

Kurig, Julia

'Abendländische Bildung' gegen den 'Geist der Technokratie'. Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit

Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 16-33. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 63)



Quellenangabe/ Reference:

Kurig, Julia: 'Abendländische Bildung' gegen den 'Geist der Technokratie'. Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit - In: Reh, Sabine [Hrsg.]; Glaser, Edith [Hrsg.]; Behm, Britta [Hrsg.]; Drope, Tilman [Hrsg.]: *Wissen machen. Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990*. 1. Auflage. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2017, S. 16-33 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-207958 - DOI: 10.25656/01:20795

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-207958>

<https://doi.org/10.25656/01:20795>

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

63. Beiheft

April 2017

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Wissen machen. Beiträge zu einer
Geschichte erziehungswissen-
schaftlichen Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

BELTZ VERLAG **JUVENTA**

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 63. Beiheft

**Wissen machen.
Beiträge zu einer Geschichte
erziehungswissenschaftlichen
Wissens in Deutschland
zwischen 1945 und 1990**

Herausgegeben von

Sabine Reh, Edith Glaser, Britta Behm und Tilman Drope

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-3516-2 Print

ISBN 978-3-7799-3517-9 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 443516

1. Auflage 2017

© 2017 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Hannelore Molitor

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

<i>Britta Behm/Tilman Drope/Edith Glaser/Sabine Reh</i> Wissen machen – Beiträge zu einer Geschichte erziehungswissenschaftlichen Wissens in Deutschland zwischen 1945 und 1990. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Kontinuitäten des Wissens?

<i>Julia Kurig</i> ,Abendländische Bildung‘ gegen den ,Geist der Technokratie‘ – Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit	16
--	----

<i>Britta Behm</i> Zu den Anfängen der Bildungsforschung in Westdeutschland 1946–1963. Ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf eine ,vergessene‘ Geschichte	34
--	----

Wissen und Beratung

<i>Norbert Grube</i> Bildungspolitische Beratung durch das Allensbacher Institut für Demoskopie in der Bundesrepublik von 1950 bis zum Ende der 1980er Jahre	70
---	----

<i>Edith Glaser</i> Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte in der frühen Bundesrepublik	88
--	----

Wissen und Steuerung

<i>Eckhardt Fuchs/Kathrin Henne</i> Wissensaustausch international – Schulbuchrevision und das Internationale Schulbuchinstitut in Braunschweig nach dem Zweiten Weltkrieg	108
--	-----

Rita Nikolai/Kerstin Rothe

Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien
und die Rolle von Wissen 124

Sandra Wenk

Das Ringen um die „Wirklichkeit der Dorfschule“ und die Reform
des ländlichen Schulwesens in den 1960er Jahren 143

(Erziehungswissenschaftliches) Wissen und Praxis

Sabine Reh

„Angewandte Erziehungswissenschaft“ – Lehrkräfte als „Zeitweilige
wissenschaftliche Mitarbeiter“ der HIPF in den 1950er Jahren 164

Monika Mattes

Von der Leistungs- zur Wohlfühlschule? Die Gesamtschule
als Gegenstand gesellschaftlicher Debatten und pädagogischer
Wissensproduktion in der Bundesrepublik Deutschland
in den 1970 und 1980er Jahren 187

Heinz-Elmar Tenorth

Die „Erziehung gebildeter Kommunisten“ als politische Aufgabe
und theoretisches Problem – Erziehungsforschung in der DDR
zwischen Theorie und Politik 207

Kontinuitäten des Wissens?

Julia Kurig

‚Abendländische Bildung‘ gegen den ‚Geist der Technokratie‘

Zur Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Wissensformen und humanistischer Bildungskonzepte im pädagogischen Diskurs der frühen Nachkriegszeit

Zusammenfassung: Dass sich die Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach 1945 an den westdeutschen Universitäten erneut als bestimmende wissenschaftstheoretische Richtung etablieren konnte, ist – schon aufgrund der Nähe einiger ihrer Vertreter zur NS-Ideologie – keineswegs selbstverständlich. Der Beitrag untersucht die symbolischen Praktiken, mit denen Protagonisten Geisteswissenschaftlicher Pädagogik ihr Wissen wiederum als zeitgemäße Antwort auf aktuelle Herausforderungen präsentieren konnten. Innerhalb eines allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses, der den Nationalsozialismus als Folge einer destruktiven ‚nihilistischen‘ und technikverfallenen Moderne interpretierte, konnte man wertorientierte geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländisch-humanistische Bildung‘ als Widerstandskräfte gegen die moderne ‚Technokratie‘ in Stellung bringen.

Schlagnworte: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Technik, Technokratie, Abendland, christlicher Humanismus

1. Einleitung

Was in verschiedenen historischen Phasen jeweils als pädagogisches Wissen gilt, ist das Ergebnis spezifischer Machtkonstellationen. Nicht zuletzt Pierre Bourdieus Theorie des wissenschaftlichen Feldes (vgl. Bourdieu, 1998) hat eindrücklich darauf aufmerksam gemacht, dass auch akademische Disziplinen als soziale Räume begriffen werden müssen, deren spannungsreiche und prekäre Ordnung das Ergebnis von Kämpfen sozialer Akteure um Anerkennung ihres jeweiligen symbolischen Kapitals ist – auch und gerade wenn es ein Spezifikum des wissenschaftlichen Feldes ist, diese Kämpfe hinter einer Fassade vorgeblich uneigennütziger Erkenntnissuche zu verbergen (Bourdieu, 1993, S. 113–114). Das, was jeweils als ‚legitimes‘, ‚gültiges‘ wissenschaftliches Wissen gilt und daher „auf Verstetigung in sozialen Positionen“ drängt (Sarasin, 2011, S. 169), ist,

mit Bourdieu gesehen, Resultat eines sozialen, durch kontingente Selektionen und Ausgrenzungen geprägten Aushandlungs- und ‚Bewahrheitungs‘-Prozesses.

Die die deutsche pädagogische Wissenschaftsgeschichte des 20. Jahrhunderts prägende Hegemonialität der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zwischen den 1920er und 1950er Jahren ist aus dieser Perspektive ein keineswegs selbstverständliches Phänomen. Insbesondere der Umstand, dass es den Vertretern der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik – trotz teilweise ideologischer Nähe zum NS-Regime und daraus folgender Beihilfe zur Machtdurchsetzung des Nationalsozialismus im wissenschaftlichen Feld (vgl. Ortmeier, 2010; Kurig, 2015a) – gelang, das geisteswissenschaftliche Paradigma nach 1945 in Westdeutschland erneut als das beherrschende zu etablieren, ist trotz erster Studien (vgl. Dudek, 1992; Matthes, 1998; Kersting, 2008) nach wie vor unzureichend aufgeklärt. Im Folgenden soll daher ein Blick auf die symbolischen Praktiken geworfen werden, auf die „Erhaltungsstrategien“ (Bourdieu, 1993, S. 109), mit denen die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ihre Konzepte nach 1945 wiederum als Antworten auf die Herausforderungen der Zeit ausweisen konnte. Diese Strategien werden greifbar im Diskurs als dem „Ort, an dem Wissen zur Wirkung kommt“ (Kajetzke, 2008, S. 31). Zu berücksichtigen ist dabei, dass wissenschaftliche Diskurse auf gesellschaftliche Resonanz angewiesen sind und daher im Kontext allgemeiner gesellschaftlicher „Ressourcenkonstellationen“ (Ash, 1995, S. 904) analysiert werden müssen. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass es insbesondere der allgemeine, sich um die Leitbegriffe ‚Technik‘ und ‚Abendland‘ gruppierende gesellschaftliche Diskurs über den Nationalsozialismus war, der jene symbolischen Strukturierungen etablierte, innerhalb derer die Geisteswissenschaftliche Pädagogik erneut reüssieren konnte.

Disziplinäre Wissenschaftsgeschichte als Wissens- und Diskursgeschichte zu schreiben, verspricht insbesondere für die frühe Nachkriegszeit neue Perspektiven. Denn ein genauer Blick auf die diskursiven Erhaltungsstrategien der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in einem gegenüber vor 1933 politisch veränderten Kontext nötigt dazu, das die Historiographie der Erziehungswissenschaft nach 1945 nach wie vor dominierende Deutungsmuster der ‚Restauration‘ bzw. des bruchlosen Anknüpfens der frühen Nachkriegspädagogik an die Zeit vor 1933 zu differenzieren und zu relativieren. Die Restaurationsthese ist in Bezug auf viele – biographische, institutionen- und fachgeschichtliche – Aspekte der Disziplinentwicklung zwar keineswegs falsch, aber sie greift in ihrer etiketthaften Eindimensionalität doch zu kurz und lässt jenen disziplinspezifischen Prozess im Dunkeln, den Mitchell G. Ash als „Entflechtung von Wissenschaft und Wissenschaftlern aus ihren früheren kollaborativen Zusammenhängen und ihre Neuverflechtung in andere politische Verhältnisse“ (Ash, 1995, S. 904) bezeichnet hat. Die Analyse eines zentralen pädagogischen Diskurses, nämlich desjenigen über die ‚abendländische Bildung‘, ermöglicht es, einen genaueren Blick auf jene „semantischen Umbauten“ (Bollenbeck & Knobloch, 2001) und Strategien „akademischer Vergangenheitspolitik“ (Weisbrod, 2002) zu werfen, die es der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ermöglicht haben, sich im Rahmen des politischen Systemwechsels auf veränderte Resonanzbedingungen einzustellen und zugleich ihr Wissen erneut als zeitgemäß zu präsentieren.

2. Die Ordnung des allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses nach 1945: NS-Kritik als Technik- und ‚Technokratie‘-Kritik

Der pädagogische Diskurs der frühen Nachkriegszeit entfaltete sich im Rahmen des allgemeinen NS-Bewältigungsdiskurses. In ihm dominierte zunächst die Generation der älteren, vor 1895 Geborenen, die in Reaktion auf die alliierte Kollektivschuldthese versuchte, den historischen Ort und die Ursachen des Nationalsozialismus in geschichtsphilosophischen Großentwürfen zu identifizieren (Eberan, 1985, S. 188; Laurien, 1991, S. 126; Albrecht, 1999, S. 507–510). In diesem Zusammenhang ordnete man den Nationalsozialismus in Prozesse neuzeitlicher Individualisierung und Säkularisierung ein und bestimmte ihn als Ergebnis eines modernen Bindungs- und Glaubensverlustes im Rahmen einer allgemeinen ‚abendländischen‘ Krise, als deren Resultat man die „deutsche Katastrophe“ (Meinecke, 1946) sah. Diese ideen- und geistesgeschichtliche Form der Vergangenheitsbewältigung war dabei von einer seltsamen „Abstrahierung und Entwirklichung“ geprägt, von einer „Tabuisierung des Nationalsozialismus als Herrschaftssystem“ (Herbert, 1999, S. 74), die der Historiker Ulrich Herbert auf die starke Kontinuität der Eliten nach 1945 zurückführt. Außerdem zeigt sich in den geschichtsphilosophischen Konstruktionen der frühen Nachkriegszeit die Kontinuität einer geisteshistorischen und -wissenschaftlichen Perspektive auf die politische und soziale Welt, aus der schon im historischen Umfeld der NS-Machtergreifung keine angemessene Analyse der politischen Entwicklungen möglich gewesen war. Auch nun grenzte sich historische Reflexion wieder von interesselosem Historismus ab und sah es – entsprechend des alten Paradigmas der Geistesgeschichte, in deren Ideenzusammenhang auch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik gehört (vgl. Groppe, 2009) – als ihre Aufgabe, Werte und Normen, Orientierung und Weltanschauung zu vermitteln (z. B. von Martin, 1946, S. 41).

Nicht nur Meinecke behandelte die „deutsche Katastrophe“ in seinem 1946 erschienen gleichnamigen Buch, das die einschlägigen Muster des Bewältigungsdiskurses der frühen Nachkriegszeit enthält, unter dem Gesichtspunkt des „technischen Zeitalters“ (Meinecke, 1946, S. 62), sondern ‚die Technik‘ nahm in den historisch-philosophischen Zeitdiagnosen der frühen Nachkriegszeit insgesamt eine zentrale Rolle ein (vgl. z. B. Jünger, 1944/2010; Brinkmann, 1946; Bernhart, 1946; Berdjajew, 1948). Die Frage nach der Technik – so könnte man mit Bourdieu sagen –, gehörte zum „Ensemble von obligatorischen Fragen“ (Bourdieu, 2001, S. 87), die das kulturelle Feld der Zeit definierten. Der außerordentlich intensive Technikdiskurs nach 1945 ist von der historischen Forschung daher auch als ein Schlüsseldiskurs im Hinblick auf die Deutung und ‚Bewältigung‘ der NS-Zeit ausgewiesen worden (u. a. Laurien, 1991, S. 162–168; Nolte, 2000, S. 273–318). Dabei war es vor allem „die Erfahrung des hochtechnisierten Zweiten Weltkriegs und der nationalsozialistischen Aneignung technischer Innovationen und Artefakte für die Ziele der NS-Vernichtungspolitik“ (Metzler, 2005, S. 64), die das Bild einer dämonischen Technik nach 1945 bestimmten. So stellte der Essayist und Chemiker Robert Dvorak 1948 fest:

Krieg ist der Höhepunkt der technischen Dämonie, der Zustand, in dem der Katastrophencharakter der Technik am reinsten und grauenvollsten in Erscheinung tritt, der Augenblick, in dem sie rücksichtslos die Maske des Fortschritts von sich wirft, um klar und ohne Verhüllung ihre wahre Elementarsprache zu sprechen, die eine Sprache der totalen Zerstörung ist. (Dvorak, 1948, S. 21)

Destruktive, ‚dämonische‘ Technik führte man dabei zurück auf den Glaubens- und Bindungsverlust in der Moderne. Heinrich Weinstock – Lehrer, Vertreter des pädagogischen Lehrstuhls an der Universität Frankfurt am Main zwischen 1946 und 1949 und dann ab 1949 ordentlicher Professor dort – schrieb in seiner für die Ordnung des frühen pädagogischen Nachkriegsdiskurses aufschlussreichen Schrift „Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten“ 1947: „In Trümmern liegen ja nicht nur die Betriebe des Ungeistes, sondern mitgerichtet ist die ganze vermessene Entwicklung, die mit Faustens Empörung begann und in der Eiszeit der Technik endete, da die Herzen, zuerst der Gottesfurcht, bald auch aller Ehrfurcht bar, in Nihilismus erstarrten“ (Weinstock, 1947, S. 5). Im geistigen Leerraum, den die Säkularisierung heraufgeführt habe – so die im NS-Bewältigungsdiskurs immer wieder vorgebrachte These –, habe sich der Machtanspruch einer inhumanen und selbstläufigen Technik entfalten können. Der moderne „Abfall“ von Gott (vgl. Künne, 1947) bzw. der ‚Nihilismus‘ war ein beliebtes Deutungsmuster in der Schuldebatte der Besatzungszeit. Es war bereits 1938 von Hermann Rauschning, einem konservativen Kritiker des NS-Regimes, in den Diskurs über den Nationalsozialismus („Revolution des Nihilismus“: Rauschning, 1938) eingeführt worden und bot nach 1945 vielen konservativen und rechtsliberalen NS-Deutern erste Orientierung.

Die intensive Technikkritik nach 1945 nahm dabei zwar kulturkritische, seit der Jahrhundertwende verbreitete Deutungsmuster der Technik als eines sich gegenüber menschlichen Zielsetzungen verselbstständigenden ‚Mittels‘ (Simmel, 1916/2000, S. 190–191) wieder auf, spaltete aber jene technikoptimistischen Visionen ab, die während der Weimarer Republik die Kulturkritik der Technik überlagert hatten. Im Rahmen der durch einen hohen „Gestaltungsoptimismus“ (Graf, 2008, S. 131) geprägten Weimarer Diskurse waren Konzepte entworfen worden, die die Technik wieder an soziale Ziele rückbinden sollten, sie wieder zu einem ‚Instrument‘ bzw. einem scheinbar neutralen, menschlichen Zwecken beliebig offen stehenden ‚Mittel‘ machen sollten (vgl. Siefert, 1995; Merlio, 2000; Kurig, 2015b, S. 79–214). An solchen Projekten einer ‚Re-Instrumentalisierung‘ der Technik, in denen neue überindividuelle Subjekte wie ‚Volk‘ oder ‚Gemeinschaft‘ die Eigenmacht der Maschine brechen und sie einem stärkeren politischen Willen unterstellen sollten, partizipierte auch der Nationalsozialismus, indem er konservativ-revolutionäres und technokratisches Technikdenken lediglich antisemitisch und rassistisch neu akzentuierte (vgl. Schwerber, 1930) und Technik als „Rüstung und Waffe eines selbstbewussten, rassistisch definierten Volkes“ (Siefert, 1995, S. 208) definierte. Solcherart optimistische Technikutopien hatten sich nach 1945 verbraucht und mündeten nun in kulturkritische Deutungen ohne revolutionäre Auswege. Insofern kann man Technikkritik nach 1945 vor allem im Lager ehemaliger NS-naher Konservati-

ver finden, bei denen konservativ-revolutionäre Technikutopien der 1920er und 1930er Jahre nun in Diagnosen einer unhintergebar entfremdeten technischen Moderne umschlugen (vgl. Fröschle, 2000).

War Technikkritik hier, wie z. B. auch bei Martin Heidegger (vgl. Vietta, 1989), Ausdruck eines politischen Enttäuschungsprozesses über die gescheiterte autoritäre Reorganisation der modernen Gesellschaft und zudem Teil des Versuchs, die eigene und die nationale Schuld zu relativieren – denn Technik und Technisierung waren keine persönlichen oder deutschen Faktoren, sondern abstrakte Merkmale des westlichen Modernisierungsprozesses im Ganzen –, so war der Technikdiskurs aber doch weit über ein im engeren Sinne rechtsintellektuelles Milieu hinaus verbreitet. An ihm beteiligten sich neben ehemaligen Konservativen, Revolutionären oder Belasteten eben auch Liberale wie Karl Jaspers, Friedrich Meinecke oder Alfred von Martin, Unbelastete und Emigranten wie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno oder später Günther Anders. Im Prinzip der Technik, das man in den mit ihr verbundenen, vom „Willen zur Macht“ (Jünger, 1944/2010, S. 97) getriebenen Denkformen erkannte, meinte man nun das Zentrum der die Moderne kennzeichnenden Deformationen gefunden zu haben. Technik – als reale Kriegs- und Vernichtungstechnik, aber auch als mobilisierende und formierende totalitäre Sozialtechnik und als mediale und manipulative Psychotechnik – wurde nach den Erfahrungen der NS-Zeit zum Inbegriff und Resultat einer sich auf Natur, Mensch und Gesellschaft richtenden Ideologie des ‚Machen-Könnens‘ und des ‚Beherrschen-Wollens‘, einer ‚instrumentellen Vernunft‘ (vgl. Horkheimer, 1967), wie man auch im Diskurs der Kritischen Theorie bekanntermaßen konstatierte. Technikkritik war im frühen Nachkriegsdiskurs, die politischen Lager übergreifend, Rationalitätskritik (Kurig, 2015b, S. 312–322), Kritik an einem ‚auf seine funktionell-instrumentenhafte, d. h. eben seine technische Seite‘ (Dvorak, 1948, S. 12) eingeschränkten ‚Verstand‘.

Der in diesem Diskurs hergestellte und bis heute behauptete Zusammenhang zwischen Rationalitätsform, Technik und Nationalsozialismus (vgl. Schäfer, 1994) verband sich dabei mit einer Deutung, die den Techniker bzw. den Ingenieur oder auch den technischen ‚Funktionär‘ zur typischen NS-Täterfigur stempelte. Friedrich Meinecke sah ‚Hitlermenschentum‘ und ‚modernen technisch-utilitarischen Geist‘ in engem Zusammenhang (Meinecke, 1946, S. 64), Eduard Spranger stellte – in Verleugnung seiner eigenen Verstrickung – in seinen Antworten auf Anfragen der Besatzungsmächte nach 1945 fest, dass den Nationalsozialismus ‚unter den Intellektuellen‘ vor allem die ‚Techniker, viele Mediziner und viele Industrielle‘ unterstützt hätten, ‚Leute, die bis dahin weltanschauungslos gelebt hatten‘ (zit. n. Matthes, 1998, S. 91). Der für den Nationalsozialismus ubiquitär verwendete Begriff der ‚Technokratie‘ als einer technisch-effizienten Sachlogiken folgenden Herrschaftsform erschien als notwendige Konsequenz der Entfaltung der Technik, ihrer Denkweisen und Organisationsformen in der Moderne, die – so meinte man – nun auf den gesellschaftlichen und politischen Bereich übertragen worden seien (so noch Litt, 1955, S. 105–106). Der ‚totale Staat‘ galt als ‚höchste Steigerung des Maschinengeistes‘, als ‚Anwendung des Prinzips der mechanischen Automatik auf das soziale Gefüge‘ (Dvorak, 1948, S. 47).

3. Das pädagogische ‚Angebot‘: Geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländische Bildung‘

Die pädagogische Disziplin und Profession konnte nach 1945 schon deswegen eine besondere gesellschaftliche Relevanz für sich beanspruchen, weil man sich im allgemeinen Diskurs einig war, dass die im Nationalsozialismus kulminierende ‚Krise des Abendlandes‘ nur durch geistige Umorientierung bewältigt werden könne und damit ein Thema für Bildung und Erziehung war. So stellte der evangelische Theologe Helmut Thielicke in seiner 1948 veröffentlichten Schrift „Fragen des Christentums an die moderne Welt“ fest, dass „die Frage einer Wende des technischen Zeitalters [...] keine technische Frage“ sei, „die eigentlich realen Schicksalsentscheidungen“ fielen vielmehr „auf der Ebene der Anthropologie, nicht der Technologie“ (Thielicke, 1948, S. 162–167). Die Frage nach der Technik galt primär als anthropologische und pädagogische, erst sekundär als soziale oder politische Frage. Allerdings nur in den westlichen Besatzungszonen, nicht in der östlichen Zone, wo die problematischen Implikationen moderner Technisierung – in der Folge marxistischer Technikphilosophie – als vermeidbare Begleitphänomene des Kapitalismus galten und man glaubte, die Destruktionskraft technischer Denk- und Produktionsformen durch die ‚richtige‘, nämlich sozialistische, Organisation von Politik, Gesellschaft und Wirtschaft neutralisieren zu können (vgl. Emmerich & Wege, 1995).

Für die im westdeutschen Diskurs geforderte ‚geistige Umkehr‘ durch ‚Heilung‘ des technischen und nihilistischen Geistes der Moderne hatte die philosophisch orientierte Geisteswissenschaftliche Pädagogik nun ein maßgeschneidertes wissenschafts- und bildungstheoretisches Angebot parat: geisteswissenschaftliche Vernunft und ‚abendländische Bildung‘ als Widerstandskräfte gegen die in Technik und Nationalsozialismus wirkende, auf „Zweck“ und „Anwendung“ reduzierte „Intelligenz“ (Dvorak, 1948, S. 12). Während die Naturwissenschaften als Grundlage der modernen Technik und als scheinbare Urheber eines nihilistischen Weltverhältnisses nach 1945 grundsätzlich in die Kritik gerieten, konnten sich die Geisteswissenschaften als Protagonisten einer umfassenden, wertorientierten Vernunft präsentieren, die die im Nationalsozialismus scheinbar offenbar gewordene Destruktivität der Moderne heilen sollte. Mit dieser Positionsbestimmung nahm man Anschluss an die Tradition Diltheys, der die integrale, sinnstiftende, selbstreflexive und historisch-, ‚verstehende‘ Form der geisteswissenschaftlichen Vernunft bereits gegen die Entfremdungseffekte einer lediglich auf Erklärung ausgehenden naturwissenschaftlichen Denkform in Stellung gebracht hatte (Dilthey, 1973, S. 36), und formulierte sie nun zeitgemäß neu. Im Umfeld ‚nihilistischer‘ Zeitdiagnostik waren wert- und sinnstiftende, die metaphysischen Traditionen des ‚Abendlandes‘ bewahrende Vernunft- und Wissensformen gefragt und nicht empirisch-experimentelle, in denen man – schon aufgrund ihrer Nähe zu naturwissenschaftlich-technischen Methodologien – den ‚Willen zur Macht‘ und zu instrumentellem Verfügungswissen wirken sah.

Eng verbunden mit diesem Verständnis der Geisteswissenschaften war das bildungstheoretisch und schulpolitisch einflussreiche Konzept ‚abendländischer‘ bzw. christlich-

humanistischer, an Antike, Christentum und deutschem Idealismus orientierter Bildung. Der ‚Abendland‘-Begriff ist in der Pädagogik der frühen Nachkriegszeit außerordentlich präsent (vgl. Flitner, 1947/2002), der pädagogische Diskurs partizipierte hier am allgemeinen ‚Abendland‘-Diskurs als einem der Schlüsseldiskurse des ersten Nachkriegsjahrzehnts (Schildt, 1999, S. 21). Dessen unmittelbare politische Funktionalität ist offensichtlich: Mit dem verbreiteten Diktum von der ‚Krise des Abendlandes‘ und der damit verbundenen allgemeinen Kritik an der Säkularisierung konnte nicht nur der Nationalsozialismus ‚entnationalisiert‘ und die Frage nach der deutschen Schuld in die Frage nach der „Erkrankung des abendländischen Geistes“ (Weinstock, 1948, S. 4) transformiert werden. Sondern der ‚Abendland‘-Diskurs diente auch der Abgrenzung vom Kommunismus, da mit dem ‚Abendland‘ geographisch und kulturell der Westen Europas gemeint war und gegen den sowjetischen Einflussbereich in Stellung gebracht werden konnte. Der ‚Abendland‘-Diskurs steht dabei – nach dem staatlichen Zusammenbruch Deutschlands – wieder einmal für eine kulturelle Form deutscher Identitätsfindung: Der Nationalsozialismus und mit ihm die Moderne als Symptom eines Abfalls von abendländischer Kultur und Werten sollte nun durch erneute Hinwendung zu den Traditionen von Antike, Christentum und deutschem Idealismus überwunden werden. Dabei ist der ‚Abendland‘-Diskurs – trotz vereinzelter Versuche, sozialistische Lesarten zu entwerfen (z. B. Heydorn, 1946, S. 294) – vor allem ein konservativer Diskurs. Das konservative Projekt einer Bindung ‚entfesselter‘ moderner Ratio erfolgte jetzt aber nicht mehr in einem nationalistischen Bezugssystem, sondern in einem christlich-abendländischen – ohne dass diese Selbstkorrektur offen eingestanden worden wäre. Bei vielen ehemals NS-nahen Konservativen fand sie statt unter der Oberfläche einer von Kontinuität geprägten Selbstdarstellung (vgl. Morat, 2004).

‚Abendländische‘ bzw. christlich-humanistische Bildung konstituierte man dabei zentral über Abgrenzungen zum ‚Geist‘ einer in technischen Organisationsformen und Zerstörungskraft kulminierenden destruktiven Moderne. Mit ‚abendländischer Bildung‘ versuchte man, ‚Humanität‘ gegen die inhumanen Konsequenzen einer von Gott abgefallenen und daher der Technik ‚verfallenen‘ Moderne zu sichern. Wilhelm Flitner z. B. wies 1947 der Pädagogik die Aufgabe zu, die vorbildlichen Leitbilder der abendländischen Überlieferung (vgl. Flitner, 1947/2002) gegen die Kulturkrise der Moderne zu sichern, die er vorzugsweise in der „industriellen Massengesellschaft“, der „Technokratie“ und dem ihr zugehörigen „industriellen Menschentypus“ (Flitner, 1945/1946, S. 422–423) erkannte. Der Nationalsozialismus mitsamt seiner von „Maschinisten“ regierten „allgewaltigen Verwaltungsmaschinerie“ (Flitner, 1945/1946, S. 423) war für Flitner eine Folge der modernen „Dämonie des Technizismus“ (Flitner, 1952, S. 122), gegen die er abendländische Erziehung zu einem „personalen“, „auf Transzendenz bezogenen Leben“ als „Gegengerziehung“ in Stellung zu bringen versuchte (Flitner, 1951/1989, S. 48). Goethe erschien ihm dabei – entsprechend dem Goethe-Kult nach 1945 (vgl. Mandelkow, 1998) – als großer Widerständler gegen die ‚heillose Entfesselung‘ der technischen Kräfte (Flitner, 1947/1983, S. 347). Und auch Sprangers politisches und pädagogisches Heilungskonzept nach 1945 lautete zeitgemäß: Christentum und ‚Abendland‘ gegen die „Technokratie“ (Spranger, 1948/1969, S. 302). ‚Abendländische

‚Bildung‘ wurde bei Spranger nach 1945 zur Grundlage einer freien Kultur und zur Voraussetzung einer Erziehung „zum Gewissen und zur sittlichen Selbstverantwortung“ (Spranger, 1946/1970, S. 268). Gegenbild des abendländisch-freien war dabei der funktionalisierte „systemgebundene Mensch“ (Spranger, 1950/1969, S. 199) der technisierten Massengesellschaft, der als „Totengräber abendländischer Kultur“ (Spranger, 1953/1969, S. 347) und „bloß technischer Mensch“ (Spranger, 1950/1969, S. 201) zum Protagonisten eines reduzierten, einseitigen Menschentypus stilisiert wurde, der den „europäischen Menschen des persönlichen Gewissens und der sittlichen Verantwortung“ (Spranger, 1950/1969, S. 201) zu verdrängen drohte – seine Vorherrschaft sah Spranger spätestens seit Ende der 1940er Jahre vor allem im Kommunismus (Spranger, 1950/1969, S. 201).

Zusammenfassend kann man feststellen: Das Konzept ‚abendländischer Bildung‘ enthielt die einschlägigen Bewältigungsstrategien der Zeit in bildungstheoretischer Form: Metaphysik, verbindlicher Sinn und christliche Ethik statt Nihilismus; Idealismus statt Materialismus; Selbstbegrenzung und Ehrfurcht – einer der zentralen Begriffe der pädagogischen Moralistik der Zeit (Kurig, 2015b, S. 343) – statt Wille zur Macht; Verinnerlichung statt Veräußerlichung; Persönlichkeit statt Masse; Vernunft statt Verstand; allgemeine Bildung statt einseitigem Spezialisismus. ‚Abendländische Bildung‘ sollte umsetzen, was im NS-Bewältigungsdiskurs allgemein gefordert wurde, nämlich – so der Soziologe und Zeitdiagnostiker Alfred von Martin – „die reine Sachlichkeit der Technik“ mit Fragen nach „Recht oder Unrecht, sittlich oder unsittlich, menschlich oder unmenschlich“ zu konfrontieren (von Martin, 1946, S. 34). ‚Abendländische Bildung‘ stand für die Vermittlung einer „moralischen und im Letzten metaphysischen Ordnung“, die das technische Denken als ein „partikulares Denken, das der Ergänzung durch anderweitige Gesichtspunkte – moralische, kulturelle, religiöse“ (von Martin, 1946, S. 39) bedürfe, einbinden sollte.

4. Zur Zirkulation des Wissens zwischen pädagogischer Disziplin und Profession

‚Abendländische Bildung‘ bzw. christlicher Humanismus war dabei nicht nur das zentrale bildungstheoretische Angebot der wissenschaftlichen Pädagogik, sondern bestimmte auch den – vor allem gymnasialen – schulpolitischen und -praktischen Diskurs in weiten Teilen (Gass-Bolm, 2005, S. 81–108). Als hegemonialer Bezugspunkt zirkulierte und diffundierte der ‚Abendland‘-Begriff zwischen pädagogischer Disziplin und – schon aufgrund der traditionell engen Verschränkung pädagogischer Wissenschaft und der Praxis der höheren Schulen – dem professionellen und politischen Feld der höheren Bildung. So war man sich bei der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rheinprovinz parteiübergreifend „einig“, dass man „sofort eindeutig und klar wieder zu dem bewährten Bildungsgut der Antike und des Humanismus zurückfinden müsse“, wie Josef Schnippenkötter, Leiter der Abteilung Höhere Schulen im Oberpräsidium Düsseldorf, 1945 feststellte (Schnippenkötter, 1945, S. 7). Die Muster des

abendländischen Bewältigungsdiskurses verdichteten sich dabei in der Frage nach der Stellung des Lateinischen im Stundenplan und im Fächerkanon der Schule, wozu konkret auch die – obgleich nur kurze Zeit anhaltende – Renaissance des humanistischen Gymnasiums in diesen Jahren gehörte. Die Bedeutung des für den Neuhumanismus zentralen Alt-Griechischen wurde zwar ebenfalls immer wieder hervorgehoben, verblasste aber gegenüber der durch das Lateinische zu sichernden, Antike *und* christliches Mittelalter umfassenden Tradition. Von der „Latinität“ aus, so Ernst Robert Curtius im Vorwort seiner 1948 erschienenen Studie „Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter“, ließ sich die „Einheit“ ‚abendländischer‘ Traditionen und so die „westliche Kultur“ bewahren (Curtius, 1948/1993, S. 9).

Welche argumentativen ‚Waffen‘ im Diskurs der höheren Schulen aus der allgemeinen NS-Kritik als Technik- und Naturwissenschaftskritik geschmiedet werden konnten, zeigt die erneute Ausgrenzung bzw. Marginalisierung realistischer Bildung in der nun christlich-abendländisch begründeten Theorie der höheren Schule. Indem – so Heinrich Weinstock über die bildungstheoretischen Voraussetzungen des Nationalsozialismus – dem „Anspruch der Naturwissenschaften auf Beherrschung des ganzen Lebens“ nachgegeben worden sei, „wurde, in einer entscheidenden Stunde, die Verantwortung für das Ewige im Menschen an das Zeitgemäße aufgegeben und die Technokratie gefördert, statt den Menschen gegen sie aufzurufen“ (Weinstock, 1947, S. 12). Dabei ging es nicht darum, die naturwissenschaftlichen Fächer aus dem schulischen Fächerkanon auszuweisen, aber sie doch der Führung der humanistisch-geisteswissenschaftlichen Fächer zu unterstellen. So schreibt der Altphilologe Werner Jaeger – in den 1920er Jahren einflussreicher Vertreter des elitären, politischen und nationalen ‚Dritten Humanismus‘ – 1948 aus dem amerikanischen Exil an Eduard Spranger, dass es keineswegs die Absurditäten von Hitlers Rassentheorien gewesen seien, sondern vielmehr der „realistische und technische Geist der modernen Schule“, aus dem der „Geist des Nazismus“ entwachsen sei (zit. n. Overesch, 1980, S. 252). In solchen Positionsbestimmungen ignorierte man, dass und wie auch der pädagogische Humanismus in den Strömungen der 1920er und 1930er Jahre auf den autoritären Staat ausgerichtet und in völkische Bildungstheorie integriert worden war – nicht zuletzt durch Jaeger, seinen Anhänger Weinstock und den ‚Dritten Humanismus‘ selbst (vgl. Fritsch, 2007). Diese Verbindungen und Traditionen wurden jetzt durch die ‚abendländische‘ Neuausrichtung des Humanismus abgespalten.

Zeitgemäße Herausforderung des historisch auch bislang schon außerordentlich wandlungsfähigen humanistischen Denkens war es nun allerdings, das keineswegs unproblematische Verhältnis von Antike und Christentum neu zu bestimmen. Denn „eine Entchristlichung des Humanismus“ (Schnippenkötter, 1945, S. 8), so die allgemeine Auffassung nach 1945, müsse unbedingt vermieden werden. Daher ordnete man das Humanistische dem Religiösen unter. So stellte z. B. Oberstudiendirektor Karl Schümmer 1946 zur „inneren Gestalt der höheren Schule“ fest: „Wer Christentum schlechthin bekennt, kann nicht die Antike schlechthin bejahen, sondern nur dem in ihr Zutritt zur Erziehung gewähren, was auf seine Sinnerfüllung in der Logos-Offenbarung vorausdeutet“ (Schümmer, 1946, S. 4). Dieser Primat der Metaphysik hatte vielfältige didaktische Konsequenzen: So konzentrierte man sich im altsprachlichen Unterricht auf antike

Texte der platonischen und idealistischen Tradition, verstand den Philosophieunterricht als einen gegen Relativismus und Subjektivismus gerichteten metaphysischen Unterricht (vgl. z. B. Lakebrink, 1946), der „zum existenziellen, d. h. bekenntnismäßigen Religionsunterricht“ (Schümmer, 1946, S. 12) überleiten müsse und bestand für den Englischunterricht auf einem Ausschluss des „Unmetaphysischen“ (Grenzmann, 1946, S. 18).

Für die im Kontext der Analysen einer destruktiven technischen Moderne grundsätzlich als problematisch erachteten Naturwissenschaften bedeutete die Bindung des Begriffs der Vernunft an ein Absolutes – dies stellte Hans Berendt 1945 zum „Bildungsziel der höheren Schulen“ fest – die Abgrenzung „mathematisch-naturwissenschaftlichen“ Denkens von den Traditionen eines „kühl verstandesmäßigen Rationalismus“ im 18. Jahrhundert und seiner „Entartung“ „in Technik und Materialismus“ im 19. Jahrhundert (Berendt, 1945, S. 13). Stattdessen brachte man nun naturwissenschaftliche Traditionen in Stellung, die „den Anschluß an die Metaphysik“ (Berendt, 1945, S. 13) gefunden hätten: z. B. Albertus Magnus, Thomas von Aquin, Leonardo da Vinci, Leibniz und Goethe. Das naturwissenschaftliche Gymnasium nach 1945 dürfe daher auch keineswegs in der Tradition der alten lateinlosen Oberrealschule stehen, es solle nicht „Techniker, sondern Menschen“ (Berendt, 1945, S. 14) erziehen. Daher müsse das naturwissenschaftliche Gymnasium nun auch Philosophie- und Lateinunterricht bekommen, um zu verhindern, dass es abgleite „ins Technisch-Praktische“ und „der junge Mensch“ womöglich „das Satanische des in Tempo und Technik eingespannten modernen Menschen“ übersehe (Schnippenkötter, 1945, S. 12–13). Dieser Argumentation folgten nach 1945 im Übrigen meist auch die Naturwissenschaftler im höheren Bildungswesen. Interessensvertreter wie z. B. Bernhard Bavink – Mathematiker, Chemiker, Physiker und Oberstudienrat, ehemaliges NSDAP-Mitglied und während der NS-Zeit Befürworter ‚völkischer Theologie‘ und der Eugenik – betonten nun die Bindung ihrer Wissenschaften an den „heiligen Begriff der Wahrheit“, die der Nationalsozialismus zur „bloßen ‚Nützlichkeit‘“ degradiert habe (Bavink, 1946, S. 11), forderten eine „Einheit von naturwissenschaftlicher Erkenntnis und Glauben an alle höheren Werte“ (Bavink, 1945, S. 5) und schwangen sich so in die gängigen Diskursmuster nach 1945 ein. Die spezifisch naturwissenschaftliche Version der Rückkehr zu platonischem Idealismus lautete für Bavink: „Der Weg zu Plato zurück geht heute nicht mehr an Demokrit vorbei, sondern mitten durch diesen und sein Werk hindurch“ (Bavink, 1946, S. 12). Dabei zeigt der Fall Bavink, wie kurz der Weg von einer christlich-rassistischen Legitimation der Naturwissenschaften im Fächerkanon der Schule zu ihrer christlich-humanistischen Begründung sein konnte.

Die technische Moderne war dabei nicht nur in den schulpädagogischen Diskursen eine zentrale Größe der Abgrenzung, sondern auch in den Diskursen über Inhalte und Strukturen der deutschen Universität nach 1945. Auch hier war es immer wieder die Kritik am ‚Geist‘ der technischen Zivilisation, über die sich die Rekonstruktion des neuhumanistischen Bildungsideals nach 1945 vollzog, das politisch Belastete und Unbelastete in den recht erfolgreichen Abwehrkämpfen gegen die Entnazifizierung einte. So stellte Gerd Tellenbach, Freiburger Historiker und bis zum Ende der 1950er Jahre

einflussreicher Wissenschaftspolitiker, 1946 den Universitäten die Aufgabe, „Gegengewichte“ zu finden und zu fördern gegen „die Technisierung und Rationalisierung des modernen Lebens mit ihren Geist und Seele gefährdenden Folgen“ (Tellenbach, 1946, S. 543). Die Universität, so auch der niedersächsische Kultusminister Adolf Grimme 1948 in „Die Sammlung“, müsse die Führungsrolle des „homo academicus“ über den neuzeitlichen „homo oeconomicus“ und seinen Zwillingbruder, den „homo technicus“, wiederherstellen (Grimme, 1948, S. 642–643). Dies bedeutete ganz konkret den Einbau geisteswissenschaftlich-philosophischer Studieninhalte in die Technischen Hochschulen. So lautete eine Forderung des „Blauen Gutachtens“ von 1948, das in der britischen Zone erarbeitet wurde und sich mit Fragen der Hochschulreform beschäftigte: Die technischen Einzelfächer müssten „wieder in den geistigen Aufbau des Abendlandes im humanistischen Sinne“ eingegliedert werden, „um die dämonischen Kräfte der Technik binden zu helfen und sie ihrem eigenen grenzenlosen Weiterwachsen ins Unmenschliche zu entziehen“ (Gutachten zur Hochschulreform, 1948, S. 90). Dies sei, so auch das „Blaue Gutachten“, nur auf der Grundlage eines religiösen Humanismus möglich, denn „es ist klar, dass der Humanismus irgendwelcher Art für sich allein diese Bindung nicht erreichen wird, sondern dass nur die letzten und tiefsten religiös-sittlichen Bindungskräfte dazu imstande sind“ (Gutachten zur Hochschulreform, 1948, S. 90–91).

5. Fazit: Der ‚Abendland‘-Diskurs als Erhaltungs- und Transformationsdiskurs

Der ‚Abendland‘-Diskurs nach 1945 zeigt sich insgesamt als ein geisteswissenschaftlich-pädagogischer Erhaltungsdiskurs, der gleichwohl auch auf Transformationen pädagogischer Theoriebildung verweist. Geprägt blieb er zwar durch das seit der Kulturkritik die Geisteswissenschaftliche Pädagogik prägende Ressentiment gegen die Moderne, gegen Individualismus, Rationalismus, Relativismus und Säkularisierung – insofern rekonstituierte sich hier traditionelle konservative Modernitätskritik. Aber was den ‚abendländischen Bildungskonzepten‘ im Gegensatz zu den radikalisierten kulturkritischen Diskursen der Zwischenkriegszeit fehlte, war die Utopie einer grundlegend anderen als der liberalen modernen Gesellschaft. Die kulturkritischen Deutungsmuster der Moderne wurden nun – nach 1945 – nicht mehr durch den Glauben an grundsätzliche, vor allem konservativ-revolutionär konturierte Alternativ- bzw. Ausstiegsmodelle aus der Moderne überlagert. Insofern wurde der Kulturpessimismus nach Ende des Zweiten Weltkriegs auch nicht mehr zur „politischen Gefahr“ (Stern, 1963). Mit dem Bildungsziel des ‚christlich-abendländischen Menschen‘ nach 1945 waren – anders als in den pädagogischen Konzepten nach 1918 – keine Aufbruchshoffnungen, kein „pädagogischer Enthusiasmus“ (Dudek, 1992, S. 62) mehr verbunden, sondern nurmehr resignativ getönte Kompensations- und Widerstandskonzepte. ‚Abendländisches Bildungsdenken‘ steht in dieser Hinsicht für einen folgenreichen pädagogischen und politischen Utopieverlust konservativ-pädagogischen Denkens nach 1945, der zentraler Bestandteil und Voraussetzung für die von Paul Nolte beschriebene „Transformation bürgerlich-kon-

servativer Ordnungsvorstellungen in Deutschland in der Mitte des 20. Jahrhunderts“ (Nolte, 2000, S. 292) ist.

Wenn man sich z. B. Sprangers ‚abendländisches Bildungsdenken‘ nach 1945 anschaut, so kann man hier gegenüber seinen an den Leitbegriffen ‚Einordnung‘, ‚Dienst‘ und ‚Gehorsam‘ orientierten Erziehungskonzepten der 1920er und 1930er Jahre eine deutliche, für konservatives Denken in Deutschland nach 1945 typische „Deradikalisierung“ (vgl. Müller, 1987) erkennen. Dabei kann man bei ihm und anderen Vertretern des pädagogischen ‚Abendland‘-Diskurses – trotz Abbaus staatsmetaphysischer Ideologeme – sicher noch nicht von einem liberalen Denken sprechen, denn Freiheit wurde weiterhin als Bindung an ein Absolutes gedacht, nun allerdings nicht an ein völkisches Kollektiv, sondern an eine christlich-metaphysische Ordnung. Da diese aber in ihrem Humanitäts-Pathos die Person (gegen den totalen Staat) ins Zentrum stellte (Kießling, 2012, S. 150), lässt sich doch von einem zumindest liberalisierten Denken sprechen. Mit abendländischem Freiheitspathos konnte man – auch und gerade als ehemaliger NS-naher Konservativer – in den antitotalitären Grundkonsens als der Basisideologie der frühen Bundesrepublik einschwenken und sich als liberal geläutert präsentieren. Insofern war ‚abendländisches Bildungsdenken‘ außerordentlich funktional innerhalb der neuen, durch die Demokratie gekennzeichneten Ressourcenkonstellation. In Adenauers Regierungserklärung vom 20. September 1949 hieß es: „[...] unsere ganze Arbeit wird getragen sein von dem Geist christlich-abendländischer Kultur und von der Achtung vor dem Recht und vor der Würde des Menschen“ (zit. n. Behn, 1971, S. 33).

Der pädagogische ‚Abendland‘-Diskurs ermöglichte die Anpassung alter pädagogischer Programme an neue politische Bedingungen. Insofern kann man ihn charakterisieren als Strategie „akademischer Vergangenheitspolitik“ (Weisbrod, 2002, S. 34). Er verknüpfte diejenigen Strategien, mit denen man die Hegemonie geisteswissenschaftlicher Wissensformen in Wissenschaft und Profession wiederherstellen und die Marginalisierung empirisch-experimenteller Wissenschaftsrichtungen ebenso wie realistischer Bildungskonzepte neu und aktuell begründen konnte. Und: Er ermöglichte die Abweisung einer demokratischen Schulstrukturreform. Denn an der Spitze des ‚abendländischen Widerstands‘ gegen die technische Moderne sollte weiterhin der gymnasial erzogene Bildungsbürger stehen. Mit dem konservativ-revolutionären Fortschrittsdenken war im konservativen Bürgertum *nicht* der Glaube an die Wirksamkeit und Notwendigkeit von Führung erodiert, auch wenn man nach den NS-Erfahrungen nun regelmäßig – wie z. B. Eduard Spranger – eine „sittliche Läuterung der Eliten“ und eine „Zähmung der Macht“ forderte (Spranger, 1951/1970, S. 349). Daher erlaubte es ‚abendländisches Bildungsdenken‘, alte bildungspolitische Gegnerschaften in neuem Kontext zu legitimieren: nämlich vor allem die gegen die Einheitsschule (z. B. Weinstock, 1947).

In dieser Hinsicht behielt der antitotalitär konturierte ‚abendländische Freiheitsbegriff‘ starke elitäre Aspekte. Denn neben der Freiheit von ‚totalitärer‘ staatlicher Inanspruchnahme war mit Freiheit auch die Freiheit des Bildungsbürgers von der Massengesellschaft gemeint, also letztlich: Freiheit von ‚Egalität‘. Und dies bedeutete auch, dass man die Demokratie in weiten Teilen der abendländisch deradikalisierten Pädagogik nur als ein elitäres Modell akzeptierte. Nicht nur Sprangers Demokratiebegriff blieb

elitär, auch z. B. Heinrich Weinstocks schriftstellerische Bemühungen der 1950er Jahre galten der Verteidigung einer elitären „Demokratie der Freiheit“ (Weinstock, 1958, S. 105) gegen eine ‚Demokratie der Gleichheit‘. In dieser Hinsicht steht das ‚abendländische Bildungskonzept‘ denn doch nur am Übergang von einem noch in den 1920er und 1930er Jahren verbreiteten autoritären zu einem demokratisierten Denken in der Pädagogik. Gleichwohl war es Ausdruck der von dem Schweizer Publizisten Fritz Rene Allemann 1956 in seinem vielgelesenen Buch „Bonn ist nicht Weimar“ beschriebenen nachrevolutionären Mentalität (Allemann, 1956, S. 112), von der die bundesrepublikanische Demokratie profitierte, und die verhinderte, dass die alten Eliten – wie in Weimar – wieder in eine Obstruktionshaltung gegenüber dem politischen System der Demokratie gingen.

Der Gegensatz von Technik und Bildung begann sich erst seit Ende der 1950er Jahre abzuschwächen. So gerieten im bildungspolitischen Diskurs – nicht zuletzt mit dem Sputnik-Schock und vor dem Hintergrund eines neuen Glaubens an die Gestaltbarkeit der technischen Zivilisation (vgl. Picht, 1959; Kurig, 2015b, S. 617–625) – zunehmend die steigenden qualifikatorischen Anforderungen der modernen Industriegesellschaft in den Fokus. Die im pädagogischen Technikdiskurs der 1950er Jahre noch dominierende Vorstellung, dass Bildung und Erziehung primär die Entfremdungserscheinungen einer ‚dämonischen‘ technischen Moderne zu ‚heilen‘ hätten, wurde nun abgelöst durch die Forderung, dass mit Bildung und Erziehung vor allem die westdeutsche Prosperitätsentwicklung durch Bereitstellung einer ausreichenden Zahl von notwendigem Personal für die technisch-industrielle Gesellschaft abgesichert werden müsse (vgl. Picht, 1958/1968). Parallel dazu wurden in dem sich zu Beginn der 1960er Jahre personell und konzeptionell neu ausrichtenden erziehungswissenschaftlichen Feld Konzepte ‚technischer Bildung‘ entwickelt, die kulturkritische Deutungsmuster endgültig hinter sich ließen und z. T. technikeuphorisch die Chancen der technischen Zivilisation feierten (Roth, 1965a, S. 23). Entweder versuchte man nun, Technik und Bildung offensiv aufeinander zu beziehen (vgl. Fink, 1959/1965; dazu Meyer-Drawe, 2005), technische Bildungsinhalte vermehrt in den Unterricht hineinzuholen (vgl. Roth, 1965) oder sogar – wie in der kybernetischen Pädagogik von Helmar Frank oder später Felix von Cube (vgl. Frank, 1973; von Cube, 1967) – pädagogische Prozesse in Regelkreis-analogien zu beschreiben und pädagogische Fragestellungen system-, regelungs-, automaten- und algorithmentheoretisch umzuformulieren. Mit ihrem Rationalitäts-, Machbarkeits- und Steuerungspathos und ihrem Glauben an die Übertragbarkeit technischer auf pädagogische Verfahren dokumentiert die Kybernetische Pädagogik wohl wie keine andere den Bruch zwischen dem pädagogischen Technikdiskurs der 1950er und dem der 1960er Jahre. Und auch wenn ihr Erfolg im pädagogischen Feld zunächst begrenzt blieb (vgl. Oelkers, 2008), so ist doch ihre langfristige Wirkung bis in heutiges, der Idee der ‚technischen Machbarkeit von Lernen‘ (Krautz, 2011, S. 157) verbundenes pädagogisches Denken unter dem Diktat der Ökonomie erst in Ansätzen erforscht. Im Verlauf der 1960er Jahre war es vor allem die Kritische Pädagogik, die eine Kritik solcherart technisch reduzierter ‚instrumenteller Vernunft‘ leistete und damit eines der Hauptthemen des geisteswissenschaftlich-pädagogischen Diskurses der frühen Nachkriegszeit

weiterführte (z. B. Heydorn, 1967, S. 54). Indem Kritische Pädagogik aber nun die im technischen Weltverhältnis wirkenden Erkenntnisformen vor allem als gesellschaftliche Machtformen kritisierte, unterzog sie – typisch für die von „ideengeschichtlichen Kontinuitäten“ und Wandel geprägten ‚langen 1960er Jahre‘ (Kießling, 2012, S. 280) – ein zentrales Thema geisteswissenschaftlicher Pädagogik zugleich einer „langsamen Modifikation“ (Kießling, 2012, S. 280).

Literatur

- Albrecht, C. (1999). Die Frankfurter Schule in der Geschichte der Bundesrepublik. In C. Albrecht, G. C. Behrmann, M. Bock, H. Homann, F. Tenbruck & H. Friedrich (Hrsg.), *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule* (S. 497–529). Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Allemann, F. R. (1956). *Bonn ist nicht Weimar*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ash, M. G. (1995). Verordnete Umbrüche – Konstruierte Kontinuitäten: Zur Entnazifizierung von Wissenschaftlern und Wissenschaften nach 1945. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 43(10), 903–923.
- Bavink, B. (1946). *Die Naturwissenschaften in der neuen deutschen Schule*. Bonn: Dümmler.
- Behn, H. U. (1971). *Die Regierungserklärungen der Bundesrepublik Deutschland*. München: Günter Olzog.
- Berdjajew, N. (1948). *Der Mensch in der technischen Zivilisation*. Wien: Amandus-Edition.
- Berendt, H. (1945). *Das Bildungsziel der höheren Schulen*. Bonn: Dümmler.
- Bernhart, J. (1946). *Der technisierte Mensch*. Augsburg: Naumann.
- Bollenbeck, G., & Knobloch, C. (2001) (Hrsg.). *Semantischer Umbau der Geisteswissenschaften nach 1933 und 1945*. Heidelberg: Winter.
- Bourdieu, P. (1993). Über einige Eigenschaften von Feldern. In ders., *Soziologische Fragen* (S. 107–114). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für eine klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes*. Konstanz: Universitäts-Verlag.
- Bourdieu, P. (2001). Unterrichtssysteme und Denksysteme. In ders., *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 48–110). Hamburg: VSA.
- Brinkmann, D. (1946). Mensch und Technik. *Hamburger Akademische Rundschau*, 1(8), 313–325.
- Curtius, E. R. (1948/1993). *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. (11. Aufl.). Tübingen/Basel: Francke.
- Dilthey, W. (1973). *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. Erster Band der Gesammelten Schriften*. (7., unveränd. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dudek, P. (1992). Kontinuität und Wandel. Wissenschaftliche Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. In W. H. Pehle & P. Sillem (Hrsg.), *Wissenschaft im geteilten Deutschland. Restauration oder Neubeginn nach 1945?* (S. 57–73). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Dvorak, R. (1948). *Technik, Macht und Tod*. Hamburg: Claassen & Goverts.
- Eberan, B. (1985). *Luther? Friedrich „der Große“? Wagner? Nietzsche? ...? ...? Wer war an Hitler schuld? Die Debatte um die Schuldfrage 1945–1949*. (2., erw. Aufl.). München: Minerva.
- Emmerich, W., & Wege, C. (1995) (Hrsg.). *Der Technikdiskurs in der Hitler-Stalin-Ära*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fink, E. (1959/1965). Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In H. Roth (Hrsg.), *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze* (S. 33–50). Hannover: Schroedel.

- Flitner, W. (1945/46). Erwachsenenbildung heute. *Die Sammlung*, 1, 421–426.
- Flitner, W. (1947/1983). Goethe im Spätwerk. Glaube, Weltsicht, Ethos. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 6*. Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1947/2002). Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der künftigen Erziehung. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 8: Goethe-Studien, Humanismus-Studien* (S. 454–493). Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1951/1989). Erziehungswissenschaft und kirchliche Pädagogik. In ders., *Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften. Abhandlungen zu normativen Aspekten und theoretischen Begründungen der Pädagogik* (S. 38–55). Paderborn: Schöningh.
- Flitner, W. (1952). Studentisches Gemeinschaftsleben und Hochschulreform. *Die Sammlung*, 7, 116–125.
- Frank, H. (1973). Philosophische und kybernetische Aspekte der Pädagogik. In B. S. Meder & W. Schmidt (Hrsg.), *Kybernetische Pädagogik. Schriften 1958–1972 von Helmar Frank und Mitarbeitern. Band 1* (S. 518–535). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fritsch, A. (2007). „Dritter Humanismus“ und „Drittes Reich“ – Assoziationen und Differenzen. In R. Dithmar & A. Schwalb (Hrsg.), *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik* (S. 109–138, 2. Aufl.). Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus.
- Fröschle, U. (2000). Vom ‚Aufmarsch des Nationalismus‘ zu den ‚Illusionen der Technik‘. Friedrich Georg Jüngers Revision des technischen Machtanspruchs. In F. Strack (Hrsg.), *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter* (S. 133–151). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Graf, R. (2008). *Die Zukunft der Weimarer Republik. Krisen und Zukunftsaneignungen in Deutschland 1918–1933*. München: Oldenbourg.
- Grenzmann, W. (1946). *Philosophie in der höheren Schule*. Bonn: Dümmler.
- Grimme, A. (1948). Homo academicus. *Die Sammlung*, 3, 641–645.
- Groppe, C. (2009). Kulturkritik und ‚Geistesgeschichte‘ als Kanonisierung. Debatten und Konflikte in den Geistes- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. In J. Bilstein & J. Ecaris (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen* (S. 31–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gutachten zur Hochschulreform* (1948). Vom Studienausschuß für Hochschulreform. o. O.
- Herbert, U. (1999). Deutsche Eliten nach Hitler. *Mittelweg*, 36(33), 66–82.
- Heydorn, H.-J. (1946). Ende und Anfang. *Hamburger Akademische Rundschau*, 1, 291–295.
- Heydorn, H.-J. (1967). Zum Bildungsproblem in der gegenwärtigen Situation. In ders., B. Simonsohn, F. Hahn & A. Hertz (Hrsg.), *Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Kritische Beiträge zur Bildungstheorie* (S. 5–63). Frankfurt a. M./Berlin/München: Diesterweg.
- Horkheimer, M. (1967). Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. In ders. (1991), *Gesammelte Schriften. Band 6: ‚Zur Kritik der instrumentellen Vernunft‘ und ‚Notizen 1949–1969‘* (S. 19–186). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Jünger, F. G. (1944/2010). *Die Perfektion der Technik* (8., um ein Nachwort vermehrte Aufl.). Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Kajetzke, L. (2008). *Wissen im Diskurs. Ein Theorienvergleich von Bourdieu und Foucault*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kersting, C. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kießling, F. (2012). *Die undeutschen Deutschen. Eine ideengeschichtliche Archäologie der alten Bundesrepublik 1945–1972*. Paderborn: Schöningh.
- Krautz, J. (2011). *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie* (3. Aufl.). München: Diederichs.

- Künneht, W. (1947). *Der große Abfall. Eine geschichtstheologische Untersuchung der Begegnung zwischen Nationalsozialismus und Christentum*. Hamburg: Wittig.
- Kurig, J. (2015a). Zwischen Utopie und Utopieverlust: Transformationen pädagogischen Denkens zwischen den 1920er und 1950er Jahren am Beispiel der Schriften Herman Nohls und Eduard Sprangers. In C. Grope (Hrsg.), *Die Erziehung des „Neuen Menschen“. Utopie und Utopieverlust im pädagogischen Denken des 18.–20. Jahrhunderts. Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft* (S. 59–89). Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Kurig, J. (2015b). *Bildung für die technische Moderne. Pädagogische Technikdiskurse zwischen den 1920er und 1950er Jahren in Deutschland*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lakebrink, B. (1946). *Neue Bildung. Die Ueberwindung des modernen Nominalismus*. Bonn: Dümmler.
- Laurien, I. (1991). *Politisch-kulturelle Zeitschriften in den Westzonen 1945–1949. Ein Beitrag zur politischen Kultur der Nachkriegszeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Litt, T. (1955). *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Mandelkow, K. R. (1998). Der „restaurierte“ Goethe: Klassikerrezeption in Westdeutschland nach 1945 und ihre Vorgeschichte seit 1870. In A. Schildt & A. Sywottek (Hrsg.), *Moderonisierung im Wiederaufbau. Die westdeutsche Gesellschaft der 50er Jahre* (S. 541–550, ungek., durchges. u. aktual. Studienausg.). Bonn: Dietz.
- Matthes, E. (1998). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik nach der NS-Zeit. Politische und pädagogische Verarbeitungsversuche*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meinecke, F. (1946). *Die deutsche Katastrophe. Betrachtungen und Erinnerungen*. Wiesbaden: Eberhard Brockhaus.
- Merlio, G. (2000). Kultur- und Technikkritik vor und nach dem Ersten Weltkrieg. In F. Strack (Hrsg.), *Titan Technik. Ernst und Friedrich Georg Jünger über das technische Zeitalter* (S. 19–41). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Metzler, G. (2005). *Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft*. Paderborn: Schöningh.
- Meyer-Drawe, K. (2005). Deus humanus? Bildung unter dem Einfluss moderner Technologien. In A. Hilt & C. Nielsen (Hrsg.), *Bildung im technischen Zeitalter. Sein, Mensch und Welt nach Eugen Fink* (S. 36–56). Freiburg/München: Alber.
- Morat, D. (2004). Techniken der Verschwiegenheit. Esoterische Gesprächskommunikation nach 1945 bei Ernst und Friedrich Georg Jünger, Carl Schmitt und Martin Heidegger. In M. Föllmer (Hrsg.), *Sehnsucht nach Nähe. Interpersonale Kommunikation in Deutschland seit dem 19. Jahrhundert* (S. 157–174). Stuttgart: Steiner.
- Muller, J. Z. (1987). *The Other God That Failed: Hans Freyer and the deradicalization of German conservatism*. Princeton: Princeton University Press.
- Nolte, P. (2000). *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*. München: Beck.
- Oelkers, J. (2008). Kybernetische Pädagogik: Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 196–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ortmeyer, B. (2010). *Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen* (2., durchges. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Overesch, M. (1980). Die gesamtdeutsche Konferenz der Erziehungsminister in Stuttgart am 19./20. Februar 1948. *Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte*, 28(2), 248–285.
- Picht, G. (1958/1968). Zehn Thesen über die Höhere Schule. In K. Müller (1968) (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung. Texte zur Geschichte und Theorie seit Wilhelm von Humboldt* (S. 279–299). Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Picht, G. (1959). *Technik und Überlieferung. Die Überlieferung der Technik, die Autonomie der Vernunft und die Freiheit des Menschen*. Hamburg: Furche.
- Rauschning, H. (1938). *Revolution des Nihilismus. Kulisse und Wirklichkeit im Dritten Reich*. Zürich/New York: Europa.
- Roth, H. (1965) (Hrsg.). *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1965a). Technik als Element der Bildung. Eine Gegenklage. In ders. (Hrsg.), *Technik als Bildungsaufgabe der Schulen. Vorträge und Aufsätze* (S. 13–32). Hannover: Schroedel.
- Sarasin, P. (2011). Was ist Wissensgeschichte? *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 36(1), 159–172.
- Schäfer, M. (1994). *Die „Rationalität“ des Nationalsozialismus. Zur Kritik philosophischer Faschismustheorien am Beispiel der Kritischen Theorie*. Weinheim: Beltz.
- Schildt, A. (1999). *Zwischen Abendland und Amerika. Studien zur westdeutschen Ideenlandschaft der 50er Jahre*. München: Oldenbourg.
- Schnippenkötter, J. (1945). *Rede zu der Wiedereröffnung der höheren Schulen in der Nord-Rhein-provinz*. Bonn: Dümmler.
- Schümmer, K. (1946). *Die innere Gestalt der höheren Schule. Gedanken zu den neuen Lehrplänen*. Bonn: Dümmler.
- Schwerber, P. (1930). *Nationalsozialismus und Technik. Die Geistigkeit der nationalsozialistischen Bewegung*. München: Verlag F. Eher.
- Sieferle, R. P. (1995). *Die Konservative Revolution. Fünf biographische Skizzen*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Simmel, G. (1916/2000). Die Krisis der Kultur. In ders., *Gesamtausgabe. Band 11: Aufsätze und Abhandlungen 1909–1918* (S. 190–201). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Spranger, E. (1946/1970). Verstrickung und Ausweg. Ein Wort über die Jugend. In H. J. Meyer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 8: Staat, Recht und Politik* (S. 268–276). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1948/1969). Kulturbegegnungen als philosophisches Problem. In H. Wenke (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 5: Kulturphilosophie und Kulturkritik* (S. 290–308). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1950/1969). Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 1: Geist der Erziehung* (S. 189–207). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Spranger, E. (1951/1970). Deutschland und Europa. Rede zum 2. Jahrestag der Bundesrepublik am 12. September 1951. In H. J. Meyer (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 8: Staat, Recht und Politik* (S. 345–358). Tübingen: Niemeyer.
- Spranger, E. (1953/1969). Ist der moderne Kulturprozeß noch lenkbar? In H. Wenke (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band 5: Kulturphilosophie und Kulturkritik* (S. 328–347). Tübingen: Niemeyer.
- Stern, F. (1963). *Kulturpessimismus als politische Gefahr. Eine Analyse nationaler Ideologie in Deutschland*. Bern/Stuttgart/Wien: Scherz.
- Tellenbach, G. (1945/46). Zur Selbstorientierung der deutschen Universität. *Die Sammlung*, 1, 530–543.
- Thielicke, H. (1948). *Fragen des Christentums an die moderne Welt. Untersuchungen zur geistigen und religiösen Krise des Abendlandes*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Vietta, S. (1989). *Heideggers Kritik am Nationalsozialismus und an der Technik*. Tübingen: Niemeyer.
- von Cube, F. (1967). *Was ist Kybernetik? Grundbegriffe, Methoden, Anwendungen*. Bremen: Schünemann.
- von Martin, A. (1946). Geschichte vom Standpunkte der Humanität. In E. G. S. Buer (Hrsg.), *Zum neuen Geschichtsbild* (S. 22–43). Ulm: Aegis.

- Weinstock, H. (1947). *Die abendländische Ordnung der deutschen Bildungsanstalten*. Stuttgart: Klett.
- Weinstock, H. (1948). *Der deutsche Abfall vom Geist und die Schule*. Wiesbaden: Limes.
- Weinstock, H. (1958). *Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters*. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Weisbrod, B. (2002) (Hrsg.). *Akademische Vergangenheitspolitik. Beiträge zur Wissenschaftskultur der Nachkriegszeit*. Göttingen: Wallstein.

Abstract: It was not self-evident that ‘Geisteswissenschaftliche Pädagogik’ would be re-established in West-German universities after 1945 because of some scholars’ closeness to Nazi ideology. This contribution examines the symbolic practices with which the protagonists presented their form of knowledge as a contemporary response to current challenges. Within a general discourse, which interpreted National Socialism as a result of a destructive ‘nihilistic’ technological modernity, value-orientated spiritual sciences and ‘abendländisch’-humanistic education could be placed as resistance forces against modern ‘technocracy’.

Keywords: Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Technology, Technocracy, Abendland, Christian Humanism

Anschrift der Autorin

Dr. Julia Kurig, Helmut-Schmidt-Universität,
Universität der Bundeswehr Hamburg,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Vertretungsprofessur Ideen- und Diskursgeschichte von Bildung und Erziehung,
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland
E-Mail: kurig@hsu-hh.de