

dungsforschung“. Die Aufsätze „zur Kritik und Neuorientierung der Pädagogik im 20. Jahrhundert“ sind in vier Abteilungen gegliedert: I. Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts in der Kritik, II. Aspekte der Neuorientierung, III. Erziehung und Ethik, IV. Beiträge zur Spranger-Forschung und -Rezeption. Schon dieser erste Hinweis gibt dem Leser den Ort an, von dem aus Kritik und Neuorientierung zu erwarten sein werden: es ist der Ort einer geisteswissenschaftlich bestimmten Pädagogik, wie sie von Eduard Spranger u. a. vorgetragen wurde. Walter Eisermann, selbst Schüler Sprangers, gründete in Braunschweig ein Eduard-Spranger-Archiv und hat, wie aus seinen Veröffentlichungen deutlich wird, die Spranger-Forschung vorangetrieben.

Zusammengesehen wirken die Aufsätze wie ein Tafelbild mit 23 Kassetten: es wird ein ernstes und anschauliches Bild der gegenwärtigen Lage der Pädagogik vorgestellt.

Den Rahmen steckt der Eröffnungsaufsatz von M. Overesch mit drei Schwerpunkten ab: der kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg. Die folgenden sieben Beiträge zur Kritik machen auch einem Nichtfachpädagogen deutlich, worin die Krise der Erziehungswissenschaft gesehen wird. K. Binnenberg zeigt an vielen Beispielen den „esoterischen Jargon“ auch innerhalb der Pädagogik. Leider sind nicht alle Beispiele der Festschrift davon frei.

Der Essay von W. Nicklis brilliert mit vielen pointierten Anspielungen. Beim Lesen hört man einen bitteren Unterton heraus. Die Pädagogik habe die Mahnung Herbarts, sich auf „einheimische Begriffe“ zu besinnen, nicht aufgenommen. Sie sei damit weiter der Gefahr ausgesetzt, als „entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert“ zu werden. – Wie diese Fremdregierung aussieht, erläutert F. Paffrath an der Skepsis Adornos gegenüber der „institutionalisierten Bildung“.

Die beiden folgenden Aufsätze behandeln Fragen der Bildungsgeschichte (H. Bolewski über die Einbeziehung der Geschichte der Erwachsenenbildung in die allgemeine Bildungsgeschichte und M. Heinemann zu „Standards der Forschung“). Die Eintragung „ins Stammbuch“, die Heinemann macht, bezieht sich zwar auf die Jahre 1901 – 1903, auf die Monumenta Paedagogica. Das angesprochene Problem, Dokumente der Bildungsgeschichte sinnvoll zu publizieren, ist aber nicht auf die Vergangenheit beschränkt. Gewünscht wird ein Zentrales Archiv der Bildungsgeschichte, in dem Quellwerke möglichst vollständig gesammelt und allgemein zugänglich, deren Publikationen jedoch sinnvoll (d. h. in Auswahl) vorgenommen werden sollte.

Die Beiträge der zweiten und dritten Abteilung greifen u. a. „einheimische Begriffe“ der Erziehungswissenschaft auf: Kindheit (Keck, Hinrichs) und Erziehung (Kanz). Das „Verschwinden der Kindheit“ (Neil Postman) würde den einheimischen Begriff überflüssig machen. Darum legt R. W. Keck auch „Ansätze eines Rettungsversuchs der Kindheit“ (82ff) vor, der darin bestehe, daß der Begriff der Lebenswelt des Kindes (Langeveld) aufgegriffen und ausgearbeitet werden soll. Grundzüge werden bereits in diesem Beitrag deutlich. Sinnvollerweise schließen sich daran die Beiträge von F. Pöggeler und H. Röhrs an. „Auf dem Wege zu einer Pädagogik des Überlebens“ fordert Pöggeler eine „Abkehr von rein nationalen Pädagogiken“, was begrüßenswert ist, und ein Lernen von der „chinesischen und der indischen Erziehungstradition“. Neu scheint diese zweite Forderung nicht zu sein. Jedoch sei an eine handschriftliche Aufzeichnung Kants erinnert. In den „Reflexionen Kants zur Anthropologie“ heißt es: „Wollte Gott, wir wären mit orientalischer Weisheit verschont geblieben ... Wenn wir schon occidentale Bildung durch die Griechen hatten, so konnten wir in die orientalischen

Schriften Verstand hineindenken, niemals aber haben sie durch sich selbst den Verstand aufgeklärt“ (Zitat bei G. Fröhlich (Hg), I. Kant. Die Klassiker der Pädagogik, Bd. XI, Langensalza 1899, 402). – Unter einem Gesichtspunkt allerdings wird die Frage nach einer internationalen, genauer „interkulturellen Pädagogik“, der früheren Ausländerpädagogik, gestellt. U. Sandfuchs beschreibt die Chancen und vor allem die Schwierigkeiten, die diesem Studiengang (wieder eine Auswirkung der Fremdregierung?) ein drohendes Ende bereiten.

Die fünf Beiträge „Erziehung und Ethik“ könnten ebenso unter dem Blickwinkel einer Neuorientierung der Pädagogik gelesen werden. H. Kanz behandelt einen zweiten grundlegenden „einheimischen“ Begriff, den der Erziehung; hier werden u. a. „Perspektiven des Denkens von Eduard Spranger“ eröffnet.

Die weiteren Beiträge dieser Abteilung haben zum Thema: moralisches Bewußtsein (R. Lassahn), Autonomie und Transzendenz (A. Meyer), das Problem „einer Erziehung zur Verantwortung“ (J. Fischer). Werte, Gewissen, Autonomie und Verantwortung scheinen eindeutig ethische Begriffe zu sein; sie werden jedoch innerhalb der fachphilosophischen Diskussion durchaus umstritten behandelt. Im Rahmen dieser Besprechung führt es zu weit, im einzelnen dies zu begründen. Natürlich halten viele Ethiker Werte und Verantwortung für ethische Grundbegriffe. Aber schon die Diskussion um das „Prinzip Verantwortung“ (Hans Jonas) macht deutlich, wie leer das Sprechen über Verantwortung zu werden droht. Im strengen Sinn ist Verantwortung nie ein philosophischer Begriff geworden; man vgl. die Abhandlung von Roman Ingarden, der zeigt, daß sinnvoll über Verantwortung vor allem im juristischen Sinn gesprochen werden soll. – Ob das Gewissen „die zentrale Kategorie abendländischer Ethik überhaupt“ ist (Lassahn, 161), muß entschieden in Frage gestellt werden. – Die Beiträge dieser dritten Abteilung beachten m. E. zu wenig, daß Werte, Gewissen, Autonomie und Verantwortung in der gegenwärtigen philosophischen Auseinandersetzung umstrittene Ausdrücke sind und damit ihre „Hilfe zu einer Neuorientierung der Pädagogik“ fragwürdig wird.

Die Beiträge zur Spranger-Forschung und -Rezeption stehen durchaus im Zusammenhang mit der Thematik der Festschrift: die hier vorgeschlagene Kritik und Neuorientierung bezieht sich nicht ausschließlich, jedoch betont auf die geisteswissenschaftliche Position, wie sie im Werk und in der Person E. Sprangers – und seines Schülers Walter Eisermann – erkennbar ist.

Der Festschrift sind Leser zu wünschen, die, vielleicht anders als W. Nicklis (23) meint, „auch noch nach der 2. Staatsprüfung wenigstens ab und zu ein pädagogisches Buch kaufen“.

Johannes Köbler

*Meyer-Willner, Gerhard: Eduard Spranger und die Lehrerbildung. Die notwendige Revision eines Mythos. Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt, 1986, 488 S. – ISBN 3-7815-0592-8.*

Eine „notwendige Revision“ des „Mythos“ um Eduard Spranger, den wir aus der Historiographie der deutschen Lehrerbildung als einen entscheidenden Macher in der Weimarer Republik, als den geistigen Vater der von C. H. Becker 1926 in Preußen gegründeten Pädagogischen Akademie und in deren Traditionsfortsetzung der Pädagogischen Hochschule kennen – ein solcher Anspruch muß provozieren!



Eduard Spranger gehörte in der Tat seit den 20er Jahren zu den bekanntesten Universitätsprofessoren in Deutschland und war als Pädagogik-Ordinarius – zunächst in Leipzig und dann an der Humboldt-Universität in Berlin, – von außergewöhnlicher Wirkung, vor allem die Humboldt-Renaissance und die Lehrerbildungsfrage betreffend. Zur letzteren Frage äußerte er sich vor allen anderen zeitgenössischen Pädagogen wie Herman Nohl und Theodor Litt oder Georg Kerschensteiner, vor allem als die neue Reichsverfassung von 1919 mit Art. 143 die allgemeine Einführung einer „hochschulmäßigen Ausbildung“ für Volksschullehrer festlegte. Spranger eröffnete die Diskussion, die die ganze Weimarer Republik über andauerte, mit seiner Denkschrift „Gedanken über Lehrerbildung“ (1919), die allerdings erst 1920 erschien, die aber in der Folge als die Geburtsurkunde für die akademische Lehrerbildung (z. B. durch so renommierte Autoren wie Bohnenkamp (1955), Kittel (1957), Reble (1958), Bollnow (1982) und U. P. Lattmann (1983) eingeschätzt wird.

Vor diesem Einschätzungsspektrum unternimmt die als Dissertation am Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der TU Braunschweig (an der auch seit 1980 die neben dem Tübinger Universitätsarchiv wichtigste Spranger-Nachlaßsammlung betreut wird) angefertigte Arbeit von Meyer-Willner den Versuch, Sprangers Beitrag zur Lehrerbildung umfassender und kritisch herauszuarbeiten. Umfassender heißt: der Verfasser kann bisher wenig beachtete, unbekannte oder unveröffentlichte Quellen und Archivalien heranziehen. Kritisch soll heißen, daß er die schon bei Uwe Sandfuchs (1978) und Rita Weber (1982) angeklungene kritische Einlassung auf die „Vaterschaft“ Sprangers für die Pädagogische Akademie aufgreift und zu einer entschiedenen Entmythologisierungsthese weiterformuliert. Vor allem die bisher nicht beachtete Korrespondenz zwischen Spranger und Käthe Hadlich versetzt den Verfasser in die Lage – angesichts der feststellbaren Ambivalenz der Sprangerschen Position zur Lehrerbildungsfrage, die sich aus seinen schriftlichen Äußerungen etwa in der Spranger-Kerschensteiner-Korrespondenz und seinen verschiedenen Schriften und Gutachten ergibt –, nach dem eigentlichen Vergleich zwischen dem politisch-publicistischen Agieren und den bekennntnishaft niedergelegten Briefen „Spranger durch Spranger“ widerlegen zu können.

Das Doppelgesicht der Neuordnung der Lehrerbildung in der Weimarer Zeit wird lesbar und deutbar aus dem offenbar werdenden Doppelgesicht Sprangers, wobei die Aussagen der Korrespondenz zu Fragen der Standespolitik der Lehrer und der Wissenschaftspolitik nach Meyer-Willners Analyse deutlich mit seinem öffentlichen Engagement kontrastieren. Aber auch die Analyse von Sprangers Aufsatz über Karl Muthesius (1941 verfaßt, 1966 posthum publiziert), von Sprangerschen Briefen an F. Blättner und M. Stallmann erbringen dem Verfasser den nicht abweisbaren Beleg für die „notwendige Revision eines Mythos“: Spranger war in keinem Moment der Diskussion, weder in den 20er Jahren noch in der Zeit nach 1945, ein ehrlicher Verfechter einer Hochschulausbildung der Volksschullehrer. Den „eigentlich richtigen“ Weg sieht Spranger in einem Weiter- und Ausbau des nach seiner Meinung durchaus leistungsfähig eingerichteten Lehrerseminars. Seine Vorstellung einer „Bildnerhochschule“, wie sie Becker in der Pädagogischen Akademie umgesetzt hat, ist für ihn ein „taktisches Verlegenheitsprodukt“ (239).

Meyer-Willner legt in seinem chronologischen wie systematischen Vorgehen eine wichtige Grundlegung schon beim frühen Spranger frei in dessen Position zum Pädagogikstudium für das höhere Lehramt: Sprangers Verständnis, Pädagogik könne an Universitäten nur auf der Grundlage der Philosophie erfolgen und sein dabei zur Geltung kommender Verzicht auf Praxis-Didaktikstudien erweist sich als früh ange-

legtes wissenschaftsmethodologisches Fundament für die Forderung nach einem nicht-universitären Ort für die Volksschullehrer-Ausbildung. Wie konsequent schlägt dieser Befund sich in der Zeit nach 1918 nieder? Verlangte die von ihm konstatierte latente sozialdemokratische Ideologisierung der Lehrerschaft (101) nicht eigentlich nach einer Ansiedlung der Lehrerbildung in der von ihm heilig gehaltenen ideologiefreien Gelehrtenanstalt Universität? (Vgl. dazu den wiedergegebenen Kerschensteiner-Brief von 1917, 104). Wo liegen die Antriebe des „eigentlichen Spranger“ gegen eine universitäre Ausbildung? In einer Verletzung seiner Eitelkeit etwa durch den Leipziger Lehrerverein? (100 f.). In einer veränderten Einschätzung der politischen Kraft des Sozialismus? (Vgl. 107!). Bedauerlicherweise verfolgt Meyer-Willner nicht den Zwiespalt zwischen der Forderung nach einer selbständigen Pädagogik-Disziplin an der Universität und einer Pädagogisierung der Universität im Gefolge der Ansiedlung der Lehrerbildung an der Universität. Wie ist die unterschiedliche Einschätzung der Pädagogikposition für das höhere und niedere Lehramt zu erklären?

Die sich klärenden Einstellungen zu einer politischen Funktion als kultusministerieller Berater in Preußen von 1915 bis 1933 und danach in der Berliner Mittwochsgesellschaft zeigen doch, daß Spranger durchaus realpolitisches Profil hatte. Ist also seine Abwehr gegen eine universitäre Lehrerbildung realpolitisch konstituiert? Letztendlich sah er in der universitären Lehrerbildung die Gefahr einer Politisierung der Universität und einer Politisierung des Volkes (vgl. Brief an Schmidt-Ott von 1918, 127).

Dazu kontrastiert die Entwicklung der Universität zur ideologischen Gesinnungshochschule im Dritten Reich, die Spranger früh erkennt, gegen die er aber machtlos ist, und auch, weil zu sehr utopisch festgelegt. Zu hoch gehängter Universitätselitismus macht Leute wie Spranger hilflos gegen den Nationalsozialismus, wie er sie auch hilflos macht gegenüber Notwendigkeiten, z. B. Lehrerbildung zu integrieren. Hilflos ist Spranger auch gegenüber allen Ansätzen zur Einbeziehung der Universität in die Demokratisierungsanstrengungen des Weimarer Staates.

Alle Äußerungen Sprangers belegen, daß die eigentliche Wurzel für die mangelhafte Fähigkeit zur Weiterentwicklung der Universität u. a. darin zu suchen ist, daß er sich über das Verhältnis der Universität zur neuen demokratischen Gesellschaftsordnung im unklaren war. Die nicht vollziehbare Integration der Lehrerbildung ist für ihn ein exemplarischer Fall für das Versagen der Universität bzw. für die Fehleinschätzung der Universität durch konservativ-liberale Kräfte in der Weimarer Republik. Spranger bleibt auf dem Stand der zweckfreien elitären Forschungsuniversität. Demokratisierung der Universität mußte für ihn Niveausenkung sein, und das heißt eben auch die Einbeziehung von Berufshochschulen wie TH und PA (204). Entsprechend betätigt sich Spranger, wie der Verfasser nachweist, im Hintergrund als verhin-dernder Konspirateur – in Sachsen, in Hamburg sowie in Preußen in den hektischen Wochen des November 1919, sodann im Zusammenhang mit dem Finanzierungsproblem (254 ff.) und im Zusammenhang mit der Reichsschulkonferenz (268 ff.).

Kommen wir noch zu Sprangers Nachkriegseinfluß! Inwiefern geht die restaurative Lehrerbildungspolitik der Nachkriegszeit auf Sprangers Einfluß zurück? Außer Paffrath (1971) hat sich eigenartigerweise bisher niemand mit dieser Fragestellung beschäftigt. Meyer-Willner packt sie entschieden an. Kritisch kommt er nach einer Analyse der bisher der Öffentlichkeit verdeckt gebliebenen Gutachterfähigkeit für die Ministerien, vor allem für Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, zu dem Schluß, daß Spranger auch nach 1945 in der Lehrerbildungs-



frage keine veränderte Position angenommen hat (332 ff.). Auffallend ist die Scheu Sprangers, wohl aufgrund seiner Erfahrungen in der Weimarer Zeit mit den Lehrerverbänden, mit der er sich eigens verbittet, in die öffentliche Diskussion einbezogen zu werden (340). Auch im Taktischen bleibt er seiner Doppelgesichtigkeit treu.

Sowohl in Hinsicht auf Sprangers Mitwirkung an Entscheidungsprozessen über den Weg der Lehrerbildung nach 1945 als auch in Rücksicht auf die Weichenstellungen in der Lehrerbildung der 20er Jahre wird man an Meyer-Willners Korrekturen in Zukunft nicht vorbeigehen können. Auch wenn in einigen Punkten Überziehungen der Interpretation festzustellen sein mögen – so etwa, daß nicht verkannt werden darf, daß die Sprangersche Position gegen die vollakademische Volksschullehrerbildung nicht zuletzt getragen war von einer Abgrenzung gegen ihre standespolitische Instrumentalisierung –, so ist doch insgesamt der historische Kontext redlich herangezogen worden. Meyer-Willners analytische und kritisch-distanzierte Revisionsbemühungen um den Mythos Eduard Sprangers sind mehr als bloße Provokation.

Rudolf W. Keck

*Mlynek, Klaus: Gestapo Hannover meldet ... Polizei- und Regierungsberichte für das mittlere und südliche Niedersachsen zwischen 1933 und 1937, Hildesheim: Lax 1986, ISBN 3-7848-3151-6, 570 S. (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Niedersachsen 1933 – 1945; Bd. 1).*

Den Grundstock für die vorliegende Edition bilden die monatlichen politischen Lageberichte der Staatspolizeistellen Hannover und Hildesheim. Ein seltener Glücksfall besteht darin, daß diese Lageberichte für den Zeitraum von Ende 1933 bis Anfang 1936, d. h. für die gesamte Laufzeit dieser speziellen Lageberichterstattung im Dritten Reich, vollständig erhalten sind. Es handelt sich um 33 monatliche Lageberichte, die – neben zahlenmäßig dünnem Material aus Hildesheim (3 Berichte des Hildesheimer Regierungspräsidenten) – vornehmlich durch Lageberichte des hannoverschen Regierungspräsidenten an den Reichsminister des Innern ergänzt werden konnten; sie sind von Juli 1934 an bis Februar 1936 zuerst monatlich, ab Ende 1934 dann zweimonatlich ebenfalls vollständig überliefert. 67 Berichte sind so vom hannoverschen Stadtarchivdirektor peinlich genau ediert worden.

Die Ausgabe reiht sich gut ein in die in der Bibliographie angegebene Literatur. Die Edition wird ein Standardwerk werden. Es ist festzustellen, daß – um auf den speziellen Blickwinkel unseres Jahrbuches zurückzukommen – die evangelischen Christen in ihrer Zersplitterung anfangs – d. h. bis 1937 – wohlwollender behandelt wurden als die Katholiken: bis in vielen Fällen Reichsbischof Ludwig Müller abgelehnt wurde, die Bekenkende Kirche sich formiert hatte und aktiv wurde. Ein Anschlußband, bei dem Mlynek wegen der Quellenlage Schwierigkeiten haben dürfte, zeigte sicher auch die veränderte Grundeinstellung gegenüber den protestantischen Kirchen.

Es ist festzustellen, daß – um auf den speziellen Blickwinkel unseres Jahrbuches zurückzukommen – die evangelischen Christen in ihrer Zersplitterung anfangs – d. h. bis 1937 – wohlwollender behandelt wurden als die Katholiken: bis in vielen Fällen Reichsbischof Ludwig Müller abgelehnt wurde, die Bekennde Kirche sich formiert hatte und aktiv wurde. Ein Anschlußband, bei dem Mlynek wegen der Quellenlage Schwierigkeiten haben dürfte, zeigte sicher auch die veränderte Grundeinstellung gegenüber den protestantischen Kirchen. (So ist be-

kannt, daß 1937 der Hildesheimer Superintendent Reichsbischof Müller in der Michaeliskirche keine Predigerlaubnis erteilte.)

Interessante Dinge sind in der Edition enthalten, die die katholische Kirche betreffen, die – trotz des Konkordates des Deutschen Reiches mit dem Vatikan vom Juli 1933 – als der größere Widersacher angesehen wurde. Instinktiv war die Sympathie der Berichtenden dem „deutsch-protestantischen Geist“ näher als dem, wie man meinte, anti-deutschen, päpstlichen, also ultramontanen Geist. So werden die Aktivitäten der katholischen Kirche besonders kritisch unter die Lupe genommen. Wir wählen aus der Fülle des Materials nur einen Bericht aus.

Negativ wird angemerkt, „daß das hier gelesene katholische Kirchenblatt ... in jeder Ausgabe Anzeigen jüdischer Firmen bringt und gleichzeitig seine Leser auffordert, die Inserenten beim Einkauf zu berücksichtigen. Auffällig sind auch in der letzten Zeit die vielen jüdischen Stellenangebote. So sind in Nr. 48 ... vom 1. 12. 1935 von zehn angebotenen Stellen neun in jüdischen Haushalten zu besetzen.“

Beanstandet wird auch, daß die katholische Kirche unablässig bemüht sei, „systematisch ihre Anhänger gegen den nationalsozialistischen Staat zu beeinflussen.“ Man habe festgestellt, „daß in den Stiftsdörfern, wo die Bevölkerung aus Katholiken besteht, gegenüber den nationalsozialistischen Veranstaltungen und Einrichtungen eine absolute Interessenlosigkeit gezeigt wird, die nur in der Verhetzung der katholischen Geistlichkeit ihren Grund haben kann.“

Diese Stelle als besonderen Anreiz für die Lektüre dieser Quellenedition. Mehrere gleichwertige Berichte lassen sich finden. Der Kampf um die Erhaltung der katholischen Schulen entbrannte gerade erst zu dem Zeitpunkt, an dem die Edition abschließt. Weitere wichtige Aufschlüsse sind zu erwarten, die das Bild noch abrunden werden.

Doch Mlynek warnt auch davor – von der Methode her sehr ausgewogen –, solche Berichtsaussagen stolz auf die eigenen Fahnen zu schreiben. Er führt in seiner Einleitung (S. 3) aus: „Mit Sicherheit haben die Autoren der Berichte von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, aus der Fülle der ihnen zugehenden Informationen das auszuwählen, was ihnen aus ihrer z. T. ganz persönlichen Sicht berichtenswert erschienen sein mag. Da wird manches aufgebauscht und unzulässig verallgemeinert worden sein, was geeignet schien, die Bedeutung, die Wirksamkeit und die Erfolge der eigenen Tätigkeit zu unterstreichen. Wer dies bei der Lektüre der Berichte nicht ausreichend in Rechnung stellt, läuft z. B. leicht Gefahr, die Stärke der Ablehnungsfront zu hoch und das Tempo und den Grad der Anpassung innerhalb der Bevölkerung zu gering anzusetzen.“

Wir haben letztlich Rohmaterial erhalten, das noch genau analysiert werden und zu einem differenzierten Bild umgestaltet werden muß. Wertvollstes Material liegt vor.

Friedrich Eymelt

*Overesch, Manfred: Chronik deutscher Zeitgeschichte, Politik, Wirtschaft, Kultur Band 3/I. Das besetzte Deutschland 1945 – 1947. Unter Mitarbeit von Jork Artelt (Droste Geschichts-Kalendarium), Düsseldorf: Droste 1986, – ISBN 3-7700-0704-2, 418 S.*

Den vorhergehenden Band 2/II, der die Zeit des Zweiten Weltkrieges umfaßt, haben wir in Band 52, 1984 dieses Jahrbuches (damals noch