

Casale, Rita

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland.

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn:

Verlag Julius Klinkhardt 2008. 433 S., EUR 27,00 [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 948-951



Quellenangabe/ Reference:

Casale, Rita: Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2008. 433 S., EUR 27,00 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 6, S. 948-951 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52033 - DOI: 10.25656/01:5203

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52033>

<https://doi.org/10.25656/01:5203>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Kritik der politischen Bildung

Roland Reichenbach/Ludwig Pongratz

Einleitung 833

Carsten Bünger/Ralf Mayer

Erfahrung – Wachstum – Demokratie? Bildungstheoretische Anfragen an
Deweys Demokratiebegriff und dessen programmatische Rezeption 837

Bettina Lösch

Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik
der European Citizenship Education 849

Sibylle Reinhardt

Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und
demokratisch 860

Horst Biedermann/Roland Reichenbach

Die empirische Erforschung der politischen Bildung und das Konzept der
politischen Urteilskompetenz 872

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema: „Kritik der politischen Bildung“ 887

Allgemeiner Teil

Jaap Dronkers/Silvia Avram

Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries.
A reanalysis of three PISA dat sets 895

Thomas Olk/Karsten Speck

Was bewirkt Schulsozialarbeit? – Theoretische Konzepte und empirische
Befunde an der Schnittfläche zwischen formaler und non-formaler Bildung 910

Klaus Zierer

Eklektik in der Pädagogik. Grundzüge einer gängigen Methode 928

Besprechungen

Walter Hornstein

Marc Zirlewagen (Hrsg.): „Wir siegen oder fallen“. Deutsche Studenten im
Ersten Weltkrieg 945

Rita Casale

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik
und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955 948

Jens Trein

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): Warum unsere
Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 951

Isabell van Ackeren

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und
theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsbericht-
erstattung 954

Jörg Fischer

Sirikit Krone/Andreas Langer/Ulrich Mill/Sybille Stöbe-Blossey: Jugendhilfe
und Verwaltungsreform. Zur Entwicklung der Rahmenbedingungen sozialer
Dienstleistungen 957

Silke Grafe

Ida Pöttinger/Sonja Ganguin (Hrsg.): Lost? Orientierung in Medienwelten.
Konzepte für Pädagogik und Medienbildung Pöttinger, Ida/Ganguin, Sonja (Hrsg.):
Lost? Orientierung in Medienwelten. Konzepte für Pädagogik und
Medienbildung. 959

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 964
Impressum U 3

Der wichtigste Aspekt dabei betrifft dabei die Tatsache, dass die studentischen Korporationen, (die ihrerseits bestimmt sind durch Antirationalismus, Frontsoldatenmythos, völkischen Nationalismus, Antisemitismus, Verachtung des Weimarer „Parteienstaates“) dadurch das ideologische Feld vorbereiten für den NS-Studentenbund! (S. 215 f.).

Der zweite vernachlässigte Punkt betrifft das Abgleiten der Studentenschaft in den völkischen Nationalismus. Hier liegt das Problem offensichtlich darin, dass in den Anfangsjahren der Republik nichts unternommen wurde, um den demokratischen Geist, der in der Subkultur des Verbindungswesens herrschte, in die Schranken zu verweisen. Dies hätte aber unter anderem auch die Einsicht vorausgesetzt, dass es sich wie H. Tietze in seiner Darstellung des Universitätswesens 1918–1945 im Bd. V des Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte (s. dort S. 221) betont, bei der Ausdehnung des Verbindungswesens um eine „subkulturelle Ersatzbildung“ gegenüber den Auflösungserscheinungen der traditionellen Bildung handelte.

Schließlich würde zu einem vollständigen Bild auch gehören die Entwicklungen in der Hochschullehrerschaft. Hier ist bei aller Differenzierung, die sicherlich notwendig ist, der Verweis auf das antidemokratische Ressentiment notwendig, das sich vor allem bei den jüngeren Hochschullehrern in einer antidemokratischen Atmosphäre entwickelte – stärker noch als bei der älteren Generation!

Die Berücksichtigung dieser Aspekte stellt das studentische Verbindungswesen und seine Entwicklung im Ersten Weltkrieg und darüber hinaus in einen größeren Zusammenhang. Das erscheint notwendig um die „Binnenperspektive“, die für die Veröffentlichung charakteristisch ist, wenigstens tendenziell zu öffnen und den Blick auf die gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge zu öffnen – was dringend notwendig scheint.

Prof. Dr. Walter Hornstein
Pippinstr. 57
82131 Gauting
E-Mail: walterhornstein@gmx.de

Christa Kersting: Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2008. 433 S., EUR 27,00

Mit der Veröffentlichung ihrer Habilitationsschrift leistet Christa Kersting einen wesentlichen Beitrag zur Erforschung der Geschichte der Erziehungswissenschaft. Befasste sie sich in ihrem ersten Werk *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert: Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft* (1992) mit der disziplinären Entstehung der deutschsprachigen Pädagogik aus der Tradition des europäischen Sensualismus heraus, so erörtert sie im vorliegenden Buch ihre geisteswissenschaftliche Ausrichtung im 20. Jahrhundert.

Die wissenschaftspolitische und kulturelle Hegemonie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts wird über jenen Zeitpunkt hinaus verfolgt, der rein politisch eine Zäsur markieren musste. Nach dem Sieg über das Dritte Reich sollte kein Bereich des deutschen Gesellschaftslebens von dem international gewollten Entnazifizierungsprozess ausgespart bleiben–; auch die deutsche Universität nicht. Inwieweit diese Zäsur eine strukturelle Veränderung der institutionellen Einrichtungen, von deren Personal und dessen kultureller Einstellungen tatsächlich zur Folge hatte, erforscht Kersting in ihrer Studie am Beispiel der Disziplinentwicklung an den Universitäten der französischen Besatzungszone. Im Zentrum der Untersuchung stehen also in einem breiteren Sinn die Problematisierung des Verhältnisses zwischen politischen Veränderungen und kulturellen und sozialen Transformationen sowie die spezifische Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität der wissenschaftspolitischen und theoretischen Entwicklung der Pädagogik in Deutschland. Dabei knüpft Kersting kritisch an eine Reihe von Studien an, die sich seit den 1980er-Jahren bemüht haben, einerseits die Veränderungen der personellen und institutionellen Struktur der Erziehungswissenschaft zwischen 1900 und 1970 (H.-E. Tenorth, K.P. Horn) und andererseits die mehr oder weniger bruchlose Kontinuität (W. Keim,

K.-C. Lingelbach, P. Dudek) oder Diskontinuität des pädagogischen Denkens (E. Matthes) im 20. Jahrhundert sowie die „historisch singuläre Figuration der Pädagogik“ (H.-E. Tenorth) während des Nationalsozialismus zu untersuchen. In ihrer historischen Deutung des Entwicklungsprozesses der Disziplin setzt Kersting eher den Akzent auf eine gewisse Kontinuität der Pädagogik. Sie zeige sich vor allem darin, dass die Pädagogik, seit sie 1917 Eingang an den Universitäten gefunden habe, sich als akademische „Weltanschauungswissenschaft“ dem Auftrag verpflichtet sah, zur Bildung einer nationalen Identität und zur Abwehr der Moderne und der westlichen Demokratie beizutragen.

Kersting stützt ihre These auf die Analyse von Quellen aus mehr als 20 Archiven und führt sie in ihren unterschiedlichen Facetten architektonisch strukturiert in aller systematischen Klarheit und historischer Genauigkeit aus. Bei dem untersuchten Material handelt sich um Archivalien aus Universitäts-, Staats- und Landesarchiven, aus Archiven von Kultusministerien und solchen der Französischen Besatzungsmacht, weiterhin um Nachlässe und Briefwechsel. Hinsichtlich der Gliederung der Studie widmet sich die Verfasserin im ersten Teil der Rekonstruktion den Begründungslinien für die Disziplinentwicklung und Wissenschaftspolitik bis in die Mitte der 1950er-Jahre. Im zweiten und im dritten Teil befasst sie sich mit der Entwicklung der Pädagogik an den Universitäten der französischen Besatzungszone und mit der Rolle, welche die französische Verwaltung bei dem Prozess der Entnazifizierung der universitären Einrichtungen spielte.

Der erste Teil, der als Einführung zu den ihm folgenden Fallstudien betrachtet werden kann, enthält die in historischer und theoretischer Hinsicht interessantesten Überlegungen des Werkes – Überlegungen, die für das Verständnis der aktuellen Lage der Erziehungswissenschaft von Bedeutung sind. Hier wird der Spannungsbogen von der Vorkriegsgeschichte zur Nachkriegszeit gezogen. Zur historischen Rekonstruktion der Vorkriegsgeschichte gehören die Beschreibung des Eintritts der Pädagogik in die *alma mater* in den 1920er-Jahren und die Analyse der epistemo-

logischen Lage der Disziplin in dem damaligen philosophischen und sozialwissenschaftlichen Kontext. Kersting beginnt mit der Berliner Konferenz von 1917, welche die spezifische Art der Akademisierung der Pädagogik bestimmen sollte. Sie übernahm einen staatlichen Auftrag – den Auftrag einer kulturellen und moralischen Formation des deutschen Volks. Sich auf A. Assmann beziehend bemerkt Kersting, dass das Verständnis der Pädagogik als Wissenschaft zur Bildung nationalstaatlicher Gesinnung nicht nur die nationalsozialistischen Ziele „Volksgemeinschaft“, „starker Staat“ und „Führertum“ antizipierte, sondern auch die neuhumanistische Bedeutung von Bildung tiefgreifend veränderte. Habe Bildung am Ende des 18. Jahrhunderts das Gegenteil von Bindung bezeichnet, sei sie schon ab Ende des 19. Jahrhunderts mit ihr gleichgesetzt worden. Das Verständnis der Pädagogik als bindender Weltanschauung wurde vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik propagiert, die Kersting durch die Analyse der Positionen von Eduard Spranger, Herman Nohl und Wilhelm Flitner rekonstruiert. Auch Theodor Litt gehöre zu diesem Kreis, bilde allerdings eine beachtenswerte Ausnahme. Sie alle bemühten sich, die akademische Bedeutung der eher sozialdemokratisch orientierten experimentellen Pädagogik, die in der Erziehungs- Unterrichts- und Jugendforschung erfolgreich war, massiv einzuschränken. Weiterhin, wie Kersting am Beispiel der Universität Freiburg in Bezug auf Jonas Cohn zeigt, setzte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik auch gegen theoretische Ansätze (Phänomenologie und des Neukantianismus) – durch, deren theoretische Voraussetzungen – die Intentionalität in Husserls Phänomenologie und der logisch begründete universale Humanismus der Neukantianer – nicht vom Antiintellektualismus nationaler Weltanschauungen geprägt waren.

Durch die Identifizierung mit dem Schicksal des deutschen Volks sicherte sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre hegemoniale Position nicht nur vor dem Zweiten Weltkrieg, sondern währenddessen und nachher, wie in denjenigen Seiten des Buches zu lesen ist, die der Remigration gewidmet sind. Die Hegemonie der Pädagogik als Wissenschaft

des Geistes wird hier im Sinne Theodor W. Adornos als „bewusste Verdrängung“ anderer wissenschaftlichen Optionen präsentiert. Beschreibt Kersting zuerst differenziert die theoretische und wissenschaftliche Landschaft der Weimarer Zeit, reduziert sie später im Lauf ihrer Argumentation leider – sehr wahrscheinlich aus rhetorischen Gründen – die Alternative auf zwei wissenschaftliche Perspektiven: einerseits die geisteswissenschaftliche Pädagogik, andererseits die experimentelle Pädagogik.

Trotz der intellektuellen Nähe zum Nationalsozialismus sei es der geisteswissenschaftlichen Pädagogik – auch in diesem Zusammenhang gelte Litt als Ausnahme – durch äußerliche „Reparaturen“ gelungen, die Frage der individuellen oder kollektiven Schuld zu vermeiden und sich ausschließlich mit einer Neubegründung der „Volkesgemeinschaft“ nach 1946 oder mit einer christlich-ethische Erneuerung der Gesellschaft (Spranger) zu beschäftigen. Auch nach dem „Jahr Null“ wurde seitens der Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Formung der Gesinnung des deutschen Volks als ihre spezifische Aufgabe begriffen. Diese Überzeugung äußerte sich in einer gezielten Remigrationspolitik im akademischen Bereich, die Kersting an einigen exemplarischen Fällen (u.a. F. Borinski, A. Siemens, J. Cohn, R. Hönigswald) untersucht. Reintegriert durften nur die Emigranten werden, die sich politisch nicht sonderlich exponiert hatten und die der kulturphilosophisch-geisteswissenschaftlichen Pädagogik nahestanden. Plastisch zeigt Kersting mit einem Zitat aus einem Brief von Wilhelm Flitner an Herman Nohl, der den Migranten Fritz Borinski betrifft, die Haltung der konservativen Mandarine: Borinski sei „wohl zu stark politisch interessiert, um sich ganz unseren Aufgaben zu widmen“ (zit. n. Kersting, S. 131).

Als gravierende Folge dieser Wissenschaftspolitik hebt Kersting besonders die Provinzialisierung der Disziplin im Nachkriegsdeutschlands hervor. Hier gelten für Kersting als Kontrast die erfolgreicherer Karrieren emigrierter Wissenschaftler (z.B. die des Komparatisten Robert Ulich). Die Möglichkeit einer breiteren Remigration hätte sozusagen

frischen Wind in die „Erziehungswissenschaft“ gebracht: „Remigration, selbst im universitären Status von Honorar- oder Gastprofessoren, half die Provinzialität des Faches zu mildern“ (S. 385).

In den zwei letzten Teilen des Buchs prüft Kersting die Reichweite ihrer Hypothese einer Provinzialisierung des Faches durch eine akribische Analyse der disziplinären Berufs- und Besetzungspolitik in der Französischen Besatzungszone. Gewählt wurden für die Fallstudien die alten Universitäten von Tübingen und Freiburg, die neu eröffnete Universität in Mainz und die neu gegründete Universität in Saarbrücken. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass in Bezug auf keine dieser Universitäten von einem Neubeginn gesprochen werden kann. Die Pädagogik sah sich, wie am Anfang des Jahrhunderts, dazu auserkoren, auf die moralische und intellektuelle Krise der Universität und der Gesellschaft im Allgemeinen zu reagieren. Ihre Ausrichtung sei, so Kersting, provinziell und antidemokratisch geblieben: „Das Comeback der kulturphilosophischen Pädagogik nach 1945 lässt die institutionelle Struktur des Faches in der Weimarer Zeit wiedererkennen, allerdings mit deutlich geisteswissenschaftlichem Akzent unter Eliminierung der Empirie“ (S. 390).

Kritisch zu hinterfragen wäre an dieser Stelle, inwiefern durch die Hypothese der Provinzialisierung des Faches die geisteswissenschaftliche Dominanz ganz geklärt werden kann und inwiefern die Gegenüberstellung von konservativer geisteswissenschaftlicher Pädagogik einerseits und fortschrittlicher und internationaler empirischer pädagogischer Forschung andererseits Konsequenzen für die aktuelle Entwicklung der Disziplin haben könnte. Bezüglich des ersten Punkts ist die Frage, ob der in der Forschung konsolidierte Topos der Provinzialität die damals getroffenen politischen und kulturellen Entscheidungen nicht verharmlost. Die Akzentuierung der Hypothese der Provinzialisierung des Faches könnte dazu beitragen, das politische Klima des Antikommunismus und des kulturellen Konservatismus der Nachkriegszeit in den Hintergrund treten zu lassen – ein Klima, das Kersting vor Augen hat, wenn sie sowohl über den Ausschluss der politisch engagierten Mig-

ranten, als auch über die miserable Lage der Akademikerinnen nach 1945 schreibt.

Hinsichtlich der bewussten Verdrängung sozialwissenschaftlicher Forschung seitens der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wäre m. E. eine gewisse Vorsicht angebracht, diese kulturelle Operation als Gegensatz von Theorie und Empirie zu fassen. Wie schon Kersting in ihrer präzisen Erörterung der wissenschaftlichen Lage in der Weimarer Zeit zeigt, richtete sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht nur gegen empirische Forschung, sondern auch gegen jene Theorien, die von einem starken Intellektualismus geprägt waren: Phänomenologie, Neukantianismus, Marxismus und Psychoanalyse. Trotz theoretischer Unterschiede griffen diese Ansätze auf Kategorien zurück, die ideengeschichtlich entweder zur kosmopolitischen und universalistischen Tradition der Aufklärung oder zum modernen Rationalismus cartesianischer Prägung gehörten. Diesen Traditionen entsprechend passten Begriffe, die auf eine organisch gedachte kulturelle Einheit der Völker verwiesen, nicht zur Systematik solcher Theorien.

Die Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bedeutete in diesem Sinn nicht einen Sieg der Theorie, sondern einen des konservativen Antiintellektualismus. Das zu betonen scheint mir angesichts eines fortdauernden, in historischer Hinsicht teilweise nachvollziehbaren Ressentiments der empirischen Forschung gegenüber der Theorie *tout court* nicht ohne Relevanz. Klärt man das nicht, riskiert man, dass die traditionell fortschrittliche empirische Pädagogik einen weiteren Beitrag im 21. Jahrhundert zur Durchsetzung eines antiintellektuellen Konservativismus in der Erziehungswissenschaft leistet. In dem Fall wäre das eine weitere verpasste Chance für die Entwicklung des Fachs.

Prof. Dr. Rita Casale
Bergische Universität Wuppertal
Fachbereich G: Bildungs- und
Sozialwissenschaften
Gaußstraße 20
42119 Wuppertal
E-Mail: casale@uni-wuppertal.de

Michael Winterhoff (unter Mitarbeit von Carsten Tergast): **Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit.** Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2008. 191 S., EUR 17,95 .

Der Erziehungsratgeber „Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit“ von Michael Winterhoff ist ein pädagogisch-apokalyptisches Horrorszenario, das von konfusen Schuldzuweisungen durchzogen ist. Winterhoff tut so, als hätte er nicht nur die Psyche entdeckt (S. 69ff.), sondern auch die pädagogische Grenzsetzung erfunden. Damit seine Leser ihm diese unglaubliche Leistung glauben, lässt er sich Einiges an rhetorischen Tricks einfallen. Unglaublich ist auch, dass er seine „neuen pädagogischen Gedanken und Wege“ (S. 17) sowie seine Gesellschaftsdiagnose ohne Hilfe pädagogischer bzw. soziologischer Theorien entwickelt, sondern ausschließlich an Hand von Alltagsbeobachtungen in seiner kinderpsychiatrischen Praxis. Die wesentliche Erkenntnis, die er aus diesen Beobachtungen gewinnt und die sich als Tenor durch sein Buch zieht, lautet: Eltern, die liebevoll-partnerschaftlich mit ihrem Kind umgehen, die es zu verstehen, ihm etwas zu erklären versuchen, züchten sich einen kleinen Tyrannen, ein kindliches Monster heran, dessen (drohender) Amoklauf nur die Spitze des Eisbergs ist, der in den Untergang unserer friedlichen Zivilisation mündet. Im Folgenden nenne ich einige der rhetorischen Mittel, mit deren Hilfe Winterhoff diese These seinen Lesern plausibel erscheinen lassen will:

1. *Winterhoff entwirft ein Kindheits- und Gesellschaftsbild in der Form eines emotional hochgradig aufgeladenen Schreckensszenarios – er bindet übergeneralisierte Alltagsprobleme an tiefsitzende menschliche Urängste:* „Außer Rand und Band geratene Kinder ... bringen ... oft genug ein latent in der Gesellschaft vorhandenes Gefühl ... auf den Punkt. ... jene kleinen Tyrannen ..., vor denen wir im Alltag immer häufiger mit einer großen Fassungslosigkeit stehen ... [und] die zunehmend unser aller Leben bevölkern, ... terrorisieren ihre Umwelt mit einem inakzeptablen Verhalten und sind gegen Steuerungsversuche von