

Tenorth, Heinz-Elmar

Thomas Gatzemann / Anja-Silvia Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2004. 185 S., EUR 29,80 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 4, S. 585-589

urn:nbn:de:0111-opus-49375

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Theoriediskussion in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung

<i>Christine Zeuner</i> Historische Orientierung der Erwachsenenbildungsforschung	465
<i>Jutta Reich/Rudolf Tippelt</i> Sozialstrukturanalyse als Mittel der Weiterbildungsforschung. Verstehen des realen „Bildungsverständnisses“ in sozialer Differenzierung	480
<i>Jochen Kade</i> Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation	498
<i>Dieter Nittel/Wolfgang Seitter</i> Biografieanalysen in der Erwachsenenbildungsforschung. Orte der Verschränkung von Theorie und Empirie	513
<i>Peter Faulstich</i> Lernen Erwachsener in kritisch-pragmatischer Perspektive	528
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Erwachsenenbildung/Weiterbildung	543
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Heinz Reinders</i> Jugendtypen, Handlungsorientierungen und Schulleistungen. Überlegungen und empirische Befunde zu einer differenziellen Theorie der Adoleszenz	551
<i>Jürgen Raithel</i> Erziehungserfahrungen und Lebensstile Jugendlicher	568

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Thomas Gatzemann/Anja S. Göing (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär 585

Sebastian Müller-Rolli

Norbert Ricken/Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren 589

Ludwig Liegle

Wassilios E. Fthenakis/Pamela Oberhuemer (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Brennpunkt 594

Damian Miller

Dorothee M. Meister (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung 597

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 601

Besprechungen

Thomas Gatzemann / Anja-Silvia Göing (Hrsg.): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Krieg und Nationalsozialismus*. Kritische Fragen nach der Verbindung von Pädagogik, Politik und Militär. Frankfurt a.M./Bern: Lang 2004. 185 S., EUR 29,80.

Die acht Beiträge dieses Sammelbandes – ausgearbeitete Fassungen von Vorträgen eines Workshops, der 2001 an der Universität der Bundeswehr in Hamburg stattfand – gelten einem nicht unbekanntem Thema. Das wird schon daran sichtbar, dass manche Autoren erneut eines ihrer Zentralthemen der letzten Jahre rekapitulieren (so z. B. Kurt Beutler über die Militärpädagogik Erich Wenigers, begleitet von einem dazu kontrovers formulierten Beitrag von Uwe Hartmann) und andere Autoren sich Fragen widmen, die auch sonst in der jüngeren Vergangenheit viel erörtert wurden, etwa das Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Herman Nohl, wie das Alexander Stühmer versucht, oder die Theoriearbeit von Eduard Spranger, wie bei Anja-Silvia Göing, bzw. von Theodor Litt, wie bei Thomas Gatzemann. Geisteswissenschaftliche Pädagogik wird also abermals in ihren Hauptvertretern diskutiert.

Neugierig macht der Band allerdings, weil auch Autoren mitwirken, die nicht die Standardthemen der pädagogischen Selbstreflexion aufnehmen, sondern – wie der Hamburger Historiker Bernd Wegner, Experte für diesen Kontext – das Leitbild des „politischen Soldaten“ am Beispiel von Himmler und seiner SS diskutieren (und ganz ohne Verweis auf Alfred Baumler, den die Pädagogen für dieses Thema meist suchen); neugierig machen auch die beiden Eingangstexte: Winfried Böhms Beitrag zum „Krieg als Erzieher“ und Andreas von Prondczynskys Bemerkungen zur „Kriegspädagogik 1914–1918“. Prondczynsky sieht darin einen „nahezu blinden Fleck der Historischen Bildungsforschung“, und er gibt damit den Maßstab und die Erwartung für die Lektüre vor: Wie wird unser Wissen zu diesen Themen erweitert? Werden vielleicht sogar konzeptionell neue Fragen gestellt, bisher übersehene

Quellen eingeführt und Argumente erprobt, die dem viel behandelten Thema neue Erkenntnisse hinzufügen?

Böhms Analyse der „Verherrlichung des Kriegs durch die Pädagogik“ beginnt mit Musikbeispielen, z.B. dem „Legion Condor-Bombenflieger-Marsch“, (die leider nicht auf einer CD mit dokumentiert werden) sowie mit Texten und Bildern aus Fibeln und Schulbüchern, bevor er sich seinem Thema zuwendet, mit einer starken Ausgangsprämisse. Er sei nämlich, als „Erziehungsphilosoph und Bildungstheoretiker“, wie er sich selbst vorstellt, „nicht am geschichtlichen Faktum jener manifesten Kriegsverherrlichung interessiert“, nimmt sie vielmehr als gegeben hin, sondern „[richtet] sein Augenmerk ... auf jene latente Kriegsverherrlichung ..., die der Schule als Institution und der Erziehung als einer anthropologischen Grundgegebenheit innezuwohnen scheint“ (S. 11). Diese „höchst provokative These“ wird noch weiter erläutert: „Wer den wirklichen Krieg manifest als Erzieher feiern wollte, der würde heute in der Tat Schimpf und Schande ... auf sich laden; wer den Krieg als Ideal jedoch latent für pädagogisch wertvoll hält ..., der scheint sich auch heute noch, *horribile dictu*: gerade heute wieder, des Wohlwollens eines breiten pädagogischen Publikums erfreuen zu können.“

Böhm unterstellt, dass seine These zur Explikation „eines größeren geistesgeschichtlichen Ausgriffs und einer ideologiekritischen Analyse des pädagogischen Denkens bedarf“, und entsprechend handelt das erste Kapitel „Vom Sündenfall des romantischen Denkens“. Er zitiert Herder, Fichte und Hegel als Kritiker des aufklärerischen Denkens, erinnert an „den Wandel der naturrechtlichen Auffassung des Staates und der Erziehung“ zwischen 1789 und Hegels Tod, in dem statt der Idee des Friedens Staat und Krieg, als Volkskrieg, ins Zentrum rücken (wobei man Adam Müllers „Elemente der Staatskunst“ aber auf 1809, nicht auf den Nachdruck von 1922 datieren sollte), sodass – „einhellige Überzeugung von Fichte bis Hitler“ (S. 15) – erst der Krieg das Volk zum Volk macht und Staatserziehung

„wohltätigen Hass“ zu erzeugen hat – gegen „einen platten und trägen Kosmopolitismus“. In diesen zutreffend rekapitulierten Kontext werden „die Verirrungen des pädagogischen Denkens“ gestellt, mit denen sich Kap. 2 für die Untertanenerziehung als „geistige Mobilmachung“ im 19. Jahrhundert und bis 1945 befasst (weitgehend gestützt auf die bekannte Sekundärliteratur). Böhm stellt die operative Strategie dieser Erziehungspraxis in den Kontext der „Schwarzen Pädagogik“, die von der Brechung des kindlichen Eigenwillens aus sich an Erzeugung von Gehorsam und Unterwerfung orientierte; seine Belege sind Lehrerhandbücher, Reden aus der Schulkonferenz von 1890, wie sie von Militärs, aber auch von Philosophen wie R. Eucken zum Kriegsausbruch 1914 oder, früher, von F. Paulsen oder G. Kerschensteiner und, später, von E. Weniger vorliegen. Aber die eindeutigste „latente Kriegsverherrlichung“, „manchmal sogar [unter] dem Deckmantel des Pazifismus“ (S. 23), sieht er in den „als pädagogisches Heilswissen verkündeten pädagogischen Ideologien und Modellen der sogenannten Reformpädagogik“ (S. 24). Die Elemente, die er dabei im Blick hat – vor allem „die Verherrlichung der Gemeinschaft gegenüber der Gesellschaft“, „die Geringschätzung des Lernens gegenüber dem Erlebnis“ und den „Kampf gegen die angebliche Verkopfung von Schule und Erziehung“ (S. 24) – wird man zwar nicht unmittelbar als Elemente der Kriegsverherrlichung lesen, aber Böhm versucht nachzuweisen, dass sie nicht nur „Ausdruck eines antiintellektuellen, gegenaufklärerischen Affronts“ sind, „Trojanische Pferde einer undemokratischen Erziehung und Schule“, sondern auch Beleg für seine weitergehende „Krieg-als-Erzieher“-These. Entsprechend nennt er diese Elemente reformpädagogischer Ideologie ein „feindseliges Ressentiment gegen die moderne Gesellschaft“, und versucht an Peter Petersen zu zeigen, dass noch der Jena-Plan von den alten Ideen der „Volks-Erziehung“ aus konzipiert sei. Die Problematik des „Erlebnisses“ diskutiert er an Kurt Hahns pädagogischen Analysen zur Krise der Demokratie, der in seiner Arbeit „ein pädagogisches Äquivalent zum Krieg zu finden“ suchte, das er im „Retten“ meinte gefunden zu haben, „noch gewaltiger als die

Dynamik des Krieges“ (Hahn, zit. S. 30). Für das dritte Element, den Primat der Erziehung, steht schließlich die NS-Pädagogik selbst. Im Ergebnis sieht Böhm latente Kriegsverherrlichung dort, „wo an die Stelle von Kritik und Reflexion Erlebnis und Aktionismus treten“, und das sieht er als „permanente Bedrohung“ (S. 32).

Blickt man auf diese Thesen aus der Perspektive von Prondczynskys Beitrag zur „Kriegspädagogik 1914–1918“ zurück, dann wird sichtbar, dass Böhm den Begriff des Kriegs extrem ausweitet, so weit, dass selbst das „Erlebnis“ als Beleg für Kriegsverherrlichung herhalten muss. Auch wenn man die Feindkonstruktionen und dualen Schematisierungen im Denken der Reformpädagogik nicht übersieht, die Pädagogik erfindet offenbar doch ihre eigenen Formen der Konfrontation von Mensch und Welt, unterscheidbar von Kriegshandlungen, und die Frage bleibt bei Böhm durchaus offen, ob diese Praxen „latent“ wie die Erfahrung des Kriegs wirken. Im Ersten Weltkrieg ist „Kriegspädagogik“ jedenfalls wirklich Erlebnis des Krieges und seiner Folgen, unmittelbar und als Soldat, aber auch mittelbar, angesichts der Folgen in der Heimat. Prondczynsky verweist nicht nur darauf, dass „Kriegserfahrung“ in der Geschichtswissenschaft ein intensiv behandeltes Thema ist, an dem die Pädagogik kaum mitarbeitet, er führt auch in reichhaltigen Belegen die reflexiv-programmatischen Bemühungen um den Ersten Weltkrieg als „Kulturkrieg“ und um eine „Kriegspädagogik“ vor, die seit August 1914 die politische, philosophische, kulturelle und pädagogische Diskussion in Deutschland bestimmt haben.

Das dabei erinnerte Phänomen ist, die Historiker wissen das, inzwischen breit diskutiert, nicht nur am Aufruf „An die Kulturwelt“ vom Oktober 1914. Bei Prondczynsky kann man jetzt die aktuelle Diskussion und Forschung dazu finden; er gibt Hinweise auf die pädagogische Beteiligung 1914 und auch schon auf ältere Texte ähnlicher Art von Universitätspädagogen, vor allem für F.W. Foerster, G. Kerschensteiner und H. Nohl, bevor dann die „Kriegspädagogik“ im engeren Sinne, die ab 1914, als „Militarisierung der Pädagogik“ im Kontext der Schule vorgestellt wird.

Prondczynsky stützt sich hier auf die Zeitschriftenliteratur des Weltkriegs und auf einschlägige zeitgenössische Bibliographien und Sammelbände und belegt, wie sich der Krieg mit Unterstützung von Praktikern und Theoretikern – jetzt aber auch der empirischen Pädagogik, nicht nur der geisteswissenschaftlichen – der Schule zu bemächtigen versucht. Bei ihm fehlt auch nicht der Hinweis auf vergleichbare Aktivitäten im Ausland, aber, so würde ich ergänzen, fixiert auf die publizierte Literatur und offenbar noch ohne Kenntnis der Archive, sieht er noch nicht, dass spätestens ab 1915/16 das Thema in den Schulen versandet, dass die Pädagogen gemeinsam mit der Verwaltung nicht den Krieg verherrlichen, sondern den Frieden vorbereiten und der Pädagogik neue Rollen ansinnen (vgl. meinen Beitrag „Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913–1933.“ In: K.-P. Horn/H. Kemnitz [Hrsg.]: *Pädagogik Unter den Linden*. Stuttgart 2002, S. 191–226). Prondczynsky lässt sich auch die Chance entgehen, wenigstens auf Wilhelm Flitners Arbeiten für die Carnegie-Stiftung zu verweisen, in denen dieser sich an der interdisziplinären Verarbeitung des Krieges in einer quasi-sozialisationsgeschichtlichen Analyse beteiligt (vgl. W. Flitner: *Der Krieg und die Jugend*. In: O. Baumgarten [Hrsg.]: *Geistige und sittliche Wirkungen des Kriegs in Deutschland*. Stuttgart 1927, S. 217–356). Damit wäre auch am ehesten der Anschluss an aktuelle Geschichtsschreibung gefunden, die ja nicht allein diskurs- oder theoriegeschichtlich ansetzt.

Bernd Wegner fasst in seinem Beitrag in höchst informativer Weise und im Kontext der aktuellen Diskussion die Ergebnisse seiner langjährigen Forschungen über die SS zusammen und zeigt, mit welcher Erziehungskonzeption und welcher Art von Moral, einer „Gegen-Moral“, die SS und dann auch Heinrich Himmler Erziehungskonzepte verfolgten, sie nicht nur als Sozialisation in diese mörderische Organisation durchsetzten, sondern auch – in den Brechungen, die für das NS-System typisch sind – auf die Gesellschaft ausweiten wollten, und welche Rolle dabei dem Leitbild des „politischen Soldaten“ in der Konsequenz einer „Erziehung zum Tode“ zu-

kam. Wegner stellt diese formationspezifische Form der Erziehung nicht in den Kontext der Erziehungspraxis des Nationalsozialismus insgesamt, aber man könnte sehr gut zeigen, wie die Erzeugung von Unterwerfung, Hinnahme einer menschenverachtenden Ideologie und Todesbereitschaft auch hier mit den Mechanismen von Ausgrenzung, Gewalt und Willkür praktiziert wurden.

Die beiden Texte zur Militärpädagogik Erich Wenigers – kritisch gegenüber Weniger, wie erwartet, von Kurt Beutler, kritisch gegenüber Beutler dann von Uwe Hartmann – haben freilich ihre Gemeinsamkeit darin, dass sie sich wieder auf Diskurse konzentrieren, erneut die bekannten Texte Wenigers über Militär und Krieg, „Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung“ behandeln und die bekannten konträren Bewertungen und Interpretationen erzeugen. Beutler schreibt seinen Text so, wie er seit langem über Weniger schreibt, ohne die intensive Diskussion seiner Quellen und seiner Interpretationsmethode zu berücksichtigen oder die Kritiker seiner Arbeit auch nur zu nennen; hier erfährt man also nichts Neues, erhält allenfalls ein in der thesenhaften Zusammenfassung selbst das alte Bekannte noch verkürzendes Resümee. Uwe Hartmann, Oberstleutnant im Generalstab, nähert sich dagegen nicht nur der Militärpädagogik, sondern auch Wenigers Schriften mit sehr viel mehr Distanz, aber nicht etwa apologetisch, sondern mit der methodischen Behutsamkeit, die diesem Thema schon historiographisch angemessen ist. Seine Interpretation ist deshalb erheblich nüchterner, er kennt auch das pädagogische Problem, das im Umgang von Offizieren und Mannschaften unausweichlich mit gegeben ist und das überhaupt erst Wenigers einschlägiges Buch von 1938 veranlasste, und er kann deshalb auch zwischen der Theorie einer Militärpädagogik – als eines aufgabenspezifischen Teils der Allgemeinen Pädagogik – und nationalsozialistischen und rassistischen Gedanken bei Weniger präzise unterscheiden, ohne die „Defizite“ (S. 131) in Wenigers Konzept – z.B. im Blick auf Gewissensfreiheit und das Desinteresse gegenüber politischer Erziehung des Soldaten (sic!) – zu unterschlagen. Es überrascht nicht, dass auch die Beurteilung von Wenigers Rolle nach 1945

und für die Bundeswehr sich bei Hartmann anders darstellt als bei Beutler.

Die drei Beiträge, die sich mit Spranger, Nohl und Litt beschäftigen, den Vordenkern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, arbeiten nicht mehr im Kontext von Krieg und Militär, sondern in eher ideengeschichtlicher und ideologiekritischer Intention. Die Beiträge zeichnen insgesamt kein neues Bild ihrer Denker, sie zeichnen auch kein erkennbar falsches. Sie belegen für mich primär, dass die Exegese von Texten ihre eigenen Traditionen zu bilden beginnt und man dann zwar noch informiert, aber kaum mehr intellektuell überrascht oder zu unvermuteten Einsichten geführt wird. Anja-Silvia Göing erneuert für ihre an der Abhandlung „Von der ewigen Renaissance“ exemplarisch durchgeführte Analyse von Sprangers „Großen Worten“ (auch als „Pathosformeln“ bezeichnet), eingeleitet durch kritische Bemerkungen aus Siegfried Bernfelds „Machiavelli“-Kapitel aus dem „Sisyphos“, dann aber nur die alte, von Ernst Topitsch eingeführte Kategorie der „Leerformel“ und kann damit zeigen, dass Sprangers Theorie den Verwendungskontext seiner Begrifflichkeit ihrem diffusen Status entsprechend auch nicht gegen unerwünschte Verwendung und „Instrumentalisierung“ sichern kann. Man trifft auf „Topos-Bildung“, also auf „argumentative Allgemeinplätze“, die ihre eigenen Begriffe an der Realität nicht mehr kontrollieren kann. Man wird dem Ergebnis nicht widersprechen wollen (vielleicht nicht so rasch „Denkfehler“ konstatieren, weil das eine andere Dimension ist), aber für Nähe und Distanz zum Nationalsozialismus sind diese Annahmen der begrifflichen Unschärfe und Funktionalisierbarkeit schon seit langem diskutiert, ohne dass ich sehen könnte, in welcher Weise dieser Beitrag weiterführt – denn schon die konkreten Muster der Funktionalisierung der Topoi werden selbst nicht mehr behandelt.

Herman Nohl gilt der Beitrag von Alexander Stühmer, der in einer lebensgeschichtlichen Rekonstruktion von Nohls Philosophie den Zusammenhang von Politik und Pädagogik analysieren will. Der Leser erhält eine übersichtlich geordnete Zusammenfassung von Werkzitataten und Hinweisen auf die bekannte Sekundärliteratur, man sieht den – et-

was kurzatmigen – Versuch, die kritischen Thesen von Hasko Zimmer zu entschärfen, und wird am Ende mit der etwas missverständlichen These konfrontiert, dass „zwischen Pädagogik und Politik Herman Nohls kein systematischer Bezug [besteht]“ (S. 158). Das ist missverständlich, weil der Autor selbst sagt, dass es einen „Wechselbezug“ gibt, und nachzuweisen sucht, dass Nohls ganze Theorie „eine politische Dimension impliziert“, aber eben nur „die politisch-gesellschaftlichen Konflikte [vergeistigt]“ (ebd.), was schließlich zu einer „Verkürzung seiner Dialektik“ geführt habe (S. 159). Die etwas kryptischen Sätze am Ende, zur „absoluten“ bzw. „relativen“ Autonomie der Pädagogik, verweisen ebenfalls darauf, dass die hier mitgeteilten Thesen der weiteren Explikation bedürfen.

Theodor Litt schließlich wird von Thomas Gatzemann in seiner „bildungstheoretischen Kritik an Faschismus und pädagogischer Autonomie“ vorgestellt, und zwar so, dass Gatzemann zuerst eine Rekonstruktion des „grundlegenden bildungstheoretisch-erkenntniskritischen Denkmodells“ von Litt gibt und vor diesem Hintergrund seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und der Bildungspolitik und Pädagogik nach 1945 behandelt. Ich finde die Rekonstruktion der Grundlagen von Litts Denken etwas kompliziert und würde auf jeden Fall empfehlen, Litt selbst zu lesen. Ich habe auch Bedenken, Litts Auseinandersetzungen mit dem Nationalsozialismus unter dem Signum der „Kritik am ganzheitlichen Denkansatz im Faschismus“ behandelt zu sehen, weil bereits mit dem Faschismus-Begriff wichtige Unterschiede nivelliert werden. Der Blick auf Litts Argumente nach 1945 ist letztlich – wie der ganze Text – ohne Distanz und erstaunlich kontextfrei geschrieben, denkt man daran, dass Litt in der frühen SBZ argumentiert. Die „Kritik“ am Schluss kommt zu starken Annahmen – etwa über den Status der Littschen Bildungstheorie als „mangelhafter Metaphysik“ –, die von den Unterscheidungen, die Gatzemanns Argumente tragen, z. B. der von Umgangserfahrung und objektbestimmtem Denken, nicht hinreichend begründet werden.

Am Ende hinterlässt der Band deshalb ein ambivalentes Bild, mit starken Thesen, die

neue Forschungsfelder andeuten, von denen man vielleicht wirklich eine Antwort auf die Frage erwarten darf, ob „Krieg“ quasi systematisch zur Pädagogik gehört und wie Erziehung sich im Kontext von Kriegspädagogik und Kriegserfahrung analysieren lässt – insofern produktiv. Aber in der Rekapitulation bekannter Befunde ist der Band auch Indiz dafür, dass die Behandlung des Themas auf dem gegebenen und dem hier dokumentierten Stand der Quellen und der Analyse weder für die Theoriegeschichte von Erziehungsphilosophie und Pädagogik noch für die Kritik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oder gar die Analyse der Erziehungspraxis in Krieg und Nachkrieg sonderlich produktiv ist. Die Pädagogik war, etwa um 1990, in den Formen ihrer historischen Selbstreflexion einmal ein Vorreiter in den Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften: offenbar ist mit dem Abflauen der kontroversen Diskussion die Faszination des Themas ebenso verloren gegangen wie seine Attraktivität für das Selbstverständnis der gesamten Disziplin.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität, Unter den Linden 6,
10099 Berlin
E-Mail: tenorth@uv.hu-berlin.de

Norbert Ricken / Markus Rieger-Ladich
(Hrsg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. 316 S., EUR 39,90.

Michel Foucault (1926–1984) war Philosoph und lehrte als Professor für „Geschichte der Denksysteme“ von 1970 bis 1984 am Collège de France. Ihn interessierte nicht die Rekonstruktion einer Geschichte des Wissens, sondern die Abfolge von Wissenssystemen, und für diese sei kennzeichnend – darin folgte Foucault Gaston Bachelard –, dass die Wissenssysteme nicht kontinuierlich, sondern diskontinuierlich aufeinander folgen, d. h. dass die Wissens- bzw. Wissenschaftsgeschichte ihre Aufmerksamkeit auf die „epistemologische Diskontinuität“ bzw. die *coupures épistémologiques* zu richten hat. Mit dieser – nach Friedrich Nietzsche als „genealogisch“ bezeichneten

– Betrachtungsweise folgt er nicht der Vorstellung, dass die Vernunft ständig fortschreitet (einer Vorstellung, die erst jüngeren Datums ist und der wir selbst auch unterliegen), sondern „in durchaus ‚vernünftiger‘ Weise entstanden ist – aus dem Zufall“.

Diese Vorstellung einer im Geschichtsprozess fortschreitenden Vernunft ist nur eine mögliche und keine zwingende. Insofern versucht Foucault eine Stellung einzunehmen, die hinter dieser in der Aufklärung begründeten teleologischen, fortschrittsoptimistischen Vorstellung liegt. Nur von einer solchen Position aus meint er die durch die Vernunftvorstellung vorgenommene Klassifizierung – und die damit gleichzeitig verbundenen Ausschließungen – von Vernunft/Unvernunft unterlaufen bzw. ihr gegenüber eine „kritische Haltung“ einnehmen zu können. Anstelle von Zwangsläufigkeit der Entwicklung betont er das nicht-berechenbare Ereignis.

In seinem Spätwerk wendet er diesen Ansatz anthropologisch, wenn er fragt, wie der einzelne Mensch mit diesem Sachverhalt des Ereignishaften umgeht. Das Konzept, auf das er sich dabei bezieht, ist das der Selbstsorge. Er fokussiert sein Erkenntnisinteresse auf die Probleme der Lebensführung. Im Herbst 1982 äußerte er sich dazu folgendermaßen: „Bisher habe ich drei traditionelle Probleme untersucht: 1. Welches Verhältnis haben wir zur Wahrheit durch wissenschaftliche Erkenntnis zu jenen ‚Wahrheitsspielen‘, die so große Bedeutung in der Zivilisation besitzen und deren Subjekt und Objekt wir gleichermaßen sind? 2. Welches Verhältnis haben wir aufgrund dieser seltsamen Strategien und Machtbeziehungen zu den anderen? 3. Welche Beziehungen bestehen zwischen Wahrheit, Macht und Selbst? / [...] Was könnte klassischer sein als diese Fragen und systematischer als der Weg von Frage eins über Frage zwei zu Frage drei und zurück zu Frage eins? Genau an diesem Punkt bin ich jetzt.“ (*Technologien des Selbst*. Frankfurt a. M. 1993, S. 22f.) Die Antworten, die Foucault auf diese Fragen im Lauf seines Lebens gegeben hat, sind motiviert durch sein historisches Interesse, seine Erfahrungen in der Psychiatrie, seine Kritik an den Allmachtsvorstellungen der Meisterdenker und an der gesellschaftspolitischen Praxis seiner Zeit.