

Menck, Peter

Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition

Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 39-51. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 22)



Quellenangabe/ Reference:

Menck, Peter: Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition - In: Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim ; Basel : Beltz 1988, S. 39-51 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220526 - DOI: 10.25656/01:22052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220526>

<https://doi.org/10.25656/01:22052>

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

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

22. Beiheft

Pädagogik und Nationalsozialismus

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1988

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Pädagogik und Nationalsozialismus / hrsg. von Ulrich
Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1988
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 22)
ISBN 3-407-41122-7
NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Photokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1988 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41122 7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS	
Zur Einführung in die Thematik „Pädagogik und Nationalsozialismus“ . . .	9
 I. „Nationalsozialistische Pädagogik“ – Konzept und Forschungsstand	
GISELA MILLER-KIPP	
Die ausgebeutete Tradition, die ideologische Revolution und der pädagogische Mythos. Versuche und Schwierigkeiten, „nationalsozialistische Pädagogik“ zu begreifen und historisch einzuordnen	21
PETER MENCK	
Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945. Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition	39
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung	53
 II. Traditionen – Anbahnungen und Aneignungen	
HUBERT STEINHAUS	
Blut und Schicksal. Die Zerstörung der pädagogischen Vernunft in den geschichtsphilosophischen Mythen des Wilhelminischen Deutschlands . . .	87
JÜRGEN REYER	
„Rassenhygiene“ und „Eugenik“ im Kaiserreich und in der Weimarer Republik: Pflege der „Volksgesundheit“ oder Sozialrassismus?	113
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Hilfsschulpädagogik und Nationalsozialismus – Traditionen, Kontinuitäten, Einbrüche. Zur Berufsideologie der Hilfsschullehrerschaft im Kaiserreich und in der Weimarer Republik	147

HAJO BERNETT

Das Kraftpotential der Nation. Leibeserziehung im Dienst der politischen Macht	167
--	-----

III. Ambivalenzen – Reformpädagogik und Nationalsozialismus

JÜRGEN OELKERS

Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914	195
---	-----

HARALD SCHOLTZ

Pädagogische Reformpraxis im Sog einer totalitären Bewegung. Versuche zur Anpassung und Instrumentalisierung	221
--	-----

JÜRGEN REULECKE

„... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“ Der Weg in die „Staatsjugend“ von der Weimarer Republik zur NS-Zeit	243
--	-----

IV. 1932/33 – Irritationen, Stellungnahmen, Orientierungsversuche

HEINZ-ELMAR TENORTH

Einfügung und Formierung, Bildung und Erziehung. Positionelle Differenzen in pädagogischen Argumentationen um 1933	259
--	-----

ULRICH HERRMANN

„Die Herausgeber müssen sich äußern“. Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation	281
--	-----

JOH.-CHRISTOPH VON BÜHLER

„Totalisierende Jugendkunde“ für den totalitären Staat. Die „Vierteljahrschrift/Zeitschrift für Jugendkunde“ zwischen 1931 und 1935	327
---	-----

Zu den Autoren dieses Bandes	345
--	-----

Pädagogik in Deutschland zwischen 1933 und 1945

Überlegungen zur Aneignung einer verdrängten Tradition

1. Vorbemerkungen

Ein¹ Mensch, der Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre in Bonn Erziehungswissenschaft studierte, durfte sich – wenn er denn überhaupt Fragen an die Geschichte seiner Disziplin stellte – mit der Vorstellung einer „radikalen Unterbrechung durch das nationalsozialistische Zwischenspiel“ (WILHELM 1963, S. 154) zufriedengeben. Ich sah und hörte den Emeritus THEODOR LITT, der in seiner Person die Einheit der Erziehungswissenschaft vor 1933 und nach 1945 repräsentierte – wie HERMAN NOHL und ERICH WENIGER in Göttingen, EDUARD SPRANGER in Tübingen oder WILHELM FLITNER in Hamburg. Ich muß allerdings sagen, daß mich damals weder die Frage interessierte, was denn in jener Zwischenzeit „Erziehungswissenschaft“ gewesen war, noch daß ich damals jenes Buch gelesen hatte, aus dem ich eben das Bild von der „radikalen Unterbrechung“ zitierte. In der Erinnerung an meine Studienzeit gibt es nicht mehr als die Vorstellung eines Neuanfangs, eines Anfangs an dem Punkt, wo man 1933 hatte aufhören müssen, die systematisch ganz unbedeutende Vorstellung von einer Lücke. Uns interessierten damals andere Fragen: der „Rahmenplan des Deutschen Ausschusses“, „das Problem der Didaktik“ einerseits und PLATONS Erziehungsphilosophie sowie die Klassiker und Neuhumanisten andererseits – Fragen also nach der Gestaltung von Schule und Unterricht sowie nach den Grundlagen und dem Sinn erzieherischen Handelns.

Als wir dann etwa zehn Jahre später erste selbständige Schritte in der Disziplin machten, angetan von der Neuentdeckung der gesellschaftlichen Vermittlung von Erziehung, da reichte für mich und viele meiner Altersgenossen die Orientierung an verschiedenen „wissenschaftstheoretischen Richtungen“. Drei oder vier hatten FRANZ WELLENDORF (1969), HERWIG BLANKERTZ (1971) und dann WOLFGANG KLAFKI (1976) identifiziert. Natürlich rechnete man sich der „kritischen“ Erziehungswissenschaft zu („kritisch“ im Sinne der Kritischen Theorie); die anderen Positionen dienten der Abgrenzung und dem Umschreiben der eigenen. Die Definition solcher typischen Zugänge zu wissenschaftlicher Reflexion auf Erziehung – das schien bislang und scheint weiterhin für die Selbstverständigung und als Basis für die wissenschaftliche Arbeit auszureichen. Hat man nun Position bezogen, dann kann man an die Erforschung von „Erziehung“ gehen; dazu gehört, in letzter Zeit zunehmend, auch die „Erziehung im Nationalsozialismus“. Die Geschichte der eigenen Disziplin hingegen ist nicht gefragt, sie ist kein integrierender Bestandteil

ihrer Systematik. Deswegen störte und stört jenes dunkle Loch zwischen 1933 und 1945 nicht².

Es sieht so aus, als hätte sich die Situation geändert. Ein Indiz: Anders als seine Vorgänger (vgl. hierzu WEBER 1980) setzte sich HERWIG BLANKERTZ in seiner „Geschichte der Pädagogik“ mit der „NS-Pädagogik als Un-Pädagogik und Erbe der Pädagogischen Bewegung“ auseinander (BLANKERTZ 1982, S. 272 ff.). Und der Literaturbericht von TENORTH (in diesem Heft) ist – bei allen Desideraten, die er notiert – so umfangreich, daß man sich fragen kann: Warum nun plötzlich – scheinbar – ein reges Interesse an eben jener Epoche (und das übrigens gleichzeitig auch in anderen Disziplinen, vgl. z. B. LUNDGREEN 1985)? Seit einer Reihe von Jahren erleben wir eine tiefgreifende Verunsicherung in der Praxis von Erziehung in der Gesellschaft – nicht etwa wegen Zweifeln an angemessenen Methoden oder wegen kontroverser Ziele; nein, es ist ein grundsätzliches Unbehagen, ein Gefühl des Ungenügens überkommener Formen erzieherischen Handelns, gar an Erziehung überhaupt. Mindestens zwei Hinweise darauf liegen vor Augen:

Da ist einmal die Proklamation einer Antipädagogik, die Forderung, Erziehung abzuschaffen und an ihrer Stelle einen grundlegend neuen Umgang mit Kindern zu pflegen. Auch die Beliebtheit, der sich der Topos der „Schwarzen Pädagogik“ allenthalben erfreut, gehört hierher: „Erziehung“ als Ganze steht zur Debatte. – Ganz ähnlich ist es wohl mit dem, was man als Renaissance der Reformpädagogik bezeichnen könnte: Da werden überall deren Protagonisten ausgegraben, verschüttete oder beiseitegelegte Traditionen, und daraufhin befragt, was sie zur Lösung von praktischen Problemen zumal im Bereich der Schule beitragen, für die die heute zur Verfügung stehenden Lösungen untauglich zu sein scheinen. „Erziehung“: die Praxis ist obsolet geworden, die dieser Begriff begreift, und das führt zu einer ausdrücklichen Auseinandersetzung mit der eigenen Tradition. Und da entdeckt man unter anderem, daß „Erziehung“ als Grundfunktion des Lebens und der Gesellschaft verstanden und daß der absichtsvollen Erziehung erst in diesem Rahmen ein Sinn zugesprochen wurde – nicht nur von PETER PETERSEN, sondern auch von ERNST KRIECK, von welch letzterem wir wissen, daß er seine Theorie der „funktionalen Erziehung“ uneingeschränkt in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt hatte. Wie das? Ein vernünftiger, jedenfalls ein weiterführender theoretischer Ansatz, und der offensichtlich so nahe am Nationalsozialismus?

Einen zweiten Hinweis kann man der „Geschichte der Pädagogik“ von BLANKERTZ entnehmen: „Thema der Pädagogik – so sagt er – ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muß diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten“ (BLANKERTZ 1982, S. 306) – der Eigenstruktur, die im Laufe der Geschichte der europäischen Pädagogik herausgearbeitet worden ist. Und: „Die Erziehungswissenschaft ... rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d. h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst.“ (ebd., S. 307) Die Hinwendung zur Geschichte dient BLANKERTZ zur Vergewisserung einer leitenden Idee, an der sich Erziehung orientieren kann. Was aber nun, wenn es in dieser

Geschichte eine Epoche gab, für die man erwägen (sic) möchte, ob der Begriff „Pädagogik“ nicht überhaupt vermieden werden sollte. Denn der „totale Zugriff des NS-Staates auf den Menschen hatte, von seiner eigenen Logik her, keinen Raum für eine noch so begrenzte pädagogische Autonomie. Erziehung sollte bruch- und lückenlos in den Dienst der Herrschaftssicherung eingestellt sein“ (ebd., S. 272). Die Antwort der Erziehungswissenschaftler in den ersten Jahrzehnten der Bundesrepublik war eindeutig: Dieser „dunkle Abschnitt deutscher Vergangenheit“ wurde in der Geschichte isoliert „als eine Art ‚Un-Pädagogik‘, die im strikten Widerspruch zu allen beglaubigten Überlieferungen der europäischen Erziehungsgeschichte stand und von den Nachfahren nur als ein ... nicht verständlicher Absturz in die Barbarei zur Kenntnis genommen werden könnte“ (ebd., S. 273). Aber so einfach ist es schon deswegen nicht, weil die Versatzstücke, aus denen sich die NS-Pädagogik zusammensetzte, keineswegs „originell, vom Faschismus selbst hervorgebracht (worden waren), sondern ... der Tradition (entstammten), auf die sich (auch, P. M.) die Pädagogische Bewegung berufen hatte“ (ebd., S. 274).

Verunsicherung der Praxis von Erziehung und der Reflexion auf Erziehung, allemal nachhaltige Verunsicherung, die das eigene Selbstverständnis und die leitenden Orientierungen betrifft, das nötigt offensichtlich zu einer Auseinandersetzung mit der Geschichte, in der „Erziehung“ sowie die „Wissenschaft“, als die institutionalisierte Reflexion, angetreten sind. Und dabei kommt natürlich auch die Epoche in den Blick, die – wie gesagt – bis dahin zwischen „Dammbruch“ (WILHELM 1963, S. 140) und „Zusammenbruch“ im Dunklen geblieben war.

2. Das Problem

Was wissen wir über diese Epoche? Trotz allen Desideraten, auf die die Experten aufmerksam machen, kann man vorweg wohl schon sagen: es ist – wie die umfangreiche Bestandsaufnahme TENORTS (in diesem Heft) zeigt – mehr, als wir von jeder früheren Epoche der Geschichte der Pädagogik wissen. Am meisten wissen wir über Personen, genauer: die Protagonisten. Das sind einerseits diejenigen, die man als NS-Erziehungstheoretiker zu bezeichnen pflegt, von denen durchweg und nahezu ausschließlich KRIECK und BAEUMLER genannt werden und erforscht sind. Und da gibt es andererseits diejenigen, die 1933 auf Lehrstühlen für (Philosophie und) Pädagogik saßen; die zwar (nahezu alle) die Machtergreifung begrüßten – enthusiastisch oder mit Skepsis – und die (wohl alle?) zum Teil sehr schnell, zum Teil erst später in kritische Distanz zum Regime gingen. Über das Schicksal der anderen ist so gut wie nichts bekannt. Auch weiß man nahezu nichts über diejenigen, die die vakant gewordenen Stellen dann besetzt haben.

Aber nicht so sehr die Personen sind es eigentlich, denen das eingangs erläuterte Interesse gilt, sondern eine systematische Frage: Was ist von einer Geschichte zu halten, in der so Ungleiches, ja Gegensätzliches gleichermaßen den Titel der „Erziehung“ und der „Wissenschaft“ beansprucht wie einerseits die Reformpädagogik und ihre Theorie, also die geisteswissenschaftliche Pädagogik, und andererseits die nationalsozialistische Pädagogik; von einer Geschichte also, die anscheinend kein Kriterium zur Beurteilung von Recht und Unrecht abzugeben in der Lage war?

Meist wird die Frage etwas anders gestellt: Was ist von einer erziehungswissenschaftlichen Theorie zu halten, die, wie heute gerne gesagt wird (z. B. von GAMM 1984), vor dem Phänomen des Nationalsozialismus versagte, diesem zumindest gegenüber keine dezidiert kritische Position darstellte? Gibt es keine Theorie, die eine solche Position markiert hätte oder hätte markieren können? Eine Antwort haben wir (noch?) nicht. Soviel kann man allerdings schon jetzt sagen: Auf keinen Fall findet man sie, wenn man sich damit begnügt, einzelne Personen und ihr Werk hervorzuholen und zu analysieren, die Personen zumal, und sie dann in Schubladen packt mit Aufschriften wie „Anbiederung“, „fehlende Zivilcourage“, „Selbstgleichschaltung“, und das am Ende nur zum Zwecke der Legitimation der eigenen Position. Diese Art der Auseinandersetzung mit dem Verhalten der Väter oder Großväter führt ebensowenig weiter wie Entlastungen und Entschuldigungen auf der anderen Seite. Was wir brauchen, ist ein Zugang, der die *systematische Aneignung der Vergangenheit unserer Disziplin* ermöglicht.

Einen solchen Zugang möchte ich mit den Begriffen der „Tradition“, der „Aneignung“ und der „Auseinandersetzung“ umschreiben. Diejenigen kognitiven und moralischen Orientierungen, die das Handeln von Erziehern bzw. von Erziehungswissenschaftlern leiten, bilden sich unter anderem (und vielleicht vor allem [sic]) in der Aneignung von und in der kritischen Auseinandersetzung mit einer Tradition, die sie als für sich verbindlich akzeptieren. Für die Zunft als ganze gilt das in ähnlicher Weise: Die Explikation ihres Selbstverständnisses geschieht im Medium der Auszeichnung und Interpretation einer als verbindlich anerkannten Tradition.

In dieser Sprache gesprochen, ergibt sich die beunruhigende Frage danach, was von einer Tradition zu halten ist, die anscheinend durchaus unterschiedliche Orientierungen für Erziehungspraxis und pädagogische Theorie legitimiert. Aber: An der Tradition als solcher kann es nicht liegen, PESTALOZZI oder VON HUMBOLDT gehören allemal dazu. Die unterschiedlichen Orientierungen müssen auf unterschiedliche Interpretationen zurückzuführen sein. Diese, das unter dem Titel der „Pädagogik“ (oder der „Erziehungswissenschaft“) produzierte Wissen, wären demnach der Zugang, der die systematische Aneignung der Vergangenheit unserer Disziplin ermöglicht? Nicht nur dies: Wir müssen zusätzlich wissen, wonach wir fragen; wir müssen unsererseits bereits einen Begriff von Erziehungswissenschaft haben, wenn wir das beurteilen wollen, was zwischen 1933 und 1945 (und davor und danach) in Deutschland als Wissen von Erziehung produziert worden ist.

Diese Hinweise zielen auf einen Maßstab, auf ein – moralisch und kognitiv – normierendes Fundament der Erziehungswissenschaft, auf den praktischen Sinn unseres Bemühens um die Geschichte derselben.

3. Was ist „Erziehung“?

Es gab und gibt einen *Begriff von Erziehung*, aufgehoben in jener als verbindlich reklamierten abendländischen Tradition, der keineswegs für alles herhält und beliebig ausgelegt werden kann. Wie immer wir ihn in unserem Handeln – Erziehung und Wissenschaft – wie immer eine ganze Generation ihn verfehlen mag: Daß wir ihn verfehlen, können wir nur sehen und sagen, weil und sofern wir ihn grundsätzlich und grundlegend akzeptieren. Ich nenne ein paar derjenigen Topoi, die über alle Schulen und wissenschaftstheoretischen Richtungen hinweg für jede Pädagogik konstitutiv waren und sind:

Da ist zunächst die *unbedingte Wertschätzung des Menschen*, wie sie seit der Aufklärung für die gesellschaftliche Praxis und insofern auch für Erziehung konstitutiv ist, die dementsprechend in ihren Begriff als integrierender Bestandteil aufgenommen wurde. Ich will nicht sagen, daß die Praxis von Erziehung seitdem durchweg und durchaus eine menschenwerte gewesen wäre. Sie muß sich aber seitdem und unwiderruflich an jenem Kriterium messen lassen. Im „pädagogischen Bezug“ von NOHL finden wir den Topos für die Erziehung übersetzt; als „Umfassung“ ganz ähnlich bei MARTIN BUBER.

Mündigkeit ist die Version der Menschheit, die für die Erziehung spezifisch, konstitutiv ist, auch als „Selbstbestimmung“ oder „Emanzipation“ formuliert (wobei dieser Begriff die gesellschaftliche Vermittlung von Erziehung besser verdeutlicht als jener).

Prekär ist scheinbar das Problem der *Bildung*. Zwar war es geteilte Überzeugung, Bildung bezeichne „jene Verfassung des Menschen ... , die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen“ wie THEODOR LITT es später formuliert hat (1959, S. 11). Aber man findet zugleich eine vehemente Kritik an den im Unterricht der Schule zu „Bildungsgütern“ verkommenen Inhalten traditioneller Bildung. Nur: Auch hiermit wird – anders als im revolutionären Gestus nationalsozialistischer Verlautbarungen – die Inhaltlichkeit von Bildung nicht geleugnet. Im Gegenteil, man versuchte, sie wieder in ihr Recht zu setzen. Welches ist das?

Damit bin ich beim nächsten Topos, dem der *Humanität*: SPRANGER war es neben anderen, der – lange vor 1933 – jene vergessenen, unter Schulwissen verschütteten, zumindest angestaubten Klassiker der Pädagogik wiederentdeckte, die in den Inhalten des Unterrichts, in der Kultur, der diese entstammen, die darin die Menschlichkeit von Menschen aufgehoben und sie insofern als Material für die Menschwerdung sich bildender Menschen sahen – allen voran WILHELM VON HUMBOLDT. Daß KARL MARX, jedenfalls in seinen Frühschriften, hierin HUMBOLDT nahe verwandt war, das ist damals allerdings niemandem aufgefallen (aber das ist ja auch heute durchaus nicht überall bekannt).

Den Topos der *pädagogischen Autonomie* haben die Pädagogen der Weimarer Zeit allererst formuliert: als begriffliches Fazit einer Bewegung, an deren Ende – eben in der Weimarer Republik – die Lösung der Schule, der Erziehung aus der Vormundschaft der Kirche stand – den Begriff also für den Anspruch einer Praxis, die nicht restlos aufgeht in vorgegebenen Orientierungen, die vielmehr eine

spezifische Orientierung – die an Mündigkeit – als ihre *raison d'être* reklamiert. BLANKERTZ macht darauf aufmerksam, daß dies gerade da zu einem Widerspruch führte, wo wir es am wenigsten erwarten, bei den NS-Ausleseschulen: Die Eliteerziehung in diesen Schulen habe entweder in politische Bildung übergehen müssen – „was sie aber nicht durfte, weil die für sie erforderlichen Verbindlichkeiten einer vorweggenommenen gesellschaftlichen Ordnung der Willkür des Führers vorgegriffen hätten – oder aber zurückfallen in Inhalte und Formen der bürgerlichen Leistungsschule ... – was sie gleichfalls nicht durften, weil es einem Verrat am revolutionären Anspruch des NS gleichgekommen wäre. Die innere Entwicklung der Ausleseschulen war ein dramatischer Konflikt zwischen der systemkonformen, menschenverachtenden Verhaltenssteuerung einerseits und der im Vorgang der Erziehung selbst enthaltenen Dynamik andererseits, die die Freisetzung des Zöglings zu eigenem Urteil, zu Kritik und Selbstbehauptung wollen muß, auch dann, wenn nur die Tradierung des Vorgegebenen intendiert ist.“ (BLANKERTZ 1982, S. 278) Die „im Vorgang der Erziehung selbst enthaltene Dynamik“ – das ist es, was die „pädagogische Autonomie“ legitimiert.

Schillernd scheint der Topos der *Rationalität* zu sein. Die Kritik von Intellektuellen, der „Verkopfung“, des Rationalismus war allgemein. Alle Reformpädagogen haben das Leben als das Ursprüngliche gegenüber der Rationalität ausgespielt, eine gefährliche Denkfigur und Praxisorientierung, weil es das reine, unverfälschte „Leben“ vor aller begrifflichen Fassung ebenso wenig gibt wie die „Natur“ und weil man deswegen dasjenige mit der Weihe des Ursprünglichen versehen konnte, was man selbst als das „Leben“ (oder dann „lebenswert“) definierte. Aber: In der Tradition der Erziehungswissenschaft steht die Kategorie des Lebens nicht für schlechten Irrationalismus, sondern für die prinzipielle Unverfügbarkeit des Kindes, für dessen Recht, sich selbst zu bilden und bestimmen, und gegen jeden Versuch, seine Form und seine Zukunft zu machen. Hierum ging es Reformpädagogen wie ELLEN KEY und Erziehungswissenschaftlern wie NOHL, SPRANGER und PETERSEN.

Zu erinnern ist schließlich daran, daß Erziehung in sich *widersprüchlich* ist. Man kann diese Widersprüchlichkeit in allen genannten Aspekten des Begriffs aufweisen. Ich beschränke mich auf das über die pädagogische Autorität vermittelte Moment der – gesellschaftlichen – Macht, so würden wir heute sagen. In der klassischen Formulierung von IMMANUEL KANT gesprochen: Es handelt sich um den Widerspruch, der darin liegt, daß die Freiheit mit Mitteln des Zwanges entbunden werden muß. HEINZ-JOACHIM HEYDORN hat ihn als den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ rekonstruiert (HEYDORN 1970).

4. Was ist „Erziehungswissenschaft“?

Es gab und gibt einen *Begriff von Wissenschaft*, aufgehoben in der für uns als Wissenschaftler verbindlichen abendländischen Tradition, der keineswegs für alles herhält, auch nicht für alles, was „Professoren“ an „Universitäten“ sagen und schreiben, und der nicht beliebig ausgelegt werden kann. Wie immer wir ihn in unserem Handeln – in der wissenschaftlichen Arbeit – wie immer eine ganze

Generation ihn verfehlen mag: Daß wir ihn verfehlen, können wir nur sehen und sagen, weil und sofern wir ihn grundsätzlich und grundlegend akzeptieren. Betrachtet man die Praxis der Erziehungswissenschaft, so dürfte über alle Schulen und wissenschaftstheoretischen Richtungen hinweg Einigkeit darin herrschen, daß die folgenden Momente konstitutiv für die Wissenschaft von der Erziehung geltend gemacht wurden und werden:

Da ist als erstes die *Verpflichtung* der Wissenschaft auf ihren Gegenstand, *auf die Praxis von Erziehung*. Das ist nicht trivial in dem Sinne, daß manche Sätze, die als „Erziehungswissenschaft“ deklariert werden, mancherlei andere Gegenstände haben; für die in Frage stehende Zeit ist an die Proklamation eines Primats der Politik zu erinnern. Abgesehen davon impliziert die Verpflichtung auf die Praxis von Erziehung ein *Interesse am Gelingen von Erziehung* als Konstitutionsbedingung für die Erziehungswissenschaft – das ist nach dem vorigen die Verpflichtung auf das Gelingen von Mündigkeit. Diese Verpflichtung bedeutet natürlich nicht, daß Erziehungswissenschaft in der Praxis von Erziehung aufzugehen hätte. Sie ist eine spezifische Praxis, und zwar eine solche der Gewinnung, Überprüfung, Kritik, Ordnung und Tradierung von Wissen über Erziehung.

Da ist sodann das Kriterium der *Wahrheit*. Nur diejenige Praxis lassen wir als „Wissenschaft“ gelten, die diesem Kriterium verpflichtet ist. Vorweg sei daran erinnert, worin die Praxis der Erziehungswissenschaft im wesentlichen besteht. Allemal wird Wissen produziert. Aber das hat durchaus unterschiedliche Qualität und Funktion:

- Da wird unser *Wissen über Erziehung* problematisiert und erweitert;
- sodann werden *Begriffe* bestimmt und *Theorien* ausgearbeitet oder adaptiert, die dazu dienen sollen, die Praxis von Erziehung zu begreifen;
- weiter werden *Instrumente* für Beobachtung und Messung sowie Modelle für die Datenverarbeitung entwickelt;
- auch die *Ordnung, Bewertung, Tradierung und Interpretation* vorhandenen Wissens von Erziehung aller Kategorien, wie sie zum Beispiel in Lehrbüchern ihren Niederschlag findet, gehört zur Praxis der Wissenschaft.

Wissenschaft nennen wir diese Praxis erst dann, wenn sie sich an einem Kriterium, einer Idee orientiert: wenn sie auf „Wahrheit“ verpflichtet ist. Und dies hat *methodische Konsequenzen*:

- Rigorose *Spezialisierung*, verbunden mit einer ebenso klaren *Orientierung an der Praxis* von „Erziehung“ als Ganzer, das ist der wichtigste Aspekt. „Erkenntnis“ steht häufig dafür und den „Kenntnissen“ gegenüber.
- Auf *Mitteilung und Öffentlichkeit* hat bereits SCHLEIERMACHER ausdrücklich hingewiesen, einer der Gründer der modernen Universität und einer der ersten, die die Pädagogik als Wissenschaft ausgeführt haben.
- Immer wieder wird betont, daß das Wissen als unabgeschlossen und *prinzipiell überholbar* betrachtet und behandelt werden muß.
- Auch die Vereinbarung von bestimmten *Methoden zur Überprüfung* des Wissens gehört dazu, sozusagen von den Regeln vernünftigen Redens bis hin zur „Logik der Forschung“ im weitesten Sinne dieses Begriffs.

Auch die Wissenschaft ist in sich *widersprüchlich*: Unter Bedingungen der gesellschaftlichen Existenz, die durch sie mitbedingt sind, wird sie zur Ideologie. BLANKERTZ zieht an dieser Stelle den Topos der „Dialektik der Aufklärung“ heran: Auf dem Wege „von einer Geisteswissenschaft zu einer Sozialwissenschaft“ tendierte die Pädagogik dazu, „das eigene Motiv zu verlieren“ (BLANKERTZ 1982, S. 306) – und das ist eben jene Verpflichtung auf Mündigkeit.

In der Erziehungswissenschaft wird also Wissen produziert und veröffentlicht: Wissen über Erziehung, gewonnen in Arbeit, die der Idee der Wahrheit verpflichtet ist.

5. Wissenschaft von der Erziehung – verfehlt. Zwei Beispiele

Taugen diese allgemeinen Kriterien zur Beurteilung der Erziehungswissenschaft in jener Epoche der Geschichte unserer Disziplin? Dazu hier nur zwei Beispiele; weitere finden sich in anderen Beiträgen dieses Bandes.

SPRANGER hat 1933 in der „Erziehung“ einen programmatischen Artikel mit dem Titel „März 1933“ veröffentlicht (zur Entstehungsgeschichte und Interpretation vgl. HERRMANN in diesem Heft):

Es liege „im Wesen des Erziehungsgedankens, den Blick sogleich auf die Zukunft zu lenken und Aufgaben zu erfassen“ (SPRANGER 1933, S. 401). Da nunmehr die Einheit, die Volkwerdung, in greifbare Nähe gerückt sei, um die die Deutschen sich bisher vergeblich bemüht hatten, ergebe sich als pädagogische Konsequenz die Volkserziehung. „Auch der Sinn für den Adel des Blutes und für Gemeinsamkeit des Blutes ist etwas Positives. Bewußte Pflege der Volksgesundheit, Sorge für einen leiblich und sittlich hochwertigen Nachwuchs (Eugenik), bodenständige Heimattreue, Wetteifer der Stämme und Stände ohne unnötige Zentralisierung an verkehrter Stelle, gehören zu den Kräften, die neu belebt sind und die in eine bessere Zukunft weisen. Eine Fülle großer Erziehungsaufgaben ist damit angedeutet.“ (ebd., S. 403) – Vorsichtig werden Forderungen angemeldet, wo SPRANGER sich dagegen wehrt, daß die Armee in die Hochschule „hineingebaut“ wird: „der Geist läßt sich nicht kommandieren“ (ebd., S. 406 – man denkt an SPRANGERS Rücktrittsgesuch). Ähnlich die Vorschläge, wo er bemerkt, daß alle möglichen Ministerien und Verbände in die Volkserziehung eingreifen, wo er einem auf die Volkserziehungsaufgabe verpflichteten Volkserziehungsministerium das Wort redet – der Einheit, nicht dem Zwang, denn „der Geist läßt sich nicht zwingen“ (ebd., S. 407).

Widerliche Anbiederung und vorsichtige Kritik? Vielleicht; aber derartige Etiketten, anderen aufgeklebt, führen *uns* nicht weiter. Was wir finden, ist ein Dokument für einen maßlos überzogenen und zugleich seines spezifischen Inhalts beraubten Begriff von Erziehung: unkritische, nicht an Mündigkeit gemessene Übernahme bestimmter politischer Orientierungen; Funktionalisierung und maßlose Ausweitung von Erziehung.

Die „deutsche Erziehungsarbeit sei alles (sic!) zugleich: Freiwilliger Arbeitsdienst und Arbeitsdienstpflcht, Wehrwille des Leibes und Wehrwille des Geistes, Freiheit und Bindung, Wille zur Macht und Achtung vor Recht, irdisches Bauen und demütiger Gottesdienst!“ – so endet der Text (ebd., S. 408).

Und wir finden auch nicht die Spur einer erziehungswissenschaftlichen Argumentation: kein Satz über Erziehung, der auf Wahrheit oder auch nur Bewährung verpflichtet wäre; keine Spur von wissenschaftlicher Arbeit – hier spricht einer, der die Zeichen seiner Zeit deutet. Der Autor des Textes hat „Erziehung“, hat die „Wissenschaft“ verraten. Ob er persönlich versagt hat, die Frage steht auf einem anderen Blatt als dem, was wir *hier* aufgeschlagen haben.

KRIECK war schon erwähnt worden, mit Bedacht. Am Anfang seiner Analyse des KRIECKSchen Begriffs von „Erziehungswissenschaft“ stellt KARL-CHRISTOPH LINGELBACH heraus: „Erziehung ist für KRIECK eine Urfunktion jedes Gesellschaftsgebildes, wie Religion, Recht und Sprache.“ (LINGELBACH 1970, S. 69) Damit gelange er zu einer „soziologischen Fassung eines Erziehungsbegriffes“ (ebd.). Dem entsprach das Konzept einer „reinen Erziehungswissenschaft“, für die „Erziehung nicht zuerst eine Aufgabe, sondern eine Gegebenheit“ ist (ebd.). Das ist nun, wie gesagt, etwas, was uns in gewisser Hinsicht durchaus modern vorkommt. Und dann finden wir – 1932 – die Forderung nach einer „völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft“:

„Die Erziehungswissenschaft ist nicht mehr ... auf Erkenntnisgewinn gerichtet, sondern möchte durch ihre Aussagen selbst politisch oder nationalpädagogisch *wirksam* werden ... In diesem Sinne einer unmittelbaren politisch-pädagogischen Wirkungsabsicht wird die ‚Erziehungswissenschaft‘ zur ‚politischen Wissenschaft‘ ... Die Folge dieser Aufgabenbestimmung war ein grundlegender Funktionswandel sämtlicher erziehungswissenschaftlicher Schlüsselbegriffe ... Dienten sie im Selbstverständnis der ‚reinen Erziehungswissenschaft‘ ausschließlich der wissenschaftlichen Wahrheitsfindung, so erhalten sie innerhalb der ‚völkisch-realistischen Erziehungswissenschaft‘ den Charakter von politischen Aktions- oder Kampfbegriffen“ (ebd., S. 166 f.).

Das heißt: „Der scheinbaren Chance zur Realisierung seiner nationalpolitischen Utopie hatte KRIECK die Grundkonzeption der ‚reinen Erziehungswissenschaft‘ geopfert.“ (ebd., S. 164)

Da haben wir beides: Erziehung und Wissenschaft sind pervertiert, oder anders gesagt: Das, was da „Erziehungswissenschaft“ heißt, verfehlt erkennbar deren Begriff. – Dazu kommt noch ein weiteres, LINGELBACH drückt es so aus: Nach KRIECK resultierte jetzt „die Erziehbarkeit des Menschen aus dem Verhältnis seiner individuellen ‚Entwicklung‘ ... zu den Forderungen und Einwirkungen, denen er in einer bestimmten ‚Gemeinschaft‘ ausgesetzt ist“. Damit hatte KRIECK „bereits im Denkansatz ... das pädagogische Problem der ‚Erziehbarkeit‘ ... aus seiner wissenschaftlichen Reflexion ausgeklammert“ (ebd., S. 177). Die Verpflichtung der Erziehungswissenschaft auf das Gelingen von Erziehung war damit also suspendiert. Warum? Die einhellige Antwort der KRIECK-Interpretaten ist: um der praktisch-politischen Realisierung seiner pädagogischen Utopie willen.

Was ist damit gewonnen, wenn ein Dokument bzw. das Oeuvre von Erziehungswissenschaftlern am Anspruch der Erziehungswissenschaft gemessen und festgestellt wird, daß dieser verfehlt werde? Zunächst erinnert es uns an dieses: Nicht jede Interpretation, Deutung, Analyse, Konzeption, Modellvorstellung, die Wissenschaftler vorlegen, halten allein aus dem Grunde schon dem Anspruch von Wissenschaftlichkeit stand, daß es „Wissenschaftler“ sind. Ihre Autorität und

Geltung bemessen sich allein danach, wie weit sie dem Anspruch entsprechen. Äußerste Wachsamkeit gegenüber dem Geltungsanspruch von als „wissenschaftlich“ bezeichneten Aussagen ist auch da geboten, wo ihre Autoren „Erziehungswissenschaftler“ oder „Pädagogen“ sind. Man mag nun einwenden, das sei trivial. In der Tat, denn es gilt für jeden Satz über „Erziehung“, nicht nur für die, die zwischen 1933 und 1945 gesagt worden sind. – Etwas anderes kommt noch dazu.

6. Erziehungswissenschaft und die Konstruktion der Praxis

Es ist nämlich noch eine Ergänzung zur Erziehungswissenschaft anzubringen, die gerade für unser Thema von Bedeutung ist. Sie ist deswegen erforderlich, weil Erziehungswissenschaftler neben den oben skizzierten Arbeiten immer schon zwei weitere Aufgaben hatten: die der *Praxisberatung* und die *Ausbildung* von mehr oder weniger professionalisierten Erziehern (weswegen vielerorts anstelle des Titels der „Erziehungswissenschaft“ an dem der „Pädagogik“ festgehalten wurde und wird).

In der *Praxisberatung* werden ideale Konstruktionen von Randbedingungen für gelingende Erziehung als Plan oder Modell konzipiert und zur Realisierung empfohlen. Derartige Ratschläge kann nur derjenige geben, der über Wissen von Erziehung verfügt. Er muß aber, soll ein Modell aus diesem werden, mehr wissen als das, was als Ergebnis jener wissenschaftlichen Arbeit, dem Kriterium der Wahrheit verpflichtet, verfügbar ist; er muß für weite Strecken auf „bewährtes“ Wissen zurückgreifen.

In der Praxis werden Erfahrungen gesammelt, Wissen darüber, daß und inwiefern sich bestimmte Maßnahmen zu ihrer Bewältigung bewährt haben. Sofern sie sich nicht nur bei mir, sondern durchweg bewährt haben, habe ich Grund, mich auch weiterhin auf dieses Wissen zu verlassen und es meinen Nachfolgern zu überliefern. Die Arbeit im Studienseminar ist ein Beispiel dafür.

Ja, er muß, will er denn wirklich eine Konstruktion zuwege bringen, einige jener methodischen Prinzipien von wissenschaftlicher Arbeit vorläufig suspendieren: die Kritik, die Methodik, und andere an ihre Stelle setzen, zum Beispiel die Topik, die Logik der politischen Überzeugungskunst, wie RUDOLF KÜNZLI (1986) das für die Praxis der Lehrplanarbeit gezeigt hat.

In der *Ausbildung* ist das ganz ähnlich: Bildung von Erziehern im Medium der Wissenschaft *und* die Vermittlung von kunstgemäßen Regeln für die Bewältigung der Praxis. Das hat Konsequenzen für das Wissen, was da vermittelt wird: Wiederum tritt Bewährtes dort ein, wo im Überprüften Lücken sind, ja, jenes hat recht eigentlich den Vorrang vor diesem.

Wir müssen diesen Kontext in den Begriff der Erziehungswissenschaft mit aufnehmen und mit ihm das Kriterium der „Bewährung“. Für unser Thema scheint das deswegen von Bedeutung zu sein, weil die Aufgabe – Vermittlung von praktischen Orientierungen für (Bildungs-)Politiker und angehende Erzieher – dazu verleiten könnte, die skizzierten Kriterien erziehungswissenschaftlichen Arbeitens nicht nur zeitweise, sondern prinzipiell beiseitezustellen. In beiden oben herange-

zogenen Beispielen, bei SPRANGER und KRIECK, findet man jedenfalls ein explizites Interesse an der Gestaltung von Randbedingungen einer „Volkserziehung“. Aber nicht nur bei ihnen findet man es, und nicht nur in der Zeit von 1933 bis 1945, sondern auch davor und bis heute. Damit verweisen die Beispiele, verweist jene Vergangenheit offensichtlich auf ein *systematisches Problem* der Erziehungswissenschaft.

7. Eine Hypothese

Wir wissen zwar viel. Die Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945 ist allerdings keineswegs schon so weit erforscht, daß man aus ihr etwa Lehren für die Gegenwart, für die Erziehungswissenschaft heute ziehen könnte. Ehe das möglich ist – wenn man das denn überhaupt kann –, müßte zuerst einmal eine umfassendere Bestandsaufnahme vorliegen dessen, wer denn überhaupt dazu gehörte, welcher Theoriebestand – Themen, Methoden – sie kennzeichnete und wie sie ihre gesellschaftliche Funktion reflektierte. Die zweite Aufgabe wäre es dann, diese Figuration – sei sie nun singulär oder nicht – vor einem ausgeführten Begriff von Erziehungswissenschaft und mit ihr von Erziehung zu interpretieren. Ich verdichte meine Überlegungen zu einer *Hypothese*, die eine solche Interpretation leiten müßte: *Erziehungswissenschaft war dort für Usurpationen durch nationalsozialistische Ideologie anfällig, wo ihre Praxis dem Begriff der Wissenschaft von der Erziehung nicht entsprach*. Diese Hypothese ist zwar nicht so stark wie die bekannte Behauptung, die jüngst von ADALBERT RANG wieder vorgetragen wurde:

Das „geisteswissenschaftliche Konzept“ sei nicht in der Lage gewesen, den „Charakter und die Entwicklungstendenzen der bürgerlichen Gesellschaft auch nur einigermaßen adäquat“ zu verstehen und habe auf die „hoch- und spätkapitalistischen Modernisierungsschübe (einschließlich des Faschismus)“ nur hilflos reagiert. Man habe sich rückwärts orientiert und: „Diese retrograd-konservative Orientierung war eine der Quellen sowohl für ein bestimmtes Maß der ideologischen Affinität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit dem Faschismus als auch für die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eigenen Vorbehalte gegenüber dem Faschismus.“ (RANG 1986, S. 50)

Dafür hat meine Hypothese den Vorzug, daß sie die Prüfung desjenigen Materials erlaubt, das RANG ziemlich schnell beiseitelegt, um alsbald die „politisch-gesellschaftlichen Positionen und Optionen“ zu betrachten (ebd., S. 51) – nämlich die pädagogischen *Aussagen*. Natürlich hängt beides zusammen. Aber ehe psychologisierende Erklärungen bemüht werden, müßte erst einmal gezeigt werden, ob und inwiefern die wissenschaftliche Reflexion auf Erziehung ihren Gegenstand und ihren eigenen Anspruch verfehlt.

Anspruch und Begriff der Erziehungswissenschaft sind nicht beliebig. Das sollte mit dem Rückgriff auf Topoi einer Tradition aufgezeigt werden, die wir für unser Handeln als verbindlich in Anspruch nehmen: die Tradition der Aufklärung. Was immer solche Interpretation im einzelnen erbringen wird (Brüche *und* Kontinuitäten werden es allemal sein): sie könnte ihrerseits ein Stück Tradition stiften insofern, als sie die Gefährdungen pädagogischer Praxis und Reflexion nicht im allgemeinen und

in wissenschaftstheoretischer Attitüde erörtert, sondern auf historisch bestimmte Beispiele und Erfahrungen hinweisen kann.

In diesem Zusammenhang ist es – beiläufig – nicht nur möglich, sondern geradezu unerlässlich, die Theorien von KRIECK und BAEUMLER zu interpretieren; nicht um sie zu rechtfertigen oder ihnen das Wort zu reden, sondern einfach deswegen, weil auch sie jeweils eine historische Realisation von Erziehungswissenschaft in Deutschland sind, ein Element der Tradition, in der wir heute auch dann stehen, wenn wir versichern, wir seien dank besserer Einsicht vor ihr sicher (als solche Versuche lese ich die Arbeiten von GAMM 1984 und KUPFFER 1984).

Ich habe meine Überlegungen aus dem folgenden Grunde scheinbar umständlich mit einer biographischen Vorbemerkung versehen: Wenn wir, Erziehungswissenschaftler, uns heute mit der „Erziehungswissenschaft“ oder der „Pädagogik“ in Deutschland zwischen 1933 und 1945 beschäftigen, dann arbeiten wir – nun eben am Verständnis unserer selbst; oder fürs Kollektiv, die Erziehungswissenschaft formuliert: dann ist das ein Stück Aneignung der eigenen Geschichte und Explikation ihres Selbstverständnisses.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Text ist eine modifizierte und erweiterte Version eines Vortrags, der am 30. Januar 1986 in Siegen und dann in Heidelberg im Rahmen des „2. Rundgesprächs über Erziehungswissenschaft in Deutschland zwischen 1933 und 1945“ gehalten wurde.
- 2 Natürlich findet man zu jeder der Leerstellen eine Reihe von Monographien. Sie sind geradezu das ideale Gelände für die Suche nach Dissertationsthemen (so die klassische Arbeit von LINGELBACH 1970 über „Ursprünge und Wandlungen der 1933–1945 in Deutschland vorherrschenden erziehungstheoretischen Strömungen“). Auch gibt es etablierte Erziehungswissenschaftler, die das Werk ihrer Lehrer oder Kollegen darstellen, so zum Beispiel die Skizze von BOLLNOW (1982) über SPRANGER und die Monographie von KLAFFKI (1982) über LITT. Aber, und darauf soll es im folgenden ankommen, für das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft scheint es dessen nicht zu bedürfen.

Literatur

- BLANKERTZ, H.: Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: OPPOLZER, S./LASSAHN, R. (Hrsg): Erziehungswissenschaft 1971. Zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. ERNST LICHTENSTEIN in memoriam. Wuppertal/Ratingen 1971, S. 20–33.
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.
- BOLLNOW, O.: EDUARD SPRANGER zum hundertsten Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 505–525.
- GAMM, H.: Führung und Verführung. Pädagogik und Nationalsozialismus. Frankfurt/New York 1984.
- HERRMANN, U.: „Die Herausgeber müssen sich äußern.“ Die „Staatsumwälzung“ im Frühjahr 1933 und die Stellungnahmen von EDUARD SPRANGER, WILHELM FLITNER und HANS FREYER in der Zeitschrift „Die Erziehung“. Mit einer Dokumentation. In diesem Band S. 281–325.
- HEYDORN, H.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.

- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik–Empirie–Ideologiekritik. In: DERS.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim/Basel 1976, S. 13–49.
- KLAFKI, W.: Die Pädagogik THEODOR LITTS. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein/Ts. 1982.
- KÜNZLI, R.: Topik des Lehrplandenkens I. Architektonik des Lehrplanes: Ordnung und Wandel. Kiel 1986.
- KUPFFER, H.: Der Faschismus und das Menschenbild in der deutschen Pädagogik. Frankfurt 1984.
- LINGELBACH, K. Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Weinheim/Basel ¹1970, Frankfurt ²1987.
- LITT, Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg ³1959.
- LUNDGREEN, P. (Hrsg.): Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985.
- RANG, A.: Reaktionen auf den Nationalsozialismus in der Zeitschrift „Die Erziehung“ im Frühjahr 1933. In: OTTO, H.-U./SÜNKER, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit und Faschismus. Volkspflege und Pädagogik im Nationalsozialismus. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- SPRANGER, E.: März 1933: In: Die Erziehung 8 (1933), S. 401–408.
- TENORTH, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Z.f.Päd. 32 (1986), S. 299–321.
- TENORTH, H.-E.: Wissenschaftliche Pädagogik im nationalsozialistischen Deutschland. Zum Stand ihrer Erforschung. In diesem Band S. 53–84.
- WEBER, B.: Erziehung und Schulpolitik im Nationalsozialismus. Bemerkungen zum Stand der Forschung nach westdeutschen Standardwerken der Geschichte der Pädagogik. In: Tribüne. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums 19 (1980), H. 76, S. 48–69.
- WELLENDOFF, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD. In: FURCK, C.-L., u. a. (Hrsg.): Gesellschaft und Erziehung. Bd. 1. Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft. Probleme und Ansätze. Heidelberg 1969, S. 68–110.
- WILHELM, T.: Pädagogik der Gegenwart. Stuttgart ³1963.