

Gruner, Petra

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949-1989. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008. 367 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 136-140

urn:nbn:de:0111-opus-72823



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

die Lehrperson nicht zwingend ist. Das braucht die Ergebnisse im Einzelnen nicht zu schmälern, wirft aber erneut die Frage auf, ob wir es wirklich mit einem neuen Forschungsansatz zu tun haben oder ob nicht viel eher alter Wein in neue Schläuche abgefüllt wird. Problematisch wird es dann, wenn (vermeintliche) Lehrerkompetenzen – die wie bei *Gläser-Zikuda* und *Fuß* zudem aus Schülersicht erhoben wurden – ursächlich interpretiert werden, obwohl das Untersuchungsdesign querschnittlich ist und bestenfalls korrelative Beziehungen aufdecken lässt.

Zusammengenommen legen die beiden Bände Zeugnis von einer verstärkten empirischen Orientierung der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen (Lehrer-)Forschung ab, deren bisherige Defizite nicht nur von *Blömeke*, sondern auch in anderen Beiträgen vermerkt werden. Wenn *Gehrmann* (S. 86) die Isoliertheit vieler Studien beklagt, dann gilt dies allerdings auch für die in den beiden vorliegenden Bänden präsentierten Untersuchungen, die weder in ihren Referenzen große Gemeinsamkeiten aufweisen noch (mit wenig Ausnahmen) aufeinander Bezug nehmen. Nimmt man das Fehlen stabiler theoretischer Grundlagen hinzu, wird man auf einen kumulativen Erkenntnisfortschritt im Felde der Lehrerforschung wohl noch längere Zeit warten müssen.

In keinem Beitrag ist zudem ein Fortschritt auf *messtechnischem* Niveau feststellbar. Die Berufskompetenzen von (angehenden) Lehrkräften werden durch subjektive Einschätzungen und zumeist über Selbstbeurteilung erfasst, wobei fast ausschließlich Items auf der *Verhaltensebene* vorgegeben werden. Faktisch werden eher *Performanzen* als Kompetenzen erfasst. Wie kompetent (angehende) Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich sind, ist den Studien nur schwer zu entnehmen. Womit sich nochmals die Gefahr zeigt, dass die Kompetenzen *unterschätzt* werden und die Kritik an der Lehrerbildung *überzogen* daherkommt. Bedenkt man, wie sehr Lehrkräfte dazu neigen, in ihrer persönlichen beruflichen *Erfahrung* die wesentliche Determinante ihrer Handlungskompetenz zu sehen (wie verschiedene Studien zeigen), wären bessere Messinstrumente dringend gefordert.

Das heißt in keiner Weise, die beiden vorliegenden Bände seien nicht lesenswert, ganz im Gegenteil. In beiden Fällen bekommt man einen ausgezeichneten Einblick in die Aktivitäten einer Disziplin, die sich vermehrt um empirische Erkenntnisse bemüht. So eng die Beiträge im Einzelnen thematisch sein mögen, so hoch ist im Allgemeinen ihre wissenschaftliche Qualität. Der Forschungsstand wird verlässlich referiert, die Studien wurden methodisch solide durchgeführt, die Datenanalyse genügt im Allgemeinen gängigen Standards, und die Diskussion der Ergebnisse vermag größtenteils zu überzeugen. Besonders erfreulich ist, dass der in gewissen Kreisen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft noch immer gepflegte fundamentalistische Diskurs über die „richtige Art“ der pädagogischen Forschung in keinem Beitrag eine Rolle spielt. Es besteht weitgehend Konsens, dass sich quantitative und qualitative Forschungsansätze nicht zu widersprechen brauchen, ja in vielen Fällen sich ergänzen und fruchtbar kombinieren lassen. Gerade in methodischer Hinsicht zeugen die beiden Bände von einer sich abzeichnenden Konsolidierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin.

Prof. Dr. Walter Herzog
Universität Bern
Institut für Erziehungswissenschaft
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern
E-Mail: walter.herzog@edu.unibe.ch

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): **Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949-1989.** Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008. 367 S., EUR 92,00.

20 Jahre nach dem Mauerfall, die Forschung zur DDR hat ihren Höhepunkt überschritten, wirkt die Herausgabe dieses Datenhandbuchs fast ein wenig selbstvergessen. Dennoch erscheint es zur rechten Zeit. Das DDR-Bildungssystem bleibt ein Stachel deutscher Bildungsgeschichte, weil es bis heute nachwirkt,

nicht nur in den neuen Ländern. Der Erkenntnis, dass Bildungssysteme ohne ihre Geschichte nicht zu verstehen sind, Distanz zugleich ein Vorteil ist, um wesentliche Entwicklungen des Strukturwandels seit dem 19. Jahrhundert zu erkennen, sind die Datenhandbücher im Ganzen verpflichtet: als Beiträge zu einer historisch-empirischen Bildungsforschung, die den „Erzählungen“ schlicht die Daten gegenüberstellen. Manche „Reform“ erwies sich so bei näherem Hinsehen schon als mehr oder weniger gekonnte Behauptung.

Im Vergleich zu den bisherigen Datenhandbüchern umfasst die vorliegende Publikation des Bildungsstatistikers Helmut Köhler, langjähriger Mitarbeiter des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, einen vergleichsweise kurzen Zeitraum, dafür aber – gemäß dem Anspruch des im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ (1946) angelegten und im Bildungsgesetz von 1965 zementierten „einheitlichen sozialistischen Bildungssystems“ – alle Bereiche von der vorschulischen Erziehung bis zu Hochschule und Weiterbildung. Auf der beigelegten CD werden die Daten durch eine Fülle differenzierter Regionaldaten nach Ländern und (ab 1952) Bezirken unterlegt. Vielleicht am bedeutsamsten ist, dass hier einem System, das sich dem empirischen Zugriff zugunsten nebulöser Revolutionsrhetorik regelrecht versperrte, Daten abgerungen wurden, auf deren Grundlage viele Entwicklungen überhaupt erst zu beurteilen sind. Wie Köhler verdeutlicht, waren die Daten nur teilweise veröffentlichten Statistiken zu entnehmen, ein Großteil musste erst in Bundes- und Landesarchiven gefunden und aufbereitet werden, darunter Bestände des Ministeriums für Volksbildung, des Staatssekretariats für Berufsbildung, des Ministeriums für Fach- und Hochschulwesen, aber auch der Volkshochschulen. Wer einmal Archivbestände der DDR-Volksbildung gesichtet hat, ahnt, was das bedeutet. Wenn hier erstmals in systematischer Ordnung die wichtigsten Daten zum DDR-Bildungssystem in Zeitreihen vorliegen, verdankt sich dies geduldiger Suche, aufwändiger Kompilation und wissenschaftlicher Akribie.

Die Forschung hat die Einheitsstruktur häufig als Erklärung für die Entdifferenzie-

rung von Bildungsprozessen genommen, aber kaum eigenständig untersucht. Drei Fragen scheinen den Band daher inspiriert zu haben: Wie einheitlich war das Bildungssystem, wie durchlässig? Welche Traditionen wurden aufgegriffen, welche verworfen? Ließen sich die selbst erzeugte Bildungsmobilisierung planwirtschaftlich steuern, Bildungs- und Beschäftigungssystem abstimmen? Das ist nicht nur von historischem Interesse. Vielmehr sind hier Fragen moderner Bildungssysteme aufgeworfen. Es könnte sein, dass sich am Beispiel DDR einiges lernen lässt.

Das Handbuch gliedert sich in Textteil (90 S.) und Tabellenteil (254 S.). Im *Textteil* werden die wesentlichen Entwicklungslinien erläutert: der Strukturwandel des Schulsystems seit 1945 (1), die Entwicklung von der Volksschule zur „Polytechnischen Oberschule“ (2), vom Gymnasium zur „Erweiterten Oberschule“ (3), aber auch einträchtig mit dem Einheitssystem einhergehende „Besondere Schulformen“ (4). Letztere sind nicht nur interessant, weil sie die Einheitspropaganda konterkarieren, sondern auch, weil sie einen Lösungsversuch für ein systematisches Dilemma der „Schule für alle“ darstellen. Neben der vor- und außerschulischen Erziehung (5) werden Berufsbildung und Weiterbildung (6) sowie Fach- und Hochschulen (7) betrachtet, ergänzt durch Exkurse zur Bildungsbeteiligung von Frauen und zur Lehrerbildung. Die „Passung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem (8) wird abschließend diskutiert.

Der *Tabellenteil* orientiert sich an dieser Gliederung, setzt jedoch Schwerpunkte. Im Vordergrund steht der Ausbau der 8-klassigen, später 10-klassigen Einheitsschule mit diversen Zwischenstufen. Die Daten veranschaulichen die Kühnheit des Anspruches und die Zeiträume für dessen Einlösung. Es brauchte fast 20 Jahre, bis unter Zurückdrängung alternativer Vorstellungen zur Dauer der Grundschule (1–6, 1–8, 1–10) die 10-klassige Schule etabliert war, fast noch einmal so viel bis zur Reduzierung der Abiturstufe auf zwei Jahre. Ohne rigide zentralistische Steuerung, Ausschaltung von Kontroversen und Beschneidung von Elternrechten wäre es wohl nie dazu gekommen. 1980 war der nahezu vollständige zehnjährige Pflichtschulbesuch erreicht. Ver-

spätete Einschulungen, Sitzenbleiberquoten, vorzeitige Schulabgänge gingen massiv zurück, regionale Unterschiede reduzierten sich. Umso bemerkenswerter sind einige Daten für das Schuljahr 1989/90, z.B. der sprunghafte Anstieg der Sitzenbleiberquoten, nicht bestandener Abschlussprüfungen und der Schulabgänger ohne Abschluss auf den Stand der 1960er-Jahre. Gingen 1988/89 97% der vorzeitigen Schulabgänger in eine Facharbeiter- oder Teilausbildung, sank der Anteil binnen eines Jahres auf 91%. Der „sonstige Verbleib“ stieg von 2,1 auf 9,9% (bei den Mädchen sogar auf 14,8%).

Lässt sich die Entwicklung der 10-Klassen-Schule so durchaus als erzwungene Modernisierung lesen, durchgesetzt von einer Schulpolitik, die auf demokratische Legitimation nicht angewiesen war und an zentralen Vorhaben auch gegen wirtschaftliche Erwägungen festhielt, zeigen sich widerstreitende Tendenzen beim weiterführenden schulischen Bildungsgang. Zwar kann der frühe Traditionsbruch, den Hochschulzugang nicht mehr an Abitur und Oberschule zu binden, als (moderne) Öffnung der Bildungswege interpretiert werden. Restriktive Planung des Bedarfs an Hochschulabsolventen und Abiturientenquote jedoch hatten mit Durchlässigkeit wenig gemein. Alles in allem hat die DDR nie mehr als 17% eines Altersjahrgangs zum Abitur und nur 12% zum Direktstudium gebracht, bei ungebrochener Dominanz des klassischen Abiturs.

Aber das Schulsystem war nicht nur ein Flaschenhals und vertraute nicht auf die sozialen und pädagogischen Vorzüge der „Schule für alle“, wie die Daten zu den ab den 1950er-Jahren ausgebauten Hilfs- und Sonderschulen zeigen, deren Schülerzahl konstant bei 2–3% blieb. Das System von Spezialschulen mit quasi-eigenen Bildungsgängen wich erst recht von den schulpolitischen Prämissen ab: durch frühe Auslese (ab dem 3. Schuljahr) oder hochselektive Aufnahmeprüfungen (mathematische, musikalische Spezialklassen) oder strukturelle Abweichungen (z.B. 13. Schuljahr, Kleingruppen- und Einzelunterricht in Kinder- und Jugendsportschulen). Die Schülerzahl in Spezialschulen versechsfachte sich ab 1971. Nimmt man dazu deren Übergangsquoten zu Abitur und Hochschule (und hätte man dazu

Sozialdaten), dann zeigt sich die Kehrseite des „Einheitsschulsystems“, das „hierarchische Ausdifferenzierung“ (Zymek 2009, 183) keineswegs als ehrenrührig ansah.

Für die Steuerungsintensität im Schulsystem stehen umfangreiche Versetzungs-, Verbleibs-, Stundendeckungs- und Prüfungsstatistiken zur Verfügung, z. B. die seit 1948/49 registrierten Ergebnisse der Abschlussprüfungen, zeitweise nach jedem Schuljahr, später nach der 8. bzw. 10. Klasse. Im Glauben an zentrale Stundentafeln und Lehrplanwerke, die ein „gleichmäßiges Fortschreiten der Klasse nach dem Lehrplan“ (S. 36) vorsahen, wurden regelmäßig Soll- und Ist-Stand überprüft. Dass die Hoffnung oft eher enttäuscht wurde, heißt nicht, dass die bildungspolitische Aufmerksamkeit für solcherart Details nicht auch wirkungsvoll war.

Augenfälliger als im Schulbereich war die Ausrichtung am wirtschaftlichen Bedarf in der Berufsbildung sowie den Fach- und Hochschulen. Detaillierte Übersichten über die – zentral festgelegte und für die Betriebe verbindliche – Verteilung der Schulabgänger auf Wirtschaftszweige zeigen für die berufliche Bildung die Dominanz der Industrie und damit ebenfalls eine Hierarchisierung (die sich auf Wahlmöglichkeiten auswirkte). Zugleich waren 1960 so 90%, in der Folgezeit kontinuierlich fast 100% der Berufsschulpflichtigen mit Lehrstellen versorgt.

Den Anspruch, Durchlässigkeit zu schaffen, zeigt am ehesten der Ausbau eines „Zwischensystems“ zwischen allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung: der Fachschulen sowie des Fern- und Abendstudiums. Die Fachschulen, deren Zahl sich ab 1950 versechsfachte und die zu über 60% im Fern- und Abendstudium absolviert wurden, waren bis 1970 ein Schwerpunkt der Bildungspolitik. Erhöhte Qualifikationsanforderungen sorgten für einen regelrechten Weiterbildungsboom, der sich im Nachholen von Schulabschlüssen (1956: 8.134, 1970: 50.543) oder in Vorbereitungslehrgängen zum Fachschulstudium niederschlug.

Die Expansion des Hochschulbesuches wurde mit veränderten Arbeitskräfteprognosen 1971 abrupt gestoppt. Auch die Bedeutung der Weiterbildung ging zurück, der Anteil des

Fernstudiums (in den 1960er-Jahren noch ein Drittel) sank bis 1979 auf 11%. Die soziale Herkunft der Studierenden entsprach in den 1980er-Jahren längst nicht mehr der einstigen Sturm-und-Drang-Periode, als noch 40% der Neuzugänge (1953) aus den Arbeiter- und Bauern-Fakultäten gekommen waren. Unter den Vätern waren nun nicht wenige „Arbeiter“ mit Hochschulabschluss (S. 81).

Rasant stieg in den 1960er-Jahren die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen: Sie blieben länger im Bildungssystem, dominierten bei 10-Klassen-Abschlüssen, in Spezialschulen, EOS und Fachschulen, unterdurchschnittlich dagegen bei Sitzenbleiberquoten, Sonderschulüberweisungen und vorzeitigen Abgängen. In pädagogischen, philologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen betrug 1989 ihr Anteil gar 80 bis 90%.

Erstmals vorliegende Datenreihen zur Lehrerausbildung weisen bis 1973 einen überproportionalen Anstieg aus (1970: 35,6% der Hochschulabsolventen), parallel zum Anstieg der Schülerzahlen. Entgegen dem Wirtschaftlichkeitsdenken wirkte sich der Schüllerrückgang als Verringerung der Lehrer-Schüler-Frequenz (1970: 1:19, 1986: 1:13) über alle Schularten aus.

Die Aushängeschilder waren im Arbeiter- und Bauernstaat nicht die Berufsbildung, auch nicht die außerschulische Bildung, sondern das allgemein bildende Schulsystem sowie Fach- und Hochschulen. Die Daten zeigen die bildungspolitischen Schwerpunkte: Bildungsbeteiligung, Schulzeitverlängerung, Abschlüsse. Man muss resümieren, dass es nicht am Qualifikationsniveau der Bevölkerung gelegen hat, dass die Wirtschaft der DDR zusammengebrochen ist. 1989 waren nur noch 13% der Erwerbstätigen ohne berufliche Ausbildung. Man muss gleichzeitig festhalten, dass dies ebenso wie niedrige Abbrecherquoten (Studienabbrecherquote: 4–5%) auf einer rigiden, zentralistischen Lenkung und Auslese basierte. Politische und wirtschaftliche Maximen blieben dabei nicht konstant, sondern wurden auch rigoros wechselseitig geopfert.

Das vorliegende Datenhandbuch ist für jede systematische Beschäftigung mit der neueren deutschen Bildungsgeschichte, vor allem mit Fragen schul- und hochschulstruktureller

Veränderungen und der Steuerung von Bildung, eine einzigartige Materialgrundlage. Lernen lässt sich anhand dieser Daten etwas über die Ambivalenzen staatlicher Steuerung des Zugangs zu Bildung und der Ausrichtung des Bildungssystems am wirtschaftlichen Bedarf oder ideologischen Postulaten. Nicht zuletzt zeigt das Datenhandbuch, wie Statistik selbst zum bildungspolitischen Instrument wurde.

Zwei subtilere „Steuerungs“prinzipien können die Bildungsdaten allein nicht aufdecken: die Kanalisierung (und Abkühlung) von Bildungsansprüchen durch die Lohnpolitik, die für eine erhebliche Relativierung herkömmlicher Statushierarchien sorgte, sowie das „Delegationsprinzip“, über das (zum Vor- oder Nachteil des Einzelnen) Zuweisung und Zuteilung sozialer Platzierungen und damit von Bildung (nicht nur umgekehrt!) erfolgten.

Offen bleibt schließlich, ob der theoriegeleitete bzw. -bildende Anspruch früherer Datenhandbücher nicht aufgenommen wurde, weil das DDR-Bildungssystem tatsächlich der (intendierte) „Sonderfall“ der Systementwicklung ist, weil politische Eingriffe doch wirkungsvoller als gedacht sind oder weil die zeitliche Distanz immer noch zu gering ist. Für die Öffnung der Bildungswege wie die spätere Drosselung und scharfe Reproduktion drängt sich der Gedanke an die Wirkung von Mangel- und Überfüllungsphasen im Bildungssystem geradezu auf. Für die Frage der Steuerung dürfte von Belang sein, dass sozial- und wirtschaftspolitische Lenkung bereits zuvor einen Höhepunkt erreicht hatten. Möglicherweise wird man langfristig zum Verständnis der DDR-Entwicklung auch nicht mehr allein das dreigliedrige Schulsystem zum Analysefokus nehmen können, sondern andere Entwicklungsstränge im 20. Jahrhundert stärker beachten: von der gemeinsamen Grundschule über die Entwicklung des mittleren Schulsystems oder der „Aufbauschule“ und dies wiederum im Verhältnis zur (reduzierten) „Oberschule“ und der bereits forcierten Abwertung „klassischer“ gymnasialer Bildung. Die mit den Datenhandbüchern beanspruchte „kultursociologische Analyse“ (Titze) wird vermutlich erst mit den Daten für die alte Bundesrepublik und nach der Wiedervereinigung ihre Brisanz ent-

fallen. Hinsichtlich der Systembildung könnte sich das Einheitssystem der DDR immerhin als ein vorläufiger Höhepunkt darstellen, der – wenn auch verschiedentlich erträumt – in modernen Gesellschaften kaum einholbar ist.

Dr. Petra Gruner
Hufelandstraße 5
10407 Berlin
E-Mail: petra.gruner@gmx.net

Peter Dudek: „Versuchsacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009. 480 S., EUR 29,90.

Die Gründer der ersten Landerziehungsheime in den europäischen Ländern an der Wende zum 20. Jahrhundert waren beseelt von einem reformpädagogisch akzentuierten, schulreformerischen Impetus. Sie glaubten, mit den privaten Internaten, ausgelegt für die gut bürgerlichen Eltern vor allem von Jungen, praktikable Modelle für eine künftige Schule zu schaffen. Als Leiter privatwirtschaftlicher Unternehmungen – in der Schweiz waren es häufig Familienbetriebe, wo ausser ihrem Gründer auch dessen Brüder, Schwestern, Schwägerinnen und Schwager tätig waren – befanden sie sich allerdings in einer Zwickmühle zwischen pädagogischem Anspruch, finanziellen Eigeninteressen und dem Vorwurf, lediglich eine Elitebildung zu bezwecken, von der Heranwachsende aus Familien ohne den entsprechenden Hintergrund ausgeschlossen seien. Die Initianten der ersten Landerziehungsheime (Lietz, Wyneken, Geheeb) in Deutschland und der Schweiz (Frei, Zuberbühler, Bach, Tobler), aber ebenso jene der ersten Ecoles nouvelles à la campagne in Frankreich (Demolins) und in der französischsprachigen Schweiz (Vittoz, Schwartz-Buys) bezogen sich weitgehend auf die New Schools zweier Vorläufer ihrer Internate in England: New School Abbotsholme (Cecil Reddie) und Bedales School, John (Haiden Badley). Rückblickend lassen sich diese engagierten Pädagogen, die aufgrund ihrer soziokulturell begründeten Krisen- und Erneuerungsrhetorik in Deutschland an die Reformtradition des frü-

hen 19. Jahrhunderts anschlossen (Fichte), als im Internatsalltag sehr selbständig handelnde und oft einer innovativen pädagogischen Programmatik verpflichtete Institutsleiter mit einem gelegentlich weltverbessernden Anspruch einstufen. Insbesondere Gustav Wyneken (1875–1964), der 1906 nach der Trennung von Lietz mit Geheeb die im thüringischen Wald gelegene ‚Freie Schulgemeinde Wickersdorf‘ (FSG) gründete – ein ‚Landerziehungsheim‘ der besonderen Art, weil sich Wyneken nicht als Reformpädagoge, geschweige denn als Landerziehungsheimleiter vereinnahmen lassen wollte –, passte vom Persönlichkeitsprofil her in die Gruppe dieser zu autokratischer Regentschaft neigenden, selbstbewusst agierenden, die eigene Dominanz permanent herausstreichenden Leitern der damaligen pädagogischen Reforminitiativen.

Zumindest Wyneken, nicht Geheeb, erachtete ‚sein Werk‘ als ein Unterfangen mit wegweisendem pädagogischen und (jugend)politischen Charakter hinsichtlich der Entwicklung einer Schule für eine ‚neue Gesellschaft‘. Die ambitionierte Gründung im Kontext einer von Wyneken theoretisch konzipierten Jugendkulturbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts sollte sich von den ‚bürgerlichen‘, als ‚lediglich reformorientiert‘ zu charakterisierenden Landerziehungsheimen deutlich unterscheiden.

Der FSG und Gustav Wyneken, einem ihrer Initianten, zeitweiligen, dann abberufenen und wieder zurückgekehrten Leiter, ist die anzuzeigende Studie gewidmet.

*

Peter Dudek ist in seinem sorgfältig recherchierten, übersichtlich dargestellten und um Bilder ergänzten Buch über die FSG der ersten vier Jahrzehnte (1906–1945) dem bislang kaum bekannten „pädagogischen Asyl“ (Wyneken), einer „dem schulreformerischen Fortschritt dienenden Versuchsanstalt“ (ebda.) akribisch nachgegangen. Dudek schliesst damit und nicht zuletzt dank der Auswertung bislang nicht bekannter und/oder nicht beachteter Quellen eine Lücke in der Geschichte der privaten Erziehungsinstitutionen des einsetzenden 20. Jahrhunderts. Zwar ist über Gustav