

Pädagogische Rundschau

1

Januar/Februar 2020

74. Jahrgang / 2020



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro*

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach

Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau

PR@uni-landau.de, <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/>

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print), Jahresabonnement 94,95 € (Print), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz CC-BY 4.0 wiederverwendbar. à <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,

Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,

August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg,

Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan

PETER LANG



ISSN 0030-9273 – ISSN-online 2365-8142

Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Fehlerstraße 8, 12161 Berlin

<http://www.peterlang.com>



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Prof. Dr. Hans-Ulrich Grunder
Thürlacker 41
CH-3033 Wohlen bei Bern

Prof. Dr. Peter Kauder
TU Dortmund
FK für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Soziologie
Emil Figge-Str.51
44221 Dortmund

PD Dr. Anke Lindemann
Jägerweg 8
35091 Cölbe

Dr. Jörg-W.Link
Universität Potsdam
Department Erziehungswissenschaft
Karl-Liebknecht Str.24-25
14476 Potsdam

Prof. Dr. Andreas Pehnke
Universität Greifswald
Institut für Erziehungswissenschaft
Ernst-Lohmeyer-Platz
317487 Greifswald

Prof. Dr. Annedore Prengel
Im Bogen 15c
14471 Potsdam

Dipl.Päd. Ernst Daniel Röhrig
Universität Trier Fachbereich I
– Bildungswissenschaften
Universitätsring 15
54296 Trier

Prof. Dr. Hanno Schmitt
Im Bogen 15c
14471 Potsdam

Prof. Dr. Sabine Seichter
Fachbereich Erziehungswissenschaft der
Paris-Lodron-Universität Salzburg
Erzabt-Klotz-Str. 1
A- 5020 Salzburg

INHALT

BEITRÄGE UND BERICHTE

*Anke Lindemann / Jörg-W. Link /
Annedore Prengel / Hanno Schmitt:*
Inklusive Tendenzen in der langen
Geschichte grundlegender Bildung
– Historische Spurensuche zum
100-jährigen Bestehen der
Grundschule 3

Hans-Ulrich Grunder:
Die Beziehungen der deutsch-
sprachigen Pädagogik und Erziehung-
swissenschaft zum Institut Jean-
Jacques Rousseau in Genf
(1912-1932) 17

Andreas Pehnke:
Willy Steiger (1894-1976): Vom
kreativen Versuchsschullehrer zum
Mit-Initiator einer öffentlichen
Diskussion über die Aufwertung
von Reformpädagogik in der
„Tauwetterperiode“ 1956 39

Ernst Daniel Röhrig:
Schulentwicklungsberatung,
Neue Steuerung und Evidenz:
Angebot oder Zumutung? Zur
Vermittelbarkeit gesellschaftlicher
Reproduktionsansprüche im
Pädagogischen System 63

<i>Sabine Seichter:</i> Thomas Bernhard als Zeuge nationalsozialistischer Kindheit. Oder: „Die Ursache“ als Gedenkstättenpädagogik	79
--	----

BUCHBESPRECHUNGEN

<i>Peter Kauder:</i> Böhm, Winfried / Seichter, Sabine: Wörterbuch der Pädagogik, 17.Auflage	89
---	----

<i>Hans-Ulrich Grunder:</i> Skiera, Ehrenhard: Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im ‚Jahrhundert des Kindes‘	95
---	----

SELBSTANZEIGE

<i>Beatrice Sasha Kobow:</i> Der Sprung in die Sprache oder Denken als-ob	99
---	----

AUTORENSPIEGEL	105
----------------	-----

RUNDSCHAU	107
-----------	-----

NEUERSCHEINUNGEN	117
------------------	-----

Anke Lindemann / Jörg-W. Link / Annedore Prengel / Hanno Schmitt

Inklusive Tendenzen in der langen Geschichte grundlegender Bildung – Historische Spurensuche zum 100-jährigen Bestehen der Grundschule

1. Einleitung

Ansätze, *grundlegende* und *gemeinsame* Bildung für möglichst alle Angehörigen nachwachsender Generationen zu ermöglichen, kennzeichnen vielfältige Auseinandersetzungen in modernen Gesellschaften seit ihren Anfängen in feudalistischen Kontexten bis hin zu aktuellen Bemühungen um Inklusion. In Deutschland stellt dazu die Gründung der Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik einen einschneidenden historischen Meilenstein dar.

Vor diesem Hintergrund sucht der Beitrag nach Antworten auf die Frage: Werden in der langen Vorgeschichte sowie in gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen Tendenzen der Teilhabe an gemeinsamer grundlegender Bildung für alle erkennbar? Orientierung bieten dabei Vorgaben der UNESCO, die grundlegende Bildung heute in der Bildungsstufe der primary education mit engen Verbindungen zur lower secondary education verorten.¹ Zugleich folgen wir den Empfehlungen der KMK², die Inklusion als Entwicklungsaufgabe formuliert: „Die Grundschule als Schule für alle Kinder gestaltet Unterricht und Schulleben so, dass

jedes Kind ungeachtet seiner Herkunft und Leistungsfähigkeit gemeinsam mit anderen leben und lernen kann. Damit wird ein weiter Inklusionsbegriff umrissen, der heterogene Gruppenzugehörigkeiten umfasst. Wenn in diesem Beitrag von „inklusive Tendenzen“ die Rede ist, so werden damit partielle, unvollständige Ansätze der Entwicklung gemeinsamen Lernens in der Bildung bezeichnet.

Unsere bildungshistorische Spurensuche berücksichtigt ausgewählte, im Hinblick auf die Fragestellung einschlägige Forschungsbefunde, die sich vor allem auf die verwobene ideen- und institutionengeschichtliche Ebene beziehen. Der Beitrag blickt vor allem auf deutsche Entwicklungen und verweist stellenweise auf international einflussreiche Auseinandersetzungen um grundlegende Bildung. Er umfasst drei Teile. Zunächst wird die geschichtstheoretisch begründete Perspektive, die wir auf das Thema einnehmen, transparent gemacht (2). Anschließend werden streifenartig Aspekte der langen Geschichte grundlegender Bildung untersucht (3). Dabei werden universalistische Orientierungen (3.1), soziokulturelle Ungleichheiten (3.2), Geschlechterdifferenzen (3.3)

und differente leistungsbezogene Dis/Abilities (3.4) berücksichtigt. Der Schlussteil (4) bündelt die Ergebnisse der historischen Spurensuche.

2. Chronoferente Zugänge zu grundlegender Bildung

Neuere geschichtstheoretisch begründete Ansätze wagen es, weite Horizonte zu eröffnen und langfristige Entwicklungen zu erkunden⁴, ohne dabei – „postmodern aufgeklärt“ – epochentypische, kulturell bedingte und ortsspezifische Differenzen zu negieren. Mit der Theorie der „Chrono-ferenzen“⁴⁵ wird ein Verfahren begründet, das thematische Sichtachsen zwischen heute Fragenden und ihren historischen Gegenständen konzipiert, um Entwicklungen im weiten Horizont großer Zeiträume fokussiert zu erkunden. Vor dem Hintergrund dieser aktuellen historiografischen Erkenntnisse plädieren wir für plurale Forschungsperspektiven, die sowohl detail- als auch horizontbezogene Zugänge nutzen. Anhand der chronoferenten Fokussierung unseres Beitrags nehmen wir – so weit wir wissen erstmals bezogen auf die Entwicklung grundlegender Bildung – mit punktuellen Tiefenstudien begründete Langzeitereignisse in den Blick. Unsere Sichtachse wird konstituiert und begrenzt durch die Frage nach umkämpften Tendenzen *grundlegender* Bildung und *gemeinsamer* Bildung; wir berücksichtigen dabei besonders Aspekte der ökonomischen Lebenslage, des Geschlechts und der Behinderung.

In einem weiten Horizont, der vielseitige punktuelle Einblicke in die Geschichte grundlegender Bildung zulässt, wird die Einsicht begründet, dass die Entwicklung der Grundschule in einer auf einer langandauernden, hochkomplexen und nicht linearen Vorgeschichte des Ringens um Bildungsbeteiligung möglich werden

konnte. Angesichts ihrer Kontingenzen, Brüche und Unabgeschlossenheiten musste diese Entwicklung aber keineswegs zwangsläufig erfolgen und wird auch zukünftig mit Unvorhersehbarkeiten zu tun haben.

Schon in der Entstehungszeit der Grundschule argumentierten pädagogische Zeitgenossen, ebenso wie die bildungshistorische Forschung⁶, damit, „daß auch die Grundschule etwas *geschichtlich Gewordenes* [Herv. i. O.] ist und daß ihre Leitgedanken Jahrhunderte zurückliegen“⁷. Im vorliegenden Beitrag werden ideen- und institutionengeschichtliche Tendenzen grundlegender Bildung nachgezeichnet, die der Gründung der Grundschule vorausgingen und sie angesichts stets gegebener historischer Unvorhersehbarkeiten und Kontingenzen schließlich erst möglich machten. Gesucht wird nach Ereignissen, deren individuelle Protagonisten und kollektive Akteure sich gegen gedanklich-programmatische Ausgrenzungen von grundlegender Bildung und institutionelle Diskriminierungen wenden – darin besteht ihr Bezug zu grundlegender inklusiver Bildung.

3. Historische Streiflichter auf Kämpfe um grundlegende Bildung

Die historische Suche deckt auf, dass sich Anstrengungen gegen die Beeinträchtigung des Zugangs zu *grundlegender* und *gemeinsamer* Bildung als außerordentlich vielseitig und langfristig erweisen. Sie leben hartnäckig zu verschiedensten Zeiten und an verschiedensten Orten auf und gehen situativ auch unter. Die folgenden Abschnitte belegen, dass die Gründung der Grundschule auf einer hochkomplexen Vorgeschichte beruht⁸, zu der universelle und gruppenbezogene Strömungen der

Stärkung des Zugangs zu grundlegender Bildung gehören.

3.1 *Allen Alles zu lehren – universalistisch orientierte Perspektiven*

In weiter historischer Perspektive lässt sich nachzeichnen, dass mit frühen neuzeitlichen Entwicklungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen zunehmend schriftsprachliche, mathematische und sachbezogene Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen. Die Geschichtsschreibung kennt lokal unterschiedliche Lernorte für elementare Bildung, wie zum Beispiel die privat geführten Klipp- und Winkelschulen, Klosterschulen, Land- oder Dorfschulen, in den Städten die deutschen Schulen, die unteren Klassen der Latein- und Bürgerschulen und weitere spezielle Schulen wie die Industrie- oder Garnisonsschulen. Mit dem Übergang zur Neuzeit beginnen Fürsten bereits in ihren Territorien die allgemeine Unterrichtspflicht, vor allem zum Zweck der Alphabetisierung, gesetzlich zu verordnen⁹.

Bereits in dieser Frühzeit der Entstehung des Schulwesens wird das Programm einer grundlegenden Bildung für alle erdacht und formuliert. In einem der Gründungsdokumente der Schulbildung, in der *Pampaedia* des in mehreren europäischen Regionen wirkenden Johan Amos Comenius (1592–1670)¹⁰ heißt es: *„Zunächst wünschen wir, dass in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentume geformt werden, sondern alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist [...]“*¹¹. Der zur Böhmischen Brüder-Unität gehörende Comenius begründet diesen Wunsch religiös mit dem Argument: *„[...] wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“*¹².

Comenius benennt gesellschaftlich relevante Lebenslagen seiner Zeitgenossen, um ihnen in universalistischer Perspektive einen egalitären Bildungsanspruch zuzusprechen. Diese universalistische Utopie, die zukunftsweisend ist, weil sie schon explizit alle Menschen gemeinsam einbezieht, wird in der frühen Entstehungszeit der Anfänge des modernen Schulwesens gedacht. Angesichts der trennenden und ausgrenzenden Strukturen und entsprechenden Ideologien in der langen Geschichte grundlegender Bildung mutet das bildungshistorische Erziehungsverständnis von Comenius sensationell an¹³.

Gut 100 Jahre später, im Zeitalter der Aufklärung, begründet die philanthropische Pädagogik den Bildungsanspruch aller Kinder erneut und kritisiert diskriminierende Bildungskonzeptionen radikal-universalistisch, obwohl sich in dieser Position stellenweise auch noch Belege für ständisch und geschlechtlich orientierte Hierarchisierungen finden. Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) formulierte in seinem 1772 erschienenen „Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen“: „Ich denke doch nicht, [...] daß man den Verstand eines Bauernkindes und seine Seele für Dinge einer andern Gattung hält als den Verstand und die Seelen der Kinder höherer Stände“¹⁴. Für diese universalistische Haltung werden Gründe genannt: „Menschen nicht tolerieren, weil sie verschieden sind an Hautfarbe, Kleidung, Sitten und über ihre Art, sich das Verhältnis der Menschen mit Gott vorzustellen [...], das ist mir ein unbegreifliches Rätsel“¹⁵.

Institutionengeschichtlich bedeutsam ist, dass 16 Jahre vor der Französischen Revolution im Dorf Reckahn (nahe der Stadt Brandenburg/Havel) die erste philanthropische Musterschule für alle Mädchen und Jungen des Dorfes im Jahr 1773 durch Friedrich Eberhard und Christiane Louise von Rochow gegründet wurde¹⁶.

Weitere Philanthropine folgten¹⁷. Philanthropische Experimentalschulen wurden ihrem universalistischen Anspruch in dem Maße gerecht, indem es ihnen gelang, bereits konfessions-, stände-, geschlechter- und kulturenübergreifend zu arbeiten.

Fast 20 Jahre später wird im revolutionären Frankreich¹⁸ von dem Aufklärer Marie Jean Antoine Nicolas Marquis de Condorcet (1743–1794) nachdrücklich ein universalistischer Rechtsanspruch auf Bildung begründet¹⁹. Condorcet war einer der Theoretiker der Französischen Revolution und selbst an der *Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte* (1789) beteiligt. Er legte der verfassunggebenden Nationalversammlung im Jahr 1792 einen „Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens“ vor²⁰. Darin forderte er vor dem Hintergrund der Menschen- und Bürgerrechte, die Erziehung sei „einerseits so gleich und so allgemein zu verbreiten, andererseits so vollständig zu gestalten, wie die Umstände es erlauben; daß allen in gleicher Weise der Unterricht gegeben werden müsse, den auf alle auszudehnen möglich ist, aber keinem Teil der Bürger der höhere Unterricht verweigert werden dürfe“²¹. Der Unterricht, der mit einer Primarschule für alle Kinder beginnen soll, müsse „also universell sein“ und müsse sich zudem „auf alle Bürger erstrecken“²². Zwar erhielt Condorcets Plan z.T. Gesetzeskraft, doch im nachrevolutionären Frankreich blieben diese Ziele noch weitgehend Vision²³.

Zum Verständnis der Vorgeschichte der Grundschule im 19. Jahrhundert sind die folgenden Befunde zentral. Im Laufe dieses Jahrhunderts etablierte sich in den meisten europäischen Staaten ein öffentliches Schulsystem mit Allgemeiner Volksbildung. Auch in den deutschen Territorialstaaten wurde die bereits früher rechtlich dekretierte Unterrichtspflicht (für Preußen 1717 und 1763, für Bayern 1774,

für Württemberg bereits 1649) allmählich zur Realität einer Schulpflicht. Besuchten um 1800 z.B. in Preußen gerade einmal die Hälfte der Kinder eine Elementarschule, so weist die preußische Schulstatistik für das Jahr 1846 eine Schulbesuchsquote von bereits 78 % aus und für das Jahr 1864 eine Quote von 85 %. Vergleichend dazu lag der Anteil der Kinder, die eine Elementarschule besuchten, in Frankreich im Jahr 1850 bei 47 % und im Jahr 1867 bei rund 70 %²⁴. Gleichwohl kann man ab 1870 von einer weitgehenden Durchsetzung der Schulpflicht ausgehen und damit auch von einer grundsätzlichen und rechtlich kodifizierten Voraussetzung für eine allgemeine grundlegende Bildung²⁵.

Aber das flächendeckend sich entwickelnde Schulwesen war – trotz der frühen zunächst religiös und später menschenrechtlich begründeten egalitären Entwürfe – hierarchisch-ständisch strukturiert. Die preußische Entwicklung hat Kuhlemann²⁶ in einer überzeugenden Gesamtdarstellung für die Zeit zwischen 1794 und 1872 mit den Begriffen „Modernisierung und Disziplinierung“ charakterisiert. Auch für die quantitative und qualitative empirisch-statistische Expansion der Bildungslandschaft im 19. Jahrhundert liegen umfangreiche Forschungsbefunde vor²⁷. Bestimmte Minderheiten, vor allem behinderte Kinder, blieben jedoch ganz ausgeschlossen oder besuchten segregierende Einrichtungen (vgl. 3.4). Erbitterte Debatten um schulische Gemeinsamkeiten und Trennungen hielten daher an. Bekannte Protagonisten waren Friedrich Adolph Diesterweg (1790–1866) und Karl Friedrich Wilhelm Wander (1803–1879).

Als wichtiger Meilenstein in diesen Auseinandersetzungen gilt die Gründung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins 1848. Die Gründungsversammlung forderte u.a. eine „einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte, auf gemeinsamer

menschlich-volkstümlicher Grundlage beruhende deutsche Volksschule [...] als eine mit den übrigen Staatsanstalten gleichberechtigte und gleichverpflichtete“ (§1) Institution²⁸. Diese Forderungen wurden vom 1871 gegründeten Deutschen Lehrerverein weithin übernommen und vor allem angesichts der Sozialistengesetze im Deutschen Kaiserreich vehement – und weit bis ins 20. Jahrhundert hinein – vertreten.

Nach dem Ersten Weltkrieg bestimmte die Verfassung vom 11. August 1919 der ersten deutschen Demokratie, der Weimarer Republik, in Artikel 146, Abs. 1: „*Das öffentliche Schulwesen ist organisch auszugestalten. Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf*“. Mit dieser Einführung der vierjährigen Grundschule (Grundschulgesetz v. 28. 4. 1920)²⁹ wurde erstmals in der deutschen Schulgeschichte die bis dahin geltende Trennung von höherer und niederer Bildung für die Schuljahre 1–4 durchbrochen – trotz einiger Einschränkungen (s.u.).

Die gesetzliche Einführung der Grundschule muss im historischen Rückblick als „Glücksfall“³⁰ bewertet werden. Hans-Ulrich Wehler interpretiert die Gründung der Grundschule sogar als einen „beispiellose[n] Akt staatlicher Egalisierung“³¹. Ganz ähnlich fällt das Urteil von Bernd Zymek aus: Die Einführung der Grundschule ist „der entscheidende Reformschritt, der auf schulpolitischem Gebiet dem politischen Systemwechsel entspricht. [...] Man könnte sagen: Was auf politischem Gebiet das allgemeine und gleiche Wahlrecht, das ist auf dem Gebiet der Schule zu diesem Zeitpunkt die allgemeine obligatorische Grundschule. [...] Wenigstens für vier Jahre gilt die Forderung der Einheitsschulprogrammatiker: ‚Ein Volk, eine Schule‘. Die Grundschulreform begründet damit zu einem wesentlichen Teil die demokratische Legitimität des neuen Systems“³².

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass inklusive Tendenzen einer gemeinsamen grundlegenden Bildung für die ersten vier Schuljahre mit der Gründung der Grundschule maßgeblich realisiert worden sind, aber dass der Anspruch der neuen Schulform, Bildung für alle anzubieten in mehreren Hinsichten nicht erfüllt wurde. Darum geht es in den folgenden Abschnitten.

3.2 Bildung von Kindern ungleicher Herkunft – soziokulturelle Perspektiven

Mit der Einführung der Grundschule 1919 kommt es zu einem entscheidenden Schritt zur Überwindung der überkommenen ständischen Trennung zwischen niederem und höherem Schulwesen. Damit gilt der lange Weg zu gemeinsamer grundlegender Bildung für die ersten vier Schuljahre verfassungsrechtlich in Deutschland zwar – vom segregierenden Sonderschulwesen abgesehen – weitgehend als abgeschlossen. Zugleich wirft unsere bildungshistorische Spurensuche Schlaglichter auf fortdauernde soziale Ungleichheit.

Der schulpolitisch und -praktisch erfahrene Pädagoge und Schulrat Karl Eckardt analysierte: „Die Wünsche nach einer gemeinsamen Grundschule wuchsen zugleich auch in starkem Maße aus dem Kampf der Abhängigen und Entrechteten gegen die Vorrechte der anderen heraus“³³. Er verwies auf den Verfassungsauftrag, der mit der Grundschule verknüpft sei: „So soll die Grundschule die Forderungen der Reichsverfassung erfüllen helfen: Für den Übergang eines Kindes aus der Grundschule in eine weiterführende Schule sind seine Anlagen und Neigungen, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis maßgebend“³⁴.

Trotz der verfassungsrechtlichen Absicherung wurde dauerhaft Ablehnung laut. So empfanden Eltern, die es bis zur

Weimarer Republik gewohnt waren, die Elementarausbildung ihrer Kinder vor Eintritt in das Gymnasium Hauslehrern, Privatschulen oder den höheren Schulen angegliederten Vorschulen zu überlassen, die Grundschulpflicht als Zumutung und wehrten sich erbittert gegen die Erfüllung dieser Vorschrift.³⁵

Zugleich entwickelten sich unter den zahlreichen reformpädagogischen Schulen der Weimarer Republik³⁶ besonders in Berliner, Hamburger und Bremer Lebensgemeinschaftsschulen pädagogische, didaktische und methodische Ansätze, um die sozialen Verhältnisse ihrer meist aus proletarischen Kreisen stammenden Schülerinnen und Schüler schon im Grundschulalter zu verbessern. Die Bremer Lebensgemeinschaftsschulen untersuchten z.B. in größeren Schulprojekten die sozialen Lebensverhältnisse im Stadtteil, machten sich dabei auch Gedanken über die Zukunft der Arbeitsverhältnisse und berichteten über ihre Befunde und Analysen öffentlich auch in der Schulzeitung³⁷. Insgesamt ist festzuhalten, dass die Positionen und Schulrealitäten in der Weimarer Republik kontrovers und different blieben³⁸.

Während der NS-Zeit erfuhr der historische Prozess hin zu mehr Integration einen Bruch, der als „Zivilisationsbruch“ analysiert wurde.³⁹ Während die Vorschulen abgeschafft und die vier ersten Schuljahre den Volksschulen zugeordnet worden waren, machte das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 deutlich, dass nun Exklusion zu einem wesentlichen Kennzeichen der Schulentwicklung wurde. Diskriminierung und Ausgrenzung wurde gegen verschiedene Gruppierungen gerichtet, vor allem gegen jüdische Schülerinnen und Schüler. Auf der Grundlage der rassistischen und antisemitischen NS-Ideologie wurden sie ab 1933 schrittweise aus den öffentlichen Schulen verdrängt; nach der Pogromnacht 1938 wurde ihnen der Besuch deutscher Schulen untersagt

und 1942 wurde der Unterricht jüdischer Schülerinnen und Schüler gänzlich verboten (siehe auch 3.4).

Mit der Gründung der beiden deutschen Staaten nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelten sich zwei unterschiedliche Bildungssysteme. In der DDR wurde ein Einheitsschulsystem aufgebaut, das sich stark am sowjetischen Schulsystem und an Einheitsschulplänen aus der Zeit der Weimarer Republik orientierte und damit auch sozio-ökonomische Benachteiligungen aufzufangen versuchte⁴⁰. In der Bundesrepublik wurde in der Sekundarstufe das gegliederte Schulsystem etabliert, das regional sogar nach Konfessionen segregierte. Wolfgang Klafki hat die damit einhergehenden bildungshistorischen Hintergründe und Zusammenhänge am Beispiel von Bayern analysiert und als „restaurative Schulpolitik“ charakterisiert⁴¹. Im Zuge der Bildungsreformdebatten der 1960er Jahre wurde schließlich die *katholische Arbeitertochter vom Lande* als soziologische Interpretationsfigur ermittelt, die gleich mehrere Benachteiligungsdimensionen in sich vereinte: eine konfessionelle, eine soziale, eine geschlechtsspezifische und eine regionale⁴².

Die Entwicklung der westdeutschen Schulen wurde bereits ab Ende der 1950er Jahre durch einen Kreis von Dozenten und Assistenten an Erziehungswissenschaftlichen Seminaren der Universitäten und an Pädagogischen Hochschulen kritisch begleitet⁴³ und erziehungswissenschaftlich analysiert⁴⁴. Aus diesem Arbeitszusammenhang ist u.a. die einflussreiche, zehn Bände umfassende Reihe „Gesellschaft und Erziehung“ hervorgegangen. Der Band „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ wurde ein pädagogischer Bestseller und enthält, durch empirische Untersuchungen abgestützt, ein vernichtendes Urteil über die soziale Selektion von Unterschichtskindern in der Grundschule⁴⁵. Vor diesem Hintergrund

schien die gemeinsame Bildung von Kindern verschiedener sozialer Herkunft in der Grundschule zum Scheitern verurteilt. Selbst der Begründer des Arbeitskreises Grundschule und spätere Vorsitzende des Grundschulverbandes Erwin Schwartz (1916–2003) kam auf dem Grundschulkongress 1969 in Frankfurt / Main zu dem bitteren Urteil, dass die Grundschule trotz der gemeinsamen Bildung für alle „die soziokulturell bedingten Lernhandicaps nicht aufhob, sondern verstärkte“⁴⁶.

3.3 Grundlegende Bildung von Mädchen – genderbezogene Perspektiven

Richtet man den Blick auf das Ringen um grundlegende Bildung von Mädchen, zeigen sich besonders widersprüchliche konfliktreiche Prozesse. Während Wissen um die Benachteiligung von Mädchen in der Ideen- und Institutionengeschichte der Bildung verbreitet ist, sollen im Folgenden einige weniger bekannte Befunde zu grundlegender Bildung und ihrer Bedeutung für weitere Bildungsmöglichkeiten der Mädchen knapp skizziert werden.

Zu erinnern ist an die Streitschriften der Frührenaissance-Schriftstellerin Christine de Pizan (1364–1429), denn seither werden immer wieder in den jahrhundertlang geführten „Querelles des femmes“ Bildungsfähigkeit und Bildungsnotwendigkeit für Mädchen begründet. An zahlreichen Orten Europas wird ihre Bildungsteilhabe eingefordert, dazu gehören die humanistischen Plädoyers eines Erasmus von Rotterdam (1466/9–1536), die aufklärerischen Statements der niederländischen Universalgelehrten Anna Maria Schürmann (1607–1678) oder der deutschen Ärztin Dorothea Christiane Leporin (1715–1762) bis hin zu den revolutionären Streitschriften der Frauenrechtlerinnen Olympe de Gouges (1748–1793), Mary Wollstonecraft (1759–1797) und Theodor Gottlieb von Hippel (1741–1796) sowie

der Pädagoginnen Amalie Holst (1758–1829) oder Betty Gleim (1781–1827). Diese Schriften sind als Plädoyers für Teilhabe der Mädchen an grundlegender Bildung zu verstehen.

Zu erinnern ist auch daran, dass seit dem frühen Mittelalter adlige Mädchen in Frauenklöstern grundlegende sowie anspruchsvolle Bildung erlangen konnten. Novizinnen und Laien lernten Lesen, Schreiben, Beten, das Singen der liturgischen Gesänge und Latein, um die Bibel zu lesen. Sie wurden unterwiesen in Rechnungsführung, im Spinnen, Nähen und Weben. In adeligen mittelalterlichen Lebenswelten erreichten diese Frauen oft einen höheren Bildungsstand als die zu Rittern ausgebildeten Männer⁴⁷.

Anders verhielt es sich mit den Töchtern der Kaufmannsgilden und Handwerkszünften, die die im 13. Jahrhundert gegründeten städtischen Lateinschulen, die niederen deutschen oder kirchlichen Schulen besuchten. Unterricht erteilten Männer und, wenn es sich um gemischte oder reine Mädchenklassen handelte, auch Frauen. 7 bis 8 Jahre gingen die Knaben in die Schule, nur 4 Jahre die Mädchen. Neben Religion standen Lesen, Schreiben, insbesondere Briefe schreiben und die Anfangsgründe des Rechnens auf ihrem Lehrplan. Quellen bezeugen, dass junge Frauen selbständig kaufmännische und handwerkliche Betriebe führen konnten, was ohne grundlegende Bildung nicht denkbar ist.⁴⁸

Die Humanisten und Reformatoren des 16. Jahrhunderts schlossen in ihre bildungstheoretischen Überlegungen auch die Kinder des Volkes ein und propagierten den Schulbesuch für alle Jungen und Mädchen. Mädchenschulen realisierten seit dem 17. Jahrhundert in den katholischen Ländern erfolgreich neugegründete Lehrorden, insbesondere die Ursulinen, die den Elementarunterricht im Lesen, Schreiben, Rechnen und Handarbeiten

unentgeltlich leisteten und daneben für Mädchen aus begüterten Familien eine höhere Bildung anboten.⁴⁹ In den evangelischen Ländern kam es erst um 1800 zu einer institutionalisierten Mädchen-erziehung⁵⁰. Einzelnen, meist von gebildeten Eltern unterstützten jungen Frauen gelang es im 17. und 18. Jahrhundert, sich über die grundlegende Bildung hinaus eine herausragende Bildung anzueignen⁵¹ – trotz der systematischen Bildungsbenachteiligung des weiblichen Geschlechts⁵².

Grundlegende Bildung im niederen Schulwesen war vor und nach ihrer Gründung in der Grundschule weitgehend von Koedukation bestimmt. Zugleich war der gemeinsame Schulbesuch von geschlechtsbezogenen Differenzierungen durchzogen. Demgegenüber waren auf der grundlegenden Bildung aufbauende Zugänge zu höherer Bildung lange Zeit von Geschlechtersegregation dominiert. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts kommt es in beiden deutschen Staaten durch die ostdeutsche Unterstufe und polytechnische Oberschule sowie die westdeutsche Bildungsreform zu einer Stärkung eines weitgehend gleichberechtigten Zugangs von Mädchen zu grundlegender Bildung sowie vor allem zu den Bildungsangeboten der Sekundarstufen. Es ist inzwischen sogar so, dass bei einem Teil der ökonomisch armen Jungen, die aus Minderheitenkulturen stammen, grundlegende Bildung als gefährdeter gilt, als bei den Mädchen mit vergleichbarer Herkunft. Bemühungen um grundlegende naturwissenschaftliche Bildung von Mädchen sind von der Grundschule an nach wie vor notwendig, um Benachteiligungen in diesem Bereich zu überwinden⁵³.

3.4 Grundlegende Bildung von Kindern mit Behinderungen – abilitybezogene Perspektiven

Kinder mit Behinderungen befinden sich historisch in sehr verschiedenen

Lebenslagen, die gemeinsam haben, dass ihre Zugänge zu grundlegender Bildung ideengeschichtlich umstritten und institutionengeschichtlich beeinträchtigt sind. Die historische Erziehungswissenschaft hat herausgearbeitet, dass es nach eher seltenen Bildungswegen einzelner beeinträchtigter Kinder in der frühen Neuzeit zur Einrichtung einzelner Bildungseinrichtungen für sie im 18. Jahrhundert kam. Im Einfluss der menschenfreundlichen, philanthropisch-aufgeklärten Pädagogik entstanden erste Sonderschulen mit grundlegenden Bildungsangeboten für blinde und gehörlose Kinder in Leipzig, Berlin, Wien, Paris, Edinburgh, Bristol, London, Liverpool, Rom, Prag, Bordeaux, Groningen, Vác (Ungarn), Barcelona, Madrid, St. Petersburg, Gent.⁵⁴

In Deutschland ist seit Ende des 19. Jahrhunderts der Ausbau eines von der Volksschule trennenden Sonderschulwesens mit Spezialschulen für verschiedene „Behinderungsarten“ besonders ausgeprägt.⁵⁵ Die in der Weimarer Republik neu eingerichtete Grundschule bezog Kinder der Hilfsschulen nicht mit ein, so dass sie systematisch einen bestimmten Teil der Kinder ausschloss. Auch war die vorherrschende Auffassung zahlreicher Hilfsschullehrer gegen eine zu große Annäherung der Hilfsschule an die Grundschule eingestellt und bestand auf der „prinzipielle[n] ‚Andersartigkeit‘ des Hilfsschulkindes“⁵⁶.

Für die Geschichte der Sonder- und Heilpädagogik in Deutschland ist der Zivilisationsbruch während der nationalsozialistischen Herrschaft einschneidend. Ihr ausgrenzender Charakter⁵⁷ wirkte sich auf viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen destruktiv aus. Die Zuschreibung von „Bildungsunfähigkeit“ mit dem Ziel der „Entlastung der Volksschule“ sollte den Ausschluss von Bildung überhaupt und die Ermordung von Kindern mit

Behinderung rechtfertigen. Deren Exklusion wurde durch das Reichsschulpflichtgesetz von 1938 noch forciert.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zum weiteren Ausbau des Sonderschulwesens (auf unterschiedliche Weise und zu unterschiedlichen Zeiten in beiden deutschen Staaten), verbunden mit einer ausgeprägten Segregation von Kindern vom Schulanfang an⁵⁸. Dazu dienen u.a. Schuleingangsuntersuchungen und die Diagnose sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Mitte der 1970er Jahre beginnt eine neue, am gemeinsamen Unterricht orientierte Zeit des Zugangs zu grundlegender Bildung für Kinder mit Behinderungen. Die gemeinsame Schule für alle soll auch für Kinder mit Behinderungen geöffnet werden. Zunächst beginnen sieben Modellversuche an Grundschulen in Westdeutschland und Berlin⁵⁹, dann kommt es zu einer partiellen Ausbreitung in ausgewählten Bundesländern und schließlich verpflichtet sich 2009 Deutschland zur flächendeckenden Realisierung der inklusiven Schule für alle⁶⁰.

Mit dem heute noch unabgeschlossenen Vorhaben der inklusiven Grundschule für alle entsteht eine Ausweitung der grundlegenden Bildung, in der es um den Verzicht auf institutionelle Segregation geht. Gemeinsame grundlegende Bildung kombiniert zwei Perspektiven: Die Perspektive eines Minimalstandards, der Bemühungen um erfolgreiches Lernen benachteiligter Schüler und Schülerinnen erfordert. Hinzu kommt die Perspektive differenzierter Bildungsstandards, die Bemühungen um individuell erfolgreiches Lernen aller Schülerinnen und Schüler mit ihren verschiedenen Potentialen an einem gemeinsamen Bildungsort erfordert⁶¹. Die gemeinsame Grundschule für alle geht mit Aufmerksamkeit für die Heterogenität der Lernenden einher und erfordert sowohl eine individualisierende Didaktik als

auch nichtdiskriminierende interpersonelle Interaktionen⁶².

4. Hundert Jahre Grundschule und Inklusive Pädagogik

Der Ertrag der Suche in weitem historischen Horizont lässt sichtbar werden, dass über Jahrhunderte immer wieder um die Teilhabe an grundlegender Bildung und um eine Verminderung der Hierarchisierungen gerungen wird, die durch ideologisch legitimierten und institutionell realisierten Ausschluss von gemeinsamer Bildung verfestigt werden. Die Gründung der Grundschule vor 100 Jahren in der ersten Demokratie Deutschlands, der Weimarer Republik, stellt ein systemisch hochbedeutsames Ereignis in der langen uneinheitlichen Geschichte dieser Auseinandersetzungen dar. Die zurückliegende und zukünftige Bedeutung dieses Ereignisses für die Verminderung des Ausschlusses heterogener Teile der Kinder von grundlegender gemeinsamer Bildung muss hoch eingeschätzt werden, weil in spätmodernen pluralistischen Demokratien die Grundschule für alle als einziger gesellschaftlicher Ort gilt, der von allen Angehörigen jeder Generation besucht werden kann und so Gemeinsamkeit zu stiften vermag. Zugleich ist die Erreichung des Ziels der gemeinsamen grundlegenden Bildung für alle bis heute unvollendet geblieben⁶³. An den erreichten Erfolgen sind historisch verschiedene gesellschaftliche Strömungen beteiligt, die bedeutsame Gemeinsamkeiten aufweisen, auch wenn sie teilweise partikuläre Interessen hervorheben: Sie alle ringen um weniger Ausschluss von Bildung, um weniger Diskriminierung, um mehr Gemeinsamkeit in der grundlegenden Bildung und um universalistisch orientierte Legitimierung. In dem Maße, in dem sich Grundschulen der anerkennenden Potentialentfaltung aller

ohne Diskriminierung und Ausgrenzung bestimmter Kindergruppen widmen, nähern sie sich dem menschenrechtlich und demokratisch fundierten Anspruch der Inklusion an.

Anmerkungen

- 1 OECD: ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications. Paris., 2015, https://read.oecd-ilibrary.org/education/isced-2011-operational-manual_9789264228368-en#page106 (30.05.2019), S. 104.
- 2 Kultusministerkonferenz: Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2.7.1970 i. d. F. vom 11.6.2015, 2015, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf (30.05.2019), S. 6.
- 3 Anne Piezunka/Tina Schaffus/Michael Grotsche: Vier Verständnisse von schulischer Inklusion und ihr gemeinsamer Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforscherinnen und -forschern. In: Unterrichtswissenschaft 45, 2017, H. 4, S. 207–222.
- 4 Vgl. z. B. Jürgen Osterhammel: Die Flughöhe der Adler. Historische Essays zur globalen Gegenwart. München 2017.
- 5 Achim Landwehr: Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie (S. Fischer Geschichte). Frankfurt am Main 2016.
- 6 Bernd Zymek: Schulen. In: Dieter Langewiesche/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989, S. 155–208, S. 165.
- 7 Karl Eckhardt: Die Grundschule. In: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Band 4: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza 1928, S. 91–104, S. 92.
- 8 Theo Dietrich/Job-Günter Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert (Klinkhardts pädagogische Quellentexte, Bd. 27). Bad Heilbrunn (Obb.) 2. Aufl. 1972;

Wolfgang Scheibe (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 2: 19. und 20. Jahrhundert bis zur Gegenwart (Klinkhardts pädagogische Quellentexte, Bd. 32). Bad Heilbrunn (Obb.) 2. Aufl. 1974.

- 9 Albert Reble: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 11. Aufl. 1971, S. 111–113; Ludwig Fertig: Veit Ludwig von Seckendorff: Patriarchalischer Fürstenstaat und territoriale Erziehungspolizei. In: Teutscher Fürsten Stat, 1976, H. 1.
- 10 Klaus Schaller: Johann Amos Comenius (1592– 1670). In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 1. Von Erasmus bis Helene Lange. München 2003, S. 45–59.
- 11 Comenius 1657, zitiert nach: Robert Alt: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Berlin 1960, S. 15.
- 12 Comenius 1657, zitiert nach: Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Berlin: Volk & Wissen. (Anm. 11), S. 31.
- 13 Heinz-Elmar Tenorth: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim 2. Aufl. 1992.
- 14 Friedrich E. von Rochow: Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen (1772). In: Fritz Jonas/Friedrich Wienecke (Hrsg.): Friedrich Eberhard von Rochow: Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. Berlin/Boston 2018. Aufl. 2018, S. 1–87, S. 4.
- 15 Friedrich E. von Rochow: Berichtigungen. Erster Versuch (1792). In: Fritz Jonas/Friedrich Wienecke (Hrsg.): Friedrich Eberhard von Rochow: Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften. Berlin/Boston 2018. Aufl. 2018, S. 171–288, S. 211.
- 16 Hanno Schmitt: Volksaufklärung an der Rochowschen Musterschule in Reckahn. In: Holger Böning/Hanno Schmitt/Reinhard Siebert (Hrsg.): Volksaufklärung. Eine praktische Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts. Bremen 2007, S. 163–178.
- 17 Hanno Schmitt: Die Philanthropine – Musterschulen der pädagogischen Aufklärung. In: Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, S.

- 262–277.
- 18 Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim 1990.
 - 19 Heinz-Hermann Schepp: Antoine de Condorcet (1743-1794). In: *Hans Scheuerl* (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Band 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer (Klassiker der Pädagogik). München 2. Aufl. 1991, S. 159–169.
 - 20 Marie J. A. Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). In: *Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp* (Hrsg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft*. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 84–86.
 - 21 Ebd., S. 85.
 - 22 Ebd., S. 86.
 - 23 *Frauke Stübig*: Condorcet und Lepeletier – Der Beitrag der Französischen Revolutionspädagogik zur Schulreform heute. In: *Die Deutsche Schule* 81, 1989, H. 1, S. 103–116.
 - 24 Tenorth: *Geschichte der Erziehung* (Anm. 13), S. 161; *Hans-Georg Herrlitz/Wulf Hopf/Hartmut Titze*: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Eine Einführung. Weinheim/München 1993, S. 52–53.
 - 25 Frank M. Kuhlemann: *Niedere Schulen*. In: *Christa Berg* (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. München 1991, S. 177–227; *Frank-Michael Kuhlemann*: *Modernisierung und Disziplinierung*. Göttingen 1992.
 - 26 Kuhlemann: *Modernisierung und Disziplinierung* (Anm. 25).
 - 27 Axel Nath (Hrsg.): *Differenzierung und Integration der niederen Schulen in Deutschland 1800–1945* (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Band 3). Göttingen 2016; *Frank Tosch*: *Gymnasium und Systemdynamik*. Regionaler Strukturwandel im höheren Schulwesen der preussischen Provinz Brandenburg 1890-1938. Bad Heilbrunn 2006.
 - 28 Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): *Die Schule in Staat und Gesellschaft*. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 159–160.
 - 29 Franz Rodehüser: *Epochen der Grundschulgeschichte*. Bochum 1987.
 - 30 Margarete Götz/Uwe Sandfuchs: *Geschichte der Grundschule*. In: *Wolfgang Einsiedler/Margarete Götz/Andreas Hartinger/Friederike Heinzl/Joachim Kahler/Uwe Sandfuchs* (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (UTB, Bd. 8444). Bad Heilbrunn 3. Aufl. 2011, S. 32–44, S. 35.
 - 31 Hans-Ulrich Wehler: *Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten. 1914 - 1949* (Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Bd. 4). München 2003, S. 452.
 - 32 Zymek: *Schulen* (Anm. 6), S. 165.
 - 33 Eckhardt: *Die Grundschule* (Anm. 7), S. 92.
 - 34 Ebd., S. 94.
 - 35 Karl-Heinz Nave: *Die allgemeine deutsche Grundschule*. Ihre Entstehung aus der Novemberrevolution von 1918. Weinheim 1961, S. 134; *Ludwig von Friedeburg*: *Bildungsreform in Deutschland*. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main 1992, S. 227–228.
 - 36 Ullrich Amlung/Dietmar Haubfleisch/Jörg-Werner Link/Hanno Schmitt (Hrsg.): *"Die alte Schule überwinden"*. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt am Main 1993; *Jörg-W. Link*: *Reformpädagogik im historischen Überblick*. In: *Heiner Barz* (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden 2018, S. 15–30.
 - 37 Jörg-W. Link: *Reformpädagogik und staatliche Schulreform*. In: *Till-Sebastian Idel/Heiner Ullrich* (Hrsg.): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim 2017, 89–104.
 - 38 Hanno Schmitt: *Zur Realität der Schulreform in der Weimarer Republik*. In: *Tobias Rülcker/Jürgen Oelkers* (Hrsg.): *Politische Reformpädagogik* (Explorationen, Bd. 21). Bern 1998, S. 619–643.
 - 39 Jörg-W. Link: *"Erziehungsstätte des deutschen Volkes"* – Die Volksschule im Nationalsozialismus. In: *Klaus-Peter Horn/Jörg-W. Link* (Hrsg.): *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus*. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn 2011, S. 79–106; *Dan Diner/Seyla Benhabib*: *Zivilisationsbruch*. Denken nach Auschwitz (Fischer-Taschenbücher, Bd. 4398). Frankfurt am Main 1988.

- 40 Ute Geiling: Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In: Annedore Prengel: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Wiesbaden 1999, S. 161–219.
- 41 Wolfgang Klafki: Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern. In: Wolfgang Klafki: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxisdiskussion. Weinheim & Basel 1976, S. 253–299.
- 42 Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik (Die Zeit-Bücher). Hamburg 1965; *Friedeburg*: Bildungsreform in Deutschland (Anm. 35).
- 43 Ingeborg Röbbelen: Niederschrift über die Besprechung des „Erziehungswissenschaftlichen Arbeitskreises“ am 16. April 1957 in Mülheim/Ruhr. Comenius-Institut. Sign.: 12/52 1957.
- 44 Carl-Ludwig Furck: Die ersten Jahre (1954–1970). In: *Volker Elsenbast/Annebelles Pithan/Peter Schreiner/Friedrich Schweitzer* (Hrsg.): Wissen klären – Bildung stärken. 50 Jahre Comenius-Institut. Münster 2004, S. 17–45; *Hanno Schmitt*: Zur Genese der Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie bei Wolfgang Klafki. In: Susanne Lin-Klitzing (Hrsg.): Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium, Bad Heilbrunn 2019, S. 39–52.
- 45 Hans-Günter Rolff: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.
- 46 Zit. n. Kai S. Cortina/Jürgen Baumert/Achim Leschinsky/Karl U. Mayer/Luitgard Trommer (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 326.
- 47 Peter Ketsch/Annette Kuhn (Hrsg.): Frauenbild und Frauenrechte in Kirche und Gesellschaft. Düsseldorf 1984; *Bea Lundt*: Zur Entstehung der Universität als Männerwelt. In: *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996, S. 103–118.
- 48 Andrea Kammeier-Nebel: Frauenbildung im Kaufmannsmilieu spätmittelalterlicher Städte. In: *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996, S. 78–90; *Merry Wiesner-Hanks*: Ausbildung in den Zünften. In: *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996, S. 91–102.
- 49 Anne Conrad: Weibliche Lehrorden und katholische höhere Mädchenschulen im 17. Jahrhundert. In: *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996, S. 252–262; *Juliane Jacobi*: Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main 2013; *Sylvia Schraut/Gabriele Pieri*: Katholische Schulbildung in der Frühen Neuzeit. Vom "guten Christenmenschen" zu "tüchtigen Jungen" und "braven Mädchen"; Darstellung und Quellen. Paderborn 2004.
- 50 Christine Mayer: Die Anfänge einer institutionalisierten Mädchenerziehung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. In: *Elke Kleinau/Claudia Opitz* (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996, S. 373–393; *Christine Mayer*: Erziehung und Schulbildung für Mädchen. In: *Notker Hammerstein/Ulrich Herrmann* (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band II: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München 2005, S. 188–211.
- 51 Annedore Prengel/Hanno Schmitt (Hrsg.): Tugend, Treue, Eigenständigkeit. Schloss Reckahn als geselliger Treffpunkt aufgeklärter Frauen; Begleitbuch zur Ausstellung im Rochow-Museum Reckahn 31. August bis 12. Dezember 2010. Reckahn 2010.
- 52 Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Frankfurt/Main 1996.
- 53 Leonie Herwartz-Emden/Verena Schurt/Wiebke Waburg: Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Stuttgart 2012.
- 54 Sieglind Elger-Rüttgardt: Geschichte der Sonderpädagogik. Eine Einführung, mit 12 Tabellen (UTB, Bd. 8362). München/Basel 2008, S. 20–71.
- 55 Ebd., S. 72–241.
- 56 Ebd., S. 204.
- 57 Klaus-Peter Horn/Jörg-W. Link (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn 2011; *Renate Fricke-Finkelnburg*: Nationalsozialismus und Schule. Amtliche Erlasse und Richtlinien, 1933–1945.

- Opladen 1989.
- 58 Geiling: Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung (Anm. 40).
 - 59 Helga Deppe-Wolfinger/Annedore Prengel/Helmut Reiser: Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland; 1976–1988 (DJI-Materialien Reihe). München 1990.
 - 60 Heiner Bielefeldt: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention (Essay / Deutsches Institut für Menschenrechte, Bd. 5). Berlin 3. Aufl. 2009.
 - 61 Ursula Carle: Chancengleichheit durch Bildungspläne und Standards im Elementar- und Primarbereich? In: *Friederike Heinzel/Ute Geiling* (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Annedore Prengel zum 60. Geburtstag. Wiesbaden 2004, S. 49–62.
 - 62 Annedore Prengel: Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In: *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erziehungskultur* 26, 2015, H. 2, S. 157–168.
 - 63 Götz/Sandfuchs: Geschichte der Grundschule (Anm. 30).

Hans-Ulrich Grunder

Die Beziehungen der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft Zum Institut Jean-Jacques Rousseau in Genf (1912-1932)

Die Beziehungen zwischen deutschsprachigen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern und Mitarbeitenden des Instituts Jean-Jacques Rousseau in Genf sind – das zeigt die Recherche in dieser erstmals eingenommenen Perspektive – beiderseitig vielfältig, verzweigt, unprogramatisch und weitgehend zufällig. Die hier zwischen ihnen als *interessierte Zurückhaltung* beurteilte Position wirft Fragen nach der Existenz und der Qualität persönlicher Beziehungen und den daran Beteiligten auf.

Ich präsentiere das quellengestützte¹ Ergebnis einer institutionengeschichtlichen und personengeschichtlichen Recherche in der spezifischen Literatur zur deutschsprachigen Schulreformbewegung sowie in den Archives Institut Jean-Jacques Rousseau und eines darauf vorgenommenen Abgleichs mit den Listen externer Dozierender, Lehrbeauftragter und Gastreferenten am Institut Jean-Jacques Rousseau. Damit will ich, personenbezogen, das Verhältnis der deutschsprachigen Pädagogik und Erziehungswissenschaft zur Genfer Pädagogik und Erziehungswissenschaft zwischen 1912 und 1932 illustrieren, nachdem ich skizziert habe, wie sich in der Schweiz die schulreformorientierten Kräfte kurz vor

der vorletzten Jahrhundertwende in der öffentlichen Diskussion allmählich Gehör verschafft haben. Ich verzichte auf eine Netzwerkanalyse, zu deren Verfertigung ich jedoch anregen will.

1. Die Fragen, der Zeitraum, die Quellenlage, die Quellen

Die Kontakte zwischen deutschsprachigen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern und den Mitarbeitern des Institut Jean-Jacques Rousseau² sind verzweigt, unprogramatisch, pragmatisch ausgestaltet und weitgehend arbiträr. Dieser Sachverhalt irritiert insbesondere angesichts der Stellung des *Instituts* als über die Grenzen der Schweiz hinaus allmählich bekanntgewordenes Zentrum für die Erforschung des Kindes und seiner Lernprozesse³ und seines in der Schweiz einzigartigen Bestrebens, eine akademisierte Lehrerbildung anzubieten, insbesondere, was die Zeitspanne zwischen 1912 und 1932 betrifft⁴.

Wenngleich die Genfer Erziehungswissenschaftler die Arbeiten deutschsprachiger Kollegen zur Kenntnis nahmen, und obwohl die deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler und Pädagoginnen

es ihnen gleichgültig, wirft die zwischen ihnen dominierende Zurückhaltung Fragen auf: Welche Beziehungen existierten? Wer war beteiligt? Wie waren sie ausgestaltet? Die hier zu illustrierende These lautet: Man nimmt sich zwar gegenseitig zur Kenntnis, bewahrt aber eine *interessiert-reservierte Zurückhaltung* – mit wenigen aufschlussreichen Ausnahmen⁵.

Einleitend ist auf die schulreformerischen Initiativen in der Schweiz anfangs des 20. Jahrhunderts zu verweisen, kurz bevor in Genf 1912 das Institut Jean-Jacques Rousseau als universitätsnahes Lehrerbildungs- und Weiterbildungsinstitut gegründet worden ist⁶.

2. Schulreformmotive zu Beginn des 20. Jahrhunderts

Unter dem Jahre später von Herman Nohl geprägten Begriff *Reformpädagogische Bewegung*⁷ firmieren ideelle und praxiswirksame, schulernernde, bildungsreformerische Initiativen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit erheblicher propagandistischen Verve in die bildungspolitische Landschaft vor allem der europäischen Staaten eingedrungen sind. Ihre Wurzeln reichten ins 19. Jahrhundert zurück. Ihre Protagonisten diskreditierten das Schulsystem des 19. Jahrhunderts, das sie selber durchlaufen hatten, nun aber als nicht kindgemäße *Lern-, Buch-, Pauk- und Drillschule*. Bis heute ist nicht eindeutig geklärt, wie die weitverzweigten Reformkräfte bildungshistorisch einzustufen sind, zumal wohl noch nicht alle ihnen zuzuschreibenden Phänomene erforscht zu sein scheinen. Unbestritten ist: Wer heute schulreformerisch tätig ist, bezieht sich in der Regel auch auf Konzepte, die in der Epoche reformpädagogischer Schulerneuerung, also etwa zwischen 1880 und 1930 vorgestellt und oft auch realisiert worden sind.

Die Exponentinnen und Propagandisten der *neuen Erziehung*, die im Nachhinein als *Reformpädagogik*, *éducation nouvelle*, *progressive education* oder *scuola attiva* etikettiert wurde, visierten mit beträchtlichem Werbeaufwand Ziele an, welche die Historiographie der Erziehung gebündelt hat: Geistige Mündigkeit des Kindes, Menschenbildung (weniger Wissensvermittlung), Förderung von Interesse, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung, Lernen durch praktisches Tun, Ablösen von Spezialistentum zugunsten einer allgemeinen Bildung, Einsicht in die Grenzen der Lernschule, Überwinden der Kluft zwischen Schule und Leben. Zu den übergreifenden Begehren traten auf den Unterricht bezogene: Man sprach von einer veränderten Lehrerrolle und den weitgespannten Ansprüchen an den *modernen Lehrer* angesichts der reinterpretierten Funktion des Educanden.

Setze man radikal auf das Kind und seine kognitiven, seelischen und sozialen Bedürfnisse, so unterstellten die reformorientierten Publizisten, würde sich der schwelende gesellschaftspolitische Konflikt zu Beginn des 20. Jahrhunderts allmählich entschärfen. Mündige Menschen – vermöge einer *neuen Erziehung* und einer *neuen Schule* dazu befähigt – sollten die zu erwartenden Krisen kraft ihres Wissens, selbständigen Entscheidens sowie entschlossenen Handelns meistern. In ihrem engagierten Impetus unterschied sich diese Perspektive wenig von anderen *hohen Zeiten* der Pädagogik: Regressiv modern und konservativ revolutionär, war sie, als Rezept aufgefasst, die Antwort der Erziehung auf die als drohender Zerfall gedeutete Erosion der Werte am Ende des 19. Jahrhunderts – insofern also die Reaktion der Pädagogik auf gesellschaftliche Modernisierungsprozesse. Darum versprach man sich von einer pädagogisch begründeten Reformintention, obschon in sich widersprüchlich, uneinheitlich und in

Flügelkämpfe verstrickt, auch wichtige soziopolitische Anstöße mit Blick auf die gesellschaftliche Entwicklung. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs verunsicherte diese hoffnungsvolle Perspektive und ihre Repräsentanten zutiefst.

Verlangten die schulreformerischen Kräfte zwar mehr als eine didaktische Reform hin zum differenzierenden Unterricht⁸, verwiesen ihre grundlegenden Postulate auch auf gelockerte didaktische Formen: Kinder seien von der Tyrannei des Stoffs und des Lehrers, von der *Stoffhuberei*, wie es hieß, zu befreien. Handelndes Lernen, arbeitendes Handeln seien zentral. Die *neue Erziehung* empfahl, im Unterricht seien die sozialen Formen nachhaltiger zu gewichten. *Schüleraktivität* und *selbstgesteuertes Lernen* wurden zu unterrichtsdidaktischen Maximen und zum pädagogischen Prinzip, was Lehr- und Lernprozesse anging. Deshalb galten das Kind und seine Interessen als die Basis schulischen Lernens und *Lebensgemäßheit* wurde zur Devise der Unterrichtenden, die sich in ihrer Rolle als Lernbegleiter neu definierten. Weil das Schulzimmer für Einflüsse von außen zu öffnen war, sollten die Kinder so oft wie möglich zum Lernen in die Natur geführt werden.

Die Postulate der *neuen Erziehung* waren Teil einer kulturenerneuernden Bewegung zu Beginn des Jahrhunderts – neben den Vegetariern, den Lebenskünstlern, Dadaisten, Naturisten, Abstinenzlern und weiteren, insbesondere kunsterneuernden Motiven. Was viele pädagogisch Handelnde unter den Reformern auszeichnete, war ihr oft kritikloser Rousseauismus, der den Impuls zur gesellschaftlichen Erneuerung als der Pädagogik inhärent begriff. Außerdem schien der Glaube an das Kind und in die hohe Qualität seiner Lernprozesse die erst zwanzig Jahre später, insbesondere von Siegfried Bernfeld beschworene *Grenze pädagogischer Einwirkung* vorerst auszublenden.

Die schulreformerischen Postulate verbreiteten sich kurz nach der Jahrhundertwende auch in der Schweiz. Ich schildere sie hier verkürzt, entlang einer zwar gängigen, jedoch oft kritisierten Einteilung der einzelnen Stränge der *Bewegung*, deren Charakteristika es nahelegen, die Entwicklung in der Schweiz in den europäischen Kontext zu stellen.

3. Kultur- und Schulerneuerung in der Schweiz

Was die Aktivität des *Wandervogels* anbelangt, sind in diesem Bereich die weitreichendsten Aktionen zu verorten⁹. In der Schweiz formiert sich nach der Jahrhundertwende eine Jugendbewegung und *jugendbewegte Zeitschriften* werden verbreitet. Sozialistische Jugendorganisationen entstehen und zu Beginn des zweiten Jahrzehnts fassen die Pfadfinder Fuß. Der schweizerischen Jugendbewegung lässt sich jedoch nicht (schon was die Zahlen anbelangt) auch nur annähernd ein so großes Gewicht beimessen wie der deutschen. Ein Beobachter konzidiert, man könne nur bedingt von einer Jugendbewegung in der Schweiz sprechen, zumal der Wandervogel als Altersklassenbewegung nie große Massen ergriffen habe. Die Gründe erkennt er darin, dass damals die sozialen Gegensätze in der Schweiz nicht annähernd stark ausgebildet waren wie in anderen europäischen Staaten, dass Großstädte und eine *elementare Natursehnsucht fehlten*, die als tragende Basis für die Jugendbewegung vonnöten seien. Zudem sei die höhere Schule keine Standesschule und die schweizerische Bereitschaft, sich zu verständigen und zu vertragen, wirke sich aggressionsmildernd aus. Trotzdem sei die Jugendbewegung an der Schweiz nicht spurlos vorübergegangen. Dies belegen die Quellen im Sozialarchiv (Zürich), wo sich das Archiv

des Wandervogels befindet. Sie lassen den Schluss zu, dass nie mehr als 2000 Jugendliche eingeschriebene Wandervögel waren. Insoweit deute ich den Wandervogel als Gruppierung zwischen den Polen eines solitären Kuriosums und einer abgerundeten Gestalt. Gemessen an der Mitgliederzahl fand diese Gruppe jedoch damals eine überproportionale öffentliche Resonanz. Die Idee des Jugendwanderns war nach der Jahrhundertwende von Deutschland her über Basel (1914: 65 Mitglieder) und Zürich in die Nordostschweiz eingedrungen, wo sie allmählich Wurzeln schlug und sich gegen Westen und Süden ausdehnte. In der Romandie und der Südschweiz vermochte sie allerdings nicht zu wachsen. In der Westschweiz existierte, abgesehen von jener in Neuchâtel, nur noch je eine Wandervogelgruppe in Le Locle (1915: 43 Mitglieder) und Genf (1913: 21 Mitglieder). Die Berner Gruppe war klein, bestehend aus unter hundert eingeschriebenen Mitgliedern; in Genf schlossen sich einige Deutschschweizer Wandervögel (1914: 21 Mitglieder) zusammen und – eine Kuriosität – eine Ortsgruppe bestehend aus Studierenden bildete sich auch in Paris (Gründung: 1914, Mitgliederzahl: 5). Diese Zahlen legen es nahe, den *Schweizer Wandervogel* als deutschschweizerisches Phänomen zu interpretieren. Das Ende der Bewegung trat leise ein: 1955, anlässlich seiner *Landsgemeinde* löste ein nunmehr kleines Grüppchen von Mitgliedern den Schweizer Wandervogel unwiderruflich auf¹⁰.

Ähnliches mag für die *kunsterzieherischen* Bemühungen gelten, deren Verlauf allerdings noch unzureichender erforscht ist als der Schweizer Wandervogel. Zu erwähnen sind jedoch der Genfer Musikpädagoge und Rhythmiker Émile Jaques-Dalcroze¹¹ sowie Mimi Scheiblauber, die sich um die Einführung der Rhythmik als Schulfach engagierten. Zu nennen sind außerdem

Lehrkräfte, die sich um die Schrift-, Zeichen- und Singreform bemühten.

Bedeutend gewichtiger war die Kontroverse um die *Arbeitsschule*¹², die ein Vortrag Kerschensteiners vor Zürcher Lehrern entfachte¹³. Der Sekundarlehrer und spätere Pädagogikdozent an ETH und Universität Zürich sowie Schweizer Parlamentarier Robert Seidel bezichtigte den Münchner Stadtschulrat des Plagiats bezüglich des Begriffs *Arbeitsschule*¹⁴. In der Folge entspann sich eine öffentliche Diskussion um Vor- und Nachteile der Arbeitsschule und des Handarbeitsunterrichts für Knaben und Mädchen. An der Debatte, die sich auch in Lehrerzeitschriften niederschlug, beteiligten sich Seminardirektoren, Universitätspädagogen, Politiker und Lehrkräfte. Die Kontrahenten trugen den offen ausgebrochenen Streit bis in die *Niederungen der Unterrichtsmethodik*: So publizierte die Lehrerpresse als Lektionsvorbereitungen explizit auf arbeitsschulpädagogischer Basis gründende Präparationen – was die Gegnerschaft heftig kritisierte. Obschon die Arbeitsschulidee schon in der Mitte des 19. Jahrhunderts in der Schweiz propagiert worden war, in den achtziger Jahren auch von Robert Seidel, fasste erst der Genfer Adolphe Ferrière die bürgerliche Version der Arbeitsschulidee systematisch zusammen¹⁵, als er gegen Seidels sozialdemokratisch-marxistischen Ansatz das arbeitspädagogische Motiv des frühen Kerschensteiner zum umfassenderen einer *Tatschule*, einer *École active*, erweiterte. Schon 1883 waren in einigen Kantonen erste Handfertigkeitkurse für Knaben eingerichtet worden. Aus dem zweiten Berner Handfertigkeitkurs für Lehrer von 1883 erwuchsen *Thesen*, die belegen, wie weit sich die Kontroverse akzentuiert hatte, und die illustrieren, wie die Vertreter der *Arbeitsschule* argumentierten: Der Arbeitsunterricht diene allein erzieherischen Zwecken und solle die formale Bildung fördern, liest man in einem der

Kursprotokolle. Überdies entschied sich 1924 die Mehrheit der Lehrerschaft der Romandie anlässlich ihres vierten Jahreskongresses dafür, die Maximen der *École activ* seien einer künftigen staatlichen Regelschule zugrunde zu legen. Infolgedessen sollte zunächst die Primarstufe (1. bis 9. Klasse) zu einer *Tatschule* werden. Dieses kräftige schulreformerische Votum hinterliess allerdings in den Publikationen der folgenden Jahre erstaunlicherweise keine Spuren.

Ebenso konturiert zeigte sich in der Schweiz die Bewegung *Vom Kinde aus*. Sie lehnte sich an jene der Landerziehungsheime, zumal deren Exponenten die Postulate ersterer in ihren privaten Internaten zu realisieren versuchten.

In Genf entwickelte sich die Bewegung *Vom Kinde aus* zu einer die pädagogische Argumentation strukturierenden Kraft. Daraus ergab sich eine der wenigen Folgen schülerneuernder Aktivität, die bis in die Gegenwart reicht: Die 1927 von einem der *Genfer Schule* nahestehenden Politiker geforderte Gesamtschule / Einheitsschule heute der Cycle d' Orientation (Orientierungsstufe).

Der Genfer Adolphe Ferrière akzentuierte die für ihn zentrale Position der Handarbeit in den *Landerziehungsheimen* als moralische Erziehung in praktischer Absicht zugunsten der realen Autonomie der Landerziehungsheim-Schüler¹⁶. Entstanden aus den Erlebnissen ihrer späteren Gründer als Lehrer in Abbotsholme (Reddie), Bedales (Badley), Ilseburg (Lietz) oder Roches (Demolins), nahmen die Landerziehungsheime in der Schweiz einen gesamteuropäischen Impuls auf und führten ihn jahrzehntelang weiter, bis sie – nach dem Kriegsende 1945 – ihren Selbstanspruch als Reformschulen weitgehend aufgaben¹⁷.

Eine weitreichende Bewegung weg von den staatlichen Institutionen und hin zu den privaten Schulen ist in der Schweiz zu Beginn des Jahrhunderts aber auch mit

den Landerziehungsheimen nicht festzustellen¹⁸. Dafür ist die Zahl dieser *écoles nouvelles à la campagne* zu klein und ihre pädagogische Relevanz zu schwach. Trotzdem sind die schweizerischen Landerziehungsheime im Rückblick pädagogische und didaktische Anreger der staatlichen Schulen, potentiell verunsicherndes schulreformerisches Korrektiv zur damals dominierenden didaktisch-methodischen Praxis an den Schulen.

Die von den Schulerneuerern in der Schweiz ins Zentrum gerückten Begriffe (Anschauung, Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, dazu: Arbeitsschule, harmonische Bildung) bilden die Brennpunkte der damaligen Argumentation. Allerdings waren die den Termini Anschauung, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit zugrundeliegenden Maximen bereits während des 19. Jahrhunderts schulreformerische Slogans gewesen. Sie verwiesen auf jene Konzepte, worauf vorwiegend die Lehrerbildung nach 1870 abstellte. Zielvorgaben und methodische Absicht in einem, umschrieben *Selbsttätigkeit* und *Selbstständigkeit* dort den Zweck einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungszeit des künftigen Lehrers. Dass selbsttätiges Lernen einen Beitrag zur Entwicklung eines dereinst selbständigen Menschen leiste, bekräftigten alle, die sich mit der Frage des schulischen Lernens beschäftigten. Die Schwierigkeit des Umgangs mit den Worthülsen der an der Debatte Beteiligten liegt zweifellos in der unterschiedlichen Interpretation ihres Inhalts.

Anschaulich zu unterrichten war in dieser Kontroverse eine Forderung des methodischen Repertoires, das jeder Lehrkraft geläufig sein sollte. Der Begriff wurde in seinem didaktischen Gehalt einem traditionell-klassenzimmerorientierten, lehrerzentrierten, am Lehrbuch haftenden Lehrstil entgegengesetzt, den es zu überwinden gelte, wie die Reformer monierten. Darum verlangten sie von

jedem Unterricht, dass er *anschaulich* sei. *Anschaung*, bezogen auf die damalige Lehrerbildung in der Schweiz, setzte den didaktischen Anspruch an einen schülergerechteren, weder über- noch unterfordernden Unterricht fest. *Anschaulich*, also am Objekt, an der Sache, erarbeitend, sollte diese Perspektive praktische, die Kinder beschäftigende Fragen aufgreifen.

Bereits in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts wurde die *traditionelle Buchschule* mit der Forderung konfrontiert, man möge anschaulich unterrichten. In der Ausbildung der Lehrkräfte engagierten sich einige Seminardirektoren für eine Seminarreform, die auf Stoffabbau und vertiefendes Lernen setzte, den Seminaristen beim Erarbeiten der Inhalte vermehrt Freiheiten gewährte und dabei die methodische Komponente nachhaltiger hervorhob.

Die Ausbildner der künftigen Lehrkräfte, die Seminarlehrer, verstanden die Idee der *Anschaung* jedoch keineswegs als ein allein auf die Lehrerbildung bezogenes Reforminstrument, sondern als Transmissionsriemen jeder Schul- und Unterrichtsreform, als umgreifendes Reformkonzept. Darum wiesen die seminaristischen Lehrerausbildner ausgangs des Jahrhunderts den Anspruch, den die selbsternannten Schulerneuerer mit dem Hinweis auf einen anschaulichen Unterricht erhoben, indignt zurück.

Die Begriffe *Anschaung*, *Selbsttätigkeit* und *Selbstständigkeit* waren in der Schweiz also lange vor der Jahrhundertwende geläufig. Folgt man den einen dabei der in der zweiten Jahrhunderthälfte gängigen Pestalozzi-Interpretation, zählten andere die drei Termini zum Vokabular, das sich gegen eine als verkrustete Institution qualifizierte Schule einsetzen ließ. Eng verknüpft mit Konzepten zur *Handarbeit*, *Handfertigkeit* und zur *Arbeitsschule* traten sie später im Reformdiskurs wieder auf. Einige Lehrerausbildner bemühten sich allerdings schon vor der Jahrhundertwende, etwa in den Fächern Deutsch oder

Naturlehre, das Unterrichten gemäß dem Arbeitsprinzip zu vermitteln.¹⁹

4. Das Institut Jean-Jacques Rousseau, sein Patronatskomitee, die Publikationen, die Schüler, die Briefpartner, die eingeladenen Referenten

Insbesondere am Genfer Institut Jean-Jacques Rousseau²⁰ wurden die schulerneuernden Konzepte erörtert und in schulreformerisches Handeln umgesetzt. Das *Institut* wurde so zur Drehscheibe der Schulreform in der Romandie. Die Durchsicht der Akten in den *Archives* fördert die Namen jener Personen zutage, welche dort angehende Lehrkräfte (in der damals und lange Zeit danach einzigen nachmaturitären Lehrerbildung in der Schweiz) unterrichtet haben. Ich lege den Akzent auf jene Dozierenden aus dem deutschsprachigen Raum, welche die Verantwortlichen des *Instituts* als Referenten, als Lehrbeauftragte und als Gäste in Diskussionen einluden²¹.

4.1. Das *Comité international de Patronage: Support*

Das zentrale Gremium in der Trägerschaft des *Instituts* war sein *Comité international de Patronage*²². Unter den dort genannten sechszehn Mitgliedern finden sich die Namen bekannter ausländischer und schweizerischer Erziehungswissenschaftler und Pädagoginnen, z.B. Georges Bertier (École des Roches), Ferdinand Buisson (Paris/Wien), Gabriel Compayré (Paris), Ovide Decroly (Brüssel), Karl Groos (Tübingen), Stanley Hall (Worcester), Ellen Key (Alvastra), Georg Kerschensteiner (München), August Lay (München), Ernst Meumann (Hamburg), Maria Montessori (Rom), Wilhelm Ostwald

(Leipzig), Wilhelm Rein (Jena), Medard Schuyten (Anvers), William Stern, (Berlin).

Zu den sechzehn Mitgliedern aus der Schweiz²³ zählen: Érnst Briod (Lausanne), De Cristiani (Genf), Eugène Dévaud (Fribourg), Dr. Dubois (Bern), Théodore Flournoy (Genf), Friedrich Wilhelm Foerster (Zürich), Friedrich Fritschi (Zürich), René Guisan (Lausanne), Philippe-Auguste Guye (Genf), Émile Jaques-Dalcroze (Genf/Hellerau), Carl Gustav Jung (Zürich), Jean Larguier Bancel (Lausanne), Édouard Quartier-La-Tente (Neuchâtel), Dr. Schmid (Bern), Émile Yung (Genf), Friedrich Zollinger (Zürich).

Unter diesen sechzehn Personen finden wir sechs Deutschschweizer oder Deutsche: Dr. Dubois (Professor an der Universität Bern), Friedrich Wilhelm Förster (Professor an der Universität Zürich), Carl Gustav Jung (Privatdozent an der Universität Zürich), Dr. Schmid (Direktor des eidgenössischen Gesundheitsbüros), Dr. Friedrich Zollinger (Sekretär des Unterrichtsdepartements des Kantons Zürich).

4.2. *Die Publications: Veröffentlichungen*

Geht es um Publikationen aus dem *Institut*²⁴, verweist Bovet auf Werke zahlreicher Protagonistinnen und Vertreter der Schulreform, die unter der Ägide des *Instituts* publiziert worden sind (Montessori, Dewey, Baden-Powell). Ebenfalls erwähnenswert findet er Texte von Absolventen der Kurse am *Institut* (Dottrens, Gunning, Walther, Anderson, Petre-Lazar), nebst dem Verweis auf zwei Periodika (L'Intermédiaire des éducateurs, Archives de Psychologie), an deren Erscheinen das *Institut* maßgeblich beteiligt war.

4.3. *Die élèves: Studierende*

Was die Absolventen²⁵ betrifft, gibt der Autor Zahlen bekannt: 818 Studierende

aus 49 Ländern haben die Lehrveranstaltungen frequentiert, darunter 216 Männer und 555 Frauen, 318 Schweizer und 435 Ausländer; 160 Diplome sind verliehen worden, nebst 214 *Certificats d'étude*²⁶.

Sucht man in den Listen der *élèves*²⁷, der Studenten, nach deutschschweizer Namen, fallen zu Beginn (1912) lediglich einige Studierende aus der deutschsprachigen Schweiz und noch weniger aus dem deutschsprachigen Raum auf. Im Studienjahr 1918/1919 sind es bereits mehr, und im Studienjahr 1920/1921 stammen über 50% der Studierenden aus der deutschsprachigen Schweiz – ein Phänomen, das sich bislang nicht erklären lässt. Nur wenige Hörer in dieser Zeitspanne stammen aus dem nichtschweizerischen deutschsprachigen Raum.

4.4. *Die Correspondants: Briefpartner und Briefpartnerinnen*

Die Korrespondenzliste²⁸ weist etliche Briefpartner mit deutschsprachig klingenden Vornamen und Namen auf. In dieser Liste sind insbesondere verzeichnet: Marthe Bruppacher, Sigmund Freud, Carl Gustav Jung, Carl Albert Loosli, Elisabeth Rotten, Sabine Spielrein-Schefftel, neben Ovide Decroly und Maria Montessori,

In einer weiteren Liste, dem *Index des correspondants*, finden sich Hinweise auf deutschsprachig klingende Namen. In dieser Liste sind insbesondere verzeichnet: Dr. Binswanger, Eugen Bleuler, C. Buol, Eva Cassirer (Odenwaldschule), Jean-Pierre Egger, Franz Hilker, Ernest Jouhy, Gabriel Mutzenberg, Ida Somazzi, William G. Stern, neben Célestin Freinet und Martinus J. Langeveld.²⁹

4.5. *Die Conférenciers: Referentinnen, Referenten und Lehrbeauftragte*

Mit Blick auf die bereits kurz nach der Gründung eingeladenen Referenten erwähnt

Bovet³⁰ Kurse, Wochenendseminare und zufällige Lektionen als Gespräche, die in den Lehrprogrammen oft nicht erwähnt seien³¹. Doch eine Liste aller Namen würde Bovet zufolge Seiten füllen. Der Chronist konzidiert, dass von den in den ersten Jahren Lehraufträgen³² von Gästen etliche Themen allmählich in das Curriculum inkorporiert worden seien. Später sei es dabei eher um delikate oder kontroverse Fragen gegangen, welche Spezialisten dargestellt hätten – etwa um die religiöse oder die sexuelle Erziehung, die Nationalerziehung und die staatsbürgerliche Erziehung sowie, maliziös: um „...praktische Lektionen in Schweizerdeutsch“³³, neben Vortragsreihen über Philanthropie und Erziehung oder zeitgenössische französische Psychologie. Erwähnenswert findet Bovet hier den Hinweis auf Wolfgang Köhlers (Berlin) Referat mit dessen Film über die Schimpansen.

Eine Reihe von Personen hat *improvisierte Vorträge* gehalten: Adolphe Ferrière, Paul Geheeb, Ovide Decroly, Marietta Johnson, António de Sena Faria de Vasconcellos, Elisabeth Rotten, Karl Wilker, Wilhelm Paulsen, Maria Boschetti-Alberti und Célestin Freinet. Heinrich Hanselmann hat über Heilpädagogik gesprochen. Dazu kommen Romain Rolland, Emma Pieczynska (1921) und der Inder Rabin-drath Tagore.

Fazit: Die Angaben Bovets stimmen mit den Einträgen auf der Liste der Referenten nicht überein. Sich ein Bild zu machen, fällt infolgedessen schwer.

4.6. *Deutschsprachige externe Dozierende, Lehrbeauftragte und Gastreferenten am Institut Jean-Jacques Rousseau: Personen, biographische Hintergründe*

Sucht man nach den vom *Institut* zwischen 1912 und 1932 eingeladenen Lehrbeauftragten und Vortragenden aus

dem deutschsprachigen Raum, ergibt sich folgendes Bild.

4.6.1 *Personen aus Deutschland*

Unter jenen knapp zehn Personen aus Deutschland, die das *Institut* zwischen 1912 und 1932 zu einem Referat nach Genf einlud, greife ich die in der deutschsprachigen Bildungsgeschichte wichtigsten Figuren heraus.³⁴

Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966) Gastreferent, zwei Mal

Foerster studiert Philosophie in Freiburg i.Br. und Berlin und habilitiert sich (1898) an der Universität Zürich für Ethik und Pädagogik. Nach einer kurzen Zeit als Privatdozent (Universität Zürich: 1899-1901, ETH: 1901-1912), ist er Professor (1913-1914) für Ethik und Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien (1913/1914) und München (1914-1920). Erst 1917 gibt er seine kriegsverherrlichende Position auf und wandelt sich zum Pazifisten. Von Eisner zum Bayerischen Minister in der Schweiz ernannt, vom Bundesrat aber nicht anerkannt, überträgt Foerster Deutschland die Verantwortung in der Kriegsschuldfrage und setzt auf einen Friedensvertrag. Von 1920 bis 1926 lebt er im Exil in Zürich, dann (1926-1936) in Paris und Hochsavoyen. Nachdem 1933 die Nationalsozialisten seine Schriften verbrannt hatten, emigriert er (1940) nach New York. 1963 kehrt er in die Schweiz zurück.

Hugo Gaudig (1860-1923) Gastreferent

Nach Studium (Theologie, Philosophie; Halle) und Promotion (1883) arbeitet Gaudig als Lehrer an den Franckeschen Stiftungen in Halle/Saale und am Realgymnasium in Gera. Als Direktor der höheren Mädchenschule und des Lehrerseminars kehrt er 1896 an die Franckeschen Stiftungen

zurück und wechselt (1900) nach Leipzig an die Städtische Höhere Schule für Mädchen. Seine neuen Lehrmethoden (*Freie geistige Schularbeit, Selbsttätigkeit*) lassen die Anmeldezahlen hochschnellen. Schulrat und Professor, lehnt er eine Berufung ins Sächsische Kultusministerium und die Nachfolge auf Sprangers Professur für Erziehungswissenschaft an der Universität Leipzig ab. Seine Schule wird zu einem Kristallisationspunkt der deutschen Schulreform. Er stellt das Training der Lernmethoden der höheren Töchter ins Zentrum: Arbeitsteilung, Gruppenarbeit, Projektlernen³⁵. Gaudig verbreitet seine Sicht der Didaktik und der Unterrichtsmethodik 1922 im Baltikum – just zu jener Zeit, als Ernst Schneider an der Universität in Riga lehrt.

Paul Geheeb (1870-1961) Gastreferent

Nach dem Abschluss seiner langdauernden Studien (zwanzig Semester in vielerlei Fächern (1899), einer Tätigkeit als Lehrer an den Trüper'schen Anstalten für sonderpädagogisch zu betreuende Kinder in Jena, einem kurzen Engagement im Kindersanatorium Wyk auf Föhr, arbeitet er (ab 1902) als Mitarbeiter von Hermann Lietz im Deutschen Landerziehungsheim Haubinda in Thüringen, ab 1904 als dessen Direktor. Infolge persönlicher, politischer und pädagogischer Differenzen trennt er sich von Lietz, gründet 1906 mit Gustav Wyneken die Freie Schulgemeinde Wickersdorf und schliesslich 1910 mit Edith Geheeb-Cassirer die Odenwaldschule in Ober-Hambach (Hessen). Bis 1930 baut das Paar mit den Mitarbeitenden das Landerziehungsheim kontinuierlich auf. Aufgrund nationalsozialistischer Drohungen emigrieren sie 1934 mit einigen jüdischen Kindern über den Bodensee (unter Mithilfe von Schohaus und Ferrière) in die Schweiz. Nach mehreren Ortswechseln und Umzügen (Grunder 1987c), einem erniedrigenden Hin- und Her, rufen er und Edith Geheeb 1946 die

Ecole d'Humanité in Goldern/Hasliberg im Kanton Bern als internationales, koedukativ geführtes Internat mit einem markanten pädagogischen Profil ins Leben.

Wolfgang Köhler (1887-1967) Gastreferent

Köhler, mit Max Wertheimer und Kurt Koffka später der Begründer der Gestaltpsychologie und -theorie, studiert Philosophie, Naturwissenschaften und Psychologie in Tübingen, Bonn und Berlin, promoviert (1909) in Psychoakustik und arbeitet am Psychologischen Institut in Frankfurt am Main, wo er Wertheimer und Koffka kennenlernt. Zwischen 1914 und 1920 führt er auf Teneriffa seine wegweisenden Studien zum Werkzeuggebrauch und Problemlöseverhalten von Schimpansen durch. In der Ära des Behaviorismus wurden seine Arbeiten ignoriert. Nachdem die Anthropoidenstation auf Teneriffa geschlossen worden war, kehrt Köhler als Professor (Göttingen) zurück, bevor er an der heutigen Humboldt Universität (1922-1935) als Direktor des Psychologischen Instituts arbeitet. Während der 1920er Jahre gilt Köhler international als einer der bekanntesten Psychologen, bevor er nach erfolglosen Protesten gegen die Repressalien der Nationalsozialistischen 1935 seine Emeritierung verlangt, Deutschland verlässt und als Hochschullehrer in Pennsylvania tätig ist.

Wilhelm Paulsen (1875-1943) Gastreferent, zwei Mal

Paulsen, Schulreformer und Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer (ab 1919), entwickelt als Berliner Oberstadtschulrat (ab 1921) die Pädagogik der *Lebensgemeinschaftsschulen* (gutes Lernklima, Vermittlung von Inhalten entlang den aktuellen gesellschaftlichen Bedürfnissen – und dies *Vom Kinde aus*). 1920 wird Paulsen erster Schulleiter der Versuchsschule Tieloh Süd, bevor er kurz später Oberstadtschulrat in Berlin wird.

1924 tritt er aus politischen Gründen zurück. Zu Beginn der 1930er Jahren zwingen ihn die Nationalsozialisten, seinen Lehrauftrag in Hannover abzugeben. Sein Buch zur Überwindung der Schule und zur Grundlegung der Gemeinschaftsschule sollte ein Jahr später – von Adolphe Ferrière übersetzt und mit einem Vorwort versehen – unter dem Titel *L'Ecole Solidariste* in französischer Sprache erscheinen.

Karl Wilker (1885-1980) Gastreferent, mehrmals

In Jena und Göttingen studiert Wilker Naturwissenschaften und Pädagogik, wird bei Wilhelm Rein promoviert und legt (1909) das Staatsexamen für das Höhere Lehramt (Botanik, Zoologie, Mineralogie, Geologie, Pädagogik) ab. Teilzeitlehrer, Vertreter der Abstinenzbewegung (ab 1906), Mitglied des Wandervogels und Journalist, schließt er 1914 ein Zweitstudium (Medizin und Psychologie) ab. Nach seinem Einsatz als Arzt für das Rote Kreuz übernimmt er (1917) die Direktion der Zwangserziehungsanstalt Berlin-Lichtenberg (umgangssprachlich: Lindenhof), die er zu einem Modell für eine humanere Fürsorgeerziehung macht. Nach Streit mit Vorgesetzten und Mitarbeitern beendet er den Versuch (1920) unter Protest und großer öffentlicher Anteilnahme. Nach einer Ausbildung zum Silberschmied (in Helle-rau) hält er mehrere Vorträge im *Institut* und ist als Pädagoge Mitarbeiter in den Volkshochschulen Thüringens und Sachsens. Mit Elisabeth Rotten gründet er die deutschsprachige Sektion des Weltbunds für Erneuerung der Erziehung (New Education Fellowship) (1922) und ediert die Zeitschrift *Das Werdende Zeitalter* (1923-1933). Die französischsprachige Ausgabe verantwortet Adolphe Ferrière. 1933 emigriert Wilker endgültig in die Schweiz, wo er zwei Jahre lang an der Schweizer Erziehungs-Rundschau mitarbeitet und Co-Direktor des Landerziehungsheims

Hof Oberkirch ist (1934-1937). Die letzte Phase seines beruflichen Lebens verbringt er in Südafrika und Transvaal, ist Headmaster des Adam College (1937-1955) und nach dessen Schließung ab 1956 als Psychologe und Psychotherapeut am Meyrick Bennett Children's Centre der University of Natal, Durban, tätig. 1964 kehrt Wilker in die BRD zurück. 1975 verleiht ihm die Universität Frankfurt am Main die Ehrendoktorwürde.

4.6.2 Personen aus der deutschsprachigen Schweiz

Das *Institut*, v.a. Pierre Bovet, laden zwischen 1912 und 1932 rund ein Dutzend Erziehungswissenschaftler und Pädagoginnen aus der deutschsprachigen Schweiz zu Vortrag und Diskussion nach Genf ein. Einige der bekanntesten Persönlichkeiten greife ich heraus.

Aufgrund dieser personengeschichtlichen Herangehensweise wird bald einmal klar, dass die zu Referaten und Diskussionen eingeladenen Personen zumindest in einem der vier Beziehungen gestanden haben, die sich zwischen einer Person und einer Institution ausbilden können: persönliche Freundschaft, wissenschaftliche Neugier, wissenschaftliche Affinität, Karriererunterstützung.

Carl Albert Loosli (1877-1959) Gastreferent
Mit dem autobiographisch grundierten Pamphlet über die damaligen Kinderverwahranstalten und seiner radikalen Anstaltskritik ist der Berner Kulturkritiker und Journalist Carl Albert Loosli in der deutschsprachigen Schweiz Mitte der 1920er Jahre schlagartig bekannt und mit seiner klaren und sachlichen Replik auf die Einwände seiner Gegner auch für (sozial)pädagogische Fachkreise interessant geworden. 1927 nimmt Loosli am *Institut* als Referent an der zweiten Konferenz über schwererziehbare Kinder teil: „Das

Wort erhielt auch Carl Albert Loosli, der in der Deutschschweiz eine engagierte Kampagne für die Reform der Heimerziehung führt.³⁶

Als Jugendfreund Bovets steht Loosli häufig in Verbindung zum *Institut*. Er hatte im Waisenhaus der Familie Bovet (einer *guten Anstalt*, wie er sagen wird) in Grandchamp (Kanton Neuenburg) drei Jahre seiner Kindheit verbracht (1889-1892) und dort auch perfekt Französisch gelernt. Pierre Bovet, der Sohn des Heimleiterpaars, ein Jahr jünger als Loosli, ist fortan ein sehr enger Freund. Dies ermöglicht es ihm, sowohl mündlich als schriftlich in Französisch zu argumentieren. Für *Anstaltsleben* sollte das Kuratorium der Stiftung Lucerna, in dem neben Bleuler, Schohaus und Binswanger auch Piere Bovet sitzt, 1932 Loosli mit einem Preis ehren (Preissumme: sFr. 1000.-). Zwischen 1933 und 1936 wird Loosli gemeinsam mit Pierre Bovet und Pierre de Mestral auf die Jugendrechtsgesetzgebung im Kanon Genf einwirken, was Genf 1937 ein fortschrittliches Jugendgesetz bringt.

Die Pädagogen in der Romandie verstanden sich mit Loosli gut. Schon 1924 möchte die in Genf ansässige deutschsprachige Schriftstellerin Lisa Wenger *Anstaltsleben* ins Französische übersetzen. Leider scheut der Verlag Payot das Risiko – das Projekt kommt nicht zustande. Auch Alice Descoeurdes und Adolphe Ferrière hatten Loosli zu seinem Pamphlet beglückwünscht.

1929 diskutiert Loosli, eingeladen von Bovet, an einem *Tafelgespräch* am *Institut* Themen der Anstalts- und Familienerziehung. Nachdem er im Mai 1932 in der Schweizerischen Erziehungsrundschau (S.E.R.) einen Aufsatz mit dem Titel *Anstaltserziehung* veröffentlicht hatte, hält er, kein Jahr danach, wiederum von Bovet initiiert, institutsintern in Genf Referate zu den Themen Jugenderinnerungen, Die Strafkolonie zu Trachselwald, Das Recht

der Minderjährigen – Polemiken und Ergebnisse.

Ernst Schneider (1878-1957) Lehrbeauftragter; drei Jahre

Nach der Ausbildung zum Primarlehrer am Lehrerseminar Muristalden in Bern ist Ernst Schneider bis 1899 Lehrer in Innerberg (Gemeinde Wohlen) bei Bern, studiert dann an der Universität Bern Pädagogik, Philosophie, Geographie und Geschichte und promoviert 1904 in Pädagogik³⁷. Als Lehrer und Oberlehrer wirkt er an der Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars. Gegen den Protest der Lehrerschaft und der Freisinnigen Partei wählt die zuständige Kommission den 27-jährigen Pädagogen 1905 zum Direktor des staatlichen Lehrerseminars des Kantons Bern. Hier führt er Doppelstunden, Schulreisen, Unterrichtspraktika, freie Aufsätze und neue Prüfungsformen ein. Nach dem *Berner Seminarhandel* und einer Hetzkampagne – Schneider wurde vorgeworfen, während des Unterrichts Psychoanalyse³⁸ betrieben zu haben – wird er 1915 trotz massiver Proteste seiner Schüler und vieler Seminarabsolventen suspendiert. Aufgrund der Einladung von Bovet und Claparède hält er am *Institut* akademische Übungen ab: Zwischen 1916 und 1919 erteilt er insbesondere einen 14-täglichen Kurs über ausgewählte schulpraktische Themen, Unterrichtstechniken, das Thema Unterricht und Erziehung und Fragen der Psychoanalyse. Bovet stellt fest, sein Freund bekunde, anders als Loosli, Mühe, sich französisch auszudrücken – darum sei der Kurs nicht ganz geglückt. Erminio Solari, einer seiner damaligen Studenten, schreibt, Schneider trage in ungeschicktem, aber klar verständlichen Französisch vor, behandle aber seine Themen auf eindrucklich Art. 1918 kündigt Schneider die Gründung eines *Instituts* in Bern an, das dem Institut Jean-Jacques Rousseau nachempfunden sein würde

– eine Idee, die er nicht realisiert. Ende 1919 fragt Bovet Schneider, ob dieser eine Berufung an die Universität Riga annehmen würde. Bovet war von der Fakultät beauftragt worden, „einen Schweizer, der die westeuropäische Pädagogik kennt, ausfindig zu machen und vorzuschlagen“³⁹. Nach einer Erkundungsreise nach Lettland sagt dieser zu und übernimmt im März den Lehrstuhl für Kinderpsychologie und pädagogische Pathologie an der dort kürzlich eingerichteten pädagogischen Abteilung der Philosophischen Fakultät. In seinen *Briefen aus Riga* diskutiert er in den Jahren bis 1928 (als er die Stelle verlassen muss) aktuelle pädagogische Fragen in der Zeitschrift *Die Schulreform*.

Robert Seidel (1850-1933) Gastreferent, zwei Mal

Nach einer Tuchmacherlehre und kurzer Tätigkeit als Bucksinweber (Sachsen) wird Robert Seidel aktiver Sozialdemokrat und flieht 1870 nach Zürich, wo er als Geschäftsführer der Unternehmungen des Arbeiterbunds (1876-1879) tätig ist, sich berufsbegleitend zum Primar- (1880), dann an der Zürcher Universität zum Sekundarlehrer (1881-1883) ausbildet. Sechs Jahre unterrichtet er an der Sekundarschule Mollis (1884-1890), bevor er die politisch linksstehenden Publikationen *Arbeiterstimme* (1890-1898), *Volksrecht* (ab 1898) und *Grütlikalender* (1900-1926) redigiert. Bis 1912 ist er wiederum Sekundarlehrer, qualifiziert sich aber auch wissenschaftlich (Promotion, Habilitation): Zunächst Privatdozent für Pädagogik an der ETH (ab 1905), dann an der Universität Zürich (ab 1908, wo er bis 1929 als Hochschullehrer wirkt).

Wie seine journalistische und pädagogische Laufbahn, ist auch seine politische Karriere bemerkenswert: Für die Sozialdemokratische Partei sitzt er im Großen Stadtrat von Zürich (1898-1916; 1919-1921), im Zürcher Kantonsrat (1893-1896; 1899-1917; 1920-1923) und im

Bundesparlament, dem Nationalrat (1911-1917). Seidel zählt vom ausgehenden 19. Jahrhundert an zu den Führern des linken Flügels der Arbeiterbewegung. Während des 1. Weltkriegs polemisiert er gegen seine Partei. Als linker Sozialpädagoge vertritt er, gegen Kerschensteiner, das Konzept einer Produktions- und Arbeitsschule. Als Referent tritt der im *Institut* erst nach seiner Pensionierung auf.

Walter Guyer (1892-1980) Gastreferent

Nach dem Abschluss am Lehrerseminar Küsnacht (ZH) unterrichtet Walter Guyer, während er in Zürich und Paris Pädagogik, Psychologie, Philosophie und Geschichte studiert (1916-1920), promoviert (1920), und wiederum als Sekundarlehrer arbeitet (1925-1928), bevor er bis 1941 als Hauptlehrer für Pädagogik am Seminar Rorschach tätig und schließlich Direktor des kantonalen Oberseminars in Zürich ist (1942-1958). Er publiziert über Pestalozzi, zum Thema Schule und Nation in Bedrängnis, zu allgemeinpädagogischen und lernpsychologischen Fragen. Gemäßigt schulreformerisch eingestellt, vertritt er eine Schule auf werktätiger Basis und fordert eine philosophisch begründete Lehrerbildung. Guyer sollte Hans Aebli von Jean Piaget betreute Genfer Dissertation am Rand begleiten.

Fritz Wartenweiler (1889-1985)

Gastreferent

Zwischen 1909 und 1911 studiert Fritz Wartenweiler Philologie und Philosophie in Berlin und Kopenhagen. In Dänemark liest er N.F.S. Grundtvigs Publikationen zur Volksbildung – das Thema Erwachsenenbildung sollte fortan seine wissenschaftliche und persönliche Biographie dominieren. 1913 wird er an der Universität Zürich mit seiner Studie über den Gedanken der Volkshochschule bei Grundtvig promoviert. Wartenweiler amtiert drei Jahre (1914-1917) als schulreformerisch engagierter

Direktor des Solothurner Lehrerseminars, bevor er seine Stelle aufgrund des Disputs über eine Prüfungsnote unter Protest verlässt. Er wird Gründer (1919) und bis 1926 Vorsteher des Volksbildungsheims Nussbaumen bei Frauenfeld. Zudem wirkt er, weil immer zu Fuß unterwegs, als *wandernder Volksbildner* und Vortragsredner. Neben seinen Veröffentlichungen zu Fragen der Volksbildung, zu Konzepten dänischer Volkshochschulen und zum Verhältnis von Schule und Familie, verfasst er Biographien von Politikern und Philosophen (Ben Gurion, Gandhi, Nansen, Einstein). 1940 gehört er zu den Mitgründern der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für kriegsgeschädigte Kinder.

Heinrich Hanselmann (1885-1960)

Gastreferent

Nach seiner Ausbildung am Lehrerseminar (Schiers, Kanton Graubünden) ist Heinrich Hanselmann Gehörlosenlehrer in St. Gallen, bevor er in Zürich Psychologie studiert (Studienaufenthalte in München und Berlin), 1911 promoviert wird, kurzzeitig Assistent am Psychologischen Institut des Senckenbergianums in Frankfurt am Main wird, die Beobachtungsanstalt für verhaltensgestörte Jugendliche *Steinmühle* nahe Frankfurt am Main (1911-1916) leitet und 1916 kriegsbedingt nach Zürich zurückkehrt. Bis 1923 wirkt er als Sekretär von Pro Juventute, habilitiert sich (1924) an der Universität Zürich mit einer Studie über *Die psychologischen Grundlagen der Heilpädagogik* und initiiert die Gründung des Heilpädagogischen Seminars an der Universität, dessen erster Leiter er wird. Ein Jahr danach (1925) unterstützt ihn der Winterthurer Mäzen Alfred Reinhart bei der Gründung des Landerziehungsheims Albisbrunn in Hausen am Albis (für heilpädagogisch zu betreuende Kinder) – in diesem Kontext muss Adolphe Ferrière ihn kennengelernt haben –, das er zur *Übungsschule* für die Studierenden

am Heilpädagogischen Seminar macht. Mit dem Begriff *Entwicklungshemmung* umreißt er ein neues heilpädagogisches Konzept und weist damit der Sonderpädagogik die Aufgabe zu, präventiv oder korrigierend auf die Entwicklungshemmungen von Kindern einzuwirken. Bis heute wird Hanselmanns *Einführung in die Heilpädagogik* (1930) zitiert.

Eduard Oertli (1861-1950) Gastreferent

Nach der Ausbildung am Lehrerseminar Küsnacht (Kanton Zürich; 1877-1881) ist Eduard Oertli neununddreißig Jahre Primarlehrer in Riesbach (1890-1929). Neben dieser Tätigkeit wird er zu einem der Hauptvertreter der Handarbeit in der Schule – auch als langjähriger Redaktor der Schweizerischen Blätter für Knabenhandarbeit (1896-1925). Oertli versucht, den Arbeitsschulgedanken in den deutschschweizer Schulen praktisch umzusetzen. So führt er, neben der Publikation zahlreicher kleiner Schriften zu Handarbeit, Volksschul- und Erziehungsfragen, als Präsident des Schweizerischen Vereins für Knabenhandarbeit und Schulreform jeweils im Sommer Lehrerweiterbildungskurse mit ursprünglich manuellen, ab 1909 zusätzlich didaktisch-methodischen Programmakzenten durch. 1932 verleiht ihm die Universität Zürich für sein Wirken in diesem Bereich den Titel eines Doktors ehrenhalber.

Max Oettli (1879-1965) Gastreferent

Oettli studiert am Eidgenössischen Polytechnikum in Zürich Naturwissenschaften, erwirbt das Diplom als Fachlehrer (1902) und promoviert an der Universität Zürich mit einer Arbeit über die Ökologie der Felsflora des Alpsteins. Bis 1921 ist er Lehrer im Landerziehungsheim Glarisegg, wo er Ferrière und von Greyerz kennengelernt haben muss, bevor er sein Lebensthema, den Kampf gegen den Tabak- und Alkoholmissbrauch, auch zu seinem

beruflichen Schwerpunkt macht: als Leiter der Schweizerischen Zentralstelle zur Bekämpfung des Alkoholismus (Lausanne; 1921-1947), Gründer der Geschäftsstelle der Vereinigung zur Aufklärung über die Tabakgefahren und als Präsident des Alkoholgegner-Bundes. Oetli proagiert Schülerexperimente im naturwissenschaftlichen Unterricht und gehört der Jugendschriftenkommission des Schweizerischen Lehrervereins an.

Clara Ragaz (1874-1957) Gastreferentin

Nach dem Abschluss des aargauischen Lehrerseminars (1892) arbeitet Clara Nadig als Hauslehrerin in England, Frankreich und im Engadin sowie als Lehrerin in Zürich. Kurz vor ihrem Mann, Leonhard Ragaz, tritt sie 1913 in die Sozialdemokratische Partei ein. Ragaz zählt 1902 zu den Gründerinnen des Schweizerischen Bundes abstinenter Frauen in Basel. Nach dem Beitritt zur Union für Frauenbestrebungen (1907), engagiert sie sich in der Sozialen Käuferliga (1908-1915), leitet 1909 die Schweizerische Heimarbeitsausstellung in Zürich, neben ihrem sozialen Engagement für die Arbeiterinnen in Aussersihl. Als Dozentin an der Sozialen Frauenschule präsidiert sie (1929-1946) als Vizepräsidentin die Internationale Frauenliga für Frieden und Freiheit, deren Schweizer Sektion sie 1915 mitgründet. Damit zählt Clara Ragaz zu den bedeutendsten Schweizer Pazifistinnen und Feministinnen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Das Gebot christlicher Ethik impliziert für sie das Engagement für eine gerechte Gesellschaft, für den Frieden und für das Recht der Frauen auf politische Beteiligung.

Leonhard Ragaz (1868-1945) Gastreferent

Ragaz studiert Theologie in Basel, Jena und Berlin, wird Pfarrer am Heinzenberg (Kanton Graubünden; 1895-1902), in Chur und am Basler Münster (1902-1908)

sowie Lehrer an der Kantonsschule Chur (1893-1995) und entwickelt als theologisch liberaler Geistlicher einen Sinn für soziale Fragen. 1906 beteiligt er sich an der Entstehung der religiös-sozialen Bewegung sowie an der Gründung der Zeitschrift *Neue Wege*, die er als Hauptredaktor betreut (1921-1945). Professor für systematische und praktische Theologie an der Universität Zürich (ab 1908), nähert sich Ragaz der Arbeiterbewegung an, indem er sich 1903 in Basel mit den streikenden Bauarbeitern solidarisiert und später in Zürich den Generalstreik unterstützt. In der internationalen Bewegung des religiösen Sozialismus' eine zentrale Figur geworden, kämpft er gegen marxistische und staatszentrierte politische Modelle und engagiert sich für einen föderalistisch-genossenschaftlich-pazifistischen Sozialismus. 1921 tritt er von seiner Professur zurück und geht in die Bildungsarbeit im Zürcher Arbeiterquartier Aussersihl und in die religiös-soziale Bewegung. Als Präsident der Schweizerischen Zentralstelle für Friedensarbeit ist er zwischen 1918 und 1939 einer der Exponenten der antimilitaristischen Friedensbewegung in der Schweiz. Als die Sozialdemokratische Partei 1935 die militärische Landesverteidigung befürwortet, tritt Ragaz aus. Gegen Antisemitismus und Nationalsozialismus engagiert, lässt er die *Neuen Wege* illegal erscheinen (1941-1944), weil er die verordnete Vorzensur verweigert. Mit seiner Reich-Gottes-Theologie, die verbunden ist mit politischem Engagement, liegt er nahe an den nachmaligen befreiungstheologischen Konzepten.

Elisabeth Rotten (1882-1964)

Gastreferentin

In einer Berliner Familie aufgewachsen, studiert Rotten Germanistik, Philosophie und neuere Sprachen an deutschen Universitäten, promoviert (1912), engagiert

sich, zur Pazifistin geworden, während des 1. Weltkriegs in der Kriegsgefangenenhilfe und wird Mitgründerin der Auskunfts- und Hilfsstelle für Deutsche im Ausland und Ausländer in Deutschland (1914). Nach dem Krieg setzt sie ihre Arbeit im pädagogischen Bereich fort und arbeitet international mit Friedensaktivisten und Exponentinnen der Schulreformbewegung zusammen. Mit Adolphe Ferrière und Beatrice Ensor gründet sie den Weltbund für Erneuerung der Erziehung (World Education Fellowship (WEF); 1921), ist Mitglied des Gründungsvorstands und ab 1949 dessen Vizepräsidentin. Nachdem sie bis 1933 an mehreren pädagogischen Reformversuchen in Deutschland mitgearbeitet hatte (u.a. an der Odenwaldschule), emigriert sie 1934 in die Schweiz und lebt in Saanen (Kanton Bern), wo sie sich nach 1945 am Aufbau des Kinderdorfs Pestalozzi in Trogen beteiligt. Referentin in ganz Europa, verfasst sie pazifistische und pädagogische Werke, arbeitet bei Fachzeitschriften und ediert die deutschsprachige Version der Publikation des World Education Fellowship, *Das werdende Zeitalter* (1922-1932)⁴⁰. Sie ist mit Claparède, Bovet und Ferrière Gründerin des Internationalen Erziehungsbüros (Bureau Internationale d'Education; 1925) in Genf⁴¹, ab 1919 Mitglied des Präsidiums der Deutschen Liga für den Völkerbund, wo sie die Erziehungsabteilung leitet, 1937 Vizepräsidentin der Associazione Montessori Internazionale und 1948 Mitgründerin der Fédération internationale des communautés d'enfants.

Willi Schohaus (1897-1981) Gastreferent

Nach deutschen Kriegsdienst (1917-1918) und einer Mitgliedschaft im Spartakusbund und am Spartakusaufstand in Berlin (1919), studiert Schohaus Theologie in Zürich und Basel sowie Philosophie, Pädagogik und Psychologie in Bern, wird zum Dr. phil. promoviert (1922), gründet in Muri

bei Bern ein Erziehungsheim und wirkt als Seminarlehrer in Rorschach (1925-1928), bevor er 1928 als Direktor und Lehrer für Psychologie und Pädagogik an das thurgauische Lehrerseminar in Kreuzlingen berufen wird, wo er bis 1962 arbeitet. Wichtig für Schohaus ist die These, wonach die Qualität der Schule nicht von äußeren Reformen, sondern vom Geist des Lehrers abhängt. Er setzt auf eine Erziehung in bildender Kunst, Musik und Literatur. 1933 erregt sein Buch *Schatten über der Schule* ebenso Aufsehen wie 1936 die Pressekampagne gegen die Zustände in der aargauischen Erziehungsanstalt Aarburg.

Leo Weber (1876-1969) Gastreferent

Weber absolviert an der Pädagogischen Abteilung der Kantonsschule Solothurn die Lehrerbildung (Lehrerpatent: 1895), wird Lehrer in Breitenbach und Deitingen, lässt sich an den Universitäten Bern und Paris zum Sekundarlehrer ausbilden (1897-1900), versieht Stellen in Biberist (1901-1908), an der Töchterchule St. Johann in Basel (1908-1911) und studiert berufsbegleitend Pädagogik und Psychologie an der Universität Basel. Weber ist Lehrer (Deutsch, Geschichte) an der Solothurner Kantonsschule (1911-1914), Schulinspektor und schließlich Solothurner Seminardirektor (1918-1946), also der Nachfolger von Fritz Wartenweiler auf diesem Posten. Weber organisiert Bildungskurse für Arbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen, verfasst Lesebücher und Studien zur Schulgeschichte und ist Redaktor pädagogischer Periodika.

5. Zusammenfassung und Fazit

Zunächst scheinen es verstreute deutschsprachige Pädagoginnen und Erziehungswissenschaftler zu sein⁴², deren Bezug

zum Institut Jean-Jacques Rousseau hier zu erörtern ist. Bei näherem Hinsehen fällt aber auf: Es handelt sich bei den deutschsprachigen Gästen des *Instituts* um eine größere Gruppe teilweise langjähriger Freunde und Kämpfer und Kämpferinnen für eine Lebensreform und eine pädagogische Reform – hier Deutsche und Schweizer. Daneben sind wichtige zeitgenössische Wissenschaftler eingeladen worden, die nicht zu dieser engen Gruppe von Gesinnungsfreunden zählen. Sie alle lehren, präsentieren und diskutieren in Genf. Sind die Dozierenden aus Deutschland (wie jene aus anderen Ländern der Welt) einflussreiche Pädagogen oder Exoten, welche sich mit einer Einladung zum Vortrag am *Institut* schmücken dürfen, profiliert sich das Genfer Institut mit diesen illustren Namen als Pionierin einer neuen Erziehung⁴³.

Was die Gruppe der deutschsprachigen Lehrbeauftragten und *Conférenciers* betrifft, sind deren zentrale Referenz Pierre Bovet, Edouard Claparède und Adolphe Ferrière. Die drei Protagonisten einer *neuen Erziehung* definieren die Gruppe der Personen aus der deutschsprachigen Schweiz, die in Genf zwischen 1912 und 1932 tätig sind. Es sind ihre Weggenossen, Freunde, Mitstreiter, die sie nach Genf einladen – und es sind durchwegs schulreformerisch engagierte Personen, die sie nach Genf holen. Dass diese unter sich auch bekannt sind und vermutlich den einen oder anderen *ihrer* Freunde in Genf empfehlen, liegt nahe.

Man kann also von einem *Klüngel* sprechen, von Personen, die sich gut kennen, dann weitere alte oder jüngere Bekannte involvieren, aber keine Gegner oder gar unbekannten Personen mitrekrutieren. Die Motive, jemanden aus dem deutschsprachigen Raum zum Vortrag einzuladen, liegen demzufolge sowohl in dessen fachlich-wissenschaftlicher Kompetenz als auch in der Förderung guter Freunde, gelegentlich in

gegenseitiger Hilfe, was die Karriere angeht. Politisch betrachtet, entstammen die Gäste des *Instituts* weitgehend der bürgerlichen Schicht, außer etwa Seidel, Loosli oder Ragaz. Pädagogisch besehen sind es ausnahmslos reformerisch, insbesondere schulreformerisch engagierte Personen, nebst den erwähnten Exoten, deren Einladung ans *Institut* illustriert, dass die Genfer – trotz der eingeschränkten und unsystematischen Auswahl der wenigen Referentinnen und zahlreicheren Referenten – ein gutes Gespür gehabt haben für interessante Außenseiter, wie etwa Wartenweiler, den Volkshochschulpropagandisten und Wanderprediger in Sachen Erwachsenenbildung, oder Carl Albert Loosli, den Freund Bovets aus Neuenburger Tagen und radikalen Jugendanstandsreformer.

Einige Beispiele:

- Bovet holt seinen Freund aus den Kinder- und Jugendtagen in Grandchamp zum Referat, wohl zu einer *Causerie*, nach Genf. Loosli kennt Schneider, den 1915 verjagten Direktor des Berner Lehrerseminars sicher schon seit 1905.
- Bovet arrangiert für Ernst Schneider eine Teilzeitstelle als Lehrbeauftragter in Genf, bevor er dem Berner zu einer Professur an der Universität in Riga verhilft.
- Heinrich Hanselmann gründet das heilpädagogische Landerziehungsheim Albisbrunn (1925), was ihn mit Ferrières dokumentarischer Arbeit im Bureau International des Écoles Nouvelles (B.I.E.N.) in Kontakt bringt. Hanselmanns zentraler Begriff der *Entwicklungshemmung* dürfte Claparèdes entwicklungspsychologisches Interesse geweckt haben.
- Aus dem Umfeld Ferrières, jenem der *écoles nouvelles à la campagne*, stammt auch Max Oettli, der über Glarisegg schreibt, wo er damals unterrichtet.

- Das Ehepaar Clara und Leonhard Ragaz engagiert sich in der Friedensbewegung, was die Affinität zu Bovets Ansätzen der moralischen Erziehung und der Friedenspädagogik (und damit auch zur diesbezüglich problematischen Person Friedrich Wilhelm Försters) illustriert.
- Über Ernst Schneider, der sich nach 1916 auch linkspolitisch engagiert hat (und über die Idee eines religiösen, pazifistischen Sozialismus), nachdachte, müsste Bovet auf Leonhard Ragaz und über das Thema Frauen und der Friede auf Clara Ragaz aufmerksam geworden sein.
- Eduard Oertli ist mit seinen in Deutsch erschienenen Publikationen zur Arbeitsschule und zur Knabenhandarbeit Ferrière sicher aufgefallen
- Elisabeth Rotten gehört in den Kreis der Pazifistinnen, der international begründeten Konzepte von Bildung und Ausbildung, der Landerziehungsheime und des Weltbunds für Erneuerung der Erziehung – ihre Beziehungen zum *Institut* sind eng.
- Willi Schohaus, Kämpfer gegen die Anstaltserziehung (Aarburg) wie Loosli, Freund Schneiders und Organisator der Flucht der Geheebes und ihrer Schule über den Bodensee in die Schweiz (1934), kennt Ferrière, der die Geheebes in der Schweiz jahrelang begleiten sollte (1933-1946). Die wohl erheblichen weltanschaulich-politischen Differenzen zwischen Schohaus und Ferrière scheinen irrelevant zu sein.

Dasselbe gilt im Übrigen für die aus Deutschland stammenden Referenten – die Bezüge dieser Personen zum *Institut* sind thematisch und persönlich zuweilen stark ausgeprägt:

- Karl Wilker, der Jugendstrafreformer, redigiert mit Elisabeth Rotten Das

Werdende Zeitalter, dessen französischsprachige Variante (Pour l'Ère Nouvelle) in den Händen Ferrières liegt.

- Friedrich Wilhelm Foerster, nach einer rund dreijährigen Begeisterungsphase für den 1. Weltkrieg, mutiert zum späteren Friedenpädagogen, was ihn Bovet, der zuvor schon friedenspädagogisch aktiv ist, nahebringen muss.
- Hugo Gaudig engagiert sich für das tätige Handeln im Unterricht, er ist ein bekannter Arbeitsschulpädagoge, geht also konzeptuell mit Ferrière konform.
- Paul Geheeb steht den Genfern, v.a. Ferrière, der ihn und seine Schule während Jahrzehnten stützt und fördert, sehr nahe.
- Wilhelm Paulsens Sicht der Schulreform entspricht jener der Genfer Pädagogik, v.a. wenn es um die Einheitsschule geht (in Genf: *Cycle d'Orientation*).
- Robert Seidel, der jahrelang mit Kerschesteiner um die Deutungshoheit des Begriffs *Arbeitsschule* streitet⁴⁴, ist ein in die Schweiz immigrierter sächsischer Weber und nun politisch aktiver Sekundarlehrer, später habilitierter Erziehungswissenschaftler, Zürcher Kantonsparlamentarier und schliesslich Nationalrat für die Sozialdemokratische Partei – und zeitlebens einer der vehementesten Exponenten der Arbeitsschule. Mit Ferrière und Claparède muss er seinen Ansatz erörtert haben.

Soweit der Versuch der Vernetzung der ans *Institut* in Genf Eingeladenen anhand einiger Beispiele. Es bleibt, einen Blick auf eine besondere Person, einen Schüler, einen *élève* des *Instituts*, zu werfen.

Annex: Jakob Robert Schmid oder der *Maître camarade* und die *Freiheitspädagogik*

Auf einen deutschschweizer Studenten des *Instituts* ist im Sinn eines

rezeptionshistorischen Ausblicks einzugehen: auf Jakob Robert Schmid (1909-1977), dessen Dissertation über den *Maître-camarade et la pédagogie libertaire*⁴⁵ (betreut von Piaget und Claparède), über die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen, und insbesondere aufgrund des quellenbezogen äußerst unsorgfältig analysierten Tagebuchs eines der Schulleiter einer der Lebensgemeinschaftsschulen, William Lottigs⁴⁶, 1937 in der Reihe des *Instituts* bei Delachaux & Niestlé in Neuchâtel erschienen ist. 1973, im Gefolge der 68er-Jahre, sollte Schmid seinen Band auf Deutsch übersetzt und mit den alten Fehldeutungen behaftet unter dem Titel *Freiheitspädagogik* nochmals publizieren. Schmid hatte nach seinem Studium der Pädagogik in Zürich, Berlin und Basel 1936 in Genf promoviert und wurde 1948 (bis 1976) Professor für praktische Pädagogik an der Universität Bern. Zeit seines Lebens setzte er sich mit seinem Genfer Promotionsthema, also dem, was er *anti-autoritäre* Pädagogik nannte, auseinander. Allerdings schrieb er in einer seltsamen Fehldeutung den sozialdemokratischen Schulerneuerungen im Hamburg libertäre, anarchistische Züge zu⁴⁷, die diese gar für sich reklamiert haben. Schließlich vertrat er erziehungstheoretisch und erziehungspraktisch einen pädagogischen Mittelweg, der wenig mit seiner Genfer Erfahrung zu tun gehabt haben kann und den er *autoritative Erziehung* nannte. Schmid war während fast dreißig Jahren als Professor für Pädagogik, wie später Hans Aebli (ebenfalls ein Schüler Piagets) innerhalb der Ausbildung der Lehrkräfte im Kanton Bern sehr einflussreich.

Anmerkungen

- 1 Ich bedanke mich bei Elphège Gobet, Archivarin an den Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, die mich bei der Recherche mit

wichtigen Hinweisen unterstützt hat.

- 2 Ab hier: Institut Jean-Jacques Rousseau: *Institut*. Archives de l'Institut Jean-Jacques Rousseau: *Archives*.
- 3 Grunder, Hans-Ulrich 1986: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Haag & Herchen; Grunder, Hans-Ulrich 1987a: Die École Nouvelle in der französischsprachigen Schweiz. Schulkritik und Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Pädagogische Rundschau*, 6, S. 721- S. 745.
- 4 Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard (Hrsg.) 2011: *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. Bern: hep, S. 363.
- 5 Zum forschungsmethodologischen Ansatz: Es geht hier um eine biographisch-realgeschichtliche Betrachtung. Allerdings verzichte ich an dieser Stelle darauf, die sozialhistorischen Hintergründe und die mentalitätsgeschichtlichen Aspekte der Situation in der deutschsprachigen Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts auszuleuchten, währenddem ich institutionengeschichtliche Aspekte anspreche.
Zum Verhältnis von Reformpädagogik und pädagogischer Reform: Hansmann, Otto 2005: *Reformpädagogik oder pädagogische Reform*. Aachen: Shaker; Grunder, Hans-Ulrich 2015: *Schulreform und Reformschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; s.a. Schneiders zeitgenössischen Beitrag zur Positionierung der historischen Pädagogik, eines seiner bevorzugten Themen am Lehrerseminar: Schneider, Ernst 1956: *Aus meinen Lern- und Lehrjahren*. Bern: Pestalozzi-Fellenberg-Haus und Schneider, Ernst 1907: *Die historische Pädagogik am Seminar*. In: *Schweizerische Pädagogische Zeitschrift*, 17, S. 275 - S. 284. Schneiders schulhistorische Dissertation ist bis heute lesenswert: Er wertet darin unter einer architekturhistorischen und modernitätstheoretischen Perspektive die Frage 15 (a bis d) zum Schulhausbau der Stapfer-Enquête von 1800 aus: Schneider, Ernst 1905: *Die bernische Landschule am Ende des 19. Jahrhunderts*. Bern: G. Grunau.
- 6 Zum Verhältnis von damaliger Lehrerbildung und Reformpädagogik: Grunder, Hans-Ulrich 1993: *Seminarreform und Reformpädagogik*. Bern: Peter Lang.
- 7 Zum Forschungsstand zur europäischen Reformpädagogik, insbesondere zu den

zahlreichen Variationen erziehungs-, bildungs- und schulreformerischen Denkens und Handelns:

- Barz, Heiner (Hrsg.) 2018: Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: Springer VS; Mayer, Sina Maren 2018: Die Reformpädagogik in der aktuellen Kontroverse: eine Metaperspektive, Dissertation Universität Augsburg; Skiera, Ehrenhard 2018: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung. Berlin, Boston: Oldenbourg (reprint); Zur Definition, zu Charakteristika und zu Implikationen des Begriffs Reformpädagogik: Oelkers, Jürgen 2005: Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. 4. vollst. überarb. Aufl. München: Juventa. Grunder 2015, S. 83 ff.; Ullrich, Heiner, Idel, Till-Sebastian (Hrsg.) 2017: Handbuch Reformpädagogik. Weinheim: Beltz.
- Zur Internationalität der Reformpädagogik: Helmchen, Jürgen 1987: Die Internationalität der Reformpädagogik: vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- 8 Bovet, Pierre 1925: Différenciation ou individualisation. In: *Éducateur*, 12, S. 177- S. 181.
 - 9 Grunder, Hans-Ulrich 1955b: Schulreform und Jugendkultur: Wandervogel und Mädchenwandervogel in der Schweiz. In: *Pädagogische Rundschau*, 53, S. 269 - S. 293.
 - 10 Zu einer damals als modern eingestuftem Geistesströmung, jener der Aktivisten auf dem Monte Verità im Tessin, hat der Wandervogel meines Wissens keine Beziehung geknüpft. Was eine verwandte Institution, die Ferienkolonien betrifft, waren diese bereits eingeführt – und überdies vor einem durchaus unterschiedlichen sozialen Hintergrund zu sehen, so dass sich die Wandervögel damit nicht beschäftigten.
 - 11 Grunder, Hans-Ulrich 1994: Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) - Reformpädagoge, Musikerzieher, Rhythmiker. In: *Pädagogisches Forum*, 1, S. 25 - S. 35.
 - 12 Grunder, Hans-Ulrich 1997: Zukunftsschule - Arbeitsschule. Ein Lehrstück aus der Geschichte pädagogischer Kontroversen. In: *erziehen/unterrichten*, 3, S. 49 - S. 53.
 - 13 Kerschensteiner, Georg 1908: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. In: *Der Saemann*, 2, S. 36 - S. 50; Seidel, Robert 1908: Die Schule der Zukunft, eine Arbeitsschule. Kritik und Ergänzung des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München. Zürich: Orell Füssli.
 - 14 Seidel, Robert 1885: Der Arbeits-Unterricht eine pädagogische und soziale Notwendigkeit zu gleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen: Laupp; Seidel. Robert 1910: Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit. Zürich: Orell Füssli.
 - 15 Ferrière, Adolphe 1928: Tatschule. Weimar: H. Böhlau (fr. Original: *École Active*, Neuchâtel: Delachau&Niestlé 1921); Grunder 1986; Grunder 1987a.
 - 16 Erst 1946 sollten Edith und Paul Geheeb in Goldern, im Berner Oberland, die École d'Humanité gründen, nach ihrem zwölf Jahre dauernden Exil in der Schweiz – das einzige Landerziehungsheim in jenem reformpädagogischen Sinn, das heute in der Schweiz noch existiert: Grunder, Hans-Ulrich 1987c: Paul Geheeb und die École d' Humanité in der Schweiz. In: *Bildung und Erziehung* 4, S. 379 - S. 392; vgl. Grunder, Hans-Ulrich 1995a: Qui étaient les fondateurs des Landerziehungsheime suisses? In: Hameline, Daniel/ Helmchen Jürgen/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Bern: Peter Lang, S. 197 - S. 205.
 - 17 Grunder, Hans-Ulrich 1987b: Das schweizerische Landerziehungsheim. Frankfurt am Main: Peter Lang.
 - 18 Die erste Generation von Landerziehungsheimen in der Schweiz umfasst sechs Gründungen:
1899 Institut Grünuau, Looser, Wabern, Kanton Bern
1902 Schloss Glarisegg, Frei/Zuberbühler, Steckborn, Kanton Thurgau
1906 Schloss Kefikon, Bach, Islikon, Kanton Thurgau
1907 Hof Oberkirch, Tobler, Kaltbrunn, Kanton St. Gallen
1907 École Nouvelle de la Suisse Romande, Vittoz, Chailly, Kanton Waadt
1908 La Châtaigneraie, Schwartz, Coppet, Kanton Waadt
Nach 1910 kommen die École-Foyer (Kanton Waadt), die École Nouvelle (Kanton Waadt) und der Schlosshof Hallwil (Kanton Aargau) dazu.
 - 19 Zu thematisieren wäre hier auch die Stadt Genf als ein Zentrum der Erziehungsreform um 1900, das mit den Namen T. Flournoy, É. Claparède, P. Bovet, A. Ferrière, J. Piaget,

- R. Dottrens oder L. Meylan verbunden war (Grunder 1987a; Soler i Mata, Joan 2009: The Rousseau Institute of Geneva's influence on and presence in Catalan pedagogy in the first third of the 20th century. *Catalan social sciences review*, 1. 58-87 (2012) (DOI: 10.2436/20.3000.02.5 <http://revistes.iec.cat/index/CSSr>).
- Erwähnenswert sind zwei Alternativen zum gängigen Schulwesen, wie sie einige Lausanner Anarchisten und zwei Neuenburger Lehrer praktiziert haben – die École Ferrer (1910-1919) und die École des Terreaux, eine Freinet-Schule in Neuchâtel (1929-1939).
- Zur Reformpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz: Criblez, Lucien 1995: Reformpädagogik in der Krise: Krise der Reformpädagogik. In: *Bildungsforschung&Bildungspraxis*, 2, S. 194 - S. 209; Grunder, Hans-Ulrich 2007: Anarchistische Erziehung als libertäre Reformpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider; Grunder 2015; Gronert, Maren, Schraut, Alban (Hrsg.) 2018: Handbuch Vereine der Reformpädagogik, überregional arbeitende reformpädagogische Vereinigungen sowie bildungsentwicklerisch initiierte Einrichtungen mit Brückenfunktion in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Südtirol und Liechtenstein. Baden-Baden: Ergon.
- 20 Die Geschichte des *Instituts* ist umfassend dokumentiert: Hofstetter, Rita 2010: Genève: creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle - première moitié du XX siècle. Genève: Droz. Deswegen verzichte ich hier auf vertiefende Erläuterungen.
 - 21 Vgl. Programmes de cours avec noms des enseignants: <http://www.unige.ch/archives/aijjr/sourcesenligne/institutionnelles/programmes/>.
 - 22 Hofstetter 2010, S. 648.
 - 23 Hofstetter 2010, S. 648.
 - 24 Bovet, Pierre 1932: Vingt ans de vie (1912-1932). Neuchâtel: Delachaux&Nièstle, S. 178 -S. 185.
 - 25 Bovet 1932, S. 191- S. 196.
 - 26 Studienzertifikat.
 - 27 Insbesondere im Livre d'or des étudiants: <http://cms.unige.ch/AIJJR/livredor/>.
 - 28 Index 1912-1947; s.a.: Listes des étudiants et auditeurs: <http://www.unige.ch/archives/aijjr/sourcesenligne/institutionnelles/etudiants-et-auditeurs/>.
 - 29 Vgl. Index de la correspondance alphabétique de la direction (1912-1947), Index des correspondants (A-Z), ohne Datum.
 - 30 Bovet 1932, S. 138 - S. 143.
 - 31 „...leçons occasionelles (des causeries dont on ne retrouvera pas toujours la mention dans nos programmes“ (Bovet 1932, S. 138).
 - 32 „leçons séries“, Bovet 1932, S. 138.
 - 33 ... „des leçons pratiques de Schwyzerdütsch“, Bovet 1932, S. 140.
 - 34 Zu den biographischen Angaben: vgl. www.hls.ch (Historisches Lexikon der Schweiz), Zugriff: 7.5.2019.
 - 35 Gaudig, Hugo 1909: Didaktische Präludien. Leipzig: Teubner, Gaudig, Hugo 1917: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 2 Bde. Leipzig: Quelle & Meyer, Gaudig, Hugo 1923: Was mir der Tag brachte. Leipzig/Berlin: Teubner, Gaudig, Hugo 1925: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Breslau: Hirt; Zigmunde. Alida 2010: Hugo Gaudig. Pädagogische Konzeption und sein Besuch im Baltikum 1922. Eine historische Momentaufnahme. Riga: Verlag der Technischen Universität.
 - 36 „On donna la parole à M. Carl Albert Loosli, qui mène avec vigueur et courage une campagne pour la réforme des Anstalten de la Suisse allemande.“ (Bovet 1932, S. 89); vgl. Marti, Erwin 1999: C.A. Loosli (Bd. 2). Zürich: Chronos, Marti, Erwin 2009: C.A. Loosli (Bd. 3.1.). Zürich: Chronos, S. 213.
 - 37 Grunder 1993, s.a. Grunder, Hans-Ulrich 2013: Die Kraft der Persönlichkeit im Feld der Erziehung: Das Beispiel Ernst Schneiders (1887-1957), Pädagoge, fortschrittlicher Erzieher, früher Verlierer – und später Gewinner (unveröffentlichtes Manuskript, beim Autor); Weber, Kaspar 1999: „Es geht ein mächtiges Sehnen durch unsere Zeit“. Bern: Peter Lang; Schneider 1956.
 - 38 Als Hinweise zur damaligen Debatte um den Einfluss der Psychoanalyse auf die Erneuerung der Erziehung: Bühler, Patrick 2013: Unterrichten mit Gefühl – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 19, S. 247 - S. 261, Bühler, Patrick 2014: Der „letzte Zufluchtsort für Stürmer und Dränger“? Psychoanalytische Pädagogik in den „Berner Seminarblättern“ und der „Schulreform“ 1907-1930. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 1, S. 51- S. 65, Bühler, Patrick 2018: Neue Formen des Heils und der Heilung. Zur Psychopathologie des Schullebens am Anfang

- des 20. Jahrhunderts. In: Bühler, Patrick, Bühler, Thomas (Hrsg.): *Sakralität und Pädagogik*. Bern: Haupt, S. 173 - S. 193.
- 39 Weber 1999, S. 281; Schneider 1956, S. 86.
- 40 Die englischsprachige Version edierten Beatrice Ensor und Alexander S. Neill, die französischsprachige gab Adolphe Ferrière heraus.
- 41 Das Piaget später während vierzig Jahren leiten sollte; vgl. Grunder, Hans-Ulrich 1992: Jean Piaget als Reformpädagoge. Piaget und die *éducation nouvelle* zu Beginn des 20. Jahrhunderts: vergessene Kontexte und systematische Bedeutung. In: *Pädagogische Rundschau*, 5, S. 541 - S. 563.
- 42 Hofstetter, Rita Schneuwly, Bernard (Hrsg.) 2011: *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. Bern: hep.
- 43 Zu Bezügen der deutschsprachigen Schulreformer in der Schweiz zu den Vertretern der *Education nouvelle* in Genf zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Grunder 1987a, S. 201; Hofstetter 2010; Hofstetter, Rita/Schneuwly, Bernard 2011; Go, Henry-Louis/Hofstetter, Rita/Riondet, Xavier (éds.) 2018: *Les acteurs de l'éducation nouvelle au XXe siècle: Itinéraires et connexions*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- 44 Seidel 1885, Seidel 1908, Seidel 1910; Kerschenscheider 1908.
- 45 Genau übersetzt: *Der Lehrer als Kamerad und die libertäre Pädagogik*.
- 46 Schmid, Jakob Robert 1937): *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Neuchâtel: Delachaux&Niestlé (Thèse de doctorat, Université de Genève) (Neuaufgabe: s. Schmid 1973), Schmid, Jakob Robert 1973: *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulsrevolution. Deutschland 1919-33*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt; Grunder, Hans-Ulrich 2014: *Kämpfen gegen Windmühlen und reale Mächte: William Lottigs Tagebuch (1919-1921) als Ausdruck der politischen, pädagogischen und schulinternen Machtverhältnisse in einer Hamburger Gemeinschaftsschule zu Beginn der 1920er Jahre*. In: *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50, 4, 1-9 (DOI: 10.1080/00309230.2014.927512).
- 47 Grunder 2007.fff

Andreas Pehnke

Willy Steiger (1894-1976): Vom kreativen Versuchsschullehrer zum Mit-Initiator einer öffentlichen Diskussion über die Aufwertung von Reformpädagogik in der „Tauwetterperiode“ 1956

Willy Steiger gehört als geradezu begnadeter Vollblutpädagoge der staatlichen Versuchsschule in der Gartenstadt Hellerau bei Dresden und zugleich gefragter Autor reformpädagogischer Praxisberichte zum Kreis der Schulpraktiker innerhalb des demokratischen Flügels der vielschichtigen Reformpädagogik. Seine Dokumentationen wie „Fahrende Schule“ (1924, 21926) oder sein Hauptwerk „S' blaue Nest“ (1925) zählen zu den Klassikern erfolgreich gelebter Reformpädagogik. Wenngleich das „S' blaue Nest“ auf dem Höhepunkt der konsequentesten Bildungsreformphase der Bundesrepublik der sechziger und siebziger Jahre nochmals 1977 und 1978 neu aufgelegt worden ist, sucht man Steigers Namen in den aktuellen Nachschlagewerken zur Geschichte und Gegenwart der Reformpädagogik leider vergeblich.

I. Ausbildungsjahre im Wilhelminischen Deutschland sowie Militärzeit im Ersten Weltkrieg

Am 8. August 1894 in Leipzig-Dölitz als Sohn einer Schneiderin und eines

Zimmermanns geboren, wurde Willy Steiger nach achttjährigem Besuch der mittleren Volksschule in Leipzig-Gautzsch konfirmiert. Von Ostern 1909 erwarb er sich im Volksschullehrerseminar in Leipzig-Connewitz das grundlegende Wissen und Können für den mit Neigung ergriffenen Beruf und bestand im August 1914 die Reifeprüfung. Während seiner Seminarzeit inspirierte ihn besonders der Technikdidaktiker Johannes Kühnel, der ihm auch lebenslang ein pädagogisches Vorbild bleiben sollte. Als jugendbewegt geprägtes Mitglied der Wandervogelbewegung stellte sich Steiger im September 1914 als Kriegsfreiwilliger. Er diente zunächst an der Westfront. Während der Herbstschlacht 1915 in der Champagne überlebte er einen Giftgaseinsatz nur knapp – und hatte aber lebenslang seinen Geruchssinn verloren. 1916 wechselte er freiwillig in die Orientarmee. Als jüngster Offizier der Pascha I-Verbände bildete er deutsche, türkische und arabische Soldaten für die Anwendung moderner Waffentechnologien aus und wurde zugleich Zeitzeuge und später auch mit seinem Roman „Soldat Jürgen bei den Türken“ (1928) ein Chronist des Völkermords an den Armeniern.¹ Infolge des Desasters der Palästinaschlacht geriet

er im Herbst 1918 für ein Jahr in britische Kriegsgefangenschaft in Sidi Bishr (Ägypten). Nach seiner Heimkehr trat Steiger zunächst im Januar 1920 eine Hilfslehrerstelle in Dresden-Kaitz an, bevor er im Oktober 1920 seine avisierte Stelle als ständiger Lehrer an der Volksschule in Hellerau übernehmen konnte.

II. Versuchsschulpraxis in der Gartenstadt während der ersten deutschen Republik

Den nachhaltigsten Innovationsschub hat die Reformpädagogik in der Periode der Weimarer Republik durch ein sich entwickelndes breitgefächertes Netz von mehr als 200 staatlichen Versuchsschulen erfahren, die sich neben weiteren Reformschulgründungen in privater Trägerschaft, wie die erste Waldorfschulgründung 1919 in Stuttgart, reichsweit zumeist in den Großstädten etablieren konnten. Die von der Volksschullehrerbewegung in Sachsen getragenen reformpädagogischen Initiativen waren zu Beginn der Weimarer Republik ein fester Bestandteil eines umfassenden gesamtgesellschaftlichen Modernisierungsprozesses gewesen. Denn der Freistaat war seit Ende 1920 – wenn auch nur für knapp drei Jahre – Schauplatz eines von der SPD und der USPD initiierten „linksrepublikanischen Projektes“, dessen Ziel in der energischen Demokratisierung von Staat und Gesellschaft bestand. Dieser Zusammenhang zwischen demokratischer Schul- und Gesellschaftsreformpolitik unter den sozialistischen Minderheitsregierungen in deren Amtszeit vom Dezember 1920 bis Oktober 1923 bildete den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund für den Start der Versuchsschulpraxis in Sachsen.²

Die fünf sächsischen Versuchsschulen (VS) für den Volksschulbereich, die VS am

Dresdner Georgplatz (1920-33), die VS in Hellerau (1921-33), die VS in Leipzig-Connewitz (1921-25), die Humboldt-VS in Chemnitz (1921-33) und der Versuchsklassenzweig an der Bernsdorfer Schule in Chemnitz, sowie die einzige höhere VS Sachsens, die Dresdner Dürerschule (1922-33), verstanden sich als koedukative weltliche Arbeits- und Gemeinschaftsschulen mit Selbstverwaltung und sie waren vom amtlichen Lehrplan bis Ende 1923 weitgehend befreit. Fächerübergreifender Gesamtunterricht in der Unterstufe und Projektarbeit im arbeitsteiligen Gruppenunterricht in Mittel- und Oberstufe waren die zentralen Lehr- und Lernformen des Unterrichts, Selbstbestimmung und soziale Verantwortung, Solidarität und Kooperationsfähigkeit ihre obersten Lernziele. Die kollegiale Schulleitung unterlag einer ständigen demokratischen Legitimation durch das Lehrerkollegium.³

Nach der verfassungsrechtlich höchst umstrittenen Reichsexekution gegen Sachsen im Herbst 1923 mangelte es infolge der installierten konservativen Bildungspolitik natürlich an der aktiven Unterstützung demokratisch-reformpädagogischer Initiativen. So verstand Willy Steiger sein reformpädagogisches Hauptwerk „S' blaue Nest“, in dem er lt. Untertitel seine „Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen Arbeit mit einer Volksschuloberstufe“ dokumentierte, auch als einen „gellenden Aufschrei, einen flammenden Protest“ gegen die konservative Bildungspolitik seit 1924, wie er es in seinem Nachwort unmissverständlich zum Ausdruck brachte.⁴ Steiger war es unmöglich gemacht worden, seine erfolgreiche Reformpraxis fortzuführen, denn administrative Zwänge ließen die Umsetzung seiner bis dahin betriebenen Schulreformerarbeit nur noch teilweise zu. Sämtliche Vergünstigungen wie Abminderungsstunden für die Versuchsschullehrer

oder die gesondert finanzierten Zusatzunterrichtsstunden für die Schüler dieser Modellschulen wurden bis zum Ende der Weimarer Republik durch die Notverordnungen für den Bildungssektor gestrichen. Hinzu kamen öffentliche Diffamierungen seitens der christlichen Elternvereine gegen die reformpädagogische Praxis an den Versuchsschulen im Allgemeinen sowie ihrer generellen republikanischen und nicht selten pazifistischen Bekenntnisse im Besonderen.

In der spezifischen Gartenstadtatmosphäre wirkten auch international renommierte Reformpädagogen, die Hellerau förmlich zu einem Pilgerort der reformpädagogischen Enthusiasten aus dem In- und Ausland werden ließen. Die erste Reformpädagogen-Generation war dem Ruf Wolf Dohrns nach Hellerau gefolgt, des ersten Geschäftsführers des einflussreichen Deutschen Werkbundes und entscheidenden Mäzens der Gartenstadt, der mehr schaffen wollte als nur einen selbstständigen Wohnorganismus, nämlich ein fortschrittliches kulturelles Leben, ein bedeutendes geistiges Zentrum. So gelangte die Tanzschule Hellerau unter Leitung ihres Genfer Tanzpädagogen Émile Jaques-Dalcroze ebenso zu internationalem Ruhm wie die von Alexander S. Neill 1921 mitbegründete Internationale Schule. Während Jaques-Dalcroze mit Beginn des Ersten Weltkrieges Deutschland verlassen musste und seine Schüler diese private Rhythmikschule 1919 neu gründeten, kehrte Neill im Zuge der bereits erwähnten Reichsexekution zurück auf die britische Insel, weil sich die Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung reformpädagogischer Bestrebungen erheblich verschlechterten. Mit fünf Schülern der Internationalen Schule zog es Neill zu einem Anwesen auf dem Summer Hill in Lyme Regis, einer Kleinstadt in der südwest-englischen Grafschaft Dorset, um

zusammen mit Lilian Lindsay-Neustätter eine koedukative Heimschule zu gründen, die als Summerhill School sodann weltbekannt werden sollte. Neills Reformpädagogik-Programm, das von Grundgedanken der Psychoanalyse und der radikal-sozialistischen Gesellschaftskritik ebenso bestimmt war wie vom sozialpädagogischen Konzept der Kinderrepubliken, hatte schon während seiner Tätigkeit in Hellerau erste Konturen angenommen. Zum Schulvielfaltsangebot der Gartenstadt zählte auch die von Carl Theil 1920 gegründete Neue Schule Hellerau, die sich der Landerziehungsheimbewegung zugehörig fühlte und bereits nach einem Jahr mit der Internationalen Schule fusionierte. In den Reigen innovativer Bildungsangebote in Hellerau gehört freilich auch die Versuchsschule. Des Weiteren etablierten sich in Hellerau Lehrwerkstätten mit firmeneigenen Fachschulen, Handwerkerschulen und sozialpädagogisch orientierte Einrichtungen wie das „Waldhaus“ Hellerau. Schließlich koordinierte Elisabeth Rotten von 1930-34 ihre Aktivitäten für die New Education Fellowship (NEF) von ihrer geliebten Gartenstadt aus, wo sie u.a. als Dozentin an der Ausbildungsstätte für Sozialarbeiter lehrte.⁵

Dohrns Pläne sollten Wirklichkeit werden, denn Jaques-Dalcrozes rhythmische Erziehung avancierte zu einem Ausgangspunkt des Ausdruckstanzes der zwanziger Jahre, den Mary Wigman, die 1910-13 an der Dalcroze-Schule ausgebildet wurde, am nachhaltigsten prägte. Sie gründete 1920 in Dresden die Wigman-Schule, aus der u.a. Gret Palucca hervorging, die wiederum 1925 eine eigene Schule für künstlerischen Tanz in Dresden eröffnete. Und die mit der Dalcroze-Bildungsanstalt ins Leben gerufenen Festspiele sollten Hellerau zu einer internationalen „Künstlerkolonie“ werden lassen, in der beispielsweise Rainer Maria Rilke, Franz Werfel, George

Bernhard Shaw, Franz Kafka, Walter Hasenclever, Stefan Zweig, Paul Adler, Emil Strauß oder Alfred Kurella arbeiteten.

In dieser Gartenstadatmosphäre von Hellerau begannen Willy Steiger und die von ihm im Schuljahr 1920/21 für ein gemeinsames Reformpädagogik-Projekt für seine Schule gewonnenen Max Nitzsche, Arno Wegerdt, Helmut Gröger, Rudolf Wittig Ostern 1921, ihr Versuchsschulprojekt umzusetzen. Wenig später stieß Wilhelm Grampp dazu. Wegerdt erinnerte sich später über den Start des Versuchsschullehrerteams wie folgt: „Schulleiter wurde Nitzsche, der älteste und erfahrenste der modernen Pädagogen. [...] Sie waren allesamt Idealisten und bekennende Atheisten, und sie standen politisch links. Sie waren zumeist Vegetarier und Anhänger der Freikörperkultur. Für sie war die Arbeit als Lehrer nicht Beruf sondern Berufung. [...] Da standen sie vor mir [...], in kurzen Wandervogelhosen, alle Vegetarier und Gegner des Alkohols und Nikotins, der quicklebendige, blonde kleine Steiger, mit seinem lachenden Gesicht, der lange [...] Gröger und als jüngster Wittig. Jeder der Lehrer hatte seine fachlichen Schwerpunkte [...]. So befruchteten sie sich gegenseitig. Sie gingen völlig in ihrer Arbeit auf. Fast jeden Abend saßen wir in engerem Kreis beisammen, meist bei Nitzsche. Wir waren so begeistert von unserer Arbeit, unsere Köpfe waren so vollgestopft von Fragen, dass wir oft drei- oder vierstimmig sprachen. Es verging kaum ein Tag, an dem ich nicht mit einem oder mehreren Freunden beisammen war. Sonntags unternahmen wir oft gemeinsame Ausflüge. Im Laufe der Jahre erschienen zahlreiche Aufsätze und Broschüren, in denen diese Lehrer von ihrer Arbeit berichteten und fachliche Anleitungen gaben. [...] Am meisten schrieb Steiger, bis in die sechziger Jahre hinein. Sein bekanntestes Buch

ist ‚S' blaue Nest‘, so nannte er sein Klassenzimmer.“⁶

Entsprechend seiner im Ersten Weltkrieg gewonnenen Erfahrungen machte es sich Steiger und seinen Kollegen zur Pflicht, die Bildungs- und Erziehungsarbeit von allen nationalistischen und militaristischen Einflüssen zu befreien. Nitzsches hauptsächliches Bemühen galt der inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung des Werk- und Zeichenunterrichts, in denen er vor allem die Forderung nach erhöhter Aktivität und Selbstständigkeit des Kindes realisieren wollte. Beide versuchten darüber hinaus, die heranwachsende Generation durch ausgedehnte Wanderungen zur Weltoffenheit und Lebensbejahung als Alternative zur Verkümmierung zwischenmenschlicher Beziehungen zu führen.

Als demokratisch legitimierte Schulleiter wurden 1922-25 Nitzsche, 1925-28 Wegerdt und 1928-33 Gröger durch das Versuchsschullehrerteam gewählt. Während der gesamten Versuchsschuldauer hatte Steiger das Vertrauen als Stellvertretender Schulleiter erhalten. Wenngleich Steiger ein stets präziser Beobachter und Kritiker der sozialen Verhältnisse im Kaiserreich wie in der ersten deutschen Demokratie war und darüber in seinen Veröffentlichungen gesellschaftskritisch reflektierte, drängte es ihn zu keinem Zeitpunkt in die vordersten Reihen, wenn es um Ämter und Funktionen ging. In den Berufskorporationen der Lehrerschaft versuchte Steiger vor allem seine Reformgedanken für eine freiheitliche Erziehung in der Presse, im Rundfunk, in Büchern und Aufsätzen sowie in zahlreichen Vorträgen, so im Bund Entschiedener Schulreformer und im Sächsischen Lehrerverein auf nationaler oder in der World Federation of Education Associations (WFEA) sowie in der NEF auf internationaler Ebene öffentlich und überzeugend zu vertreten. Exemplarisch sei hier nur seine aktive Teilnahme

an der Konferenz der WFEA vom 20. bis 27. Juli 1925 in der schottischen Hauptstadt Edinburgh erwähnt.

Wie in keiner anderen sächsischen Versuchsschule wurde in Hellerau von Anfang an eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen staatlichen und privat getragenen Bildungseinrichtungen – quasi Tür an Tür – realisiert. So verwundert es nicht, dass seit Bestehen dieser Volksschule Kurse in rhythmischer Gymnastik oder zum Handarbeitsunterricht zum festen Bestandteil fakultativer Angebote zählten. Das Versuchsschullehrerteam war sich über das große Ziel ihrer Arbeit schnell einig geworden, die Schüler zur Mündigkeit zu erziehen: „Kulturkritik in der Schule klingt vermessen und muss doch all denen selbstverständlich sein, die zu freiem Menschentum erziehen, nicht mehr aber Untertanen und Knechte züchten wollen“, konstatierte Steiger und führte fort: „Und wo gesunde Menschen natürlich aufwachsen im wirklichen Leben ohne Parteibrille, Bürokratenzöpfe und Klostermauern, muss eine Kritik einsetzen an den größten Verfallserscheinungen unserer so gern gerühmten Kultur.“⁷

Nach relativ kurzer Versuchsschularbeit machte Steiger bereits Anfang 1922 in geradezu spektakulärer Weise auf seine Schulpraxis überregional aufmerksam, indem er mit seinen Schülern Berechnungen darüber anstellte, welche sozialen Leistungen möglich wären, wenn die Finanzen für den Alkoholkonsum alternativ genutzt werden würden. Das Ergebnis, dass an einem einzigen Münchner Oktoberfest eine Summe in Alkohol umgesetzt wird, mit der eine ganze Gartenstadt oder 400 Einfamilienhäuser errichtet werden könnten, ließ sogleich die Medien aufhorchen. „Eine Gartenstadt – verunken“, avancierte zum Leitartikel der Frankfurter Zeitung vom 21. März 1922 und wurde zwei Tage später in der Dresdner Volkszeitung nachgedruckt.

Die soziale Zusammensetzung der rund 300 Schüler dieser Versuchsschule veränderte sich gravierend: Waren 1921–24, also in der Zeit, die Steiger mit seinem „S' blaue Nest“ beschreibt, die Schüler Kriegskinder, die in Zeiten der Hungersnot und der Hyperinflation (1923) aufwuchsen, mitunter lange Jahre ohne Vater, viele für immer vaterlos, in überfüllten Klassen hin- und hergeworfen, von einem überarbeiteten Lehrer zum anderen gegeben, ein Drittel unter dem durchschnittlichen Normalgewicht wiegend und teilweise drei bis vier Jahre in ihrem Wachstum und ihrer Körperentwicklung zurück. In der unmittelbaren Nachkriegszeit war der junge Industrieort ohne Tradition zudem durch starke wirtschaftliche Spannungen geprägt, so befanden sich zahlreiche Arbeiter lange Zeit in der Aussperrung. Zu den Hellerauern Kindern stießen die aus dem Arbeiter- und Industriedorf Rähnitz hinzu. Die Kindheits- und Jugendforschung spricht in diesem Zusammenhang von „konfliktgeladener Doppelgemeinde, angesiedelt zwischen Arbeiter-Armenhaus und idyllischer, kleinbürgerlicher Gartenstadtförmigkeit“.⁸ In der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre verstärkte sich der ausgesprochen kleinbürgerliche Einschlag in der Dresdner Pendlergemeinde, weil es zunehmend Elternwille wurde, die Kinder nach der Grundschulzeit auf ein Gymnasium wechseln zu lassen. Beispielsweise nahmen 1928 rund 50 Prozent der Schüler einen solchen Wechsel vor. Das führte selbstverständlich dazu, dass die leistungsstärksten Kinder für die Versuchsschularbeit schmerzlich vermisst wurden.

Neben seinem fachlichen Schwerpunkt „Wirtschaft“, profilierte sich Steiger als leidenschaftlicher Kritiker des Systems des Sitzenbleibens oder der Praxis des Ausortierens von Schülern mit Lernschwierigkeiten. So fasziniert Steiger durch verschiedene Fallbeispiele seiner individuellen Förderung von sog. Problemschülern

und schaffte es damit als Autor in renommierte pädagogische und psychologische Fachzeitschriften wie der von Alfred Adler in Leipzig herausgegebenen „Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie“.⁹ Des Weiteren machte sich Steiger durch folgende Veröffentlichungen überregional einen Namen: die Edition von Schülerbriefen „Unsere Alpenfahrt“ (1925), die die Vorbereitung und Durchführung einer Exkursion seiner Klasse dokumentiert, die gemeinsam mit Wilhelm Grapp herausgegebene gesundheitspädagogische Publikation „Praktische Menschenkunde“ (1930) oder die technikdidaktische Arbeit „Die Benzinkutsche“ (1931) bis hin zu seiner kindgerechten Pionierarbeit zum Thema der Globalisierung mit dem Titel „Müllers und die weite Welt“ (1931). Und schließlich wird den Leser heute überraschen, wie aktuell Steigers engagierte Kritik zur erschreckenden Relation von Rüstungsausgaben auf der einen und Bildungsausgaben auf der anderen Seite noch nach mehr als neun Dekaden anmutet.¹⁰

III. Innere Emigration im Nationalsozialismus und Einberufung zur Wehrmacht im Zweiten Weltkrieg

Die Nationalsozialisten ordneten bereits am 5. April 1933 an, „dass sämtliche öffentliche Versuchsschulen allmählich in Normalschulen übergeführt werden sollen“, so Wilhelm Hartnacke, der „Beauftragten des Reichskommissars für das Volksbildungsministerium“.¹¹ Zugleich verfügten die neuen Machthaber Steigers Zwangsversetzung zunächst nach Lausa bei Dresden-Weixdorf und sodann an die 4. Dresdner Volksschule. Seine Publikationen „Fahrende Schule“ und „Soldat Jürgen bei den Türken“ wurden auf die „Liste der schädlichen und unerwünschten Bücher“ gesetzt und beschlagnahmt. Bis zur

Liquidierung des Dresdner Carl Reissner Verlages 1939 konnte Steiger seine 1925 begonnene nebenberufliche Arbeit als Lektor dieses prominenten Verlagshauses noch ausüben, indem er vor allem die Werke der von den Nationalsozialisten geächteten Künstler wie Käthe Kollwitz oder Georg Grosz förderte und darüber hinaus verbotene fachwissenschaftliche Literatur wie zum Beispiel Richard Lewinsohns 1932 erschienenes Buch „Die Welt aus den Fugen“ oder Ernst von der Deckens zeitgleich – im übrigen mit Fotos von Steiger aus Bethlehem – veröffentlichter Titel „Ein Sünder fährt in heiliges Land“ illegal vertrieb. Ihm gelang es darüber hinaus in mutiger Weise, sowohl jüdische als auch ausländische Bürger materiell zu unterstützen.

In seiner Schule musste Steiger beinahe monatlich die Gründe angeben, warum er nicht der NSDAP beitreten wolle. Lange hat Steiger sich erfolgreich wehren können. Aber als Adolf Hitler mit Josef Stalin im August 1939 einen Nichtangriffspakt schloss, glaubte er dem andauernden Druck nicht mehr widerstehen zu können, um seine berufliche Situation letztlich nicht zu gefährden. So wurde der zwischenzeitlich vom genannten Pakt getäuschte erst später, mit Datum vom 1. Juni 1943, für die vorgesehene Dauer von zwei Jahren als „Anwärter“ für eine Parteimitgliedschaft geführt. Zu dieser Zeit war Steiger längst zur Wehrmacht eingezogen. Ohne in irgendeiner Weise im Kontext der Partei tätig geworden zu sein, verlief sich diese Anwärterschaft im Sande; zu einer Vollmitgliedschaft kam es nicht. Allerdings wird dieser Anwärter-Aktenvermerk später, im Kontext der in Sachsen sehr undifferenziert geführten Entnazifizierungsverfahren, für Steiger kurzzeitig Unannehmlichkeiten bringen. Nach Steigers Angaben waren weder seine Eltern, seine Geschwister, seine Ehefrau noch sein Sohn Mitglied in der NSDAP oder einer

ihrer angeschlossenen Organisationen. In der Rubrik „der NSDAP angeschlossene Verbände“ gab Willy Steiger in den obligatorischen Fragebögen der Landesregierung Sachsen nach Kriegsende an, dass er Mitglied in der Nationalsozialistische Volkswohlfahrt (NSV), dem Nationalsozialistischer Lehrerbund (NSLB) sowie im Reichsluftschutzbund (RLB) war. Zeitweise wurde er während des NS-Regimes als Luftschutzlehrer (L-Lehrer) eingesetzt. Von 1941-44 wurde Steiger in die rückwärtigen Dienste der Wehrmacht befohlen und diente zuletzt als Bahnhofsoffizier im Osten.

IV. Im Ost-West-Dialog der Nachkriegsjahre

IV. 1 Widersprüchliche Erfahrungswerte mit der „Entnazifizierung“

Erst nach der Befreiung von der nationalsozialistischen Diktatur, von der die Deutschen sich selber nicht hatten freimachen können, ließ sich Steiger wieder an seine Volksschule nach Hellerau zurückversetzen, wo er am 11. Juli 1945 – wie schon 24 Jahre zuvor – zum Stellvertretenden Schulleiter gewählt wurde. Als frischgewähltes Schulleitungsmitglied hatte er sogleich durch den Stadtschulrat Clemens Dölitzsch ausdrücklich bescheinigt bekommen, dass er „den nicht politisch belasteten Lehrern gleichgestellt“ sei.¹² Aber schon zum Ende des Jahres musste er wieder den Schuldienst quittieren, weil im Zuge der rigiden „Entnazifizierungsverfahren“ in Sachsen verfügt wurde, dass alle noch im Schuldienst beschäftigten Mitglieder der NSDAP oder ihrer angeschlossenen Gliederungen sofort zu entlassen seien. Während Steiger von der verfügten Entlassungswelle zum 15. November zunächst noch verschont blieb, folgte unmittelbar vor Weihnachten 1945 auch seine

Entlassung. Verwaltungsbeamte nahmen die aufgefundene Notiz von der bereits erwähnten Anwärterschaft auf Eintritt in die NSDAP zum Anlass, Steigers Weiterbeschäftigung als Lehrer zu verweigern.

An diesen „Entnazifizierungsverfahren“ erhitzen sich seinerzeit die Gemüter an Sachsens Schulen. Die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Vergangenheit und der Beurteilung der Rolle des Lehrkörpers in der Zeit des Nationalsozialismus barg viele persönliche Probleme und Zündstoff. Steiger forderte diesbezüglich eine differenziertere Bewertung als die erlebte Praxis der Verteufelung fast aller Kollegen, die während der Nazi-Diktatur im Schuldienst unterrichtet hatten. Die vom Dresdner Kultusministerium durch den überehrgeizigen Ministerialdirektor Wilhelm Schneller, dem früheren Mitschüler Steigers am Leipziger Lehrerseminar,¹³ ausgelösten Entlassungswellen gingen für Steiger weit über die differenzierungsbetonten Festlegungen sowohl des Potsdamer Abkommens, der für Sachsen zuständig gewesen waren sowjetischen Bildungsbeamte Dragin und Medwijew sowie der Lehrgewerkschaft hinaus. Steiger erlebte demgegenüber eher ein Exempel zur Demonstration unnachgiebiger Konsequenz und Härte im praktizierten „Entnazifizierungsprozess“. Die getroffenen Entscheidungen zur Entlassung zahlreicher Lehrer konnte er nur als Symptom sich anbahnenden Machtmissbrauchs einiger neu ins Amt getretener Entscheidungsträger der Schulverwaltung deuten, denn der ursprünglich erwogene differenzierte Umgang mit Pädagogen, die sich als Mitglieder (oder eben Anwärter) der NSDAP und/oder ihrer Gliederungen aktiv in das „Dritte Reich“ angepasst hatten, wurde durch die Formalisierung in der Handhabung der Bestimmungen, jedes Mitglied dieser Organisationen zu Aktivisten des NS-Regimes zu erklären, entkräftet.¹⁴

Daraufhin ließ sich Steiger, der zwischenzeitlich von April bis Oktober 1946 als Büchereileiter der Gemeinde Hellerau tätig war, zahlreiche Bürgschaften von Zeitgenossen und Weggefährten wie dem jüdischen Arzt Ivan Saphra, der bereits an der Palästinafront und in der Kriegsgefangenschaft in Ägypten an der Seite Steigers war und 1939 in die USA auswandern musste, oder von früheren Autoren des Carl Reissner Verlages ausstellen, die unbestritten zu den anerkannten Größen des kulturellen Lebens zählten. Sämtliche Verfasser warben für Steigers Integrität und differenzierten seine Aktivitäten vor und nach der Machtübertragung an die Nationalsozialisten. Beispielsweise schrieb Saphra aus New York: „Es tut einem in der Seele weh, wenn man sieht, wie Ihr, die guten und unschuldigen Antifaschisten, mit denen leiden müsst, die es oft nicht besser verdient haben.“¹⁵

Den Lebensunterhalt der Familie sicherte Steiger in dieser Zeit vor allem als Autor von Beiträgen für den Rundfunk. So gestaltete er allein 57 Rundfunksendungen zum Themenkomplex „Reformpädagogik & Schulreformen“. Daraufhin schrieb Saphra in seinem Brief vom 4. September 1946: „Ich freue mich, dass Du beim Rundfunk einen Halt gefunden hast. Ich erinnere mich noch, wie ich in der Frühzeit des Schulfunks in Suhl zuhörte, wie Du über das Auto mit Deinen Kindern übertrugst.“¹⁶ Des Weiteren kümmerte sich Steiger in der Gemeindebibliothek vor allem um die Säuberung des Buchbestandes von nationalsozialistischer und militaristischer Literatur. Außerdem wurde er während seines laufenden „Entnazifizierungsverfahrens“ demonstrativ von Jugendgruppen, der Organisation der Naturfreunde und von verschiedenen Betrieben in Hellerau als Referent zu Themen über Völkerverständigung, Reformpädagogik und Jugendarbeit verpflichtet. Wenn er seinerseits bei den Vortragsangeboten Bedenken äußern

wollte, wurde ihm sogleich sinngemäß entgegnet: Wir wissen, dass sie nie ein Faschist gewesen sind! Sie haben das Vertrauen der ganzen Gemeinde!

Bereits nach kurzer Zeit wurde Steiger folgerichtig als einer der ersten rehabilitiert. In einer ihm übermittelten „Bestätigung über den erbrachten Nachweis der antifaschistischen Betätigung“ vom 8. Februar 1946 heißt es: „Der Sonderausschuss des Blocks der antifaschistisch-demokratischen Parteien [SPD, KPD, LDPD, CDU] im Bundesland Sachsen hat in seiner Sitzung vom 7. Februar 1946 auf Grund der ihm vorgelegten Unterlagen einstimmig beschlossen, den Nachweis Ihrer antifaschistischen Tätigkeit als erbracht anzusehen. Die Voraussetzungen für eine etwa von Ihnen begehrte Aufnahme in eine der Blockparteien sind damit erfüllt. Für eine Anwendung von Maßnahmen gegen ehemalige Mitglieder der NSDAP oder ihrer Organisationen sind in Ihrem Falle mit diesem Beschluss die Voraussetzungen entfallen. Für den Beschluss war maßgebend, dass Sie nach einheitlicher Auffassung des Ausschusses einen *bewussten Kampf gegen den Nazismus* geführt haben, indem Sie 1933 aus politischen Gründen aus dem Schuldienst zunächst entlassen und dann strafversetzt, bis zum Jahr 1939 mit einem von den Nazis in den Tod getriebenen antifaschistischen Verleger zusammengearbeitet und mit ihm mehrere Auslandsreisen gemacht haben, um die Verbindung mit jüdischen und anderen nazifeindlichen Autoren aufrecht zu erhalten. Sie haben weiter unter vollem Einsatz ihrer Person bis 1935 verschiedene Juden materiell und ideell unterstützt, illegal mit ihnen zusammengearbeitet und sind schließlich in gerechter Sache mutig für Ausländer eingetreten.“¹⁷

Nachdem Steigers Weggefährte Max Nitzsche als kommissarischer Leiter der Volksschule Hellerau im August 1946 nochmals bei den zuständigen Behörden

um die Wiedereinstellung Steigers in den Schuldienst warb, durfte Willy Steiger wieder seine Unterrichtstätigkeit an der Schule in Hellerau – lt. seinem Arbeitsbuch – ab 16. Oktober 1946 unter dem Direktorat von Wilhelm Grampp fortsetzen. Etwa zeitgleich mit seinem Wiedereintritt in den Schuldienst hatte Willy Steiger von der Landesverwaltung Sachsen den Auftrag erhalten, ein Geschichtslehr- und Arbeitsbuch über die Revolution 1848/49 zu verfassen. Dieses Lehrmaterial ist dann aus Anlass des einhundertjährigen Jubiläums der Achtundvierziger Revolution 1948 im Verlag Volk und Wissen erschienen. Des Weiteren wurde Steiger sowohl für die Deutsche Zentralverwaltung für das Gesundheitswesen in der Sowjetischen Besatzungszone als auch für das Deutsche Hygienemuseum in Dresden bei der Gestaltung von Bildschulheften, von Lehrmaterialien sowie der Öffentlichkeitsarbeit zu volkshygienischen Thema beratend tätig. Als Gesundheitserzieher wirkte er auch als Autor und Gutachter für die deutschlandweit aufgelegte Zeitschrift „Gesundes Leben“. Schließlich war Willy Steiger auch als Referent und Mentor in der Neulehrerbildung als vormals erfahrener Reformpädagoge sehr gefragt. In der Zeitspanne bis zum IV. Pädagogischen Kongress im August 1948 in Leipzig erlebte die Reformpädagogik-Rezeption im Osten Deutschlands eine geradezu euphorische Renaissance, sodann war sie als spätbürgerlich reaktionär pauschal verurteilt worden.¹⁸ Und nicht zuletzt engagierte sich Steiger mit Vortragsthemen zur Friedenserziehung, Völkerverständigung und selbstverständlich zur demokratischen Reformpädagogik. Er referierte darüber hinaus zum Thema „Die Frau und der Sozialismus“ sowie zum Leben und Werk von Karl Liebknecht. Letzteres vor allem auf der Grundlage der Liebknecht-Biografie (1919) seines langjährigen Freundes Harry Schumann, der 1942 nach seiner

Zuchthaushaft im Alter von 47 Jahren verstarb und dem er zugleich ein Denkmal in derartigen Vortragsveranstaltungen zu setzen suchte.

Ab 1. September 1954 wurde der bis dahin begnadete Vollblutpädagoge berufs-unfähig, so schied er nach insgesamt 37 ½ Jahren Unterrichtstätigkeit aus seinem geliebten Lehrerberuf aus. Als Autor blieb Willy Steiger auch nebenberuflich erfolgreich, als er seinen Gesundheitsratgeber für Kinder unter dem Titel „Fredianer und Ingenesen bleiben gesund“ (1953) und seine Erziehungsratgeber „Das nervöse Kind“ (1955) sowie „Benimm dich anständig“ (1957) publizierte. Steigers Ratschläge zum Themenkomplex des „nervösen Kindes“ erschienen auch in bulgarischer Sprache (Sofia 1966). Des Weiteren verfasste er zahlreiche Zeitschriftenaufsätze und Artikel und machte sich darüber hinaus einen Namen als Hörspielautor für den Schulfunk.

Von überregionaler Bedeutung wurde nochmals Steigers Plädoyer für die Reformpädagogik im Osten Deutschlands während der „Tauwetterperiode“ im Schicksalsjahr des sozialistischen Lagers 1956.

IV. 2 Mutig „geheiligte Dogmen“ ostdeutscher Schulpolitik öffentlich hinterfragt

In der Nummer 3/1956 der Deutschen Lehrerzeitung (DLZ) erschien am 21. Januar Willy Steigers Artikel „Können Blitze schlau sein? Eine Attacke gegen die pädagogischen Beckmesser“. Diesen Beitrag nahm Wilhelm Schneller, der 1950 vom sächsischen Kultusministerium in die Führungsetage des Berliner Ministeriums für Volksbildung gewechselt war, zum Anlass für sein Statement „Mehr Mut zur Diskussion“, in dem es u.a. heißt: „Ich habe nun nicht die Absicht, mich mit dem Kollegen Steiger auseinanderzusetzen, obwohl zu

seinem Artikel sehr viel zu sagen ist. Ich möchte mich nur mit der Besonderheit dieses Beitrages beschäftigen. Der Kollege Steiger greift in unbekümmerter Form ‚geheilte Dogmen‘ unserer Schulpolitik an. Er spricht von ‚pädagogischen Beckmessern‘. Das ist ein neuer Ton, ein Ton, den wir bisher in unserer Lehrerzeitung vermissten. Das Besondere und das Positive an dem Artikel des Kollegen Steiger ist, dass er Fragen aufwirft, über die man streiten, über die man diskutieren kann. Willy Steiger hat durch seinen Beitrag bewiesen, dass er Mut zur Diskussion hat. [...] Der Kollege Steiger hat kein Rezept gegeben. Und gerade deshalb werden sich viele Lehrer angesprochen fühlen. Hoffen wir, dass auch die sich angesprochen fühlen, die er als ‚pädagogische Beckmesser‘ bezeichnet.“¹⁹

Und Schnellers Aufruf sollte Wirkung zeigen, denn die DLZ druckte sowohl in Ihrer Ausgabe Nr. 14/1956 als auch in Nr. 26/1956 Lesermeinungen zu der von Steiger aufgeworfenen Ausgangsfrage nach der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts ab. Stellvertretend sei hier aus den insgesamt veröffentlichten sieben Leserzuschriften aus der von Rudolf Scharschmidt aus Greiz zitiert: „Gestatten Sie mir bitte zunächst, dass ich meiner Freude darüber Ausdruck gebe, Sie in unserer ‚Lehrerzeitung‘ Nr. 3/1956 ‚wiedergetroffen‘ zu haben, nachdem ich Sie ein erstes Mal in Ihrem Büchlein ‚Das nervöse Kind‘, in einem Büchlein, das ich jedem Erzieher auf das allerwärmste empfehlen kann, kennengelernt habe. Ich bin mit den Gedankengängen in Ihrer kleinen Schrift voll und ganz einverstanden, und ich freue mich auch über die vielen schönen und wertvollen Hinweise und Anregungen, die Sie uns allen in Ihrem Artikel ‚Können Blitze schlau sein?‘ gegeben haben. Aber einigen Ihrer Ausführungen kann ich doch nicht ganz zustimmen, und sie rufen meinen Widerspruch hervor: Wer verbietet es denn uns

Lehrern, interessant und volkstümlich zu unterrichten.“²⁰

Die Rahmenbedingungen für eine kritische Auseinandersetzung mit der auf dem IV. Pädagogischen Kongress 1949 beschlossenen administrativen Ausgrenzung von Reformpädagogik waren zwischenzeitlich günstiger geworden, nachdem im November 1954 Fritz Lange zum Minister für Volksbildung berufen worden war und im darauffolgenden Monat dieses Amt antrat.²¹ Lange setzte sich dafür ein, dass mit der Verurteilung aufrechter Reformpädagogen aus dem ersten Drittel des zwanzigsten Jahrhunderts Schluss gemacht werde. Ebenso dürften die didaktisch-methodischen Bestrebungen dieser pädagogischen Reformzeit nicht länger verunglimpft werden. Sie sollten vielmehr auf ihre Impulsmöglichkeiten und Grenzen für eine Verwendung in der DDR-Schule unvoreingenommen überprüft werden. Herausragende Reformpädagogen wie Adolf Jensen, Langes Mentor in seiner Junglehrerzeit an einer der Versuchsschulen im Reformpädagogik-Zentrum Berlin-Neukölln, der Hamburger Schulreformer Wilhelm Lamszus und viele andere hätten auch den Verantwortungsträgern der sozialistischen Schule noch manches zu sagen.²² Sie seien eher zu würdigen durch ihren Mut für Schulreformen und nicht zuletzt durch ihre Verbundenheit mit dem Volk. Folgerichtig wurde eine Expertenkommission für die Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses ins Leben gerufen, die sich u.a. „Über Probleme der deutschen Pädagogik“ auszutauschen hatte und dabei „Elemente und Erfahrungen aus der Vergangenheit – insbesondere der Reformpädagogik – aufnehmen“ sollte: „Nehmen wir den Kurs auf die Schulpraktiker der Vergangenheit, damit die schulpraktische Arbeit der Lehrer verbessert wird“, sagte Minister Lange während einer Beratung über die Themen des V. Pädagogischen Kongresses.“²³

Und genau in dieser Atmosphäre legte Willy Steiger mit seinem Plädoyer für seinen früheren Lehrerbildner Johannes Kühnel nach, der nach Steigers Auffassung für das Vorankommen der sozialistischen Schule aktueller denn je sei. Erfahrene Lehrer wie Steiger empfanden eine zunehmende Verflachung der Schulbildung infolge der neuen Lehrpläne, die vorrangig der Systematik der Wissenschaften folgten und entwicklungspsychologisch unbedacht blieben, indem sie sowjetischen Mustern einseitig folgten und von einer durchgreifenden Ideologisierung geprägt waren. In der Fachzeitschrift „Pädagogik“, dem Wissenschaftsforum des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) in Berlin, der eine Monopolstellung bei der Orientierung in offiziellen schulpolitischen und pädagogischen Fragen zukam, veröffentlichte Steiger in der Rubrik „Diskussion: Kühnel – ein Kämpfer für den Fortschritt“ seine Argumente „Für eine richtige Einschätzung Kühnells“.²⁴ Vor allem wollte er damit die angeblich wissenschaftliche Legitimation der bisherigen Reformpädagogik-Ausgrenzung, wie sie vor allem von Gerd Hohendorf in seiner Untersuchung „Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik“ (1954) betrieben wurde, widerlegen.

Ausschlaggebend für die Veröffentlichung des Beitrages von Steiger über Kühnel dürfte das Gutachten zum Manuskript gewesen sein, das Hans-Joachim Laabs, Staatssekretär im Ministerium für Volksbildung und vormals von März bis November 1954 Minister, am 18. Oktober 1955 der Redaktion der „Pädagogik“ übermittelt hatte. Darin heißt es u.a.: „Eine Arbeit wie die von Steiger über Kühnel hat uns schon lange gefehlt. Ihre Veröffentlichung wäre geeignet, eine große Anzahl alter Schulmänner auf den Plan zu rufen und endlich eine fruchtbare Diskussion über das pädagogische Erbe auszulösen. Das wäre der Beginn eines wirklich

wissenschaftlichen Meinungsstreites. Der Verfasser hat den großen Vorteil für sich, Kühnel aus der eigenen Arbeit zu kennen und nicht nur aus den allgemein bekannten Quellen zu schöpfen. Das schließt natürlich die Gefahr in sich ein, dass manches subjektiv gesehen und zu Kühnells Gunsten gefärbt wird. Dennoch dürfte offensichtlich sein, dass Kühnells Wertung durch Hohendorf nicht richtig, zumindest aber einseitig und oberflächlich ist. Schon wegen dieser weit verbreiteten fehler- und lückenhaften Information ist diese Veröffentlichung einer Gegenmeinung wichtig. Dabei fällt besonders schwer ins Gewicht, dass Steiger sich mit solchen Fragen der Kühnellschen Lebensart befasst, die für uns in der Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses bedeutend sind, wie die des Werkunterrichts und der polytechnischen Bildung. Hier muss jetzt unbedingt gezeigt werden, dass wir auf eine echte und offene Diskussion Wert legen. Sonst dürfte eine wirklich kritische Auswertung des pädagogischen Erbes nicht möglich sein.“²⁵

Dieser „Mut zur Diskussion“ ging nun ausgerechnet dem zu weit, der seinen früheren Lehrerseminarkameraden noch zwei Monate zuvor für genau diesen öffentlich würdigte: Wilhelm Schneller. Dieser schrieb am 23. April 1956 aus seiner Pressestelle des Ministeriums für Volksbildung folgende zornigen Zeilen an Edgar Drefenstedt, dem Chefredakteur der „Pädagogik“: „Ich bin einigermaßen erstaunt darüber, dass der Beitrag Willy Steigers zur Veröffentlichung angenommen wurde. Ich habe an verschiedenen Stellen zum Ausdruck gebracht, dass man mehr Mut zur Diskussion haben soll, ich habe Steiger insofern auch als Beispiel für solchen Mut zur Diskussion herausgestellt. Ich bin aber der Meinung, dass die Diskussion eine Grenze hat. Wenn nämlich jemand eindeutig Auffassungen vertritt, mit denen wir nicht einverstanden sein können, kann

es nicht unsere Aufgabe sein, solche Auffassungen noch zu verbreiten.“²⁶ Schneller legte seinem Brief eine Gegendarstellung bei und brachte seine unmissverständliche Erwartung zu Ausdruck, dass sie alsbald veröffentlicht werde. Das geschah dann auch in der Ausgabe 7/1956 der „Pädagogik“. Darin erwiderte Schneller u.a. Folgendes: „Willy Steiger hat im Heft 1/1956 der ‚Pädagogik‘ eine Lanze für Kühnel gebrochen. In leidenschaftlicher Weise nimmt er zu seinem früheren Lehrer Stellung. Eine solche Auseinandersetzung mit Kühnel als Vertreter der Reformpädagogik ist richtig und notwendig, aber sie muss kritisch sein. Gerd Hohendorf nahm bereits in seinem Buch ‚Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik‘ eine kritische Wertung Kühnells vor. Steiger ist mit der Einschätzung Kühnells durch Hohendorf nicht einverstanden und bemüht sich deshalb um eine Ehrenrettung Kühnells. Nun bin auch ich durchaus der Meinung, dass Hohendorf in seinem Buche Kühnel nicht ganz richtig einschätzt, aber noch weniger richtig ist das, was Steiger über Kühnel sagt. – Die Einstellung Willy Steigers hat ihren Grund darin, dass er sich auch heute noch nicht von der Reformpädagogik gelöst hat. Das kommt sowohl in seinem Beitrag über Kühnel als auch in seinem Artikel in Nummer 3 [1956] der ‚Deutschen Lehrerzeitung‘ ‚Können Blitze schlau sein?‘ zum Ausdruck. Der Kampf Steigers um die Anerkennung Kühnells ist damit in Wirklichkeit ein Kampf um die Anerkennung der Reformpädagogik. Steiger unternimmt den Versuch, Kühnel zum Vorkämpfer der deutschen demokratischen Schule zu machen. Dabei geht er sogar so weit, zu behaupten, dass Kühnel bereits die polytechnische Erziehung und Bildung durchgeführt habe und damit ein Vorläufer der Sowjetpädagogik sei.“²⁷ Schließlich fügt Schneller noch zwei Zitate aus dem Schrifttum Kühnells an, um dessen

proimperialistische Einstellung nachzuweisen und somit jeglichen Fortschritt Kühnells infrage zu stellen. Im Übrigen gingen zeitgleich in der Redaktion der „Pädagogik“ geradezu euphorische Zuschriften zur Würdigung von Johannes Kühnel durch Steiger ein. Stellvertretend sei hier auf die vom Verleger Rudolf Forkel aus Pößneck (Thüringen) verwiesen, der ebenfalls ein Schüler Kühnells war und bis 1933 an der Volksschule in Döbeln als Lehrer tätig war, bis ihn die Nationalsozialisten aus dem Schuldienst verwiesen.²⁸

Forciert wurde die beabsichtigte Wiedergutmachung an der bis dahin praktizierten Verteufelung jeglicher Form von Reformpädagogik alsbald noch durch die Ereignisse in der Sowjetunion: Es kam eine kurzzeitige Debatte in Fluss, die durch Begriffe wie Personenkult, Dogmatismus, Verletzung der Gesetzlichkeit und sehr bald Stalinismus bestimmt wurde. Hinter vorgehaltener Hand wurden zunehmend der Inhalt der Geheimrede Nikita S. Chruschtschows auf dem XX. Parteitag der KPdSU vom 25. Februar 1956, die Wolfgang Leonhard als die bedeutsamste Rede des Kommunismus bezeichnete,²⁹ und der Beschluss des ZK der KPdSU über die Überwindung des Personenkults und seiner Folgen vom 30. Juni 1956 weitergegeben, die – wie auch immer – aus den geschlossenen Parteitagssitzungen zunächst in den Westen gelangten und dort publiziert wurden. Ilja Ehrenburgs Roman „Tauwetter“ (1953/54), der noch auf dem zweiten Schriftstellerkongress der UdSSR Ende 1954 als Beispiel dafür gedient hatte, wie man die Wirklichkeit nicht darstellen dürfe, avancierte nun zur meistgelesenen Lektüre und verlieh dieser nur gut sechs Monate geduldeten Entwicklungsphase den trefflichen Namen: Tauwetterperiode.³⁰

Neben gesellschaftspolitischen und ökonomischen Alternativvorschlägen für ein Mehr an Demokratie im real

existierenden Sozialismus³¹ formierte sich auf Betreiben und unter Vorsitz von Walter Ulbricht sogar eine Kommission des ZK der SED zur Überprüfung von Angelegenheiten auf nahezu allen Gebieten politischer Repression. Im Ergebnis konnten sich zum 1. Juni 1956 für Hunderte Opfer der ostdeutschen Diktaturdurchsetzung – unter ihnen viele alte sozialdemokratische Bildungsfunktionäre wie Moritz Nestler – die Gefängnis- bzw. Zuchthäustore öffnen, wenngleich sie nicht wirklich rehabilitiert wurden.³²

Während der konstruktiven Reformpädagogik-Rezeptionsphase in der kurzzeitigen „Tauwetterperiode“ vom Frühjahr 1956 bis zur Zerschlagung des Ungarnaustandes im Herbst desselben Jahres war es schon ein Erfolg, dass überhaupt in der DDR öffentlich über das Für und Wider von Reformpädagogik gestritten werden konnte. Stellvertretend hierfür sei auf die von Willy Steiger und Gerd Hohendorf 1956 in der DDR-Zeitschrift „Pädagogik“ ausgetragene Kontroverse verwiesen: Steiger, der einstige Versuchsschullehrer, wies als Sprecher eines breiten Kreises der Lehrer- und Elternschaft auf die Bedeutung reformpädagogischer Einsichten zur Sicherung der erziehungspraktischen Arbeit hin und formulierte mit Blick auf die basispädagogische Pionierarbeit der sächsischen Reformpädagogen: „Wie viel weiter wären wir heute in der Erziehung zur Arbeit und durch Arbeit, hätten wir uns den früher gesammelten Erfahrungen gegenüber etwas positiver verhalten und nicht nur negative Seiten aufgespürt, wenn wir Wertvolles beachtet und auf ihm aufgebaut hätten.“³³ Hohendorf konterte aus der Führungsetage ostdeutscher Bildungspolitik und Pädagogik mit dem Verweis auf die Notwendigkeit, die Wurzeln der bürgerlichen Schulreformbewegung in der imperialistischen Gesellschaftsordnung aufzudecken und sich „von den teils utopischen und reformistischen,

teils aber auch reaktionären politischen und pädagogischen Auffassungen der Schulreformbewegung eindeutig ab[z]ugrenzen.“³⁴ Obgleich Steiger seine eingeforderte differenzierte Reformpädagogik-Rezeption mit marxistischen Ideen abzustimmen versuchte, erfuhr sein Vorschlag eine Zurechtweisung durch die Verhinderer der reformpädagogischen Aktivitäten um Hohendorf, die sich in subjektiv ehrlicher Absicht als die eigentlichen Verfechter einer marxistisch-leninistischen Geschichtsbetrachtung verstanden haben und nicht müde wurden, diese zu betonen, sich aber letztlich immer mehr von marxistischen Arbeitsmethoden entfernten. Ihre Sichtweise machte sie gar weitgehend blind gegenüber solchen Reformpädagogen, die wie Adolf Jensen, Wilhelm Lamszus, Fritz Karsen, Kurt Löwenstein, Adolf Reichwein, Minna Specht, Siegfried Bernfeld, Célestin Freinet und vielen anderen mit dem Begriffspaar „Reformpädagogik und (demokratischer) Sozialismus“ auf das engste verbunden waren; sie ignorierten selbst reformpädagogisch orientierte elastische Einheitsschulentwürfe wie zum Beispiel die des Sächsischen Lehrervereins oder des Bundes Entschiedener Schulreformer. Interessanterweise wurde gerade diese linke Tradition einer sozialistischen Reformpädagogik vordergründig verdrängt.³⁵

Wie es sodann um die basispädagogischen Initiativen für eine unvoreingenommene Reformpädagogik-Rezeption im Zuge der Revisionismusediskussionen in der DDR bestellt war, sollte Willy Steiger zu spüren bekommen, als er im März 1957 der Redaktion der „Pädagogik“ sein Manuskript „Seidel contra Pestalozzi“ einreichte. Steiger beabsichtigte mit einer Würdigung des kaum noch bekannten Reformpädagogen Robert Seidel und seines am Handwerk ausgerichteten Arbeitsunterrichts einen Wegbereiter für die Begründung der polytechnischen Bildung

in der sozialistischen Schule besteuern zu können.³⁶ Während die redaktionelle Korrespondenz um dieses Manuskript – einschließlich der beauftragten Gutachten – erhalten geblieben sind, ist leider das Manuskript selbst nicht überliefert. Somit ist es natürlich nicht möglich, die inhaltlichen Argumentationslinien von Steiger zu referieren oder gar zu werten. Unglücklich scheint aber die im Titel favorisierte Gegenüberstellung von Seidel und Pestalozzi zu sein, denn Seidel orientierte sich in seiner sozialpädagogisch begründeten Arbeitsschultheorie, die Arbeit als produktiv gestaltende, auf harmonische Persönlichkeitsentwicklung orientierte und zugleich als sozialintegrative Tätigkeit auffasst,³⁷ doch vor allem an Johann Heinrich Pestalozzi und an Karl Marx. Und so kann die gutachterliche Kritik von Robert Alt vom 6. Mai 1957 nachvollzogen werden, wenn bei aller berechtigten Würdigung der pädagogischen Ansichten Seidels vermisst wurde, inwiefern Seidel die Auffassungen Pestalozzis beispielsweise hinsichtlich der Anschaulichkeit im Unterricht weiterentwickelt habe.³⁸ Interessant ist aber hier, wie vor dem Hintergrund der Revisionismuskussionen Seidel nun als Reformist gedeutet wurde, der unmöglich als Wegbereiter für eine sozialistische Schule gelten könne: So vermerkt der von Alt als „Experte der Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung“ empfohlene Gutachter Hans Brumme am 3. Mai 1957 in seiner Stellungnahme an die Redaktion der „Pädagogik“: „Seidel war Arbeiter, mit der Arbeiterklasse verbunden, war Sozialdemokrat, anfangs wohl auch revolutionär. [...] Als Seidel in die Schweiz kommt, wird er von der Schweizer Demokratie sehr beeinflusst. Er macht sich Illusionen über sie, kämpft für eine soziale Demokratie und meint, ein Mittel dazu ist die Arbeitsschule. Wenn man seine Staatsauffassung, die Stellung zur Diktatur des Proletariats in Betracht zieht, ist er kein konsequenter

Marxist. [...] So gesehen ist er Reformist, seinem politischen und pädagogischen Standpunkt nach. Denn auch mit seinem Arbeitsunterricht hat er den revolutionären Sinn der Marxforderung, Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, verfälscht, abgebogen zu einem bloßen Mittel der bürgerlichen, harmonischen, allgemeinen Menschenbildung, einem Ideal der kleinbürgerlichen Demokratie.“³⁹ – Und folgerichtig bekommt Steiger am 21. Mai 1957 in einem Schreiben der Redaktion der „Pädagogik“ mitgeteilt, dass sein Manuskript nicht gedruckt werden könne, weil u.a. „die Grenzen Seidels, die reformistischen Seiten seiner Ansichten, mit keinem Wort erwähnt (sind).“⁴⁰

Im Kontext der Revisionismuskussionen erhielten nicht nur basispädagogische Verfechter für eine unvoreingenommene Bewertung des reformpädagogischen Erbes keine Öffentlichkeit mehr. Es betraf ebenso Gleichgesinnte bis in die bildungspolitische Führungsetage der DDR. So wurde selbst der Bildungsminister Fritz Lange 1957/58 wegen seiner Sympathien für die „spätbürgerliche Reformpädagogik“ zunehmend scharfer kritisiert und schließlich im November 1958 von seinem Ministeramt entfernt.

Insgesamt war Willy Steiger in dieser Entwicklungsphase um die Tauwetterperiode 1956 darum bemüht, mit Johannes Kühnel oder Robert Seidel Klassiker der Reformpädagogik daraufhin zu untersuchen, inwiefern aus ihrem Schrifttum Anregungen für die Verwirklichung der polytechnischen Bildungsidee in der sozialistischen Schule abgeleitet werden könnten. Gleiches hatte er auch mit seiner Rezension „Ein Buch kann helfen“ bezweckt, in der er die 1955 im Volk und Wissen Verlag Berlin erschienene Publikation „Ausgewählte pädagogische Schriften von Nadeschda K. Krupskaja“ auf ihre Nutzung für die Diskussionen zur polytechnischen Bildung hin überprüfte.⁴¹

Seriöse wissenschaftliche Arbeiten zur Begründung der polytechnischen Bildung begannen in der DDR erst mit der 1960 veröffentlichten Dissertation „Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung“ von Gotthold Krapp.⁴²

Willy Steiger beteiligte sich auch in den sechziger Jahren mit technikdidaktischen Fachaufsätzen zum Themengebiet „Elektrotechnik in der Familie“⁴³ sowie mit populärwissenschaftlichen Kurzbeiträgen zum Thema „Polytechnische Bildung zu Hause“, so zum Beispiel in der „Wir“ vom 2. November 1963, der „Deutschen Lehrerzeitung“ vom 20. Dezember 1963 oder dem „Neuen Deutschland“ vom 17. Dezember 1964. Am Beispiel der Begegnung seiner Enkelkinder Thilo und Birgit mit elektrotechnischem Spielzeug verdeutlichte Steiger Aspekte der Frühförderung auf diesem Gebiet.

IV. 3 Internationale Kontakte bewahrten kritische Sicht inmitten von Parolen und Polemik

Die in den Medien der DDR 1956 öffentlich ausgetragenen Kontroversen um das Für und Wider der Reformpädagogik-Rezeption wurden selbstverständlich auch im Ausland reflektiert. Vor diesem Hintergrund kam es auch zu einer Wiederbelebung des Kontaktes zwischen Willy Steiger und David Franz Kaelter, für den Steiger ein Mentor während dessen Junglehrerzeit ab 1928 an der Versuchsschule Hellerau war. Kaelter war später, 1935-39, Direktor der jüdischen Schule in Königsmannberg geworden, bis er vor den Nationalsozialisten ins Ausland fliehen musste. Als Direktor der „Maavar“-Schule in Haifa (Israel) las er Steigers Plädoyer für die Reformpädagogik in der DLZ und schrieb daraufhin am 9. September 1957 aus Haifa: „Ich sitze da vor einigen Wochen in der Bibliothek der Erziehungsabteilung

der Universität in Jerusalem bei einer größeren wissenschaftlichen Arbeit. Da fällt mein Blick auf die reich aussortierte pädagogische Zeitschriftensammlung aus aller Herren Länder. Siehe da, da ist auch die ‚Deutsche Lehrerzeitung‘. Mal sehen, was da drinsteht. Die Nummer ist zwar ein Jahr alt, vom September 1956, aber das macht fast gar nichts. Auf einmal sehe ich da die Besprechung eines pädagogischen Films. Und wer bespricht ihn? Willy Steiger!⁴⁴ Zwar steht nicht mehr hinter dieser mir so bekannten ‚Firma‘: Hellerau – wie damals – sondern nur Dresden. Aber der Stil ist unverkennbar: Der alte Steiger – Willy von ‚damals‘. [...] Na, und da fasst man sich ein Herz, von dem man annimmt, das es immer noch ‚auf dem rechten Fleck‘ sitzt, und schreibt dem Willy Steiger und fragt: Hallo, Willy, wie geht es Dir denn? Und den Deinen? Wie hast Du ‚überwintert‘ – einen grausigen ‚harten Winter‘ hindurch? – Es gäbe eine Masse zu erzählen, auch von mir, aus der Gegend, deren Landschaft Du ja kennst und seinerzeit in Deinem Buch ‚Mit Hurra zum Sinai‘ beschrieben hast. Wie ‚aktuell‘ der Titel dieses Buches von vor dreißig Jahren geworden ist! – Wenn es Dir Willy, so geht, wie mir, dann lasse etwas von Dir hören. Ich habe versucht, all die Jahre lang der alte zu bleiben.“⁴⁵

Für Willy Steigers sehr umfangreich geführte Korrespondenz mit Freunden und Kollegen im Ausland war es geradezu charakteristisch geworden, dass er vielfältige Pressenotizen, Zeitungen, Zeitschriften und sogar Fachbücher mit versandte, um nicht zuletzt mit ein wenig Stolz über die überwiegend als Aufbruchsstimmung empfundenen Veränderungen im Bildungsbereich der DDR zu informieren. Im Vergleich der Gesellschaftssysteme in Zeiten des Kalten Krieges bot demgegenüber die Restaurationsphase der Adenauer-Ära von 1945 bis etwa 1960, vor allem bestärkt durch den „Sputnik-Schock“ 1957, der die Reformbedürftigkeit der Bildungssysteme

in den westlichen Industrienationen insgesamt offensichtlich werden ließ, bevor sie Georg Picht 1965 – auch empirisch nachgewiesen – als „Bildungskatastrophe“ für die Bundesrepublik konstatierte, für Steiger nur ein vordergründiges Anknüpfen an bürgerlich-konservative und -liberale Traditionen der vielschichtigen Reformpädagogik der Zwischenkriegszeit. Gesellschaftskritische und dezidiert demokratische Reformpädagogiken fanden in der westdeutschen Restaurationsphase kaum einen Widerhall. Steiger hatte die Schicksale verschiedener pädagogischer Reformansätze in Westdeutschland wie das Hamburger Schulgesetz von 1949 oder den „Hannover-Plan“ des Niedersächsischen Kultusministers Adolf Grimme, seinem einstigen Mitstreiter im Bund Entschiedener Schulreformer der Zwischenkriegszeit, aufmerksam verfolgt, die 1953 vom konservativen Hamburger Senat „kassiert“ bzw. noch zur Amtszeit Grimmes aufgrund des Widerstandes aus konservativen Parteien und Lehrerverbänden nicht weiter verfolgt wurden. Dass es trotz konservativer Großwetterlagen in der Bildungspolitik dennoch eingeschränkte Spielräume für basispädagogische Reforminitiativen gab, wurde seinerzeit kaum öffentlich kommuniziert und fand erst Jahrzehnte später Berücksichtigung in der Historiografie zur (Reform-)Pädagogik.⁴⁶

Interessanterweise antworteten Steigers Briefpartner aus dem nicht-sozialistischen Ausland stets mit deutlichen Hinweisen auf die geradezu als unerträglich empfundenen Parolen, die Polemik und die mitunter reine Agitation und vermissten eher sachliche Argumentationsweisen in der DDR-Publizistik. Das half Willy Steiger letztlich, sein eigenes wie gesamtgesellschaftlich-pädagogisches Tun in der DDR zunehmend kritisch abwägend zu reflektieren. Seine mitunter noch unkritische Übernahme von Elementen sozialistischer Propaganda, wie wir sie

stellenweise am Beispiel der Aktivistenbewegung der DDR noch in seinem Gesundheitsratgeber „Fredianer und Ingenesen bleiben gesund“ 1953 lesen, finden sich sodann – auch beeinflusst von seinen Erfahrungswerten in der Tauwetterperiode – nicht mehr. Stellvertretend sei hier in diesem Zusammenhang aus zwei Briefen von David Franz Kaelter vom 10. März sowie vom 23. Mai 1958 aus Haifa ausführlich zitiert:

„Ich bin froh, dass Du, Willy, Dir Deinen Optimismus und Deinen Angriffsgeist bewahrt hast. Ich sehe das aus Deinem Artikel über die ‚SS-Pauker‘, den Du mir beigelegt hast. Wir hier in unserem kleinen Land werden ja mit den gegenseitigen Beschuldigungen der beiden Weltblöcke bombardiert. Der Westen berichtet: Die ostdeutsche Volkspolizei ist durchgesetzt, speziell in ihren militärischen Spitzen, von Nazi-‚Helden‘, der Osten berichtet, wie die von Dir eingelegten Zeitungsmeldungen zeigen: Die westdeutschen Spitzen sind Nazi-durchgesetzt. Und wir hier, die – im Ganzen gesehen – allzu wenigen Geretteten aus der Hölle von ‚damals‘ fragen: Ist denn dieses Tier immer noch nicht tot? Was, Du lieber Himmel, muss sich denn noch ereignen, um das Gift, das dieses große Kulturvolk zersetzte, dessen Kinder ich einst mit so viel Liebe gerade in den entscheidenden ersten Jahren meiner Schulmeisterlaufbahn erzog, nicht zuletzt dank Deines Vorbilds, um dieses penetrant stinkende im wahrsten Sinne des Wortes: zum Himmel stinkende Gift auszutilgen? Sieh ‚mal, unsereinem – mit dem Schicksal und den Erfahrungen aus den Hitlerjahren – ist verdammt viel von dem Glauben an eine politische Lehre als Erlösung für die Menschheit verloren gegangen. Futsch, finito, caputo! [...].“⁴⁷

„Es scheint mir ungeheuer wichtig, auch für uns hier im Land, zu wissen, wie es im anderen Teil Deutschlands aussieht, zu dem wir ja keinerlei amtliche Beziehungen

unterhalten. [...] Immer wieder freue ich mich, wenn ich den alten kampfffreudigen Willy Steiger so unverblümt und jung in den Kampfzeiten sehe, wie in den von Dir eingesandten Artikeln. Nicht so gegenüber dem Vielen, was Du mir von dem anderen Material geschickt hast. Ganz offen: Weniger Polemik, weniger reine Agitation und mehr sachliche Argumentation würde der gerechten Sache des Kampfes gegen die Atom-Aufrüstung – wie mir scheint – mehr nützen. Wie Du vielleicht aus der Presse erfahren hast, hat unsere Regierung in ihrer Antwort auf den Brief Chruschtschows in dieser Sache eindeutig sich auf die Seite unbedingter Friedensfreunde gestellt. Seit einiger Zeit bekomme ich – auf Grund meiner Korrespondenz mit einer west-deutschen Junglehrerin – regelmäßig die Zeitschrift ‚Blätter für deutsche und internationale Politik‘. Es handelt sich um eine scharf oppositionelle Zeitschrift, die seit Monaten gegen die Atomrüstung kämpft. Sehr offen, sehr ehrlich – und doch nicht gehässig, sondern sachlich im Ton und in ruhiger, wenn auch scharfer Argumentation. Es mag das mit meinen Erlebnissen von ‚damals‘ zusammenhängen: Jede, aber auch jede Andeutung des ‚zackigen‘ Tons von ‚damals‘ gelt mir in den Ohren, jede ‚in Massenkundgebungen einmütig und kampfentschlossen‘ ausposaunte Resolution rührt in mir schlimme, schlimmste Erinnerungen von ‚Massenresolutionen‘ anderen Inhalts und anderer Folgen auf, und ich denke da immer: Und wo bleibt der Einzelne, der Mensch? Selbst in der Deutschen Lehrerzeitung konnte ich ihn nicht entdecken, zu viel Parolen, Entschlüsse, Kampfforderungen deckten ihn zu. Muss man alle Erziehung ‚ausrichten‘, bleibt für das Individuum in seiner Einmaligkeit kein Raum mehr im Kollektiv? ‚Technologie‘ als Arbeitsmethode in der Erziehung – ja! ‚Technologie‘ als Erziehungsinhalt – nein! Sieh ‚mal, wir bauen hier unser kleines, schwer umkämpftes Ländchen auf, und

das geschieht unter ungeheurer kollektiver Anstrengung aller, die dabei sind und dabei bleiben wollen, trotz all der Gefahren, die [...] immer von Neuem heraufbeschworen werden. Bei uns herrscht ein verdammt ‚heißes Klima‘. Aber bei alledem bemühen wir uns, den Einzelnen nie zu vergessen, den Menschen als Individuum in seiner Not und mit seinen besonderen, eigenen Bedürfnissen. Wenn unsere Menschen so wacker und unbeirrt ihre schweren, schweren Aufgaben erfüllen, in der Verteidigung ihres nackten Lebens (wie vor eineinhalb und vor zehn Jahren), wie auch, und insbesondere in der täglichen, zermürenden Arbeit des Aufbaus weiter Wüsten, Moore, Steinberge, – ja, dann können sie das nur, weil sie sich als Individuen, als Einzelmenschen angesprochen fühlen. [...] Und als beim Ausbruch des Sinaifeldzuges an einem einzigen Platz sich der ‚Massenwahn‘ in einer sehr schlimmen Aktion unserer Grenzpolizei gegen ein Araberdorf manifestierte, da hättest Du mal die Reaktion unserer Menschen hier erleben sollen. Die Schuldigen durften sich nicht auf einen ‚Befehl von oben‘ berufen, sie wurden dingfest gemacht, ein strenges Gericht geht gegen sie vor, und sie sehen ihrer gerechten Bestrafung entgegen, trotz des damaligen Kriegszustandes. – Vieles, sehr Vieles ist bei uns nicht in Ordnung, wie es ja bei einem so jungen Lebewesen wie dem Staat Israel nicht anders sein kann, aber der Mensch –, der bleibt unangetastet und nicht uniformiert. Vielleicht ist dieses das ‚Geheimnis‘ unserer Existenz hier als echte demokratischen Enklave mitten im Tyrannen- und Könige-besäten Nahen Osten. [...].“⁴⁸

Exemplarisch für den internationalen Dialog mit Fachkollegen, die für die Herausgabe wissenschaftlicher Periodika verantwortlich zeichneten, wird hier Willy Steigers Korrespondenz mit Theo Martaler von der Redaktion der in Zürich herausgegebenen „Die neue Schulpraxis“

herangezogen. So schrieb Marthaler am 16. März 1960: „Lieber Herr Steiger, nehmen Sie meinen herzlichsten Dank für Ihre Sendungen und vor allem für Ihre Briefe. [...] Ja, ich habe aus Berlin eine Sendung bekommen. Sie hat mich sehr interessiert. [...] Was ich bis jetzt studiert habe, gefällt mir sehr gut – abgesehen von den ständigen Hinweisen auf den sozialistischen Menschen in der DDR. Rechte Erziehung und rechter Unterricht will m.E. überall auf der Welt dasselbe: einen möglichst harmonisch ausgebildeten Menschen, einen Menschen, der seine Begabungen entwickeln kann und der sie für das Wohl einer Mitmenschen einsetzt. Gibt es jemand Vernünftigen, der ein anderes Erziehungsziel nennt? [...] Ich bewundere den Bildungsoptimismus in der DDR. So hat es bei uns wohl nur 1831, bei der Gründung der jetzigen Volksschule, ausgesehen. Seither hat man leider erkannt, dass für viele Menschen die Bildungsschranken sehr eng gesetzt sind, auch wo die Bildungsmöglichkeiten uneingeschränkt offen liegen! – Ihre Begabungstheorie verstehe ich nicht. Auf alle Fälle deckt sie sich nicht mit meinen bisherigen Erfahrungen. Und wo nachträglich der sog. ‚Knopf aufging‘, handelt es sich immer um eine ganz andere Begabungsrichtung. Das hat aber noch nie einer bestritten, dass es verschiedene Begabungsrichtungen gibt und dass die Schule nicht alle ausschöpft, nicht ausschöpfen will. So gibt es z.B. die Richtung des tüchtigen Kaufmanns, der es ausgezeichnet versteht, andere für seine Zwecke zu scheren und ihnen erst noch das Gefühl zu geben, sie haben es bei ihm besonders gut. Sollen wir solches in der Schule üben?“⁴⁹

Am 31. Mai 1976 erfüllte sich ein bis zuletzt dem pädagogischen Fortschritt und dem Friedensengagement gewidmetes Leben. Willy Steiger, der herausragende praktische Erzieher und zugleich produktive und erfolgreiche pädagogische

Schriftsteller, verstarb 81-jährig in Dresden. – Seine Schüler, deren Eltern und seine Kollegen, die den leidenschaftlichen Pädagogen im Unterricht erleben durften, erinnerten sich noch Jahrzehnte in tiefer Bewunderung an ihn; ihnen ist seine Einfühlsamkeit im menschlichen Umgang unvergessen geblieben.

IV. 4 *Zur postumen Wertschätzung in der konsequentesten Bildungsreform-Ära der BRD*

Nur ein Jahr nach dem Tod Willy Steigers wurde 1977 sein reformpädagogisches Hauptwerk, „S' blaue Nest“, mit dem etwas irritierenden Untertitel „Freie Schule 1920“ in der Reihe *reprint* im *päd.extra* Buchverlag herausgegeben. Im Folgejahr 1978 erschien eine weitere Reprintauflage im gleichen Verlagshaus. Dieser Verlag war aus einem Konflikt um die konzeptionelle Gestaltung des seinerzeit bei Beltz in Weinheim erschienenen pädagogischen Magazins *betrifft:erziehung* (1967-86; später *Pädagogik heute*, jetzt *Pädagogik*) entstanden. Im Ergebnis wurde 1973 der *pädextra*-Buchverlag in Bensheim gegründet, der bis 1995 existierte. Seine Adressaten waren insbesondere politisch interessierte und engagierte Pädagogen.

Weder die Witwe noch der Sohn von Willy Steiger waren davon in Kenntnis gesetzt worden, dass eine Reprintausgabe realisiert werden sollte. Die Angehörigen erfuhren es erst nach sechs Jahren durch Zufall, dass dieser reformpädagogische Klassiker aus der Zwischenkriegszeit eine solche Wertschätzung quasi auf dem Höhepunkt der spannenden Bildungsreform-Ära der sechziger und siebziger Jahre in der Bundesrepublik erhalten hatte. Seinerzeit ging es in der bundesdeutschen Bildungsgeschichte um zweierlei: einmal – nach Sputnikschock (1957) und 1964 durch Georg Pichts diagnostizierter „Bildungskatastrophe“ – um die Modernisierung des

Bildungswesens für eine hochtechnisierte Industriegesellschaft, in der Bildung einen immer gewichtigeren Faktor dazustellen schien, zum anderen aber auch um die Einlösung der Revolutionsideen von 1789 und 1848, also von mehr (Chancen-) Gleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe. Wichtigstes Ergebnis der Bildungsreform waren die in den siebziger Jahren entstandenen, vielfach Studentenbewegung und Kritischer Theorie nahestehenden Alternativschulen. Es wurden zahlreiche Gesamt-Modellschulen gegründet und es erfolgte die generelle Öffnung weiterführender Schulen. Dennoch war es bekanntlich auch in den siebziger Jahren zu keiner flächendeckenden Reform gekommen.⁵⁰

Mitte der siebziger Jahre forderte vor allem Winfried Böhm im Kontext der Bildungsreformdebatten auch eine umfassende Erforschung der Reformpädagogik, und zwar nicht nur ihres Selbstverständnisses und ihrer Theorie, sondern auch ihrer Praxis vor dem zeitgenössischen Hintergrund.⁵¹ Diese Aufforderung griff Jürgen Zinnecker als einer der damals führenden Kindheits- und Jugendforscher auf, indem er die Reihe *reprint* im *päd.extra* Buchverlag begründete.⁵²

Und über die Beweggründe, warum Zinnecker diesen Praxisbericht Willy Steigers von 1925 als Auftaktband seiner Reprintreihe wählte, ließ er den Lesern Folgendes wissen: „Die Überzeugung, dass wir eine neue Erziehung brauchen, gewinnt langsam aber sicher an Boden“, schrieb 1925 der Herausgeber [Johannes Kühnel] im Geleitwort zu diesem 1925 in Dresden erschienenen Buch. – Diese Überzeugung gewinnt auch heute wieder an Boden. Enttäuscht von den Versprechungen der offiziellen Schulreform suchen viele wieder nach radikalen alternativen Ansätzen. Nach Ansätzen, die Schüler nicht mehr zurechtstanzen, sondern in ihrer Entwicklung zu fördern versuchen: Versuche mit freien Schulen, mit projektorientiertem Unterricht,

mit polytechnischer Erziehung sind dafür Stichworte. – Konkret und gleichzeitig literarisch beschreibt Willy Steiger, wie der Unterricht seinen Anstoß und seine didaktische Struktur aus der Lebenswelt der Kinder erhält. Da wurden Morseapparate gebastelt, die Kriegskosten errechnet und Rechtschreibung durch Briefeschreiben erlernt. Man schrieb Zeitungen, bearbeitete einen Garten, malte, lernte Stenografie und fand Zeit, sich über seine Probleme zu unterhalten.“

Der Bucheinband (Rückseite) wurde mit folgenden Werbezeilen bedruckt: „Willy Steiger hat in den zwanziger Jahren mit Schülern, die man jetzt Hauptschüler nennen würde, einen Projektunterricht gemacht, der auch heute noch sinnvoll und möglich ist. Den Leser wird überraschen, wie konstruktiv seine Situations- und Unterrichtsbeschreibungen sind und wie aktuell seine Kritik an der offiziellen Schule anmutet.“ Zinnecker lässt sein Vorwort, ein leidenschaftliches Plädoyer für Steigers Reformpädagogik-Klassiker, in der Feststellung gipfeln: „Stellt sich die Frage, warum Willy Steiger nicht zu den deutschen Pädagogen gehört, die in der Erinnerung überlebt haben in der BRD.“⁵³

Anmerkungen

- 1 Vgl. Willy Steiger, Soldat Jürgen bei den Türlen. Die Geschichte einer Jugend, Dresden 1928. – Unveränderte Zweitausgabe unter dem Titel: Mit Hurra zum Sinai, Dresden 1929. – Vgl. insgesamt Andreas Pehnke (Hg.), Vom Zeitzeugen des Völkermords an den Armeniern zum Reformpädagogen und Schriftsteller: Willy Steiger (1894-1976). Biografie und Werkauswahl, Beucha & Markkleeberg 2019.
- 2 Vgl. Burkhard Poste, Schulreform in Sachsen 1918-1923. Eine vergessene Tradition deutscher Schulgeschichte, Frankfurt/M. 1993.
- 3 Vgl. Andreas Pehnke, Progressive Education in Germany at the beginning of the twentieth century – with special regard to the Saxon

- centres of the movement, in: Michael Mann (Ed.), *Shantiniketan Hellerau. New Education in the 'Pedagogic Provinces' of India and Germany*, Heidelberg 2015, pp. 81-117.
- 4 Willy Steiger, *S' blaue Nest. Erlebnisse und Ergebnisse aus einer vierjährigen Arbeit mit einer Volksschuloberstufe*, Dresden 1925, S. 160.
 - 5 Vgl. Thomas Nitschke, *Die Gartenstadt Hellerau als pädagogische Provinz*, Dresden 2003, S. 38-44.
 - 6 Zit. aus: 100 Jahre Volksschule Hellerau, hg. vom Förderverein der 84. Grundschule Dresden-Hellerau, 2013, S. 11f.
 - 7 Willy Steiger, *Kulturkritik in der Schule*, in: *Sächsische Schulzeitung (SSZ)*, 89 (1922), S. 751-753, hier zit. S. 751.
 - 8 Jürgen Zinnecker, *Vorwort zum Reprint „S' blaue Nest“*, Bensheim 1977, S. VII-XI, hier zit. S. IX.
 - 9 Vgl. z.B. Willy Steiger, *Liesel im Irrgarten der Angst*, in: *Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie*, Leipzig, 6 (1928), S. 337-338.
 - 10 Vgl. Willy Steiger, *Zahlen zur Menschenbildung unserer Zeit*, in: *SSZ*, 93 (1926) 38, S. 694-696.
 - 11 *Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden*, Ministerium für Volksbildung, Nr. 10573/101, Bl. 15.
 - 12 Vgl. Pehnke 2019, wie Anm. 1, S. 567. – Der sozialdemokratische Bildungsexperte Clemens Dölitzsch war u.a. 1927-33 und wiederum 1946-50 Stadtverordnetenvorsteher in Dresden. Er legte im Mai 1950 seine Ämter offiziell aus gesundheitlichen Gründen nieder, wollte aber vor allem die Stalinisierungstendenzen in der ostdeutschen Schulpolitik nicht länger mitverantworten, insbesondere die Ausgrenzung der alten sozialdemokratischen Bildungsfunktionäre durch die neu ins Amt getretenen ehrgeizigen Bildungsfunktionäre um Wilhelm Schneller. – Vgl. Stadtarchiv Dresden, 2.3.20 Schulamt, PA: D 111.
 - 13 Wilhelm Schneller war vor 1933 Stadtverordneter der KPD in Leipzig. Er hatte nicht wie sein berühmter Bruder Ernst aktiv am Widerstand gegen das Naziregime teilgenommen. Schneller wurde nach Kriegsende Ministerialdirektor im Dresdner Kultusministerium. Aufgrund des anfänglichen Paritätsprinzips in der SED wurde der Sozialdemokrat Erwin Hartsch, ein Förderer demokratischer Reformpädagogik und Versuchsschularbeit, als erster sächsischer Volksbildungsminister der Nachkriegszeit zu einem Karrierehindernis für den Kommunisten Schneller. 1950 wechselte Schneller ins Berliner Ministerium für Volksbildung, war u.a. 1954 persönlicher Referent des Volksbildungsministers Hans-Joachim Laabs, anschließend Pressereferent. Sein 1955 in Berlin veröffentlichtes Buch „Die deutsche demokratische Schule“ avancierte zum Standardwerk stalinisierter Pädagogik. – Vgl. zu Erwin Hartsch: Andreas Pehnke, E. H., in: *Sächsische Biografie*, hg. vom Institut für Sächsische Geschichte und Volkskunde e.V., bearb. von Martina Schattkowsky, Online-Ausgabe: <http://www.isgv.de/saebi/>
 - 14 Vgl. Joachim Petzold, *Die Entnazifizierung der sächsischen Lehrerschaft 1945*, in: Jürgen Kocka (Hg.), *Historische DDR-Forschung. Aufsätze und Studien*, Berlin 1993, S. 87-103..
 - 15 Zit. n. Pehnke 2019, wie Anm. 1, S. 568.
 - 16 Zit. n. ebd.
 - 17 Zit. n. ebd, S. 568f. – Hervorh. original.
 - 18 Vgl. dazu zuletzt Andreas Pehnke, *Sozialistische Reformpädagogik und Reformpädagogik im real existierenden Sozialismus*, in: Heiner Barz (Hg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*, Wiesbaden 2018, S. 65-78 und ausführlich: Andreas Pehnke, *Vorüberlegungen zu einer Bestandsaufnahme der Reformpädagogik-Forschung in der DDR*, in *Pädagogische Rundschau*, 47 (1993) 5, S. 535-560.
 - 19 Wilhelm Schneller, *Mehr Mut zur Diskussion*, in: *DLZ*, Berlin 3 (1956) 7, S. 2 (vom 18. Februar). – Vgl. zum bildungshistorischen Hintergrund vor allem Gert Geißler, *Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955-1958*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 38 (1992), S. 913-940.
 - 20 Zit. aus der *DLZ*, Berlin 3 (1956) 14, S. 4 (vom 7. April).
 - 21 Fritz Lange war 1919 Lehrer im Versuchsschulzentrum in Berlin-Neukölln geworden, sodann Mitglied der 1920 gebildeten Reichsleitung der kommunistischen Kindergruppen und zugleich Mitherausgeber der Kinderzeitung „Der junge Genosse“. 1924 avancierte er zum Abgeordneten der KPD in der Berliner Stadtverordnetenversammlung. 1942 erfolgte seine Verurteilung zu fünf Jahren Zuchthaus wegen „Vorbereitung zum Hochverrat“. Nach Kriegsende wurde Lange Oberbürgermeister von Brandenburg und später, vom

1. Dezember 1954 bis 30. November 1958, Minister für Volksbildung, danach Promotion und Mitarbeiter am Institut für deutsche Militärgeschichte in Potsdam (vgl. Gert Geißler & Ulrich Wiegmann, *Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente*, Neuwied [u.a.] 1995, S. 312).
- 22 Adolf Jensen verfasste gemeinsam mit Wilhelm Lamszus reformpädagogische Streitschriften zur Reform des Deutschunterrichts, so 1910 „Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat“. Bis 1914 wurde Jensen wegen seines reformpädagogischen Engagements durch die Hamburger Schulbürokratie vierzehnmal gemäßregelt und schließlich entlassen. In den Jahren 1920-29 war er Lehrer und seit 1924 Rektor an der Berlin-Neuköllner Versuchsschule (Rütli-Schule), die er zu einer Lebensgemeinschaftsschule profilierte, anschließend lehrte er als Professor für Methodik und Didaktik an der TH Braunschweig. Die Nazis hatten ihn 1932 aus dem Braunschweigischen Staatsdienst entlassen. Von 1947-51 war der nach Kriegsende rehabilitierte Jensen in der ersten Wahlperiode Mitglied des Niedersächsischen Landtags (vgl. *Schulreform – Kontinuitäten und Brüche. Das Versuchsfeld Berlin-Neukölln*, hg. von Gerd Radde [u.a.], Opladen 1993). – Wilhelm Lamszus, ab 1902 Volksschullehrer in Hamburg, erlangte neben seinem reformpädagogischen Engagement 1912 weltweites Aufsehen mit seinem Antikriegsroman „Das Menschenschlachthaus – Bilder vom kommenden Krieg“, mit dem ihm eine schockierende Vorausschau auf den industriellen Zukunftskrieg gelang. Während der Weimarer Republik avancierte Lamszus zu einem der kreativen Hamburger Versuchsschullehrer. Während des Kalten Krieges versuchte der Friedens- und Reformpädagoge zwischen den Fronten der Ost- und Westpädagogik zu vermitteln (vgl. Andreas Pehnke (Hg.), *Die literarische Werkausgabe des Hamburger Friedenspädagogen Wilhelm Lamszus (1881-1965)*, Beucha & Markkleeberg 2016).
- 23 Zit. n. DLZ, Berlin 3 (1956) 4, S. 4 (vom 28. Januar). – Der V. Pädagogische Kongress fand schließlich vom 15. bis 18. Mai 1956 in Leipzig statt.
- 24 Willy Steiger, Für eine richtige Einschätzung Kühnells, in: *Pädagogik*, 11 (1956) 1, S. 26-32.
- 25 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Archiv: DPZI, 2674,1 (1955-58), sämtlich unpaginiert.
- 26 Ebd.
- 27 Wilhelm Schneller, Eine notwendige Klarstellung, in: *Pädagogik*, 11 (1956) 7, S. 533-534, hier zit. S. 533.
- 28 Vgl. DIPF, BBF, wie Anm. 25.
- 29 Vgl. Wolfgang Leonhard, Die bedeutendste Rede des Kommunismus, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 17 & 18 – 2006, S. 3-5.
- 30 Vgl. Ilja Ehrenburg, *Menschen, Jahre, Leben. Memoiren*, Bd. 3, Berlin ²1982, S. 553.
- 31 Vgl. Siegfried Prokop, 1956 – DDR am Scheideweg. Opposition und neue Konzepte der Intelligenz, Berlin 2006.
- 32 Vgl. Zur Entlassung werden vorgeschlagen ... – Wirken und Arbeitsergebnisse der Kommission des Zentralkomitees zur Überprüfung von Angelegenheiten von Parteimitgliedern 1956. Dokumente, Berlin 1991; vgl. auch Andreas Pehnke, „Vollkommen zu isolieren!“ Der Chemnitzer Schulreformer Moritz Nestler (1886-1976), Beucha bei Leipzig 2006 sowie Andreas Pehnke, *Widerständige sächsische Schulreformer im Visier stalinistischer Politik (1945-1959)*, Frankfurt/M. 2008.
- 33 Willy Steiger, *Erziehung und Gesundung durch Arbeit*, in: *Pädagogik*, 11 (1956) 10, S. 780-790, hier zit. S. 780.
- 34 Gerd Hohendorf, der unmittelbar zuvor als Leipziger Schulrat die Schließung der Gaudigschule forcierte und die administrative Reformpädagogik-Ausgrenzung im Osten Deutschlands seit 1948 wissenschaftlich zu legitimieren suchte, gelangte am Ende der DDR zu einer differenzierteren Reformpädagogik-Sicht (vgl. *Arbeiterbewegung und Reformpädagogik*, Oldenburg 1989). – Vgl. hier: Strohfeuer oder revolutionärer Elan?, in: *Pädagogik*, 11 (1956) 10, S. 790-792, hier zit. S. 791. – Dieser polemische Titel ist die Antwort auf Steigers im Septemberheft 1956 veröffentlichten Artikel mit dem vielsagenden Titel „Wir wollen aus der Vergangenheit das Feuer übernehmen!“ (S. 671-673).
- 35 Vgl. Pehnke 2018, wie Anm. 18.
- 36 Robert Seidel arbeitete zunächst als Tuchmacher und Weber in Crimmitschau. 1869 nahm er am Gründungskongress der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) in Eisenach teil und war seit den neunziger Jahren in zahlreichen Funktionen der nationalen und internationalen Arbeiterbewegung aktiv, u.a. als Redakteur in verschiedenen

- Organen der Arbeiterpresse. 1870 emigrierte Seidel in die Schweiz. Von 1879-81 besuchte er das Seminar Küsnacht und wurde Primarlehrer. 1884-90 war er Sekundarlehrer in Mollis. 1885 (Tübingen) veröffentlichte er das Buch „Der Arbeits-Unterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände“. In Auseinandersetzung mit der Arbeitsschulposition Georg Kerschensteiners gab er die Schrift „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ (Zürich 1919) heraus. 1905 habilitierte Seidel an der Eidgenössischen Technischen Hochschule und lehrte hier und an der Universität Zürich als Privatdozent. Ab 1898 Wahl in zahlreiche parlamentarische Gremien der Schweiz, u.a. von 1911-17 in den Nationalrat. Seidel stand mit Rosa Luxemburg im Briefwechsel. 1920 nahm er als einer der Referenten zum Thema Arbeitsunterricht an der Reichsschulkonferenz teil (vgl. Christa Uhlig, Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ (1883-1918) und „Sozialistische Monatshefte“ (1895/97-1918), Frankfurt am Main 2006, S. 67-69).
- 37 Vgl. ebd., S. 123-126.
- 38 Vgl. DIPF, BBF, wie Anm. 25. – Robert Alt lehrte bis 1933 an der reformpädagogischen Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln. Während des Nationalsozialismus war er zahlreichen politischen rassistischen Verfolgungen ausgesetzt. Bis 1941 unterrichtete er an jüdischen Bildungseinrichtungen in Berlin, bis er nach Auschwitz verschleppt wurde. Er gehört zu den wenigen Überlebenden des KZ-Schiffes „Cap Arkona“, das am 3. Mai 1945 in der Lübecker Bucht versenkt wurde. Seit Januar 1946 war er als Lehrerbildner in Berlin als Professor an der Pädagogischen Hochschule und an der Universität tätig. 1952-63 war Alt Direktor des Instituts für Systematische und Historische Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin (vgl. Ulrich Wiegmann, Zur Geschichte des Lebensbildes von Robert Alt, in: Bodo Friedrich [u.a.] (Hg.), Robert Alt (1905-1978), Frankfurt am Main 2006, S. 143-157).
- 39 Vgl. DIPF, BBF, wie Anm. 25. – Hans Brumme war seinerzeit an der Berliner Humboldt-Universität tätig, hatte zuvor (1951) mit der Arbeit „Stalin über Volksbildung und Erziehung“ an der Päd. Fakultät der Universität Halle-Wittenberg promoviert (= Heft 1 der Marxistisch-Leninistischen Schriftenreihe, Volk und Wissen, Berlin; Westdeutsche Erstausgabe: Frankfurt am Main: Roter Druckstock, 1972; = Probleme des wissenschaftlichen Sozialismus, Bd. 4). Seine Habilitationsschrift „Wilhelm Liebknecht über Bildung und Erziehung des werktätigen Volkes. Eine Untersuchung über seine Kampfschrift ‚Wissen ist Macht – Macht ist Wissen‘“ legte er 1959 der Päd. Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin vor.
- 40 Zit. n. ebd. (DIPF, BBF).
- 41 Vgl. Willy Steiger, Ein Buch kann helfen, in: DLZ, Berlin 3 (1956) 44, S. 2 (vom 3. November).
- 42 Vgl. Siegfried Baske, Pädagogische Wissenschaft, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI 1945 bis zur Gegenwart, Zweiter Teilband DDR und neue Bundesländer, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998, S. 137-157, hier S. 148.
- 43 Vgl. Willy Steigers Aufsätze, die er 1963 in der Zeitschrift „Polytechnische Bildung und Erziehung“ veröffentlicht wurden, sowie seine Beiträge 1963/64 in „Elternhaus und Schule“. – Siehe Willy-Steiger-Bibliografie, in Pehnke 2019, wie Anm. 1, S. 703-707.
- 44 Kaelter bezog sich hier auf Steigers Rezension zum DEFA-Kurzfilm „Martins Tagebuch“ (1955), einem 28-minütigen Streifen von Filmmacher Heiner Carow, die in Nr. 37 (S. 3) der DLZ vom 15. September 1956 erschien.
- 45 Zit. n. Pehnke 2019, wie Anm. 1, S. 580.
- 46 Vgl. Wolfgang Keim, Zur Reformpädagogik-Rezeption in den alten Bundesländern – Phasen, Funktionen, Probleme, in: Andreas Pehnke (Hg.), Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe, Neuwied [u.a.] 1992, S. 111-139 sowie Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964. – Vgl. auch Reiner Lehberger, Die Hamburger Schulreform von 1949, in: Manfred Heinemann (Hg.), Zwischen Restauration und Innovation. Bildungsreformen in Ost und West nach 1945, Köln [u.a.] 1999, S. 17-35; zu Adolf Grimme: Andreas Pehnke, Zwei Reformpädagogen gegen Antisemitismus. Der Volksschullehrer Max Kosler und der Kultusminister Adolf Grimme, in: Detlef Lehnert (Hg.), Vom Linksliberalismus zur Sozialdemokratie, Köln [u.a.] 2015, S. 235-262 sowie Bernd Dühlmeier, Und die Schule bewegte sich doch. Unbekannte Reformpädagogen

- und ihre Projekte in der Nachkriegszeit, Bad Heilbrunn/Obb. 2004, darin zum sog. „Han-nover-Plan“: S. 43ff. und in Gänze zu den ba-sispädagogischen Initiativen.
- 47 Zit. n. Pehnke 2019, wie Anm. 1, S. 581.
- 48 Zit. n. ebd., S. 581f.
- 49 Zit. n. ebd., S. 582.
- 50 Vgl. zu den gesellschafts- und schulpoliti-schen Rahmenbedingungen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundes-republik Deutschland, hg. von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck, München 1998; Sylvia Liebenwein, Bildungsreformen in der BRD, in: Barz 2018, wie Anm. 18, S. 129-142 sowie Wolfgang Keim 1992, wie Anm. 46.
- 51 Vgl. Winfried Böhm, Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart, in: Pädagogische Rundschau, 28 (1974), S. 763-781.
- 52 Die Forschungsinteressen des Sozialisa-tionstheoretikers und Sozialpädagogen Jür-gen Zinnecker, zunächst Prof. in Marburg, sodann in Siegen, galten vorrangig den Le-bensbedingungen und Lebensformen von Kindern und Jugendlichen in historisch und sozialräumlich besonderen persönlichen und gesellschaftlichen Kontexten. Dazu hat er prägende Studien wie die Shell-Jugendstudie in den achtziger Jahren (gemeinsam mit Ar-thur Fischer) durchgeführt. Später war er u.a. Mitherausgeber der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation oder beim Jahrbuch Jugendforschung.
- 53 Zinnecker 1977, wie Anm. 8, S. X.

Ernst Daniel Röhrig

Schulentwicklungsberatung, Neue Steuerung und Evidenz: Angebot oder Zumutung?

Zur Vermittelbarkeit gesellschaftlicher Reproduktionsansprüche im Pädagogischen System

„Das Erziehungssystem heißt mit anderem Namen auch Bildungssystem. Diese doppelte Benennung darf jedoch nicht zu dem Irrtum führen, Erziehung und Bildung seien dasselbe. Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot. Erziehung richtet sich an Kinder und Heranwachsende, Bildung nicht nur an diese. Die Erwachsenenbildung und Weiterbildung sind Erscheinungen, die die Frage aufwerfen, ob sie gemeinsam mit Erziehung demselben System angehören.“¹

Dieses Zitat weckt den Eindruck, dass Erwachsenen die Zumutungen der Erziehung nicht gemacht werden oder nicht gemacht werden können. Doch erweckt ein Blick auf die aktuell gestellten Ansprüche an Schulentwicklung und Lehrerprofessionalität ebenso den Eindruck, dass hier Erwachsenen, nämlich den Lehrkräften – aber auch anderen pädagogisch tätigen Akteuren – einiges zugemutet wird. Wo sind die Bedingungen zu suchen und zu finden, die Erwachsenen das Erdulden solcher Zumutungen als Angebote vermitteln können und dazu beitragen, dass sie diese wahrnehmen, annehmen, anerkennen?

Dieser Frage soll hier vor dem Hintergrund aktueller Ansprüche an (inklusive) Schulentwicklung nachgegangen werden.

1. Die organisierte Vermittlung gesellschaftlicher Reproduktionsanforderungen

In Schulen, den wohl ursprünglichsten Institutionen organisierter pädagogischer Kommunikation, werden die Kommunikationen der Teilsysteme von Gesellschaft² als Inhalte im Medium³ des Pädagogischen kommuniziert; sei es durch Zumutungen in erzieherischer Absicht oder als Angebote zur individuellen Bildung. Umgekehrt werden die Kommunikationen des Pädagogischen natürlich auch in den Institutionen und Organisationen anderer Funktionssysteme in deren Medien als Inhalte thematisiert. Das Pädagogische folgt dem Muster der funktionalen Differenzierung und wird damit selbst zu einem sozialen System, oder besser: es erkennt sich als solches; zunächst in den Institutionen und Professionen, in denen sich seine Kommunikationen aktualisieren, zunehmend aber auch über die institutionellen

und professionellen Grenzen hinaus und wird „zu einer allgegenwärtigen, universellen und lebenslangen sozialen Realität.“⁴ Eine bestimmte (institutionalisierte und/oder professionalisierte) Intentionalität ist für das Pädagogische nicht (mehr) fundamental, sondern es definiert sich nun über Strukturierung, statt über bestimmte Absichten und Inhalte (wie im Falle reiner Erziehungszumutung).

Das (deutsche) Schulsystem stellt innerhalb der Gesellschaft insgesamt, aber auch innerhalb des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems einen Sonderfall dar. Die Adressaten werden ihm nicht aufgrund bestimmter Eigenschaften und Bedürfnisse zugeführt oder wählen sich nicht freiwillig die Angebote aus, sondern sie werden qua Existenz als Person durch geltendes Recht für einen bestimmten Zeitraum zum Erdulden der Zumutungen im Kontext Schule verpflichtet. Entsprechend haben (die meisten) Lehrkräfte einen besonderen Status als Beamte. Sie dienen dem Staat und neben Erziehungs- und Bildungsauftrag vollziehen sie in gewissem Sinne ein rechtsstaatlich verhängtes Pauschalurteil. Sie genießen dadurch Privilegien, sind aber – wie z.B. auch Polizisten und Staatsanwälte – ungleich stärker den Weisungen staatlicher Instanzen unterstellt als beispielsweise Sozialarbeiter, Erzieher, Erwachsenen- und Weiterbildner. Die Adressaten dieser professionell pädagogisch kommunizierenden Akteure unterliegen in der Regel keiner Anwesenheitspflicht. Wenn die Eltern der Kindergartenkinder, die Klienten von Sozialarbeitern oder die Teilnehmer einer Fortbildung das Angebot als Zumutung empfinden, dann können sie diesem in der Regel ausweichen. Damit haben die Adressaten der pädagogischen Professionen außerhalb von Schule einen stärkeren Einfluss auf die pädagogische Arbeit der Pädagogen und Erzieher. Besonders in Angeboten des Fort- und Weiterbildungsbereichs, die nicht direkt mit

der Vergabe von staatlich anerkannten Zertifikaten und Qualifikationen verbunden sind, fällt diese Autonomie der Adressaten besonders ins Gewicht. Lange Zeit waren damit die Akteure des Schulsystems in einer sehr komfortablen Situation: Sie entwickelten, verwalteten und bewerteten ihre Programme und deren Erfolge unter Bezugnahme auf die staatlichen Rahmenvorgaben selbst. Es gab außer diesen Vorgaben keine Instanz, die einen direkten Einfluss nahm auf das, was im Erziehungs- und Bildungssystem als vermittelbar erkannt wurde. Doch je mehr gesellschaftliche Teilsysteme sich ausdifferenzieren und ihre eigene systeminterne Komplexität steigern, desto größer werden deren Ansprüche an das Pädagogische als das, die zur Reproduktion der Teilsysteme notwendigen Kompetenzen vermittelnde. Je größer das (politisch, wirtschaftlich oder auch persönlich motivierte und artikulierte) Bedürfnis nach Vermittlung wird, desto mehr ursprünglich nicht-pädagogisch orientierte Institutionen und Organisationen beginnen strukturiert und organisiert an pädagogischer Kommunikation teilzunehmen und erweitern damit das Pädagogische System. Das Pädagogische, das einst seinen Kern in der Schule hatte, breitet sich über alle gesellschaftlichen Bereiche aus. Fast jede Organisation oder Institution entwickelt in irgendeiner Form Pädagogische Kommunikation.

Aus heutiger Perspektive greifen nun ebensolche Pluralitäten, die außerhalb der Institution Schule schon lange (pädagogische) Realität sind in das ‚Schulsystem‘ zurück und stellen Lehrkräfte vor neue Entwicklungsaufgaben, welche sich nicht aus der (Er-)Kenntnis des öffentlichen ‚Gesamtbildungssystems‘ ableiten und vermitteln lassen, da ein solches Konstrukt eben kein als Pädagogisches System bestimmtes, klar differenziertes Funktionssystem darstellt.⁵ Es ist lediglich eine Umschreibung vielfältiger Zumutungen und Angebote.

Ein differenziertes Pädagogisches System kann nicht auf bestimmte öffentliche Einrichtungen eingegrenzt werden, da es als soziales System aus Kommunikationen und eben nicht aus bestimmten Einrichtungen und Personen besteht.⁶ Letztere stellen lediglich Knotenpunkte dar, in denen das Pädagogische sich gleich dem Politischen, Religiösen oder Wirtschaftlichen aktualisiert und als je spezifische Kommunikation reproduziert. Die pädagogischen Institutionen und Professionen verlieren zunehmend ihre ‚Vermittlungshoheit‘. Sie werden nun selbst – nicht mehr nur im Rahmen der internen Selbstreflexion, sondern ganz offen im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Kommunikation über alle Systemgrenzen hinweg – zum Gegenstand von Vermittlungsprozessen bezüglich dessen, was in ihnen und für sie als vermittelbar gelten kann und – je nach Systemperspektive im Sinne der Vermittlung von Kompetenzen zur Gewährleistung der Reproduktion – zu gelten hat!⁷

Ein Versuch, zumindest theoretische Kontrolle über das ausufernde Pädagogische zu gewinnen, zeichnet das anschließende Kapitel nach, um ganz konkret Bedingungen der Begegnung mit pädagogischer Komplexität in der professionellen pädagogischen Praxis erkennbar werden zu lassen. Denn heute stellen sich – neben der Frage nach einer hilfreichen Theoriestrategie – verstärkt die Fragen: Wie können Schule, Unterricht, Pädagogik dieser Unübersichtlichkeit ganz praktisch gerecht werden? Wie können Schule und Unterricht selbst angesichts gesellschaftlicher Ansprüche im pädagogischen System (weiterhin) als vermittelbar erkannt werden?

2. Verlust der Vermittlungshoheit

In der Kultur entdeckte sich der Mensch als Erzeuger ihrer Inhalte und emanzipierte

sich reflektierend zunehmend von Religion und Mythos: die Funktion von Kultur stellte die Vermittlung zwischen den verschiedenen, hergebrachten und neu entstehenden Handlungs- und Lebenssphären sowie die Vermittlung der sich in diesen Umwelten bewegenden Subjekte dar. Pädagogik – und damit zunächst speziell als Erziehung und Unterricht verstandene – diente dazu den Heranwachsenden die zur (Re-)Produktion der (bestehenden) Kultur nötigen Kompetenzen und das nötige Wissen zu vermitteln. In Bezug auf Erwachsene bedeutete dies dementsprechend die Vermittlung der Kompetenzen und des nötigen Wissens zur Teilhabe an der (bürgerlichen) Gesellschaft, sofern diese – mangels (erfolgreicher) Erziehung und Unterricht – nicht vorhanden waren. Je komplexer diese Vermittlung sich gestaltet, desto stärker ist Kultur auf Pädagogik angewiesen, die nun „als Vermittlungsinstitution zwischen kulturelle Objekte und kulturelle Subjekte“⁸ tritt. Das Pädagogische expandiert, seine Inhalte, Methoden und Teilnehmer umfassen immer weitere Bereiche und entstammen immer größeren Gruppen. Ein Merkmal der pädagogischen Expansion ist soziale Inklusion – Inklusion des Pädagogischen und Inklusion in das Pädagogische: Das Entstehen immer neuer Formen pädagogisch initiiert Institutionalisierung und Professionalisierung sowie deren universitär organisierte erziehungswissenschaftliche Reflexion machen dies erkennbar. Hieran wird bereits der Selbstbezug des noch zu erläuternden pädagogischen Programms ‚Vermitteln: Aneignen‘ deutlich. Die Formen, Methoden und Akteure der Vermittlung sind Instrument und zugleich Gegenstand von Vermittlung. Vermittlung erscheint zugleich als das Problem, das das Pädagogische es zu lösen auf den Plan ruft, ist aber auch die Aufgabe, die ihm gestellt wird, nämlich zwischen den Reproduktionserfordernissen der voneinander differenzierten

Teilbereiche der Gesellschaft, der Gesellschaft selbst und den Individuen zu vermitteln. Das Pädagogische System reproduziert die Kommunikationsform, die alle anderen gesellschaftlichen Funktionssysteme miteinander und mit den biographischen Systemen der Individuen sowie ihren Psychischen und Biologischen Systemen in Verbindung bringt, um zum Zwecke der jeweiligen Reproduktion die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Das Pädagogische System liegt wie alle anderen Funktionssysteme quer zu deren Manifestationen und aktualisiert sich in jeweiligen Kommunikationen, wenn es zu entscheiden gilt, was vermittelbar ist und was nicht.⁹

2.1. Vermittelbar? Der Code des Pädagogischen

Kade führt die Differenz „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ als (primären) Code des Pädagogischen ein und verweist auf den Vorteil, bzw. Vorrang dieses Codes gegenüber dem (sekundären) Code der Selektion „besser/ schlechter“.¹⁰ Er beschränkt sich hier auf Wissen als Gegenstand von Vermittlung, ist sich aber durchaus bewusst, dass damit ein sehr umfassend verstandener Wissensbegriff vorliegt, der Verhaltensaspekte, Handlungsaspekte, Kompetenzen aber auch Situationen, Personen, Methoden, Instrumente etc. miteinschließt; jegliches Wissen also, dass bei der Vermittlung zwischen kulturellen Objekten und Subjekten vermittelbar sein kann – oder je nach Situation, Person, Institution etc. – eben nicht.¹¹ Im pädagogischen System wird Wissen reflexiv – Vermittlung wird vermittelbar oder eben nicht. Damit ist alles Wissen potentiell Inhalt pädagogischer Vermittlung. Die Intention – ob erzieherische Absicht, Kompetenzorientierung oder Bildungskanon – ist absolut beliebig und unterliegt Entscheidungen, die selbst nicht Resultat der

Kommunikation im pädagogischen System sein müssen, lediglich sein können. Das pädagogische System beobachtet also mit der Differenz ‚vermittelbar/ nicht-vermittelbar‘ – es differenziert sich damit selbst von der Welt und reproduziert sich als System, ordnet soziale Praktiken dem System zu oder schließt sie aus. Um sich zu reproduzieren löst es das gesellschaftliche Problem gerade eben nicht, über das es sich begründet – nämlich die Notwendigkeit der Vermittlung. Vielmehr (re-)produziert es Probleme der Vermittlung¹², indem seine Programme zu Aneignung führen. Würde es das Problem lösen, hätte es keine Grundlage mehr zu operieren, da die Differenz zugunsten einer Seite aufgelöst wäre. Diese Paradoxie entfaltet die Unterscheidung von Code und Programm: Der Code ist selbst nicht die Operation, er löst lediglich das Programm aus, das bei Erfolg – etwas wird vermittelt – Aneignung zu Folge hat: das Programm wird zugunsten eines neuen Programms beendet – anderes ist nun vermittelbar.

2.2. Nicht-Vermittelbar? Die Autonomisierung des Pädagogischen

Die Autonomisierung des Pädagogischen Systems ist zugleich seine Öffnung hin zur inhaltlichen Beliebigkeit. Die Inhalte und Intentionen können nun beliebig aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen in das Pädagogische hineingetragen werden, womit die Grundlage zur universellen Pädagogisierung von Welt gegeben ist. Ein grundsätzliches ‚Vermittelbar!‘ verlangt nach der ständigen Ausweitung und Weiterentwicklung von Vermittlungsmethoden, Vermittlungsstrukturen und Vermittlungspraktiken.¹³ Hier wird die Konsequenz deutlich erkennbar – und damit Gegenstand von Wissenschaft – der sich das Bildungs- und Erziehungssystem angesichts wachsender Unübersichtlichkeit und zugleich umfassender Inklusionsansprüche

ausgesetzt sieht: Will es dem Anspruch gerecht werden, Institutionen und Professionen des Pädagogischen Systems bereitzustellen, um die Vermittlung gesellschaftlich relevanter Kompetenzen zu gewährleisten – also seine Funktion zu erfüllen, dann müssen sich Institutionen und Professionen stets weiterentwickeln, um die Ansprüche an Vermittelbarkeit zu erfüllen (von schulischer Inklusion, Digitalisierung, Arbeitsmarktorientierung, Ökonomisierung etc.). Gelingt dies nicht, wird seine Gesellschaft Alternativen suchen, andere Formen und Methoden der Organisation des Pädagogischen – und finden. Damit einher geht eine erhöhte Wahrscheinlichkeit von eigenmächtigen, eigensinnigen und eigennützigen Entscheidungen aller Beteiligten. Kade verweist auf die ‚Programmebene‘: Bildungs- und Erziehungstheorien. Zunehmend in den Blick kommen aber nun – auch vor dem Hintergrund der Vielzahl an verfügbaren Theorien – die subjektiven Bildungs- und Erziehungstheorien der Akteure und Adressaten; und damit eine erhöhte Relevanz von subjektiven Einstellungen und Haltungen als Umwelten pädagogischer Kommunikation. Hat Kade eher die Vielzahl an neuen Medien und Vermittlungsformen im Blick, wenn er die Kontingenz der Programme erkennt, bringen eben diese Medien auch eine Vielzahl neuer subjektiver Perspektiven auf und subjektiver Ansprüche an die Programme mit sich. Personen als Kondensationspunkte der (pädagogischen) Kommunikation sind eben nicht nur Gegenstand pädagogischer Programme, sondern als Subjekt oder Individuum auch Teil dieser.¹⁴

2.3. Vermitteln! Das Programm des Pädagogischen

Ob Schulentwicklungsberatung¹⁵ gelingt, oder ob Konzepte „Neuer Steuerung“¹⁶ im Schulwesen Effekte zeitigen ist für den

Erfolg des Pädagogischen Systems ebenso irrelevant wie es die Aneignungsleistung der Adressaten oder die Professionalität seiner Akteure sind; solange es weiterhin sein Programm fahren und mit der Differenz des Codes operieren kann. Die Programme steuern die Operationen, sie geben an, was als vermittelbar und nicht-vermittelbar gilt und stellen Orientierungen für pädagogische Akteure und Adressaten bereit. Pädagogische Programme entscheiden folglich über die inhaltliche Ausrichtung von (Erziehungs- und Bildungs-) Maßnahmen und Einrichtungen, über die Methoden der Vermittlung, über die Zusammensetzung von Lerngruppen, über die Strukturen – materiell, zeitlich, sozial – in denen das pädagogische Geschäft verrichtet wird; wer und was dazugehört und wer und was nicht. Aufgrund der Autonomie des Pädagogischen sowie der Autonomie ihrer Akteure und Adressaten, ist es immer zunächst unbestimmt, wer, wann, wie und wodurch Einfluss auf die Umsetzung der Programme nimmt – aber es ist ebenso unbestimmt wer alles an den Programmen ‚mitschreibt‘ und dadurch Entscheidungen über Methoden, Strukturen und Inhalte (mit-)bestimmt. Deshalb der einzelne Akteur zu einer wichtigen Figur für die Operationen des Pädagogischen wird und über die Anwendung des Codes (mit-)entscheidet.

2.4. Aneignen! Die Autonomisierung der Adressaten

Somit obliegt die ‚Kontrolle‘ den Adressaten und die Autonomie des Pädagogischen gründet zugleich in der Autonomie der Adressaten, ob sie Vermittlung zulassen oder nicht, ob sie Aneignung anstreben oder nicht. Damit ist der ‚Erfolg‘ des Pädagogischen Systems bezüglich seiner gesellschaftlichen Funktion Kultur zu vermitteln – und damit (auch) den Ansprüchen anderer Teilsysteme gerecht zu werden – eben nicht in der Reproduktion des

Systems, sondern in der Aktualisierung der verschiedenen Systemprogramme im Modus des Pädagogischen bei den Teilnehmern begründet. Die im Pädagogischen interpenetrierenden Kommunikationsmedien – Wissen, Macht, Recht, Eigentum, Glaube – erhöhen lediglich die Wahrscheinlichkeit, dass Subjekte an diese Kommunikationsmedien anzuschließen bereit sind und sich die dazu nötigen Kompetenzen aneignen.¹⁷ Dieses Erkenntnis gewinnt besondere Relevanz im Kontext der (inklusive) Schulentwicklung,¹⁸ wenn die qua Profession als Vermittler tätigen nun selbst zu Adressaten werden und sich zudem der Zumutung absichtsvoller Erziehung im Sinne der Verbesserung ihrer Vermittlungstätigkeit ausgesetzt sehen. Das Aneignen als die der Vermittlung komplementäre Operation rückt die Adressaten ins Zentrum der Betrachtungen. Als für das psychische System spezifische Operation wird Aneignung vor allem biografisch gelenkt: Die individuellen Erlebnisse und Bedürfnisse, (Lern-)Erfahrungen und Interessen der Adressaten bestimmen maßgeblich, was angeeignet wird.¹⁹ Die Unterscheidung von Vermitteln und Aneignen macht das Verhältnis des pädagogischen Systems zu seinen Adressaten als Differenz von Systemen erkennbar: der Differenz von pädagogischem und biographischem System.²⁰ Die Bedeutungen des persönlichen Erlebens und der Erfahrungen im je eigenen Werdegang bestimmen das Verhältnis zum pädagogischen System und damit die Auslegung, Ausführung und Aneignung der pädagogischen Programme.

3. Gesellschaft des Pädagogischen

„Die Figur des Teilnehmers indiziert also innerhalb des pädagogischen Systems die Möglichkeit eines

Systemwechsels, ohne daß das pädagogische System dies beobachten könnte. Sonst müsste es sich noch einmal von sich als System unterscheiden können. Aus der Beobachterperspektive zweiter Ordnung, nämlich der des Wissenschaftssystems bzw. der Erziehungswissenschaft als einem Teil von ihm, kann man allerdings beide Systeme aufeinander beziehen [...]“²¹

Operationen der Vermittlung und Aneignung finden immer in getrennten Systemen statt und sind entsprechend kontingent – also verkürzt gesagt: immer nur in ihrem Verhältnis zueinander als Operationen der Vermittlung oder Aneignung bestimmbar, niemals für sich allein.²² Als Teilnehmer werden die Adressaten als Teil des pädagogischen Systems bezeichnet: „Der Teilnehmer ist das psychische System – und das ist das Paradox – aus der Sicht des pädagogischen Systems.“²³

Der Adressat wird also aus der Beobachterperspektive des pädagogischen Systems als Teilnehmer konstruiert, was bedeutet, dass jeder Adressat – neben seinem immer auch Nicht-Teilnehmer-Sein – von den Akteuren des pädagogischen Systems in Bezug auf seine Teilnehmerrolle konstruiert wird, wobei – und das ist der Wiedereintritt der Differenz von Pädagogischem und Psychischem auf der Seite des Akteurs – das biografische System des Akteurs die Umwelt der Einordnung des psychischen Systems seines Adressaten bildet. Das psychische System konstruiert das Pädagogische ebenfalls aus seiner Sicht. Das Wissen um diese Differenz gehört gleichsam zum pädagogischen System und spiegelt sich in der wissenschaftlichen Reflexion wieder, aber nicht nur dort: Auch in den subjektiven Theorien der Akteure und Adressaten werden entsprechende Konstruktionen wirksam.

3.1. *Erkennbar? Die Teilnehmer als Wissenschaftler*

Die Perspektiven, die jeder einzelne auf sich selbst, andere, Menschen im Allgemeinen und seine Umwelt einnimmt, können wir einerseits als Resultate individueller Erlebnisse, die in Erfahrungen geordnet werden, betrachten;²⁴ andererseits ist es möglich, sie als Zeichen der Äußerung individueller Bedürfnisse zu deuten, die in Interessen ihren Ausdruck finden;²⁵ diese scheinbar ‚naiven‘ Betrachtungen und Deutungen stellen letztlich – analog zu dem je Betrachteten und Gedeuteten – als Kommunikationen über Deutungen und Betrachtungen, wirkliche Verhältnisse dar, die wiederum zu Grundlagen von Entscheidungen und Handlungen werden (können), die Teil des (subjektiven – also: als subjektiv erlebten) Erlebens sind. Das komplexe, argumentative Denken von Alltagstheoretikern erfüllt die gleichen Funktionen wie die wissenschaftliche Theoriebildung: (Welt- und Umwelt-)Verhältnisse wollen erkannt, erklärt, vorhergesagt und gegebenenfalls verändert werden.²⁶

In diesem Sinne können ‚Subjekte‘ sich und andere als Wissenschaftler erkennen und beobachten, die die eigenen sowie die Erlebnisse und Bedürfnisse anderer in Verhältnisse setzen.²⁷ Aus dieser Perspektive betrachtet, sind es einzelne Subjekte, die Entscheidungen treffen, um Interessen zu wahren, je vor dem Hintergrund von Erfahrungen bezüglich der Erfolgswahrscheinlichkeit ihres Handelns.²⁸ Diese Annahmen über ‚Menschen‘ und ‚menschliches‘ Verhalten als zentraler Bestandteil im doppelten Sinne ‚subjektiver‘ Theorien – Subjekte kommunikativ hervorbringend und beschreibend – generieren Erwartungen, kalkulieren Erwartbarkeiten und fungieren somit als Komplexitätsreduktionsmechanismen und Vertrauensgeneratoren, die den alltäglichen Umgang miteinander überhaupt erst möglich und

in seiner Kooperativität überhaupt erst wahrscheinlich macht.²⁹ In Bezug auf pädagogische Programme vermitteln sie Vermittlung und Aneignung als vermittelbar oder nicht-vermittelbar aufgrund der Erwartbarkeit von Verhältnissen der Erfahrungen und Interessen der als Subjekte beschriebenen Teilnehmer (Akteure und Adressaten) sowie – auf der Reflexionsebene subjektiver Theorien über subjektive Theorien – die Erwartbarkeit von Erwartungen. Antizipationen von Operationen auf der Interaktionsebene bilden die Basis der Beschreibung individuell erstellter Teilprogramme des Vermittelns, Interpretationen der Operationen auf Programmebene bilden die Basis der Beschreibung ihrer individuellen Umsetzung in der Interaktion.

Als Teilnehmer werden unter der kommunikativen Subjektannahme alle gleichermaßen füreinander ‚erkennbar‘ – Adressaten wie Akteure. Und je nach Blickwinkel, oszilliert das Dual Vermitteln/Aneignen ebenfalls zwischen Akteur und Adressat: Die Autonomie der Adressaten und die Autonomie des Pädagogischen lösen Asymmetrien auf, die nun nur noch außerhalb der Systemgrenzen des Pädagogischen – über Macht, Recht, Eigentum³⁰ etc. – (re-)aktualisiert werden können. Der Adressat als psychisches System ist zu komplex als von einem Akteur angemessen verkraftet, bearbeitet und in seiner interaktionsbezogenen Konsequenz, angeeignet werden könnte.³¹ Das gilt natürlich entsprechend für die Perspektive des Adressaten auf den Akteur und macht auf allen Seiten den Einsatz von Heuristiken notwendig.

3.2. *Nicht-Erkennbar? Zur Notwendigkeit von Heuristiken*

Die Berücksichtigung aller Perspektiven der Beteiligten Akteure und deren Relevanz wäre nötig, ist aber (noch) nicht möglich. Ein entsprechender Algorithmus

müsste gleich einem Pascalschen Dämon das Erleben aller Akteure beobachten und untereinander sowie zu deren je individuellen Bedürfnissen in Verhältnisse setzen, um absolute Erwartbarkeit von Interaktionen bei bestimmten Entscheidungen generieren zu können. Folglich wird es wohl immer notwendig bleiben, heuristisch vorzugehen. Zunächst gilt es, die Bestandteile unseres begrenzten, aber zugänglichen Wissens zu identifizieren, die geeignet sein können den Einfluss aller für den ‚Forschungszusammenhang‘ relevanten Erlebnisse, Bedürfnisse und Verhältnisse als beobachtbare Merkmalsausprägungen zu symbolisieren. Es stellt sich dem Heuristiker also vordergründig die Frage: Was sind die zentralen Persönlichkeitsmerkmale von Akteuren für eine – aus welcher Akteur- oder Systemperspektive auch immer bestimmte – ‚erfolgreiche‘ Schulentwicklung; und entsprechend ‚hintergründig‘: für Entwicklung von Entwicklung überhaupt?

4. Die Entwicklung des Pädagogischen

Subjektive Annahmen der Akteure über sich selbst, ihre Interaktionspartner aber auch ‚den Menschen‘ im Allgemeinen wirken sich im Rahmen von Schulentwicklung auf die konkreten Entscheidungen der Akteure in den organisationsspezifischen Interaktionsmustern aus. Konstrukte, deren Ausprägung für den Erfolg von Entwicklungsprozessen strategisch relevant werden können, ergeben sich aus den vielfältigen Annahmen, die der angestrebten Struktur zugrunde liegen. Die Entscheidung zur (inklusive) Schulentwicklung selbst resultiert aus einer Entwicklung der subjektiven Theorien Einzelner vor dem Hintergrund kollektiv organisierter Erwartungen. Das Organisieren der Erwartungen ist selbst ein Prozess,

der im Wechselspiel mit der Entwicklung der subjektiven Theorien involvierter Akteure von staten geht: Den Subjekten – als Akteure wie als Adressaten – wurden und werden in diesem Prozess immer allgemeiner, konsistenter und konsequenter, gleichermaßen besondere Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen und Rechte zugesprochen; damit einhergehend wächst das Interesse, dem gerecht zu werden. Die erfolgreiche Entwicklung inklusiver und inkludierender Strukturen in Schule und anderswo, so ist demzufolge anzunehmen, steht in direktem Zusammenhang zu den subjektiven Theorien der Akteure und deren (Weiter-)Entwicklung sowie der Übereinstimmung persönlicher mit institutionalisierten Annahmen, welche die im Entwicklungsprozess angestrebten Ziele begründen.

4.1. Vermittlung aneignen! Schulentwicklung als Zumutung?

Solange das Pädagogische (und damit vornehmlich – die Schule) auf Selektion und damit auf Exklusivität abstellen konnte, war Aneignung eine Selbstverständlichkeit: Der Prozess des Vermittelns begründete die Aneignung des vermittelten Wissens, solange es einer Auswahl gelingen konnte. Alle anderen waren dann als Teilnehmer des Angebots nicht vermittelbar, da sie der Zumutung nicht gewachsen waren. Je komplexer die Gesellschaft, desto vielfältiger die Inhalte, Teilnehmer, Methoden, Strukturen und Ansprüche an das Pädagogische: Lernen wird nicht mehr zwangsläufig als Folge des Lehrens erkannt, sondern wird in Abhängigkeit von der Gestaltung der Vermittlung beobachtet. Es wird zunehmend auch in der Schule Angebot statt Zumutung. Lehren, Unterricht und Schule, Lehrkräfte müssen sich selbst an der erfolgreichen Aneignung durch die Teilnehmer im Code besser/schlechter (und ggf. geeignet/ungeeignet) messen

lassen; und nicht mehr nur die Teilnehmer bezüglich ihrer Fähigkeit erzieherische Zumutung aneignend zu ertragen.³²

Die Pädagogik vermittelt was sie programmatisch für vermittelbar hält und die psychischen Systeme können dies nun aneignen oder nicht. Durch diese Entkoppelung von Vermittlungsanspruch und Aneignungsleistung lässt sich an das pädagogische System letztlich kein (externer) Maßstab anlegen, außer im eigenen Code vermittelbar/nicht-vermittelbar.³³ Andere Teilsysteme können aber durchaus die pädagogischen Programme in ihrer Wirkung auf die für sie und Ihre Reproduktion wichtigen Umwelten im Code der Selektion besser/schlechter bewerten. Diese Umwelten sind vornehmlich die psychischen Systeme der Adressaten, die zugleich zukünftige Arbeitnehmer, Konsumenten und Bürger sind. So wird die Zumutung an das pädagogische System wieder ein Teil seiner Operationen, wenn es gilt zu entscheiden, ob Erfolg bzw. Misserfolg pädagogischer Programme (besser/schlechter, geeignet/ungeeignet) im Verhältnis zu gesellschaftlichen Anforderungen vermittelbar sind oder nicht.

Die Zumutung der Selbstorganisation, die Kade für den Adressaten deklamiert, lässt sich vor dem Hintergrund der erzieherischen Absicht gegenüber schulischer Vermittlung in der Schulentwicklungstheorie resp. Ihrer Methodik - Stichwort: ‚Schulentwicklungsberatung‘ - wiederfinden, wenn die Einzelschule als selbsttätiger Motor der Schulentwicklung bezeichnet wird.³⁴ Es stellt sich die Frage, ob die ‚Adressaten‘ von Neuer Steuerung und Schulentwicklungsberatung sich in dieser autonomen Rolle nicht überfordert sehen. Auch die Schulen und Lehrkräfte können hier als „Selbstverbesserungssubjekte“³⁵ betrachtet werden – ob sie wollen oder nicht, ob es ihnen nun vermittelt werden kann oder nicht, ob sie die nötigen Selbstevaluationskompetenzen aneignen

oder nicht, ändert nichts daran, dass sie nun selbst (autonome) Adressaten sind. Ihre Fähigkeit zur Aneignung dessen, was von schulfremden Institutionen und Akteuren im pädagogischen System als vermittelbar kommuniziert wird, kann nun auch von diesen Akteuren im sekundären Code besser/schlechter bewertet und zum Anlass von Selektion genommen werden. Diese Selektion wiederum kann Kommunikationen in Medien anderer Systeme auslösen, die über Zuteilung von Ressourcen und Privilegien entscheiden. Das Privileg des Beamten ist zugleich seine Verpflichtung zur Duldung von Zumutungen: die Autonomie des Adressaten gegenüber dem System des Pädagogischen bedeutet eben nicht zugleich auch Autonomie des Adressaten gegenüber anderen Teilsystemen der Gesellschaft, deren Akteure Ansprüche an Reproduktionskompetenzen im pädagogischen System als Programminhalte kommunizieren und damit aktualisieren.

4.2. Aneignung vermitteln! Schulentwicklungsberatung als Angebot?

Rolff stellt den „Systemzusammenhang von pädagogischer Schulentwicklung“³⁶ als Wechselwirkung von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung dar. In allen Bereichen des Systemzusammenhanges konnten seines Erachtens bereits wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, wie Schulentwicklung ‚erfolgreich‘ vorangetrieben werden kann. Hohen Forschungsbedarf sieht er jedoch bezüglich der Ursachen für die in Entwicklungsprozessen häufig auftretende „Implementationslücke“: Organisationsentwicklung erreicht häufig nicht den Unterricht, Prozesse brechen ab, oder können nicht alle Akteure gleichermaßen einbinden. Rolff stellt sich die Frage, weshalb dies so häufig geschieht und wo die Steuerungsmöglichkeiten

liegen, dem vorzubeugen. Die von ihm in diesem Zusammenhang geforderte „organisationstheoretische Präzision“³⁷ kann möglicherweise durch eine sozialpsychologisch orientierte Einbindung subjektiver Theorien der an Organisation beteiligten Akteure und dem von diesen Theorien bestimmten Entscheidungsverhalten geleistet werden. Wenn man dem systemtheoretischen Ansatz folgt, dass Organisationen aus Kommunikationen über Entscheidungen bestehen und sich durch Kommunikationen über Entscheidungen reproduzieren, wird deutlich, dass sich die Kommunikation bisher unbewusster oder unausgesprochener Entscheidungsprozesse direkt in der Reproduktion von Organisation niederschlägt.³⁸ Dadurch ließe sich möglicherweise auch klären, wo die Grenzen der Organisation Schule liegen,³⁹ falls sie denn innerhalb der Gesellschaft überhaupt Grenzen haben kann, da sie sich als Grenze für andere Organisationen organisiert. Auf dem Weg zu einer solchen Präzisierung befindet sich Fend „Neue Theorie der Schule“, diese Weiterentwicklung seiner „Theorie der Schule“ erweitert den institutionstheoretischen Blick, um Perspektiven, die verstärkt den Akteur in den Blick nehmen.⁴⁰

Rolff bezeichnet das Schulsystem als „gesellschaftlich-historisch strukturiert, wie auch (als) handelnd-veränderbar“.⁴¹ In dieser grundlegenden Aussage scheint die Bedeutung von persönlichen – gesellschaftlich geprägten und Gesellschaft zugleich verändernd beeinflussenden – Annahmen der konkreten Akteure für die Gestaltung und Entwicklung des Schulsystems auf. Das ursprüngliche Verständnis von Schulentwicklung als Systementwicklung wurde dementsprechend erweitert und die „Einzelschule als Handlungseinheit“⁴² rückte als institutioneller Akteur in den Fokus. Fend führte die Bedeutung der einzelnen Akteure und deren konkrete Handlungen zurück ins Feld der

Theoriebildung.⁴³ Über die Erkenntnis, dass Einzelschulen als Gestalter von Reformmaßnahmen zu gelten haben hinaus, rückt nun der Einzelne Akteur – z.B. die Lehrkraft – in den Fokus des erkenntnisleitenden Interesses und fand auch bereits in großangelegten Studien zu Qualität im Unterricht Bestätigung.⁴⁴

„Menschliches“ Handeln beruht auf dem Sinn, den jeder Mensch seinem Handeln gibt und damit auf den Entscheidungen der einzelnen Akteure: Es sind niemals Handlungen eines Kollektivs auch wenn sie so dargestellt werden. Die subjektiven Theorien sind es, die diesem Handeln Sinn verleihen – umgekehrt sind diese Theorien auch das Resultat des Erlebens menschlicher Handlungen und deren Konsequenzen: Fend spricht vom „Wechselspiel der Dynamik von *Epistemen* (Weltanschauungen), *sozialen Ordnungen* (Institutionen) und *faktischen Lebensverhältnissen* (Lebenspraxis).“⁴⁵ Geschichte als Resultat der Einzelhandlungen ihrer Akteure lässt sich entsprechend auf die Geschichte von Bildungssystemen übertragen. – Wichtige Grundlage für das Verstehen von Schulentwicklung ist folglich das Wissen um die subjektiven Theorien der Akteure. Dieses Wissen birgt möglicherweise Antworten darauf, welche konkreten Handlungen in bestimmten sozialen Ordnungen aufgrund individueller Anschauungen der Akteure erwartet werden können.⁴⁶ Kade sieht entsprechend in der „... Interaktionsebene die ‚Achillesferse‘ des pädagogischen Systems, weil hier die Probleme ‚ausagiert‘ werden, die sich aus der Systembildung für die Akteure gerade ergeben und die zugleich die operative Schließung des pädagogischen Systems empirisch erschweren oder gar unmöglich machen.“⁴⁷ Er dreht die herkömmliche Sichtweise, dass Profession und Organisation des Pädagogischen das pädagogische System hervorbringen und steuern, um: Das pädagogische System mit seinem Code reguliert die Programme,

welche die Organisationen und Professionen bestimmen. Letztere sind nur noch mögliche Formen der Gestaltung der Verhältnisse des pädagogischen Systems zu seiner Umwelt. Die Betrachtungen im Rahmen der Erforschung subjektiver Theorien von Lehrkräften fallen somit in den Bereich der „Reflexion des pädagogischen Systems auf sich als System in Differenz zur Umwelt.“⁴⁸ Es stellt sich also die Frage, wie arrangiert sich Gesellschaft „... mit dem durch die Autonomisierung des pädagogischen Systems erzeugten Machtverlust pädagogischer Handlungssubjekte, was die an normativen Kriterien von Selbstbestimmung und Selbstorganisation, individueller und gesellschaftlicher Zukunft orientierte Bestimmung der zu vermittelnden Inhalte angeht?“⁴⁹

Für Kade steht fest, dass die Auswahl der pädagogisch relevanten Inhalte, vormals die Funktion der pädagogischen Professionen und Organisationen, bevor sich ein System ausdifferenzierte – nun der Öffentlichkeit überantwortet und damit von allen gesellschaftlichen Teilsystemen mitbestimmt wird. – Womit wir diesbezüglich wieder am Anfang einer Entwicklung angelangt sind, die zur Entstehung von Schule und Pädagogik führte: Eine Kultur, die sich selbst reproduziert.

5. ‚Pädagogische‘ Forschung?

Am Beispiel der Inklusionsprozesse zeigt sich besonders deutlich, wie das pädagogische System sich über den Code ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ reproduziert. Zahlreiche empirische Studien befassen sich mit den Bedingungen der (inklusive) Schulentwicklung.⁵⁰ Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Einstellungen und Einschätzungen der Lehrkräfte⁵¹ – denn diese entscheiden offenbar maßgeblich (mit) darüber, was als vermittelbar wahrgenommen wird. Diese Studien stellen

zugleich Formen einer Methodik in quasi erzieherischer Absicht dar, um bestimmte Einstellungen und Haltungen sowie die Wichtigkeit ihrer Anerkennung und Aneignung zu vermitteln, um den Herausforderungen an Schulentwicklung gerecht werden zu können. Dieser Prozess zeichnet das ‚Pädagogische‘ schon immer aus, tritt aber angesichts der immer umfassenderen Vermittlungsnotwendigkeit im Rahmen (inklusive) Schulentwicklung immer deutlicher zu Tage: Konkurrieren doch zahlreiche andere Wissensbereiche mit den hergebrachten Institutionen der Bildung und Erziehung – und verfügen doch diese und andere Organisationen über wesentlich mächtigere und einflussreichere Techniken zur Generierung von Wissen und dessen Verbreitung; auch und gerade über Wissen, dass die Subjekte als Personen in ihrer systemischen Vernetzung betrifft und hochgradig daran teilhat oder haben kann, ob sie – als Akteure oder Adressaten – als vermittelbar angesehen werden oder nicht (Stichworte: Soziale Netzwerke, Big Data Mining, Künstliche Intelligenz). Entsprechend müssen die ‚klassischen‘ pädagogischen Institutionen reagieren, – besser noch: agieren und vorausschauend operieren – was die Generierung und Nutzung von Wissen über die eigene Genese angeht. Es gilt Transparenz und Konsequenz bezüglich der Vermittelbarkeit der eigenen Kompetenzen herzustellen. Welche Einstellungen von Lehrkräften sind in einem inklusiven (Schul-)System noch vermittelbar, welche Methoden, Sozialformen, Strukturen und Praktiken sind es? Die Instrumente Neuer Steuerung und deren Einsatz haben bereits damit begonnen Schule(n) und Lehrkräfte selbst zum Gegenstand von Erziehung zu machen und den pädagogischen Codes zu unterwerfen: Die Instrumente der Schulentwicklungsforschung und -beratung stellen Programme der Vermittlung und Aneignung dar.

Die Auseinandersetzung mit subjektiven Theorien (über ‚menschliches‘ Verhalten) kann folglich auch und gerade da einen Beitrag leisten, wo es darum geht, zu klären „welches die Entwicklungsbedingungen in dieser Gesellschaft sind, welche Interessen Schulentwicklung lenken“⁵², indem sie die bestehenden Strukturen offenlegt, die dem individuellen, habituellen, strategischen Handeln – als strukturierte und strukturierende Struktur⁵³– zugrunde liegen, die bisher noch nicht explizit im Rahmen von Entscheidungsfindung im Prozess der Organisationsentwicklung kommuniziert wurden.

In unterschiedlichen Kontexten der Entwicklung speziell von Schulen aber auch Organisationen allgemein, lassen sich einige Merkmale subjektiver Annahmen von und über die beteiligten Akteure erkennen, die offenbar immer eine Rolle spielen (sollen) z.B. Vertrauen(-swürdigkeit), Kooperativität, Selbstbestimmung, Motivation, Entscheidungsfreude, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ressourcenorientierung.⁵⁴ Diese Merkmale finden sich entsprechend regelmäßig in präskriptiven Konzepten und Entwürfen für Change-Management, Unternehmensführung, Organisations- und natürlich: (inklusive) Schulentwicklung.⁵⁵ Und das gilt wiederum in beiderlei Hinsicht: bezüglich der ‚subjektiven Theorien‘ über die Teilnehmer und bezüglich der Bedeutung dieser subjektiven Theorien bei den Akteuren – also den subjektiven Theorien über subjektive Theorien – für deren Aneignung der Programme zur Vermittlung. Die Figur des Teilnehmers (Adressat wie Akteur) ist zentral, da sich in ihr die strukturelle Kopplung von pädagogischem und psychischem System biographisch aktualisiert: Sie können sich gegenseitig als jeweilige Umwelt irritieren und perturbieren und damit Entwicklungen, Bildungsprozesse und Innovationen (auf beiden Seiten) befördern, die sich auf Programmebene sowie auf Interaktionsebene

niederschlagen können. Was geschieht nun, wenn Einzelschulen und Lehrkräfte zum Adressaten von Akteuren werden, die im Auftrag anderer gesellschaftlicher Teilsysteme pädagogisch kommunizieren, Programme erstellen, Vermittlung anbieten, Aneignung fordern und außerdem Schulen und Lehrkräfte – im Sekundär-code: besser/schlechter und im Tertiär-code: geeignet/nicht-geeignet – in Hinblick auf die Fähigkeit bewerten, das als vermittelbar erkannte auch tatsächlich vermitteln zu können: z.B. inklusiven Unterricht, Digitalisierung, Berufsorientierung.

Möglicherweise ist die vorliegende Darstellung eine Zumutung und vielleicht (auch) ein Angebot. Es wird sich zeigen, ob es vermittelbar ist, dies autonomen Akteuren und Adressaten zuzumuten oder ob diese von sich aus bereit sind das Angebot anzunehmen. ‚Erkennbar‘ wird dies aber letztlich allein einem Subjekt sein, da es nur für sich allein tatsächlich wissen kann, ob es hinter dem Angebot eine erzieherische Absicht erkennt und die verlangte Aneignung als Zumutung empfindet oder ob es diese Zumutung als ein Angebot wahrnimmt, dass es sich zu eigen machen gilt.

Das ‚Schulsystem‘ ist nun erkennbar als ‚Begegnungsstätte‘ in doppeltem Sinne: Es organisiert die Begegnung der Akteure und Adressaten – und es organisiert die Begegnung der Kommunikationssysteme; diese Begegnungen können hier in Bezug zueinander gesetzt werden – und zwar unabhängig von jeglicher Intentionalität aber nicht unabhängig von der (gesellschaftlichen) Intention, dass dies geschehen soll. Folglich können Kommunikationen in der Schule pädagogisch sein, müssen es aber nicht. Andererseits können pädagogische Kommunikationen von außen an Schule herangetragen werden, da auch andere Institutionen Begegnungsstätten darstellen, in denen Kommunikationen aufeinander bezogen werden, wodurch die

Systeme interpenetrieren. Das Resultat können klare pädagogische Anforderungen sein: was Schule denn zu vermitteln hat, wer in Schule zu vermitteln ist, welche Methoden dazu vermittelt werden sollten – an die angehenden Lehrkräfte zum Beispiel. Dazu gehört auch die Bewertung der bereits zurückliegenden Vermittlungsprozesse: was ist unter welchen Vermittlungsbedingungen besser oder schlechter in Bezug auf die Aneignungsleistung der Adressaten? Zu den Vermittlungsprozessen im Pädagogischen gehören natürlich entsprechend auch alle Kommunikationen die in seinen Medien (z.B. Kind, Wissen, Intelligenz, Lebenslauf) den Codes unterworfen werden: Die Ausbildung von Lehrkräften, deren Fortbildung, deren Kompetenzen, deren Persönlichkeitsmerkmale, deren zum Ausdruck gebrachten Haltungen und Einstellungen. – Und auch die Entscheidung ob diese Codierungen selbst (an Akteure wie Adressaten) vermittelbar sind, besser sind, geeignet sind. Dort sind die Bedingungen zu suchen und zu finden, die Erwachsenen das Erdulden von Zumutungen als Angebote vermitteln können und dazu beitragen, dass sie diese wahrnehmen, annehmen, anerkennen.

Anmerkungen

- 1 Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Suhrkamp, Frankfurt 1997. S.2.
- 2 Zur Differenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme siehe bspw. Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987. S. 37f und 261f.
- 3 Oder vielleicht besser in den Medien, da es hierfür mehrere Angebote gibt: z.B. das Kind (Luhmann, Niklas: Das Kind als Medium der Erziehung. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2006), der Lebenslauf (Kade, Jochen: Lebenslauf – Netzwerk – Selbstpädagogisierung. Medienentwicklung und Strukturbildung im Erziehungssystem. In: Ehrenspeck,

Yvonne; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006. S. 13 – 25), die Intelligenz (Baecker, Dirk: Erziehung im Medium der Intelligenz. In: Ehrenspeck, Yvonne; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006. S. 26 – 66).

- 4 Kade, Jochen: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen, Dieter; Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Suhrkamp, Frankfurt 1997. S. 30 – 71. S. 37.
- 5 „Die Absicht zu Erziehen bildet die Einheit des Erziehungssystems“ (Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 2002) – schließt aber damit offenbar reine Bildungsangebote aus.
- 6 Dazu gerne Luhmann 1987 a.a.O.; Kurtz, Thomas: Erziehung, Kommunikation, Person. Zur Stellung des Erziehungssystems in einem besonderen Quartett gesellschaftlicher Funktionen. In: Ehrenspeck, Yvonne; Lenzen, Dieter (Hrsg.): Beobachtungen des Erziehungssystems. Systemtheoretische Perspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2006. S. 113 – 131.)
- 7 „Im Entgrenzungsdiskurs bleibt noch ungeklärt, wie die durch zunehmende Pluralität, ja, Beliebigkeit pädagogischer Ziele, durch thematisch-inhaltliche Ausdehnung, massenmediale Erweiterung der Reichweite und die umfassende soziale Inklusion der Bevölkerung gewachsene Komplexität des Pädagogischen theoretisch wieder unter Kontrolle gebracht werden kann.“ (Kade 1997, a.a.O. 32). Im Jahr 2018 betrug laut Statista die tägliche Internetnutzung bei Jugendlichen 214 Minuten, das entspricht ca. 1300 Stunden jährlich (Statista: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/168069/umfrage/taegliche-internetnutzung-durch-jugendliche/> (aufgerufen am 12.03.2019)). Rechnet man mit durchschnittlich sechs Unterrichtsstunden á 45 Minuten pro Schultag, dann bleiben nach Abzug der Ferien für 40 Schulwochen ca. 200 Schultage á 4,5 Stunden: 900 Stunden. Beliebige Inhalte, die von den Interessen der Schüler sowie den Interessen der

- Internetanbieter gemeinsam gestaltet, vermittelt und angeeignet werden nehmen also fast 50% mehr Aufmerksamkeit in Anspruch als schulischer Unterricht.
- 8 Kade 1997, a.a.O. S.35.
 - 9 Dies wirkt sich nicht nur auf die Kommunikationen im Pädagogischen System aus, sondern auch und gerade in den anderen Funktionssystemen (Religion, Recht, Gesundheitswesen), die bisher nicht über ein Erfolgsmedium sondern über ihre Professionen die Wahrscheinlichkeit der (erwünschten) systeminternen Kommunikation erhöhen (vgl. Kurtz 2006, a.a.O. S. 121ff). Der Begriff des Individuums sowie auch des Subjekts stellt in diesem Zusammenhang keine – in wissenschaftlichem Sinne – ‚erkennbare‘ (siehe hier unten Endnote 10) Realität dar, sondern lediglich eine kommunikative Wirklichkeit: Die Annahme der Existenz von Individuen, resp. Subjekten und ihre kommunikative Reproduktion wirkt sich fundamental auf die pädagogische Kommunikation aus – und entscheidet darüber, was, wer und wie vermittelbar ist.
 - 10 Kade 1997, a.a.O. S.38ff; dazu auch Luhmann 2002, a.a.O. S.73. „Der Code (...) markiert Grenzen innerhalb des in der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierenden Wissensstromes. Er gibt dem gesellschaftlichen Vermittlungsmedium Wissen eine eigene, nämlich pädagogische Form, etwa als Bildungs- bzw. Lehr-/Lerninhalt.“ (Kade 1997, 39f) Analog bemerkt Kade ähnliche Schwierigkeiten bezüglich des Codes der Wissenschaft „wahr/unwahr“ – den er zugunsten des (Primär-)Codes von „erkennbar/nicht erkennbar“ einer ähnlichen Öffnung in Bezug auf die Selbstanwendung zuführen möchte – (ebd.; Fußnote 23). Dies wird weiter unten in Bezug auf subjektive Theorien der Akteure noch eine Rolle zu spielen haben.
 - 11 Luhmann (2002, a.a.O. S.59) bezieht den Code in diesem Sinne auf „Themen“ und „Zöglinge“.
 - 12 Zum Beispiel durch das Propagieren kommunikativer Wirklichkeiten wie bspw. Individuum und Subjekt mit den entsprechend resultierenden Vermittlungsnotwendigkeiten!
 - 13 Kade 1997, a.a.O. S.41.
 - 14 vgl. Scheunpflug 2006, a.a.O. S.242f.
 - 15 Exemplarisch: Buhren, Claus G.; Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung. Beltz, Weinheim 2017.
 - 16 Exemplarisch: Altrichter, Herbert; Maag-Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Springer VS, Wiesbaden 2016.
 - 17 Vgl. dazu auch Kurtz 2006, a.a.O.
 - 18 Angesichts der bisherigen Ausführungen und im Kontext systemtheoretischer Betrachtungen erscheint der Ausdruck ‚inklusive Schulentwicklung‘ als Pleonasmus.
 - 19 Es ließe sich ein in doppelter Richtung anwendbarer Code von ‚geeignet/nicht-ggeeignet‘ einsetzen, der auf den Adressaten in Bezug auf die Vermittlung, sowie auf die Vermittlung (und die Vermittler) in Bezug auf den Adressaten operieren kann: eine Drittcodierung, die möglicherweise den Code ‚besser/schlechter‘ fruchtbar ergänzt und zudem die Oszillation des Pädagogischen zwischen sozialen und psychischen Systemen markiert.
 - 20 Vgl. Kade 1997, a.a.O. S.50.
 - 21 Kade 1997, a.a.O. S.51f.
 - 22 Zum systemtheoretischen Begriff der Kontingenz ausführlich: Luhmann 1987, a.a.O. S.148ff.
 - 23 Kade 1997, a.a.O. S.51. Im Zusammenhang von biologischer und sozialer Evolution dazu auch Scheunpflug 2006, a.a.O.
 - 24 Vgl. z.B. Husserl, Edmund: Erfahrung und Urteil. Meiner, Hamburg 1972. §10.
 - 25 Vgl. z.B. Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit. Walter, Olten 1977.; Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973.
 - 26 Vgl. u.a. Laucken, Uwe: Naive Verhaltenstheorie: ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird. Klett, Stuttgart 1974.; Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien. Francke, Marburg 1988.
 - 27 Vgl. z.B. Kelly, George: The psychology of personal constructs, W. W. Norton, New York 1955.
 - 28 Vgl. z.B. Dewey, John: Experience and Education. Collier-Macmillan, London 1938. Besonders S.36ff
 - 29 Subjektive Theorien leisten offenbar das, was alles „wissenschaftlich gesicherte Wissen“ über den Menschen aufgrund des „Fehlen[s] interdisziplinär tragfähiger Theorievorstellungen“ nicht zu leisten vermag, da „all dies Wissen nicht zur Vorhersage menschlichen

- Verhaltens taugt, sondern im Gegenteil: die prinzipielle Unvorhersehbarkeit zu begründen scheint.“ (Luhmann 2002 a.a.O. S.22)
- Dazu auch Rollka, Bodo: Menschenbilder als Grundlage und Zielvorstellung gesellschaftlicher Kommunikation. In: Rollka, Bodo; Schultz, Friederike (Hrsg.): Kommunikationsinstrument Menschenbild. Zur Verwendung von Menschenbildern in gesellschaftlichen Diskursen. VS, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2011. S. 11–72.; Oerter, Rolf (Hrsg.): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik. F. Enke Verlag, Stuttgart 1999.; Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bde. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997. S.134ff.; Luhmann, Niklas: Vertrauen. ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Enke, Stuttgart 1968.
- 30 Zur Einordnung der (Kommunikations-)Medien ausdifferenzierter gesellschaftlicher Funktionssysteme z.B. Luhmann 1997, a.a.O. 316ff.
 - 31 Kade 1997, a.a.O. S.52.
 - 32 Ebd. S.54ff.
 - 33 Ebd. S.57f.
 - 34 Ebd. S.60ff. Exemplarisch: Rolff, Hans-Günter: Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven. Beltz, Weinheim 2013.; Fend, Helmut: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.
 - 35 Kade 1997, a.a.O. S.61
 - 36 Rolff, Hans-Günter: Manual Schulentwicklung. Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Beltz, Weinheim 2011. S.16.
 - 37 Rolff 2013, a.a.O. S.25ff.
 - 38 Luhmann, Niklas (2000): Organisation und Entscheidung. Westdeutscher Verlag, Opladen u.a. 2000. S.63ff.
 - 39 Vgl. Rolff 2013, a.a.O. S.28.
 - 40 Fend, Helmut: Theorie der Schule. Urban & Schwarzenberg, München u.a. 1981. Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. VS Verlag, Wiesbaden 2006.
 - 41 Rolff 2013, a.a.O. S.12.
 - 42 Fend, Helmut: "Gute Schulen - schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78, 3. Münster, Waxmann 1986. S. 275-293.
 - 43 Fend 2006, a.a.O. S.137ff; Fend 2008, a.a.O. S.26ff; vgl. auch Hameyer, Uwe: Blockaden im Inklusionsprozess – Ein erweitertes Zürcher Modell als Referenzrahmen systemischer Schulentwicklungsanalyse. In: *Journal für Schulentwicklung* (3). Studienverlag, Innsbruck u.a. 2013. S. 52–60.
 - 44 Vgl. u.a. Hattie, John A.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge, London & New York 2008.; Fend, Helmut. Qualität im Bildungswesen. Juventa, Weinheim 2001.
 - 45 Fend 2006, a.a.O. S.139. Vgl. zu diesem Absatz ebd. S.138ff.
 - 46 Vgl. dazu auch Rolff 2013, a.a.O. S.33ff.
 - 47 Kade 1997, a.a.O. S.63, FN 73. Kade sieht eine Chance der eindeutigen Grenzziehung in den Möglichkeiten der modernen Massenmedien, da diese Vermittlung unabhängig von Interaktion unter Anwesenden ermöglichen könnten. – Die Ansprüche an Digitalisierung von Schulen (Stichwort: Digitalpakt) scheint aber paradoxerweise eher dazu zu führen, dass die Vermittlung unter Abwesenden wieder in die Anwesenheit (professioneller) Akteure und deren Adressaten rückgeführt werden soll.
 - 48 Ebd. S.67.
 - 49 Ebd. S.69.
 - 50 Exemplarisch: Lütje-Klose, B./ Miller, S./ Schwab, S./ Streese, B. (Hrsg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2. Waxmann, Münster und New York 2017.
 - 51 Exemplarisch: Seyfried, Stefanie: Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess – Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg 2015.; Winkler, Cornelia: Merkmalsbezogene Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Sachsen – eine empirische Analyse. Dissertation, Universität Leipzig 2016.
 - 52 Rolff 2013, a.a.O. S.18.
 - 53 Vgl. Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987. S.174ff.
 - 54 Zu Vertrauen z.B.: Osterloh, Margit; Weibel, Antoinette: Investition Vertrauen. Prozesse der Vertrauensentwicklung in Organisationen.

Gabler Verlag, Wiesbaden 2006. Zu Kooperativität z.B.: Ackermann, Heike; Rahm, Sybille (Hrsg.): Kooperative Schulentwicklung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2014.; Bätz, Roland; Wissinger, Jochen: Die Schule lässt sich nicht von oben her regieren: Schulentwicklung durch Kooperation. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 10, 1. Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1992. S. 20 – 27.; Axelrod, Robert M.: The evolution of cooperation. Basic Books, New York 1984. Zu Selbstbestimmung und Motivation bspw. Aktas, Ulas; Gläßer, Thomas (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Schule. Kulturelle Schulentwicklung, Selbstbestimmung im Unterricht und Inklusion. Beltz, Weinheim 2019.; Berman, Paul; Pauly, Edward: Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. II. Factors Affecting Change Agent Projects. Rand Corporation, Santa Monica CA 1975. Deci,

Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 2. Beltz Juventa, Weinheim 1993. S. 223 -238. Zu Entscheidungsfreude: Axelrod, Robert M. (Hrsg.): Structure of Decision. The Cognitive Maps of political Elites. Princeton University Press, Princeton 1976. Zu Lern- und Leistungsbereitschaft, Ressourcenorientierung z.B. Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2014.

- 55 Der Index für Inklusion ist ein Paradebeispiel für eine vom erwünschten Ziel her gedachte Heuristik in erzieherischer Absicht: Booth, Tony; Ainscow, Mel: Index für Inklusion. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2003.

Sabine Seichter

Thomas Bernhard als Zeuge nationalsozialistischer Kindheit

Oder: „Die Ursache“ als Gedenkstättenpädagogik

1. Das Vergessene in die Sprache zurückholen

Es ist ein großes Verdienst der Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann, die gesellschaftlich und historisch bedingte Verschränktheit von „Erinnern“ und „Vergessen“ sowohl generell als auch exemplarisch immer wieder ins Gedächtnis zu rufen. Im Gegensatz zu den kulturell komplexen Praktiken des Erinnerns geschehe das kollektive Vergessen „einfach“, es sei zudem „kostenlos“ und vollziehe sich äußerst „schnell“ und meist „unbewusst“. Nicht das Erinnern, so die kapitale These von Assmann, gehöre zum „Grundmodus menschlichen und gesellschaftlichen Lebens“¹, sondern gerade sein Gegenteil: das Vergessen. Vergessen ist der „Normalfall in Kultur und Gesellschaft“² und damit, so kann bereits an dieser Stelle resümiert werden, die sozio-kulturelle Regel. Zu den „Techniken des Vergessens“ zählt Aleida Assmann im einzelnen das Löschen, das Verbergen, das Schweigen, das Überschreiben, das Ignorieren, das Neutralisieren, das Leugnen und das Verlieren. Mit diesen sowohl individuellen als auch kollektiven Handlungen bzw. Haltungen werde

ein wissendes Gedächtnis mehr und mehr geschröpft und bereits erworbenes (historisches) Wissen nicht nur negiert, sondern geradewegs eliminiert. (Historische) Ereignisse werden – und diese kulturelle Beobachtung kann man bis auf die frühen Erkenntnisse der Psychoanalyse zurückverfolgen – durch vergesseneheitsaffine Praktiken aus dem (kollektiven) Gedächtnis verdrängt und schließlich verbannt. Durch einen dadurch erzeugten virulenten „Entzug von Aufmerksamkeit“³ verschwindet das einmal bereits im Medium der Sprache Erkannte und Gewußte oder es kommt zumindest zum Verstummen. Es sei hier nur am Rande erwähnt, dass diesem Zustand des Nichtmehr-Wissens, verstärkt durch die posttechnologischen Entwicklungen im Umkreis von Big Data und einem vermeintlich „postfaktischen Zeitalter“, inzwischen eine neue Forschungsrichtung, die sog. Agnotologie, im Kontext eines gesellschaftlich beeinflussten Aufrechterhaltens von Nichtwissen Rechnung trägt.

In den hier angestellten Überlegungen soll jener (politisch sehr bedenklichen) Mixtur aus Schweigen und Ignorieren eine Praxis des Erinnerns qua (literarischer) Sprache entgegengesetzt werden.

Aktuell bilden die vorliegenden Ergebnisse einer empirisch-quantitativen Studie „Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur“ unter 283 befragten Schülerinnen und Schülern an Salzburger Neuen Mittelschulen (das Durchschnittsalter betrug 14,3 Jahre) aus dem Jahr 2015 konkreten Anlass, sich dem in den 1970er Jahren vor allem durch Dieter Baacke und Theodor Schulze postuliertem Paradigma „Aus Geschichten lernen“ erneut zuzuwenden. Der Grund für die Notwendigkeit, Geschichten – hier: eine autobiographisch-literarische Erzählung des österreichischen Autors Thomas Bernhard – im Kontext des Erinnerns heranzuziehen, kann aber auch in den (nüchternen bzw. ernüchternden) Befunden im Hinblick auf das abfragbare „Basiswissen“ zum Themenfeld „Nationalsozialismus“ im Kontext besagter Studie gesehen werden. In den Schülerantworten kam ein erschreckendes Unwissen der Befragten zum Vorschein. 64,1% der Befragten konnten die Frage nicht beantworten, was die „Reichskristallnacht“ war. 41,7% konnten nicht die (historische) Zeitspanne des Nationalsozialismus in Österreich angeben. Auf die Frage, was die NSDAP war, blieben 35,4% der befragten Schülerinnen und Schüler eine Antwort schuldig. 20,5% beantworteten die Frage, wer Adolf Hitler war, falsch.⁴ Der nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs in Österreich hartnäckig und über Jahrzehnte tradierte „Opfermythos“ zeichnete sich selbst noch in den Schülerantworten aus dem Jahr 2015 auf erstaunliche Art und Weise ab: Zu diesem Fragekomplex (Frage 15) antworteten 42,9% der Schülerinnen und Schüler, dass der „Anschluss“ gegen den Willen der überwältigenden Mehrheit der österreichischen Bevölkerung stattgefunden habe. 39,2% der Befragten sahen Österreich als das erste Opfer der nationalsozialistischen Außenpolitik an. Dabei betrachteten 29,4% den Anschluss Österreichs an das

„Deutsche Reich“ als eine wirtschaftliche Notwendigkeit, 73,3% bewerteten ihn als einen rechtmäßigen Akt, und 19,1% der Schülerinnen und Schüler meinten, dass dieser von den Österreichern freiwillig vollzogen wurde.⁵ Zu den insgesamt 46 Fragen wurden jeweils standardisierte Antwortmöglichkeiten vorgegeben.

Uns interessiert hier weniger das durch diese quantitative Studie ermittelbare faktische Kompetenzniveau Salzburger Schülerinnen und Schüler im Bereich ihres historischen Wissens, sondern vielmehr, unter Rückbezug auf Aleida Assmann, die kümmerlichen Formen des Erinnerns bzw. die von den Schülerinnen und Schülern praktizierten Techniken des Vergessens. Auf die Frage „In welchen Fächern habt Ihr schon über das Thema ‚Holocaust‘ gesprochen?“ konnten sich 87,2% der Befragten daran erinnern, im Fach Geschichte und Politische Bildung/Sozialkunde über den Holocaust schon einmal diskutiert zu haben (12,8% noch nicht). 20,6% der Schülerinnen und Schüler erinnerten sich an Gespräche zum Holocaust im Deutschunterricht (79,4% nicht), 19,1% im Religionsunterricht (80,9% nicht). 1,5% der Befragten gaben an, in anderen Fächern über den Themenkomplex diskutiert zu haben.⁶ Während ein vages thematisches Erinnern durchaus nachgewiesen werden konnte, fielen die Antworten zum konkreten Wissensstand verhältnismäßig dürrig aus. Wünschenswert wäre in der Folge dieser Erkenntnisse eine, wenngleich methodisch höchst anspruchsvolle, empirische Untersuchung über die Gründe des Vergessens, genauer: über das Vergessen als Tätigkeit einerseits und als Prozess andererseits. Eine solche Erhebung müsste es sich zur Aufgabe machen, die (zum Beispiel biographischen, sozialen oder schulischen) Kontexte und Rahmungen, in denen vergessen wurde und vergessen wird, zu rekonstruieren, um von hier aus dann

einen erneuten Versuch des Erinnerns zu wagen.

2. Der autobiographische Roman als pädagogische Gedenkstätte

Während in den letzten Jahrzehnten vermehrt Orte des Verbrechens und Denkmäler zur Mahnung an die nationalsozialistische Barbarei pädagogisch zugänglich gemacht und jene räumlich begehbaren Gedenkstätten zu außerschulischen Orten des historisch-politischen Lernens erschlossen wurden,⁷ soll hier eine andere „Gedenkstätte“ betrachtet werden, und zwar eine literarische. Wenngleich einen Roman als Gedenkstätte zu benennen auf den ersten Blick befremdlich anmuten mag, so eröffnet die literarische Beschäftigung mit jener in der genannten empirischen Studie ins Auge gefassten nationalsozialistischen Machtherrschaft eine nicht minder eindrückliche Möglichkeit des Aufklärens und Erinnerns.

In seinem 145 Seiten umfassenden Roman „Die Ursache“ schildert der österreichische Schriftsteller Thomas Bernhard (1931-1989) auf teils autobiographische, teils fiktionale Art und Weise (s)eine erlebte Kindheitsgeschichte in Salzburg zu Zeiten des nationalsozialistischen Regimes.⁸ Seit dem ersten Erscheinen im Jahr 1975 wurde dieses Buch, welches das Leben eines Salzburger Internatsschülers in der Schranngasse 4 und dessen lebensweltliche Verstrickungen im Umkreis der Mozartstadt narrativ aufarbeitet, von vielen Leserinnen und Lesern nicht als reflektierend und aufklärend, sondern vielmehr (oder gar ausschließlich als) „imagebeschädigend“ befunden, und zwar nicht nur in fremdenverkehrspolitischer Hinsicht. Nur ungern wollte man Bernhards provokative „Städtebeschimpfungen“⁹ wie etwa diese lesen: „Meine Heimatstadt ist in Wirklichkeit eine Todeskrankheit, in welche

ihre Bewohner hineingeboren und hineingezogen werden, [...] gehen direkt oder indirekt langsam und elendig auf diesem im Grunde durch und durch menschenfeindlichen architektonisch-erbischofflich-stumpfsinnig-nationalsozialistisch-katholischen Todesboden zugrunde.“¹⁰ In den Reflexionen Bernhards, in denen dieser die auf ihn zerstörerisch wirkenden Kräfte der Stadt Salzburg drastisch beschreibt, konnte bzw. wollte man – und dies betrifft so gut wie sämtliche gesellschaftlichen Institutionen der Stadt – nicht nur ein autobiographisch-literarisches Dokument eines Zeitzeugen sehen. Als Protest und Gegenreaktion auf Bernhards „Die Ursache“ wurde im Jahr 1975 ein „Arbeitskreis zum Schutz und zur Wahrung des internationalen Ansehens der Stadt Salzburg“ gegründet. Gerichtsprozesse um Textstellen und angebliche Verleumdungen im Roman thematisierter Figuren, spiegeln die Salzburger Rezeption des Buches auf besondere Art und Weise. Nicht nur war man dort auf Schadensbegrenzung bedacht, sondern vor allem auch um eine Art Wiederherstellung eines „reinen“ bzw. „sauberen“ Ansehens der Stadt bemüht. Doch das nur am (bedenkenswerten) Rande.¹¹

Wenn hier die These vertreten wird, dass der (autobiographische) Roman als literarische Form einer Gedenkstättenpädagogik angesehen werden kann, dann ist an dieser Stelle die formale und inhaltliche Relevanz von Literatur im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen zu reflektieren. Für das in der Gedenkstättenpädagogik anvisierte Ziel einer kritischen Bewusstseinsbildung stellen literarische Erzählungen Erkenntnisquellen eigener, weil anderer Art dar. Gerade in der Vermengung von Realität und Fiktion liefert der Roman neben einer sachlich-empirischen Beschreibung einerseits bewusst erzeugte Irritationen und Perspektivwechsel andererseits. Romane sind, folgt man

dem Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller über Möglichkeiten zu Erkenntnispotentialen literarischer Quellen, „aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit oft genauer, nuancenreicher und detailreicher (...) als die in der qualitativen Sozialforschung verwendeten Daten wie z.B. Interviews oder Beobachtungsprotokolle (von den Daten standardisierter Erhebungsverfahren ganz zu schweigen)“.¹² In ihren dichten bzw. verdichteten Beschreibungen vermag die Literatur auf eigentümliche Art und Weise Erfahrungen, Emotionen und Geschehnisse auf eine besonders eindringliche Art und Weise zur Sprache zu bringen. Mit diesem autobiographisch Versprachlichten bzw. mit diesem versprachlichten Autobiographischen kann die Literatur gegen das ungesagt Gebliebene, das Tabuisierte und Verdrängte – sowohl im Kontext einer (historischen) Bildungsforschung allgemein als auch einer (historischen) Kindheitsforschung besonders – erhellende Quellen der Aufklärung und des Erkennens liefern.

So ist es vor allem die Literatur, „in der wir fündig werden, wenn es um die Wunden des Kindes und ihre Geschichten, um kindliche Gefühle angesichts der Ohnmacht in der generationalen Ordnung, um Schutz oder aber physische und seelische Obdachlosigkeit, um Gegenwehr und Erleiden geht.“¹³ Gegen die „Techniken des Vergessens“ anschreibend, können – freilich nicht zwangsläufig und uneingeschränkt – Romane neue Möglichkeitsräume der Interpretation bieten und damit die Möglichkeit des Anders-Sehens eröffnen. Es geht also nicht um ein lineares beziehungsweise statisches Gedenken, welches ein Roman im Sinne von einer „Gedenkstättenpädagogik“ evozieren könnte, sondern um den Ermöglichungsraum der Konfrontation mit und eines Einblicks in gelebte und erzählte Erfahrungen- und Gefühlswelten. Freilich lässt

sich aus der Lektüre des Romans (z.B. im Kontext von Schule, genauer im Fokus historisch-politischen Lernens) daraus weit weniger ein objektiv standardisierbares Kompetenzwissen gewinnen, wohl aber das produktive Erzeugen einer kritischen Auseinandersetzung bzw. Bewusstwerdung mit und durch Erzählung.

Der Trias von Autobiographizität, Fiktionalität und Narrativität Rechnung tragend, geht es hier also nicht um ein Erklären-Können im engeren, sondern um ein Verstehen-Wollen im weiteren Sinne. Nimmt man Bernhards Roman „Die Ursache“ im Sinne eines Gedenkens und Erinnerns zur Hand, so muss man sich – vor allem auch in einem schulpädagogischen Setting – der spezifischen Eigenart jenes Genres immer bewusst bleiben. Diesem Verständnis folgend, bildet ein Roman im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Studie nicht nur Faktizität ab, sondern nimmt durch seine je eigentümliche Weise selbst teil an einer bestimmten Form von „Wirklichkeit“ und folgt – kontrastierend zu einer Logik der sachlichen Argumentation – einer Logik der Narration. Der bildungstheoretische Mehrwert dieser literarischen Erkenntnisquelle könnte wohl eher darin liegen, unterschiedliche Formen des Wissens – also sowohl auf Empirie bzw. Faktizität gründendes als auch aus Narration hervorgehendes – zu unterscheiden, zu beachten, zu reflektieren und miteinander in einen konstruktiven Erinnerungsdiskurs in Beziehung zu setzen. So gesehen kann der Roman ein Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung und des konstruktiven Dialogs werden. Es geht dann weniger – wie im Falle Bernhards rezeptionsgeschichtlich geschehen – um das Verteidigen einer angeblich durch den Roman erzeugten Stadtbeschädigung oder um das (gerichtliche) Abweisen von Schuldzuweisungen, sondern vielmehr um das Verstehenwollen einer situativ konkreten Zeitzeugenaussage,

kontrastierend zu und sich reibend mit anderen Wissensbeständen.

3. Eine (Salzburger) Kindheit im Nationalsozialismus

„Die Ursache“ kann als eine literarische Auseinandersetzung mit einer gelebten Kindheit zu Zeiten des Nationalsozialismus (in Salzburg) gelesen werden. Damit ist dieser Roman als eine (autobiographische) Aufarbeitung dieser Zeit zu verstehen und mithin Teil einer kollektiven und historischen Erinnerungskultur.¹⁴ Unter Rückgriff auf einen möglichen Erkenntnisgehalt autobiographischen Erzählens, welche einen durch und durch subjektiven Blickpunkt des Narrativen einnimmt und damit prototypisch die (selbstmorddurchtränkte) Erfahrungswelt eines kindlich-jugendlichen Internats- und Gymnasialschülers erzählt, spiegeln sich in dieser (scheinbar nur individuellen) Schilderung zugleich allgemeine gesellschaftliche und klassenbezogene Erfahrungen einerseits und kollektive Deutungsmuster andererseits innerhalb des nationalsozialistischen Systems wider.¹⁵ Es sind das vor allem die schonungslosen Schilderungen der kindlichen Vulnerabilität angesichts autoritärer Unterdrückungs-, Gewalt- und Machtstrukturen, das vergebliche und immer wieder enttäuschte Hoffen auf feste und tragfähige intergenerationale Fürsorgebeziehungen (welche bei Bernhard nur sein Großvater zu leisten vermag), die am eigenen Leib und Geist spürbaren Versuche der Schule, ihre „In-sassen“ (mit Hilfe – so die subjektive Wahrnehmung Bernhards – eines Gemischs aus Nationalsozialismus und Katholizismus¹⁶) für politische und/oder religiöse Zwecke zu manipulieren und zu instrumentalisieren, die Angst des Kindes vor dem herannahenden Krieg und den Bombenangriffen auf Stadt und Städte.

Die von Bernhard im Roman vergegenwärtigte (individuell erfahrene) seelische Verletzbarkeit und die schmerzlich erlittene Einsamkeit prägen das Bild seiner Kindheit und dominieren es. „Die Ursache“ ruft Leid- und Zerstörungserfahrungen aus dem Blickwinkel eines Kindes wach, welche das Kind in seiner freien und selbstbestimmten Entwicklung auf brutal einschneidende Art und Weise behindern. Kurz: Kindheit ist in Bernhards Roman eine macht- und gewaltdurchtränkte Kriegskindheit.

Getragen von einer Atmosphäre absoluten Gehorsams, reflektiert Bernhard seine Kindheit im Umkreis von Nationalsozialismus (und Katholizismus) im Modus von Zerstörung und Vernichtung. Seine Kindheitserinnerungen, vor allem im Umfeld seiner Familie und seines Internats, sind keine Erinnerungen an eine behutsame „Geistes- und Empfindungs- und Gefühlsentwicklung“ kindlichen Aufwachsens¹⁷. In schroffem Gegensatz dazu schaut Bernhard vielmehr auf Erfahrungen eines „staatlich-faschistisch-sadistischen Erziehungsplan(s)“¹⁸ (s)einer Kindheit zurück, der vor allem eines in ihm hervorgebracht habe: das ständige Verlangen, seinem aussichts- und hoffnungslosen sowie fremdbestimmten Leben ein selbstbestimmtes Ende zu setzen. Der Gedanke an Selbstmord nimmt in Bernhards Kindheitserinnerungen eine ungemein zentrale und damit höchst bedeutsame Stelle ein, die den Autor auch in seinem gesamten autobiographischen Erzählwerk begleitet.

Zugleich fasziniert und schockiert vom Tod, ist das Erleben kindlichen Aufwachsens nicht gegenwarts- oder zukunftsorientiert, sondern stets auf das Lebensende hin fokussiert. Dabei ist es nicht allein die konkrete Angst vor der in Salzburg und Umgebung spürbaren „Anschluss“-Begeisterung und danach vor dem wütenden Krieg, sondern der fiktiv-dominante Wunsch, aus eigener Kraft seinem Leben

in dieser das Individuum missachtenden Lebensumwelt ein Ende zu setzen. Und mit diesem brutal zerstörerischen Gedanken steht das Bernhardsche Kind nicht allein. Vielmehr ist es umzingelt von selbstmordgefährdeten und selbstmordpraktizierenden Internatsmitschülern. Sie alle prägen ähnliche Leid- und Angsterfahrungen, und diese lassen den Selbstmord zu einer Option, mindestens aber zu einem dominanten Thema der kindlichen (Internats-) Lebenswelt werden. „Wahrscheinlich ist in Internaten und vornehmlich in solchen unter den extremsten menschenadistischen und naturklimatischen Bedingungen wie in der Schranngasse das Hauptthema unter den Lernenden und Studierenden, unter den Zöglingen kein anderes als das Selbstmordthema (...). Das Zusammen- sein mit den Mitzöglingen ist immer ein Zusammen- sein mit dem Selbstmordgedanken gewesen, in erster Linie mit dem Selbst- mordgedanken, erst in zweiter Linie mit dem Lern- oder Studierstoff.“¹⁹

Nicht Erfahrungen der Anerkennung begleiten das kindliche Aufwachsen, sondern ihr Gegenteil. Aberkennung der kindlichen Individualität und die tagtäglich zu erduldenen (nationalsozialistisch gefärbten) Praktiken psychischer und physischer Gewalt versetzen das Kind in Lethargie und Todessehnsucht.

Beeinflusst von den zerstörerischen Kräften des Krieges einerseits und den nationalsozialistisch infiltrierten Lehrern des Internats andererseits, setzt Bernhard seine am eigenen Körper und Geist erlebte Erziehung mit einer „Menschenvernichtungskunst“²⁰ gleich. Das auch noch Jahre später wache Bild eines Lehrers in der Rolle eines „Muster-SA-Offiziers“²¹, seiner Angst weckenden SA-Uniform und seinen „gewichsten SA-Stiefeln“²² lösen in Bernhard traumatische Erinnerungen der (schulischen) Demütigung und (generationalen) Hilflosigkeit aus. Uniform und Stiefel fungieren hier als angstbesetzte Symbole

von Macht und Herrschaft. Sie markieren in der kindlichen Lebenswelt deutlich die Unterscheidung von Oben und Unten, von Unterdrückern und Unterdrückten, von Tätern und Opfern.

Bernhards Erinnerungen an die „Auslöschung der Individualität in der Volksgemeinschaft“ und die damit assoziierte „totale Erziehung“ des NS-Regimes, wie sie auch auf Salzburgs Gassen und Plätzen praktiziert wurde²³, erlebte Bernhard vor allem in seinem Internat, das er markant als „Verstümmelungsmaschinerie“ bezeichnet. Dazu wörtlich: „Noch waren wir im Tagraum zum Anhören der Nachrichten gezwungen gewesen und hatten die Sondermeldungen von den Kriegsschauplätzen stehend anhören müssen, noch waren wir an den Sonntagen verpflichtet, die HJ-Uniform anzuziehen und die HJ-Lieder zu singen (...).“²⁴ Sowohl in den Gleichschaltungsversuchen mittels uniformierter Kleidung, musikalischer Betätigung im Kollektiv als auch in der sportlichen Leibesertüchtigung erkennt Bernhard – rückblickend und mit den Augen des Kindes gesehen – einprägsame Rituale der Unterordnung und Anpassung. Beide Praktiken, das Singen und der Sport, sind – Bernhards Interpretation folgend – weniger an den rationalen Intellekt der individuell Ausübenden, sondern vielmehr an deren emotional-kollektiver und vergemeinschaftender Haltung und Nachahmung orientiert. Sie spiegeln jene „Züchtigungsmethoden des nationalsozialistischen Regimes“²⁵, denen sich Bernhard tagein tagaus in einem Internat ausgesetzt sah. Vor allem die Rituale der (militärisch getränkten) Leibesertüchtigung erfuhr Bernhard als Mechanismen der (politisch intendierten) Gleichmachung, wie sie nicht zuletzt in der Hitler-Jugend massenhaft und medial wirksam zelebriert wurden. So heißt es bei Bernhard: „Dem Sport ist zu allen Zeiten und vor allem von allen Regierungen aus gutem Grund immer die größte Bedeutung beigemessen worden, er unterhält

und benebelt und verdummt die Massen, und vor allem die Diktaturen wissen, warum sie immer und in jedem Fall für den Sport sind. Wer für den Sport ist, hat die Massen auf seiner Seite, wer für die Kultur ist, hat sie gegen sich, hat mein Großvater gesagt, deshalb sind immer alle Regierungen für den Sport und gegen die Kultur.“²⁶

4. Aus Geschichten lernen

In Sonderheit aus einer kindheitshistorischen Perspektive heraus scheint die pädagogische Lektüre des Bernhardtschen Romans „Die Ursache“ sehr aufschlussreich zu sein, verschmelzen doch dort historische Zeitzeugenaussagen aus den lebensweltlichen Erfahrungen eines Kindes mit systematischen Erkenntnissen hinsichtlich allgemeiner anthropologisch-struktureller Phänomene von Kindheit wie Verletzlichkeit, Macht und Gewalt.

Man könnte daher versucht sein, – in enger Anlehnung an Walter Benjamins in den 1930er Jahren entstandenen Entwürfe, die dann postum 1950 in seinem (autobiographischen) Werk „Berliner Kindheit um neunzehnhundert“ (2010) mündeten – das Buch Bernhards als „Salzburger Kindheit“ zu betiteln. Ähnlich wie bei Bernhard, so sind auch Benjamins Berliner Kindheitserinnerungen – wie Theodor W. Adorno in seinem erhellenden Nachwort festgestellt hat – alles andere als „idyllisch“ oder „kontemplativ“, denn: über den Bildern seiner Erinnerung „liegt der Schatten des Hitlerschen Reichs“²⁷. Beide Kindheiten – die Berliner Benjamins wie die Salzburger Bernhards – sind zutiefst von der nationalsozialistischen Machtergreifung geprägt und spiegeln (retrospektiv) zur Sprache gebrachte und damit wieder lebendig gemachte Erinnerungen an diesen Zeitkontext. Hier wie dort bilden das Medium des Erinnerns nicht empirische Berichterstattungen, sondern kindliche

Zeugenerzählungen. Die dabei bei Bernhard zur Sprache gebrachten Phänomene der Verletzlichkeit, des Ausgesetztseins und der Einsamkeit sind gewiss nicht nur Modi einer Kindheit in nationalsozialistisch geprägten Zeiten, sondern diese kindlichen Erfahrungen sind bis heute latent vorhanden.²⁸ Die dem Kindsein prinzipiell inhärente „anthropologische Angewiesenheit auf Zugewandtheit, Responsivität, Pflege und Schutz“²⁹ bleibt in den Erinnerungen Bernhards nicht nur nicht verborgen, sondern wird auf geradezu missbräuchliche Art und Weise erlitten. Soziale und persönliche Kälte, hilfloses Ausgeliefertsein und emotionale Distanz zählen zu den Alltagsbedingtheiten seines Aufwachsens in einer höchst fragilen bisweilen sogar destruktiven Umwelt. Unter dieser Perspektive vermag die Analyse des Romans, weit über die historische Zeitgenossenschaft hinaus, auch die aktuellen Diskussionen über kindliches Aufwachsen heute³⁰ und die erziehungswissenschaftliche Erforschung von Verletzlichkeit, Macht und Gewalt in Erziehungs- und Bildungskontexten anzuregen und wach zu halten. „Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und die Erziehungswissenschaft scheinen Verletzlichkeit als mögliches, oder vielleicht sogar unausweichliches Phänomen von Kindheit heute eher zu meiden (...)“³¹. Das Tabuisieren und Verdecken jener impliziten (nicht selten sogar pädagogisch legitimierten) Macht- und Gewaltstrukturen hält bis in unsere heutigen Tage an; von einer aufgeklärten und zur Sprache gebrachten Erziehung und Bildung kann bis heute immer noch nur sehr bedingt die Rede sein.

Das Erzählen eröffnet die Möglichkeit, die Verletzlichkeiten eines Kindes zur Sprache zu bringen und den (autobiographischen) Kampf um Anerkennung in seiner sozialen Eingebundenheit und historischen Bedingtheit verständlich zu machen. Die Analyse des (autobiographischen) Romans kann so innerhalb der (historischen)

Bildungs- bzw. Kindheitsforschung eine weitere Ebene – neben der derzeit übermäßig dominanten empirischen – zur Erforschung kindlicher Lebenswelten einbeziehen. Es wäre dann die Logik der Narration, die sich neben anderen Logiken – wie beispielsweise der empirischen – in das Feld erziehungswissenschaftlicher Analytik einreihen könnte. Das wäre dann weniger nur eine Frage nach dem „Mehrwert“ des (biographisch) Narrativen, sondern vielmehr eine ergänzende Sichtweise zu anderen methodischen Erhebungen. Was Michel Foucault in seinem Artikel „Über sich selbst schreiben“ vor allem für die Aussagekraft und den Erkenntniswert von geschriebenen Briefen analysiert hat, kann ebenso auf die kommunikative Intention von autobiographischen Romanen übertragen werden: „Schreiben heißt also sich zeigen, sich sehen lassen, sein eigenes Gesicht vor dem des anderen erscheinen lassen.“³² Von Angesicht zu Angesicht – wenn man es so formulieren möchte – könnte der Roman dann in dem Sinne als „Gedenkstätte“ fungieren, als er auf seine eigentümlich narrative Art und Weise Gewesenes, Erlebtes und Erduldetes wach hält, um dem Schweigen und Tabuisieren kindlicher „Hilflosigkeit“³³ aktiv zu widerstehen. Denn: „Die Gesellschaft als Gemeinschaft findet immer den Schwächsten und setzt ihn skrupellos ihrem Gelächter und ihren immer neuen und immer fürchterlicheren Verspottungs- und Verhöhnungstorturen aus, und im Erfinden von immer neuen und immer verletzenderen Erfindungen solcher Verspottungs- und Verhöhnungstorturen ist sie die erfinderischste.“³⁴

Anmerkungen

- 1 Assmann, Aleida (2016): Formen des Vergessens. Göttingen: Wallstein, S. 30.
- 2 Ebd.

- 3 Ebd., S. 24.
- 4 Kühberger, Christoph/Neureiter, Herbert (2017): Zum Umgang mit Nationalsozialismus, Holocaust und Erinnerungskultur. Eine quantitative Untersuchung bei Lernenden und Lehrenden an Salzburger Schulen aus geschichtsdidaktischer Perspektive. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 49.
- 5 Ebd., S. 51.
- 6 Ebd., S. 48.
- 7 Siehe dazu kritisch beispielsweise: Haug, Verena (2015): Am „authentischen“ Ort. Paradoxien der Gedenkstättenpädagogik. Berlin: Metropol.
- 8 Siehe zur Art des Genres bei Bernhard: Marquardt, Eva (2011): ‚Ist es ein Roman? Ist es eine Autobiographie?‘ „Erfinden“ und „Erinnern“ in den autobiographischen Büchern Thomas Bernhards. In: Knappe, Joachim/Kramer, Olaf (Hrsg.): Rhetorik und Sprachkunst bei Thomas Bernhard. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 123-133.
- 9 Bernhard, Thomas (2016): Städtebeschimpfungen. Berlin: Suhrkamp.
- 10 Ebd., S. 11.
- 11 Vgl. dazu ausführlich: Huber, Martin (1987): „Romanfigur klagt den Autor“. Zur Rezeption von Thomas Bernhards „Die Ursache. Eine Andeutung“. In: Schmidt-Dengler, Wendelin/Huber, Martin (Hrsg.): Statt Bernhard. Über Misanthropie im Werk Thomas Bernhards. Wien: Österreichische Staatsdruckerei, S. 59-110.
- 12 Koller, Hans-Christoph (2014): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotential literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60(3), S. 333-349, hier: S. 347.
- 13 Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Kinder in vulnerablen Konstellationen. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-19, hier: S. 8.
- 14 Möchte man sich einer umfassenden Erforschung der Bernhardschen Kindheits- und Jugenderfahrungen im Sinne einer historischen Sozialisations- und Bildungsforschung widmen, so gehören neben „Der Ursache“ (1975) ebenso die zyklischen Bände „Der Keller. Eine Entziehung“ (1976), „Der Atem. Eine Entscheidung“ (1978), „Die Kälte. Eine Isolation“ (1981) sowie „Ein Kind“ (1982) dazu.

- 15 Vgl. dazu: Uitz, Helmut (2014): Jugend unterm Hakenkreuz. Hitlerjugend und Bund Deutscher Mädchen in Salzburg. In: Embacher, Helga/Weidenholzer Thomas (Hrsg.): Machtstrukturen der NS-Herrschaft. NSDAP – Polizei/Gestapo – Militär – Wirtschaft. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, S. 120-155.
- 16 Siehe hierzu: Mautner, Josef P. (2008): „Die Zeit macht aus ihren Zeugen immer Vergessen“: Nationalsozialismus und Katholizismus im Werk von Thomas Bernhard. In: Mautner, Josef P.: Nichts Endgültiges: Literatur und Religion in der späten Moderne. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 83-120; ebenso: Langer, Renate (2009): Hitlerbild und Kreuz. Nationalsozialismus und Katholizismus bei Thomas Bernhard. In: Huber, Martin/Judex, Bernhard/Mittermayer, Manfred/Schmidt-Dengler, Wendelin (Hrsg.): Thomas Bernhard Jahrbuch 2007/08. Wien: Böhlau, S. 21-35.
- 17 Bernhard, Thomas (2013): Die Ursache. Eine Andeutung (2. Aufl.). München: dtv, S. 24.
- 18 Ebd., S. 25.
- 19 Ebd., S. 19.
- 20 Ebd., S. 25.
- 21 Ebd., S. 26.
- 22 Ebd., S. 62.
- 23 Vgl. dazu die historischen Forschungen zur Stadt Salzburg in sieben Bänden: (1) Kramml, Peter F./Hanisch, Ernst (Hrsg.) (2010): Hoffnungen und Verzweiflung in der Stadt Salzburg 1938/39. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (2) Kramml, Peter F./Hanisch, Ernst (Hrsg.) (2011): Inszenierung der Macht. Alltag, Kultur, Propaganda. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (3) Weidenholzer, Thomas/Lichtblau, Albert (Hrsg.) (2012): Leben im Terror. Verfolgung und Widerstand. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (4) Veits-Falk, Sabine/Hanisch, Ernst (Hrsg.) (2013): Herrschaft und Kultur. Instrumentalisierung, Anpassung, Resistenz. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (5) Embacher, Helga/Weidenholzer, Thomas (Hrsg.) (2014): Machtstrukturen der NS-Herrschaft. NSDAP, Polizei/Gestapo, Militär, Wirtschaft. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (6) Weidenholzer, Thomas/Kramml, Peter F. (Hrsg.) (2015): Gauhauptstadt Salzburg. Stadtverwaltung und Kommunalpolitik. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg, (7) Pinwinkler, Alexander/Weidenholzer, Thomas (Hrsg.) (2016): Schweigen und erinnern. Das Problem Nationalsozialismus nach 1945. Salzburg: Stadtgemeinde Salzburg.
- 24 Bernhard, Thomas (2013): Die Ursache. Eine Andeutung (2. Aufl.). München: dtv, S. 63.
- 25 Ebd., S. 96.
- 26 Ebd., S. 70f.
- 27 Benjamin, Walter (2010): Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Mit einem Nachwort von Theodor W. Adorno. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 111.
- 28 Siehe dazu: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden: Springer VS; ebenso: Burghardt, Daniel/Dederich, Markus/Zirfas, Jörg/Dziabel, Nadine/Höhne, Thomas/Lohwasser, Diana/Stöhr, Robert (2017): Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- 29 Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Kinder in vulnerablen Konstellationen. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-19, hier: S. 8.
- 30 Andresen, Sabine/Neumann, Sascha/Kantar Public (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim: Beltz.
- 31 Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): Kinder in vulnerablen Konstellationen. In: Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherung. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-19, hier: S. 8.
- 32 Foucault, Michel (2005): Über sich selbst schreiben. In: Foucault, Michel: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Bd. IV: 1980-1988. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 503-521, hier S. 515.
- 33 Bernhard, Thomas (2013): Die Ursache. Eine Andeutung (2. Aufl.). München: dtv, S. 134.
- 34 Ebd., S. 136.

BUCHBESPRECHUNG

Böhm, Winfried / Seichter, Sabine:
Wörterbuch der Pädagogik,
17. Auflage, Paderborn (Schöningh)
2018, 522 Seiten, 34,99 Euro.

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft gibt es m.W. kein anderes Wörterbuch, das seit so langer Zeit erscheint wie das 2018 in der 17. Auflage von Winfried Böhm und Sabine Seichter vorgelegte „Wörterbuch der Pädagogik“. Es ist erstmals 1931 (die drei ersten Auflagen noch unter dem Titel „Pädagogisches Wörterbuch“) erschienen und hat im Zeitraum von 87 Jahren (drei politische Systeme in Deutschland und) die „pädagogische Landschaft“ begleitet bzw. das pädagogische Wissen (i.w.S.) seit den Epen Homers bis zur jeweiligen Gegenwart dargestellt.

Angesichts dieser Kontinuität ist es erstaunlich, dass man Rezensionen zu diesem Wörterbuch an den Fingern zweier Hände abzählen kann, und es ist ebenfalls erstaunlich, dass das Genre „Wörter- und Handbücher“ bzw. „Lexika“ aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive fast gar nicht beforscht worden ist bzw. wird. Deshalb geht die folgende Rezension nicht nur im engeren Sinn auf die aktuelle 17. Auflage ein, sondern bespricht sie stellenweise auch im Kontext aller bisherigen Auflagen und mit Blick auf frühere Herausgeber und verwendet dabei zusätzliche eigene empirisch-quantitative und -qualitative Forschungsergebnisse sowie Hinweise aus mehreren Diplom- bzw.

Bachelor-Arbeiten zu bestimmten Teilaspekten und bestimmten Auflagen des „Wörterbuchs der Pädagogik“.

1. Allgemeines zur Entwicklung des Wörterbuchs: Das Wörterbuch ist durchschnittlich gesehen (Schwankungen inbegriffen) ca. alle 6 Jahre und damit einigermaßen kontinuierlich immer wieder neu aufgelegt worden; die elf Auflagen aus den Jahren 1931, 1941, 1942, 1953, 1957, 1960, 1964, 1967 und 1971 (in diesem Jahr hat es drei identische Auflagen gegeben) hat Wilhelm Hehlmann vorgelegt (dazu später mehr); Winfried Böhm hat die 12. bis zur 16. Auflage (1982, 1988, 1994, 2000, 2005) übernommen; mit der aktuellen 17. Auflage von 2018 ist Sabine Seichter als Co-Autorin dazugekommen. Das Vorwort dieser Auflage lässt erkennen, dass sich Böhm und Seichter mit Artikeln weiterer Autoren zu bestimmten Sachgebieten haben unterstützen lassen (was auch schon Hehlmann und Böhm in ihren Auflagen getan haben), denn es ist selbstverständlich, dass zwei Personen das Arbeitspensum eines solchen umfangreichen Wörterbuchs unmöglich allein bewältigen können. Eine Co-Autorin ist nicht die einzige mit der aktuellen Auflage verbundene Neuerung: Während alle bisherigen Auflagen im Kröner-Verlag erschienen sind, ist die aktuelle Auflage im Schöningh-Verlag publiziert worden.

2. Zu Aufbau und Umfang: Der seit der 1. Auflage 1931 dreiteilige Aufbau – Vorwort, Wörterteil A-Z, bibliographischer Anhang (mit Listen zu einschlägigen Bibliographien, Lexika, Hand- und Wörterbüchern, pädagogischen Hauptwerken, Zeitschriften usw.) – ist auch in der 17. Auflage beibehalten worden (dass

zwischen den Anhängen von Hehlmann und denen von Böhm graduelle Unterschiede bestehen – eine Zeittafel gibt es ab der 12. Auflage 1982 nicht mehr –, kann vernachlässigt werden); der Wörterteil bietet zusätzlich zu den meisten, aber nicht zu allen, Lemma-Texten spezifische Literaturangaben, die in der aktuellen Auflage erstmals nicht mehr (wie in allen Auflagen zuvor) in einer verkleinerten Schrifttype gedruckt sind. Das seit der 15. Auflage eingeführte „größere Buchformat“ ist im Unterschied zur bis dato verwendeten „Taschenbuchausgabe“ beibehalten worden (s. Vorwort zur 15. Auflage).

Im Umfang (Anzahl der Seiten, Anzahl der Lemmata insgesamt und pro Seite) liegt die aktuelle 17. Auflage im Rahmen der bisherigen Auflagen: Sie umfasst 522 Seiten (die seitenstärkste Auflage ist mit 759 Seiten die 14. Auflage von 1994 gewesen, die „dünnste“ mit 230 Seiten die 1. Auflage von 1931), bietet 1.533 Lemmata-Einträge (die meisten, 1.896, sind in der 9., 10. und 11. Auflage von 1971 zu finden, die wenigsten, 1.230, gibt es in der 2. Auflage von 1941), und bei den Lemmata pro Seite kommt die aktuelle Auflage auf 3,0 (der höchste Wert von 5,9 betrifft die 1. Auflage von 1931, der niedrigste Wert von 2,4 gilt für die 14. Auflage von 1994). – Die auf dem Umschlag genannte Angabe von „1.500 Einträgen“ (angesichts von tatsächlich 1533) trifft nun tatsächlich fast genau zu, während die Angaben auf den Umschlägen der 13. Auflage („2.300“) bis zur 16. Auflage (je „2.500“) um 600 bis 800 zu hoch angesetzt gewesen sind.

3. Zum Anspruch: Mit der aktuellen Auflage wird erneut – wie von Böhm 1982 begonnen – ein Vorwort gegeben, das erheblich länger und v.a. viel aussagereicher ist als die vielen Vorworte von Hehlmann (ausgenommen das Vorwort der Auflage von 1941, mit dem Hehlmann die Indienst-Stellung des Wörterbuchs in die Weltanschauung des NS zu legitimieren

versucht). Allerdings gibt das Vorwort der aktuellen Auflage – anders als in der ersten von Böhm verantworteten Auflage von 1982 – keinen Einblick in den „Lemmata-Baukasten“ bzw. in die ordnungsstrukturelle Zusammensetzung der Lemmata nach Bereichen, was andere Lexika – leider, und das kann man als Einbuße von wissenschaftlicher Nachvollziehbarkeit verstehen – auch nicht tun.

Böhm und Seichter nennen im Vorwort drei Absichten, die mit dem Wörterbuch erfüllt werden sollen: (1.) Das Wörterbuch ist gegenüber der vorherigen Auflage aktualisiert worden: es handelt sich um eine „völlig überarbeitete Neuauflage“ (S. 5) gegenüber dem zwölf Jahre zuvor (2005) erschienenen Band; die Kriterien für „völlig überarbeitet“ bzw. für „vollständig überarbeitet“ (so Titelblatt) werden allerdings nicht genannt. (2.) Böhm und Seichter ist bewusst, dass mit der „Aktualisierung“ eine „im weiten Sinne geistes- und kulturwissenschaftlichen Profilierung“ (S. 5) bzw. Positionierung verbunden ist – man mag bei dieser (nicht sehr klaren) Aussage und angesichts der Arbeitsschwerpunkte von Böhm und Seichter vermuten, dass das Wörterbuch die Perspektive der erziehungs- und bildungsphilosophischen Tradition der Erziehungswissenschaft in modifiziert-aktueller Form einnimmt und sich damit teils als Gegengewicht zur Erziehungswissenschaft als qualitativ und quantitativ forschende empirische Sozialwissenschaft und teils als Gegengewicht einer Vernachlässigung des Historischen zu verstehen scheint. (3.) Dass die Vermutung zum Rückgang des Historischen für die Absicht(en) des Wörterbuchs zutrifft, wird deutlich, wenn Böhm und Seichter sagen, dass sie ausgewählte Lemmata in doppelter Perspektive, „sowohl in ihrer historischen Genese als auch in ihrer systematischen Bedeutung“ (ebd.), darstellen möchten. Folglich engen sie das Wörterbuch nicht auf Tagesaktualität ein, sondern

folgen – vielleicht angelehnt an Marquards Wort „Zukunft braucht Herkunft“ – dem Doppel von Historik und Systematik. Wie wichtig ihnen das ist, wird daran deutlich, dass sie mit der Darstellung der Lemmata nicht allein „den aktuellen Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung und ihre Konsequenzen für die pädagogische Praxis“ zeigen wollen, sondern ebenfalls „ausdrücklich [...] das historische Gedächtnis der Disziplin wachzuhalten“ (ebd.) beanspruchen.

4. Zur Auswahl der Lemmata: Es liegt nahe, dass die im Vorwort der aktuellen Ausgabe formulierten Absichten für die Auswahl der Lemmata eine Rolle gespielt haben: Denn zum ersten wird angekündigt, zusätzlich zu theoretischen, praktischen, institutionellen und weiteren Fachbegriffen auch „historische Epochen“ (S. 5) zu erläutern; wenn – zum zweiten – die Bewussthaltung des Historischen wichtig ist, dann liegt es ebenfalls nahe, dass bestimmte „Helden und Denker“ (wie J. Dolch es 1931 genannt hat) Lemmata erhalten haben, d.h. „VertreterInnen der Disziplin, die theoriebegründende und/oder Hauptwerke der Pädagogik vorgelegt oder Herausragendes in Erziehung und Bildung geleistet haben“ (ebd.). Und schließlich – drittens – werden „Bildungs- und Erziehungssysteme“ (ebd.) anderer Länder vorgestellt und damit die internationale Dimension von Erziehungswissenschaft nicht vernachlässigt. Aber dass Epochen, Personen und Länder in Form von Lemmata vorkommen, ist bereits Teil der „Standard-Ausrüstung“ des Wörterbuchs von Anfang an gewesen, und Böhm/Seichter halten daran fest und sind sie darin alternativen Wörterbüchern wie denen von Schaub/Zenke, von Keller/Nowak oder von Köck/Ott (jeweils in mehreren Auflagen erschienen) überlegen.

5. Zum Adressatenkreis: Böhm und Seichter wenden sich mit dem Wörterbuch „sowohl an die Disziplin als auch an

die Profession“ (ebd.) und haben damit „sowohl für Wissenschaftler und Praktiker, aber vor allem auch für Studierende der Disziplin Erziehungswissenschaft geschrieben“ (ebd.). Eine so differenzierte Adressierung hat Hehlmann hingegen nicht vorgenommen (er schreibt nur von „dem Benutzer“), und ähnlich undifferenzierte Adressierungen findet man in den gegenwärtigen Konkurrenzwerken von Schaub/Zenke, von Keller/Nowak und von Köck/Ott, die jeweils nur eine Adressierung an professionell pädagogisch Tätige (incl. allerdings Studenten) vornehmen.

6. Mit diesen Informationen zu Umfang, Anspruch, Lemmata-Auswahl und Adressatenkreis liegen einige Parameter vor, die prüfend an die aktuelle 17. Auflage angelegt werden können, zusätzlich werden an Beispielen ausgeführte Vergleiche mit der 16. Auflage angestellt (bei gelegentlichen Rekursen auch auf frühere Auflagen).

Dass ein Wörterbuch mit einer jeweils neuen Auflage aktualisiert wird, ist zum Nachweis seiner Existenzberechtigung zwingend nötig (außer wenn mehrere Auflagen im gleichen Jahr erscheinen). Solche Aktualisierungen sind beim „Wörterbuch der Pädagogik“ bis zur gegenwärtigen Auflage fast immer vorgekommen. Dass dabei der Grad der Aktualisierung von Auflage zu Auflage schwankt bzw. mal mehr, mal weniger neue Begriffe aufgenommen und bisherige entfernt worden sind, mag teils an zeithistorischen Umständen liegen, teils am Wechsel des Verfassers wie im Falle von Böhm 1982 oder von Böhm und Seichter für die aktuelle Auflage von 2018, die gelegentlich neue Akzente als in vorigen Auflagen setzen, und es mag auch an der Kumulation von zehn oder mehr Jahren (so bei der 2., der 4., der 11. und der 17. Auflage) und damit einhergehenden Veränderungen der Disziplin Erziehungswissenschaft liegen. In besonders starkem Maß jedenfalls – so kann quantitativ ergänzt werden – kommen viele Lemmatilgungen

und neue Lemmata vor in der 2. Auflage 1941, in der 4. Auflage 1953, in der 12. Auflage 1982 und in der aktuellen Auflage 2018.

Zum Nachweis, dass die aktuelle 17. Auflage stärker als einige vorangegangene Auflagen aktualisiert worden ist, ist anzuführen, dass z.B. sich in der 13. Auflage 78 neue Lemmata befunden haben, während nur sechs aus der Vorgängerauflage nicht übernommen worden sind, für die 14. Auflage sind es 93 neue und 13 entfernte, für die 15. Auflage 58 neue und fünf entfernte, für die 16. Auflage 63 neue und sechs entfernte. Die aktuelle Auflage bietet gegenüber der 16. Auflage sowohl 30 Lemmata, die zu mehr als 50 % aktualisiert worden sind (z.B. „Beratung“, „Schule“, „Bildungsforschung“), als auch 24 ganz neu abgefasste (z.B. „Identität“, „Schwerhörigenpädagogik“, „Behinderung“, „Sonderpädagogik“) sowie 89 neu aufgenommene Lemmata. Hingegen sind 432 (!) Lemmata der Vorgängerauflage entfernt worden, darunter 216 Personenlemmata und 16 Regionalartikel. Insgesamt sind nur fast 30,0 % der Lemmata der 16. Auflage ohne jede Veränderung in die 17. Auflage übernommen worden; das bedeutet, dass die neue Auflage zu etwa 70,0 % (teils zu mehr, teils zu weniger als der Hälfte des früheren Lemmatextes) verändert worden ist.

Sieht man sich die gegenüber der Vorgänger-Auflage von 2005 neu aufgenommenen Lemmata an, dann sind (a) etliche den Veränderungen im Kontext des Bologna-Prozesses zuzuschreiben (z.B. „Akkreditierung von Studiengängen“, „Diploma Supplement“, „ECTS“, „Exzellenzinitiative“, „Hochschulranking“, „Steuerung“, „Workload“); andere Lemmata (b) wie z.B. „Blended Learning“, „Diversity“, „Gerechtigkeit“, „Geschlecht“, „Informationsgesellschaft“, „Inklusion“, „Missbrauch“ weisen auf neu aufgekommene und intensiv diskutierte Themen und Problemstellungen der

Erziehungswissenschaft hin. Schließlich (c) gibt es Lemmata, bei denen man erstaunt sein kann, warum sie nicht bereits in der Vorgängerauflage von 2005 (z.B. „Diskurs“, „Habitus“, „Migration“, „Resilienz“) oder in noch früheren Auflagen zu finden sind (z.B. „Laborschule Bielefeld“, „Moderne“, „Moral“, „Neuhumanismus“, „Prävention“, „Sexualität“, „Sozialwissenschaft“, „Systematische Pädagogik“). Es ist aber nahezu selbstverständlich, dass es immer Lemmata gibt, die irgendjemand als fehlend moniert, während es m.E. wichtiger ist, dass sie irgendwann überhaupt in den Bestand aufgenommen werden (das Lemma „DGfE“ z.B. liegt erst ab der Auflage von 2005 vor, also rund 40 Jahre nach ihrer Gründung; „Laborschule Bielefeld“ hat in der aktuellen Auflage den überhaupt ersten Eintrag; Lemmata zu „Schelsky“, „Picht“ oder „Dahrendorf“ und Überblickslemmata zu „Teildisziplinen“ und zu „Nachbardisziplinen“ fehlen). Am Rande bemerkt gibt es auch Lemmata (z.B. „Eros“, „Wissen“ oder das Lemma „Ruhloff“), die in früheren Auflagen berücksichtigt sind, dann in einer oder mehreren Auflagen gefehlt haben und schließlich wieder vorkommen.

Der v.a. für Studierende wertvolle Anhang mit Literaturangaben zu Lexika, Hand- und Wörterbüchern, zu Einführungen in die Pädagogik, zu laufenden Zeitschriften, zur Geschichte der Pädagogik (nach Epochen unterdifferenziert) und zu „Hauptwerken der internationalen Pädagogik“ ist ebenfalls, wie die Lemma-Texte, aktualisiert worden und, verglichen mit früheren Auflagen, im Aufbau nahezu gleichgeblieben.

Insgesamt gesehen wird die neue Auflage den drei erklärten Absichten (s.o.) gerecht: Das Wörterbuch ist durchweg aktualisiert worden, die historisch-systematische Akzentuierung ist ebenso stark erkennbar wie eine „im weiten Sinne geistes- und kulturwissenschaftlichen Profilierung“ (S. 5). Den Adressaten kann es einen

guten ersten und allgemeinen Überblick geben, ohne teildisziplinäre Hand- und Wörterbücher (etwa solche der Sozialen Arbeit oder der Berufspädagogik) ersetzen zu können bzw. zu wollen, die man in Auswahl im Anhang auch noch gelistet findet.

7. Einwände: Vier Aspekte halte ich bei der 17. Auflage des Wörterbuchs für problematisch: Zum Einen verfolgen Böhm und Seichter zwar die o.a. „geistes- und kulturwissenschaftlichen Profilierung“, aber da (vielleicht aus Platz- und Kostengründen?) 216 Personenlemmata der Vorgängerauflage getilgt worden sind und wenn darauf im Vorwort nicht hingewiesen wird, dann scheint unter der Hand noch eine weitere Akzentuierung vorzuliegen, die überwiegend (längst) verstorbene und vielleicht nicht mehr sehr bekannte Personen (z.B. Gansberg, Kupffer, Thaulow ...) betrifft, allerdings sind auch die Lemmata zu Ingenkamp, Koch, Lenzen, Prange, Specht, Terhart, Thiersch, Wagenschein, Winkler ... und sogar zu Herder, Lessing, Reichwein in der aktuellen 17. Auflage nicht mehr zu finden: Das scheint mir nur noch bedingt mit dem Anspruch vereinbar zu sein, „ausdrücklich [...] das historische Gedächtnis der Disziplin wachzuhalten“ (S. 5). Überdies kann ich mir die entsprechenden Kriterien für Tilgungen nicht schlüssig erklären, während Einträge zu Adler, Erikson, Freud, Foerster und Kriek nach wie vor zu finden sind. – Zum Zweiten sind die verbliebenen Personenlemmata fast ausnahmslos umgeschrieben worden; hier ist eine seit der 1. Auflage von 1931 bestehende Struktur aufgegeben worden, insofern die berufsbiographischen Angaben (s. z.B. den Eintrag zu Petzelt) fortgefallen sind. Das mögen manche Leser nicht bedauern, aber für mich (bereits als Student) sind diese Angaben oft sehr hilfreich gewesen, und aus Sicht der Wissenschaftsforschung ist ihr Fehlen bedauerlich. – Zum Dritten scheinen manche Lemmata überflüssig (z.B. „Midlife-crisis“,

„Verdrängung“, „Verleugnung“ ...), aber, wie bereits gesagt, die „optimale“ von allen Seiten begrüßte Auswahl bei Wörterbüchern wird es wohl nicht geben (selbst einem ggf. vollständigen Lexikon würde dann der schiere Umfang zum Vorwurf gemacht werden). Zum Vierten schließlich sind mir einige normative Wendungen z.B. in den Lemmata „Didaktisches Dreieck“ (z.B. „trivial anmutend“), „Evidenzbasiert“ (z.B. „seines philosophischen Sinngehalts entleerter Begriff“), „Historisch-systematische Methode“ (z.B. „als ein Verlust zu verbuchen“) aufgefallen, deren Fehlen ich begrüßen würde. – Dass nicht alle Leser jedem Lemmatext ohne Vorbehalte zustimmen, ist nicht erwarten (ich bin nicht zufrieden z.B. mit dem Eintrag zur „Goldenen Regel“, weil der distanzierende Vergleich zum „Kategorischen Imperativ“, zu dem es übrigens kein Lemma gibt, nicht hergestellt wird, und aus welchem Grund die Lemmata „Allgemeine Pädagogik“ und „Systematische Pädagogik“ nicht zu einem Artikel zusammengefasst worden sind, ist mir nicht deutlich geworden).

8. Das Objektivitätsproblem – ein Rückblick: Ich will Böhm und Seichter ausdrücklich vor dem möglichen Kritikpunkt der Positionalität in Schutz nehmen: Ohne eine Position ist ein solches Wörterbuch nicht zu erstellen, und dieses Objektivitätsproblem ist (s.o.) Böhm und Seichter bewusst, wenn und weil sie die Leitlinien ihrer Arbeit im Vorwort (S. 5 f.) offenlegen.

Wie anders und Objektivität gar nicht erst anstreben das aussehen kann, hat der oben bereits erwähnte Hehlmann mit seinen Auflagen aus den Jahren 1941 und 1942 auf höchst ungute Weise demonstriert und als NS-Karrierist (s. den entsprechenden Eintrag bei wikipedia) das Wörterbuch gefügig in den Dienst des Nationalsozialismus gestellt (kurioserweise kommt das Lemma „Gewissen“, das noch in der 1. Auflage enthalten war, in der 2. und 3. Auflage nicht vor, so dass man fast

sagen kann, diese Auflagen Hehlmanns sind „gewissenlos“): Diese beiden Auflagen umfassen, gegeneinander verrechnet, durchschnittlich ca. 1.242 Lemmata, die Hehlmann zu ca. 80,0 % (= ca. 990 Lemmata) mit nationalsozialistischen Begriffen und Personen durchsetzt hat, während andere Personenlemmata, die noch in der 1. Auflage von 1931 enthalten gewesen sind, getilgt worden sind (z.B. Adler, Blüher, A. Fischer, Freud, Litt, Scheler, Stern), aber dem NS verpflichtete Personen (z.B. Bäumler, Chamberlain, Rosenberg, Rust, Schemm, Sturm) eigene Lemmata erhalten haben. Außerdem hat Hehlmann gar nicht erst damit begonnen, die in der 2. und 3. Auflage zu findenden nationalsozialistisch einschlägigen Lemmata (z.B. „Nationalsozialismus“, „Hitlerjugend“, „Bund deutscher Mädel“ oder „Rasse“) ab der 4. Auflage umzuschreiben, sondern er hat sie in alle folgenden Auflagen allesamt gar nicht aufgenommen und damit ignoriert (selbst noch in der 11. Auflage 1971 kommt der NS, außer mit ein paar Andeutungen in der „Zeittafel“, mit keinem Wort vor), so, als hätte es all das gar nicht gegeben (Genaueres kann man in der Rezension von F. W. Hossbach in der „Neuen Sammlung“, Jg. 1968 nachlesen). Entsprechend hat Hehlmann mit der 2. Auflage von 1941 eine tendenziöse Revision der Auflage von 1931 vorgenommen, und er hat mit der 4. Auflage 1953 eine zweite tiefgreifende und ebenfalls problematische Revision folgen lassen (ohne sie jemals revidiert zu haben). Erst mit der Übernahme durch Böhm 1982 erscheint das „Wörterbuch der Pädagogik“ als „Neufassung“ (so das damalige Vorwort) und ist als neue gründliche, nötige und wohlthuende Revision der editorisch verfälschenden und verstellenden Arbeit Hehlmanns zu lesen

(ab dieser Auflage sind Lemmata zum NS eingebaut und der von Hehlmann stark verfolgte psychologische Einschlag wird deutlich zurückgenommen, zahlreiche Personen- und Länder-Lemmata kommen hinzu u.a.m.). In dieser von Böhm seit 1982 begründeten humanistischen und personalistischen Tradition steht erfreulicherweise auch die aktuelle Auflage des „Wörterbuchs der Pädagogik“.

9. Fazit: Insgesamt schätze ich dieses Wörterbuch überaus, weil es (fast immer) einen jeweiligen Begriff zuverlässig und präzise darstellt, weil es erneut um wichtige neue Begriffe für die Erziehungswissenschaft ergänzt ist und weil die Literaturangaben (wie auch in früheren Auflagen) erneut aktualisiert sind.

Ich empfehle das „Wörterbuch der Pädagogik“, ausdrücklich auch den Literaturanhang, nachdrücklich, aber bedaure, dass viele Studierende es nicht nutzen (wohl auch deshalb, weil es nicht online verfügbar ist) und deshalb nicht wissen, wie schnell sie einen literaturgestützten Überblick über einen Begriff erhalten. Sie könnten im Anhang auch rasch herausfinden, welche weiteren Lexika, Zeitschriften, Einführungen in die Pädagogik und ihre Geschichte es gibt, die ihnen bei der Anfertigung ihrer schriftlichen Arbeiten überaus nützlich wären. Für Studierende insbesondere im BA- und MA-Hauptfachstudium Erziehungswissenschaft halte ich dieses Wörterbuch (vielleicht noch ergänzt um das von Schaub/Zenke, die einige andere Akzente setzen als Böhm/Seichter), wenn man ernsthaft studieren und die jeweilige Struktur (und ihre Verästelungen) sowie die aktuelle Literaturlage der Erziehungswissenschaft im Blick behalten will, für völlig unentbehrlich.

Peter Kauder

BUCHBESPRECHUNG

Skiera, Ehrenhard: Erziehung und Kontrolle. Über das totalitäre Erbe in der Pädagogik im ‚Jahrhundert des Kindes‘, 240 S., Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2018.

Das Dilemma jedes pädagogischen Handelns besteht darin, dass die Handelnden die pädagogischen Prozesse charakterisierenden Kontingenzen nicht überwinden können, so sehr sie dies vielleicht auch wünschten. Angesichts der Schwierigkeit, nicht zu wissen, wie ‚bei dem Zwange zur Freiheit zu erziehen‘ sei, behilft sich die pädagogische Praxis entweder mit der Negation des Dilemmas, seiner Elimination oder dem Hinweis, es gelte, eine unmittelbare Zweck-Mittel-Relation auszuschließen und die jedem erzieherischen Handeln inhärenten Mehrdeutigkeiten zu bearbeiten. Dass dieser Ratschlag selber eine erziehungsreformorientierte, glänzend-euphorisch daherkommende Vorderseite, aber eben auch eine oft versteckte, manchmal gar negierte oder ignorierte Rückseite mit sich trägt, beschreibt Ehrenhard Skiera in seinem gut zu lesenden Band worin er das ‚totalitäre Erbe‘ in der Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts thematisiert.

Die Reformbestrebungen der vorletzten Jahrhundertwende und die damaligen Schulerneuerer stehen exemplarisch für euphorisierende, ausufernde Aspirationen, die der Pädagogik eine Reihe von Machbarkeitsszenarien beschert haben. So stilisierten die damaligen Protagonisten

der pädagogischen Erneuerung das Kind zum Hoffnungsträger einer ‚neuen Gesellschaft‘, während sie sich selber als Heiler einer erkrankten Welt verstanden. Allerdings propagierten die meisten unter ihnen allenfalls eine ‚konservative Revolution‘, indem sie eine lediglich ‚regressive Modernisierung‘ befürworteten, was erst nachträglich evident wurde. Neben Siegfried Bernfeld (1925) fragten nach dem Ersten Weltkrieg auch andere Skeptiker entgrenzender Wirkungsannahmen gegenüber pädagogischem Handeln nach den großen Hoffnungen in erzieherische Prozesse und nach den Prämissen einer ‚neuen Erziehung‘. Im späteren 20. Jahrhundert finden sich in Europa für diese skeptische Position weitere Beispiele: Der törichte Glaube totalitärer Staatspädagogiken in die Macht der Erziehung oder die überbordenden und überbündenden Wünsche an pädagogisches Handeln beim Aufbau einer ‚neuen Gesellschaft‘ nach 1945, nach 1968, nach 1989 – nach allen gesellschaftlichen Krisen. Bezogen auf den schulischen Unterricht lassen sich weitere Sachverhalte heranziehen, etwa das Vertrauen der kybernetischen Didaktik und die von ihren Exponenten uneingelösten Versprechen in den Erfolg kleinschrittig und kontrolliert verlaufenden Lernens oder die ungebrochene Zuversicht in den Gang von Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schulen seien zu autonomisieren.

Solche Beispiele illustrieren, dass die Erziehungs- und Bildungspolitik den pädagogischen Sektor immer wieder als ‚trouble-shooter‘ instrumentalisiert, indem sie ihn dazu verpflichtet, soziale Notlagen zu entschärfen. Was die Gesellschaft politisch beschäftigt, soll die ‚Pädagogik‘ bearbeiten. Damit sind pädagogische

Institutionen zum Krisenmanagement gerufen, denn sie sollen nicht erfolgte oder fehlgeschlagene politische Interventionen pädagogisch begleitet nachholen – mittels institutioneller, administrativer, baulicher, schulpädagogischer, didaktischer und sozialpädagogischer Interventionen. Eine dieser ‚Hochzeiten‘ pädagogischer Reformbestrebungen (nicht nur in schulischen Kontexten) ist die Epoche nach 1900. Ehrenhard Skiera leuchtet sie unter dem spezifischen Fokus, den der Autor auf die pädagogische Praxis richtet, informativ und detailliert aus, indem er das Verhältnis von Erziehung und Kontrolle in den Blick nimmt, dabei aber nicht nur den Druck von außen auf die Erziehung schildert, sondern auch auf die selbstinitiierten Angleichungsvorgänge innerhalb der Pädagogik verweist. Wie geht der Autor vor?

Der Band weist elf Kapitel auf. Nach gut nachvollziehbaren einleitenden Bemerkungen (1. Kapitel) zur Frage der Ausprägung totalitären Denkens und ihren Transzendenzbezüge in damaligen Erziehungskonzeptionen und dem Hinweis darauf, dass trotz des Fokus‘ auf totalitäre Strukturen, Tendenzen und Ideologeme in der Pädagogik es nicht darum gehe, die Indienstnahme/Indienststellung der Pädagogik/von Pädagogen in totalitären politischen Systemen zu erörtern (S. 15), verweist Skiera auf den Sachverhalt, dass die Pädagogik selbst und oft „ohne Not“ oder innere Notwendigkeit, darum auch die Theorie von der Erziehung bis hinein in praktische Massgaben eine totalitäre Signatur ausgebildet“ habe. Tendenziell sei damit immer ein unbedingtes Machtverhältnis etabliert worden, das „letztlich die unumstößliche Unterordnung des Besonderen“ (ebd.), also des heranwachsenden Individuums, unter die strikten Gebote eines „angeblich Allgemeinen oder Höheren“ (ebd.) verlangt habe.

Nachdem er (2. Kapitel) auf die existentiellen Verlusterfahrungen und die sie hervorruhenden Rettungsvisionen, die sich in pädagogischen, lebensreformerischen und politischen Sinnkonstruktionen des beginnenden 20. Jahrhunderts manifestieren, verwiesen hat, schärft Skiera die Fragen seiner Studie und die sie leitenden Aspekte (S. 35 ff.): Es geht ihm um die theoretische Begründung erzieherischer Kontrolle und die korrigierenden Zwangseinwirkungen in exemplarisch herangezogenen Erziehungskonzeptionen, die mit dem Begriff ‚Regierung‘ (Herbart) oder dem Terminus ‚Disziplinierung‘ charakterisierbar sind. Die These: Vielfach binden (entgegen ihrem Selbstverständnis und ihrer Rhetorik) Erziehungs- und Schulkonzepte implizit oder explizit ihre Legitimationsstrategien und Handlungsmaximen an die „vermeintlich absolute Gültigkeit ihrer epistemologischen Prämissen und des daraus generierten Wissens“ (S. 36). Im folgenden Abschnitt (3. Kapitel) beschreibt der Autor, gleichsam als ersten Beleg für seine These, den Reiz und die Folgen einer ‚maximal optimierten‘ Kontrolle in erzieherischen Prozessen, deren Verlauf sich auf einem Kontinuum zwischen gesellschaftlicher Anpassungsforderung und individueller Widerständigkeit bestimmen lässt. In diesem Teil des Bandes umreißt er auch den panoptisch angelegten, totalitären Kontrollraum in seiner Funktion als eine ‚heilende Vision‘ (S. 46). Im nächsten Teil (4. Kapitel) zieht Skiera Pico della Mirandola als den Mitschöpfer eines leibfernen Erkenntnissubjekts heran und verweist auf die Schwierigkeit, in neueren Erziehungstheorien totalitäre Ideologeme überhaupt zu erkennen, bevor er die oft kaum bemerkbare Macht des Konstrukts eines ‚grandiosen Erkenntnissubjekts‘, dessen pädagogische Effekte und die ‚martialischen Implikationen‘ solcher Prämissen schildert.

Den materialreichen und informativen Hauptteil der Studie machen die fünf exemplarisch herangezogenen Konzepte aus: Die Bearbeitung der Ideologeme, Reformmotive und Impulse in Ellen Keys ‚Das Jahrhundert des Kindes (5. Kapitel), der Hinweis auf die Standpunkte, Konfliktzonen und Widersprüche der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Reformpädagogik (6. Kapitel), die Darstellung einer Erziehung als Einfügung in das kosmisch-göttliche Entwicklungsgesetz als Normalisationsprozess bei Maria Montessori (7. Kapitel), Rudolf Steiners Erziehung im Licht der ‚Vergeistigung des Menschen‘ (8. Kapitel) und die Analyse von Pavel P. Blonskij's Weg zu einer pädagogischen und soziobiologischen ‚Anthropotechnik‘ mittels einer industriellen Arbeitsschule (9. Kapitel). Im abschließenden Teil (10. Kapitel) zieht der Autor die ausgelegten Fäden unter dem Blickwinkel seiner These zusammen, wenn er die damalige Ansicht über die Erziehung des Kindes als ‚Werkzeug der Evolution‘ beschreibt und nochmals auf die totalitären Implikate der herangezogenen Erziehungsmodelle verweist, wo Kontingenzen eliminiert, direkte Zweck-Mittel-Relationen

etabliert, Kontrollräume als Visionen einer guten Zukunft beschrieben und als überheblich („grandios“) konzipierte Erkenntnissubjekte und grenzennegierende ‚richtige Wege‘ der Erziehung‘ hervorgehoben werden – sowohl, was ‚alte‘ Erziehungspraxen des 19. Jahrhunderts betrifft, als auch mit Blick auf die damals als ‚neu‘ proklamierte Erziehung.

Nach der Lektüre lässt sich fragen, ob die Perspektive auf das Verhältnis von Erziehung und Kontrolle, was die Zeit nach 1900 angeht, nicht erweiterbar wäre – was zu einem hinsichtlich des pädagogischen Handelns generalisierten erziehungswissenschaftlichen Forschungsansatz führen würde. Skieras anschauliche Beispiele („Jahrhundert des Kindes“, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Pavel P. Blonskij) zur Konstruktion des ‚Grandiosen Erkenntnis-subjekts‘ und damit zur Funktion des ‚absoluten Wissens‘ in Pädagogik und Politik bilden einen gehaltvollen Ansatz aufgrund eines theoretisch versiert abgesicherten Rahmens, den zeitlich auszudehnen sich sicher lohnt.

Hans-Ulrich Grunder

SELBSTANZEIGE

Kobow, Beatrice Sasha:
Der Sprung in die Sprache
oder Denken als-ob, Paderborn
(Mentis) 2019, 390 Seiten, € 69,
zugleich Habilitationsschrift,
Universität Leipzig.

Der Teppich unserer Kultur und Sprache, der Praxen und Normen, der Ideen, Geschichte und Wissenschaften, der den Hintergrund unserer Gegenwart bildet, ist an vielen Stellen zerschissen und in einem Zustand der Auflösung begriffen. Unser Handeln ist darauf ausgerichtet, diesen Teppich zu restaurieren. Wenn ein Einzelner handelt, so ist es, als zöge er einen Faden aus dem Gewebe des großen Teppichs und knüpfte diese Stelle des Teppichs neu. So entsteht das Bild des Teppichs an allen Stellen jeweils neu und anders, jedoch nach der Vorlage und als Bearbeitung der alten Muster, unter Verwendung des vorhandenen Materials.

Mit dieser Gobelin-Metapher soll veranschaulicht werden, wie das absichtliche Handeln des Einzelnen vor einem komplexen, kulturell geformten, kontingenten Handlungshintergrund stattfindet und möglich wird. Die analytische Philosophie-tradition stellt die These von einem Handlungshintergrund auf, um einen Regress bei der Erklärung des absichtlichen Handelns zu vermeiden. Die phänomenologische Tradition kommt zu der gleichen These aus anderem Grund – über die Frage nach der persönlichen Autonomie des Individuums und seiner Situiertheit in

historisch und kulturell determinierten Situationen. Welche Struktur dieser Handlungshintergrund hat und wie absichtliches Handeln vor einem Hintergrund der nicht-intentionalen, überindividuellen Strukturen möglich ist, dem wird in der Arbeit theoretisch nachgegangen.

Meine Arbeit stellt die Ergebnisse meiner Studien zur Konstitution des handelnden Ich vor, wie es für eine bestimmte Art der Analyse, die sozialontologische Analyse, relevant wird. Ich versuche zu zeigen, dass eine Konzeption des handelnden Ich in dieser Analyse sich aufspannt zwischen einem kulturellen Hintergrund, der das Handeln ermöglicht, und dem selbst-reflexiven Cogito, das die Sozialontologie in Folge einer bestimmten sprachphilosophischen Wendung als kartesisches Erbe angenommen hat. Damit ist zunächst der Rahmen für das, was die Arbeit leisten möchte, gesteckt – geht es mir darin doch in erster Linie um eine aus meiner Sicht notwendige Ergänzung und partielle Revision des Paradigmas der gegenwärtigen Sozialontologie. Das inhaltliche Anliegen der Arbeit ist es, zu zeigen, wie ein kulturell-kontingenter Handlungshintergrund dem einzelnen Handelnden gegenwärtig ist, wie er handelnd beeinflusst und geformt wird und wie der Sprache dabei als Ermöglichungsstruktur des Handlungshintergrundes zentrale Bedeutung zukommt. Methodisch verbindet die Arbeit systematische Überlegungen mit der Exegese ausgewählter historischer Quellen, um die Problemstellung in einer historischen Genese zu verankern, die die Desiderate der Theorie klarmacht. Die Ergebnisse der Arbeit sind die Rehabilitation der Fiktion nach Hans Vaihinger, die Ergänzung der Erklärung der deontischen Strukturen der

Gesellschaftlichkeit (nach John R. Searle) um das mentale Als-ob als Voraussetzung von Deklarationen und die Einführung der Geist-auf-Geist-Passrichtung in diese Erklärung, die Überwindung des ‚Sprachschreck‘ für eine Rekonstruktion unserer sprachlichen Werkzeuge als Schlüssel zur Schaffung eines Handlungshorizontes und das Nachzeichnen des Bildes des Handelns in der Vorstellung des Handelnden mit besonderem Augenmerk auf Selbstbezüglichkeit und Haltung.

Die Grenze des traditionellen Handlungsbegriffes, das ein sich selbst Zielsetzendes und Mittel wählendes Subjekt zum Autor der Handlungsabsichten und zum Träger von Verantwortung macht, liegt in der (semantischen) Krise dieses Subjektes. Ausgehend von der Frage nach dem Handeln mit Gewalt wird die Schlüsselunterscheidung der ‚analytischen‘ Gesellschaftstheorie bei Searle diskutiert, der zwischen roher und deontischer Gewalt eine kategorische Grenze zieht. Weitere Momente einer (existentialistisch informierten) Handlungsanalyse sind die Rolle der Selbstreflexion für das Handeln und das Nachdenken über die Möglichkeit eines ‚acte gratuit‘, das die Unfreiheit des Einzelnen und damit das Paradox der Verantwortlichkeit für das Handeln zeigt. Diese Aspekte werden besonders in Auseinandersetzung mit Hans Bernhard Schmidts Arbeiten vorgenommen, in der Diskussion seiner Auslegung der Milgramschen Lernexperimente als Kritik am Konstrukt der ‚moralischen Integrität‘ und in der Diskussion seiner Einschätzung der Bedeutung des ‚sub specie boni‘-Prinzips. Dem ‚nostrischen‘ Projekt Schmidts, das eine *kritische* Neukonstitution des zerbrochenen Wir und wechselweise eine Kritik am ontologischen Individualismus versucht, stelle ich eine Rekonstruktion des Ich als konstituiert durch dieses Wir zur Seite, die den methodologischen Individualismus einschränkt und die Gemeinschaft

und Sprache als Ermöglichungsstruktur für das einzelne Handeln sieht. Soziales Verstehen und Wir-Gefühl sind viel rudimentärere Phänomene als intentionales kommunikatives Handeln. Was uns aber zur gesellschaftlichen Deontik hinführt, ist das spezifische kommunikative Kooperieren mit dem (einzelnen) Anderen in einer konkreten Situation. Das Kommunikations-Verstehen (nach Paul Grice und Georg Meggle) unter Einbeziehung von Gemeinschaftlichkeit als Voraussetzung sind weitere Bausteine einer sozialontologischen Erklärung des Handelns. Ausgehend von diesen existentialistischen und kommunikationstheoretischen Überlegungen und unter der Annahme der sprachphilosophischen Prämisse, dass dem Sprachhandeln eine besondere Stellung für die Schaffung eines Handlungshorizontes zukommt, rekonstruiere ich, welches Bild des Handelns in der Vorstellung von Handelnden und Sprechern angenommen werden muss, um ein erfolgreiches Handeln zu erklären.

Im Sprachschreck, wie wir ihn bei Friedrich Nietzsche, Fritz Mauthner und auch Ludwig Wittgenstein sehen, der sich aus einem Kulturpessimismus zu Beginn der Moderne speist, sehen wir ein Ursprungsmoment der heutigen Sozialontologie. Die Beschäftigung mit diesem Ursprung kann uns helfen, eine Strategie zur Überwindung des Sprachschrecks zu entwickeln, die die Aporie der Sprachkritik überwindet, die Gesellschaft als Ermöglichungsstruktur begreift und damit den Kulturpessimismus überkommt. Die Sprachkritik der Proto-Sozialontologen ist in erster Linie eine Fiktionskritik. Die Rehabilitation der Fiktionen ist darum ein Weg aus der semantischen Krise. Eine Aufgabe der Sprache ist es, unseren persönlichen Einfluss gegenüber überpersönlichen Belangen und Werten zu garantieren, wie dies William James in seiner Darstellung der ‚Varieties of Religious Experience‘

als grundlegende Forderung des Individuums an die es erschaffende Ordnung formuliert. Eine pragmatische Wende zur Überwindung des Sprachschrecks, wie sie meine Arbeit vorschlägt, rückt diese Aufgabe ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

Bei Hans Vaihinger finden wir den Versuch einer Erklärung der Denkfigur des Als-ob, die diese aus der Perspektive des Erkenntnistheoretikers als psychische (organisch-biologische) Reaktion auf die Reize der Umwelt zeigt, zugleich aber das Augenmerk auf die Selbstreflexivität der gedanklichen Figur richtet, d.h. der besonderen Wissbarkeit der Rolle und Funktion unserer logischen Denkwerkzeuge Rechnung zu tragen versucht. Die Charakterisierung der Voll-Fiktion als vorläufig, zielgerichtet, selbstwidersprüchlich und bewusst-falsch geht auf die funktionale Analyse des Denkens zum Handeln zurück. Vaihingers Position zusammengefasst ist etwa diese: Die Denkfigur des Als-ob bezeichnet eine besondere Form der Selbst-Erkenntnis. Auf allgemeiner Ebene drückt die Denkfigur des Als-ob ein Verständnis der Natur des Denkens aus. Die Als-ob-Haltung gegenüber Gedanken und Ideen einzunehmen, bedeutet, zu erkennen, dass mentale Repräsentationen Fiktionen sind – der Denker räumt damit den Unterschied zwischen der mentalen Repräsentation und dem abgebildeten Zustand der Welt ein. Vaihingers Modell erlaubt, die historische Genese von Wissen sowohl für die gesamte Menschheit, als auch für individuelle Denker zu beschreiben. Seine Grenzen sind in der Beschränkung auf erkenntnistheoretische Fragestellungen und auf der Nichtthematisierung der Konventionalität von Wissen in Wissensgemeinschaften und der Abwertung der Sprache als Ort der Fiktion (im Unterschied zu Bentham) zu sehen. Zunächst wird Vaihingers Position rekonstruiert. Dabei sind vor allem die spezifische Definition der Fiktion als eine besondere

Form des Als-ob-Urteils, das Gesetz der Ideenverschiebung, das beschreibt, wie eine Idee dem Denker entweder dogmatisch, hypothetisch oder im Modus des Als-ob erscheint, und die unterliegenden Prämissen der Theorie wichtig. Verschiedene Aspekte der erkenntnistheoretisch-pragmatischen Theorie Vaihingers werden diskutiert, z.B. die Funktion des Begriffs ‚Wahrheit‘ in einem doppelten Erklärrahmen, eine Einordnung der Theorie in die Rezeption ihrer Zeit und die Darstellung der heutigen, bisher eher bescheidenen Vaihinger-Renaissance in wissenschaftsphilosophischen Kontexten, sowie eine kurze Darstellung der Auffassung Vaihingers von Kant und Nietzsche, als deren ‚Vervollständiger‘ sich Vaihinger versteht.

Meine These ist die, dass die positive Rekonstruktion eines heuristischen Fiktionsbegriffs zur Erklärung des Handlungshintergrundes unerlässlich ist: erstens, weil das Als-ob als mentaler Zustand einen Teil der Gelingensbedingungen von Deklarationen ausmacht; zweitens, weil Teile der sozialontologischen Rekonstruktion nach Searle selbst als Fiktionen in Vaihingers Sinn verstanden werden können und dies das Verständnis der Erklärung vertieft; drittens, weil wir mit Hilfe von heuristischen Denkwerkzeugen wie dem Als-ob und der Fiktion die Struktur des Handelns verstehen und uns dieses Verstehen zu Handeln macht. Unser ‚logisches Gewissen‘ (nach Vaihinger) führt uns die wesentlichen Kategorien unserer Verfasstheit als Handelnde und als Sprecher vor Augen. Dieses Begreifen ermöglicht uns das Handeln, und es stellt zugleich auch sicher, dass wir als Einzelne nicht nur Rädchen im Getriebe des Gesellschaftlichen sind, sondern dass unsere Belange Bestand haben und wir kausal wichtig werden.

Der vielleicht wichtigste, aber zugleich auch evidenteste Begriff, den meine Arbeit dem Status Quo der Diskussion hinzufügt, ist die Idee einer Geist-auf-Geist

Passrichtung. Sie basiert auf der Beobachtung, dass wir uns auf Wirklichkeit erkennend und handelnd beziehen, dass aber die Beziehung zum anderen Geist (mit seinen mentalen Inhalten, die uns veräußerlicht als abgeleitete Intentionalität begegnen) genauso wesentlich ist und wir dies in einer neuen Passrichtung ausdrücken können. Ein Handeln richtet sich aus an diesen drei Formen des Passens – es hängt ab von der Repräsentation des Status Quo der Welt, von der Intention, die diesen Status Quo handelnd verändern will und von der Anerkennung der anderen, die das Handeln (das sich im Bereich der Deontik, d.i. in einem Bereich des Dürfens und Müssens bewegt) als symbolisches Unterfangen unterstützen. Wird das Als-ob in die Erklärung der deontischen Beziehungen zwischen Handelnden mit einbezogen, so kann sowohl eine phänomenologische Beschränkung überwunden, als auch eine bloße numerische Aneinanderreihung von Einzelwillen bei der Darstellung einer Wir-Perspektive vermieden werden. So wird Vaihingers mentales Verständnis von Fiktionen wiederum auf Sprache angewandt, aber nicht wie bei Bentham als Reduktion auf Sprache, sondern als Erklärung einer mentalen Voraussetzung für Teilnahme an Gesellschaft. Mit Blick auf die Deklaration von Status-Funktionen sollen sowohl deren agentiv-intentionaler Aspekt, als auch ihre Gründung in sozialen Praxen erklärt werden. Dies gelingt, wenn das Zusammenspiel von Deklarationen und dem kulturellen Hintergrund, den sie konstituieren und der sie ermöglicht, klar wird. Dies erklärt auch, wie das institutionelle Gefüge sowohl verbindlich, als auch wandelbar ist.

Dargestellt wird einerseits das Als-ob als mentale Voraussetzung der Deklarationen und andererseits wie die Vorstellung von heuristischen Fiktionen John Searles Theorie selbst erklären hilft. Probleme, die Searles Theorie mit der Mediation

nicht-intentionalistischer Erklärungsselemente, wie dem Handlungshintergrund, und der intentional-normativen Regelstruktur der Deklarationen hat, können vielleicht auf Vaihingersche Weise gelöst werden. Status-Funktions-Deklarationen sind regelgeleitete Sprechakte; in der Praxis müssen solche Deklarationen jedoch niemals wirklich formuliert werden, sondern sie sind selbst eine nützliche Fiktion, die eine Erklärleistung bringt und sich so bewährt. Diese selbstbezügliche Gedankenfigur hat für die Erklärung gesellschaftlicher Wirklichkeit besondere Bedeutung – zeigt sie doch, wie im Handeln unsere Kenntnis von ‚natürlichen‘ und ‚nicht-natürlichen‘ Zeichenbedeutungen, d.h. das Erkennen einer Absichtlichkeit und Handlungskompetenz vom Anderen behauptet und von mir anerkannt wird, und wie dies den Horizont des Handelns eröffnet. Diskutiert werden Konkreta des Vorschlags, wie die Richtung des Passens und die Sprachabhängigkeit von Deklarationen, die selten genau untersuchten Grenzen individueller Intentionalität in Searles Modell und die Bedeutung des Selbstbewusstseins des Einzelnen für die Theorie, z.B. anhand der grammatischen vierten Person, der Vorstellung eines ‚en nous‘ und des Perspektivenkönnens.

Dem Handelnden stellt sich nicht nur die Frage: ‚Was tust Du?‘, sondern ebenfalls die Frage: ‚Wer bist Du?‘ Der Horizont des Handelns kann verstanden werden als das Bild des Handelns in der Vorstellung des Einzelnen; dieses Verständnis kann auch als Meta-Poiesis beschrieben werden. Dies wird diskutiert anhand einer ersten Gegenüberstellung des Buches ‚Sinn‘ von Pirmin Stekeler-Weithofer, als Beispiel für eine sinnkritische Philosophie, und ‚All Things Shining‘ von Hubert Dreyfus und Sean D. Kelly, als Beispiel einer neuen phänomenologisch-existentialistischen Philosophie. Beide Ansätze haben Aspekte eines neuen Pragmatismus, setzen sich

jedoch verschiedentlich von einander und von anderen Vertretern dieser Schule (wie z.B. von Robert Brandom) ab. Die Ansätze werden vor allem auf die konstatierte Notwendigkeit und Erklärung einer Meta-Ebene der Selbst-Reflexion außerhalb des ‚en soi‘ eines erlebten Sinns hin untersucht und verglichen. Im Anschluss wird der argumentative Schachzug einer Meta-Poiesis, den ich bei Stekeler-Weithofer überzeugend finde, in den Kontext der Arbeit gestellt: Wollen wir die Antinomie zwischen Bruch oder Kontinuum in der Rekonstruktion des Selbst überwinden, so kann uns eine Erklärung des Handlungshintergrundes dabei weiterhelfen. Das *Mise-en-Abyme* der *Als-ob*-Figur nach Vahiniger wird als positive Gegenfigur zum Regressargument für den Handlungshintergrund formuliert und kann als Entsprechung einer Selbst-Reflexion als Meta-Poiesis gesehen werden. Mit Blick auf Wittgenstein erscheint Gewissheit nun für den Einzelnen als ein Prozess der Revision von Fiktionen als Denkwerkzeuge im handelnden Umgang mit der Welt.

Im Laufe der Untersuchung, die nach einer konstruktiven Erklärung des Handlungshintergrundes als einem wichtigen, bisher noch nicht ausreichend dargestellten Theoriebereich der gegenwärtigen Sozialontologie fragt, werden verschiedene Annahmen einer Handlungstheorie problematisiert. Diese entsprechen zentralen Aspekten des Sprachschrecks und können als sein Erbe angesehen werden. Die Sehnsucht nach dem Außerhalb der Sprache, z.B. als vor-sprachliche, unvermittelte Wahrheit der Naturwissenschaften, die Forderung nach Autonomie des Einzelnen und die Vorstellung der Handlungsverantwortung dieses Einzelnen, die so weit geht, dass fiktive Personen, z.B. Korporationen in der Theorie als solche Einzelne vorgestellt werden, und die Idee der Freiheit als Freiheit-von sind noch immer zentrale und meist nicht einmal reflektierte Prämissen der heutigen

(sprachanalytisch verwurzelten) Sozialontologie. Meine Arbeit trägt zur Bewusstmachung und damit möglichen Diskussion dieser Aspekte bei. Perspektivismus, Konventionskritik, der Begriff der Ähnlichkeit und das leidenschaftliche Herz sind andererseits Merkmale einer manchmal als ‚kontinental‘ verstandenen Tradition der Philosophie. Dass diese beiden eigentlich am gleichen Projekt arbeiten, das zeigt nicht nur die Gemeinsamkeit des Handlungshintergrundes als Prämisse der Theorie, sondern auch die Fundierung in den Aspekten des Sprachschrecks. Die Figur der Retorsion ist seit Descartes dort präsent, wo sich das denkende Individuum als denkend begreift und sich aufgrund dieser Gedanken als Autor einer Ordnung versteht. Die Retorsion wird in der vorliegenden Arbeit pragmatisch überwunden in einem Verständnis der Selbst-Reflexion als Meta-Poiesis und als Frage nach der Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. Die Fragestellung wird pragmatisch verstanden als Anspruch des Einzelnen an die es konstituierende Ordnung nach möglicher Einflussnahme und Geltung.

Mein Text möchte einen Beitrag leisten zum Verstehen vom möglichen gemeinsamen Handeln, er spricht von Fiktionen, die uns beim Handeln helfen, und vom Ursprung des Handelns in der Sprache. Die Vorläufigkeit und Skizzenhaftigkeit dieser Studien sind mir wohl bewusst. Der Text kann daher nur als eine Dokumentation des Status Quo bestehen, der der Verbesserung bedarf. Er ist meinen Kindern gewidmet. Vielleicht kann er Anregungen geben zu einem weiteren Nachdenken über ‚Eudaimonia‘ als einem gemeinsamen Unterfangen.

Beatrice Kobow
Quermatenweg 98
14163 Berlin
bkobow@gmail.com

AUTORENSPIEGEL

Hans-Ulrich Grunder, Prof. em. Dr. phil. I habil., geb. 1954, Sekundarlehrerstudium und Unterrichtstätigkeit; Gründung einer alternativen Schule (1978); Zweitstudium (Pädagogik, Ethnologie Journalismus); Assistent am Pädagogischen Institut der Universität Bern, Promotion, Habilitation; Vizedirektor der Sekundarlehrerausbildung an der Universität Bern; Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Tübingen (D) (1995-2005); Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Universität Basel (2005-2014); Direktor ad interim des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel (ab 1.1.2015); Direktor des Instituts für Bildungswissenschaften der Universität Basel (1.1.2017, bis 31.1.2019).

Kontaktadressen

Thürlacker 41

CH-3033 Wohlen bei Bern

hansulrich.grunder@bluewin.ch

PD Dr. Anke Lindemann ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut der Gutenberg Universität Mainz und Privatdozentin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungsgeschichte an der Universität Potsdam. In der Historischen Bildungsforschung forscht sie insbesondere zum Philanthropismus und zur Volksaufklärung.

Kontaktadressen:

Jägerweg 8

35091 Cölbe

alindema@uni-potsdam.de

Dr. Jörg-W. Link, Lehrer für Geschichte und Deutsch, ist Akademischer Mitarbeiter

am Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Historischen Bildungsforschung. Insbesondere erforscht er die historische Reformpädagogik, die Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus sowie Schulreformprozesse in Geschichte und Gegenwart. Er ist Vorstandmitglied des Vereins "Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung" an der Universität Potsdam.

Kontaktadressen:

Universität Potsdam

Department Erziehungswissenschaft

Karl-Liebknecht-Str. 24-25

14476 Potsdam

link@uni-potsdam.de

Andreas Pehnke, geb. 1957 in Greifswald, in Wismar aufgewachsen, 1977-81 Lehrerstudium in Leipzig, sodann Forschungsstudium (Leipzig) und Habilitationsaspirantur (Berlin). 1984 erfolgte die Promotion und 1990 die Habilitation mit Reformpädagogik-Themen. Er war als Erziehungswissenschaftler zunächst in Leipzig, Berlin und Halle/S. tätig, bevor er 1993 auf den Lehrstuhl (Gründungsprofessur) für Allgemeine Erziehungswissenschaft (Systematische, Historische und Vergleichende Pädagogik) an die Universität seiner Geburtsstadt berufen wurde. *Forschungs- und Publikationsschwerpunkte:* Historische Reformpädagogik, Reformpädagogik-Rezeption in den internationalen Schulreformbestrebungen, Friedenspädagogik und Maßregelungen demokratischer Schulreformer in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts (siehe Buchreihe im Sax-Verlag Beucha, Markkleeberg).

Kontaktadressen:

Universität Greifswald
Institut für Erziehungswissenschaft
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17487 Greifswald
pehnke@uni-greifswald.de

Annedore Prengel ist Erziehungswissenschaftlerin. Sie ist Professorin im Ruhestand an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin am der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Ihre Schwerpunkte sind: Pädagogik der Vielfalt, didaktische Diagnostik in inklusiven Lerngruppen, Pädagogische Beziehungen, ethische Pädagogik, pädagogisches kulturelles Gedächtnis. Sie ist Co-Initiatorin der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (vgl. www.paedagogische-beziehungen.eu)

Kontaktadressen:

Im Bogen 15 c
14471 Potsdam
aprengel@uni-potsdam.de

Ernst Daniel Röhrig, Diplom-Pädagoge, Jahrgang 1979. Wissenschaftlicher Mitarbeiter in den Bildungswissenschaften an der Universität Trier, mehrjährige praktische Tätigkeit als Schulsozialarbeiter und Jugendpfleger. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Subjektive Theorien, Einstellungen und Professionsverständnisse von Lehrkräften, Soziale Komplexität in Bildungsprozessen

Kontaktadressen:

Universität Trier
Fachbereich I – Bildungswissenschaften
Universitätsring 15
54296 Trier
roehrig@uni-trier.de

Sabine Seichter, Dr. phil., 2007 Promotion an der Universität Würzburg: Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit,

Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters, 2011 Habilitation an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.: Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit, *Venia legendi*: Erziehungswissenschaft. Nach Vertretungsprofessuren für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt a.M. und an der Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg seit 2014 als ordentliche Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Paris Lodron Universität in Salzburg. Forschungsschwerpunkte: Theorie- und Diskursgeschichte von Erziehung und Bildung, Geschichte und Systematik personalistischer Konzepte in Anthropologie und Bildungstheorie, Kulturwissenschaftliche Zugänge zu Erziehung und Bildung

Kontaktadressen:

Paris Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Erzabt-Klotz-Str. 1
A -5020 Salzburg
sabine.seichter@sbg.ac.at

Prof. Dr. Hanno Schmitt, 1993-2008 Professur für Geschichte der Pädagogik, Geschichte des Erziehungs- und Bildungswesens a. d. Universität Potsdam. Leitung mehrerer DFG Forschungsprojekte. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung von Erziehung und Bildung in der Spätaufklärung. Philanthropismus, insbesondere Joachim Heinrich Campe (1746- 1818) und Friedrich Eberhard von Rochow (1734-1805). Im brandenburgischen Reckahn, dem Gedächtnisort von nationaler Bedeutung, betreut er das Rochow-Museum und Forschungsvorhaben zum kulturellen Gedächtnis.

Kontaktadressen:

Im Bogen 15c
14471 Potsdam
hschmitt@uni-potsdam.de

RUNDSCHAU

„Haben die Inhalte der Lehrpläne unserer Schulen noch die lernmotivierende Kraft, die sie einst hatten?“

Diese Frage ist wohl so alt, seit es Schule als gesellschafts-institutionalisierte Einrichtung gibt. Die „Entrümpelung der Lehrpläne“ wird gefordert. Die kritischen Nachfragen, ob das, was in der Schule vermittelt wird, auch den Gegenwarts- und Zukunftsanforderungen der Lernenden gerecht wird, steht mit den Herausforderungen an die Curriculum-Revision auf dem Prüfstand¹. Die Lernorganisation der fächerbezogenen Schule, zudem orientiert an dem dreigliedrigen, überholten Schulsystem – Hauptschule, Realschule, Gymnasium – missachtet die lernpsychologischen und anthropologischen Erkenntnisse, dass Lernen mehr sein muss als die Aneignung von Faktenwissen; dass die Lernorganisation in der Schule immanent zusammenhängt mit den Lerninhalten; und dass die Lernprozesse abhängig sind von der „Motivierung für das Lernen aus der Situation, Aufgabe, Sache selbst abzu-leiten (ist), aus dem Gewinn, den sie aus sich selbst zu bieten vermögen“². Es ist die Schul(system)kritik, die anmahnt, dass Bildung kein akkumulierbares, kapitalisierbares, in Besitz zu nehmendes Produkt sein kann, sondern ein Menschenrecht darstellt³.

Die Einrichtung von Integrierten Gesamtschulen seit den 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland hatte

zum Ziel, als Alternative zum traditionellen, dreigliedrigen Schulsystem, eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler zu begründen. Neben der Einrichtung des Ganztagsbetriebs, der Ersetzung des unzureichenden und ungerechten Notensystems durch eine lern- und leistungsfördernde Lerndiagnostik, sowie einer veränderten Differenzierungspraxis, hatte auch die Curriculumrevision einen hohen Stellenwert. Die Zusammenfassung von traditionellen Unterrichtsfächern zu Fachbereichen, wie z. B. Geografie, Geschichte und Politik zu „Gesellschaft“, Kunst, Musik, Theater zu „Ästhetischer Erziehung“, Religion zu „Werte und Normen“, Biologie, Physik und Chemie zu „Naturwissenschaft“, sollte ein fächerübergreifendes Lernen ermöglichen; fächerbezogene und althergebrachte Lernmethoden, wie z. B. Frontalunterricht, wurden durch fächerübergreifendes, projektorientiertes, Partnerschafts- und Gruppenlernen ergänzt; die traditionellen Klassenorganisationen wurden aufgelöst und durch Teams und Stammgruppen ersetzt⁴, und die Leitungsaufgaben in der Schule wurden als Zeitfunktionen (4 – 9 Jahre) vom jeweiligen Kollegium bestimmt.

Tritt eine Initiative an, für die schulische Bildung einen Perspektivenwechsel herbeiführen zu wollen, braucht es Mut, Kraft und Ausdauer. Die argumentativen und faktischen Begründungen, warum und dass es Änderungen im traditionellen Schulsystem bedarf, brauchen wissenschaftlich ermittelte Beweise. So war es selbstverständlich, dass bei jeder Gesamtschulgründung eine wissenschaftliche Begleitung zur Seite stand⁵. Die Gesamtschulentwicklung in Deutschland vollzog sich in den einzelnen Bundesländern

unterschiedlich, und zwar sowohl in der Anzahl, als auch in der Organisationsform. Neben den eigentlichen Integrierten Gesamtschulen (IGS) wurden Kooperative Gesamtschulen (KGS) aufgebaut, die in ihrer Organisationsform Verbindungen zum differenzierten, dreigliedrigen Schulsystem aufweisen. Die Statistik weist für das Schuljahr 2017/18 insgesamt 2099 IGS nach. Die Anzahl der Gesamtschulen in den Bundesländern differiert. So gibt es z. B. in NRW 251, in Niedersachsen 128 Gesamtschulen, während in Bayern nach Beendigung des landesweiten Schulversuchs 1994 noch zwei IGS (Hollfeld und München) und ebenfalls zwei KGS (Treuchtlingen und Nürnberg) übrig geblieben sind.

Im Gegensatz zur Anfangszeit der Gesamtschulgründungen in (West-)Deutschland, in der die Widerstände gegen diese alternative Schulform erheblich waren und nicht selten mit Fake News, verleumdend und mit Argumentationen „unter der Gürtellinie“ geführt wurden⁶, sind heute IGS und KGS in der öffentlichen Wahrnehmung als erfolgreiche Schulen anerkannt. Bei den Anmeldungen zum 5. Schuljahr muss bei den meisten Gesamtschulen das Los entscheiden, weil sich mehr Schülerinnen und Schüler bewerben als die Schule aufnehmen kann. Ein Blick auf die Homepage der Initiative „beste Schule Deutschlands“ zeigt, dass der Anteil der Gesamtschulen bei den prämierten Schulen hoch ist⁷.

Eine der wichtigen Zielsetzung der deutschen Gesamtschulentwicklung, nämlich das dreigliedrige Schulsystem abzulösen, ist bisher nicht erreicht worden. Ohne Zweifel jedoch haben die Gesamtschulen auch beim traditionellen Schulsystem Veränderungen sowohl bei Fragen der Schulorganisation (Ganztagsschule), als auch bei der Vermittlung des Lernstoffs (Lernmethoden) beeinflusst. Die anfangs massiv und aggressiv geäußerten Widerstände gegen Projekt-, emotionales und

Soziales Lernen sind längst dem pädagogischen Bewusstsein gewichen, dass Lernen ein ganzheitlicher Prozess ist⁸.

Der erziehungswissenschaftliche und pädagogische Diskurs darüber, wer, wie, wo, was lernt, orientiert sich immer auch an den Aktivitäten und Initiativen der Bildungspolitik in anderen Ländern. Die internationalen Schulvergleichsuntersuchungen (PISA u.a.) haben das scheinbar unerschütterliche Beharren auf den Fundamenten des traditionellen Schulsystems ins Wanken gebracht. Und nicht wenige Theoretiker und Praktiker der schulischen Bildung sind davon überzeugt, dass sich auch in Deutschland längerfristig die Einsicht durchsetzt: Wir brauchen Eine Schule für alle Kinder, in der nicht mehr nach dem Konzept der traditionellen (Haupt- und Neben-)Fächer unterrichtet wird und die Lerninhalte dadurch entstehen, dass sie von Curricula abgeschrieben werden, die von Curricula abgeschrieben werden. Die Frage, ob der Kanon der klassischen Unterrichtsfächer heute noch zeitgemäß sei und Lernen noch mit den hergebrachten Methoden des Educator / Etucandus stattfinden könne⁹.

Die finnischen Erziehungswissenschaftler, Pädagogen und Bildungspolitiker wagen den Schritt, die Taktung des schulischen Lernens – in der ersten Stunde Mathe, in der zweiten Bio, in der dritten ... - aufzuheben und stattdessen eine ganzheitliche Lernauseinandersetzung anhand von Aspekten, Sachen, Themenbereichen und Phänomenen zu initiieren. Das Modell „Phänomenunterricht“ erinnert an die didaktischen Initiativen des fächerübergreifenden, projektorientierten und interdisziplinären Lernens¹⁰. Die gesellschaftlich eingerichtete Anstalt Schule unterliegt immer wieder der Kritik, und zwar populär und wissenschaftlich¹¹, biographisch¹² und emanzipatorisch¹³, antinomisch¹⁴, verteidigend¹⁵ und anklagend¹⁶. Der Anspruch, Bildung als ein

allgemeingültiges, nicht relativierbares Recht für alle Menschen durchzusetzen¹⁷, machen einen Perspektivenwechsel notwendig, wie dies die Vereinten Nationen mit der Inklusionsrechtskonvention 2008 fordern¹⁸. Im curricularen, didaktischen und methodischen, theoretischen und praktischen Diskurs setzt sich nur zögerlich und zurückhaltend die Erkenntnis durch, dass „Vielfalt“ und „Diversity“ die Grundpfeiler eines gerechten, gleichberechtigten humanen Zusammenlebens der Menschen darstellen. Es bedarf also einer engagierteren Auseinandersetzung und Einsicht, dass Inklusion nur möglich ist, wenn es gelingt, die historische und gesellschaftspolitische Bedeutung dieses humanen Anspruchs zu erkennen und durchzusetzen¹⁹.

Inklusion braucht den Perspektivenwechsel. Für humane, gleichberechtigte Bildungsprozesse ist auch ein Wandel bei der curricularen Vermittlung von Lerninhalten notwendig. Die Initiative der finnischen Bildungspolitik, anstelle des traditionellen Fächerlernens einen „Phänomen-Unterricht“ einzuführen, ist zu begrüßen und auch in den theoretischen und praktischen, deutschen „Kanon“-Diskurs hinein zu nehmen!

Dr.Jos Schnurer
 Immelmannstr. 40
 31137 Hildesheim
 jos2@schnurer.de

Anmerkungen

- 1 Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculums, 1967
- 2 Heinrich Roth, Hrsg., Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart, 4. Aufl. 1969, S. 32
- 3 Karl-Josef Pazzini, Hrsg., Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten, 2010, <http://www.socialnet.de/rezensionen/10560.php>
- 4 Hartmut von Hentig, Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? 1971
- 5 z. B.: Helmut Fend, Gesamtschule im Vergleich: Bilanz von 10 Jahren wissenschaftlicher Begleitforschung, 1987
- 6 Der Autor, der von 1971 bis in die 1980er Jahre Lehrer an der IGS (RBG) Hildesheim arbeitete, von 1974 – 1978 die Zeitfunktion als Didaktischer Leiter und Mitglied der kollegialen Schulleitung ausübte, in der Lehrerfortbildung und als Lehrbeauftragter an der Universität tätig war, kann ein Lied von den verbalen und diskriminierenden Angriffen auf die Schule berichten
- 7 Michael Schratz, u.a., Hrsg., Was für Schulen! Deutscher Schulpreis 2015, <http://www.socialnet.de/rezensionen/20114.php>
- 8 Gerhard Fatzer, Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, 1993, 344 S.
- 9 Alex Aßmann, Erziehung als Zumutung und Emanzipationsvorhaben. Eine kleine Einführung in die Pädagogik, 2008, <http://www.socialnet.de/rezensionen/13846.php>.
- 10 Julis Kerber, „Weg mit den alten Hüten“, bildungsspezial 1/2017
- 11 David Richard Precht, Anne, die Schule und der liebe Gott, 2013, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14980.php>
- 12 Oskar Negt, Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule, 2014, <http://www.socialnet.de/rezensionen/16273.php>
- 13 Julian Nida-Rümelin, Philosophie einer humanen Bildung, 2013, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14556.php>
- 14 Jörg Schlömerkemper, Pädagogische Prozesse in antinomischer Deutung: Begriffliche Klärungen und Entwürfe für Lernen und Lehren, 2017, <http://www.socialnet.de/rezensionen/23095.php>
- 15 Joachim Bauer, Lob der Schule. 7 Rezepte für Schüler, Lehrer und Eltern, 2007, <http://www.socialnet.de/rezensionen/4957.php>
- 16 Sabine Czerny, „Was wir unseren Kindern in der Schule antun. ...und wie wir das ändern können“, 2010, <http://www.socialnet.de/rezensionen/10326.php>
- 17 Allgemeine Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948, Art. 26
- 18 Eiko Jürgens / Susanne Miller, Hrsg., Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf

Inklusions- und Exklusionsprozesse, 2013, <http://www.socialnet.de/rezensionen/14423.php>

- 19 Frank J. Müller, Hrsg., Blick zurück nach vorn – Wegbereiter der Inklusion, Bd. 1, 2018, <http://www.socialnet.de/rezensionen/23830.php>; sowie: ders., Bd. 2, 2018, <http://www.socialnet.de/rezensionen/25049.php>.

Jahrestagung der Sektion
Organisationspädagogik
Organisation zwischen Theorie
und Praxis
27./28.02.2020
Universität Kiel

Pre-Conference für
Wissenschaftler in der
Qualifikationsphase
„Forum Pädagogische
Organisationsforschung“ am
26.02.2020

Organisationen sind in vielfacher Hinsicht sowohl Entitäten als auch soziale Prozesse, die sich aus theoretischer, empirischer und praxisbezogener Perspektive – vor allem mit Blick auf das Wechselspiel zwischen diesen drei Zugängen – verstehen lassen. Jenseits eines dichotomen Verhältnisses der aus der griechischen Philosophie stammenden Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ ist Theorie nicht als Wissenschaft (Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft, spezifischer Organisationspädagogik) eng zu führen und Praxis nicht auf die Anwendung eines in der Theorie generierten Wissens reduziert. Praxis agiert nicht theorieelos, sondern (re)produziert ihre eigenen, häufig implizit bleibenden Theorien, womit Theoretiker und Forscher nicht das Denken über Organisation, Praktiker nicht das Handeln und Gestalten in Organisationen überlassen bleibt (vgl. Heid 2004). Stattdessen

kommen Theorie und Praxis als praktische Organisiertheit der Forschung und wissenschaftsgenerierende forschende Praxis der sogenannten „Praxis“ in den Blick und lassen sich als beobachtungsabhängige Größen fassen. Klassisch wurde die Frage nach Theorie und Praxis als institutionelle Frage entlang des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis diskutiert. So fächerten etwa Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) bereits früh das Spektrum der Verhältnisbestimmungen auf, das auch für die organisationspädagogische Frage nach Theorie und Praxis in, von und zwischen Organisationen von Interesse sein kann. Klassische, wissenschaftszentristische Positionen eines Wissenschaft-Praxis-Transfers sind demnach zum Scheitern verurteilt. Wissenschaftliches Wissen werde lediglich hochselektiv von Praxis genutzt, nicht selten aber auch abgelehnt oder umgedeutet, so dass bestehende Praktiken bestätigt werden und eine gewünschte ‚produktive Auseinandersetzung‘ zwischen Wissenschaft und Praxis nur in den seltensten Fällen stattfindet (ebd., S. 76). Organisationspädagogisch resultiert hieraus nicht zuletzt die Notwendigkeit einer Reflexion des Umgangs mit 2 unterschiedlichen Wissensformen und damit verbundener Ungewissheit. Neuere Positionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, die die Situiertheit und Kontextualität des Verhältnisses von Wissenschaft und Praxis als Frage nach dem Umgang mit differentiellen und prekären Wissensformen bearbeiten (etwa Helsper et al. 2004; Wrana 2012; Thompson 2017), können hier interessante Anschlussmöglichkeiten bieten. Methodologische Perspektiven verweisen hier beispielsweise auf Grenzbearbeitung mittels Dialogik (Hörster & Müller 2013). Aber auch partizipative und gestaltungsorientierte methodische Ansätze und transdisziplinäre Kooperationen zwischen Forschung und gesellschaftlichen Akteuren (wie beispielsweise Design Based Research oder

Community Based Research) zählen zum Spektrum organisationspädagogischer Forschungsstrategien, die oftmals Differenz systematisch zum Strukturprinzip erheben (Göhlich, Weber, Schröer 2018). Organisationspädagogen müssen mit der Differenz zwischen den vielfältigen theoretischen und empirischen Angeboten der Wissenschaft und dem häufigen Vorwurf an diese Angebote, sie seien in der organisationalen Praxis folgenlos bzw. nicht umsetzbar, ebenso wie mit der zuweilen etablierten ‚Theoriefeindlichkeit‘ oder ‚Unbelehrbarkeit‘ organisationaler Praxis umgehen können. Die Tagung setzt sich daher zum Ziel, den komplexen Relationen zwischen Theorie und Praxis der Organisation, zwischen Wissen und Können, Regelerwartungen und -praktiken etc. sowohl theoretisch-konzeptionell, methodisch-methodologisch, als auch empirisch und praxisreflexiv nachzugehen. Dabei sollen – mit Blick auf das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft – die unterschiedlichen Erwartungen der Praxis an wissenschaftliche Theorie und Empirie (etwa nach Aufklärung, Orientierung, Reflexion) bzw. der Wissenschaft an die Praxis (etwa nach Erfahrung, Anregung, Korrektur der Theoriebildung) und die erforderlichen multiplen ‚Übersetzungsleistungen‘ zwischen beiden fokussiert werden (vgl. Benner 1980, Schmied-Kowarik 2008), so dass Anregungen zum Weiterdenken sowohl aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs als auch dem Praxisdiskurs gewonnen werden können. Somit wird der Blick auf die organisationspädagogische Gestaltung und Begleitung organisationaler Lern-, Bildungs- und Veränderungsprozesse und auf organisationspädagogisches Handeln und dessen Erforschung jenseits dieser ‚einschnappenden Reflexe‘ gelenkt. Die Tagung geht den komplexen Relationen, Ambivalenzen und Widersprüchen nach und lotet Chancen und (bisher ungenutzte) Optionen

neuer Theorie-Praxis-Relationierungen aus organisationspädagogischer Perspektive aus. Sie fragt nach Ansprüchen an organisationspädagogische Theorieentwicklung, empirische Forschung und Transferideen. Welchen Stellenwert haben demnach Praxisdiskurse für den organisationspädagogischen Diskurs? Welche methodisch-methodologischen Herausforderungen stellen sich, wenn wir von einem einfachen Transfer wissenschaftlichen Wissens in die organisationale Praxis (und umgekehrt) nicht ungebrochen ausgehen können? Welche ‚Übersetzungsleistungen‘ braucht es und wie können ‚blinde Flecke‘ angemessen bearbeitet und spezifisch organisationspädagogisches Wissen generiert werden, das den Blick auf das ‚Dazwischen‘ relationaler Perspektiven lenkt? Vorläufige Struktur der thematischen Schwerpunkte der Tagung: Im Rahmen der Jahrestagung bieten sich folgende Schwerpunkte zur Bearbeitung des Themas an:

I. Theoretische Verhältnisbestimmungen von Organisation zwischen Theorie und Praxis: In diesem Schwerpunkt werden grundlegende Beiträge versammelt, die sich mit der Konzeptualisierung von Organisationen zwischen Theorie, Empirie und Praxis aus organisationspädagogischer und weiterer subdisziplinärer bzw. interdisziplinärer Perspektive auseinandersetzen. Hierbei sollen die komplexen Relationen, Ambivalenzen und Herausforderungen zwischen Theorie und Praxis der Organisation, zwischen Wissen und Können etc. theoretisch-konzeptionell ausgelotet und diskutiert werden. Interessante Fragen in diesem Kontext sind z.B.: Wie lassen sich organisationale Praktiken zwischen Theorie und Praxis und deren Veränderung theoretisch erfassen? Welche organisationspädagogischen Herausforderungen der Fokussierung auf das Theorie-Praxis-Verhältnis stellen sich aus theoretisch-systematischer und theoretisch-konzeptioneller Sicht?

Welche sozial- und kulturwissenschaftlichen (Meta-)Theorien bieten konstruktive Anschlüsse für die organisationspädagogische Betrachtung des Verhältnisses von Theorie und Praxis der Organisation?

II. Empirische Verhältnisbestimmungen I – Praxeologische bzw. praxisbezogene Forschung in, von bzw. zwischen Organisationen:

Praxeologische bzw. praxisbezogene Forschung in, von bzw. zwischen Organisationen: Praxeologische bzw. praxisbezogene Forschungsarbeiten zeichnen sich durch eine Fokussierung auf organisationale Praktiken, die Rekonstruktion des Verhältnisses von formaler, informaler und ‚Schauseite‘ der Organisation aus (vgl. Kühl 2011). Organisationale Praxis bzw. organisationale Praktiken sind für entsprechende Forschungsarbeiten der zentrale Bezugspunkt. Für die Organisationspädagogik ist diese Verschränkung insofern interessant, da sowohl die Strukturen von Organisationen als auch die Praktiken der Akteure (Organisationsmitglieder und Organisationen selbst) fokussiert werden können. Dieser Schwerpunkt bietet den Raum, u.a. folgende Fragestellungen zu diskutieren: Welche expliziten vs. impliziten Theorien von Praktikern lassen sich rekonstruieren? Woran orientieren sich organisationale Akteure bei ihren Entscheidungen bzw. in ihrem Handeln und wie lernen sie aus den Konsequenzen organisationaler Praxis? Wie werden organisationale Strukturen durch Praktiken (re) produziert bzw. modifiziert?

III. Empirische Verhältnisbestimmungen II – Evaluations- und Beratungsforschung als Beitrag zu Theorie und Praxis von Organisationen:

Auch für angewandte Forschungsarbeiten und Projekte der Evaluations- bzw. Beratungsforschung stehen Aspekte des Verhältnisses zwischen organisationaler Theorie und Praxis im Mittelpunkt des

Interesses. Praxis ist hier sowohl Ausgangspunkt für die zu untersuchenden Forschungsfragen als auch – insbesondere im Anschluss an Evaluations- und konstitutiv für Beratungsprojekte – Zielpunkt der Veränderung und Weiterentwicklung organisationaler Praxis. Dabei werden die Forschungsergebnisse nach ihrem unmittelbaren Nutzen für die Praxis befragt, so dass sich Forschung und Praxis hierbei in besonderer Weise nahe zu kommen scheinen. Im Rahmen dieses Schwerpunktes gibt es die Möglichkeit, u.a. folgende Fragen zu diskutieren: Welche empirischen Ergebnisse erhellen das Verhältnis von Theorie und Praxis in Organisationen? Inwiefern müssen auf Basis der Forschungsergebnisse organisationspädagogische Annahmen überdacht bzw. in neuem Licht interpretiert werden? Mit welchem Verständnis von Praxis bzw. Praktiken wird in Evaluations- bzw. Beratungsprojekten gearbeitet?

IV. Methodologische und methodische Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis der Organisation:

Stereotypen Annahmen zufolge agieren Forscher und Praktiker oft losgelöst voneinander und mit differierenden Referenzpunkten – die Wissenschaftler im ‚Elfenbeinturm‘, die Praktiker ‚wissenschaftsfeindlich‘ oder ‚beratungsresistent‘ ohne expliziten Bezug auf Theorie und neueste Forschungsergebnisse und/oder unter mangelnder Reflexion ihrer implizit bleibenden theoretischen Annahmen. Zudem erfordert Forschung in Organisationen eine selbstreflexive Haltung der Forschenden, die normative wie politische Aspekte thematisiert und nach ihren eigenen ‚Eingriffen‘ in organisationale Praxis fragt. Dieser Schwerpunkt bietet Raum dafür, die wechselseitigen Erwartungen von Wissenschaft und Praxis unter methodologisch-methodischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Leitende Fragen

können dabei sein: In welchem methodisch-methodologischen Verhältnis stehen Forschung und Praxis in der Organisationspädagogik zueinander? Welche Folgen hat die theoretische Konzipierung des Gegenstandes Organisation für das Forschen in Organisationen, die gewählten Erhebungs- u. Auswertungsstrategien? Welche methodologisch-methodischen Herausforderungen stellen sich angesichts des Theorie-Praxis-Problems organisationspädagogischer Forschung in Organisationen? Wie verändert organisationspädagogische Forschung organisationale Praktiken?

V. Forschungs-Praxis-Transfer bzw. Praxis-Forschungs-Transfer als organisationspädagogische Herausforderung:

In letzter Zeit werden einerseits verstärkt Erwartungen des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die organisationale Praxis bzw. der Begleitung organisationaler ‚Verwertungsprozesse‘ von Forschungsergebnissen in Organisationen artikuliert. Andererseits suchen Organisationen Kontakt zu Forschern, um sich von ihnen bei aktuellen Fragestellungen wissenschaftlich begleiten zu lassen. Hier stellen sich vor allem Fragen der wechselseitigen Anschlussfähigkeit: Unter welchen Bedingungen können diese Transferprozesse gelingen? Wo enden Verantwortung und Mitwirkung von Forschenden, die Verwertung ‚ihrer‘ Forschungsergebnisse in den untersuchten Organisationen zu begleiten? Wie kann dieser wechselseitige Transfer reflektiert bzw. professionalisiert werden? Wie kann das zuweilen schwierige Verhältnis zwischen Forschern und Praktikern gestaltet werden und welche Konsequenzen hat dies für organisationspädagogische Transferprozesse?

Die Tagung findet in deutscher Sprache statt, englischsprachige Beiträge sind jedoch ebenfalls herzlich willkommen.

Der Haupttagung wird im Rahmen des 6. Forums pädagogischer Organisationsforschung eine Pre-Conference mit Werkstattcharakter vorangestellt, die Wissenschaftler in der Qualifikationsphase die Möglichkeit bietet, eigene Projekte und Vorhaben vorzustellen und zu diskutieren.

Weitere Informationen: hunold@paedagogik.uni-kiel.de

OPTIMIERUNG

27. DGfE-Kongress 15.-18. März 2020 in Köln

OPTIMIERUNG gehört zu den zentralen Signaturen der Gegenwart, die viele gesellschaftliche Bereiche bestimmt, etwa die Entwicklung technischer Infrastrukturen, die Funktionalität von Institutionen oder die Verbesserung menschlicher Leistungsfähigkeit. Gleichzeitig ist OPTIMIERUNG in verschiedenen begrifflichen Spielarten zu einem bedeutsamen Topos der Erziehungswissenschaft geworden, der eine Fülle theoretischer und praktisch bedeutsamer Fragen aufwirft. Diese betreffen beispielsweise die Bearbeitung individueller und kultureller Ausgangslagen von Bildungsprozessen, die politischen und gesellschaftlichen Ziele pädagogischen Handelns sowie die dafür eingesetzten Mittel, die Weiterentwicklung des Bildungssystems, die Nutzung vorhandener Ressourcen oder die erziehungswissenschaftliche Überprüfung pädagogischer Sachverhalte.

Pädagogische Theorien und Praktiken sind in der Moderne mit unterschiedlichen Optimierungsdiskursen und gesellschaftlich sanktionierten Optimierungspraktiken konfrontiert, die (wissenschaftliche) Pädagogen nicht unberührt lassen. Die Optimierungsdispositive sichern gleichermaßen

in die Pädagogik wie in die Erziehungswissenschaft ein und setzen einen Transformationsprozess des Pädagogischen in Gang. Es setzt sich die optimistische Idee einer auf individuellen und kollektiven Praktiken aufruhenden, im Prinzip unbegrenzten Steigerungs- und Entwicklungsfähigkeit (von Menschen, Institutionen, Gesellschaften etc.) durch. OPTIMIERUNG ist aber nicht nur ein positiv unterfütterter Begriff, der im pädagogischen Denken und Handeln etabliert ist, sondern selbst Gegenstand der Kritik. Diese weist darauf hin, dass ein einseitiger Fokus auf OPTIMIERUNG Grenzen der Verbesserbarkeit und des pädagogisch Machbaren, ja auch die Möglichkeiten des Scheiterns und der Verschlechterung aus dem Blick rücken würde.

Diese wenigen Hinweise zeigen, dass OPTIMIERUNG ein erziehungswissenschaftliches Querschnittsthema ist, das in viele zentrale Problemfelder in den unterschiedlichen pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen hineinreicht.

Sie ist etwa

- eine anthropologische Figur, wie sie beispielsweise im erziehungswissenschaftlichen Begriff der Perfektibilität, oder, ökonomisch gewendet, in den pädagogischen Debatten um *human resources* und Resilienz anklingt;
- eine organisationale und institutionelle Praxis, die die möglichst umfangreiche und reibungsarme Nutzung verfügbarer Ressourcen für die Erreichung von Zielen bezeichnet, beispielsweise die Verbesserung organisatorischer und struktureller Aspekte von Arbeitsabläufen mit dem Ziel der Maximierung von Produktivkräften bzw. Produktivität (Effizienz und Effektivität durch neue Medien, Digitalisierung, Flexibilisierung des Lernens, mobiles Lernen);
- eine pädagogisch-didaktische Strategie, die auf die Verbesserung oder Maximierung des messbaren Outputs

institutionalisierter Lehr- und Lernprozesse abzielt. Diese Maximierung betrifft auch die Professionalisierung der Pädagogen selbst. Hierbei lässt sich etwa an forschendes oder mediengestütztes Lernen denken;

- ein erziehungswissenschaftliches Programm, das auf eine methodische und methodologische Verbesserung in Theorien und Begriffen, Erhebungs- und Messmethoden sowie in Auswertungsverfahren abhebt (vgl. evidenzbasierte Forschung, Design-based-Research);
- eine Darstellungs- und Bewertungsmatrix erziehungswissenschaftlicher Folgenabschätzung und Risikoforschung, die die positiven wie negativen Effekte pädagogischer Maßnahmen und Entwicklungen festhält und beurteilt. Hierbei geht es um die Haupt- und Nebenfolgen pädagogischer Verbesserungsmaßnahmen, die u.a. auch durch Beobachtungen zweiter Ordnung generiert werden können;
- eine Leitformel für pädagogisches Denken und Handeln, das an zentralen Zielen moderner bzw. spätmoderner Gesellschaften orientiert ist, wie z.B. Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Inklusion, Selbstständigkeit, Fortschritt etc.

OPTIMIERUNG ist in der Erziehungswissenschaft ein noch nicht ausreichend diskutierter Topos mit einer Fülle von inhärenten Spannungen und Problematiken, der vielfach pädagogisch unhinterfragt und implizit mitgedacht wird. Es handelt sich um einen häufig ungebrochen positiv unterfütterten Begriff, der im Mainstream pädagogischen Denkens und Handelns etabliert erscheint, der aber auch als Begriff der Kritik heftige Kontroversen auslöst. Doch ohne eine Auseinandersetzung mit der Idee der OPTIMIERUNG im Feld

der Bildung lässt sich eine moderne Erziehungswissenschaft wohl nicht konzipieren.

Konzeption und Gestaltung

Im Blick auf den Ablaufplan sind im Vergleich zu vorangegangenen Kongressen leichte Veränderungen vorgenommen, zugleich sind bewährte Elemente und Strukturen fortgeschrieben worden. Am Sonntag, den 15. März 2020, werden wie bisher *Methodenworkshops* angeboten, die zur Erweiterung und zum Austausch forschungsmethodischer Expertise einladen. Die Workshops verbinden Methodenfragen mit der Erforschung je spezifischer Gegenstände. Sie sind während der Kongressanmeldung über ConfTool gesondert zuzubuchen. Die Workshops sind für Doktoranden gedacht, die am Kongress teilnehmen, ordentlichen DGfE-Mitgliedern werden sie bei der Anmeldung nicht angezeigt.

Ebenfalls am Sonntag findet eine *Podiumsdiskussion* zum Thema „Optimierte Bildung durch Evidenzbasierung“ statt. Das Podium ist mit Mareike Kunter, Sabine Reh, Eckhard Klieme sowie Harm Kuper besetzt. Die Veranstaltung ist öffentlich und stellt damit einen wichtigen Baustein dazu dar, den Kongress auch für die Stadtgesellschaft Kölns zu öffnen.

Die feierliche *Kongresseröffnung* findet am 16. März von 10-12 Uhr in der Aula der Universität zu Köln statt. Den Festvortrag wird Helga Kelle halten.

Als Formate bleiben Parallelvorträge, Symposien, Arbeitsgruppen, Forschungsforen, AdHoc-Gruppen sowie die Postersession erhalten, allerdings ändern sich die Zeiten für die Formate. Zugunsten der Postersession, der nunmehr zwei Zeitstunden gewidmet wird, verkürzen sich die Symposien auf zweieinhalb Stunden. Für Arbeitsgruppen, Forschungsforen

sowie AdHoc Gruppen sind zwei Stunden vorgesehen.

Für den *Kongressabschluss* am 18. März ist ein neues Format im Programm. In 90 Minuten sind drei Wissenschaftspersonlichkeiten aus Bezugsdisziplinen der Erziehungswissenschaft eingeladen, ihr Verständnis und ihren Blick auf das Thema Optimierung zu entfalten. Zu je 30-minütigen Vorträgen haben Ulrich Bröckling, Christian Doeller und Maren Lorenz zugesagt. Wir versprechen uns hiervon einen inspirierenden Ausklang des Kongresses, der Diskussionsanlässe jenseits der erziehungswissenschaftlichen Befassung mit dem Thema Optimierung bietet.

Der DGfE Kongress 2020 an der Universität zu Köln sucht ferner im Hinblick auf *Umwelt und Nachhaltigkeit* neue Standards zu setzen. Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschlossen, kein Kongressprogramm zu drucken, sondern mittels einer App sowie der Kongress-Homepage über das Programm zu informieren. Sofern Teilnehmende auf ein gedrucktes Programm nicht verzichten möchten, sollte dies vor der Anreise entsprechend vorbereitet werden. Des Weiteren wird auch keine Kongress tasche mit Verlagsprospekten u.ä. zur Verfügung gestellt. Die Verlage werden ihre Programme wie gewohnt auf einer zentralen Ausstellungsfläche präsentieren. Blöcke und Stifte liegen in begrenzter Menge bei der Anmeldung bereit.

Dr. Ulrich Salaschek
Kongressbüro
Innere Kanalstr. 15
Triforum
50823 Köln
buero-dgfe2020@uni-koeln.de

NEUERSCHEINUNGEN

Grüner, Stefan / Raasch, Markus (Hrsg.): Zucht und Ordnung. Gewalt gegen Kinder in historischer Perspektive, Berlin (Duncker-Humblot) 2019.

Die weitgehende soziale Ablehnung und die rechtliche Ächtung von Gewalt gegen Kinder, wie sie etwa in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989/90 zum Ausdruck kommt, stellen zugleich historisch junge, wie offenkundig immer noch fragile Errungenschaften moderner Gesellschaften dar. So deuten die Ergebnisse einer im Jahr 2003 veröffentlichten Studie von UNICEF darauf hin, dass allein in den OECD-Ländern jährlich etwa 3500 Kinder unter 15 Jahren aufgrund von Misshandlung oder Vernachlässigung zu Tode kommen.

Der Sammelband geht den geschichtlichen Wurzeln und Erscheinungsformen von Gewalt gegen Kinder in systematischem und epochenübergreifendem Ansatz für die Zeit seit der Antike nach. In 15 Beiträgen thematisieren deutsche, schweizerische und US-amerikanische Autorinnen und Autoren soziale Praxis, Rechtfertigungsstrategien und wissenschaftliche Deutungsmuster, aber auch Konzepte zur Eindämmung von kindgerichteter Gewalt. Dabei wird deutlich, dass sich deren Geschichte weder als quasinatürlich gegebenes intergenerationelles Verhaltensmuster noch als Erfolgshistorie modernen Kinderschutzes hinreichend erfassen lässt.

Jaster, Romy / Lanius, David: Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen, Ditzingen (Reclam) 2019.

Warum gibt es Fake News? Und warum fallen viele auf sie herein? Weil der Mensch leider nicht so rational ist, wie er sich selbst gern sieht. Das Phänomen ist dabei alles andere als neu. Neu ist nur das Ausmaß, das mit der Funktionslogik der sozialen Netzwerke zu tun hat. Inhalte werden vorschnell geteilt, weil man zu einer Gruppe gehören möchte oder weil sie ganz einfach zu dem passen, was wir ohnehin schon glauben. Die Autoren des Bandes bieten Lösungsmöglichkeiten an, wie man aus dieser Falle entkommen kann.

Keil, Geert: Wenn ich mich nicht irre. Ein Versuch über die menschliche Fehlbarkeit, Ditzingen (Reclam) 2019.

Jeder Mensch irrt. Ausgenommen der Papst, wenn er Glaubenssätze verkündet. So jedenfalls befand es das erste Vatikanische Konzil. Allerdings waren die Kardinäle, so bemerkt Keil frech, selbst ja keineswegs Träger der päpstlichen Unfehlbarkeit, »Woher wussten sie dann, dass der Papst unfehlbar ist?«

Die Schwierigkeit ist also: Niemand weiß vorher, wann und wo er sich irren wird. Das gilt auch für die Philosophie. Geert Keils kluger Essay hilft dabei, Irrwege zu minimieren: »Man muss eine Nase dafür entwickeln, wann man sich verrannt hat.«

Lessau, Mathis / Zügel, Nora (Hrsg.): Rückkehr des Erlebnisses in die Geisteswissenschaften? Philosophische und literaturwissenschaftliche Perspektiven, Würzburg (Ergon) 2019.

Während der Begriff „Erlebnis“ in Alltagssprachlichen Kontexten allgegenwärtig ist, hat er in der Wissenschaftsgeschichte eine sich wandelnde Konjunktur durchlebt. Die im Band versammelten Beiträge zeichnen die Geschichte des Erlebnisbegriffs mit Blick auf produktions- und rezeptionsästhetische wie auch auf empirische Kontexte nach und zeigen seine Nutzbarkeit für heutige Debatten auf. Die einzelnen Untersuchungen setzen sich beispielsweise mit dem Konzept der „Erlebnislyrik“ auseinander oder hinterfragen die Erlebnishaftigkeit des Lesens, aber auch des Bergsteigens oder Forschens. Sie fragen, was sich durch Literatur für das Leben lernen lässt oder wie Erleben und Schreiben miteinander zusammenhängen. Die Frage, wer welche Geschichte erzählen darf, wird mitunter sogar juristisch relevant. Werke von Johann Wolfgang v. Goethe, Wilhelm Dilthey, Walter Benjamin und Edmund Husserl bilden für mehrere Beiträge die gemeinsamen Ausgangspunkte.

Oberlin, Gerhard: Ich weiß nicht, was soll es bedeuten ... Deutsche Seele. Ein Psychogramm, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2019.

Wenn Hölderlin über ihre „gottverlassene Unnatur“ klagt und sie für „zerrißene“, „dumpf und harmonielos“ hält, ist das ein Befund über die Deutschen, mit

dem er nicht alleine war. Heine verspottet sie als die „wahren Peter Schlemihle“ (die bekanntlich mit dem Teufel im Bund sind) und „weiß nicht, was soll es bedeuten“, als ihn die urdeutsche Sage von der Lorelei „traurig“ stimmt. Der Philosoph Kant beurteilt sie „anthropologisch“ als Spezialisten fürs Herrschen und Gehorchen und benennt ein Muster; das dann Fromm, Adorno, Horkheimer psychologisch vertiefen.

Um die „Deutsche Seele“ dreht sich ein Großteil der Literatur in diesem Land. Aber erst als aus Goethes Faust in den Vernichtungslagern der Nazis der Tod als „Meister aus Deutschland“ (Celan) auftritt, wird klar, welche Brisanz der „zerrißenen“ Seele innewohnt. Der Ruf nach *Bewusstsein* wurde Teil der sogenannten Aufarbeitung und damit die Frage: Wer oder was ist die „Deutsche Seele“? Worin wurzelt sie? Was bedingt sie? Was macht sie aus?

Dieses Buch ordnet sich nicht nur in die Aufarbeitung von Geschehenem ein, sondern beschreibt deutsche Eigenschaften, wie sie uns im Alltag der Gegenwart begegnen, sei es in der Erziehung, im Beruf, in der Kunst, den Medien, der Freizeit usw. Es will wissen: Gibt es ihn noch, jenen „spleen germanique“, den Visconti in Romy Schneider verkörpert sah, wie sieht er aus, birgt er die alte Brisanz - oder hat er sich gewandelt?

Oberlin, Gerhard: „Nun muss sich alles; alles wenden“. Perspektiven der Zukunft, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2019.

Erstmals in der Geschichte der Menschheit stehen wir vor Umwälzungen, die tief in die Natur des Menschen und des Planeten einschneiden und die, so oder so, bald alle betreffen, ob sie in Burundi,

Bangladesh oder im Baltikum leben. Die Tragweite der sozioökonomischen, technologischen, ökologischen und geomorphologischen Veränderungen könnte nicht größer sein. Das Zeitalter des Anthropozän wirkt in einer Weise und in einem Maß auf das Leben des Einzelnen, wie das bisher mangels der Wirkmacht menschlicher Einflüsse auf Umwelt und anthropologische Substanz nicht geschehen konnte. Von welcher der Umwälzungen wir auch sprechen: jede von ihnen macht uns klar, dass unser gesellschaftliches und privates Leben sich in praktisch allen Aspekten grundlegend ändern wird. Ausgehend von einer sozialpsychologischen Beschreibung der postindustriellen Gesellschaften, skizziert dieses Buch die sich anbahnenden Umwälzungen im Zeichen des demographischen Wandels, der neuen Technologien und der medizinischen Errungenschaften. Es zeigt Ansätze für neue Gesellschaftsmodelle, die in der Lage sind, auf die Veränderungen zu antworten. Und es entwickelt ein Szenario des Jahres 2084, das uns diese veränderte Welt anschaulich vor Augen führt.

Skudlarek, Jan: Die ganze Wahrheit und andere Lügen. Wie wir erkennen, was echt und wirklich ist, Ditzingen (Reclam) 2019.

Pippi Langstrumpfs amüsante Verkehrung der

-- Welt macht heutzutage Schule - in der großen Politik, in der öffentlichen Diskussion, in den sozialen Medien. Jan Skudlarek diskutiert anhand illustrierender Beispiele die damit verbundenen Bedrohungen und Probleme. Er liefert eine dringend notwendige Orientierungshilfe und Anleitung zum Selber-Denken, um sich in dem Minenfeld aus Fake News, False Flaggs, Verschwörungstheorien und vergiftendem Zweifel zu behaupten.

Denn immer mehr Menschen pflegen ihre eigene, private Wahrheit. Und man kann zwar seine eigene Meinung haben, aber nicht seine eigenen Fakten.

Eine funktionierende Gemeinschaft braucht den Glauben an die Möglichkeit, zusammen im Austausch Wahrheit zu erkennen. Und, hält Skudlarek fest, sie braucht Zivilcourage: Die Wahrheit zu lieben bedeutet, Unwahrheiten zu widersprechen.

PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro*

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/

Inhaltsverzeichnis

73. Jahrgang 2019

Anschriften der Mitarbeiter

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,
Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,
August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg
Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawada 1-2462-6, 311-4152 Japan

Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften
Fehlerstrasse 8, 12161 Berlin
Homepage <http://www.peterlang.com>

BEITRÄGE UND BERICHTE

	Heft-Nr.	S.
<i>Stine Albers: Selbst-Reflexion im Lehramtsstudium: Auslegung – Bedeutung – Umsetzung</i>	6	603
<i>Rolf Arnold: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in der Weiterbildung</i>	2	109
<i>Ulrich Binder / Johannes Drerup: Religion und Religiosität als Stabilisator von freiheitlichen Gesellschaftsordnungen? Eine erziehungswissenschaftliche Reflexion</i>	5	487
<i>Simone Bloem: Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte in der internationalen OECD-Fachkräftebefragung in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung ..</i>	2	155
<i>Christina Buschle / Tina Friederich / Nathalie Herrmann: Professionalisierungstrends in Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte am Beispiel der Sprachlichen Bildung.....</i>	2	125
<i>Johannes Drerup: Tagungsbericht: Wonder, Education and Human Flourishing.....</i>	4	411
<i>Christian Ebner / Sabrina Edeling / Matthias Pilz: Master statt Meister: Warum nehmen Abiturienten mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Studium auf?</i>	4	375
<i>Franziska Egert / Nesiré Kappauf: Wirksamkeit von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte – ein schwieriges Unterfangen?</i>	2	139
<i>Regula Fankhauser / Angela Kaspar: Wenn Gesten stören: Zur Wahrnehmung und Interpretation widerständiger Gesten im Unterricht.....</i>	3	241
<i>Tina Friederich: Weiterbildung als zentrales Element einer nachhaltigen frühpädagogischen Professionalität? Eine professionstheoretischerwachsenenpädagogische Reflexion.....</i>	2	165
<i>Valentin Halder: Die Schwierigkeit, eine Art und Weise weiterzugeben. Zum Vermittlungsbegriff bei Wittgenstein, Polanyi und Bourdieu.....</i>	3	215
<i>Manuela Heindl / Michael Nader: Forschendes Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern in der Pflichtschule gegenüber dem traditionellen Unterricht – eine Metaanalyse ..</i>	1	19
<i>Katharina Kärger / Frederic Vobbe: 7 Thesen zu sexualisierter Gewalt mit digitalem Medieneinsatz gegen Kinder und Jugendliche</i>	4	391
<i>Johannes König / Kristina Gerhard / Kai Kaspar / Conny Melzer: Professionelles Wissen von Lehrkräften zur Inklusion: Überlegungen zur Modellierung und Erfassung mithilfe standardisierter Testinstrumente</i>	1	43
<i>Tillmann F. Kreuzer: Zur Entwicklung einer psychoanalytischpädagogischen Haltung im Lehramtsstudium</i>	6	613
<i>Dietmar Langer: Personale Welt- und Selbstbezüge. Zum Verhältnis von Natur, Geist, Gründe und normativer Wirklichkeit und seine Bedeutung für die Pädagogik.....</i>	4	331
<i>Dietmar Langer: Vernünftige Selbstbestimmung und religiöser Glaube? Zur Frage, ob und wie Pädagogik und Religion einander brauchen.....</i>	5	451
<i>Dietmar Langer: Zweifel gehören zur vernünftigen Selbstbestimmung – auch zur Religion? Zur Frage, ob religiöser Glaube nur auf Dogmen beruht und ihrer Bedeutung für die Pädagogik</i>	5	523
<i>Rudolf Lassahn: Ist Bildung lehrbar? Über die Unordnung der Wissenschaft, die Grenzen der Erziehung und die Offenheit der Bildung</i>	4	317
<i>Julia Lipkina: Passung zwischen Besonderem und Allgemeinem – identitäts- und bildungstheoretische Reflexionen zum individuellen Habitus und zum Theorem der Passung.....</i>	3	225
<i>Tanja Mayer / Thomas Koinzer: Schulwahl und Bildungsungleichheit – Ein holistisches Modell zur Erklärung von Segregation und Bildungsdisparitäten bei der Einzelschulwahl ...</i>	3	265

	Heft-Nr.	S.
<i>Matthias Pilz / Christian Hofmeister: Lehrerbildung durch E-Learning: Eine Untersuchung zur Wahrnehmung durch Lehrkräfte</i>	6	573
<i>Carsten Rathgeber: Denken, Logik, Informationstechnik – Fragen an die Pädagogik</i>	4	359
<i>Benedikt Sanders / Klaus Zierer: Schulisches Feedback: Welche Formen von Feedback verwenden Lehrende und als wie lernwirksam schätzen Lernende diese ein?</i>	6	589
<i>Christoph Sänger: Romane mit krimineller Energie bevorzugt. Pädagogische Überlegungen in Anschluss an einen Roman des norwegischen Dichters Knut Hamsun</i>	6	629
<i>Jos Schnurer: Aufruf zur Interkulturellen Bildung</i>	1	65
<i>Jos Schnurer: Echo. Die Reziprozität menschlicher Beziehungen. Ein Essay</i>	3	281
<i>Jos Schnurer: Mensch Lehrer! Aus der Erinnerung geplaudert und sich umgeschaut. Eine Replik zum Weltlehrrerntag am 5. Oktober 2019</i>	6	653
<i>Friedrich Schweitzer: Mündigkeit durch religiöse Bildung?</i>	5	471
<i>Tania Stoltz / Angelika Wiehl: Das Menschenbild als Rätsel für jeden. Anthropologische Konzeptionen von Jean Piaget und Rudolf Steiner im Vergleich</i>	3	253
<i>Teresa Tillmann / Sabine Weiß / Andreas Hillert / Ewald Kiel: Wie erleben Lehrkräfte ihren Arbeitsalltag? Eine empirische Überprüfung von Merkmalen des Lehrerberufs in der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern</i>	1	27
<i>Hermann Vortmann: Konfessionelle Schulen in säkularisierter Gesellschaft: Das Beispiel der Katholischen Schulen in Hamburg</i>	5	503
<i>Jürgen Wiechmann / Günter Becker: Liebe zu Volk und Heimat – die Erkundung einer problematischen Zielvorgabe für unser allgemeinbildendes Schulwesen</i>	1	3
<i>Elisabeth Zwick†: Religion und Glaube, Bildung und Vernunft: Überlegungen zu ihrer Verhältnisbestimmung</i>	5	461

BUCHBESPRECHUNGEN

	Heft-Nr.	S.
<i>Florian Bernstorff: Turner, George: Hochschulreformen. Eine unendliche Geschichte seit den 1950er Jahren</i>	1	81
<i>Hans-Ulrich Grunder: Konrad, Franz-Michael / Knoll, Michael (Hrsg.): John Dewey als Pädagoge</i>	3	294
<i>Wolfgang Hinrichs: Wilson, W. Daniel: Der faustische Pakt. Goethe und die Goethe-Gesellschaft im Dritten Reich</i>	3	287
<i>Thomas Kesselring: Steinherr, Eva: Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben</i>	6	667
<i>Thomas Kesselring: Schärer, Hans-Rudolf / Zutavern, Michael (Hg.): Das Professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen</i>	6	672
<i>Dietmar Langer: Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein?</i>	1	75
<i>Dietmar Langer: Halbeis, Wolfgang: Das Gewissen als pädagogisches Problem. Gewissensanregungen als Chancen und Risiken für Bildungsprozesse</i>	2	177

<i>Dietmar Langer: Dreyfus, Hubert / Taylor, Charles: Die Wiedergewinnung des Realismus</i>	4	417
<i>Dietmar Langer: Beckermann, Ansgar: Glaube</i>	5	545
<i>Hermann Vortmann: Ladenthin, Volker: Mach's gut? Mach's besser! Eine kleine Ethik für den Alltag</i>	2	182
<i>Hermann Vortmann: Ladenthin, Volker: Was wir wissen können, und was wir glauben müssen. Eine kleine Erkenntnistheorie für den Alltag.....</i>	2	188

SELBSTANZEIGEN

	Heft-Nr.	S.
<i>Kempka, Andreas: Die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft – ein bibliometrischnetzwerkanalytischer Zugang</i>	4	425
<i>Markus Deimann: Open Education – Gegenstand, Theorie und Diskurs</i>	1	88
<i>Gutbrod, Johannes: Schule und Gemeinschaft. Eine problemhistorische Rekonstruktion ...</i>	3	298
<i>Schütz, Julia: Pädagogische Berufsarbeit und soziale Anerkennung. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung</i>	6	679
<i>Anke Redecker: Das kritische Selbst. Bildungstheoretische Reflexionen im Anschluss an Hugo Gaudig, Marian Heitger, Käte Meyer-Drawe und Immanuel Kant.....</i>	2	196
<i>Mayer, Sina Maren: Die Reformpädagogik in der aktuellen Kontroverse. Eine Metaperspektive.....</i>	4	429

