

Kersting, Christa

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 32-53



Quellenangabe/ Reference:

Kersting, Christa: Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 32-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146468 - DOI: 10.25656/01:14646

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-146468>

<https://doi.org/10.25656/01:14646>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2014

■ *Thementeil*

Zukünfte

■ *Allgemeiner Teil*

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zukünfte

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil 1

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht 9

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik
nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen 32

Monika Buhl

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter 54

Jürgen Straub

Verletzungsverhältnisse – Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen
und Gewalt in der sozialen Praxis 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Allgemeiner Teil

Sigrid Blömeke

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen –
Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität
von Befragungen zur Lehrerausbildung 109

<i>Thilo Schmidt/Wilfried Smidt</i> Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik	132
--	-----

<i>Josef Schrader/Ulrike Jahnke</i> Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge	150
--	-----

Besprechungen

<i>Manfred Bönsch</i> Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.	
Dorit Bosse/Klaus Moegling/Johannes Reitingger (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion	172

<i>Christian Brüggemann</i> Steven J. Klees/Joel Samoff/Nelly P. Stromquist (Hrsg.): The World Bank and Education. Critiques and Alternatives	175
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	178
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Futures

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Futures – Progress or Innovation? An introduction 1

Daniel Tröhler

Tradition or Future? 50 years of German Educational Research
Association from the perspective of the history of education 9

Christa Kersting

Science Policy and the Development of the Academic Discipline –
Pedagogy after 1945 and its national-political premises 32

Monika Buhl

Past – Present – Future. Time perspective during adolescence 54

Jürgen Straub

Relationships of Harm and Vulnerability – The wherefores
of experiences, unconscious traditions and violence in social practice 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Contributions

Sigrid Blömeke

Caution in Interpreting Evaluations and International Comparisons –
Different referential frameworks threaten the validity of surveys
on teacher education 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Compensatory Education for Disadvantaged Children –
Developments, research results, and relevance
to early childhood education 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke

The Quality and the Costs of Further Education –
Influences and interrelations 150

Book Reviews	172
New Books	178
Impressum	U3

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung

Pädagogik nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen

Zusammenfassung: Im Kontext der „Ideen von 1914“ wurde auf der Berliner Kultusministerkonferenz von 1917 Pädagogik als Kulturphilosophie konzipiert und für die Stiftung von Sinn und Einheit der Nation funktionalisiert. Diese Weichenstellung hat die Disziplin bis weit in die Zeit nach NS und Zweitem Weltkrieg geprägt. Die alte Elite (mit den Exponenten Herman Nohl und Eduard Spranger), die in der Weimarer Republik konservativ-revolutionär den NS befördert hatte, installierte sich und die von ihr vertretene Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach 1945 neu und beschwor eine Provinzialisierung der Disziplin herauf. Wie sehr sie ihr reflexives und kommunikatives Potential eingebüßt hat, macht in erschreckendem Maße ihr Umgang mit Emigranten deutlich.

Schlagnote: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Emigration, empirisch-experimentelle Pädagogik, „konservative Revolution“, Disziplingeschichte

Vorliegende Überlegungen zur Pädagogik nach 1945 stehen im Kontext längerer systematischer Linien der Disziplinentwicklung und der Versuche, Pädagogik als Wissenschaft auf Dauer an der Universität zu verankern.¹ Obwohl Pädagogik auch 1888 „eine Wissenschaft im modernen Verstande noch gar nicht“ war (Dilthey, 1938, S. 61), fiel ihr seit den 1870er Jahren, im sozialen, normativen und wissenschaftlichen Wandel der zweiten Phase der Industrialisierung, die paradoxe Aufgabe einer Modernisierung und Traditionswahrung zu. Der Staat unterstützte den Ausbau des Schulsystems zur Qualifizierung für die immer mehr auf Wissenschaft und Technik fußende Arbeitswelt, förderte aber nicht, wie zur Zeit der Aufklärung, die wissenschaftlich-pädagogische Begleitung der gesellschaftlichen Transformation. Die Ablösung einer personal gebundenen „Gemeinschaft“ durch eine rational-bürokratische „Gesellschaft“, des einfachen durch ein komplexes Normen- und Wertesystem (vgl. Lepsius, 1977), doch auch die Bekämpfung sozialer Unruhen sollten vielmehr durch die Stiftung von „Sinn“ und Einheit vermöge kultureller, ‚deutscher‘ (nationaler), Bildung bewerkstelligt werden.² Zu diesem

-
- 1 Den ersten, an der Reformuniversität Halle 1779 mit ministerieller Protektion geschaffenen erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten „Lehrstuhl für Pädagogik und Philosophie“ mußte der Philanthrop E. Ch. Trapp nach drei Jahren wieder abtreten, von der Altphilologie als einer humanistischen Bildungswissenschaft versprach man sich offensichtlich mehr (Kersting, 1992). Im 19. Jahrhundert entwickelte sich pädagogisches Denken im Verbund mit idealistischer Philosophie, Theologie und der beginnenden Psychologie, praktisch-professionelles Wissen wurde vor allem von der Volksschullehrerbildung generiert.
 - 2 Exemplarisch die Rede Wilhelms II. 1889; Tenorth (2000, S. 245) spricht von „defensive[r] Modernisierung“. Vgl. auch Spranger, 1916, S. 25 ff.

Zeitpunkt hatte die universitäre Pädagogik sich als Philosophische Pädagogik wie als Didaktik, erfahrungswissenschaftlich oder staats- und rechtstheoretisch zu etablieren begonnen, oft in Kombination mit anderen Fächern und eingebunden in verschiedene, vor allem Philosophische Fakultäten (für 1919/20 s. Horn, 2003, S. 60 ff.). Wie ihre staatliche Funktionalisierung im Jahre 1917, die die Entwicklung der Disziplin über die Weimarer Republik hinaus bis weit in die Zeit nach NS und Zweitem Weltkrieg geprägt hat, verlief, von den Granden umgesetzt wurde, wird im Weiteren dargestellt. In solcher Perspektive wird auch die Beantwortung der Frage nach wissenschaftlicher „Kontinuität oder Bruch“ (Kersting, 2008, bes. S. 19 ff., S. 391 ff.) bezüglich der politischen Einschnitte von 1933 und 1945 substantiiert. Nach 1945 installierte die alte Elite sich und die von ihr vertretene Geisteswissenschaftliche Pädagogik³ wissenschaftspolitisch neu und beschwor damit eine Provinzialisierung der Disziplin herauf.

Quellengestützte historische Forschung dürfte theorieimmanent und kontextunabhängig verfahrenende disziplingeschichtliche wie strukturtheoretische Arbeiten, nicht selten hagiographischer Art, oder Analysen, die in erster Linie politische Optionen der Protagonisten thematisieren, ergänzen und deren Erträge in neuem Licht erscheinen lassen. Sie eröffnet und erweitert den Diskussionsrahmen, in dem ministerielle Dokumente entstanden sind und ‚fragmentiert‘ wurden, und ermöglicht die Rekonstruktion universitärer Entscheidungsprozesse durch Analyse der Politik der beteiligten Instanzen (Landesbehörde/Kultus- oder Staatsministerium, Universität, Fakultät, Kandidaten, zwischen 1945 und 1949 auch der Besatzungsmächte) – Disziplingeschichte, zumal im 20. Jahrhundert, ist ohne Wissenschaftspolitik nicht darstellbar. Das Thema Remigration ist in seiner Komplexität nach dem NS ein signifikantes Beispiel wissenschaftspolitischer Weichenstellung für die Pädagogik nach 1945 (weitere Fallanalysen s. Kersting, 2008, S. 175 ff., S. 191 ff.).

Einer Skizze der disziplinären Neuausrichtung auf der Konferenz im Mai 1917 (1) folgt die Darstellung der Durchsetzung Geisteswissenschaftlicher Pädagogik (2), der Wiedereinrichtung der Disziplin nach 1945 und (Selbst-)Entlastung der im NS Kompromittierten (3). Der Blick auf den Umgang mit Emigranten dürfte einmal mehr die Bedeutung von Wissenschaftspolitik für Analysen der Disziplinentwicklung bekräftigen (4). Eine zureichende Behandlung dieser Thematik ist aufgrund der räumlichen Beschränkung hier nicht möglich, deshalb in den Fußnoten die Verweise auf Differenzierungen an anderer Stelle.

1. Sinn- und Einheitsstiftung durch national-kulturelle Bildung – die Neuausrichtung der universitären Pädagogik 1917

Auf der vom Minister für geistliche und Unterrichts-Angelegenheiten in Berlin einberufenen Konferenz ging es um eine staatstragende Entscheidung. In innenpolitisch und

³ Statt diese Richtung wegen ihrer theoretischen Disparität in Anführungszeichen zu setzen, wird die eingebürgerte Bezeichnung als Eigenname behandelt.

durch Kriegsmüdigkeit zugespitzter Lage beschloß der national-konservative Minister Trott zu Solz unter Sprangers Einfluß die Einsetzung der Pädagogik als „strategische Ressource der Politik“.⁴ Die Begründung der disziplinären Neuausrichtung, die Ablösung der empirisch-psychologischen durch eine kulturphilosophisch, als Teildisziplin der Philosophie bestimmte Pädagogik, oblag dem renommierten, durch seine „Ideen von 1914“ bekannten Religionsphilosophen und Lagarde-Schüler Ernst Troeltsch. Troeltsch, der eine „Kulturgemeinschaft der deutschen Nation“ auf Religion hatte gründen wollen, legte nun dar, daß eine „Wissenschaft vom Schul- und Erziehungswesen“ „sowohl historisch-empirisch die tatsächlichen Institutionen des Schulwesens in Entstehung und Sinn [zu] erläutern als spekulativ-normativ das Bildungsziel und die in die Schulen hineinzuwirkende geistige Kultureinheit zu formulieren, zu verarbeiten und zu begründen“ (Troeltsch, 1977/78, S. 140) habe. Im Einklang mit der kulturpolitischen Konzeption der Philosophischen Fakultät, im Unterschied also zu den „angewandte[n] und positive[n] Wissenschaften“ der theologischen, juristischen und medizinischen Fakultäten, müsse sie eine „rein theoretische Disziplin“ sein, Psychologie interessiere lediglich in ihrer theoretischen Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung (Troeltsch, 1977/78, S. 140; Revision durch Flitner, 1957, s. u.). In Anbetracht einer versagenden Gegenwartphilosophie (z. B. Troeltsch, 1921, S. 162; Stern, 1927, S. 130–131) bestünde ihr Metier als Kulturphilosophie in „Weltanschauungsbildung“,⁵ der „Zusammenfassung des praktischen Zwecks der Philosophischen Fakultät“: durch Bildung nationale und kulturelle Einheit in ihrer „Bedeutung (...) für Staat, Gesellschaft und Geistesleben“ (Troeltsch, 1918, S. 231–232) zu stiften. Erzeugung von „Sinn“, nicht Kritik sei Antidot des Relativismus. Entsprechend ging es primär um die psychologische Instandsetzung der Erzieher und Lehrer zur Ausführung des nationalpolitischen Bildungsauftrags, um Entwicklung einer Haltung, eines von jedem konkreten Handlungszweck losgelösten Ethos, nicht um fachwissenschaftliche Qualifikation. Spranger, der als graue Eminenz die Vorlage für den ministeriellen Beschluß geliefert hatte, sowie Julius Ziehen stimmten dem Konzept einer Pädagogik als Kulturphilosophie ohne „berufspraktische[] Ausbildung“, der Trennung von Wissenschaft und Praxis, grundsätzlich zu.⁶

Einladungspolitik und Programmatik der Berliner Konferenz schlossen die für den Bildungsauftrag ungeeigneten pädagogischen Richtungen und Personen aus. Das

4 Tenorth, 2002, S. 198 ff. Dieser Akzent, in dem sich Sprangers bald unerbittlich nationalpolitische Verpflichtung abzeichnet, ergänzt bisherige Interpretationen, korrigiert sie zum Teil, macht sie aber nicht obsolet (Schwenk, 1977/78; Drewek, 1996, 1998; Kersting, [Ms 2001] 2008).

5 Troeltsch, 1918, S. 231–232 – Tenorth (2002) meidet bei gleichem Forschungsergebnis den seinerzeit von ihm für die Pädagogik als Kulturphilosophie favorisierten Terminus „Weltanschauungswissenschaft“ (Tenorth, 1989). Auf den Lehrer bezogen, spricht er u. a. mit Litt vom „Ethos des Erziehers“ (S. 206). Den ministeriellen Auftrag interpretiert Tenorth nun vor allem mit Litts Schrift von 1918 (Litt, 1965), mit einer um Begrifflichkeit, methodische und theoretische Klärung bemühten Position.

6 Die Pädagogik-Prüfung wurde erst auf einer weiteren Konferenz im Oktober 1917 in die zweite Ausbildungsphase verlagert (Tenorth, 2002, S. 197, Fn. 23).

ethisch begründete Verdikt über die international agierende empirisch-experimentelle Pädagogik, eine mit Soziologie und Biologie kooperierende Psychologie, „versteckte Metaphysik und utilitaristische Fortschrittslehre“ (zit. n. Schwenk, 1977/78, S. 111), traf, bestärkt vom grassierenden Anti-Amerikanismus im nationalkonservativen Lager (Brumlik, 2012, bes. S. 15 ff.), nicht weniger Deweys Pragmatismus.⁷ Daß der mittlerweile neukantisch orientierte Wundt-Schüler Jonas Cohn, seinem universitären Status nach ein Außenseiter unter den Kathederpädagogen (Kersting, 2008, S. 284 ff.: Fallstudie zu Freiburg), übergangen wurde, läßt sich zumindest auch auf Antisemitismus zurückführen.⁸ Sich vom Leibe halten wollte man die sozialdemokratisch organisierte, innenpolitisch unbequeme Volksschullehrerschaft. Die Zunahme der Einrichtung und des Ausbaues von Lehrstühlen für empirisch-experimentelle „Psychologie und Pädagogik“⁹ vor allem in der Volksschullehrerbildung, ausdrücklich unter Verzicht auf die „werttheoretischen Voraussetzungen der Pädagogik“ (UA Tübingen: 205/69, Phil. Fak., 25. 2. 1923), zeigt, daß diese Forschungsrichtung ideologisch keineswegs zum Verschwinden zu bringen war; nachdem ihre Expansion auf Kosten der Philosophie bereits 1913 zu einem Konflikt in der Philosophischen Fakultät geführt hatte, wurde ihre universitäre Position nach 1917 allerdings geschwächt, da ihre Legitimation für die praktische Ausbildung von Oberlehrern entfallen war (Drewek, 1996, 1998).

Von Exklusion ebenfalls betroffen, gelangten die aus der sich etablierenden Soziologie und aus dem reformpädagogischen Milieu einschließlich sozialistischer Strömungen hervorgegangenen Wissenschaftsinitiativen in nur marginalem Status von Lehraufträgen und Honorarprofessuren an die Universität, selten konnten sie sich in den konservativ-national(istisch) dominierten Philosophischen Fakultäten ansiedeln: so die Jugendfürsorge und Jugendpflege, die Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Wirtschafts- und Berufspädagogik, aber auch die Psychoanalyse. Noch bevor nach dem Ende des Ersten Weltkriegs republikanische Strukturen hätten Fuß fassen können, waren wissenschafts- und bildungspolitisch die Weichen gestellt zum Nachteil einer gesellschaftlichen Analyse und Demokratisierung der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse in Deutschland. Zahlreiche Wissenschaftler, die in den entstehenden Subdisziplinen tätig waren, sollten im NS emigrieren und wurden nach 1945 erneut ausgegrenzt.

7 Oelkers, 2000, S. 489 ff. Dewey hatte außerdem 1916 in seiner Schrift *Deutsche Philosophie und Deutsche Politik* (1942 erneut hrsg.) die idealistische Philosophie in Deutschland für den Ersten Weltkrieg verantwortlich gemacht.

8 Der Neukantianer Richard Höningwald, seit 1916 o. Prof. in Breslau, gehörte allerdings zu den Geladenen.

9 Horn, 2003, S. 88. Es müßte genauer untersucht werden, ob es sich um empirisch-experimentelle Forschung oder um Lehrstühle handelte, in denen eine ganzheitliche, mit der Programmatik von 1917 harmonisierende Psychologie vertreten wurde.

2. Geisteswissenschaftliche Pädagogik im Zeichen „konservativer Revolution“

Der Staatsauftrag von 1917 traf auf ein ganz unterschiedliches kulturphilosophisch-pädagogisches Denken, zuerst den keineswegs einheitlichen, seit Ende des 19. Jahrhunderts international agierenden Neukantianismus und die in ihren Anfängen stehende Phänomenologie. Auch wenn der *Neukantianismus* seinen Zenit schon überschritten hatte, war mit den jüngeren Kulturwissenschaftlern Richard Höningwald, Arthur Liebert und Jonas Cohn die streng logische und mit ethischem Geltungsanspruch im Rückgriff auf Kant operierende Prinzipienwissenschaft vertreten: die Forderung eines universalen Humanismus, des Kulturprogresses als unendlicher Aufgabe, die Frage der Geltung von Werten, jedoch nicht ohne historischen, auch die nationale Idee reflektierenden Index. Das zentrale Problem, wie gesellschaftliche Einheit durch normative Bindung herzustellen sei, wurde hier allerdings zusammen mit dem Kriterium der Freiheit des Individuums erörtert; Cohn entwickelte ein, erst in den 1960er Jahren wieder erreichtes, demokratisch-konflikttheoretisches Denken. Die Analysen des *Phänomenologen* Edmund Husserl, der losgelöst von Bewußtseinspsychologie, Geschichte und Praxisbezug nach den Konstitutionsbedingungen von Erkenntnis, ‚reinem Denken‘, fragte, nutzten pädagogische Theoretiker wie A. Fischer, Th. Litt oder E. Weniger methodisch zur Befreiung von Vorurteilen und Neubestimmung pädagogischer Begrifflichkeit. Ohne Auseinandersetzung mit Geschichte und Gegenwart blieb diese Richtung ideologisch anfällig.¹⁰

Die als Geisteswissenschaftliche Pädagogik bezeichnete kulturphilosophische Strömung umfaßte verschiedene Positionen, im Wesentlichen diejenigen Eduard Spranger, der neukantische Theoreme nutzte, des lebensphilosophischen, ästhetizistisch sich äußernden Herman Nohl oder des formal soziologisch argumentierenden Theodor Litt (vgl. Oelkers, 1996). Mit ihr bahnte sich noch während des Ersten Weltkriegs wissenschaftspolitisch ein *Elitewandel* an, personell wie auf der Diskursebene. Im universitären Kräftespiel hatten in kurzer Zeit Nohl in Göttingen und Spranger in Berlin philosophisch-pädagogische Lehrstühle übernommen, Litt erhielt ein Extraordinariat in Bonn, dann die Spranger-Nachfolge in Leipzig. Als Avantgarde wollten sie die Pädagogik in Auseinandersetzung mit Diltheys Relativismus, seiner „Anarchie der Werte“ (Troeltsch) zu einer autonomen Wissenschaft samt eigener Professionalisierungsstrategie machen. Für „originell“ unter ihren wissenschaftlichen Leistungen¹¹ hält man bis heute die Idee der Bildung als „Initiation des Heranwachsenden in die jeweilige Kultur“ (Oelkers, 1996, S. 41–42); ebenfalls hervorgehoben wird die Modernität ihrer Theorie-

10 Kulturkritik findet sich erst in Husserls Spätwerk *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (1962, posthum).

11 Spranger etwa trug nach dem Ersten Weltkrieg mit seinen verbreiteten Schriften *Psychologie des Jugendalters* (1925) und *Lebensformen* (1914) maßgeblich zum Aufschwung der Jugendpsychologie und der Charakterologie bei (Sprung & Schönplflug, 2003, S. 45). Zur weiteren Wissenschaftsentwicklung s. etwa Tenorth, 2002.

bildung hinsichtlich des Relativismus, wenn sie den Erziehungsprozeß als strukturtheoretischen Zusammenhang in einem dynamischen historisch-kulturellen Prozeß (wie ihn bereits Schleiermacher verstanden hat) konstruieren; die Bestandteile des Erziehungsprozesses (Erzieher, Zögling, Sache) und die Handlungsnormen werden nicht absolut gesetzt, sondern sind einer die jeweiligen historischen Bedingungen reflektierenden Norminterpretation zu unterziehen (Tenorth, 1989). Vor dem Hintergrund der Konferenz vom Mai 1917 und in Anbetracht der Reichweite der alternativen kulturphilosophischen Richtungen sind Durchsetzung, dann Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur wissenschaftspolitisch zu erklären. Ihr Erfolg bis 1933 bestand in der Verknüpfung der Idee einer autonomen Pädagogik mit Vorstellungen einer „konservativen Revolution“,¹² einer Sinn- und Einheitsstiftung mit einem „neuen Nationalismus“ (Breuer, 1993).

1921 hatte Troeltsch zur Überwindung des Relativismus auf eine „geistige Revolution“ gesetzt, die sich aristokratisch-ästhetisch, ständisch, fern jedem demokratischen Denken legitimierte (Troeltsch, 1983) und sich einer „Vereinfachung und Konzentration, Lebendigkeit und Ursprünglichkeit, künstlerische[m] Geist und Sinn für Symbole, Befreiung von der Konvention und Hingabe an starke Persönlichkeiten“ bediente. Spranger, der sich nach Troeltsch' plötzlichem Tod (1923) als „geistige[r] Führ[er] des protestantischen Deutschland“ (Spranger an Hadlich am 22. 2. 1923, zit. n. Priem, 2000, S. 19) sah, machte sich dessen von einem neuen Dogmatismus geprägtes Programm zu eigen, schloß daran aber das – außerhalb jeglicher Berufs- und humanistischen Bildung situierte – Gebot einer „Erziehung des Individuums zur Hingabe an den staatlichen Gesamtwillen und zur freiwilligen Einordnung in die organisatorischen Bedürfnisse des Ganzen“ (Troeltsch, 1917, S. 14; s. auch S. 16, Anm. 1) an, gegen das der „Modernist“ Troeltsch (Ringer, 1993) seinerzeit heftig opponiert hatte. In unterschiedlichen Diskursen bereitete die geisteswissenschaftliche Avantgarde den nationalsozialistischen Zielen „Volksgemeinschaft“, „starker Staat“ und Führertum den Weg und begrüßte den NS zur Vollendung ihrer Politik.

Herman Nohl, der Dilthey als Lebensphilosophen interpretierte (Nohl, 1967, S. 30–31), entwarf das Modell einer „von unten“ sich entwickelnden „pädagogischen Bewegung“, einer ursprungsmythisch in der „Volksgemeinschaft“ entspringenden, stets von Neuem zu gewinnenden „Totalität“ (Tillich, 1980). Politisch-romantischem Denken verpflichtet, deutlich abgesetzt von Neuhegelianismus und Neukantianismus, strebte Nohls *Theorie der Bildung* eine Neubegründung der Nation an, Kernstück war der „pädagogische Bezug“. „[D]as leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu

12 Mohler, 1994, S. 12: Der von Nohl geprägte Begriff „Deutsche Bewegung“ bezeichne philosophiegeschichtlich die „Eigenständigkeit des Deutschen Idealismus und der Goethezeit überhaupt gegenüber den bis dahin vorherrschenden Strömungen des französischen Rationalismus und des englischen Empirismus“; im politischen Sprachgebrauch benenne er den „deutschen Anteil an der ‚Konservativen Revolution‘“ (S. 13). Gleichwohl werden nicht alle Veränderungen von 1789 abgelehnt, denn die paradoxe Koppelung von „konservativ“ und „revolutionär“ meint, daß zu ihr politisch nur gehöre, wer „die Grundlagen des [19.] Jahrhunderts angreift und doch nicht einfach irgendein Ancien Régime wiederherstellen will“ (S. 11).

einem werdenden Menschen um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“, für Nohl ein „*geistiges Verhalten selbständiger Art*“ (Nohl, 1981, S. 22, Hervorheb. dort), pervertierte er, aller Beteuerung zum Trotz, zur Bindung des Kindes an den vor „missionarische[m] Kulturwillen“ sprühenden Erzieher-Heros, zu „Gefolgschaft“, die behauptete Antinomie von Persönlichkeit und Kultur bzw. Gesellschaft wurde aufgehoben im „Dienst“. Dieses Verhältnis hatte nichts mit einer Erziehung zu Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit und Freiheit des Individuums zu tun, mit „Opposition“¹³ des Kindes als einem ersten selbstreflexiven Schritt, Ziel war vielmehr die Formierung des kindlichen Willens, seine Bindung an den charismatischen Führer. Nohls antiintellektualistisches Programm einer „neuen Wissenschaft“ lieferte der NS-Ideologie, der Erziehung zu Volksgemeinschaft und bedingungsloser Hingabe, auch der Führenden, an Führer und Staat, das ‚Material‘.¹⁴

Auf ganz andere Weise wollte *Eduard Spranger* die zweite Moderne überwinden, ein starker Staat sollte den republikanischen, durch ein Parteiensystem „zersplitterten“ von Weimar ersetzen. Mit der Konnotation „Kulturstaat“ – wie der Staat sich zu seiner Entfaltung die Kultur anzuverwandeln habe, so bedürfe die Kultur ihrerseits eines funktionierenden Staates – wurde sein Regime gerechtfertigt und überhöht und prädestiniert befunden für die geistige Führung gegen die sich ausbreitende westliche „Zivilisation“. In der von Spranger stets beschworenen „Krise“ der Kultur, verursacht durch den Verlust der organischen Einheit der Wissenschaften und durch ungebundenen Individualismus, fällt im Sinne Hegels dem Staat die Verwirklichung von Sittlichkeit zu; nur durch den Staat (als Kulturstaat) könne Kultur ihre sinnstiftende, wertschaffende Kraft wiedergewinnen. Wie schon 1916 (Spranger, 1916) plädierte Spranger bis 1933 wiederholt für eine politische Lösung, und das bedeutete, daß sich ein „überindividuelle[r] sittliche[r] Wertwille“ nur in einer das „unwiderruflich individualisiert[e] (...) Leben“ vernichtenden „Bindung [der Willen] durch den Staat hindurch[!]“¹⁵ herstellen ließe. Solche Brutalität eines Bildungsideals stand derjenigen Fichtes, auf den sich Spranger seit 1910 berief, in nichts nach. Die ‚geistesaristokratische‘ Elite forderte Spranger zum Kampf gegen den Kulturverfall auf – verglichen mit dem italienischen Faschismus sei sie „ganz unschöpferisch“ (Spranger, 1969b, S. 62) –, in „messianischer Erwartung“ habe sie die „neue Weltstufe durchzukämpfen *für die anderen*“ (Spranger, 1969a, S. 29). Seiner eigenen, eschatologisch gefaßten Untersuchung über die Relation zwischen allgemeingültigen Wertprinzipien und gegenwärtiger Lebenspraxis fehlte jegliche Konkretion;

13 Ohne jede (entwicklungs-)psychologische Theorie hat Nohl lediglich strukturelle Momente des „pädagogischen Bezugs“ versammelt: Auf der Seite des Erziehers: „pädagogische Haltung“ (!), „pädagogische[n] Takt“, auf der Seite des Zöglings: „Wachstumswille“, „Hingabe“, „Distanz“, „Opposition“ (Nohl, 1981, S. 22).

14 Vgl. z. B. Zimmer, 2006. – Klafki und Brockmann (2002) haben Nohls NS-Engagement deskriptiv und textimmanent, ohne historisch-politische Begrifflichkeit und kritische Argumentation, rekonstruiert.

15 Spranger, 1969a, S. 26; 1926/27 (Spranger, 1969b, S. 101, Hervorheb. i. Orig.) spricht er von „*Durchstaatlichung der Seele*“ als intendierter Formung der Individuen, analog der Verschränkung von Kultur und Staat von „*Durchseelung des Staates*“.

doch gerade in ihrer Unbestimmtheit, vorgetragen mit dem Pathos der „Tat“, moralischer Unbedingtheit, war seine Rede von „geistiger Revolution“ (Spranger, 1969c, S. 231) in Krisensituationen politisch brauchbar. Letzte Instanz in Sprangers Kampf für Führer wie geistige Elite war bereits 1933 das Gewissen. Zwischen Gewissensanspruch und Führerdiktatur sah Spranger keinen Konflikt, 1933 sollte er Hitler als „charismatischen Führer“¹⁶ feiern.

Im Unterschied zu Spranger und Nohl, die über die Erfüllung des Staatsauftrags von 1917 hinaus die Pädagogik auf eine national-revolutionäre Politik einsworen und den NS zur Vollendung ihrer Politik begrüßten, lehnte der „Vernunftrepublikaner“ *Theodor Litt* „Formen eines enthusiastischen Harmoniegläubens“ ab (Litt, 1925, S. 60), er war um theoretisch-methodische Auseinandersetzung mit der modernen Wissenschaftsentwicklung bemüht, um begriffliche Klärung pädagogischer Probleme und die Herstellung von Einheit im dialektischen, bei ihm noch lebensphilosophisch versöhnten Prozeß.

3. Reetablierung der alten Elite nach 1945, Provinzialisierung der Disziplin

Nach Zweitem Weltkrieg und Shoah dominierte die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erneut die Disziplin, die Mandarine verstanden sich weiterhin als „geistige Aristokratie“. Theorierichtungen wie der Neukantianismus waren fast gänzlich ins Exil getrieben worden (ausgenommen insbesondere Bruno Bauch, vgl. Sieg, 2013), desgleichen Vertreter der sozialwissenschaftlichen, in Weimar bereits zurückgedrängten Subdisziplinen oder (sozial-)demokratische Ansätze. Jüngere kompromittierte Wissenschaftler, wie zum Beweis ihres ethischen Versagens darunter die Vertreter der 1917 ausgegrenzten empirisch-experimentellen Pädagogik, wurden auf Zeit entlassen,¹⁷ ein unbelasteter wissenschaftlicher Nachwuchs fehlte (Kersting, 2008, S. 111 ff.). Litt, Spranger, Nohl, die alte Elite, und der Nohl-Schüler Wilhelm Flitner bildeten die neue Elite, bald unterstützt von den mit ihrer Hilfe rehabilitierten Nohl- und Spranger-Schülern Bollnow, Weniger oder Wenke. Erneut wurde Philosophie als Leitwissenschaft bemüht, die Denomination „Philosophie und Pädagogik“ sollte nun auch ein Engagement als Heerespsychologe oder Militärpädagoge kaschieren.

Sozialpsychologische und historische Analysen beziehen die Auseinandersetzung mit dem NS im Nachkriegsdeutschland vor allem auf das Trauma der Niederlage von 1918 – „Urerfahrung“ des Scheiterns der Volksgemeinschaft und schwerste Kränkung des „kollektiven Narzißmus“ (Adorno, 1970, S. 19–20; Kersting, 2008, S. 76–77) –, das bereits dem NS zum Erfolg verholfen hatte und nach 1945 „ins Ungemessene ge-

16 Mann, 1960, S. 699–700. – Zu entsprechenden Auftritten und Reden Sprangers in Japan 1936/37 vgl. Himmelstein (2006) und Sakakoshi (2006, hier bes. S. 125); s. u.

17 Lediglich Gustaf Deuchler und Alfred Bäumler sollten nicht rehabilitiert werden; Ernst Krieck starb 1947 in amerikanischer Haft.

steigert“ fortgewirkt habe, und des als zutiefst ungerecht empfundenen „Schandfriedens“ von Versailles. Beides sei „für die deutsche Gelehrtenwelt fraglos weit prägender gewesen als der ‚Zivilisationsbruch‘ (Dan Diner), der mit der Machtergreifung seinen Anfang nahm“, „als die Wahrnehmung von Auschwitz es je hätte werden können“.¹⁸

Den NS titulierte die pädagogische Elite als „Katastrophe“, „Unheil“, „Krankengeschichte“, sich selbst sprach sie frei von Schuld und Täterschaft, sah sich gar überwiegend in der Rolle von Oppositionellen, weil die innere nationale Einheit nach ihren Kriterien nicht hergestellt worden war. Die Koryphäen legitimierten ihr Denken neu, indem sie den desavouierten Begriff der „Nation“ durch den einer „europäischen“ Identität ersetzten, sich auf den Kampf für europäische Gesittung verlegten oder für die abendländisch-christliche Kultur missionierten. Noch immer waren sie indessen bestrebt, ihre Vorstellungen einer „konservativen Revolution“, einer „politischen Romantik“, zu realisieren. Flitner zufolge war die „Volksgemeinschaft“ in der Weimarer Republik „von links“, im NS, nach kurzem ‚richtigen‘ Beginn, „von rechts“ unterbunden worden.¹⁹ Schlüsselbegriffe der Zeit wie das mit demokratischem und sozialistischem Widerstand im NS, mit Emigration und radikalem Neuanfang konnotierte „andere Deutschland“ funktionierte er romantisch-volkspädagogisch um. Noch sein Versuch, die pädagogische Wissenschaft „hermeneutisch-pragmatisch“ (Flitner, 1957, S. 22 ff.) zu begründen, und zwar in einem „dritten“, zwischen Empirie, die historischen und ethischen Ansprüchen nicht genügte, und spekulativer Normativität angesiedelten Verfahren, harmonierte aufs Schönste mit dem von ihm beschworenen Handeln „aus der Tiefe des Gemüts“, der Konsequenz aus Vorbehalten gegen Aufklärung und Rationalismus seit seiner Dissertation. Nach dem Modell romantischer Geselligkeit, in einem alle Dissonanzen „überwölbenden“ Gespräch der Elite, sollte der „pädagogische Grundgedankengang“ als Fundament pädagogischen Handelns ermittelt werden, wurde Erziehungswissenschaft berufsethisch²⁰ verankert, war sie ein „Denken vom Standpunkt verantwortlicher Erzieher aus“, „réflexion engagée“ (Flitner, 1957, S. 18). Wenn Nohl den Mißbrauch der Idee der „Volksgemeinschaft“, des „Besten der pädagogischen Reformbewegung“, durch den NS beklagte und *nach 1945* die NS-Formationen,²¹ den weiblichen Arbeitsdienst und das Landjahr, vor allem die „aus dem Willen zur tätigen Volksgemeinschaft hervorgegangene“ (Nohl, 1946/47, S. 701) „Erziehungsform des Lagers“ für die Nachkriegsjugend als probate pädagogische Mittel empfahl, wird noch einmal die lang vor dem NS

18 Schulze, Helm & Ott, 2000, S. 5. Zu erinnern ist in der Pädagogik aber an den Pazifisten W. Förster.

19 Kersting, 2008, S. 78 ff. – Die umfangreiche Korrespondenz Wilhelm (Willy) Flitners ist leider bisher nicht veröffentlicht.

20 Für Tenorth (1991) handelt es sich um eine traditionelle „Ämterlehre“. – Flitner nimmt Troeltsch' Forderung von 1917 zurück. Interessant ist deshalb seine Überlegung, die öffentliche Funktion der Pädagogik werde zunehmen, „wenn es gelingt, sie [die Pädagogik] von der politischen Vormundschaft frei zu halten“ (Flitner, 1957, S. 26).

21 Spranger, 1970a, S. 268: „Arbeitsdienstpflcht, Landjahr, Reichsberufswettkampf sind auch in demokratischen Verfassungen denkbar“.

einsetzende politische Pervertierung der Pädagogik vor Augen geführt, nicht weniger deutlich die Schwierigkeit eines Demokratisierungsprozesses in Deutschland.²²

Die Lösung der Krisis sah Spranger nach 1945 in einer christlich-ethischen Erneuerung der Gesellschaft. Er leitete zu moralischer Entlastung vor dem „Angesicht Gottes“ an, bei aufrichtiger Rechenschaft seien „wir“ einer „gnädigen Vergebung gewiß“ (Spranger, 1970b, S. 266–267): „Denn wenn Gott für uns ist, wer will wider uns sein?“ (Spranger, 1969d, S. 192). Entnazifizierung hielt Spranger für die „Fortsetzung des Kriegszustandes“ – „[n]och immer herrscht die Macht, ja die Gewalt, nicht das Recht“ (Spranger, 1970b, S. 263 ff.). Spranger sprach von „Tragik“ der Deutschen; „daß ein hochstehendes Volk in eine solch ausweglose Situation geführt worden ist“, sei „Anlaß zur Klage, nicht zur Anklage“ (Spranger, 1970a, S. 274–275). *Ex cathedra* an die Adresse der Alliierten: „Richtet nicht, auf daß ihr nicht gerichtet werdet“. Schuld, Verstrickung in den NS? – der Mensch kann „von Konstitution, von Wesensart“ nicht anders als sündigen (Spranger, 1970b, S. 263 ff.; vgl. Koebner, 1987). Auf solchem Fundament trat, nach kurzer Internierung durch die amerikanische Besatzungsmacht, der „Praeceptor Germaniae“ seine neue Mission eines „Retters des Abendlandes“ an. Wie schon in Kaiserreich und Weimarer Republik focht er als Teil der sich mit Platon nobilitierenden Elite für den „wahren Staat“, nun das säkularisierte Reich Gottes auf Erden, auch „demokratische Einrichtungen“ bedürften der „geistigen Aristokratie“. Die Bildungslandschaft der Nachkriegszeit dominierte Spranger als geschätzter Rhetor und Wissenschaftspolitiker.

Unter den „Eisheiligen“ war Litt der einzige, der 1945 Kritik übte an den Gebildeten, die den NS mitgetragen hatten.²³ In seinen geschichtsphilosophischen Abhandlungen forderte er von „Täter[n] der Geschichte“ (Litt, 1947, S. 11, Hervorheb. i. Orig.) wie von „Mitvollstrecker[n]“ (Litt, 1948, S. 130) „das Hinblicken“.²⁴ Der „verführerische Hang, Wunschbilder für Realitäten zu nehmen“ (Dolchstoßlegende), das Ausschlagen der geschichtlichen Lektion von 1918 und der „Wahn der Unbesiegbarkeit“ hätten der „nationalsozialistische[n] Heilsbotschaft einen ausgezeichneten (...) Nährboden“ (Litt, 1948, S. 141–142) bereitet; Flucht in die „Innerlichkeit“, die Irrationalismen der Lebensphilosophie, das Verhalten als „Zuschauer“ in Anbetracht einer pseudowissenschaftlichen Rassentheorie und deren Umsetzung, aber auch die Trennung von „Geist“ und „Politik“ im humanistischen Bildungsbegriff führte er als weitere Ursachen an. Bildungstheoretisch drang Litt nun auf Revision des Geschichtsunterrichts, kritische Erweiterung des Bildungsideals um Technik, Arbeitswelt und eine Erziehung zu Demokratie. Den Staat, nicht gesellschaftliche Institutionen und Organisationen, begriff er

22 1937 „zwangsemeritiert“, betrieb Nohl, nach kurzer Internierung durch die Besatzungsmacht, weiterhin konservativ-revolutionäre Wissenschaftspolitik von seinem alten Göttinger Lehrstuhl aus, u. a. in Absprache mit Flitner.

23 1930 war er auf Distanz gegangen zur NS-Studentenschaft, 1937 hat er sich freiwillig emeritieren lassen.

24 Litt, 1948, S. 130: Nicht „das Wegsehen, sondern das Hinblicken macht die Seele frei“. Vgl. Nicolin, 1981; Matthes, 1995; Klafki, 1982, S. 356 ff.

nach 1945 noch immer mit Hegel als Repräsentanten von Sittlichkeit; in dieser Hinsicht trug auch Litt zum wertkonservativen Aufbau der Bundesrepublik bei.

Über Wissenschaftspolitik wurde im Kräftespiel von Besatzungsmächten, Landesbehörden/Kultusministerium, Universitäten und Fakultäten entschieden, doch die Entnazifizierung von Lehrenden und Studierenden, eine Voraussetzung der Wiederaufnahme des Lehrbetriebs, führte jede Besatzungsmacht eigenständig und mit unterschiedlicher Härte durch.²⁵ Die entlassenen Hochschullehrer waren bald mehrheitlich wieder eingestellt, alte Seilschaften und Unterstützungskartelle reaktiviert, und am Ende stand eine „Säuberung der Nazis von ihrer Stigmatisierung“... Inmitten des allgemeinen Schweigens kam es im halböffentlichen Raum der Berufungs- und Besetzungsverhandlungen aber sehr wohl zur Diskussion über die politische Vergangenheit der Kandidaten, über strategisch-entlastende Gutachten, die Neuausrichtung, auch Expansion der Disziplin. Selten ergriffen in diesem sykophantischen Klima Kollegen, die im NS entlassen worden waren, gegen die Versuche, Vergangenes ungeschehen zu machen, das Wort.²⁶ Der 1946 sich anbahnende Kalte Krieg, der im Westen die Vereinheitlichung von Maßnahmen und Direktiven, Kooperation und eben auch Deutschlands Einbeziehung als Frontstaat erforderte, öffnete diesem „oft mit Zähneknirschen [der Alliierten] den Weg zurück in den Kreis der zivilisierten Völker“ (Defrance & Pfeil, 2011, S. 13).

Der „große Pädagoge Spranger“ (Schmid, 1979, S. 261), „immer auch ein Protegé mächtiger Männer“ (Tenorth, 2002, S. 213), hatte mit seiner Berufung im Frühjahr 1946 auf den Tübinger Lehrstuhl für „Historische Philosophie“ (nach Entlassung von Max Wundt) eine neue Wirkstätte im Westen gefunden,²⁷ wohlwollend unterstützt von Landesbehörde und Besatzungsmacht, weniger vonseiten der Philosophischen Fakultät. Den nicht kompromittierten Theodor Litt berief man nach einem langwierigen und demütigenden Procedere, in dem selbst ehemalige Kollegen wie Flitner sich halbherzig verhielten, erst zum 1. Oktober 1947 aus Leipzig „in der Ostzone“ an die Bonner Universität.

Bei Wiederbesetzung des Tübinger Lehrstuhls für „Pädagogik und Psychologie“ (entlassen, mit hoher Strafe belegt und interniert worden war der Rassetheoretiker und empirische Psychologe, der „partisan résolu“ Gerhard Pfahler) verwandte sich Spranger zusammen mit Nohl vehement für dessen Schüler Erich Weniger.²⁸ Wie indessen

25 Defrance, 2000, S. 413: 1947 waren 73 % der Dozenten in der SBZ, 46 % in der amerikanischen und 35 % in der französischen Besatzungszone entlassen. Da die Urteile anfangs nur für die jeweilige Besatzungszone galten, versuchten Wissenschaftler, denen aufgrund ihres NS-Engagements an einer Stelle die Entlassung drohte, in andere Zonen zu wechseln.

26 Wie der im NS entlassene Mathematiker Erich Kamke, er protestierte gegen Wenkes Berufung in Tübingen, indem er u. a. auf dessen ganzseitige Grußadresse zu Hitlers 50. Geburtstag in der Zeitschrift „Die Erziehung“ (Jg. 14, 1939, S. 265) hinwies.

27 Zuvor hatte er die von Flitner betriebene Berufung auf den Hamburger Lehrstuhl des 1933 vertriebenen, 1938 in der Emigration gestorbenen William Stern ausgeschlagen, den dann der Remigrant Curt Bondy übernehmen sollte.

28 Die erste Liste vom 8. 3. 1946 nannte die drei belasteten Schüler E. Weniger, O. F. Bollnow und Hans Wenke.

hätte die Französische Besatzungsmacht, deren *mission culturelle* in Denazifizierung und *deprussianation*, der Bekämpfung des preußischen Militarismus, bestand (vgl. Kersting, 2008, S. 204 ff.), den Autor der kriegspädagogischen Schrift *Wehrmachts-erziehung und Kriegserfahrung* (1938), Verfechter des Krieges als „Erziehungsschule der Nation“ und der Aufhebung der Grenzen zwischen Soldaten- und Bürgertum nicht für untragbar halten sollen? Noch vor Bekanntgabe des Entscheids rettete Weniger die Berufung an die neu eröffnete Pädagogische Hochschule in Göttingen, bald darauf wechselte er an die dortige Universität als Nachfolger Nohls – in der englischen Besatzungszone gab man ehemaligen Wehrmachtsoffizieren die Chance zur zivilen Wiedereingliederung. Auf Sprangers Bravourstück, sich unter Fälschung der Fakten besonders in Hamburg und Tübingen für seinen Schüler, den im NS für die ideologisch-charakterliche Diagnostik von Offiziersanwärtern zuständigen, in Erlangen (amerikanische Zone) entlassenen Heerespsychologen Hans Wenke, zu verwenden, ihn 1949 auf den einstigen Pfahler-Lehrstuhl, nun mit der Denomination „Philosophie und Pädagogik“, zu holen – in der Rekonstruktion veritable Kriminalstücke –, kann hier nur hingewiesen werden,²⁹ ebenso auf Bollnows Reetablierung.³⁰ Wissenschaftspolitisch bestimmte Spranger, durch dessen Berufung in Historischer Philosophie die Pädagogik bereits expandierte, über die Neuausrichtung des Lehrstuhls für empirische Pädagogik hinaus maßgeblich die dortige Entwicklung der Psychologie, bekämpfte auch ihren 1941 geschaffenen Diplomstudiengang.

Trotz rascher Inthronisierung der alten Garde und ihres Kreises war aufgrund der politischen Belastung weiterer Fachvertreter, wegen Kriegsverlusten sowie zurückliegender Verhinderung von Alternativen – dem Fehlen ordinariatsreifer Akademikerinnen (Kersting, 2000; 2008, S. 175 ff.) und der Abwehr von Studienräten – 1950 der personelle Tiefstand erreicht. In der von Verlust an Reflexion und Kommunikation geprägten Provinzialität fehlte vor allem theoretisch-rationales Potential zur Erneuerung der Disziplin – eine Wissenschaft war sie bis zu diesem Zeitpunkt nicht geworden.

4. Vom Umgang mit Emigranten

Deutschen Universitäten nach 1945 war an einer demokratischen Reform bekanntlich nicht gelegen. Die Erfahrungen mit der NS-Gesetzgebung, wohl auch die sich abzeichnende Sowjetisierung der SBZ, nicht minder die Wissenschaftspolitik der westlichen Alliierten führten zur Ablehnung jeglicher politischer Einflußnahme von außen. An den Universitäten der Westzonen hatte man sich auf einen christlich-abendländischen Hu-

29 Vgl. Kersting, 2008, S. 230 ff., bes. S. 237 ff. – Seinen zweiten Schüler, Hans R. G. Günther („Rasse-Günther“), der in Prag gelehrt hatte und vergeblich von Erlangen aus eine universitäre Anstellung suchte, erwähnte Spranger nirgends. Zur Kontroverse Spranger – Wenke – Günther vgl. BA Koblenz: N 1182, Nr. 47. Wenke sollte schließlich Pfahler an die Tübinger Universität zurückholen!

30 Zu Bollnow s. Fallstudie zu Mainz (Kersting, 2008, S. 328 ff.), Spranger-Nachfolge in Tübingen (S. 219 ff.), Gutachten zur Pfahler-Nachfolge in Tübingen (S. 233 ff.).

manismus verständigt und hielt im Übrigen an Konservatismus und Nationalismus fest. Wie aber umgehen mit dem Verlust durch Emigration um 1933, den Personen wie deren Wissenschaft?

Was hätte näher gelegen als die Erwartung, daß das Bildungssystem nach dem Ausschluß deutscher Wissenschaftler aus der internationalen *community* (1938) durch Remigranten vom Erfahrungsschatz des Wissenschafts- und Bildungssystems der Aufnahmeländer profitierte, daß die (Teil-)Disziplin durch internationalen Wissenstransfer modernisiert, auch demokratisiert würde und die aus Deutschland vertriebenen, in der Emigration weiterentwickelten Theorierichtungen an die Universität zurückkehrten? Ob man das „kulturelle Kapital“ der Exilierten jedoch nutzte, hing – außer den erwähnten politischen Präferenzen – von wissenschaftspolitischen Faktoren und disziplinären Strukturen (etwa dem Vorrang Allgemeiner Pädagogik vor den Subdisziplinen), vom Konsens in der Fakultät ab, zunächst vom ‚Überleben‘ institutioneller wie persönlicher Kontakte.³¹ Gewiß auch vom Rückkehrwunsch der Emigranten – wollten sie trotz psychischer und politischer Barrieren (Antisemitismus unter Studierenden und Lehrenden, Verstrickung der Daheimgebliebenen, der Täter), theoretischer Entfremdung, ungeachtet des erreichten Status im Immigrationsland, verglichen mit den Möglichkeiten in Deutschland, ihres Lebensalters überhaupt nach Deutschland zurück? Reintegration sei nur möglich gewesen durch eine „Verschwörung des Schweigens“ (Pappcke, 1991, S. 20) oder, wie Lübbe das Syndrom aus Verleugnung, Sprachregelung, auch „Verdrängung“ nennt und zur Voraussetzung ‚gelingender Demokratie‘ erklärt, um den Preis „nicht-symmetrischer Diskretion“ (Lübbe, 1983). Institutionelle Rückkehr vollzog sich ferner im Widerstreit unterschiedlicher Akademikergruppen: in Konkurrenz mit den in Deutschland verbliebenen und den Nachwuchskräften, vor allem mit den an den ehemaligen Reichsuniversitäten „verdrängten“, bald auch mit den aus der SBZ/DDR geflohenen Wissenschaftlern; nach Inkrafttreten von § 131 des GG („Wiedergutmachung“) 1951 galten die infolge von Entnazifizierungsverfahren Entlassenen ebenfalls als „verdrängte Gelehrte“.

Selbst wenn 21 Wissenschaftler, nahezu die Hälfte der Exilierten aus dem Kernbereich der Disziplin, auf Dauer zurückkehrten (Horn, 1998, Sp. 728; Forschungsüberblick s. Kersting, 2008, S. 114–115, Namensliste S. 127, Anm. 79) oder etwa 30 Personen aus dem Bereich sozialwissenschaftlicher und praktischer Pädagogik (Horn & Tenorth, 1991), ist über deren Status und Chance, pädagogisches Denken zu erneu-

31 Die gesamtdeutsche Ministerkonferenz hatte im Juni 1947 einen allgemeinen Rückruf an alle Emigranten verabschiedet; die Initiative zur Rückholung oblag dann den Fakultäten. – Das Interesse der Besatzungsmächte war unterschiedlich: Während die Briten Emigranten besonders für Politik, Verwaltung und Erwachsenenbildung eingesetzt sehen wollten (Beispiele Fritz Borinski, Friedrich Siegmund-Schultze), betrieben die Amerikaner im Zuge ihrer Re-education-Politik stärker Remigration an die Universitäten, die französische Besatzungsmacht wiederum bemühte sich wegen der psychologischen Vorbehalte zwischen Emigranten und Daheimgebliebenen um die Rückholung vertriebener Wissenschaftler nicht, das politische Interesse der sowjetischen Besatzungsmacht an Remigranten vor allem aus der Sowjetunion war bekanntlich groß.

ern, nichts gesagt. In der politisch-polemischen, von wechselseitiger Aufrechnung des Leids von Daheimgebliebenen und Emigranten geprägten Phase verhalf die Ambition, frühzeitig am Aufbau demokratischer Strukturen in Deutschland mitzuwirken, nur zu Tätigkeiten in sozialpädagogischen und bildungspolitischen Einrichtungen; erst ab 1950 scheint eine, oft über Jahre vorbereitete, universitäre Rückkehr möglich gewesen zu sein.³²

Zieht man zu den Akten Korrespondenzen hinzu, bestätigt sich, wie sehr die Granden sozialwissenschaftliche Ansätze, sozialistische und psychoanalytische ohnehin, wissenschaftspolitisch abgespalten haben. Und das Wirken einstiger kulturphilosophischer Kollegen? Obwohl Berufungsfragen ständiges Thema waren, schwiegen sich Spranger und Litt über Emigranten aus dem pädagogischen Bereich aus (BA Koblenz: N 1182, Nr. 317, 368, 384). Seine im Auftrag der Regierung unternommene Vortragstournee von 1936/37 im verbündeten Japan hatte Spranger als „Exil“ tituliert und den ihm dort begegnenden, mehrfach vertriebenen Karl Löwith mit *conditio humana* getröstet: „Heimat trägt man im Herzen. Im letzten Sinn sind alle Erdwanderer Auswanderer“...³³ Flitner und Nohl setzten sich zwar rasch für ehemalige, aus rassistischen Gründen entlassene, theoretisch affine Freunde und Kollegen, den Psychologen David Katz (ehemals Rostock) oder den Sozialpädagogen Curt Bondy (Hamburg/Göttingen), ein.³⁴ Für die Besetzung des Hamburger Extraordinariats in „Auslandspädagogik“ (Vergleichende Erziehungswissenschaft) aber hätte sachlich und des personellen Engpasses wegen die Wahl eines Emigranten nahegelegen. Anna Siemsen (Mayer, 2010; Kersting, 1994; 2008, S. 130 ff.) und der Litt-Schüler Fritz Borinski waren ihnen „zu politisch“, sie wurden in den Berufungsverhandlungen überhaupt nicht erwähnt. Borinski, Mitglied der deutsch-englischen Gruppe der *German Educational Reconstruction* (G. E. R.), die seit 1942 an einem Programm demokratischer Erziehung nach dem NS arbeitete, hatte – ganz im Gegensatz zu Flitners Ausrichtung auf eine „Volksgemeinschaft“ – das Konzept einer Mitbürger-Bildung entwickelt.³⁵ Daß selbst die Nohl-Schülerin Elisabeth Blochmann aus ihrem englischen Exil nicht in Betracht kam – über sie hat man zumindest verhandelt –, hatte seinen Grund nicht in der stereotyp gebrauchten Abwehrformel „fachlich nicht ge-

32 Z. B. Curt Bondy nach Gastprofessuren in Hamburg, in Rücksprache mit Nohl, anderen früheren Kollegen und Einrichtungen (Kersting, 1994; 2008, bes. S. 125 ff.).

33 Detailliert Himmelstein, 2006, Zit. S. 107. – Löwith war erstaunt, daß Spranger, der 1933 (allerdings nur kurzfristig, vgl. Horn, 2002) an der Berliner Universität zurückgetreten war, sich nun in dieser Weise für das NS-Regime engagierte (Löwith, [1940] 1986, S. 113–114); lt. Raymond Klibansky (Warburg-Kreis) hatte Spranger „übertriebene Kundgebungen von Studenten mißbilligt, später dann aber eine offizielle Reise nach Japan angetreten, um die tiefe geistige Gemeinschaft zwischen diesem Land und Deutschland zu demonstrieren“ (Klibansky, 2001, S. 91–92).

34 Im Briefwechsel mit Nohl sparte Bondy freilich dessen politische Vergangenheit aus, hoffte auf Entlastung einstiger im NS kompromittierter Kollegen oder bot Gutachten als Hilfestellung an (UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 37; UA Göttingen: Phil. Fak.: Erich Weniger, o. P.).

35 Seinen Abhandlungen vorgezogen wurde in Fachkreisen das „Partnerschafts“-Buch des unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger schreibenden, NS-kompromittierten Pädagogen Theodor Wilhelm.

eignet“ oder in fehlender Habilitation (der 1949 schließlich berufene W. Merck war weder promoviert noch habilitiert), sondern in der Tradition universitärer Abweisung von Frauen, im Geschlecht (Kersting, 1994). Borinski nahm im Juli 1956 einen Ruf auf den neu eingerichteten erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl für Politische Bildung und Erwachsenenbildung an der bald durch Remigranten geprägten Freien Universität Berlin an – erster Pädagogik-Professor war der im NS kompromittierte, von der Berliner Universität 1945 entlassene Oswald Kroh – und half beim Aufbau des Erziehungswissenschaftlichen Instituts. Von Nohl und seinem Netzwerk in keiner Weise unterstützt, wurde Blochmann in einem von der Marburger Universität verschleppten Verfahren 1952 (als erste Professorin in Erziehungswissenschaft an einer westdeutschen Universität) auf das dortige pädagogische Extraordinariat berufen (Kersting, 2008, S. 163 ff.), mit veränderter Denomination erhielt die aus rassenpolitischen Gründen Emigrierte den Lehrstuhl des eben deswegen emigrierten Philosophen Erich Frank.

Erst 1957 beklagte Litt, anlässlich des Todes von Siegfried Marck, Hönigswalds Nachfolger in Breslau und ebenfalls Emigrant, die „Verarmung und Vereinseitigung“ der deutschen Philosophie gegenüber den 20er Jahren, die durch die „Gewaltakte der Rassefanatiker“ gerissene Lücke, den „zerstörte[n] Zusammenhang“; nicht einmal die „geistige[] Hinterlassenschaft“ werde gebührend gewürdigt (Litt & Ritzel, 1957, S. 602–603). Es sind nicht zuletzt die Universitätsakten, die den beklagten Umgang mit Emigranten weit überbieten. So wurde die Erwähnung von Namen der 1933 von den Lehrstühlen Entfernten, z. B. Jonas Cohn (Freiburg) oder Richard Hönigswald (München), nach 1945 zur Schonung der Profiteure tabuiert; auch bastelte man kurzerhand irreführende Lehrstuhlgenealogien, um die Neuausrichtung im NS vergessen zu machen, die im Amt gebliebenen Professoren zu entlasten, Spuren zu verwischen (Kersting, 2008, z. B. S. 144 ff., S. 301–302). Dem 77jährigen Cohn, der immerhin zu den Autoren des von Nohl und Pallat herausgegebenen *Handbuch[s] der Pädagogik* gehörte, verwehrte Nohl selbst die literarische Remigration (UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 70; ähnlich im Fall Carl Mennickes). Spranger und Nohl schlugen aber auch Angebote aus, mit der angelsächsischen Diskussion und dem von Emigranten in den USA in Gang gebrachten wechselseitigen Lernprozeß bekannt gemacht zu werden oder mit Wissenschaftlern wie Dewey. Die Indienstnahme eines in Amerika wirkenden Emigranten für seine Mission der Rettung des christlichen Abendlandes auf den „katalanischen Feldern“ Koreas belastete Sprangers „Gewissen“ nicht.

Vielversprechender für eine Neuausrichtung und demokratische Öffnung der Pädagogik waren Kontakte zu Emigranten, die bereits in den 1920er Jahren eine sozialwissenschaftlich begründete Jugend-, Erwachsenenbildung oder Sozialpädagogik entwickelt hatten. Paul Honigsheim, der über eine Venia in „Philosophie, Soziologie und Sozialpädagogik“ verfügte, Direktor der Volkshochschule Köln und Honorarprofessor an der dortigen Universität gewesen, 1933 aber aus politischen Gründen emigriert war, er hätte sein Ordinariat in „Sociology, Anthropology and Foreign Studies“ am Michigan State College nur für eine gleichwertige Stelle in Deutschland, möglichst für „Soziologie und Ethnologie“ aufgeben – die aber war in dem früh um Emigranten bemühten Köln bereits von einem remigrierten Soziologen besetzt. Methodisch an Max Webers

Theorie wertfreier Forschung geschult, sprengte das Spektrum seiner Gebiete die herkömmliche Lehre an deutschen Universitäten. Oder der an den Universitäten Chicago und Berkeley lehrende Sozialpädagoge und Jurist Walter Friedländer, der bis 1933 im Jugendstrafwesen und in der Jugendfürsorge am Prenzlauer Berg in Berlin gearbeitet hatte: Wenn er bei seinen Gastprofessuren an der FU Berlin und in Köln (1966) seine amerikanischen Mitarbeiter mitbrachte, hier wie in den USA publizierte, so entfaltete sich ein, bald auch literarischer, wechselseitiger Austausch. Beider Karrieren fanden in Deutschland kein Pendant – erinnert sei nur an den Umgang mit Siegmund-Schultze, der weitere Segmente der Abwehr und Konkurrenz, in die Remigranten geraten konnten, beleuchtet.³⁶ Die Beispiele Honigsheim und Friedländer lassen in erschreckendem Maß die politische und wissenschaftliche Verspätung und Enge des auf lange Zeit noch philosophisch ausgerichteten Faches erkennen. Daß man sich beim Aufbau internationaler Institutionen der an den eigenen Universitäten nichtgewollten Emigranten bediente, so Borinskis 1952 beim Aufbau des UNESCO-Instituts in Hamburg, später eines Paul Robinsohn, markiert die Grenzen der „alten“, für einen Neuanfang gänzlich ungeeigneten Pädagogik sowie ihre Skrupellosigkeit.

Dennoch signalisierte die institutionelle Rückkehr von Bondy, Blochmann und Borinski über pädagogische Reformansätze und die Schaffung neuer Subdisziplinen hinaus den Bedarf an einer anderen akademischen Lebens- und Lehrform, im weiteren Sinn eine Demokratisierung im disziplinären und universitären Bereich; Letzteres gilt auch für Honorar- und Gastprofessuren. Wie wenig selbstverständlich eine Integration in die *scientific community* war, dürften Remigranten bei Übernahme von Lehrstühlen, die einst zur Emigration gezwungene Gelehrte bekleidet hatten, oder wenn Lehrstühle für sie neu errichtet werden mußten, zu spüren bekommen haben.

36 Detailliert Kersting, 2008, S. 135 ff. U. a. verweigerten das Kultusministerium und die Philosophische Fakultät der Universität Münster dem 1946 aus dem Schweizer Exil zurückgekehrten religiösen Sozialisten und Pazifisten das als Bedingung geforderte und von der Fakultät mehrfach zugesagte pädagogische Ordinariat – trotz seiner Verdienste um den Aufbau der Sozialpädagogik in einem Industrieviertel durch Weiterentwicklung des Berliner *Settlement-Modells*, also trotz der mit britischer Unterstützung in Dortmund errichteten Wohlfahrtsschule, verbunden mit Forschung und Lehre an der Münsteraner Universität. Entsprechend seiner Behandlung an der Berliner Universität in der Weimarer Zeit (I. Spranger: Honorarprofessur als „sehr erwünschte Ergänzung des Lehrkörpers“ [zit. n. Tenorth, 2007, S. 70], später aber kein Extraordinariat) wollte man den der christlichen Soziallehre verpflichteten Wissenschaftler auch dieses Mal als Honorarprofessor „zu Discount Preisen“ (Cieslok, 1995, S. 86) gern halten. Indessen sollte das pädagogische Ordinariat von Beginn an nicht ein Sozialpädagoge, sondern, im Sinne der seit 1917 tradierten disziplinären Struktur, ein Vertreter der Allgemeinen Pädagogik bekleiden, so erhielt schließlich der aus der SBZ/DDR „verdrängte“ Neukantianer und Katholik Alfred Petzelt die Stelle. – In Frankfurt zog man dem emigrierten Sozial- und Berufspädagogen Carl Mennicke den belasteten Allgemeinen Pädagogen Heinrich Weinstock vor.

Ausblick

Pädagogik ist an deutschen Universitäten eine verspätete Disziplin. Ihre nationalpolitische Funktion im 20. Jahrhundert verhinderte auch nach Zweitem Weltkrieg und Shoah (mit Blick auf die alte Bundesrepublik Deutschland) für Jahrzehnte eine über erste Ansätze hinausgehende Theoriebildung und Demokratisierung von Forschung und Lehre; die Vielfalt von Theorien und Methoden, von Parametern wie Religion, Geschlecht, soziale Herkunft oder die Internationalisierung der pädagogischen Diskurse um 1900 und im frühen 20. Jahrhundert waren zum Zeitpunkt der Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1964) noch nicht wieder erreicht (Berg, Herrlitz & Horn, 2004). Was die Lehrenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen auf ihren seit 1952 (auf Drängen der Amerikaner) stattfindenden Jahrestreffen, trotz des „notorischen Blicks nach vorn“, geleistet hatten, war die Vorarbeit für die Klärung des Verhältnisses zur Soziologie, des Status der Sozialpädagogik oder die Wiederherstellung der im NS propagandistisch eingesetzten Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Veränderung geschah zögerlich und verdankte sich vor allem gesellschaftlichem Druck, so die Expansion der Disziplin im Rahmen des Ausbaues der Universitäten, die Einrichtung des Pädagogikdiploms 1969 und eine verstärkte Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft, nicht weniger die Wiederentdeckung des verdrängten Erbes im Kontext von „1968“ sowie die sozialwissenschaftliche Ausrichtung des Faches seit den 70er Jahren. Kulturphilosophisch-pädagogische Konzepte der Weimarer Republik wurden ohne Zutun der Granden aufgenommen und weiterentwickelt, unter französischem Einfluß etwa die Phänomenologie, oder man rezipierte demokratische, den „Anderen“ in die pädagogische Reflexion einbindende Theorien. Die Empirische Pädagogik kehrte, im Austausch mit Amerika modifiziert, aber noch geisteswissenschaftlich flankiert, in den 60er Jahren an deutsche Universitäten zurück. Die philosophisch begründete Pädagogik, die mit ihrer historisch-systematischen Ausrichtung und unter Berücksichtigung von Schule und Unterricht bis in die 1960er Jahre das ganze Fach verkörpert hatte, erhielt als „Allgemeine Pädagogik“ mehr und mehr den Status einer Teildisziplin, blieb aber ‚Leitdisziplin‘ des Faches, repräsentiert durch divergierende theoretische Ansätze.

Wenngleich quantitativ noch immer gut vertreten (Kauder, 2010), hat die Allgemeine Pädagogik im letzten Jahrzehnt, von heftigen (noch anhaltenden) Debatten begleitet (jüngst z. B. Leutner, Benner & Reh, 2013, S. 131–148), diese Funktion eingebüßt und Stellen an die expandierende Empirische Bildungsforschung verloren. Deren universitäres Prestige verdankt sich ihrer neuen Rolle der Politikberatung, ihrer Funktionalisierung für heutige gesellschaftlich-ökonomische Steuerungsprozesse, die Basis bilden in unterschiedlichem Auftrag durchgeführte internationale Studien zum Schul- und Fächervergleich wie zu „Standardisierung“ und „Qualitätssicherung“ von Schule und Lernen. Wie wird dieses Mal (nachdem die empirische Pädagogik um 1800 durch die idealistische Philosophie, dann im Kontext der Revision von 1917, erneut in den 70er und 80er Jahren vom Kernbereich der Disziplin aus abgewehrt worden ist) wissenschaftspolitisch entschieden – um fachlich-methodische Auseinandersetzung über

die Reichweite von Theorien geht es wohl zuletzt, was steht auf dem Spiel – das Reflexionspotential und historische Bewußtsein der Disziplin?

Quellengestützte historische Analysen vermögen differenzierter Auskunft über Weichenstellungen zu geben. Sie untersuchen das soziale und institutionelle Machtgefüge der Disziplin, indem sie auch die den Sprachregelungen zugrunde liegenden Interessen und Techniken der Wissenschaftspolitik beleuchten. Insbesondere in Krisen greift man auf die offenkundig mit hoher gesellschaftlicher Erwartung aufgeladene Pädagogik zurück, ob um 1890, 1917 oder, mit dem Anspruch auf Demokratisierung, die Alliierten nach 1945. Und heute, wie meint man den mit der Globalisierung einhergehenden bildungstheoretischen und strukturellen Erziehungs- und Qualifizierungsproblemen begegnen zu können? Theorieimmanent ist die Entwicklung der weiterhin von heterogenen Interessen bestimmten Disziplin nicht zu klären.

Quellen

- UA Tübingen: 205/69, Phil. Fak., 25. 2. 1923: Wiederbesetzung der durch die Wegberufung von Prof. Dr. Deuchler freigewordenen planmäßigen a. o. Professur.
 BA Koblenz: N 1182, Nr. 47. Kontroverse Spranger – Wenke – Günther
 BA Koblenz: N 1182, Nr. 317, 368, 384
 UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 37
 UA Göttingen: Phil. Fak: Erich Weniger, o. P.
 UB Göttingen: Cod. Ms. Nohl, 70

Literatur

- Adorno, Th. W. (1970). Was bedeutet: Aufarbeitung der Vergangenheit. In Ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (hrsg. v. G. Kadelbach, S. 10–29). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Orig. 1959].
- Berg, Ch., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, St. (1993). *Anatomie der konservativen Revolution*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Brumlik, M. (2012). *Innerlich beschnittene Juden. Zu Eduard Fuchs' „Die Juden in der Karikatur“* (Konkret Texte 58). Hamburg: KKV konkret.
- Cieslok, U. (1995). *Emigranten an Nordrhein-westfälischen Universitäten und Wissenschaftsrichtungen* (Diss. phil.). Düsseldorf.
- Defrance, C. (2000). Die Universitäten in der Besatzungszeit zwischen Brüchen und Traditionen. In D. Papenfuß & W. Schieder (Hrsg.), *Deutsche Umbrüche im 20. Jahrhundert* (S. 409–428). Köln: Böhlau.
- Defrance, C., & Pfeil, U. (2011). *Eine Nachkriegsgeschichte in Europa, 1945 bis 1963*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dilthey, W. (1938). Über die Möglichkeiten einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In Ders., *Ges. Schriften, Bd. IV* (S. 56–82). Leipzig/Berlin: Teubner [Orig. 1888].
- Drewek, P. (1996). Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen* (34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 299–316). Weinheim/Basel: Beltz.

- Drewek, P. (1998). Educational Studies as an Academic Discipline in Germany at the Beginning of the 20th Century. In P. Drewek & Ch. Lüth (Hrsg.), *History of Educational Studies* (Paedagogica Historica, Supplementary Series, III/1, S. 175–205). Gent.
- Flitner, W. (1957). *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Himmelstein, K. (2006). „Abgesandter meines Volkes und meiner Regierung“ – Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 99–118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P. (1998). Wissenschaftsemigration: Erziehungswissenschaft. In C.-D. Krohn et al. (Hrsg.), *Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933–1945* (Sp. 721–736). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Horn, K.-P. (2002). Konkurrenz und Koexistenz. Das Pädagogische Seminar und das Institut für Politische Pädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 227–252). Stuttgart: Steiner.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Horn, K.-P., & Tenorth, H.-E. (1991). Remigration in der Erziehungswissenschaft. *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch*, 9, 171–195.
- Kauder, P. (2010). *Niedergang der Allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kersting, Ch. (1992). *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Kersting, Ch. (1994). Erziehungswissenschaft in Hamburg nach 1945. Zum Umgang der Disziplin mit Emigranten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40(5), 745–763.
- Kersting, Ch. (2000). Die Lage der Akademikerinnen in der Erziehungswissenschaft der Nachkriegszeit (1945–1955). In E. Dickmann & E. Schöck-Quinteros (Hrsg.), u. Mitarb. von S. Dauks, *Barrieren und Karrieren. Die Anfänge des Frauenstudiums in Deutschland* (S. 121–139). Berlin: trafo.
- Kersting, Ch. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955* (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (1982). *Die Pädagogik Theodor Litts*. Königstein im Taunus: Scriptor.
- Klafki, W., & Brockmann, J.-L. (2002). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule“ 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klibansky, R. (2001). *Erinnerung an ein Jahrhundert. Gespräche mit Georges Leroux*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel-Verlag.
- Koebner, Th. (1987). Die Schuldfrage. Vergangenheitsverweigerung und Lebenslügen in der Diskussion 1945–49. In Th. Koebner, G. Sautermeister & S. Schneider (Hrsg.), *Deutschland nach Hitler* (S. 301–329). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lepsius, R. M. (1977). Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“. In R. Koselleck (Hrsg.), *Studien zum Beginn der modernen Welt* (S. 10–29). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leutner, D., Benner, D., & Reh, S. (2013). Statements zur Empirischen Bildungsforschung. In H.-R. Müller, S. Bohne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Bei-*

- träge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 131–148). Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Litt, Th. (1925). *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal*. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Litt, Th. (1947). *Geschichte und Verantwortung. Vortrag bei Eröffnung des Leipziger Kulturbundes zur deutschen demokratischen Erneuerung Deutschlands*. Wiesbaden: Dieterich.
- Litt, Th. (1948). *Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens*. München: Pieper.
- Litt, Th. (1965). „Eine Neugestaltung der Pädagogik“ (1918). In F. Nicolin (Hrsg.), *Pädagogik und Kultur. Kleine Schriften 1918–1926* (S. 7–11). Bad Heilbrunn: Klinkhardt [Orig. 1918].
- Litt, Th., & Ritzel, W. (1957). Siegfried Marck, geb. am 9. März in Breslau und gest. am 16. Februar 1957 in Chicago. *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 11, 602–603.
- Löwith, K. (1986). *Mein Leben in Deutschland vor und nach 1933. Ein Bericht* (Vorw. R. Koselleck u. Nachbem. A. Löwith). Stuttgart: Metzler [Orig. 1940].
- Lübbe, H. (1983). Der Nationalsozialismus im deutschen Nachkriegsbewußtsein. *Historische Zeitschrift*, 236, 579–599.
- Mann, Th. (1960). Leiden an Deutschland. Tagebuchblätter aus den Jahren 1933 und 1934. In Ders., *Ges. Werke in zwölf Bänden, Bd. XII: Reden und Aufsätze 4*. Frankfurt a. M.: Fischer [Orig. 1946].
- Matthes, E. (1995). Die Auseinandersetzung Theodor Litts mit dem Nationalsozialismus nach 1945. *Pädagogische Rundschau*, 49, 411–420.
- Mayer, Ch. (2010). Anna Marie Henni Siemsen, verh. Vollenweider. In *Neue deutsche Biographie, Bd. 24* (S. 381–383). Berlin: Duncker & Humblot.
- Mohler, A. (1994). *Die Konservative Revolution in Deutschland 1918–1932* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft [Orig. 1950].
- Nicolin, F. (1981). Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In P. Gutjahr-Löser, H.-H. Knütter & F. W. Rothenpieler (Hrsg.), *Theodor Litt und die politische Bildung der Gegenwart* (S. 113–139). München: Olzog.
- Nohl, H. (1946/47). Die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. *Die Sammlung*, 2, 694–701.
- Nohl, H. (1967). Pädagogische Menschenkunde. In Ders., *Ausgewählte pädagogische Schriften* (S. 28–38). Paderborn: Schöningh [Orig. 1928].
- Nohl, H. (1981). Die Theorie der Bildung. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Bd. 1* (S. 3–80). Reprint Weinheim/Basel: Beltz [Orig. Langensalza 1933].
- Oelkers, J. (1996). Hermeneutik oder Kulturpädagogik? Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In D. Hoffmann (Hrsg.), *Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen* (2. Aufl., S. 31–47). Weinheim: Deutscher Studienverlag [Orig. 1991].
- Oelkers, J. (2000). Nachwort zur Neuausgabe: Dewey in Deutschland – ein Mißverständnis. In J. Dewey, *Demokratie und Erziehung* (S. 489–509). Weinheim/Basel: Beltz.
- Pappcke, S. (1991). Exil und Remigration als öffentliches Ärgernis. Zur Soziologie eines Tabus. *Exilforschung. Ein internationales Jahrbuch*, 9, 9–24.
- Priem, K. (2000). *Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903–1924)* (Beiträge zur Historischen Bildungsforschung, Bd. 24). Köln: Böhlau.
- Ringer, F. (1993). *Die Gelehrten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sakakoshi, M. (2006). Eduard Spranger in Japan. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 119–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, C. (1979). *Erinnerungen*. Frankfurt a. M./Wien/Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Schulze, W., Helm, G., & Ott, Th. (2000). Deutsche Historiker im Nationalsozialismus. In W. Schulze & O. Oexle (Hrsg.), *Deutsche Historiker im Nationalsozialismus* (2. Aufl., S. 11–48). Frankfurt a. M.: Fischer.

- Schwenk, B. (1977/78). Pädagogik in den Philosophischen Fakultäten. Zur Entstehungsgeschichte der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 103–131.
- Sieg, U. (2013). *Geist und Gewalt. Deutsche Philosophen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus*. München: Hanser.
- Spranger, E. (1916). *Das humanistische und das politische Bildungsideal im heutigen Deutschland* (Deutsche Abende im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, 6). Berlin: Königliche Hofbuchhandlung.
- Spranger, E. (1969a). Die Kulturzyklentheorie und das Problem des Kulturverfalls. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 1–29). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1926].
- Spranger, E. (1969b). Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 30–106). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1926/27].
- Spranger, E. (1969c). Zur geistigen Lage der Gegenwart. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 211–232). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1930].
- Spranger, E. (1969d). Kulturpathologie? In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 5 (hrsg. v. H. Wenke, S. 173–193). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1947].
- Spranger, E. (1970a). Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 8 (hrsg. v. H. J. Meyer, S. 268–276). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1946].
- Spranger, E. (1970b). [Die Frage der deutschen Schuld]. In Ders., *Ges. Schriften*, Bd. 8 (hrsg. v. H. J. Meyer, S. 260–267). Tübingen: Niemeyer [Orig. 1946].
- Sprung, L., & Schönpflug, W. (2003). Entwurf für eine Geschichte der Psychologie in Berlin. In Dies. (Hrsg.), *Zur Geschichte der Psychologie in Berlin* (2., erw. Aufl., S. 29–49). Frankfurt a. M.: Peter Lang [Orig. 1992].
- Stern, W. (1927). Selbstdarstellung. In R. Schmidt (Hrsg.), *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 6 (S. 129–184). Leipzig: Meiner.
- Tenorth, H.-E. (1989). Kulturphilosophie als Weltanschauungswissenschaft. Zur Theoretisierung des Denkens über Erziehung. In R. vom Bruch, F. W. Graf & G. Hübinger (Hrsg.), *Kultur und Kulturwissenschaften um 1900* (S. 133–154). Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (1991). „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“. Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. In H. Peukert & H. Scheuerl (Hrsg.), *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert* (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, S. 85–107). Weinheim/Basel: Beltz.
- Tenorth, H.-E. (2000). *Geschichte der Erziehung* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Tenorth, H.-E. (2002). Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Universität zu Berlin von 1913–1933. In K.-P. Horn & H. Kemnitz (Hrsg.), *Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 191–226). Stuttgart: Steiner.
- Tenorth, H.-E. (2007). Friedrich Siegmund-Schultze – Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. In H.-E. Tenorth, R. Lindner, F. Fechner & J. Wietschorke (Hrsg.), *Friedrich Siegmund-Schultze (1885–1969). Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und soziale Arbeit* (S. 69–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tillich, P. (1980). *Die sozialistische Entscheidung* (Neuauf. m. einem Vorw. v. K. Heinrich). Berlin: Medusa [Orig. 1932].
- Troeltsch, E. (1917). *Humanismus und Nationalismus in unserem Bildungswesen* (Vortrag, 28. 11. 1916). Berlin.
- Troeltsch, E. (1918). Die Leitsätze für die Pädagogische Konferenz im Preußischen Ministerium. In Über die künftige Pflege der Pädagogik an deutschen Universitäten. Gutachterliche Äußerungen zu der Pädagogischen Konferenz [...] am 24. und 25. Mai 1917. *Zeitschrift für*

pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 19, 209–230, 273–286, 417–418 [Orig. 1917].

Troeltsch, E. (1921). Selbstdarstellung. In R. Schmidt (Hrsg.), *Die Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*, Bd. 2 (S. 161–173). Leipzig: Meiner.

Troeltsch, E. (1977/78). Die Leitsätze für die Pädagogische Konferenz im Preußischen Ministerium. *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*, 2, 133–157 [Orig. 1917, in Pädagogische Konferenz im Ministerium der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten am 24. und 25. Mai 1917. Thesen und Verhandlungsbericht].

Troeltsch, E. (1983). Die Revolution in der Wissenschaft. Auszug in A. Kaes (Hrsg.), *Weimarer Republik. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1918–1933* (S. 115–117). Stuttgart: Metzler [Orig. 1921].

Zimmer, H. (2006). Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus: Herman Nohl. In K.-P. Horn, M. Ogasawara, M. Sakakoshi, H.-E. Tenorth, J. Yamana & H. Zimmer (Hrsg.), *Pädagogik im Militarismus und Nationalsozialismus. Japan und Deutschland im Vergleich* (S. 83–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Abstract: Within the context of the “ideas of 1914”, the Berlin Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of 1917 conceived pedagogy as cultural philosophy and functionalized it for providing purpose and unity to the nation. This course of direction defined the discipline well into the period following National Socialism and the Second World War. After 1945, the former elite (with the two exponents Herman Nohl and Eduard Spranger), that with its conservative-revolutionary attitude had promoted National Socialism during the Weimar Republic, reinstalled itself and the humanist pedagogy it represented and evoked a provincialization of the discipline. To what an appalling extent it actually forfeited its reflexive and communicative potential is made clear by its interaction with emigrants.

Keywords: Humanist Pedagogy, Emigration, Empirical-Experimental Pedagogy, „Conservative Revolution“, History of the Academic Discipline of Pedagogy

Anschrift der Autorin

Priv.-Doz. Dr. Christa Kersting, Lefèvrestraße 11, 12161 Berlin, Deutschland
E-Mail: kerstinc@cms.hu-berlin.de