

Tenorth, Heinz-Elmar

Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte. Eine Sammelbesprechung

Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 5, S. 707-721



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte. Eine Sammelbesprechung - In: Zeitschrift für Pädagogik 54 (2008) 5, S. 707-721 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-43735 - DOI: 10.25656/01:4373

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-43735>

<https://doi.org/10.25656/01:4373>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Pädagogische Organisationsforschung

Michael Göhlich/Rudolf Tippelt

Einleitung in den Thementeil 633

Nick Boreham/Jenny Reeves

Diagnosing and Supporting a Culture of Organizational Learning in
Scottish Schools 637

Detlef Behrmann

Organisationsentwicklung durch Qualitätsmanagement. Ergebnisse von
Fallstudien in Weiterbildungseinrichtungen 650

Aiga von Hippel/Sandra Fuchs/Rudolf Tippelt

Weiterbildungsorganisationen und Nachfrageorientierung –
neo-institutionalistische Perspektiven 663

Michael Göhlich/Ines Sausele

Lernbezogene Organisation. Das Mitarbeitergespräch als Link zwischen
Personal- und Organisationsentwicklung 679

Kay E. Ehlers/Stephan Wolff

Grenzen interorganisationalen Lernens. Beobachtungen aus der Entwicklungs-
zusammenarbeit 691

Allgemeiner Teil

Heinz-Elmar Tenorth

Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte.
Eine Sammelbesprechung 707

<i>Boris Schmidt</i>	
„Ich war vor allem auf mich alleine gestellt.“ Die Einstiegsphase junger Nachwuchswissenschaftler/innen in den „Arbeitsplatz Hochschule“	722
<i>Patrick Bühler</i>	
Negativität und Pädagogik	740
<i>Besprechungen</i>	
<i>Klaus Zierer</i>	
Ernst Rösner: Hauptschule am Ende – Ein Nachruf	
Albert Scherr/Marcus Emmerich: „ Innere Schulreform “ in der Hauptschule	757
<i>Jana Swiderski</i>	
Jutta Mägdefrau: Bedürfnisse und Pädagogik	761
<i>Sönke Ahrens</i>	
Roland Reichenbach: Philosophie der Bildung und Erziehung	762
<i>Jörg Zirfas</i>	
Ulrike Grittner: Gegen diese Ecksonne habe ich immer gekämpft	765
<i>Christian Niemeyer</i>	
Bernd Dollinger: Die Pädagogik der sozialen Frage	767
<i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	770

Heinz-Elmar Tenorth

Wissenschaft autobiographisch: Öffentlichkeit, Reform, Kulturkritik, Konflikte

Eine Sammelbesprechung

Hans Albert: *In Kontroversen verstrickt.* Vom Kulturpessimismus zum kritischen Rationalismus. Münster: Lit 2007. 250 S., EUR 19,90.

Hartmut von Hentig: *Mein Leben – bedacht und bejaht.* Schule, Polis, Gartenhaus. München: Carl Hanser Verlag 2007. 665 S., EUR 25,90.

Wolfgang Klafki/Karl-Heinz Braun: *Wege pädagogischen Denkens.* Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München/Basel: Reinhardt 2007. 215 S., EUR 24,90.

Margarete Mitscherlich: *Eine unbeugsame Frau.* Margarete Mitscherlich im Gespräch mit Kathrin Tsainis und Monika Held. München: Diana-Verlag 2007. 254 S., EUR 19,95.

Martin Dehli: *Leben als Konflikt.* Zur Biographie Alexander Mitscherlichs. Göttingen: Wallstein Verlag 2007. 320 S., EUR 29,90.

Bernd Wunder: *Im Kampf gegen die autoritäre Schule – der Reformpädagoge Ludwig Wunder (1878-1949).* Ein Vertreter der Landerziehungsheimbewegung zwischen H. Lietz, G. Kerschensteiner und L. Nelson. Hamburg: Verlag Dr. Kovačs, 2008. 225 S., 68,00.

I.

Im Bildungsbereich und in der Erziehungswissenschaft erleben wir gegenwärtig einen signifikanten Generationenwechsel, und zwar in mehrfacher Hinsicht. 2008 gilt als Jahr, in dem wir auf „1968“ als Mythos und Ereignis zurückschauen, und kein Rückblick auf dieses Schibboleth der westdeutschen Nachkriegsgeschichte kommt aus ohne den Verweis auf die Rolle von Bildung und Erziehung. Deren Indikatorqualität für die kulturevolutionären Formen des Wandels von Studentenprotest bis Kinderladenrevolution und für ein Feld, in dem sich die Nachhaltigkeit von „1968“ am ehesten zeigen lässt, ist unbestritten (selbst bei Bohrer 2008). Am Rande stellt man dann fest, dass Pädagogen und die Erziehungswissenschaft selbst am wenigsten diesen Mythos umfassend untersuchen¹; nicht einmal ein mehr als cursorischer Rückblick auf „Dahmer/Klafki 1968“ und

1 Meike Baader (2007) hat auf das Desiderat aufmerksam gemacht, in Frankfurt hat es offenbar auch eine Erinnerungstagung gegeben, auf dem DGfE-Kongress 2008 in Dresden wurde das Thema ebenfalls diskutiert.

auf den Generationenkonflikt im Hause Weniger und seine Bedeutung für die Wissenschaftsgeschichte ist erschienen. Aber auch der aktuell ablaufende massenhafte Abschied der Lehrer aus dem Amt, die nach 1970 in die Schulen eintraten und jetzt in Pension gehen, hat noch keine angemessene Form von Beobachtung und Reflexion gefunden.

Über diesem medienprominenten Ereignis darf man nicht übersehen, dass gleichzeitig, und jetzt eher signifikant für die Erziehungswissenschaft und ihren eigenen Generationenwechsel, mit dem Anfang des 21. Jahrhunderts die Gruppe der westdeutschen Professoren endgültig die Universität verlässt, von der Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft zwischen ca. 1960 und 2000 dominant bestimmt worden sind. Betrachtet man diese Gruppe in ihrer Lagerung als definierbare Generation (von Generationseinheit wird man kaum sprechen können), dann ist sie seit den 1920er-Jahren geboren, hat nach Kriegserfahrungen in der frühen Bundesrepublik studiert, in den frühen 1960er-Jahren die Rufe auf die ersten Professuren angenommen, die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1964) mit getragen, dann aber auch, und vor allem, gemeinsam mit den selbst ausgebildeten Schülern (die jetzt selbst, als ‚68’er, in Pension gehen, aber als Gruppe auch noch nicht diskutiert sind) die Debatten nicht nur von „1968“, sondern über die gesamte Bildungsreform nach 1965 aktiv mit bestritten und auch den Wandel des Faches zwischen großer Nachfrage und Expansion, erster Ernüchterung, kritischer Fremdbeobachtung und Selbstdistanzierung bis zu neuer Kritik und neuem Engagement nach 1990 und 2000 wesentlich mit gestaltet. Inzwischen geht die Erziehungswissenschaft an eine neue Generation über, die sich auch ihre theoretischen Referenzen und sozialen Traditionen, mit Recht, eigenständig sucht. Wer in dieser Situation nicht nur seinen eigenen Weg sucht oder den anderer bilanziert, wie das z.B. im Blick auf Heinrich Roth, die empirische Bildungsforschung und eine umfassende Bildungsreform exemplarisch geschehen ist (Kraul/Schlömerkemper 2007), oder neue Ansprüche an Bildungsforschung und Bildungsreform stellt, der sollte sich einen Moment der kritischen Selbstvergewisserung gönnen, der mit einem Rückblick auf die Gründergeneration der Bundesrepublik verbunden sein kann.

II.

Zum Glück, so muss man im Blick auf die notwendige Selbstreflexion der eigenen Disziplintradition sagen, erscheinen aktuell aus diesem Kreis von Erziehungswissenschaftlern autobiographische Texte, die einen solchen kritischen Rückblick möglich machen. Diese Texte erscheinen parallel zu Erinnerungen aus anderen Disziplinen und im Kontext distanzierter wissenschaftshistorischer Forschung, so dass man nicht allein den Selbstzeugnissen den Akteure folgen muss, sondern auch die gattungsspezifischen Probleme der Selbstreflexion und -darstellung von Zeitzeugen zwanglos mit diskutieren kann (schon weil die autobiographischen Texte, von wenigen Bemerkungen abgesehen, ihre eigene methodische Basis meist nicht reflektieren). Hier soll das an repräsentativen Exempeln in ihrem Ertrag für einen kritischen Blick auf die bundesrepublikanische Erziehungswissenschaft bis zum frühen 21. Jahrhundert geschehen, nicht ohne einen Ne-

benblick auf die Rolle, die dann „1968“ und der Pädagogik zukommt. Hartmut von Hentig (Jg. 1925) hat 2007 dem ersten Band seiner Autobiographie, der sich seiner Kindheit und Jugend bis zum Ende seiner Studien und der Rückkehr nach Deutschland widmete (vgl. meine Besprechung in der Süddeutschen Zeitung vom 14.3.2007 sowie M. Kraul, Zeitschrift für Pädagogik H. 1/2008), den zweiten, noch voluminöseren, Band folgen lassen. Er behandelt die Zeit von der Mitte der 1950er-Jahre bis heute, und er rahmt dieses Leben immer noch durch den thesenhaften Titel – „bedacht und bejaht“. Im Kontext einer Selbstreflexion von Pädagogenpraxis und Erziehungswissenschaft ist aber schon der Untertitel signifikant: „Schule, Polis, Gartenhaus“ – weder die Universität noch die Erziehungswissenschaft werden ins Zentrum dieser Reflexion gerückt. Auch wenn natürlich der Göttinger und Bielefelder Professor nicht fehlen, es gibt vielmehr ein eigenes Kapitel „Ordentlicher öffentlicher Professor“ (Kap. 16 [weil die Zählung aus dem ersten Band fortgesetzt wird], S. 183-256), der Untertitel deutet an, welche Referenzen bedeutungsvoll sind: „Schule“, das sind die „Lehrjahre“ und die „Lehrerjahre“ (S. 9–142) nach 1955, auf dem Birklehof und im Umkreis von Georg Picht (bis zur „Entpichtung“ – 44) und Ernst Klett, skeptisch gegen Kurt Hahn und die „’totale’ Pädagogik“ des Internats (S. 138f.), aber es gibt immer auch ein Leben jenseits des Lehrerberufs, die „Allotria oder Nicht-nur-Lehrer-Jahre“ (143ff.), mit Kunst und Kultur, der Familie wie den Reisen, mit Musik und Freundschaften – Golo Mann, Inge und Otl Aicher, Hellmut Becker und seine Familie, Richard von Weizsäcker, Marion Dönhoff u.a. (vgl. z.B. die Liste S. 384). Die Lehrerzeit in Tübingen, mit dem Altphilologen und Seminarleiter Erich Haag, der Didaktik der alten Sprachen und dem Unterricht im Gymnasium, samt der zweiten Staatsprüfung, war dann doch von großer Bedeutung. Sie bietet den Rahmen, auch mit den früh zahlreich werdenden Publikationen, der ihn als Kandidaten für das akademische Lehramt sichtbar macht. Herman Nohl und die bildungspolitische Öffentlichkeit werden auf ihn aufmerksam, Göttingen und Heinrich Roth holen ihn schließlich, aber es ist insgesamt keine akademische Ochsentour, die Hentig durchläuft und beschreibt, und die wissenschaftliche Pädagogik gehört nicht zur ersten Priorität in diesem Leben, obwohl es in das akademische Leben mündet.

Hentig kommt mit dem Ruf nach Göttingen 1963 als Außenseiter in das Fach, bis dato nur Lehrer, also jetzt „in einen anderen Beruf, in einen neuen Status, in eine fremde Rolle“, die er auch „ohne den Beistand des vertrauten Ortes nicht geschafft hätte“ (S. 183). Bei seinem ersten Besuch bei der Zunft der Universitätspädagogen fühlt er sich als Quereinsteiger beobachtet wie ein Fremder, manchen der neuen Kollegen auch wie ein unwillkommener Gast. Er findet zwar seinen Platz in der Disziplin, ist präsent auf den Kongressen, aber noch in seiner Abschiedsrede in Bielefeld bekennt er, nicht zu wissen, was Erziehungswissenschaft eigentlich sei; sein definierendes Lebensthema war sie jedenfalls nicht.

Das liefert – neben der Schule – die polis, die Öffentlichkeit, in der er lebt und für die er, paradox genug, zur prominentesten Verkörperung dessen wird, was man unter Pädagogik und Erziehungswissenschaft versteht, nämlich immer noch und zuerst doch den Komplex politisch-gesellschaftlich bedeutsamer Bildungspraxis und Schulreform (und schon deswegen kann Hentig diese Rolle so lange Zeit einnehmen, weil man im

Grunde die Erziehungswissenschaft als Bildungsforschung erst sehr viel später, nach PISA, sieht und in ihrem eigenen Wert anerkennt; die frühe Bildungsforschung, z.B. die Heinrich Roths, ist noch Teil des pädagogischen Reformprojekts).

Hentig ist der pädagogische Professor in der Öffentlichkeit, hier lebt er, hier schreibt er, hier hat er seine Anerkennung, hier findet er Kontakt zu den Großen der Welt, weltweit und bis heute – die Liste der Personen, mit denen er kommuniziert, schreibt, agitiert und protestiert, die liest sich wie der Who is Who nicht nur der bundesdeutschen akademischen und liberalen Elite. Darüber berichtet und reflektiert er ausführlich und nicht ohne Stolz, denn „so uneitel kann kein Mensch sein, dass er ein solches Lob verschweigt“ (232), als ihn Jean Améry in der „Weltwoche“ lobt. Seine öffentliche Rolle in Kultur und Politik, als gefragter Debattenredner und Ratgeber, als Autor in den Zentralorganen der kulturellen Wortführer, als weltweit gesuchter Gesprächspartner verschweigt Hentig nicht, aber er beschreibt diese Wirklichkeit eher, als sich nur in Eitelkeiten zu spiegeln, man erkennt den Alltag eines pädagogischen Intellektuellen (bei Hentig keine *contradictio in adiecto*) als den dominierenden Teil seines beruflichen Lebens. Die apostrophierte „polis“ würde ich hier suchen, die Bestimmung des „Öffentlichen“ in der Rolle des Universitätsprofessors nimmt er damit wahr, sie ist jedenfalls für ihn zentral, bis ihn das Alter ins „Gartenhaus“ nach Berlin führt und in eine Existenz, die er in Mustern reflektiert, die nicht so sehr den Alterspsychologen des MPI abgeschaut, sondern so formuliert sind, wie sie auch Norbertio Bobbio (1999) in seinen Reflexionen „de senectute“ genutzt hat.

Die Wissenschaft ist für ihn natürlich nicht ohne Bedeutung. Aber beeindruckt ist Hentig in diesem Milieu doch eher vom Ritual der Universität und ihrer Sozialform. Sie haben für ihn Gewicht, wie es z.B. in der Rückerinnerung an Göttingen und in den Geschichten von Hermann Heimpel dominiert oder in der Würdigung der Bielefelder Gründungsintention von Helmut Schelsky oder in der Diskussion von Standards universitärer Arbeit, wenn er z.B. die Dissertation des kritischen Soziologen Martin Baethge gegen die traditionellen Gütekriterien der Universität und die Kritik des Althistorikers Alfred Heuss durchsetzt (mit dem retrospektiven selbstkritischen Eingeständnis: „Wir hatten keine Maßstäbe für die neue Rolle der Sozialwissenschaften“ – 223). Aber es sind insgesamt nicht Forschungsfragen, die zu zentralen Konflikt- oder Diskussions-themen werden.

Der zentrale Konflikt, „die Hauptkampflinie meines Berufslebens“ (287), wird zwar in der Universität ausgetragen, aber doch an einem besonderen Ort, nicht im Seminar, sondern in der Laborschule, jetzt abwehrend gegen 68er-Ansprüche und enttäuscht von der jungen Generation der Lehrer, die Hentig in den Bielefelder Konflikten in den 1970er-Jahren erlebt, in der „Umdeutung unserer Pädagogik in Verneinung“ (417). Hier erfährt er „1968“ als Problem, also erst nach 1968 (trotz früher Erfahrungen in Göttingen, trotz der Kritik an studentischen Protestformen und an der „Diktatur des Sitzfleisches“). Hier, in den frühen 1970ern, als die studentischen Akteure der 1960er in den Institutionen angekommen sind und den Konflikt über die Maßstäbe erzeugen, die in der Institution gelten sollen, und zwar in der Gestaltung einer Schule und in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen in einem Reformprojekt.

„Schule“ – und nicht Universität oder Erziehungswissenschaft – findet sich deshalb neben „polis“ nicht zufällig im Untertitel. Hier, in der Schule, hatte Hentig früh seine Identität gefunden, schon im Internat Birklehof in der Mitte der 1950er-Jahre, und d.h. als „Erzieher“. Der Bielefelder Konflikt entzündet sich am Streit über diese Referenz, an der Frage, wie politisch die Pädagogik sein darf, und zwar als Bildungs-, Erziehungs- und Schularbeit, nicht als Wissenschaft; wie eigengesetzlich pädagogisch eine Schule und wie gesellschaftlich bestimmt diese Schularbeit gestaltet werden soll, ob man den politischen Anspruch, z.B. einer sozialistischen Erziehung, dem pädagogischen, dem der Individualisierung, vorordnen darf. Hentigs Position ist dann eindeutig nicht politisch, sondern pädagogisch, „Realist“ bis zur „Rechthaberei“. Aber es ist in den Details der Konflikte, in der noch retrospektiv unversöhnten und detailliert berichteten Auseinandersetzungen mit den (sogar namentlich bezeichneten) Opponenten und Freunden quälend zu lesen, wie eine pädagogische Einrichtung um ihre Identität kämpft und ein charismatischer Gründer um sein Erbe und dessen Gestalt. Hentig, offenbar bis heute tief verletzt, irritiert und – ja, so kann ich es nur lesen – auch verstört über sich selbst und seine Bielefelder Welt, – personalisiert diesen Konflikt und spitzt ihn lokal zu, aber aus der Distanz ist nicht zu verkennen, dass in der Laborschule nicht nur exemplarisch die Möglichkeiten von Schulreform erprobt, sondern auch die Konflikte über die Eigenlogik öffentlicher Erziehung modellhaft ausgetragen werden. Das ist unverkennbar ein Konflikt in der großen Kampflinie des 20. Jahrhunderts, ein Kampf um die Autonomie der Pädagogik gegen Politisierung, Indoktrination und Überwältigung, und er erhält seine Schärfe dadurch, dass er als Konflikt innerhalb der pädagogischen Profession selbst ausgetragen wird, nicht importiert durch den Staat, wie sonst gern die Pädagogen ihre Kämpfe stilisieren, auch nicht als Abwehr gegen die überwältigende Bürokratie, sondern als Kampf um die Optionen, die Pädagogik in der Gesellschaft einnehmen kann.

Hentig argumentiert dabei in eigentümlicher Spannung: Er verteidigt sein Erbe, hartnäckig und mit allen Mitteln, ohne dass er es autoritativ durchsetzen will. Er kämpft als Pädagoge gegen die politische Überwältigung durch die pädagogischen Kollegen, und er kämpft auch, das scheint mir wenigstens so, gegen Grundsätze seiner eigenen Erziehungstheorie; denn die „polis“-Vision, die er ja selbst in seiner Theorie in der Nachfolge Deweys und der Antike der Erziehungswelt als Logik unterstellt, erweist im Konflikt ihre Unschärfe, zumindest darin, dass die damit angesprochenen Politikimplikationen offenbar nicht klar bezeichnet sind. Die Logik der pädagogischen polis ist, für Hentig, nämlich nicht Macht, gar politisch in Mehrheitsritualen durchgesetzte Macht, sondern doch Erziehung, also die Logik eines eigenen Reviers, das zerstört wird, wenn man es politisiert. Das ist der pädagogische Konflikt von „1968“, der in Bielefeld exemplarisch mit seinen Erben ausgetragen wird, ein Konflikt, den Hentig gewinnt, ohne triumphieren zu können, weil sich auch eine Vision als Illusion erweist, die seinen wesentlichen Ambitionen entsprang. So quälend diese hunderte von Seiten über die ostwestfälischen Querelen auch sind, im Blick auf Schulreform in der Bundesrepublik darf man sie sich so wenig ersparen wie in der Diskussion der Frage, in welchem Verhältnis Politik und Pädagogik zueinander stehen.

In Wolfgang Klafkis (geb. 1927) „autobiografischem Dialog“ mit seinem Schüler Karl-Heinz Braun ist zwar die gleiche Zeit gegenwärtig, auch die gleiche Thematik, aber doch sehr viel distanzierter, in anderer Form präsent, gefiltert in der kommunikativen Reflexion und in einer Gestalt, der die unmittelbare Anschaulichkeit, Fülle und Präsenz der autobiographischen Erzählungen Hentigs – leider, wie man dann doch sagen muss – fehlt. Offenbar ist dafür die Disposition der Autoren verantwortlich, die zwar den Dialog wählen, aber anscheinend diesen Dialog dann doch eher schriftlich geführt haben (denn in so langen Sätzen und Kapiteln, wie sie hier über mehrere Seiten präsentiert werden, wohl gegliedert in den Antworten, strukturiert wie ein wissenschaftliches Referat und aufbereitet wie für eine Prüfung, so kommuniziert man ja nicht face-to-face). Das Buch ist insofern zwar wie ein Dialog gestaltet, aber offenbar doch zuerst in der Absicht geschrieben, eine „Einführung“ zu geben, „in Grundbegriffe und Grundlagenkonzepte der Erziehungswissenschaft“, konzentriert auf „Fragen der Bildung und Erziehung, der pädagogischen Institutionen, Felder und Interaktionen, der Didaktik und der Handlungs- und Forschungsmethoden“, wie es das Vorwort gleich zu Beginn sagt. In dieser Absicht gibt es drei große Themenblöcke – „Pädagogische Erfahrung und wissenschaftliche Pädagogik“, „Theoretische und methodische Grundlagen der kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ sowie „Aktuelle und perspektivische Aufgabenfelder der Schulreform“ – und eine Gewichtung, in der zwar je ca. 60 Seiten für jedes Thema bereitstehen (noch am wenigsten für die Biographie), aber doch der wirkliche Neuigkeitsgehalt begrenzt ist. Die Perspektive bleibt die einer Einführung.

Biographisch wird Klafkis eigenes Leben bis in die frühen 1960er-Jahre vorgestellt, eher knapp, mit erneuten Hinweisen auf die große Rolle, die die Erfahrung des Nationalsozialismus für ihn gespielt hat, aber die weitere Zeit wird mit der Geschichte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik Göttinger Provenienz verortet und verdichtet. Die Seiten über die kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft geben wieder, was die Lehrbücher dazu sagen und Klafki selbst gesagt hat; überraschend ist allenfalls die starke Gewichtung der ästhetischen Bildung (aber auch hier dominiert die eigene Literatur in den Anmerkungen). Dieses Kapitel bestätigt noch einmal, dass in dieser Erziehungswissenschaft eher ein pädagogischer und reformerischer Impetus herrschte als etwa die Dogmatik des Marxismus oder die reine Lehre der Kritischen Theorie Frankfurter Provenienz, wie sie von anderen in der Erziehungswissenschaft rezipiert wurde, aber auch nicht die distanziert-beobachtende empirische Forschung. Das schmälert nicht ihre Rolle für den Transformationsprozess der gesamten bundesdeutschen Erziehungswissenschaft, wie man z.B. am Kapitel über das Funkkolleg Erziehungswissenschaft sich erinnert. Aber für eine Einführung bleiben die anderen Richtungen, Personen, Konflikte in der Erziehungswissenschaft nach 1960 doch etwas blass; auch in der Stilisierung der 1970er-Jahre kommt das breite Theorienspektrum der Zeit nicht vor, nicht einmal national: weder transzendental-kritische noch skeptische, weder systemtheoretische noch sozialwissenschaftliche oder phänomenologische Erziehungswissenschaft werden intensiv berücksichtigt.

Damit ist auch die Position der Kritischen Erziehungswissenschaft nur teilweise bestimmt, so wenig umfassend wie ihre Wirkung, etwa in Abgrenzung gegen die jüngst

vertretene These, dass die Kritische Erziehungswissenschaft als „Staatspädagogik“ der Bundesrepublik fungiert habe (Behrmann 2000), noch in ihrer Nachwirkung bis heute, z.B. mit einem Urteil Klafkis über die deutsche wie internationale Renaissance Kritischer Pädagogik, das man auch gern gelesen hätte. Die Passagen zur Schulreform, die Innenseite der 1968er Folgen, sind noch am informativsten, und zwar für die gebrochene Reformgeschichte der Bundesrepublik. Sie zeigen den pädagogisch-politischen Akteur Wolfgang Klafki, seine Erfolge und die Niederlagen und den selbstkritischen Blick auf seine Aktionen. Aber auch hier wünschte man sich mehr, Details z.B. für die Wissenschaftspolitik und die Universität², nicht nur die knappe Bilanzierung für Marburg, Abendroth und faschismustheoretische Konflikte.

Was man sich ansonsten von einem autobiografischen Text erhofft, das sucht man nicht nur bei diesen Themen, sondern häufiger leider vergebens. Das habe ich mir als Desiderat zuerst notiert, als ich las, wie und was Klafki über seine Lehrer schreibt, vor allem in den Passagen über Litt und Weniger. Hier spricht er mit Respekt, ja Verehrung; das gehört sich so. Aber das ist aber doch nicht allein die Perspektive in den Geschichten, in denen unsere eigene Doktorväter leben und das Milieu der Professoren und Mitdoktoranden, in dem wir Wissenschaftler geworden sind und die Welten entworfen haben, in denen wir aktuell arbeiten. Klafki vermittelt dagegen Leseindrücke, die immer wieder Wünsche nach Historizität und Historisierung, auch nach Individualisierung und Biographisierung entstehen lassen, auch später, z.B. für die konkreten Umstände der Kommunikation der „Kritischen Erziehungswissenschaft“. Die Frage z.B., wie sie Intrigen und Kampagnen geführt hat (oder warum sie keine geführt hat, was verwundern würde), wie sie den Kreis und seine Mitglieder kontrollierte, ob das überhaupt ein miteinander kommunizierender Kreis war oder doch nur eine Schule durch Fremdattribution, wie man kooptiert oder ausgegrenzt hat, was der Nachwuchs jenseits der eigenen Schüler für eine Rolle spielte, wie die Politik jenseits der höflichen Beschreibung der Mitwirkung in Kommissionen und jenseits der vorsichtig-vornehmen Andeutung von Konflikten in Beratungsprozessen aussah, das bleibt offen – aber da muss doch mehr passiert sein, habe ich mich immer wieder gefragt, und Klafki war doch dabei: im Vorstand der DGfE oder in der Kommunikation mit der GEW oder mit Ministern und Planern (etc.). Warum so zurückhaltend, habe ich bedauert (und warum drängt sich der Frager Braun mit seinen eigenen Deutungen so penetrant vor, habe ich mich geärgert, und mit Klafkis geduldigen Repliken getröstet)?

In der jetzt vorliegenden Gestalt kommt der Text also insgesamt eher wie eine Bilanz des Lebenswerkes daher, gebündelt, auf das Wichtigste konzentriert, insofern von Bedeutung auch als Einführung, aber dominant doch aus der Binnenperspektive geschrieben, so, dass die eigenen Erfahrungen des eigenen Theorieprogramms für die nachfol-

2 Der Politologe Wilhelm Hennis z.B. hat in expliziter Anspielung auf Wolfgang Klafki und die gemeinsame Zeit in Hannover im akademischen Siegeszug der Pädagogik den Anfang der Zerstörung der Universität gesehen (vgl. FAZ vom 18. 02. 2008), also durchaus anders als die kritischen Pädagogen heute, die eher in der „Ökonomisierung“ die Ursachen suchen, nicht auch bei sich selbst.

gende Generation überliefert werden, und zwar wie ein bewahrenswertes Erbe und eine gute Tradition, aber weitgehend ohne Brechungen, eher systematisierend als problematisierend, Abschluss, aber nicht deutlich ein Impuls zum Neubeginn und wenn, dann für Bildungspolitik und Schulreform, nicht für die Erziehungswissenschaft.

Solcher Duktus mag auch mit der Disziplin zu tun haben, in der Klafki aktiv war, mit dem pädagogischen Impetus und dem Reformanspruch, der die Disziplin bis heute in ihrem Zusammenhang trägt und ihre öffentlich führenden Figuren, zu denen Hentig und Klafki ohne Zweifel zählen, prägt. Radikale Zäsuren sind hier selten und Konversionen werden eher als Renegatentum verdächtigt. In der Autobiografie des Soziologen, Wissenschaftstheoretikers und Philosophen Hans Albert (geboren 1921) – „in Kontroversen verstrickt“ – kann man dagegen studieren, welche Optionen ein Leben nach 1945/50 für einen ehemaligen Berufssoldaten bereithält und wie sich Konversionen vom „Kulturpessimismus“, geprägt durch Oswald Spengler, zum „Kritischen Rationalismus“, geprägt durch Karl Popper, vollziehen konnten und welche Optionen dieser Generation auch in der Erziehungswissenschaft offen gestanden hätten.

Hans Alberts Einsicht nach dem Kriege, „dass meine Weltauffassung dringend der Revision bedurfte“ (S. 61), führt ihn zuerst zum Studium der Sozialwissenschaften nach Köln (denn zur Medizin ließ man ihn nicht zu, die Philosophische Fakultät wählte er nicht, weil er nicht Lehrer werden wollte) und über Leopold von Wiese zu dem in der Kant-Fries-Tradition sozialisierten Nelson-Schüler Gerhard Weisser. Das war ein Glücksfall für einen lernbereiten Jungakademiker; denn Weisser, Lehrstuhlinhaber für Sozialpolitik, politisch bei der SPD engagiert, sucht einen Assistenten, mit dem er kontrovers diskutieren kann und gibt ihm die Freiheit, die er braucht. Albert wiederum beweist früh, was er als Motiv seiner Arbeit beschreibt, nämlich „Lust am Denken und das Streben nach Erkenntnis“. Dafür nimmt er Schwierigkeiten beim ersten, gescheiterten, Habilitationsversuch mit einem interdisziplinären Thema zwischen Ökonomie und Soziologie in Kauf und ist erst danach, jetzt für „Sozialpolitik“, erfolgreich (mit des Jesuiten Oswald v. Nell-Breuning Hilfe für den bekennenden Ungläubigen). Mag er auch nicht, wie er einräumt, in seiner Konzentration auf die Lust des Denkens und die Arbeit an der Erkenntnis so ausschließlich gefesselt sein, wie Popper, das Leben, das er vor allem für die Zeit bis zu seiner Emeritierung beschreibt, ist ein Leben für die Wissenschaft, in grundlagentheoretischer Kommunikation, an geselligen und inspirierenden Orten wie beim Alpbacher Forum, in scharfer Auseinandersetzung selbst mit befreundeten Kollegen, z.B. Paul Feyerabend, und in deutlicher Kritik an Theorien und der Theorieproduktion, die er für kritikbedürftig hält.

Albert erinnert an die bekannten Kontroversen, etwa den sog. „Positivismusstreit“ oder an die Auseinandersetzung mit K.O. Apel, aber er macht auch noch einmal bewusst, dass er daneben auch den Streit mit der Theologie, gleich ob evangelisch oder katholisch, z.B. mit Ebeling, Küng oder Ratzinger, so wenig gescheut hat wie mit Gadamer und der Hermeneutik oder mit den Grundlegungsversuchen der Rechtswissenschaft oder mit Klaus Holzkamp und dessen Versuch einer „Kritischen Psychologie“ (K.-H. Braun sollte das lesen). Offenbar ist es für ein Leben im Konflikt hilfreich, wenn auch nicht allein ausreichend, dass er gelegentlich auf seine eigene alte Lektüre oder auf alte

und inzwischen als falsch abgelegte Auffassungen und früh gelesene, jetzt aber kritisierte Autoren, z.B. Hugo Dingler, zurückgreifen kann, den Gegner also schon kennt, bevor er ihn attackiert. „Der starke Kontrast“ (S. 113) zu seinen älteren Auffassungen ist ihm noch retrospektiv wichtig, die interdisziplinäre und internationale Diskussion sind unübersehbar von Bedeutung.

Harmut v. Hentig dabei in der Fülle der Kontakte (und in der Vorliebe für ihre aufzählende Darstellung) nicht unähnlich (und deutlich verschieden von der national begrenzten Kommunikation Klafkis), ist aber die Differenz der beteiligten Gruppen unverkennbar. Während Hentig im intellektuellen Milieu einer politisch-kulturellen Öffentlichkeit lebt, sind Alberts Kontakte zwar vergleichbar international, aber doch dominant durch seine wissenschaftlichen Referenzen bestimmt und durch Kontroversen charakterisiert, also zwischen Philosophie und Wissenschaftslehre, Ökonomie und Soziologie platziert – und 1968 kommt nur kurz vor. In Mannheim ohne Einfluss, sind die Folgen studentischer Aktivitäten für Albert zuerst bei seinem Freund Ernst Topitsch sichtbar, der den Weg von Heidelberg nach Graz wählt, um den Belästigungen zu entgehen.

Albert dokumentiert auch noch einmal den Ertrag einer Autobiografie, nach Stil und Pointierung. Die Lektüre regt an, sie zeigt Seiten der Theoretiker, die man wenig sah (Karl Popper, „ein schwieriger Mensch“ – S. 192), und sie kann in manchen Bemerkungen auch aufregen. Immer wieder erweist sich der Autor, mit Vorliebe gegen Habermas, auch als der (nicht ohne Gründe) scharfe Polemiker, als den man ihn schon im und nach dem Positivismusstreit gesehen hatte, aber auch als selbstironischer Kritiker und Literat. Bei allem ist die Disziplindifferenz unverkennbar, schon Ernst August Dölle, der gemeinsam mit Psychologen erfundene fiktive Autor, fehlt in der Erziehungswissenschaft (ja ist hier nahezu unvorstellbar), und Konversionen von Spengler zu Popper gibt es hier so wenig wie solche von Habermas zu Albert. Gegenüber dem Referenzraum seiner Darstellung zeichnen sich die pädagogischen Biografien von Hentig oder Klafki bei aller Differenz der Milieus, in denen sie unverkennbar leben, doch durch die gemeinsame pragmatisch-politische Orientierung aus (dabei entspricht der aus einem Lehrerhaushalt aufgestiegene, reformpädagogisch engagierte Klafki dem pädagogischen Mainstream eher als der großbürgerliche Intellektuelle Hentig).

Offenbar sind es dann doch Disziplindifferenzen, die man zuerst sieht, aber auch unterschiedliche Formen der Verarbeitung eigener früherer Fixierungen. Hans Albert bearbeitet seine theoretischen Irrtümer und die Idiosynkrasien der deutschen Philosophie, Wissenschaftslehre und Sozialwissenschaften durch die Arbeit an einer anderen, für ihn besseren Theorie; Hentig und Klafki arbeiten im Grunde zuerst an einem nationalpädagogischen Reeducationprojekt, und dann, wenn auch mit z.T. unterschiedlichen Wegen, an der Aufgabe der Befreiung durch Bildung. Insofern haben Disziplintraditionen diese Lebensläufe geprägt, bzw. ihren Autoren die biografische Konstruktion geboten, in denen sie ihre Identität ausbilden konnten. Die Differenz bestätigt sich auch darin, dass sich beide Welten nicht zur Kenntnis nehmen, dass sie jedenfalls wechselseitig in den Personenregistern nicht vorkommen und trotz des alle Sozialwissenschaften beschäftigenden Positivismusstreites disziplinär allenfalls am Rande wahr genommen werden,

bei Albert z.B., wenn er „Theologen, Philologen und Pädagogen“ eher als anfällig für „1968“ und studentischen Protest hält als die dominierende Mannheimer Disziplinkultur.

III.

Autobiografien bestätigen somit eher die Urteile, die den Zeitgenossen noch aus der Erinnerung präsent sind. Für Irritationen sorgt dann die Wissenschaftsgeschichte. Was autobiografische Texte nur selten bieten, das Leben eines Wissenschaftlers ganz anders zu zeigen, als man ihn schon aus seiner Praxis beobachtend kannte, das gelingt gelegentlich wissenschaftshistorisch nämlich doch noch. Wie sehr aber auch die vermeintlich vorbildhaften Traditionen nach einen Blick aus der Distanz verlangen, das ist jetzt am Beispiel des Lebens von Alexander Mitscherlich (1908-1982) exemplarisch zu studieren. Diesen Ertrag verdeutlichen zwei Texte ganz unterschiedlicher Gattung.

Margarete Mitscherlich-Nielsen, bekannte Psychoanalytikerin, dritte Ehefrau des berühmten Psychoanalytikers, hat ein ausführliches Gespräch geführt und für das Verständnis nicht nur des westdeutschen Feminismus, sondern auch für die Zeitgeschichte der Psychoanalyse und der kulturevolutionären Bewegungen in Bildung und Erziehung nach 1968 ist das ein äußerst fruchtbares Gespräch geworden. Und vor allem: Dieses Buch macht bewusst, welche nachhaltige Erkenntnis und Einsicht ein Dialog vermittelt, der sich der lebensweltlich praktizierten Form des Gesprächs tatsächlich annähert und ihn nicht nur fingiert. Hier wird nämlich in kurzen Fragen, knappen Antworten, überraschenden Volten, frechen Rückfragen, in der Erklärung von offenen Problemen, mit inspirierenden Pointen, anschaulichen Exempeln, knapp skizzierten Beispielen, in lebendiger Sprache (so, wie man Wolfgang Klafki im Gespräch ja auch kennen lernen kann), das Thema wirklich neu und anders als im erhabenen wissenschaftlichen Ton einer Einführung auf den Tisch gelegt, insgesamt so, dass man nicht allein Margarete Mitscherlich in ihrer Lebensleistung als Wissenschaftlerin, Ehefrau, Feministin und Mutter bewundern lernt, sondern auch ihren Mann neu sieht – ohne dass er ihr Thema ist, gar in historischer Analyse.

Den überraschenden, neuen Blick auf Alexander Mitscherlich, den erbringt eine wissenschaftshistorische Studie. „Leben im Konflikt“, so resümiert Martin Dehli schon im Titel seiner Biografie (als Dissertation in Florenz entstanden) dieses Leben – und es ist nicht der wissenschaftstheoretische Konflikt, auf den Hans Albert zielt, obwohl wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen innerhalb von Psychosomatik und Psychoanalyse eine große Rolle spielen. Dehli zeigt auch nicht primär oder gar allein den immer neuen Konflikt zwischen dem Helden und der Gesellschaft vor und nach 1945 und zumal in der Adenauer-Ära, wie ihn Mitscherlich selbst in seiner eigenen Autobiografie noch stilisierte (Mitscherlich 1980) und wie er in das kritische Selbstbewusstsein auch der 68er-Generation eingegangen ist. Dehli belegt in gleicher Weise auch den Widerspruch in der Person selbst und den Konflikt, den sie mit sich, den normativen und politischen Orientierungsmustern und der eigenen Biografie austragen musste, um dadurch erst zu dem zu werden, als den wir ihn in den Titeln seiner großen zeitdiagnos-

tischen Studien – „Von der Unfähigkeit zu trauern“ über die „Vaterlose Gesellschaft“ bis zur „Unwirtlichkeit unserer Städte“ – kennen. Dehli zerstört nicht die „Identifikationsfigur des deutschen demokratischen Bewusstseins“ (S. 10), aber er zeigt doch den anderen, bisher unbekanntem Mitscherlich, und zwar in kritischer Historiographie, „gegen alle hagiographische Überformung“ (S. 15) seiner Anhänger und gegen die Stilisierung seines Lebenslaufes vor 1945 und nach 1945, die Mitscherlich selbst geschaffen hat, auch gegen den Mythos der „Biographie eines politisch Verfolgten“, den er selbst erzeugt hatte, wie Dehli bei allem Verständnis für die „Sicherung seiner Identität durch die Verklärung der eigenen Vergangenheit“ (Dehli, S. 274) kühl feststellt. Das, dieser quellenkritische Blick, fehlt für die berühmten Pädagogen.³

Dehli zeigt uns, fundiert in einem immensen Quellenfundus aus Nachlässen und Archiven, in kritischer Revision der vorliegenden Literatur und in einen für eine Dissertation außergewöhnlich knappen (gelegentlich zu knappem) Umfang sowie in konziser und luzider Argumentation, statt des bekannten Gelehrten den jungen Studenten, zuerst der Geschichte, und den angehenden Arzt und Wissenschaftler bis 1945 in Kontexten, in denen wir ihn bisher nicht vermutet hätten: nah bei rechtskonservativen und nationalrevolutionären Denkern, fasziniert von Ernst Jünger und dem Nationalbolschewisten Ernst Niekisch, medizintheoretisch und anthropologisch erst orientiert an Viktor von Weizsäcker, samt dessen nicht ganz unproblematischer Theorie (z.B. der Notwendigkeit einer „ärztlichen Vernichtungslehre“) und seiner Beziehung zum Nationalsozialismus, erst nach 1950 auf dem Weg zur Psychoanalyse und dann allerdings als deren prominentester, auch international höchst anerkannter Repräsentant in Deutschland, wiederum in der eigenartigen Rolle, die NS-Vergangenheit dieser Lehre zu verdecken, obwohl er deren NS-belastete Vertreter schon früh aus der Nähe gesehen, ja sie gesucht hatte. Der Weg aus der Kulturkritik (und z.B. von Spengler weg) muss also nicht bei Popper enden (wie bei Hans Albert), er kann auch in der Psychoanalyse, in kritischer Sozialpsychologie und einem umfassenden nationalpädagogischen Projekt seine Erfüllung finden. Aber Mitscherlichs Leben nach 1945 ist einerseits radikaler Neubeginn, es bleibt andererseits in seiner „Widersprüchlichkeit“ erhalten, nicht nur in der kulturkritischen Grundierung seiner Sozialpsychologie und Gesellschaftskritik, auch in dem „antimodernen Affekt ... bis zuletzt“ (274).

Mit den Einzelheiten muss sich jetzt die Psychoanalyse der Bundesrepublik auseinandersetzen⁴. Für Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist das methodisch eine sowohl notwendige als auch inhaltlich irritierend-anregende Lektüre, nicht nur in den Modi des Urteils über Karrieren und Kontinuitäten vor und nach 1945. Das Vorhaben der Kritischen Erziehungswissenschaft z.B. findet sich hier in einem Kontext wieder, der

3 Hentig spielt auf diese Dimension autobiographischer Texte an, wenn er sagt, was er nicht sagen will: „Gewiss keine Bekenntnisschrift! ... Warum sollte ich der Nachwelt preisgeben, was ich meinte meinen Zeitgenossen verbergen zu müssen?“ (Im ersten Band, München 2007, S. 11).

4 Gemeinsam mit der Zeitgeschichte hat diese Diskussion bereits intensiv eingesetzt, wie eine Tagung im April 2008 im Jenaer Zentrum zur Geschichte des 20. Jahrhunderts belegt (vgl. den Bericht in der FAZ vom 30.04.2008, S. N 3).

personal nicht fremd ist, aber doch in der politisch-theoretischen Codierung. An Mitscherlich zeigt Dehli, dass er auch nach 1945 „weiter mit der Stimme konservativer Kulturkritik“ sprach, die jetzt allerdings „umgeformt“ ist, so dass er „als gesellschaftskritischer Mahner auf der Linken wahrgenommen“ wird (274), aber die Ambivalenz bleibt doch – eine Widersprüchlichkeit, die sich die Nach-68er-Pädagogik und Kritische Erziehungswissenschaft noch kaum eingesteht. Aufschlussreich für die pädagogische Selbstreflexion ist Dehli auch in der Charakterisierung des methodischen Status von Mitscherlichs Schriften, zumal der öffentlich besonders folgenreichen sozialpsychologischen Studien. Ihr Autor versteht sich hier als „politischer Arzt“, sein Thema ist das der „Volkserziehung“, Wirkung sucht er vor allem im „Projekt einer politisch-psychoanalytischen Pädagogik“ (228) und er findet bei Horkheimer und Adorno die mächtigen Partner, die er für die Realisierung braucht. Bei Hentig gibt es Verweise auf das dabei bedeutsame soziale Milieu, in Klafkis bildungspolitischen Erinnerungen finden sich ebenfalls Reminiszenzen, aber sie bleiben ohne die Ambivalenz der pädagogischen Reformpolitik, zumal in Hessen (vgl. bereits Schreiber 2005), die man in der Analyse von Mitscherlichs Programm jetzt sieht und die historisch noch rezipiert werden müssen.

Bedeutsam in dieser theoretischen Hinsicht sind die sozialpsychologischen Schriften aber auch aus Gründen, die sich nur wie eine Kritik an ihrem Theoriestatus lesen lassen; denn die Geltung und Bedeutung resultiert aus der (bei Mitscherlich unproblematisierten) „normativen Aufwertung der Anthropologie“ und einem Duktus der Argumente, der diese Arbeiten weniger als Theorie und Forschung, denn „als praxisorientiertes Handlungswissen“ verständlich macht. Das ist der Pädagogik auch darin nahe, dass ihr Argumenttypus als „eklektisch“ (247) charakterisierbar ist, aber auch nur „in explizit politischer Absicht“ seine Geltung gewinnt. Es verwundert deshalb auch nicht, dass die viel zitierten Schriften (vgl. dazu auch Freimüller 2007) eher im zuspitzend-rhetorischen Signal der Titel als in ihrer wirklichen These überleben, ja dass die These – wie bei der „Unfähigkeit zu trauern“ – gegen den expliziten Ursprungssinn Karriere macht. Mitscherlich überlebt dann auch in eigentümlicher Form, „zum Gewissen der Bundesrepublik abstrahiert“, aber nicht als Wissenschaftler im Forschungskontext der Sozialpsychologie.

Im Blick auf die Pädagogik seit den 1960er-Jahren, die ja nahe bei den Diagnosen und Denkformen entstanden ist, die Dehli analysiert, sind das Fragen und Befunde, die in eigener wissenschaftsgeschichtlicher Anstrengung überhaupt erst noch erarbeitet werden müssen. In der Erziehungswissenschaft fehlen vielfach noch die basalen Daten für die kritische Analyse unserer eigenen, wie immer problematischen, aber dennoch schon eindeutig beurteilten Traditionen, wie jüngst z.B. für Spranger in einer materialreichen Studie (Schraut 2007) belegt worden ist. Aber dieses Material muss dann eingebettet werden in einen umfassenden wissenschafts- und gesellschaftsgeschichtlichen Kontext, zu dem auch die Pädagogik gehört und der in seiner Ambivalenz und Widersprüchlichkeit die Schwierigkeiten bereithält, die Mitscherlichs Lebenslauf zeigt und die man nicht theoretisch, sondern nur biographisch bewältigt.

Wie notwendig solche Arbeit an der Widersprüchlichkeit von Traditionen ist, zeigt sich an der Biographie eines außerhalb der historiographischen Experten der Land-

erziehungsheime weitgehend unbekannt und auch dort bisher so gut wie nicht diskutierten Reformpädagogen. Bernd Wunder, Sozialhistoriker in Konstanz, hat jetzt die Biografie seines Großonkels Ludwig Wunder (1878-1949) geschrieben und ihn als eine Persönlichkeit in einem höchst widersprüchlichen, aber zugleich nicht untypischen Lebenslauf gezeigt. Ludwig Wunder wächst in einem großbürgerlichen fränkischen Haushalt auf, studiert Naturwissenschaften, geht aber mit seinem Lehramtsexamen nicht in das staatliche bayerische Gymnasium, sondern 1903 in die Landerziehungsheime. Hier entwickelt er bei Hermann Lietz in Bieberstein eine neue Pädagogik der naturwissenschaftlichen Bildung, belegt in einer kreativen pädagogischen Praxis den großen Bildungswert der Naturwissenschaften und konkretisiert sie im Schülerexperiment, aber er ist auch intensiv – und auf Seiten von Lietz – eingebunden in die internen Kämpfe der Landerziehungsheim-Pädagogen vor 1910. Auch nach dem Abschied von Lietz (1911) bleibt er ihm pädagogisch verpflichtet, gründet dann nacheinander erst 1921 das Landerziehungsheim Walkemühle und baut es mit dem Internationalen Jugend-Bund um Leonard Nelson und Minna Specht aus, arbeitet nach dem Bruch mit Nelson 1925 im Kinder- und Landerziehungsheim Herrlingen, bevor er von 1926 bis 1945 das „Vegetarische Landerziehungsheim Schloss Michelbach an der Bilz“ gründet und leitet.

Wunder erzählt diese pädagogische Biografie in extensiver Nutzung des überlieferten Materials (gibt leider seine Quellen- und Literaturreferenzen nur in den Fußnoten, allein die Schriften von Wunder in einem separaten Literaturverzeichnis), mit souveräner Einbeziehung des Kontextes, in dem Ludwig Wunder lebt, und in sicherer Diskussion der Probleme der Forschung, für die diese Biographie bedeutsam ist. Man sieht den erfahrenen Historiker am Werk und genießt den Gewinn der Analyse. Das gilt z.B. für die Querelen mit Lietz und in den Landerziehungsheimen für 1903, 1906 und 1908, vor allem für die Auseinandersetzungen mit Theodor Lessing, Gustav Wyneken und Paul Geheeb, die bisher doch eher aus der Lietz-kritischen Perspektive erzählt wurden; das gilt auch für die irritierende Annäherung an, ja spätere Identifikation mit dem Nationalsozialismus, die Ludwig Wunder sucht und Bernd Wunder nicht nur als unverständlichen Bruch mit dem Selbstverständnis des Kant-Verehrers, Nelson-Anhängers und selbst erklärten Sozialisten schwer verständlich, sondern auch „durch nichts entschuldigbar“ (121) findet, obwohl er weiß, dass Wunder schon für seine Lietz-Tage einräumt: „Wir waren richtiggehende Antisemiten.“ (S. 41)

Ludwig Wunder hält damit die Irritationen schon als biographische Widersprüche bereit, die wir aus dem reformpädagogischen Milieu kennen und gelegentlich immer noch zur Konsistenz eines unbefleckten Erbes zu bündeln suchen, indem säuberlich die guten und progressiven von den schlechten Reformpädagogen getrennt werden. Aber Bernd Wunder zeigt Ludwig Wunder als den genialen und von Kerschensteiner faszinierten und geschätzten Pädagogen der Praxis des naturwissenschaftlichen Unterrichts, der zugleich seine Faszination als Lehrer und Reformers einer Persönlichkeit verdankt, die sich zwar kontinuierlich dem „Kampf gegen die autoritäre Schule“ widmet (aber dann doch die verhasste Prügelstrafe anwendet, weil und wenn Schüler sein Prinzip des Tierschutzes verletzen), aber in der Zuwendung zum NS keinen Konflikt mit seinen lebensreformerischen Prinzipien erkennen kann. Konsistenz gewinnt seine Biografie al-

lein in den immer neuen „abrupten Brüchen in seiner beruflichen Laufbahn“ (130) und im kontinuierlichen „Gesinnungswechsel“, konstant allenfalls in der Abwehr des kirchlichen Dogmatismus und in der pädagogischen Ambition.

Bernd Wunder dokumentiert im Anhang zu seiner Studie auf nahezu 100 Seiten auch Ludwig Wunders unpublizierte Grundsätze der Pädagogik, 1948 als Summe seines Lebens in dialogischer Form aufbereitet, als „Stein der Weisen“ betitelt und als „Zwölf Gebote der Erziehung von Kindern für deutsche Väter“ kodifiziert. Kant, so meint Ludwig Wunder, sei in den Passagen für die dominierende Weltanschauung des transzendentalen Idealismus dafür der Begründer (aber es ist doch nur Nelsons über Fries vermittelte eigenwillige Kant-Lektüre – die man im Übrigen in ihren problematischen Wirkungen auch bei Heinz-Joachim Heydorn studieren kann); dann folgt eine Schulpädagogik, die in ihrer Kindzentriertheit und in der Praxisreferenz durchaus aktualisierbar und modern klingt, und schließlich, natürlich möchte man sagen, der reformpädagogische Schluss: „Ein Traum: Die Schule der Zukunft“. Da hat man wieder die pädagogische Denktradition: Praktischen Eklektizismus, umgedeutete Philosophie, durch das eigene Leben sowohl beglaubigt als auch belastet, der „Stein der Weisen“ als Versprechen – und man ist froh, dass uns dieser Text nicht allein erreicht, ohne die kritische Biographie, die Bernd Wunder dem Familiennachlass gewidmet hat.

Es sind offenbar starke Konflikte, schwer auszuhaltende und systematisch zu vermittelnde, wenn auch biographisch zur Einheit gebrachte Widersprüche auch in der Pädagogik, die uns die bildungshistorische Forschung bereithält. Referenzen, die wiederkehren, wie z.B. Leonard Nelson, der bis in die Kritische Pädagogik der Bundesrepublik wirkt, aber doch nur als esoterischer Sozialismus; es gibt immer neu Kulturkritik, die sich auch als Bodensatz und Denkform der 68er Heroen erweist und sie in Traditionen zeigt, die sie sich nicht eingestehen, die aber von Rousseau bis in die Kritische Theorie ihre eigenen Wirkung haben, „veraltet und doch unvermeidbar“, wie Georg Bollenbeck (2007) jüngst gefragt hat.

In ihren Reformimpulsen und gesellschaftskritischen Motiven gehört die Pädagogik in diesen Kontext, der zugleich eine Traditionslinie zeigt, die den Anschluss an Forschung und Distanz zum vermeintlich eigenen politischen Lager bisher nicht gefunden hat. Die Diskussion steht noch aus, was das für die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft bedeutet, und auf weitere Autobiografien wie auf die Biografien der Opponenten darf man gespannt sein. Ohne kritische Rekonstruktion der Geschichte wird man das Thema indes kaum behandeln können. Der anstehende Generationswechsel sollte ermuntern, der wissenschaftshistorischen Beobachtung auch der Reflexion über Erziehung den Stellenwert einzuräumen, den sie in anderen Fächer genießt.

Literatur

Baader, M. (2007): Erziehung „gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip“ als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965-1975. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 13, S. 23–29.

- Behrman, G.C. (2000): Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel. In: C.Albrecht u.a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Frankfurt a.M.: Campus, S. 448–496.
- Bobbio, N. (1999/³2002): Vom Alter. De senectute. München/Zürich: Piper.
- Bohrer, K.H. (2008): Sechs Szenen Achtundsechzig. In: Merkur 708, Jg. 62, S. 410–424.
- Bollenbeck, G. (2007): Eine Geschichte der Kulturkritik. Von Rousseau bis Günther Anders. München: Beck.
- Dahmer, I./Klafki, W. (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz.
- Freimüller, Th. (2007): Alexander Mitscherlich. Gesellschaftsdiagnosen und Psychoanalyse nach Hitler. Göttingen: Wallstein.
- Kraul, M./J.Schlömerkemper (Hrsg.) (2007): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft). Weinheim/München: Juventa, S. 107–124.
- Mitscherlich, A. (1980): Ein Leben für die Psychoanalyse. Anmerkungen zu meiner Zeit. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Schraut, Alban (2007): Biografische Studien zu Eduard Spranger. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiber, W (2005): Schulreform in Hessen zwischen 1967 und 1982. Die curriculare Reform der Sekundarstufe I. Neuried: Ars una.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Institut für Erziehungswissenschaften
Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin
E-Mail: tenorth@rz.hu-berlin.de