

5

September / Oktober 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



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

Dr. Siegfried Däschler-Seiler
Jakob-Böhme-Weg 5
70378 Stuttgart

Antje Gansewig MA
Nationales Zentrum für Kriminalprävention
c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn

Jun.-Prof. Dr. Katharina Gather
Institut für Erziehungswissenschaft
Warburger Str.100
33098 Paderborn

Prof. Dr. Reinhard Mehring
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Abteilung Politikwissenschaft
Im Neuenheimer Feld 519
69120 Heidelberg

Prof. Dr. Andreas Pehnke
Institut für Erziehungswissenschaft
Ernst-Lohmeyer-Platz 3
17487 Greifswald

Dr. Jos Schnurer
Immelmannstr. 40
31137 Hildesheim

PD Dr. Siegfried Uhl
Hessische Lehrkräfteakademie
Stuttgarter Str.18-24
60329 Frankfurt

Dr. Maria Walsh
Nationales Zentrum für Kriminalprävention
c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn

INHALT

BEITRÄGE UND BERICHTE

- Katharina Gather:*
Was ist das ‚Pädagogische‘?
Fachdidaktische Konstruktionen
von Fachlichkeit am Beispiel des
Schulfaches
Erziehungswissenschaft 457
- Siegfried Däschler-Seiler:*
Pädagogische Freiheit und
Lehrkunst 475
- Jos Schnurer:*
Theorie und Praxis in der Pädagogik
Hier und Heute. Ein Zwischenruf! 481
- Reinhard Mehring:*
Konservatismus als ethisch reflektierter
„Historismus“. Eduard Spranger und
seine Gedanken zur *staatsbürgerlichen*
Erziehung 489
- Jan Wnęk:*
Die polnische Rezeption der deutschen
Pädagogik in der ersten Hälfte des
19.Jahrhunderts 499
- Antje Gansewig / Maria Walsh:*
Zeitzeugen in der schulischen
Bildungsarbeit und deren Potenzial
zur Wertevermittlung – Grundlagen,
Einsatz und empirische Befundlage 513

PD Dr. Jan Wnęk
Fachbereich Psychologie und Humanistische
Wissenschaften
Andrzej Frycz Modrzewski Krakauer Akademie
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Krakau
Polen

BUCHBESPRECHUNGEN

Siegfried Uhl:

Brezinka, Wolfgang: Vom Erziehen zur
Kritik der Pädagogik. Erfahrungen aus
Deutschland und Österreich 525

Andreas Pehnke:

Franke, Claudia: Staatliche
Reformpädagogik in der Weimarer
Zeit. Die 46. Volksschule als Dresdner
Versuchsschule 531

SELBSTANZEIGE

Nina Brück:

Geschwisterbeziehungen und
Freundschaften. Kindliche Beziehungen
als Entwicklungskonzepte für Moral 537

AUTORENSPIEGEL 541

RUNDSCHAU 543

NEUERSCHEINUNGEN 553

Katharina G. Gather

Was ist das ‚Pädagogische‘?

Fachdidaktische Konstruktionen von Fachlichkeit am Beispiel des Schulfaches Erziehungswissenschaft

1. Einleitung: Die Gegenstandskonstruktion als fachdidaktische Herausforderung

Das Schulfach Erziehungswissenschaft ist seit 1972 Wahlfach in der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen, vereinzelt wird es auch in anderen Bundesländern angeboten. Als Wahloption in der Oberstufe ist das Fach in Nordrhein-Westfalen bei den Schülern gefragt: Im Schuljahr 2014/2015 wurde das Fach an 79% der Gymnasien und an 51% der Gesamtschulen angeboten. 39% der Schüler in der Oberstufe belegten es, davon 77% im Grundkurs und 23% im Leistungskurs.¹

Eine Herausforderung des Schulfaches Erziehungswissenschaft liegt in der Begründung seines fachlichen Gegenstandes. Anders als die Erzieher- und Lehrerbildung ist das allgemeinbildende Schulfach Erziehungswissenschaft auf kein spezifisches Berufsfeld bezogen, von dem her der Gegenstand legitimiert werden könnte. Auch stellt die Erziehungswissenschaft als akademische Referenzdisziplin des Schulfaches keine

Auswahlkriterien bereit, anhand derer ihre Erkenntnisse zum Gegenstand des schulischen Unterrichts reduziert werden könnten. Die Erziehungswissenschaft ist vielmehr durch wechselnde Theorien, Paradigmen und ausdifferenzierte Teildisziplinen geprägt. Die Tatsache, dass es kein verbindendes „Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft“ gibt, das auf eine gemeinsame Methode oder Geschichte zurückgeführt werden könnte, stellt für die Bestimmung des Fachgegenstands des Schulfaches eine fachdidaktische Herausforderung dar.²

Aus diesem Grund ist die argumentative Begründung und Bestimmung des Fachgegenstandes ein zentrales Thema in der Didaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft: „Als Fachunterricht [muss, d. Verf.] der Pädagogikunterricht wie jedes andere Unterrichtsfach eine fachliche Leistung erbringen und Wissen und Einsichten vermitteln, die ohne solchen Unterricht nicht erworben würden.“³

In konzeptionellen fachdidaktischen Ansätzen, die vor allem der Planung von Unterricht dienen, ist die Setzung und argumentative Begründung des Gegenstandes daher zentral.

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Fachlichkeit eines Schulfaches über seinen Gegenstand bestimmt wird. Grundlegend ist die Annahme, dass Fachlichkeit nicht *per se* vorliegt, sondern argumentativ *entsteht*. Sie ist ein „spezifischer Modus der Organisation und des Umgangs mit dem Wissen, das dem Schulfach als Gegenstand zugeschrieben wird“.⁴ Darin haben fachdidaktische Ansätze eine prägende Funktion. Die Setzung des Fachgegenstandes findet in der Anwendung dieser Ansätze auf der Ebene des Planungshandelns von Lehrpersonen statt.

Der folgende Beitrag macht die fachdidaktische Konstruktion des unterrichtlichen Gegenstandes zum Thema. Es soll die These plausibilisiert werden, dass der Gegenstand des Unterrichts im Schulfach Erziehungswissenschaft Resultat fachdidaktischer argumentativer Setzungen ist, die in Orientierung an verschiedenen – teils sogar konträren – erziehungswissenschaftlichen Grundkonzeptionen und Theorien geschieht. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht auf Ebene seiner fachdidaktischen Konzeption durch spezifische erziehungswissenschaftliche Strömungen strukturiert und geprägt wird.

Die Frage nach fachdidaktischen Prägungsmomenten des Fachgegenstandes wurde in der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung noch nicht untersucht. Auch die Prägung des Fachgegenstandes des Schulfaches Erziehungswissenschaft durch die akademische Referenzwissenschaft Erziehungswissenschaft wurde bisher – anders als das Verhältnis anderer Fächer zu ihren Referenzdisziplinen – kaum berücksichtigt. Im Vergleich zu anderen Schulfächern war das Schulfach Erziehungswissenschaft insgesamt noch nicht Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung. Dies verwundert, handelt es sich doch um ein häufig gewähltes

gymnasiales Schulfach, das schulische Referenzgröße der akademischen Erziehungswissenschaft ist.

In dieser Studie werden daher fachdidaktische Ansätze untersucht, die den fachdidaktischen Diskurs prägen: Die *Handlungspropädeutik* Klaus Beyers (1997) (Kap. 2), der Ansatz der *Pädagogischen Perspektive* von Monika Gesell, Fred Heindrihof, Gernod Röken und Elmar Wortmann (2014) (Kap. 3) sowie die *gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik* von Christel Adick, Lothar Bonne und Peter Menck (1978) (vgl. Kap. 4). Für diese Ansätze wird die argumentative Setzung des unterrichtlichen Gegenstandes herausgearbeitet, wobei durch die Analyse von namentlichen Zuordnungen, Zitaten und Verweisen ermittelt wird, inwiefern durch Anlehnungen an erziehungswissenschaftliche Grundkonzeptionen und Theorien der Gegenstand des Unterrichts begründet und strukturiert wird. Dies kommt an einigen Stellen nicht ohne die knappe Erläuterung der genannten erziehungswissenschaftlichen Referenzen aus, wobei jeweils nur jene Aspekte berücksichtigt werden können, die von fachdidaktischer Relevanz sind. Nach einer vergleichenden Bündelung der Ergebnisse (Kap. 5) werden konkludierend Implikationen der Ergebnisse für die empirische Unterrichtsforschung sowie für die Unterrichtspraxis skizziert (Kap. 6).

2. Der Handlungspropädeutische Pädagogikunterricht

Der fachdidaktische Ansatz des *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts* wird von Klaus Beyer seit 1976 in mehreren Publikationen kontinuierlich entwickelt. Seine Texte gelten als Standardwerk in der Fachdidaktik, was sich nicht nur darin zeigt, dass eine anwendungsbezogene Auseinandersetzung mit seiner

Konzeption stattfindet, sondern auch darin, dass sie Grundlage von Lehrmitteln ist.⁵

Beyer ordnet den *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterricht* nicht dezidiert einer spezifischen Theorietradition zu. Ausrichtung und Gegenstand des Unterrichts werden jedoch anhand des Bezuges auf zentrale Passagen aus Schriften von Theodor Flitner und Erich Weniger begründet, wodurch die handlungspropädeutische Konzeption eine spezifische Färbung erhält. Aus diesem Grund werden folgend Ausrichtung und Gegenstand des *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts* erläutert, wobei nur jene Theorieelemente Flitners und Wenigers berücksichtigt und dargestellt werden, die von Beyer argumentativ herangezogen werden.

2.1 Die Ausrichtung des Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts

Das Ziel des *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts* ist die Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz der Schüler, die als Fähigkeit definiert wird, in der Rolle des Erziehers, des Edukanden und des „mitverantwortlichen Mitgliedes von Staat und Gesellschaft“⁶ zu handeln. Pädagogikunterricht ist insgesamt auf eine Verbesserung des pädagogischen Handelns der Schüler ausgerichtet. Mit dieser unterrichtsleitenden Intention ist eine „(aufklärungs-)pädagogische Ambition“⁷ verbunden, die durch ein Vokabular der Steigerung deutlich wird: Pädagogikunterricht ermögliche ein „höheres Maß sozialer Handlungsfähigkeit“, er könne die „soziale Kompetenz [...] steigern“. Dadurch habe das Fach eine auf die Zukunft bezogene gesellschaftliche Relevanz:

„Mit der Ausbildung pädagogischer Kompetenz zielt der Pädagogikunterricht nicht nur auf die unmittelbar betroffenen Schüler, sondern über diese

hinaus auch auf die ihnen nachfolgende Generation, die als Edukanden Nutznießer des hoffentlich kompetenteren erzieherischen Handelns der am Pädagogikunterricht teilnehmenden Schüler sein soll.“⁸

Das Fach erfüllt damit nach Beyer eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die in der Qualifikation für die Bewältigung der pädagogischen Praxis liegt, worin die Möglichkeit besteht, diese besser gelingen zu lassen. Die Aspiration der Verbesserung bildet den normative Rahmen der Konzeption, sie bestimmt die Richtung der inhaltlichen Gestaltung und Durchführung von Unterricht. Beyer lehnt die Ausrichtung des Unterrichts an Wilhelm Flitners *Exkurs über pädagogische Bildung* an, weshalb nun das hier deutliche werdende Bildungsverständnis unter Berücksichtigung weiterer Schriften Flitners erläutert werden soll. Auf dieser Basis wird dann die Ausrichtung des Pädagogikunterrichts nach Beyer erläutert.

Beyer verbindet den handlungspropädeutischen Unterricht mit der Hoffnung Flitners, durch pädagogische Bildung könne „der pädagogisch gebildete Erzieher [...] versuchen, die guten erzieherischen Sitten in der Bevölkerung zu festigen und sie auch in den [...] öffentlichen Einrichtungen zugrunde[zu]legen“.⁹

Flitner fordert in dem von Beyer zitierten *Exkurs „pädagogische Bildung“* für Laien und Berufserzieher, deren Notwendigkeit Flitner in einem „Krisenvokabular [...] der Diagnose der Weltlage“¹⁰ unter dem Eindruck der Nachkriegsjahre und der frühen Bundesrepublik beschreibt: Wertunsicherheiten in der Folge gesellschaftlicher Säkularisierung, Individualisierung und Pluralisierung seien der Grund für den Bedarf nach einer einenden Bildungsvorstellung. Die mit gesellschaftlicher Individualisierung verbundene Freiheit des Individuums sei eine Herausforderung für

seine Bildung, die ihn dazu in die Lage versetzen könne, diese nach ethischen Maßstäben zu gestalten. Dies wiederum bedürfe pädagogisch gebildete Erzieher, die Bildung pädagogisch initiieren. Das Ziel der pädagogischen Bildung ist in Flitners Konzeption eine allgemeine „Steigerung der Bewusstheit“ für erzieherische Vorgänge, wodurch die „erzieherischen Sitten“ gefördert würden.¹¹

Ein Gegenstand der pädagogischen Bildung ist bei Flitner die Wissenschaft. Durch das „Mitdenken“¹² an wissenschaftlichen Themen können Laien pädagogische Handlungen theoretisch fundieren. Die akademische Pädagogik sei daher „réflexion engagée“¹³, eine Handlungswissenschaft, deren Aufgabe nicht nur in der hermeneutischen Erschließung der Sinngehalte pädagogischer Praxis liege, sondern auch darin,

„dass sie dem Pädagogen, der sich an ihr bildet, ein Standortbewusstsein im Kampfgefühl der Zeit gibt, welches ihm eine Stille seiner Arbeit ermöglicht; und [dass sie, d. Verf.] technische Hilfe [gibt, d. Verf.] die in den Schwierigkeiten des Erziehungsgeschäfts, besonders in den problematischen Fällen, geboten werden muss“.¹⁴

In seiner Schrift *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart* (1957) verbindet Flitner die akademische Pädagogik mit einer solchen unterstützenden Aufgabe: In der pädagogischen Praxis müssen ständig Entscheidungen getroffen werden, „von denen das Gedeihen der Erziehung und damit des gemeinsamen Lebens abhängt“. Diese Entscheidungen seien gebunden an das Verständnis der Situation, „das Wissen um das, was auf dem pädagogisch-andragogischen Gebiet geschieht und geschehen sollte“.¹⁵ Pädagogik als pragmatisch-hermeneutische Wissenschaft habe insofern selbst eine erzieherische Funktion:

„Es muss [der Pädagogik. d. Verf.] darauf ankommen, dass die Einzeluntersuchungen in ein Ganzes erziehender Gedanken eingeordnet werden und einen öffentlichen Erziehungsgeist begründen, der die Gesittung unseres Kulturkreises weiterträgt. Den Einzelnen möchte sie zum wissenden Bürger und mitschaffenden Träger dieses erzieherischen Geistes bilden“.¹⁶

Für Flitner liegt dieses erziehungswissenschaftliche Mitdenken in der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Grundgedankengang, den er in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1950/1997) systematisch entfaltet. Darin erläutert er die Bedingungen des Aufwachsens der Erziehungsbedürftigen und die pädagogischen Herausforderungen im Zusammenhang von Generationenfolgen und gesellschaftlichen Konstellationen, die mit dem pädagogischen Anspruch der Erzieher verbunden sind, das Bewusstsein der zu Erziehenden für deren eigene Mündigkeit zu fördern. Die Freiheit des Kindes und seine Mündigkeit werden zu zentralen Dimensionen des pädagogischen Verhältnisses, die gegen gesellschaftliche Funktionalisierungen und Vereinnahmungen ausgerichtet werden müssen. Diese Aspekte zu sehen und auch wissenschaftstheoretisch zu verantworten, bedeutet für Flitner pädagogische Bildung, die verhindern könne, dass Pädagogen zu „Funktionären“¹⁷ geschichtlich-gesellschaftlicher Mächte und institutioneller Mechanismen werden. Pädagogisch Gebildete reflektieren gesellschaftliche Machtkonstellationen, indem sie für das so verstandene pädagogische Bezugsverhältnis eintreten.¹⁸

Die Autonomie des pädagogischen Verhältnisses gegenüber gesellschaftlichen Instrumentalisierungen markiert auch einen zentralen Referenzpunkt der handlungspropädeutischen Konzeption Beyers. In ihrer Förderung liegt die Bedingung der

Möglichkeit der aspirierten Verbesserung erzieherischer Verhältnisse. In der Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand wird das Potential gesehen, pädagogische Bildung der Schüler in einer Weise zu unterstützen, dass diese selbst pädagogische Verhältnisse auf Autonomie hin gestalten können. Pädagogikunterricht sei daher der schulische Ort pädagogischer Bildung, der Laien auf ihre erzieherischen Pflichten vorbereiten könne. Daher formuliert Beyer:

„Der Pädagogikunterricht bietet [...] die Chance, der zunehmenden Tendenz entgegenzutreten, Menschen als Mittel zu eigenen Zwecken zu nutzen. Dieser historisch mit unterschiedlichen Begriffen wie „Entäußerung“, „Entfremdung“, „Verdinglichung“ beschriebenen Tendenz kann der Pädagogikunterricht durch die Thematisierung der Verpflichtung des erzieherischen Handelns und damit seiner eigenen Verpflichtung auf das Interesse der Betroffenen besonders gut entgegenzuwirken versuchen.“¹⁹

2.2 *Der Fachgegenstand des Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts*

Die an Flitners Konzeption pädagogischer Bildung orientierte Ausrichtung hat Konsequenzen für die Konstruktion des Fachgegenstandes. Beyer bestimmt den Fachgegenstand als ein Verhältnis von Theorien und pädagogischer Praxis. Gemäß der Fokussierung des Unterrichts auf die Verbesserung pädagogischer Praxis liegt der thematische Schwerpunkt des Unterrichts auf der Erschließung und Reflexion der Praxis. Wissenschaftliche Theorien haben darin eine unterstützende Funktion für die Handlungspraxis:

„Als Inhalte des Pädagogikunterrichts kommen [...] nur solche Bereiche der

Wissenschaft infrage, mit deren Hilfe sich die pädagogische Handlungskompetenz der Schüler dadurch erhöhen lässt, dass ihnen Hilfen für die pädagogische Zielsetzung, die Mittelwahl oder die Bedingungsanalyse entnommen werden können.“²⁰

Pädagogische Praxis wird nicht direkt, sondern vermittelt durch eine von Beyer konsequent verwendete Begrifflichkeit gefasst, die an Brezinkas Erziehungsbegriff orientiert ist: „Erzieherische Handlungen“ sind nach der hier zugrundegelegten [...] Definition solche Handlungen, mit deren Hilfe versucht wird, die Entwicklung (der Dispositionen) einer (anderen) Person in deren Interesse zu fördern.“²¹

Verbindet Brezinka mit der Präzision des Erziehungsbegriffs den Anspruch, eine wertneutrale Begriffsexplikation vorgelegt zu haben, so bekommt der Begriff in Beyers Konzeption eine teleologische Ausrichtung geisteswissenschaftlicher Färbung, da Erziehung vom Ziel des handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts her thematisiert wird.

Der Erziehungsbegriff dient Beyer als Struktur, um pädagogische Praxis fassen und vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien behandeln zu können: „Die Beachtung des Wissenschaftsbezuges ist demnach nur so lange geboten, wie dieser den Schülern hilft, pädagogische Praxis besser zu beschreiben, zu erklären, zu beurteilen und zu gestalten.“²² Wissenschaftliche Theorie ist im Pädagogikunterricht also stets auf Praxis bezogen. In der Verbindung von Theorie und Praxis differenziert Beyer drei Theoriegrade. Diese Differenzierung lehnt Beyer an Erich Wenigers Verständnis des Theorie-Praxis-Verhältnisses an. Beyers Bezug auf Weniger hat hier eine Funktion für die Strukturierung des unterrichtlichen Gegenstandes.

Weniger bestimmt das Verhältnis von Theorie und Praxis durch eine Differenzierung von Theorien ersten, zweiten und

dritten Grades: Die Theorie ersten Grades beschreibt Weniger als pädagogische Grundeinstellung, als „geistige Haltung“ des Praktikers“, die seine Handlungen bestimmen.²³ Die Theorie zweiten Grades seien Erfahrungssätze, Lebensregeln oder Sprichwörter, die das Handeln leiten können. Die Theorie dritten Grades sei hingegen die wissenschaftliche Theorie, deren Aufgabe es sei, die in der Praxis angelegten Theorien einer Reflexion zu unterziehen: „Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewusste Vorbesinnung und bewusste nachträgliche Klärung.“²⁴ Wissenschaftliche Theorien bieten Orientierung für das pädagogische Handeln durch ihr Potential, pädagogische Praxis klären zu können.

Die Differenzierung Wenigers in Theorien ersten, zweiten und dritten Grades ermöglicht es Beyer, im *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterricht* einen differenzierten Bezug zu praktischen Erfahrungen herzustellen und diese theoriebezogen zum Gegenstand zu machen. Erzieherische Praxis wird nicht als Gegenpol von Theorien verstanden, Praxis ist vielmehr von Theorien verschiedener Grade durchwoben. Dadurch kann Praxis als unmittelbare oder vermittelte Erfahrung zum Gegenstand werden, die theoretisch reflektiert, geklärt und auf ihre Potentiale hin beurteilt wird, wobei der normative Referenzpunkt die Autonomie des Edukanden ist.

Durch Bezüge auf Flitner und Weniger konstruiert Beyer den Fachgegenstand als ein Theorie-Praxis-Verhältnis, das von der Ambition aus thematisiert wird, pädagogische Praxis zu verbessern. Eine spezifische Festlegung bekommt dieses Verhältnis durch das grundlegende Verständnis erzieherischer Praxis als Interaktion zwischen Erzieher und Edukand, die auf die Autonomie des pädagogischen

Verhältnisses im Sinne des geisteswissenschaftlichen Theorems des pädagogischen Bezuges bezogen ist.

3. Die Pädagogische Perspektive als genuine Fachperspektive

Der fachdidaktische Ansatz der *Pädagogischen Perspektive* entstand im Kontext der Implementation des Zentralabiturs in Nordrhein-Westfalen. In der Auseinandersetzung mit den Vorschlägen zur schriftlichen Abiturprüfung wurde eine Entfachlichung des Schulfaches kritisiert, deren Grund in der Anzahl von Themen aus der Psychologie und der Soziologie lag. So stellen Schützenmeister und Wortmann für die Vorgaben zum schriftlichen Abitur fest: „Von den elf Inhalten sind lediglich vier genuin pädagogisch, die Mehrzahl stammt aus der Psychologie und den Sozialwissenschaften, ohne dass eine pädagogische Thematisierung erfolgt.“²⁵ In diesem Kontext erstarkte die Forderung nach einer schärferen pädagogischen Fokussierung des Fachgegenstandes.

Die FachdidaktikerInnen Monika Gessel, Fred Heindrihof, Gernod Röken und Elmar Wortmann entwickelten vor dem Hintergrund dieser Forderung einen Ansatz, durch den pädagogische Themen stärker berücksichtigt werden sollen. Die Möglichkeit der Gewinnung einer „kategoriale[n] pädagogische[n] Grundorientierung“²⁶ des Faches liege im Transfer von spezifischen Elementen der *Allgemeinen Pädagogik* Dietrich Benners (2005) in den fachdidaktischen Rahmen. In Anlehnung an Benners *Allgemeiner Pädagogik* entwickeln sie ein Konzept, das es ermöglichen soll, anhand der Einnahme einer spezifischen Perspektive verschiedene Themen im Unterricht pädagogisch zu konturieren. Die *pädagogische Perspektive* ist ein fachdidaktisches Instrument, das eine kategoriale Struktur bietet, von der aus

curriculare Themen strukturiert werden können. Die Perspektive besteht aus vier an Benners *Allgemeiner Pädagogik* entlehnten Grundbegriffen pädagogischen Denkens und Handelns. Diese bilden einen gedanklichen „Referenzrahmen <Pädagogik>“²⁷ des Unterrichts. Aus diesem Grund seien jene Momente der allgemeinpädagogischen Konzeption Benners skizziert, die für den vorliegenden Ansatz von Relevanz sind.

In seiner *Allgemeinen Pädagogik* entwickelt Benner einen pädagogischen Grundgedankengang, den er mit dem Anspruch verbindet, ihn aus geschichtlichen Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns heraus zu begründen. In diesem Anspruch liegt das Potential für die Beantwortung der Frage nach der kategorialen pädagogischen Grundorientierung des Faches, da Pädagogikunterricht durch die Anlehnung an die allgemeinpädagogische Konzeption beanspruchen kann, an genuinen Strukturen pädagogischen Denkens und Handelns ausgerichtet zu sein.

Ihre konstitutive Bedeutung erhielten die von Benner herausgearbeiteten Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns in der bürgerlichen Neuzeit. So heißt es bei Benner:

„Im Unterschied zur bürgerlichen Politik der Antike zielt die bürgerliche Politik der Neuzeit auf die Überführung der traditionellen, hierarchisch und teleologisch geordneten Ständegesellschaften in eine Gesellschaft freier, gleicher und brüderlicher Menschen. Mit der Neuzeit differenziert sich das ältere, politisch verstandene Generationenverhältnis in ein rechtliches und ein pädagogisches (vgl. Benner/Brüggen 1988) [...]. Das pädagogische ist nun jedoch weder ein angewandter noch ein integrierter Teil des rechtlichpolitischen, sondern ein solches mit Prinzipien und Grundsätzen, die eine mit der gesellschaftlichen Gesamtpraxis

koordinierte und zugleich relativ autonome pädagogische Handlungstheorie sowie eine neue Dimensionierung der pädagogischen Praxis begründen.“²⁸

Pädagogische Praxis ist dem Anspruch nach keine gesellschaftliche Funktionsgröße, vielmehr gliedern sich die neuzeitlichen Teilpraxen in einem nicht-hierarchischen Nebeneinander. Der darin liegende Autonomieanspruch pädagogischer Praxis schlage sich in vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns nieder, die grundlegend in der bürgerlichen Philosophie und Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts entwickelt wurden:

1. *Bildsamkeit als Bestimmung des Menschen zur Selbstbestimmung*
2. *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*
3. *Überführung gesellschaftliche Determination in pädagogische Determination*
4. *Nicht-hierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis.*

In diesen vier Prinzipien zeige sich der einende Grundgedankengang, für den Benner historische und prinzipielle, überzeitliche Bedeutung beansprucht.

„Um historische Prinzipien handelt es sich insofern, als ihre Fixierung erstmals in der zweiten Hälfte des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts gelang und die Verständigung über sie keineswegs abgeschlossen, sondern für künftige Erfahrungen offen ist. Um Prinzipien in einem nicht relativistischen Sinne handelt es sich, insofern [sie, d. Verf.] eine über diese hinausweisende, regulative Gültigkeit beanspruchen.“²⁹

In den vier Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns liege nach Benner das Potential, in konkreten pädagogischen Entscheidungssituationen hilfreich zu sein, Perspektiven für die

historische Erforschung der Entstehungsgeschichte neuzeitlicher Pädagogik und für die empirische Erforschung pädagogischer Handlungsfelder zu liefern.³⁰

Analog zu den vier genannten Grundprinzipien Benners leiten Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann für den Pädagogikunterricht vier pädagogische Grundbegriffe her, die als Analyse- und Urteilkategorien fungieren, indem sie einen Rahmen bilden, in dem pädagogische Konzepte, wissenschaftliche Theorien, Begriffe und Praxis analysiert, beurteilt, von anderen Wissenschaften abgegrenzt werden können und der im Sinne einer normativen Urteilsgrundlage pädagogische Handlungen orientiert:

„Sachverhalte und Deutungen, die sich auf das Feld des Pädagogischen beziehen, werden pädagogisch rezipiert, indem sie auf die vier Grundbegriffe hin durchdacht und in ihrer Anschlussfähigkeit bezogen auf den pädagogischen Diskurs geprüft werden.“³¹

So beschreiben Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann den Grundbegriff *Bildsamkeit* als unbestimmte „Fähigkeit, Fähigkeiten zu entwickeln (Rousseau)“ die dem Menschen aufgibt, sich selbst zu bestimmen.

Anders als Benner legen sie zudem *Mündigkeit* als Grundbegriff fest, der eine Affinität zu Benners *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* hat. Die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* ist allerdings stärker auf die Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen bezogen, wogegen *Mündigkeit* als die Zielperspektive pädagogischen Handelns verstanden wird. *Mündigkeit* wird hier als Fähigkeit beschrieben, „Situationen, Sachverhalte und Deutungen aus unterschiedlichen alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Perspektiven aus zu denken und einen eigenen Standpunkt bezogen auf die Perspektiven einzunehmen“.³²

Der Grundbegriff *pädagogische Einwirkung* fasst demgegenüber Erziehungsprozesse als pädagogische Handlungen zusammen. Die *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* sei eine pädagogische Handlung, die auf den normativen Anspruch bezogen sei, auf das Kind in einer Weise einzuwirken, die der *Bildsamkeit* und *Mündigkeit* entspricht.

Der Grundbegriff *pädagogische Transformation* beinhaltet die Frage nach dem Umgang mit gesellschaftlichen Ansprüchen in der pädagogischen Interaktion. Gesellschaftliche Einflüsse werden vor dem Hintergrund der *Bildsamkeit*, *Mündigkeit* und *pädagogischen Interaktion* geprüft.

Durch die Orientierung an den vier Grundprinzipien der *Allgemeinen Pädagogik* Benners ist der Gegenstand des Pädagogikunterrichts im Ansatz von Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann ideengeschichtlich geprägt: So werden vor allem Theorien der pädagogischen Ideengeschichte thematisch, anhand derer die pädagogischen Grundbegriffe gefüllt werden. Diese prägen dann die unterrichtliche Analyse und Beurteilung curricularer Inhalte, da sie im Sinne eines heuristischen Gerüsts Inhalte strukturieren und ihnen eine normative Perspektive verleihen.

Die qualifizierende Bedeutung der Auseinandersetzung mit den pädagogischen Grundbegriffen liege darin, dass Schüler von ihnen ausgehend die eigenen pädagogischen Erfahrungen auf einer theoretischen Ebene thematisieren können. Es sei eine spezifische Aufgabe des Pädagogikunterrichts, anhand der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand grundbegrifflicher Prägung erfahrene Bildungs- und Erziehungsprozesse in einer Weise reflexiv zu vergegenwärtigen, durch die Schüler befähigt werden, sich selbst kritisch zu positionieren. In dieser „Reflexivitätssteigerung“ liege nicht nur eine biographische, sondern auch

eine gesellschaftliche Bedeutung des Pädagogikunterrichts:

„Er emanzipiert, er befreit vom Unterricht der Pädagogik, indem er Schülerinnen und Schüler durch deren Befähigung, Erziehungs- und Bildungsprozesse zu reflektieren und [...] planend zu entwerfen, das Weiterlernen in Sachen Erziehung und Bildung sowohl in individueller und privater als auch in gesellschaftlicher und öffentlicher Hinsicht ermöglicht.“³³

4. Die *gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik*

Die Münsteraner Arbeitsgruppe um Christel Adick, Lothar Bonne und Peter Menck führte in Zusammenarbeit mit Herwig Blankertz zwischen 1971 und 1975, in der Zeit der Implementation des Faches Erziehungswissenschaft in den allgemeinbildenden Fächerkanon der reformierten Oberstufe, Forschungsprojekte zum Pädagogikunterricht durch. Darin ging es einerseits um die Entwicklung einer Fachdidaktik des Schulfaches, andererseits um die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der vorläufigen Lehrpläne. In diesem Zusammenhang entwickelte die Arbeitsgruppe einen fachdidaktischen Ansatz, der an der kritischen Erziehungswissenschaft orientiert ist.

Der Fachgegenstand des Pädagogikunterrichts wird in dieser Konzeption als Erziehung in ihren gesellschaftlichen Dimensionen und Ambivalenzen konzipiert. Die argumentative Begründung dieses Gegenstandes orientieren die Autoren an gesellschaftstheoretischen Überlegungen von Jürgen Habermas und an erziehungstheoretischen Überlegungen von Klaus Mollenhauer. Aus diesem Grund sollen folgend die gesellschaftstheoretischen

Grundannahmen erläutert werden, bevor vor diesem Hintergrund der Gegenstand – Erziehung in ihren gesellschaftlichen Dimensionen – beschrieben wird.

Gesellschaftliche Praxis ist – so die Autoren in Orientierung an Habermas' Gesellschaftstheorie – durch technische, praktische und emanzipatorische Interessen geprägt.

Das technische Interesse zielt darauf, die Lebensbedingungen durch Arbeit existenzsichernd aufrechtzuerhalten oder zu schaffen.³⁴ Darin ist es mit dem praktischen Interesse verbunden, durch Herrschaft auf die Verteilung der Güter Einfluss zu nehmen. Das emanzipatorische Interesse zielt auf die Rechtfertigung der Legitimität von Herrschaft durch kommunikative Verständigung, worin Potential für Kritik und Emanzipation aus gesellschaftlichen Herrschaftszusammenhängen liegt.

Das technische, praktische und emanzipatorische Interesse prägt die gesellschaftlichen Erfahrungsräume Arbeit, Sprache und Herrschaft: *Arbeit* als Dimension gesellschaftlicher Reproduktion, *Sprache* als Dimension der kommunikativen Verständigung und *Herrschaft* als Dimension gesellschaftlicher Organisation durch Verteilungs-, Kontroll- und Sanktionsmechanismen. Diese drei Dimensionen seien nicht als statisches Gefüge zu verstehen, da sie historisch wandelbar und für Entwicklungen offen seien. Zudem seien sie keine Verwirklichungsräume aller menschlichen Bedürfnisse und Potentiale, da sie immer auch darüber hinausgehen, wodurch eine Dynamik entsteht, in der Spielräume für Alternativen liegen.

Erziehung verstehen Adick, Bonne und Menck vor dem Hintergrund dieser an Habermas orientierten gesellschaftstheoretischen Überlegungen als gesellschaftliche Dimension. Ihr Erziehungsverständnis lehnen sie an Mollenhauers erziehungstheoretischen Überlegungen an, worin eine Differenz zu den dargestellten Ansätzen Beyers

(vgl. Kap. 2) sowie Gesells Gesells, Heindrihofs, Rökens und Wortmanns (vgl. Kap. 3) deutlich wird. Mollenhauer wandte sich als Doktorand Erich Wenigers in den 1960er Jahren von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik der Göttinger Schule ab. Seine 1968 erschienene Schrift *Erziehung und Emanzipation* sammelt polemischen Skizzen, die als erster „zusammenhängender Versuch einer Begründung Kritischer Erziehungswissenschaft in Deutschland“³⁵ gewertet wurde. Zentraler Kritikpunkt ist darin das geisteswissenschaftliche Erziehungsverständnis als dyadisches Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, da dies

„in einem vorgesellschaftlichen, wirtschaftsfreien, unpolitischen Raum angesiedelt [sei, d. Verf.], in dem das Kind ‚zu seinem Wohle‘ kommen könne, wenn nur der Erzieher sich entschließe, das Wesen des erzieherischen Verhältnisses (Nohl) zu realisieren“.³⁶

Mollenhauer kritisiert auch in methodologischer Hinsicht die historisch-systematischen Verfahren in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren Anspruch darin liege, ein grundlegendes pädagogisches „Eigentliches“ oder ein „Wesen“ der Erziehung im pädagogischen Verhältnis aufgedeckt zu haben, das nicht nur mit dem Anspruch verbunden sei, das „angeblich Faktische“ darzustellen, sondern auch Geltung als fundamentale Norm für die Praxis beanspruche (ebd.). Dies blende nicht nur die Komplexität und die Eingebundenheit der Erziehung in gesellschaftliche Machtverhältnisse aus, sondern impliziere auch ein reduktionistisches Verständnis von Erziehungswissenschaft, die „in ihrer Theorie an Begriffen und Sätzen [festhält, d. Verf.], die angeblich im Interesse der Erkennbarkeit des Gegenstandes weiteren kritischen Analysen entzogen werden“.³⁷

Im Kontext der *realistischen Wendung* ging Mollenhauer hingegen davon aus,

dass Erziehung als gesellschaftliche Praxis verstanden und zum Gegenstand empirischer Untersuchungen werden muss: „Analyse der empirisch nachprüfbaren Prozesse und Kritik der Zwecke, denen solche Prozesse wie auch die Analyse selbst unterstellt werden, sind zusammengekommen erst die unteilbare Aufgabe der Erziehungswissenschaft.“ Dies sei mit der Intention verbunden, ein emanzipatorisches Bewusstsein zu schaffen, um „in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“.³⁸

Mollenhauers Hinwendung zur gesellschaftlichen Praxis ermöglicht es Adick, Bonne und Menck, das an Habermas orientierte Verständnis gesellschaftlicher Praxis als erzieherische Praxis zu verstehen.

Grundlage der fachdidaktischen Konzeption sind erziehungstheoretische Überlegungen, die Mollenhauer in seiner Schrift *Theorien zum Erziehungsprozess* (1974) entfaltet. In kritischer Aufnahme der geisteswissenschaftlichen Annahmen entwickelt Mollenhauer hier ein Erziehungsverständnis, mit dem er die gesellschaftliche Verwobenheit erzieherischer Praxis zu fassen beansprucht und das an die habermasianischen Überlegungen anschlussfähig ist. Erziehung sei eine gesellschaftliche Tatsache, die sich auf das „pädagogische Feld“ erstrecke:

„Das pädagogische Feld strukturiert sich also nach Maßgabe der drei Komponenten symbolische Interaktion, gesellschaftliche Reproduktion und Kommunikationsgemeinschaft; sie betreffen die Phänomenologie der pädagogischen Vorgänge, die Soziogenese dieser Erscheinungen und die Zieldimension des pädagogischen Geschehens. Im Hinblick auf die Praxis können wir auch sagen, sie sind die begriffliche Form der Tatsache, dass

Erziehung immer Interaktion, Reproduktion und Legitimation ‚ist‘, und zwar sowohl in der Dimension interpersoneller Beziehungen wie auch in der Dimension instrumentellen Handelns.⁴³⁹

Erziehung versteht Mollenhauer als kommunikatives Handeln. Dazu gehört, dass erzieherisches Handeln selbst vor dem zu Erziehenden legitimiert werden muss, der potentiell dazu in die Lage versetzt werden soll, Legitimation einzufordern. Erziehung zentriert daher die Aufgabe, „eine Kommunikationsstruktur zu etablieren, die den Erwerb der Fähigkeiten zum Diskurs ermöglicht“.⁴⁰ Als auf Legitimation ausgerichtete Kommunikation ist Erziehung symbolische Interaktion, in der vermittelt durch

Sprache und Rituale Sinnbezüge hergestellt und ausgehandelt werden. Diese symbolisch vermittelte Kommunikation schwebt nicht im kontextfreien Raum, sondern ist stets historisch vermittelt – sie steht im Zusammenhang der jeweiligen Gesellschaft mit ihren Mechanismen gesellschaftlicher Reproduktion, in dem die zu Erziehenden Qualifikationen erwerben, die sie in gesellschaftlicher Arbeit umsetzen können. In dieser auf „Verwertbarkeit“ bezogenen Funktion erzieherischer Interaktion liegt eine Spannung zu der anvisierten Diskursfähigkeit. Da Erziehung auf die gesellschaftlichen Dimensionen *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* gleichermaßen bezogen ist, ist für sie die Ambivalenz von „Reproduktion und Aufklärung“⁴¹ konstitutiv.

Gesellschaftliche Dimensionen der Erziehung		Unterrichtsleitende Intentionen		
		Information	Interpretation	Analyse
	Legitimation	Erziehung, als gesellschaftliche Praxis, über Wissenschaft vermittelt		
	Interaktion			
Reproduktion				

Abb 1: Dimensionen des Fachgegenstands des Pädagogikunterrichts nach Adick, Bonne und Menck

Pädagogikunterricht, in dem Erziehung als gesellschaftliche Praxis thematisch wird, muss immer auch die Dimensionen *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* berücksichtigen.

„Erst wenn Erziehung nicht mehr ausschließlich als ein – am Wohl des Zöglings orientiertes – Förderungsgeschehen konzeptualisiert, sondern als Ausschnitt einer in sich widersprüchlichen, spannungsvollen und konfliktträchtigen gesellschaftlichen Praxis aufgefasst werde, können nach Adick et al.[...] auch die für die Erziehungswirklichkeit charakteristischen Spannungsverhältnisse im Pädagogikunterricht thematisiert werden.“⁴²

Da der Pädagogikunterricht als Teil erzieherischer Praxis selbst in spannungsvolle Prozesse der *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* eingebunden ist, soll Erziehung über Wissenschaft thematisiert werden: „Wenn wir im Folgenden auf sie eingehen, dann tun wir das deshalb, weil sie am ehesten der Form menschlicher Erkenntnis nahekomm, die nicht schon im Ansatz Beschränkungen aller Art enthält, insbesondere auf bestimmte Personen.“⁴³

Zwar sehen Adick, Bonne und Menck durch ihre Orientierung an Habermas die Prägung wissenschaftlicher Arbeit durch erkenntnisleitende Interessen, doch treffen sie keine konkreten Schlussfolgerungen

für die Begrenzung der Auswahl wissenschaftlicher Inhalte.

Daher bilanziert Bubenzer über den Wissenschaftsbezug im gesellschaftswissenschaftlichen Ansatz: Die

„[...] Überlegungen sind wohl so zu verstehen, dass eine unverkürzte und distanzierte Analyse von Erziehung als gesellschaftlicher Praxis im Pädagogikunterricht nur dann realisierbar ist, wenn sich der Fachunterricht nicht einer wissenschaftlichen Lesart und Konstruktion von Erziehung (z.B. durch normative Theorieansätze) verschreibt, sondern die Vielstimmigkeit des wissenschaftlichen Diskurses für eine multiperspektivische Erschließung der gesellschaftlichen Formierung, Normierung und Realisierung von Erziehung nutzt.“⁴⁴

Inhalte aus der Erziehungswissenschaft werden zum Gegenstand des Unterrichts, indem sie auf die Dimensionen *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* sowie das technische, praktische und emanzipatorische Erkenntnisinteresse hin durchdacht werden. Sie dienen der Aufschlüsselung der Thematik für den Pädagogikunterricht. Auf diese Weise geschieht ein Zuschnitt des Gegenstandes in Form von Grundannahmen der kritischen Erziehungswissenschaft. Diese Formgebung des Gegenstandes zeigt sich auch in den Intentionen, die mit dem gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterricht verbunden sind: Schüler sollen *Informationen* über die empirische Bedingungen erzieherischer Praxis in ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen bekommen, *Interpretationen* der pädagogischen Orientierungen und Sinngebungen durchführen und *Analysen* gesellschaftlichen Wissens und gesellschaftlicher Sinnansprüche vornehmen. Damit verbinden die Autoren die Hoffnung, spezifische Kompetenzen fördern zu können, die auf das Leben in

gesellschaftlicher Praxis bezogen sind: „Technische Kompetenz“ als „Erwerb von Arbeitsfähigkeit, von akkumuliertem Wissen über technische Regeln und die Methoden ihrer Erzeugung“, „kommunikative Kompetenz“ als „Fähigkeit, Intentionen von Partnern zu verstehen, eigene mitzuteilen und sich über Handlungsintentionen zu verständigen“ und „emanzipatorischen Kompetenz“, „zum Zweck der Befreiung aus naturhaft empfundenen Zwängen“.⁴⁵ In dieser Verbindung von *Analyse*, *Interpretation* und *Kritik* zeigt sich eine spezifische Prägung durch die Kritische Erziehungswissenschaft.

5. Zusammenführung: Fachlichkeit(en) des Gegenstandes des Schulfaches Erziehungswissenschaft

In der Darstellung der drei fachdidaktischen Ansätze wurde deutlich, dass der Fachgegenstand unterschiedlich begründet und strukturiert wird, da sich in ihm verschiedene erziehungswissenschaftliche Grundkonzeptionen niederschlagen. Folgt man den Konzeptionen, so werden Themen des Unterrichts jeweils kriterial auf die fachdidaktischen Muster hin bezogen. So ergibt sich der Fachgegenstand jeweils durch eine Auswahl und Anordnung der Inhalte, die nicht der Fachwissenschaft in ihrer disziplinären Struktur, sondern einer fachdidaktischen Transformation spezifischer Aspekte erziehungswissenschaftlicher Grundkonzeptionen und Theorien entspricht, die als anschlussfähig für den Unterricht eingestuft wurden. Geisteswissenschaftliche, problemgeschichtliche und kritisch-emanzipatorische Theorieelemente werden auf die fachdidaktischen Herausforderungen hin bezogen.

	Handlungspropädeutische Fachdidaktik (Beyer)	Pädagogische Perspektive (Gesell, Heindrihof, Röken, Wortmann)	Gesellschaftswissenschaftliche Fachdidaktik (Adick, Bonne, Menck)
Erziehungswissenschaftliche Theorien/ Grundkonzeptionen	Geisteswissenschaftliche Pädagogik <ul style="list-style-type: none"> • W. Flitner • E. Weniger (W. Brezinka) 	Allgemeine Pädagogik D. Benners	Kritische Erziehungswissenschaft/ Kritische Theorie <ul style="list-style-type: none"> • J. Habermas • K. Mollenhauer
Gegenstand des Unterrichts	Theorien in Bezug auf pädagogische Praxis als dyadische Interaktion	Pädagogische Grundbegriffe und darauf bezogene Inhalte: <ul style="list-style-type: none"> • Bildsamkeit • Mündigkeit • Pädagogische Einwirkung • Pädagogische Transformation 	Erziehung als gesellschaftliche Praxis in den Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> • Legitimation • Interaktion • Reproduktion

Abb. 2: Erziehungswissenschaftliche Bezüge und Gegenstände fachdidaktischer Konzeptionen

In der Anlehnung an theoretische Überlegungen aus der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der *Allgemeinen Pädagogik* Dietrich Benners und der Kritischen Erziehungswissenschaft liegen zentrale Unterschiede zwischen den untersuchten Konzeptionen. So setzt Beyer in Orientierung an das Theorie-Praxis-Verständnis Flitners und Wenigers die pädagogische Praxis zentral, die als duale intentionale Interaktion verstanden wird und zu deren Klärung und Verbesserung wissenschaftliche Theorien hinzugezogen werden. Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann entwickeln hingegen eine *pädagogische Perspektive*, die aus pädagogischen Grundbegriffen Bennerscher Prägung besteht. In einer habermasianischen Lesart der erziehungstheoretischen Überlegungen Mollenhauers wird Erziehung in der Konzeption von Adick, Bonne und Menck über die gesellschaftlichen Dimensionen *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* thematisiert.

In diesen Bezügen auf erziehungswissenschaftliche Theorietraditionen liegt

letztlich die theoretische Inkompatibilität der dargestellten Ansätze. Sie schließen sich aus, da sie auf Grundkonzeptionen bezogen sind, deren fundamentaler Unterschied in der Kritik Mollenhauers an dem geisteswissenschaftlichen Paradigma besonders deutlich wird. Zentral ist hier Mollenhauers Ablehnung des pädagogischen Bezuges als dyadisches Verhältnis, deren normativer Anspruch in der Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Funktionszusammenhängen liegt. Mollenhauer entfaltet im Unterschied dazu ein Erziehungsverständnis, in dem die Erziehung in ihren Ambivalenzen Bestandteil gesellschaftliche Praxis ist. In dem Stellenwert der Gesellschaft liegt daher ein wesentlicher Unterschied zwischen den dargestellten fachdidaktischen Konzeptionen. Legen Adick, Bonne und Menck Erziehung als gesellschaftliche Praxis in ihren Dimensionen *Legitimation*, *Interaktion* und *Reproduktion* fest, so zentriert Beyer Erziehung als Dyade aus Erzieher und Zögling, die durch die Intentionalität des Erziehers geprägt ist. Durch die

Ausrichtung des *Handlungspropädeutischen Pädagogikunterrichts* auf die Förderung der pädagogischen Autonomie, die in dem Bestreben liegt, „der zunehmenden Tendenz entgegenzutreten, Menschen als Mittel zu eigenen Zwecken zu nutzen“⁴⁶, wird der an Brezinkas Begriffspräzision angelehnte Erziehungsbegriff auf die geisteswissenschaftliche Theorielinie hin bezogen. Zwar betont Beyer die Relevanz des gesellschaftlichen Kontextes für die Erziehung, doch ist diese selbst nicht ihr genuiner Bestandteil, sondern eher ein von außen kommender Einfluss. Erziehung wird so als pädagogischer Raum konstruiert, der potentiell durch pädagogische Förderungsabsichten gestaltet werden kann.⁴⁷

Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann bestimmen die vier Grundbegriffe des Pädagogischen in Anlehnung an den problemgeschichtlichen Ansatz Dietrich Benners: *Bildsamkeit*, *Mündigkeit*, *pädagogische Einwirkung* und *pädagogische Transformation*. Pädagogische Praxis wird in Anlehnung an Benners Bestimmung der nicht hierarchischen Struktur der Teilpraxen moderner Gesellschaften als gesellschaftliche Teilpraxis verstanden. So verstehen Gesell, Heindrihof, Röken und Wortmann Erziehung zwar als eine gesellschaftliche Dimension, doch suggeriert auch das Nebeneinander nicht-hierarchischer Teilpraxen die „Idee einer von den Logiken der anderen gesellschaftlichen Teilpraxen unabhängigen, eigengesetzlichen Beurteilung gesellschaftlicher Ansprüche mit Hilfe der pädagogischen Perspektive [in, d. Verf.] eine[m] [...] vorgelagerten Raum, der nur durch die pädagogischen Prinzipien konstituiert würde“.⁴⁸

In der Vermittlung des Gegenstandes erkennen die Autoren jeweils das Potential einer über den Unterricht hinausgehenden gesellschaftlichen Einflussnahme: So verbindet Beyer im Sinne der *réflexion engagée* Flitners seine Konzeption mit der

Hoffnung auf eine Verbesserung der pädagogischen Praxis. Benner und Brügggen (2014) erkennen in der Ausrichtung des Pädagogikunterrichts an einer aus Grundbegriffen bestehenden *pädagogischen Perspektive* die Möglichkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen Bildungs- und Erziehungsprozessen. Dies verbinden sie mit der Hoffnung, den eigenen Bildungsprozess in Bezug auf Mündigkeit selbst zu gestalten. Schließlich entspricht die Aspiration emanzipatorischer Kompetenz in der Konzeption von Adick, Bonne und Menck dem emanzipatorischen Impetus der kritischen Erziehungswissenschaft.

Als zentrales Ergebnis der Analyse kann festgehalten werden, dass in allen drei Ansätzen der Fachgegenstand auf theoretischer Ebene fachdidaktisch konstruiert wird. Anhand der Anordnung erziehungswissenschaftlich geprägter Theorieelemente werden fachdidaktische Strukturmuster entwickelt, in die curriculare Inhalte eingeordnet werden. Die Fachlichkeit auf der Ebene des Gegenstandes ist im Schulfach Erziehungswissenschaft also nicht über den curricularen Gehalt oder eine Ableitung aus der akademischen Disziplin zu bestimmen, sondern über eine spezifische *Anordnung* von Inhalten, die fachdidaktisch strukturiert wird.

In dieser Anordnung entsteht eine eigene Sachlogik des Gegenstandes, wodurch er in Distanz zur referenzierten akademischen Disziplin gerät: „Ein Fach – nähme man es einmal wörtlich – ist eben nicht ein Wissensfeld oder gar eine „Domäne“, sondern eine Art Schublade, etwas, in das Wissen einsortiert wird und die eine deutliche Abgrenzung gegenüber dem Wissen in anderen Fächern erlaubt.“⁴⁹

Durch die Einordnung von curricularen Inhalten in fachdidaktische Strukturmuster entsteht jeweils eine Eigenlogik des Fachgegenstandes, die ihn von der akademischen Referenzdisziplin wiederum entkoppelt: Dadurch, dass die

fachdidaktischen Ansätze selbst nicht inhaltsleer, sondern fachwissenschaftlich geprägt sind, entstehen in wissenschaftstheoretischer Hinsicht Spannungen, wenn sie auf curriculare Inhalte bezogen werden, die an andere paradigmatische Voraussetzungen gebunden sind. Dadurch entwickelt der Fachgegenstand eine Eigenstruktur, er hat „in der didaktischen Situation nicht mehr die gleiche Bedeutung, [...] er ‚appreziert‘, also zugerüstet, um gelernt zu werden [...]“.⁵⁰ *Fachlichkeit* des Schulfaches Erziehungswissenschaft ist auf Ebene des Gegenstandes also Resultat von Setzungen und daher nur im Plural bestimmbar.

6. Konklusion und Ausblick

Die vorliegenden Analyseergebnisse haben Implikationen für die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Unterrichtsforschung, für die Allgemeine Fachdidaktik, die Allgemeine Pädagogik sowie für die konkrete Unterrichtspraxis, die folgend nur andeutungsweise und stichpunktartig skizziert werden können:

- In der qualitativen und quantitativen erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung wird die Fachlichkeit von Schulfächern verstärkt diskutiert. So wurden beispielsweise in der Formulierung nationaler Bildungsstandards spezifische Domänen oder Lernbereiche angenommen, auf die Bildungsstandards bezogen sind. Fachlichkeit wird in der Klieme-Expertise als eine zentrale Dimension verstanden, die auf die universitären Referenzdisziplinen bezogen ist: „Fachlichkeit: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfaches klar heraus.“⁵¹

Fächer korrespondieren in dieser Annahme mit akademischen Disziplinen und sind von ihnen her zu verstehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse machen hingegen auf die Voraussetzungshaftigkeit und Komplexität dieses Korrespondenzverhältnisses aufmerksam. Fachliche Domänen – so zeigte die Analyse – liegen für das Schulfach Erziehungswissenschaft nicht vor, sondern werden konstruiert. Für die qualitative und quantitative Unterrichtsforschung ist demnach zu fragen, inwiefern spezifische Prägungsmomente im Fachgegenstand von Unterrichtsfächern in Projekten, die auf das fachliche Lernen und Lehren bezogen sind, berücksichtigt werden müssten.

- Die untersuchten fachdidaktischen Ansätze beziehen sich auf das Planungshandeln von Lehrpersonen. Für das Schulfach Erziehungswissenschaft wurde bisher noch nicht untersucht, wie sich der Umgang mit dem Fachgegenstand auf der Ebene des Planungshandelns empirisch niederschlägt. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Ergebnisse wäre es interessant, die Frage zu klären, ob und inwiefern fachdidaktische Prägungsmomente im Planungsprozess berücksichtigt werden.
- Auf Ebene der Unterrichtspraxis ist für das Schulfach Erziehungswissenschaft zu fragen, wie Fachlichkeit in der unterrichtlichen Interaktion konstruiert wird. Eine rekonstruktive Perspektive auf Interaktion im Schulfach Erziehungswissenschaft könnte hier einen interessanten Einblick bieten.
- Aus Sicht des metatheoretischen Ansatzes der Allgemeinen Fachdidaktik ist hingegen zu fragen, inwiefern sich auch für andere Schulfächer eine Prägung der Fachlichkeit des Lernens und Lehrens durch fachdidaktische

Ansätze zeigt. So wäre im Vergleich der Schulfächer zu diskutieren, ob fachdidaktische Setzungsprozesse als allgemeines fachdidaktisches Merkmal zu verstehen sind.

- Für die Allgemeine Pädagogik hingegen könnte das Ergebnis interessant sein, dass in den untersuchten Ansätzen allgemeinpädagogische Konzeptionen rezipiert wurden. Insgesamt wird gegenwärtig in der Fachdidaktik des Schulfaches Erziehungswissenschaft in der Übernahme von Ansätzen aus der Allgemeinen Pädagogik das Potential gesehen, eine gemeinsame Basis herzustellen. Vor dem Hintergrund der Kontroverse über den Stellenwert der Allgemeinen Pädagogik in der Erziehungswissenschaft kann gefragt werden, inwiefern Ansätze der Allgemeinen Pädagogik in Lehr- und Lernkontexten eine spezifische Funktion bekommen. So lässt sich beispielsweise im Blick auf die Fachdidaktik Erziehungswissenschaft zeigen, dass entgegen der akademischen Kontroverse allgemeinpädagogische Ansätze eine hohe Reputation erfahren.
- Für die Professionalisierung von Lehrkräften schließlich entsteht die Frage, inwiefern eine Sensibilisierung für fachdidaktische Prägungsmomente Bestandteil des fachdidaktischen Wissens ist, das in der Lehrerbildung berücksichtigt werden muss.

Im Rahmen des Beitrags konnten diese weiterführenden Fragen nur angerissen werden. Sie machen allerdings deutlich, dass Fachlichkeit unterrichtlicher Gegenständen keine Selbstverständlichkeit ist, sondern in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen berücksichtigt werden sollte, die über die Auseinandersetzung mit ihr in einen Dialog treten könnten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wüllner, S. (2016): Das Unterrichtsfach Pädagogik in der universitären Lehrerbildung. In: Knöpfel, E., Püttmann, C. (Hrsg.): Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider, S. 303-312, S. 303. Das Schulfach wird in den Ordnungsdokumenten als ‚Erziehungswissenschaft‘ bezeichnet. In fachdidaktischen Ansätzen wählen die Autoren jedoch den Begriff ‚Pädagogikunterricht‘ und verbinden damit spezifische fachdidaktische Implikationen. Immer dann, wenn die Autoren den Begriff ‚Pädagogikunterricht‘ wählen, soll dies in vorliegendem Beitrag übernommen werden.
- 2 Fatke, R.; Oelkers, J. (2014): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Einleitung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 60. Beiheft, S. 7-13, S. 7.
- 3 Benner, D. (2005): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 5., korrigierte Auflage. Weinheim und München: Juventa, S. 174.
- 4 Pieper, I.; Reh., S. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. In: Martens, M. et al.: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-41, S. 24.
- 5 1997 entfaltete er seine Konzeption in drei Bänden, denen er 2003 Planungshilfen hinzufügte. Seine aktuellste Monographie ist die „Pragmatische Fachdidaktik Pädagogik“ aus dem Jahr 2012, die in ihren konstitutiven Grundlagen allerdings der dreibändigen Konzeption von 1997 entspricht. Aus diesem Grund werden die Bände aus dem Jahr 1997 vorwiegend untersucht: Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. Bd. I-III. Baltmannsweiler: Schneider 1997.
- 6 Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. 79.
- 7 Bubenzer, K. (2017): Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. In: Bubenzer, K., Rühle, M., Schützenmeister, J. (Hrsg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Münster: Waxmann, S. 11-65, S. 17.

- 8 Beyer (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. 93 ff., vgl. ebd. S. 120, S. 90.
- 9 Flitner, W. zit. n. Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. 111.
- 10 Tenorth, H.-E. (1991): „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart.“ Wilhelm Flitners Bestimmungen des methodischen Charakters der „theoretischen Pädagogik“. In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 26). Weinheim (u.a.): Beltz, S. 85-109, S. 86
- 11 Flitner, W. [1950] (1997): Allgemeine Pädagogik. (15. Auflage). Stuttgart: Klett, S. 166-168. S. 167/168.
- 12 Ebd., S. 168.
- 13 Flitner, W. (1957): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 18.
- 14 Ebd., S. 24.
- 15 Ebd., S. 34.
- 16 Flitner, W. [1950] (1997): Allgemeine Pädagogik. A.a.O., 21.
- 17 Peukert, H. (1991): Reflexionen am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken. In: Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (Zeitschrift für Pädagogik: Beiheft 26). Weinheim (u.a.): Beltz, S. 15-31, S. 24.
- 18 Flitner, W. [1950] (1997): Allgemeine Pädagogik. A.a.O., S. 168.
- 19 Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. 111, vgl. ebd., S. 114.
- 20 Ebd., S. 158.
- 21 Ebd., S. 142.
- 22 Beyer, K. (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. S. 158.
- 23 Weniger, E. [1929] (1975): Theorie und Praxis in der Erziehung: In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Mit einer Bibliographie von Bernhard und Helga Schwenk. Weinheim (u.a.): Beltz, S. 29-45, S. 38.
- 24 Ebd., S. 42.
- 25 Schützenmeister, J. Wortmann, E. (2017): Die pädagogische Perspektive und die pädagogische Profilierung des Pädagogikunterrichts. In: Bolle, R., Schützenmeister, J. (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts (= Didactica Nova Bd. 22). Baltmannsweiler: Schneider S. 1-45, S. 3.
- 26 Röken, G. (2014): Pädagogikunterricht reloaded. In: Bolle, R.; Schützenmeister, J. (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, S. 99-113, S. 102.
- 27 Gesell, M.; Heindrihof, F.; Röken, G. & Wortmann, E. (2014): Pädagogikunterricht als lernendes Fach und die Unverzichtbarkeit der pädagogischen Perspektive als Kern der pädagogischen Bildung. A.a.O., S. 120.
- 28 Benner, D. (1998): Systematische Pädagogik und historische Rekonstruktion. In: Brinkmann, W., Petersen, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis tätige. Donauwörth: Auer, S. 117-137, S. 125.
- 29 Vgl. ebd., S. 125
- 30 Ebd., S. 133.
- 31 Gesell, M.; Heindrihof, F.; Röken, G. & Wortmann, E. (2014): Pädagogikunterricht als lernendes Fach und die Unverzichtbarkeit der pädagogischen Perspektive als Kern der pädagogischen Bildung. A.a.O., S. 131.
- 32 Ebd., S. 126.
- 33 Benner, D.; Brügggen, F. (2014): Die Bildung pädagogischer Urteils- und Handlungskompetenz als Aufgabe des Pädagogikunterrichts im öffentlichen Schulsystem. In: Bolle, R.; Schützenmeister, J. (Hrsg.): Die pädagogische Perspektive. Anstöße zur Bestimmung pädagogischer Bildung und zur Profilierung des Pädagogikunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider, Baltmannsweiler: Schneider, S. 77-99, S. 96.
- 34 Adick, C.; Bonne, R.; Menck, P. (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabefeld. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 188.
- 35 Lenzen, D. (1993): Pädagogik zwischen Hilfe, Bildung und Kritik. In: Ders. (Hrsg.): Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 9-16, S. 11.
- 36 Mollenhauer, K. (1971): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 5.Auflage. München: Juventa, S. 24.
- 37 Ebd., S. 57.

- 38 Ebd., S. 67.
- 39 Mollenhauer, K. (1974): Theorien zum Erziehungsprozess. Juventa: München, S. 188; vgl. Adick, C.; Bonne, R.; Menck, P. (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. A.a.O., S. 192.
- 40 Ebd., S. 68.
- 41 Adick, C.; Bonne, R.; Menck, P. (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. A.a.O., S. 194.
- 42 Bubenzer, K. (2017): Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. A.a.O., S. 39.
- 43 Adick, C.; Bonne, R.; Menck, P. (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. A.a.O., S. 187.
- 44 Bubenzer, K. (2017): Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. A.a.O., S. 40.
- 45 Adick, C.; Bonne, R.; Menck, P. (1978): Didaktik des Pädagogikunterrichts. Entwicklung und Begründung einer Fachdidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld. A.a.O., S. 196.
- 46 Beyer (1997): Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht. A.a.O., S. 158.
- 47 Vgl. Bubenzer, K. (2017): Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. A.a.O. S. 17-46, S. 31.
- 48 Bubenzer, K. (2017): Konturen eines gesellschaftswissenschaftlichen Pädagogikunterrichts. Beobachtungen und Überlegungen zu einem vernachlässigten fachdidaktischen Thema. A.a.O. S. 31.
- 49 Pieper, I.; Reh., S. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. In: Martens, M. et al.: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. A.a.O., S. 26.
- 50 Schneuwly 2013, zit. n. Reh, S.; Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. In: Martens, M. et al.: Konstruktionen von Fachlichkeit. A.a.O., S. 32. Vgl. dazu auch Susteck, S.: Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. A.a.O., S. 69-81.
- 51 Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF, S. 21 f.

Siegfried Däschler-Seiler

Pädagogische Freiheit und Lehrkunst

Vortrag im Rahmen des Symposiums anlässlich der
Verabschiedung von Hubert Sowa am 15. Februar 2020
an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

1. Ausgangspunkt Comenius

Johann Amos Comenius beginnt seine „Didactica magna“ damit, die Intentionen, die er mit dem Werk verbindet, zu erklären. Sein Anfang kommt für unsere Ohren des vielfach gebrochenen Denkens, was denn Didaktik erreichen könne, ziemlich vollmundig daher. Comenius kündigt sein Werk an als „die vollständige Kunst alle Menschen alles zu lehren“ und das sei die „Sichere und vorzügliche Art und Weise, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern eines jeden christlichen Landes Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne jede Ausnahme *rasch, angenehm und gründlich* in den Wissenschaften gebildet, zu guten Sitten geführt, mit Frömmigkeit erfüllt und auf diese Weise in den Jugendjahren zu allem, was für dieses und das künftige Leben nötig ist, angeleitet werden kann...“¹ An bestimmten Aspekten seines Gedankens will ich mich nicht länger aufhalten. Der kosmologische Zusammenhang ist uns als gemeinsamer Horizont verloren gegangen, mit den christlichen Schulen denkt er an

die Länder Europas, für seine Zeit eine ziemlich weltläufige Position.

Comenius formuliert damit ein gewaltiges Programm. Nicht nur für seine Zeit, in der die Große Didaktik publiziert wurde, ist das ein anspruchsvolles Unterfangen nur zehn Jahre nach dem Ende der Verwüstungen des 30-jährigen Krieges. Mädchen und Jungen in allen Gemeinden will er erreichen. Seine Vorarbeiten, vor allem seine „Böhmische Didaktik“, in tschechischer Sprache als „Didaktika česká“ 1632 veröffentlicht, waren umstritten und er hatte harte Kritik einstecken müssen. Aber er hatte weitergearbeitet daran, um seine Didaktik in ein größeres Konzept einzubinden, in das seines pansophischen Werkes. Mit der „Consultatio catholica“ hoffte er auf eine „Verbesserung der menschlichen Dinge“, also auf eine Erneuerung und ein friedliches Zusammenleben nach dem Ende des Krieges. Für uns heute ist entscheidend, dass er von einer „Kunst des Unterrichtens“ spricht. Comenius als Denker der frühen Neuzeit, des frühen Barocks, knüpft an die mittelalterliche Überlieferung an, die selbst auf den

Fundamenten der Antike ruht. In der Form der *septem artes liberales* wurde ihr Curriculum, vor allem das der höheren Bildung, aufbewahrt. Bildung oder die Aneignung von Bildungsgütern wurde als eine Form Künste auszuüben betrachtet.

Kein Problem ist es für uns, das modern hinwegzufegen. Ach ja, das war vor circa 350 Jahren, was sollen wir damit anfangen? Rückwärtsgewandt und nostalgisch vielleicht? Dem Horizont der comenianischen Argumentation werden wir so nicht gerecht. Eine ganz bestimmte Trias taucht in seiner Gedankenführung immer wieder auf, sowohl in der Großen Didaktik als auch in seiner anderen pädagogischen Hauptschrift, der „Pampaedia“: „Alles Wahre zu wissen, alles Gute zu wählen, alles Notwendige zu tun – das ist das Ziel.“² Anders gesagt: es geht erstens um die zeitgemäße Vermittlung des aktuellen und des überlieferten Wissens, zweitens geht es um die moralische Erziehung für ein demokratisches Gemeinwesen und drittens um die Fähigkeit zu handeln. Die Tradition der Lehrkunst ist aber nicht völlig vergessen, sie wurde bis in unsere Zeit von philosophisch oder anthropologisch inspirierten pädagogischen Denkern weitergeführt: Horst Rumpf³ (Frankfurt am Main), Hans-Martin Schweizer (Karlsruhe), Klaus Giel (Ulm), Gottfried Bräuer⁴ (Ludwigsburg), Hans-Christoph Berg⁵ (Marburg), Klaus Prange⁶ (Tübingen). In ihren Schriften wird die Lehrkunst nach wie vor ernst genommen. Wir können somit in diesem Ansatz kein Muster erkennen, das wir zu den Akten legen sollten.

2. Zum Verständnis von Unterricht

Wie soll das aber gehen, wenn Comenius von einer Kunst spricht, einer Lehrkunst? Im Blick auf den schulischen Unterricht treffen nun heute zwei Entwicklungen aufeinander: die planende Vernunft und die

evidenzbasierte Forschung im Bereich von Bildung und Erziehung, wobei deren hegemonialer Anspruch kritisch befragt werden muss. Mit Hilfe empirischer Studien soll der Unterricht an den Schulen besser werden, wobei besser werden bedeutet, beim nächsten Test bessere Werte zu erzielen. Die Werte werden aber nur in überprüfbaren Bereichen des schulischen Lernens erhoben wie beim Lesen, Schreiben und Rechnen, beim mathematischen Denken oder beim naturwissenschaftlichen Denken. Dass diese Art von Überprüfung mehrere Bereiche des Lernens außer Acht lässt, wird völlig ausgeblendet. Gleichzeitig nimmt die Auswertung der Testergebnisse selbstverständlich in Anspruch für das ganze System und alle Fächer zu sprechen. Vielleicht können die Ergebnisse der evidenzbasierten Forschung in Teilbereichen begleitende Informationen liefern, dass ihre Vertreter aber für das ganze System sprechen wollen und die Bildungspolitik bestimmen wollen, können wir nur als stupende Fehlentwicklung verstehen. Zudem verfehlt diese Art der Forschung mit ihrer gestanzten Sprache den Unterricht, sie bildet das komplexe Geschehen der unterrichtlichen Kommunikation gerade nicht ab. Anders gesagt: Der Glaube an Gott als verbindliche Orientierung wurde für viele abgelöst durch den Glauben an die Vernunft. Auch dieser Glaube wurde für einige zerstört oder zumindest in Frage gestellt, und er wird heute ersetzt durch den Glauben an Zahlen, an statistische Werte, die in keinem theoretischen Zusammenhang verankert sind. „Evidenzbasiert“ avanciert insofern zu einem neuen Glaubensbegriff. In den Worten von Jochen Hörisch gebe ich aber zu bedenken: „Allzu strahlende Evidenz lässt uns erblinden.“⁷ Gelänge es dagegen, die evidenzbasierte Forschung zur Vernunft zu bringen, indem sie ihre dienende Funktion für eine Lehrkunst sehen könnte, wäre ein Ausweg denkbar. Sie

befindet sich laufend in der Gefahr instrumentalisiert zu werden, wenn sie nicht in ein humanistisch reflektiertes Konzept eingebunden bleibt.

Ich greife auf eine andere Quelle zurück, um das Problem zu vertiefen: Der Tübinger Soziologe Friedrich H. Tenbruck meldete sich Anfang der 70er Jahre mit einer „Kritik der planenden Vernunft“⁸ zu Wort und damit vor der Erschütterung des Fortschrittsglaubens durch den „Ölschock“ von 1973. Die planende Vernunft, die man als ein Charakteristikum unserer Zeit sehen muss, stößt als instrumentelle Vernunft, mit der politische Probleme, also Versuche von Modernisierungen, gelöst werden sollen, sichtbar und ständig an ihre Grenzen.⁹

Tenbruck formuliert in seiner Kritik menschliche Bereiche des Handelns, die sich durch eine planende Vernunft nicht erreichen lassen. Er spricht dabei von „Könnensfragen“, die ein anderes Vorgehen verlangen. Die handelnde Person muss über Ressourcen verfügen, die spontan und der Situation angemessen eingesetzt werden können.¹⁰ Jeder, der einmal unterrichtet hat, versteht sofort, um was es geht. Den Prozess der unterrichtlichen Kommunikation so zu lenken, dass möglichst viele Schüler aufmerksam mitgehen, beteiligt sind, die Auseinandersetzung mit einer Sache vorangetrieben wird, gleicht einem Spiel mit Risiko, der Ausgang bleibt offen. Pointiert gesagt: Unsicherheit ist ein Lebenselixier des Unterrichts – im Positiven und im Negativen.¹¹ Lehrerinnen und Lehrer sind Schauspieler, die gleichzeitig Regie führen, zumindest aber Darsteller; sie müssen eine Dramaturgie des Unterrichts im Sinn haben. All das ist an Planung gebunden, man muss auch als erfahrener Lehrer ein Leporello „im Kopf haben“ oder auf Papier notiert haben, aber die Entscheidung fällt in der Präsenz auf dem Theater, auf der Bühne des Unterrichts, nicht durch das, was man vorher

rational festgehalten hat und schon gar nicht durch die häufig ausgelagerte Sprache der empirischen Forschung. Tenbruck bemerkt dazu, dass „Mittel“, die verwendet werden, also persönliche Ressourcen, Handlungsmöglichkeiten, „laufend benutzt und eingesetzt“ werden.¹² Dabei spielen subjektive Qualitäten eine Rolle „wie Geschick, Ausdauer, Beharrlichkeit“¹³, heute vielleicht mit dem Neologismus „Resilienz“ gefasst. Und diese Mittel kommen erst im Gebrauch zur Geltung, sie artikulieren sich als Können, das nicht durch Planung vorher definiert werden kann. Erfolg im Unterricht hängt von einem Können ab, das fortlaufend beansprucht wird, aber nicht disponierbar ist in einer instrumentellen Planung, in einer simplen Zweck-Mittel-Relation. Das Können bleibt eine ständige Aufgabe.¹⁴ Vergleicht man eine rationale Planung in einem technologischen Modell mit der Kommunikation, die wir Unterricht nennen, so liegt der „Unterschied vielmehr darin, daß Mittel als solche eine feste Größe sind, deren optimaler Einsatz ein Problem instrumenteller Berechnung darstellt, während das Können eine unsichere Größe ist, über die jedenfalls durch Entschluß nicht angemessen verfügt werden kann.“¹⁵ Und deshalb brauchen wir nach wie vor eine Lehrkunst als Theorie des Unterrichts. Frei erfahre ich mich in der Ausübung einer Lehrkunst, wenn ich mit meinem Können die unterrichtliche Situation meistern kann, ein Lernen in Gang kommt unter humanen Bedingungen, das Wirkung zeigt.

3. Lehrkunst als Kommunikation

Unser Sprachgebrauch kann uns leiten, um die Argumentation weiter zu gliedern. Alexander Mitscherlich sprach schon in den 60er Jahren davon, dass es drei Künste gäbe, die nie geradlinig zu perfekten Ergebnissen führten, man könne sich den

Zielen nur annähern, sie könnten immer fehlgehen und abschließbar seien die Prozesse nicht unbedingt: Er spricht von der Heilkunst, der Politik und der Erziehung. Wir sprechen sogar von der „Ingenieurskunst“, die inzwischen in Deutschland in bestimmten Bereichen in Verruf geraten ist.

In älteren juristischen Kommentaren zum Schulgesetz von Baden-Württemberg, die von Ministerialbeamten in Stuttgart verfasst wurden, wird dem Problem Rechnung getragen. Dort wird die Offenheit unterrichtlichen Handelns hervorgehoben, die Unsicherheit, die Kontingenz. Und damit erreichen wir das, was wir die „pädagogische Freiheit“ nennen. Sie ist unerlässlich für guten Unterricht, sie ist durch ein technologisches Modell und die Sprache einer instrumentellen Vernunft nicht einzuholen. Die Sprache der evidenzbasierten Forschung trägt den Charakter einer Autosuggestion. Sie verleugnet geradezu das imaginative Potenzial einer unterrichtlichen Verständigung über Gehalte des kulturellen Gedächtnisses in einer Klasse, also in der riskanten Kommunikation einer Gruppe. Indem ich auf die pädagogische Freiheit rekurriere, will ich keinen Schlendrian und keinen schlechten Unterricht freisprechen, aber die Gravität des Problems wird uns dadurch bewusst. Die Ergebnisse der evidenzbasierten Forschung sind möglicherweise ein Teil des Weges, aber die Lehrkunst ist das weitertragende, umfassendere Konzept. Ein Berufsleben lang gut zu unterrichten stellt eine große Herausforderung dar: Phantasie, Entschlusskraft, Präsenz für eine unmittelbare, letztlich existenzielle Kommunikation, Sensibilität für die seelischen Nöte von Kindern und Jugendlichen, gepaart mit didaktischem Geschick, Lehrerinnen und Lehrer als leidenschaftliche Repräsentanten kultureller Güter und Praktiken, die zum Leben in der Gesellschaft befähigen sollen und darüber hinausweisen, und dann soll die Kohorte zerstreuter Probanden vor mir

dabei etwas lernen, das ist eine Herkulesaufgabe. Eine empirische Forschung kann in dienender Funktion einen erhellenden Beitrag leisten, wenn sie sich aber von systematischen Zusammenhängen und historischen Bedingungen löst und zudem eine eigene Sprache etabliert, macht sie es sich zu leicht mit ihrem eingeschränkten Horizont der Fragebögen. Die Kunst des Unterrichtens erfordert andere Qualitäten als ein technologisches Vorgehen, das sich am industriellen Paradigma orientiert, was schon Comenius mit der Formel beschrieb: ratio, oratio, operatio. Sie ist eine seiner triadischen Formen des pädagogischen Denkens, die für uns heute noch Richtschnur sein kann.¹⁶ Denken und Erkennen, das Reden und das Handeln als Referenzrahmen eines erziehenden Unterrichts, wir brauchen diesen Zugang auch heute noch. Lehrerinnen und Lehrer mutieren mit der von der Betriebswirtschaft inspirierten Sprache mancher Empiriker zu Technokraten des Unterrichts in phantasieloser Ausübung von Macht, mit der sie die gesellschaftliche Allokation bedienen. Ganz im Gegensatz dazu fühlen sie sich im Alltag aber häufig ohnmächtig und hilflos.

4. Lehrkunst und pädagogische Freiheit

Man kann Autoren ganz unterschiedlicher Provenienz bemühen, um das zu untermauern. Robert Spaemann spricht in seiner Charakterisierung der Moderne unter anderem von „Homogenisierung der Erfahrung“¹⁷ als einem Merkmal unserer Zeit. Unsere Erfahrungen werden durch die „empirischen Wissenschaften“ homogenisiert. Während ein richtig verstandener Bildungsprozess bedeutet, die möglichen Erfahrungen zu erweitern, geht die „Erfahrungswissenschaft“ umgekehrt vor. Sie schränkt die Erfahrung auf ein überprüfbares Verfahren, ein Experiment

ein. Wir wollen so Herr unserer Erfahrungen bleiben, was im ursprünglichen Sinn des Wortes gerade nicht der Fall ist.¹⁸

Karl Jaspers warnte schon 1952 davor, dass das Planen den Unterricht vollständig durchdringe.¹⁹ Er spricht sich unter Berufung auf die Überlieferung der freien Welt gegen einen falschen Geist des Planens aus, der das „Unfaßbare mit einbeziehen will.“²⁰ Die Erziehung in der freien Welt unterscheidet sich von der Erziehung in der totalitären Welt durch die „Art des Planens“. So äußert sich Jaspers in einer uns nicht mehr vertrauten Sprache wenige Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges. Für Jaspers endet diese Form des planenden Vorgehens in der Erziehung im Totalitären. „Wo aber Planen und Wissen, statt Mittel unter der umgreifenden Führung zu sein, unwillkürlich selber Zweck werden, da verwandelt sich Erziehung in Abrichtung, der Mensch in Funktion, kollabiert der mögliche Aufschwung des Menschen in einen Zustand bloß vitaler Lebensenergie, ein Prozeß, der erst im Totalitären seinen Sinn versteht und vollendet.“²¹

Ein neueres Dokument stellt der Essay von Thomas Bauer dar, der von einer „Ver-eindeutigung der Welt“ spricht.²² Er zeigt auf, dass wir auf dem Weg einer Suche nach Eindeutigkeit Kulturen der Ambiguität verabschieden. „Was bleibt nun übrig, wenn die Ambiguitätstoleranz schwindet? Als Erstes wird alles, was nicht eindeutig erscheint, alles Ambiguitäts-gesättigte, alles, dessen Grenzen schwer zu umreißen sind, alles, was sich nicht in Zahlen umsetzen lässt, abgewertet.“²³ Phänomene, die sich nicht mit letzter Exaktheit erkennen lassen, werden als unwichtig betrachtet oder ganz fallengelassen.²⁴ Der Versuch, die Welt sozialer Prozesse eindeutiger zu machen führt zur Intoleranz. Als Utopie unserer Zeit formuliert er: „Ideal ist der schwitzende, authentische, ambiguitätsfreie Maschinenmensch, der selbstoptimiert im kapitalistischen Verwertungsprozess völlig effektiv

funktioniert.“²⁵ Das Offene, das Riskante, das Unkalkulierbare, das uns bereichert in unserer Imagination, unserem Einfallsreichtum, in unserer Phantasie, oder das gemeinsame Spiel, oder wenn wir gemeinsam an Ideen spinnen, weiterdenken, all das ginge verloren. Die menschliche Interaktion würde zu einer Krücke für bessere Testergebnisse. Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile, das gilt auch für die menschenfreundliche, wohlwollende, offene Kommunikation, die wir Unterricht nennen. Bekennen wir uns zur Komplexität, zur gesteigerten Komplexität des Lebens und des Unterrichts. Das macht seinen Reichtum aus, die mögliche beglückende Erfahrung. Insofern hängen die pädagogische Freiheit und die Lehrkunst zusammen. Die eine ist ohne die andere nicht zu haben. Und es kann bei der pädagogischen Freiheit nicht nur darum gehen, dass eine Lehrkraft entscheiden darf, welche Farbe das Arbeitsblatt hat. Pädagogische Freiheit realisiert sich als Aktivität, als Befreiung aus rein funktionalistischen Zwängen, sie ist kein unnahbarer, festgefügter Zustand, immer fragil, aber auch kein Spielraum der Beliebigkeit. Sie wird zu einer Erfahrung, wenn die Beteiligten affiziert werden von einem Gegenstand, von einer Praxis, von einem Gegenüber. Nicht umsonst spricht Martin Buber davon, dass der Erzieher kein sittliches Genie zu sein braucht, „aber er muß ein ganzer lebendiger Mensch sein, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt: seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflusst sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er gar nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen.“²⁶ Lehrkunst und pädagogische Freiheit können sich gegenseitig beflügeln, bei aller Kraftanstrengung, die das tägliche Unterrichten erfordert. Geübt und eingeübt müssen beide werden, im Gespräch an Kriterien entlang reflektiert, gemeinsam mit anderen, experimentierfreudig und

suchend nach den persönlichen passenden Formen des Gelingens. Und wie bei einer künstlerischen Vorführung kann das Gelingen wieder verloren gehen. Deshalb flüchten sich manche Lehrer in bestimmte Muster, die wir dann in karikiertem Form alle in Erinnerung haben. All das bewahrt uns nicht vor schwierigen, belastenden Erfahrungen, aber Lehrerinnen und Lehrer müssen dabei unterstützt werden, ihre pädagogische Freiheit zu gebrauchen, um kunstvoll zu unterrichten. Sie lässt sich weder durch das Messen greifen noch geht sie verloren in den Machtdiskursen der Disziplargesellschaft.

Anmerkungen

- 1 Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Herausgegeben von Andreas Flitner. Klett-Cotta, Stuttgart, 5. Aufl. 1982. S. 9.
- 2 Comenius, Johann Amos: Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung. Quelle & Meyer, Heidelberg, 2. Aufl. 1965, S. 177, ähnlich S. 17, S. 173, S. 185. Siehe auch Bräuer, Gottfried: Das Wahre wissen, das Gute wollen, das Notwendige tun. Bemerkungen zur Problematik einer zeitgemäßen Bildung, ausgehend von Johann Amos Comenius. In: Birkacher Beiträge 8, Pädagogisch-Theologisches Zentrum, Stuttgart 1992, S. 39 – 56.
- 3 Rumpf, Horst: Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte. Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Juventa, Weinheim und München 2010.
- 4 Bräuer, Gottfried: Situation, Möglichkeit, Können. In: ZfPäd, 15. Beiheft. Beltz, Weinheim und Basel 1978, S. 137 – 146.
- 5 Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein (1986). In: Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985 – 1989. Comenius-Institut, Münster 1990, S. 447 – 452.
- 6 Prange, Klaus: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2. Aufl. 1986.
- 7 Die Wut des Verstehens. Ein Interview mit Jochen Hörisch. In: Philosophie im Gespräch. der blaue reiter, Sonderausgabe. Omega, Stuttgart 2007, S. 84 – 91, hier: S. 87.
- 8 Tenbruck, Friedrich H.: Zur Kritik der planenden Vernunft. Karl Alber, Freiburg und München 1972.
- 9 Taylor, Charles: Das Unbehagen an der Moderne (1991). Suhrkamp, Frankfurt am Main 1995.
- 10 Tenbruck, Friedrich H. 1972, S. 118 ff.
- 11 Rainer Winkel betont immer wieder die Antinomien, zwischen denen sich das gesamte Erziehungsgeschehen abspielt. Beispielhaft: Winkel, Rainer: Am Anfang war die Hure. Theorie und Praxis der Bildung. Schneider, Hohengehren 2005, S. 232, S. 295.
- 12 Tenbruck 1972.: S. 120
- 13 Ebd.
- 14 Ebd.: vgl. S. 121
- 15 Ebd.: S. 120
- 16 Comenius, Johann Amos: Pampaedia. 1965, S. 51.
- 17 Spaemann, Robert: Ende der Modernität? (1986). In: ders.: Philosophische Essays. Erweiterte Ausgabe. Reclam, Stuttgart 1994, S. 232 – 260, hier: S. 240 – 242.
- 18 Ebd.
- 19 Jaspers, Karl: Von den Grenzen pädagogischen Planens (1952). In: ders.: Wahrheit und Bewährung. Philosophieren für die Praxis. Piper, München und Zürich 1983, S. 17 – 25.
- 20 Ebd.: S. 19.
- 21 Ebd.: S. 25.
- 22 Bauer, Thomas: Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Reclam, Ditzingen, 8. Aufl. 2018.
- 23 Ebd.: S. 38.
- 24 Ebd.: S. 54.
- 25 Ebd.: S. 94.
- 26 Buber, Martin: Über Charaktererziehung (1939). In: ders.: Reden über Erziehung (1953). Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, 10. Aufl. 2000, S. 65–90, hier: S. 68.

Jos Schnurer

Theorie und Praxis in der Pädagogik Hier und Heute

Ein Zwischenruf! ¹

Leben ist Theorie und Praxis. In dieser tautologisch anmutenden Aussage steckt mehr als etwas Dahergesagtes. Im anthropologischen Denken der antiken, griechischen Philosophie werden „theōria“ (θεωρία) als Betrachtung und Anschauung auf dem Weg hin zur Erkenntnis und Wahrheitsfindung, und „praxis“ (πρᾶξις) als zielgerichtetes Handeln bezeichnet. Menschliches Denken und Tun muss, damit der anthrōpos als zoon legon echon existieren kann, in der Einheit des humanen Lebens zusammenfinden². Der Zusammenhang von Theorie und Praxis wird deshalb im pädagogischen Denken und Tun von jeher als eine grundlegende, gleichwertige Voraussetzung betrachtet. Im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird über die Jahrhunderte hinweg theoretische und praktische Bildung und Erziehung immer wieder als gesellschaftliche, kulturelle und anthropologische Herausforderung³ und individuell und kollektiv „vom Kinde aus“ erklärt (Maria Montessori).

In dem Beitrag geht es nicht darum, den fruchtbaren wie konträren Diskurs im pädagogischen Diskurs aufzunehmen und wiederzukäuen, sondern aufzuzeigen, wie in den Zeiten von Momentanismus, von egoistischen Einstellungen „Ich-will-alles-und-das-sofort“- und „Alles-ist-machbar“,

Einstellungen und Analysen zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der neueren wissenschaftlichen, pädagogischen, psychologischen und soziologischen, subjektiv ausgewählten Literatur argumentiert wird. Als Anlass dient dabei die Erfahrung meiner Enkelin, die nach dem Referendariat ihre ersten Schultage als bestellte Lehrerin in der neuen Schule verbringt und von den älteren Kolleginnen und Kollegen mit dem Rat empfangen wird: „Vergessen Sie erst einmal all das, was Sie in der Hochschule als Theorie gelernt haben. Die Praxis ist anders!“. Es ist ja die nicht neue Erfahrung, dass die pädagogische Praxis in der Schulstube Herausforderungen notwendig macht, die den Schritt vom theoretischen Wissen über Bildungs-, Erziehungs- und Transfertheorien hin zum konkreten pädagogischen Handeln nicht einfach machen. Allzu leicht und verführerisch entwickeln sich dabei Einstellungen wie: „Das haben wir schon immer so gemacht!“ – „Das haben wir noch nie so gemacht!“ – „Da könnt' ja jeder kommen!“. Meine Bemühungen möchte ich deshalb verstanden wissen als den Versuch, Theoretiker und Praktiker in den pädagogischen, erzieherischen Berufen zusammen zu bringen. Ansätze dazu sind durchaus vorhanden; etwa wenn bei empirischen Forschungsprojekten eine Kooperation zustande kommt.

Es sind Kooperations- und Ko-Konstruktionsprojekte, wie sie z. B. an der Universität in Kassel durchgeführt werden, mit dem Projekt „Forschung macht Schule“ von der Leibniz-Universität in Hannover initiiert sind, und als „Forschungsdrehkreuz“ von der Pädagogischen Hochschule in Freiburg praktiziert wird. Mit dem Begriff der „Aktionsforschung“ werden Aktivitäten bezeichnet, bei denen Lehrpersonen aktiv und gleichberechtigt mit Forscherinnen und Forschern von der Hochschule zusammenarbeiten, wie auch im Rahmen der eigenen Fort- und Weiterbildung Professionalität erlangen. In der Theorie des Lehrens und Lernens, wie ihn die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats 1969 mit dem Perspektivenwechsel zum Lern- und Begabungsbegriff formuliert hat, wird gefragt: „Wieviel Fachwissen und wieviel erziehungswissenschaftliche Erkenntnis... hat der Lehrer nötig, und wieviel Theorie ist im Verhältnis zu einer Praxis erforderlich, die er in der Tat ausüben hat, um junge Menschen für Sachen und Menschen für junge Menschen so aufzuschließen, dass sie sich auf diese verstehen und selbstverantwortlich mit ihnen umzugehen sich zutrauen?“⁴. Das ist für die pädagogische Theorie und Praxis nicht nur deshalb bedeutsam und relevant, weil sich Bildung und Erziehung im Rahmen von gesellschafts- und kulturell relevanten Entwicklungen verändern, sondern auch, weil technologische, mediale Wandlungs- und neurowissenschaftliche Erkenntnisprozesse für Wissenserwerb und –vermittlung neue Grundlagen und Situationen schaffen.

Wissenschaft, die Wissen schafft?

Das Vertrauen der Menschen in die wissenschaftlichen Forschungen und Entwicklungen bekam spätestens zu dem Zeitpunkt einen Knacks, als in Hiroshima

am 6. August 1945 das Forschungsprodukt Atom(bombe) auf die Stadt fiel. Damit hatte die wissenschaftliche Forschung ihre Unschuld verloren. Allgegenwärtig ist seitdem die Erkenntnis, dass Wissen als Produkt zum Nutzen und zum Schaden der Menschheit eingesetzt werden kann. In der Grundlagen-, Fach- und interdisziplinären Forschung stehen Sinn- und Nutzungsfragen im Fokus. Die kritischen Nachfragen mehren sich, „was eigentlich mit der Freiheit der Wissenschaft passiert, wenn die WissenschaftlerInnen nicht mehr in erster Linie neues Wissen akkumulieren wollen, sondern die Akkumulation von Drittmitteln im Vordergrund steht“⁵. Nicht von ungefähr erfreuen sich Wissenschaftssendungen im Rundfunk und Fernsehen besonderer, öffentlicher Aufmerksamkeit und Beliebtheit; weil es WissenschaftsjournalistInnen gelingt, komplizierte, theoretische Zusammenhänge verständlich zu vermitteln. Die Wissenschaftskommunikation untereinander und nach außen stellt deshalb eine wichtige Herausforderung dar. Die fachbezogenen und interdisziplinären Darstellungen von Forschungsansätzen und -ergebnissen verdeutlichen unmissverständlich, dass sich das Feld der „Wissenschaftskommunikation im Wandel“ befindet⁶.

Jeden Menschen nach seinen Interessen und Begabungen bilden

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Die Durchsetzung dieses Menschenrechts wird als „globale Ethik“ postuliert und im Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte vom 10. Dezember 1948 mit der Begründung festgelegt: „Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung und Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“⁷. Problematisch wird es dann, wenn

Bildung als unterschiedliche Wertigkeit aufgefasst und in pekuniäre Verdienste ausgezahlt wird; etwa in der Unterscheidung zwischen theoretischer akademischer und berufspraktischer Bildung. Der Philosoph Julian Nida-Rümelin bemängelte bereits vor Jahren diese gefährliche Entwicklung hin zu „weiße-Kragen“-Karrieren und die Abwertung von „Blaumann“-Tätigkeiten. Es genügt ihm nicht, als Denker aus der Studierstube heraus zu wirken; vielmehr engagiert er sich praktisch, lebensweltlich und zivilgesellschaftlich. Er erkennt bei der Betrachtung der bildungsgesellschaftlichen Entwicklung, „dass wir uns auf einem gefährlichen Weg befinden, der am Ende sowohl die akademische als auch die berufliche Bildung beschädigen könnte“. Dabei setzt er nicht auf Konfrontation und Negativismus, sondern auf Kooperation und positives Denken und Handeln: „Eine Korrektur des aktuellen Trends im Bildungswesen wird nur in enger Kooperation zwischen Theorie und Praxis möglich sein“. Er betont, dass es falsch sei, Jugendlichen zu suggerieren, dass sie auf ihrem Bildungsweg gescheitert sind, wenn sie nicht die Hochschulreife erreichen und dann ein Studium aufnehmen! - Dass es eine Fehlentwicklung sei, immer mehr Berufsausbildungsgänge zu Hochschulstudiengängen umzubilden! – Dass nicht individuelle und gesellschaftliche Selektion, sondern Integration und Inklusion gefordert seien. Er plädiert für eine neue Reformperspektive, „die Humanisierung und Leistungsanspruch, Differenzierung und gleiche Anerkennung, Globalisierung und Vielfalt verbindet“, und für eine Stärkung und Ausbau des dualen Bildungssystems⁸. Der Diskurs vollzieht sich dabei nicht als Auf- oder Abwertungstendenzen von theoretischer und praktischer Bildung; vielmehr geht es darum, die Wertigkeit von „Arbeit“ in ihrer differenzierten Aufgaben- und Tätigkeitsfunktion wertzuschätzen⁹. Da ist es durchaus anerkannt und

notwendig, dass die jeweiligen VertreterInnen und Apologeten ihre Argumente zu Gehör und in den Diskurs bringen¹⁰.

Utopisches oder dystopisches Wissen

Echtes, wahrheitsgemäßes Wissen, darauf kann nicht oft genug hingewiesen werden, entsteht nicht durch Diktat und Verordnung, sondern durch Einsicht! Es gehört zu den anthropologischen Selbstverständlichkeiten, dass Individuen und Gesellschaften auf Wissen angewiesen sind, und dass Wissen nicht in den Genen liegt, sondern erworben werden muss. Mit dem Begriff „Wissensarbeit“ werden bereits Phänomene zusammengebracht, die im traditionellen Theorie-Praxis-Diskurs eher mit der Trennscheibe als mit Kleber behandelt wurden. Der Theoretiker wird eher den Innovations- Gestaltungs- und Kreativitätsaspekten zugeordnet, während dem Praktiker das Machen und Schaffen obliegt. Der Arbeits- und Organisationsentwickler von Institut für Technologie und Arbeit, Tino Baudach, geht den Fragen nach: Welche Konzepte zur Organisation von Wissensarbeit werden in Studien über die zukünftige (2025) Entwicklung von Arbeits- und Produktionsprozessen thematisiert? - Wie werden sie als verifizierbar oder falsifizierbar eingeschätzt? - Lassen sich daraus zukünftige Organisationsformen für Arbeit ableiten? - Gibt es dazu theoretische Vorschläge und theoretische Ansätze?. Kann die Arbeits- und Organisationsforschung daraus Modelle entwickeln? - Wie lässt sich das Paradoxon von Wissensarbeit erklären? „Man geht ... davon aus, dass sich die Formen des Wirtschaftens, des Arbeitens, der Kooperation und des Zusammenlebens durch moderne Digitaltechnik mittel- und langfristig dramatisch verändern werden“. Es liegt an dem Faktum, dass der Begriff „Wissensarbeit“

im Rahmen der differenzierten, vielfältigen, fächergezogenen und interdisziplinären Anwendungsbereiche nicht umfassend und allgemeingültig formuliert werden kann. Es sind vor allem die jeweiligen Zugänge und Fragestellungen auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, die entweder „soziokulturelle, -ökonomische und -technologische Prozesse und Veränderungen“ ansprechen, „Prozesse der Koordination von Arbeit und Technologie, des Wettbewerbs und Systeminhalts“ thematisieren oder „intra- und interpersonelle (Entwicklungs-)Prozesse“ behandeln, die für eine „Wissensgesellschaft“ bedeutsam sind. Der Perspektivenwechsel, den der homo oeconomicus hin zum homo creator vollziehen muss, macht es notwendig, die traditionelle (Unter-)Gliederung in „Niedrigstirn-Unternehmen“, „Mittelstirn-Unternehmen“ und „Hochstirn-Unternehmen“ zu überwinden, und auch die Einteilungen in Kopf- und Handarbeit, geistige und körperliche Arbeit zu überdenken. Es sind neben den funktionalen und rationalen Aspekten im Wirtschaftshandeln ethische Anforderungen, die ein neues, ökonomisches Narrativ notwendig machen¹¹. Die Frage nach der Zukunft von Wissensarbeit schließt logischerweise die nach der Gegenwart ein. Es sind Visionen und Prognosen, die in der Zukunftsforschung ausgewiesen werden. Beim wirtschaftlichen Agieren freilich sind es eher pragmatische denn illusorische Lösungsansätze. Sie basieren auf der Grundannahme, dass Zukunft offen ist und die möglichen Wandlungs- und Veränderungsprozesse sowohl Denkbare als auch (scheinbar) Undenkbare prognostizieren können. Nachhaltige, heterarchische und intermedierende Strukturen und Prozesse ermöglichen Organisationsmodelle für Wissensarbeit, die nicht mehr auf den traditionellen, tayloristischen und hierarchischen Gegebenheiten beruhen, sondern mit neuen Rollenverständnissen aufwarten: „Die Bandbreite reicht von

der Funktion als Vermittlungs- und Übersetzungsinstanz zwischen Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen... bis hin zur Übernahme von Coach-Funktionen, durch die Wissensarbeiter kognitive, emotionale und motivationale Barrieren überwinden können“¹².

Theorie exemplarisch

Am Beispiel des soziologischen Theorie-Praxis-Diskurses sollen die sich wandelnden Wissens- und Verständnisprozesse verdeutlicht werden. Haben sich klassische, traditionelle, überkommene, theoretische und praktische, selbstverständliche Konzepte erschöpft? Diese Frage rüttelt an den Grundfesten, Selbstverständlichkeiten und Identitäten von wissenschaftlich Forschenden und Lehrenden. Der Berliner Soziologe Moritz Mutter setzt sich mit den theoretischen, historischen, soziologischen Selbstverständlichkeiten auseinander und identifiziert sie als „Scheinselbstverständlichkeiten“. Er plädiert für eine „Verstehende Soziologie“, wie sie vor allem von Foucaults und Jonas mit dem Grundsatz formuliert wurde: „Herrschaft des Menschen über sich selbst im Namen seiner selbst, legitimiert durch sich selbst“. Es sind „axiomatische Existenzen“, die den Perspektivenwechsel in den Zeiten des globalen Wahrnehmens und Aufschreibens notwendig machen¹³.

Nähe und Distanz

Es sind analytische, lebensweltliche, didaktische und methodische Zugangsweisen zu theoretischen und praxisbestimmten Fragestellungen, die sich als geistiges und körperliches Denken und Tun erschließen. Im Theorie-Praxis-Diskurs haben kommunikative, haptische und distanzierete Kontakte eine besondere, individuelle

und kollektive, persönliche und sachliche Bedeutung. Im pädagogischen und erzieherischen Verhältnis sind die konträren wie gleichzeitig komplementären Beziehungen „Nähe und Distanz“ sinn- und identitätsstiftend. Der *anthrôpos*, das mit *logos* (Verunft) und *pathos* (Gefühl) ausgestattete Lebewesen ist nur Mensch, wenn diese beiden Grundwerte des Lebens im Einklang stehen. Die Beziehungs- und Kontaktebenen – Nähe und Distanz – sind manifestierte wie fragile Grundlagen des individuellen und kollektiven menschlichen Daseins. Dort, wo die Balance gestört ist, zeigen sich abweichende oder krankhafte Zustände. So ist es nicht verwunderlich, dass im erziehungswissenschaftlichen Diskurs die Zu-, bzw. Abwendungsformen als Spannungsverhältnis in der erzieherischen und pädagogischen Professionalität verstanden werden. Nähe und Distanz als anthropologische, emotionale Konstanten eines humanen Zusammenlebens der Menschen werden im pädagogischen Diskurs, wie auch kulturell in unterschiedlicher Weise diskutiert und gehandhabt. Sie zeigen sich praktisch in Regeln und Verhaltensnormen sowohl als physische und haptische Nähe- und Abstandsregeln, etwa bei Begrüßungen, Unterhaltungen und Auseinandersetzungen, wie auch als psychische Erkenntnisse. So weist z. B. die Neurowissenschaftlerin Rebecca Böhme darauf hin, dass Menschen anders miteinander kommunizieren und miteinander umgehen, wenn sie sich körperlich, menschenwürdig berühren, als wenn sie (nur) sprachlich miteinander kommunizieren. Sie zeigt auf, dass zugewendete körperliche Kontakte nicht nur Wohlfühlsondern sogar gesundheitliche Wirkungen haben können¹⁴. Die Sozialwissenschaftlerin Margret Dörr und der Erziehungswissenschaftler und Sozialarbeiter Burkhard Müller (+2013) haben 2006 einen Sammelband vorgelegt, in dem sie disziplinäre und interdisziplinäre Theorien und

Praxen dieser Phänomene thematisieren. 2019 wurde nun diese Arbeit erneut von Margret Dörr neu herausgegeben; denn „das Wissen um die zyklische Bewegung von Zerfall und Wiederherstellung einer pädagogischen Nähe-Distanz-Regulation stellt einen wichtigen Erfahrungsfundus der pädagogischen Praxis dar“. Nähe und Distanz als alltagsrelevante Beziehungsgeflechte und als professionelle Herausforderungen (auch) im pädagogischen Feld bedürfen einer besonderen Aufmerksamkeit und Kompetenz. Es kommt darauf an, die vielfältigen Formen von menschlichen Kontakten, Kommunikationen und Kooperationen als pädagogische Theorie und Praxis zu verstehen¹⁵.

Habitus- und Milieuforschung

Jede intellektuelle, individuelle und berufliche Tätigkeit enthält theoretische und praktische Aspekte. Besonders soziale und pädagogische Lehr- und Erziehungstätigkeiten wie im Lehrerberuf sind theorie- und praxisrelevant. Die Erzählungen, Berichte, Schilderungen, Biografien, Analysen und Witze über LehrerInnen füllen Bibliotheken und Schulumuseen. Lehrerlob und Lehrerschimpfe sind wohlfeile Unternehmungen. Seitenweise werden im Internet Literaturhinweise und Zitate über Lehrerinnen und Lehrer veröffentlicht – weil jeder Mensch, wenn es die Lebensumstände zulassen, Lehrpersonen erlebt hat. Lehrer sind, so kann man es deuten, Prellböcke der Nation, oder Schallmauern, die ein Echo wiedergeben. Sie sind aber auch die Packesel, denen all das aufgebürdet wird, was in der Gesellschaft im Argen liegt. Lehrerinnen und Lehrer sind, wenn sie gut ausgebildet, professionell und verantwortungsbewusst tätig sind, Funktionsträger der Gesellschaft. In der UNESCO-Empfehlung zur internationalen Erziehung (1974) wird diese Herausforderung so

definiert: „Der Begriff ‚Erziehung‘ umfasst den Gesamtprozess des sozialen Lebens, innerhalb dessen Einzelpersonen und gesellschaftliche Gruppen es lernen, in ihrer Gesellschaft und im Rahmen der gesamten Weltgemeinschaft ihre persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen, ihr Können und ihr Wissen bewusst und bestmöglich zu entfalten“¹⁶. Mit dem Begriff Habitus“ wird in der wissenschaftlichen Forschung das gesamte Auftreten eines Menschen bezeichnet. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu ordnete den „sozialen Habitus“ als differenziertes, aber vergleichbares und ähnliches Erscheinungsbild von Menschen ein, die z. B. einen gleichen Beruf ausüben und durch ihr Denken und Tun gleich- oder ähnlich gelagerte Tätigkeiten vollziehen. Der „Lehrerhabitus“ vermittelt also Einsichten und Ergebnisse von professionellen, pädagogischen Aktivitäten. Rolf-Torsten Krämer und Hilke Pallesen von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, legen mit dem Sammelband „Lehrerhabitus“ eine interdisziplinäre Betrachtung der individuell und kollektiv vielfältigen, unterschiedlichen, subsumierten, professionell pädagogischen, theoretischen und praktischen Tätigkeiten und Aufgaben vor. Für ihre praxeologische Zielsetzung greifen sie auf Bourdieus Habituskonzept zurück. Nicht zuletzt in den Zeiten eines „business as usual“, von Unsicherheiten und Unbestimmtheiten, eines „Alles oder Nichts“, von ego-, ethnozentristischen, nationalistischen, rassistischen, hierarchischen, lokal- und globalgesellschaftlichen populistischen Einstellungen sind Bildung gefragt und LehrerInnen als „Agenten der Aufklärung“ gefordert. „Lehrerhabitus“ – eine uralte, diskursive wie diskriminierende Zuschreibung – wird im wissenschaftlichen Diskurs und in der Lehrerforschung immer wieder neu thematisiert. Eine praxeologische Perspektive für den Lehrerberuf ist notwendig. Ausgehend von der Bourdieuschen Position

des Habituskonzepts unternehmen die Autorinnen und Autoren den notwendigen Versuch, mit Bourdieu und über Bourdieu hinaus differenzierte, interdisziplinäre Entwürfe und Theorien zu entwickeln. Ohne Zweifel wichtige Bausteine und weiterführende Aspekte in der Habitus- und Professionsforschung!¹⁷

Fazit

Theorie und Praxis sind die zwei Seiten des einen Lebensvollzugs. Theoretisches Denken und Handeln kann nicht ohne die Möglichkeiten der Realisierung, wie Praxis nicht ohne die theoretischen Grundlagen sein. Die Aussagen - „Ich bin ein Theoretiker“ und „Ich bin ein Praktiker“ - sind nur dann wahrhaftig, wenn die Funktionszuschreibungen zusammenwirken. Es wäre angemessen, in diesen nicht Gegensätze oder Unterschiede, sondern Gemeinsamkeiten zu erkennen.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag möge verstanden werden als Fortsetzung der Frage, wie es gelingen könne, die Menschen davon zu überzeugen, dass sie aufgeklärt und gebildet sein wollen; PR 3/2018, S. 363 - 373
- 2 Hans Lenk, Kreative Aufstiege. Zur Philosophie und Psychologie der Kreativität, Suhrkamp tb stw 1456.2000
- 3 Dietrich Benner, Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns, in: Zeitschrift für Pädagogik, 4/1980, S. 485 - 497
- 4 Heinrich Roth, Hrsg., Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1969, S. 59f
- 5 Jens Sambale / Volker Eick / Heike Walkenhorst, Hrsg., Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik, 2008, www.socialnet.de/rezensionen/6833.php

- 6 Mike S. Schäfer, u.a., Hrsg., Wissenschaftskommunikation im Wandel, 2015, www.socialnet.de/rezensionen/19263.php
- 7 Deutsche UNESCO-Kommission, Menschenrechte, Bonn 1981, S. 53
- 8 Julian Nida-Rümelin, Der Akademisierungswahn, Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, 2014, www.socialnet.de/rezensionen/17603.php
- 9 Christine Kanz, u.a., Hrsg., Anerkennung und Diversität, 2018, www.socialnet.de/rezensionen/25033.php
- 10 Tilly Miller / Margit Ostertag, Hrsg., Hochschulbildung. Wiederaneignung eines existentiell bedeutsamen Begriffs, 2017, www.socialnet.de/rezensionen/21859.php; sowie: Michael Stralla. Lehrpersonen als Change Agents. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern in extern induzierten schulischen Innovationsprozessen, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/25810.php
- 11 vgl. dazu: Jeremy Rifkin, Die dritte industrielle Revolution. Die Zukunft der Wirtschaft nach dem Atomzeitalter, 2011, www.socialnet.de/rezensionen/12414.php
- 12 Tino Baudach, Organisation von Wissensarbeit. Entwicklung eines gedanklichen Bezugsrahmens vor dem Hintergrund von Zukunftsannahmen sowie theoretischen Bezügen zur Arbeits- und Organisationsforschung, 2018, www.socialnet.de/rezensionen/25254.php
- 13 Moritz Mutter, Axiomatische Existenzen. Über Medien, Mathematik und Soziologie des Menschen, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/25359.php
- 14 Rebecca Böhme, Human Touch. Warum körperliche Nähe so wichtig ist. Erkenntnisse aus Medizin und Hirnforschung, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/25261.php
- 15 Margret Dörr, Hrsg., Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/...php
- 16 Deutsche UNESCO-Kommission, Empfehlung zur „Internationalen Erziehung“, Bonn 1990, S. 16
- 17 Rolf Thorsten Kramer / Hilke Pallesen, Hrsg., Lehrerhabitus. Theoretische und praktische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/...php

Reinhard Mehring

Nachkriegs-Konservatismus als ethisch reflektierter „Historismus“

Eduard Sprangers Spätschrift
Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung

Spranger hätte es wohl einem typischen „Lebenszyklus“ zugerechnet, dass die Generationen nach einer Phase der Abgrenzung und Eigenprofilierung zurückblicken und ihren Vorgängern mehr Gerechtigkeit geben. Aus angebbaren Gründen ist dieser Stand in der Spranger-Forschung leider noch nicht wirklich erreicht. Die Pioniere der Pädagogik vor 1933 hatten nach 1945 noch einmal die zentralen Positionen im Fach übernehmen müssen, lehrten bis ins hohe Alter und bestimmten die Besetzungspolitik,¹ bis sie in den 1960er Jahren verstarben. Die neuere Pädagogik emanzipierte sich dann Mitte der 1960er Jahre im Zuge der „Studentenbewegung“ sehr plötzlich von ihren älteren, akademisch meist aus der Philosophie stammenden Gründern. Sie distanzierte sich von der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik und sprach von einer „realistischen“ Wende, die sie oft mit einer „historischen Sozialwissenschaft“ verband.

Dieser generationelle Umbruch traf auf einen Regierungs- und Politikwechsel und eine exorbitante Ausbauphase der Universitäten, gerade auch in den Erziehungswissenschaften. Bildungspolitisch standen nun etwa die Kritik des dreigliedrigen Schulsystems und die Einführung

von „Gesamtschulen“ an, fachpolitisch orientierte man sich mehr zur „historischen Sozialwissenschaft“ und Entwicklungspsychologie hin, kanonpolitisch wurde die Orientierung an der idealistischen Tradition von Platon bis Humboldt und Spranger durch einen neuen Kanon von Marx, Freud und Adorno ersetzt, der grundsätzlich fragwürdig ist und oft nur dogmatisch und ideologisch rezipiert wurde. Die Lager polarisierten und politisierten sich, sodass auch die Spranger-Diskussion im Schulstreit mitunter von polemischen wie apologetischen Tendenzen getrübt und verblendet war. Heute sollte endlich der reflexive Abstand möglich sein, die Pädagogik der alten Bundesrepublik nüchtern zu historisieren. Dass eine solche Historisierung personalisierend bei Spranger ansetzt, versteht sich geradezu von selbst. Kein zweiter steht so für die Verbindung von Philosophie und Pädagogik und Wirkung in die alte Bundesrepublik.

Der folgende knappe Text beschränkt sich auf wenige späte Schriften und verknüpft hier rückblickende Bekenntnisse zum „Historismus“ mit der Spätschrift *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung*. Eine Gesamtdarstellung Sprangers wird sowenig vorgenommen wie eine

Positionierung zur Weimarer Republik oder zum Nationalsozialismus. Für die Gesamteinschätzung muss ich auf andere Schriften verweisen.²

1. Konservatismus

Konservatismus lässt sich knapp als politisches Kontingenz- oder Bedingungsbewusstsein und Politik der Ressourcenschonung bezeichnen. Der Konservative sieht die Begründungspflicht auf Seiten der Veränderungen. Er ist weder reaktionär noch progressistisch. Der moderne Konservatismus entstand in Abkehr vom Traditionalismus mit Burke und Ranke als gegenmodernistische Wendung zur historischen und geschichtswissenschaftlichen Betrachtungsweise. Es gab dann mancherlei Wandlungen. Mitte des 19. Jahrhunderts begann die „weltanschauliche“ Säkularisierung und Entchristlichung des Konservatismus und paradigmatische Umstellung auf die neuen Naturwissenschaften und Darwinismus, die sich im Wilhelminismus bald „sozialdarwinistisch“, antisemitisch, rassistisch und imperialistisch auflud. Nach dieser „weltanschaulichen“ Transformation folgte mit dem Systemumbruch von der konstitutionellen Monarchie zur Weimarer Republik eine durchgreifende Verabschiedung der Dynastien und der „dynastischen Legitimität“.

Schon in der Weimarer Republik war der Monarchismus schwach. Die starke Stellung des Reichspräsidenten wurde aber vielfach als „Ersatzkaisertum“ aufgefasst und sorgte für eine Absorption der verbliebenen monarchistischen Sehnsüchte durch „personalistische Integration“ (Rudolf Smend). Für die Adenauer-Bundesrepublik spricht man dann von einer Wendung zu einem modernisierungsfreundlichen „technokratischen Konservatismus“, den Autoren wie Gehlen und

Schelsky repräsentierten. Die überlieferte Metaphysik, von Nietzsche wie Heidegger im Doppelpack als Einheit von Christentum und Platonismus verworfen, wurde nicht nachhaltig erneuert und auch das alte Naturrecht erlebte nach 1949 trotz einiger Bemühungen keine echte Renaissance. Von starken philosophischen Begründungen wurde auf Traditionsrekonstruktion umgestellt. Gadamers Hermeneutik der „Horizontverschmelzung“ verband Anfang der 1960er dann das Wissen um den Traditionsbruch und die Unmöglichkeit direkter und unkritischer Fortbildungen mit einem konservativen Appell an die reflektierte Bewahrung integrierender Restbestände. Hermann Lübke und Odo Marquard wurden später die bedeutendsten neueren Vertreter eines liberalen Konservatismus, der die Geisteswissenschaften zur „Kompensation“ negativer Modernisierungsfolgen empfahl.

2. Sprangers Nachkriegskonservatismus

Wer den Nachkriegskonservatismus in den Erziehungswissenschaften diskutiert, muss zwischen Person, Werk und bildungspolitischer Praxis unterscheiden. Beim Werk ist zwischen einzelnen Aspekten und dem konzeptionellen Kern zu trennen. Wer Sprangers Stellung im Fach richtig sehen will, sollte einige Basisfakten zur Berliner Universitätsphilosophie zur Kenntnis nehmen: Seit der Gründung 1810 gab es bis in den späten Wilhelminismus hinein nur zwei planmäßige Ordinarien, danach drei. Um 1900 vertraten Dilthey, Stumpf und Paulsen innerhalb der Philosophie auch die Psychologie und Pädagogik. Die Pädagogik verblieb bis nach 1945 in der Philosophie, die Psychologie emanzipierte sich erst während des zweiten Weltkriegs als Diplomstudiengang. Spranger lehrte in Berlin jahrzehntelang die klassischen Themen und Autoren des

philosophischen Kanons. Er galt den Zeitgenossen primär als Philosoph und verstand sich auch so.

Spranger wurde 1882 geboren und verstarb 1963. Er war gebürtiger Berliner und ein Kind des Wilhelminismus. Er sah sich als Epigone, Hüter und Erbe der Berliner Universität, als nationalliberaler Preuße und Protestant, Weimarer Vernunftrepublikaner und Gegner des Nationalsozialismus. Er optierte für die Weimarer Republik wie die Bundesrepublik, bejahte den liberalen Rechtsstaat und einen grundrechtlichen Kern der modernen Demokratie. Die Restauration der konstitutionellen Monarchie wünschte er sowenig wie irgendeine illiberale Diktatur. Das Kriegsgeschehen und die Flucht nach 1945 aus Berlin nach Tübingen empfand er als Katastrophe. Als Philosoph dachte er stets systematisch. Spranger ist nicht auf ein Credo und einen Klassiker festzulegen. Dilthey und Humboldt gegenüber markierte er stets Differenzpunkte, Sokrates und Hegel waren weitere wichtige Referenzautoren, mit denen er sich ständig auseinandersetzte. Seine „Weltanschauung“ ist am ehesten in seinen Goethe-Studien versteckt. Spranger war vor allem Goetheaner.

Nach den *Lebensformen* und der *Psychologie des Jugendalters* publizierte er keine großen Monographien mehr. Verzichtete er schon seit Mitte der 1920er Jahre auf große monographische Synthesen, zog er sich in der Bundesrepublik weiter aus der philosophischen Grundlegungsarbeit zurück und publizierte bald auch keine Goethe-Studien mehr. Nach 1945 publizierte er zunächst seine religionsphilosophische Schlüsselschrift *Magie der Seele* (1947) und dann schmale Sammlungen über *Pestalozzis Denkformen* (1947), *Zur Geschichte der deutschen Volksschule* (1949), die Sammlungen *Pädagogische Perspektiven* (1951) und *Kulturfragen der Gegenwart* (1953) sowie insbesondere das Büchlein *Der geborene Erzieher*

(1958). Keine dieser Schriften wird man als „klassisches“ Hauptwerk bezeichnen können, keine begründete seine Autorität als „Klassiker“ der neueren Pädagogik. Ein letztes Buch wurde 1962 eine erweiterte Fassung der Akademie-Abhandlung *Der Philosoph von Sanssouci*. Spranger beging seinen 80. Geburtstag hier mit einer Erinnerung an den 250. Geburtstag von Friedrich II.. Auch dieses Buch feierte zwar das preußische Staatsethos und den Rechtsstaatsgedanken, wünschte den Staat Preußen und die Hohenzollern aber nicht zurück. In den damaligen Debatten um die „Ehre Preußens“, wie Hans-Joachim Schoeps³ oder Gerhard Ritter⁴ sie führten, war es eher defensiv.

Spranger akzeptierte die geschichtlichen Realitäten und Verhältnisse. Für sein reformpädagogisches Ethos sei hier abkürzend nur aus einem späten Brief von 1956 zitiert:

„Ich stamme noch aus dem alten Kaiserreich und noch dazu aus Preußen. Da war die Schule vielfach ein Abbild des Militärs im kleinen. Es gab eine unbedingte äußere Autorität der Schule, und der Gehorsam war nicht gefährdet. Gestorben sind wir an diesem System nicht. Aber ich habe es mir doch zur Lebensaufgabe gemacht, daran etwas zu ändern.“⁴⁵

Posthum erschien unter dem Titel *Berliner Geist* (Kürzel: BG) eine Sammlung rückblickender Texte, mit denen Spranger sich in die große Tradition der Berliner Universität stellte. Die *Gedenkrede zur 150-Jahr-Feier der Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität in Berlin* gibt hier eine Übersicht über die Gesamtentwicklung und betont die Bedeutung des Gründungsprogramms: „Die neue Universität ist aus einer Weltanschauung geboren worden: aus dem Geist und Ethos der deutschen idealistischen Philosophie“ (BG 198). Spranger betont dann aber „Wandlungen“

im Wissenschaftsbegriff, wie sie schon bei der „Säkularfeier im Jahre 1910“ sichtbar wurden: „Die Philosophie schrumpfte nach 1900 zur Erkenntnistheorie zusammen.“ (BG 213) Mit Max Webers „Gelegenheitsvortrag“ *Wissenschaft als Beruf* datiert er das „Verhängnis“ (BG 215) der Disjunktion von Wissenschaft und Weltanschauung; Friedrich Meinecks „Historismus“ präsentiert er dagegen als letztes Wort der alten königlichen Universität.

Hier knüpft eine Abhandlung über *Das Historismusproblem an der Universität Berlin seit 1900* an, die als ein letztes Bekenntnis zum „Historismus“ gelesen werden kann und für die Konservatismus-Thematik von besonderem Interesse ist: Für Sprangers Rede vom „Historismus“ ließe sich nämlich das Wort „Konservatismus“ geradezu einsetzen: Sprangers Konservatismus besteht in seinem „Historismus“. Aus größter persönlicher Nähe schildert Spranger hier die Entwicklung des Historismusproblems von Dilthey über Meinecke zu Troeltsch; er setzt dabei mit der Entstehung der Historischen Schule und Opposition von Ranke zu Hegel ein und geht dann schnell zu seinem akademischen Lehrer Dilthey über, der, anders als Hegel oder Ranke, weder Philosophie der Weltgeschichte noch Universalhistorie betrieb, sondern auf eine wissenschaftstheoretische Kritik des historischen Bewusstseins zielte. Spranger erörtert das Relativismusproblem des Historismus und fragt danach, ob die neueren Antworten seit Dilthey über einen historistischen Relativismus hinausgelangt seien. Dabei erörtert er nicht die systematische Antwort von Diltheys „Philosophie der Philosophie“, die mögliche Pluralität der Standpunkt in einer „Weltanschauungslehre“ zu typologisieren und so – wie anschließend Weber oder Jaspers – auf die begrenzte Vielfalt logisch möglicher konsequenter Standpunkte zu verweisen, sondern er betont den säkularisierten Protestantismus

und „religiösen“ Klang in der „Andacht“ (BG 151) des Lebens.

Diese Andacht legten Troeltsch und Meinecke divers aus: existentialistisch und neuplatonisch. Troeltsch vertrat einen „existentiellen Historismus“ (BG 165), der ähnlich wie Weber das „persönliche Entscheidungsmoment“ hervorhob. Spranger erwähnt seine Akademierede von 1929 über den *Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften* als eigene Antwort auf diese Lage nach Dilthey, Troeltsch und Weber. Primär betrachtet er den Historismus als „Weltanschauung“ und Ethos: „Erst an zweiter Stelle ist die Erforschung der geschichtlichen Entwicklungen als Merkmal des Historismus anzuführen.“ (BG 151) Rückblickend markiert Spranger seine zahlreiche Arbeiten zum Ethos und Wissenschaftsethos als eigenen Beitrag zur Überwindung oder ethischen Vertiefung des Historismus.

Die Thematisierung Meineckes ist in der Historismus-Abhandlung nicht zuletzt eine autobiographische Chiffre. Es klingt auch verdeckt autobiographisch, wenn Spranger in seinem Nachruf auf Meinecke schreibt: „Es dürfte sehr schwer sein, zu sagen, ob Meinecke im Grunde seines Herzens ursprünglich ein Liberaler oder ein Konservativer gewesen sei. Er selbst hat sich manchmal einen ‚konservativen Reformers‘ genannt.“⁴⁶ Man könnte zweifeln, ob diese gesuchte Parallele wirklich trägt. Spranger selbst benennt Unterschiede: Meinecke outete sich nicht offensiv in seinen religiösen Grundpositionen und Spranger dachte preußischer und protestantischer. Der Verweis auf Meineckes Buch *Die deutsche Katastrophe* (1946) dispensiert auch nicht von einer näheren Betrachtung von Sprangers Rolle im Nationalsozialismus und seiner Deutung des Nationalsozialismus. Wichtig ist hier aber nur, dass Spranger seinen Konservatismus als ethischen Historismus explizierte: Spranger bekannte sich zum Historismus

und betrachtete sich wie Meinecke als „philosophierenden Historiker“, der den Historismus positiv als ein Ethos auffasste. Dieses Ethos war tolerant und anerkannte die standortgebundene Pluralität ethisch verantwortlicher und gewissenhafter Entscheidungen. Wenn Spranger für Troeltsch von einem „existentiellen Historismus“ spricht, ließe sich für ihn selbst analog von einem „ethischen Historismus“ sprechen. In der gewissenhaften Verantwortung des eigenen Standorts über Weber und Troeltsch hinaus sah Spranger seine Aufgabe und sein Credo.

3. Sprangers Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung

Sprangers Nachkriegs-Konservatismus ließe sich nun an zahlreichen späten Schriften prüfen. Das ist hier nur für einen Beitrag möglich: Die *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung* sind ein letztes Wort und gewichtiger „neuer“ (VIII, 115) Vorschlag. Sie tragen Züge eines additiv zerfaserten, etwas ungefügten Alterswerkes und gliedern sich sperrig und verschachtelt in zwei Hauptteile sowie Vorbemerkungen und ein längeres Nachwort vom Juni 1963, wenige Monate vor Sprangers Tod verfasst. Spranger nennt sie eine „Propädeutik“ und einen „Vorschulkursus“ (VIII, 123) für einen nachfolgenden staatsbürgerlichen „Hauptkursus“ (VIII, 122), zu dessen Konzeption er nichts weiter sagt. Spranger schreibt: „Staatsbürgerliche Erziehung unterscheidet sich von staatsbürgerlichem Unterricht in dem wesentlichen Punkte, dass sie ein Ethos bilden will. Die Möglichkeiten der Schule, politisch zu erziehen, sind gering. Um so mehr muss der Unterricht derart angelegt werden, dass die ethischen Akzente an die richtige Stelle gesetzt werden.“ (VIII, 103) Sprangers Reserve gegen eine doktrinäre Staatsbürgerkunde hatte primär die Ablehnung der nationalsozialistischen

Indoktrinierung zum Hintergrund und nicht etwa starke Vorbehalte gegen die Bundesrepublik. Man könnte die Unterscheidung zwischen politischer Erziehung und Unterrichtskunde leicht forciert mit der Unterscheidung zwischen der Demokratie als Lebensform und Herrschaftsform parallelisieren, wie sie damals von Carl Joachim Friedrich⁷ vertreten wurde und von der neueren Politikdidaktik und „Demokratieerziehung“ erneuert wurde.

Ethoserziehung erfolgt nach Spranger nicht als Drill. Für die staatsbürgerliche Propädeutik schlägt er vielmehr eine methodische Orientierung am sokratischen „Gespräch“ (VIII, 95) sowie einer kasuistischen „Fallanalyse“ (VIII, 93) vor. Er betont dabei, dass das Fallprinzip in unteren Klassen auch für sich stehen kann, äußert sich aber nicht eingehend über die schulische Adressierung des Vorschlags an bestimmte Schularten und –stufen. Die Rede von Staatsbürgerkunde hält er für relativ beliebig, fixiert sich im damaligen Streit also nicht terminologisch auf eine Fachbezeichnung und deutet nur an, dass die schulische Verankerung im Stundenplan erst am Anfang steht. Sein Vorschlag ließe sich heute doppelt lokalisieren: als anschauungsorientiertes Fallbeispiel in der Sekundarstufe I oder auch im Planspiel, wie Spranger andeutet, sowie als staatsphilosophische Erörterung des „rationalen Naturrechts“ im Philosophieunterricht der Oberstufe. Dahin vor allem gehören seine methodisch-didaktisch recht flüchtigen Bemerkungen.

Im Nachwort von 1963 verdeutlicht Spranger, dass sich sein Vorschlag am konstruktiven Verfahren des „rationalen Naturrechts“ orientiert. Was er darunter versteht, hat er vielfach erläutert. „Naturrecht“ ist ein weites Label. Bei Leo Strauss⁸ umfasst es damals die ganze Tradition politischer Philosophie von Platon bis Weber. Wenn Spranger von einer Propädeutik sinnhafter gesprächsorientierter

Verständigung über „Urphänomene“ der Vergemeinschaftung spricht, ruft er als Goetheaner einen antischolastischen Letztbegriff Goethes auf. Die *Gedanken* orientieren sich buchstäblich aber weder an Goethe noch an Platon oder Hobbes. Die Zweiteilung des Textes resultiert vielmehr dem doppelten Ansatz bei der staatstheoretischen Herrschaftssoziologie einerseits und der Revision Hegels andererseits.

Spranger knüpft an die formale Soziologie und Herrschaftssoziologie an, die er vor allem aus der intensiven Auseinandersetzung mit Max Weber kannte. Spranger setzt hier didaktisch bei elementaren „Grundverhältnissen“ (VIII, 81) der Vergemeinschaftung ein und geht in paradigmatischer Methode von der Analogie von Familie und Staat aus, um kritischen Abstand zu Hegels Staatsphilosophie zu gewinnen. Propädeutisch erörtert er einige „Grundverhältnisse“ bzw. „Urphänomene“ sozialer Beziehungen, ohne ein festes Familien- oder Staatsbild zu vertreten. Er sucht einen systematischen Ansatz, der „die Anknüpfung des staatsbürgerlichen Unterrichts an den Geschichtsunterricht“ (VIII, 78) explizit vermeidet und sich auf Kernfragen des Soziallebens beschränkt.

Sein Verfahren ist hermeneutisch, gesprächs- und verständigungsorientiert und knüpft an die familiären Sozialisationserfahrungen an. Zwar schreibt Spranger: „Die Familie ist bei uns heute patriarchalische Kleinfamilie.“ (VIII, 84) Eine Essentialisierung dieses Familienmodells, etwa im Sinne eines „Patriarchats“ oder einer patriarchalisch-traditionalen Staatsanschauung, wie sie Locke oder Hegel bereits heftig kritisierten, liegt ihm aber fern. So sehr er auch genderpolitisch in traditionellen Vorstellungen befangen gewesen sein mag – verzichten wir darauf, seine Frauenbeziehungen⁹ verstehen zu wollen –, spielt das grundbegrifflich doch keine Rolle. Der Pädagoge der platonischen

Liebe beschreibt die Sozialbeziehungen in den polaren oder „dialektischen“ „Urverhältnissen“ und „Dimensionen des Zusammenlebens“ vielmehr grundsätzlich als Machtbeziehungen und Kampf um Herrschaft. Immer wieder betont er: „Das Urphänomen Kampf ist allenthalben anzutreffen“ (VIII, 91), auch in den Generations- und Geschlechterverhältnissen, auch in der Familie. Spranger geht vom „Kampf“ aus, um die Zivilisierung durch Regeln und den politischen „Frieden“ als hochstufige Leistung zu begreifen.

„Der Kampf ums Recht ist ein Urphänomen des menschlichen Zusammenlebens“ (VIII, 99), schreibt er und bezeichnet den Staat eigenwillig als „Spitzenmacht“ (VIII, 100), um die Rede von „Souveränität“ zu meiden. Spranger will die Notwendigkeit der Organisation eines Rechtsstaats für die Regulierung und Pazifizierung des elementaren Macht- und Herrschaftstrebens der Menschen also zunächst in einem ersten herrschaftssoziologischen Durchgang einsichtig machen. Die Betonung von Macht, Herrschaft und Kampf versteht er als ein naturrechtliches Konstrukt, um für sozialen Frieden, Recht und Staat zu werben. Was Spranger hier sagt, nennt er eine elementare Rekonstruktion des neuzeitlichen und „rationalen Naturrechts“, die Hobbes wie Jellinek, Weber oder auch heutige Staatslehrer locker unterschreiben könnten. Mit Hannah Arendt ließe sich der grundlegende Machtbegriff intersubjektiv umdeuten und mit Dolf Sternberger,¹⁰ dem Spranger damals in einer Parteienrechtskommission begegnete, hätte sich Spranger über die philosophische Revision des herrschaftssoziologischen Ansatzes verständigen können, die er im zweiten Teil in der Auseinandersetzung mit Hegel entwickelte.

Um zu rekapitulieren: Spranger skizziert nur eine hermeneutische und philosophisch-naturrechtliche Propädeutik. Didaktisch will er elementar und paradigmatisch-analogisch

ansetzen. Spranger knüpft dafür herrschaftssoziologisch bei Grundelementen der Vergemeinschaftung an, um nicht naiv und direkt an Hegel anzuschließen. Die Schüler sollen keinen institutionenorientierten Polity-Unterricht erhalten, sondern ihnen soll Frieden als Aufgabe und es sollen Recht und Staat als notwendige Mittel paradigmatisch anschaulich und einsichtig werden. Diese herrschaftssoziologische Auffassung revidiert Spranger im zweiten Schritt dann philosophisch und ethisch. Hobbes oder Weber behalten nicht das letzte Wort. Spranger meint vielmehr: „Der Staat muss als eine große sittliche Aufgabe erfasst werden.“ (VIII, 102).

Dafür revidiert er im zweiten Kursus und Teil des Gedankengangs Hegels Konzept der „objektiven Sittlichkeit“ oder des „objektiven Geistes“. Er modifiziert Hegels kantkritische Unterscheidung von Moralität und Sittlichkeit und rückt die Moral gegen Hegel wieder an die erste Stelle, indem er von „Volksmoral“ und „persönlicher Sittlichkeit“ spricht. Seine Terminologie ist ein Vermittlungsvorschlag zwischen Kant und Hegel. Grundsätzlich vertritt Spranger mit Aristoteles, Hegel, Nietzsche oder auch Paulsen eine Ethos-Ethik, die nicht der metaphysischen Deontologie von Kants Pflichtenlehre folgt. Er geht von der gelebten Praxis und den Sitten aus, in die Individuen hineingeboren werden und die sie moralisch reflektieren, ohne die hermeneutischen Horizonte ihrer moralischen Individualisierungen alltäglich transzendieren zu können. Gegen Hegel betont Spranger aber mit dem Begriff der „Volksmoral“ den moralischen Gehalt der Sitten und Vorrang des individuellen Gewissens vor jeder kollektiven „Autorität“. Spranger spricht durchgängig emphatisch von der religiösen Instanz des Gewissens und einem „vor Gott gereinigten Gewissen“ (VIII, 109). Kants Autonomie der Moral begreift er kulturprotestantisch als religiöses Gewissen. Einerseits sieht er diese Prägung

als Säkularisat des Protestantismus an und andererseits vertritt er religionsphilosophisch, 1947 in seiner Schrift *Magie der Seele* ausgeführt, eine interreligiöse und transkulturelle, menschenrechtliche Universalität des Gewissens. So schreibt er: „Die letzte Verpflichtung des Innern setzt nicht der Staat, sondern eine metaphysische Instanz, die in verschiedensten Weltanschauungen verschiedene Namen tragen mag.“ (VIII, 110)

Für den Brückenschlag zur „modernen Demokratie“, den Spranger in seinen *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung* sucht, ist hier wichtig, dass er explizit von der „Gewissensfreiheit“ als ältestem, grundlegenden Kern der Menschenrechte ausgeht. Böckenförde,¹¹ beispielsweise, hat die liberale Demokratie seit den 1960er Jahren ebenfalls von der religiösen Selbstauffassung und der Glaubens- und Gewissensfreiheit her grundrechtlich rekonstruiert. Sprangers propädeutischer Grundansatz lässt offen, wie er die liberaldemokratische Konstitutionalisierung des Staates im Detail wünschte. Sozialphilosophisch ging er, wie gezeigt, von einem anthropologischen Konfliktmodell aus, das Macht und Herrschaft um des sozialen Friedens und einer sozialliberalen „Gerechtigkeit“ willen bejahte. Spranger fasste die „Menschenwürde“ überkonfessionell, philosophisch und religiös vom individuellen Gewissen her. Er verstand die Demokratie liberal und individualistisch. Didaktisch zielte er auf eine gesprächs- und verständigungsorientierte philosophische Grundlagenbesinnung. Einen historischen oder staatsbürgerlich-apologetischen Unterricht lehnte er ab. So schreibt er in seinen *Gedanken*: „Man kann nicht einfach am Bonner Grundgesetz entlanglaufen oder nur den Prinzipiengegensatz von Ost und West erörtern.“ (VIII, 122)

Sprangers Beschränkung auf philosophische Propädeutik ist klug und seine

Vorbehalte gegen eine dogmatische Institutionenkunde sind richtig. Es wäre unhistorisch, das von heutigen Selbstverständnissen her zu beckmessern. Dann müsste man Heuss oder Adenauer und die frühe Bundesrepublik gleich mitwerfen. Sie alle waren in älteren Zeiten geprägt und hatten mehrere Systemumbrüche hinter sich. Spranger wusste, dass seine gesellschafts- und schulpolitischen Wunschvorstellungen vergangenen Zeiten angehörten. Er beschränkte sich deshalb mit seinen grundlegenden Überlegungen auf elementare „Urphänomene“, die er normativ für unverzichtbar hielt und die seiner Auffassung nach akademisch vertretbar waren und dem Kernverständnis der Bundesrepublik entsprachen. Für die „staatsbürgerliche Erziehung“ gehört dazu der Rückgang hinter die Institutionenkunde auf ein sozialphilosophisches Konfliktmodell, eine grundlegende Bejahung der Autonomie des Individuums und ein Primat verständigungsorientierter hermeneutischer Grundlagenbesinnung.

Diese selbstreflexive und sinnverstehende Kernorientierung oder Elementarbildung halte ich für vertretbar und richtig. Spranger war kein Reaktionär, der ein bestimmtes System zurückwünschte. Gewiss hielt er manches aus dem „langen“ bildungsbürgerlichen 19. Jahrhundert sowie der Weimarer Republik für erhaltenswürdig; er setzte mit pädagogischem Eros aber auf die Jugend und gestand ihr die eigene normative Selbstverständigung in der Form einer philosophischen Hermeneutik zu. So konservativ er mit seinem bildungsbürgerlichen und kulturprotestantischen Ethos auch dachte, so liberal gab er die Entwicklungen an die nachfolgende Generation ab. Es wäre also habituell wie politisch nur von einem liberalen Konservatismus zu sprechen, wie er das Revisionsethos der Adenauerära und die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik prägte. Spranger war ein bedeutender

Philosoph und irenisch und sokratisch zurückhaltender, Pädagoge. Er war auch ein bedeutender Historiker, von dem sich manches lernen lässt. Seine Nachdenklichkeit und Insistenz auf der grundsätzlichen Besinnung ist auch den Erziehungswissenschaften heute im spezialistischen und oft allzu politisierten Alltagsgeschäft hoffentlich nicht ganz verloren gegangen.

Anmerkungen

- 1 Detlev Garz: Paradigm lost. Über das (unvermeidliche) Ende der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Politisches Denken. Jahrbuch 2013, S. 13-28.
- 2 Die *Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung* werden hier zitiert nach Eduard Spranger: Staat, Recht und Politik. Gesammelte Schriften Bd. VIII, hrsg. Hermann Meyer, Tübingen 1970; darüber hinaus wird zitiert: Eduard Spranger: Berliner Geist. Reden und Aufzeichnungen, Stuttgart 1966 (Kürzel: BG); für das hier vertretene Spranger-Bild vgl. Reinhard Mehring: Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Propädeutik. Würzburg 2018; für die historische und philosophiegeschichtliche Gesamtauffassung ders.: Weimarer Philosophie als Einwand? Von der Existentialismuskritik zur Autorität der Tradition in der bundesdeutschen Nachkriegsphilosophie. In: Christoph Gusy (Hg.): Weimars lange Schatten. „Weimar“ als Argument nach 1945, Baden-Baden, S. 176-198; ders.: Heideggers ‚große Politik‘. Die semantische Revolution der Gesamtausgabe, Tübingen 2016; ders.: Martin Heidegger und die ‚konservative Revolution‘, Freiburg 2018; ders.: Thomas Manns philosophische Dichtung. Vom Grund und Zweck seines Projekts, Freiburg 2019; ders.: Die neue Bundesrepublik. Zwischen Nationalisierung und Globalisierung. Stuttgart 2019.
- 3 Julius Schoeps: Die Ehre Preußens, Stuttgart 1951; ders.: Das andere Preußen, Stuttgart 1952.
- 4 Gerhard Ritter: Europa und die deutsche Frage. Betrachtungen über die geschichtliche Eigenart des deutschen Staatswesens, München 1948; ders.: Lebendige Vergangenheit.

- Beiträge zur historisch-politischen Selbstbesinnung, München 1958.
- 5 Spranger am 9. Juli 1956 an Hermann Mohr. In: Eduard Spranger: Briefe 1901-1963. Gesammelte Schriften Bd. 7, hrsg. Hans Bähr, Tübingen 1978, S. 309.
 - 6 Eduard Spranger: Gedenkworte für Friedrich Meinecke. In: Orden Pour le Mérite für Wissenschaften und Künste Bd. 1 (1954/55), S. 7-17, hier: S. 12.
 - 7 Carl Joachim Friedrich: Demokratie als Herrschafts- und Lebensform, Heidelberg 1959.
 - 8 Leo Strauss: Naturrecht und Geschichte, Stuttgart 1956.
 - 9 Dazu Karin Priem: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924), Köln 2000.
 - 10 Dolf Sternberger: Herrschaft und Vereinbarung, Frankfurt/M. 1986.
 - 11 Ernst-Wolfgang Böckenförde: Das Grundrecht der Gewissensfreiheit. In: ders.: Staat, Verfassung und Demokratie. Studien zur Verfassungstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt/M. 1991, S. 200-263.

Jan Wnęk

Die polnische Rezeption der deutschen Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

1. Aufnahmebedingungen der Pädagogik

1795 haben Preußen, Österreich und Russland die dritte Teilung Polens durchgeführt. Der Verlust der Souveränität behinderte auf dem ehemals polnischen Gebiet gemäß der polnischen Ideale und Prinzipien sowohl die Entwicklung des Bildungswesens als auch die Erziehung selbst. Jene fremden Staats- und Kulturformen, in welche die einzelnen Landesteile einbezogen wurden, betrieben eine Politik, die jedes Anzeichen von Polentum zu unterdrücken dachte.

Nach einer Periode einer allgemeinen Niedergeschlagenheit regten sich auf dem polnischsprachigen Gebiet intensive Reformen, insbesondere im Bereich der Wissenschaften. Die politischen Bedingungen, unterschiedlich für jeden Landesteil, determinierten die mannigfaltigen Ausformungen im Bildungswesen. Im russischen Teilungsgebiet übernahm Alexander I. 1801 die Macht. Der Zar milderte die Russifizierung mit dem Kalkül, dadurch die Polen zum Kampf gegen Napoleon zu gewinnen. Nach dem Erlass vom 4. April 1803 wurde die *Wilnaer Hauptschule* in die *Kaiserliche Universität Vilnius* umgewandelt. In Wilna fand die Ausbildung

auf hohem fachlichen und erzieherischen Niveau statt. Die Universität genoss Ansehen und weckte Interesse in russischen Wissenschaftskreisen. Sie wurde als eine der führenden Hochschulen im Zarenreich angesehen. Sie besaß eine weitreichende Autonomie. Neben Wilna war Krzemieniec ein florierendes wissenschaftliches Zentrum, wo 1805 auf Anregung von Tadeusz Czacki, der mit Hugo Koflątaj zusammengearbeitet hatte, ein *Gymnasium* entstand. Es wurde einige Jahre später in „Lyzeum“ umbenannt.

Im preußischen Teilungsgebiet hatte die Germanisierungspolitik sowohl die Vorbeugung von separatistischen nationalen Tendenzen als auch die Verstärkung der preußischen Macht in jenem Gebiet, das infolge der Teilung Polens gewonnen wurde, zum Ziel (Die preußischen Behörden verabschiedeten Erlässe, kraft deren die Kinder neben Polnisch auch auf Deutsch lernen mussten). Es sollte folglich zur Assimilation des unterdrückten Volkes mit der Kultur und mit der Zivilisation des preußischen Staates führen. Unmittelbar nach der dritten Teilung Polens legte die Regierung keinen größeren Wert auf das polnische Schulwesen. Erst Anfang 19. Jahrhundert besichtigten die preußischen Pädagogen H. L. Meierotto und F. Gedicke die polnischen Schulen

und stellten einen - im Allgemeinen - guten Zustand fest. Den Bericht über die Beziehungen im oberschlesischen Schulwesen nach der dritten Teilung Polens überreichte Regehly, ein eher unbekannter evangelischer Pastor, der preußischen Regierung. Er eröffnete seinen Bericht mit der Beschreibung des wirtschaftlichen Elends unter der polnischen Bevölkerung. Diese erbärmlichen wirtschaftlichen Verhältnisse behinderten den regelmäßigen Schulbesuch erheblich. Der Schule ist es auch nicht gelungen, den polnischen Kindern Deutsch beizubringen. Regehly schrieb:

Die Kinder lernen zwar unter Androhung von Strafe Deutsch lesen, aber ich erkläre feierlich, dass unter den zehn Kindern, die in dieser Hinsicht sogar etliche Fertigkeiten haben, es schlechthin kein Kind gibt ohne mindestens einen deutschen Elternteil, das bewusst wäre, worüber es liest oder schreibt. Indem ich die Schulen besichtigt habe, habe ich Kinder gefunden, die fließend lasen, die auswendig auf Deutsch den Katechismus und Abschnitte aus der Heiligen Schrift konnten, jedoch, als ich mit denen Deutsch sprechen wollte, verstanden sie meine Frage nicht und konnten die Frage weder bejahen noch verneinen. [...] Welche Nutzen ziehen die Kinder aus der deutschen Sprache? Die Zeit für das Deutschlernen war vergeblich [...] ¹

Regehly verlangte, dass man jenen Kindern, die polnische Eltern haben und in ihrer Umgebung mit dem Deutschen nichts zu tun haben, erlaubt, die ganze Ausbildung in ihrer Muttersprache zu absolvieren. Unter solchen Umständen würden sie Nutzen aus dem Unterricht ziehen, und Deutsch lernten sie auch mit der Zeit unter der stets zunehmenden Zahl der deutschen Bevölkerung. Dagegen müsse man mehr Zeit dem Schreiben, der Religion und dem Rechnen widmen. Man

müsse jedoch die Kinder, deren Eltern schon die deutsche Sprache beherrschen, zum Deutschlernen „antreiben“.

Als Basis für den Unterricht diene das so genannte „Lesebuch“ mit dem „das wichtigsten Wissen“. Im preußischen Teilungsgebiet wurde 1804 das *Königlich-Preußische Lyzeum zu Warschau* gegründet. Diese Schule war für deutsche und polnische Jugendliche bestimmt, die sich auf ein Universitätsstudium vorbereiten wollten. In den oberen Klassen wurde auf Deutsch unterrichtet. Die Lehrer waren Deutsche und Polen. Rektor des Königlich-Preußischen Lyzeums zu Warschau wurde Samuel Gottlieb Linde, u.a. der Autor des *Polnischen Wörterbuchs*. Das Lyzeum wurde einem Aufsichtsrat unterstellt, dem sogenannten *Eforat*. Zu ihm gehörten Polen unter der Leitung von Stanisław Potocki.

Nach einigen Jahren änderte sich jedoch die politische Situation. Kraft des Friedensvertrags von Tilsit, der 1807 zwischen Napoleon Bonaparte und dem Zaren geschlossen worden war, wurde das Herzogtum Warschau gegründet (zu ihm gehörten Gebiete der 2. und 3. polnischen Teilung, ohne Danzig und dem Bialystoker Kreis). Die regierende Kommission des Herzogtums hat eine Schulbehörde - *die Bildungskammer* - ins Leben gerufen. Im neugegründeten Staat wurden Grundschulen eingerichtet² und *Ministerial- sowie Abteilungsschulen* eröffnet.

Die widrigsten Umstände für die Entwicklung des Bildungswesens herrschten in jenen polnischen Gebieten, die nach der Teilung Polens unter österreichischer Herrschaft standen. In Österreich wurde Anfang 19. Jahrhundert eine neue Reform der *Volksschule* durchgeführt. 1805 wurde die *Politische Schulverfassung* erlassen. Das Gesetz galt bis 1873. Es prägte sich im ganzen Volksschulwesen in Galizien aus. Seine Schöpfer beabsichtigten eine Stärkung des Absolutismus.

Das Gesetz war eine Reaktion auf die Angst und das Misstrauens gegenüber der Wirksamkeit der Schulreformen des 18. Jahrhunderts. Es senkte das Unterrichtsniveau und begrenzte seinen Umfang in der Volksschule. Der Schwerpunkt lag auf Auswendiglernen und dem Beherrschen der deutschen Sprache. Infolge des Gesetzes von 1805 befand sich das primäre Schulwesen in Galizien auf einem sehr niedrigen Niveau. Es kam häufiger vor, dass Schüler, die diese Bildungsstufe absolviert haben, nicht einmal lesen konnten. Sowohl das Schulgesetz von 1805, als auch der österreichische *Gymnasialcodex* von 1808 haben detailliert Ziele, Inhalte und Unterrichts- und Erziehungsverfahren festgelegt. Man begrenzte die Kreativität des Lehrers und bevorzugte die bedingungslose Unterordnung der Schüler unter einen Verhaltenskodex in und außerhalb der Schule. In der Didaktik spielten immer noch verpflichtende, aber veraltete Lehrwerke eine große Rolle.

Ein erheblicher Schicksalsschlag war die Niederlage des Novemberaufstands (1830) gegen das zaristische Russland. Jene Verfassung, die den Polen politische Unabhängigkeit und ein eigenes Parlament und Militär zusicherte, wurde aufgehoben. Die Hochschulen wurden geschlossen und die Tätigkeit der Mittelschulen wurde ebenfalls begrenzt.

In den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelten sich im preußischen Teilungsgebiet - im Vergleich zum russischen - gute Bedingungen zur Entwicklung des Bildungswesens und der Wissenschaft. Die Veränderungen begannen 1840 mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. Für die Grundschulen war die Anweisung der Regierung vom 24. Mai 1842 für den Regierungsbezirk und die provinziellen Kollegs von großer Bedeutung. Sie verstärkte das Polnische im Lehrplan. Im Herzogtum Posen wurde die Bildungsarbeit systematisch

und relativ komplett umgesetzt. In diesem Gebiet konnte sich, dank einer gewissen Freiheit, das polnische Geistesleben konzentrieren. Die Erfahrungen im Bildungsbereich im Herzogtum Posen waren zu dieser Zeit vielfältig. Es wurden öffentliche Vorlesungen unter Mitwirkung der damals hervorragendsten Wissenschaftler veranstaltet. Zu diesen Vorlesungen kamen zahlreiche Zuhörer aus der intellektuellen Elite. Man überlegte die Gründung einer Universität. Das hohe Niveau der wissenschaftlichen Periodika auf diesem Gebiet, zeugt von intensiver, aber auch populärwissenschaftlicher Arbeit. Ein Teil der Gesellschaft hat sich in Vereinen organisiert. Als Beispiel mag die *Gesellschaft zur wissenschaftlichen Unterstützung* dienen [Towarzystwo Pomocy Naukowej]. Sie wurde 1841 von Karol Marcinkowski gegründet und 1848 in Posen die *Polnische Pädagogische Gesellschaft*.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts haben sich also die Bedingungen für die Bildungstätigkeit und die Entwicklung der Pädagogik in den drei Teilungsgebieten unterschiedlich gestaltet. Zwischen den einzelnen Teilungsgebieten sind manchmal erhebliche Unterschiede aufgetreten.

2. Das Interesse an der deutschen Pädagogik am Anfang des 19. Jahrhunderts

Anfang des 19. Jhds. wuchs in den polnischen Gebieten das Interesse am Schaffen von Joachim Heinrich Campe – eines deutschen Pädagogen, Schriftstellers und Philanthropen. Der Hauslehrer von Wilhelm und Alexander von Humboldt, Mitarbeiter J. B. Basedows und Leiter der Erziehungsanstalt in Dessau war für die Polen vor allem als Autor für Kinder und Jugendliteratur interessant. Diese Werke wurden oft ins Polnische übersetzt. 1805

wurden seine Reisebeschreibungen [*Zbiór podróży po wszystkich częściach świata*] herausgegeben. Im Vorwort erklärte der Herausgeber, dass der deutsche Autor eine Lücke in der Reiseliteratur fülle. Er stellte fest, dass seine Werke in einem klaren und verständlichen Stil verfasst seien, es dort zwar keinerlei wissenschaftliche Einzelheiten gäbe, aber diese Erzählungen voller religiöser und moralischer Bemerkungen seien, die jeweils als Abwechslung für den Verstand bzw. eine gründliche Aufklärung geeignet seien. Die polnische Ausgabe wurde ansprechend illustriert.

Von den polnischen Jugendlichen wurden die Bücher von Campe über die Abenteuer des Robinson gern gelesen. Ins Polnische wurde auch *Theophron oder der erfahrene Ratgeber für die unerfahrene Jugend* übersetzt. Übersetzer und Verfechter der Bücher des deutschen Schriftstellers war der polnische Philosoph Józef Bychowiec, ein fundierter Kenner der deutschen Literatur. Während seines Aufenthaltes in Königsberg hörte er die Vorlesungen von Immanuel Kant. 1812 nahm er am französisch-russischen Krieg als Adjutant des Königs von Neapel, Joachim Murat, teil. Nach dem Krieg ließ er sich als Privatgelehrter in Wilna nieder. Er übersetzte u.a. die Werke von Immanuel Kant und Johann Gottfried von Herder ins Polnische. 1821 wies er im Vorwort des *Theophron* darauf hin, dass nur wenige Werke der jungen Generation moralische Werte übermittelten, aus denen junge Leute Wissen über das Leben schöpfen könnten. Das Werk von Campe zählte er zu den besonders wertvollen Werken. Bychowiec schrieb, dass der Name und die Verdienste des Autors in der Gelehrtenwelt bekannt seien, was insbesondere für den Bereich der Pädagogik gälte. In diesem Werk gäbe es keine Information, die der Probe des Verstandes und der Erfahrung nicht standhalten könne. Davon könne sich der Leser durch aufmerksame Lektüre selber überzeugen.

Die polnischen Pädagogen wussten den Wert von Campes Opus zu schätzen und empfahlen es als Lektüre für Kinder und Jugendliche; so u.a. Wojciech Izidor Chojnacki, der Autor von *Zasady pierwotne pedagogiki i metodyki* (1815) [Die Grundprinzipien der Pädagogik und Methodik]. Außer Józef Bychowiec war Teodozy Sierociński als Übersetzer von Campe ins Polnische bekannt, z.B. der *Väterliche Rath für meine Tochter* (und äußerte die Hoffnung, die Leserinnen mögen Gefallen an diesem Buch finden). Er selbst verfasste *Pedagogika, czyli nauka wychowania*. [Pädagogik oder die Kunst der Erziehung].

Anfang des 19. Jhds. verbreiteten polnische Pädagogen die Ideen August Niemeyers – eines protestantischen Theologen, des letzten Vertreters des Pietismus in der Pädagogik und Autors von *Grundsätze der Erziehung u. des Unterrichts* (1796). Seine Ansichten hatten durchaus Einfluss auf die polnische Pädagogik. In Polen war der Piarist Edward Czarnecki der größte Kenner der Niemeyerschen Theorien. Nach dem Fall Polens wurde er nach Berlin geschickt, um dort griechische und deutsche Literatur sowie Pädagogik zu studieren. Er lernte dort eingehend pädagogische Ideale anderer Länder, insbesondere aber Deutschlands, kennen. Nach seiner Rückkehr begann er mit der Organisation des Schulwesens im Herzogtum Warschau. 1808 las er in der Warschauer Gesellschaft der Freunde der Wissenschaften seinen Aufsatz *O przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego* [Zu den Eigenschaften und der Vorbereitung auf den Lehrstand]. Dieses Werk verband er mit einer Umarbeitung von Niemeyer und veröffentlichte es unter dem Titel *Zasady edukacji i instrukcji* [Prinzipien des Unterrichts und der Unterweisung] in zwei Bänden im Jahre 1808. Czarnecki stellte hohe Anforderungen an Person und Beruf. Er war der Meinung, dass sich ein

vorbildlicher Lehrer durch einige Stärken hervortun muss. Indem er sich auf den bekannten preußischen Neuhumanisten Friedrich Gedike berief, schrieb Czarnecki, dass beim Lehrer zahlreiche Vorteile des Gemüts und des Herzens erforderlich seien, die angeboren sein sollten.

Diese Lebhaftigkeit, verbunden mit Ausdauer, die ihre Vorhaben niemals aufgibt, dieser scharfsinnige Geist, der den ganzen Umfang der Fertigkeiten umfasst sowie deren kleinste Einzelheiten und Bestandteile [...] dieses ehrwürdige Talent zum Lesen aus den Augen und dem Gesichtsausdruck, welche Eigenschaften die Seele eines jungen Menschen auszeichnen, oder mit was für einem Verlangen und Geheimnis sein Herz überschattet ist – diese Vorgehensweise gegenüber den Schülern, die die Milde mit dem Ernst verbindet, versperrt dem Jungen nicht den vertraulichen Zugang bei allen Ereignissen, aber sie lässt den gebührenden Respekt gegenüber dem Lehrer nicht vergessen³.

Neu bei Czarnecki war die Forderung nach einem Hochschulabschluss für Lehrer. Bei der Übersetzung von den *Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts* von Niemeyer griff Czarnecki in den Text des deutschen Pädagogen ein. Er passte Probleme unter anderem an die polnischen Realien an: Privatunterricht, Unterricht an öffentlichen Schulen, Unterricht an städtischen bzw. Dorfschulen, Unterricht für Mädchen, Militärschulen oder kaufmännischer Unterricht. Im Buch wurden auch solche Fragen, wie Fremdsprachendidaktik, Naturgeschichte, Moral, Religion, Leibeserziehung, Gymnastik und gutes Benehmen aufgegriffen.

Wie Czarnecki komplementierte auch der Piarist Wojciech Szwejkowski sein pädagogisches Wissen während eines Aufenthaltes in Deutschland. Auf Anweisung

der Schulbehörden ging er 1803 dahin, wo er die Organisation und Unterrichtsmethoden der deutschen Schulen kennenlernte und die deutsche Sprache und Literatur studierte. Die Frucht seiner Arbeit war ein Buch mit dem Titel *Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich* [Bemerkungen zu polnischen höheren Lehranstalten im Vergleich zu den deutschen], das 1808 in Warschau erschien. Der Autor schätzte das deutsche Bildungssystem und betonte, dass die Deutschen nach der Perfektion des Schulwesens streben. Szwejkowski analysierte die an deutschen Schulen verwendeten Unterrichtsmethoden. Er pries die Anwendung der sog. sokratischen Methode im Unterricht.

Die deutschen Schulen sind mit Recht stolz auf die Verbreitung dieser Methode, sie ist die gründlichste und natürlichste. So lehrt uns doch die Natur selbst, indem sie erlaubt, dass uns die Erfahrung von Fehlern zur Wahrheit führt. Diese Methode bringt den jungen Menschen allmählich bei, wie und wo sie nach Lösungen für ihre Zweifel suchen sollen und sich selbst Führer sein können. Sie entwickelt die stärksten und stabilsten Vorstellungen, beziehungsweise kann so das Erworbene sich fruchtbar vermehren (wie Sokrates selbst sagte)⁴.

Schlecht fand er dagegen die Disziplin der Schüler an deutschen Schulen und meinte, dass die dortigen Lehrer nicht genug Wert darauf legen. Szwejkowski erinnerte sich, dass er in Deutschland Lehrer sah, „die von den Schülern ausgepiffen wurden, wie Schauspieler in einem Theater. Möglich, dass sie ihre schulische Rolle nicht besonders gut spielten. Es steht aber fest, dass nicht ausreichend strenge Strafen die Frechheit der Schüler fördert“⁵.

Der polnische Pädagoge war kein Anhänger strenger Strafen (z.B. der

körperlichen Züchtigung). Er behauptete aber, dass mangelnde Kontrolle des Schülerverhaltens seitens des Lehrers zu negativen Verhaltensweisen bei jungen Menschen führen könne. Einen erheblichen Beitrag zum polnischen pädagogischen Gedankengut leistete der Literaturhistoriker Jan Feliks Bentkowski, der in seinen Werken die polnischen Leser mit deutschen Perspektiven zum Schulwesen und zur Erziehung vertraut machte. Nach Lehrjahren an Piaristen- und Jesuitenschulen ging er 1800 nach Züllichau an der Oder, wo er am Pädagogium unterrichtet wurde. Seit 1802 studierte er an der Universität Halle in Sachsen, wo er u.a. die Vorlesungen von August Hermann Niemeyer hörte. Unter der Leitung dieses Pädagogen arbeitete er am *Pädagogischen Institut* und war da gleichzeitig Lektor für polnische Sprache und Literatur für polnische Studenten. Im Jahre 1805 wurde er Lehrer für alte Sprachen und Deutsch am damals neugegründeten *Lyzeum zu Warschau*, nahm auch am wissenschaftlichen Leben teil und unterrichtete an der Warschauer Universität Literatur. Bentkowski veröffentlichte in der in Gotha erscheinenden „Pädagogischen Bibliothek“ seine erste Arbeit in deutscher Sprache, die einige Jahre später ins Polnische übersetzt wurde: *W jaki sposób nauczyciel powinien budzić i podtrzymywać w uczniach zajęcie przy wykładzie w ogóle, a w szczególności przy nauczaniu matematyki, historii i języków*. [Auf welche Weise der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler während der Vorlesung im Allgemeinen aufrechterhalten soll und insbesondere im Mathematik-, Geschichte- und Fremdsprachenunterricht]. Für die Schüler veröffentlichte Bentkowski 1806 eine Überarbeitung des Werkes von Friedrich Gedike *Lateinisches Lesebuch für die ersten Anfänger* unter dem polnischen Titel *Wypisy dla począłających się uczyć języka łacińskiego do użycia Polaków zastosowane*, das ins

Unterrichtsprogramm aufgenommen und einige Male neu aufgelegt wurde.

Die polnischen Pädagogen griffen auch auf Immanuel Kant zurück, der als Klassiker der Pädagogik (der Aufklärung) gilt und von dem es zahlreiche Abhandlungen zum Thema gibt. 1819 erschien die polnische Übersetzung des Werkes mit dem Titel *Über die Pädagogik (O pedagogice)*, die in Wilna von Jan Bobrowski angefertigt wurde. Kenner der historischen Pädagogik vertreten die Ansicht, dass dieses Werk keinen Einfluss auf die damalige polnische pädagogische Literatur hatte. Das Original erschien erstmals 1803 in Königsberg, kurz vor Kants Tod. Dieses am Ende seines Lebens verfasste Werk war die Quintessenz seiner Betrachtungen. Gleichzeitig mit der Übersetzung von Kant erschien im „Pamiętnik Warszawski“ ein Fragment unter dem Titel *Die deutsche Nation und ihre Schicksale* des deutschen Historikers Nicolaus Vogt (1756-1836). Die Übersetzung fertigte der polnische Dichter Kazimierz Brodziński an und versah sie mit eigenen Anmerkungen. Der Autor behandelte in seinem Werk die Notwendigkeit zur moralischen Vervollkommnung der Jugend. Seine Ansichten stimmten mit so manchem polnischen Pädagogen überein, der die religiöse und moralische Erziehung der Jugend höher bewertete als intellektuelle Bildung. Vogt versuchte zu beweisen, dass Bildung u.a. von drei Faktoren abhängig sei, nämlich dem Elternhaus, der (öffentlichen) Schule und dem Zeitgeist. Den geringsten pädagogischen Wert hätte die Schule, weil sie nur bestimmte Fertigkeiten und Begabungen entwickelt. Das Elternhaus sei dagegen Anfang bzw. Ende der Welt für die gesamte Formung zum Menschen. Vogt schrieb, dass sich die erzieherische Wirkung der Schule, in der die Schüler mit Vokabeln und Theorien gequält werden, ohne dass man ihre Aufmerksamkeit auf den praktischen Einsatz des erworbenen Wissens lenkt, in einem

geringen Umfang gegeben sei. Die moralischen Werte würden ihnen ebenfalls nicht beigebracht. Davon stamme die Unsicherheit und Unstimmigkeit in den Ansichten, Gefühlen und Angelegenheiten der Menschen. Vogt bedauerte, dass auch die deutschen Universitäten nicht zur moralischen Erziehung der jungen Menschen beitrage. Unter den Übersetzungen aus dem Deutschen konzentriert sich ein Buch von Adolf Knigge auf das Problem der moralischen Erziehung. Der Autor war Verfechter der aufklärerischen Ideen und schrieb für den Durchschnittsleser Bücher, die am Schnittpunkt von Philosophie, Didaktik und Belletristik standen.

In den ersten drei Jahrzehnten des 19. Jhds. waren die Übersetzungen der deutschen pädagogischen Literatur eine wichtige Ergänzung der polnischen Schriften über Unterricht und Erziehung. Die übersetzten Werke standen im Geist der Aufklärung und sie fielen in Polen auf fruchtbaren Boden. Nach dem Verlust der staatlichen Souveränität fingen aufgeklärte Männer eine intensive Arbeit zur Verbesserung und Verbreitung des polnischen Unterrichtswesens an. Man betonte, dass der Einzelne nicht seiner selbst willen, sondern für den Nutzen von Vaterland und Nation erzogen wird. Die Aufklärung wollte einen neuen, besseren Menschen formen. Im aufklärerischen Erziehungsideal waren solche Elemente, wie die Frage der Entwicklung von edlen Gefühlen bei den Zöglingen, von moralischen Prinzipien, des Pflichtgefühls, des Fleißes und der Beständigkeit dominant. Man legte Wert auf die Einhaltung von geltenden Prinzipien, Kritizismus und selbständigen Ansichten. All das, was entfernt unter die Kategorie Verstand fiel, wurde hoch geschätzt und nicht wenige polnische Autoren schöpften ihre Inspiration zu eigenen Werken und Studien über Unterricht und Erziehung aus der inhaltsreichen deutschen pädagogischen Literatur.

3. Die Aufnahme der deutschen Pädagogik in den 1830er und 1840er Jahren

Andere Umstände für die Aufnahme der deutschen Pädagogik in Polen erfolgten nach der Niederlage des Novemberaufstands. Die Entwicklung des Schulwesens und einer eigenen polnischen Pädagogik waren gehemmt. Dies war besonders schmerzlich im Königreich Polen zu verspüren, wo vor 1830 einige für die polnische Pädagogik grundlegende Abhandlungen entstanden. Im Zeitraum zwischen den Aufständen evolvierten die besten Voraussetzungen für die Entwicklung der Pädagogik sowohl in Großpolen als auch in manchen Exilantenkreisen. In den 1830 und 40igern verbreitete sich eine neue ideologische Strömung, die Romantik. Charakteristisch war der Vorzug von Gefühlen, Intuition und Glauben vor dem Verstand. Das stand im Gegensatz zum Rationalismus der Aufklärung. In der Erziehung wurden das religiöse und nationale Element immer wichtiger. Das noch in den ersten Jahren nach dem Verlust der Unabhängigkeit so allgemeingültige Nützlichkeitsprinzip spielte in der Pädagogik nicht mehr die führende Rolle und auch auf konkretes Wissen und auf naturwissenschaftliche Bildung wurde nicht mehr soviel Wert gelegt.

Bronislaw Ferdynand Trentowski wird meistens als der hervorragendste Vertreter der polnischen Pädagogik sowie Philosophie während der Romantik bezeichnet. Er wurde 1808 in Opole bei Włodawa in Podlachien geboren, besuchte eine sechsklassige Grundschule in Łuków, die von Piaristen unterhalten wurde. Die höheren Klassen hat er am Warschauer Lyzeum absolviert. Trentowski bekannte sich zum Calvinismus. Er studierte an der Warschauer Universität, in Heidelberg und in Freiburg, wo er sich habilitierte. An der Königlichen

Universität hörte er den Philosophen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart. Er bemühte sich in Freiburg um eine Professur (aus unterschiedlichen Gründen, vor allem wegen des Einspruchs des Klerus hat er die Stelle nicht bekommen). An dieser Universität hielt er 1838-1842 als Privatdozent Vorlesungen zur Logik, Pädagogik, Naturphilosophie und zur spekulativen Theologie. 1839 wurde er zum korrespondierenden Mitglied der Gesellschaft für Geschichte und Literatur in Paris berufen. Sein wichtigstes pädagogisches Werk war ein Studium u.d.T. *Chowanna, d.h. ein System der nationalen Pädagogik, als Fertigkeit der Erziehung, Lehre und Bildung, kurzum der Erziehung unserer Jugend*. Diese Abhandlung erschien 1842 in Posen in zwei Bänden (in vier Faszikeln) und zählte fast 2000 gedruckte Seiten. Die Verlagskosten deckte vor allem Edward Graf Raczyński. Das Werk umfasste zum ersten Mal in der polnischen Fachliteratur eine Gesamtlehre der Erziehung auf dem aktuellen Wissensstand. Es war zugleich eine klassische Abhandlung zur Geschichte der Erziehung. Die Studie wurde trotz der strengen Zensurbedingungen in allen drei Teilungsgebieten. Sie besteht aus drei Teilen: „Nepiotik“ – die Lehre über die körperliche und psychische Entwicklung des Kindes, „Didaktik“ - ist der Grundlage der Bildung und Erziehung gewidmet und „Epik“ - der Geschichte und Schulorganisation. Der Autor stellte seine Hypothesen auf eine philosophische Basis. Er behauptete, dass Philosophie der Schlüssel in den „Tempel der Pädagogik“ sei.

Trentowski war auf diese Abhandlung recht stolz und verlieh seiner Überzeugung Ausdruck, dass weder Deutschland, noch Frankreich oder England ein so hervorragendes Werk aus dem Bereich der Pädagogik besitzt, wie Polen es in „Chowanna“ habe. Er bediente sich beim Verfassen seiner Studie der deutschen pädagogischen Fachliteratur und beruft sich auch

auf seine Quellen. Den ersten Teil seiner *Didaktik* (d.h. den Abschnitt über den Lehrer) stützt er auf Informationen aus den Werken von Niemeyer:

Der erste Teil der Didaktik, der sich laut Trentowski mit dem Habitus des Lehrers befasst, d.h. mit seinem Verhältnis zur sozialen Welt, mit den Pflichten seiner Berufung usw., ist von den deutschen Pädagogen insbesondere von Niemeyer, so vollständig bearbeitet worden, dass fast nichts anderes zu tun bleibt, als das Material zu sichten und etwas besser zu ordnen. Der Verdienst des Autors wird hier die Komposition sein. Man macht also die Kompilation und bittet den polnischen Leser, dass er es dem Autor nicht übel nimmt, weil er hier nur sein Bestes im Auge hat. In dieser Hinsicht ist es nicht so wichtig, wer als Erster diese oder jene Bemerkung gemacht hat, es soll reichen, dass man sie anführt⁶.

Auch beim Schreiben des dritten Teils des Kapitels über Didaktik, das dem Lehrer Unterrichtshinweise geben soll, basierte der polnische Autor auf dem Wissen aus der deutschen Literatur.

Trentowski hielt in der ersten Periode seiner literarischen Tätigkeit Deutschland für das aufgeklärteste Volk Europas. Er schätzte die deutsche Pädagogik und Philosophie hoch. Er verspottete die Polen, die sich kritisch zum deutschen Werk geäußert hatten. Dies brachte er in einem Brief (im November 1839) an Antoni Wojkowski, einen Redakteur der in Posen erscheinenden Wochenzeitung „Tygodnik Powszechny“ zum Ausdruck. Er nahm auch im Brief Stellung zu jenen Thesen, die in einer Abhandlung des bekannten Philosophen Karol Libelt „*Filologia, filozofia i matematyka*“ beinhaltet waren. Trentowski behauptete, dass in dieser Abhandlung manche Ideen dem Werk von Kant entnommen wurden.

Er wunderte sich, dass Libelt die deutsche Philosophie attackierte, wenn er sich gleichzeitig ihrer bediente. Er stimmte auch nicht mit den Ansichten des Autors der Studie „*Filozofia i matematyka*“ überein, der die Degeneration der deutschen Zivilisation vorhersagt:

Die Idee, dass Deutschland zusammenfällt wie ein uraltes Wirtshaus in einem podlachischen Kaff und dass einzig der Pole, jener Jüngling inmitten einer von grauen Haaren und Falten durchzogenen Welt imstande ist, das schwere Joch des Bildungswesens zu tragen - dieser Gedanke, der aus dem Exil bis nach Polen durchgedrungen ist - ist voll jugendlicher Frische, deswegen voller Liebe und Verständnis. Deutschland ist nicht vergreist, im Gegenteil jung, straff wie der Pole, steht aber näher dem Tor der Zukunft⁷.

Trentowski schrieb dem Deutschland der Reformation eine große Rolle in der zivilisatorischen Entwicklung zu, indem er bewies, dass sie das Angesicht des deutschen Volkes veränderte und zu seiner dynamischen intellektuellen Entwicklung beitrug:

Seit den Zeiten der großen, allgemein segenswerten Reformation lebt der Deutsche wie im wachen Zustand und wacht über die Menschheit und verbreitet Licht, wie ein Kopf, der vom Heiligenschein umgeben ist. Das Mittelalter wird nie wieder zurückkehren, weil es sich an den Mauern im Leben der Nationen der vergangenen oder aufgehenden deutschen Philosophie zerschlägt; kein barbarischer Tamerlan ist imstande, ihr für die eigene Politik des Volkes, über das er mit dem Schwert herrscht, Zügel seiner verfluchten Herrscher anzulegen und sie im toten Meer der Dunkelheit zu ertränken, weil die Sonne des deutschen

Bildungswesens sogar die Ränder der Zügel bis zum menschlichen „Ich“ durchdringt, bis zu der Stelle im heiligen Element des Menschen, und gelangt in die Tiefe des toten Meeres und legt dort Eier, die gefährlich für die widerlichen Alleinherrscher der Welt sind⁸.

Trentowski betrachtete die Deutschen als das Volk, welches an der Spitze der europäischen Wissenschaft und Bildung steht, das in jeder Hinsicht in seiner Entwicklung andere Länder überholt. „Das Polen von damals“ - schrieb er zu Anfang 1840iger - „steht in punkto Aufklärung fast drei Jahrhunderte hinter Deutschland, es muss also Schritt für Schritt dreihundert Jahre wandern, bis es dem heutigen Deutschland nahekommt“⁹. Der Autor von *Chowanna* hat den polnischen Lesern das Wissen über deutsche pädagogische Bibliotheken, periodisch erscheinende Zeitschriften, Entwicklung des Bildungswesens und Erziehung in diesem Lande übermittelt. Er behauptete, dass die Deutschen ihre Kinder mit einer bestimmten Originalität und Kenntnis der Sache erziehen. Er riet den Polen, dass sie den Kindern die deutsche Sprache beibringen sollten, die unerhört reich sei, wie auch ihre Literatur. Der Philosoph argumentierte, dass jeder, der die deutsche Sprache kenne, sich mehr erlesen könne als mit fünftausend anderen Sprachen. Die Deutschen besäßen eine originale Philosophie und Poesie, bei ihnen habe jede Wissenschaft, sogar die kleinste, eine eigene Bibliothek.

In *Chowanna* schrieb Trentowski über Vertreter der deutschen Pädagogik, indem er ihr Werk kritisch bewertete. Von den Schriftstellern, die zu seiner Zeit nicht mehr am Leben waren, schätzte er Joachim Heinrich Campe hoch, indem er darauf hinwies, dass in seinen Werken ein außergewöhnliches pädagogisches Talent und vornehme Denkweise sichtbar würde.

Sein wertvollstes Geschenk ist die für Jugendliche angenehmste Sprache. Als er schon ein Greis war, hat er mit jugendlichem Enthusiasmus schreiben können, die Seele des Lesers überwältigen und sie zu einem bestimmten Ziel bewegen. Zum Schreiben für die reifere Jugend bewog ihn die Bemerkung, dass jene Knaben, welche die Schule besuchen, gerne etwas lesen, aber wenn sie nichts Entsprechendes bekommen, befriedigen sie ihre Begierde, indem sie Romanzen und andere schädliche Bücher lesen. Er beschloss deswegen, eine Literatur für Kinder und Jugendliche zu begründen und dieses Vorhaben gelang ihm vortrefflich. Der Industrie die Hand zu reichen hielt er für eine Pflicht des Pädagogen. Aus diesem Grund schätzte er denjenigen höher, der in Europa die Kartoffel einführte und das Webrad erfand, als den genialen Autor der *Illiad* und *Odyssee*. Man sieht dem Mann an, dass er aus der Schule von Locke, Rousseau und Basedow, der Philanthropen also, stammt¹⁰.

In *Chowanna* von Trentowski findet man auch Informationen zur pädagogischen Theorie von Immanuel Kant und Jean Paul Richter. Indem der polnische Philosoph über den Ersteren schrieb, deutete er auf die Unterschiede zwischen den Anschauungen von Kant und Rousseau über die Erziehung hin und hob den überwältigenden Einfluss der Philosophie auf die Pädagogik hervor. Nach Trentowski hat Kant auf eine hervorragende Weise das deutsche pädagogische Gedankengut bereichert.

Er erhob den menschlichen Geist zu den Sternen, der bis dahin am Boden kroch und ihm den wonnlichen Himmel seiner Idee zeigte. Die Pädagogik macht hier einen riesigen Fortschritt.

Die Erziehung gelangt unter das Zepter der Philosophie, wird selbst zur

Philosophie. Bis dahin ist sie etwa eine Kunst oder empirische Wissenschaft gewesen, nun ist sie eine Disziplin. Das empfohlene und so erhabene Ziel der Erziehung ist, die Jugendlichen zu ihrer Bestimmung zu führen und über ihre Bestimmung einen weiteren Schritt zur endgültigen Bestimmung der Menschheit zu machen. Die Pädagogik kann sich nur durch die Einverleibung der gesamten bisherigen Pädagogik entwickeln. Der junge Mensch soll denselben Weg der Entwicklung schreiten, den die bisherige Menschheit gegangen ist. Was für Gedanken! Jeder Vater, Hofmeister und Lehrer soll sie sich in sein Gedächtnis einprägen und sie in Praxis umsetzen¹¹.

Trentowski behauptete, dass Kant einen Durchbruch in den bisherigen Ansichten zu Unterricht und Erziehung vollbrachte, indem er empfiehlt, die Jugendlichen für die Zukunft zu idealen Menschen zu erziehen.

Für einen hervorragenden deutschen Pädagogen hielt Trentowski Jean Paul Richter. Er nannte ihn ein Genie und sein Buch *Levana* ein großes Werk, „Eine Pädagogik, wenn nicht die beste in Deutschland, dann zumindest eine lesenswerte“¹². Der polnische Autor schrieb Jean Paul eine hervorragende Menschenkenntnis zu. Von seinen Zeitgenossen schätzte er jedoch Johann Friedrich Herbart am höchsten. In dessen Pädagogik bemerkte er die Gründlichkeit der Anlage und die Berufung auf philosophische Grundlagen¹³.

Eine Wende in den Anschauungen Trentowskis zum deutschen pädagogischen und wissenschaftlichen Gedankengut vollzog sich nach den Ereignissen des Jahres 1846. Damals schlugen galizische Bauern einen versuchten Aufstand des Adels gegen die Österreicher blutig nieder und gingen dann zu einer generellen Auseinandersetzung mit dem galizischen

Adel über. Die Bauern plünderten Herrenhäuser und ermordeten ihre Grundherren. Das feudale System in den Dörfern, das von Missernten, Überschwemmungen und Hungersnot begleitet wurde, machte das Leben der Bauern unerträglich. Diese Verbitterung wollten die Österreicher ausnützen und verbreiteten das Gerücht, dass der Krakauer Aufstand eine militärische Aktion des verhassten Adels gegen die Bauern war. Trentowski war über die Hinterhältigkeit Österreichs bei den Ereignissen in Galizien empört und wechselte zu einer profranzösischen Haltung. Seit dieser Zeit verachtete er die Deutschen und schilderte in seinen Schriften, dass sie eine rückständige Nation seien. In der 1847 in Paris herausgegebene Studie mit dem Titel *Wizerunki duszy narodowej z końca ostatniego szesnastolecia* [Ansichten der Nationalseele aus den letzten sechzehn Jahren] schrieb er:

[...] die Deutschen prahlen mit ihrem Unterrichtswesen und ihrer Zivilisation, die sie so großzügig zu den Polen und anderen Slawen tragen, indem sie immer wieder brüllen: Kant, Fichte, Schelling, Hegel! Diesen Unsinn ohne Lächeln zu hören ist unmöglich, ohne dass einem die Galle überlaufe. Die Berliner Eulen, sollen aber ehrlich mal sagen, wer im Grunde die religiöse Freiheit geschaffen hat – die deutsche Reformation oder die französische Revolution? Wer hat die politische Freiheit eingeführt – die Schriften der französischen Philosophen des vorigen Jahrhunderts oder die Schriften deutscher Philosophen? Welche tiefen, unverwischbaren Spuren hinterließ die Weisheit Kants? Hat sie etwa die Gesetzgebung geändert? Hat sie, auch auf Deutschland, einen sozialen Einfluss gehabt? Nein! Die germanischen Völker leben bis dahin von den Krümmeln [vom] französischen geistigen Tische!¹⁴

Nach 1846 war für Trentowski Frankreich das höchstentwickelte Land. Der polnische Philosoph lobte die französische Geisteshaltung in der Politik. Sehr negativ äußerte er sich zur deutschen Belletristik, die bloß Werke hervorbrachte, die Bibliotheken für Leseratten füllten:

[...] Das ist das deutsche Unterrichtswesen, das ist die deutsche Zivilisation. Und sie hat die Frechheit, den Polen gegenüber, wichtig zu tun? Ach, der polnische Kopernikus hat mehr für die Wissenschaft getan und mehr Aberglauben in Europa beseitigt als die ganze germanische Scholastik! [...] Wo doch die Polen seit Jahrhunderten ein eigenes, heimisches Schulwesen hatten, geht ihnen ein fremdes, das nicht zur polnischen Seele passt, nicht ab¹⁵.

Trentowski warf der deutschen Pädagogik Verlogenheit vor. Er regte sich darüber auf, dass den polnischen Studenten an den deutschen Universitäten Anschauungen beigebracht wurden, die sie nach der Rückkehr in die Heimat praktisch nicht umsetzen konnten. Die polnische Jugend hört – so Trentowski – in Berlin von berühmten Professoren für Philosophie und Jura solche Lehren wie:

Jeder Mensch ist, als verstehendes Wesen, für sich selber ein Ziel. Er soll nicht zulassen, dass ihn jemand für sein Mittel hält, denn dann wird er zu einem Tier oder leblosen Klumpen und erniedrigt die menschliche Würde in sich. Die Freiheit ist ein Talisman aus dem Himmel für jeden verständigen und selbstbewussten Menschen. Wer sie verloren hat, der erniedrigt sich zur Sache, welche von äußeren Notwendigkeiten geregelt wird. Für die Freiheit der Nation kämpfen, das Vaterland lieben, Patriot sein, sind hochheilige Pflichten für jeden aufrechten Bürger.

Die polnische Jugend kehrt nach Posen zurück und will das im Leben ausüben, was man in Berlin lehrt. Aber bald wird sie verhaftet und verliert das väterliche Vermögen. Nach einer so traurigen Lektion überzeugt sie sich, dass die Berliner Theorie und Praktik zwei verschiedene Sachen sind. Das, was für die Preußen Wahrheit ist, ist für die Polen Lüge. Der Pole ist im Herzogtum Posen kein Ziel für sich selber. Das preußische, fremde Ziel soll sein Ziel sein¹⁶.

Wie aus den obigen Aussagen ersichtlich, geizte Trentowski nicht mit kritischen Bemerkungen gegenüber dem deutschen Unterrichtswesen. Es unterliegt keinem Zweifel, dass er bis 1846 einer der glühendsten polnischen Verfechter des deutschen pädagogischen Gedankengutes war und die Überzeugung äußerte, dass das deutsche Bildungssystem das beste in Europa sei.

Am Ende der besprochenen Periode fanden die polnischen Pädagogen Interesse an den Ansichten von Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, eines hervorragenden deutschen Pädagogen und Grundschulreformers in der ersten Hälfte des 19. Jhds.. Die pädagogischen Theorien Diesterwegs (Notwendigkeit zur Einführung von Volksschulen, Aufklärung der ärmsten Sozialschichten, Erziehung der Kinder und Jugendlichen zum Patriotismus) fielen im polnischen Raum auf fruchtbaren Boden. Die Schriften Diesterwegs wurden im Original gelesen. Zu dieser Zeit wurde keine Übersetzung seiner wichtigsten Werke ins Polnische angefertigt. Die polnischen Pädagogen machten sich auch durch persönliche Kontakte mit den Ansichten des deutschen Denkers vertraut. Während des Studiums an der philosophischen Fakultät der Universität Berlin war Antoni Celichowski sein Schüler.

Für die Werke Diesterwegs interessierte sich auch der polnische Freiheitskämpfer

Edward Dembowski. 1843 veröffentlichte er in der wissenschaftlichen Zeitschrift „Przegląd Naukowy“ einen Artikel mit dem Titel *Rzuty o wychowaniu osób pojedynczych i ludów* [Skizzen zur Erziehung von Individuen und Völkern], in dem er, ähnlich wie Diesterweg, die Rolle der Selbständigkeit des Zöglings im Erziehungsprozess und die Notwendigkeit der Herausbildung einer aktiven Haltung des jungen Menschen gegenüber den Phänomenen des Lebens hervorhob.

Lehrer aus dem Herzogtum Posen übertrugen die pädagogischen Grundgedanken Diesterwegs, die nach einer Elementarschulreform im Geiste der Ideale des deutschen Pädagogen strebten, auf polnischsprachigen Boden. Unter jenen, welche die didaktisch-erzieherischen Theorien Diesterwegs in pädagogische Praxis umsetzten, ist Ewaryst Estkowski zu nennen. Dieser Pädagoge äußerte seine Ansichten in Büchern, Broschüren sowie in der ersten polnischen pädagogischen Zeitschrift „Szkoła Polska“, die seit 1849 als Organ der Polskie Towarzystwo Pedagogiczne [Polnische Pädagogische Gesellschaft] bestand. Er äußerte sich zu Problemstellungen der Theorie, Didaktik und Methodik. Estkowski orientierte sich dabei an Johann Heinrich Pestalozzi sowie Diesterweg. In der von ihm herausgegebenen „Szkoła Polska“ knüpften die Autoren über das Unterrichtswesen und die Erziehung an die Pädagogik Diesterwegs an. Manche Autoren zitierten ihn zum Beweis der Richtigkeit ihrer Hypothesen. 1849 behauptete der Autor des Artikels *Uwagi nad początkową nauką czytania, pisania i rachunków* [Bemerkungen zur Anfangsphase des Lesen-, Schreiben- und Rechnenunterrichts], dass

die Kinder mit besten Leistungen und mit größter Freude lernen, wenn dem Schreiben das Drucklesen vorausgeht. Die besten Pädagogen und Lehrer haben sich für dieses

Unterrichtsverfahren ausgesprochen. Dr. Diesterweg, der Direktor der Lehrerseminars in Berlin, einer der theoretisch und praktisch am höchsten gebildeten deutschen Pädagogen, gibt solche Gründe an, indem er sich dafür ausspricht, dass das Anfangslesen mit dem Schreiben zu beginnen hat¹⁷.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Rezeption der deutschen Erkenntnisse zu Unterricht und Erziehung zur Bereicherung der polnischen Pädagogik mit neuen Inhalten beigetragen hat. Die ins Polnische übersetzten Werke der deutschen Autoren vervollständigten das polnische pädagogische Wissen und waren eine wertvolle Informationsquelle zum Stand des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. Zur Verbreitung der deutschen Erziehungstheorie trugen auch Zeitschriftenartikel bei. So manches deutsches Erziehungsideal fand viele Anhänger unter den polnischen Lehrern (z.B. die Herausbildung eines starken Charakters beim jungen Menschen, Übermittlung eines entsprechenden Wissensvorrats, Vorbereitung auf's Erwachsenenleben). Manche betonten, dass die deutschen Erziehungsideale eine wichtige Rolle bei der moralischen Formung und Wissensvermittlung spielen können. Es ist anzumerken, dass die polnischen Erziehungstheoretiker die deutschen Ideen nicht blind oder passiv rezipierten, sondern versuchten, diese an die polnische Realien anzupassen und verwarfen, was mit den polnischen Traditionen und Überzeugungen nicht übereinstimmte.

Zusammenfassung

Das Verschwinden des polnischen Staates vereitelte einen nachhaltigen Einfluss der Polen auf das offizielle Schulwesen. Dieses wurde zu einem Instrument der Teilmächte. Während dieser schwierigen Periode der nationalen Unfreiheit wurden

in den polnischen Gebieten die führende deutsche Pädagogik verbreitet. Polnische Pädagogen reisten nach Deutschland, lernten die Tätigkeit der Institutionen vor Ort kennen und versuchten, fremde Arbeitsmethoden auf Polen zu übertragen. Die beste Form zur Verbreitung der deutschen Pädagogik waren Übersetzungen. In der ersten Hälfte des 19. Jhds. wurden die damals meistgelesenen Werke von Campe, Niemeyer oder Kant ins Polnische übertragen. Zum Teil erschienen Übersetzungen auch in Zeitschriften, manche wurden mit Kommentaren versehen, aber nicht alle Werke wurden vollständig übersetzt und herausgegeben. Die polnischen Pädagogen waren aber gegenüber der deutschen pädagogischen Literatur nicht unkritisch und passten die Anschauungen der deutschen Autoren an die polnischen Bedingungen an.

Anmerkungen

- 1 A. Karbowskiak: *Historiografia pruska o szkołach na ziemiach polskich*, Abzug aus der Zeitschrift „Muzeum” [Juni] 1912, S. 4 - 6.
- 2 K. Dutkova: *Z problematyki szkolnictwa elementarnego w Polsce w czasach Księstwa Warszawskiego*, in: „Studia i Materiały z Dziejów Nauki Polskiej”, 1968, Reihe A, Heft 12.
- 3 E. Czarnecki: *Rozprawa o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego, Czytana przez..., na posiedzeniu publicznem Towarzystwa Królewsko – Warszawskiego Przyjaciół Nauk. Dnia 14 Maia 1808 roku, in: Zasady edukacji i instrukcji podług Niemeyera*, Bd. 1, Warszawa 1808.
- 4 a. a. O., S. 78f.
- 5 a.a.O., S. 101.
- 6 B. F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej...*, Bd. 1, S. 8.
- 7 *Listy Bronisława Trentowskiego (1836 – 1869)*, Hrsg. S. Pigoń, Kraków 1937, S. 24.
- 8 a.a.O.
- 9 B. F. Trentowski: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej...*, Bd. 1, S. 116.
- 10 a.a.O., S. 724.
- 11 a.a. O., S. 712f.

- 12 a.a.O., S. 739.
13 a.a.O., S. 776.
14 [B. F. Trentowski], *Wizerunki duszy narodowej z końca ostatniego szesnastolecia*, przez Ojczyźniana, Paryż 1847, S. 20.
- 15 a.a.O., S.21.
16 a.a.O., S. 22f.
17 *Uwagi nad początkową nauką czytania, pisania i rachunków*, in: „Szkoła Polska”, Bd. 1, 1849, S. 237.

Antje Gansewig / Maria Walsh

Zeitzeugen in der schulischen Bildungsarbeit und deren Potenzial zur Wertevermittlung – Einsatz und empirische Befundlage¹

1. Thematische Einführung

In der heutigen werteppluralen Gesellschaft – in der dem Einzelnen die Kompetenz abverlangt wird, diese Pluralität sowohl zu tolerieren als auch innerhalb dieser einen Standpunkt zu beziehen – kommt schulischer Wertebildung eine bedeutende Rolle zu. Die Vermittlung eines an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung orientierten Verständnisses von Politik sowie die Erziehung zu verantwortungsbewussten Erwachsenen sind von Schulen zu erfüllende Aufgaben innerhalb einer Demokratie. Unterdessen können Ressourcenknappheit (etwa ungenügende Personal- und Finanzausstattung) sowie andere Faktoren des deutschen Bildungssystems (etwa eine Schwerpunktsetzung auf reine Wissensvermittlung oder ungünstige Arbeitsbedingungen des Lehrpersonals) die adäquate Umsetzung von Wertevermittlung an Schulen erschweren. Das Ausbleiben oder die defizitäre Durchführung schulischer Wertevermittlung gelten beispielsweise als Risikofaktoren für Radikalisierungsprozesse.

Werte werden als individuelle Orientierungshilfen im Hinblick auf persönlich und gesellschaftlich Erwünschtes verstanden;

sie sind u.a. kulturell geprägt und nehmen innerhalb einer Gesellschaft eine wesentliche Rolle ein, da sie etwa die Ableitungsbasis des jeweiligen Normensystems bilden.² Werturteile umfassen neben einer kognitiven auch eine emotional-affektive Komponente. Infolgedessen wirken Werte sowohl auf kognitiver als auch auf emotionaler Ebene auf Einstellungen und Verhalten: „Ein wertfreies Handeln, Denken und Urteilen ist unmöglich“.³

Die Erzeugung von Betroffenheit kann einen wesentlichen Erfolgsfaktor für die schulische Wertevermittlung darstellen, da es sich bei der Bildung und Bindung von Werten um Prozesse mit ausgeprägtem emotionalen Anteil handle. Eine rein kognitive Auseinandersetzung mit Fragen der Wertorientierung im Unterricht erscheine daher nicht zielführend. Präferiert werden solle hingegen eine emotionale Ansprache sowie die Heranziehung konkreter Beispiele zur Bildung von Werturteilen. Der Einsatz von Zeitzeugen wird hierbei als eine Möglichkeit betrachtet, diese Faktoren im Schulunterricht umzusetzen. Der folgende Beitrag gibt einen zusammenfassenden Überblick zu Einsatz und empirischer Befundlage des biografischen Arbeitens mit Zeitzeugen in der Schule,

wobei das besondere Augenmerk auf der Wertevermittlung liegt.⁴

2. Genese und Begriffsverständnis

In Deutschland steht der Zeitzeugenbegriff primär mit Holocaust-Überlebenden in Verbindung. Erstmals verwendet wurde er im Rahmen der Betroffenenorientierung des hiesigen Vergangenheitsdiskurses. Ehemalige politische Häftlinge des Nationalsozialismus wurden in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) als Zeitzeugen „unmittelbar nach Kriegsende gezielt und kontrolliert in Dienst, als Vermittler zwischen Vergangenheit und Gegenwart“ genommen und wurden so seit dem Ende der 1950er Jahre „zum integralen Bestandteil von Geschichtsvermittlung“.⁵ Auch in der alten Bundesrepublik entschied man sich Ende der 1970er Jahre – nach dem Vorbild der amerikanischen Oral History-Bewegung – „gegen das kommunikative Beschweigen der Vergangenheit“, wobei autobiografische Selbstzeugnisse zur Anwendung gelangten.⁶

Die deutsche Erinnerungskultur wird seither insbesondere durch Holocaust-Überlebende geprägt, die öffentlich im Rahmen verschiedener Veranstaltungen, wie Gedenktagen, und in unterschiedlichen Settings (etwa Gedenkstätten, Fernsehdokumentationen und Schulen) auftreten. Im Anschluss an die deutsche Wiedervereinigung 1990 wurde das Begriffsverständnis auf SED-Regime-Zeitzeugen ausgeweitet. Inzwischen wird der Begriff des Zeitzeugen in unterschiedlichen Kontexten für verschiedene Betroffenenengruppen verwendet und es werden zum Teil auch Tätergruppen so bezeichnet. Im vorliegenden Beitrag bezieht sich der Zeitzeugenbegriff – seiner ursprünglichen Verwendung nach – ausschließlich auf Personen mit Betroffenenstatus.

3. Zeitzeugen in der schulischen Bildungsarbeit

Die Einbindung von Zeitzeugen des Nationalsozialismus in die schulische Bildungsarbeit erfolgte in der DDR ebenfalls bereits seit Ende der 1950er Jahre, in der damaligen Bundesrepublik seit den 1980er Jahren. Seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre sind Zeitzeugeneinsätze „in allen Rahmenlehrplänen fest verankert“.⁷ Für diese Einbindung spricht sich auch die Kultusministerkonferenz aus. Zeitzeugenbegegnungen sollen grundsätzlich sowohl die „Demokratieerziehung“ fördern als auch das erinnerungskulturelle Lernen unterstützen. Insbesondere Begegnungen mit Holocaust-Überlebenden werden empfohlen, um Schülern das Judentum inhaltlich nahezubringen und Interesse sowie Mitgefühl hervorzurufen.⁸

Bei der didaktischen Methode der Zeitzeugenbegegnung stehen das Individuum und dessen subjektive Erfahrungen im Zentrum. Damit steht die Methode im Gegensatz zum Oral History-Verfahren, welches „das Interesse letztlich auf den aus der Person gewonnenen Text und den Erhalt spezieller, aber zu verallgemeinernder historischer Erkenntnisse“ fokussiert.⁹ Grundcharakteristika von Zeitzeugennarrationen sind für Bertram deren Funktion sowohl als ‚Quelle‘ als auch als ‚Darstellung‘.¹⁰ In seiner Funktion als Quelle sei der Zeitzeuge jedoch „primär keine Quelle für Geschichte, sondern eine Quelle für die Verarbeitung von Geschichte“.¹¹ Hierdurch ergebe sich der Darstellungscharakter, „da in der Gegenwart und vom Ende her erzählt wird“.¹²

4. Kategorisierung unterschiedlicher Zeitzeugentypen

In Deutschland lassen sich derzeit vier unterschiedliche Gruppen von Zeitzeugen

identifizieren, die der Betroffenenperspektive zugehörig sind und in der schulischen Bildungsarbeit von ihren individuellen Erfahrungen berichten. Sie werden im Folgenden chronologisch dargelegt. So wird zunächst auf Holocaust-Überlebende und Zeitzeugen des SED-Regimes eingegangen. Wenngleich der Diskurs in der Fachöffentlichkeit bisher weitestgehend auf diese beiden Personengruppen begrenzt blieb, sollen zwei weitere Zeitzeugenkategorien von Personengruppen angeführt werden, die in der jüngeren Vergangenheit ebenfalls in der schulischen Bildungsarbeit tätig sind und sich in Teilen selbst

als Zeitzeugen verstehen: (1) Betroffene rassistisch motivierter Taten in den Nachwendejahren; (2) ab 2014 nach Deutschland zugewanderte Personen.

Die Einordnung der vier Zeitzeugenkategorien dient der Veranschaulichung unterschiedlicher historischer und gesellschaftlicher Gegebenheiten sowie politischer Lagen, die mit diversen Konsequenzen für entsprechende Personengruppen einhergehen. Abbildung 1 stellt diese vier Kategorien mit der jeweiligen Intensität der schulischen Tätigkeiten in der Bildungsarbeit dar.

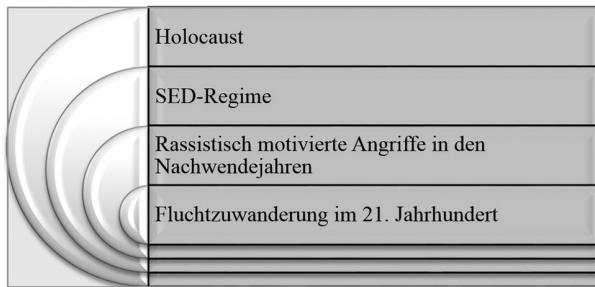


Abbildung 1: Zeitzeugentypen in der schulischen Bildungsarbeit

Quelle: Gansewig & Walsh 2020, S. 75.

4.1 Holocaust

Der Begriff ‚Holocaust-Erziehung‘ wurde geprägt durch die angeführte Entwicklung des Vergangenheitsdiskurses und das Erfordernis, die Thematik des Holocaust in die Erziehung der nachfolgenden Generationen einfließen zu lassen. Die Zielsetzung liegt dabei weniger in der Vermittlung historischen Wissens, als vielmehr in der Moral- und Werteerziehung durch die Verdeutlichung der Gefahren menschenfeindlicher Einstellungen, wie Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. Die Auseinandersetzung mit den Leidensgeschichten von Holocaust-Überlebenden

soll dazu beitragen, derartige Ereignisse in Zukunft zu verhindern. Dabei ist auch der Gedenkakt als solcher – im Sinne eines „erinnerungskulturellen Imperativ[s]“¹³ – in der Holocaust-Erziehung verankert. In diesem Zusammenhang seien persönliche Zusammenkünfte mit Betroffenen wesentlich. Durch diese Begegnungen solle der moralische Appell der Holocaust-Erziehung bestärkt und die Empathie sowie das Gewissen der Zuhörer angesprochen werden. Abgezielt wird dementsprechend nicht nur auf die kognitive sondern auch die emotional-affektive Ebene auf Seiten

der Schüler. Sowohl der Begriff als auch die Holocaust-Erziehung in der pädagogischen Praxis stehen aus verschiedenen Gründen in der Kritik. So bestehe beispielsweise die Gefahr, das eigentliche Ereignis der Shoa in den Hintergrund rücken zu lassen oder die Holocaust-Erziehung als Heilmittel gegen antidemokratische und menschenfeindliche Einstellungen misszuverstehen.

4.2 SED-Regime

Zeitzeugen, insbesondere ehemalige Oppositionelle, der DDR, sind seit Beginn an der Aufarbeitung des SED-Regimes beteiligt. Die Begriffserweiterung auf SED-Regime-Zeitzeugen schaffte den Rahmen für Begegnungen in Gedenkstätten, Tätigkeiten in der Bildungsarbeit sowie für mediale Auftritte. Motiviert werde deren Engagement in der pädagogischen Arbeit oftmals durch den Wunsch, Jugendliche aus den eigenen Erfahrungen lernen zu lassen und deren Demokratieerziehung zu fördern.¹⁴

4.3 Rassistisch motivierte Angriffe in den Nachwendejahren

Die politische Lage in Deutschland war in den Jahren nach der Wiedervereinigung durch eine intensive Asylrechtsdebatte und ein zunehmend rechtspopulistisches Klima bestimmt. In dieser Zeit kam es zu mehreren rassistisch motivierten Ausschreitungen, etwa in Hoyerswerda (1991) und Solingen (1993). Hierzu zählten auch die 1992 verübten Brandanschläge in Mölln, die u.a. das Elternhaus des damals siebenjährigen I. Arslan betrafen. Arslan, der sich selbst als Zeitzeuge versteht, ist ein medial sehr präsent Beispiel für Betroffene dieser gesellschaftspolitischen Lage, die in der schulischen Bildungsarbeit aktiv sind. Wie Arslan selbst sagt, ist sein Engagement „inspiriert auch dadurch, was Holocaust-Überlebende ja schon sehr lang

machen, nämlich Zeitzeugengespräche“.¹⁵ Das fortwährende Erzählen von seinen Erfahrungen soll ein Vergessen dieser und anderer Taten verhindern und das Mitgefühl der Zuhörer wecken.

4.4 Fluchtzuwanderung im 21. Jahrhundert

Unter diese Kategorie werden Personen gefasst, die im Rahmen der verstärkten Fluchtzuwanderung seit 2014 als Asylsuchende nach Deutschland kamen. Während sich der vorläufige Höhepunkt dieser Bewegungen auf die Jahre 2016 und 2017 erstreckte, bleiben gesellschaftspolitische Herausforderungen gegenwärtig. Zur Förderung der Integration dieser Personengruppen und des Verständnisses ihrer Mitmenschen ihnen gegenüber, werden seit 2015 Vorträge von Zuwanderern an Schulen veranstaltet. Der Fokus der Narrationen liegt hier auf die jeweilige Situation im Heimatland sowie auf den Erfahrungen, die auf dem Weg nach und in Deutschland gesammelt wurden.¹⁶

5. Vorzüge und Herausforderungen des schulischen Zeitzeugeinsatzes

Zur Einbindung von Zeitzeugen des Holocaust und des SED-Regimes in die pädagogische Arbeit liegt mittlerweile – im Gegensatz zu empirisch fundierten Daten – ein umfassendes Erfahrungswissen vor. Diskutiert wird dieser schulische Zeitzeugeinsatz kontrovers. Im Folgenden wird der Diskurs unter Bezugnahme von Vorteilen und kritischen Aspekten zusammenfassend vorgestellt. Für die Kategorien ‚Rassistisch motivierte Angriffe in den Nachwendejahren‘ und ‚Fluchtzuwanderung im 21. Jahrhundert‘ konnten bisher keine entsprechenden Informationen

ausgemacht werden; allgemeine Aspekte können jedoch auch auf diese Zeitzeugentypen übertragen werden.

5.1 Vorteile

Neben der Vermittlung von Werten soll der Einsatz von Zeitzeugen im Unterricht vorrangig zur Vergangenheitsvermittlung beitragen. Dabei wird dieser nicht selten als Abwechslung im Sinne einer ‚Erlebnispädagogik‘ erachtet, der ein positiver Einfluss auf die Motivation der Schüler zugeschrieben wird. Als inhaltliche Bereicherung wird in diesem Zusammenhang die Thematisierung persönlicher Erfahrungen angesehen.

In ihren Narrationen vermittelten Zeitzeugen auf Grundlage persönlicher Erfahrungen eine Vergangenheitsperspektive, die in den kulturellen Kontext der Gegenwart gestellt werde. Somit seien sie *„Wanderer zwischen den Welten“* und suggerierten die Gelegenheit einer unmittelbaren Begegnung mit vollzogenen historischen Abschnitten.¹⁷ Zeitzeugen werden oftmals als Experten ihrer individuellen Biografie und der entsprechenden Zeit, die sie miterlebt haben, angesehen. Daher werde ihnen eine besondere Glaubwürdigkeit zugeschrieben, die durch emotionalen Ausdruck und eine *„Autorität des mit eigenen Augen Erlebten“* zusätzlichen Auftrieb erhalte.¹⁸ Die ihnen damit inhärente *„Aura der Authentizität“*¹⁹ kann als das Alleinstellungsmerkmal von Zeitzeugenberichten verstanden werden.

5.2 Kritische Aspekte

Kritik an Zeitzeugen im Schulunterricht wird hauptsächlich an der vermeintlichen Vermittlung von Faktenwissen mittels des Erzählens von persönlichen Erfahrungen festgemacht; die auf Erinnerungen basierenden Narrationen stellten lediglich einen Ausschnitt historischer Ereignisse

dar und seien aufgrund von Bedeutungsüberschreibungen einem steten Wandel unterzogen. Daher bestehe grundsätzlich die Gefahr, (unwissentlich) falsche oder einseitig dargelegte Informationen weiterzugeben. Weiterhin könne eine Anpassung der Erzählungen an die (antizipierten) Erwartungen oder Reaktionen des Publikums nicht ausgeschlossen werden. Demgemäß stelle sich die Frage, ob ein subjektiver Zeitzeugenbericht dem Anspruch der objektiven Faktenvermittlung des (Geschichts-)Unterrichts genügen kann. Gleichzeitig sei die kritische Auseinandersetzung für die Schüler mit den persönlichen Erzählungen durch verschiedene Faktoren erschwert: zum einen werde das Erfordernis, die Aussagen zu hinterfragen, oftmals nicht erkannt; zum anderen werde dieses sowohl durch den respektvollen Umgang mit dem Erzählenden als auch durch die Überzeugungskraft der Narrationen gehemmt.

In Bezug auf die Notwendigkeit eines kritischen und reflektierten Umgangs mit Zeitzeugenaussagen wird vorrangig in den Bereichen Demokratieerziehung und Holocaust-Erziehung ein weiterer Kritikpunkt genannt. So führt etwa Bertram an, dass der schulische Einsatz von Zeitzeugen, die *„durch ihre Authentizität und Aura unmittelbar und eindeutig“* überzeugen und die Schüler auf emotionaler Ebene erreichen sollen, in Teilen nur schwerlich mit den Zielsetzungen eines auf Kompetenzerwerb ausgerichteten Unterrichts zu vereinbaren sei. Die *„emotionale ‚Überwältigung‘ der Lernenden“* könne im Widerspruch zu dem im Jahr 1976 im Beutelsbacher Konsens beschlossenen *„Überwältigungsverbot“* stehen, das die selbstständige Urteilsbildung der Schüler gewährleisten solle.²⁰ Lutz stellt zudem in Frage, ob *„das Lernen an Extremen, personifiziert in den Zeitzeugen,“* überhaupt individuelle Einstellungsänderungen bedingen kann.²¹

6. Empirische Befunde

Wie die bisherigen Darlegungen verdeutlichen, sind schulische Einsätze verschiedener Zeitzeugengruppen mit den Zielen der Vermittlung von Werten, historischem Wissen und Kompetenzen in Deutschland verbreitet. Hinsichtlich der schulischen Arbeit von/mit Zeitzeugen des Holocaust und des SED-Regimes wurden in den letzten Jahren einige wissenschaftliche Untersuchungen durchgeführt. Der Fokus dieser Studien lag weniger auf der empirischen Überprüfung der Vermittlung von Werten als vielmehr auf dem Potenzial von Zeitzeugenaussagen zur Aneignung historischer Kompetenzen bzw. zur Wissensvermittlung. Nachfolgend werden einige Beispielstudien angeführt.

6.1 Studien zu historischen Kompetenzen und Wissensvermittlung

Die qualitative Mikrostudie von Obens und Geißler-Jagodzinski umfasste zwei Gruppendiskussionen, vier leitfadengestützte Einzelinterviews sowie teilnehmende Beobachtungen. Nach einem Bericht zweier Holocaust-Überlebender wurden die 20 teilnehmenden Zwölfklässler zu ihren Eindrücken befragt. Wie die Analyse zeigte, maßen die Jugendlichen dem Gespräch eine hohe Relevanz bei; es war ihnen jedoch nicht möglich, diese zu konkretisieren. Eher nahmen die Zuhörer „eine nicht beschreibbare emotionale Ergriffenheit aus den Gesprächen“ mit.²²

Auf Grundlage der schriftlichen Befragung von 779 Schülern zu einem Zeitzeugengespräch von Holocaust-Überlebenden beschäftigte sich Galda mit der persönlichen Relevanzsetzung der Zuhörer bei der Beschäftigung mit historischen Sachverhalten. Hierbei extrahierte die Autorin vier verschiedene Auseinandersetzungstypen: (1) Bei der Gruppe der „Oberflächlichen“ war lediglich eine

kurzfristige emotionale Betroffenheit festzustellen und sie bewertete den Zeitzeugenbericht als eine mögliche historische Narration unter mehreren. Hingegen unterblieb eine Vertiefung mit den historischen Sachverhalten des Nationalsozialismus. (2) Die „emotional Angesprochenen“ zeigten ein hohes Maß an Faszination für die Protagonisten und sahen diese als „lebende[n] Beweis“ für die berichteten Ereignisse der Vergangenheit. Nach Ansicht der Autorin mangle es dieser Gruppe an dem erforderlichen Maß an Rekonstruktion geschichtlicher Quellen. (3) Dieser Mangel zeigte sich auch in der Gruppe der „historisch Interessierten“, die das Zeitzeugengespräch als Ergänzung ihres bisherigen Wissens empfanden. (4) Die Gruppe der „Anfänger“ wurde mit einer überdurchschnittlichen Neugier für nationalsozialistische Repressionen bei noch vollständig fehlenden historischen Kompetenzen charakterisiert. Die Autorin kommt zu dem Schluss, dass persönliche Zeitzeugenberichte im Unterricht insgesamt eine reflexive Auseinandersetzung mit historischen Ereignissen anregen können. Gruppenübergreifend sei – mit Ausnahme der „Oberflächlichen“ – die Authentizität der Zeitzeugen herausgestellt worden; Es zeigte sich jedoch auch, dass die Zuhörer die Narrationen der Zeitzeugen als „Ausdruck und Abbild der wahren, echten Geschichte“ einordneten.²³

Ein weiteres Beispiel stellt die Wirkungsuntersuchung von Bertram mit Personen, die Widerstand gegen das SED-Regime geleistet hatten, dar. Dabei wurde in einem experimentellen Design überprüft, ob bzw. unter welchen Bedingungen Zeitzeugenaussagen im Geschichtsunterricht zum historischen Lernen der Schüler beitragen können. Hierfür wurden im Schuljahr 2011/2012 35 Gymnasialklassen (n = 900 Schüler) der Jahrgangsstufe 9 zufällig drei Interventionsgruppen und einer Kontrollgruppe zugeordnet: die drei

Interventionsgruppen beschäftigten sich mit Zeitzeugenaussagen im persönlichen Gespräch, als Videoaufzeichnung und als Transkription; die Kontrollgruppe erhielt den geschichtlichen Regelunterricht. Abgefragt wurden u.a. die Sach- und Methodenkompetenz der Schüler sowie die Beurteilung der eigenen Lerneffekte und Lernpotenziale. Wie die Autorin ausführt, deuten die Ergebnisse der Studie auf ein großes Potenzial hin, das von Zeitzeugenaussagen ausgehen kann. So wiesen die drei Interventionsgruppen ausgeprägtere historische Kompetenzen und ein größeres Faktenwissen auf als die Kontrollgruppe. Hierbei wurde das reale Gespräch u.a. hinsichtlich des Motivationspotenzials von den Schülern am besten bewertet; die Teilnehmer dieser Unterrichtseinheit schnitten in zwei der drei Leistungstests (Einsicht in die Notwendigkeit der De-Konstruktion, Einsicht in die Perspektivität von Zeitzeugen) jedoch signifikant schlechter ab als die Rezipienten der Videoaufzeichnung und der Transkription. Die positive Selbsteinschätzung der Schüler und die Ergebnisse zu den Effekten der Intervention divergierten in diesem Bereich deutlich. Bertram führt dies auf die persönliche Begegnung zurück, die eine kritische Reflexion der Narrationen zu hemmen schien, wohingegen die Schüler mit Aussagen in Video- oder Textmedien – zum einen aufgrund des erhöhten emotionalen Abstands und zum anderen aufgrund des geübten Medienumgangs der Schüler – differenzierter umgingen.²⁴

6.2 Studien zur Wertevermittlung

Die Untersuchung der Effekte von Zeitzeugenerzählungen auf die Vermittlung von Werten ist hingegen zumeist nicht Gegenstand der Studien. Nur vereinzelt existieren empirische Untersuchungen aus dem In- und Ausland, die in diesem Zusammenhang teilweise herangezogen werden können:

Die Evaluation des Programms ‚Begegnung mit Zeitzeugen – Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter‘ setzt sich mit der Sensibilisierung von Schülern durch Zeitzeugenvorträge auseinander. Die Studie hatte den Anspruch, die Gesamtwirkung des Programms sowie die Qualität der 112 geförderten Einzelprojekte zu untersuchen. Hierfür wurden Teilnehmer mittels Fragebogenerhebung und Gruppeninterviews befragt. Die Autoren berichten hinsichtlich der Ergebnisse der Fragebogenerhebung von einer überwiegend positiven Bewertung der Projekte durch die Teilnehmer und einem „deutlichen persönlichen Mehrwert“, der insbesondere in der „persönliche[n] emotionale[n] Erfahrung“ begründet sei. Ferner löse die Emotionalität Sensibilisierungs- und Nachdenkprozesse bei den Teilnehmern aus. Die Auswertung der Gruppeninterviews lässt hingegen nicht auf einen Sensibilisierungszugewinn schließen: die Mehrheit der Schüler habe sich bereits im Vorfeld als sensibilisiert verstanden. Die Evaluationsergebnisse weisen ferner darauf hin, dass den Teilnehmern der Transfer des Gehörten in die eigene Lebenswelt oftmals nicht gelang und sich konkrete individuelle Handlungsoptionen nicht erschlossen.²⁵ Über Effekte hinsichtlich der Wertevermittlung können auf Grundlage der Untersuchung keine Aussagen getroffen werden.

Im europäischen Ausland finden sich hingegen belastbare Projektevaluationen, die u.a. das Ziel der demokratischen Wertevermittlung durch die schulische Einbindung von Zeitzeugen in Form von persönlichen Gesprächen oder Videomaterial (sowohl aus Betroffenen- als auch aus Täterperspektive) empirisch überprüft haben. Im Folgenden werden zwei Beispiele angeführt; in beiden Fällen bilden jahrzehntelange politische Konflikte innerhalb des jeweiligen Landes den Anlass zur Durchführung dieser schulischen Projekte.

Das baskische Projekt ‚Dando pasos hacia la Paz‘ verfolgt das Ziel, für Betroffene politischer Gewalt zu sensibilisieren, Respekt gegenüber Menschenrechten zu fördern und Gewalt vorzubeugen. Es wurde curricular in das Schulfach Ethik eingebettet und umfasst zehn 90-minütige Module. Die Inhalte dieser Module sind divers und beinhalten u.a. ein Video, in dem ein Mitglied der Euskadi Ta Askatasuna (ETA) durch eine Bombe unbeabsichtigt seine Schwester tötet, sowie Erzählungen von Hinterbliebenen, deren Angehörige durch die ETA oder die Grupo Antiterrorista de Liberación (GAL) getötet worden sind. Die Evaluation des Projekts erfolgte mittels quasiexperimentellem Design mit Vorher-Nachher-Messung und einer aus 276 Schülern im Alter von 15 bis 17 Jahren bestehenden Stichprobe. 191 Schüler wurden der Experimental- und 85 der Kontrollgruppe zugeordnet, wobei die Schüler der Kontrollgruppe den regulären Ethikunterricht erhielten. Untersucht wurden Veränderungen bezüglich Empathie, Ärgerausdruck sowie Friedens- und Gewaltkonzepten. Die Autorin berichtet von positiven Entwicklungen hinsichtlich der drei gemessenen Konstrukte, die sich teilweise auf Einzeldimensionen bezogen (etwa Perspektivenübernahme).²⁶

Das nordirische Projekt ‚Prison to Peace‘ setzt sich insbesondere mit der Aufarbeitung des Nordirland Konflikts auseinander und lässt u.a. frühere politische Gefangene beider Konfliktseiten in einer Diskussionsrunde mit Schülern zu Wort kommen. Dieser Gesprächskreis ist eingebettet in ein manualisiertes, schulisches Konzept, das eine einstündige Bearbeitung des Themas im Schulunterricht pro Woche für eine gewisse Zeit innerhalb des Schuljahrs vorsieht. Die hierbei behandelten Themen betreffen Menschenrechte und soziale Verantwortung, Diversität und Inklusion, Gleichbehandlung und soziale Gerechtigkeit sowie Demokratie und

politische Partizipation; Dabei werden beispielsweise regelmäßig Interviewzitate früherer politischer Gefangener herangezogen und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit biografischen Inhalten. Das Projekt soll Jugendlichen vermitteln, dass politische und kulturelle Konflikte ohne Gewalt gelöst werden können und verhindern, dass sie sich in den Konflikt involvieren. Für die Untersuchung des Projekts wurden u.a. 14 nordirische Schulen zufällig einer Experimental- und einer Kontrollgruppe zugeordnet und 864 Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren befragt. Die Evaluation fand in Form einer Prozess- und Wirkungsuntersuchung statt. Für die Wirkungsuntersuchung wurden beispielsweise das Wissen der Schüler zum Nordirlandkonflikt, die Toleranz hinsichtlich politischer Diversität und die Einstellung bezüglich des Einsatzes von Gewalt in Konflikten überprüft. Die Ergebnisse der Untersuchung sprechen für eine positive Wirkung des Projekts. So zeigten sich signifikant positive Effekte im Vergleich zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zum Wissen um den Nordirlandkonflikt und dessen Komplexität. Weiterhin gab es signifikant positive Effekte bei den Teilnehmern der Experimentalgruppe hinsichtlich der Vorurteile gegenüber Personen aus anderen Gemeinden und mit anderem kulturellen und religiösen Hintergrund. Auch bei der Einschätzung der Teilnehmer zur Legitimität des Einsatzes von Gewalt in Konflikten konnten positive Effekte nachgewiesen werden.²⁷

7. Fazit

Der folgende Beitrag lieferte einen Überblick zu Einsatz und empirischen Befunden zum biografischen Arbeiten mit Zeitzeugen in der Schule im Hinblick auf Wertevermittlung. Wie die vorangehenden Ausführungen zeigen, werden hierzu

unterschiedliche Zeitzeugengruppen in den Schulunterricht einbezogen. Umfassendes Erfahrungswissen liegt bisher zur Einbindung von Zeitzeugen des Holocaust und des SED-Regimes vor. Hingegen ist die empirische Befundlage zur Wertevermittlung durch den Einbezug von Zeitzeugen und anderen Personengruppen in den Schulunterricht innerhalb Deutschlands bisher sehr begrenzt. Studien aus dem europäischen Ausland lassen jedoch auf ein entsprechendes Potenzial schließen, sofern diese Maßnahmen curricular in den Schulunterricht eingebettet sind. Die Wirkkraft einer einmaligen Veranstaltung auf die Schüler dürfte indessen sowohl generell als auch bezüglich Wertevermittlung im Speziellen begrenzt sein. Grundsätzlich sind, dem internationalen Forschungsstand folgend, schulische Maßnahmen zur Förderung von Sozialkompetenzen informationsvermittelnden Maßnahmen zur Sensibilisierung vorzuziehen und entsprechende schulische Maßnahmen sollten vorrangig auf Toleranzförderung und Vorurteilsvermeidung abzielen.²⁸

Gleichwohl die Erzeugung von Betroffenheit bei der schulischen Wertevermittlung zuträglich sein kann, dürfen die Herausforderungen von biografischem Erzählen, insbesondere bei persönlichen Zeitzeugenbegegnungen, nicht außer Acht gelassen werden. Sie liegen etwa im Einzelbiografiecharakter des Erzählten und der Subjektivität der Erzählungen, die durch Verarbeitungsprozesse, die gegenwärtige Sichtweise sowie die (antizipierten) Reaktionen der Zuhörer beeinflusst werden. Autobiografisches Berichten findet darüber hinaus stets vor dem Hintergrund des eigenen Selbstbilds statt und ist geprägt von Spezifika und Verfälschungen der Erinnerung und kann insofern lediglich als selektive und teilweise (um-)gedeutete Darstellung angesehen werden.²⁹ Im Schulunterricht kommt zudem die Hemmung eines kritischen Hinterfragens des

Gehörten als der persönlichen Begegnung inhärente Herausforderung hinzu. Diese könnte unter Umständen dem im Beutelsbacher Konsens festgelegten Überwältigungsverbot, das die selbstständige Urteilsbildung der Schüler gewährleisten soll, entgegenstehen. Die genannten Herausforderungen verdeutlichen, dass biografisches Arbeiten mit Realpersonen sowohl aufseiten der Schüler als auch aufseiten der Lehrkräfte zahlreiche Kompetenzen erfordert. Daher sollte biografisches Arbeiten mit Bedacht und angemessen vor- und nachbereitet angewendet werden, um zu vermeiden, dass Schüler etwa das Gehörte generalisieren. Insgesamt bedarf es entsprechender empirischer Forschung zur schulischen Wertevermittlung unter Bezugnahme von Zeitzeugen, um deren Potenziale genauer definieren und gegebenenfalls optimieren zu können.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Beitrag entstand im Rahmen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Einbindung von ehemaligen Extremisten in die schulische Präventionsarbeit. Weitere Informationen zum Forschungsprojekt siehe Gansewig, A., & Walsh, M. (2020). Biografiebasierte Maßnahmen in der schulischen Präventions- und Bildungsarbeit: Eine empirische Betrachtung des Einsatzes von Aussteigern aus extremistischen Szenen unter besonderer Berücksichtigung ehemaliger Rechtsextremer. Baden-Baden: Nomos.
- 2 Vgl. u.a. Tesch-Römer, C., & Kandratowitz, H.-J. von (2007). Entwicklung über die Lebensspanne im kulturellen und gesellschaftlichen Kontext. In J. Brandtstädter (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Ein Lehrbuch (S. 569–599). Stuttgart: Kohlhammer, S. 583 f.
- 3 Stein, M. (2008). Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München: Reinhardt, S. 19.
- 4 Eine ausführliche Darlegung inklusive vollständiger Quellennachweise findet sich in Gansewig & Walsh 2020, S. 70 ff.

- 5 Vgl. Sabrow, M. (2012). Der Zeitzeuge als Wanderer zwischen zwei Welten. In M. Sabrow & N. Frei (Hrsg.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (S. 13–32). Göttingen: Wallstein; Bertram, C. (2015). Lebendige Erinnerung oder Erinnerungskonserven und ihre Wirksamkeit im Hinblick auf historisches Lernen. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 28(1-2), 178–199.
- 6 Vgl. Bertram, C. (2017). Zeitzeugen im Geschichtsunterricht. Chance oder Risiko für historisches Lernen? Eine randomisierte Interventionsstudie. *Schwalbach/Ts.: Wochenschau*, S. 11 ff.; Uhl, H. (2012). Vom Pathos des Widerstands zur Aura des Authentischen. Die Entdeckung des Zeitzeugen als Epochenschwelle der Erinnerung. In M. Sabrow & N. Frei (Hrsg.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (S. 224–246). Göttingen: Wallstein, S. 234; Sabrow 2012, S. 14.
- 7 Bertram 2015, S. 182.
- 8 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2009). *Stärkung der Demokratieerziehung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf. Zugegriffen: 15. Mai 2018 (der Beschluss bezieht sich auf die Einbindung von Holocaust-Überlebenden und Zeitzeugen des SED-Regimes); Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule*. (Beschluss der KMK vom 11.12.2014). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf. Zugegriffen: 15. Mai 2018, S. 6; Zentralrat der Juden in Deutschland & Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016). *Gemeinsame Erklärung des Zentralrats der Juden in Deutschland und der Kultusministerkonferenz zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der Schule*. (Beschluss des Präsidiums des Zentralrats der Juden in Deutschland vom 01.09.2016 und Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/2016-12-08_KMK-Zentralrat_Gemeinsame-Erklärung.pdf. Zugegriffen: 15. Mai 2018, S. 4 f.
- 9 Dehne, B. (2003). Zeitzeugenbefragung im Unterricht. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 54, 440–451, S. 440.
- 10 Bertram 2015, S. 188.
- 11 Skriebeleit, J. (2011). Das Verschwinden der Zeitzeugen. Metapher eines Übergangs. https://www.bkge.de/Downloads/Zeitzeugenberichte/Skriebeleit_Verschwinden_der_Zeitzeugen.pdf. Zugegriffen: 7. Oktober 2019, S. 8.
- 12 Bertram, C. (2018). Zeitzeugen als Medizin gegen Fake-News? Was nützt die "wahre Wirklichkeit"? *Pädagogik*(7-8), 32–34, S. 33.
- 13 Uhl 2012, S. 228.
- 14 Vgl. u.a. <http://www.arbeit-mit-zeitzeugen.org/teil-1/eroeffnungsvortrag-zeitzeugen-im-ddr-gedaechtnis/>. Zugegriffen: 21. März 2018; Hüttmann, J., & Arnim-Rosenthal, A. v. (2016). *Gelebte Geschichte. DDR-Zeitzeugen in Schulen. Ein Leitfaden für Lehrkräfte*. Berlin, S. 10.
- 15 Behrens, K. (2017). Interview: Die Opferperspektive in den Vordergrund stellen | Berlin rechtsaußen. <https://rechtsausen.berlin/2017/12/die-opferperspektive-in-den-vordergrund-stellen/>. Zugegriffen: 14. Mai 2018.
- 16 Vgl. u.a. Ostwald, I. (2015). Dem Flüchtling ein Gesicht geben. Flüchtling aus Syrien besucht die Klasse 6c der IGS. <http://igs-wallrabenstein.de/system/start.php?id=Aktuell,Dem-Fluechtling-ein-Gesicht-geben>. Zugegriffen: 14. Mai 2018; Turkovic, V. (2015). Schüler im Gespräch mit einem Flüchtling. Der Projektkurs "Die Welt retten" schaut über den Tellerrand. <http://www.ohg.monheim.de/1457-schueler-im-gespraech-mit-einem-fluechtling.html>. Zugegriffen: 14. Mai 2018; <https://www.oeh.de/was-machen-wir/>. Zugegriffen: 14. Mai 2018; <http://lifebackhome.de/>. Zugegriffen: 14. Mai 2018; www.isfbb.de. Zugegriffen: 30. August 2019.
- 17 Vgl. Sabrow 2012, S. 25; Herv. im Original.
- 18 Classen, C. (2012). Der Zeitzeuge als Artefakt der Medienkonsumgesellschaft. Zum Verhältnis von Medialisierung und Erinnerungskultur. In M. Sabrow & N. Frei (Hrsg.), *Die Geburt des Zeitzeugen nach 1945* (S. 300–319). Göttingen: Wallstein, S. 317.

- 19 Sabrow 2012, S. 27.
- 20 Bertram 2015, S. 28, 183.
- 21 Lutz, T. (2015). Die Entstehung, Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung des ‚Zeitzeugen‘. In D. Knellessen & R. Possekel (Hrsg.), *Zeugnisformen. Berichte, künstlerische Werke und Erzählungen von NS-Verfolgten* (S. 45–57). Berlin: Stiftung "Erinnerung Verantwortung und Zukunft" (EVZ), S. 51.
- 22 Obens, K., & Geißler-Jagodzinski, C. (2008). „Dann sind wir ja auch die letzte Generation, die davon profitieren kann“. Erste Ergebnisse einer empirischen Mikrostudie zur Rezeption von Zeitzeugengesprächen bei Jugendlichen/jungen Erwachsenen. Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin, S. 59.
- 23 Galda, M. (2013). *Geschichtsbewusstsein, historisches Wissen und Interesse. Darstellung von Zusammenhängen und Repräsentationen in semantischen Netzwerken*. Frankfurt am Main.
- 24 Bertram 2017, 2018.
- 25 Feldmann-Wojtachnia, E., & Hofmann, O. (2006). *Erinnern, Begegnen, Zukunft gestalten - Evaluation des Förderprogramms „Begegnungen mit Zeitzeugen - Lebenswege ehemaliger Zwangsarbeiter“*. München: Eigenverlag, S. 52 f., 74 ff.
- 26 Garaigordobil, M. (2012). Evaluation of a program to prevent political violence in the Basque conflict: effects on the capacity of empathy, anger management and the definition of peace. *Gaceta Sanitaria*, 26(3), 211–216.
- 27 Emerson, L., Orr, K., & Connolly, P. (2014). Evaluation of the effectiveness of the 'prison to peace: learning from the experience of political ex-prisoners' education programme. *Transforming education through evidence. Education for transformation*. Belfast; Community Foundation for Northern Ireland (Hrsg.) (o.J.). *From prison to peace. Learning from the experience of political ex-prisoners. A Resource for Local and Global Citizenship at Key Stage Four*.
- 28 Vgl. u.a. Beelmann, A. (2015). Prävention von (rechts-)extremistischer Gewalt. In W. Melzer, D. Hermann, U. Sandfuchs, M. Schäfer, W. Schubarth, & P. Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 467–474). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 29 Vgl. Gansewig & Walsh 2020, S. 407 f.

BUCHBESPRECHUNG

Brezinka, Wolfgang: Vom Erziehen zur Kritik der Pädagogik. Erfahrungen aus Deutschland und Österreich, Wien/Köln/Weimar (Böhlau) 2019.

Wolfgang Brezinka (1928-2020) war einer der im In- und Ausland bekanntesten deutschsprachigen Erziehungstheoretiker seiner Generation – das ist angesichts der Fülle seiner Arbeiten, ihrer thematischen Vielfalt, der Auflagenhöhe und der zahlreichen Nachdrucke und Übersetzungen bestimmt eine berechtigte Einschätzung. Schon in seiner Studentenzeitszeit hat er für Zeitungen und Fachzeitschriften zu schreiben begonnen. Als er 1996 nach einem langen und aufreibenden Berufsleben als Hochschullehrer in den Ruhestand gegangen ist, konnte er auf zehn Bücher und rund 150 kleinere Druckschriften, Zeitschriftenaufsätze und Buchbeiträge zurückblicken. Die Übertragungen in mehr als ein Dutzend europäische und außer-europäische Fremdsprachen sind dabei nicht mitgerechnet. Als umfangreichstes Alterswerk sind nach der Emeritierung neben weiteren Büchern und Aufsätzen die vier Bände der *Pädagogik in Österreich* hinzugekommen, in denen auf annähernd 4.000 Druckseiten die Geschichte des Faches Pädagogik an den österreichischen Universitäten von den ersten Anfängen in der Zeit des aufgeklärten Absolutismus bis in die Gegenwart nachgezeichnet wird.

Das letzte Glied in der langen Kette von Brezinkas Veröffentlichungen ist ein in zwei Teilen erscheinendes Werk, das literarisch nicht ohne weiteres einer bestimmten Form, Gattung oder Textart zugeordnet werden kann. Am nächsten liegt die Autobiographie, weil Brezinka

den eigenen Werdegang beschreibt. Das tut er im Band eins, der hier besprochen wird, für die ersten vier Jahrzehnte seines Lebens von der Kindheit und Schulzeit bis zum Wechsel auf das erziehungswissenschaftliche Ordinariat an der neugegründeten Universität Konstanz. Man kann es aber auch als Zeitzeugenbericht auffassen, als Memoiren und als geschichtswissenschaftliches Werk, genauer: als Beitrag zur Historiographie der Erziehung und der Erziehungstheorien in den beiden ersten Jahrzehnten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs. Die Einordnung hängt davon ab, welchem Teil des Werks man sich zuwendet.

Die ersten beiden Kapitel sind in erster Linie ein Erlebnis- und Zeitzeugenbericht. Brezinka schildert hier seine „Herkunft und Jugend (1928-1946)“ und die „Studienjahre in Österreich (1946-1951)“. Zusammengenommen geben sie eine Vorstellung, aus welcher geistigen Welt er hervorgegangen ist und was er unter der nationalsozialistischen Gewaltherrschaft und während und nach dem Zweiten Weltkrieg durchgemacht hat. Aufgewachsen ist er überwiegend im „kühlen und hektischen Berlin“ der dreißiger und frühen vierziger Jahre (S. 19). Die Familie hatte auf beiden Seiten bäuerliche Vorfahren, die in Oberschlesien ansässig waren. Vor allem die Mutter führte den Sohn an den katholischen Glauben und das Gemeindeleben im christlichen Jahreskreis heran. Schon als Zwölfjähriger unternimmt er auf eigene Faust mit dem Fahrrad Fahrten über hunderte von Kilometern, um Verwandte zu besuchen. Der Dienst in der Hitlerjugend stößt ihn nach anfänglicher Begeisterung schnell ab.

In Brezinkas Jugendjahren treten bereits einige der Persönlichkeitszüge hervor, die ihn sein ganzes Leben kennzeichnen werden. Naturverbundenheit gehört dazu, Empfänglichkeit für die Künste, die Achtung vor dem Glauben und die

Hochschätzung der einfachen Menschen auf dem Land, ihrer harten Arbeit und ihrer Herzlichkeit. Wenn er einmal Überzeugungen gewonnen und sich Wertvorstellungen zu eigen gemacht hat, dann hält er daran auch unter widrigen Umständen und gegen hohen Anpassungsdruck fest. Als Großstadtkind strebt er einen Beruf in der Einsamkeit der Bergwelt an (Förster), inmitten von Protestanten und Konfessionslosen wird er praktizierender Katholik, und der nationalsozialistische Propagandarrummel lässt ihn trotz seiner Allgegenwart kalt. Die geistige Selbständigkeit und die Unbeirrbarkeit werden ihn später als Erwachsenen in manche schwierige Lage bringen, aber auch zu großen Leistungen anspornen.

Doch noch einmal zurück in die letzten Kriegsjahre. Um dem eintönigen 08/15-Betrieb und unfähigen HJ-Führern zu entgehen, meldet sich der 14-Jährige 1942 freiwillig als Helfer für die Kinderlandverschickung. Nach einem kurzen Einführungslehrgang wird er zuerst für mehrere Wochen als Helfer auf der Insel Usedom eingesetzt und dann immer wieder als Mannschaftsführer in KLV-Lagern in Schlesien und in Kärnten notdienstverpflichtet. Er sammelt dort bis Monate über das Kriegsende hinaus seine ersten Erfahrungen als Erzieher, oft mit Jugendlichen aus schwierigen Verhältnissen, und mit anderen Erziehern von ganz unterschiedlicher Befähigung. Der Gedanke, er könnte selbst einmal im Erziehungswesen arbeiten, liegt ihm noch fern (S. 53). Aber der Grundstein ist gelegt. Als neues Lebensziel wählt er den Priesterberuf – nicht so sehr aus spirituellen Gründen als aus dem Wunsch, den Menschen in der materiellen und geistigen Not der Nachkriegszeit beizustehen.

Die Ausbildung beginnt 1946 mit dem Studium der Philosophie und der Pädagogik an der Theologischen Fakultät

Salzburg, das Brezinka drei Jahre später mit dem kirchlichen Lizentiat der Philosophie abschließt. Anschließend folgte jedoch nicht das geplante Theologiestudium, sondern ein Promotionsstudium mit psychologischem Schwerpunkt an der Universität Innsbruck. Nach seinem Abschluss kehrt er nach Salzburg zurück, wo er im Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft zuerst wissenschaftlicher Assistent von Prof. Friedrich Schneider wird (1951-1953) und dann die Abteilung für Heilpädagogik und Jugendkunde leitet (1953-1955). Die Arbeitslast war ebenso riesig wie die Spannbreite der Aufgabenfelder. Sie reichte von der psychologischen Begutachtung von Kindern und Jugendlichen und dem Dienst in der Erziehungsberatungsstelle über die Betreuung internationaler Fachtagungen bis zur Mitarbeit – redaktionell und mit eigenen Beiträgen – am Lexikon der Pädagogik, das das Salzburger Institut damals gemeinsam mit dem Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik in Münster in Westfalen herausgegeben hat. Dazu kam noch eine ausgedehnte Vortrags- und Beratungstätigkeit und vor allem der Erwerb der Lehrbefugnis für das Fach Pädagogik, der 1954 an der Universität Innsbruck erfolgte.

Die Erfahrungen in Salzburg und Innsbruck waren entscheidend für Brezinkas Lebensweg. Die Seelsorge – das wird ihm klar – kommt für ihn nicht mehr in Frage. Stattdessen wendet er sich der Pädagogik zu. Diese Abschnitte des Werks sind für die Ideengeschichte der Pädagogik von Belang, weil hier einer der Ursprünge der „empirischen Wende“ der sechziger Jahre und der erfahrungswissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft der Gegenwart zu finden ist. Wie ein Privatgelehrter alter Schule zieht er sich für zweieinhalb Jahre zurück, um ohne anderweitige berufliche Ablenkungen und Verpflichtungen frei zu sein für seine Studien.

Das vorhandene erziehungstheoretische Wissen, schreibt er, „erschien mir zu abstrakt, inhaltsarm und wirklichkeitsfern. Deshalb hatte ich mir vorgenommen, eine Einführung in die Praktische Pädagogik zu schreiben, die zeitgemäß, realistisch und leicht verständlich ist“ (S. 152). Das Ergebnis ist sein erstes großes Buch „Erziehung als Lebenshilfe“ (1957), das bis 1971 achtmal aufgelegt und im ganzen deutschen Sprachgebiet bei der Lehrer- und Erzieherausbildung herangezogen wird. Es hob sich von anderen Einführungswerken durch zwei Besonderheiten ab. Die eine war, dass der Autor anders als die damals tonangebenden geisteswissenschaftlichen Erziehungstheoretiker die wichtigsten psychologischen, soziologischen, geschichtswissenschaftlichen und volks- und völkerkundlichen Forschungsergebnisse in seine Überlegungen einbezogen hat und damit zum Wegbereiter der empirischen Betrachtungsweise in der Pädagogik geworden ist. Die andere Besonderheit war das Bestreben, in den normativen Teilen des Buches die ebenso hochtrabenden wie nichtssagenden Gemeinplätze in den damaligen Erziehungslehren hinter sich zu lassen und den Erziehern möglichst anschauliche und lebensnahe Ratschläge zu geben für ihre schwierige Arbeit „in den modernen Massen- und Mediengesellschaften“ (S. 153) mit ihren unerwünschten Einflüssen auf Kinder und Jugendliche.

Nach einem Forschungsaufenthalt an den Universitäten Columbia und Harvard und einem kurzen Zwischenspiel als Lehrer an einer privaten Lehrerinnenbildungsanstalt in Innsbruck erhält Brezinka als gerade Dreißigjähriger den ersten Ruf. Von hier an kann man den Bericht über die erste Hälfte seines Lebens als Memoirenwerk auffassen, da jetzt weniger sein geistiger Werdegang und mehr sein öffentliches Wirken in den schul-, hochschul- und wissenschaftspolitischen

Auseinandersetzungen der späten fünfziger und der unruhigen sechziger Jahre im Vordergrund stehen. Der bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus hatte den Ruf für die Professur für Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Würzburg ausgesprochen; damit war gleichzeitig die Leitung dieser neuen Lehrerbildungseinrichtung verbunden. Schon mit seiner Antrittsrede am 23. Januar 1959 löste Brezinka unbeabsichtigt eine Kontroverse aus.

Vordergründig ging es dabei um die Konfessionalität der Lehrerbildung an den Pädagogischen Hochschulen in Bayern. Die bayerischen Volksschulen waren damals zu rund 90 % katholische bzw. evangelische Bekenntnisschulen. Deswegen musste nach den rechtlichen Maßgaben auch die Ausbildung der später dort tätigen Lehrkräfte „bekenntnismäßigen Charakter“ haben (S. 183), obwohl sie ab jetzt an Einrichtungen mit Hochschulrang und unter Gewährleistung der wissenschaftlichen Freiheit in Forschung und Lehre stattfinden sollte. Ungeklärt war, ob und auf welche Weise sich diese widersprüchlichen Anforderungen im Ausbildungsbetrieb würden vereinbaren lassen. In seiner Antrittsrede machte Brezinka den Vorschlag, die Aufgaben zu teilen. Für den Bekenntnischarakter der Ausbildung zu sorgen, falle in die Zuständigkeit „der Theologen und Religionspädagogen im Lehrkörper“ (S. 191), die damit die religiös-moralische Vorbereitung der künftigen Lehrkräfte übernehmen. In den wissenschaftlichen Fächern hingegen dürfe es keine konfessionell gebundene Lehre geben, weil der akademische Anspruch der Ausbildung weltanschauliche Unabhängigkeit voraussetze.

Brezinkas Vorschlag fand überwiegend Zustimmung, aber es meldeten sich auch Gegner „aus dem Kreis konservativer katholischer Lehrer und Lehrerbildner“

zu Wort (S. 189). Die Kontroverse, die sich entspannt, ist aus heutiger Sicht nicht wegen ihres Gegenstands von Belang: Die konfessionelle Lehrerbildung gibt es schon lange nicht mehr, staatliche Bekennerschulen nur noch in seltenen Ausnahmefällen. Ihre Bedeutung liegt darin, dass sie den jungen Professor gegen seinen Wunsch zur Beschäftigung mit den wissenschaftstheoretischen Grundfragen seines Faches gezwungen hat. Daraus sind als Hauptergebnis die Unterscheidung der drei pädagogischen Satzsysteme Erziehungswissenschaft, Philosophie der Erziehung und Praktische Pädagogik und mehr als ein Jahrzehnt später ein vielbesprochenes Buch hervorgegangen (6. Auflage 1978 unter dem Titel „Metatheorie der Erziehung“).

Angesichts der beträchtlichen Zahl an freiwerdenden bzw. unbesetzten Stellen an den Universitäten war von vornherein klar, dass die Pädagogische Hochschule Würzburg Brezinka nicht auf Dauer würde halten können. Nach Berufungen an die Universitäten Hamburg, Innsbruck und Marburg und den damit einhergehenden Verhandlungen entschied er sich am Ende für Innsbruck, und zwar mindestens ebenso sehr aus Liebe zu seiner österreichischen Wahlheimat wie aus fachlichen Gründen. Die Schwierigkeiten, auf die er auf dem neuen Posten traf, waren noch größer als in Würzburg. Wieder musste er (diesmal am 1. Oktober 1960) „am Nullpunkt“ beginnen (S. 245). Zunächst kam es darauf an, dem in der Professorenenschaft wie unter den Studierenden wenig geschätzten Fach Pädagogik durch anspruchsvolle Lehrveranstaltungen und Veröffentlichungen Ansehen zu verschaffen. Über die universitären Berufspflichten hinaus übernahm Brezinka zahlreiche Zusatzaufgaben, zu denen er sich angesichts der damals winzigen Zahl von Pädagogikprofessoren verpflichtet fühlte. Dazu gehörten die Beratung von Politik

und Verwaltung, Gutachten und Stellungnahmen zu Schulpolitik und Lehrerbildung, Drittmittelforschung für das Unterrichtsministerium in Wien und die OECD, die Mitarbeit in auswärtigen Berufungskommissionen, eine rege Vortragstätigkeit, die Erzieherfortbildung, die Mitherausgeberschaft der Zeitschrift für Pädagogik und die Beteiligung an wissenschaftlichen Fachgesellschaften.

Am meisten lag ihm jedoch ein anderes Vorhaben am Herzen: der Ausbau des damals „winzigen Innsbrucker Instituts mit seinem unfertigen Personal“ zur österreichweit führenden erziehungswissenschaftlichen Forschungs- und Ausbildungseinrichtung (S. 339). Das Schulorganisationsgesetz von 1962 bestimmte, dass die Pflichtschullehrer künftig an Pädagogischen Akademien und nicht mehr seminaristisch auszubilden seien. Für die neuen Einrichtungen wurde in erheblichem Umfang hochschulisch ausgebildete Lehrperson gebraucht, wofür an den Universitäten weder die passenden Studiengänge noch auch nur die ausreichenden Lehrkapazitäten vorhanden waren. Auch auf vielen anderen Einsatzfeldern zeichnete sich in den sechziger Jahren ein zunehmender Bedarf an Erziehungsfachleuten ab. Von der Sache her war daher wenig gegen Brezinkas Vorhaben einzuwenden, das auch im Unterrichtsministerium auf Zustimmung stieß. Allerdings setzte man dort ohne Rücksicht auf den Mangel an berufungsfähigen Personen auf die große Lösung. Laut dem Erlass vom 22. Dezember 1964 sollten an allen österreichischen Universitäten und nicht nur in Innsbruck Lehrkanzeln für die Erziehungswissenschaft und ihre „Hilfswissenschaften“ Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie und Pädagogische Soziologie eingerichtet werden (S. 344).

In Innsbruck stieß dieser Plan bei der Philosophischen Fakultät auf wenig

Gegenliebe. Im Gegenteil: Ihre Leitung hat den Ausbau der Pädagogik – des ungeliebten Aschenputtels unter den akademischen Schwestern – über Jahre hinweg mit Erfolg hintertrieben. Brezinka hat Innsbruck daraufhin schweren Herzens verlassen und ist in der Hoffnung einem Ruf an die Universität Konstanz gefolgt, dort nach Jahren der beruflichen Überlastung endlich Zeit und Ruhe zu finden

für die systematische Pädagogik und ihre gedanklichen Grundlagen. Hier setzt der zweite Band ein, den Wolfgang Brezinka bis auf das Schlusskapitel noch selbst hat vollenden können. Thomas Brezinka hat ihn dem Wunsch seines Vaters gemäß druckfertig gemacht, so dass er im Herbst 2020 erscheinen kann.

Siegfried Uhl

BUCHBESPRECHUNG

Franke, Claudia: Staatliche Reformpädagogik in der Weimarer Zeit. Die 46. Volksschule als Dresdner Versuchsschule, Hildesheim (Georg Olms Verlag) 2019, 446 S., € 48,00.

Bei diesem Buch handelt es sich sowohl um die publizierte Dissertation, die die Dresdner Autorin am Fachbereich für Grundschuldidaktik und Sachunterricht an der Universität Hildesheim vorgelegt und verteidigt hatte, als auch um den Auftaktband einer neuen Reihe im Georg Olms Verlag mit dem Titel *Veröffentlichungen der Stiftung Schulumuseum in der Stiftung Universität Hildesheim*.

Zunächst beklagt Franke recht couragiert eine angeblich völlig vernachlässigte Berücksichtigung der Dresdner Reformpädagogik im Allgemeinen sowie zur Versuchsschule am Georgplatz im Besonderen in der Reformpädagogik-Forschung. Im *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland 1890-1933* (Lang Verlag 2013) sei diese Versuchsschule lediglich namentlich erwähnt. Wenn man bedenkt, welche Funktionen Handbücher haben bzw. nur haben können, nämlich Überblickswissen zu dokumentieren, dann erscheint die Erwartungshaltung, dass die mehr als 200 (!) reformpädagogischen Versuchsschulen im staatlichen Volksschulbereich der Weimarer Republik in einem solchen Handbuch tiefgreifend beleuchtet werden könnten, wohl etwas überzogen. Hier hätte die Autorin bereits den Begriff des *Exemplarischen Lernens* von Martin Wagenschein anwenden können, so wie sie es in einem anderen Zusammenhang tat (S. 125f.). Das hätte sie möglicherweise von ihrem peinlichen

– oder eher dreisten – Hinweis auf die Dissertation von Annerose Ertel bewahrt, die 1988 von den fünf sächsischen Volks-Versuchsschulen halt exemplarisch drei ausgewählt hatte, nun allerdings zum Zorn von Franke ausgerechnet ihre Dresdner Schule nicht, obwohl diese doch „sogar höher eingeschätzt“ (S. 26) werden müsse, wie sie kühn konstatiert, ohne Untersuchungsergebnisse der anderen Versuchsschulen (z.B. Thomas Nitschke 2003) herangezogen zu haben. Wäre hier nicht eher Respekt angesagt, wenn jemand drei Versuchsschulen im Vergleich analysiert, während man selbst lediglich eine beleuchtet? Und etwas mehr Wertschätzung wäre auch aus einem anderen Grund zwingend notwendig gewesen, weil Ertel ihre Arbeit in einem gesellschaftspolitischen Kontext vorgelegt hatte, wo sich eine unvoreingenommene Auseinandersetzung mit dem reformpädagogischen Erbe alles andere als einfach gestaltete. Franke schreibt: „Ausgehend von einer Bewertung der reformpädagogischen Bestrebungen der Weimarer Republik aus der Sicht einer Bürgerin der Deutschen Demokratischen Republik, Ertel promovierte 1988 an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften Berlin, wendet sich die Autorin [...] lediglich der Chemnitzer Humboldtschule, der Versuchsschule in Leipzig-Connewitz sowie der Hellerauer Versuchsschule zu“ (S. 25). Geht es nach dreißig Jahren Wiedervereinigung noch geschichtsloser? Weder in Ost noch in West rezipierten die Bürger zu keinem Zeitpunkt Reformpädagogik in einheitlicher Weise. Und in logischer Konsequenz beschreibt die Autorin den Forschungsstand zu ihrer gewählten Versuchsschule als schlecht, obwohl diese Versuchsschule bereits zeitgenössisch durch F. W. Roman *The New Education in Europe*, London 1924) eine besondere Würdigung erfuhr. Frau Franke kennt diese Quelle nicht, obwohl sie in zahlreichen Beiträgen

zur sächsischen Reformpädagogik herangezogen wurde. Wenn es in Editionen um die Wiederveröffentlichung von Dokumenten zur erfolgreichen Verwirklichung von Reformpädagogik in der Unterrichtspraxis ging, konnte die Dresdner Versuchsschule gar nicht umgangen werden, wie es in den Editionen von Dieter Hoof (1969, 2010) oder von Inge Hansen-Schaberg (2005) ersichtlich ist und auch von Franke (S. 24f.) selbst eingeräumt werden musste. Und generell ist die Quellenlage zu den Dresdner Versuchsschullehrern auch nicht so schlecht gewesen, wie es die Autorin behauptet; nur fehlen Standardquellen in ihrer Dissertation, die selbst im erwähnten *Handbuch der Reformpädagogik* Berücksichtigung fanden, so Arthur Arzt/Kurt Weckel: *Die Arbeitsschule eine Notwendigkeit unserer Zeit* (Leipzig 1911), Arzt: *Welche Mängel zeigt der gegenwärtige Religionsunterricht und auf welche Weise ist ihnen zu begegnen* (Dresden 1908) oder eben die von Wolfgang Keim 1992 vorgelegte biografische Studie über Arthur Arzt. Der Arzt-Weckel-Titel schaffte es in Frankes Buch nur, in einer Fußnote beiläufig erwähnt zu werden (S. 380), obwohl die Arbeitsschulproblematik im Fokus der gesamten Studie steht.

Nach diesem Einleitungskapitel, in dem die Autorin auch ihr methodisches Vorgehen begründet, wird die gesellschaftspolitische Entwicklung an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in Deutschland referiert. Es folgt ein drittes Kapitel, das „Vom Kaiserreich bis zur Machtübernahme durch die Nationalsozialisten – Die Entwicklung des Dresdner Schulwesens“ überschrieben wurde. Hier wird auch die Dresdner Versuchsklassenarbeit seit 1911/12 sehr ausführlich behandelt, obwohl sie schon mehrfach Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen war (vgl. u.a. national: P. O’Callaghan: *Reformpädagogische Praxis 1900-1914, Beispiele aus der deutschen Grundschule*, Weinheim 1997 oder

international: M. Lamberti: *Radical Schoolteachers and the Origins of the Progressive Education Movement in Germany, 1900-1914*, in: *History of Education Quarterly* 40 (2000)1). Dabei konnten viele Einzeldetails durch die Archivrecherchen zum bisherigen Erkenntnisstand hinzugefügt werden, aber so wesentliche Wertungen zum überregionalen Dialog der sächsischen Versuchsklassenlehrer bis hin zur wissenschaftlichen Begleitung dieses Projektes durch das 1906 gegründete Leipziger Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie oder gar das grandiose Ergebnis, dass nach der erfolgreichen Versuchsklassenarbeit sämtliche Chemnitzer Volksschulen Ostern 1914 damit begannen, diese zuvor erfolgreich erprobte Reformpraxis flächendeckend umzusetzen, blieben hier leider ausgespart. Das Leipziger Institut wird später nur beiläufig erwähnt (S. 243). Dieses Kapitel schließt mit einem Überblick zur Vielfalt reformpädagogischer Initiativen in Dresden, beginnend mit der ersten Waldschulgründung 1905 über die akademische Volksschullehrerausbildung seit 1923 und bis hin zur ebenfalls 1923 begonnenen Versuchsschularbeit an der einzigen höheren Versuchsschule in Sachsen, der Dürerschule. Letztere ist zwar umfangreich erforscht worden (Poste 1993 oder die Biografie über ihren langjährigen Direktor Kurt Schumann (Sax-Verlag, 2004), aber Franke sichert ihren Überblick hier lediglich mit einigen Hinweisen auf Archivalien ab. Somit startet das eigentliche Untersuchungsthema der Arbeit mit dem Kapitel 4 erst auf Seite 97.

Zunächst wird der historische Verlauf der Dresdner Versuchsschule von ihrer Gründungsphase an in Form einer Mikroanalyse mit einem breiten Fundus Archivalien dargestellt. Dabei werden u.a. Aspekte zur Auswahl des Schulgebäudes, der Lehrgewinnung und -qualifizierung (einschließlich gewährter Dienstreisemittel zum überregionalen Erfahrungsaustausch

mit anderen Versuchsschullehrern) thematisiert. Weil sich die Versuchsschullehrer in derartigen Fragen der Unterstützung der Kommunalpolitik sicher sein konnten, kommt Franke zu dem kühnen Schluss, dass „die These Burkhard Postes [aus dessen Promotion 1993], wonach die sächsische Bildungsreform nach der Reichsexekution 1923 beinahe zum Erliegen kam, für die Versuchsschule am Georgplatz nicht aufrecht erhalten werden kann“ (S. 111). Nur am Rande sei erwähnt, dass infolge dieser Reichsexekution renommierte Reformpädagogen wie Alexander S. Neill Dresden verließen, anderen, wie Kurt Schumann, dem langjährigen Leiter der höheren Dürerversuchsschule Beförderungen versagt blieben. Folgerichtig beschäftigt sich Franke eher damit, ob diese oder jene Dienstfahrgarte für einen Versuchsschullehrer genehmigt wird oder eben nicht (S. 119). Vor allem in der Benennung und Transparentmachung von Gütestandards verbleibt die Arbeit im Unbestimmten. Sachsen avancierte bis zur verfassungsrechtlich höchst umstrittenen Reichsexekution im Herbst 1923 zu *der* reichsweiten Reforminstanz. Der Bewertungsmaßstab kann hier nur sein, was aus der begonnenen konsequenten Reform, die äußere und innere bildungspolitische und pädagogische Reformbestrebungen vereinte, unter den Regierungen seit 1924 wurde. Ähnlich geht Franke mit ihren biografischen Skizzen zu reichweit renommierten Reformpädagogen wie Kurt Löwenstein oder Wilhelm Paulsen um, wenn sie gänzlich ausblendet, welche politischen Ausgrenzungen diese während der ersten deutschen Demokratie erfahren mussten.

Die 1921 begonnene reformpädagogische Erziehungspraxis der Dresdner Versuchsschule steht im Fokus des fünften Kapitels. Hier favorisiert Franke – aufbauend auf traditionelle Begriffsbestimmungen (S. 40-46) – eine Einbettung in die sog. Arbeitsschulbewegung, so wie es

aus dem Selbstverständnis der Reformen erfolgte. Es werden Bezüge zu Georg Kerschensteiner und Hugo Gaudig hergestellt, mitunter nicht beachtend, wie sich beide Protagonisten im Oktober 1911 auf dem Ersten Deutschen Kongress für Jugendkunde und Jugendbildung in Dresden öffentlich und leidenschaftlich stritten. Ich halte dieses Fortschreiben in den sog. reformpädagogischen Grundströmungen für die basispädagogische Reformbewegung für nicht mehr zeitgemäß. Mitunter wird auch gar nicht beachtet, dass seinerzeit *Arbeitsschule* u.a. noch das meinte, was erst mit dem später aufkommenden Terminus *Reformpädagogik* skizziert werden sollte. Die Entwicklung dieser Arbeitsschulproblematik ist ohne ein Mitdenken skandinavischer Wurzeln, wie es bei Franke passiert, nicht zielführend. In den letzten Jahren gab es viele Initiativen für eine differenziertere Reformpädagogik-Forschung, die trotz der fast zehnjährigen Beschäftigung mit ihrem Thema durch Franke unberücksichtigt bleiben (vgl. u.a. Wolfgang Keim u.a.: *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht*, 2016 und vor allem Karin Henkel: *Zum Arbeitsunterricht im Herbartianismus*, 2010).

Die Stärken der Arbeit zeigen sich dort, wie die Autorin die Unterrichtspraxis ihrer gewählten Versuchsschule anhand der überlieferten Darstellungen der beteiligten Versuchsschullehrer und ihrer Berichte an die Schulverwaltung zu rekonstruieren versucht. Zusätzlich konnte Franke auch historische Schulhefte aus Nachlässen heranziehen und Zeitzeugengespräche auswerten. Die Beschreibung des Werkunterrichts, der Schulgartenarbeit und vor allem zum Gesamtunterricht sowie den Differenzierungsmaßnahmen und den Leistungsbewertungsformen überzeugen ebenso wie die illustrierten Unterrichtsbeispiele, die Berichte über Schulausflüge oder die über Schulfeiern.

Dort, wo die Autorin sich an historische Parallelentwicklungen wie den entwicklungspsychologischen Erkenntnissen ihres Untersuchungszeitraumes wagt (S. 134ff.), wirken die Bezüge zu Wilhelm Wundt, William Stern, Oswald Kroh, Charlotte Bühler oder Jean Piaget sehr konstruiert, eben nicht mit der Dresdner Reformpädagogik hinreichend in Beziehung gebracht. Auch die Bezüge zu anderen namhaften Vertretern der deutschen Reformpädagogik wie Heinrich Scharrelmann (S. 194) oder Adolf Reichwein (S. 328) sind nur eher zufälliger Natur. Dass sodann trotzdem sehr ausführlicher Fußnoten zu diesen Größen der Reformpädagogik lediglich Literaturhin- oder -nachweise aus Handbüchern und nicht von den ausgewiesenen Biografen angeboten werden, wirkt befremdlich. Gut beraten schien mir die Autorin ebenfalls nicht zu sein, wenn sie plötzlich, völlig unvermittelt einen Bezug von den historischen Differenzierungsmaßnahmen vom Beginn der Weimarer Republik zu bildungspolitischen Auseinandersetzungen 2008-10 in Hamburg herstellt (vgl. S. 213f.).

Das fünfte Kapitel behandelt die untersuchte Versuchsschule als laizistische Schule. Die sächsischen Rahmenbedingungen für ein Plädoyer eines religionsübergreifenden Lebenskundeunterrichts für alle Schüler werden differenziert herausgearbeitet und die Leistungen der Dresdner Versuchsschule auf diesem Gebiet angemessen gewürdigt, auch vor dem Hintergrund der massiven Gegenwehr christlicher Elternvereine. Dieses Kapitel endet mit einem beeindruckenden, knappen Abschnitt, der sowohl die Zusammenarbeit der Versuchsschule mit dem Kindergarten, der seit Beginn des zweiten Versuchsschuljahres integriert worden war, als auch mit der weiterführenden höheren Versuchsschule darstellt. Es überzeugen die präsentierten historischen Fakten.

Das abschließende sechste Kapitel ist der Wirkungs- und Rezeptionsgeschichte der Versuchsschule am Georgplatz gewidmet. Zunächst skizziert Franke das politische Engagement ihrer Protagonisten. Hier werden endlich ein paar biografische Fakten zu den Versuchsschullehrern angeboten, deren Fehlen die Autorin in den Standardwerken zur Reformpädagogik ja eingangs so vehement beklagt hatte. Wenngleich die Relation zu den zuvor ausgewiesenen biografischen Fußnotenskizzen zu den etwa ein Dutzend überregionalen Reformpädagogen wie Scharrelmann oder Petersen nicht erreicht wird, so erfährt der Leser aber nun wenigstens, wie das Versuchsschullehrerkollegium 1933 durch die neuen Machthaber zerschlagen wurde und welche konkreten Zwangsversetzungen erfolgt waren. Abschließend folgt eine Wertschätzung der Publikationstätigkeit sowie des erweiterten Erfahrungstransfers der Versuchsschullehrer durch Vorträge, Hospitationen etc.

In der Gesamtwürdigung ist zu konstatieren, dass die Verfasserin sich offenbar zu viel vorgenommen hat. Dort, wo sie sich verstärkt auf ihre gewählte Thematik und die dafür relevanten Quellen konzentriert, überzeugt die Untersuchung. Wo sie aber in das große Feld der Reformpädagogik-Forschung hineinzudeuteln versucht, kann das vor allem auf der Basis von Handbuch- und Wörterbuchwissen nur eher mehr Nachfragen provozieren, als zu konstruktiven Lösungen beitragen. Anerkannte Zäsuren für die zeitgenössische Bilanz zur reformpädagogischen Praxis der Zwischenkriegszeit, wie sie vor allem durch Kurt Zeidlers *Die Wiederentdeckung der Grenze* (1926) artikuliert wurden, bleiben in vorliegender Arbeit leider ausgespart. Hier ist nicht der Raum, um auf zahlreiche Ungenauigkeiten und Fehler einzugehen. Exemplarisch sei lediglich korrigiert, dass die *Versuchsschule Breitenfelder Straße* nicht in Berlin, sondern in Hamburg zu

verorten ist (S. 295). Alles in allem: Ich verstehe, dass der Titel für den Druck in der Reihe *klinkhardt forschung* keine Berücksichtigung finden konnte. Dennoch werden alle an erfolgreich verwirklichter staatlicher Reformpädagogik Interessierten in diesem Buch innovative historische Lösungsansätze finden.

Dem Verlag und den Verantwortlichen der neuen Buchreihe sei empfohlen, dass zukünftig nicht gänzlich auf biografische Hinweise zum Autor verzichtet werden sollte. Und schließlich darf bei dem stattlichen Verkaufspreis ein Festeinband erwartet werden.

Andreas Pehnke

SELBSTANZEIGE

Brück, Nina:

Geschwisterbeziehungen
und Freundschaften.
Kindliche Beziehungen als
Entwicklungskontexte für Moral,
Wiesbaden (VS) 2019, 304 S.

1. Theoretischer Hintergrund und Fragestellung

Sowohl Geschwister als auch Freunde sind bedeutsame Interaktionspartner für Kinder (z.B. Dunn 2006). Beide Beziehungen ähneln sich, vor allem aber unterscheiden sie sich strukturell: im Gegensatz zu Geschwisterbeziehungen basieren Freundschaften auf einer freiwilligen Entscheidung (Martinez/Howe 2013). Dies beeinflusst die Ausgestaltung der jeweiligen Beziehung sowie den Sozialisations- und Entwicklungskontext, den die jeweilige Beziehung darstellt. Insbesondere für die moralische Entwicklung spielen Geschwisterbeziehungen und Freundschaften eine wichtige Rolle (z.B. Dunn 2006). Dabei können beide als Räume und Möglichkeiten betrachtet werden, in denen Kinder moralrelevante Aspekte und Fähigkeiten erlernen sowie moralrelevante Erfahrungen machen. Ebenso kann die Beziehung zu und die Bindung an die Person als Motiv für moralische Verpflichtung betrachtet werden (Keller et al. 2000).

Insbesondere das Teilen (in der Regel von Objekten) spielt in der Kindheit in beiden Beziehungen eine zentrale Rolle: Freundschaft wird u.a. über Teilen hergestellt (z.B. Youniss 1984). In Geschwisterbeziehungen sind das Teilen von, sowie Konflikte um Objekte von Anfang an bedeutsam (Dunn 1993).

Vor diesem Hintergrund wurden in der hier vorgestellten Arbeit Geschwisterbeziehungen und Freundschaften als Entwicklungskontexte für Moral untersucht. Dabei wurde angenommen, dass beide Beziehungen als Motive für moralische Verpflichtung fungieren. Aufgrund des strukturellen Unterschieds zwischen Geschwisterbeziehungen und Freundschaften wurde angenommen, dass sich Kinder ihren Geschwistern gegenüber moralisch verpflichteter und verantwortlicher fühlen als ihren Freunden gegenüber.

2. Methodisches Vorgehen

In einem halbstandardisierten Interview wurden 83 Kinder im Vorschulalter ($M = 6.32$, $SD = .31$) in verschiedenen Geschwisterkonstellationen befragt. Im ersten Teil des Interviews wurden den Kindern konzeptuelle Fragen zu ihren Geschwisterbeziehungen und Freundschaften gestellt. Im zweiten Teil des Interviews wurden ihnen moralische Konfliktsituationen (Szenarien) vorgelegt, die in Anlehnung an Keller (1996) und Nunner-Winkler (z.B. 2007) konstruiert wurden, in denen sie sich zwischen ihrem Geschwister und ihrem Freund entscheiden mussten. Fokussiert wurde hierbei das Teilen von Bonbons. Neben der Entscheidung, mit wem die Kinder teilen würden, wurde die Begründung für diese, die Emotionszuschreibung, deren Begründung sowie die Perspektive des Kindes als Betroffener (Geschwister und Freund als Protagonist teilen nicht mit dem befragten Kind) erhoben. In weiteren Szenarien zum Teilen, Helfen, Versprechen und Diebstahl wurde untersucht, ob sich die Bedeutung der Geschwisterbeziehung und der Freundschaft auch für weitere positive und negative Pflichten zeigt.

Über einen Begleitfragebogen für die Eltern wurden Angaben zur Geschwister-

konstellation sowie soziodemographische Daten erhoben.

Aufgrund der Fragestellung der Arbeit und der geringen Forschungslage wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Die halbstandardisierten Interviews wurden zunächst qualitativ inhaltsanalytisch in Anlehnung an die skalierende Strukturierung nach Mayring (2015) sowie die evaluative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet, um einerseits die vorkommenden Themen als auch mögliche Schwerpunkte in der Relevanzsetzung herauszuarbeiten. Andererseits konnte dadurch das Material quantifiziert werden, um im Anschluss an die Inhaltsanalyse Kontingenzanalysen zu berechnen und über die Berechnung bivariater Zusammenhänge (χ^2 -Unabhängigkeitstests) den Zusammenhang zwischen moralischer Verpflichtung und Verantwortung und Geschwisterbeziehungen und Freundschaften weiter zu untersuchen. Dabei wurden signifikante Effekte bei mehrfach gestuften Variablen und ungerichteten Hypothesen über Post-hoc-Tests (standardisierte Residuen, z-Tests mit Bonferroni-Korrektur) aufgeschlüsselt (Field 2014).

3. Qualitative und quantitative Ergebnisse

Die Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse zeigen in Bezug auf den konzeptuellen Teil u.a., dass die in der Theorie angenommene ambivalente Zuneigung zu Geschwistern (z.B. Kasten 2012) für die befragten Kinder nicht zutrifft. Die meisten Kinder mögen ihre Geschwister (85,5%). Darüber hinaus geben die Kinder an, dass Freund*innen und Geschwister vor allem wichtig sind, weil man mit ihnen gemeinsam Zeit verbringen kann.

In Bezug auf die Szenarien wird u.a. deutlich, dass in den Begründungen der

Kinder für ihre Entscheidungen in den Szenarien zu den positiven Pflichten (Teilen und Helfen) vor allem Beziehungsargumente wie die Zuneigung zum Geschwister oder zum Freund von Bedeutung sind. Weder primär moralische Aspekte wie Fürsorge und Gerechtigkeit noch die Regelgeltung selbst noch Sanktionen spielen eine ausschlaggebende Rolle für ihre Entscheidung. Bei den negativen Pflichten zeigt sich ein leicht verändertes Bild: zwar wird auch beim Versprechen (als negative, aber positiv strukturierte Pflicht) die Entscheidung von etwas mehr als der Hälfte der Kinder mit der Beziehung begründet, beim Diebstahl ist jedoch nur noch für ungefähr ein Drittel der Kinder die Beziehung ausschlaggebend für ihre Entscheidung.

Bereits hier deutet sich für die positiv (strukturierten) Pflichten in den Begründungen der getroffenen Entscheidung sowie in weiteren Kategorien des Szenarios zum Teilen von Bonbons (Emotionszuschreibung, Perspektivwechsel) eine stärkere Verpflichtung und Verantwortung dem Geschwister gegenüber an.

Die Ergebnisse der Kontingenzanalysen zeigen, dass über alle positiv (strukturierten) Pflichten hinweg die Beziehung als Motiv für die moralische Verpflichtung fungiert. Dies wird beispielsweise daran deutlich, dass die eindeutige Entscheidung für das Geschwister oder Freund signifikant mit der jeweiligen Beziehung zusammenhängt. Die Kinder entscheiden sich für die jeweilige Person aufgrund der Beziehung zu dieser und der Bindung an diese. Hinsichtlich des Diebstahls zeigen sich auch hier andere Ergebnisse: zwar hängt die Entscheidung, dass es schlimmer ist, dem Freund etwas wegzunehmen, ebenso signifikant mit der Beziehung zusammen. Für das Geschwister und die Geschwisterbeziehung gilt dies jedoch nicht. Hier lässt sich annehmen, dass die Kinder das

Wegnehmen eines Objekts innerhalb der Geschwisterbeziehung nicht als Diebstahl werten, innerhalb der Freundschaft sehr wohl, zumal es die Grundlage dieser gefährdet.

Dass eine stärkere Verpflichtung dem Geschwister gegenüber besteht, verstärken die Ergebnisse der Kontingenzanalysen. Dies wird beim Teilen der Bonbons u.a. daran deutlich, dass die Kinder bei einer erzwungenen Alternativentscheidung für den Freund signifikant seltener positive und signifikant häufiger negative Emotionen äußern, dies gilt jedoch nicht andersherum. Zudem erwarten sie, dass ihr Geschwister mit ihnen teilt, wenn sie sich zuvor für dieses entschieden haben. Bei dem Freund hingegen haben sie Verständnis, wenn dieser mit seinem Geschwister teilt. Eine solche stärkere Verpflichtung zeigt sich ebenso durch den Versuch die Entscheidung bei den positiven bzw. positiv strukturierten Pflichten (außer beim Helfen) zugunsten des Geschwisters auszugleichen. Zudem ist bei allen positiv (strukturierten) Pflichten, trotz des hypothesenkonformen Häufigkeitsunterschieds zwischen erwarteten und beobachteten Häufigkeiten, der prozentuale Anteil der Kinder, die sich für das Geschwister entscheiden und dies mit der Geschwisterbeziehung begründen, höher als der Anteil der Kinder, die sich für den Freund entscheiden und dies mit der Freundschaftsbeziehung begründen. Demnach begründen prozentual mehr Kinder ihre Entscheidung für den Freund mit anderen Aspekten als der Beziehung.

4. Fazit

Die die hier vorgestellte Arbeit antreibende Frage ist nach wie vor zentral: Resultieren Verpflichtungen und Verantwortungen aus der affektiven Bindung an eine Person oder beinhalten bestimmte Beziehungstypen spezielle Verpflichtungen und Verantwortungen? Die Antworten der Kinder lassen beide Deutungen zu: sowohl dass die konkrete Beziehung und die Bindung an eine Person als Motiv fungiert als auch dass bestimmte Beziehungen (in diesem Fall Geschwisterbeziehungen) stärkere Verpflichtungen und Verantwortungen beinhalten. Damit bestätigen die Ergebnisse den engen Zusammenhang von Moral und Beziehung, den auch andere Studien annehmen sowie dass Moral zunächst in partikularen Beziehungen entsteht (z.B. Keller 1996, Dunn 2006). Zudem zeigen sie, dass Geschwisterbeziehungen und Freundschaften auch deshalb einen wichtigen Entwicklungskontext für Moral darstellen, weil Kinder in ihnen aufgrund der Beziehung die Geltung der Norm erlernen und das von Horster (2005) geforderte Üben in moralischen Fragen ermöglichen. Dementsprechend ist es notwendig, Beziehungen als Entwicklungskontexte zu berücksichtigen, um moralische Entwicklung zu untersuchen.

Nina Brück
Johannes Gutenberg-Universität Mainz
Institut für Erziehungswissenschaft
Jakob-Welder-Weg 12
55218 Mainz
brueckni@uni-mainz.de

AUTORENSPIEGEL

Dr. Siegfried Däschler-Seiler, geboren 1952 in Heilbronn, Lehramtstudium, Dipl.-Paed., Promotion in Erziehungswissenschaft. Lehrer an verschiedenen Schularten und verschiedenen Schulen in Stuttgart, im Kreis Ludwigsburg und im Kreis Heilbronn, Arbeit in der Erwachsenenbildung. Akademischer Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in der allgemeinen Pädagogik, Schulleiter an der Odenwaldschule, Lehrer an einer beruflichen Schule in Lampertheim, Lehrbeauftragter an der Hochschule Esslingen und an den Universitäten Gießen und Heidelberg, Gastdozent an Universitäten in Finnland, Rumänien, Japan, den USA, in Israel (Israeli State College at Beit Berl) und in Russland. Veröffentlichungen im Bereich jüdischer Geschichte, Schulpraxis und pädagogischer Anthropologie.

Kontaktadressen:

Jakob-Böhme-Weg 5
70378 Stuttgart
siegfried.daeschler@gmail.com

Antje Gansewig hat einen Magister Artium in Soziologie und Germanistischer Literaturwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seit 2013 ging sie verschiedenen praxis- und wissenschaftsbezogenen Tätigkeiten im Bereich der Kriminal- und Extremismusprävention für diverse Institutionen, wie dem Nationalen Zentrum für Kriminalprävention, nach. Aktuell promoviert sie zur Einbindung ehemaliger Rechtsextremer in die schulische Bildungsarbeit. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Extremismusprävention mit dem Fokus Rechtsextremismus, Demokratieförderung, Kriminalprävention und Evaluationsforschung.

Kontaktadressen:

Nationales Zentrum für Kriminalprävention

c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn
antjegansewig@gmx.de

Dr. Katharina Gather ist Juniorprofessorin für die Didaktik des Unterrichtsfaches Pädagogik an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn.

Im Jahr 2015 hat sie an der Universität Zürich mit einer Arbeit über Konzeptionen und Praktiken politischer Bildung im 19. Jahrhundert promoviert. Anschließend absolvierte sie das Zweite Staatsexamen für das Gymnasiallehramt und war an der Universität zu Köln in der Allgemeinen Didaktik und Schulforschung tätig.

Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der historischen und empirischen Fachunterrichtsforschung sowie der Geschichte politischer Bildung und der Vormärzfor-

schung.

Kontaktadressen:

Institut für Erziehungswissenschaft
Warburger Str. 100
33098 Paderborn
katharina.gather@upb.de

Prof. Dr. Mehring, Reinhard, Jg. 1959, Studium Philosophie, Germanistik, Politikwissenschaft, MA Philosophie, Pädagogikum, 1. Staatsexamen (1985), 2. Staatsexamen (1987), Promotion Politikwissenschaft (1988, Freiburg), Habilitation Philosophie (2000, HU-Berlin), Schuldienst, seit 2007 Prof. für Politikwissenschaft und deren Didaktik an der PH-Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Politische Philosophie, Wissenschaftsgeschichte, Zeitgeschichte

Kontaktadressen:

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Abteilung Politikwissenschaft
Im Neuenheimer Feld 519
69120 Heidelberg
Mehring@PH-Heidelberg.de

Dr. Jos Schnurer, 1934, war Lehrer, Didaktischer Leiter einer Integrierten Gesamtschule, Lehrerfortbildner und Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim. Er ist ständiger Mitarbeiter beim Internet-Rezensionsdienst www.socialnet.de und bei der Plattform www.sozial.de; Mitbegründer des Vereins INITIATIVEN PARTNERSCHAFT EINE WELT e.V. (IP1, www.initiativen-partnerschaft.de) und Initiator des RUNDEN TISCHS HILDESHEIM EINE WELT (RuTH, www.EineWelt-Hildesheim.de). Er ist Mitarbeiter des Hildesheimer Bügerradios Tonkuhle. Veröffentlichung von Ganzschriften und Fachbeiträgen. Mehrjährige Auslandsaufenthalte.

Kontaktadressen:

Immelnmannstr. 40

31137 Hildesheim

jos2@schnurer.de

www.initiativen-partnerschaft.de

Dr. Maria Walsh hat einen Magister Artium in Pädagogik, Kriminologie und Psychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München. Im Anschluss an ihr Studium arbeitete sie am Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Freiburg. Anschließend war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und stellvertretende Leiterin beim Nationalen Zentrum für Kriminalprävention tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Jugendkriminalität, Desistance, Bewährungshilfe, Kriminalprävention und Evaluationsforschung.

Kontaktadressen:

Nationales Zentrum für Kriminalprävention

c/o Bundesministerium des Innern
Graurheindorfer Straße 198
53117 Bonn
maria.walsh@gmx.de

PD Dr. Jan Wnęk, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Andrzej Frycz Modrzewski Krakauer Akademie. Im Jahr 2006 verlieh ihm die Jagiellonen-Universität den Doktorgrad. 2013 habilitierte er in Warschau, im Ludwik und Aleksander Birkenmajer Institut für Wissenschaftsgeschichte der Polnischen Akademie der Wissenschaften. Er ist Historiker für Wissenschaft und Bildung des 19. und 20. Jahrhunderts. Sein Forschungsinteresse gilt vor allem dem pädagogischen Denken, der Geschichte des Kindes und der Kindheit sowie der Erwachsenenbildung. Bei seiner Forschung konzentriert er sich auf die Rezeption des ausländischen pädagogischen Denkens in Polen, darunter Rezeption von pädagogischen Ansichten der deutschen Denker (Friedrich Wilhelm Foerster, Friedrich Wilhelm Fröbel, Johann Friedrich Herbart, Georg Kerschensteiner). Autor von mehreren Monographien und zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln, die in Zeitschriften veröffentlicht wurden.

Kontaktadressen:

Fachbereich Psychologie und Humanistische Wissenschaften der Andrzej Frycz Modrzewski Krakauer Akademie,
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1,
30-705 Krakau

Polen

j.wnek@interia.pl

RUNDSCHAU

Bundesweite Elternbefragung zu Homeschooling während der Covid 19-Pandemie

Erkenntnisse zur Umsetzung des Homeschoolings in Deutschland

Als Folge der Covid-19-Pandemie wurden am 16. März 2020 die Schulen in Deutschland geschlossen und alle Kinder und Jugendlichen sollten zu Hause im Homeschooling lernen. Was bedeutet das für Eltern und wie funktioniert das Homeschooling aus deren Sicht? Das sind die Leitfragen der Studie HOMESchooling 2020, die von den Professoren Anja Wildemann und Ingmar Hosenfeld an der Universität Landau durchgeführt wurde.

Mit der Teilnahme an der Eltern-Befragung konnte jeder und jede dazu beitragen, wichtige Forschungserkenntnisse zum Homeschooling im Zuge der Covid-19-Pandemie zu liefern. Die hier vorliegenden Ergebnisse der Studie sollen erste Ergebnisse zum Homeschooling und dessen Herausforderungen erbringen. An der Online-Umfrage konnten alle in Deutschland wohnhaften Eltern teilnehmen, deren Kinder allgemeinbildende Schulen besuchen.

An der bundesweiten Studie zum Homeschooling haben insgesamt 4230 Eltern teilgenommen, davon mit großer Mehrheit Mütter, die auch mit deutlicher Mehrheit für das Homeschooling verantwortlich sind. Von den Kindern und Jugendlichen besuchen 43,1 Prozent eine Grundschule und 52,6 Prozent eine weiterführende Schule, davon 64,9 Prozent ein Gymnasium. Damit liegen umfassende Angaben für den Primar- und Sekundarstufenbereich vor.

Folgende zentralen Ergebnisse lassen sich zusammenfassend skizzieren:

- *Der zeitliche Umfang der Lernbetreuung durch die Eltern hat im Zuge des Homeschooling deutlich zugenommen.*
- *Nicht ganz die Hälfte der Eltern (48,1 Prozent) gibt an, dass die Aufgabenübermittlung durch die Lehrkräfte für sie in keinem erkennbaren Rhythmus stattfindet.*
- *Hinsichtlich der Aufgabenklarheit, stellen Eltern mehrheitlich fest, dass diese immer oder oft so klar formuliert sind, dass ihr Kind sie selbstständig bearbeiten kann.*
- *In der Grundschule werden Aufgaben in erster Linie in den Fächern Deutsch und Mathematik gestellt.*
- *In den weiterführenden Schulen spielen die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch eine zentrale Rolle. In anderen Fächern, wie beispielsweise Biologie, Erdkunde und Geschichte, werden ebenfalls Aufgaben gestellt.*
- *Die Aufgaben werden insgesamt als wenig abwechslungsreich von den Eltern wahrgenommen.*
- *Es werden nur teilweise Aufgaben an die Lehrkräfte zurückgeschickt.*
- *Die Mehrheit der Eltern wünscht sich mehr Rückmeldungen durch die Lehrkräfte.*
- *Nach Einschätzung der Eltern sind 48,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen sehr oder ziemlich motiviert, hingegen 51,1 Prozent eher wenig bis nicht motiviert.*
- *75,7 Prozent der Eltern gibt an, dass ihr Kind sehr oder ziemlich unter dem Wegfall von Freizeitmöglichkeiten während der Covid 19-Pandemie leidet.*
- *Knapp ein Viertel der Eltern gibt an, dass sie die Beziehung zu ihrem Kind durch das Homeschooling als belastet ansehen.*

Ziele und Vorgehen

Die vorliegende Studie zielt darauf ab, empirische Erkenntnisse zum Homeschooling aus der Sicht von Eltern zu erhalten. Es geht darum, wie Eltern die täglichen Herausforderungen, das Gelingen und die Hürden des Homeschoolings erleben und einschätzen. Gefragt wurde u.a. danach, wer in den Familien für die Durchführung des Homeschoolings hauptverantwortlich ist, wieviel Zeit Eltern mit ihren Kindern im Homeschooling verbringen und wie sich die Zusammenarbeit mit den Schulen bzw. Lehrkräften gestaltet. Auch nach möglichen Auswirkungen des Homeschoolings auf die Beziehung zwischen Eltern und Kindern wurde gefragt. Weniger zentral als in anderen Studien (z.B: Schulbarometer von Huber et al. 2020) waren für die vorliegende Studie, Fragen zu den digitalen Kompetenzen von Lehrkräften, Eltern und Kindern. Vielmehr hat uns interessiert, wie Schulen, insbesondere Lehrkräfte, mit den Kindern und Eltern in Kontakt treten und wie Merkmale von Unterrichtsqualität (Helmke) auch im Zuge des Homeschoolings realisiert werden. So wurde beispielsweise nach der Qualität der Aufgaben, die den Kindern und Jugendlichen gestellt werden, gefragt. Auch die Häufigkeit und Strukturiertheit der Aufgabenübermittlung sowie das Feedbackverhalten seitens der Lehrkräfte wurden thematisiert.

Die Online-Erhebung begann am 08. April 2020 und endete am 04. Mai 2020. Bis zu diesem Zeitpunkt wurden 4230 vollständige Fragebögen, die für die Auswertung genutzt werden können, ausgefüllt. Dabei sollten die Eltern Angaben zu ihrem ältesten Kind, welches sich im Homeschooling befindet, machen. Hierzu liegen 2227 Fragebögen vor. Nach einem Cut wurde diese Vorgabe geändert, um eine größtmögliche Streuung in Bezug auf das Alter der Kinder zu erzielen. Nun wurde der Fragebogen jeweils für das

jüngste Kind, welches sich im Homeschooling befindet, ausgefüllt. Hier liegen 2003 Fragebögen vor. Insgesamt umfasst der Fragebogen 45 Fragen und am Ende ein offenes Feld für freie Angaben der Eltern.

Neben den demographischen Daten wurden folgende Themenkomplexe im Zuge der Online-Befragung erfasst:

- Organisation zu Hause
- Organisation von der Schule
- Aufgaben
- Unterstützung
- Rückmeldung/Feedback
- Motivation
- Belastung/Akzeptanz

Schlussfolgerungen und Ausblick

Aus den 4230 Elterndaten lassen sich folgende zentralen Ergebnisse festhalten:

- Eltern sind sehr bemüht, ihre Kinder im Homeschooling zu unterstützen.
- Dabei sind in erster Linie die Mütter für das Homeschooling verantwortlich.
- Eltern wünschen sich mehrheitlich mehr Struktur durch die Schule bzw. die Lehrkräfte, z.B. durch Wochenpläne, die in einem wiederkehrenden Rhythmus übermittelt werden.
- In Bezug auf die Verteilung der Aufgaben auf die Unterrichtsfächer dominieren die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und – in der Sekundarstufe – Englisch.
- In der Grundschule beinhalten die Aufgaben vor allem Wiederholungen und Übungen, während in der Sekundarstufe verstärkt neue Inhalte dazukommen.
- Ein nicht unerheblicher Teil der Arbeitsergebnisse der Kinder wird nicht an die Lehrkräfte übermittelt. Die Gründe dafür sind nicht bekannt,

wären aber aufschlussreich im Hinblick auf die Weiterentwicklung von Unterricht und Schule.

- Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder mehr Rückmeldung von den Lehrkräften erhalten.
- Mehr als ein Viertel der Eltern gibt an, dass sie vor technischen Problemen bei der Umsetzung des Homeschooling stehen. Das betrifft in erster Linie fehlende bzw. nicht ausreichend vorhandene Endgeräte und unzureichende Internetverbindungen.
- Die Motivation der Kinder ist nach Einschätzung der Eltern sehr unterschiedlich, aber mit über 50% unmotivierten Kindern ist das Homeschooling eine sehr große Herausforderung für Eltern.

Für weiteres Homeschooling oder einen Wechsel aus Präsenz- und Distanzunterricht ergeben sich auf der Grundlage dieser Studie zwei zentrale Entwicklungsbereiche. Der erste betrifft die Strukturiertheit der Lehr-Lern-Angebote, die sich zunächst durch eine äußere Struktur herbeiführen lässt. Werden Aufgaben in Form von Wochenplänen in einem festen Rhythmus übermittelt, kann ein Beitrag zum selbstregulierten Lernen geleistet werden. Die Kinder und Jugendlichen lernen, sich ihre Zeit einzuteilen, zwischen Lernen und Freizeit abzugrenzen, Anforderungen an Aufgaben einzuschätzen und ggf. Hilfe einzufordern. Auch für Eltern bzw. Familien trägt eine rhythmisierte Lernstruktur zur Entlastung bei, da die Eltern vorausschauender planen können. Dies könnte wiederum zu einer Entlastung in der Beziehung zwischen Kindern und Eltern im Homeschooling beitragen. Dass eine fehlende Struktur ggf. die Gefahr birgt, die bereits bestehenden Bildungsdisparitäten zu vergrößern, lässt sich in diesem Zusammenhang vermuten. Hier spielt ebenfalls die Aufgabenklarheit eine zentrale

Rolle. In unserer Studie wurde diese von Eltern mit großer Mehrheit positiv beurteilt. Es kann aber vermutet werden, dass bei einer stärkeren Beteiligung von Eltern mit geringerem Bildungsabschluss weniger positive Einschätzungen zu Tage treten. Das gilt ebenso für die Aufgabenschwierigkeit, die in der Landauer Studie mit großer Mehrheit als gering eingeschätzt wurde. Erwarten Schulen jedoch, dass Eltern ihre Kinder im Homeschooling oder in Phasen des Distanzunterrichts nach ihren Möglichkeiten unterstützen, so sind die unterschiedlichen Potenziale in Familien zu berücksichtigen.

Ein zweiter zentraler Entwicklungsbereich betrifft das Feedback. Zum einen sind hier Zusammenhänge zwischen nicht eingereichten Arbeitsergebnissen an die Lehrkräfte und dem Feedback zu sehen. Arbeitsergebnisse werden nur teilweise an die Lehrkräfte übermittelt (die Gründe hierfür wurden im Rahmen der Studie nicht erfragt), was im Umkehrschluss dazu führt, dass es hierzu keine Rückmeldungen durch die Lehrkräfte gibt bzw. geben kann. Hier gilt es herauszufinden, weshalb Arbeitsergebnisse nicht an die Lehrkräfte übermittelt wurden und ob die Gründe eher bei den Familien oder bei den Lehrkräften liegen. Ursächlich für fehlendes Feedback ist aber zum anderen nicht allein die ausgebliebene Übermittlung von Arbeitsergebnissen. Hier scheint es noch andere Ursachen zu geben, beispielsweise könnte dies eine Folge erhöhter Arbeitsbelastungen der Lehrkräfte sein, die gleichfalls zu ermitteln sind, um dem entgegen zu steuern.

Kontakt: Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter Zentrum für Empirische Pädagogische Forschung Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
homeschooling@zefp.uni-landau.de
kommunikation@lifbi.de
www.lifbi.de/Kommunikation

8. Nationaler Bildungsbericht veröffentlicht: Bildung in Deutschland 2020

Daten des nationalen Bildungspanels zeigen: Der Bildungsweg ist immer noch von der sozialen Herkunft abhängig

Das Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi) hat in Kooperation mit dem DIPF / Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, dem Deutschen Jugendinstitut (DJI), dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), dem Soziologischen Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI), dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und den Statistischen Ämtern des Bundes und der Länder (Destatis, StaLä) den 8. Nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2020“ fertiggestellt, der am 23.06.2020 vorgestellt wurde. Ein besonderes Anliegen des Bildungsberichts ist die Darstellung von Verläufen, Risikofaktoren und Gelingensbedingungen von Bildung, wodurch sich auch Erkenntnisse über Bildungsergebnisse und -erträge gewinnen lassen. Im aktuellen Bericht wurde in verstärktem Maße mit längsschnittlichen Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) gearbeitet, das am LIfBi beheimatet ist und das von einem deutschlandweiten Netzwerk seit rund zehn Jahren durchgeführt wird. Beispiele für NEPS-Befunde im aktuellen Bildungsbericht sind die folgenden sieben Ergebnisse.

- –Soziale Herkunft bestimmt den Schulverlauf
Vergleicht man auf Basis der NEPS-Daten die Verläufe von Schülerinnen und Schülern mit niedrigem, mittlerem und hohem sozioökonomischem

Status, prägt die soziale Herkunft nicht nur den Übergang auf die weiterführenden Schulen, sondern spielt auch für die weitere Schullaufbahn eine wichtige Rolle. Gegenüber Gleichaltrigen mit niedrigem Sozialstatus schlagen statushohe Schülerinnen und Schüler mit 79 % fast dreimal so häufig die Gymnasialaufbahn ein und führen diese bis zum Ende des Sekundarbereichs fort. Bemerkenswert ist aber auch, dass 16% bzw. 13 % der Jugendlichen mit niedrigem und mittlerem Sozialstatus während oder nach dem Sekundarbereich I noch in einen höher qualifizierenden Bildungsgang wechseln.

Die NEPS-Daten zeigen, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (81 %) einen geradlinigen Verlauf des Sekundarbereichs I an der Schule haben, an der sie auch gestartet sind. Kinder, die nach der Grundschule auf ein Gymnasium oder eine Realschule übergehen, revidieren diese Bildungsentscheidung deutlich seltener als an den übrigen Schularten. Immerhin aber wechseln 11 % der Hauptschülerinnen und -schüler in Richtung höher qualifizierender Schularten und/oder Bildungsgänge (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. D2)

–Entwicklung der Mathe-Kompetenzen kann ein guter Indikator für Aufwärts- oder Abwärtsmobilität sein

Bei Realschülerinnen und -schülern zeigen die NEPS-Daten, dass bei gleichem Ausgangsniveau vor allem diejenigen ihre Schullaufbahn mit dem Besuch eines Gymnasiums fortsetzen, die zuvor größere Kompetenzfortschritte in Mathematik erzielten. Auch an Schulen mit zwei Bildungsgängen schließen vermehrt solche Jugendlichen einen höher qualifizierenden Bildungsgang an, die im Sekundarbereich I

die größten Leistungsverbesserungen hatten. Umgekehrt verhält es sich bei der Abwärtsmobilität an Gymnasien: Schülerinnen und Schüler, die das Gymnasium vorzeitig in Richtung niedriger qualifizierender Schularten verlassen, starten und beenden den Sekundarbereich I mit schlechteren Leistungen in Mathematik als jene, die das Gymnasium ohne Wechsel durchlaufen. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. D7)

- –Auch zwei Jahre nach dem Abschluss ist nicht jeder Jugendliche in beruflicher Ausbildung
Repräsentative Daten von Schulentlassenen der Jahrgangsstufen 9 und 10 zeigen, dass sich drei Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule 52 % in einer dualen oder vollzeitschulischen Berufsausbildung befinden. Darüber hinaus sind 17 % der Schulentlassenen an Schulen gewechselt. Zudem befinden sich weitere 21 % in einer berufsvorbereitenden Maßnahme, rund 7 % sind ungelernt erwerbstätig, arbeitsuchend oder arbeitslos gemeldet. 3 % der Jugendlichen befinden sich in Elternzeit, im Militärdienst oder der weitere Bildungsverlauf konnte nicht nachvollzogen werden. 24 Monate nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule befinden sich 58 % der Jugendlichen in einer vollqualifizierenden Ausbildung. Gleichzeitig zeigen die Daten aber auch, dass zu diesem Zeitpunkt 30 % der Schulentlassenen noch nicht den Sprung in eine qualifizierte berufliche Ausbildung oder in ein anderes weiterführendes Bildungsangebot geschafft haben. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. E4)
- Sozialstrukturelle Merkmale bestimmen die Übergangsprozesse in die berufliche Ausbildung

Der schnelle Übergang in eine berufliche Ausbildung gelingt besser, je höher der schulische Schulabschluss ist: 34 % der Jugendlichen mit einfachem Hauptschulabschluss starten direkt nach Schulabschluss in die Ausbildung, bei Jugendlichen mit Mittlerem Abschluss sind es hingegen 56 %). Schulentlassene ohne Migrationshintergrund schaffen häufiger den nahtlosen Übergang ins duale System und sind seltener in instabilen Ausbildungsverläufen anzutreffen als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Jugendliche mit hohem Status gehen häufiger in eine weiterführende (berufliche) Schule, um dort die Fachhochschulreife zu erlangen, münden andererseits jedoch seltener in eine betriebliche Ausbildung ein als statusniedrigere. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. E4)

- Defizite in den IT-Kompetenzen zum Studienbeginn und im fortgeschrittenen Studium
Ein Fünftel der später Studierenden erreicht am Ende der Schulzeit nicht das Basisniveau der IT-Kompetenzen, das bei Studienbeginn vorliegen sollte. Hier zeigen die NEPS-Daten, dass zwar nach den ersten drei Studienjahren ein deutlich höheres Kompetenzniveau festzustellen ist. Geht man jedoch davon aus, dass Informations-, Computer- und Technologie-bezogene Kompetenzen (ICT) auf höherem Niveau eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium sind, bleibt etwa die Hälfte der Studierenden hinter den Anforderungen zurück. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. H5)
- Geringe Fachwechsel bei Studierenden
Die Daten des NEPS weisen auf eine hohe Stabilität der Studienentscheidung hin: Nur 15 % der befragten

Studierenden wechseln die Fachrichtung, und wenn sie einen Fachwechsel vornehmen, dann relativ früh nach Aufnahme des Studiums. An Universitäten ist die Wechselquote mit 20 % deutlich höher als an Fachhochschulen (8 %). In der Medizin kommt es kaum zu Wechseln und im Lehramt nur in wenigen Fällen. Die Wechsel erfolgen häufig von Fach- zu Lehramtsstudium sowie von den Natur- zu den Ingenieurwissenschaften. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. F4)

- Steigender Bildungsstand von Kindern im Vergleich zu ihren Eltern

Betrachtet man anhand der NEPS-Daten den Bildungsstand der Eltern und ihrer Kinder, so zeigt sich, dass Nachkommen im Alter von 30 Jahren einen höheren Abschluss erreicht haben als ihre Eltern: Sie verfügen häufiger über einen Hochschulabschluss, einen Fach- und Berufsakademie- oder Verwaltungshochschulabschluss. Der Großteil der 30-Jährigen (63 %) ist im direkten Vergleich mit ihren Eltern intergenerational bildungsmobil – sie erwerben entweder einen höheren oder aber einen niedrigeren Bildungsabschluss, wobei die Aufwärtsmobilität höher ist als die Abwärtsmobilität. (Quelle: Bildungsbericht 2020, Kap. I4).

Über den Nationalen Bildungsbericht

Der alle zwei Jahre erscheinende Bericht „Bildung in Deutschland“ als Gemeinschaftswerk verschiedener Einrichtungen aus der Bildungsforschung liefert eine umfassende Gesamtschau des deutschen Bildungswesens. Er wird alle zwei Jahre auf Basis von amtlichen Statistiken sowie sozialwissenschaftlichen Daten und Studien erstellt. Als systematische Bestandsaufnahme des gesamten Bildungswesens verfolgt er langfristige Entwicklungslinien und

macht auf neue Akzentuierungen aufmerksam. Hierzu werden indikatoren-gestützt die Strukturen und Leistungen verschiedener Bereiche entlang des Bildungs- und Lebensverlaufs vom Elementarbereich über Schule und berufliche Ausbildung bis zu Hochschule und Weiterbildung berichtet. Die Bildungsberichterstattung ist dabei als Bestandteil einer umfassenden „Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring“ zu verstehen, die darauf abzielt, durch kontinuierliche, datengestützte Beobachtung und Analyse Informationen für die Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und die Praxis aufzubereiten und bereitzustellen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördern die Erarbeitung des Berichts. In der Ausgabe 2020 führt der Bildungsbericht die in den vorherigen Berichten dargestellten Indikatoren zum deutschen Bildungswesen fort und nimmt zugleich neue Indikatoren auf. Der neueste Nationale Bildungsbericht mit dem Schwerpunktkapitel „Bildung in einer digitalisierten Welt“ wurde am 23.6.2020 vorgestellt. Bei seiner Erarbeitung haben unabhängige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus folgenden Einrichtungen mitgewirkt: DIPF | Leibniz-Zentrum für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Federführung), Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen (DIE), Deutsches Jugendinstitut (DJI), Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen (SOFI) sowie die Statistischen Ämter des Bundes (Destatis) und der Länder. Die Kultusministerkonferenz (KMK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördern die Erarbeitung des Berichts.

Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland 2020

Als das Deutsche Jugendinstitut im Jahr 2012 erstmals einen Kindermigrationsreport und ein Jahr später einen Jugendmigrationsreport veröffentlichte, stand dahinter der Gedanke, dass das Thema „Aufwachsen mit Migrationshintergrund“ für die deutsche Gesellschaft immer wichtiger, aber bislang in seiner Eigenständigkeit kaum wahrgenommen wird. Dass diese Thematik durch die ungewöhnlich hohe Zuwanderung in den Jahren 2015 und 2016 noch weitaus stärker an Bedeutung gewinnen würde, war damals noch nicht abzusehen. Auch wenn die Zuwanderungszahlen nach diesen beiden Ausnahmejahren wieder auf eine unauffällige Größenordnung gesunken sind, bleibt das Thema dennoch weit oben auf der gesellschaftlichen Agenda. Von allen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Deutschland hatte, bei deutlichen regionalen Unterschieden, im Jahr 2017 mehr als ein Drittel – 34 Prozent – einen Migrationshintergrund. In vielen westdeutschen Ländern liegt dieser Wert inzwischen bei über 40 Prozent und in manchen Großstädten bei über 50 Prozent. Mit anderen Worten: Heutzutage hat in vielen Landstrichen Deutschlands nahezu jedes zweite Kind eine Zuwanderungsgeschichte. Deshalb ist es mehr als notwendig, sich ausführlicher mit dieser Thematik zu befassen. Dabei muss klar sein, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in keiner Weise eine homogene Gruppe darstellen. Nur ein Teil von ihnen – gut ein Viertel – kam selbst nach Deutschland, knapp drei Viertel von ihnen sind hier geboren und in Familien aufgewachsen, die in den Jahrzehnten zuvor zugewandert sind. Und

dennoch gibt es immer wieder Hinweise darauf, dass das Aufwachsen jenseits des Herkunftslandes der Eltern mit besonderen Herausforderungen verbunden sein kann. Dies gilt in erster Linie für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die sich nach ihrer Ankunft häufig in äußerst prekären Lebensumständen befunden haben, die teilweise durch traumatisierende Erlebnisse im Herkunftsland sowie auf der Flucht noch verschärft worden sind. Dennoch zeichnen sich insbesondere für die Gruppe der Schutz- und Asylsuchenden der Jahre 2015/16 mit einer sog. „sicheren Bleibeperspektive“ Verbesserungen hinsichtlich des Spracherwerbs, der Integration in das Bildungswesen und der Erwerbstätigkeit ihrer Eltern ab. Gleichzeitig darf die Situation diejenigen jungen Menschen nicht aus dem Blick geraten, deren Eltern oder Großeltern nach Deutschland zugewandert sind. Auch wenn diese in der zweiten und vor allem dritten Generation deutlich bessere Bildungserfolge aufweisen, haben doch andere nach wie vor mit ungleichen Chancen im deutschen Bildungssystem zu kämpfen. Die unterschiedlichen Wege des Aufwachsens bleiben insbesondere für spezifische Zuwanderergruppen persistent und sind somit umso alarmierender. Differenziert zu betrachten ist schließlich auch die Gruppe der Zuwanderer im Rahmen der EU-Binnenmigration. Auch diesen Familien gelingt ein Ankommen in der deutschen Gesellschaft nicht immer problemlos: Sprachbarrieren und teilweise geringe Kenntnis des hiesigen Schul- und Ausbildungssystems stellen für sie Hürden dar. All das zeigt, dass Migration im Allgemeinen und die Lage der Kinder und Jugendlichen im Besonderen für Deutschland zu einem bedeutenden Thema geworden sind, das einer empirischen Vergewisserung bedarf und nicht in allgemeinen Migrationsdebatten verschwinden darf. Deshalb sind differenzierte Analysen, wie sie mit diesem

Kinder- und Jugendmigrationsreport vorgelegt werden, so wichtig...

Aufbau des Reports

Zu Beginn des Berichts gibt das konzeptionelle Kapitel 2 eine Einführung zu Kategorisierungen des Migrationshintergrundes und den historischen Dimensionen der Zuwanderung nach Deutschland. Die vier großen Zuwanderergruppen und ihre Besonderheiten werden anhand ihrer Entwicklung und Soziodemografie analysiert. Der Einfluss prägender familiärer Hintergrundfaktoren wie der sozioökonomischen Situation der Familie sowie der familiären Sprachpraxis wird in diesem Kapitel erläutert und bildet die Basis für die weiteren Analysen des Berichts. Die spezifischen Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund thematisiert Kapitel 3. Die familiäre Ausgangssituation, frühkindliche und außerschulische Förderung in den Familien und die darunterliegenden Erziehungsstile, Wertvorstellungen und Religiosität werden dargestellt. Zudem wird beleuchtet, welchen Einfluss die Familie und deren Wertvorstellung auf das Freizeitverhalten und den Freundeskreis der Kinder und Jugendlichen haben. Das deutsche Bildungssystem hat den Anspruch, allen Kindern – unabhängig von ihrer sozialen Herkunft – die gleichen Chancen zu gewähren. Ob dies bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund gelingt, wird in Kapitel 4 untersucht. Das Kapitel 4 zeigt den Stellenwert von frühkindlichen Bildungsangeboten für Kinder mit Migrationshintergrund und stellt einrichtungsbezogene Segregationstendenzen dar, die Folge einer wohnräumlichen Segregation sind. Die Grundschule bietet mit ihrer Konzeption als Gesamtschule allen Kindern, unabhängig ihrer sozialen Herkunft, denselben Einstieg in das Bildungssystem. Bereits

mit dem Übergang auf weiterführende Schulen findet eine starke Selektion nach Schultypus statt, die entlang der Trennlinie Migrationshintergrund verläuft. Diese Selektionsmechanismen ziehen sich auch durch das berufliche Ausbildungssystem sowie das Studium. Welchen Stellenwert das berufliche Ausbildungssystem für Jugendliche mit Migrationshintergrund und insbesondere für junge Asylsuchende hat, wird in diesem Kapitel dargestellt. Insgesamt gilt es zu hinterfragen, ob das deutsche Bildungssystem dem Anspruch einer die familiären Hintergrundfaktoren ausgleichenden Maßnahme genügen kann. Welche Gegebenheiten junge Menschen in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe vorfinden, wird in Kapitel 5 thematisiert. Die Kinder- und Jugendhilfe hat den Auftrag, sozial- und familienpolitische Unterstützungsangebote für Familien und Heranwachsende bereitzustellen, um soziale Ausgrenzung zu vermeiden und allen Heranwachsenden gleiche Chancen zu ermöglichen. Seiner Interventionsaufgabe kann der Staat durch die Inobhutnahme von Kindern und Jugendlichen nachkommen. Die Hilfen zur Erziehung bilden einen weiteren wichtigen Baustein der Kinder- und Jugendhilfe. In diesem Kapitel wird ferner thematisiert, welche Hilfearten hierbei insbesondere von Personen mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen werden und ob das niederschwellige Angebot auch Minderjährigen mit Migrationshintergrund eine gerechte gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Vor dem Hintergrund der gestiegenen Zuwanderungszahlen auch im Rahmen des Fluchtmigration fokussiert das letzte Kapitel die Lebenslagen von geflüchteten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Da die gestiegene Zuwanderung an unbegleiteten ausländischen Minderjährigen zu einem deutlichen Anstieg der vorläufigen Schutzmaßnahmen führte, werden Analysen zu Inobhutnahmen bei unbegleiteten

Minderjährigen und Schätzungen zu unbegleiteten Minderjährigen in den Hilfen zur Erziehung dargestellt. Anliegen des Gesamtberichts ist es, die Heterogenität, aber auch Gemeinsamkeiten der Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in den einzelnen Lebensbereichen darzustellen. Somit wird – sofern es die Datenlage zulässt – nach Geschlecht, Alter, Migrationsgeneration und familialer nationaler sowie sozialer Herkunft unterschieden. Es gilt zu analysieren, welche Effekte auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Migrationsgeneration und der

damit verbundenen Aufenthaltsdauer in Deutschland, der nationalen Herkunft oder auf migrationsunabhängige Faktoren wie der familiären sozialen Lage oder dem Bildungshintergrund der Eltern zurückzuführen sind. Insbesondere die genaue Analyse der Migrationsgenerationen bis in die dritte Generation gibt Aufschluss über längerfristige Integrationsverläufe und die spezifische Situation bestimmter Zuwanderergruppen in Deutschland.

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

NEUERSCHEINUNGEN

Bazileviča, Olga: Als das Ich Kind war. Literarische Repräsentationen von Kindheit als erinnerungskulturelles Medium historischer Reflexion in Lettland, Russland und Deutschland Würzburg (Königshausen&Neumann) 2020.

Texte, in denen sich erwachsene Erzähler ihrer Kindheit erinnern, widerspiegeln komplexe Vorgänge der Verknüpfung vom Privaten bzw. Individuellen und Gemeinsamen bzw. Historischen, aber auch von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Olga Bazileviča untersucht in ihrer innovativen Studie Romane aus Deutschland, Russland und Lettland, in denen aus der post-sozialistischen Perspektive einer Kindheit im Sozialismus gedacht wird. Dabei werden die Romane als erinnerungskulturelle Medien betrachtet: Es wird ein Überblick über die jeweiligen aktuellen offiziellen Erinnerungskulturen geboten, in deren Kontext die narratologischen Textanalysen dann eingebettet werden. Statt sich nur auf die Inhalte zu konzentrieren und Texte als fixe Einheiten zu kategorisieren, untersucht Olga Bazileviča - ein besonderes Augenmerk dem *Wie* der Texte widmend - vielmehr das Verhältnis, in dem sie zu einem bestimmten Zeitpunkt zu den offiziellen Erinnerungskulturen stehen und entwirft somit einen Rahmen, der dem sich stets verändernden Charakter dieser entspricht.

Durch die Aufnahme der Werke aus lettischer Gegenwartsliteratur ermöglicht die Studie außerdem Einblicke in einen in der deutschsprachigen Literaturwissenschaft bisher kaum beachteten Bereich.

Heßler, Martina/ Liggieri, Kevin (Hrsg.): Technikanthropologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium, Baden-Baden (Nomos) 2020.

Das Handbuch bietet einen Überblick über Ansätze, Methoden und Themenfelder einer historischen Technikanthropologie. Dies umfasst sowohl Grundbegriffe, die Vielfalt technisierter Menschenbilder, technisierte Praktiken sowie die Technisierung von Sinnen und Kompetenzen. Vorgestellt werden zudem wichtige Vertreter einer Technikanthropologie seit der Frühen Neuzeit.

Mit einer interdisziplinären Herangehensweise arbeitet das Handbuch verschiedene Problematisierungen von Menschen und Maschinen, die gerade heute virulent sind, historisch und systematisch auf. Dabei steht die klassische anthropologische Frage nach dem „Menschen“ in den jeweiligen Ausprägungen und Wandlungen mit Blick auf Technik im Zentrum. Diese Betrachtung geht nicht von einem einzigartigen, unveränderlichen Wesen des Menschen aus, sondern untersucht die historischen Veränderungen des Menschen durch und mit Technik. Gerade im Zeichen neuer Technologien wie der Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz-Forschung steht das Mensch-Maschinen-Verhältnis erneut auf der Agenda. Das Humanum scheint zur Disposition zu stehen.

Heßler, Martina (Hrsg.): Technikemotionen, Paderborn (Schöningh) 2020.

Die Liebe zum Automobil, die Atomeuphorie, Angst vor Maschinen, Wut und Frustrationen im Umgang mit dem Computer:

Technik löste im 19. und 20. Jahrhundert vielfältige und teils heftige Emotionen aus. Technikemotionen beeinflussten die Technikentwicklung, ihre Akzeptanz und ihre Nutzungen. Das Verhältnis von Technik und Emotionen ist allerdings weitaus vielschichtiger und komplexer. Denn Technik vermittelte und veränderte auch Emotionen, etwa wenn Liebe zur Cyberliebe wird oder Einsamkeit in Zeiten des Digitalen anders wahrgenommen wird. Der Band untersucht diese vielfältigen Ko-Konstruktionen von Technik und Emotionen mit Blick auf verschiedene Emotionen wie Begeisterung, Liebe, Angst, Staunen oder Frustration und im Kontext verschiedener Technologien seit dem 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Der Band leistet damit sowohl einen Beitrag zur Emotions- als auch zur Technikgeschichte, die sich beide bislang kaum mit Technikemotionen auseinandersetzen.

Neuhaus, Stefan/ Weber, Petra (Hrsg.): *Anfangen und Aufhören: Kulturwissenschaftliche Zugänge zum Ersten und Letzten*, München (Fink) 2020.

Niemand kann sagen, was vor dem Anfang des Lebens war und was nach dessen Ende kommt - oder ob es überhaupt Anfang und Ende gibt, die unabhängig sind von kulturellen Mustern. Das Weltbild der Moderne baut allerdings auf solchen Unterscheidungen auf. Der vorliegende Band versammelt Texte aus verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen, die unterschiedliche Perspektiven auf Anfang und Ende entwickeln und an ausgewählten Beispielen, chronologisch und thematisch ein weites Feld abdecken - von der Antike bis zur Postmoderne, von historischen Quellen bis zum Film, von der Philosophie

bis zur Medienwissenschaft, von William Shakespeare bis Michael Ende, von ersten Sätzen in der Literatur bis zu Schlüssen in der Musik. Das ist sicher nicht das Ende der Beschäftigung mit dem Thema, aber immerhin ein Anfang!

Rothgangel, Martin / Abraham, Ulf / Bayrhuber, Horst/ Frederking, Volker/ Jank, Werner/ Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich*, Münster (Waxmann) 2020.

Für die Entwicklung einer fachdidaktischen Grundagentheorie werden in diesem Band 17 verschiedene Fachdidaktiken - von der Biologie- bis zur Wirtschaftsdidaktik - in den Vergleich gesetzt. Dabei beruht die Besonderheit dieses zweiten Bandes zur >Allgemeinen Fachdidaktik< auf der Tatsache, dass sich die Autoren auf sechs Impulse verständigten, die sie aus der Perspektive ihrer jeweiligen Fachdidaktik beantworten. Die Schwerpunkte liegen neben geschichtlichen Perspektiven beim fachlichen und überfachlichen Lernen sowie den entsprechenden fachdidaktischen Forschungsperspektiven. Die Darstellungen werden anhand der Analyseverfahren der Grounded Theory miteinander verglichen, wobei sich bemerkenswerte Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fächern zu erkennen geben.

Somit bietet der Band einen aktuellen Überblick über die Forschung der einzelnen Fachdidaktiken, der auch für Vertreter der Allgemeinen Didaktik verwendet werden kann, um Verallgemeinerungen aus dem fachspezifisch Besonderen

vornehmen zu können. Der Band schließt mit Überlegungen zur Weiterentwicklung der Allgemeinen Fachdidaktik.

Steffens, Ulrich/ Pasch, Peter
(Hrsg.): *Lehrerprofessionalität
und Schulqualität*, Münster
(Waxmann) 2019.

Lehrerinnen und Lehrer spielen für das Lernen von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle und haben einen nachhaltigen Einfluss auf deren Lernentwicklung.

Insofern gilt es, den >Faktor Lehrkraft< für qualitativvolles Unterrichten in das Zentrum der Betrachtungen zu rücken. In Band 3 zur Unterrichtsqualität wurde bereits der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen guten Unterricht gestalten können. In diesem Band liegt der Fokus auf der Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer lernen und wie sie ihre Professionalität kontinuierlich (weiter-)entwickeln können. Dabei werden sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen und sozialen Kontexte als auch die Unterstützungsmöglichkeiten für eine professionelle Berufsausübung von Lehrkräften in den Blick genommen.

