

Karl-H. Fuessl

Die Geburt der Pädagogik aus dem Geist der Emigration: Jugend und soziale Arbeit zwischen Nationalsozialismus und demokratischem Neubeginn

“Der wohl bemerkenswerteste Einbruch gelang der NSDAP innerhalb der Jugend. Wie keine andere politische Partei vermochte sie sich sowohl die Erwartungen der jungen Generation selber als auch die verbreiteten Hoffnungen darauf zunutze machen. Naturgemäß war die Generation der 18- bis 30jährigen, deren Ehrgeiz und Bewährungswille angesichts der herrschenden Massenarbeitslosigkeit ins Leere lief, von der Krise besonders betroffen. Radikal und wirklichkeitsflüchtig zugleich, bildeten sie ein riesiges aggressives Potential. Sie verachteten ihre Umwelt, die Elternhäuser, Erzieher und angestammte Autoritäten, die verzweifelt immer nur die alte bürgerliche Ordnung wiederhaben wollten, über die sie längst hinaus waren”. (Joachim Fest: *Hitler. Eine Biographie* (Berlin: Ullstein Taschenbuch Verlag 2002): 435)

Vorbemerkung

Schon vor dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 existierten vorsichtige Reformbestrebungen, die sich von den gängigen Versuchen sozialdisziplinierender Eingriffe und dem Schließen der Kontrollücke zwischen Schule und Kasernentor in der Weimarer Republik klar unterschieden.¹

Die vereinzelt entstandenen Systeme humaner Orientierung wurden jedoch im Nationalsozialismus systematisch zerschlagen, indem die NS-Volkswohlfahrt (NSV) ausschließlich die vermeintlich nützlichen Mitglieder der Volksgemeinschaft adressierte. Die NSV folgte dem Führerprinzip und in-

strumentalisierte die bedeutsamen freien Träger sozialer Arbeit. Die pervertierte Jugend- und Sozialpolitik hatte die Aufgabe, das Individuum der Diktatur auszuliefern. Aus dieser Weltanschauung verfolgte die NS-Wohlfahrt eine erbbiologische und rassehygienische Zielsetzung, die im Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses und der Vernichtung Minderwertiger gipfelte. Dem Zusammenspiel von Rassehygiene und sozialer Frage korrespondierte die Schaffung eines sozialpolitischen Handlungsspielraums, der sich bewußt der gemeinschaftsfähigen Semantik sozialer Selektion verschrieb.²

Spätestens seit 1942 befasste sich in den USA ein handverlesener sozialwissenschaftlicher Kreis mit den Entwicklungen im nationalsozialistisch beherrschten Deutschland. Unter den Fittichen der prominenten Sozialwissenschaftler Margaret Mead und Ruth Benedict entfalteten Emigranten aus Deutschland und Österreich wie Erik Erikson, Marie Jahoda, Elsa Frenkel-Brunswick, Erich Fromm und Kurt Lewin psychoanalytische und gruppendynamische Konzepte, welche die sozialen, psychologischen und pädagogischen Implikationen und Dystopien des Nationalsozialismus erklären und neue Lösungsmöglichkeiten für zukünftige Entwicklungen in einem befriedeten Europa aufzeigen wollten.³

Der vorgestellte Beitrag will unter diesen Prämissen aufzeigen, (1) welche anthropologische Dimension sozialwissenschaftliche Analysen der nationalsozialistischen Praxis bemaß, (2) welche normativen Implikationen eine durch Wissenschaft definierte Pädagogik und Politik hatte, (3) welche mentalen und institutionellen Prozesse die sozialwissenschaftlichen Vorgaben in der Besatzungszeit in Gang setzten und (4) welche Paradigmenwechsel beim Neuaufbau in der Nachkriegszeit entstanden. Ein eingeschobener Exkurs (5) geht der Frage nach, ob die spezifische Erfahrung von Flucht und Vertreibung sowie die Konfrontation mit einem anderen Kulturkreis ein Wissenschaftsprofil der Emigration jenseits europäischer Traditionen schuf.

Apokalypse und Neubeginn

Im Zentrum der Diskussionen stand zunächst der NS-Film *Hitlerjunge Quex*, den der englische Anthropologe Gregory Bateson analysiert hatte.⁴ Der NS-Propagandafilm schildert den politischen Sozialisationsprozeß und tragischen Tod eines Jungen in der Auseinandersetzung zwischen Kommunisten und Nazis. Dem 1933 in Berlin uraufgeführten Film hatte Hitler persönlich sein Plazet gegeben. Die Analyse gelangte zu der Erkenntnis, daß in einer kosmischen Revolte ein permanenter Statuswandel angestrebt werde, der die traditionelle Familieneinheit zerstört, und das Individuum im Prozeß eines multiplen symbolischen Erlöschens schließlich in einem tausendjährigen Reich seine Erlösung findet. Quex wandelt aus der Welt der Lebenden

in die Welt der reinkarnierten Helden. Die Rites de passage vollziehen sich dabei alterskohortengleich als Initiationszeremonien, die den schicksalsergebenen Verlust des alten Status besiegeln und den nationalsozialistischen Sozialisationsprozeß als Faszinosum endlosen Marschierens charakterisieren. Am Zuschauerverhalten prognostizierte die Bestandsaufnahme ein Identifikationsmuster, das die Realität in die Jugendperspektive transferiert und dem Rezipienten das nostalgische Verlangen nach unschuldiger Kindheit suggeriert. Der Nationalsozialismus setze das Individuum einem, dem extremen Dualismus von Autorität und Versuchung ausgelieferten mechanistischen Objekt gleich. Potentielle Konsumenten des Films würden in der medialen Inszenierung indoktriniert, ihr Verhalten und ihre Einstellungen im nationalsozialistischen Sinne grundlegend neu zu interpretieren.

Weitere Untersuchungen zur Nazi-Indoktrination erfaßten Kinder im Vorschulalter, in dem der scharfe Kontrast zwischen autoritärer Vaterrolle in der Familie und servilem Status außerhalb der Kernfamilie die Perzeption einer dreifachen Mutterrolle begründet: Zunächst als Anwalt des Kindes bei abwesendem Vater. In dem gleichsam parthenogenetischen Übertritt zur Verbündetenrolle opfert die Mutter das Kind dem heimkehrenden Vater und leidet schließlich unter ihrem opportunistischen Verhalten, wenn sie sich wieder fürsorglich dem Kind zuwendet. Erik Erikson hatte die *Suffering mothers* aus der psychoanalytischen Interpretation von Hitlers *Mein Kampf* herausgefiltert und die weitergehende Frage gestellt, welchen Stellenwert in der deutschen Kultur die Adoleszenz einnimmt.⁵ Nach Erikson mündet die Differenz zwischen Vaterrolle und Mutter-Kind-Beziehung in der Adoleszenz in eine Krise, die entweder in offener Rebellion, zynischer Verachtung, Eskapismus oder devoter, endgültig das Rückgrat brechender Unterwürfigkeit ausgetragen wird. Dieses kulturelle Grundmuster sei in der undemokratischen deutschen Tradition wegen der perhorreszierten Autorität der Vaterrolle besonders stark ausgeprägt und finde sein Pendant in den rigiden Erziehungsmethoden, die soziale Abstiegsängste und Versorgungsmentalitäten anstelle der Ethik eines Freiheitsideals repräsentieren. Schon die deutsche Jugendbewegung mit ihrer mystisch-romantischen Überhöhung von Natur, Kultur, Genius, Nation und Rasse schloß das Elternhaus aus. Die Dichotomie zwischen individueller Rebellion und Kapitulation vor der gesellschaftlichen Realität führe zu politischer Unreife und zur Übernahme nihilistischer Attitüden. Der entstandene Generationenkonflikt desavouiere die traditionellen Autoritäten und identifiziere im Führerkult den Vaterersatz.

Die Lebensraumideologie demaskierte Erikson in der strategischen Kreuzung von Psychologie und Geschichte. Das geographisch inmitten der europäischen Großmächte liegende Deutschland suggeriere der Bevölkerung eine räumliche Umzingelung. Unter den Bedingungen innerer Zerrissenheit ver-

stärkten ausländische Einflüsse den überdeterminierten Zwiespalt ethnischer Pluralität. Hitler verspreche die Lösung der äußeren Bedrohung und inneren Konflikte in rassistischer Homogenität und arischer Weltherrschaft, wobei das Hitler-Image der ungebrochenen Adolozsenz die Wiedergewinnung des verloren geglaubten Selbst in rastlosem und skrupellosem Aktionismus symbolisiere.

In der adoleszenten Rebellion identifizierte Erikson nur vermeintlich emanzipatorische Tendenzen, wobei der Jugend der Mythos Hitler zum Vorbild geriet, der seinen Willen nie dem Vater geopfert habe und durch seinen medial inszenierten asketischen Habitus nicht nur die Antipode des schlechten, unreinen, ewigen Juden verkörpere, sondern auch das moralische Recht besitze, den Feind auszurotten. Der nunmehr synthetisierte nationale Charakter stilisierte den Soldaten zum Helden, der die obsolet gewordenen natürlichen Grenzen überschreitet und das überholte aristokratische Kastendenken mit dem Volksgemeinschaftsgeist substituiert.

In seiner psychoanalytischen Interpretation deutscher Verhältnisse gelangte Erikson zu dem Schluß, daß die Akzeptanz der atavistisch konnotierten pathologischen Adoleszenz das Selbstbild einer ganzen Nation reflektiere und insbesondere die chronisch delinquente Jugend mit der Führerfunktion begeistere. Die größte Gefahr, mahnte Erikson, bilde der Einfluß auf die jüngere Generation, die den Adoleszenzkonflikt durch hypnotisierenden Aktionismus und eigenständiges Denken durch blinden Gehorsam ersetze. In der zeitgenössischen Publizistik schlug Erikson in Antithese zu Hitler die Stärkung der Institution Familie und der Frauenrolle vor und stellte die Bedeutung heimatverwurzelter lokaler und regionaler Traditionen in den Vordergrund. In seinen weiteren Überlegungen für eine Nachkriegsordnung empfahl Erikson ein dezidiertes Programm gegen die indoktrinierte Jugend und den Aufbau eines politisch und ökonomisch vernetzten transnationalen Europas mit einer sozialen Ordnung auf der Basis kulturell definierter Regionen. Darüber hinaus machte Erikson deutlich, daß eine diszipliniert demonstrierte Machtposition nachhaltigen psychologischen Einfluß gewinne. Die USA sollten ihren Gegnern klar vor Augen führen, für welche Überzeugungen und Grundwerte der Krieg geführt wird. Amerika müßte seine Stimme schon deshalb als überlegene Macht erheben, weil es auf der Basis einer ethnisch diversifizierten Migrationsgesellschaft der zukünftigen Weltordnung neue Prinzipien nationaler Integration auftrage.

Einen anderen Ausgangspunkt nahmen die Erkenntnisse Kurt Lewins, der im Umbruch von einer Kriegs- zu einer Friedenskultur die Betonung humaner Leitbilder für eine Erziehung zur Mündigkeit hervorhob.⁶ Die Vision einer demokratischen Pädagogik verwob Lewin mit allen Kulturbereichen, vor allem mit den habituellen Ausprägungen der Erziehung, den

öffentlichen Aushandlungsprozessen, dem Gruppenstatus und der Statusdifferenz. Der Wandel zur demokratischen Kultur stand unter der Maxime, jede Form der Intoleranz konsequent zu bekämpfen. Die Gewährung individueller Freiheiten reiche nicht aus, weil sie lediglich Chaos produziere. Lewins Experimente hatten zwar gezeigt, daß auch autoritäre in demokratische Führungsstile transformierbar sind. Um individuelle Verhaltensänderungen durch einen grundlegenden Wertewandel zu erreichen, müßte jedoch eine kulturelle Atmosphäre geschaffen werden, die alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens durchdringt. Für Deutschland verwies Lewin auf die zentrale Problematik des Führer-Gefolgschafts-Verhältnisses, das jede Loyalität dem blinden Gehorsam einer subkutanen Untertanenmentalität gleichsetzt. Methodisch akzentuierte Lewin mit der autoritären, der Laisser-faire und der demokratischen Erziehung drei differente Sozialklimata. Große Bedeutung für einen demokratischen Neubeginn maß Lewin dem praktischen Erfahrungslernen durch Anschauung und Vorbild, der Verantwortung gegenüber der Gruppe der Gleichaltrigen und der Akzeptanz abweichender Meinungen bei. Lewins Konzept zufolge mußte Propaganda unbedingt vermieden werden; stattdessen sollten Individuen in ihrer Kapazität als Mitglieder gesellschaftlicher Teilsysteme adressiert werden. Lewin unterteilte die deutsche Bevölkerung in die Altersgruppen der über Vierzigjährigen mit Erfahrungen aus der Weimarer Zeit, der indoktrinierten mittleren Generation und die Gruppe der Heranwachsenden. In den ersten beiden Gruppen erkannte Lewin trotz Indoktrination noch genügend Potential, den demokratischen Führungsstil zu entwickeln, sofern das Individuum in seinen sozialen Interaktionsformen einbezogen wird. Besonders wichtig erschien die Änderung des Abhängigkeitsverhaltens in sozialen Bereichen, die breite Verteilung der Machtverhältnisse auf alle Bevölkerungsschichten und der demokratische Wandel in allen gesellschaftlichen Teilsystemen. Der neue Führungsstil würde elementare Veränderungen hervorrufen, ohne das Stigma pädagogischer Belehrung zu tragen.

Exkurs: Sozialwissenschaftliche Metamorphosen

Die skizzierten wissenschaftlichen Analysen werfen die Frage auf, wie der Nexus zwischen Flucht, Vertreibung und der Entstehung eines spezifischen Wissenschaftsprofils zu beschreiben ist. Die akademische Emigration hatte in den Aufnahmeländern theoretisch mehrere Optionen. Zunächst bestand die Möglichkeit, das theoretische Rüstzeug und die akkumulierten Wissensbestände auf einem neuartigen Bildungsmarkt weiterhin anzubieten. Alternativ existierte die Überlegung, die mitgebrachten Erkenntnisse über Bord zu werfen und zweckrational an die Wissenschaftskonjunkturen der jeweiligen

disziplinären Matrix anzuschließen—eine Art Plagiatorentum unter der Prämisse kultureller Neuorientierung. Eine weitere und wahrscheinlich die am meisten ambitionierte Variante stellt der Versuch dar, die eigenen Erkenntnisse mit den Konditionen einer neuen Wissenschaftskultur zu synthetisieren.

Das dargestellte Akkulturationsmodell nimmt bewußt Abstand von dem statischen Konzept einer bilanzierten Verlust- und Gewinnrechnung der involvierten Herkunfts- und Aufnahmeländer. Ein solcher Ansatz mag als Erinnerung daran nutzbringend sein, wie destruktiv der Nationalsozialismus sich gegenüber der deutschsprachigen Kultur und Wissenschaft verhielt. Übersehen wird jedoch die zentrale Frage, ob und wie die erzwungenen Karrierebrüche zu neuen Gelegenheiten mit signifikanter, stellenweise auch stupender Dynamik führten. Die vorliegenden Bestandsaufnahmen zur wissenschaftlichen Emigration nach 1933 weichen von einem statischen Transfermodell ab, insofern zahlreiche, sich häufig neuen Gegenständen widmende Innovationen stattfanden. Weitere Begründungen erhält das Entwicklungsaxiom durch neuartige soziale Interaktionen, veränderte soziokulturelle Rahmenbedingungen und neu strukturierte Forschungsumgebungen.⁷ Diese Befunde stützen eine dynamische, Wissenschaft und Kultur als fundamental offene Systeme definierende Sichtweise. Auf der Ebene wissenschaftlicher Karrieren kommt noch hinzu, daß das ausdifferenzierte amerikanische System der weiterführenden Bildung und Forschung relativ dezentralisierte und reichhaltige Entfaltungsmöglichkeiten gleichermaßen anbot. Insbesondere der rapide wachsende Markt für die Sozialwissenschaften eröffnete der akademischen Emigration ungeahnte Chancen, wie an den Fallbeispielen Kurt Lewin und Erik Erikson exemplifiziert werden kann.

Nach einem Stipendium der Cornell Universität führte ein Forschungsauftrag Kurt Lewin 1935 an die Child Welfare Research Station der University of Iowa, wo er von 1939 bis 1944 eine ordentliche Professur innehatte. Aus den dortigen Arbeiten über die Minoritätenproblematik und kulturelle Differenzen in der Erziehung entstanden die bedeutsamen Studien über Führungsstile.⁸ Vor 1933 experimentierte Lewin mit dyadischen sozialen Einheiten. In Iowa dagegen erweiterte er seine Experimente mit größeren Gruppen auf der Erkenntnis basierend, daß trotz manifester sozialer Hierarchien die Struktur des amerikanischen Bildungswesens auf demokratischen Prinzipien beruht und die liberalen Grundsätzen verpflichteten Unterrichtsinhalte Lebensverhältnisse einer rassistisch und ethnisch heterogenen Gesellschaft reflektieren. Auf der Grundlage dieser optimistischen Überzeugung entfaltete er in den späten 1930er Jahren sein ambitioniertes Aktionsforschungsprogramm, das von artifiziellen Laborexperimente abwich und die reale Lebenssituation in Fabriken, Gemeinden oder anderen sozialen Einheiten zum Gegenstand hatte.

Auch für Erikson spielte das Aufnahmeland in Abgrenzung zu europäischen Traditionen eine perzeptive Schlüsselrolle.⁹ Erikson gewann die Überzeugung, daß die USA außergewöhnliche Anstrengungen unternahmen, ideologische Fixierungen zu überwinden. Die USA als Nation repräsentierten für ihn den bemerkenswerten Versuch, aus den Fragmenten europäischen Erbes eine neue universelle Identität aufzubauen. Nach Forschungsaufenthalten an der Harvard Medical School 1934 und anschließenden Jahren an der Yale University wechselte Erikson 1938 an die University of California in Berkeley, wo er die entscheidende Dekade seines Lebens verbrachte.

1927 war Erikson zu Freuds Kreis gestoßen. In späteren Jahren offenbarte sich Erikson als Delinquent und Häretiker, weil er das neuartige medizinische Berufsfeld der Kinderpsychoanalyse nicht fortsetzte, für das Anna Freud ihn ausgebildet hatte. Sigmund Freud hatte die psychoanalytische Theorie unabhängig von dem gesellschaftlichen Nutzen praktischer Anwendung aufgestellt. Dagegen betrachtete Erikson die Instrumente der psychoanalytischen Praxis als Werkzeuge historisch-biographischer Erkenntnis und die Psychoanalyse als ein die Beobachtungen verifizierendes Denksystem. Nach dieser behavioristischen Wende wählte Erikson aus dem Freudschen Theoriegefüge diejenigen Versatzstücke aus, die empirisch wahr und zugleich praxisrelevant sind. Die amerikanische Emigration bestärkte seinen grenzenlosen Optimismus und modifizierte die Perspektive in Richtung sozialer Variablen innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung. Eriksons Distanzierung von europäischen Kulturtraditionen unterstrich der Versuch, den klinischen Sachverstand durch anthropologische Feldarbeit zu bereichern. Seine folgenden Arbeiten konzentrierten sich auf die Integrationsprozesse von Individuum und Gesellschaft. Darüber hinaus erweiterte er sein psychologisches Repertoire um eine politische Dimension, indem er die Frage zu lösen suchte, welche familialen Interaktionen einer gesellschaftlichen Demokratisierung nützlich sein könnten. Erikson plädierte gezielt für ein psychosoziales Moratorium, für kulturelle Angebote, die Jugendlichen zur konstruktiven Bewältigung der Adoleszenz zur Verfügung gestellt werden sollten. Eriksons Karriere und Biographie demonstriert überzeugend, daß die Psychoanalyse nicht als medizinische Spezialdisziplin zum Selbstzweck degeneriert, sondern die Infusion interdisziplinärer Ansätze benötigt. Die vielleicht wertvollste Lektion war die Erkenntnis, historisches Bewußtsein mit einer individuellen Vision menschlicher Existenz zu verknüpfen.

Pädagogische Geburten

Eine der ersten Maßnahmen zur demokratischen Erziehung Deutscher wurde noch auf dem amerikanischen Kontinent durchgeführt. Nahezu

380.000 deutsche Kriegsgefangenen, die von 1943 bis 1946 auf etwa 200 Camps in den gesamten USA verteilt waren, bildeten den Rahmen. Dem amerikanischen Zwangsaufenthalt korrespondierte ein bis Mitte 1945 geheim gehaltenes Erziehungsprogramm, das auf seinem Höhepunkt ab dem Herbst 1945 23.000 deutsche Kriegsgefangene einbezog, die in einwöchigen Schnellkursen zu Demokraten geformt werden sollten.¹⁰

Dem Programm waren zahlreiche Inkonsistenzen beigemischt, die zu einer zwiespältigen Einschätzung führen. Trotz weitgehender Autonomie der Lagerzeitung *Der Ruf* gelang es den deutschen Herausgebern nicht, dem Bedürfnis des einfachen Soldaten nach Information und Unterhaltung zu entsprechen. Stattdessen symbolisierten die verschiedenen Kontroversen das Dilemma, einerseits mit dem Feind zu kooperieren und gleichzeitig den deutschen Landsleuten loyal zu erscheinen. Allein das Filmprogramm bestand erfolgreich, insofern nach nur vier Monaten Dauer drei Millionen Zuschauer bilanziert werden konnten. Zudem vermittelte das Genre Film ein für deutsche Verhältnisse völlig neues Verständnis der Frauenrolle in der Gesellschaft und verwarf die blinde Gefolgschaft als Sozialkonzept.¹¹

Inwieweit das Bildungsprogramm auf die Kriegsgefangenen ausstrahlte, mußten deren Biographien in Deutschland erweisen. Nachdem das Programm im Juli 1946 auslief, waren zwar vereinzelte Versuche zu beobachten, etwaige Ergebnisse durch Folgestudien zu dokumentieren. Die Untersuchungen lagen jedoch in den Jahren unmittelbar nach der Gefangenschaft und konnten wenig mehr feststellen, als daß die früheren Kriegsgefangenen den generellen katastrophalen sozialen und ökonomischen Bedingungen Tribut zollen mußten. Andererseits kamen auch neue Entwicklungen zur Entfaltung. 1947, kurz nach ihrer Repatriierung, gründeten frühere Kriegsgefangene die *Gruppe 47*, ein Kreis von Schriftstellern, der das intellektuelle Leben im Deutschland der Nachkriegsjahre bereicherte und dem kulturellen und geistigen Klima der frühen Bundesrepublik seinen Stempel aufdrückte.¹² Fast alle Gründungsmitglieder konnten auf gemeinsame Erfahrungen in der Lagerzeitung *Der Ruf* verweisen, die auf ihrem Höhepunkt mehr als 73.000 Kriegsgefangene erreichte und teilweise heftige Kontroversen über die Frage der Kriegsschuld erzeugte. Unter den herausragenden Mitgliedern der *Gruppe 47* befanden sich Hans Werner Richter, Alfred Andersch und Walter Kolbenhoff. Verschiedene Teilnehmer am amerikanischen Experiment in den Kriegsgefangenenlagern gelangten im Verlauf ihrer weiteren Biographie in einflußreiche Positionen. Walter Hallstein, ein Absolvent der Lehrgänge am Fort Getty, repräsentierte die Universität Frankfurt am Main als deren Rektor. Rüdiger von Wechmar nahm an den Lehrgängen im Fort Eustis teil und leitete danach das Büro von United Press in Hamburg. Bekannt wurde er vor allem als Botschafter der Bundesrepublik Deutschland bei den Vereinten

Nationen. Anderen Lehrgangsteilnehmern wie Karl Janish, der Richter an der höchsten österreichischen Gerichtsstanz wurde, standen steile Karrieren bevor.¹³

Obwohl das Beharrungsvermögen einer konservativen, oft gegen den Nationalsozialismus eingestellten intellektuell dominierenden Gerontokratie den Zeitgenossen mitunter Rätsel aufgab,¹⁴ entwickelten die zuständigen Stellen in der Militärregierung Programme, die selbst für den begrenzten Zeitraum der Besatzung optimistische Perspektiven begründeten. Seit Oktober 1945 wurden Jugendausschüsse auf Kreis- und später auf Länderebene lizenziert. Bis zum Ende der Besatzungszeit sollten etwa 25 Prozent aller 10- bis 25jährigen Angehörigen dieser Altersgruppe Leistungen erhalten, die als Freizeit- oder Bildungsangebote Nutzen versprachen.¹⁵ Obwohl sich die geistig-moralische und materiell-existentielle Umbruchsituation für Jugendliche kompliziert gestaltete, war doch die Zerstörung des Vergangenen und der angemahnte Neubeginn eine günstige Situation, um Reformprojekte zu initiieren. Schon das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) hatte 1922 den Erziehungsanspruch des einzelnen festgeschrieben. Die Praxis der Notverordnungen und die gesellschaftliche Krisensituation der Weimarer Republik verteilten hingegen Versuche der gleichzeitig geschaffenen Jugendämter, über eine öffentliche Jugendförderung auch nur nachzudenken. Die Arbeit des Jugendamtes reduzierte sich weitgehend auf die Fürsorgeerziehung, auf die Beschäftigung mit dem devianten und latent kriminellen Jugendlichen und gelangte unter dem Druck des NS-Systems in das Fahrwasser der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV), die ausschließlich das Recht und die Pflicht der Volksgemeinschaft zur Erhaltung und Förderung des gesunden Nachwuchses vertrat.¹⁶ Nach 1945 setzte das Jugendamt mit den prinzipiell gleichen Leitvorstellungen einer verwaltungsmäßig organisierten Sozialarbeit und unveränderten beruflichen Standards zufällig an und war deshalb aus amerikanischer Sicht für ein neu zu schaffendes Erziehungsverständnis entbehrlich.

Neben dem Anspruch auf öffentliche Erziehungshilfen legte die amerikanische Militärregierung einen Schwerpunkt auf die Professionalisierung der eng mit Sozialarbeit verzahnten Jugendarbeit. Die in Jugendleiterschulen institutionalisierte Ausbildung sollte für die flächendeckende Verbreitung öffentlicher Erziehung beträchtliche Wirkung erzielen. Mit der nach neuesten Erkenntnissen aus den Sozialwissenschaften professionalisierten Sozialpädagogik konnten die zuvor dominant politisierten oder von Gruppeninteressen überlagerten Ansätze der traditionellen Jugendverbände überwunden werden. Auf der anderen Seite hatten die vorgetragenen Bemühungen erfolgreich demonstriert, daß der Anspruch auf öffentliche Erziehung unverzichtbarer Bestandteil einer modernen demokratischen Gesellschaft ist.

Das in zunehmendem Maße gewachsene öffentliche Verständnis für die Notwendigkeit einer breit angelegten und staatlich flankierten Erziehung war erkennbar von den amerikanischen Initiativen beeinflusst und bewirkte im Verlauf der bundesdeutschen Geschichte, daß sich die Jugend- und Sozialpädagogik in einem vorher nicht gekannten Ausmaß verbreitete.

Die anfängliche Umsetzung der Re-education-Politik forderte wegen ihrer mißverständlichen Bezeichnung in der zeitgenössischen Bewertung teilweise zu polemischer Kritik heraus,¹⁷ obwohl die in den ersten Jahren der Besatzungszeit umgesetzten Maßnahmen eher spärlich ausfielen. Dieser Zustand änderte sich mit dem nahenden Ende der Besatzungszeit rapide, als die USA zu einer umfassenden Kulturoffensive ausholten. Auf seinem Höhepunkt, Anfang der 1950er Jahre, erreichte das Austauschprogramm mit Deutschland schließlich eine Dimension, das es zum größten je zuvor mit einem anderen Land durchgeführten Projekt der USA werden ließ. 1956 bilanzierten die zuständigen Stellen mehr als 12.000 Deutsche und 2.000 Teilnehmer aus den USA (darunter zahlreiche Emigranten), die sich in Zeiträumen von einem Monat bis zu einem Jahr jeweils im anderen Land aufgehalten hatten.¹⁸

Der Kulturaustausch setzte den Fokus auf die Förderung der Frauen- und Familienpolitik, die Institutionalisierung von Amerikastudien und Sozialwissenschaften an Universitäten, die Neuentwicklung von Curricula und Unterrichtsmaterialien an Schulen, den Einsatz moderner, politisch unabhängiger Medien und Jugendliteratur, Test- und Beratungsverfahren an Schulen, den Aufbau von Freihandbibliotheken, die Umsetzung von Partizipationsmodellen im öffentlichen Leben, die Förderung sozialer Projekte, die Organisation von politischer Bildung, Freizeit- Jugend- und Sozialarbeit. Alle diese Vorhaben standen nicht in Konkurrenz zueinander, sondern bildeten die thematischen Kernbereiche, aus denen der Kulturaustausch bevorzugt schöpfte und die meisten Teilnehmer einbezog.¹⁹

Der Kulminationspunkt des Kulturaustauschs lag in den Jahren 1950–52, in denen rund 6.500 Personen am transatlantischen Austausch partizipierten. Das Gros der Beteiligten reiste in kleineren, nach homogenen Interessen sortierten Gruppen in die USA. Zahlreiche USA-Besucher konstituierten den Korpus prominenter Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens der Bundesrepublik. Als Schüler und im Lehreraustausch reisten Kurt Biedenkopf, Caspar Kuhlmann und Georg Eckert in die USA. An der Harvard Universität studierten Klaus Schütz und Hildegard Hamm-Brücher. Nach längerem Aufenthalt in einem amerikanischen Kriegsgefangenenlager kam Karl Dietrich Bracher 1949/50 an die Harvard Universität. Friedrich Glum, Gerhard Baumert, Klaus Schwabe und Benno von Wiese studierten an den Universitäten Tulane, Chicago, Miami und Indiana Politische Wissenschaft und Philologie. Hans-Ulrich Wehler reiste mit dem Auftrag, die Situation der

amerikanischen Familie zu erkunden. Dora von Caemmerer, Elisabeth von Harnack, Lina Meyer-Kulenkampff, Christa Hasenclever und Peter Baumgart lernten Sozialpolitik und Sozialpädagogik. Gabriele Wülker machte als Staatssekretärin im Bundesministerium für Familie und Jugend Karriere. Friedrich Borinski, Heinz Gollwitzer, Joachim F. Tiburtius und Hans-Jochen Vogel kamen von Berlin und München in die USA. In reziproker Intention hielten sich zwischen 1947 und 1955 ungefähr 600 amerikanische Experten in Deutschland auf, darunter viele Emigranten, die im Auftrag der Hohen Kommission wissenschaftliche Untersuchungen durchführten. Siegmund Neumann vom Wesleyan College überprüfte den Stand und die Entwicklung der Sozialwissenschaften an deutschen Universitäten. Franz L. Neumann profilierte an der Freien Universität Berlin die Politische Wissenschaft und knüpfte Verbindungen zur New Yorker Columbia Universität.²⁰ Gisela Konopka, Erna Magnus, Hertha Kraus und Henry Ollendorf warben für neue Konzepte sozialer Arbeit und bildeten Jugendpfleger aus.²¹

Intensive Evaluierungen bestätigen den Befund, daß die Teilnehmer am Kulturaustausch die zuge dachte Multiplikatorenfunktion in der bundesdeutschen Gesellschaft erfüllten. Anfang 1952, zu einem Zeitpunkt, als über 4.000 Deutsche am transatlantischen Austausch teilgenommen hatten, erstellte die amerikanische Hohen Kommission eine repräsentative Studie unter 1.200 nicht in die USA gereisten erwachsenen Deutschen. Erfragt wurden der Bekanntheitsgrad und die Reaktionen auf den Kulturaustausch. Zusätzlich interessierte die Meinungsforscher, wie die Deutschen den Kulturaustausch insgesamt aufgenommen hatten.²² 8 Prozent der Befragten gab an, durch Rückkehrer neue Ideen, Denkanstöße und Impulse vermittelt bekommen zu haben. Die Hochrechnung schloß daraus, daß zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 900.000 und 1.6 Millionen Deutsche dem multiplikatoren Einfluß der Amerikafahrer ausgesetzt waren.

Insgesamt ist die Frage zu beantworten, ob die interkulturellen Begegnungen zu den Reformen der 1960er Jahre als Kristallisationspunkt gesellschaftlicher Veränderung beisteuerten. Eine erste Antwort gibt das spätere berufliche Wirken der in die USA ausgetauschten Personengruppen. Dabei ist zu beachten, welche Rahmenbedingungen die Teilnehmer im Heimatland vorfanden. Untersuchungen zur Sozial- und Jugendarbeit reklamieren zwar, daß die Adressaten, oft ehemalige Mitglieder der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel, an die vergangene Lebens- und Arbeitssituation und die mit ihr verbundenen Normen und Erwartungen gewöhnt waren und deshalb nur schwer die Fähigkeit ausbilden konnten, mit den Widersprüchen des neuartigen Gesellschaftssystems umzugehen. Damit sind die Schwierigkeiten angesprochen, andere Denk- und Handlungsmuster überhaupt zu akzeptieren.²³ Andererseits ist mit den neu in der Bundesrepublik gegründete-

ten Ausbildungsstätten für Jugend- und Sozialarbeit, der Jugendleiterschule Niederpöcking, dem Haus Schwalbach, dem Wannseeheim und Haus Am Rupenhorn in Berlin, dem Jugendhof Vlotho, dem Gelnhausener Burckhardtthaus und den Einrichtungen der Victor-Gollancz-Stiftung evident, daß der neu generierte Wissensbestand über Gruppenpädagogik, Methoden sozialer Arbeit, Supervision und Gemeinwesenarbeit faktisch von Anfang an den Unterrichtsbetrieb konstituierte und diese Ausbildungsstätten gerade deshalb ein hohes Maß an Attraktivität gewannen.²⁴ Der Jugendhof Vlotho wurde im Mai 1946 unter Klaus von Bismarck als erste überregionale Schule für Jugendleiter eröffnet und von den Jugendämtern der britischen Zone getragen. In Vlotho, das außerdem einen deutlichen Schwerpunkt auf die politische Bildung setzte, engagierten sich die Münsteraner Studenten Jürgen Kocka und Reinhard Rürup. Auch Hermann Giesecke, dessen pädagogisches Interesse in Vlotho geweckt wurde und in seine Didaktik der politischen Bildung mündete, gehörte zu den Kursteilnehmern. Nicht zu übersehen sind ferner die deutschen Ausformungen der in den USA unter dem Terminus *Community organization* erlernten Prinzipien der Gemeinwesenarbeit. Der in den späten 1960er Jahren sich entfaltende Schwerpunkt ist wiederum im Umfeld des Jugendhofs Vlotho auszumachen, der eine entscheidende Rolle für bürgerschaftliche Planungsgruppen im westfälischen Kooperationsmodell, im Selbsthilfewerk für politische Bildung, in den Stiftungen *Die Mitarbeit* und *Staatsbürgerliche Mitverantwortung* und im Pädagogischen Beirat der Evangelischen Erwachsenenbildung Westfalen-Lippe spielte.²⁵

Im Haus Schwalbach gestaltete die Persönlichkeit der aus englischer Emigration zurückgekehrten Magda Kelber wesentlich die Inhalte der Gruppenpädagogik. Den feinen Unterschied zwischen Gruppenarbeit und Gruppenpädagogik lernte sie erst in der Jugendleiterschule Ruit durch die Begegnung mit Clara Kaiser aus New York kennen, die sie auch mit den entsprechenden, später zur Pflichtlektüre für Gruppenpädagogen herangezogenen Lehrbüchern bekannt machte. Kelber verband mit der Gruppenpädagogik eine demokratische Erneuerung der außerschulischen Bildung, die durch Praxis und nicht aus einer vorgegebenen Theorie in Gang kommen sollte. Dabei standen Führungsstile und das Sozialverhalten der Gruppe im Vordergrund. Das Haus Schwalbach leistete eine immense Aktivität in der Jugend- und Erwachsenenbildung und wandte die neuen, ausgiebig im hauseigenen Fachverlag diskutierten Erkenntnisse Kurt Lewins oder Erik Eriksons an, der als wichtiges Organ die *Schwalbacher Blätter* herausgab. Kelber erhoffte sich eine Zustimmung zu ihrer anthropologischen Maxime, daß die Gruppe als Lern- und Lebensform konstitutiv für eine Demokratie sei. Zwischen 1951 und 1958 wurden insgesamt 574 Seminare und Tagungen durchgeführt.

1964 bilanzierte das Haus Schwalbach 168.000 Teilnehmer, die durch die angebotenen Kurse geschleust worden waren.²⁶

Neben Hertha Kraus und Gisela Konopka besetzte Walter Friedländer eine hervorragende Stellung als Transmissionsriemen für den Transport innovativer Inhalte in die bundesdeutsche Praxis sozialer Arbeit. Seiner Initiative ist zu danken, daß die amerikanische Militärregierung 1947 eine Sektion für soziale Fragen einrichtete. 1951 ließ sich Friedländer erstmals von der Universität Berkeley nach West-Berlin beurlauben, wo er an der Hochschule für Politik und dem Pestalozzi-Fröbel-Haus Gemeinwesenarbeit, Sozialverwaltung und Methoden der Sozialarbeit unterrichtete und sich 1953 am Aufbau einer am amerikanischen Methodenstandard anknüpfenden Wohlfahrtsschule in Nürnberg beteiligte.²⁷

Wiederholt veröffentlichte Friedländer in einschlägigen westdeutschen und schweizerischen Zeitschriften.²⁸ 1961 führte er deutsche Sozialpädagogen das erste Mal nach Israel. 1964 erschien Friedländers Standardwerk in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. Der enorme und für sozialpädagogische Fachliteratur ungewöhnliche Verkaufserfolg manifestierte sich nicht nur in zahlreichen, teilweise begeisterten Rezensionen in der Fachliteratur, sondern auch im Nachdruck weiterer Auflagen. Mehrere Gastprofessuren führten Friedländer nach West-Berlin, Münster und Köln. Sein Kontakt mit dem Kölner Soziologen René König bestand seit 1957, als König ihn in Berkeley besucht hatte. In der Korrespondenz mit Friedländer erbat König *dringende Direktiven*, um die Sozialpädagogik an den Universitäten hoffähig zu machen und zu verwissenschaftlichen.

Entgegen der Annahme einer Dominanz traditioneller Wertvorstellungen in der sozialen Arbeit ist für die Geschichte der Bundesrepublik zu konstatieren, daß sich relativ schnell neue, offene Formen der Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit und Freizeitpädagogik entfalteten und als Praxisfelder dem Sozialarbeiter eröffneten, der seit 1959 unter diesem Sammelbegriff ältere Berufsbezeichnungen ablöste.²⁹ Die Rezeption der amerikanischen Methoden in der sozialen Einzelhilfe, der bildungsorientierten und sozial-fürsorgereichen Gruppenarbeit, Gemeinwesenarbeit und Supervision beeinflusste die Inhalte qualitativ und führte zur zunehmenden wissenschaftlichen Fundierung durch die Verlagerung der Ausbildung von den 1959/60 eingerichteten dreijährigen Höheren Fachschulen zu den ab 1970 neu entstandenen Fachhochschulen und der Einführung des Diplom-Studiengangs Sozialpädagogik an den Universitäten. Seit der Aufwertung der Sozialausbildung wurde das Fach Methodenlehre offiziell in den Fächerkanon aufgenommen, nachdem in den 1950er Jahren noch die Gegenstände eher subversiv in die Ausbildung eingeflossen waren. Der strukturellen und quantitativen Ausweitung sozialer Praxisfelder entsprach der prosperierende Anteil sozialer Berufe. Rangierten

soziale Berufe im Vergleich zur ebenfalls expandierenden Lehrerschaft im Jahre 1950 noch bei einem Wert von 32 Prozent, erreichten sie 1961 bereits den Stand von 40.6 Prozent. 1987 kamen auf 100 Lehrer 65.8 Sozialarbeiter. Die Zahlen dokumentieren einen Expansionsprozeß, in dem das traditionelle Professionsverständnis der *Berufung* durch rationale Interpretation und der Neukonstruktion der Berufsidentität als autonome berufliche Entscheidung abgelöst wurde und die aufgegriffenen Themen einer zunehmenden Pädagogisierung, Theoretisierung und rechtlichen Fixierung ausgesetzt waren.³⁰

Gleichwohl sollte bei der Rezeptionsgeschichte nicht übersehen werden, daß sich auch Widerstände regten. Die Protagonisten sozialwissenschaftlicher Methoden und Instrumente in der sozialen Arbeit wurden als elitäre Gruppe angesehen, die das methodische Konzept im beruflichen Kontext emotional überbetonten. Die fremde Terminologie weckte Ressentiments und hinterließ bei deutschen Sozialarbeitern den Eindruck, ihr berufliches Handeln würde insgesamt in Frage gestellt. Einwände grundsätzlicher Natur kamen von den Kirchen, die psychanalytische Anteile in den amerikanischen Methoden mit der Person Freuds verbanden, dem sie eine religionsfeindliche Haltung unterstellten. Katholischen Fürsorgerinnen wurde deshalb verboten, sich mit der sozialen Einzelhilfe auseinanderzusetzen. Erst gegen Ende der 1950er Jahre löste sich diese Position allmählich auf. Ähnliches traf auf die evangelische Kirche zu, die nur zögerlich eine Methodendiskussion in ihren Institutionen erlaubte.³¹

Gleichfalls in enger Relation zur deutschsprachigen Emigration stehen bildungspolitisch relevante Beiträge der Unesco, der die Bundesrepublik 1951 beitrug. *Frieden durch Verständigung* lautete die Maxime, unter der die Unesco schon seit dem Winter 1947/48 die deutsch-französische Versöhnung ankurbelte und eine Kommission zur Revision der Lehrbücher und der Reform des Geschichtsunterrichts einberief. Noch intensiver gediehen die Beziehungen, als die Unesco zur Gründung von drei Institutionen beisteuerte, die für die wissenschaftliche Erforschung der gesellschaftlichen Grundlagen einer pädagogischen Reform Bedeutung erlangten. Das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut in Köln konzentrierte seine Arbeit ab Juli 1951 auf die außergewöhnlichen ökonomischen, politischen und sozialen Belastungen der Nachkriegszeit. Das Deutsche Jugendinstitut in München erfüllte seit Januar 1952 den Auftrag, die Situation der Jugend zu dokumentieren und zur Übernahme von Verantwortung und Erziehung im internationalen Geist beizutragen. Das Hamburger Unesco-Institut für Pädagogik übernahm im März 1952 die Aufgabe, nationalistische und chauvinistische Tendenzen in den Lehrplänen der Schulen zu überprüfen und Vorschläge zur Curriculumrevision zu unterbreiten, die eine Reformdiskussion stimulieren könnten. Geleitet von dem amerikaerfahrenen Pädagogen Walther Merck, gehörten

dem wissenschaftlichen Beirat Friedrich Schneider, und Fritz Borinski an. Auch Georg Eckert von der Braunschweiger Kant-Hochschule, die Pionierarbeit auf dem Gebiet der internationalen Schulbuchforschung leistete, gehörte zum Kreis der Berater.³²

Ein besonderes Kapitel deutsch-amerikanischer Beziehungen schlägt die politische Pädagogik der Frankfurter Schule auf. Theodor Adorno erklärte die Pädagogisierung der Sozialwissenschaften zum Moment ihrer Konsumierung. Zu den meistverkauften Büchern Adornos gehörte die Aufsatzsammlung *Erziehung zur Mündigkeit*, die 1971 posthum erschien und bis 1990 in 100.000 Exemplaren aufgelegt wurde.³³ Das Buch löste die flutartige Rezeption der kritischen Theorie in der Pädagogik aus. Schon auf dem Soziologentag von 1959 hatte Max Horkheimer ein Bekenntnis zum politischen Bildungswert der Soziologie abgelegt, das die Erkenntnisse einer Gruppenstudie bestätigte, derzufolge vor allem noch die Landbevölkerung und Akademiker zu nazistischem Gedankengut neigten. Im Bemühen, die Sozialwissenschaften in das Bildungswesen zu expedieren, stand das Frankfurter Institut für Sozialforschung keineswegs allein auf weiter Flur. Die Königsteiner Konferenz hatte bereits 1950 die Einführung der politischen Wissenschaft an den Universitäten gefordert. Im September 1952 rief die Pariser Unesco-Konferenz dazu auf, die Sozialwissenschaften in den schulischen Fächerkanon und die Lehrerbildung zu integrieren. Die *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* stellte konkrete Lehrplanbeispiele für den Soziologieunterricht vor. Ein weiterer Schub der politischen Pädagogik zeichnete sich mit den schwerpunktmäßig auf die Erforschung des Nationalsozialismus gelegten Publikationen des Münchner Instituts für Zeitgeschichte und der Tätigkeit der Ludwigsburger Zentralstelle zur Verfolgung von NS-Straftaten ab. Als Reaktion auf antisemitische Hakenkreuzschmierereien in Köln erschien 1960 die wichtige wissenschaftliche Zeitschrift für politische Bildung *Gesellschaft, Staat, Erziehung*, die in ihrem ersten Heft die Aufarbeitung der jüngsten Vergangenheit anmahnte.

Bilanz und Epilog

Zeitgenössische Beobachter erklärten die Reformen der späten 1960er Jahre aus dem defizitären Entwicklungsstand des Bildungssystems und einem vermeintlich drohenden technologischen Rückstand der Bundesrepublik Deutschland, der im öffentlichen Bewußtsein durch den Sputnik-Schock noch verstärkt empfunden wurde. In substantieller Hinsicht werden die 1959 erzielte Vollbeschäftigung und das Ende des Flüchtlingszustroms seit dem Mauerbau 1961 als Ursachen genannt, welche die wirtschaftlichen und politischen Begründungen für eine Erhöhung der Bildungsausgaben und für das

Verlangen nach umfassender Bildungsplanung lieferten.³⁴ Die zentralen Themen der Reformdebatte, Chancengleichheit und Anpassung an neue gesellschaftliche Anforderungen, schienen damit primär systemisch determiniert. Gegenüber diesen Erklärungsmustern vertritt die vorliegende Studie die These, daß internationale Referenzhorizonte eine weitaus größere Rolle für die Bildungs- und Gesellschaftsreform der Bundesrepublik spielten als gemeinhin angenommen. Der kultur- und bildungspolitisch motivierte Austausch zwischen den USA und der Bundesrepublik Deutschland wirkte intentional und funktional als Medium der Reformen vor allem unter den Prämissen der Professionalisierung sozialwissenschaftlicher Berufsfelder, des Aufbaus neuer Institutionen, der Modernisierung im Sinne der Erweiterung sozialer und bildungsbezogener Leistungen sowie individueller Emanzipationsstrategien.

Bezogen auf die kulturellen Interdependenzen zwischen Deutschland und den USA wird deutlich, daß die Einschnitte des Zweiten Weltkriegs einen drastischen Wechsel der Perspektive ankündigten. Schnell entwickelten sich die USA zum wissenschaftlichen Umschlagplatz und erlangten durch den Einfluß auf internationale Organisationen auch im internationalen Maßstab eine Sonderstellung, die in genereller Hinsicht mit den Termini westliche Leitkultur, Amerikanisierung, kulturelle Demokratie und normative Verwestlichung typisiert wird.³⁵ Die unaufhaltsam wachsende Stellung der englischen Lingua franca bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust der deutschen Sprache leistete ein übriges, daß nicht allein die Westdeutschen immer intensiver nach (vermeintlich originären) amerikanischen Vorbildern Ausschau hielten. Deutsche Erziehungs- und Bildungsreformen setzten allerdings voraus, die tiefsitzenden Antinomien zwischen konservativen und liberalen Positionen im deutschen Erziehungsdenken zu erodieren und in einem demokratischen Grundkonsens zu versöhnen. Dazu steuerten die Analysen, Anregungen und Empfehlungen der deutschsprachigen akademischen Emigration bei, deren Erkenntnisse wie kein anderes Medium geeignet waren, die deutsche Tradition des anthropologischen Pessimismus zu erschüttern und die Intention einer neuen Erziehung in den Modus gesellschaftlicher Reformen zu transformieren.

Entgegen anderen Annahmen verweisen die transatlantischen Beziehungen auf die Übernahme kultureller Muster und gesellschaftlicher Wertvorstellungen amerikanischer Provenienz in neuen Deutungen und Selbstinterpretationen, die insbesondere von elitären Traditionen abwichen und ein Klima der Reformbereitschaft in den ersten Jahren der Bundesrepublik Deutschland zunächst zögerlich, in den folgenden Dekaden aber stetig zugewinnend generierten. Zurecht sind die 1960er Jahre als das Scharnierjahrzehnt für die qualitativ gestiegene Bedeutung der kulturellen Praxis ausgewiesen, das den *diskursiven Hohlraum* der davor liegenden Jahre in einer Inkubationszeit über-

wand³⁶ und zugleich die Wirkungsmacht einer transatlantischen Geschichte der Ideen unter Beweis stellt.

*Technische Universität Berlin
Berlin, Germany*

Abstract in English

Starting in 1942, a hand-picked group of scholars in the US researched developments in Europe under National Socialist rule. Under the guidance of anthropologists Margaret Mead and Ruth Benedict, emigrants from Germany and Austria, like Erik Erikson, Marie Jahoda, Elsa Frenkel-Brunswick, Erich Fromm, and Kurt Lewin, developed psychoanalytical and group dynamic concepts in an attempt to explain the psychological and pedagogical origins of National Socialism, while at the same time trying to establish solutions for a future, peaceful Europe. Bearing in mind such premises, this contribution attempts to: a) establish the part which generational models of the interbellum years played for the subsequent rise of National Socialism; b) discover the practical consequences of politics defined by social sciences; c) identify the mental and institutional principles of social sciences as far as they affected education and culture during the reconstruction in the post-war years; d) ascertain whether the specific experience of escape, expulsion, emigration, as well as the confrontation with US society, generated a scholarly profile among emigrants apart from and beyond European traditions.

Anmerkungen

¹ Vgl. Detlev J. K. Peukert: Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878–1932, (Köln: Bund Verlag, 1986).

² Vgl. Götz Aly: Die Belasteten. "Euthanasie". 1939–1945. Eine Gesellschaftsgeschichte, (Frankfurt/M.: S. Fischer, 2013). Julien Reitzenstein: Wehrwissenschaft und Medizinverbrechen im „Ahnenerbe“ der SS, (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2013).

³ Vgl. Karl-H. Füssl: Der Primat des Politischen in der Wissenschaft. Margaret Mead, deutschsprachige Emigranten und der sozialwissenschaftliche Diskurs in der amerikanischen Deutschlandpolitik (1940–1945), in: Gisela Miller-Kipp/Bernd Zymek (Hg.): Politik in der Bildungsgeschichte—Befunde, Prozesse, Diskurse, (Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2006): 117-132. Margaret Mead: And Keep Your Powder Dry. An Anthropologist Looks at America, (New York: William Morrow and Company, 1942, 1976).

⁴ Vgl. Gregory Bateson: An Analysis of the Nazi Film *Hitlerjunge Quex*. In: Margaret Mead and Rhoda Métraux (Eds.): The Study of Culture at a Distance. With an Introduction by William O. Beeman, (New York/Oxford: Berghahn Books, 2000): 331-350. David Lipset: Gregory Bateson: The Legacy of a Scientist, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1980).

⁵ Vgl. Erik H. Erikson: *Hitler's Imagery and German Youth*, in: *Psychiatry. Journal of the Biology and Pathology of Interpersonal Relations*, 5 (November 1942): 475-493. Wiederabgedruckt in der bahnbrechenden Publikation Erik H. Erikson: *Childhood and Society*, (New York: W. W. Norton & Company, 1950). The book appeared in ten more printings until 1963.

⁶ Vgl. Kurt Lewin: *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*, (New York: Harper & Brothers, 1948). Kurt Lewin: *The Special Case of Germany*, in: *Public Opinion Quarterly*, (Winter 1943): 555-566. Beide Beiträge wiederabgedruckt in Walter Stahl (Ed.): *Education for Democracy in West Germany. Achievements-Shortcomings-Prospects. With an Introduction by Norbert Muhlen*, (New York: Published for Atlantic-Bruecke by Frederick A. Praeger, 1961).

⁷ Vgl. Henry Stuart Hughes: *The Sea Change. The Migration of Social Thought, 1930–1965*, (New York etc. McGraw Hill, 1977). Jost Hermand: *Kultur in finsternen Zeiten. Nazi-faschismus, innere Emigration, Exil*, (Weimar etc.: Böhlau, 2010). In englischer Übersetzung *Culture in Dark Times: Nazi Fascism, Inner Emigration, and Exile*. Transl. By Victoria W. Hill, (New York and Oxford: Berghahn Books, 2013).

⁸ Vgl. Alfred J. Marrow: Kurt Lewin. *Leben und Werk*. Aus dem Amerikanischen von Hainer Kober, (Weinheim und Basel: Beltz, 2002). Mitchell Ash: "Emigré Psychologists after 1933: The Cultural Coding of Scientific and Professional Practices", in: Mitchell Ash and Alfons Söllner (Eds.): *Forced Migration and Scientific Change. Émigré German-Speaking Scientists and Scholars after 1933*, (New York: Cambridge University Press, 1996): 117-138.

⁹ Vgl. Robert Coles: *Erik H. Erikson: The Growth of His Work*, (Boston: Little Brown, 1970). Paul Roazen: *Erik H. Erikson. The Power and Limits of a Vision*, (New York: The Free Press, 1976). Lawrence J. Friedman: *Identity's Architect: A Biography of Erik H. Erikson*, (New York: Scribner, 1999).

¹⁰ Vgl. Gregory P. Wegner/Karl-Heinz Füssl: *Wissenschaft als säkularer Kreuzzug: Thomas V. Smith und die Deutschen Kriegsgefangenen in den USA (1944–1946)*, in: Jürgen Heideking/Marc Depaepe/Jürgen Herbst (Eds.): *Mutual Influences on Education: Germany and the United States in the Twentieth Century*, (Gent: Paedagogica Historica, 1997): 157-182.

¹¹ Vgl. Ron Robin: *The Barbed-Wire College. Reeducating German POWs in the United States During World War II*, (Princeton, NJ: University of Princeton Press, 1995).

¹² Vgl. Reinhard Lettau (Hrsg.): *Die Gruppe 47. Bericht, Kritik, Polemik. Ein Handbuch*, (Neuwied/Berlin: Luchterhand, 1967). Volker Christian Wehdeking: "Der Nullpunkt". Über die Konstituierung der deutschen Nachkriegsliteratur (1945–48) in den amerikanischen Kriegsgefangenenlagern, (Stuttgart: Metzler, 1971). Helmut Böttiger: *Die Gruppe 47. Als die deutsche Literatur Geschichte schrieb*, München 2013. Jörg Magenau: *Princeton 66. Die abenteuerliche Reise der Gruppe 47*, (Stuttgart: Klett-Cotta, 2016).

¹³ Vgl. Christian Stifter: *Zwischen Geistiger Erneuerung und Restauration. US-Amerikanische Planungen zur Entnazifizierung und demokratischen Neuorientierung österreichischer Wissenschaft 1941–1955*, (Wien, Köln, Weimar: Böhlau, 2014).

¹⁴ Vgl. George Shuster: *In Amerika und Deutschland*, (Frankfurt/M.: Josef Knecht, 1965).

¹⁵ Vgl. Karl-Heinz Füssl, *Die Umerziehung der Deutschen. Jugend und Schule unter den Siegermächten des Zweiten Weltkriegs 1945–1955*, (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1995). Ders.: *Restauration und Neubeginn. Gesellschaftliche, kulturelle und reformpädagogische Ziele der amerikanischen "Re-education"-Politik nach 1945*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, (B 6/1997): 3-14.

¹⁶ Vgl. Hans-Uwe Otto, Heinz Sünker: *Nationalsozialismus, Volksgemeinschaftsideologie und soziale Arbeit*, in: Dies. (Hg.): *Soziale Arbeit und Faschismus*, (Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1989): 7-35.

¹⁷ Vgl. Caspar Schrenck-Notzing, "Charakterwäsche". *Die amerikanische Besatzung in Deutschland und ihre Folgen*, (Stuttgart: Seewald, 1965).

¹⁸ Vgl. Henry J. Kellermann: *Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program Between the United States and Germany, 1945–1954*, (Washington D.C.: Department of State Publications, 1978). Karl-H. Füssl: *Deutsch-amerikanischer Kulturaustausch im 20. Jahrhundert. Bildung-Wissenschaft-Politik*, (Frankfurt/M und New York: Campus, 2004).

¹⁹ Vgl. Hermann-Josef Rupieper: *Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945–1952*, (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993). Maritta Hein-Kremer: *Die Amerikanische Kulturoffensive 1945–1955. Gründung und Entwicklung der amerikanischen Information Centers in Westdeutschland und West-Berlin 1945–1955*, (Weimar und Wien: Böhlau, 1996). James F. Tent: *Mission on the Rhine. Re-education and Denazification in American-Occupied Germany*, (Chicago, University of Chicago Press, 1982).

²⁰ Vgl. Ellen Latzin: *Lernen von Amerika? Das US-Kulturaustauschprogramm für Bayern und seine Absolventen*, (Stuttgart: Franz Steiner, 2005). Franz Neumann, Herbert Marcuse, Otto Kirchheimer: *Secret Reports on Nazi Germany: The Frankfurt School Contribution to the War Effort*. Edited by Raffaele Laudani, (Princeton: Princeton University Press, 2013). Alfons Söllner: *Wissenschaftliche Kompetenz und politische Ohnmacht. Deutsche Emigranten im amerikanischen Staatsdienst 1942–1949*, in: Thomas Koebner et al. (Hg.): *Deutschland nach Hitler. Zukunftspläne im Exil und aus der Besatzungszeit 1939–1949*, (Opladen. Westdeutscher Verlag, 1987): 136–150. Zu Intellektuellenzirkeln um Wolfgang Abendroth, Alfons Weber, Dolf Sternberger oder Alfred Kantorowicz vgl. Sean A. Forner: *German Intellectuals and the Challenge of Democratic Renewal: Culture and Politics after 1945*, (Cambridge: Cambridge University Press, 2014).

²¹ Vgl. Erna Magnus: *Zur Ausbildung der deutschen Sozialarbeiter*, (Frankfurt/M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1953). Walter Friedlaender (Ed.): *Concepts and Methods of Social Work*, (Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1958). Ders.: *Sozialfürsorge und Sozialwissenschaft*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (12, 1960): 622–637. Manfred Berger: *Zum 100. Geburtstag von Hertha Kraus. Eine biographisch-pädagogische Skizze*, in: *Unsere Jugend*, (49, 1997): 364–366.

²² Vgl. *West German Receptivity and Reactions to the Exchange of Persons Program*. (Bonn: The United States High Commissioner for Germany, Office of Public Affairs, August 1952).

²³ Vgl. C. Wolfgang Müller: *Wie Helfen zum Beruf wurde. Eine Methodengeschichte der Sozialarbeit*, Bd. 2: *1945–1985*, (Weinheim und Basel: Beltz, 1988). Ulrich Herrmann (Hg.): *Jugendpolitik in der Nachkriegszeit. Zeitzeugen-Forschungsberichte-Dokumente*, (Weinheim etc.: Juventa, 1993). Friedhelm Boll: *Auf der Suche nach Demokratie. Britische und deutsche Jugendinitiativen in Niedersachsen nach 1945*, (Bonn: J. H. W. Dietz, 1995).

²⁴ Vgl. Klaus-Peter Lorenz: *Der Beitrag der politischen Jugendbildung zur Überwindung antidemokratischer Traditionen in den Nachkriegsjahren. Eine Untersuchung der außerschulischen Jugendbildungsarbeit in den Ländern der britischen Zone mit dem Schwerpunkt Jugendhof Vlotho und ihre Auseinandersetzung mit den Folgen des Nationalsozialismus für den Zeitraum 1945–1949*. Diss. phil., (Kassel: Gesamthochschule-Universität, 1988). Klaus von Bismarck: *Jugend 1945. Meine Anfänge im Jugendhof Vlotho*, in: Franz-Werner Kersting (Hg.): *Jugend vor einer Welt in Trümmern. Erfahrungen und Verhältnisse der Jugend zwischen Hitler- und Nachkriegsdeutschland*, (Weinheim etc.: Juventa, 1998): 271–282.

²⁵ Vgl. Line Kossolapow (Hg.): *Frauenkarrieren in der Sozialpädagogik. Dargestellt am Beispiel der parallelen Lebenswege von Alice Salomon und Annedore Schultze*, (Weinheim: Jugendhof Vlotho, 1990). Annedore Schultze: *Vom Mädchenbibelkreis zur Gemeinwesenarbeit*, in: Franz-Werner Kersting (Hg.): *Jugend vor einer Welt in Trümmern*: 223–232. Annedore Schultze: *Die Rolle des Prozeßbegleiters in bürgerschaftlichen Planungsgruppen*, Diss. päd., (Wuppertal: Gesamthochschule, 1978).

²⁶ Vgl. Kurt Frey: *Die Gruppe als der Mensch im Plural. Die Gruppenpädagogik Magda Kelbers*, (Frankfurt/M. Etc.: Peter Lang, 2003).

²⁷ Vgl. Tara Zahra: *The Lost Children. Reconstructing Europe's Families after World War II*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011). Heinrich Schiller: Soziale Gruppenarbeit in Deutschland. Persönliche Erinnerungen und Erfahrungen, in: Georg Nebel/Bernd Woltmann-Zingsheim (Hg.): *Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen*, (Aachen: Institut für Beratung und Supervision, 1997): 277-327. Rebecca S. Wood: *Social Group Work Practice: The Contribution of Gisela Konopka to the Development of Group Work Theory and Methodology*, Master of Social Work Program, (St. Paul, MN: College of St. Catherine & University of St. Thomas, 1992). Gisela Konopka: *Courage and Love*, (Edina, MN.: Beaver's Pond Press, 1988). Hertha Kraus (Hg.): *Casework in USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe*, (Frankfurt/M.: Wolfgang Metzner, 1950).

²⁸ Allein zwischen 1950 und 1954 veröffentlichte Friedländer 20 Artikel in amerikanischen und deutschsprachigen Zeitschriften.

²⁹ Vgl. Hans-Uwe Otto/Kurt Utermann (Hrsg.): *Sozialarbeit als Beruf. Auf dem Weg zur Professionalisierung?* (München: Juventa, 1973).

³⁰ Vgl. Walter Hornstein: *Sozialpädagogik*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI/1. Hg. von Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck, (München: C. H. Beck, 1998): 495-548.

³¹ Vgl. Wilhelm Damberg (Hg.): *Soziale Strukturen und Semantiken des Religiösen im Wandel: Transformationen in der Bundesrepublik Deutschland 1949–1989*, (Essen: Klartext Verlag, 2011). Manfred Neuffer: *Die Rezeption der amerikanischen Methoden der Sozialarbeit nach 1945 in Westdeutschland*, in: Franz Hamburger (Hg.): *Innovation durch Grenzüberschreitung*, Bremen: Europäischer Hochschulverlag, 2009): 131-158. Jan Lohl, /Angela Moré (Hrsg.): *Unbewusste Erbschaften des Nationalsozialismus. Psychoanalytische, sozialpsychologische und historische Studien*, (Gießen: Psychosozial Verlag, 2014).

³² Vgl. Walter H. C. Laves/Charles A Thompson: *UNESCO. Purpose-Progress-Prospects*, (Bloomington: Indiana University Press, 1957). C. Joseph Nuesse: *Memoir of an Assignment to Catholic Germany in 1950–1951*, in: *Records of the American Catholic Historical Society of Philadelphia*, (Vol. 105, 1994): 1-36. Ursula A. J. Becher: *Die Anfänge des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung*, in: Jürgen Reulecke (Hrsg.): *Rückkehr in die Ferne. Die deutsche Jugend in der Nachkriegszeit und das Ausland*, (Weinheim etc.: Juventa, 1997): 169-184.

³³ Vgl. Clemens Albrecht: *Vom Konsens der 50er zur Lagerbildung der 60er Jahre. Horkheimers Institutspolitik*, in: Ders./Günter C. Behrmann/Michael Bock/Harald Homann/Friedrich H. Tenbruck: *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*, (Frankfurt/M./New York: Campus, 1999): 132-168.

³⁴ Vgl. als prononcierte Repräsentanten dieses Erklärungsmusters Ulf Preuß-Lausitz et al.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*, (Weinheim/Basel: Beltz, 1983).

³⁵ Vgl. Alfons Söllner: *Normative Verwestlichung. Der Einfluß der Remigranten auf die politische Kultur der frühen Bundesrepublik*, in: Heinz Bude/Bernd Greiner (Hg.): *Westbindungen. Amerika in der Bundesrepublik*, (Hamburg: Hamburger Edition, 1999): 72-92; Diethelm Prowe: *The „Miracle“ of the Political-Culture Shift: Democratization Between Americanization and Conservative Reintegration*, in: Hanna Schissler (Ed.): *The Miracle Years. A Cultural History of West Germany, 1949–1968*, (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2001): 451-458. Zur Geschichtswissenschaft vgl. Andreas Daum/Hartmut Lehmann/James J. Sheehan, eds.: *The Second Generation: Émigrés from Germany as Historians. With a Bibliographic Guide*, (New York, Oxford: Berghahn Books, 2016).

³⁶ Vgl. Axel Schildt/Detlef Siegfied/Karl Christian Lammers: *Einleitung*, in: Dies.: *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*, (Hamburg: Hamburger Edition, 2000): 11-20. Anselm Doering-Manteuffel: *Westernisierung. Politisch-ideeller und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik bis zum Ende der 60er Jahre*. Ebd.: 311-341.

Quellen und Primärliteratur

- Bateson, Gregory: An Analysis of the Nazi Film *Hitlerjunge Quex*. In: Margaret Mead and Rhoda Métraux (Eds.): *The Study of Culture at a Distance*. With an Introduction by William O. Beeman (New York, Oxford: Berg-hahn Books, reprinted 2000): 331-350.
- Bismarck, Klaus von: Jugend 1945. Meine Anfänge im Jugendhof Vlotho, in: Franz-Werner Kersting (Hrsg.): *Jugend vor einer Welt in Trümmern. Erfahrungen und Verhältnisse der Jugend zwischen Hitler- und Nachkriegs-deutschland* (Weinheim etc.: Juventa, 1998): 271-282.
- Erikson, Erik H.: *Childhood and Society*, (New York: W. W. Norton & Company, 1950-1963).
- Erikson, Erik H.: Hitler's Imagery and German Youth, in: *Psychiatry. Journal of the Biology and Pathology of Interpersonal Relations*, (5, November 1942): 475-493.
- Friedlaender, Walter (Ed.): *Concepts and Methods of Social Work*, (Engle-wood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1958).
- Friedländer, Walter: Sozialfürsorge und Sozialwissenschaft, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (12, 1960): 622-637.
- Kellermann, Henry J.: Cultural Relations as an Instrument of U.S. Foreign Policy. The Educational Exchange Program Between the United States and Germany, 1945–1954, (Washington D.C.: Department of State Publications, 1978).
- Konopka, Gisela: *Courage and Love*, (Edina, MN.: Beaver's Pond Press, 1988).
- Kraus, Hertha (Hg.): *Casework in USA. Theorie und Praxis der Einzelhilfe*, (Frankfurt/M.: Wolfgang Metzner, 1950).
- Lewin, Kurt: *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics*, (New York: Harper & Brothers, 1948).
- Lewin, Kurt: The Special Case of Germany, in: *Public Opinion Quarterly*, (Winter 1943): 555-566.
- Magnus, Erna: *Zur Ausbildung der deutschen Sozialarbeiter*, (Frankfurt/M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1953).
- Mead, Margaret: *And Keep Your Powder Dry. An Anthropologist Looks at America*, (New York: William Morrow and Company, 1942, 1976).
- Neumann, Franz, Herbert Marcuse, Otto Kirchheimer: *Secret Reports on Nazi Germany: The Frankfurt School Contribution to the War Effort*. Edited by Raffaele Laudani, (Princeton, NJ: Princeton University Press, 2013).
- Nuesse, C. Joseph: Memoir of an Assignment to Catholic Germany in 1950–1951, in: *Records of the American Catholic Historical Society of Philadelphia*, (Vol. 105, 1994): 1-36.

- Schiller, Heinrich: Soziale Gruppenarbeit in Deutschland. Persönliche Erinnerungen und Erfahrungen, in: Georg Nebel/Bernd Woltmann-Zingsheim (Hrsg.): *Werkbuch für das Arbeiten mit Gruppen*, (Aachen: Institut für Beratung und Supervision, 1997): 277-327.
- Schultze, Annedore: Vom Mädchenbibelkreis zur Gemeinwesenarbeit, in: Franz-Werner Kersting (Hg.): *Jugend vor einer Welt in Trümmern. Erfahrungen und Verhältnisse der Jugend zwischen Hitler- und Nachkriegsdeutschland*, (Weinheim etc.: Juventa, 1998): 223-232.
- Stahl, Walter (Ed.): *Education for Democracy in West Germany. Achievements-Shortcomings-Prospects. With an Introduction by Norbert Muhlen*, (New York: Published for Atlantic-Bruecke by Frederick A. Praeger, 1961).
- West German Receptivity and Reactions to the Exchange of Persons Program. (Bonn-Bad Godesberg: The United States High Commissioner for Germany, Office of Public Affairs, August 1952).