

Herrmann, Ulrich

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik? Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus

Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 366-373



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik? Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 366-373 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-319942 - DOI: 10.25656/01:31994

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-319942>

<https://doi.org/10.25656/01:31994>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist

Ulrich Herrmann

Pädagogische Autonomie

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

Differenzierung und gemeinsames Lernen

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.

Anne Ratzki

Integration durch Teamarbeit

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.

Jörg Schlömerkemper

Pädagogische Integration

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.

Achim Block

Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.

Udo Rauin

Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.

Jochen Pabst

Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens 348

Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.

Horst Brandt und Dieter Weiland

Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“? 354

„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.

Achim Block

Antworten auf Einwände 359

Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.

Hans-Werner Johannsen

Peter Petersen und der Nationalsozialismus

Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammen.

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus 366

Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

373

Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.

Christoph Storck

Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks

377

Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.

Eiko Jürgens

Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.

Nachrichten und Meinungen

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Ulrich Herrmann

Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?

Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus

Die Beiträge von Kaßner und Keim in Heft 1/1989 dieser Zeitschrift über Peter Petersen könnten den Anschein erwecken, als sei in der derzeitigen Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik ein „Historiker-Streit“ im Gange. Auch hier geht es ja um die Auseinandersetzung mit der Zeit des Nationalsozialismus. Die Analogie zum Historiker-Streit ist einerseits jedoch irreführend; denn dort ging es um die historische Bedeutung des Nationalsozialismus, seiner Massenausrottungen und Massenverbrechen, seine Stellung in der deutschen Geschichte und Bedeutung für das kritische Geschichtsbewußtsein der Gegenwart. Der Historiker-Streit wurde aber zunächst nicht als wissenschaftliche Kontroverse unter Fachleuten geführt, sondern in *politischer* Absicht initiiert. In dieser Hinsicht mag daher die Analogie – andererseits – ein bezeichnendes Licht auf die Kontroverse in der Erziehungswissenschaft werfen; denn die Auseinandersetzungen entzündeten sich auch hier nicht primär an den Methoden und Ergebnissen pädagogisch-historischer Forschung, sondern

– *erstens* an der Frage von Kontinuität bzw. Diskontinuität von pädagogischen Positionen und Theorien, die in der Reformpädagogik der Weimarer Zeit und während des Nationalsozialismus vertreten wurden, dabei genauer

– *zweitens* an der Frage des politischen Verhaltens führender deutscher Universitätspädagogen – wie Eduard Spranger, Wilhelm Flitner und Peter Petersen – zwischen 1933 und 1945;

– *drittens* an den politischen Implikationen der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im Hinblick nicht nur auf den Nationalsozialismus, sondern auch ihr Weiterwirken in der Bundesrepublik;

– *viertens* im Zusammenhang damit an der Frage nach den derzeitigen Möglichkeiten einer kritischen Selbstreflexion der Erziehungswissenschaft, ihres politischen Auftrags, ihrer öffentlichen Verantwortung sowie ihrer praktischen bildungs- und sozialpolitischen Bedeutung unter den Vorzeichen des in der Bundesrepublik vorherrschenden politischen Konservatismus und den damit einhergehenden Umorientierungen in der Bildungs-, Medien- und Sozialpolitik.

Im Historiker-Streit der Historiker geht es vorrangig nicht um eine disziplininterne Kontroverse, sondern in Wirklichkeit um die ganz andere politische Thematik: Wer „verfügt“ über die historisch „richtige“ und damit „herrschende“ Interpretation der NS-Zeit im Kontext der deutschen und europäischen Geschichte *zum Zwecke der Legitimierung eigenen (partei-)politischen Handelns* bzw. der gesellschafts- und parteipolitischen *Profilierung und Abgrenzung*? Meines Erachtens dreht sich die Kontroverse in der

Erziehungswissenschaft bei ihren Initiatoren zwar *auch* um eine kritische Analyse des Verhältnisses von Pädagogik und Nationalsozialismus, in der *Hauptsache* jedoch um eine *disziplinpolitische* Angelegenheit, im Vergleich zum Historiker-Streit allerdings unter umgekehrten „Richtungs-Etikettierungen“

Daß diese Kontroverse mit disziplinpolitischen Perspektiven *jetzt* geführt wird, hat Gründe in den tiefgreifenden Veränderungen, die seit der Mitte der 70er Jahre in der Erziehungswissenschaft zu verzeichnen sind.

Der Traum von der Gesellschaftspolitik *via* Bildungspolitik ist verfliegen; desgleichen hat sich die Hoffnung, *pädagogische* Argumente könnten den Bildungs- bzw. Schulsystemumbau nachhaltig beeinflussen, als Illusion erwiesen, da die Nachfrage nach (Aus-)Bildungswegen und Berechtigungen anderen Kriterien folgt als den pädagogisch motivierten Angeboten. In der (universitären) Ausbildung von (Diplom-)Pädagogen wird vor allem „professionelle Handlungskompetenz“ nachgefragt und erst in deren Zusammenhang „kritische Theorie“ des Subjekts und der Gesellschaft. Die Universitätspädagogik wird intern und extern nicht mehr in ihrem disziplinären Kern als philosophisch-hermeneutische Reflexionsdisziplin bewertet, weil sie sich zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplin und zu einer Instanz der Politikberatung umorientierte, beide Erwartungen trotz der enormen Ausweitung des „Personals“ jedoch nur ausnahmsweise einlösen konnte. Zugleich ist das erfolgreiche Vordringen der empirischen pädagogisch-psychologischen Forschung ebenso unübersehbar wie die Abkehr von den Positionen der mittleren und späten 60er Jahre. „Kritische Theorie“ wird heute wieder als *pädagogische* Theorie der *Bildung* rekonstruiert; Sozialisationstheorie in *pädagogische* Biographie- und Lebenslaufforschung praktisch umgesetzt; Schulsystemkritik durch praktische Vorschläge zur Verbesserung der *Unterrichtspraxis* ersetzt, die „politische Ökonomie des Ausbildungssektors“ durch problemlagenbezogene Bildungs- und Sozialarbeit.

Infolgedessen ist die Erziehungswissenschaft heute einem permanenten Zwang zur (partiellen) Umorientierung und Legitimation ausgesetzt. Die praxis- und berufsfeldbezogenen Teildisziplinen begegnen dem durch „professionelle Praxisrelevanz“ – das heißt: durch die Rekonstruktion einer berufs- und praxisbezogenen *Pädagogik* als Erziehungs- und Beratungslehre, die nun ihrerseits nach einer *Erziehungswissenschaft* verlangt, die in ihrer Theorie- und Denkform einer „pragmatischen“ Wissenschaft – orientiert an pädagogischen Beziehungen, die eine Hilfe sind zur angestrebten Selbständigkeit und Mündigkeit der jungen Generation – für diese Praxis und Lehre den kategorial und begrifflich adäquaten Rahmen der kritischen Selbstreflexion bietet.

Konnte es Mitte der 60er Jahre unter dem Eindruck der Rezeption der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule so scheinen, daß die sogenannte Geisteswissenschaftliche Pädagogik „am Ausgang ihrer Epoche“ stehe – so der Titel der Gedenkschrift für Erich Weniger im Jahre 1968 –, so scheint zwanzig Jahre später in der Erziehungswissenschaft eben diese Kritische Theorie ihre Leit- und Orientierungsfunktion in *praktischer Absicht* einge-

büßt zu haben (wenn sie diese denn je hatte). Entgegen ihren Hoffnungen und Erwartungen ist die Kritische Theorie als solche eher randständig geworden, nicht zuletzt deshalb, weil die Impulse und Instrumente der Kritischen Theorie in vielen Grundlagen- und Anwendungsbereichen der Erziehungswissenschaft Bestandteil der normalen Wissenschaftspraxis geworden sind. Und das ist gut so. Um so überraschender mutet daher der Versuch an, ihre „progressiven“ Vertreter von den „Traditionalisten“ der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu unterscheiden, so als ob jemand heute zur Position der 20er oder 50er Jahre zurück wollte oder sie heute ohne Einschränkung und kritische Ergänzung vertreten könnte.

In dieser Situation der dauerhaften Orientierungs-, Funktions- und Legitimationskrise geht es disziplinpolitisch offensichtlich um die Frage, welches vorherrschende Profil die Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre haben soll und welche Schwerpunkte in der Theoriebildung und Forschungspraxis gelten sollen. Eben deshalb beschäftigen sich Vertreter der Kritischen Theorie (oder die sich für ihre berufenen Sachwalter halten) erneut mit der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und den politischen Äußerungen bzw. Optionen der ihr zugerechneten Pädagogen und Erziehungswissenschaftler.

Einzelheiten der Kontroverse können hier nicht referiert und kommentiert werden (s. u. die weiterweisenden bibliographischen Hinweise). Wichtiger erscheinen einige grundsätzliche Bemerkungen zu Argumentationsfiguren und -strategien sowie zum Umgang mit unserer Disziplingeschichte:

(1) Aus den politischen Äußerungen von Spranger, Flitner und Petersen wird – je nachdem – auf ein Verhältnis von Anfälligkeit, Affinität, Widerstandsunfähigkeit, innerer Übereinstimmung, Wegbereiterschaft, Legitimierung usw. zwischen der nationalsozialistischen Weltanschauung und deren „pädagogischen“ Konsequenzen im Besonderen samt der Etablierung des NS-Regimes im Allgemeinen geschlossen sowie der Bildungsphilosophie, Erziehungs- und Unterrichtstheorie und den Auffassungen dieser Autoren über die Zusammenhänge von Pädagogik und Politik. Die Behauptung geht dahin, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen den politischen Äußerungen und Optionen eines Autors und den politischen Implikationen bzw. Folgen seiner Theorie. Hier gilt es nun zu differenzieren.

Häufig – in der Regel? – gibt es Anhaltspunkte oder gute Gründe entweder für die Vermutung, daß Zusammenhänge zwischen den politischen Äußerungen und Optionen eines Autors und den politischen *Implikationen* seiner pädagogischen Praxis bzw. seiner theoretischen Position bestehen, oder zumindest dafür, diesen Aspekt bei der Analyse seiner pädagogischen Praxis und Theoriearbeit nicht zu vergessen und kritisch zu analysieren. In jedem Fall kommt der Historiker in verwickelte und komplizierte Zusammenhänge und Sachverhalte auch und gerade dort, wo der Sachverhalt durch das Ausblenden von geschichtlichen Kontexten oder situativen Konstellationen vordergründig „klar“ ist. Erst die jeweiligen höchst differenten ideen-, geistes-, wissenschafts- und theoriegeschichtlichen Hintergründe eines Flitner, Spranger oder Petersen klären auf über ihre jeweilige Distanz oder

Affinität, Anfälligkeit oder Reserviertheit gegenüber der NS-Weltanschauung, und selbst wenn dies im einzelnen geklärt wäre, bliebe doch immer noch die Frage unerledigt, ob das Ergebnis analog für ihre pädagogische Praxis und Theorie gelten würde. Zum Beispiel lassen sich aus Petersens Äußerungen, die auf der Linie der NS-Weltanschauung liegen, keine Schlußfolgerungen auf NS-weltanschauliche Implikationen etwa seines Jena-Plans ziehen und erst recht nicht dahingehend, daß seine Konzeption von Schulleben und Unterricht einen (un-)„heimlichen Lehrplan“ nationalsozialistischer Formationserziehung mitlaufen läßt. Was erst zu beweisen wäre. Der angeblich „klare Fall“ Petersen ist durch dessen politische Äußerungen nicht klarer, sondern bezogen auf seine eigene Praxis und Theorie empirisch und hermeneutisch komplizierter geworden.

(2) Anders liegen die Probleme historischer Urteilsbildung bei den *Folgen* pädagogischer Praxis und Theorie, und zwar nicht so sehr bei den intendierten, sondern jenen, die aus mißbräuchlicher Nutzung und Anwendung resultieren. Im letzteren Fall gilt ja, daß Praktiker und Theoretiker gegen die Ausbeutung ihrer Erfahrungen und Einsichten ungeschützt sind, und deshalb wird man sie von *unmittelbarer* Mitverantwortung und Mithaftung ausnehmen müssen. Aber so einfach liegen die Dinge wiederum nicht, wenn die Sozialgeschichte pädagogischer Ideen, die Formgeschichte pädagogischer Praxis und die Theoriegeschichte von Erziehung und Unterricht, Bildung und Sozialisation *wirkungsgeschichtliche* Zusammenhänge offenbart, die den Zeitgenossen entweder selber verborgen gewesen sind oder nicht erkennbar sein konnten. Bereits hier wird von Fall zu Fall die Abwägung zwischen Fahrlässigkeit *und* Blindheit, mangelhafter Analyse bzw. Prognosefähigkeit *und* leichtfertigen Versäumnissen schwierig. Und noch komplizierter liegen die Dinge, wenn die Zeitgenossen sich unvermeidlich in wirkungsgeschichtlichen Kontexten bewegen mußten, wenn sie nicht einfach aus dem Feld gehen wollten. Wie weit reicht dann Mitverantwortung für das Gesamtgeschehen? Wie löst man die Verschränkungen von Opportunismus *und* Camouflage, Mitläufertum *und* Distanzierung? Ein Entweder-Oder-Schema verkennt die Komplexität historischer Situationen und verleitet zu nachträglicher Besserwisseri, was nun gerade den Historiker *nicht* auszeichnen sollte.

Biographisch orientierte Forschung kann sehr gewinnbringend sein; denn im Falle regelgerechter Quellenerschließung und -interpretation kann sie disziplingeschichtliche und -politische Aufschlüsse ergeben über die Zugehörigkeit von Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern zu bestimmten sozialen, kulturellen und politischen (Herkunfts-)„Milieus“, über ihr wissenschaftliches Ethos, über ihre Stellung im politischen und Wissenschaftssystem usw. Auf diese Weise können auch *Differenzierungen* herausgearbeitet werden zwischen Anlässen, Motiven und Absichten der betreffenden Äußerungen, zwischen zeitgenössischen und heutigen Wahrnehmungsformen sowie Bewertungs- und Beurteilungsmaßstäben usw.

(3) Die Befunde der biographischen Forschung wäre *im Sinne der Kritischen Theorie* zu ergänzen durch Forschungen, die geistes- und sozialgeschichtliche, ideen- und theoriegeschichtliche, mentalitäts- und ideologie-

geschichtliche Fragestellungen und Befunde so miteinander verbinden, daß die betreffende Position oder Äußerung nicht nur nicht einer unhistorischen (moralischen) *Bewertung* ausgesetzt wird, die in der Regel nur Ausdruck der *Gesinnung* des Bewerter ist, sondern vielmehr durch Verstehen und Erklären ihrer Voraussetzungen, Implikationen, Intentionen und (möglichen oder faktischen) Folgen der historischen *Urteilsbildung* dient. Die Intention der Ideologiekritik erfüllt sich ja gerade in der kritischen Aufklärung der ideologischen Vorurteilsbefangenheit desjenigen, der das Geschäft der Ideologiekritik betreibt – oder dies nur vermeint oder vorgibt. Ein genereller diffuser Ideologievorwurf führt jedenfalls nur zu allgemeiner „Verdachtsforschung“, die die Einsicht in den Ertrag der erkenntniskritischen Arbeit des Historikers nicht nur zu verhindern imstande ist, sondern auch den möglichen *Begriff* davon unterschlägt.

(4) Es ist auffällig, daß in der Regel von „der“ Pädagogik bzw. „der“ Theorie eines Autors die Rede ist ebenso wie von „der“ Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Hier wird die Einheit eines wissenschaftlichen Gesamtwerks oder eines Ansatzes oder einer Strömung oder „Schule“ unterstellt, die dann infolge der politischen Korruption der Person des Autors oder der führenden Repräsentanten auch nur im ganzen kritisiert oder abgelehnt werden können. Die Differenzen zum Beispiel zwischen Flitner und Spranger fallen dann unter den Tisch ebenso wie die Gemeinsamkeiten der „linken“ und „rechten“ Reformpädagogen in ihrer pädagogischen Theorie und Praxis bei *gleichzeitiger* Differenz ihrer politischen Optionen und Zugehörigkeiten. Dies ist aber ein systematisch wie wissenschaftsgeschichtlich ebenso unsinniges wie fahrlässiges Verfahren, weil damit zum Beispiel die höchst wichtige Frage unbeantwortbar werden würde, wo denn unter Umständen die Einbruchstellen von Weltanschauungen und (politischen) Ideologien in Argumentationen, Theoriekonstruktionen, Beweisführungen, Praxisanleitungen usw. zu identifizieren sind. Eine kritische Werkanalyse hat daher in der Regel von den Wandlungen und Differenzierungen von Frage- und Problemstellungen in einem wissenschaftlichen Gesamtwerk auszugehen, sie würdigt einzelne Äußerungen in ihrem jeweiligen Kontext, er sei lebens- oder zeitgeschichtlich, theorie- oder politikbezogen und vermeidet Generalisierungen. Zugleich muß auf die Möglichkeit einer anderen „Einheit“ bzw. „Einheitlichkeit“ eines pädagogischen Gesamtwerkes aufmerksam gemacht werden: daß nämlich angesichts der argumentativen Entfaltung pädagogischer Grundprobleme und -gedankenführungen und der kategorialen und begrifflichen Fassung der erziehungswissenschaftlichen Theorie die wechselnden politischen Äußerungen eines Autors, noch dazu unter wechselnden politischen Regimen, *äußerlich* bleiben können. Es ist daher abwegig, von einzelnen politischen Äußerungen eines Autors ohne weiteres auf seine Wissenschaftspraxis oder seine Theoriearbeit Schlußfolgerungen ziehen zu wollen und die Ergebnisse seiner Arbeit von vornherein dem politischen Vorbehalt, der der Person gilt, gleich mit zu unterstellen – ein Verfahren übrigens, das ausschließlich totalitären Regimen beim Kontrollieren oder Mundtotmachen mißliebiger Wissenschaftler vorbehalten bleiben sollte.

(5) Zentrale Begriffe müssen in ihren jeweiligen Bedeutungs- und Verwendungskontexten gesehen werden, wenn eine Debatte im Sinne eines regelgerechten rationalen Diskurses Klärungen erbringen soll. Zum Beispiel gibt es nicht „das“ „Führer“-Prinzip. Sein Gedanke bei Wyneken etwa als geistig erweckender Vorbildwirkung ist etwas anderes als die Erlebnisgemeinschaft von Führer und Gefolgschaft bei Wandervögeln und Bündischen, und dies wiederum hat mit dem nationalsozialistischen Führerprinzip, das auf Kadavergehorsam beruht, sachlich nichts gemeinsam. Es muß also bei gleicher bzw. äquivoker Terminologie und Sprache beachtet werden, daß die *Form* der Erziehungs- und Unterrichtsmethoden unterschieden werden muß von den *inhaltlichen* pädagogischen *Zielsetzungen* und deren philosophischen, ethischen, anthropologischen, politischen usw. *Begründungen*. In den erzieherisch wirksamen Methoden und Verfahren werden Lehrer und Erzieher kaum differieren (können), selbst dort, wo sie ihre Arbeit in den Dienst konträrer Ziele stellen: in der NS-Zeit wurde „Führung“ als Verführung eingesetzt, „Erlebnis“-Pädagogik als Bindung, „Eingliederung“ als Verhinderung von Mündigkeit inszeniert. Aber gehört deshalb zum Beispiel Siegfried Bernfeld aufgrund seiner Äußerungen zum Führer-Prinzip in der sozialistischen Massenerziehung zum Wegbereiter und geistigen Mittäter des Nationalsozialismus?

(6) Deshalb ist kraft historischer Einsicht und Urteilsfähigkeit auf einer weiteren Differenz zu insistieren: der Unterscheidung zwischen dem erziehenden Umgang, der die Mündigkeit und Selbständigkeit des Heranwachsenden begünstigt, und jener Art von „Behandlung“, die dies entweder nicht will oder zu verhindern trachtet. Wenn man diese Differenz leugnet, bestreitet man die ethische Differenz von freiheitlicher Erziehung und „Ausmerze“.

(7) Dies rückt die Überlegungen von Kontinuität und Diskontinuität noch einmal in ein anderes Licht. Reformpädagogische Praxis der Erziehung und des Unterrichts wurde von den Nationalsozialisten aufgrund ihrer pädagogischen Effektivität der *Form* nach übernommen – ähnlich wie die Formen bündischen Jugendlebens durch die HJ –, nicht aber deren Begründungen, Zielsetzungen und Ethos. An deren Stelle trat die nationalsozialistische Weltanschauung. Dieser Umstand ist der Grund für die schon manche Zeitgenossen verwirrende Gleichzeitigkeit der Kontinuität erzieherisch effektiv einsetzbarer reformpädagogischer Praktiken – wenn auch zu anderen Zwecken – und der Diskontinuität jener erziehungswissenschaftlichen Denk- und Theorieformen, in denen reformpädagogische Praxis sich theoretisch reflektiert hatte. (Deshalb ist es übrigens auch nicht verwunderlich, daß dieser Prozeß sich nach 1945 im Nachkriegsdeutschland unter – in Ost und West jeweils – anderen Vorgaben wiederholte.)

(8) Von ihren Initiatoren wird die Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus nicht über die Frage geführt, welches die ethischen Differenzen sind zwischen einer (reform-)pädagogischen „Erziehung zur Mündigkeit“ und einer nationalsozialistischen „Formung von Volksgenossen“; welches die Differenzen sind zwischen Einführung in gesittete Lebensformen freiheitlicher Gesellschaften und menschenunwür-

diger, -entwürdigender, -verachtender und -vernichtender Barbarisierung im Nationalsozialismus; welches die kontinuierlichen *Formen* pädagogischer Praxis und die diskontinuierlichen *Inhalte* und *Zielsetzungen* sind. Damit aber wird der in Anspruch genommene ideologiekritische Ansatz prinzipiell unterboten: Form und Bedeutung, Sinn und Funktion einer jeweiligen historischen Praxis bleiben ungeschieden. Die innere Dialektik historischer Prozesse kommt so nicht einmal mehr ansatzweise in den Blick.

Eine *disziplinpolitische* Debatte wurde initiiert und fortgesetzt mit dem Ziel, „kritische Theorie“ und „besseres Bewußtsein“ zur Geltung zu bringen gegen eine (vermeintlich) ideologisch blinde, forschungspraktisch defizitäre und unkritisch-affirmative politische Gegenposition. Deren Bedeutung und Wirksamkeit wird disziplinpolitisch zu diskreditieren gesucht durch folgende Konstruktion: „der“ Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird eine geistige Affinität oder Wegbereiterschaft zum Nationalsozialismus unterstellt oder unterschoben, und zwar *weil* sie ihn nicht angemessen analysieren und ihn auch nicht verhindern konnte. *Deshalb* muß „der“ Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in ihrer Theorie eine generelle „Faschismus“-Anfälligkeit unterstellt werden, *so daß* ihre Repräsentanten heute (wen immer man dafür halten mag oder ihnen zurechnet) als die Verhinderer kritischen Bewußtseins und kritischer Wissenschaftspraxis gebrandmarkt werden müssen. *Im Grunde wird also gar keine fundierte historische Einsicht gewollt, sondern eine andere Erziehungswissenschaft und eine andere Disziplingeschichte – besonders die eigene.* So wird die abstruse Vorstellung „unerledigter Probleme“ erzeugt. Wie ist eigentlich historisch-„kritisches“ Bewußtsein beschaffen, das meint, den Nationalsozialismus in der Geschichte der Pädagogik „erledigen“ zu können?

Bessere Wissenschaft ist nicht zu haben durch den bloßen Gestus von „Kritik“, der lediglich die vergangene Zukunft ihrer Protagonisten dokumentiert, sondern am ehesten durch mühsame materialschließende Forschung und subtilere hermeneutische Analyse.

Bibliographie-Hinweise

Genannt werden einige wichtige Ausgangstexte der Kontroverse sowie die Fundstellen für die zahlreichen weiteren Einlassungen.

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: Herrmann/Oelkers (Hrsg.) 1988, S. 281–325.

Herrmann, U.: Polemik und Hermeneutik. Zur Auseinandersetzung mit A. Rang über Pädagogik und „Un-Pädagogik“ und zur Kritik „kritischer“ Historiographie. In: Zedler/König (Hrsg.) 1989, S. 295–315.

Herrmann, U./Oelkers, J. (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (Zeitschrift für Pädagogik, 22. Beiheft.) Weinheim/Basel 1988, Buchausgabe ebd. 1989.

Keim, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus – Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. Frankfurt/Bern/New York 1988.

- 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. Bielefeld 1986, S. 35–54.
- Rang, A.: Spranger und Flitner 1933. In: Keim (Hrsg.) 1988, S. 65–78.
- Rang, A.: Beklommene Begeisterung. Sprangers und Flitners Reaktionen auf den Nationalsozialismus im Jahre 1933. In: Zedler/König (Hrsg.) 1989, S. 263–294.
- Tenorth, H.-E.: Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Köln/Wien 1985.
- Tenorth, H.-E.: Deutsche Erziehungswissenschaft 1930–1945. Aspekte ihres Strukturwandels. In: Z. f. Päd. 32 (1986), S. 299–321.
- Tenorth, H.-E.: Erziehung und Erziehungswissenschaft von 1930 bis 1945. Über Kontroversen ihrer Analyse. In: Z. f. Päd. 35 (1989), S. 261–280.
- Zedler, P./König, E. (Hrsg.): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. (Beitr. z. Theorie u. Geschichte der Erziehungswissenschaft, Bd. 1) Weinheim 1989.

Ulrich Herrmann, geb. 1939, Dr. phil., Professor für Allgemeine und Historische Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen
Anschrift: Alte Aula, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen

Wolfgang Keim

Noch einmal: Worum es eigentlich geht

Die beiden im vorangehenden abgedruckten Stellungnahmen zum Streit um Peter Petersen zeigen, daß diese Debatte *einen neuralgischen Punkt innerhalb der Pädagogenschaft getroffen* hat, die Anmerkungen von Ulrich Herrmann zugleich, daß es dabei um mehr als nur um Peter Petersen geht. Die folgende Replik kann nicht mehr leisten, als noch einmal einige Punkte zu verdeutlichen und Mißverständnisse auszuräumen:

(1) *Mein Anliegen* der „Kritischen Anmerkungen zu Peter Kaßner“ wie auch anderer Beiträge zur Erziehungswissenschaftler-Debatte *geht weit über ein disziplinpolitisches hinaus*. Nicht die Effektivität bestimmter Forschungsmethoden wie der Ideologiekritik, sondern die grundsätzliche Frage nach einer demokratischen Pädagogik, deren Theorie und Leitbildern ist mein Ausgangspunkt. Können Theorien und Konzepte *der* Pädagogen, die 1933 den Faschismus begrüßt oder ihm zumindest wohlwollend gegenüber gestanden haben, auch eine demokratische Pädagogik anleiten, und sind diese Pädagogen selbst als Leitbilder der Erziehungswissenschaft wie der praktischen Pädagogik geeignet? Diese Frage hat m. E. nichts mit Moral oder einer „moralisch höheren Position“ zu tun, sondern z. B. damit, ob LehrerInnen und SchülerInnen einer Schule, die den Namen Peter Petersens trägt, in der Auseinandersetzung mit ihrem Namenspatron so etwas wie eine Identität oder sogar einen „aufrechten Gang“ entwickeln können, oder ob es da nicht viele andere NamenspatronInnen gäbe, die dazu wesentlich besser geeignet wären, nämlich diejenigen PädagogInnen, die 1933 auf-