

Kraul, Margret

Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. (Pallas Athene – Beiträge zur Universitäts- und Wirtschaftsgeschichte, Bd. 6.) Stuttgart: Steiner 2002. 314 S., EUR 58,-

[Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 286-291



Quellenangabe/ Reference:

Kraul, Margret: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. (Pallas Athene – Beiträge zur Universitäts- und Wirtschaftsgeschichte, Bd. 6.) Stuttgart: Steiner 2002. 314 S., EUR 58,- [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 2, S. 286-291 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-48920 - DOI: 10.25656/01:4892

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-48920>

<https://doi.org/10.25656/01:4892>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung im Medium beruflicher Arbeit

Felix Rauner/Rainer Bremer

Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse.
Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt
zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation 149

Rainer Bremer/Bernd Haasler

Analyse der Entwicklung fachlicher Kompetenz und
beruflicher Identität in der beruflichen Erstausbildung 162

Martin Fischer/Peter Röben

Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen.
Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern 182

Katharina Maag Merki

Überfachliche Kompetenzen als Ziele beruflicher Bildung
im betrieblichen Alltag 202

Allgemeiner Teil

Tina Hascher/Jürg Baillod/Silke Wehr

Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses
im Praktikum von Lehramtsstudierenden 223

Klaus Beck/Kerstin Parche-Kawik

Das Mäntelchen im Wind? Zur Domänenspezifität moralischen Urteilens 244

Sebastian Manhart/Dirk Rustemeyer

Die Form der Pädagogik. Der Schematismus „Bildung – Hilfe“
als Differenzial pädagogischer Expansion 266

Besprechungen

Margret Kraul

Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden.
Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende
des 20. Jahrhunderts 286

Rolf G. Göppel

Lutz Wittenberg: Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule
in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie 291

Martina Koch

Christoph Wulf/Birgit Althans/Kathrin Audehm/Constanze Bausch/Michael
Göhlich/Stephan Sting/Anja Tervooren/Monika Wagner-Willi/Jörg Zirfas:
Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften 295

Ursula Hoyningen-Süess

Aiga Stapf: Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung 298

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 301

Besprechungen

Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden*. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. (Pallas Athene – Beiträge zur Universitäts- und Wirtschaftsgeschichte, Bd. 6.) Stuttgart: Steiner 2002. 314 S., EUR 58,-.

Mit einer anschaulichen Beschreibung der Gebäude „Unter den Linden“, in denen pädagogische Ideen diskutiert worden sind, Studentinnen und Studenten gelernt und Ministerien versucht haben, einer Lehrerbildung in ihrem Sinne Kontur zu verleihen, leiten die beiden Herausgeber ihre Darstellung ein, mit der sie über die Biografien einzelner Lehrstuhlvertreter 200 Jahre Pädagogik an der Berliner Universität aufgreifen. So findet sich – und schon das ist sehr verdienstvoll – in der Einleitung eine tabellarische Auflistung aller derer, die an der Berliner Universität Pädagogik gelehrt haben – im übrigen in der Weimarer Republik, vermutlich als Lehrbeauftragte, auch eine Frau, deren Lebensdaten aber (wen wundert's) nicht zu ermitteln sind. Und natürlich kommen die Herausgeber an der Tatsache nicht vorbei, dass pädagogische Inhalte auch von Vertretern anderer Fächer gelehrt wurden. Nur ein berühmtes Beispiel: Werner Jaeger, der die Bildungsideale der Antike liest und mit seiner Darstellung der griechischen Paideia in viele Geschichten der Pädagogik Eingang gefunden hat. Die Auswahl derer, die der vorliegende Band mit einem eigenen Beitrag bedenkt, bezieht sich jedoch auf diejenigen, die – im 19. Jahrhundert in der Regel auf einem Lehrstuhl für Philosophie, der allenfalls eine Doppeldenomination hatte – über längere Zeit und explizit Lehrangebote in der Pädagogik angekündigt haben, einige von ihnen bedeutender, andere eher der Vergessenheit anheim gefallen.

Aber dieser Band kann nicht nur als Berliner Lokalgeschichte gelesen werden, im Gegenteil: Es geht um Biografien und Karrieren, die in ihrer Abhängigkeit von bestimmten Lehrmeinungen befördert oder verhindert werden, um Kommunikationsfelder und Dis-

kussionsinhalte, die über Berlin hinaus mit den hier vorgestellten Protagonisten verbunden sind, und nicht zuletzt – und das macht eine besondere Aktualität des Bandes aus – geht es um Disziplingeschichte und um die Stellung der Pädagogik in der Lehrerbildung. Den roten Faden bildet jedoch die Chronologie, und an der zeitlichen Linie entlang will ich die einzelnen Beiträge auch würdigen, indem ich sie auf ihre systematischen Ergebnisse befrage und damit versuche, sie zu einem Überblick über die Geschichte der Disziplin, wie sie sich an der Berliner Universität darstellt, zu verbinden. Dass dabei mehr und weniger bedeutende Vertreter berücksichtigt werden, versteht sich in einer derart angelegten Pädagogikgeschichte, die nicht nur die Highlights aufnimmt, von selbst; dass ich in meiner Vorstellung des Buches viele Facetten notgedrungen auslassen muss, ebenso.

Der Band wird eingeleitet mit Heidemarie Kemnitz' Darstellung von Johann Friedrich Wilhelm Himly, einem Vertreter, dessen Berufskarriere aus heutiger Sicht mehr als ungewöhnlich ist: Als erster Privatdozent für Pädagogik war er zugleich Kriegsrat und Zensor politischer Zeitschriften und arbeitete im Außenministerium, wo er den Staat in auswärtigen Angelegenheiten vertrat. Pädagogisches Interesse bekundete er vorrangig für Pestalozzi, an erster Stelle für dessen „Lienhard und Gertrud“. Dass er eine Karriere in der Pädagogik anstreben konnte, mag an den in den ersten Jahren nach der Gründung der Berliner Universität noch nicht ausformulierten Laufbahnverordnungen gelegen haben, die Hürde der Habilitation wurde erst 1816 eingeführt, keineswegs verbindlich für Himly, der erst promoviert wurde, als er schon Vorlesungen hielt. In seinen Vorlesungen thematisierte Himly neben seinem Bezug auf die Pestalozzische Methode auch die aktuelle Studiensituation, den Zustand des pädagogischen Studiums und die Frage, ob es eine allgemeine pädagogische Lehrmethode gebe (vgl. S. 27), und erreichte damit als Adressaten offenkundig auch bereits amtierende Lehrer. Was jedoch die Pestalozzi-Diskussion betrifft, so gelingt es

Heidmarie Kemnitz an dieser Stelle sehr gut, ausgehend von Himly, der seinerseits eher folgenlos für die Nachwelt blieb, die Berliner Pestalozzi-Diskussion von B. M. Snethlage bis J. E. Plamann aufzunehmen und damit einen der damaligen Diskurse entstehen zu lassen.

Ein zeitgleich lehrender Kollege Himlys, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, der eine Professur für Theologie und Philosophie bekleidete, ist seinerseits keineswegs folgenlos für die Nachwelt geblieben. Christoph Lüth setzt sich mit ihm auseinander und stellt die Entwicklung seiner pädagogischen Vorlesungen in den Mittelpunkt seiner Studie. Dabei bindet er die Vorlesungen sowohl in Schleiermachers frühere Schriften zur Bildung ein als auch in die Denkgebäude Kants und Herbarts. Was seinen Beitrag auszeichnet, ist der komplexe Vergleich zwischen den verschiedenen Fassungen der von Schleiermacher gehaltenen Vorlesungen zur Pädagogik, der in der Herausarbeitung der Kernpunkte Schleiermachers mündet. Lüth kann hier neben einer Ausweitung des Themenspektrums eine generelle Übereinstimmung feststellen. Darüber hinaus diskutiert er die schleiermachersche Position zur Frage nach der Allgemeingültigkeit der Pädagogik. Ausgehend von Schleiermachers Prämisse, dass Erziehung nichts Allgemeingültiges beinhalten kann, fragt Lüth kritisch, inwieweit diese These auch für systematische Aussagen gilt, wie z.B. für das Generationenverhältnis und dessen Bedeutung für Erziehung. Insgesamt gelingt es ihm, Schleiermachers Darlegungen sowohl in dem zeitgenössischen Kontext der Universitätsgründung und der Neuordnung der Lehrerbildung zu verorten als auch – durch seine systematischen Positionen – den Beitrag zur Entwicklung der Erziehungstheorie vorzustellen, mit dem Schleiermacher aus der Reihe der Vertreter der Pädagogik im 19. Jahrhundert herausragt.

Als nächstes stellt Jürgen Jahnke den eher empiristisch argumentierenden Philosophen und Pädagogen Friedrich Eduard Beneke vor, der sich mit seinem Ansatz, alles Wissen als auf Wahrnehmung beruhend zu interpretieren, in dem vom hegelschen Dunstkreis bestimmten Berlin in eine Abseitsstellung zu der vorherrschenden spekulativen Philosophie begab, was seiner Karriere nicht gerade förder-

lich war. Auch sein Rekurs auf Schleiermacher und dessen Vorstellung vom wahren Wissen sowie die von ihm artikulierte Nähe zu Herbart halfen ihm da nicht sonderlich: ein zeitweiliges Vorlesungsverbot und erst gegen Ende seines Lebens eine fest bestallte Professur waren die Konsequenz. Aber auch seine späteren Lebensjahre waren nicht problemlos: Seine Fragen nach der Lehrbarkeit der Erziehung brachten ihn in mancherlei Hinsicht in die Nähe der vormärzlichen Volksschullehrerbewegung und damit in den Geruch des politisch Verdächtigen. In zweierlei Hinsicht ist Beneke ein interessanter Vertreter der Pädagogik: Zum einen wird an seiner Karriere deutlich, wie einzelne vorherrschende Schulen versuchen, andere wissenschaftliche Ansätze auszublenden, zum zweiten kann er als ein früher akademischer Vertreter einer psychologisch orientierten Pädagogik gelesen werden, der sich damit in die Linie von der Erfahrungsseelenkunde eines J. K. Wezel oder K. Ph. Moritz bis zur späteren pädagogischen Psychologie eines E. Meumann einreihet. Mit Benekes nie ganz aufgeklärtem Tod im Jahre 1854 (seine Leiche wurde zwei Jahre nach seinem Verschwinden in einem Flutgraben gefunden) bricht diese Tradition an der Berliner Universität vorerst ab.

Friedrich Adolf Trendelenburg, der von 1836 bis 1872 lehrte und eine außerordentlich erfolgreiche Karriere als Hochschullehrer und in der Universitätsverwaltung machte, u.a. über Jahre als Mitglied der Kgl. Wissenschaftlichen Prüfungscommission zu Berlin, war eher als Bewahrer neuhumanistischen Gedankenguts angetreten. Alfred Langewand nimmt an Trendelenburg die Diskussion um den Neuhumanismus auf und zeigt dessen durchaus kritische Position gegenüber der vorherrschenden „Graecomanie“. Auch in Bezug auf seine Zeit habe Trendelenburg keineswegs gesellschaftliche Idylle, sondern eher – fast sozialkritisch – die mit der Industrie einhergehende Ausbeutung, auch der Kinder, wahrgenommen; diese zeitkritische Sichtweise habe jedoch für seine pädagogischen Ideen und hochschulpolitischen Stellungnahmen kaum Konsequenzen gehabt. Seine Aussagen zur Pädagogik, die er „ihrer Methodik nach“ nicht als „selbständige Wissenschaft“, sondern eher

als angewandte „Kunstlehre“ (S. 89) ansah, seien vielmehr von einem auf eine Staatspädagogik ausgerichteten aristotelischen Erziehungsverständnis und dem Natur-Recht geprägt. Vielleicht ist es diese Zwitterstellung zwischen „Antike und Moderne“, die ihn die Nachwelt hat fast vergessen lassen.

Ganz anders dagegen ein Schüler Trendelenburgs, den dieser zwar nicht gerade mit großem Engagement förderte, der dafür aber vor allem wegen seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ von Bildungshistorikern bis heute rezipiert wird: Friedrich Paulsen. Peter Drewek zeichnet sein Porträt und bindet Paulsens Arbeiten in die Normierungsprobleme des Bildungssystems am Ende des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts ein. Paulsen verstand seine historischen Vorlesungen als Möglichkeit, seine bildungspolitische Position darzulegen. Seiner Ansicht nach folgte die Schule den Kulturbewegungen, und das bedeutete für das Gymnasium am Ende des 19. Jahrhunderts, dass es sich für Ausdifferenzierungen, vor allem auch für die Realien, öffnen musste. Drewek verweist in diesem Kontext auf jene vielzitierten Hinweise Paulsens, dass das Gymnasium nicht die Schule für die gebildeten und besitzenden Klassen sein, sondern für Talente aus allen Bevölkerungsschichten offen sein und damit zu einer „Aristokratie der Kraft und der Leistung“ (vgl. S. 112) führen solle. Allerdings hält er die damit verbundene Kritik Paulsens an einem klassenbezogenen Bildungsbegriff, mit der dieser sich in seiner Zeit beileibe nicht nur Freunde gemacht hat, für „nur vordergründig demokratisch“ und legt damit ein Demokratieverständnis an, das sich m.E. aus heutiger Sicht ableitet und Paulsens fortschrittlicher Komponente nicht genug Bedeutung verleiht.

Michael Winkler wendet sich Wilhelm Dilthey zu, dem Philosophen und Pädagogen, den eine ganze Richtung, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, über Jahre in unhinterfragter Selbstverständlichkeit für sich in Anspruch genommen hat. Winkler differenziert diese Sichtweise, indem er herausstellt, wie Dilthey als „empirischer Forscher“, der das historische Denken in den Vordergrund rückte und den Blick – durchaus in der Nähe von Emile Durkheim und Max Weber – auf die ge-

sellschaftlichen Verhältnisse lenkte, die Bühne betrat. Nach einer vorwiegend lebensphilosophisch interpretierten Rezeption seines Werkes plädiert Winkler für eine Wiederentdeckung Diltheys als Denker, der das Erkenntnisproblem der Moderne schon zu seiner Zeit begriffen hatte und die Aporien der Moderne vorwegnahm. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik betrachtet Winkler in diesem Kontext eher als eine „Erfindung von Epigonen“ (S. 128). Neben seinen kundigen Ausführungen zum Programm der Geisteswissenschaften soll hier jedoch auf einen disziplingeschichtlich wichtigen Aspekt abgehoben werden: die Wissenschaftsfähigkeit der Pädagogik. Winkler arbeitet die Ambivalenz heraus: Zum einen sei Pädagogik nicht wissenschaftsfähig, weil sie keinen Gegenstand behandle, der erkenntnistheoretisch gefasst werden könne, und nicht zuletzt Natur und Kontingenz im erzieherischen Handeln dagegen stünden. Zum anderen aber komme der Pädagogik, obwohl sie sich dem Prozess der Szientifizierbarkeit widersetze, „ein zentraler Rang in modernen Gesellschaften zu“ (S. 150). Während die Argumentation gegen die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik bestehen bleibe, könne jedoch auf einer zweiten Ebene eine Reflexion der Bedingungen pädagogischen Handelns stattfinden, ein pädagogisches Denken zweiter Ordnung gleichsam, das Winkler zufolge mit seinem kritischen Impetus die wahrhaftige geisteswissenschaftliche Pädagogik erst begründet.

Wenn Dilthey die Pädagogik „als Symbol mißlingender Wissenschaftlichkeit“ charakterisiert, so verwundert es kaum, dass sie als Disziplin mühsam um ihre Anerkennung kämpfen muss. An der Person Wilhelm Münchs und dessen Extraordinariat für „Praktische Pädagogik“ macht Andreas von Prondczynsky die schwierige Stellung der Disziplin deutlich, wenn sie sich von der Philosophie löst und mehr auf die Schule hin ausrichtet. So gab es damals noch weniger als heute eine berufsbezogene Gymnasiallehrerausbildung, die über die hehre Fachwissenschaft hinausging, und wenn es um die „Allgemeine Bildung“ ging, stellte sich die Frage nach der eigentlichen Leitdisziplin für die gymnasiale Lehrerausbildung: Philosophie, wie bisher, oder etwa die Pädagogik? Von Prondczynsky

zeichnet die von F. Th. Althoff seitens des Ministeriums betriebene Durchsetzung von Pädagogikprofessuren und die Widerstände der Fakultät genau nach. Dabei war Münch ein Vertreter, der keineswegs die Fachstudien schmälern und die praktische Ausbildung in die Universitäten verlagern wollte, sondern mit seiner „Hodegetik“ – von Prondczynsky treffend übersetzt als „Propädeutik der Pädagogik, eingebettet in das Ethos des Lehramtes als Grundlage der inneren Bildung des Schulmannes“ (S. 162) – lediglich das Interesse der Studenten an ihrem eigentlichen Objekt der Tätigkeit, „nämlich den kindlichen und jugendlichen Menschen“ (S. 161), wecken wollte. Es ging, wie Münch bereits in seiner Antrittsvorlesung verdeutlichte, um das „Verhältnis der philologischen zu den didaktischen Studien und Interessen der zukünftigen Gymnasiallehrer“, für die Münch neben geistiger Disziplin und ethischer Kultur auch die Fähigkeit forderte, sie über systematische Beobachtungen zu „sachkundigen Berater[n] in Erziehungsfragen“ (S. 174) auszubilden.

Aber von Prondczynsky stellt auch die Problematik Münchs heraus: Weder der von ihm vertretene Gegenstand noch sein Einsatz für dessen Ausweitung in Richtung der Psychologie, und erst recht wohl nicht sein vorsichtiges Abwägen brachten ihm einen dauerhaften Platz im Gedächtnis der Nachwelt ein. Nach seinem Tod taten sich vielmehr die gleichen Grabenkämpfe auf, die schon zuvor die Diskussionen um die gymnasiale Lehrerbildung bestimmt hatten: Während die Schulverwaltung eine Professur für Pädagogik und angewandte Psychologie besetzen wollte, stimmte die Fakultät dem nicht zu und brachte damit sowohl ihr mangelndes Vertrauen in diese Denomination als auch in die Disziplin Pädagogik zum Ausdruck. Die Bedenken gipfelten in der prinzipiellen Ablehnung eines Ordinariats für Pädagogik aufgrund der „wissenschaftlichen Unreife“ der Pädagogik. Der Aufsatz über Münch kann als Lehrstück über die gymnasiale Lehrerbildung an traditionellen Universitäten gelesen werden. Das Bemühen, eine „Praktische Pädagogik“ zu verankern, heute von einigen Vertretern vielleicht eher als „Berufswissenschaft“ gekennzeichnet, wird seitens der Philosophie offensichtlich als

zu wenig systematisch wahrgenommen, vor allem aber hat dieser Ansatz wohl auch schon damals die Fachwissenschaften tangiert. Die Berliner Diskussion um die Denomination und die Neubesetzung der Stelle kann von daher als Indikator für das Ansehen der Pädagogik seitens der tradierten Fächer in einer alten Philosophischen Fakultät interpretiert werden, die ihrer Distanz nicht genug Ausdruck geben konnten.

Heinz-Elmar Tenorth greift die ereignisreiche Zeit der Weimarer Republik unter dem Titel „Pädagogik für Krieg und Frieden“ auf und wendet sich insbesondere Eduard Spranger und der Stellung der Erziehungswissenschaft zu. Dabei verdeutlicht er, in brillanter Weise den politischen Hintergrund einbeziehend, wie es Spranger schon während des Ersten Weltkriegs verstand, Pädagogik als Universitätsdisziplin zur Bearbeitung der gesellschaftlichen Krisen und zur Vorbereitung auf die Friedenszeit anzupreisen (S. 202). Die schulpraktische Komponente rückte damit in weite Ferne, verteidigte Spranger doch eine akademische Pädagogik, deren Zweck es ausmacht, nicht zu praktisch zu sein, sondern eher eine Besinnung über allgemeine Zusammenhänge in der Erziehung anzuleiten. Pädagogik wurde damit zu einer Art „Kultur- und Staatswissenschaft“, deren Aufgabe für die Interessen des Staates auch dem Ministerium einleuchteten. Für die gymnasiale Lehrerbildung bedeutete das, dass die Berufsethik der zukünftigen Lehrer, ihre Ideale, von Bedeutung waren. Und einer solchen Aufgabe der Pädagogik konnten in Berlin sogar Koryphäen anderer Disziplinen wie E. Troeltsch zustimmen: Pädagogik als „praktisch-kulturphilosophische Seite der philosophischen Fakultät“ (S. 208). Damit legitimierte die Pädagogik die ansonsten möglicherweise zu sehr auf ihren Elfenbeinturm beschränkten anderen Wissenschaften der Philosophischen Fakultät, indem sie stellvertretend den Bezug zur Außenwelt aufnahm, aus der Perspektive der universitären Pädagogik auf der Basis der Kultur, allerdings ohne die „radikalen“ Volksschullehrer einzubeziehen, die allenfalls zum Gegenstand der Forschung avancieren konnten. Pädagogik wurde eine Wissenschaft zur Legitimation eines Bildungs-Systems, „das seine Legitimität

angesichts der Indizien für die unaufhaltsame Demokratisierung zu verlieren drohte“ (S. 211), und Spranger war derjenige, der dieses Programm dem Minister mundgerecht vorlegte. Er bekundete eine philosophische Pädagogik, deren konservative Grundeinstellung und nicht immer rationale Abwehr von Zeitererscheinungen – seien es die proletarischen Jugendlichen, die emanzipierten Frauen oder auch nur die Schulreform – von Tenorth genüsslich aufgespießt wird. Entscheidend an diesem Beitrag ist aber, dass verdeutlicht wird, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Platz politischen Impulsen verdankt (S. 224).

Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten änderte sich Sprangers Einfluss. Klaus-Peter Horn untersucht die Veränderungen, die der Nationalsozialismus für die Berliner Pädagogik mit sich bringt, und wählt dafür klugerweise als Indikatoren die Personalpolitik und das Lehrangebot: Zunächst einmal wurde Alfred Baeumler für ein neues Institut für „Politische Pädagogik“ berufen, für Spranger in mehrfacher Hinsicht eine Duplicierung, nicht zuletzt auch deshalb, weil auch er seine Pädagogik als politische Pädagogik verstand; dann stand die Entlassung von Lehrbeauftragten an, die mit ihren schulreformerischen, sozialpädagogischen und vergleichenden Themen das Curriculum der Erziehungswissenschaft bereichert hatten; und Baeumler baute seine Hausmacht aus, u.a. durch die enge Verbundenheit seines Lehrstuhls mit einzelnen Parteidienststellen. Spranger, dem spätestens an dieser Stelle klar geworden sein musste, dass es „robustere Mächte“ (S. 226) zur politischen Einflussnahme gab als die feinsinnige Philosophie, verlegte seinen Schwerpunkt auf die Philosophie und Pädagogik des deutschen und klassischen Idealismus (S. 245). Das Politische begriff er weiterhin als ein Teilgebiet neben anderen Kulturbereichen und konnte damit durchgängig eine relative Autonomie der Pädagogik bewahren und der Wissenschaft eine normative Funktion bei der Zielsetzung zuschreiben (S. 250). Baeumler hingegen ging eindeutig von einem Primat der Politik aus. Es spricht für die Sachlichkeit dieses Beitrags, dass hier nicht vorrangig nach Unterschieden zwischen den beiden Vertretern gesucht, sondern in einer ersten Annäherung deren Ko-

existenz bei aller Konkurrenz betont wird, vermutlich ein Muster, das auch an anderen deutschen Universitäten zu finden war.

Mit den letzten drei Beiträgen beginnen diejenigen zu sprechen, die das, was sie berichten, zumindest teilweise noch in eigener Anschauung haben miterleben können. Ulrich Wiegmann stellt die Anfänge universitärer sozialistischer Pädagogik vor und legt ihre Ausprägung an Heinrich Deiters und Robert Alt dar. Dabei betont er zum einen die Spannung zwischen einer pragmatischen und verschulden Lehrerausbildung im Sinne der „Planerfüllung“ und einem Konzept, das eher der „Entwicklung geistiger Fähigkeiten“ (S. 259) nachging, zum anderen die Antizipation der historisch-materialistischen Fundierung der Lehrerbildung. Diese sei bei Deiters eher allgemein im Sinne einer generellen Abhängigkeit der Erziehung von der gesellschaftlichen Lage vollzogen worden, bei Alt dagegen verstärkt mit dem Anspruch auf eine historisch-materialistische Sichtweise, die eine „dogmatische Fixierung der Pädagogik“ eingeleitet habe (S. 265). Deiters wird auch als derjenige Vertreter dargestellt, der – analog zu seinem Bestreben, in der Lehrerbildung das bildungsbürgerliche Leitbild zu bewahren (S. 268) – die Existenz der Pädagogischen Fakultät und die dort ursprünglich verankerte Lehrerbildung verteidigte. Was jedoch deren Umwandlung in eine Sektion letztlich bedeutete, vor allem unter Berücksichtigung der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, werden weitere Forschungen zeigen müssen.

Die beiden Herausgeber und Olaf Kos nehmen sich dieser Thematik in erster Annäherung an und wenden sich damit dem schwierigen Geschäft zu, die jüngste Vergangenheit darzustellen. Im Bewusstsein dieser Schwierigkeit verstehen die Autoren ihren Beitrag bewusst als Beginn einer Aufarbeitung und fokussieren ihren Beitrag auf Organisations- und Personalgeschichte, pädagogische Lehre und besondere Forschungsgebiete. Damit breiten sie – nicht allgemein bekannte – Fakten aus: Sie beschreiben die Gliederung der Wissenschaftsbereiche, das Lehrangebot, das Verschulung und Starrheit erkennen lässt, wie sie schon am Ende der DDR kritisiert worden waren, und die Forschungsausrichtung. Ex-

emparisch hervorgehoben wird das Projekt „Sozialistische Lebensweise und Erziehung“, das in seiner umfassenden Konzeption alle wichtigen Ansätze der DDR-Pädagogik in sich vereinte und den Zusammenhang von Sozialismus und Lebensweise untersuchen sollte. Von der Anlage her scheint das ein außerordentlich interessantes Projekt gewesen zu sein; die Autoren konstatieren jedoch einen eher bescheidenen Erfolg, den sie nicht nur auf äußere normative Vorgaben der politischen Bildungsadministration zurückführen, sondern auch auf eigene „aus dem marxistisch-leninistischen Paradigma erwachsene methodologische Schwierigkeiten“ (S. 290). Insofern stellen sie ein Scheitern der Sektion fest.

Den letzten Beitrag haben die Herausgeber als Sicht von außen konzipiert. Jun Jamana, ein Japaner, zur Zeit der Wende Stipendiat des DAAD an der Humboldt-Universität, heute Assistenzprofessor in Tokio, fasst seine Eindrücke von „Abwicklung“ und „Reform“ zusammen, weitgehend aus seinem eigenen Erleben. So stellt er die verschiedenen Phasen der Reform der Humboldt-Universität vor, beschreibt, wie trotz ursprünglich anders lautender Absichten nach der Entlassung des Rektors H. Fink die Reform von außen durchgeführt wurde, und macht Angaben über Entlassungen der Ost-Wissenschaftler und die Neustrukturierung der Pädagogik unter West-Regie. Seine persönlichen Eindrücke untermauert er mit Arbeiten aus dem Beginn der 1990er-Jahre, die sich mit dem Prozess der Umstrukturierung unter den Aspekten von Abwicklung und Bereicherung der West-Kollegen auf Kosten der Ost-Kollegen auseinandersetzen.

Insgesamt zeichnen sich die Beiträge dieses lesenswerten Bandes durch fundierte quellen-nahe Arbeiten aus, die den Forschungsprozess wie auch den Forschungsstand verdeutlichen und zur Weiterarbeit, insbesondere in der jüngeren Geschichte, anregen. Für eine Geschichte der Disziplin, die hier im Spiegel einer der führenden Universitäten gezeigt wird, ist damit ein gutes Fundament gelegt.

Prof. Dr. Margret Kraul
Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar,
Baurat-Gerber-Str. 4–6, 37073 Göttingen
E-Mail: mkraul@gwdg.de

Lutz Wittenberg: *Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien*. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie. Wien: Universitätsverlag 2002. 437 S., EUR 43,60.

Bei der vorliegenden Arbeit, die im Jahr 2000 als Dissertation an der Universität Wien angenommen wurde, handelt es sich um eine sehr umfangreiche, differenzierte und sorgfältige Rekonstruktion einer wichtigen Facette der Reformpädagogik, über die bisher nur relativ wenig bekannt war, nämlich des maßgeblich von Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer initiierten und durchgeführten Versuchs, Schule und Unterricht auf der Grundlage der Individualpsychologie Alfred Adlers neu und anders zu gestalten.

Das „Rote Wien“ der Zwischenkriegszeit war ein äußerst fruchtbarer Boden für reformpädagogische Erziehungsexperimente unterschiedlicher Art (vgl. Ch. Zwiauer/H. Eichelberger [Hrsg.]: *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Wien 2001). Nach dem Zusammenbruch der alten Ordnung der Habsburger Monarchie erhielten die reformpädagogischen Forderungen nach einer „Erziehung vom Kinde aus“ neue Dringlichkeit und neue Breitenwirkung. In Wien ergaben sich besonders günstige Bedingungen für pädagogische Innovationen: Die sozialistische Stadtverwaltung war daran interessiert, das öffentliche Erziehungswesen im Sinne des neuen demokratischen Geistes zu modernisieren. Mit Otto Glöckel kam ein beherzter Reformers an die Spitze der Schulverwaltung. So entwickelte sich Wien in der Zeit von 1918 bis 1934 zum „Mekka der Schulreform“ und zur „Hauptstadt des Kindes“ in Europa (A. Ferrière).

Zu den progressiven Strömungen, die den Zeitgeist jener Jahre in Wien prägten, gehörte auch die Tiefenpsychologie. Die revolutionären Erkenntnisse über das Seelenleben des Menschen und über den Ursprung der Neurosen wurden dabei stets auch auf ihre psychohygienischen und pädagogischen Implikationen hin befragt. In diesem Sinne werden die 1920er- und die beginnenden 1930er-Jahre häufig auch als die „Blütephase der Psychoanalytischen Pädagogik“ bezeichnet. Dabei

(KFT verbaler und numerischer Teil) in eine jeweils stärkere und schwächere Gruppe aufgeteilt. Im Vergleich der Entwicklung vom 5. zum 7. Schuljahr zeigte sich, dass die starke G 8-Gruppe das hohe Niveau der Leistungen in beiden Testteilen bei Schulbeginn unvermindert halten konnte, während für die starke G 9-Gruppe ein erheblicher Abstieg in den verbalen Fähigkeiten gemessen wurde. Im quantitativen Untertest lagen die starken Teilgruppen in G 8 und G 9 auf hohem Niveau gleichauf. Eine leichte Steigerung der Erstgenannten und ein leichter Abfall in G 9 führten zu deutlichen Unterschieden im 7. Schuljahr. Die schwächeren Teilgruppen lagen in beiden Testteilen im 5. Schuljahr auf gleichem Niveau, und beide verbesserten sich bis zum 7. Schuljahr. Der Anstieg war allerdings in G 8 deutlich stärker, sodass dort im Verbalteil die gleichen Leistungen wie in der stärkeren G 9-Teilgruppe erreicht wurden. Insgesamt zeigt die schwächere G 8-Gruppe im Hinblick auf die Entwicklung der quantitativen Fähigkeiten die positivste Entwicklung von allen vier Teilgruppen – ein Lernerfolg, der nicht, wie in anderen Studien belegt (J. Baumert/P. M. Roeder/F. Sang/B. Schmitz: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Z.f.Päd. 32 [1986], S. 639–660), auf Kosten der leistungsstärkeren Schüler erlangt wird.

Die in Kap. 6 mitgeteilten Befunde differenzieren und bestätigen zugleich die vom selben Autor vorgestellten Analysen zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung (vgl. Kap. 4). Seine zusammenfassende Bewertung des Modellversuchs erscheint deshalb wohl begründet: „Die Befunde bescheinigen dem hier evaluierten G 8-Modell, seiner Zielpopulation offenbar eine adäquate, effektive Lernumwelt zu bieten. Bedeutsame nachteilige Effekte des Besuchs dieses Gymnasialzweiges sind nicht zu erkennen. Insbesondere beeindruckt die Balance aus motivational-emotionalen Einstellungen, allgemeiner Persönlichkeitsentwicklung und ansprechenden Schulleistungen inklusive eines sehr guten Abiturs.“ (S. 131)

Trotz dieser unbestreitbaren Erfolge und trotz der Übernahme des Modells in zahlreichen weiteren baden-württembergischen Gymnasien (vgl. S. 39) wird es im Lande wohl

nicht „Schule machen“. Beschlossen worden ist vielmehr, das achtjährige Gymnasium als Standardmodell, beginnend in diesem Jahr, zu entwickeln. Da nicht zu vermuten ist, dass dies den Andrang zum Gymnasium wesentlich mindern wird, stellt sich die Frage, ob und wie sich in diesem Kontext Breitenförderung mit der besonderen Förderung hochbegabter Schüler verbinden lässt. Über eine Antwort soll hier nicht spekuliert werden. Zu vermuten ist freilich, dass die besondere Förderleistung von G 8 in dem Modellversuch, über den Heller und seine Mitutoren eingehend informieren, unter der Bedingung G 8 als Regelgymnasium kaum zu erreichen sein wird.

Prof. Dr. Peter Martin Roeder
Parkberg 24, 22397 Hamburg

Nachtrag

zur Besprechung des Buchs von Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden durch Margret Kraul in dieser Zeitschrift Heft 2/2004, S. 286ff.:

Aufgrund eines technischen Versehens ist der vorletzte Absatz der Besprechung (auf S. 291) nicht vollständig abgedruckt. Am Schluss des Absatzes ist zu ergänzen:

Dass dabei die DGfE als eine Institution vorgestellt wird, die über die Stipendienvergabe von DDR-Nachwuchswissenschaftlern – und natürlich negativ – entscheidet, ist allerdings schlichtweg falsch. Hier wird der persönliche Eindruck, den dieser abschließende Beitrag beinhalten sollte, durch die damals vom Autor rezipierte, offensichtlich tendenziöse Literatur ergänzt. Damit wird eine Art Aufarbeitung suggeriert, obwohl gerade dieser Prozess bisher nicht geleistet worden ist und aussteht.