

Klafki, Wolfgang

Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule. Weinheim: Beltz 1998. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 612-617



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Klafki, Wolfgang: Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule. Weinheim: Beltz 1998. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 4, S. 612-617 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117226

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

Thema: Historiographie der Pädagogik

- 461 JÜRGEN OELKERS
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

Weitere Beiträge

- 531 VOLKER KRAFT
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/
HUBERT WUDTKE
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

Diskussion

- 591 URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY
Veirat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur

Besprechungen

- 609 HEINZ-ELMAR TENORTH
Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933
- 612 WOLFGANG KLAFKI
Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule
- 617 RALF KOERRENZ
Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern
- 620 MAX MANGOLD
Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft
- 623 PHILIPP GONON
Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten

Dokumentation

- 627 Pädagogische Neuerscheinungen

Eifers plaziertes Porträt der Waldorfschulen (vor allem im Vergleich mit dem späteren separaten Artikel von N. SCHWARTE über „Anthroposophie“, dem die notwendige theoretische Distanz zum Gegenstand fehlt und der zudem den Kontext des okkulten und esoterischen Denkens nach 1900 leider weitgehend ausblendet, in den man die Anthroposophie kritisch plazieren müßte, um ihr nicht zu erliegen).

Im Kontext des gesamten Handbuchangebots klärt dieser Block über „Erziehung und Bildung“, eher nebenher, auch eine Kontroverse, die in der bildungshistorischen Forschung z. Zt. immer noch über Reformpädagogik schwelt. Eingebettet in die seit 1885/90 entstehenden sozialen Reformbewegungen des Deutschen Kaiserreichs, läßt sich an der reformpädagogischen Bewegung vielleicht noch die Kontinuität einiger Motive seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert erkennen, aber doch die tiefgreifende Zäsur nicht länger leugnen oder übersehen, in die hier auch die Reformintention der Pädagogik gestellt ist. Sowohl gesellschaftsgeschichtlich wie ideologisch, schon angesichts des manifesten Nationalismus, Antisemitismus und Antisozialismus, nicht nur in der spezifischen Tönung des Gemeinschaftsgedankens oder des sozialdarwinistisch gefärbten Natur- und Entwicklungsbegriffs, ist der Wandel gegenüber der pädagogischen Reformbewegung um 1800 unverkennbar. Kontinuitätsbehauptungen haben es deshalb künftig schwer. Gleichzeitig wird ein Mangel des Handbuchs noch einmal sichtbar, den man gerade als Bildungshistoriker schmerzlich notiert, nämlich das Ausblenden der vergleichenden Perspektive. Vor allem gegenüber den pädagogischen Reformbewegungen der USA und Westeuropas wären der spezifische politische Anspruch der deutschen Reformpädagogik und die Funktion von Wissenschaften im Kontext der sozialen Bewegungen einen intensiven Blick wert.

Das wäre nicht allein von historiographischer Bedeutung. Die Herausgeber und einige der Autoren betonen schon jetzt nicht allein die Vergleichbarkeit der Situation am Ende des 19. Jahrhunderts mit der gegenwärtigen (Krisen-)Lage, sie heben auch die Aktualität und andauernde Bedeutung der um 1900 entstandenen sozialen Bewegungen wie ihrer Themen, Programme und Diagnosen für die Gegenwart hervor. Das ist eine naheliegende These, aber man sollte durchaus etwas skeptisch fragen, ob die Probleme heute tatsächlich die gleichen sind wie um 1900 und ob die neuen sozialen Bewegungen wirklich noch das sind, was sie historisch vielleicht waren: Verkörperung von „Utopie und Alterität“ und „Stachel im Fleisch ihrer Zeit“.

Prof. Dr. HEINZ-ELMAR TENORTH
Humboldt-Universität, Inst. f. Allgemeine Pädagogik, 10099 Berlin

Karin Kleinespel: *Schulpädagogik als Experiment.* Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule. Weinheim: Beltz 1998. 260 S. DM 58,-.

KARIN KLEINESPEL legt mit diesem Buch, der überarbeiteten Fassung ihrer Bielefelder Habilitationsschrift (1996), eine hinsichtlich des Themas und der Durchführung originelle Untersuchung vor. Die Arbeit befaßt sich mit drei Versuchs- bzw. Reformschulen, die in der deutschen Schulreformdiskussion eine wesentliche Rolle gespielt haben und zum Teil immer noch spielen: die „Jenaplan-Schule“ PETER PETERSENS, die er im Zeitraum zwischen 1923 und 1927 an der Universität Jena entwickelte und die bis 1950 existierte, die von JOHN DEWEY an der Universität Chicago gegründete „Laboratory School“, die nur acht Jahre, von 1896 bis 1904, bestand, und schließlich die von HARTMUT VON

HENTIG gründete, 1974 als Versuchsschule des Landes NRW eröffnete „Laborschule“ an der Universität Bielefeld, deren Wissenschaftliche Leitung bis zu VON HENTIGS Emeritierung 1987 in seiner Hand lag.

Die drei Versuchsschulen basierten – teils explizit, teils implizit – auf der Grundannahme eines Wechselwirkungszusammenhangs zwischen (mindestens) vier Gestaltungsdimensionen: (1) Versuchsschulen, an denen Möglichkeiten, Bedingungen, Strategien und Schwierigkeiten einer pädagogisch begründeten Reform der Schulen des jeweiligen Landes erprobt und erforscht werden sollen, müssen als *sich entwickelnde* Schulen angelegt werden, denn sie sollen Exempel für Schulentwicklungsprozesse erarbeiten, die von anderen Schulen variabel und situationsgemäß auf deren jeweilige Bedingungen übersetzt werden können. Solchen Versuchsschulen muß daher ein großes Maß an (relativer) *Autonomie*, d.h. hier: an Selbstentscheidungs- und Selbstverantwortungsmöglichkeiten zuerkannt werden. (2) Versuchsschulen sollen die Neu- und Umgestaltung von Schule als umfassendem Zusammenhang von Unterricht und außerunterrichtlichem „Schulleben“ zum Gegenstand ihrer pädagogischen Arbeit machen, Schule also als *mehrdimensionalen Erfahrungsraum* von Kindern, Jugendlichen und pädagogisch verantwortlich handelnden Erwachsenen gestalten. (3) Versuchsschulen müssen daher als Orte konzipiert werden, an denen *Lehrerbildung bzw. -fortbildung* als permanente, kooperativ zu bewältigende Aufgabe des jeweiligen Kollegiums praktiziert wird. (4) Die Entwicklung von Versuchsschulen muß überdies mit zielentsprechender, entwicklungsorientierter *Versuchsschulforschung* – als *Selbstevaluation* eines Kollegiums, ggf. in Kooperation mit Forscherinnen und Forschern, die nicht praktizierende Pädagogen sind, und als *Fremdevaluation* – verbunden werden. Auch für

letztere muß gelten, daß sie den Zielen und Fragestellungen der betreffenden Versuchsschule adäquat ist, solche Ziele und Fragestellungen also nicht, sei es auch unbeabsichtigt, unterläuft. – Diese Dimensionierung des Problemfeldes macht deutlich: Die Schulkonzepte PETERSENS, DEWEYS und VON HENTIGS können als Vorläufer der jüngeren, in der Bundesrepublik seit einigen Jahren geführten und inzwischen erfreulich intensiven Diskussion über „Schulreform als pädagogische Schulentwicklung“ betrachtet werden.

In den Kapiteln 2, 4 und 6 analysiert die Autorin jeweils die Entwicklung, die Begründungsargumente, den Zusammenhang der Entscheidungskriterien und den Grad, in dem, soweit die Quellen hinreichende Informationen enthalten, die Leitvorstellungen der drei genannten Konzeptionen in der Praxis der drei Schulen verwirklicht worden sind. Die *problemgeschichtliche* Intention der ganzen Untersuchung kommt am deutlichsten in den „Übergangskapiteln“ 3 und 5 zum Ausdruck (s.u.). Die genannten Kapitel enden jeweils mit relativ ausführlichen Abschnitten über die in die Schulprojekte integrierten Ansätze zur *Schulforschung*. Das besondere Interesse der Autorin an diesem Aspekt kommt darin zum Ausdruck, daß sie diese Abschnitte mit präzisen Resümées abschließt, in denen der weiterführende Beitrag der einzelnen Projekte zur keineswegs abgeschlossenen Entwicklung einer handlungsorientierten Schulforschung im Zusammenhang von Schulversuchsarbeit festgehalten wird. Die in den drei Versuchsschulen verwendeten Forschungsansätze werden jeweils anhand charakteristischer Untersuchungen vorgestellt und methodologisch-kritisch beurteilt.

Bei der Darstellung der Charakteristika des Jenaplan (2. und 3. Kapitel) in seiner Bedeutung für die Schulreform-Entwicklung bestätigt die Autorin einerseits die scharfe Kritik WOLFGANG KEIMS, DIETRICH

BENNERS und weiterer Autoren an den national-konservativen, vermeintlich „unpolitischen“, anti-aufklärerischen und „vomodernen“ gesellschaftstheoretischen Vorstellungen PETERSENS über die Wiederherstellung der „Volksgemeinschaft“ durch Regeneration familiärer oder quasi-familiärer, kleingruppengemäßer Erziehungs- und Gesellungsformen: Vorstellungen, die PETERSEN u.a. dazu veranlaßten, besonders nach 1933 Übereinstimmungen zwischen seiner Pädagogik und der nationalistischen, aggressiven und explizit anti-humanistischen Volksgemeinschaftsideologie des Nationalsozialismus zu behaupten. Andererseits folgt die Autorin mit guten Gründen nicht der pauschalen Übertragung der Kritik auf *alle* Elemente der Pädagogik PETERSENS. So kann sie etwa die (wenngleich begrenzte) Bedeutung der in PETERSENS Jenaplan-Schule realisierten „zehnjährigen Volksschule“, schulstrukturell gesehen, als Vorläuferin der Idee der Integrierten Gesamtschule anerkennen und das Strukturierungsprinzip jahrgangsübergreifender Stammgruppen, die Einbettung des Unterrichts in ein umfassenderes „Schulleben“ oder die Bedeutung unterschiedlicher „pädagogischer Situationen“ bzw. „Bildungsgrundformen“ (Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier) als spezifischer Handlungs- und Lernfelder einer ganzheitlichen Bildungskonzeption, aber auch die Betonung des Gruppenunterrichts positiv würdigen. Denn diese Elemente des Jenaplans sind nicht an jene spezifische Auslegung und die inhaltliche Ausgestaltung gebunden, die sie bei PETERSEN und in den frühen Jenaplan-Schulen erfuhren.

Der umfangreichste Abschnitt des 2. Kapitels gilt der „Pädagogischen Tatsachenforschung“. Die systematische Bedeutung von PETERSENS Intentionen für die weitere Entwicklung von Schulver-suchs-Forschung faßt die Autorin in ihrem Resümee in sechs Thesen zusammen: Pädagogische Tatsachenforschung ist im Sinne

der Zielsetzung PETERSENS „Forschung im Handlungsvollzug“; sie ist an der Prozeßhaftigkeit der Entwicklung von Einzelschulen ausgerichtet und zielt auf die direkte Verknüpfung von empirisch gewonnener Erkenntnis und praktisch-erzieherischem Handeln; sie hat, als an die Zielsetzungen des Schulkonzepts gebundene „reflexion engagé“, „experimentelles“ Handeln zum Gegenstand, richtet sich auf „ganzheitliches Lernen“ und dient sowohl der Selbstreflexion der Praktiker wie der Legitimation bzw. der Rechenschaftsablegung; schließlich soll sie ein empirisches Fundament für die Erziehungswissenschaft im Sinne PETERSENS bilden. Hingegen sind die Methoden der Jenaer Schulforschung und, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Ergebnisse bescheiden oder unzulänglich geblieben, und die Lehrkräfte wurden nicht oder kaum in die Entwicklung und die Handhabung der Verfahren einbezogen. Allerdings muß man bedenken, daß PETER PETERSEN und seine Frau ELSE MÜLLER-PETERSEN und ihre Mitarbeiter ihre Bemühungen um „Pädagogische Tatsachenforschung“ fast ohne Vorbilder in Angriff nehmen mußten.

Im „Übergangskapitel“ 3 (PETER PETERSEN und JOHN DEWEY) stellt die Autorin die groteske Fehlinterpretation des DEWEYSCHEN Demokratie-Begriffs (als vermeintlich bedeutungsgleich mit dem der „Volksgemeinschaft“) durch PETERSEN heraus, überdies den Tatbestand, daß PETERSEN in seinen Bestimmungen des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft weit hinter dem Erkenntnisniveau zurückbleibt, das DEWEY bereits erreicht hatte. Der amerikanische „Pragmatist“ hatte nämlich wichtige Strukturmerkmale der neuzeitlichen Gesellschaft, so z.B. die für die modernen Massengesellschaften charakteristische „Polarisierung“ von Sozial- und Intim- bzw. Privatsphäre (S. 99) und ihre fundamentale Bedeutung *auch und gerade* für die Bestimmung von zeitgemä-

ßen Erziehungsaufgaben und -formen, bereits erkannt. Insofern ist DEWEY der mit Abstand „modernere“ Erziehungsdenker und Schulreformer.

Die Darstellung von DEWEYS Versuchsschulidee und -praxis führt von seiner Kritik an der „alten Schule“, insbesondere an deren mangelndem Bezug zur realen Gesellschaft und ihrer Entwicklung, zunächst zu den Grundlinien der Demokratietheorie des Amerikaners, die durch seinen Optimismus hinsichtlich des wissenschaftlich-technischen und des moralischen Fortschritts geprägt war, eines Fortschritts, der nach DEWEY nicht nur in der amerikanischen Gesellschaft zum Abbau von sozialer Ungleichheit durch Vergrößerung des gesellschaftlichen Wohlstands, zur Anerkennung der prinzipiellen Gleichberechtigung aller Menschen, zur zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Solidarität, zur wachsenden Kommunikations- und Lernfähigkeit aller Gesellschaftsmitglieder und damit zu einem unabschließbaren Demokratisierungsprozeß führen werde. In diesem „nach vorn hin“ grundsätzlich offenen Prozeß schrieb DEWEY der Erziehung und nicht zuletzt der Schule eine zentrale Bedeutung zu, sofern sie – an jenen „idealen“ Bestimmungen eines demokratischen Gemeinwesens orientiert – als „embryonic society“ gestaltet werde und Lernprozesse als mehrdimensionale Erfahrungs- und Reflexionsprozesse ermögliche. In diesem Sinne war die Schule als ein erfahrungsoffenes pädagogisches Experiment konzipiert.

Die Autorin analysiert dann (im 4. Kap.) DEWEYS wissenschaftstheoretische Überlegungen hinsichtlich der methodologischen Charakteristika einer solchen „lernenden Schulforschung“, wie DEWEY sie im Zusammenwirken mit der Versuchsschulpraxis der Laboratory School in systematisch angelegten Experimenten entwickeln wollte. Diese Analyse zeigt nun aber – und das scheint mir der entscheidende *neue* Beitrag zur DEWEY-Re-

zeption zu sein –, daß DEWEY über die Begründung genereller Prinzipien und wenige, auf sehr allgemeiner Ebene verbleibende Vorschläge für konkrete Forschungsmethoden (etwa Fallstudien und die Auswertung von „Quellen“, wie Berichten, Darstellungen und Protokollen der Lehrerinnen und Lehrer) kaum hinausgekommen ist. In dieser Zeit der Versuchsschularbeit sind nur wenige Berichte narrativer Art, und zwar ohne methodisch-kategoriale Strukturierung, veröffentlicht worden, und der große, in seiner Art verdienstvolle, weil verstreute Materialien und Erinnerungen zusammenfassende Bericht zweier einstiger Lehrerinnen der Schule erschien erst drei Jahrzehnte nach Beendigung des Versuchs und erreicht hinsichtlich der methodischen Verarbeitung von Erfahrungen kaum höheres Niveau als die frühen Berichte.

Im nächsten „Übergangskapitel“ 5 (JOHN DEWEY und HARTMUT VON HENTIG) hebt die Autorin hervor, daß VON HENTIG vor allem hinsichtlich des Zusammenhangs von Erfahrung und Lernen und hinsichtlich der Orientierung am Demokratisierungsprinzip an DEWEY anknüpft. In dessen teilt VON HENTIG, der auch als Pädagoge die Erfahrungen der beiden Weltkriege, des Faschismus und eines diktatorisch entarteten Sozialismus, darüber hinaus der ungewollten Nebenfolgen einer nicht-reflektierten wissenschaftlich-technisch-industriellen Entwicklung verarbeitet hat, nicht den letztlich ungebrochenen Fortschrittsoptimismus, der bei DEWEY sowohl mit seinem Erfahrungswie seinem Demokratiebegriff verknüpft ist.

Thema des 6. Kapitels ist die Bielefelder Laborschule. Die Autorin stellt zunächst den Zusammenhang folgender Kernelemente dieser Versuchsschule dar: ihre pädagogisch-philosophische und zugleich politische Begründung; den überdurchschnittlich großen pädagogischen Gestaltungsbzw. Entwicklungsspielraum, über

den diese Schule verfügt („relative Autonomie“); die weitgehend kommunikativ vollzogenen Selbstreflexionen der Lehrerinnen und Lehrer und der nicht-lehrenden Schulforscherinnen und -forscher, als Form der Selbstkontrolle, der Rechenschaftsablegung, der Arbeit an der Weiterentwicklung des Schulkonzepts und an der pädagogischen Professionalisierung des Kollegiums einen Qualifizierungsvorgang, der eng mit einem vierten Charakteristikum dieser Versuchsschule verbunden ist, nämlich der in ihren Entwicklungsprozeß weitgehend integrierten Schulforschung. Der Zusammenhang dieser vier konstitutiven Elemente des Laborschulkonzepts ist bisher nirgends auf einer ähnlich umfassenden Textbasis dargestellt und schlüssig interpretiert worden.

Der Autorin ist es gelungen, die Entwicklung und den gegenwärtig erreichten Stand der Laborschulforschung unter organisatorischen und methodologischen Gesichtspunkten klar strukturiert darzustellen, zu interpretieren und durch instruktive Überblicke und prägnante Beispiele zu belegen. Sie weist u.a. die *erhebliche* inhaltliche Variationsbreite der Projekte im Forschungszusammenhang der Laborschule nach, ein für eine einzige Schule imponierendes Spektrum! Sie zeigt ferner (S. 267ff.), wie der Ertrag solcher Studien in zwei gegenwärtig in der Schulreformdiskussion laufende Diskurse eingebracht werden kann: zum einen in den schulinternen und schulübergreifenden „*schul- und sozialisationstheoretischen Diskurs*“ über die Gestaltung zukunftsöffener, kind- und jugendgemäßer demokratischer Schulen, zum anderen in den „*innovationstheoretischen*“ *Diskurs*, in dem es um Bedingungen und Möglichkeiten der Selbsterforschung von Schulen und um ihre öffentliche Rechenschaftsablegung geht.

Vergleicht man den bislang erreichten Stand der laborschulspezifischen, aber im Prinzip auch auf analoge, reformwillige

Schulen übersetzbaren Forschung mit den auf der Ebene konkreter Untersuchungen sehr bescheidenen Ansätzen in DEWEYS Laboratory School und mit den verdienstvollen, aber methodisch noch wenig ausgereiften Ansätzen der „pädagogischen Tatsachenforschung“ in der Jenaplan-Schule, so ist der in der Laborschulforschung erreichte Fortschritt unübersehbar.

Nicht zuletzt wird erkennbar, daß die Veränderungen, die sich nach der Emeritierung von HENTIGS (1987) auf Forderungen der Landesregierung hin nach heftigen Kontroversen ergaben – die Zuordnung der Laborschule zum Aufsichtsbeereich des Kultusministeriums, die Neustrukturierung des Verhältnisses zwischen der Pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld und der Schule sowie die Einrichtung eines Wissenschaftlichen Beirats –, sich keineswegs zuungunsten der innovativen Möglichkeiten der Laborschule und der praxisbezogenen Forschung ausgewirkt, sondern (qualitativ und quantitativ) zu einer deutlichen Weiterentwicklung und Steigerung geführt haben, und zwar trotz einiger Einschränkungen hinsichtlich der personellen Ausstattung im Zuge der generellen Etatkürzungen (auch) im Schul- und Hochschulbereich des Landes NRW. – Das Beispiel „Laborschule“ zeigt m.E.: Wir brauchen in jedem Bundesland wenigstens eine, möglichst mehrere Universitäten, an denen den Pädagogischen Fakultäten/Fachbereichen in ähnlicher Weise wie in Bielefeld Versuchsschulen mit Kooperationsauftrag zugeordnet werden.

Im abschließenden 7. Kapitel geht es der Autorin darum, den Stellenwert ihrer Untersuchungsergebnisse auf der Ebene genereller innovations- und wissenschaftstheoretischer Überlegungen zu bestimmen. Sie zeichnet zunächst IMMANUEL KANTS knappe Überlegungen zur Notwendigkeit und zum Sinn pädagogischer Experimente nach, Argumente, die der Königsberger Philosoph als entschiedener Befür-

wörter der spätaufklärerischen Philanthropine vorlegte. Er verstand diese Einrichtungen als prinzipiengeleitete, an der Idee eines ‚zukünftig möglichen besseren Zustandes des menschlichen Geschlechts‘ orientierte pädagogische Versuchsschulen. Zum anderen bezieht sich die Autorin auf BENNERS Theorie des „pädagogischen Experiments“. Deren Kern ist der handlungstheoretisch verstandene Strukturzusammenhang zwischen pädagogisch-theoretischer Reflexion (die KANTS Wertprinzipien einschließt und weiterdenkt), empirischer Forschung und pädagogischer Praxis – einer Praxis, der in diesem Zusammenhang der Primat im Sinne der situationsgebundenen pädagogischen Verantwortlichkeit des handelnden Pädagogen bzw. der Pädagogin zugesprochen wird; dabei werden Praktiker als entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig verstanden. Die ihrer Praxis immer schon innewohnenden „theoretischen“ Implikate sollen aufgeklärt und anhand der pädagogischen Erfahrung und ihrer empirischen Objektivierung mit ihnen zusammen geprüft und weiterentwickelt werden. (In terminologischer Hinsicht merke ich hier an: Den Begriff „pädagogisches Experiment“ halte ich für ungeeignet, um den gemeinten Sachverhalt zu bezeichnen, weil er – gewiß entgegen der Absicht BENNERS und K. KLEIN-ESPELS – vorschnelle Analogien zu naturwissenschaftlichen bzw. technologischen Experimenten auslösen könnte. Eine Formulierung wie „methodisch kontrollierter pädagogischer Versuch“ wäre m.E. treffender.)

Im zweiten Teil des 7. Kapitels faßt die Autorin die Hauptergebnisse der vergleichenden Analysen weiterführend zusammen. Unter dem Aspekt der von BENNER herausgearbeiteten konstitutiven Bedingungen „pädagogischer Experimente“ fragt sie danach, ob bzw. in welchem Grade in den Projekten der von ihren Begründern programmatisch betonte Zusammenhang folgender vier Momente einge-

löst worden ist: (1) der jeweiligen *schul- und gesellschaftstheoretischen Begründung des Reformkonzepts*, (2) der *praktischen Reformarbeit* der Lehrerinnen und Lehrer, die, als die entscheidenden Akteure, ein hohes Maß an pädagogischer Gestaltungsfreiheit erhielten bzw. erhalten, (3) der im reformerischen Handlungsvollzug ermöglichten und für ihn erforderlichen *Kompetenzentwicklung der Praktikerrinnen und Praktiker* (sowie der ggf. zugeordneten Forscher) und (4) der *„Qualität der auf den praktisch-innovatorischen Entwicklungsprozeß bezogenen Forschung* als Schulentwicklungsforschung. Die Autorin formuliert Kriterien, die, jeweils in variabler Konkretisierung, erfüllt werden müssen, wenn Versuchsschulen nicht nur ihren eigenen Ansprüchen gerecht werden wollen, sondern auch als anregende Modelle für die Reform anderer Schulen bzw. einer entwicklungs offenen Reform des gesamten Schulwesens eines Landes gelten sollen. Damit leistet die Autorin über den *problemgeschichtlichen* Erkenntnisfortschritt hinaus, den ihr Buch dokumentiert, auch einen wesentlichen Beitrag zu einer *systematischen Theorie „basisorientierter Schulentwicklung“*, zum einen bezogen auf Versuchsschulen, darüber hinaus aber auch auf die Reform „normaler“ Schulen, die ihre Entwicklung eigenverantwortlich, planvoll und kontrolliert in Angriff nehmen wollen.

Prof. Dr. WOLFGANG KLAFFKI
Erfurter Str. 1, 35039 Marburg

Bettina Lindmeier: *Die Pädagogik des Rauhen Hauses*. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei Johann Hinrich Wichern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1998. 467 S., DM 45,-.

Wenn von JOHANN HINRICH WICHERN im Kontext von Pädagogik die Rede ist, so werden Werk und Person in der Regel zu-