

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft?

*50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
aus bildungshistorischer Sicht¹*

Zusammenfassung: Der nachfolgende Beitrag interpretiert die in jüngster Zeit vollzogenen Sezessionsbewegungen innerhalb der DGfE als Ausdruck eines grundsätzlichen Problems, das bereits in der Gründungszeit der Gesellschaft (1964) virulent war und schon damals eine Vorgeschichte hatte. Die übergeordnete These lautet, dass die leitende Ideologie der damaligen DGfE einem Zukunftsverständnis verpflichtet war, das sich maßgeblich aus der idealistischen Tradition nährte. Dadurch grenzte sie vorwiegend außeruniversitäre Akteure der Bildungsreform aus, die sich einem hauptsächlich in den USA entwickelten, expertokratischen Zukunftskonzept verschrieben hatten und sich dabei auf spezifische Psychologiemodelle stützten. Als nach dem Ende des Kalten Krieges die OECD ihre Vision von Schulpolitik und -reform durchsetzen konnte, gelang es dieser vermeintlich traditionsfreien Ideologie pädagogischer Planung, sich auch innerhalb der DGfE zu etablieren. Dies erzeugte allerdings eine eklatante Polarität mit der traditionellen Vorstellung von Bildung – ein Spannungsfeld, das sich nur durch historisch-komparative Analysen konstruktiv lösen lässt.

Schlagworte: Erziehungswissenschaft, Kognitionspsychologie, Behaviorismus, Bildungsplanung, empirische Forschung

Im Jahr 2012, kurz vor dem 50. Geburtstag der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE), gründeten einige ihrer Mitglieder die *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) mit dem Ziel, die empirische Bildungsforschung verstärkt zu fördern und deren Ergebnisse besser zu verbreiten. Durch diese Gründung entstand eine Ergänzung oder auch Alternative zur *Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung* (AEPF), einer Unterorganisation der Sektion 4 der DGfE (*Empirische Bildungsforschung*), die 1965 gegründet worden war und sich 1969 der DGfE angeschlossen hatte. Wie die Gründung der GEBF 2012 vermuten lässt, konnte die AEPF die unterschiedlichen Desiderate empirischer Bildungsforschung nicht zur Zufriedenheit aller abdecken.

Die Segregation der GEBF 2012 ist insofern nicht einzigartig, als zwei Jahre zuvor andere Mitglieder der DGfE die *Gesellschaft für Bildung und Wissen* (GBW) gründeten. Diese steht – vereinfacht ausgedrückt – auf der ‚anderen Seite‘ der GEBF und will Schulreformen, die im Zusammenhang mit dem Erstarken der politiknahen empirischen Bildungsforschung stehen, kritisch diskutieren. Da für diese Art Diskussion „gegenwärtig“

¹ Ich danke Regula Bürgi für zahl- und hilfreiche Quellenhinweise.

tig keine öffentlich wirksame Plattform zur Aufklärung und Einwirkung“ existiere, sei die GBW gegründet worden, ist auf deren Homepage zu lesen.²

Die nachfolgenden Überlegungen gehen von einer These aus, die zu umfassend ist, um im Rahmen eines einzelnen Aufsatzes belegt werden zu können; nichtsdestotrotz soll sie mit quellengestützten Überlegungen plausibel gemacht werden. Das zweifache organisationale Sezessionsphänomen der DGfE – 2010 (GBW) und 2012 (GEBF) – entspricht, so die These, keinem Zufall, sondern ist Ausdruck eines Problems, das bereits in der Gründungszeit der DGfE virulent war und schon damals eine Vorgeschichte hatte.³ Dieses Problem kann mit den beiden Begriffen „Traditionen“ und „Zukünfte“ veranschaulicht werden, welche die Organisatoren des Jahreskongresses 2013 zum 50-jährigen Bestehen der DGfE gewählt haben.⁴

Beide Begriffe stellten im Gründungskontext der DGfE 1964 prägende Ideologien⁵ dar. Die eine war von der nicht verhandelbaren Determination der Tradition – gerade auch hinsichtlich der Gestaltung von Zukunft – gezeichnet, die andere von der quasi traditionsbefreiten Plan- und Machbarkeit von Zukunft. Wie im Zusammenhang mit Ideologien üblich waren nicht alle Beteiligten immer eindeutig der einen oder anderen Seite zuzuordnen, sondern mischten die Konzepte, ohne dass sich die Ideologien als solche annähern mussten. Von der Persistenz dieses unüberwindbaren Hiatus’ zeugt der Konflikt, welcher hinter den beiden eingangs erwähnten neu gegründeten Organisationen kurz vor dem 50. Geburtstag der DGfE steckt.

Im Folgenden wird diese These vorwiegend im Vorfeld, aber auch im Umfeld der Gründung der DGfE plausibel gemacht. Ausblickend werden auch Hinweise darauf gegeben, warum eine solche *moyenne durée* des Konfliktes vermutet werden kann, der rund 50 Jahre nach der Gründung manifest wurde. In einem ersten Schritt wird darauf verwiesen, dass die Vorstellung der Gestaltbarkeit von Zukunft in der Pädagogik ein Phänomen darstellt, das erst um 1800 nachweisbar wird. Dabei fällt – einen großen Bogen schlagend – auf, dass es bis nach dem Zweiten Weltkrieg immer eng an Tradition gebunden war (1). Im zweiten und dritten Abschnitt wird hervorgehoben, dass nach dem Zweiten Weltkrieg in der Siegermacht USA eine andere Vorstellung, nämlich eine weitgehend traditionsbefreite Mach- und Gestaltbarkeit von Zukunft, dominant wurde, wobei eine militaristische (2) von einer pazifistischen (3) Variante unterschieden werden kann. Beide entwerfen pädagogische Programme, die sich ihrerseits auf zwei unterschiedliche psychologische Modelle (Kognitionspsychologie und Behaviorismus) stützen. Im vierten Abschnitt steht der Kriegsverlierer Deutschland im Zentrum. Dort waren im Unterschied zu den USA die Kriegserfahrungen weit weniger einfach auf die Regu-

2 <http://bildung-wissen.eu/die-gesellschaft>

3 Der damit umfangreich abgesteckte Zeitraum führt dazu, dass im Folgenden mögliche Differenzierungen und Nuancen ausgespart bleiben.

4 Damit soll nicht unterstellt werden, dass die Organisatoren bei der Titelfindung an die hier vertretene These gedacht haben.

5 Der Begriff der Ideologie ist im deutschen Sprachraum, mehr noch als im angelsächsischen, selber ein ideologischer Begriff. Ich verwende ihn hier im Sinne des englischen Begriffs „ideology“ oder auch „system of reasoning“.

lierung der Zivilgesellschaft zu übertragen, weshalb Deutschland deutlich disponierter war, hinsichtlich der Frage nach Zukunft erneut an die Tradition anzuknüpfen – allerdings nicht an der unmittelbaren (4). Entsprechend waren die Grundlagentexte, die zur Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE) führten, traditionalistisch und tendenziell anti-westlich (5), wodurch diese Akteure ausgegrenzt wurden, die sich – oft in Verbindung mit internationalen Institutionen – der neuen Zukunftsideologie verschrieben hatten (6). Im letzten, ausblickenden Kapitel wird gezeigt, wie schwer es die schulnahe empirische Forschung hatte, in der DGfE Akzeptanz zu finden, und wie sie ab den 1990er-Jahren von einem politiknahen, kognitionspsychologischen Modell konkurriert wurde, das nicht mehr Prozesse, sondern Ergebnisse (*outputs*) fokussierte (7).

1. Die ungewisse Zukunft und die Verlässlichkeit der Tradition

„Zukunft“ war lange Zeit keine konstitutive begriffliche Kategorie der Erziehungswissenschaften. Kein Geringerer als Jean-Jacques Rousseau hatte die Zukunft im Erziehungsroman *Emile* diskreditiert, indem er eine Erziehung, welche die Gegenwart einer offenen und ungewissen Zukunft opfere, als *éducation barbare* bezeichnete (Rousseau, 1762a/1969, S. 301). Dabei übersah die Leserschaft sowohl die polemische Anlage des *Emile* insgesamt als auch, und insbesondere, den Umstand, dass *Emile* letztlich als Chefsklave in Algier endet (Rousseau, 1762b/1969), also kaum das Glück (*bonheur*) ernten kann, das mit dem Glück seiner Jugend hätte vorbereitet werden sollen (Rousseau, 1762a/1969, S. 301). Entsprechend fehlt etwa auch im *Allgemeinen Revisionswerk* (1785–1792) der Philanthropen ein Lemma oder nur schon im Index ein Stichwort „Zukunft“, genauso wie in Wilhelm Reins *Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik* (2. Auflage, 1903–1910).

Zukunft galt in jener Zeit ohnehin nicht als *res humana*, sondern als *res divino*, wie etwa in Tobias Eislers *Christlichem Unterricht von der dritten und letzten Zukunft Jesu Christi zum Gericht* (Eisler, 1733) zu lesen ist. Zukunft ist zwar durchaus gewiss, aber keinesfalls planbar – sie liegt in der Hand der Vorsehung: „Die Zukunft muss uns lehren, auf was für Art es der Vorsehung gefallen wird“ ([Anonym], 1742, S. 136). Trotzdem werden künftige Effekte von Erziehung erwartet, insofern daraus auch die Erziehungspflicht der Eltern abgeleitet wird: „Wenn sie [die Eltern, Anm. d. Autors] nun ihre Kinder vernachlässigen: so berauben sie den Staat in der Zukunft brauchbarer Werkzeuge, wodurch er sein inneres Wohl veranstalten könnte“ (Wochenblatt zum Besten der Kinder, 1760, S. 521). Der Staat braucht Werkzeuge, aber die sind immer auch Werkzeuge einer jenseitigen, dem Menschen nicht verfügbaren Welt. Erziehung ist beides, Vorbereitung auf das irdische Leben und (oder vor allem) auf das Leben nach dem Tod:

Dialog: L[ehrer]: Wir können doch hier nicht schon im Himmel leben.

K[ind]: Wir sollen uns aber doch schon auf jenes Leben vorbereiten. (Dinter, 1833, S. 18)

Wenn nach 1800 „Zukunft“ vermehrt in den Mittelpunkt rückt, dann fast ausschließlich in Verbindung mit einer engen Absicherung auf Tradition. An Fichtes *Reden an die Deutsche Nation* (1808) anknüpfend und in der Nachfolge der erfolgreichen Befreiungskriege hielt der lutherische Theologe und Pädagoge Friedrich Kohlrausch⁶ Ende 1813 sechs Reden, die er unter dem Titel *Deutschlands Zukunft* veröffentlichte (Kohlrausch, 1814). Dabei ging es nach dem Sieg über die „Weltherrschaft“ (S. 4) um das „künftige Schicksal unseres Vaterlandes“ (S. 1), das von nationaler „Eintracht“ (S. 2) abhängt, die mit der gemeinsamen (und einzigartigen, S. 17) Sprache vorgegeben sei, die es aber wiederherzustellen gälte: „Über dreißig Millionen kraftvoller Menschen reden in deutscher Zunge; sie sind unüberwindlich, wenn sie einig sind“ (S. 8). Die „Wiedergeburt“ und „neue Jugendzeit unseres geliebten Vaterlandes“ (S. 15) würde dabei nicht nur die nationale, sondern gleichsam die globale Zukunft bestimmen: „dass nicht nur unser Deutsches Vaterland sich von Neuem erheben wird, sondern dass wir überhaupt an der Schwelle einer neuen Weltepoche stehen, von welcher wir Deutschen der Mittelpunkt und die Wurzel sind“ (S. 35). Doch diese Zukunft bräuchte die traditionelle Religion, die Sitten, jährliche Nationalfeste, gepflegte Künste sowie Frauen, die sich (wieder) als wahre Mütter verstanden („das Gemüth ist die Seele der Frauen“, S. 157) – und: eine umfassende und ‚ganzheitliche‘ Erziehung, welche die Menschen zu einem „organischen Ganzen“ forme (S. 166), d. h. „ganze Menschen“ bilde (S. 168). Diese „Ganzheit der Bildung“ sollte durch ein tragfähiges Wissenschaftssystem vollendet werden (S. 174).⁷

Der Zusammenhang von Erziehung und Zukunft ist also bewusst, aber nicht beliebig instrumentell verknüpf- und machbar, sondern pfadabhängig. Das gilt in jener Zeit selbst für die kühnsten Ideen der Französischen Revolution, wie etwa Condorcets *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, das in der (französischen) Aufklärung und der Französischen Revolution zwei letzte historische Phasen einer langen Entwicklung sieht, die in der perfekten Zukunft mündet – also strikt geschichtsphilosophisch, und damit historisch abgesichert, argumentiert (de Condorcet, 1795). Zukunft völlig neu kreieren ist zwar vorstellbar, endet aber in der Katastrophe, wie Mary Shelleys Roman *Frankenstein* (Shelley, 1818) deutlich macht.⁸ So liegt auch

6 Die religiöse Provenienz einzelner Akteure wird hier betont, weil davon ausgegangen wird – wie weiter unten ausführlicher dargestellt –, dass die hier diskutierte Pfadabhängigkeit bestimmter pädagogischer Denkmodelle im Spannungsfeld von Tradition und Zukunft stark von (durchaus unbewussten) religiösen Motiven beeinflusst ist, gerade wenn es sich um Luthertum und Calvinismus handelt. Die amerikanische Vorstellung eines *Technological Sublime* (Nye, 1996) hängt eng mit dem Calvinismus zusammen, während in Deutschland aus religiösen Gründen die natürlich-organische Ganzheit gepriesen wurde, was unterschiedliche pädagogische Theorien nach sich zog (siehe Tröhler, 2010a).

7 Kohlrausch sandte seine Reden am 9. April 1814 an Pestalozzi, den er sechs Jahre zuvor studienhalber besucht hatte, und bezeichnete sein Büchlein in einem beiliegenden Brief als Ausdruck seines Ringens um das „Wohl der Menschheit“ (Kohlrausch, 1814/2012).

8 Dabei war Mary Shelley keinesfalls Spross aus konservativem Milieu: Ihr Vater, William Godwin, war politischer Anarchist und ihre Mutter die Schriftstellerin und politische Feministin Mary Wollstonecraft.

in Paul de Lagardes (Sohn und Enkel lutherischer Theologen) deutsch-nationalem Jugendkult die goldene Zukunft zwar durchaus in den Händen der Jugend, aber nur als unbestimmte Fortsetzung des historischen Deutschtums, wobei dieses immer christlich gedeutet wird: „Unser Brot für morgen gib uns heute: gib uns die dereinstigen Besitzes in Freuden sichere, ehrfürchtige Hoffnung auf eines neuen, noch nie dagewesenes Tages Licht und Arbeit“ (zit. in Skiera, 2010, S. 58).

Auch der nach 1900 auftauchende Begriff der *Zukunftspädagogik* will weder eine „Utopie“ sein noch mit der Tradition brechen, sondern die „besonnene Fortbildung des Bestehenden (...) finden und fördern helfen“ (Münch, 1913, S. 4); entsprechend würden, so Münch, alle die „enttäuscht“, die unter „Zukunftspädagogik“ ein „ganz neues, kühnes, bis jetzt ungeahntes Programm erwartet hatten“ (S. 5). Im *Lexikon der Pädagogik*, das 1917 im Verlag Herder erschien, bekannte sich der evangelische Theologe und Religionspädagoge Otto Eberhard im Lemma „Zukunftspädagogik“ ganz explizit zur nationalen Tradition und wandte sich gegen die Einflüsse aus dem Norden (Ellen Key), aus Belgien⁹, den USA¹⁰ und aus Italien (Maria Montessori) (Eberhard, 1917, Sp. 1026). „Zukunftspädagogik“ steht in diesem Zusammenhang für eine Warnung, „die ganze Pädagogik auf experimentelle[n] Grundlage[n] aufzubauen und dadurch vermeintlich eine ‚Wissenschaft‘ der Pädagogik zu schaffen“. Diese würde „den rationalen Inhalt der Geschichte, den Reichthum eines vieltausendjährigen Geisteslebens und der geisteswissenschaftlichen Methoden“ vernachlässigen, welche aber die einzig wahre Basis aller Zukunft seien (Sp. 1030).¹¹

Zukunft spielt um 1900 also durchaus eine Rolle, aber nur, sorgfältig historisch abgesichert, auf dem Boden der Tradition. Dennoch bleibt sie – als Effekt von Erziehung – stets ungewiss: Der evangelische Pastorensohn Erich Weniger schrieb 1930 in seiner *Theorie der Bildungsinhalte*, dass ein Lehrplan zwar das „Bild der Zukunft“ vorwegnehme, doch erschöpfe sich damit gleich „die Verantwortung des Erziehers für die Gestaltung der Zukunft“, denn ob dieser Entwurf auch tatsächlich umgesetzt würde, so Weniger lakonisch, „wird ‚die Zukunft lehren‘“ (Weniger, 1930, S. 38). Dementsprechend legt Weniger Wert auf die Feststellung, dass der Lehrplan „keine rationale Konstruktion der Zukunft“ sei, sondern immer „einem Bild der Vergangenheit und dessen geistigen Besitz der erwachsenen Generation“ sowie deren „Zukunftswillen und Zukunftsbild“ entspränge (S. 38).

Die Vorstellung, Zukunft könne nur basierend auf Tradition gedacht werden, wurde in der Folge des Zweiten Weltkrieges vor allem in den USA als inadäquates Denkmö-

9 „Tanzmeisterkunde des Jean Delacroze“ (Jean-Ovide Decroly) (Sp. 1026).

10 „Überschätzung der Naturwissenschaft und der Technik“ und für Deutschland die „Gefahr der Veräußerlichung und zugleich die des übertriebenen Individualismus“ (Sp. 1026).

11 Zukunft baut auf der langjährigen Tradition, „denn das wertvolle Neue keimt nach einem Naturgesetz im Geistesleben immer nur aus dem guten Alten, und der geschichtslose Futurismus der Seifenblasenreformer hat kein Ansehen mehr“ (Sp. 1033). „Zukunftspädagogik“ geht demnach von der „Erziehungsweisheit“ aus, wonach sie als „historisch bedingte den Zusammenhang mit den bewährten Erfahrungen, Überlieferungen und Grundsätzen der Jahrhunderte aufrecht“ zu erhalten habe (Sp. 1034).

dell verworfen. An der Schnittstelle zwischen Psychologie und Pädagogik entwickelten sich große Ideologien, die für sich in Anspruch nahmen, Zukunft ohne Tradition zu gestalten, d. h. Zukunft rational zu planen und – gestützt auf spezifische psychologische Vorstellungen – pädagogisch umzusetzen. Die eine Ideologie beruht eher auf militaristischen, die andere auf pazifistischen Denkmodellen. Beide favorisierten aber von Experten gesteuerte Politikmodelle und mischten sich in der Folge teilweise – von der universitären Pädagogik in Deutschland wurden sie beide weitgehend ignoriert. Während das pazifistische Modell stets marginal blieb und allenfalls in den futurologischen Visionen Ossip K. Flechtheims Entsprechung fand (Kessler, 2011), gelangte die militaristische Version, teilweise angereichert mit Elementen der Utopie, erst nach Jahrzehnten und über den Umweg vor allem der OECD sowie der ihr nahestehenden nationalen Institutionen in die Universitäten.

2. Die Lösung sozialer Probleme und Bildungsreform „from scratch“

Die eher militaristisch motivierte Vorstellung der Planung von Zukunft geht unmittelbar auf die Kriegserfahrung zurück und findet in Jerome Bruners Kognitionspsychologie als zentrale Disziplin der Curriculumreform um 1960 ihren ersten Höhepunkt. Die Basis legte ein von Präsident Roosevelt 1944 in Auftrag gegebener Bericht, in dessen Zentrum die Frage stand, wie die erfolgreiche militärisch-wissenschaftliche Kooperation in Friedenszeiten weitergeführt werden könnte. Diese Kooperation hatte unter anderem ein wirksames Radarsystem (gegen deutsche U-Boote) und die Atombombe entwickelt sowie mit Hilfe von Kriegspsychologen eine effektive Propaganda erzeugt, was entsprechende Erfolgserwartungen für die Zukunft geschürt hatte. Roosevelts Auftrag ging an Vannevar Bush, Sohn eines unitarischen Pastors, Ingenieur, Wissenschaftspolitiker¹² und zentrale Figur der US-Kriegsführung.¹³ Dieser hatte 1940 die Verabschiedung eines *National Defense Research Committee* durchgesetzt, dessen Leitung ihm in der Folge übertragen wurde. Bush verfolgte das Ziel, den deutschen Technologie- und Rüstungsvorsprung durch gezielte Koordination von Forschung und Militär wettzumachen.¹⁴

12 Bush hatte 1929 mit dem Erfinder der Kybernetik, Norbert Wiener, das Buch *Operational Circuit Analysis* publiziert (Bush & Wiener, 1929) und der mathematischen Denkweise neue soziale Relevanz gegeben.

13 Diese primäre Stellung wird aus einem zeitgenössischen Zitat ersichtlich: „Of the men whose death in the summer of 1940 would have been the greatest calamity for America, the President is first, and Dr. Bush would be second or third“ (zit. in Zachary, 1997, S. 106).

14 Diese Verschränkung gelang Bush in jeder Hinsicht, wie er unmittelbar nach dem Krieg schrieb: „This has not been a scientist’s war; it has been a war in which all have had a part. The scientists, burying their old professional competition in the demand of a common cause, have shared greatly and learned much. It has been exhilarating to work in effective partnership“ (Bush, 1945a).

Der Bericht, in welchem (Natur-)Wissenschaft und Zukunft aufs Engste aufeinander bezogen sind, wurde am 25. Juli 1945 unter dem Titel *Science The Endless Frontier* (Bush, 1945b) präsentiert. Darin bringt Bush unmissverständlich zum Ausdruck, dass der Kampf (*fight*) gegen die Hindernisse beim Aufbau einer Wohlfahrtsgesellschaft eng mit neuem Wissen (*new knowledge*) zusammenhänge, das nur durch (natur-)wissenschaftliche Grundlagenforschung (*basic scientific research*) erzeugt werden könne, die von kooperativen Teams durchzuführen sei.¹⁵ Den Dreh- und Angelpunkt für diese Transformation sah er in einem Programm zur „renewal of our scientific talent“ (Bush, 1945b, Kapitel 4), d. h. in einer grundlegenden Erneuerung der naturwissenschaftlichen und technischen (Aus-)Bildung.

Die Umsetzung dieses Programms setzte eine entsprechende Finanzierung voraus. Da aber die zentralistische Steuerung des Bildungssystems in den USA verfassungsmäßig untersagt ist, wurden *incentives* entwickelt, d. h. ein System von Forschungs- und Fördergeldern, um einschlägige Forschungen zu unterstützen und die gewünschten Reformen im Bildungssystem hervorzubringen (Lowen, 2011). Als Katalysatoren dieser Forderung nach einem zentralen Finanzierungssystem für die Naturwissenschaften und Technologien wirkten die Gefahren, welche von der 1949 gegründeten kommunistischen Volksrepublik China sowie von den im Frühsommer 1950 eskalierenden Spannungen in Korea auszugehen schienen. Im Kielwasser dieser Ereignisse erfolgte 1950 die Gründung der *National Science Foundation* (NSF) (Leslie, 1993). Ihre finanziellen Ressourcen fielen zunächst gering aus, doch nach dem Sputnik-Schock 1957 wurden die Mittel drastisch erhöht und 1958 verabschiedete der Kongress das erste nationale Bildungsgesetz, den *National Defense Education Act*. In der Folge wurde das System der *incentives* in den Fächern Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften speziell auf die High Schools ausgeweitet – also fast genau die Fächer, auf die sich rund 30 Jahre später PISA festlegen sollte.

Der Sputnik-Schock führte in den USA zu einer massiven Pädagogisierung des Kalten Krieges (Tröhler, 2010b). Militärische Exponenten wie der Vize-Admiral Hyman G. Rickover – Vater des nuklearen U-Boots (Wallace, 1958) – standen in der ersten Reihe, als es darum ging, den Volksschulen und ihrer dominanten Pädagogik (*Life Adjustment*) öffentlich die Schuld am technologischen Rückstand gegenüber der Sowjetunion zu geben (Rickover, 1957).¹⁶ Seine Einschätzung war unmissverständlich militärisch: „Education is our first line of defense“ (Rickover, 1959, S. 15). Entsprechend sollten auch das Curriculum und die Lehrmethode an die vermeintlichen Forderungen der Zeit ange-

15 „Science can be effective in the national welfare only as a member of a team, whether the conditions be peace or war. But without scientific progress no amount of achievement in other directions can insure our health, prosperity, and security as a nation in the modern world“ (Bush, 1945b, Summary of the Report).

16 Die amerikanische Elite der 1950er-Jahre war militant anti-kommunistisch („McCarthyism“) und repräsentierte ein kulturelles Milieu, das 1956 vom amerikanischen Soziologen Charles Wright Mills als *The Power Elite* beschrieben (Mills, 1956) und später „militärisch-industrieller Komplex“ genannt wurde, deren Zentren in Stanford, am MIT und auch in Harvard waren.

passt werden. In diesem Zusammenhang wurde von Rickover zum ersten Mal die Idee von Standards sowie Anreizen vorgeschlagen und ein von „Experten“ ausgeführtes Monitoring gefordert (Rickover, 1957; Tröhler, 2013a).

Sputnik machte die politisch-militärischen *stakeholders* nervös und sie organisierten im Jahr 1959 auf einem militärischen Gelände (Cape Cod) in Woods Hole eine von der *Air Force* und dem militärnahen *Think Tank* (übersetzt: Denk-Panzer) *RAND-Cooperation* finanzierte Konferenz zur Neuausrichtung der Schule. Die Leitung wurde Jerome Bruner übertragen, einem ehemaligen Kriegspsychologen, der sich in der Nachkriegszeit durch *A Study of Thinking* (Bruner, 1956) und als Gründer und Direktor des *Center of Cognitive Studies* in Harvard einen Namen als Kognitionspsychologe gemacht hatte. 34 Wissenschaftler nahmen an der 10-tägigen Konferenz teil (Bruner, 1960); knapp die Hälfte Mathematiker und Naturwissenschaftler, ein Drittel Psychologen, und nur drei, die formal als Erziehungswissenschaftler hätten gelten können: Der erste, John H. Fischer (Columbia), war Schulverwalter, der zweite, John B. Carroll (Harvard), Sprachdidaktiker und gleichzeitig einer der ersten amerikanischen Psychometriker, der später für ETS (*Educational Testing Service*) arbeiten sollte, das von Henry Chauncy, dem dritten „Erziehungswissenschaftler“ an der Konferenz, gegründet worden war. Keine Erziehungsphilosophie, keine Bildungsgeschichte, keine Curriculumtheorie, keine Komparatistik waren vertreten (Tröhler, 2011).

Diese Zusammenstellung der Teilnehmer bezeugt, dass die richtige Erziehung und Bildung im Zeichen der nationalen Sicherheit offensichtlich als eine Angelegenheit an der Schnittstelle von Naturwissenschaften und Kognitionspsychologie gesehen wurde. Diese verstanden das Bildungssystem gerade nicht als kulturelles, d.h. überliefertes System, sondern als technologisches System, das entsprechend einer experimentellen Situation von Grund auf geplant und gebaut werden kann. Bruner schrieb, dass die Woods-Hole-Konferenz eine „engineering perspective“ einnehmen solle, bei der es nicht um „the optimum performance of a given human/technological system“ gehen solle, sondern um „the entire array of possible alternatives that might be created by using existing or newly developed technologies (...) from scratch“ (Bruner, zit. in Rudolph, 2002a, S. 94). Die Experten waren übereingekommen, dass „the goals of education (...) expressed in terms of the human functions and tasks to be performed (...) can be as exactly and objectively specified as can the human functions and tasks in the Atlas Weapon System“ (S. 99). Bildung sollte damit, nach dem Vorbild der militärisch-naturwissenschaftlichen Kooperation im Zweiten Weltkrieg, ebenso technologisch und technokratisch herstellbar sein wie ein letales Waffensystem (Rudolph, 2002b).

3. Behaviorismus oder die Planung der Zukunft durch Experten

1960 erschien das Buch, das die damalige amerikanische Stimmung auf den Punkt brachte: *The End of Ideology* des Soziologen Daniel Bell (1960), Sohn polnisch-jüdischer Einwanderer. *The End of Ideology* beinhaltet eine historisch-soziologische Gegenwartsanalyse, laut welcher sich mit Ende des Zweiten Weltkrieges und der Entwick-

lung der Naturwissenschaften im Westen eine Wohlfahrts-Gesellschaft entwickelt habe, die keine (politischen) Ideologien mehr benötige, sondern ihre Probleme pragmatisch, mit Hilfe der neuen (natur-)wissenschaftlichen und techn(olog)ischen Mittel zu lösen wüsste.¹⁷

Der Optimismus in *The End of Ideology* hängt eng mit dem naturwissenschaftlichen Fortschritt zusammen, der den Alliierten im Krieg zum Sieg verholfen und seither weiter gediehen war, sowie mit der Überzeugung, dass Zukunft rational geplant werden könne.¹⁸ Am stärksten zum Ausdruck kam diese Vorstellung im Roman *Walden Two* des Behavioristen Burrhus F. Skinner. Dieser Text erregte just um 1960 großes Aufsehen, obwohl er schon 1948 erschienen, aber während zehn Jahren weitgehend unbeachtet geblieben war. *Walden Two*¹⁹ beschreibt eine ideale Gesellschaftsform, die ihre Probleme mittels „social engineering“ gelöst habe, wie Skinner im Vorwort zur zweiten Auflage 1976 schrieb (Skinner, 1948/1976, S. vi). Das Buch sei eine Reaktion auf den Umstand, dass der Mensch seine Lebensgrundlagen zerstöre, anstatt seine Zukunft wissenschaftlich zu planen: „The choice is clear: either we do nothing and allow a miserable and probably catastrophic future to overtake us, or we use our knowledge about human behavior to create a social environment in which we shall live productive and creative lives and do so without jeopardizing the chances that those who follow us will be able to do the same“ (S. xvi).

Die Vorstellung, psychologische Kenntnis menschlichen Verhaltens ermögliche die Erschaffung von Lebensbedingungen, die menschliches Glück zur Folge haben, liegt im Kern des Behaviorismus. Die von T. E. Frazier gegründete Kolonie Walden Two – eine Reminiszenz an Henry David Thoreaus *Walden* (1854) – beherbergt eine rund 1000-köpfige kollektivistische Gemeinschaft, die naturnah und konfliktlos funktioniert. Es werden vier soziale Kategorien unterschieden: die Arbeiter, die Wissenschaftler, die Manager und die Planer, wobei das „Board of Planners“ die Regierung (*government*) stellt. Das „Board of Planners“ setzt sich aus ehemaligen Managern zusammen, die ihre Stellung durch Verdienst und nicht durch ein Wahlverfahren erlangen. Diese Meritokratie wird gegenüber einer Demokratie bevorzugt, weil die „normalen“ Gemeinschaftsmitglieder die spezifischen Qualifikationen eines Managers weder einschätzen können noch wollen (Skinner, 1948/1976, S. 48–49). Die Wissenschaftler sind für die Landwirtschaft, zur Beobachtung kindlichen Verhaltens sowie für den „educational process“ zuständig (S. 49).

17 Als Bell seinen Bestseller schrieb, war er noch *Fellow* am *Center for Behavioral Studies* in Stanford. Später doppelte Bell seine Überlegungen mit der Vision einer postindustriellen (und damit in seinen Augen postideologischen) Gesellschaft in *The Coming of Post-Industrial Society* wirkungsmächtig nach, wobei schon der Untertitel *A Venture in Social Forecasting* auf die Rolle von Wissenschaft und Planung hinweist (Bell, 1973).

18 1960 kamen in den USA Norethynodrel und Enovid auf den Markt, beides Antibaby-Pillen, die unter dem Label „Familienplanung“ Legitimation erhielten.

19 Der Roman erschien in deutscher Sprache 1970 zunächst unter dem Titel *Futurum Zwei* (Skinner, 1970).

„Behavioral engineering“ wird als „man's triumph over nature“ gepriesen (S. 70) und als „social engineering“ der Neukreation menschlicher Ordnung instrumentalisiert. Solange das „psychological management of a community“ funktioniert (S. 79), liege das „Golden Age“ vor ihr (S. 83). Die Voraussetzungen dafür sind: „Right conditions, that's all. Right conditions“ (S. 84). Kleinkinder werden in Kollektiven unter kontrollierten Lebensbedingungen erzogen (S. 88), Mutterliebe wird als Chimäre (S. 89–90) und die normale Familie als „the frailest of modern institutions“ abgetan (S. 126): „Home is not the place to raise children“ (S. 132). Kinder werden zur Erziehung der verhaltenspsychologisch fundierten operanten Konditionierung ausgesetzt. Alles ist eine Frage der psychologischen Sozialtechnologie und nicht der Politik (S. 180). Religion wird ebenso abgelehnt, weil es ja Psychologen gäbe: „They're our 'priests' if you like“ (S. 186). Damit ist *Walden Two* ein psychologiegesteuertes „grand experiment in the structure of a peaceful world“ (S. 189), für welches „Indoktrination“ nur graduell ein zu starker Begriff sei, wie eingeräumt wird (S. 191).

Die Vorstellung menschlicher Freiheit findet in diesem Modell keinen Platz: „If man is free, then a technology of behavior is impossible“ (S. 241).²⁰ Der prinzipiell unfreie Mensch muss zum guten Verhalten lediglich durch positive Verstärkung (*positive reinforcement*) motiviert werden (S. 244). Psychologisch fundierte Erziehung, Planung und Zukunft sind damit aufs Engste miteinander verbunden (S. 248) und frei von Tradition. Der erwünschte Mensch ist „machbar“, werden nur die Lebensbedingungen kontrolliert, und: „If we can't solve a problem, we can create men who can!“ (S. 275). Voraussetzungen sind daher „specialists“, „experts“ und „planners“ (S. 251–252), wobei auch diese nicht gewählt werden, weil Demokratie als expertenfeindlich taxiert wird: „elected experts are never able to act as they think best. They can't experiment“ (S. 251). Demokratie ist eine „scientifically invalid conception of man“ (S. 257). Mit Hilfe behavioristischer Psychologen – wer sie in ihrer Rolle als Experten bestimmt, bleibt allerdings offen – kann die neue Welt geschaffen werden: „That's the all-absorbing question of the twentieth century. What kind of world can we build – those of us who understand the science of behavior?“ (S. 279).

Als *Walden Two* um 1960 Beachtung fand, war der Kalte Krieg bereits pädagogisiert und Skinner ein gefragter Psychologie-Experte für pädagogische Fragen geworden. Sein Erfolg gründete auf seinem Konzept des *positive reinforcement*, welches er in den 1950er-Jahren entwickelt und in Lernmaschinen und programmiertem Unterricht umgesetzt hatte. 1953 veröffentlichte er *Science and Human Behavior* (Skinner, 1953) – ein Meilenstein der Psychologie. Darin formulierte er das Konzept der operanten Konditionierung, die er im Zweiten Weltkrieg an Tauben erforscht hatte, als allgemeine Lerntheorie, und übertrug es ein Jahr später im Aufsatz *The Science of Learning and the Art of Teaching* (Skinner, 1954/1966) auf die Schule. Lernen wird dabei als Verhalten verstanden und erwünschtes Verhalten wird durch *positive reinforcement* von provozierten Effekten in spezifisch präparierten Umgebungen erzeugt. Diese Technolo-

20 „I deny that freedom exists at all. I must deny it – or my program would be absurd“, sagt der *spiritus rector* von *Walden Two*, T. E. Frazier (Skinner, 1948/1976, S. 241–242).

gie habe, so Skinner, den großen Vorteil, dass sie auf positives und nicht auf aversives Feedback baue.²¹

Um diesen Lernprozess zu fördern, müssen die Lernmotivationen sorgsam aufgebaut – schrittweise programmiert – werden. Skinner baute dazu Lernmaschinen, die er – mit Hilfe ehemaliger militärischer Propagandaexperten – in einem Film vorstellte und deren Vorteile er pries. Dabei sei diese Lernmaschine, so Skinner, „a device which creates vastly improved conditions for effective studying“, weil sie den Studierenden sofort Feedbacks auf erfragte Antworten gäbe. Die Fragen würden zwar stetig, aber immer nur ganz wenig schwieriger, so dass ein frustrierendes Erlebnis vermieden werden könne. Skinner sieht in dieser Art des Lernens drei Vorteile: Unmittelbarkeit, Individualität, Perfektion (Skinner, 1954). Damit schien er den Zeitgeist getroffen zu haben: Auf beiden Seiten des Atlantiks und auf beiden Seiten des Eisernen Vorhangs gab es einen unvergleichlichen Hype um programmierten Unterricht, oft in Kombination mit Kybernetik (Tröhler, 2013b). Nicht die sozialphilosophische Utopie von *Walden Two*, sondern deren psychologisch-pädagogische Instrumentalisierung mittels Lernmaschinen fand in der pädagogischen Diskussion im Westen wie im Osten zum Teil sehr große Resonanz, zumindest für kurze Zeit.

4. Die Vorstellung von Zukunft in Deutschland vor 1964

Für eine neue, ‚traditionsbefreite‘ Vorstellung von Zukunft waren die Bedingungen in den USA günstig. Der kulturell dominierende Calvinismus war weit naturwissenschafts- und technologiefreundlicher als das Luthertum in Deutschland und er baute grundsätzlich auf soziale Kooperation als Modell des *problem solving*, während die lutherische Vorstellung von Innerlichkeit gerade nicht sozial verstanden wurde. Zudem bestärkten die aus Deutschland und Europa vertriebenen jüdischen Intellektuellen in den USA kaum die Vorstellung, dass die europäische oder gar deutsche Tradition zu einer erstrebenswerten Zukunft verhelfe oder Garant für Fortschritt sei. Dass der Begriff „Futurologie“ als Kombination von Ideologie und Utopie 1943 von einem jüdischen Intellektuellen, Ossip K. Flechtheim,²² geprägt wurde, dürfte wohl kein Zufall sein.²³

21 Zuerst wurde diese programmierte Lernkonzeption in der Air Force und in der Medizin angewendet, nach dem Sputnik-Schock deutlich verstärkt auch in Schulen.

22 Von 1968 bis 1971 gab Flechtheim auch die Zeitschrift *Futurum. Zeitschrift für Zukunftsfor-*
schung heraus.

23 In der Neukonzeption von Zukunft um 1945 spielten viele jüdische Gelehrte wichtige Rollen und bestärkten die calvinistische Trope der *City upon a hill*, die es im Diesseits zu bauen gälte: Norbert Wiener, der Vater der Kybernetik, Jerome Bruner, der Vater der Kognitionspsychologie, Edward Teller, der Vater der Wasserstoffbombe, oder Leó Szilárd, Eugene Paul Wigner, die alle im Manhattan-Projekt unter der Leitung von Robert Oppenheimer mitarbeiteten und dabei nicht nur naturwissenschaftliche und technologische Expertise ausübten, sondern ein bestimmtes Modell wissenschaftlicher Kooperation im *problem solving* exerzierten. Sie arbeiteten genau so, wie Vannevar Bush es in seinem Bericht als ideal und zukunftssträchtig beschrieb, und was vom jüdischen Soziologen Daniel Bell als *End of Ideology* bezeichnet

In Deutschland fehlten gute Erfahrungen und phantastische Zukunftshoffnungen lagen nicht unmittelbar auf der Hand. Zusätzlich mangelte es an einer zur lutherisch geprägten Intelligenzija und ihrem innerlichen Bildungsideal alternativen Vorstellung sozialer Ordnung und wissenschaftlicher Kompetenz. In der Pädagogik spielten die ehemaligen Mandarine der Weimarer Republik eine zentrale Rolle und benachteiligten die Remigranten bei den Stellenbesetzungen systematisch (Kersting, 2008). Sie führten das national(istisch)-konservative Denken (S. 389) weiter und leisteten einen nachhaltigen Beitrag zur Provinzialisierung der deutschen Erziehungswissenschaft (S. 385), von der sie sich bis heute nicht vollständig erholt hat. Exemplarisch dafür war Wilhelm Flitner, der zusammen mit weiteren Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Feld dominierte, etwa als Gutachter in diversen Berufungsverfahren, ab 1945 in der Zeitschrift *Die Sammlung* (mit Herman Nohl und Otto Friedrich Bollnow) und ab 1955 in der *Zeitschrift für Pädagogik* (mit Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch und Erich Weniger). Mindestens so einflussreich wie Flitner in Sachen Berufungsverfahren war Eduard Spranger, der 1946 an der Universität Tübingen zum Ordentlichen Professor für Philosophie ernannt und 1950 emeritiert wurde, aber noch bis 1958 Vorlesungen und Seminare hielt und in den ersten vier Jahren Vizepräsident der *Deutschen Forschungsgemeinschaft* (DFG) war (1951–1954).

Die Prominenz Sprangers zeigt sich am Umstand, dass er 1951 die Festrede zum zweiten Jahrestag der Bundesrepublik Deutschland (BRD) halten konnte. Darin bekennt er sich angesichts der belasteten Vergangenheit zur Erneuerung: „Kein Mensch darf sich eines ehrlichen Umlernens schämen. Alles in der Welt hat sich verwandelt. Wir allein sollten keiner Verwandlung bedürfen?“ (zit. in Wenke, 1957). Diese notwendig gewordene Erneuerung unterscheidet sich aber fundamental von den amerikanischen Visionen der Zukunftsgestaltung, wie Sprangers ein Jahr zuvor erschienener Aufsatz *Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft* zeigt (Spranger, 1950/1969). In diesem prangert er einen „Erziehungsfanatismus“ an, der sich aus dem zeitkritischen Wunsch ergeben habe, dass der „neue bessere Mensch (...) schleunigst produziert werden“ müsse (S. 190).

Spranger stellt die grundsätzliche Frage, wie „der Mensch überhaupt sich auf das Zukünftige einstellen“ könne (S. 190). Dabei unterscheidet er ein naturgegebenes Werden (= Müssen) von einem Wollen und einem Sollen. Erziehung sei zwar eine „Einstellung auf die Zukunft“, aber es sei sehr entscheidend, so Spranger warnend, ob sich das Wollen zum Müssen oder zum Sollen geselle, was nämlich „zwei absolut verschiedene Stile der Erziehung“ nach sich ziehe. Der erste Typus führe dazu, dass das Wollen des Kindes „im Meer des Notwendigen versinkt“ (S. 193). Dieser Stil komme im Marxismus vor (S. 193), habe einen „pragmatischen Ursprung“ und sei „zugleich *politischer* und *technischer* Herkunft“ (S. 194). Er finde sich in Frankreich („*technique sociale*“), wo mit Hilfe einer „wissenschaftlichen Psychologie“ Erziehung als „Technik der Men-

wurde. Das maschinelle Entwerfen der Zukunft „from scratch“, wie es Jerome Bruner anlässlich der *Woods-Hole-Konferenz* 1959 ausführte, war nicht nur eine Alternative zur deutschen Vision, sondern Ausdruck dramatischer Erfahrungen und phantastischer Hoffnungen.

schenführung“ verstanden werde, genauso wie die „Mechanik in der naturbeherrschenden Technik“ dominiere. Dies wäre außerdem sowohl in den USA als auch im „Hitlerismus und Stalinismus“ gepflegt worden (S. 196).

Neben dem „Erwartenmüssen“ und dem „planenden Wollen“ gibt es noch das von Spranger favorisierte „verantwortliche Sollen“ (S. 197), bei dem es darum gehe, „*das Wollen dem ethischen Sollen zu unterstellen*“ (S. 197). Gut dualistisch-lutherisch wird die Seele (verstanden als *nicht* „homogenes Gebilde in die Natur verwoben“) zum Ausgangspunkt genommen, um die „schweigende Innerlichkeit“, in welcher „der Sinn des Lebens“ und die „Forderung nach einem höheren Leben“ liegen, zur Sprache zu bringen (S. 197). Die von Spranger erwähnte Traditionslinie überrascht wenig: Sokrates, Platon, die Stoa und Jesus, dann Augustinus (Luther war Augustinermönch), die Mystiker, Pietisten und deutschen Idealisten (Kant, Hegel, Fichte). Diese stünden genau in dem „antik-humanistischen Erbe“ (S. 198), in welchem jetzt Zukunft zu denken sei.²⁴

Erziehung „für die Gestaltung der Zukunft“ heißt damit explizit, eine Alternative sowohl zum „Mensch[en] der totalitären Staaten“ (Sowjetunion) als auch zum „bloß technischen Mensch[en]“ (Frankreich, USA) zu finden²⁵: „Die Aufsaugung des inneren Menschen durch die nach außen gewandte Technik ist ja gerade die Fehlentwicklung unserer abendländischen Kultur, die es endlich zu erkennen gilt“ (S. 201). Wahre Erziehung sei daher niemals in der Stadt zu finden, weil der „Stadtbewohner kein Innenleben mehr entfalten“ könne; die Stadt erzeuge nur noch eine Welt von „Funktionären und Managern“, wogegen doch „unsere Kultur eine Persönlichkeitskultur“ sei (S. 202). In dieser zerfallenen, von Technik und Wissenschaft durchtränkten Welt sei eine ethische Erziehung ganz grundsätzlich nicht möglich, es sei denn, eine „radikale religiös-ethische Verwandlung“ veredle „die ganze geprägte Kultur von innen heraus sittlich“ und schaffe damit erst die Voraussetzung für eine Erziehung (S. 203).

Ansätze zu einer Lösung findet Spranger bei Pestalozzi (Spranger, 1947). Zunächst müsse die Familie wiederhergestellt werden, die „ganz und gar auf den Kräften der Frau“ ruhe und die deswegen nicht der Erwerbsarbeit nachgehen dürfe, weil man „ihr ganzes, noch nicht von Leiden zerrissenes Herz“ benötige (Spranger, 1950/1969, S. 205). Zweitens müsse dem in der Technik „erfinderischen“ Menschen ein Mensch zur Seite gestellt werden, der „schöpferisch“ im Aufbau eines gehaltvollen Menschenlebens und neuer sittlicher Ordnungen“ sei, um gegen die Gefahren des Technizismus gerüstet zu sein (S. 206). Drittens soll eine „von Grund auf andere Weltepoche“ erarbeitet werden, die nur zum Teil auf rechtsstaatlichen Prinzipien beruhe (S. 206): „Denn man wird doch wohl nicht meinen, das Erforderliche sei schon getan, nachdem wir im

24 „Bekannt man sich zu diesem Menschenbild, so wird *Erziehung* etwas völlig anderes als in jenem ersten Zusammenhang. Dort war sie sozial-technisch gemeint“, während sie hier „von innen heraus“ argumentiere (Spranger, 1950/1969, S. 199).

25 Eine auffallend ähnliche Position, in welcher der Westen und der Osten gewissermaßen zusammengesellt werden und die deutsche Pädagogik als einzig angemessene Alternative dargestellt wird, vertritt 1958 Theodor Litt, ein weiterer Mandarin der Weimarer Republik, in seiner Schrift *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes* (Litt, 1958).

Westen in die Demokratie mit Freiheit und Gleichheit und verbürgten Menschenrechten gleichsam ‚zurückgefallen‘ sind“ (S. 207). Auf der Grundlage dieses Rechtssystems brauche es Lehrer, die „nicht bloß ‚Schule halten‘ wollen“, sondern zur „gründlichen Revision des Verhältnisses der Kulturmenschheit zu Gott“ beitragen, „in dessen Namen wir alles bekennen, was gut ist und heilend und heilig“ (S. 207).

Die Zukunft der Welt, so Spranger, liegt offenbar letztlich in der Wiederbelebung derjenigen religiösen Tradition, in welcher der deutsche Idealismus und die klassische Bildungstheorie standen.

5. Die Gründung der DGfE 1964: Inklusion und Exklusion

Hans Scheuerl beschrieb in seinem Bericht zur *Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (Scheuerl, 1987), wie sich 1952 universitäre Pädagogikprofessoren anlässlich einer „Pädagogischen Tagung“ trafen, um Fragen der pädagogischen Forschung zu diskutieren. An diesem Treffen wurde auch ein Ausschuss, bestehend aus Friedrich Bollnow, Wilhelm Flitner und Erich Weniger, bestimmt, der Fördermöglichkeiten erörtern sollte, insbesondere in Kooperation mit dem Vizepräsidenten der DFG, Eduard Spranger (S. 269). Die aus dieser Initiative hervorgegangene „Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen“ traf sich anschließend regelmäßig, ab 1959 auch mit dem „Pädagogischen Hochschultag“. In der Folge wurde der Bedarf eines „Koordinationsgremiums der Erziehungswissenschaft“ erkannt (S. 271). Wilhelm Flitners 1954 erstelltes *Gutachten zur Frage der Lehrstühle der Pädagogik* wurde dabei zum inhaltlichen Ausgangspunkt erkoren. Aus dieser Schrift entstand letztlich im Jahr 1957 der Aufsatz *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (Flitner, 1957/1989), welcher „für etwa ein Jahrzehnt“ den Konsens dieser Vereinigung bildete (Scheuerl, 1987, S. 271–272).

Flitner identifiziert in dem Aufsatz zwei Hauptströmungen der „pädagogischen Universitätswissenschaft“, nämlich eine „empiristische“ und eine „philosophische, die an die Geisteswissenschaften anlehnt“ (Flitner, 1957/1989, S. 319). Erstere finde sich vor allem in Westeuropa und den USA („positivistische oder pragmatische Auffassung von der Wissenschaft“), während die geisteswissenschaftliche Pädagogik vor allem im deutschen Sprachraum zu finden sei (S. 319). Das Recht einer „Erziehungswissenschaft als Tatsachenforschung“ (S. 320 ff.) und des „rein empirischen Verfahrens“, das „auf eine möglichst objektive Beschreibung typischer Tatbestände“ oder gar auf „statistisch erfassbare Regelmäßigkeiten“ ziele, wird anerkannt (S. 320), obgleich sie ohne die alles entscheidende „Lebensdeutung“ bleibe (S. 323). Denn: Die „Sachtreue (...) bei den Wissenschaften vom handelnden Menschen“ liege „an einer ganz anderen Stelle“, nämlich, platonisch gedacht, beim „wissenden Wollen des Guten unter den Forschenden“ (S. 323).

Es geht Flitner um eine „*réflexion engagée*“, welche, „am Standort der Verantwortung des Denkenden“ stehend, die im „strengen Sinne pädagogische Wissenschaft“ begründe (S. 328), die letztlich „Erziehungsphilosophie“ (S. 329) sei. Sie verbinde

die spekulativen Verfahren der Philosophie mit den empirischen Naturwissenschaften und begründe eine „hermeneutische-pragmatische Pädagogik“ (S. 333 ff.), die sich sowohl gegen die „radikal-empirische Tendenz mit dem Technizismus unserer Epoche“ wende als auch gegen die Hoheit der „normativen Theorien (...) politischer Tendenzen“ (S. 334). Daher müssten der „empirischen Tatsachenforschung (...) Untersuchungen vorausgehen“, „in denen sich der Begriff der pädagogischen Tatsache erst ergibt“ (S. 334): Das „erzieherische Geschehen“ liegt nach Flitner also in der „Zwischenwelt“ von Empirie und Wertphilosophie (S. 334–335); es müsse wie die Welten von Theologie, Jurisprudenz und Medizin „hermeneutisch-pragmatisch“ erforscht werden (S. 337). Kurz: Pädagogik wird als eine akademische Berufswissenschaft verstanden.²⁶

Die Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 1964 folgte diesem Disziplinverständnis. Ihre Vertreter ignorierten aufgrund ihrer traditionsverbundenen Ideologie offensichtlich weitgehend die Dynamik, die sich aus dem amerikanischen Optimismus und Willen zur globalen Harmonie ergeben hatte und in einer Vielzahl internationaler Organisationen ihre Katalysatoren fand: So etwa im 1958 verabschiedeten *Committee for Scientific and Technical Personnel* (CSTP) der *Organization for European Economic Co-operation* (OEEC) und im gleichnamigen Gremium der 1961 gegründeten Nachfolgeorganisation, der *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD), in der UNESCO sowie im derselben angegliederten, 1963 gegründeten *Institute for International Educational Planning* (IIEP). Auf nationaler Ebene zeigten sich in Instituten wie dem 1963 gegründeten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin Entsprechungen. Die frühen europäischen Vertreter der Planungs- und Zukunftsideologie waren daher keine Universitätsprofessoren, sondern fanden Anstellungen in nicht-universitären akademischen Institutionen, die in der Regel international und/oder interdisziplinär ausgerichtet waren. Beispielsweise war Hellmut Becker – selber weder promoviert noch habilitiert – Mitinitiator des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung und dessen erster Präsident; 1964 folgte der jüdische Remigrant und frühere Leiter des UNESCO-Institutes für Pädagogik in Hamburg Saul Robinsohn als Direktor. Wolfgang Edelstein, Sohn einer jüdischen Emigrantenfamilie, war ein weiterer Mitarbeiter, und ab 1965 wurde Friedrich Edding (siehe Abschnitt 6), der davor an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main beschäftigt war, stellvertretender Direktor.²⁷ Während Becker als „elected member“ im 11-köpfigen Leitungsausschuss des IIEP saß, war Edding in dessen „Council of Consultant Fellows“ integriert und zeigte außerdem in der UNESCO als auch im CSTP der OECD großes Engagement. Letzterer Ausschuss hatte schon 1962 die Ansicht verfochten, dass im Bereich der Schulpolitik das Einsetzen von Planungsteams einem allgemeinen Bedürfnis entspreche und dass es darum gehe, „to have a major impact not

26 Siehe für den deutschen Diskussionszusammenhang der damaligen Zeit auch Wirschings Aufsatz *Bildung als Wettbewerbsstrategie* (Wirsching, 2011), der allerdings die institutionellen Rahmenbedingungen und damit die machttheoretischen Aspekte der Disziplinentwicklung kaum berücksichtigt.

27 Edelstein schrieb das Vorwort zu Friedrich Eddings Autobiographie (Edding, 1989).

only on methods of approach to educational planning, but on actual policy decisions taken by national authorities“ (STP(62)19, 1962, S. 10–11), wobei Bildungsplanungen „through experts“ vollzogen werden sollten (STP(62)1, 1962, S. 3–4).

Das, gemäß OECD, effiziente und expertengesteuerte Vorgehen sollte vier Stufen umfassen: Erstens eine quantitative Analyse der gegenwärtigen Verhältnisse (Bildungsstatistik), zweitens die aus diesen Befunden möglichen Vorhersagen über zukünftige Bedürfnisse („manpower requirement“), für deren Bewältigung drittens Ideen und Implementationsprogramme entwickelt werden sollten (Bildungsplanung), deren Finanzierung im letzten Schritt kalkuliert wurde (Bildungsökonomie) (STP(63)8, 1963, S. 8). Bereits im Jahr 1963, d. h. noch ein Jahr vor der Gründung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, war auf europäischer Ebene die dominante Doktrin der pädagogisch zu planenden Zukunft in einer eigenen Sprache zwischen Politik und Wissenschaft formuliert (Tröhler, 2013c). Unbeachtet von der akademischen Pädagogik wuchs diese Ideologie in den außeruniversitären akademischen Institutionen und politischen Beratungsräumen, bis ihr mit *Education at a Glance* (ab 1992) und dann mit PISA (ab 2000) Instrumente erwuchsen, die so umfassend waren, dass sie auch die Universitätspädagogik erfassten und nicht mehr länger ignoriert werden konnten: Die unter dem Label „Empirische Bildungsforschung“ agierenden Forscher drängten in die Universitäten und die Bildungspolitik. Letztere schaffte ihnen, erfüllt von der seit dem Zweiten Weltkrieg genährten Hoffnung größter wissenschaftlich-politischer Synergie, nicht zuletzt durch Umbenennungen traditioneller Lehrstühle auch entsprechend – und nicht selten großzügig – Platz.

6. Die akademischen Außenseiter und ihre pädagogische Zukunftsplanung

Modellhaft für einen dieser außer-universitären Experten steht der oben eingeführte Friedrich Edding, Sohn eines evangelischen Pfarrers, studierter Theologe und Historiker und seit 1959 Professor für Bildungsökonomie an der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt/Main. Nach seiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft beschäftigte er sich mit bildungsökonomischen Fragen. Im Vergleich zu England und den USA bezeichnete Edding die deutsche Pädagogik als inzestuöse „pädagogische Provinz“, in welcher der Blick auf den „engen dynamischen Zusammenhang zwischen der Bildungsarbeit und der Gesamtentwicklung von Gesellschaft, Wirtschaft und Staat“ verstellt sei (Edding, 1965, S. 13), obgleich „Bildungspolitik zentral für die gesamte Entwicklung des Lebens in einer Gesellschaft“ sei (S. 14). Die Zukunft ist pädagogisch und Schule bildungspolitisches Resultat von Planung: „Planen heißt, mit einer möglichst gut gesicherten Vorstellung der Fernziele von der Basis des Vorhandenen aus die nächsten kleinen Schritte vorzubereiten“ – *programmed instruction* in der Bildungspolitik im Dienste der „nationalen Selbstbehauptung“ (S. 15).

In Übereinstimmung mit der neuen Ideologie wollte Edding Zukunft von der Tradition emanzipieren: „Fast alles, was früher fraglos und traditions gesichert getan wurde,

muss heute über die Reflexion gehen“ (S. 19), weil die „Zukunft unseres Staates und seiner Stellung in der Staatengesellschaft“ vor allem im Bildungswesen „bestimmt werde“ (S. 20). Dabei empfahl er die „von der Kybernetik her entwickelten neuen Methoden des Planens und Entscheidungsfindens“, um „Einheit und Ordnung mit freiheitlich bewegter Vielfalt zu verbinden“ (S. 27). Deswegen sei der „*wichtigste Mann* im Staate“ der Wissenschaftsminister; er solle sich nach Vorbild der „angelsächsischen Länder“ von „Experten“ beraten lassen, „die sich in den Wissenschaften auskennen, deren Arbeit für die Planung im Bildungswesen wichtig ist“ (S. 45). Mit einer adäquateren Planung sähe es „besser aus in unserer Welt“ (S. 46), die allerdings nur kooperativ effizient sei und sich vom „atavistischen“ Stil des einsamen Forschers verabschieden müsse (S. 46–47). Die Technik stehe bereit, es fehle einzig „die Kunst des Planens und des Programmierens“ (S. 49).

Mit diesem Urteil wären auch Robert Jungk und Hans Josef Mundt einverstanden gewesen, als sie 1964 eine Buchreihe mit dem Titel *Modelle für eine neue Welt* herauszugeben begannen, deren erster Band *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit* (Jungk & Mundt, 1964) hieß. Der dramatische Mangel an „berufenen Planern“ (Jungk, 1964, S. 505) wird bekräftigt, so dass es ein Gebot der Stunde sei, solche auszubilden. Denn „nur ein neuer Menschentypus wäre imstande, die wachsende Fülle des Wissens und Könnens zu bewältigen“, wobei aus ethischen Gründen immerhin auf die genetische Kreation dieses Experten und Planers verzichtet werde, so dass „nur die ‚altmodische‘ Methode der geistigen Verwandlung durch Erziehung“ übrigbleibe (S. 508). Fünf zentrale Eigenschaften des ausgebildeten „Planers für die Zukunft“ (S. 510) werden genannt: Objektivität, Neugier, Beweglichkeit, Teamgeist, Übersicht (S. 509 ff.). Gelänge eine solche Ausbildung, würde dies der Pädagogik großen Imagegewinn einbringen: „Wenn aber dieser erstmals vom Menschen selbst mitbestimmte Evolutionsgang gelingen soll, dann wird die Erziehung und Ausbildung in Zukunft einen ungleich größeren Platz im Leben eines jeden einnehmen müssen“ (S. 517).

Einig war man sich, dass die Planung der Bildung auch den Ausbau des Bildungssystems bedeuten müsse. Edding hatte mit Blick aufs Ausland 1965 eine „*Expansion*“ des Bildungssystems gefordert, wodurch eine „bessere Auslese und bessere Endresultate“ ermöglicht werden können (Edding, 1965, S. 18). Damit lag er auf einer Linie mit Georg Picht, der ein Jahr zuvor (1964) in der damals weit verbreiteten evangelisch-konservativen Wochenzeitschrift *Christ und Welt* die deutsche Bildungskatastrophe deklariert und schon 1958 die Zukunft der Gesellschaft mit jener der Schule gleichgesetzt hatte (vgl. Picht, 1964). 1967 doppelte er in seiner Schrift *Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt* nach (Picht, 1967). Ausgangslage seiner Analyse war der Umstand, dass die Technik eine Zukunft geschaffen habe, die sich „qualitativ von allem was frühere Epochen Zukunft nannten“ unterscheide (S. 8). Dabei gäbe es „drei Grundformen“, sich die „Zukunft vor Augen zu stellen“, nämlich die Prognose, die Utopie und die Planung. Diese Grundformen würden anthropologisch insofern zusammenhängen, als sie exakt den drei Seelenvermögen Platons entsprächen: Die Prognose sei „eine Leistung des Denkens“, mit welcher der Mensch aufgrund verfügbarer Daten eine „Diagnose der Zukunft“ wage

(S. 13–14), die „aufgeklärte Utopie“ (S. 15) münde in der Formulierung von Hoffnungen und Wünschen (S. 18), und die Planung sei ein „Vollzug des Willens“, mit welchem die Utopie in Schritte zerlegt und programmatisch definiert werde (S. 16). Zusammen ergäben sie eine „allgemeine Theorie von der Antizipation der Zukunft“ (S. 17). Alle drei hängen indes „von der Entwicklung des Bildungswesens“ ab (S. 26), welches gewährleisten solle, dass der Mensch „eine Jahrtausende alte Lebensordnung (...) ändern“ könne, „ohne dabei moralisch aus den Fugen zu geraten“ (S. 26). Die Bildungsexpansion sei nicht nur quantitativ, sondern qualitativ die Voraussetzung einer völlig anderen Zukunft.

7. Ausblick

1962 hielt Heinrich Roth seine berühmte Antrittsrede in Göttingen, in welcher er für eine *realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung* plädierte (Roth, 1962/63). Aus seinem Lehrstuhl entwickelte sich um 1965 eine zunächst von der DGfE unabhängige *Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung* (AEPF), die sich etwa der empirischen Erforschung von Schülerverhalten beim Schulfernsehen oder von Leistungstests widmete (Ingenkamp, 1992a, S. 109–110). Bereits 1967 erfolgte eine Annäherung an eine niederländische Forschergruppe, so dass an einer gemeinsamen Tagung „Bildungsplanung“, „Programmiertes Lernen“ und „Schulleistungstests“ diskutiert wurden (S. 113). Die an diesem Anlass von Edmund Adolf van Trotsenburg vorgeschlagene *European society of educational research and development* wurde dann allerdings nie realisiert, da die AEPF entschied – vermittelt durch Wolfgang Klafki –, sich 1969 als eigene Kommission der DGfE einzugliedern (S. 115–116). Damit scheiterte auch das transnational angelegte Projekt der kybernetischen Pädagogik und der Lernmaschinen, und damit des programmierten Unterrichts (Oelkers, 2008).

Karlheinz Ingenkamp vermutet, dass die Absage an die europäische Forschungs Kooperation vor allem mit Organisationsproblemen und mangelnden Reisegeldern zu tun hatte (Ingenkamp, 1992a, S. 116). Vermutlich spielte es aber auch eine Rolle, dass die Themen der niederländischen Kollegen weit näher an der amerikanischen Zukunfts-ideologie lagen als diejenigen der damaligen empirischen Pädagogik in Deutschland. In Roths *realistischer Wendung in der Pädagogischen Forschung* kommen Vorstellungen von Zukunft oder Planung auch gar nicht vor, dagegen die Forderung, dass „Pädagogik (...) unverändert der immer wieder erneuerten Vermittlung ihrer Überlieferung, der Geschichte ihrer ‚Entdeckung‘“ bedürfe (Roth, 1962/63, S. 112). Letztlich sei sie wie die Theologie, Jurisprudenz oder Medizin eine Professionswissenschaft und solle – in expliziter Übereinstimmung mit Herman Nohl und Wilhelm Flitner – einfach die „Erziehungswirklichkeit“ erforschen, um dadurch die „Hermeneutik“ auf „erfahrungswissenschaftliche Grundlagen“ zu stellen. Sie dürfe jedoch in keiner Art und Weise „positivistisch oder pragmatisch“ verengt werden (S. 113). Es ging darum, den „Unterricht und Erziehung“ so zu erforschen, dass Hemmnisse abgebaut und günstige Umstände gefördert werden könnten, damit „die westliche Idee der Freiheit und Humanität“ als Erzie-

hungsziel auch umsetzbar sei; ein Unterfangen, das mit der Vorstellung des „Ringens mit dem Engel“ gleichzusetzen sei (S. 119).

Die AEPF war also sehr weit weg von der instrumentellen psychologischen Verfügung über die Pädagogik in den Zukunftsvisionen der Kognitionspsychologie oder des Behaviorismus. Zudem hatte sie zu Beginn nur habilitierten Forschern an Universitäten das Recht eingeräumt, sich mit einem schriftlichen Antrag als Mitglied zu bewerben; weitere Neumitglieder sollten durch zwei schon existierende Mitglieder ‚eingeladen‘ werden (Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 18 ff.). Dieses institutionspolitische System machte es außeruniversitären Erziehungswissenschaftlern schwer, sich in der DGfE zu etablieren, auch wenn Saul B. Robinson für zwei Jahre (1970–1972) Vorstandsmitglied war. Diese faktische Ausgrenzung experto- und technokratischer Ansätze steigerte jedoch das Ansehen der AEPF im Rahmen der DGfE nicht, denn die empirische Pädagogik blieb marginal, wie Karlheinz Ingenkamp nach der DGfE-Tagung in Bielefeld 1990 monierte (Ingenkamp, 1992b), obgleich mit Walter Schultze für zwei Jahre (1972–1974) ein Direktor des DIPF Vorsitzender der DGfE war – d. h. noch bevor die deutsche Erziehungswissenschaft sich dem „kritischen“ Paradigma zuwandte. Internationale Kooperation war zu diesem Zeitpunkt für die DGfE kein Thema und wurde erst in den späten 1980er-Jahren mit dem Ende des Kalten Krieges aufgegriffen (Berg et al., 2004, S. 58 ff.), als die internationalen Agenturen schon längst etabliert waren und die OECD ihr bildungspolitisches Arsenal gerade aufrüstete: zuerst mit der Reihe *Education at a Glance* (1992 ff.) und dann mit der PISA-Studie (2000 ff.), welche zwecks internationaler Vergleichbarkeit curriculumsunabhängige Kompetenzen testet.

Innerhalb von rund zehn Jahren wurde mit diesen außeruniversitären Offensiven ein Paradigma empirischer Forschung dominant, das sich der Politik zur Verfügung stellte und sich damit auch üppige Ressourcen sicherte. Die alte, ohnehin schwach etablierte empirische Forschung, die dem Unterricht dienen wollte, wurde in diesem Prozess zusätzlich marginalisiert. Diesem „Paradigmenwechsel“ im Umfeld der empirischen Pädagogik scheinen die in den ersten Jahrzehnten dominanten Nicht-Empiriker überdrüssig geworden zu sein, weshalb sie 2010 die *Gesellschaft für Bildung und Wissen* (GBW) gründeten. Ironischerweise fühlten sich aber die „Gewinner“ im Rahmen des traditionellen Milieus der DGfE doch nicht so gut aufgehoben und reagierten 2012 gleichsam mit einer Abspaltung, welche in der *Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung* (GEBF) als Alternative zur AEPF mündete.

Vor diesem Hintergrund könnte das Motto des DGfE-Kongresses 2014 zum 50-jährigen Jubiläum nicht besser gewählt sein: Traditionen und Zukünfte. Auf der einen Seite – bewusst oder unbewusst, aber auffallend dominant – die Ideologie der Tradition, welche die Entwicklungen, denen sie sich hätte stellen müssen, weitgehend ignorierte, wodurch sie dem Vorschub leistete, was Edding und Kersting mit „Provinzialisierung“ beschrieben. Auf der anderen Seite ist es keineswegs so, dass eine Zukunftsideologie, die sich frei von Tradition glaubt, selber keiner Tradition entspränge. Im ersten Fall verhält es sich so, dass Tradition als mehr oder weniger unverhandelbar gesetzt wird; im zweiten, dass sie schlichtweg negiert wird. Beide Positionen – und hier sind sie sich sehr ähnlich – sind bildungshistorisch blind. Hätte nämlich die deutsche Erziehungs-

wissenschaft nicht einfach so unbelehrbar an der eigenen Tradition als unverhandelbare Bedingung der Möglichkeit ihrer Existenz festgehalten, sondern ihre Prämissen selbst durch methodenorientierte historische Bildungsforschung und Komparatistik relativiert (und sich dadurch international anschlussfähig gemacht), hätte sie sich viel früher mit der Ideologie, die in den Räumen der internationalen Agenturen wuchsen, auseinander setzen können, anstatt um 2000 von ihnen und ihrem Paradeinstrument PISA auf dem falschen Fuß erwischt zu werden.

Literatur

- [Anonym] (1742). *Neu=Eröffneter Schau=Platz der Welt, allwo Personen aus allerley Völkern, Standes und Geschlechts erscheinen*. Berlin: J. A. Rüdiger.
- Bell, D. (1960). *The End of Ideology*. Glencoe: Free Press.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.
- Berg, C., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bush, V. (1945a). As we may think. *Atlantic Monthly*, 176(July), 101–108.
- Bush, V. (1945b). *Science The Endless Frontier: A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office of Scientific Research and Development, July 1945*. Washington, D.C.: US Government Printing Office. <http://www.nsf.gov/od/lpa/nsf50/vbush1945.htm> [25.04.2013].
- Bush, V., & Wiener, N. (1929). *Operational Circuit Analysis*. New York: J. Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- de Condorcet, M. J. A. N. (1795). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. [s. l.] [s. n.].
- Dinter, G. F. (1833). *Dr. G. F. Dinter's sämtliche Schriften. Zweite Abtheilung. Katechetische Werke. Neunter Band*. Neustadt an der Orla: Johann Karl Gottfried Wagner.
- Eberhard, O. (1917). Zukunftspädagogik. In *Lexikon der Pädagogik, Fünfter Band* (Sp. 1026–1036). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Edding, F. (1965). *Bildung und Politik*. Pfullingen: Neske.
- Edding, F. (1989). *Mein Leben mit der Politik*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Eisler, T. (1733). *Christlicher Unterricht von der dritten und letzten Zukunft Jesu Christi zum Gericht*. [s. l.].
- Fichte, G. (1808). *Reden an die Deutsche Nation*. Berlin: Realschulbuchhandlung.
- Flitner, W. (1957/1989). Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. In U. Herrmann (Hrsg.), *Wilhelm Flitner. Gesammelte Schriften. Band 3: Theoretische Schriften* (S. 310–349). Paderborn: Schöningh.
- Ingenkamp, K. (1992a). Die Anfänge der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung, AEPF, 1965–1969. *Empirische Pädagogik*, 6(1), 109–117.
- Ingenkamp, K. (1992b). Ausbreitung und Akzeptanz der empirisch orientierten Pädagogik. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990* (S. 4–14). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Jungk, R. (1964). Gesucht: ein neuer Mensch. Skizze zu einem Modell des Planers. In R. Jungk & H. J. Mundt (Hrsg.), *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit* (S. 505–516). München: Desch.

- Jungk, R., & Mundt, H. J. (1964). *Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit*. München: Desch.
- Kessler, M. (2011). Zur Futorologie von Ossip K. Flechtheim. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 239–257). Hamburg: Hamburger Edition.
- Kersting, Ch. (2008). *Pädagogik im Nachkriegsdeutschland. Wissenschaftspolitik und Disziplinenentwicklung 1945 bis 1955*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kohlrausch, F. (1814). *Deutschlands Zukunft, in sechs Reden*. Elberfeld: Büschler.
- Kohlrausch, F. (1814/2012). Brief an Pestalozzi vom 9. April 1914. In R. Horlacher & D. Tröhler (Hrsg.), *Sämtliche Briefe an Pestalozzi, Band 4* (S. 52–54). Zürich: NZZ Libro.
- Leslie, S. T. (1993). *The cold war and american science: the military-industrial-academic complex at MIT and Stanford*. New York: Columbia University Press.
- Litt, Th. (1958). *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lowen, R. (2011). Zur Verflechtung von Politik und Universitäten in den USA. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 31–49). Hamburg: Hamburger Edition.
- Mills, C. W. (1956). *The power elite*. New York: Oxford University Press.
- Münch, W. (1913). *Zukunftspädagogik: Berichte und Kritiken, Betrachtungen und Vorschläge*. Berlin: Reimer.
- Nye, D. E. (1996). *American technological sublime*. Cambridge: MIT Press.
- OECD (1992). *Education at a glance. OECD indicators. Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OECD*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Oelkers, J. (2008). Kybernetische Pädagogik: Eine Episode oder ein Versuch zur falschen Zeit? In M. Hagner & E. Hörl (Hrsg.), *Die Transformation des Humanen. Beiträge zur Kulturgeschichte der Kybernetik* (S. 196–228). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Picht, G. (1967). *Prognose – Utopie – Planung. Die Situation des Menschen in der Zukunft der technischen Welt*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Rickover, H. G. (1957). Education: What Price Life Adjustment? *Time Magazine*, December 2, LXX (23).
- Rickover, H. G. (1959). *Education and Freedom*. New York: E. P. Dutton.
- Roth, H. (1962/63). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. *Die Deutsche Schule*, 55, 109–119.
- Rousseau, J.-J. (1762a/1969). Emile ou de l'Education. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Œuvres complètes de Rousseau, Tome IV* (S. 239–868). Paris: Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (1762b/1769). Emile et Sophie ou les solitaires. In B. Gagnebin & M. Raymond (Hrsg.), *Œuvres complètes de Rousseau, Tome IV* (S. 881–924). Paris: Gallimard.
- Rudolph, J. (2002a). *Scientists in the Classroom: The Cold War Reconstruction of American Science Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rudolph, J. (2002b). From World War to Woods Hole: The Use of Wartime Research Models for Curriculum Reform. *Teachers College Record*, 104(2), 212–241.
- Scheuerl, H. (1987). Zur Gründungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 267–287.
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, the modern Prometheus*. London: Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones.
- Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. München: Oldenbourg.

- Skinner, B. F. (1948/1976). *Walden Two. With a new preface by the author*. Indianapolis: Hackett.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B. F. (1954/1966). The science of learning and the art of teaching. In W. I. Smith & J. W. Moore (Hrsg.), *Programmed Learning* (S. 34–48). Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Skinner, B. F. (1954). Teaching Machines and Programmed Learning [Film]. <http://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo&feature=related> [12.02.2013].
- Skinner, B. F. (1970). *Futurum Zwei*. Hamburg: Christian Wagner Verlag.
- Spranger, E. (1947). *Pestalozzis Denkformen*. Stuttgart: Hirzel.
- Spranger, E. (1950/1969). Macht und Grenzen des Einflusses der Erziehung auf die Zukunft. In G. Bräuer & A. Flitner (Hrsg.), *Eduard Spranger. Geist der Erziehung* (S. 189–207) [Eduard Spranger. Gesammelte Schriften, Band I]. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tröhler, D. (2010a). The technological sublime and social diversity: Chicago pragmatism as response to a cultural construction of modernity. In D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Hrsg.), *Pragmatism and Modernities* (S. 25–44). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, D. (2010b). Harmonizing the Educational Globe. World Polity, Cultural Features, and the Challenges to Educational Research. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 7–29.
- Tröhler, D. (2011). The global language on education policy and prospects of education research. In D. Tröhler & R. Barbu (Hrsg.), *The future of education research: education systems in historical, cultural, and sociological perspectives* (S. 55–73). Rotterdam: Sense Publishers.
- Tröhler, D. (2013a). The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In H.-D. Meyer & A. Benavot (Hrsg.), *PISA, Power, and Policy. The Emergence of global educational governance* (S. 141–161). Oxford, UK: Symposium books.
- Tröhler, D. (2013b). The Technocratic Momentum after 1945, the Development of Teaching Machines, and Sobering Results. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2) [im Druck].
- Tröhler, D. (2013c). Standardisierung nationaler Bildungspolitik: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. Bildungsgeschichte. *International Journal for the Historiography of Education*, 3(1), 60–77.
- Wallace, R. (1958). A Deluge of Honors for an Exasperating Admiral. *Time Magazine*, September 8, 104–106, 109–116, 118.
- Weniger, E. (1930). Die Theorie des Bildungsinhalts. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik, Dritter Band: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (S. 3–54). Langensalza: Beltz.
- Wenke, H. (1957). Staat und Erziehung: Zum 75. Geburtstag Sprangers. *DIE ZEIT*, 26(27. Juni), 4.
- Wirsching, A. (2011). Bildung als Wettbewerbsstrategie. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 223–238). Hamburg: Hamburger Edition.
- Wochenblatt zum Besten der Kinder*, 1. Theil, 2. Abschnitt, 1760. Berlin: Bey Friedrich Wilhelm Birnstiel.
- Zachary, G. P. (1997). *Endless frontier: Vannevar Bush, engineer of the American century*. New York: The Free Press.

Abstract: The author interprets the most recent secessionist movements within the GERA as the manifestation of a fundamental problem that had already been virulent at the time of the association's foundation (1964) and that had not been utterly new, even then. The primary thesis states that the guiding ideology of the GERA at that time was bound to a concept of future primarily nourished by the idealist tradition. Thus, the association ostracized mainly extramural actors of educational reform who were committed to an expertocratic concept of the future, developed mainly in the United States, and who, in this, relied on specific psychology models. When, after the end of the Cold War, the OECD was able to enforce its vision of school policy and educational reform, this ideology of pedagogical planning, supposedly unimpeded by any traditions, managed to establish itself within the GERA, too. This, however, created a blatant polarity with the traditional concept of education – a field of tension that can only be dissolved constructively through historical-comparative analyses.

Keywords: Educational Sciences, Cognitive Psychology, Behaviorism, Educational Planning, Empirical Research

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Daniel Tröhler, Universität Luxemburg, Campus Walferdange, Route de Diekirch,
7220 Walferdange, Luxemburg
E-Mail: daniel.troehler@uni.lu