

Selma Haupt

Antipädagogik als Krisensymptom

Zur Rezeption radikaler Erziehungskritik in der Erziehungswissenschaft der 1970er und 1980er Jahre

Zusammenfassung

An der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Antipädagogik wird aus einer wissenschaftsgeschichtlichen Perspektive aufgezeigt, inwiefern die Antipädagogik als radikale Erziehungskritik Symptom eines verunsicherten Erziehungsbegriffs war. Dabei wird deutlich, dass die Erziehungswissenschaft in der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik ihren einheimischen Begriff verteidigt und gleichzeitig in dieser Rezeption eine Leerstelle bezüglich des Schutzes von Kindern auch vor nicht-erziehenden Erwachsenen zu verzeichnen ist.

Antipädagogik, Kindeswohl, erziehungswissenschaftliche Rezeption, Disziplingeschichte, radikale Erziehungskritik

Abstract

In the reception of antipedagogy in educational science, it is shown from a perspective of the history of science to what extent antipedagogy as a radical critique of education was a symptom of an insecure concept of education. In the analysis, it becomes clear that educational science defends its native concept in the debate with antipedagogy and that at the same time there is a gap in this reception with regard to the protection of children from non-educating adults.

antipedagogy, child welfare, educational science reception, history of the discipline, radical criticism of education

1 Zur Relevanz und Rezeption der Antipädagogik

1975 veröffentlichte Ekkehard von Braunmühl ein Buch, dessen Titel im Anschluss als Oberbegriff einer pädagogischen „Bewegung“¹ dienen sollte: „Antipädagogik“. Unter dieser Bezeichnung formulierten Braunmühl und andere in den folgenden

1 Paffrath 1989, S. 284.

Jahren öffentlichkeitswirksam insbesondere die Forderung, Erziehung abzuschaffen, da „jeder erzieherische Akt als ‚kleine[r] Mord‘ zu qualifizieren“² sei.

Während die Antipädagogen³ durch Vorträge, Diskussionsrunden, Artikel in der Tagespresse und Rundfunkbeiträge einer breiten Öffentlichkeit bekannt wurden⁴, stellte auch die Erziehungswissenschaft fest, dass sie „kein Papiertiger, sondern eine reale gesellschaftliche Erscheinung [sei], die zunehmend mehr Anhänger“⁵ finde. Vor allem Praktiker:innen schienen die antipädagogischen Einwürfe attraktiv. So hält Zimmermann 1984 fest: „Seit einiger Zeit ist die Tendenz sichtbar, daß immer mehr daran [an die Antipädagogik, S. H.] glauben: Pädagogik-Studenten bilden Arbeitsgemeinschaften zum Thema ‚Antipädagogik für die Praxis‘; Lehrer und Erzieher verfallen der Idee, daß die Welt nur noch durch die Abschaffung der Erziehung zu retten sei.“⁶

Erlangte die Antipädagogik auch nie eine so breite öffentliche Resonanz wie die antiautoritäre Erziehung⁷, so sahen sich die Erziehungswissenschaftler:innen aufgrund des radikalen Angriffs auf Erziehung und Pädagogik doch dazu gezwungen, sich mit derselben zu befassen.⁸ Die Antipädagogik wurde in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption als Symptom einer „grundlegenden Krise des Erziehungsdenkens und -handelns“⁹ verstanden, als „die wohl schärfste Kritik [...] am Ansatz herkömmlicher Erziehung“¹⁰, als „Entlegitimierungskampagne von Erziehung“¹¹ und dabei als „Frontalangriff“¹² auf dieselbe.

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist es, diese erziehungswissenschaftliche Rezeption zu analysieren. Sie wird unter der Perspektive einer „wissenschaftlich orientierte[n] Wissenschaftsgeschichte“¹³ der Erziehungswissenschaft un-

2 Ausdrücklich möchte ich mich für die sehr differenzierten und ausführlichen Gutachten zur ersten Fassung dieses Textes bedanken, welche mir eine präzise Überarbeitung des Artikels ermöglichten. Zudem gilt mein großer Dank Christian Timo Zenke für seine sehr hilfreichen Rückmeldungen zu diesem Text. Mein Dank gilt ebenfalls den Herausgeber:innen, deren Hinweise für mich bei der Verfassung des Textes sehr nützlich waren.

3 Der Begriff Antipädagogik taucht zunächst als Möglichkeit im Kontext der Antipsychiatrie auf (vgl. Kupffer 1974, S. 591). Kupffer lehnt hier Erziehung nicht grundsätzlich ab, sondern kritisiert die institutionalisierte Erziehung. Von den öffentlich wirkenden Antipädagogen Braunmühl und Schoenebeck – die hier als die Antipädagogen gefasst werden – wird dieser Bezug zur Antipsychiatrie nicht hergestellt.

4 Vgl. Behrens/Förstermann 1980, S. 41; Klemm 2015, S. 7.

5 Lehmann/Oelkers, S. 5.

6 Zimmermann 1984, S. 65.

7 Vgl. Paffrath 1989, S. 283.

8 Vgl. Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 16.

9 Pongratz 2010, S. 135; ähnlich Mutschler 1986, S. 148.

10 Hinte 1980, S. 88.

11 Klemm 2003, S. 63.

12 Gössling 1997, S. 320.

13 Casale 2016, S. 47.

tersucht, in der die „Genese ihrer Begrifflichkeiten und Argumentationen“¹⁴ vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen betrachtet werden.¹⁵ Gerade der der Erziehungswissenschaft einheimische und von den Antipädagogen als abzuschaffend betrachtete Erziehungsbegriff wird dabei begriffsgeschichtlich als „Kristallisationskern“¹⁶ verstanden, an dem sich die erziehungswissenschaftliche Rezeption der Antipädagogik analytisch verdichten lässt. Der Erziehungsbegriff kann somit gleichzeitig als Indikator und Faktor in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption der Antipädagogik verstanden werden, in dem er die historisch geprägte Rezeption aufzeigt und diese gleichzeitig mitbestimmt.¹⁷ Es wird die These vertreten, dass in der Rezeption der Antipädagogik mit der Verteidigung des Erziehungsbegriffs auch dem verunsicherten Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre entgegenzuwirken versucht wird, und die Antipädagogik und ihre Rezeption gleichzeitig Symptome der erziehungswissenschaftlichen Verunsicherung sind. Aufgezeigt wird zudem eine bedeutsame Leerstelle in der Rezeption. Fordern die Antipädagogen Erziehung abzuschaffen, da sie diese für nicht legitim, für schädlich, ja für gewaltvoll halten, so wird in der erziehungswissenschaftlichen Verteidigung des Erziehungsbegriffs nicht darauf eingegangen, inwiefern gerade die Verweigerung von Erziehung – und damit einem zu legitimierenden und zu verantwortendem Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen¹⁸ – zu einer Beziehung führen kann, in der der Schutz von Kindern vor gewaltvollen Übergriffen der Erwachsenen nicht mehr thematisierbar ist.

War die Antipädagogik bisher zwar selten Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung,¹⁹ so gibt es dennoch zahlreiche Bezüge auf dieselbe innerhalb der Disziplin. Um mit der disziplingeschichtlichen Verortung der Diskussion der Antipädagogik auch deren erziehungswissenschaftliche Relevanz aufzeigen zu können, wird zunächst auf diese breite pädagogische Diskussion zurückgegriffen.²⁰ Anschließend wird die zeitgenössische erziehungswissenschaftliche Diskus-

14 Ebd.

15 Vgl. Skinner 2009, S. 58ff.

16 Linke 2003, S. 40.

17 Koselleck 1972, S. XIV.

18 Wobei damit nicht ignoriert werden soll, dass gerade in Erziehungsverhältnissen die Schutzbedürftigen häufig Gewalt ausgesetzt waren und sind, wie die verschiedenen Beiträge dieses Bandes es ausführen.

19 Ausnahmen sind die Übersichten zur Antipädagogik: Mutschler 1986; Paffrath 1989 und zur Rezeption der Antipädagogik: Klemm 2003. Schmid 2011 betrachtet in der Untersuchung von Erziehungsratgebern auch zwei Texte zur Antipädagogik und Friedrichs 2017 untersucht die sich auf antipädagogische Forderungen beziehende Indianerkommune.

20 Die Textauswahl zur Rekonstruktion dieser pädagogischen Diskussion beruht auf Hinweisen in Überblickstexten zur Antipädagogik und verschiedenen Stichwortsuchen im Fachportal Pädagogik. Es erfolgte keine systematische Durchsicht aller relevanten Fachzeitschriften und Datenbanken, so dass es gut möglich ist, dass themenbezogene Texte nicht erwähnt sind. Ausgenommen in dieser Diskussion sind die im fünften Kapitel untersuchten Artikel der ZfPäd (1975–1985).

sion der Antipädagogik anhand von Artikeln aus der Zeitschrift für Pädagogik (1975–1985) untersucht, da diese als zentrale erziehungswissenschaftliche Fachzeitschrift das disziplinäre Selbstverständnis prägt,²¹ die Autoren der drei Monographien zur Antipädagogik²² dort als Autoren bzw. Herausgeber fungieren und es in anderen pädagogischen Zeitschriften²³ keine ausgeprägte und anhaltende Diskussion gibt.

2 Die Antipädagogik als dem *Zeitgeist* entsprechend

Die Rezeption der Antipädagogik – so zeigt es auch die erziehungswissenschaftliche Diskussion – ist geprägt von der gesellschaftlichen und disziplinären Entwicklung. Die Antipädagogik ist somit, wenn auch nicht nur, eine „Strömung, die eben in den Zeitgeist“²⁴ passt. Sind die gesellschaftlichen Entwicklungen der „langen sechziger Jahre“²⁵ und insbesondere „Achtundsechzig“²⁶ von der Hoffnung auf radikale Veränderungen²⁷ geprägt, so verkehrt sich diese Grundstimmung mit der ersten Ölpreiskrise ab 1973, also in der Zeit „nach dem Boom“,²⁸ in ihr Gegenteil: Resignation, Pessimismus und Endzeitstimmung sind in der zeitgenössischen Wahrnehmung dieses Jahrzehnts prägend.²⁹ Der Pessimismus der 1970er Jahre ist neben politischen Entwicklungen wie dem „Deutschen Herbst 1977“ von der Erkenntnis der in der Studie des Club auf Rome markierten „Grenzen des Wachstums“ (1972) bestimmt. Hinzu kommt mit dem Ende der 1970er Jahre der sich in seiner Dynamik dramatisch zuspitzende „Kalte Krieg“ und der drohende atomare Krieg. In den sozialen Bewegungen der 1980er Jahre – z. B. der Umwelt-, der Anti-Atomkraft- und der Friedensbewegung³⁰ – findet dies seinen Ausdruck.³¹ Generell wird für diese Zeit ein Rückbezug auf das Individuelle diagnostiziert. Das Allgemeine und Universelle werde zugunsten des Individuellen in seiner Relevanz abgeschwächt.³² Die Bedeutung des Indivi-

21 Vgl. Tenorth 1986; Berg et al. 2004, S. 103.

22 Winkler 1982; Flitner 1982; Oelkers/Lehmann 1983.

23 So finden sich in der „ZfPäd“ vier Texte von „Schoenebeck (1979)“, ein Aufsatz von „Rolff (1982)“ und eine Rezension (1983). In „päd:extra“ erscheinen zwei Texte (Behrens/Förstermann 1980, Hinte 1986). In Welt des Kindes ein Text (Mutschler 1986). In der Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (5/1983), in pro Juventute (1982), in Westermanns Pädagogische Beiträge (1983) und in Pädagogikunterricht (1986) erscheinen jeweils Schwerpunktausgaben zur Antipädagogik.

24 Hinte 1986, S. 45.

25 Doering-Manteuffel 2000.

26 Kraushaar 2008.

27 Freytag 2021, S. 53f.

28 Doering-Manteuffel/Raphael 2012, S. 15.

29 Vgl. Sarasin 2021, S. 14.

30 Vgl. Roth/Rucht 2008, S. 220, 246 u. 268.

31 Vgl. Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 10.

32 Vgl. Sarasin 2021, S. 31.

duellen zeigt sich nicht zuletzt im Psychoboom der 1970er Jahre, die Tändler als das „therapeutische Jahrzehnt“³³ beschreibt. Dabei wird, um das „allgemeine Lebensgefühl“³⁴, welches sowohl die Entstehung als auch die Rezeption der Antipädagogik prägt, zu verdeutlichen, auch in der pädagogischen Diskussion immer wieder auf den Refrain ‚We don't need no education‘ aus Pink Floyds „Another Brick in the Wall“ verwiesen.³⁵

Die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft ist in dieser Zeit stark von den gesellschaftlichen Entwicklungen geprägt und spiegelt diese wider. Mit der Etablierung und Festigung einer universitären Erziehungswissenschaft, ihrer „strukturellen Expansion“³⁶ durch einen eigenen Hauptfachstudiengang, einem massiven Ausbau an Stellen und der Herausbildung neuer Fragestellungen und Ansätze³⁷ beginnt sich die Disziplin am Ausgang einer Epoche³⁸ von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft³⁹ zu wandeln. Die damit einhergehende „Paradigmendiskussion“⁴⁰ ist auch geprägt von den im Positivismusstreit der Soziologie aufkommenden Diskussionen um Wissenschaftlichkeit, insbesondere hinsichtlich Fragen nach Normativität und Methoden.⁴¹ Die langfristig als „Verwissenschaftlichung der Pädagogik“⁴² beschriebene disziplinäre Entwicklung ist auch mit der Beteiligung an der Bildungsreform⁴³ verknüpft. Die in dem Jahrzehnt vor 1975 zu verzeichnende „Euphorie in Sachen Erziehung und Bildung“⁴⁴ und die damit einhergehende Hoffnung auf die „gesellschaftsverändernde Kraft von Bildungseinrichtungen“,⁴⁵ lässt auch die öffentliche Aufmerksamkeit für die Erziehungswissenschaft wachsen. Speziell die „emanzipatorischen Konzepte“⁴⁶ stoßen nicht nur in der Erziehungswissenschaft, sondern auch bei Erzieher:innen, Lehrer:innen und „großen Teilen der nachwachsenden Generation“ auf „breite Akzeptanz“⁴⁷ und dominieren das „öffentliche Reden über Erziehung“.⁴⁸ Das Ende der Bildungsreformbemühungen bedeute, so Blankertz, erneut den Ausgang

33 Tändler 2016.

34 Paffrath 1989, S. 284.

35 Vgl. Teske 1983, S. 530; Oelkers/Lehmann 1983; S. 4; Paffrath 1989, S. 284.

36 Stisser 2021, S. 425.

37 Vgl. Keiner 2015, S. 20.

38 Vgl. Dahmer/Weniger 1968.

39 Vgl. Brezinka 1971.

40 Hoffmann 1991.

41 Vgl. Tenorth 2006, S. 145.

42 Casale 2016, S. 43.

43 Vgl. Berg et al. 2004, S. 161.

44 Horst Rumpf zitiert nach Schmid 2011, S. 242.

45 Tenorth 2006, S. 146.

46 Benner/Kemper 2007, S. 275.

47 Ebd.

48 Rieger-Ladich 2014, S. 73.

einer Epoche.⁴⁹ Das von Andreas Flitner als „missratene[n] Fortschritt“ (1977)⁵⁰ gedeutete „Scheitern“ der Bildungsreformen“ führt sowohl zur Skepsis gegenüber „zu großen bildungspolitischen Versprechen“⁵¹ als auch zur Verunsicherung der Disziplin selbst. Mit dem parallel gesättigten Lehrer:innenarbeitsmarkt sieht sich die Disziplin nicht nur mit massiven Stellenstreichungen bei gleichzeitiger Arbeitslosigkeit eines Großteils ihrer Absolvent:innen (sowohl Lehrer:innen als auch Erziehungswissenschaftler:innen) konfrontiert, sondern muss auch ein verlorenes Vertrauen in ihre gesellschaftliche Bedeutung verzeichnen.⁵²

„Als mitauslösendes Moment für das Entstehen der Antipädagogik“, so Paffrath, müsse auch der „Verlauf der Bildungsreform der 70er Jahre“ gesehen werden. Mit den enttäuschten Erwartungen sei nicht nur das „Unbehagen an traditionellen Formen von Erziehung“ verstärkt worden, sondern ebenso das „Mißtrauen gegenüber pädagogischen Maßnahmen überhaupt“.⁵³ Es war eine „nachhaltige Verunsicherung des gewohnten ‚pädagogischen‘ Denkens“⁵⁴ zu verzeichnen, das während der Bildungsreformzeit durch seine Alltagsnähe in „Übereinstimmung mit sozialen Bewegungen“ gestanden hätte. Für kurze Zeit sei hier die Distanz zwischen der pädagogischen Profession und der Erziehungswissenschaft aufgehoben gewesen.⁵⁵ Als dafür „notwendige einfache Formel“ bestimmen Benner und Kemper einen „entscheidende[n] Praxisbezug“, der jedoch in den zunehmend komplexen theoretischen Bezügen verloren ging, so dass die Erziehungswissenschaft in eine „prekäre Situation“ geriet, da sie durch die ihr nicht mehr günstige politische Situation sowie ihren „eigene[n] innere[n] Wandel“ in „systematische Probleme“ geriet.⁵⁶ Ab Mitte der 1970er Jahre habe die Disziplin zusehends öffentlich „an Kredit“⁵⁷ verloren. Die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse verschoben sich und das pädagogische Feld wurde von zwei sehr unterschiedlichen, ja grundsätzlich widersprüchlichen Positionen angegriffen. So wurde einerseits auf der Folgeveranstaltung zur „Tendenzwende“-Tagung (1974) mehr „Mut zur Erziehung“ (1978)⁵⁸ gefordert und versucht, Erziehung „wieder in ihr Recht zu setzen“,⁵⁹ während andererseits die Antipädagogik immer mehr Aufsehen erregen konnte.

49 Vgl. Blankertz 1978, S. 173.

50 Flitner 1977.

51 Keiner 2015, S. 14.

52 Vgl. Berg et al. 2004, S. 169ff.; Blankertz 1978, S. 173f.; Oelkers 1998, S. 227.

53 Paffrath 1989, S. 285.

54 Benner/Kemper 2007, S. 228.

55 Tenorth 2006, S. 147.

56 Benner/Kemper 2007, S. 228.

57 Tenorth 2006, S. 147.

58 Vgl. Mattes 2020; Hoffmann-Ocon/Criblez 2018, S. 16; Rieger-Ladich 2014, S. 74.

59 Benner/Kemper 2007, S. 276.

3 Die Antipädagogik als radikale Erziehungskritik

Um Antipädagogik als radikale Erziehungskritik einordnen zu können, gilt es zunächst, die begriffsgeschichtliche Ausgangslage von Erziehung in den 1970er und 1980er Jahren zu betrachten. In der Untersuchung des Erziehungsbegriffs in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989 kann Anna Stisser aufzeigen, dass Erziehung in den Lexika kontinuierlich verhandelt wird und somit als „persistente[r] Grundbegriff“⁶⁰ betrachtet werden kann. So enthalten bis zum Jahre 1971 alle Lexika ein „systematisches Erziehungslemma“.⁶¹ In den 1970er Jahren jedoch zeige sich, dass der „Begriff als solcher zur Disposition“⁶² stehe. So finde sich in sechs als „kritisch bzw. besonders stark praxisorientiert“⁶³ zu bezeichnenden Lexika zwischen 1972 und 1986 kein systematisches Erziehungslemma. Sind anschließend wieder in allen Lexika eigenständige Ausführungen zum Erziehungsbegriff zu finden, so zeigt sich in den 1980er Jahren, dass erziehungstheoretische Auseinandersetzungen jenseits der „allgemeinen Erziehungslemmata“⁶⁴ weniger zu finden sind. Derart zeigt Tenorth auch für die Zeitschrift für Pädagogik (1955–1979), dass Erziehung einer der „am Rande liegenden“ Begriffe ist und als solcher „so gut wie nicht theoretisch erörtert“ werde.⁶⁵ Im Vergleich zu Tenorth stellt Stisser heraus, dass Erziehung in den Lexika präsenter sei als in der Zeitschrift für Pädagogik.⁶⁶ Einhergehend mit der abnehmenden Bedeutung des Erziehungsbegriffs kann sie für die Lexika der 1970er in der „epistemologischen Dimension“⁶⁷ eine „Diversifizierung“ der Erziehungswissenschaft feststellen. In den 1980ern sei dann ein „Rückzug“ aus dieser Diversifizierung zu beobachten, der teils mit einem „kompletten Verzicht auf die Setzung einer Bestimmung von Erziehung“, also dem „Rückzug von einer eigenen theoretischen Position“ einhergehe.⁶⁸ Tenorth bestimmt für die Zeitschrift für Pädagogik bereits ab 1975 eine Rückbesinnung auf die Relevanz eigener pädagogischer Begriffe.⁶⁹ Statt einer eigenen theoretischen Bestimmung werde Erziehung in den Lexika der 1980er Jahre, so Stisser, in einem stärker „distanzierte[n], wissensstrukturierende[m] Argumentationsschema“⁷⁰ dargestellt. Übereinstimmend hält Oelkers fest, dass Erziehung als „nicht mehr

60 Stisser 2021, S. 411.

61 Ebd.

62 Ebd., S. 212.

63 Ebd.

64 Ebd., S. 213

65 Tenorth 1986, S. 45.

66 Vgl. Stisser 2021, S. 411.

67 Ebd., S. 425.

68 Ebd., S. 426.

69 Vgl. Tenorth 1986, S. 459.

70 Stisser 2021, S. 426.

recht theoriefähig⁷¹ angesehen wird und die Erziehungstheorie ein in der Erziehungswissenschaft „vernachlässigtes Thema“ sei. Statt des Erziehungsbegriffs (und auch des Bildungsbegriffs) wird in den 1970er Jahren einhergehend mit der Ver(sozial)wissenschaftlichung der Erziehungswissenschaft zumindest vorübergehend der Sozialisationsbegriff zum neuen Leitbegriff.⁷² So wird Sozialisation auch für die Erläuterung von Erziehung in den 1970er und 1980er Jahren herangezogen und zugleich als eigenes Lemma etabliert.⁷³

Zeigt sich in diesen Analysen bereits die Verunsicherung des Erziehungsbegriffs in den 1970er Jahren, so wird die Antipädagogik, verstanden als „radikale Erziehungskritik“,⁷⁴ als Kritik der Erziehungstheorie und -praxis und somit als Ausdruck dieser Krisensituation begriffen.⁷⁵ Vermerkt Heiland auch, dass die Antipädagogen selbst eine solche Einordnung ablehnen würden,⁷⁶ so wird die Antipädagogik in der pädagogischen Diskussion in diese Tradition eingeordnet.⁷⁷ Die Tradition dieser radikalen Erziehungskritik, die insbesondere die Legitimität und die Grenzen von Erziehung umfasse, beginne mit Rousseau, werde von der Reformpädagogik aufgegriffen, in der radikalen Erziehungskritik der 1920er Jahre z. B. Bernfelds und der antiautoritären Erziehung fortgeführt und ende mit der Antipädagogik.⁷⁸ Die Antipädagogik vertrete dabei mit der Abschaffung von Erziehung die „massivste Position“⁷⁹ und treibe die Entwicklung „auf die Spitze“.⁸⁰ Kritik an Erziehung, so Oelkers, sei immer geübt wurden, aber dann „mit der Absicht sie zu verbessern“, die „Negation der Erziehung ist historisch ohne Beispiel“.⁸¹ Die Antipädagogik greife die „zentrale Legitimationsbasis“, das „Grundaxiom“⁸² von Erziehung und Pädagogik, an.

Zeigt sich bereits der grundlegende Unterschied zwischen antiautoritärer Erziehung und Antipädagogik, so ist man in der zeitgenössischen Diskussion doch überrascht, dass, obwohl man bezüglich der antiautoritären Erziehung „eine geistige Verwandtschaft mit der Anti-Pädagogik vermute[t]“, Braunmühl als Autor der „Antipädagogik“ (1975) sich nicht dazu „bekennt“, dass in „seiner ‚Anti-Pädagogik‘ anti-autoritäre Elemente enthalten sind, die sich auf Bernfeld, Reich,

71 Oelkers 1991, S. 13.

72 Vgl. Tenorth 1986, S. 31, S. 46.

73 Vgl. Stisser 2021, S. 247, S. 411.

74 Vgl. Oelkers 1998, S. 227; Heiland 1986, S. 10.

75 Vgl. Pongratz 2010, S. 135.

76 Vgl. Heiland 1986, S. 10.

77 Vgl. Klemm 2003, S. 63.

78 Vgl. Heiland 1986, S. 10; Oelkers 1991, S. 13; Oelkers 1998, S. 227; Tenorth 2018, S. 57.

79 Ruder 1989, S. 575.

80 Mollenhauer 1983, S. 16.

81 Oelkers 1983, S. 544; zur Diskussion desselben, Gruschka 1988, S. 331ff.

82 Paffrath 1989, S. 283.

Neill, Seifert und andere ‚antiautoritäre‘ Pädagogen zurück führen lassen“.⁸³ Eben diese als Parallelen wahrgenommen Aspekte mögen auch dazu führen, dass die beiden Ansätze leicht verwechselt werden.⁸⁴ In der weiteren Rezeption wird jedoch die grundsätzliche Infragestellung von Erziehung seitens der Antipädagogik der antiautoritären Erziehung gegenübergestellt, welche „nur bestimmte Formen von Erziehung und Bildung, traditionelle autoritäre Erziehungspraxis kritisiert und angegriffen“⁸⁵ habe.⁸⁶ Entscheidend für die vorliegende Analyse ist der Unterschied, dass die antiautoritäre Erziehung weder Erziehung selbst,⁸⁷ noch die Erziehungsbedürftigkeit in Frage stellte,⁸⁸ sondern das Feld des Pädagogischen als einen Ort bestimmte, in dem sich der Einsatz für gesellschaftliche Veränderungen und einen antiautoritären Umgang mit Kindern lohnt⁸⁹ und sie sich dementsprechend durch „Erziehungsoptimismus“⁹⁰ auszeichnet.

Hingegen macht sich die Antipädagogik bereits im Titel des namensgebenden Buches⁹¹ die „Abschaffung von Erziehung“⁹² zur Aufgabe. Die Antipädagogik – so einer ihrer Autoren – bestehe, in der „Absage [an] den Erziehungsanspruch“.⁹³ Pädagogisches Denken heiße dementsprechend, dass der/die Pädagog:in meine, Kinder „zu ‚richtigen‘ Menschen erst [zu] machen“.⁹⁴ Dieser Auftrag erschließe sich – so die Antipädagogen – aus der falschen Grundannahme der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Diese sei, bei sonst teils großen Differenzen, eine geteilte Überzeugung der „Fachpädagogen“.⁹⁵ Die Antipädagogen bestreiten die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Kinder, so halten sie fest, seien „nicht erziehungsbedürftig, sondern sie lernen an der Wirklichkeit (wie jeder Mensch)“.⁹⁶ Die Antipädagogik wird in der vorliegenden Analyse als radikale, ja radikalste Erziehungskritik gefasst, da sie den bereits kritisierten Erziehungsbegriff vollständig infrage stellt, indem sie die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen und damit die Legitimität von Erziehung bestreitet. Somit wird die Antipädagogik als Symptom für die Krise der Erziehungswissenschaft in der Krise des Erziehungsbegriffs bestimmt.

83 Behrens/Förstermann 1980, S. 40; ähnlich Flitner 1982, S. 36.

84 Winkler 2012, S. 50.

85 Paffrath 1989, S. 283; vgl., ähnlich Mutschler 1986, S. 142; Winkler 1983, S. 532.

86 Vgl. Klemm 2003, S. 54.

87 Vgl. Bernhard 2009, S. 77.

88 Vgl. Wolff 1973, S. 20f.

89 Vgl. Baader 2021, S. 192ff.

90 Baader 2017, S. 61.

91 Vgl. Mutschler 1986, S. 142.

92 Braunmühl 1975.

93 Schoenebeck 1982, S. 12.

94 Braunmühl 1976, S. 13, Herv. i. O.

95 Braunmühl 1975/1991, S. 67.

96 Braunmühl 1976, S. 15.

4 Die Attraktivität und das Risiko der Antipädagogik

Der „Reiz der Antipädagogik“, also der Grund, warum „Erzieher und Lehrer in wachsenden Zahlen ins Lager der Antipädagogik umschwenken“,⁹⁷ wird von Flitner auch in der gesellschaftlichen Lage begründet gesehen:

„Der Mensch im Zeitalter der Betonstädte, der Mikroelektronik, der Ohnmachtsgefühle gegenüber Aufrüstung und Umweltkatastrophen kann nicht umhin, seine Lebens- und Gesellschaftsformen radikal in Frage zu stellen. Auf diesem Grundgefühl wächst sowohl die antipädagogische Literatur wie das Interesse ihrer Leserschaft. Den Zivilisationsprozess will man dort an der Wurzel packen, wo er sich immer weiter fortsetzt und regeneriert: ‚Schafft die Erziehung ab!‘“⁹⁸

Die Antipädagogik scheint somit einfache Antworten zu liefern in einer Situation, in der auch die Erziehungswissenschaftler:innen zugestehen, dass, wie es Katharina Rutschky in der „Schwarzen Pädagogik“ (1977) überspitzt herausstelle, die Erziehungspraxis von vielen Mängeln, ja von „jahrhundertelangen Straf- und Drillpraktiken“⁹⁹ gekennzeichnet sei, und, so sehr man auch wichtige pädagogische Erfahrungen und Verhältnisse betone, die „Schwärze“¹⁰⁰ bleibe. Auf diese Kritik an der Erziehungspraxis biete die Antipädagogik einfache Antworten, die leicht den Charakter von „Beschwörungsformeln“¹⁰¹ erlangten. Die Antipädagogik, so Flitner, würde den „Traum der Romantiker“ träumen, indem sie davon ausginge, dass die „ursprüngliche ‚Natur‘ wiedergefunden und erhalten werden kann, jenseits und vor aller gesellschaftlichen Zählung und persönlichen Beeinflussung: eine Natur, der man nur Raum geben und die man freundlich annehmen müsse, um sie nach ihrem eigenen Entwicklungsgesetz heranwachsen und lebenskräftig werden zu lassen“.¹⁰² Hinter dieser „antipädagogischen Verklärung des Kindes“, so Oelkers/Lehmann, scheine scheinbar nur die „Sehnsucht des Erwachsenen nach dem Paradies oder dem verlorenen Glück der Kindheit“ zu stehen.¹⁰³ Mit der Abschaffung von Erziehung würden die Antipädagogen vorschlagen, aus dem „Erziehungskrieg“ auszusteigen.¹⁰⁴ „Ein ‚antipädagogisch eingestellter Mensch‘“, so fasst Mollenhauer von Braunmühl zitierend zusammen, „sei ein ‚einfach netter Mensch‘, der ‚sämtliche mögliche Situationen mit Kindern spontan, ohne auf irgendwelche Theorien rekurrieren zu müssen, durchlebt‘ (v. Braunmühl). So etwas klingt sympathisch; diese Attitüde findet denn auch viel Beifall“¹⁰⁵ und

97 Winkler 1983, S. 537.

98 Flitner 1982, S. 38.

99 Pongratz 2010, S. 135.

100 Flitner 1982, S. 61.

101 Pongratz 2010, S. 136.

102 Flitner 1982, S. 37, Herv. i. O.

103 Oelkers/Lehmann 1983, S. 28.

104 Flitner 1982, S. 38.

105 Mollenhauer 1983, S. 17.

somit liefere die Antipädagogik, so Mutschler, den erziehungsverdrossenen Erwachsenen mit ihrer „These von der Nichtverantwortung des Erwachsenen dafür das gute Gewissen“. ¹⁰⁶ „Für alle, die unter ihrer Erziehungsaufgabe leiden“ so fährt er fort, „die es leid sind, ständig zu mahnen, überzeugen, anregen, verbieten zu müssen und sich dafür noch ‚prügeln‘ zu lassen, verspricht die Antipädagogik eine verblüffend einfache Lösung: ‚Wirf die Last ab, laß deine Ansprüche fahren, Sorge dich nicht! Es verliert niemand dabei, alle gewinnen nur!‘“¹⁰⁷

In dieser „Beschwörung der unmittelbaren, unverstellten Gefühle, die gegen die Dauerreflexion des Erziehungsprozesses ausgespielt werden“, liege gerade für viele Praktiker:innen der Reiz der Antipädagogik und, so macht Mutschler ebenfalls deutlich, auch die Gefahr für die Kinder. Denn weil die Gefühle der Erwachsenen als entscheidend betrachtet werden, und theoretische und somit vernünftige Argumente unwichtig erscheinen, stellt Mutschler die Frage, wie denn mit den „nicht so freundlich[en]“ Gefühlen der Erwachsenen umzugehen sei. Damit einhergehend formuliert er die entscheidende – in der Antipädagogik nicht thematisierte – Frage bezüglich des Wohles der Kinder: „Womit schützt sich ein Kind dann vor der ‚echten‘ Feindschaft seiner Erwachsenen?“¹⁰⁸ Gerade angesichts des in diesem Jahrbuch verhandelten Themas des Verhältnisses von Erziehung und Gewalt ist herauszustellen, dass die Antipädagogik von Braunmühls und von Schoenebecks nicht nur bezüglich der Ablehnung der Verantwortung der Erziehenden und der proklamierten „Freundschaft mit Kindern“,¹⁰⁹ sondern auch in ihrer explizierten Haltung gegenüber der kindlichen Sexualität, deutlich macht, dass Kinder hier nicht als potentielle Opfer, sondern sogar als mögliche Partner:innen gesehen werden. Meike Baader zeigt auf, dass der Titel des Heftes „betrifft: erziehung“ aus dem Jahre 1973 „Verbrechen ohne Opfer“ das Motto für einen „Pro-Pädophilie-Diskurs“¹¹⁰ geliefert habe. Dabei verweist sie darauf, dass auch von Braunmühl, der Mitglied in der Deutsche[n] Studien- und Arbeitsgemeinschaft Pädophilie war, in seinem Buch Antipädagogik¹¹¹ positiv auf dieses Heft bezugnehme, aber zur „Ignoranz gegenüber den Opfern“¹¹² nichts sage. Und auch Schmid macht deutlich, dass von Schoenebeck nicht die Frage stelle, ob Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen „ethische Probleme aufwerfe“.¹¹³ Im Gegenteil, er verweist darauf, dass „sexuelle Vertrautheit“ zwischen Kindern und Erwachsenen, „die keinen verletzt oder verstrickt“,¹¹⁴ für ihn kein Problem

106 Mutschler 1986, S. 147.

107 Ebd., S. 147f.

108 Ebd., S. 148.

109 Schoenebeck 1982.

110 Baader 2017, S. 69.

111 Vgl. Braunmühl 1975, S. 258.

112 Baader 2017, S. 69.

113 Schmid 2011, S. 267.

114 Braunmühl 1975/1991, S. 183.

darstelle. Mit Friedrichs Analyse der „Indianerkommune“, deren Kernanliegen „antipädagogische Forderungen“ waren, lässt sich eben dieses Gefährdungspotential der Antipädagogik herausstellen. Ähnlich einer Sekte sei diese als „Teil der Pädophiliebewegung“ zu begreifen, in der von den „(vermeintlichen) Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen“ ausgegangen werde, aber der Schutz derselben keine Berücksichtigung fand.¹¹⁵

Was die Antipädagogik in der pädagogischen Diskussion für die Praktiker:innen attraktiv erscheinen lässt, die Abschaffung von Erziehung, die Betonung des unmittelbaren Gefühlserlebens der Erwachsenen und die damit einhergehende Ablehnung der Verantwortung, führt gleichzeitig zur Missachtung der Schutzbedürftigkeit von Kindern. Diese Problematik der Antipädagogik wurde zeitgenössisch nur hinsichtlich der Erziehungsverantwortung, außer bei Mutschler, aber nicht in Bezug auf den Schutz von Kindern gegenüber Gewalttaten von Erwachsenen thematisiert. Und so lässt sich insgesamt die pädagogische Diskussion der antipädagogischen Einwürfe in ihrer Widersprüchlichkeit mit Mutschler treffend für die vorliegende Perspektive zusammenfassen: „Die Wahrheit der Antipädagogik liegt in ihrer Anklage und Kritik, die Gefahr, ja die Lüge der Antipädagogik liegt im Versprechen von einfachen Lösungen, dort, wo es schwierige Widersprüche auszuhalten gilt.“¹¹⁶

5 Die Rezeption der Antipädagogik in der *Zeitschrift für Pädagogik*

Wurde bisher der Blick auf die Breite der sich ausführlich mit der Antipädagogik befassenden erziehungswissenschaftlichen Texte gelegt, so wird nun die anfängliche Rezeption der Antipädagogik in der Zeitschrift für Pädagogik und in den entsprechenden Beiheften untersucht. Die Auswahl der für die Analyse der Rezeption der Antipädagogik relevanten Texte aus den Jahren 1971 bis 1986 erfolgt über das Stichwort- und Personenverzeichnis der Zeitschrift. Das Stichwortverzeichnis ist dabei wenig ergiebig. *Antipädagogik* als Stichwort existiert nur in den Jahren 1981 und 1983. Über das Personenverzeichnis wird zunächst anhand einer Liste von 19 Personen,¹¹⁷ die im Umkreis der Antipädagogik und der (radikalen) Erziehungskritik von Relevanz sind, nach Texten gesucht. Für diesen Personenkreis können in den untersuchten 15 Jahren 176 Einträge¹¹⁸ verzeichnet werden. Braunnühl und Schoenebeck treten in der Zeitschrift für Pädagogik in der untersuchten Zeit

115 Friedrichs 2017, S. 251.

116 Mutschler 1986, S. 148.

117 Bernfeld, Braunnühl, Kupffer, Dennison, Ferrer, Freire, Goodman, Holt, Illich, Korczak, Liedloff, Miller, Neill, W. Reich, Reimer, Rutschky, Rühle, Schoenebeck, Tolstoi.

118 Dabei entspricht ein Eintrag nicht einem Aufsatz/Beitrag, sondern einer Nennung, da in einem Beitrag Personen mehrfach genannt und/oder verschiedene Personen erwähnt werden.

nicht als Autoren von Texten in Erscheinung. Die Auswahl der letztlich 17 zu analysierenden Texte¹¹⁹ erfolgt dann über die Erwähnung der beiden antipädagogischen Autoren, der Antipädagogik oder der expliziten Frage nach Erziehung, wie in Wilhelm Flitners Aufsatz „Ist Erziehung sittlich erlaubt?“.¹²⁰ Sind die für die Analyse ausgewählten Texte auch sehr heterogen und ist die Thematisierung der Antipädagogik bis abgesehen von jenen Texten, welche im Kontext der bereits erwähnten Monografien stehen, also von deren Autoren verfasst oder Rezensionen derselben darstellen, eher nebensächlich,¹²¹ so zeigt sich, dass sich die meisten Abhandlungen mit Erziehung, ihrem Verständnis, ihren Aufgaben und ihren Bezügen befassen. Die Themen der Beiträge deuten bereits an, was Tenorth für die Zeitschrift für Pädagogik und Stisser für die erziehungswissenschaftlichen Lexika gezeigt hat, nämlich dass in der Disziplin – und so sei hier argumentiert – insbesondere in und möglicherweise auch durch die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik eine Rückbesinnung auf die einheimischen Begriffe und somit auch auf den der Erziehung stattgefunden hat. In der Analyse der erziehungswissenschaftlichen Begrifflichkeiten und Argumentationen in der Auseinandersetzung mit oder der Erwähnung der Antipädagogik lassen sich zwei Befunde aufzeigen: (1) die der Antipädagogik fehlende gesellschaftliche Dimension und (2) die Notwendigkeit von Erziehung.

5.1 Die fehlende gesellschaftliche Dimension der Antipädagogik

Lehmann/Oelkers verorten die „antipädagogische Stimmung“¹²² als Symptom für das Scheitern der verschiedenen pädagogischen, bildungsreformerischen und gesamtgesellschaftlichen Anliegen und sehen sie im Kontext „radikale[r] Konsequenzen“ aus dem Scheitern der antiautoritären Erziehungsbewegung.¹²³ Die Antipädagogik halte deren Anliegen, die „Möglichkeit der Veränderung des Menschen und der Gesellschaft durch Erziehung“,¹²⁴ für eine Illusion und moralisch illegitim. Die Notwendigkeit der Berücksichtigung einer gesellschaftlichen Dimension wird insbesondere in der Bezugnahme auf den Bericht des Club of Rome deutlich.¹²⁵ Schulze spricht sich in diesem Kontext für ein die Erziehung

119 Ausgewählt wurden nach Jahren sortiert folgende Texte: 1977 (Schulze), 1978 (Blankertz, Brumlik), 1979 (W. Flitner), 1980 (Reyer), 1981 (Lehmann/Oelkers, Leschinsky, Kemper, Thiersch, Illich), 1982 (Bittner, Schäfer), 1983 (Scheuerl, Lehmann, Holzkamp/Stepka, Hornstein) und 1985 (Winkler).

120 Flitner 1979.

121 Ähnlich kann Vogel nachweisen, dass die mit den „pädagogischen“ 1968ern verbundenen Begriffe wie „anti-autoritär“ oder „Kinderladen“ keinen nennenswerten Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs, wie er sich in ihren Fachzeitschriften bis 1971 widerspiegelt, gefunden haben (Vogel 2021, S. 64).

122 Lehmann/Oelkers 1981, S. 105.

123 Ebd., S. 106.

124 Ebd.

125 Thiersch 1981, Schulze 1977.

integrierendes Lernen aus, welches sich nicht auf das individuelle Lernen beschränke, sondern gesellschaftliches und gemeinschaftliches Lernen und somit gemeinsames Weiterdenken ermögliche.¹²⁶ Das Fehlen eines „gesellschaftlichen Anspruchs“¹²⁷ in der Antipädagogik beklagen viele Autor:innen. Leschinsky formuliert, dass eine „kulturkritische[] Perspektive“¹²⁸ ausgeblendet werde.¹²⁹ Die Pädagogik der Glockseeschule kritisierend formuliert Kemper, dass diese „nicht anders als antipädagogische Konzeptionen, von den historisch-konkreten Lebensbedingungen der Kinder ebenso wie von den politisch-sozialen Funktionen institutioneller Erziehung und Ausbildung“¹³⁰ abhebe. Insbesondere die Thematisierung des Verlusts der gesellschaftsverändernden Möglichkeit von Erziehung angesichts der (bildungs-)politischen Veränderungen sowie die Verteidigung ihrer anhaltenden Bedeutung zeichnet die Argumentation der analysierten Texte aus.¹³¹ Und so bestätigt sich, was Tenorth bereits in seiner Analyse der ZfPäd ausführte: Ihre Autor:innen betonen, dass „Erziehungsfragen sich erst im historisch-sozialen Kontext sinnvoll formulieren“¹³² lassen und halten somit an der „Komplexität des pädagogischen Problems in seiner historischen Praxis“¹³³ fest.

5.2 Die Notwendigkeit von Erziehung

Wie die Antipädagogik und ihre Rezeption in der pädagogischen Diskussion als Symptome für eine Verunsicherung der Erziehungswissenschaft herausgestellt wurden, wird auch in der ZfPäd die mangelnde öffentliche¹³⁴ Relevanz der Erziehungswissenschaft, insbesondere für pädagogische Praktiker:innen¹³⁵ bedauert. Die Antipädagogik bietet für Winkler den Anlass,¹³⁶ den Verlust der geisteswissenschaftlichen Tradition und der aus seiner Sicht traditionellen Pädagogik zu konstatieren und die Gültigkeit und Aktualität ihrer Argumente aufzuzeigen. Den Verlust der einheimischen Ideen beklagen auch Lehmann/Oelkers, die die Antipädagogik als „polemische[n] Reflex auf die Zusammenhanglosigkeit moderner Erziehungswissenschaften, die ihre Idee selbst nicht mehr in der Idee der Erziehung suchen“, se-

126 Schulze 1977, S. 61–62.

127 Thiersch 1981, S. 28.

128 Leschinsky 1981, S. 520.

129 Ähnlich verweist Reyer auf die mangelnde, aber mögliche historische Begründung der Antipädagogik. Reyer 1980, S. 55. Ebenso kritisiert Lehmann in der Rezeption Winklers den fehlenden Zusammenhang zwischen „Politik und Pädagogik“ (1983, S. 314). Und Schäfer verweist auf die Notwendigkeit die historisch-gesellschaftliche Situation zu berücksichtigen (1982, S. 789 u. 795).

130 Kemper 1981, S. 547.

131 Schulze 1977, S. 57; Thiersch 1981, S. 28.

132 Tenorth 1986, S. 52.

133 Ebd., S. 53.

134 Scheuerl 1983, S. 313.

135 Winkler 1985, S. 65.

136 Ebd., S. 72.

hen.¹³⁷ Die bereits von Tenorth in seiner Analyse diagnostizierte Rückbesinnung auf die Relevanz der eigenen pädagogischen Begrifflichkeiten ist in der Rezeption der Antipädagogik deutlich in Bezug auf den Erziehungsbegriff zu verzeichnen.¹³⁸ Lehmann/Oelkers bestimmen sogleich grundsätzlich, dass wie man nicht nicht handeln könne, man „praktisch auch nicht nicht erziehen [können], sofern ‚erziehen‘ eine bestimmte Art Handeln“ meine.¹³⁹ Hinsichtlich der Frage nach der Relevanz von Erziehung verweist Wilhelm Flitner nicht auf die Antipädagogik, sondern auf das Forum *Mut zur Erziehung*¹⁴⁰ und berichtet, radikale Erziehungs- und Schulkritik verbindend, dass es in der „jüngsten Pädagogik [...] radikale Angriffe auf die Erziehung als solche“¹⁴¹ und die Schule als „Zwangsanstalt“¹⁴² gebe. In Kant’scher Tradition argumentiert er demgegenüber, dass das Kind der Erziehung bedürfe, um kultiviert zu werden und dies die Disziplinierung voraussetze. Erziehung sei also sittlich geboten, entscheidend sei nur die Methode, und diesbezüglich bescheinigt er der reformpädagogischen Praxis viele gelungene Ansätze. Kemper schließt in seiner Analyse der Glockseeschule mit explizitem Bezug zur Antipädagogik an diese Argumentation Flitners an. An der Glockseeschule, die nicht in antipädagogischer, sondern in antiautoritärer Tradition steht,¹⁴³ würden die Kinder sich „zwar ‚gemütlich einrichten‘, seien aber z. B. nur mit Mühe zum Aufräumen ihrer Unterrichtsgegenstände zu bewegen“.¹⁴⁴ Die „Glocksee-,Pädagogik“,¹⁴⁵ die hier als Pädagogik nur in Anführungszeichen auftaucht, begreife die „Erziehungsaufgabe der Erwachsenen nur als Negation ihres Herrschaftsanspruchs“¹⁴⁶ und verkenne dabei, so fügt Kemper in Bindestrichen ein, „ähnlich wie die sog. ‚Antipädagogik‘“, die „dialektische Problemstruktur des Generationenverhältnisses“, die darin liege – und hier taucht erneut das Disziplinierungsargument auf – „Kinder zu situationsübergreifenden Versagungsleistungen befähigen zu müssen, um sie situativen Handlungsbedingungen und -zwängen in der sozialen Realität nicht widerstandslos auszuliefern (Braunmühl 1976, Kupffer 1974)“.¹⁴⁷ Mit Bezug auf Braunmühl und Kupffer verdeutlicht Kemper, dass die Glockseeschule mit ihrem pädagogischen Konzept die Kinder überfordere. In der Analyse der Zfpäd wird deutlich – und hier ist der Perspektive Winklers zuzustimmen –, dass die „bisherige Kritik an der Antipädagogik, die ei-

137 Lehmann/Oelkers 1981, S. 106.

138 Ebenso bei Blankertz 1978; Flitner 1979; Lehmann/Oelkers 1981; Kemper 1981; Schäfer 1982; Bittner 1982; Hornstein 1983.

139 Lehmann/Oelkers 1981, S. 123.

140 Flitner 1979, S. 499; ähnlich auch bei Winkler 1985, S. 72f.; Brumlik 1978, S. 103.

141 Flitner 1979, S. 499.

142 Ebd.

143 Negt 2008, S. 91.

144 Kemper 1981, S. 547.

145 Ebd.

146 Ebd.

147 Ebd.

gene miteingeschlossen“ diese „benutzt [habe,] um sich über Erziehung wieder zu vergewissern“.¹⁴⁸

Zwei Texte, die für die vorliegende Fragestellung von Relevanz sind, fallen aus diesen beiden aufgezeigten Lesarten heraus, da sie, wenn auch sehr unterschiedlich, die antipädagogische Perspektive grundsätzlich positiv aufgreifen: Zum einen der Text von Ivan Illich, der die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen ins Zentrum rückt, indem er diese – ohne Bezug auf die Antipädagogik – als Grundproblem in der Frage nach Erziehung bezeichnet¹⁴⁹ und sich für ein „un-erzogenes Aufwachsen“¹⁵⁰ ausspricht, dabei aber im Gegensatz zu den hier diskutierten Antipädagogen die historischen Bedingungen stark berücksichtigt. Ähnlich abweichend ist zum anderen der Text von Holzkamp/Stepka, die als einzige Autorinnen im untersuchten Korpus die historische Dimension um die Kritik am Patriarchat erweitern und damit die Einordnung der Antipädagogik neu justieren. So wehren sie sich in ihrem Beitrag „gegen die Zumutung“,¹⁵¹ ihr Leben mit Kindern von „patriarchalen Erziehungs- und Antipädagogikkonzepten“¹⁵² bestimmen zu lassen. Der Antipädagogik als „ein Erkenntnisinstrument für Pädagogen, die eigene (schwarze) pädagogische Vergangenheit aufzuarbeiten“,¹⁵³ stellen sie als Mütter ihre „gelebte“ Antipädagogik¹⁵⁴ gegenüber, die darin bestünde, sich gegen die meiste Pädagogik und die zerstörerischen Umweltbedingungen zu wehren.

Zeigt sich in den sich mehr oder weniger umfänglich auf die Antipädagogik beziehenden Texten in der ZfPäd aus den Jahren 1975–1985 bis auf jene zwei Ausnahmen eine relativ eindeutige Ablehnung der antipädagogischen Forderung nach der Abschaffung von Erziehung, und dass die Notwendigkeit derselben insbesondere in ihrer historischen und gesellschaftsverändernden Funktion begründet wird, so gilt es abschließend, die Leerstellen der pädagogischen Diskussion zu erfassen.

6 Fazit: Antipädagogik als Krisensymptom und Leerstellen der antipädagogischen Rezeption

Die Antipädagogik sowie ihre in die gesellschaftlichen und disziplinären Entwicklungen eingebettete erziehungswissenschaftliche Rezeption kann als Symptom einer Verunsicherung oder Krise der Erziehungswissenschaft begriffen werden, sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch in ihrem Selbstverständnis.

148 Winkler 1983, S. 537.

149 Illich 1981, S. 44.

150 Ebd., S. 41.

151 Holzkamp/Stepka 1983, S. 379.

152 Ebd., S. 372.

153 Ebd., S. 379.

154 Ebd.

Zeigt sich in der Rezeption in der ZfPäd, dass die Antipädagogik hier gerade für den Mangel an Berücksichtigung der historischen und gesellschaftlichen Bedingungen bezüglich der Infragestellung von Erziehung und Pädagogik kritisiert wird, so wird gleichzeitig deutlich, dass dem zuvor im disziplinären Diskurs aufgezeigten Rückzug vom Erziehungsbegriff, für den die antipädagogische Forderung der Abschaffung von Erziehung symptomatisch ist, in der erziehungswissenschaftlichen Rezeption zumindest in Teilen entgegengewirkt und der Erziehungsbegriff als einheimischer Begriff verteidigt wird. Die vorliegende Analyse kann also begriffsgeschichtlich zeigen, dass in der antipädagogischen Rezeption die Verhandlung von Erziehung einerseits die von Stisser und Tenorth aufgezeigte abnehmende Relevanz und eine Krise der Legitimität von Erziehung zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig wird disziplingeschichtlich deutlich, dass die Krise der Erziehungswissenschaft durch die Rückbesinnung auf den einheimischen Begriff der Erziehung zu bearbeiten versucht und somit die. Die von den Antipädagogen geforderte Abschaffung von Erziehung von den Erziehungswissenschaftler:innen abgelehnt wird.

In der antipädagogischen Rezeption zeigt sich zudem anhand der bereits aufgezeigten Leerstelle eine Ambivalenz pädagogischen Denkens und Handelns. Aus der Analyse ergeben sich verschiedene Annahmen dafür, dass die in der Antipädagogik ignorierte oder zumindest vernachlässigte Schutzbedürftigkeit von Kindern vor dem Handeln auch nicht-erziehender Erwachsener in der Rezeption derselben kaum gesehen wird. (1) Zunächst ist in der Auseinandersetzung mit der Antipädagogik häufig festzustellen, dass diese als bloße Projektionsfolie verwendet wird, um – wie Winkler formuliert – „sich über Erziehung wieder zu vergewissern“. ¹⁵⁵ Die „etablierten Erziehungswissenschaftler“ so Gruschka, stünden „fast geschlossen gegen sie in einer Ablehnungsfront“. ¹⁵⁶ (2) Des Weiteren werden die von der Antipädagogik aufgeworfenen theoretischen Probleme – wie z. B. die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit – nicht gesehen ¹⁵⁷ oder nicht ernst genommen bzw. für nicht relevant erachtet. ¹⁵⁸ (3) Zudem wird den als theoretisch identifizierten Problemen, wie etwa der Romantisierung von Kindheit, zwar die Relevanz der historischen Bezüge gegenübergestellt, jedoch nicht die damit einhergehenden Schwierigkeiten, wie etwa das Ausblenden von Machtverhältnissen, thematisiert. (4) Auch wird die Nicht-Erziehung für Kinder problematisiert. Allerdings werden hier die Vernachlässigung der Kinder, z. B. im Vergleich mit Kaspar Hauser, ¹⁵⁹ die sich beim fehlenden

155 Winkler 1983, S. 537.

156 Gruschka 1988, S. 331.

157 Oelkers 1998, S. 228.

158 Gruschka 1988, S. 337.

159 Scheuerl 1983, S. 313.

Lernen für Kinder ergebenden Schwierigkeiten¹⁶⁰ oder der Konsum von Alkohol¹⁶¹ thematisiert, nicht aber die Möglichkeit, dass die Erwachsenen selbst zur Gefahr für die Kinder werden können. (5) Die von Gruschka betonte „Parteinahme“ der Antipädagogen für „die Kinder und Jugendlichen als Opfer von Erziehung“¹⁶² verkehrt sich in ihr Gegenteil, denn sie führt dazu, dass Kinder als Opfer von nicht-erziehenden Erwachsenen nicht thematisierbar sind. Zu vertiefen wäre dies bezüglich des von Baader beschriebenen „spezifische[n] Diskursraum[s]“ der 1970er Jahre, in dem die „Grenze zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität nicht primär im Fokus der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und Thematisierung“¹⁶³ stand. Wie auch die Antipädagogik war dieser Diskursraum durch den zeitgenössischen internationalen Kindheitsdiskurs geprägt, der die „generationale Ordnung“, die auf einer eindeutigen Trennung zwischen Kindheitsstatus und Erwachsenenstatus basiert,¹⁶⁴ kritisch befragte.

Es bleibt zu resümieren, dass in der Rezeption der Antipädagogik, die als Symptom einer Krise des Erziehungsbegriffs und damit verbunden der Erziehungswissenschaft in den 1970er und 1980er Jahren verstanden werden kann, bezüglich der von ihr als gewaltvoll proklamierten und abzuschaffenden Erziehung eine Leerstelle hinsichtlich des kaum thematisierten und möglicherweise angesichts der zeitgenössischen Kindheitsdiskurse auch schwierig zu thematisierenden Schutzes von Kindern vor den Handlungen auch nicht-erziehender Erwachsener sichtbar wird.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Quellen

- Behrens, Heide/Förstermann, Gisela (1980): Anti-Pädagogik. Polemik wider den ‚Hackethal der Pädagogik‘. In: *päd.extra*, H. 3, S. 41–45.
- Bittner, Günther (1982): Der Wille des Kindes. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 28, H. 2, S. 261–272.
- Blankertz, Herwig (1978): Handlungsrelevanz pädagogischer Theorie. Selbstkritik und Perspektive der Erziehungswissenschaft am Ausgang der Bildungsreform. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24, H. 2, S. 171–182.
- Braunmühl, Ekkehard von (1975/1991): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim.
- Braunmühl, Ekkehard von (1976): Das Kind in der Familie. In: Braunmühl, Ekkehard von/Kupfer, Heinrich/Ostermeyer, Helmut (Hg.): *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt a. Main, S. 11–56.
- Braunmühl, Ekkehard von (1978): *Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz; zur Beseitigung der Unsicherheit im Umgang mit Kindern; ein Lernbuch*. Frankfurt a. M.

160 Vgl. Flitner 1982, S. 48; Oelkers/Lehmann 1983, S. 75.

161 Vgl. Flitner 1982, S. 48.

162 Gruschka 1988, S. 307.

163 Baader 2017, S. 56.

164 Ebd., S. 72.

- Brezinka, Wolfgang (1971): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim.
- Brumlik, Micha (1978): Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik. In: Blankertz, Herwig (Hg.): Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beitr. vom 6. Kongress d. DGfE. Weinheim, Basel, S. 103–115.
- Dahmer, Ilse/Weniger, Erich (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim.
- Flitner, Andreas (1977): Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München.
- Flitner, Andreas (1982): Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin.
- Flitner, Wilhelm (1979): Ist Erziehung sittlich erlaubt? In: Zeitschrift für Pädagogik 25 H. 4, S. 499–504.
- Gössling, Hans J. (1997): Antipädagogik in der Pädagogik? Zur antipädagogischen Provokation der Erziehungswissenschaft. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, H. 3, S. 320–334.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar.
- Heiland, H. (1986): Antipädagogik als Gegenstand der Richtlinien Erziehungswissenschaft in der gymnasialen Oberstufe. In: Der Pädagogikunterricht 6, H. 1, S. 10–24.
- Hinte, Wolfgang (1980): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen u. Praxis des selbstbestimmten Lernens. Opladen.
- Hinte, Wolfgang (1986): Antipädagogik. In: päd.extra, H. 2, S. 41–45.
- Holzkamp, Christine/Stepka, Gisela (1983): Leben und Wissenschaft. Einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der DGfE. Basel, S. 372–380.
- Hornstein, Walter (1983): Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Benner, Dietrich/Heid, Helmut/Thiersch, Hans (Hg.): Beiträge zum 8. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 59–79.
- Illich, Ivan (1981): Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters. In: Mollenhauer, Klaus/Parmentier, Michael/Thiersch, Hans (Hg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 41–48.
- Kemper, Herwart (1981): Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 4, S. 539–549.
- Klemm, Ulrich (2015): Antipädagogik. Erziehung als Mythos. In: unerzogen, H. 3, S. 6–9.
- Kupffer, Heinrich (1974): Antipsychiatrie und Antipädagogik. Erziehungsprobleme in der ‚totalen Institution‘. In: Die Deutsche Schule 66, H. 9, S. 591–604.
- Lehmann, Thomas (1983): Besprechung: Michael Winkler: Stichworte zur Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, H. 2, S. 313–316.
- Lehmann, Thomas/Oelkers, Jürgen (1981): Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 1, S. 105–125.
- Leschinsky, Achim (1981): Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik 27, H. 4, S. 519–538.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Oelkers, Jürgen/Lehmann, Thomas (1983): Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. Braunschweig.
- Reyer, Jürgen (1980): Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik 26, H. 1, S. 51–72.
- Ruder, Georg (1989): Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, H. 4, S. 575–594.
- Schäfer, Alfred (1982): Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis. Zur Diskussion um den Stellenwert der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 28, H. 5, S. 785–796.

- Scheuerl, Hans (1983): Besprechung: Andreas Flitner: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, H. 2, S. 309–313.
- Schoenebeck, Hubertus von (1982): Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung. München.
- Schulze, Theodor (1977): Kann Erziehung die Gesellschaft verändern? In: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der DGfE. Weinheim, Beltz, S. 57–86.
- Teske, Rita (1983): Antipädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 11, S. 530–531.
- Thiersch, Hans (1981): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. In: Mollenhauer Klaus/Parmentier, Michael/Thiersch, Hans (Hg.): Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der DGfE. Weinheim, Basel, S. 27–40.
- Winkler, Michael (1982): Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart.
- Winkler, Michael (1983): Erfolgsgeschichte der Antipädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 35, H. 11, S. 532–537.
- Winkler, Michael (1985): Über das Pädagogische an der Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 31, H. 1, S. 65–76.
- Wolff, Reinhart (1973): Erziehung ohne Zwang? Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. In: Kron, Friedrich W. (Hg.): Antiautoritäre Erziehung, Bad Heilbrunn. S. 16–26.
- Zimmermann, Peter (1984): Biedere Argumentation. In: betrifft:erziehung 17, H.3, S. 64–65.

Literatur

- Baader, Meike Sophia (2017): Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem „Ghetto der Kindheit“. Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren. In: Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln u. a., S. 55–84.
- Baader, Meike Sophia (2021): Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse. Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hg.). 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a. M., S. 179–209.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2007): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. 3,2. Staatliche Schulreform und Schulversuche in den westlichen Besatzungszonen und in der BRD. Weinheim.
- Berg, Christa/Herrlitz, Hans-Georg/Horn, Klaus-Peter (2004): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden.
- Bernhard, Armin (2009): Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung. In: Bernhard, Armin/Keim Wolfgang (Hg.): 1968 und die neue Restauration. Frankfurt a. M., S. 71–90.
- Casale, Rita (2016): Der Untergang des Geistes, der Aufstieg der Evidenz. Wissensgeschichtliche Überlegungen zur Vergangenheit und Zukunft der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid/Caruso, Marcelo/Reh, Sabine/Salaschek, Ulrich/Stiller, Jurik (Hg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der DGfE. Opladen, Berlin, Toronto, S. 43–56.
- Doering-Manteuffel, Anselm (2000): Westernisierung. Politisch-ideeller und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik bis zum Ende der 60er Jahre. In: Schildt, Axel (Hg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. S. 311–341.
- Doering-Manteuffel, Anselm; Raphael, Lutz (2012): Nach dem Boom. Perspektiven auf die Zeitgeschichte seit 1970. Göttingen.

- Friedrichs, Jan-Henrik (2017): Die Indianerkommune Nürnberg. In: Baader, Meike Sophia/Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hg.): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968. Köln u. a., S. 251–282.
- Freytag, Tatjana (2021): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der 68er Bewegung. In: Baader, Meike Sophia/Freytag, Tatjana/Sager, Christin (Hg.). 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte. Frankfurt a. M. S. 45–57.
- Hoffmann, Dietrich (Hg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim.
- Hoffmann-Ocon, Andreas/Criblez, Lucien (2018): Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: Reh, Sabine/Geiss, Michael (Hg.): Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Bad Heilbrunn, S. 9–28.
- Keiner, Edwin (2015): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung – Begriffe und funktionale Kontexte. In: Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hg.): Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung, S. 13–34.
- Klemm, Ulrich (2003): Zur Relevanz und Rezeption antiautoritärer Erziehungsmodelle und der Antipädagogik für die Bildungsreform. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Baltmannsweiler, S. 50–82.
- Koselleck, Reinhart (1972): Einleitung. Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. XIII-XXVII.
- Kraushaar, Wolfgang (2008): Achtundsechzig. Eine Bilanz. Berlin.
- Linke, Angelika (2003): Begriffsgeschichte – Diskursgeschichte – Sprachgebrauchsgeschichte. In: Dutt, Carsten (Hg.): Herausforderungen der Begriffsgeschichte. Heidelberg, S. 39–49.
- Mattes, Monika (2020): „Mut zur Erziehung“, „humane Schule“ und Konservatismus. Neue pädagogische Wertesemantiken in den Schuldebatten der 1970er Jahre. In: Geiss, Michael/Reh, Sabine (Hg.): Schwerpunkt: Konservatismus und Pädagogik im Europa des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn, S. 116–129.
- Mutschler, Dieter (1986): Erziehung – nein danke! Ein kritischer Rückblick auf zehn Jahre Antipädagogik. In: Welt des Kindes, H. 2, S. 142–148.
- Oelkers, Jürgen (1991): Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 1, S. 13–18.
- Oelkers, Jürgen (1998): Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft. In: Führ, Christoph (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. München, S. 217–243.
- Paffrath, Hartmut F. (1989): Die antipädagogische Bewegung. In: Klemm, Ulrich/Treml, Alfred K. (Hg.). Apropos Lernen. Alternative Entwürfe und Perspektiven zur Staatsschulpädagogik. München, S. 283–297.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken. Paderborn.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945. In: Fatke, Reinhard/Oelkers, Jürgen (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart, Bd. 60. Weinheim, S. 66–84.
- Roth, Roland/Rucht, Dieter (2008): Die Sozialen Bewegungen in Deutschland seit 1945. Ein Handbuch. Campus.
- Sarasin, Philipp (2021): 1977. Eine kurze Geschichte der Gegenwart. Berlin.
- Schmid, Michaela (2011): Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Bad Heilbrunn.
- Skinner, Quentin (2009): Visionen des Politischen. Orig.-Ausg., Hg. v. Marion Heinz. Frankfurt am Main.

- Stisser, Anna (2021): „Erziehung“ in erziehungswissenschaftlichen Lexika von 1895 bis 1989. Göttingen.
- Tändler, Maik (2016): Das therapeutische Jahrzehnt. Der Psychoboom in den siebziger Jahren. Göttingen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘. In: Fatke, Reinhard (Hg.): Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse. Weinheim; Basel, S. 21–85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Erziehungswissenschaft in Deutschland – Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hrg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen/Bloomfield (3., erw. und aktu. Auflage), S. 133–173.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Rückblick auf ein pädagogisiertes Jahrhundert. Emphase und Ernüchterung, Befreiung und Unterdrückung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64 H. 1, S. 51–60.
- Vogel, Katharina (2021): Hatte das Jahr 1968 Folgen für die Semantik der Erziehungswissenschaft? Möglichkeiten und Grenzen von ‚distant reading‘ in der empirischen Wissenschaftsforschung. In: Erdmann, Daniel/Vogel, Katharina (Hg.): Erziehungswissenschaft aus der Distanz. Empirische Studien. Göttingen. S. 49–76.
- Winkler, Michael (2012): Antipädagogik. In: Horn, Klaus Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.). Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Aa, Karl von der – Gruppenprozesse. Bad Heilbrunn, S. 50



<https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/C98447UR>

Autorin

Dr. Selma Haupt

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
s.haupt@katho-nrw.de