的な誤りや錯誤なのであると。

ブレットナーの跡を継いだのはヴィルヘルムであった。それは全く異なった思想世界であった。より現代的で、政治的であり、もはや歴史的に方位づけられていない。したがって伝統に対しても批判的であった。けれどもそれについて触れる前に、ボルノウがいかにかヒトラー時代を考慮し、処理したか示そうと思う。その際ボルノウは一方で伝統への接続をも試みたということ。他方で同時に脅迫や不確かさ、人間の寄る辺なさという現代的感情をも語った。つまり彼はディルタイの弟子ヘルマン・ノールの弟子であったし、ハイデガーの弟子でもあった。実際彼は伝統的な精神科学的考察方法をハイデガーの現存在分析の徹底さと調和させようとした。

1959年の『実存哲学と教育学』の序論が参考になる。「現代の教育学的状況」をボルノウは「推進力や理念の欠如」として特徴づける。改革教育が果たしていた古い楽観主義は失望に変わった。ヒトラー以後楽観主義的な人間像は破棄され、教育はもはやそれに基づくことはできない。

「1945年以後の教育者の状況を規定したのは、人間の弱さと醜さの経験であった。それは人間的自然の墮落や人間的状況全体の疑わしさに対する驚きのまなざしであった。それゆえ人間の中には自ら発展する善良な核があるという信頼が今日の教育者には幻想とみなさざるを得ない。人間の中には根源的に悪魔的な、悪の本質があることが原則承認されねばならなくなった」。

ブレットナーと同様、ボルノウはヒトラー時代の経験を一般的にのみ記述している。1971年日本で最初に出版された『人間学的教育学』のなかで、「1933年突発した国家主義的支配」についても語っている。それはあたかも国家社会主義が病気や悪魔的力がドイツ人を襲ったかのように聞こえる。本来ドイツ人全体、あ

るいは指導者層、グループや誰か一人に罪がないかのように聞こえる。

私はこの見方を擁護も攻撃もしない。しかし明白なのは、現実の出来事を一般性の中へ書き換え・それを人間の予測不可能な本性に帰するという形式が見出されたと言うことである。時代の破滅はその根拠を一般的人間的な体制に持ち、それは実存哲学によって最もよく表現されると言う。ボルノウは教育学を「教育の非連続形式の試み」として提示した。ボルノウの経験によれば、財産や健康だけでなく、われわれ自身が不確かなのである。

私との会話の中で、ボルノウは語った。「誰も自分の性格を知らない」。これは驚くべき命題であり、深く分裂している。それは道徳的評価や政治的行動を超えている。それは恐るべきものとの出会いの経験の総体を含んでいる。しかし他方自身の失敗や怠慢についての照会や再検査や証拠調べを免れることにも使われうるし、使われたということを誤認できない。

ブレットナーと対比して、ボルノウにはヨーロッパ的伝統の根底への回帰はもはや存在しない。むしろ必要なのは、人倫的なものの基礎的経験、単純な徳、感謝や信頼などの道徳的現象に遡ることである。ボルノウの教育学や思考様式は人間学的である。つまり彼は偉大な歴史、政治、社会空間という上からではなく、下から、個人から再開しようとするのである。これが、ボルノウの言葉がなぜ非常に単純な気持ちにさせるのかについての理由でもあろう。それは戦後多くの人々により、騒がしいスローガンへの適切な対応として体験された。しかし今日ではこの意図された単純さは一種の理論の欠如とみなされる。

さてヴィルヘルムである。1959年キールで彼はブレットナーの後任となった。その交代は特徴的だった。われわれは過去から突然現在に、観察の領域から決断や今日の問題の政治的空間に移されたかのように思われた。学校政策、カリキュラム、新しい政治教育の問題に。ロマン主義から現代に至るまでのドイツにおける青年運動史に関する彼の講義はいわゆる「民族主義的」青年、ましてやヒトラーユーゲントからの清算でもあった。私の記憶では、「過度の感情表出や若い理想主義はもう要らない」というモットーのもとに。歴史は古くからの安全の基礎としてではなく、つらい錯誤の源泉として現れた。

ヴィルヘルムはヒトラー帝国の教育学の正当化に彼自身いかに関与していたか、一言も語らなかった。われわれも彼がとにかく「悩んでいた」ということを薄々知ってはいたが尋ねなかった。ヴィルヘルムは『パートナーシップ』（1951年）によって新しい民主主義的教育に道を拓いた「現代的な」リベラルな教育学者として登場した。デューイやアメリカ民主主義的实用主義を引き合いに出し、

もはや陶冶や偉大な哲学の伝統に依拠しない教師である。1959年『現代の教育学』が出版され、1977年には最後の第5版が出版された。それは国家社会主義の教育学の章も見出され、その中には「失われることのない経験」という節も含まれるが、非常に多く利用された入門書であった。

ヴィルヘルムは一方でブレットナーやボルノウと比べて、国家社会主義と大部分同一化していた人物であったが、しかしおそらくまさにそれゆえ他方で過去の距離を最も明確に定式化した人物でもあった。彼は「新しい」改心したヴィルヘルムとして自己を提示しなければならなかった。彼は最初は匿名で、仮の名前を使って『パートナーシップ』を著した。その著作が成果を上げたとき、再び本名で登場した。それは無類の事象であり、私はそれを道徳的に評価しようとは思わない。第三帝国での行動に続いて、ヒトラー以後の民主主義的体制の倫理や政治に対する新たな、決定的な行動をなしたということである。

パートナーシップ説のなかで何が新しかったのか。50年代当時、ヒトラー時代の災いへの反応として何が認められたのか。外から見ると、それは「人格形而上学」、究極的価値や絶対主義的立場の崇拜からのヴィルヘルムの転向であった。それに対して彼は、暫定的解決、妥協や調和に、差異に基づくコンセンサスに、時代への諸々の回答や撤回に賛意を表した。われわれは共通の問題状況や危機的状況にあるパートナーである。われわれはそれらを決定的に解決できないので、違いがあるにもかかわらず互いを頼りにしている。

そのために必要な主たる特質は、他者の状況から考え、他者の役割や立場に自らを置き換えてみる能力である。それはいまや学校で特別に訓練されねばならない。したがってブレットナーやボルノウと異なり、ヴィルヘルムは政治教育に達するのである。教師は教壇を降り、自らグループ学習のパートナーにならなければならない。せいぜい班長であって、決して不変的秩序の伝道師や代表者ではない。それは親密な関係以上であり、大きな政治以下である、社会的かつ公的な仲間のための政治倫理である。

この教育学は再建の時代に機能を果たした。それはスローガンや絶対的な遠い将来の目標から離れることを際立たせた。それは日々の延期不可能な問題へのまなざしを正当化した。それはヒトラー以後の興ざめと一致した。しかしこの教育学は危機の時代を超えた安定的な基礎付けへの放棄も含んでいた。したがってそれは西ドイツが強化され、その成果への問いが問われるに応じてその意味を失った。つまり創立されたものは、将来にとっての正しい答えであったのか、と。それはその後60年代に立てられた問いである。しかしそこではブレットナーやボルノウの時代は過ぎ去り、最後にヴィルヘルムの時代も過ぎていったのである。

新しいテーマと共に記憶も新しい段階に入った。ヒトラーへの最初の反応は、悲運をまだ全く正しくは消化しなかった。沈黙しすぎであり、あまりにわずかしからせなかったという疑いに自ら再び陥った。これはもはや私のテーマではない。ヒトラーは直接間接現存する。彼は過ぎ去らない影である。私が示そうとしたのはヒトラーへの最初の教育学的反応であった。それは唯一のでもなければ、最後の反応でもない。ブレットナーの場合、国家的、道徳的破局のショックが、キリスト教的ヒューマニズムのヨーロッパの伝統を回想することによりいかに克服されるかを見てきた。ポルノウの場合、国家社会主義が現代の実存の深淵さをいかに表現したか、そしてこの深淵さは回避できず、むしろ耐えるべきであることを見てきた。それが人間学的教育学の意味と機能であると思われる。最後にヴィルヘルムの場合、自分の会社を倒産させた男が、今や慎み深く、現実的で、達成可能な目標をもった新しい仕事を始めようとしている男のようである。

そうこうするうちにヒトラー時代へのこうした反応の時代が過ぎ去り、別の反応が姿を現した。しばしば最初の反応への反応として。「ヒトラー」は忘れられないものを示す符号となった。われわれが教育の形式と目標について語る時、たとえば若者の暴力に対する教育の限界について論じるとき、教育が公的にいかに組織されるべきか、また後続世代に屋史として何が提示されるべきか問題にする時、その符号は直接間接働いているのである。この記憶はドイツ人の集合的記憶に焼き付けられたままであろうし、またそれは教育学にも書き込まれたままであろう。私が語った教育学の教師達は、新しい始まりを開始したのである。われわれはこの始まりに変わらず義務づけられていると考える。

Klaus Prange (Universität Tübingen):
Vergessen - verschweigen - verarbeiten
Zur pädagogischen Reaktion auf die Erfahrung der Hitlerzeit
bei Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm

Wir können nicht leben, ohne zu vergessen, als Einzelne nicht, und auch nicht als Gruppe und Familie, als Volk und Nation. Das Vergessen gehört gewissermaßen zu unserer Natur. Wir brauchen uns nicht einmal besonders darum zu bemühen. Im Fortgang dessen, was geschieht und was wir tun, verlieren sich die Ereignisse und Erlebnisse. Sie verschwimmen gleichsam, und so bedarf es einer besonderen Anstrengung, um uns zu erinnern und wieder vor Augen zu führen, wie es gewesen ist. Das Vergessen ist, wie Martin Heidegger in "Sein und Zeit" ausgeführt hat, elementarer als das Erinnern. Denn das Erinnern ist nur möglich "auf dem Grunde des Vergessens" (Heidegger 1963, S. 339).

Um das zu beweisen, brauchen wir auch gar keine tiefgründigen Forschungen anzustellen. Das Vergessen zeigt sich in der alltäglichen Erfahrung: schon beim Anhören dieses Vortrags wie beim Lesen einer Buchseite verschwindet und wird unsicher, was wir eben gehört oder gelesen haben. Wir behalten ja einen Text nicht Wort für Wort im Gedächtnis, sondern schaffen uns Merkpunkte, machen uns Notizen oder unterstreichen, was uns wichtig erscheint. Warum? Um nicht zu vergessen und für die Zukunft festzuhalten, was wir vielleicht einmal gebrauchen und beachten wollen.

Für uns Pädagogen gehören diese Verhältnisse zum Alltag des Erziehens, ob wir nun selber erziehen oder das Erziehen nur beobachten. Wir bemühen uns immer auch darum, über den erlebten Augenblick hinaus etwas zu schaffen, worauf die Kinder und Heranwachsenden zurückkommen und was sie direkt oder in Abwandlungen wiederholen können. Mit anderen Worten: wir helfen ihnen, ein Gedächtnis aufzubauen und einen Schatz der Erinnerungen zu gewinnen, und dabei stützen wir uns auf das kollektive Gedächtnis unseres Landes, unserer Überlieferungen und unserer gemeinsamen Überzeugungen. Dieses kollektive Gedächtnis dokumentiert sich in einfachen Kulturen in Mythen, Liedern und kultischen Feiern; es zeigt sich in neuerer Zeit in den Jahrestagen und Jubiläen, Nationalfeiertagen und Gedenkfeiern, die die Erinnerung wach halten und dazu dienen, die Verbundenheit untereinander und die Pflichten gegeneinander öffentlich und für alle sichtbar darzustellen. So feiern die Franzosen Jahr für Jahr den Sturm auf die Bastille, die Christen das Osterfest und die Amerikaner den "Independence Day". Ohne diese und andere Darstellungen des kollektiven Gedächtnisses, ohne inszenierte Geschichten und wiederkehrende Erinnerungen, verlieren wir als Einzelne und verlieren die Völker ihre Identität.

Wie steht es damit heute bei den Deutschen? Oder wie ich mit weniger Distanz sagen möchte: Wie steht es damit bei uns Deutschen? Die kurze Antwort ist: Es steht außerordentlich problematisch damit. Gewiss, wir haben im Jahreslauf eine Reihe von

Gedenktagen. Doch sie werden nicht gefeiert; sie werden als dienstliche Pflichten der Amtsträger und der Repräsentanten des öffentlichen Lebens absolviert. Denn sie eignen sich nicht zu Paraden und Feiern, sie sind keine Volksfeste und erinnern nicht an wirkliche oder vermeintliche Triumphe und Siege, sondern sie dienen der Erinnerung an Schuld und Versagen, an Niederlage und Scheitern. Der letzte Gedenktag, der zugleich auch ein Volks- und Freudenfest war, ist mit dem Kaiserreich 1918 vergangen: das war der Sedanstag, an dem jedes Jahr der Sieg über Frankreich von 1870 wiederholt wurde.

Ganz anders verhält sich mit den gegenwärtigen Gedenktagen. Für sie gilt nicht: "Immer wieder" Sieg und Selbstbehauptung, sondern ausdrücklich das Gegenteil: "Nie wieder" Krieg, nie wieder Pogrome und Holocaust, nie wieder blinde Gewalt und gesetzliches Unrecht. Ebenso sind unsere Gedenkstätten an den Orten des Schreckens errichtet: Das nationale und kollektive Gedächtnis ist fixiert auf etwas, was sich nicht vergessen lässt; es ist fixiert auf nationale Katastrophen und kollektive Kränkungen, zuletzt und unvergesslich auf das Trauma der Hitlerherrschaft.

Das Problematische liegt darin, dass hier eine besondere Art der Erinnerung vorliegt; es ist nicht das Erinnern auf dem Grunde des Vergessens, wie Heidegger sagt, sondern es ist der Versuch, mit etwas fertig zu werden, was sich nicht vergessen lässt und doch irgendwie bewältigt werden soll. Es geht hier um ein Vergessen auf dem Grunde der Erinnerung. Das aber ist eine in sich widersprüchliche Bemühung: Dem Gedächtnis wird immer wieder eingepreßt, was bewältigt oder verwunden, verarbeitet oder endgültig überwunden sein soll. So ist die Hitlerzeit präsent geblieben und will nicht vergehen; ein kollektives Stigma und Kainszeichen, mit dem die Deutschen, wir Deutschen, zu leben haben.

Ich will diese Lage, die seit dem Kriegsende und dem Ende der Hitlerherrschaft besteht, nun nicht allgemein, sondern im Blick auf die Pädagogik behandeln, und auch hier nicht in ganzer Breite, sondern begrenzt auf drei Lehrer der Pädagogik; nämlich Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Wilhelm. In gewisser Weise repräsentieren sie die Pädagogik nach Hitler und nach dem Weltkrieg, aber die Auswahl hat auch persönliche Gründe. Blättner und Wilhelm lehrten in Kiel, und ich habe bei Ihnen studiert, eben weil sie das Fach Pädagogik dort vertreten haben, erst Blättner bis Ende der fünfziger Jahre, danach Wilhelm vor allem in den sechziger Jahren. Bollnow habe ich zunächst nur aus seinen Schriften und erst später in Tübingen am Ende seines Lebens kennengelernt. Mit einem gewissen Recht kann ich sagen, dass sie auf unterschiedliche Weise zu meinem akademischen Lehrern gehört haben. Allgemeiner gesprochen: Für die Generation, die in den fünfziger Jahren das Studium der Pädagogik aufnahm, bildeten Blättner, Bollnow und Wilhelm die Brücke, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart führte. Sie vermittelten das Bild, das wir uns unter pädagogischen Gesichtspunkten von dem machten, was geschehen war und was nicht zu vergessen war.

So gesehen mögen meine Bemerkungen recht subjektiv erscheinen. Ich glaube aber,

dass es auch für die nachfolgenden Generationen nicht ohne Interesse ist zu erfahren, was die alten Lehrer ihren Schülern von der Zeit des Schreckens gesagt und gerade nicht gesagt haben, wie sie diese Zeit gedeutet und ihr Erinnerungsbild geformt haben, und zwar Studenten und Schülern, die dann selber wieder zu Lehrern geworden sind.

Bevor ich im einzelnen auf Blättner, Bollnow und Wilhelm eingehe, will ich versuchen, mit einigen Hinweisen die gemeinsame Lage ihrer Generation zu kennzeichnen. Sie gehören zu der Generation, die um die Jahrhundertwende geboren wurde: Blättner 1891, Bollnow 1903 und Wilhelm 1906. Sie haben noch das Kaiserreich erlebt, den Ersten Weltkrieg und die Revolution von 1918. Es ist die Generation, die dann in den zwanziger Jahren ihre gedanklichen und sozialen Prägungen erfahren hat und die am Ende der Weimarer Republik vor der Aufgabe stand, sich akademisch zu qualifizieren und beruflich zu etablieren. Ohne das näher auszuführen, gilt für alle drei: Sie waren berührt und bewegt von den Reformgedanken der Erziehung, wie sie aus der Jugendbewegung in ihren unterschiedlichen Varianten stammten, und sie bewegten sich eher in der bürgerlichen Mitte als an den linken oder rechten Rändern des gesellschaftlichen Spektrums. Insofern gehörten sie weder zu denen, die durch das "Dritte Reich" unmittelbar als Sozialisten oder rassistisch Verfemte gefährdet noch als frühere Anhänger der nationalen Revolution begünstigt waren. Das mag erklären, dass sie taten, was Menschen angesichts einer neuen Lage gemeinhin tun: sie arrangierten sich mit dem neuen System, zwar mit unterschiedlichen Graden des Engagements, aber in allen Fällen so, dass sie die geplante Laufbahn fortsetzen und sich als Dozenten und Hochschullehrer - wie Blättner und Bollnow - einrichten oder - wie Wilhelm - in einer staatlichen Stelle etablieren konnten. Wie das geschah, wie weit die Verstrickung ging und welche Vorbehalte sie dabei offen oder geheim gehegt haben, will ich nicht untersuchen, sondern eine andere Frage stellen: Wie haben Sie hinterher, nach dem Kriege und nach Hitler, nach dem Holocaust und nach der Erfahrung der Katastrophe auf das reagiert, was geschehen war?

Ich beginne mit Fritz Blättner. Er ist der älteste in unserer Reihe; er hatte noch die alte Ausbildung zum Volksschullehrer im Lehrerseminar erhalten, um dann als Erwachsener die Reifeprüfung nachzuholen, zu studieren und sich mit einer pädagogischen Promotion den Weg in die Wissenschaft zu erschließen. 1931 wurde er in Hamburg Assistent von Wilhelm Flitner und trat als dessen Mitarbeiter und Schüler "in den weiteren Kreis der Nohlschule ein", wie er in seiner "Selbstdarstellung" von 1975 gesagt hat (S. 12). Diesem Gedankenkreis ist er verbunden geblieben, vor allem auch der Ansicht, dass der wissenschaftlichen Pädagogik eine erzieherische Aufgabe zukomme. Das zeigte sich nach dem Kriege. Noch in Hamburg richtete er im Wintersemester 1945/46 ein "Wort an die akademische Jugend" (gedruckt 1946). Dieses Wort ist der Versuch, dem Sinnwidrigen und schlechthin Unsinnigen doch einen Sinn abzugewinnen. Er sagt dazu:

"Die Ereignisse belehren nur den, der Kraft und Größe des Herzens besitzt, Folge-

rungen für sein künftiges Handeln aus ihnen zu ziehen. Die Toten der Schlachtfelder und der Todeslager wären umsonst gestorben, das Meer der Tränen umsonst vergossen, der unermeßliche Schrecken umsonst ausgestanden, wenn wir durch sie nicht besser und reicher würden. Und es liegt in unserer Macht, es zu werden. Prüfen wir uns ehrlich, um zu erkennen, wer wir sind, wo wir stehen und was wir wollen" (S. 17). Worin bestehen die Kraft und Größe des Herzens? Das sagt Blättner am Anfang und am Ende seines Worts an die akademische Jugend. Sie bestehen in der festen Zuversicht und in dem Glauben, dass "Gott (...) mit den Menschen etwas im Sinne hat", auch wenn er "diesen Sinn nicht verraten hat" (S. 11). Ohne diese Zuversicht, das heißt: ohne Glauben an den verborgenen Sinn der eben erlebten Katastrophe könne man nicht leben und das Leben nicht ertragen, wie dunkel und verworren auch immer die Zeitverhältnisse sein mögen; denn "kann man im Ernst glauben, daß die Ereignisse von 12 Jahren den Sinn der Geschichte in Frage stellen könnten?" (ebd.).

Zu Blättners persönlichem Glauben ist hier nichts zu sagen; wohl aber dazu, welche Funktion er als öffentliches Bekenntnis gewinnen konnte. Die Rede von dem verborgenen, verhüllten Sinn der Schlachtfelder und Todeslager bringt die Geschehnisse in eine große und wie mir scheint: allzu große Perspektive. Sie erlaubt es, an den Einzelheiten und den großen Unterschieden im Verhalten der Einzelnen vorbeizusehen, als habe alles so kommen und so werden müssen, wie es kam und wurde. Diese Perspektive entlastet im Augenblick von genaueren Rückfragen und Nachforschungen und deckt den Mantel eines allgemeinen Geschicks über individuelles Versagen und vermeidbare Irrtümer, über Schuld und konkrete Verbrechen. Sie bleiben unbenannt, um statt dessen an die "wahre" und große, gewissermaßen gute Geschichte zu erinnern, auf die wir uns wieder besinnen sollen.

Tatsächlich hat Blättner in zwei charakteristischen Werken diese Besinnung auf die gemeineuropäische Tradition, genauer: auf die Tradition des christlichen Humanismus dann auch positiv durchgeführt; zuerst in seiner "Geschichte der Pädagogik" von 1951, dann in seinem Alterswerk über das "Gymnasium" von 1960. In beiden Büchern geht es darum, den gesicherten Bestand von Einsichten und Werten zu bewahren und an die Gegenwart zu vermitteln, sozusagen den bleibenden Sinn für die Zeitgenossen und für die nachwachsende Generation zugänglich zu machen. So habe ich Blättner auch als Student wahrgenommen: Er sprach gleichsam als Hüter der humanen Tradition; sein Gestus war erzieherisch und appellierend, um uns für die fundamentalen Werte Europas zu gewinnen. Das Motiv war deutlich erkennbar: Das Schreckliche soll sich nicht wiederholen und Episode bleiben, eine vorübergehende Verfehlung und Verirrung, der mit der Besinnung auf klassische Bildung und christlichen Glauben, auf Humboldt und Pestalozzi, auf christliche Lebensführung und das Ideengut der Klassik zu begegnen ist.

Auf Blättner folgte Wilhelm; es war eine ganz andere Gedankenwelt, die sich da zeigte und vorgeführt wurde, aktueller, politisch und nicht mehr geschichtlich orientiert und deshalb auch kritisch gegen die Tradition, aus der Blättner wie selbst-

verständlich schöpfte. Doch bevor ich darauf eingehe, will ich angeben, wie Bollnow die Hitlerzeit bedacht und verarbeitet hat. Wir werden dabei sehen, dass Bollnow auf der einen Seite auch den Anschluss an die Tradition gesucht hat und dass er sich im Zusammenhang des alteuropäischen Gedankenkreises bewegt. Zugleich hat er auf der anderen Seite das moderne Gefühl der Bedrohung und Unsicherheit, der Unbehaustheit des Menschen und der Unheimlichkeit des Daseins zur Sprache gebracht. Will man diese beiden Seiten in Namen ausdrücken, lässt sich diese Doppelung so angeben: er war Schüler des Dilthey-Schülers Herman Nohl, und er war Schüler Heideggers. Tatsächlich hat er versucht, die herkömmliche geisteswissenschaftliche Betrachtungsweise mit der Radikalität der Daseinsanalyse Heideggers zum Ausgleich zu bringen.

Wie das aussieht, kann man Bollnows Einleitung zu seiner vielleicht wichtigsten pädagogischen Schrift "Existenzphilosophie und Pädagogik" von 1959 entnehmen. Er beginnt mit einer Kennzeichnung der "pädagogischen Situation der Gegenwart". Sie ist "trotz mancher dankbar anzuerkennender neuer Ansätze" im ganzen doch von "einer erschreckenden Impuls- und Ideenarmut" geprägt (S. 10), ganz anders als nach dem Ersten Weltkrieg. "Eine allgemeine Müdigkeit scheint sich in Deutschland über das erzieherische Denken gelegt zu haben" (ebd.). Woran liegt das? Weshalb so wenig Schwung und Enthusiasmus und stattdessen viel Kleinarbeit und mühevollen Pflichterfüllung? Es liegt an zwei Gegebenheiten: Der alte Optimismus, wie ihn die frühere Reformpädagogik erfüllte, ist grausam enttäuscht worden, und das pädagogische Denken hat es versäumt, die Einsichten des Existenzdenkens aufzunehmen. Beides gehört für Bollnow zusammen: das optimistische Menschenbild ist nach Hitler endgültig zerstört. Darauf lässt Erziehung sich nicht mehr gründen. Er sagt dazu:

"Was (...) ganz unmittelbar und nackt die Situation der Erzieher nach 1945 bestimmte, griff noch sehr viel tiefer ein. Es war die Erfahrung von so viel menschlicher Schwäche und Gemeinheit, die unsere Generation in den vergangenen Jahren am eigenen Leibe gemacht hatte, es war der erschütternde Blick in so viele Abgründe der menschlichen Natur und in so viele Fragwürdigkeiten der gesamten menschlichen Situation, daß dem heutigen Erzieher der Glaube an (...) einen sich (...) von selbst entfaltenden guten Kern im Menschen als eine Illusion erscheinen mußte (...). Ein ursprünglich dämonisches, böses Wesen mußte im Menschen (...) grundsätzlich anerkannt werden." (S. 12f.).

Ähnlich wie Blättner umschreibt Bollnow die Erfahrung der Hitlerzeit hier nur in einer allgemeinen Weise; in seiner zusammenfassenden Darstellung der "Anthropologischen Pädagogik", die zuerst 1971 hier in Japan erschienen ist, spricht er auch von der "1933 ausbrechenden nationalistischen Herrschaft" (S. 22), die sich "mit ihrem Totalitätsanspruch der gesamten Erziehung bemächtigt" habe (ebd.). Das hört sich an, als ob der Nationalsozialismus wie eine Krankheit oder eine dämonische Macht über die Deutschen gekommen sei, aber eigentlich nicht von ihnen insgesamt oder von den führenden Schichten, von einer Gruppe oder sonst jemandem verschuldet

gewesen sei.

Ich will diese Ansicht weder verteidigen noch angreifen. Es ist aber klar, dass damit eine Form gefunden ist, die wirklichen Geschehnisse in unbestimmter Allgemeinheit zu umschreiben und sie der unberechenbaren Natur des Menschen zuzurechnen. Der Abgrund der Zeit hat seinen Grund in einer allgemein-menschlichen Verfassung, die am besten von der Philosophie der Existenz zum Ausdruck gebracht worden sei. Demgemäß hat Bollnow seine Pädagogik als einen "Versuch über die un stetigen Formen der Erziehung" vorgelegt. So lautet der Untertitel seiner Schrift von 1959. Er trifft die zentrale Erfahrung Bollnows: nicht nur Hab und Gut, nicht nur Gesundheit und soziales Wohlergehen sind unsicher. Wir sind in einem viel fundamentaleren Sinne ungesichert: Wir kennen uns selber nicht.

In einem Gespräch, für das ich jetzt nur als Ohrenzeuge auftreten kann, hat Bollnow mit einer gewissen Schwermut und traurigen Gelassenheit, die auf mich wie ein Bekenntnis gewirkt haben, gesagt: "Niemand kennt seinen Charakter." Das ist ein ungeheurer Satz; er ist tief zwiespältig. Er steht jenseits moralischer Bewertungen und politischer Aktivitäten; er enthält die Summe der Erfahrungen aus der Begegnung mit dem Ungeheuerlichen, aber es ist nicht zu verkennen, dass er auch dazu dienen kann und gedient hat, sich Nachfragen und Nachprüfungen, sozusagen der Dokumentation des Versagens und eigener Versäumnisse zu entziehen.

Gegenüber Blättner ist festzuhalten, dass es für Bollnow den Rückweg zu den Fundamenten der europäischen Tradition nicht mehr gibt. Vielmehr ist es geboten, auf elementare Erfahrungen des Sittlichen, auf einfache Tugenden und moralische Phänomene wie zum Beispiel die Dankbarkeit und das Vertrauen zurückzugehen. Bollnows Pädagogik und Denkungsart ist anthropologisch auch in dem präzisen Sinn, dass er einen Wiederanfang vom Einzelnen und von unten her versucht, nicht von oben her, sei es nun die große Geschichte mit ihren wirklichen oder vermeintlichen Modellen, seien es die Politik und der gesellschaftliche Raum als Ort des öffentlich und rechtlich vermittelten Zusammenlebens. Dies dürfte auch der Grund sein, weshalb Bollnows Sprache so einfach anmutet, manchmal absichtlich schlicht. Das wurde von vielen nach dem Krieg als richtige Antwort auf den Lärm der Parolen erlebt, anders als heute. Da erscheint diese gewollte Einfachheit eher als Mangel und eine Art von Theoriedefizit.

Soviel zu Bollnow; jetzt zu Theodor Wilhelm. - Ich sagte schon: er folgte 1959 in Kiel auf Blättner. Der Wechsel war markant. Es kam uns vor, als ob wir aus der Vergangenheit plötzlich in die Gegenwart versetzt worden seien, aus der Sphäre der Betrachtung in den politischen Raum der Entscheidungen und aktuellen Tagesfragen. Schulpolitik, Fragen des Lehrplans und einer neuen politischen Didaktik: das stand jetzt auf dem Programm. Die Vorlesung über die Geschichte der Jugendbewegungen in Deutschland von der Romantik bis in die Gegenwart war zugleich eine scharfe Abrechnung mit der sogenannten "völkischen" Jugend und vollends mit der Hitlerjugend. Sie stand nach meiner Erinnerung unter dem Motto: Nie wieder Überschwang

und jugendlicher Idealismus. Geschichte erschien nicht als Fundus alter Sicherheiten, sondern als Quelle schwerer Verirrungen.

Dabei erwähnte Wilhelm mit keinem Wort, welchen Anteil er selbst an der Rechtfertigung der Pädagogik im Hitlerreich gehabt hatte. Wir fragten auch nicht darnach, obwohl in einer vagen Weise bekannt war, dass Wilhelm irgendwie "belastet" war. Im Gegenteil: Wilhelm erschien als "moderner", liberaler Pädagoge, der mit dem Buch "Partnerschaft" (zuerst 1951) einer neuen, politisch und demokratisch orientierten Erziehung Bahn gebrochen hatte; ein Lehrer, der sich auf Dewey und den amerikanisch-demokratischen Pragmatismus berief und nicht mehr auf die herkömmliche Tradition der Bildung und großen Philosophie. Seit 1959 lag dann seine "Pädagogik der Gegenwart" vor, zuletzt in 5. Auflage 1977 noch einmal herausgekommen: eine viel benutzte Orientierungshilfe, in der sich auch ein Kapitel über die Pädagogik der Nationalsozialismus findet und darin wiederum ein Abschnitt unter dem Titel: "Unverlierbare Erfahrungen".

Um es kurz zu machen: Wilhelm war einerseits gegenüber Blättner und Bollnow derjenige, der sich am meisten und ziemlich eindeutig mit dem Nationalsozialismus identifiziert hatte, und er war wahrscheinlich gerade deshalb andererseits auch derjenige, der den Schnitt am schärfsten gezogen und die Distanz zur Vergangenheit am klarsten formuliert hat. Er musste sich als "neuer" und bekehrter Wilhelm präsentieren, aber das tat er mit der "Partnerschaft" zuerst anonym, gleichsam in Deckung, unter einem angenommenen Namen. Als dann das Werk zu einem Erfolg wurde, trat er wieder unter seinem eigenen Namen hervor und begründete so seine zweite Laufbahn. Das ist ein einzigartiger Vorgang, den ich nicht moralisch bewerten will. Was man sieht, ist dies: auf das Engagement im Dritten Reich folgte ein neues, entschiedenes Engagement für die Ethik und Politik der demokratischen Verfassung nach Hitler.

Was war das Neue in der Lehre von der Partnerschaft? Was ist damals in den fünfziger Jahren als Ausweg und Antwort auf das Desaster der Hitlerzeit empfunden worden? Es ist von außen gesehen Wilhelms Abkehr von der "Metaphysik der Person", wie er es nannte, von letzten Werten und von dem Kult absoluter Positionen. Dem setzte er das Votum für vorläufige Lösungen, für Kompromiss und Ausgleich entgegen, für Konsens auf der Grundlage fortbestehender Differenzen, für Antworten auf Zeit und Widerruf. Wir sind Partner durch gemeinsame Problem- und Notlagen, und weil wir sie nicht endgültig lösen können, bleiben wir bei allen Differenzen aufeinander angewiesen. Die Logik der Situationen legt es nahe, es mit gemeinschaftlichen, kooperativen und vorläufigen Antworten zu versuchen.

Die Haupteigenschaft, die wir dazu brauchen, ist die Fähigkeit, aus der Lage des anderen zu denken, uns in seine Rolle zu versetzen und an seinen Platz zu versetzen, und das soll nun in der Schule speziell geübt werden. Wilhelm gelangt so, anders als Blättner und Bollnow, zu einer politischen Didaktik. Die Themen sollen an aktuelle Lagen anschließen; der Lehrer muss von seinem Katheder herunter und selber zum

Partner in der Gruppenarbeit werden, bestenfalls so etwas wie ein Teamchef, aber nicht mehr Prediger und Repräsentant einer unwandelbaren Ordnung. Es ist eine politische Ethik mittlerer Reichweite, für das soziale und öffentliche Miteinander, oberhalb der intimen Nahverhältnisse und unterhalb der großen Politik.

Diese Pädagogik hatte eine Funktion in der Zeit des Wiederaufbaus. Sie markierte den Abschied von der Überspannung der Parolen und absoluter Fernziele. Sie rechtfertigte den Blick auf die nahen und unaufschiebbaren Fragen des Tages. So entsprach sie der ungeheuren Ernüchterung nach Hitler. Aber diese Pädagogik enthielt auch den Verzicht auf stabile Begründungen, die über den Tag und die Zeit der Not hinausreichen. Deshalb verlor sie ihre Bedeutung in dem Maße, wie das westliche Deutschland sich konsolidiert hat und die Frage nach dem Ergebnis sich stellte: War das, was sich etabliert hatte, eigentlich die richtige und bleibende Antwort für die Zukunft? Das ist die Frage, die dann in den sechziger Jahren gestellt worden ist. Da aber war die Zeit von Blättner und Bollnow vorbei, schließlich auch die Zeit von Wilhelm.

Mit den neuen Themen trat dann auch das Erinnern in eine neue Phase: die ersten Antworten auf Hitler gerieten selber wieder in den Verdacht, das Verhängnis noch gar nicht richtig verarbeitet, zuviel verschwiegen und zu wenig bekannt zu haben. Das ist jetzt nicht mehr mein Thema. Nur soviel bleibt hier zu sagen: Hitler ist direkt und indirekt präsent geblieben; er gehört nach wie vor zur deutschen Gegenwart; ein Schatten, der nicht vergeht und uns begleitet. Was ich zeigen wollte, waren die ersten pädagogischen Antworten auf Hitler, nicht die einzigen und ganz gewiss nicht die letzten. Bei Blättner sehen wir, wie der Schock der nationalen und moralischen Katastrophe durch Rückbesinnung auf die europäische Tradition des christlichen Humanismus bewältigt werden soll; bei Bollnow sehen wir, wie der Nationalsozialismus die Bodenlosigkeit der modernen Existenz zum Ausdruck bringt und dass dieser Bodenlosigkeit nicht auszuweichen, sondern standzuhalten ist. Das scheint mir der Sinn und die Funktion der anthropologischen Pädagogik zu sein. Wilhelm schließlich gleicht einem Mann, dessen Firma bankrott gemacht hat und der nun darangeht, ein neues Geschäft mit bescheideneren, realistischen und erreichbaren Zielen aufzubauen.

Inzwischen ist die Zeit über diese Reaktionen auf die Hitlerzeit hinweggegangen und andere Antworten sind auf den Plan getreten, oft als Reaktionen auf die ersten Antworten. "Hitler" ist zu einer Chiffre geworden, die angibt, was sich nicht vergessen lässt. Sie ist direkt und indirekt wirksam, wenn wir über Formen und Ziele der Erziehung sprechen, wenn wir zum Beispiel ihre Grenzen angesichts jugendlicher Gewalt erörtern, wenn wir uns fragen, wie die Erziehung öffentlich einzurichten und was der nachwachsenden Generation als Geschichte zu präsentieren ist. Diese Erinnerung, so glaube ich, wird dem deutschen kollektiven Gedächtnis auf absehbare Zeit eingebrannt bleiben, und sie wird auch ihrer Pädagogik eingezeichnet bleiben. Die pädagogischen Lehrer, von denen ich gesprochen habe, haben damit einen neuen

Anfang gemacht; ich denke, dass wir diesem Anfang unverändert verbunden sind.

Literatur:

Blättner, Fritz: Ein Wort an die akademische Jugend. Hamburg 1946

ders.: Geschichte der Pädagogik. Heidelberg 1951 u.ö.

ders.: Das Gymnasium. Heidelberg 1960

ders.: Selbstdarstellung. In: Pädagogik in Selbstdarstellungen, Bd. I, hg. v. L. Pongratz, Hamburg 1975

Bollnow, Otto Friedrich: Existenzphilosophie und Pädagogik. Frankfurt 1959 u.ö.

ders.: Anthropologische Pädagogik. Bern/Stuttgart 1983 (zuerst japan. 1971)

Heidegger, Martin: Sein und Zeit (1927). Tübingen 1963

Wilhelm, Theodor: Partnerschaft. Stuttgart 1951 (zuerst unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger)

ders.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart 1959 u.ö.

精神科学的教育学とナチズム：ヘルマン・ノール（概要）

Dr. ハスコ・ツィンマー（ミュンスター大学）

抄訳：坂越正樹

はじめに

標記の問題は、1980年代半ばからドイツ教育学の論争的テーマとなっている。大きな影響力を有していた教育学者たちの思考や活動が、ナチズムとの関係でいかに判定されるかということは、繰り返し論議されている連続性と非連続性の問題、ドイツ教育学において大きな位置を占める彼らの伝統的思考との対決の遅れ、不十分さへの批判に見られるように未決着のままである。

ノールに関しては、ドイツ教育学におけるその重要性にもかかわらず、ナチズム論議の圏外におかれていた。またノールが、1933年以前にナチズムに対してシュプランガーやフリットナー以上に踏み越えた評価をしていたにもかかわらず、その様な事実は、彼が1937年ナチスによって強制退職させられたという経歴もあって、注目されずにいたのである。最近、あらためて1993/34年講義録が分析の対象となってきた結果、例えば、クラフキははたしてノールとナチズムとの境界線が引けるのかと、疑念を提示している。クラフキが、ノールの明らかなナチズム的講義と1933年以前のファシズム批判的姿勢とを根本的矛盾と捉えるのに対し、私は、1933/34年のノールの「国民教育」論を1918年以来ノールが一貫して取り組んできたテーマであると考え、この国民教育論の一貫性が、ノールのナチズムへの接近を解明する鍵になるであろう。

1. 「folkへの教育」としての民衆陶冶

民族や国民の運命に対して大きな関心を寄せることは、当時の一般的な傾向であったが、それはヴェルサイユ体制への屈辱感、報復心、近代化社会へのルサンチマンを伴い、ワイマル共和国の終末時にナチズムに期待をかけることにつながっていく。ノールの場合、哲学から教育学へと転換した1918年の時点で、「folk」を形成し、国民を内から「folk共同体」へと更新するという意識が明瞭である。「共同体」は、教育活動の目標であり媒体であり、ノールの教育学的並びに政治的思考の中核的要素となっている。その構想は、ドイツ改革教育運動のうち保守的文化批判的勢力によって近代社会の現実に対するオルタナティブと

されたような、対立のない親密な生活への憧憬を伴っており、民主主義や社会の近代化に対するノールの距離を測るインディケータとなる。

2. 「ドイツ的人間の教育」としての「ドイツ的陶冶」

1918年以後の学校改革論議のなかでノールは、この問題の中心を民主化、近代化にではなく、学校が国民の内的統一とアイデンティティのためにいかに貢献しうるかにあると考え、その解答を「ドイツ的陶冶」に見いだす。つまり、「ドイツ精神」の偉大な伝統を復活させ、学校を「国民的存在」の場にすることによって、「ドイツ性」を実現しようとするのである。ここで、ノールがヒューマニズムの陶冶哲学から離れて20年代の国民的保守的な教育の方向に賛同していることは明らかである。このような国民教育学的構想は、ノールがその時代をいかに見ていたかということによってより鮮明になる。それは「我が国民の悲惨な没落」、ドイツ文化の根本的「危機」であり、そのために「完結したドイツ的現存在」という新たな陶冶理想がドイツ運動から導出されるのである。ここにすでに、統一や全体性、共同体への参加を理想とする国民教育学の構想が認められる。それは一瞥しただけでは非政治的で保守的な、反近代の姿勢であるが、同時に民主主義とは相容れない共和国内右翼に加担する社会秩序観を表現したものである。

3. 社会的教育学の国民的転換から国家教育学、優生学へ

ノールのナチズムへの接近は、30年代初めに社会的教育学の領域で生じる。それは、20年代のノールが青少年福祉や救護の活動で主観性中心の個人の教育に力点をおいて構想していた社会的教育学とは様相を異にしている。それが特に明瞭に示されるのは、1933年の「教育学的東部支援」であり、そこでは経済危機や失業者の増加に対応する東部ドイツへの移住、労働奉仕等が、青年を救助する手段として語られ、社会的教育学も国民教育的目標に義務づけられるものとされている。個人的教育学から社会的教育学へ、そして国民的教育学へと至って、国民全体への「奉仕」を理想とする展開は、教育改革運動の三段階としてノールが示した法則であるが、それが1932年夏学期、すなわちナチス党が大きく勢力を伸ばした選挙後に講義されたことは注目に値する。さらにノールが踏み込んでナチズムを公的に賞賛したのも、先の1933論文である。教育学の課題、国民の危機がナチズムによって克服されうるというのである。ノールにとって、1918年以来継続してきた国民教育の「フォルク共同体」プロジェクトが実現されるためには、ナチス独裁もささいな代償と考えられた。

ナチスの「国民革命」に魅了されたノールは、1933/34冬学期講義で、優生学、

人種学に裏付けられた国民教育を構想する。個人的教育学から国家教育学への転換は、ノールの両極的思考に基づくもので、1933年時点での極は国家におかれるべきことが言明される。1933年以降、ノールの国民教育学が質的に変化したことは明らかである。ワイマル期「フォルクへの陶冶」「フォルク共同体」をめざしていたノールは、「フォルクの健全性」「フォルクの身体」の問題を強調するようになり、強制的断種を正当化する。彼の眼には、「フォルク共同体」がナチスによって、少なくとも表面的には、実現されるように映ったのである。またそれ以前に目標とされていた「ドイツ的人間の教育」は、「国民的—ドイツ的タイプ」の形成に変わる。1933年、ノールが優生学的に新たな装いを施された国民教育構想に基づいて、彼にとって魅力的に思われたプロジェクトに関与しようとしたことは疑いない。

Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl¹

Einführende Vorbemerkungen

Die Beziehungen zwischen der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und dem Nationalsozialismus, die ich im folgenden am Beispiel Herman Nohls erörtern werde, sind eines der umstrittensten Themen in der Erziehungswissenschaft der Bundesrepublik seit Mitte der 80er Jahre. Das kann kaum überraschen, wird doch mit dieser Frage ein Theoriekonzept samt seinen längst zu „Klassikern der Pädagogik“¹ erklärten Vertretern - Herman Nohl, Eduard Spranger, Theodor Litt, Wilhelm Flitner, Erich Weniger – infrage gestellt, das zwischen 1918 und 1933 und nach 1945 in der Bundesrepublik noch bis in die 60er Jahre das dominierende Paradigma in der Erziehungswissenschaft dargestellt und erheblichen Einfluß auf den öffentlichen pädagogischen Diskurs ausgeübt hat. Überraschen mag eher der späte Zeitpunkt dieser Debatte. Sie setzte vierzig Jahre nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs und der NS-Herrschaft ein, zudem in einer für die Bundesrepublik bedeutsamen vergangenheitspolitischen Situation² – erinnert sei nur an die öffentliche Debatte um die Erinnerung an den 8. Mai 1945, an die Kontroverse um das peinliche Ritual der symbolischen Aussöhnung zwischen Bundeskanzler Kohl und dem amerikanischen Präsidenten Reagan 1985 sowie vor allem an den Aufsehen erregenden deutschen „Historikerstreit“ über den historischen Stellenwert des Nationalsozialismus -, eine Konstellation, die einiges zum polarisierenden Stil der pädagogischen Kontroverse über Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus beigetragen hat.

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zögerte lange, bis sie erstmals 1990 das innerhalb des Faches bereits viel diskutierte Thema³ aufgriff. Denn die hier so kontrovers behandelten Fragen betrafen das Fach selbst. Im Unterschied zur relativ breiten Aufarbeitung der pädagogischen Verhältnisse in der Epoche zwischen 1918 und 1945, die in den 80er Jahren erheblich vorangetrieben wurde⁴, stand die Rekonstruktion der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte dieses Zeitraums noch in den Anfängen⁵, und wo das in der Vergangenheit meist ausgesparte Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus thematisiert wurde, waren Konfrontationen zu erwarten.⁶ Im Zentrum der Debatte standen und stehen nach wie vor die bedeutendsten Vertreter der akademischen

¹ Manuskript zum Vortrag beim japanisch-deutschen Symposion „Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus“ (September 2000, Hiroshima)

Pädagogik in der Weimarer Republik: z. B. Eduard Spranger und Wilhelm Flitner mit ihren Beiträgen aus der „Erziehung“ 1933, Peter Petersens Verhältnis zum Nationalsozialismus vor und nach 1933, speziell seine anpassungsbereiten Korrekturen im berühmten „Jena-Plan“, oder Erich Wenigers lange übersehenen militärpädagogischen Schriften aus der Zeit des Zweiten Weltkriegs. Wie ihr einflußreiches pädagogisches Denken und Wirken im Blick auf den Nationalsozialismus zu beurteilen sei, ist ebenso umstritten wie die viel diskutierte Problematik der Kontinuität bzw. Diskontinuität oder die Kritik an der versäumten bzw. mangelhaften Auseinandersetzung mit diesen Denktraditionen der deutschen Erziehungswissenschaft auf Seiten der zahlreichen „Schüler“ und „Enkel“ der führenden Weimarer Hochschulpädagogen.

Inzwischen hat sich die Diskussion zwar von der anfänglichen ideologiekritischen Fixierung auf „1933“ und den kleinen Kreis der ‚großen‘ Pädagogen gelöst und zu einer methodisch differenzierteren Erforschung der Strukturen, Institutionen und Denkformen der Erziehungswissenschaft vor und nach 1933 geführt. Aber auch die Beiträge der letzten Jahre, speziell zur Diskussion um Erich Weniger, zeigen deutlich, daß die Debatte keinesfalls als beendet gelten kann. Die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogen und Pädagogik zum deutschen Faschismus dürfte daher noch für geraume Zeit „ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft“⁷ bleiben.

Herman Nohl (1879-1960), Schüler Wilhelm Diltheys und als Theoretiker, als Haupt der „Göttinger Schule“ und als Mitherausgeber der vor 1933 führenden Fachzeitschrift „Die Erziehung“ und des fünfbandigen „Handbuch der Pädagogik“ einer der einflußreichsten Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik⁸, ist in der Diskussion um Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus allenfalls am Rande behandelt worden. Dieser Befund muß verwundern. Denn Nohl hat ja nicht nur in den 20er Jahren in grundlegender Weise zur Auffassung von Pädagogik als Geisteswissenschaft beigetragen und in diesem Zusammenhang die Begriffs- und Theoriebildung stark beeinflusst.⁹ Nohl hat auch bereits vor 1933, und erheblich deutlicher dann in den ersten Jahren des „Dritten Reiches“, Urteile über den Nationalsozialismus publiziert, die über die umstrittenen Äußerungen etwa Sprangers und Flitners weit hinausgingen. Zwar wurde bereits seit den 70er Jahren auf Affinitäten in den Schriften Nohls zum Nationalsozialismus aufmerksam gemacht,¹⁰ doch wurden solche Arbeiten kaum rezipiert oder ihre Urteile z. T. entschieden zurückgewiesen. Sie paßten nicht in das tradierte Bild des in seiner großen Schülerschaft verehrten Göttinger Pädagogen und widersprachen zu offensichtlich dem historischen Faktum, daß doch Nohl der einzige aus dem Führungskreis der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik war,

der 1937 von den Nationalsozialisten aus dem Amt gedrängt worden ist. So blieb unbemerkt oder wurde vergessen, daß bereits Ende der 60er Jahre die Nohl-Biographin Elisabeth Blochmann auf eine unpublizierte Vorlesung Nohls über „Die Grundfragen der nationalen Erziehung“ aus dem Jahre 1933/34 hingewiesen hatte¹¹, die aufgrund ihrer unübersehbaren rassetheoretischen und eugenischen Argumentation, über die Blochmann allerdings nicht urteilte, dieses Nohl-Bild fundamental in Frage stellt.¹² Selbst einem so profunden Kenner der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wie Wolfgang Klafki war das im Handschriftenarchiv der Göttinger Universitätsbibliothek liegende Manuskript bis vor wenigen Jahren unbekannt, wie er anlässlich seiner Vortragsreise in Japan eingestand.¹³ Bei der Darstellung der oben skizzierten Debatte hat Klafki damals auch nicht verschwiegen, welche Irritation und Ratlosigkeit die späte Lektüre der Nohl-Vorlesung aus dem Jahre 1933/34 bei ihm ausgelöst hat. Ich zitiere aus der Schlußpassage dieses Vortrags:

„Ich bin erschrocken über das Ausmaß, in dem Nohl in diesem Text Annäherungen an Grundelemente der nationalsozialistischen Ideologie vollzog. Ähnlich wie Spranger und Flitner, aber im Gegensatz zu Litt ist er zu dieser Zeit offenbar von jener höchst problematischen nationalen Aufbruchstimmung großer Teile der deutschen Bevölkerung erfaßt worden, die auch ihm den klaren Blick für die unüberbrückbaren Unterschiede zwischen Kernelementen seiner bis dahin vertretenen pädagogischen Auffassungen und der damit verknüpften, entschieden nationalen, aber nicht faschistischen politischen Position auf der einen Seite und den Zielen des Nationalsozialismus auf der anderen Seite vernebelten. Aber wie bringt man diese in der Vorlesung dominierenden Tendenzen (...) mit anderen öffentlichen Stellungnahmen Nohls (zusammen), in denen er bereits vor und auch unmittelbar nach 1933 deutliche Trennungslinien zum NS-System zog?“¹⁴

Wer diese Vorlesung kennt, wird Klafkis Irritation über die bislang unbemerkte und in der Tat schwer erklärbare Wendung Nohls zur Rassenhygiene nachvollziehen können. Mein folgender Beitrag ist ein Versuch, auf die von Klafki gestellte Frage zu antworten. Im Unterschied zu ihm werde ich allerdings nicht von einem grundsätzlichen Widerspruch zwischen der offen pronazistischen Vorlesung Nohls und seiner – wie Klafki unterstellte – eher faschismuskritischen Haltung vor 1933 ausgehen. Gerade in diesem Punkt sind Zweifel angebracht. Mein Ansatzpunkt ist das Thema der Vorlesung: Nationalerziehung – ein Thema, mit dem sich Nohl seit 1918 kontinuierlich beschäftigt hat. Diese nationalpädagogische Kontinuitätslinie, die sich durch alle Arbeitsgebiete Nohls bis in die Vorlesung von 1933/34 verfolgen läßt, stellt, so meine These, einen Schlüssel zum Verständnis der Annäherung Nohls an den Nationalsozialismus dar, die in dem Vorlesungstext ihren fatalen Höhepunkt erreichte. Ich werde mich daher auf die nationalpädagogische Fragestellung Nohls, die als integrales Element seiner im gleichen Zeitraum

entwickelten pädagogischen Theorie begriffen werden muß, konzentrieren. Sie steht in engem Zusammenhang mit den politischen Umbruch- und Krisenphasen bzw. mit den Wendepunkten der Weimarer Republik 1918, 1930 und 1933. Nohls nationalpädagogischer Diskurs war ein Krisendiskurs, sein großes Thema die seinerzeit vieldiskutierte ‚Krise der Epoche‘, auf die er im Denkraum der zeitgenössischen Kultur- und Modernekritik mit pädagogischen Projekten der Krisenbewältigung zu antworten versuchte. Meine Darstellung folgt diesen Phasen, indem sie an drei Beispielen aus verschiedenen Arbeitsgebieten Herman Nohls die Entwicklung seines nationalpädagogischen Denkens nachzeichnet, und zwar am Beispiel der Erwachsenen- bzw. Volksbildung unmittelbar nach dem Ersten Weltkrieg (1), der Bildungstheorie Nohls in den frühen 20er Jahren (2) und der nationalen Umorientierung seiner Sozialpädagogik in der Republikkrise zwischen 1930 und 1933, nach der Nohls Wendung zum Nationalsozialismus erfolgte (3).

1. Volksbildung als „Bildung zum Volk“

Die auffallende Focussierung auf das Schicksal von Volk und Nation, die sich auch bei Spranger, Flitner und Weniger findet, bedeutete weder bereits eine pronazistische Option noch war sie allein für die Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik spezifisch. Sie entsprach jener nationalen Grundeinstellung, die seit dem Deutschen Kaiserreich in weiten Teilen des deutschen Bildungsbürgertums nahezu selbstverständlich war. Doch ohne ihr emphatisches Verhältnis zu Volk und Nation und ohne ihre tiefe Überzeugung von einer ‚nationalen Aufgabe‘ der Pädagogik sind die Hoffnungen, die sie am Ende der Weimarer Republik auf den Nationalsozialismus setzten, nicht zu verstehen. Die hierfür grundlegenden Voraussetzungen bildeten sich vor 1933 heraus, im Zuge ihrer Auseinandersetzung als Pädagogen mit den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen seit 1918. In diesem Zusammenhang klärte sich ihr Verhältnis zur ersten deutschen Demokratie und in der politischen Krise am Ende der Weimarer Republik schließlich auch ihre Haltung zum Nationalsozialismus.

Die große Bedeutung, die Volk und Nation im pädagogischen Denken dieser Zeit spielen, verweist auf die Epochenäsur des Ersten Weltkrieges und die tiefen Spuren, die sie im kollektiven Gedächtnis der Zeitgenossen hinterlassen hat. Die Niederlage des Deutschen Reiches, die für einen Großteil der Bevölkerung unerwartet kam, und der folgende Friedensvertrag von Versailles wurden im national denkenden Bürgertum als eine tiefe nationale Demütigung

empfunden, die unter dem Einfluß nationalistischer Legenden und revanchistischer Parolen weithin unverarbeitet blieb. Es kann hier nur darauf hingewiesen werden, welche fatalen Folgen solche bis weit in das akademische Milieu hineinreichenden Ressentiments für die junge Republik und für den Aufstieg der nationalsozialistische Bewegung Adolf Hitlers hatten. Einen weiteren Aspekt in der Mentalitätsgeschichte der Weimarer Republik, der nicht zuletzt in den nationalpädagogischen Konzepten der Nachkriegsjahre eine Rolle spielt, stellen die Deutungsversuche im national-konservativen Spektrum dar, die dem verlorenen Krieg nachträglich zu tieferem Sinn verhelfen sollten. In ihnen wurde das sogenannte „Kriegserlebnis“ zum kompensatorischen Mythos von der Geburt der klassenübergreifenden „Volksgemeinschaft“ im Schützengraben stilisiert und zum verpflichtenden Vermächtnis der Frontgeneration erklärt, das es nun politisch einzulösen gelte. Diese mit dem Mythos des „Kriegserlebnisses“ verbundene Vision, die viele national empfindende Pädagogen teilten, gehörte seit 1919 zum Kernbestand des antidemokratischen Denkens in der Weimarer Republik.¹⁵

Wer Herman Nohls erste Publikationen nach dem Ende des Ersten Weltkrieges liest, bemerkt bald, welche grundlegende Bedeutung die Erfahrung des Krieges, der Niederlage und der Novemberrevolution 1918 für sein pädagogisches Denken besessen hat. Sie wurde zum Anlaß für seinen Wechsel von der Philosophie zur Pädagogik, in der er das einzige „Heilmittel für das Unglück unseres Volkes“ zu erkennen glaubte,¹⁶ und begründete das starke nationalpädagogische Motiv, das sich seitdem durch viele seiner Arbeiten zog. Es war von der Vorstellung beherrscht, mit Pädagogik „das Volk gestalten“ und die Nation von innen her im Sinne der auch von ihm ersehnten „Volksgemeinschaft“ erneuern zu können. Es war nicht zuletzt diese kontinuierlich verfolgte Vision von der „nationalen Aufgabe“ und der gesellschaftsformenden Kraft der Pädagogik, die Nohl in den 30er Jahren an die Seite des Nationalsozialismus bringen sollte.

Unmittelbar nach dem Ende des Krieges engagierte sich Herman Nohl, noch als Philosophiedozent an der Universität Jena, beim Aufbau von Volkshochschulen in Thüringen, weil er in dieser für Deutschland neuartigen Form der Volksbildung den geeigneten Ansatz sah, mit pädagogischen Mitteln die seit der Revolution verschärften politischen und sozialen Gegensätze in der Gesellschaft mit dem Ziel einer neuen Volkseinheit zu überwinden. Volksbildung als „Volk-Bildung“, als „Bildung zum Volk“ zu konzipieren, war das Programm der von Nohl und seinem Schüler Wilhelm Flitner maßgeblich inspirierten Thüringer Volkshochschulbewegung. Im Sinne dieses nationalpädagogischen Konzepts sollte die

Volkshochschule ein „Organ der Volksgemeinschaft“ sein, dessen primäre Funktion folglich nicht im Bereich der Weiterbildung lag, sondern in der Arbeit an der inneren Einheit der Nation durch pädagogisch inszenierte Gemeinschaftserfahrungen. „Gemeinschaft“ als Ziel und als Medium pädagogischer Arbeit bildete seitdem ein Kernelement im pädagogischen wie im politischen Denken Nohls. Dieses Konzept mit seiner emphatischen Vorstellung von konfliktfreiem und unentfremdeten Leben, das besonders im kulturkritisch-konservativen Flügel der deutschen Reformpädagogik als Alternative zu den Realitäten der modernen Gesellschaft propagiert und kultiviert wurde,¹⁷ ist auch im Falle Nohls ein Indikator für die Distanz zur Demokratie und gesellschaftlichen Moderne, die seine Pädagogik kennzeichnet. -

2. „Deutsche Bildung“ als „Erziehung des deutschen Menschen“

Nohls erste Publikationen nach seiner Berufung auf eine Pädagogik-Professur an der Universität Göttingen lassen unschwer erkennen, daß er die nationalpädagogischen Perspektiven, die er für die Volkshochschularbeit formuliert hatte, nun auch seiner Bildungstheorie zugrundelegte. Den Anlaß gab die Debatte um die preußische Schulreform in den frühen 20er Jahren. Im Gegensatz zum öffentlichen Streit um die Einheitsschule sah Nohl das zentrale Problem einer Schulreform nach 1918 weder in der Demokratisierung der Strukturen des kaiserlichen Schulsystems noch in einer modernen, den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft gemäßen Bildungskonzeption, sondern in der Frage, in welcher Weise die Schule zur inneren Einheit der Nation und zur Entwicklung nationaler Identität beitragen könne. Seine Antwort war das Konzept einer explizit „deutschen“ Bildung.¹⁸ Durch eine Revitalisierung der großen Tradition des „deutschen Geistes“ zwischen 1770 und 1830, die er als die erste Phase einer spezifisch „deutschen Bewegung“ deutete, sollte die Schule zu einem Ort des „nationalen Seins“ und verwirklichten „Deutschtums“ werden und Bildung die „Erziehung zum deutschen Menschen“ sein. Obwohl sie so klingen, waren dies noch keine spezifisch nationalsozialistischen Vorstellungen. Aber sie entsprachen weitgehend den Intentionen der von Nohl geschätzten Deutschkundebewegung,¹⁹ einer bereits im Kaiserreich entstandenen deutsch-völkischen Bewegung, die nach 1918 aus ihren antidemokratischen Bestrebungen keinen Hehl machte und folgerichtig im „Dritten Reich“ die Erfüllung ihrer Ziele sah.

Nohls Bruch mit der Tradition der humanistischen Bildungsphilosophie ist offensichtlich und zugleich kennzeichnend für den national-konservativen Bildungsdiskurs in den 20er Jahren. Im Zentrum solcher Überlegungen stand allein das Schicksal der eigenen Nation. Für Nohl, der die

vielfach beschworene „Not der Gegenwart“ als eine Bildungsfrage begriff, lag genau hier die nationale Aufgabe und die Kompetenz der Pädagogik als Bildungstheorie. In seinem Verständnis mußte der Prozeß der nationalen Erneuerung ein geistig-moralischer sein, der in den für zeitlos-gültig angesehenen Werten der deutschen Kultur sein Fundament und seine bindende Orientierung finden müsse – die werdende Nation als nationalpädagogisches Projekt im Sinne „deutscher Bildung“.

Dieses Konzept als Ausdruck nationalistischen Denkens zu verstehen, wäre allerdings verfehlt. Nohl dachte in der Tradition des deutschen Bildungsbürgertums und in Übereinstimmung mit dem kulturphilosophischen Diskurs der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nationale stets als kulturelle Fragen bzw. die Lage der Kultur als Zeichen für den inneren Zustand der Nation. Um seine nationalpädagogischen Intentionen genauer zu verstehen, muß man daher von seiner jeweiligen Gegenwartsdiagnose ausgehen, auf die sie sich beziehen. Nohls Überlegungen zur „deutschen Bildung“ in der Schule gingen von einem Zustand Deutschlands aus, den er als eine „elende Erniedrigung unseres Volkes“ empfand, ohne jedoch nach den wirklichen Ursachen der Misere zu fragen. Diese spielten in seinem Denken auch später eine nur untergeordnete Rolle. Nohl deutete diese Situation als „Krise“, genauer: als eine fundamentale Krise der deutschen Kultur, die er auf den Verfall aller höheren Ideale und auf die Auflösung aller moralischen Bindungen zurückführte. „Deutsche Bildung“ war als pädagogisches Krisenkonzept gedacht. Nohl war überzeugt, daß aus dieser Lage nur die verpflichtende Orientierung an den ideellen Werten der eigenen Kultur, das hieß für ihn: nur ein neues gemeinsames Bildungsideal herausführen könne. Daß dieses Thema zur gleichen Zeit zu den zentralen Fragestellungen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gehörte, verweist auf die nationale Perspektive und die politischen Implikationen ihres Bildungsdiskurses.

Nohl griff auf die „deutsche Bewegung“ des frühen 19. Jahrhunderts zurück. In ihr sah er die gültige geistige Form eines „geschlossenen deutschen Daseins“,²⁰ das gesuchte nationale Ideal, das aus der „Not“ der Gegenwart – für ihn eine geistige Krise - hinausweisen konnte.

Vielleicht noch wichtiger als die Inhalte waren für Nohl die nationalen Motive und die geistige Energie, die er in dieser von ihm konstruierten „Bewegung“ sah: das Streben nach nationaler Einheit, die „Sehnsucht nach der Volksgemeinschaft“, der Formwille mit seinem idealistischen Glauben an den „Geist, der sich den Körper baut“ (Schiller). Ihm hatten in der Sicht Nohls die Deutschen in Zeiten des nationalen Niedergangs ihre kulturelle Identität und letztlich den

Wiederaufstieg ihrer Nation zu verdanken. Nohl bezog nun dieses Deutungsmuster direkt auf die nationale Situation nach der deutschen Niederlage im Ersten Weltkrieg. Die „deutsche Bewegung“ wurde das erste Modell für seine Vorstellungen von einer pädagogischen Formung von Volk und Nation, die er damals, im Bereich der Schule, mit „deutscher Bildung“ zu realisieren versuchte. Dieses Konzept, mit dem Nohl sich selbst in die Kontinuität der „deutschen Bewegung“ stellte, enthielt bereits alle Motive und Leitbegriffe, die fortan sein nationalpädagogisches Denken bestimmten: das Leiden an den gesellschaftlichen „Trennungen“ und die antipluralistische Sehnsucht nach Einheit und „Ganzheit“, die Verdächtigung des Individualismus und das Engagement für die „Volksgemeinschaft“, die konservative Klage über den Schwund verbindlicher Werte und das Plädoyer für ideelle Bindungen, das kulturkritische Lamento über den Verfall der Kultur und die Visionen von einem „neuen Leben“ in Volk und Nation.

Solche für Nohl charakteristischen Motive scheinen auf den ersten Blick nichts anderes als der Ausdruck einer apolitischen, offensichtlich konservativen und antimodernen Einstellung zu sein. Aber sie formulierten Ordnungsvorstellungen von einer künftigen Gesellschaft, die mit der Demokratie kaum vereinbar waren und nicht zufällig zum Arsenal der antidemokratischen Rechten in der Weimarer Republik gehörten. Nohls nationalpädagogische Konzeption war daher schon zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich nach dieser Seite hin offen und enthielt Brücken, die, wie sich zeigen sollte, auch Verbindungen zum Nationalsozialismus herstellten. Das Arbeitsfeld Nohls, in dem diese Entwicklung dann in den frühen 30er Jahren auch erfolgte, war überraschenderweise die Sozialpädagogik.

3. Von der nationalen Wendung der Sozialpädagogik zur Staatspädagogik und Rassenhygiene

Die erste erkennbare Annäherung Nohls an den Nationalsozialismus erfolgte zu Beginn der 30er Jahre im Bereich der Sozialpädagogik. Dieser Befund scheint in krassstem Widerspruch zu den grundlegenden Arbeiten des Göttinger Pädagogen gerade auf diesem Gebiet zu stehen, die seinen bis in die Gegenwart anhaltenden Ruf als fortschrittlichen Reformpädagogen begründeten. Er galt schon in den 20er Jahren als der maßgebliche Theoretiker einer dezidiert pädagogischen Auffassung von Wohlfahrtsarbeit und Fürsorgeerziehung, die er in der Auseinandersetzung mit der autoritären Anstaltserziehung wie auch mit der sozialistischen Milieutheorie entwickelte.²¹ Ihnen gegenüber propagierte Nohl einen individualpädagogisch akzentuierten Ansatz, der das hilfebedürftige Subjekt „um seiner selbst willen“ in den Mittelpunkt rückte und das „Wohl“ des

Kindes und Jugendlichen zum verbindlichen Orientierungspunkt aller Sozialpädagogik erklärte. Um dieses Konzept realisieren zu können, forderte Nohl die Autonomie der Pädagogik gegenüber den Ansprüchen der „gesellschaftlichen Mächte“ ein.

Auf den ersten Blick muß Nohls sozialpädagogische Programmatik, die zentrale Aspekte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik formulierte²², wie eine klare Gegenposition zum Nationalsozialismus erscheinen, und so wird sie auch durchweg bis heute verstanden. Dabei bleiben jedoch in aller Regel jene Arbeiten Nohls unberücksichtigt, in denen er sich im Kontext der Weltwirtschaftskrise und der Massenarbeitslosigkeit in Deutschland erneut und eher noch intensiver als bisher mit der „nationalen Aufgabe der Pädagogik“ beschäftigte. Gemeint ist Nohls Projekt einer „pädagogischen Osthilfe“²³, ein großangelegtes sozialpädagogisches Krisenprogramm, das er im Anschluß an sozialpolitische Notmaßnahmen der preußischen Regierung - z. B. den freiwilligen Arbeitsdienst und Siedlungsprojekte in den ländlichen Ostprovinzen des Deutschen Reiches – seit 1931 in mehreren Aufsätzen mit großem Engagement entwickelte. Diesem wenig bekannten Projekt kommt in unserem Zusammenhang eine Schlüsselrolle zu: Es wollte auch die Sozialpädagogik auf nationalpädagogische Zielsetzungen verpflichten, gab damit ihre von Nohl selbst immer geforderte Orientierung am Wohl des einzelnen zugunsten des Wohls der Nation auf und beseitigte auf diese Weise eine wesentliche Barriere, die Nohls Annäherung an den Nationalsozialismus bisher noch im Wege stand. Die „pädagogischen Osthilfe“ war als ein zugleich nationales und soziales Aufbauprogramm für die durch Landflucht geprägten deutschen Ostgebiete gedacht, die aus der Sicht Nohls in hohem Maße kulturell und ethnisch gefährdet schienen. Die Brücke zur Sozialpädagogik bildete das aktuelle Problem der Jugendarbeitslosigkeit, demgegenüber alle sozialpädagogischen Mittel versagen mußten. Nohl setzte die Akzente anders: Wenn die perspektivlos gewordene junge Generation wieder eine Hoffnung gewinnen sollte, dann mußten ihr im Feld der Sozialen Arbeit positive Ziele gezeigt werden, die ihren „Enthusiasmus für das Ganze“, für die Nation als „ein mitreißendes Zukunftsprogramm“ wieder entfachen konnten.²⁴ Solche Ziele sah Nohl nun in den vom preußischen Staat unterstützten Siedlungsprojekten in den ländlichen Ostprovinzen, in denen nach seiner Auffassung die Nation verteidigt werden mußte, und das hieß: Die zu „einseitig“ auf das einzelne Subjekt konzentrierte Sozialpädagogik sollte sich den wichtigeren nationalen Aufgaben der Pädagogik zuwenden. Diese lägen auf dem bisher vernachlässigten Lande, speziell in der Neubesiedlung des Ostens, in der Nohl die „große politische Aufgabe“ zu erkennen glaubte, „die unserer Generation gestellt ist“ und die Jugend begeistern könne. In dieser Situation käme es

darauf an, „daß sich die großartige sozialpädagogische Energie (...) jetzt nationalpädagogisch ausrichtet“.²⁵

Nohls theoretische Erklärung dieser überraschenden Wendung erfolgte kurz darauf in seinem bekannten „Gesetz“ von der Dreiphasigkeit aller pädagogischen Reformbewegungen: Auf eine individualpädagogische, auf die Persönlichkeit gerichtete Phase folge stets eine sozialpädagogische im Namen der „Gemeinschaft“, die schließlich zu einer nationalpädagogischen führe, die auf Bindung, Verpflichtung und „Dienst“ am nationalen Ganzen zielen.²⁶ Nohl trug dieses ahistorische Denkmodell im Sommer 1932 vor, d. h. nach den Reichstagswahlen vom Juli, aus denen die NSDAP Hitlers als stärkste Fraktion hervorgegangen war. In dieser politisch höchst brisanten Situation, die das Ende der Demokratie von Weimar einleitete, hielt Nohl den Zeitpunkt für gekommen, die pädagogische Bewegung seiner Zeit auf die Phase des „Dienstes“ am nationalen Ganzen zu verpflichten, die soziale Frage in der Weltwirtschaftskrise nationalpolitischen Imperativen unterzuordnen und die sozialpädagogische Orientierung am Wohl des einzelnen Subjekts für obsolet zu erklären.

In diesem Zusammenhang erfolgte nun Nohls erste öffentliche Würdigung des Nationalsozialismus²⁷:

„Was die Jugend heute heute am Nationalsozialismus begeistert *und jeder Erzieher in ihm bejahen muß*, auch wo er seiner agitatorischen Praxis, seiner Methode der Gewalt und seiner materialistischen Rassetheorie ablehnend gegenübersteht, ist, daß jenseits des politischen Tageskampfes auch er *die seelischen und geistigen Kräfte als die entscheidenden* gegenüber Wirtschaft und Politik erkennt und die Aufgabe der Zeit wieder *als eine große Erziehungsaufgabe* erkennt: *die Form des Menschen und des Volkes* muß zuerst *von innen her* eine andere werden.“

Wie illusionär und wirklichkeitsfern Nohls Beurteilung des Nationalsozialismus zu diesem Zeitpunkt auch war: Was die Erzieher und Sozialarbeiter in ihm bejahen sollten, nämlich den Primat der geistigen und seelischen Kräfte bei der Lösung der Krise und die Auffassung, daß diese Aufgabe von der Pädagogik gelöst werden müsse, weil die Krise der Nation nur auf dem Weg einer inneren Erneuerung der Menschen und des Volkes überwunden werden könne, alles dies entsprach Nohls eigenen Überzeugungen, die er seit langem vertreten hatte.

Nach der NS-„Machtergreifung“ ging Nohl aus Anlaß der Buchveröffentlichung seiner ostpädagogischen Aufsätze noch erheblich weiter. Im Nachwort zu dieser Ausgabe begrüßte er nun den Nationalsozialismus in fataler Verkennung seiner wirklichen Ziele als Bündnispartner

und Erfüllungsgehilfen, weil „viele von dem, um das die pädagogische Bewegung (...) seit Kriegsende gerungen hat, (...) plötzlich in greifbare Nähe gerückt“ sei. „Die Überwindung des Partikularismus in jeder Gestalt und eine neue Volkswendung sind jedem sichtbar“.²⁸ Nohl meinte das auch von ihm seit 1918 kontinuierlich verfolgte nationalpädagogische Projekt der „Volksgemeinschaft“, für dessen seit langem ersehnte Realisierung er auch die NS-Diktatur billigend in Kauf nahm.²⁹

Nohl war fasziniert von der „nationalen Revolution“, anfänglich auch von der Macht der NS-Bewegung, und er wollte bei den großen pädagogischen Aufgaben, die aus seiner Sicht nun anstanden, mitwirken. Die Vorlesung über „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“, die er im Wintersemester 1933/34 in Göttingen hielt, belegt dies deutlich genug.³⁰ Nohl hielt sie in dem auch früher schon geäußerten Bewußtsein eines Nationalpädagogen, „der vor dem Ganzen seines Volkes steht und die Aufgaben seiner Gestaltung, seiner Erweckung, Steigerung und Formung überlegt“. In dieser Vorlesung, in der er sein seit 1918 bearbeitetes Thema unter den Bedingungen der NS-Herrschaft erneut behandelte, konzipierte er Nationalerziehung erstmals auf eugenischer bzw. rassenhygienischer Grundlage. So schwer verständlich diese Wendung Nohls auch ist, sie erscheint weniger spektakulär, wenn man die Argumentationsfigur betrachtet, die ihr und der ganzen Vorlesung zugrunde liegt. Es ist die bekannte These Nohls von der „polaren Struktur“ aller Pädagogik, die er hier idealtypisch an den Beispielen Sokrates und Platon als Spannungsverhältnis von Individualpädagogik und Staatspädagogik entfaltet. Unter der Überschrift „Die zwei Betrachtungsweisen der Pädagogik“ ist sie das Thema des Einleitungskapitels. Es ist im übrigen das einzige Teilstück der Vorlesung, das Nohl publiziert hat, und zwar an prominenter Stelle: nämlich als Nachwort seines 1935 erschienenen Buches über „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“. In ihm begründet er seine Entscheidung für den Pol der Staatspädagogik in der Situation von 1933.

Alle Individualpädagogik, so argumentiert Nohl jetzt, zielt letztlich auf das „Gesamtleben des Volkes“, und der Einzelne komme zu keiner wahren Vollendung, „wenn dieses Gesamtleben seines Volkes nicht in Ordnung ist“. Die von ihm bisher stets behauptete Dialektik von Individuum und Gesellschaft, subjektiven Bedürfnissen und objektiven Anforderungen wird nun als ein Verhältnis bestimmt, das unter dem normativen Kriterium der ‚richtigen Ordnung des Ganzen‘, also aus der Perspektive von Staat und Gesellschaft zu beurteilen sei. Platons Staatspädagogik gehe von diesem Ordnungsmodell aus, das die Einfügung des einzelnen verlangt. Doch wenn diese Ordnung stimmig und tragfähig sein soll, müsse sie auch in den Individuen fest

verankert sein. Dies aber sei die Aufgabe der Erziehung. Ebenso wie der Staat auf sie angewiesen sei, müsse sie „politische Erziehung“ werden, die in diesem Sinne das Bewußtsein und Gewissen der einzelnen formt. Die Gegenwart erfordere nun die Wendung von der Individual- zur Staatspädagogik. Nohl deutet sie, auf Hitlers „Mein Kampf“ und seine Reden verweisend, als die ‚Stunde Platons‘ in der Pädagogik.

Die auf diese Weise abgeleitete Vorrangstellung der Nationalerziehung sollte nun tiefer als bisher fundiert sein: Vor der Formung des Bewußtseins, müsse erst der „Acker“ bereitet werden, wie Nohl mit Pestalozzis Kritik an der Nationalerziehung Fichtes argumentierte. Damit war die Brücke von Nohls bisher vertretenen Auffassung, wie das Volk zu „gestalten“ sei, zur Eugenik und Rassenhygiene geschlagen, die sie mit dem Nationalsozialismus kompatibel machte: Es sei, argumentierte er jetzt, „das ganz Neue unserer Nationallage, daß die volkserzieherische Aufgabe bis in die biologische Substanz unseres Volkes selbst hinunterreicht, an den Brunnen seines Lebens“. Auf dieser Grundlage rechtfertigte Nohl dann ausdrücklich die Zwangssterilisierung, wie sie das nationalsozialistische Gesetz „zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ vom 14. 7. 1933 vorsah, und unterstützte auch sozialpolitische Maßnahmen im Sinne einer „positiven Eugenik“, wie sie schon lange vor 1933 von der rassenhygienischen Bewegung gefordert und im Zuge der Weltwirtschaftskrise auch in der Wohlfahrtsarbeit populär geworden waren.³¹ Auch Nohl plädierte nun im Widerspruch zu seinen sozialpädagogischen Grundsätzen aus den 20er Jahren für einen „eugenischen Umbau“ in der Sozialpolitik, der in der Wohlfahrtspflege „statt der wahllosen Unterstützung von allen (...) die erbgesunden Familien bevorzugen“ müsse.

Die qualitative Veränderung der Nationalpädagogik Nohls nach 1933 ist offensichtlich: Zielte sie in der Weimarer Republik auf „Bildung zum Volk“ und die Herstellung von „Volksgemeinschaft“, so verschob sich jetzt der Akzent auf Fragen der „Volksgesundheit“ und des „Volkskörpers“. Die „Volksgemeinschaft“ war in seinen Augen durch die Nationalsozialisten zumindest äußerlich verwirklicht; nun ging es um ihre innere Formung, um ihre Homogenität und Vitalität. Zielten Nohls nationalpädagogische Überlegungen bisher auf die „Erziehung des deutschen Menschen“, so nun auf die Formung eines „national-deutschen Typus“. Es kann kein Zweifel sein, daß Nohl 1933 auf der Basis seiner rassenhygienisch neubegründeten Nationalerziehung an diesem ihn faszinierenden Projekt beteiligt sein wollte.

4. Resümee

Wie bringt man das zusammen, hatte Wolfgang Klafki nach der Lektüre von Nohls Vorlesung aus dem Wintersemester 1933/34 gefragt: die offen pronazistischen Positionen, die er daamals vortrug, mit den gegensätzlichen erziehungs- und bildungstheoretischen Überlegungen, die er in den 20er Jahren als Vertreter einer geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik und zugleich als engagierter Theoretiker der reformpädagogischen Bewegung seiner Zeit entwickelt hatte? Ich habe Klafkis Frage zunächst auf methodischer Ebene zu beantworten versucht. Solange man die pronazistischen Äußerungen Nohls, Flitners oder Sprangers aus dem Jahr 1933 isoliert betrachtet, die politischen Auffassungen dieser Pädagogen von ihren pädagogischen Denkkonzepten trennt und im Ansatz von der Unvereinbarkeit ihrer Pädagogik mit nationalsozialistischer Ideologie und Politik ausgeht, muß ein Text wie die Vorlesung Nohls als ein fundamentaler Widerspruch zu seinen ‚eentlichen‘ pädagogischen Überzeugungen erscheinen. Aber wie in der deutschen Sozial- und Bildungsgeschichte war auch auf der Ebene des pädagogischen Denkens „1933“ nicht voraussetzungslos. Ich habe daher die Vorlesung bewußt nicht in den Mittelpunkt meiner Darstellung gerückt, sondern anhand der publizierten Schriften Nohls aus den Jahren vor 1933 die Phasen und die innere Logik der Entwicklung zu rekonstruieren versucht, die zu diesen Positionen geführt haben. Mir kam es darauf an, die von Nohl selbst stets betonte Kontinuität seines Denkens herauszuarbeiten und auf relevante zeitgenössische Kontexte hinzuweisen, ohne die es nicht verstanden werden kann. Dieser Ansatz führte zu Nohls kontinuierlicher Beschäftigung mit nationalpädagogischen Problemstellungen und damit zur inhaltlichen Antwort auf Klafkis Frage. Die Kontinuität dieser Thematik, die immer wieder reflektierte „nationale Aufgabe“ der Pädagogik, die Nohls Arbeiten von 1918 bis 1933 kennzeichnet, bildet, so meine These, die in theoretischer wie in ideologischer Hinsicht zentrale Voraussetzung für seine Annäherung an den Nationalsozialismus. Die Vorlesung über „Die Grundlagen der nationalen Erziehung“ stellt im Ganzen weniger einen Bruch als vielmehr den Abschluß und fragwürdigen Höhepunkt dieser Kontinuitätslinie dar. Nohls Versuch, 1933 auch die Rassenhygiene in seine Nationalpädagogik zu integrieren, um auf diesem Gebiet auch im NS-Staat eine führende Rolle reklamieren zu können, bedeutet zwar einen eklatanten Widerspruch zu seinem geisteswissenschaftlichen Denkansatz und im Kern den Bruch mit den für seine Pädagogik so zentralen Postulaten wie z. B. der unhintergehbaren Wendung zum Subjekt des Educandus im „pädagogischen Verhältnis“, der Verantwortung des Erziehers für das „Wohl“ des Kindes oder der aus diesem Grund geforderten pädagogischen Autonomie. Sie traten nun hinter dem seit langem verfolgten Ziel, mit Pädagogik „das Volk zu gestalten“, zurück, als Nohl in illusionärer

Verkenning der faschistischen Politik für eine kurze Zeit glaubte, im NS-Staat dieses Projekt endlich verwirklichen zu können.

Diese Intention, die Nohl letztlich an die Seite des Nationalsozialismus brachte, stand von Anfang an in Zusammenhang mit einem spezifischen Krisenbewußtsein, das ihn mit den übrigen Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik verband: der Wahrnehmung ihrer Gegenwart als einer tiefgreifenden geistigen und kulturellen Krise. Dieses besonders im konservativen Bildungsbürgertum verbreitete Deutungsmuster schloß an die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Deutschland an, ein zivilisations- und modernekritischer Diskurs, mit dem die Schicht der sogenannten ‚Gebildeten‘ auf die gesellschaftlichen Modernisierungsschübe ihrer Zeit reagierten, die ihre Rolle als legitime Träger von Bildung und Kultur und ihre idealistischen Wertvorstellungen in Frage zu stellen drohten. Industrialisierung und Aufstieg der Naturwissenschaften, Vermassung und Verstädterung, Arbeiterbewegung und aufkommende demokratische Tendenzen, die sie als „Krise der Kultur“ deuteten, erzeugten Gefühle der Bedrohung und eine Abwehrhaltung gegen die weitgehend unverstandene Moderne, die seitdem den Habitus des deutschen Bildungsbürgertums, speziell der „deutschen Mandarine“ (Ringer), kennzeichnete³².

Die führenden Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, alle noch im Kaiserreich ausgebildet und Repräsentanten dieser Bildungsschicht, dachten im Horizont dieses Deutungsmusters und seiner konservativen Modernekritik. Oppositionen wie z. B. Kultur vs. Zivilisation, Geist vs. Technik, Gemeinschaft vs. Gesellschaft, Einheit vs. Pluralismus oder Persönlichkeit vs. Masse sind bezeichnend auch für ihre Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Wandel und bestimmten nicht zufällig auch ihre politischen Optionen zwischen Republik und Nationalsozialismus³³. Die Antwort auf die vielbeschworene „Kulturkrise“ bestand in Entwürfen einer Kulturpädagogik, die besonders von Nohl und Wilhelm Flitner als Erneuerungsbewegung verstanden wurde und mit dem weitreichenden Anspruch auftrat, auf dem Wege einer pädagogischen Neugestaltung von Kultur, Volk und Nation die Krise der Gegenwart zu überwinden. Die Sehnsucht nach Einheit und Homogenität, nach der Wiederherstellung von „Ganzheit“, „Gemeinschaft“ und „organischen“ Ordnungen gab allerdings solchen antimodernen Krisenkonzepten eine Tendenz, die, wie sich gezeigt hat, dem Nationalismus entgegenkam. Bei Nohl ist dies besonders deutlich zu erkennen. Seine nationalpädagogischen Ansätze, in denen alle oben genannten Aspekte eine zentrale Rolle spielen, sind als Teil des in der

Geisteswissenschaftlichen Pädagogik geführten Moderne- und Krisendiskurses zu bewerten. Nohls kontinuierlich vertretene Option für das Modell einer homogenen „Volksgemeinschaft“, in der nach seiner Auffassung die Widersprüche der modernen Gesellschaft aufgehoben werden könnten, brachte ihn von Anfang an in die Nähe antidemokratischer und völkischer Strömungen, deren ideologische Differenzen zum Nationalsozialismus geringfügig waren. Zudem war seine Nationalpädagogik mit Vorstellungen von Einordnung, Bindung und Formung verknüpft, die auf die immanenten autoritären, wenn nicht totalitären Tendenzen aufmerksam machen, die notwendig mit dem hybriden Anspruch einer pädagogischen Formung des ganzen Volkes verbunden sind. Sie waren auch im Verständnis Nohls, wie er schließlich 1933 zustimmend erkannte, nur unter den Bedingungen eines diktatorischen Erziehungsstaates durchzusetzen.

Die zeitweilige Anfälligkeit der hochgebildeten Vertreter der Weimarer Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber dem Nationalsozialismus, die ich am Beispiel Herman Nohls dargestellt habe, verweist nicht nur auf die nationalen Bindungen, die konservativen Einstellungen und antimodernen Positionen dieser bis 1933 einflußreichsten Repräsentanten der deutschen Universitätspädagogik, sondern darüber hinaus auch auf das Faktum einer Gleichzeitigkeit von humanistischem und tendenziell antihumanistischem pädagogischem Denken, das irritieren muß. Ebenfalls bleibt darüber nachzudenken, warum sich diese auch nach 1945 hoch angesehenen akademischen Pädagogen nach dem Ende der NS-Herrschaft publizistisch allenfalls marginal und jenseits wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten mit Ideologie und Terror des deutschen Faschismus auseinandergesetzt haben, vor allem aber warum sie nach 1945 als Pädagogen zum Holocaust und zu einer Erziehung „nach Auschwitz“ nichts zu sagen hatten.

¹ So bei Scheuerl, H. (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*. Zweiter Band. München 1979.

² Vgl. dazu Reichel, P.: *Politik mit der Erinnerung*. München 1995, bes. S. 275 ff.

³ Vgl. u. a. Tenorth, H.-E.: *Deutsche Erziehungswissenschaft 1930-1945*. In: *ZfPäd.* 32 (1986), S. 299 ff.; Keim, W. (Hg.): *Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft*. Frankfurt/M. 1988; Herrmann, U./J. Oelkers (Hg.): *Pädagogik und Nationalsozialismus*. Weinheim/Basel 1988 (3D 22. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik); Keim, W. u. a. : *Erziehungswissenschaft und Nationalsozialismus – eine kritische Positionsbestimmung*. Marburg 1990 (3D Forum Wissenschaft. Studienhefte Nr. 9)

⁴ Vgl. die Bilanzierung des Forschungsstandes im *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918-1945. Hg. von D. Langewiesche und H.-E. Tenorth. München 1989.

⁵ Vgl. dazu Zedler, P./E. König (Hg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Weinheim 1989.

- ⁶ Vgl. z. B. die Kontroversen zwischen U. Herrman und A. Rang in Zedler/König (Anm. 3) über die Beiträge von E. Spranger und W. Flitner in der „Erziehung“ 1933 oder zwischen H.-J. Gamm und H.-E. Tenorth über die Kontinuitätsproblematik in der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“ 1987.
- ⁷ So der Untertitel von Keim (Hg) (Anm. 1)
- ⁸ Zur Biographie Nohls vgl. Blochmann, E.: Herman Nohl in der pädagogischen Bewegung seiner Zeit. Göttingen 1969.
- ⁹ Vgl. den Ertrag in Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1935.
- ¹⁰ Vgl. Lingelbach, K.-Chr.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim 1970; Weber, B.: Politik und Pädagogik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein/T. 1979; Schulze, Th.: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst...“ Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von Herman Nohl. In: Neue Sammlung 19 (1979), S. 542 ff.; Kupffer, H.: Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. Frankfurt/M. 1984.
- ¹¹ Blochmann, a.a.O.
- ¹² Vgl. die Analysen des im Handschriftenarchiv der Göttinger Universitätsbibliothek liegenden Manuskripts bei Zimmer, H.: Die Hypothek der Nationalpädagogik. Herman Nohl, der Nationalsozialismus und die Pädagogik nach Auschwitz. In: Jahrbuch für Pädagogik 1995: Auschwitz und die Pädagogik. Frankfurt/M. 1995, S. 87 ff. sowie ders.: Von der Volksbildung zur Rassenhygiene: Herman Nohl. In: Rülcker, T./J. Oelkers (Hg.): Politische Reformpädagogik. Bern u.a. 1998, S. 515 ff.
- ¹³ Klafki, W.: Erziehung – Humanität – Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingl. und hg. von M. Ogasawara. Tokyo 1992 (zit. nach der ins Internet gestellten Fassung unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/003>)
- ¹⁴ Ebd., S. 10.
- ¹⁵ Vgl. dazu Sontheimer, K.: Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik. München 1962.
- ¹⁶ Nohl, H.: Pädagogische und politische Aufsätze. Jena 1919, Vorwort vom 9.11.1918.
- ¹⁷ Vgl. dazu Oelkers, J.: Reformpädagogik. Weinheim/München 1989.
- ¹⁸ Nohl, H.: Zur deutschen Bildung. Göttingen 1926. Vgl. dazu Zimmer, H.: Pädagogik, Kultur und nationale Identität. In: Jahrbuch für Pädagogik 1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1996, S. 159 ff.
- ¹⁹ Vgl. dazu Frank, H.-J.: Geschichte des Deutschunterrichts. München 1973; Pankau, J. G.: Wege zurück. Zur Entwicklungsgeschichte restaurativen Denkens im Kaiserreich. Frankfurt/M. 1983.
- ²⁰ Nohl 1926, S. 9.
- ²¹ Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Leipzig 1927.
- ²² Vgl. Nohl 1935 (Anm. 8), S. 159 ff.
- ²³ Nohl, H.: Landbewegung, Osthilfe und die Aufgabe der Pädagogik. Leipzig 1933. Vgl. dazu Pfeiffer, St.: Pädagogik als Politikersatz. Herman Nohls Osthilfeprogramm in lebensgeschichtlicher Perspektive. Phil. Diss. Tübingen 1993.
- ²⁴ Nohl 1933 (Anm. 22), S.9.
- ²⁵ Ebd., S. 15.
- ²⁶ Ebd., S. 72 ff.
- ²⁷ Ebd., S. 75 (Sperrungen von H.Z.)
- ²⁸ Ebd., S. 95.
- ²⁹ Nohl 1935 (Anm. 22), Vorwort.
- ³⁰ Vgl. dazu Zimmer 1998 (Anm. 11).
- ³¹ Vgl. dazu Weingart, P. u.a.: Rasse, Blut und Gene. Geschichte der Eugenik und Rassenhygiene in Deutschland. Frankfurt/M. 1988; Reyer, J.: Alte Eugenik und Wohlfahrtspflege. Freiburg/B. 1991.
- ³² Vgl. dazu besonders Ringer, F. K.: Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890-1933. Stuttgart 1983 und Bollenbeck, G.: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M. 1996.
- ³³ Vgl. die Belege bei Rang, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: Otto, H.-U./H. Sünker (Hg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Bielefeld 1986, S. 35 ff. und Rülcker, T.: Die politischen Optionen in der Pädagogik Wilhelm Flitners. Kontinuitäten antimodernen Denkens. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 421 ff.

平成13～14年度科学研究費補助金基盤研究 ((C) (2))
研究成果報告書
(課題番号 13610301)

戦後ドイツ教育学におけるナチズム体験の
内的克服の様態に関する研究

平成15年3月

研究代表者 坂越正樹
(広島大学大学院教育学研究科・教授)

印刷者 (株)ニシキプリント