

Fatke, Reinhard [Hrsg.]
Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Weinheim u.a. : Beltz 1997, 267 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Fatke, Reinhard [Hrsg.]: Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Weinheim u.a. : Beltz 1997, 267 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 36) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95167 - DOI: 10.25656/01:9516

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95167>

<https://doi.org/10.25656/01:9516>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

36. Beiheft

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik

Herausgegeben von Reinhard Fatke

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprinttechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41137

Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt/Main

77/13/10

Inhaltsverzeichnis

REINHARD FATKE Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung . . .	7
WALTER HORNSTEIN Jugendforschung – Jugendpädagogik	13
HANS OSWALD Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter	51
HERWART KEMPER Schule und Schultheorie	77
CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA Interkulturelle Bildung	107
PHILIPP GONON Berufsbildung	151
HANS SCHEUERL Reformpädagogik	185
JÜRGEN OELKERS Allgemeine Pädagogik	237

Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik: Eine Einführung

Ein Blick in Verzeichnisse pädagogischer Neuerscheinungen und Verlagskataloge der letzten Jahre zeigt, daß – jedenfalls im Vergleich zu den Jahren davor – auffallend viele Nachschlagewerke, Handbücher und Lexika, vor allem aber Einführungen in die Disziplin im ganzen oder in Teilgebiete von ihr veröffentlicht worden sind, also Werke, die zusammentragen, sichten, ordnen und, zumindest in manchen Fällen, auch systematisieren, was in verschiedenen Themengebieten der Pädagogik gedacht und geforscht, berichtet und beschrieben worden ist. Wenn man einmal davon absieht, daß dahinter manchmal auch Marketingüberlegungen von Verlagen stehen (Einführungen und Übersichtswerke verkaufen sich in einer schwieriger gewordenen Buchmarktlage offenbar besser als Einzeluntersuchungen oder neue Entwürfe) und in Einzelfällen auch schlichte Sammelbände herkömmlicher Art kurzerhand als Handbücher deklariert werden, läßt sich dahinter doch ein Trend vermuten, der auch die gegenwärtige Situation der Disziplin kennzeichnet. Dafür spricht unter anderem, daß solche Trends offenbar schub- oder phasenweise auftreten und mit bestimmten – allerdings noch näher zu untersuchenden – Faktoren der Wissenschaftsentwicklung zusammenhängen, die über bloße Themenkonjunkturen hinausgehen. So wies beispielsweise TENORTH mit Bezug auf die späten siebziger Jahre darauf hin, „daß die Erziehungswissenschaft nach einer intensiven Phase der Rezeption neuer Theorieansätze und am Ende bildungs- und wissenschaftspolitischer Expansion erneut intensiv damit beschäftigt ist, ihr disziplinspezifisches Selbstverständnis ... neu zu formulieren“ (TENORTH 1981, S. 85). In jene Phase wäre auch das bislang letzte enzyklopädische Großunternehmen der Disziplin, die zwölf Bände umfassende „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“ hineinzurechnen (LENZEN 1982–1986; s. auch LENZEN 1989).

Erst gegen Mitte der neunziger Jahre ist wieder ein ähnlicher Trend auszumachen: Es werden in zunehmender Zahl Kompendien, Überblicke und Einführungen aller Art vorgelegt: in die Pädagogik im ganzen (z. B. BÖHM 1995; KRON 1996; KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994; LASSAHN 1995; REICH 1996; WEBER 1995 ff.), in einzelne Teilbereiche (z. B. BUDDRUS 1995; DEWE 1994; ENGELKE 1997; STIMMER 1996; SÜNKER 1995), ins Studium (z. B. GIESECKE 1994; GUDJONS/BASTIAN 1993; GUDJONS 1994; MÜLLER 1994), teils als Monographien, teils als Sammelbände und neuerdings vor allem als ambitioniert angelegte „Kurse“ (z. B. LENZEN 1994; KRÜGER/RAUSCHENBACH 1995; KRÜGER/HELSPER 1997; HARNEY/KRÜGER 1997).

Für die Disziplin bedeutet dieser Entwicklungstrend gewiß auch, daß keine innovativen theoretischen Ansätze oder Forschungsthemen, keine neuen Sichtweisen auf Grundprobleme von Wissenschaft und Praxis der Pädagogik vorhanden sind, daß insofern gegenwärtig auch ein gewisser Stillstand in der Wissenschaftsentwicklung zu verzeichnen ist. Aber andererseits kann das auch bedeuten – und das wäre zu hoffen –, daß auf dieser Grundlage des zusammengetragenen Wissens eine Besinnung auf das Geleistete, auf das Gesicherte, das

Bestand haben kann, aber auch, und das vor allem, auf die Lücken und Desiderate, auf die Verzettelungen und Fehlentwicklungen erfolgt. Denn die mutmaßlich „neuen“ Sichtweisen, die „innovativen“ theoretischen Ansätze und die Befunde aus Forschung und Praxis müssen sich ja stets daraufhin befragen lassen, ob sie vielleicht nur gefällige Moden sind, die aus anderen Disziplinen stammen und denen die Pädagogik gern nachläuft. Das galt schon in den siebziger Jahren für Theorien, Fragestellungen und Forschungsbefunde aus den zahlreichen sog. „Erfahrungswissenschaften“ (Psychologie, Soziologie, Kriminologie, Ökonomie etc.), so daß SCHEUERL seinerzeit konstatierte: „Pädagogik ... [war] damit auf dem Wege, sich in ein multidisziplinäres Sammelbecken addierbarer Einzelfragen angewandter Wissenschaften zu verwandeln, die nur noch darin miteinander etwas zu tun haben, daß sie sich allesamt näher oder entfernter mit Aspekten des Heranwachsens, der Sozialisation oder der Verhaltensbeeinflussung beschäftigen“ (SCHEUERL 1975, S. 15f.). Ähnlich gilt dies auch für neuere gesellschafts-, handlungs-, kultur- und wissenschaftstheoretische Angebote, beispielsweise die „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ von J. HABERMAS, das Theorem der „Risikogesellschaft“ von U. BECK, das Konzept der „Postmoderne“ oder die Systemtheorie. Es soll hier nicht entschieden werden, ob und inwieweit diese – und andere – Denkansätze Grund- und Einzelfragen der Pädagogik zu erhellen vermögen, sondern es soll lediglich darauf hingewiesen werden, daß die Pädagogik öfter und intensiver, als sie es gemeinhin tut, die Rezeption solcher Ansätze kritischer gestalten müßte. Auch und gerade dazu böten Phasen der (selbst-)kritischen Besinnung eine gute Gelegenheit. Es scheint allerdings, daß in den meisten der neu erschienenen Kompendien und Einführungen diese Chance nur wenig genutzt wird.

Das vorliegende Beiheft der „Zeitschrift für Pädagogik“ reiht sich in gewissem Sinne in den skizzierten Trend ein. Es will – zu *ausgewählten* Forschungs- und Handlungsfeldern der Pädagogik – eher sichten und systematisieren als mit neuen Ansätzen aufwarten, es will die Befunde der letzten Jahre kritisch reflektieren und die Wissensbestände neu strukturieren, und es will den Verlauf von Diskussionssträngen und den Charakter von wissenschaftlichen Diskursen in diesen Feldern nachzeichnen und aus der Distanz beurteilen, so daß auf dieser Grundlage gegebenenfalls neue Fragestellungen und Sichtweisen entwickelt werden können.

Daneben verfolgt das Beiheft noch eine weitere Absicht: Bei den Studierenden, die jedes Jahr das Studium der Pädagogik aufnehmen, wie auch vielfach bei denen, die schon viele Jahre dies Fach studieren, nicht zuletzt aber auch bei den jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern unserer Disziplin besteht durchaus ein Bedarf an nicht allzu umfangreichen und ohne große Voraussetzungen zu verstehenden Übersichten über das, was man zu einem bestimmten Themengebiet wissen sollte. Dazu gehören sowohl die Grundlageninformationen als auch die wichtigsten Positionen, die in jüngerer Vergangenheit vertreten worden sind, sowie die Diskussionen, die in der Fachwelt geführt werden. Dies ist Voraussetzung, um die aktuellen Beiträge und Kontroversen besser verstehen und produktiv an ihnen teilnehmen zu können.

Gängige Quellen, zu denen in solchen Fällen gegriffen wird bzw. auf die die Studierenden hingewiesen werden, erfüllen diese Funktion nur selten oder in unzulänglicher Weise: Die *Handbücher* sind in der Regel zu dicht und zu vor-

aussetzungsvoll geschrieben, als daß sie die Funktion von Überblick und Einführung zugleich erfüllen könnten. Die *Forschungsberichte*, die in Zeitschriften oder in Jahrbüchern veröffentlicht werden, sind meist zu ausufernd und gehen auch zu vielen Nebenwegen nach, als daß sie noch die nötige Übersicht und Klarheit vermitteln könnten, zumal sie in der Regel einen grundlegenden Wissensbestand schon jeweils voraussetzen. *Trendberichte* – von denen es allerdings nur wenige gibt – beschränken sich meist auf neuere Entwicklungen auf dem jeweiligen Gebiet, die in den vergangenen Jahren stattgefunden haben, und bieten auch nicht die nötige systematische Einführung in das jeweilige Themengebiet. *Sammelrezensionen* konzentrieren sich hauptsächlich auf einzelne neuere Veröffentlichungen und stellen diese, kritisch evaluierend, in einen Diskussionszusammenhang, dessen Kenntnis zumeist bereits vorausgesetzt wird.

Mit diesen Hinweisen ist bereits angedeutet, was dies Beiheft anstrebt und was die darin enthaltenen Beiträge zu leisten versuchen: Es geht *nicht* darum, daß alles, was die genannten Textsorten leisten, den Beiträgen auch noch aufgebürdet würde. Vielmehr soll, ohne daß eine besondere Kenntnis schon vorausgesetzt würde, überblicksartig in die Grundlagen, die wichtigsten Teilthemen und Aspekte und die Diskussionen in dem jeweiligen Forschungs- und Handlungsfeld eingeführt werden. Die so geforderte Beschränkung der Informationsfülle auf ein überschaubares Maß muß dann auch in Kauf nehmen, daß Nebenaspekte zugunsten der Hauptthemen vernachlässigt und bewußt Akzente gesetzt werden. – Das hat aber auch zur Konsequenz, daß die eigene Position, die der Autor oder die Autorin in seinem bzw. ihrem spezifischen Forschungs- und Handlungsfeld vertritt und vielleicht schon in verschiedenen Publikationen dokumentiert hat, in den Hintergrund treten muß.

Die Forschungs- und Handlungsfelder, die in diesem Beiheft behandelt werden, stellen natürlich nur eine kleine Auswahl aus der Zahl derer dar, in die sich die Pädagogik in den letzten Jahren ausdifferenziert hat und in denen ebenfalls wichtige Entwicklungen stattgefunden haben, von denen zu berichten wäre. Aber zum einen nötigt der Umfang des Beiheftes zu einer Beschränkung; zum anderen stehen die ausgewählten Themenfelder durchaus – gleichsam exemplarisch – für zentrale Teilbereiche der Disziplin: Die Entwicklung, Sozialisation und Erziehung in den für die Pädagogik immer noch wichtigsten Altersabschnitten, nämlich *Kindheit* und *Jugend*, sind Thema der beiden ersten Beiträge von WALTER HORNSTEIN und HANS OSWALD. Von den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ist die *Schule* ohne Zweifel die entscheidende; mit ihrer Entwicklung und der wechsellvollen Geschichte ihrer theoretischen Begründung beschäftigt sich der Beitrag von HERWART KEMPER. Ein wichtiges Aufgabenfeld schulischer (wie auch außerschulischer) Erziehung und Bildung, das in den letzten Jahren auf gesamtpolitischem Hintergrund zunehmend an Bedeutung und Brisanz gewonnen hat und sich allmählich zu einer eigenen Teildisziplin der Pädagogik zu entwickeln scheint, ist die *interkulturelle Bildung*, der der Beitrag von CRISTINA ALLEMANN-GHIONDA gewidmet ist. Gleichfalls von großer Aktualität, auch und gerade auf dem Hintergrund einschneidender Veränderungen auf dem (globalisierten) Arbeitsmarkt, ist die *Berufsbildung*, die das Thema des Beitrags von PHILIPP GONON bildet. Aus den zahlreichen Themenfeldern der historischen Pädagogik, die – mit der systematischen Pädagogik – eine der beiden wichtigsten Fundamente unserer Disziplin bildet, ist für dies Beiheft die *Reformpäd-*

agogik ausgewählt worden, zumal sie immer noch und immer wieder auch gegenwärtige Debatten zu den verschiedensten Aufgabenstellungen in der Pädagogik bestimmt; die Entwicklungslinien in diesem Feld und die darin geführten wichtigsten Diskurse werden in dem Beitrag von HANS SCHEUERL dargestellt. Den Abschluß bildet die systematische Pädagogik, deren Hauptaufgabe schon immer darin bestanden hat, die theoretische Selbstvergewisserung der Disziplin zu leisten, die Frage nach dem spezifisch pädagogischen der Pädagogik zu stellen und ihr Verhältnis zu allgemeinen gesellschaftlichen und Geistesströmungen sowie zu den Nachbarwissenschaften zu klären; zentrale Fragen der *Allgemeinen Pädagogik* zwischen Aufklärung und Postmoderne geht der Beitrag von JÜRGEN OELKERS nach.

Die verschiedenen Forschungs- und Handlungsfelder sind unterschiedlich geeignet zur Darstellung – je nach Diskurstradition, Theorie- und Forschungsansätzen und Art der Befunde. Deshalb weisen die einzelnen Beiträge auch keine einheitliche, quasi schematische Struktur auf. Allen aber ist das Bemühen gemeinsam, die intellektuelle Interessantheit und Spannung, die in den Themen und den sie umkreisenden Diskussionen enthalten sind, einzufangen, auch um bei den Leserinnen und Lesern Lust auf ein Mehr an Informationen und eine Motivation zu intensiverer Beschäftigung mit den Forschungs- und Handlungsfeldern zu wecken.

Literatur

- BÖHM, W.: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995.
- BUDDRUS, V. (Hrsg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1995.
- DEWE, B.: Grundlagen nachschulischer Pädagogik. Einführung in ihre Felder, Formen und didaktischen Aufgaben. Bad Heilbrunn 1994.
- ENGELKE, E.: Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Freiburg i. Br. 1997.
- GIESECKE, H.: Studium Pädagogik. Orientierungen und Hinweise für den Studienbeginn. Weinheim/München 1994.
- GUDJONS, H./BASTIAN, J.: Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993.
- GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn ²1994.
- HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit. Einführungskurs Erziehungswissenschaft III. Opladen 1997.
- KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik. München ⁵1996.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft II. Opladen 1997.
- KRÜGER, H.-H./HELSPER, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft I. Opladen ²1996.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, TH. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. Einführungskurs Erziehungswissenschaft IV. Opladen 1995.
- LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg ⁸1995.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. 12 Bände. Stuttgart 1982–1986.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände. Reinbek 1989.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994.
- MÜLLER, D. K. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994.
- REICH, K.: Systemisch-konstruktive Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied 1996.

- SCHEUERL, H.: Probleme einer systematischen Pädagogik. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Hrsg. v. Th. ELLWEIN u. a. Band IV. Berlin 1975, S. 13–88.
- STIMMER, F. (Hrsg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit. München ²1996.
- SÜNKER, H. (Hrsg.): Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführungen in Diskurs und Handlungsfelder der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Bielefeld 1995.
- TENORTH, H.-E.: Über die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft. Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1991), S. 85–103.
- WEBER, E. (Hrsg.): Pädagogik. Eine Einführung. Neuausgabe. Donauwörth 1995 ff.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut,
Rämistr. 74, CH-8001 Zürich

Jugendforschung – Jugendpädagogik

1.	Probleme des Zugangs – Wozu Jugendforschung?	14
1.1	Der Stellenwert der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen	14
1.2	Das gesellschaftlich-politische Interesse an der Jugend, die Vieldeutigkeit des Begriffs Jugend und die Diffusität des Forschungsgebiets Jugend	14
2.	Ansätze und Konzepte der Jugendforschung	17
2.1	Die klassischen jugendsoziologischen Ansätze und ihre pädagogische Relevanz	17
2.1.1	Grundbegriffe und Grundvoraussetzungen der Generationenbildung	20
2.1.2	Probleme im Zusammenhang mit dem Generationen-Ansatz	21
2.2	Vom „Strukturwandel der Jugendphase“ zur jugendbiographisch orientierten Jugendforschung	22
2.2.1	Die These vom „Strukturwandel“ der Jugendphase	23
2.2.2	Die These von der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen	24
2.2.3	Subjekt- und biographieorientierte Konzepte der Jugendforschung	25
2.3	Der „Jugendkulturansatz“	26
2.4	Sozialgeschichte der Jugend, historische Sozialisationsforschung und sozialökologische Ansätze	28
2.5	Übergreifende Aspekte und Fragestellungen	30
2.5.1	Mädchen in der Jugendforschung – Zur Problematik geschlechtsspezifischer Unterschiede	30
2.5.2	Jugendforschung im Prozeß der deutsch-deutschen Vereinigung	33
2.5.3	Weitere Ansätze und von der Jugendforschung vernachlässigte Themen	34
3.	Schlußüberlegungen und Perspektiven	36
3.1	Entwicklungen und Entwicklungsperspektiven der Jugendforschung im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß und ihre sich wandelnden Funktionen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion	36
3.2	Die Rolle der Pädagogik bei der Konstituierung und Modellierung der Jugendphase	40
3.2.1	Jünglingspädagogik – Lehrlingspädagogik – Jugendlichenpädagogik	41
3.2.2	Jugendbewegung – Pädagogische Reformbewegung – Pädagogische Praxis	41
3.2.3	Jugendpädagogik im Zeitalter von (sozialwissenschaftlicher) Jugendforschung	42
3.3	Wozu Jugendforschung – heute?	43
3.3.1	„Ende der Jugend“? – „Ende der Erziehung“?	44
3.3.2	Die Funktion der Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion	46
4.	Literatur	47

1. Probleme des Zugangs – Wozu Jugendforschung?

1.1 Der Stellenwert der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen

In den meisten Studiengängen, die auf eine praktische pädagogische Tätigkeit entweder in der Schule oder in außerschulischen Praxisfeldern vorbereiten, spielt der Themenbereich „Jugendforschung – Jugendtheorien“, wenn man den einschlägigen Studien- und Prüfungsordnungen und auch den Anleitungen zum Pädagogikstudium folgt (BASTIAN/GUDJONS 1993), keine allzu große Rolle. Wenn der Themenbereich vorkommt, dann eher zufällig und nicht systematisch eingeordnet in eine Gesamtkonzeption.

Was die *Lehramtstudiengänge* betrifft, so steht eindeutig die entwicklungspsychologische Fragestellung im Vordergrund. Von den Erkenntnissen dieser Disziplin erwartet man sich Aufschlüsse darüber, wann welche kognitiven, mit der Entwicklung gegebenen Voraussetzungen für welche Art von Lernprozessen vorhanden sind. Darin ist vorrangig die Perspektive auf den Schüler als „Lerner“ und die Entwicklung seiner von der Schule erwarteten Lernfähigkeit gerichtet. Diese Ausrichtung hat ihren Grund in der Orientierung der Lehrerausbildung an einer bestimmten Interpretation der mit der Institution Schule gegebenen Aufgaben: Sie richtet sich auf den Schüler als Lerner und die dafür notwendigen entwicklungsgegebenen und entwicklungsabhängigen Voraussetzungen. In dieser Perspektive steht weniger im Zentrum der Aufmerksamkeit, was die Jugendforschung vor allem interessiert, nämlich der Heranwachsende in seiner konkreten Lebenswelt mit seinen gesellschaftlich bedingten Problemen, Bedürfnissen, Zukunftsperspektiven und Erwartungen.

Auch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen *Diplomstudiengänge* spielen die Erkenntnisse und Fragestellungen der Jugendforschung kaum eine im Gesamtkonzept verankerte Rolle. Am ehesten sind Hinweise auf sie anzutreffen in den Spezialisierungen, die sich auf Jugendarbeit und Erwachsenenbildung beziehen. Hier ist gelegentlich die Rede von der „Soziologie der Lebensalter“, oder es wird allgemeiner auf die Notwendigkeit hingewiesen, sich mit den Adressaten der pädagogischen Praxis zu befassen.

1.2 Das gesellschaftlich-politische Interesse an der Jugend, die Vieldeutigkeit des Begriffs Jugend und die Diffusität des Forschungsgebiets Jugend

Diese Randstellung der Jugendforschung in den pädagogischen Ausbildungsgängen kontrastiert zunächst aufs lebhafteste mit der Tatsache des Vorhandenseins einer großen Fülle von Untersuchungen und Erhebungen aus dem Jugendbereich und einem daraus zu erschießenden, offensichtlich nie erlahmenden öffentlichen Interesse an Nachrichten aus diesem Feld. Allerdings präsentiert sich die einschlägige Forschungslandschaft außerordentlich diffus und unübersichtlich – eine Folge der Tatsache, daß an dem Thema „Jugend“ offensichtlich wenn schon nicht die pädagogischen Ausbildungsgänge, so doch viele andere Instanzen interessiert sind. Um Jugend kümmern sich viele, und viele sind des-

halb an Informationen über sie interessiert. Jugend ist zwar sicher trotz des eingangs beschriebenen Umstands auch Gegenstand und Adressat pädagogischer Interessen und pädagogischer Bemühungen (in der Schule, in der Jugendarbeit, in der Ausbildung), sie ist aber zugleich immer auch „mehr“ als das, nämlich – beispielsweise – „Objekt“ wirtschaftlicher Interessen (Jugend als „Markt“) und politischer Einflußnahmen, die sich als Interesse an Wohlverhalten, Integration, Vermeidung von Rückzug äußern; und sie ist darüber hinaus auch wichtig unter dem Aspekt der Rekrutierung und Nachwuchssicherung für gesellschaftliche Organisationen, also für Kirchen, Gewerkschaften, Parteien – und nicht zuletzt: Jugend und Jugendthemen sind immer auch ein Ort gesellschaftlicher Selbstverständigung; in der „Jugenddebatte“ (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982) spiegeln sich immer auch Fragen gesellschaftlicher Zukunft. Dies alles heißt: Jugend ist immer auch Gegenstand öffentlicher Aufmerksamkeit und politischer Auseinandersetzungen, anhand deren konkurrierende Vorstellungen über gesellschaftliche Zukunft miteinander ausgetragen werden.

Alle diese unterschiedlichen Interessen und die daraus resultierenden Informationsbedürfnisse setzen sich aber auch um in Forschung über Jugend; sie entspringt dann wirtschaftlichen, politischen, von Rekrutierungsbedürfnissen gelenkten Formen der Befassung mit dem Thema Jugend. Auch ein allgemeines Informationsbedürfnis über Jugend wird zum Impuls. Aus diesem Grund ist schwerlich anzunehmen, daß Jugendforschung ein einheitliches Bild, eine klar strukturierte Forschungslandschaft darstellt. Es wird aber vor diesem Hintergrund auch verständlich, warum Jugend zu den am meisten untersuchten Gegenständen der sozialen Wirklichkeit gehört – und es wird der frappierende Widerspruch deutlich, der darin liegt, daß es auf der einen Seite ein so großes öffentliches Interesse an Ergebnissen der Jugendforschung gibt, daß diese gleiche Forschung aber in pädagogischen Zusammenhängen eine vergleichsweise geringe Rolle spielt.

Wenn nicht alles trägt, ist darüber hinaus festzustellen, daß selbst da, wo Themen der Jugendforschung im Studienangebot enthalten sind, diese seitens der Studierenden eher zurückhaltend in Anspruch genommen werden. Der erste Grund dafür mag in der Interessenlage und den Orientierungen der Studierenden liegen. Jugendliche als Adressaten pädagogischer Bemühungen in der Schule und in der Jugendarbeit „kennt“ man doch; das erzeugt den Zweifel daran, ob eine tiefergehende Beschäftigung mit dem Phänomen Jugend im Medium der Jugendforschung überhaupt notwendig sei. Für viele Studierende mag noch die Tatsache hinzukommen, daß man selbst dieser Altersphase kaum entwachsen ist; deshalb wird wenig Notwendigkeit gesehen und auch wenig Lust verspürt, sich mit diesem Thema zu beschäftigen. Außerdem scheint „Jugend“ ein Thema zu sein, über das man nicht nur selbst immer schon Bescheid weiß, sondern indem sie Gegenstand öffentlicher Diskussionen in den Medien ist, scheint sie auch genügend öffentliche Aufmerksamkeit zu finden; man fragt sich, warum man sich dann auch noch eigens „wissenschaftlich“ mit diesem Thema befassen soll.

Ein zweiter Grund für eine gewisse Distanz gegenüber der Jugendforschung dürfte darin liegen, daß sich das mit diesem Begriff bezeichnete Wissenschaftsgebiet als außerordentlich diffus, schwer überblickbar, schwer zugänglich darstellt. Der übergroßen Fülle von Untersuchungen und Meldungen aus dem Gebiet der Jugendforschung entspricht keine auf den ersten Blick sichtbare

Systematik. Außerdem gibt es viel Widersprüchliches in diesem Feld. Wer sich um Orientierung bemüht, findet praktisch keine „Standardwerke“, die ihm erlauben würden, eine erste Orientierung zu finden; die Handbücher (KRÜGER 1992; MARKEFKA/NAVE-HERZ 1989) sind nicht für Zwecke einer ersten Orientierung geeignet; sie setzen eine Vertrautheit mit dem Feld schon voraus. Und was die Fülle der rasch aufeinanderfolgenden „Nachrichten“ aus der Jugendforschung betrifft, so hängt dies damit zusammen, daß Jugend sich in ihren Verhaltensweisen und Orientierungsmustern immer wieder ändert, also jede Zeit „ihre“ Jugend hat. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit immer neuer und wiederholter Untersuchungen.

Zur Unübersichtlichkeit und Diffusität dessen, was unter dem Stichwort Jugendforschung geschieht, trägt schließlich auch die Vieldeutigkeit dessen bei, was mit dem Begriff Jugend gemeint ist. Zumindest drei Bedeutungen lassen sich unterscheiden:

- Unter Jugend kann zunächst verstanden werden eine soziale Gruppe in der Gesellschaft, deren Angehörige sich von sozialem Status und Alter her von derjenigen der Kinder und der Erwachsenen unterscheiden; in diesem Sinne geht es um „die Jugend von heute“.
- Zweitens kann mit dem Begriff Jugend gemeint sein die Phase im Lebensablauf des Individuums, die sich als Jugendphase zwischen den Lebensabschnitt der Kindheit und des Erwachsenenalters schiebt.
- Drittens schließlich kann von Jugend gesprochen werden im Sinne von Jugendlichkeit, von „ewiger Jugend“; damit ist ein Wesenszug von Menschen oder Sachen gemeint, der nicht an eine konkrete Lebensphase gebunden ist, sondern ein vor allem in unserer gegenwärtigen Gesellschaft hochangesehenes Ideal bezeichnet.

Auch unter diesem Gesichtspunkt spiegelt der Forschungsstand, wenn man von einem solchen sprechen will, die Vieldeutigkeit des Gegenstands; oft läßt sich auf den ersten Blick nicht erkennen, mit welchem Aspekt von „Jugend“ sich eine Veröffentlichung befaßt.

Als *Fazit* ergibt sich, daß offensichtlich die Erwartung an eine Systematik der Jugendforschung aus den skizzierten Gründen kaum erfüllbar und daß mit einem geschlossenen, auf Kumulation von Einzelergebnissen zu einem allgemein geltenden und akzeptierten „Stand“ ausgerichteten Wissensgebiet nicht zu rechnen ist. Diese Vorstellung ist auch deshalb problematisch, weil es sich bei „Jugend“ (hier verstanden als die Frage nach der konkreten Befindlichkeit und den spezifischen Merkmalen der jeweiligen Jugendgeneration) – wie bei „Familie“ oder „Bildung“ – um ein gesellschaftliches und damit um ein geschichtlichen Wandlungsprozessen unterworfenen Phänomen handelt. Diese Geschichtlichkeit des gesellschaftlichen Phänomens Jugend begrenzt die Möglichkeiten eines systematischen Erkenntnisfortschritts in erheblichem Maße. Jugend verändert sich permanent im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß, und die Frage kann demnach nur sein, ob und in welcher Weise dieser Wandel adäquat erfaßt wird und welche Zusammenhänge zwischen diesen Entwicklungen und pädagogischen Fragestellungen bestehen.

Daraus ergibt sich die leitende Perspektive für die nachfolgende Darstellung: Es sollen wichtige, für die pädagogische Diskussion relevant gewordene „Ansät-

ze“ der Jugendforschung in ihrer historischen Entwicklung und Einbettung in soziale, politische und pädagogische Zusammenhänge dargestellt werden. In dieser Absicht ist auch das Ziel enthalten, strukturelle Zusammenhänge zwischen der Art und Weise der gesellschaftlichen Organisation der Jugend, der Eigentätigkeit und Selbstbewegung der Jugend und pädagogischem Denken und pädagogischer Praxis aufzuzeigen.

In der Betonung der „Ansätze“ liegt die Prämisse, daß mit dem „Ansatz“ eine bestimmte theoretische Perspektive angewendet wird und daß dies Konsequenzen dafür hat, welcher Aspekt von Jugend jeweils sichtbar wird.

Jeder Ansatz betrachtet Jugend unter einem bestimmten Gesichtspunkt, enthält ein bestimmtes Verständnis von Jugend und überdies auch der Erwachsenengesellschaft. In der Optik eines jeden Ansatzes liegt immer auch eine Auswahl; andere, ebenfalls denkbare, Blickwinkel werden ausgeblendet. Mit dieser Vorgehensweise ist demnach auch verknüpft, daß hier weniger ein Bericht über aktuelle inhaltliche Ergebnisse der Jugendforschung beabsichtigt ist. Dies wäre auch deshalb nicht sinnvoll, weil sie aus den vorher erwähnten Gründen rasch veralten würden; zweitens geht es hier vor allem um den Versuch, am Beispiel grundlegender Ansätze ein Verständnis der Zusammenhänge zu vermitteln, die im Spannungsfeld von Jugendsituation, Jugendforschung und gesellschaftlich-pädagogischer Praxis bestehen (HORNSTEIN 1982).

Die Anordnung und Reihenfolge der verschiedenen Ansätze folgt dabei nur sehr grob dem zeitlichen Ablauf; das Konzept, das unter dem Stichwort „Strukturwandel der Jugendphase“ erörtert wird, hat sich etwa zur gleichen Zeit entwickelt wie die „Jugendkultur-Forschung“, und das neue Interesse an der Sozialgeschichte der Jugend besteht, von einem bestimmten Zeitpunkt an, neben anderen, auch neuen Entwicklungen kontinuierlich weiter. Insofern kann man nur sehr bedingt von einer „Geschichte“ der Jugendforschung sprechen (über ihre Anfänge informieren DUDEK 1990 und v. BÜHLER 1990); angemessen ist die Vorstellung, daß sich zu verschiedenen Zeiten jeweils unterschiedliche „Ansätze“ zu Wort melden und die Diskussion bestimmen.

2. Ansätze und Konzepte der Jugendforschung

2.1 Die klassischen jugendsoziologischen Ansätze und ihre pädagogische Relevanz

In diesem Abschnitt sollen Konzeptionen der Jugendforschung behandelt werden, die beanspruchen, den Zusammenhang von grundlegenden gesellschaftlichen Prozessen mit den Konstitutionsprozessen von Jugend in den Mittelpunkt zu rücken; die, mit anderen Worten also, den Zusammenhang von Jugend und Gesellschaft auf einer prinzipiellen Ebene untersuchen. SCHELSKY hat in seiner bedeutenden Untersuchung „Die skeptische Generation“ (1957) herausgestellt, unter welchen beiden grundlegenden Perspektiven das Verhältnis von Jugend und Gesellschaft untersucht werden kann: Er unterscheidet bei der Untersuchung des Themas Jugend im Anschluß an MANNHEIM zwei Aspekte. Der *gesamtgesellschaftliche* Aspekt stellt in den Mittelpunkt die Frage: Was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft, für deren Zukunft, für die Art ihres Weiterbeste-

hens? Jugend wird also von vornherein als Teil der Gesellschaft gesehen, als Faktor und Moment im gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozeß. Der *jugendsoziologische* Aspekt stellt demgegenüber in den Mittelpunkt die Frage: Was bedeutet die Gesellschaft für die Jugend? Hier geht es darum, das Verhalten, die Eigenschaften, die Orientierungsmuster und Dispositionen der Jugend als Auswirkungen gesellschaftlicher Einflüsse zu betrachten.

MANNHEIM, dem wir übrigens die gründlichste theoretische Analyse des Generationsthemas verdanken (MANNHEIM 1928), rückt in seiner Erörterung des Themas Jugend vor allem die Vorstellung von Jugend als einem „Mutationspotential der Gesellschaft“ in den Vordergrund. Er will damit sagen: Jugend ist eine Größe, von der Gesellschaften je nach Situation in unterschiedlicher Weise Gebrauch machen können. Sie können Jugend in einer entscheidenden und weitreichenden Weise zur Phase der vorbereitenden Bildung und Ausbildung machen, wenn der gesellschaftliche Entwicklungsstand und die angestrebten Zielvorstellungen dies verlangen. Sie kann Jugend aber auch möglichst rasch in die Erwachsenengesellschaft integrieren, wenn dies – z.B. aus Gründen des Arbeitskräftebedarfs – wünschbar erscheint (MANNHEIM 1943/ 1951). Jugend ist in dieser Perspektive eine Art „Manövriermasse“, die zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen soll und kann. Wenn Jugend durch verlängerte Bildungs- und Ausbildungsgänge vom Arbeitsmarkt ferngehalten wird – und dafür gibt es historische Beispiele –, dann trägt sie damit zur Lösung des Problems bei, das durch einen Überschuß an Arbeitskräften entsteht.

Dabei liegt auf der Hand, daß Jugend für solche Zwecke leichter in Anspruch genommen werden kann als beispielsweise Erwachsene. Jugend ist noch nicht festgelegt, lebt noch nicht in festen Verhältnissen; man kann ihr deshalb auch mehr zumuten als den Erwachsenen. Es wäre eine aufschlußreiche Perspektive, durch das 20. Jahrhundert hindurch zu verfolgen, für welche gesellschaftlichen, politischen Zwecke Jugend jeweils in Anspruch genommen wurde, *wofür* sie mobilisiert wurde und wird: Im Kaiserreich sollte Jugend vor allem erhalten für Stabilisierung und Erhaltung der überlieferten Ordnung; im Ersten Weltkrieg sollte jugendliche Begeisterungsfähigkeit der Erreichung der Kriegsziele dienen; im nationalsozialistischen Herrschaftssystem wurde bewußt die „junge“ Generation als Träger der „neuen Zeit“ (also ein Ideal, das noch aus der Jugendbewegung stammte) für die Zwecke des totalitären Systems instrumentalisiert.

EISENSTADT (1956/1966) entwickelt seine Jugendtheorie im Rahmen seiner struktur-funktionalistischen Grundorientierung. In diesem Kontext untersucht er vor allem die Funktion, die jugendliche Altersgruppen (*peer groups*) für Kontinuität und Stabilität von Gesellschaften haben. Von der Art und Weise, wie sie sich mit den kulturellen Traditionen und Beständen auseinandersetzen und diese entweder übernehmen oder aber ablehnen, hängt es ab, ob über den Wechsel der Generationen hinweg die Grundbestände der kulturellen Werte erhalten bleiben und damit Stabilität im Wandel gesichert erscheint. Zugleich kann EISENSTADT aber auch zeigen, von welchen Bedingungen die Entstehung jugendlicher Altersgruppen abhängt: Sie werden überall da notwendig – zumindest ist das der Fall in modernen Gesellschaften –, wo es eine Diskrepanz gibt zwischen den Strukturprinzipien der familiären Welt, in der Kinder und Jugendliche zunächst aufwachsen, und denjenigen der Erwachsenenwelt in Betrieb, Gesell-

schaft, Politik, Wirtschaft. Unter dieser Bedingung müssen im Jugendalter die bis dahin auf den familiären Kontext gerichteten Verhaltensorientierungen ausgeweitet werden auf den gesellschaftlichen, und das bedeutet Solidaritätsausweitung und Identifikationsübertragung auf die größeren sozialen Einheiten. Dies erfolgt – so EISENSTADT – in den altershomogenen Gruppen; sie sind die Orte, an denen diese Aufgaben gelöst werden, und die jugendlichen Altersgruppen sind, unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, „interlinking spheres“, Verbindungsglieder also und – im Hinblick auf die Bedürfnissituation der Jugendlichen – Orte, an denen die aus dieser Übergangssituation für die Heranwachsenden resultierenden Probleme von Instabilität und Unsicherheit zumindest gemildert werden, weil hier die Unterstützung durch die in gleicher Lage befindlichen Altersgenossen erfahren wird.

Die „Stärke“ des Ansatzes von EISENSTADT liegt darin, daß einerseits der Zusammenhang zwischen Prozessen gesellschaftlicher Strukturweiterung, des Auseinandertretens von familiärer und gesellschaftlicher Welt und der Entstehung und Funktion jugendlicher Altersgruppen transparent gemacht und andererseits die Rolle, die jugendliche Altersgruppen für die Heranwachsenden haben, sichtbar wird. Darin liegt auch eine deutlich andere Akzentuierung als im Ansatz bei MANNHEIM, bei dem stärker die Prozesse der Mobilisierung der Jugend für gesellschaftliche Zwecke im Vordergrund stehen.

Während EISENSTADT aufgrund seiner struktur-funktionalistischen Orientierung hauptsächlich an den gesellschaftlichen Strukturen, deren Wandlung, Stabilität und Kontinuität im Zusammenhang mit dem Thema Jugend interessiert ist, steht bei TENBRUCK (1962) vor allem der geschichtlich-kulturelle Prozeß im Vordergrund, und es geht um die Rolle der Jugend in diesem Prozeß. Für TENBRUCK ist Jugend eine Art „Drehscheibe“, auf der die Zukunft einer Gesellschaft immer wieder aufs neue eingestellt wird. Dies erfolgt dadurch, daß es immer von der Art und Weise abhängt, in der die heranwachsende Generation kulturelle Werte und Orientierungen übernimmt, wie sich die Zukunft der Gesellschaft darstellt. Deshalb enthält der Ansatz, wie ihn TENBRUCK entwickelt, vor allem auch eine wissenschaftlich-theoretische Perspektive auf den Satz: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft.“ Auch dieses Konzept enthält Gesichtspunkte, die für eine Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert besonders relevant sind. Dazu gehört u.a. der Hinweis auf Offenheit und Zugänglichkeit der Jugend für vielerlei Einflüsse unter modernen Verhältnissen. Dies will sagen, daß Jugend für die Zugriffe der Werbung, der Propaganda, der Interessengruppen vielfältiger Art „offen“ ist, d. h. beeinflussbar ist und beeinflusst wird, eben weil der Satz gilt, daß, wer die Jugend hat, auch die Zukunft hat; insofern geht es faktisch beim Thema Jugend immer auch um die Zukunft!

Ein zweiter Aspekt bezieht sich auf die von TENBRUCK formulierte These von der zunehmenden „Puerilisierung“ der Gesellschaft; damit soll der Sachverhalt bezeichnet werden, daß sich Jugendlichkeit als spezifischer Verhaltenstypus immer mehr über die Gesellschaft ausbreitet und bestimmend wird (s. dazu weiter unten den Hinweis darauf, daß diese Tendenz im Widerspruch zur faktischen Ausgrenzung und Machtlosigkeit des konkreten Jugendlichen steht). Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die zu beobachtende Konvergenz jugendlicher Orientierungsmuster über nationale Unterschiede hinweg, mit anderen Worten: Es gibt eine „Internationalität“ von Jugend über nationale Grenzen hinweg. – Auch

aus der TENBRUCKSchen Thematisierung von Jugend ergeben sich aufschlußreiche Perspektiven für eine Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert: Hier steht vor allem die Frage nach der Rolle und Bedeutung der Jugend für Prozesse des kulturellen Wandels und geschichtlicher Prozesse im Vordergrund. Die Metapher von Jugend als einer „Drehscheibe“ verweist auf das zentrale Thema „Jugend und Zukunft“ in einer Weise, die vor allem die gesellschaftliche Zukunft in den Gesichtskreis rückt.

Eine besondere Fassung nimmt die gesellschaftstheoretische Analyse des Themas Jugend da an, wo sie sich auf die Beschreibung von Jugendgenerationen in ihren historischen Abläufen konzentriert. Jugend als Generation, als „Generationsgestalt“ zu begreifen hat in der jugendtheoretischen Diskussion, aber vor allem auch in der öffentlichen Diskussion zum Thema Jugend immer wieder eine herausragende Rolle gespielt. Angefangen von SCHELSKYS „Skeptischer Generation“ über die zahllosen Generationsbeschreibungen in den darauffolgenden Jahrzehnten sind immer wieder neue Charakterisierungen von Jugendgenerationen erfolgt. Im folgenden sollen nur die neueren Diskussionen zum Gegenstand gemacht werden.

FEND (1988) unterscheidet in seiner „Sozialgeschichte des Aufwachsens im 20. Jahrhundert“ (Untertitel) folgende „Generationsgestalten“ in diesem Jahrhundert: die Jugendbewegung, die Hitler-Jugend, die „Skeptische Generation“, die „Unbefangene Generation“, die „Politische Generation“ der Schüler- und Studentenbewegung und schließlich die „Lebenswelt-Generation“ der achtziger Jahre. – JAIDE (1988) bemüht sich um die Darstellung der „Generationen eines Jahrhunderts“ (Titel) und spricht im Untertitel seines Buchs vom „Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend 1871–1985“. Der Autor erkennt in diesem Zeitraum fünf Generationen und spricht deshalb von einem 5-Generationen-Modell. – Desgleichen stellt FOGT (1982) „politische Generationen“ des 20. Jahrhunderts vor und versucht in kritischer, aber auch produktiver Weiterführung des Generationenkonzepts, wie es vor allem von MANNHEIM (1928) entwickelt wurde, die Bedingungen der Generationenbildung unter den Voraussetzungen insbesondere der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu analysieren. Hier wird auch am konsequentesten der Generationsbegriff auf seine Fruchtbarkeit hin reflektiert und kritisch geprüft.

2.1.1 Grundbegriffe und Grundvoraussetzungen der Generationenbildung

Der Grundgedanke des Generationenkonzepts besteht darin, daß aus Angehörigen der gleichen Altersgruppe, wenn sie zeitgeschichtlich gemeinsame Erfahrungen machen und durch diese Erfahrungen geprägt werden, einheitliche „Generationsgestalten“ werden, die als solche erkennbar bleiben. Sie haben einen „neuartigen Zugang“ zu den Phänomenen des sozialen und kulturellen Lebens. In diesem Sinn hat SCHELSKY (1957) die Generationsgestalten der Jugendbewegung von derjenigen des Nationalsozialismus und schließlich von derjenigen der „Skeptischen Generation“ der fünfziger Jahre dieses Jahrhunderts unterschieden. Die „Skeptische Generation“ – das war die Formel, die sich dieser Konzeption zufolge am besten dazu eignete, die Heranwachsenden der fünfziger und sechziger Jahre dieses Jahrhunderts zu charakterisieren.

Wenn man die Fruchtbarkeit und die Grenzen des Generationenansatzes erkennen will, ist es notwendig, sich die „Grundannahmen“ dieses Konzepts zu vergegenwärtigen: Diese bestehen in der Annahme bzw. Voraussetzung einer spezifischen „Generationslagerung“, in der Annahme eines „neuartigen Zugangs“ für die Angehörigen dieser Generation; ferner ist die Existenz von Ereignissen mit prägender Kraft zentral; und schließlich gehört zu diesem Konzept die Annahme der Persistenz von Prägeeffekten, d.h., daß sich im generations-spezifischen Verhalten nicht nur ein vorübergehendes Verhaltensmuster zeigt, sondern daß die prägenden Einflüsse zu stabilen Orientierungen werden, die die Angehörigen einer Generation für immer bestimmen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von *Alterskohorte* und *Generation*; Generationen definieren sich aufgrund von als wichtig angenommenen Ereignissen, von gemeinsamen Erfahrungen und deren gleichsinnig prägender Wirkung; mit dem Begriff der Alterskohorte ist dagegen zunächst nichts anderes gemeint als die Zugehörigkeit zu einer rein zeitlich beschriebenen Altersgruppe (also z.B. zu derjenigen, die durch das Geburtsdatum zwischen 1900 und 1910 bestimmt ist).

2.1.2 Probleme im Zusammenhang mit dem Generationenansatz

(1) Man muß sich vergegenwärtigen, daß der Generationenansatz historisch im Zusammenhang mit der Erforschung und dem Versuch des Verständnisses künstlerischer Leistungen, vor allem in der Literaturgeschichte, erprobt und entwickelt worden ist. Man spricht in diesem Sinn z.B. von der „Generation des Sturm und Drang“ oder von der „Generation der jungen Romantiker“. Hier gilt es, bestimmte künstlerische Produktionen aus der Zugehörigkeit der Produzenten zu einer bestimmten Generation und deren prägenden Erfahrungen zu verstehen. Daraus resultiert, daß der Ansatz den Blick immer auf das Herausragende, das Besondere, das, was eine Generation von der anderen abgrenzt, richtet. Weniger beachtet wird das, was das Bisherige fortsetzt und weiterführt. In der jugendtheoretischen Diskussion wird dann gelegentlich – durch die Medien verstärkt – von „Trendsettern“, von „Trendjugendlichen“ gesprochen, die dann als „typisch“ für eine bestimmte Generation angesehen werden (BAACKE 1987).

(2) Je unterschiedlicher die Sozial- und Lebenslagen und damit auch die Verarbeitungsformen von zeitgeschichtlichen Erfahrungen werden, je breiter das Spektrum von Lebens- und Erfahrungsmöglichkeiten wird, desto mehr ist Vorsicht geboten beim Generationenbegriff. Deshalb ist es dringend notwendig, das „Konstrukt“ Generation sozialgeschichtlich und sozialstrukturell zu differenzieren; etwa durch ein Konzept von sozial unterschiedlichen „Lebenslagen“ (wie es die neuere Diskussion beherrscht). Wenn heute von „Entstrukturierung“, „Entstandardisierung“ und „Individualisierung“ der Jugendphase gesprochen wird (s. dazu weiter unten), z.B. auch davon, daß Jugendliche sich in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich verhalten (aktiv und kreativ in der Freizeit, anpasserisch in Schule und Ausbildung), dann macht dieser Sachverhalt es schwierig, von einer einheitlichen „Lebenslage Jugend“ und damit von abgrenzbaren „Jugendgenerationen“ zu sprechen. Die Unterschiedlichkeit der Lebens-

verhältnisse und Problemlagen und vor allem auch das Fehlen einschneidender Ereignisse in der Zeit vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis in die jüngste Gegenwart hinein wirken im gleichen Sinn.

(3) Wenn von Generationen gesprochen wird, dann gehört die Generation der Erziehenden dazu, die sichtbar gemacht werden muß. Daraus folgt, daß eine gewisse Vorsicht und Zurückhaltung gegenüber einem allzu unbedachten und sorglos-flotten Gebrauch des Generationenbegriffs angebracht ist. Zumindest in der pädagogisch orientierten Jugendforschung gibt es deshalb mit Recht eine Skepsis gegenüber dem Generationenbegriff, wenn man damit heutige Jugenderscheinungen erfassen will. Das hängt vielleicht auch damit zusammen, daß sich die Pädagogik immer wieder veranlaßt sah, sich gegen „Generationenbilder“ zur Wehr zu setzen, die zeitweise das Bild der Jugend in der Öffentlichkeit bestimmten. Die pädagogisch interessierte Jugendforschung untersucht heute eher die Lebenswelten, die Problemwahrnehmung, die Selbstdefinition, die Identitäts- und Lebensentwürfe von Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Lebenswelten und verzichtet dabei in aller Regel darauf, mit Hilfe des Konstrukts „Generation“ so etwas wie Generationenbilder zu entwerfen. Dies erscheint am ehesten noch rückblickend, in der Rekonstruktion vergangener Epochen und ihrer Jugend, denkbar (s. dazu PREUSS-LAUSTITZ 1983; zur grundsätzlichen Auseinandersetzung mit dem Generationenbegriff s. HORNSTEIN/LÜDERS 1985).

2.2 *Vom „Strukturwandel der Jugendphase“ zur jugendbiographisch orientierten Jugendforschung*

Von den *klassischen* gesellschaftstheoretisch orientierten Konzepten, wie sie bisher dargestellt wurden, lassen sich *neuere* Ansätze unterscheiden, bei denen es ebenfalls darum geht, den Zusammenhang von grundlegenden gesellschaftlichen Prozessen und den Konstitutionsprozessen von Jugend transparent zu machen; das „Neue“ besteht darin, daß hier dieser Zusammenhang und die damit verbundenen Fragen im Blick auf eine fortgeschrittene Stufe der gesellschaftlichen Entwicklung behandelt werden. Sie lassen sich datieren in die Zeit von etwa 1980 an – und dies ist kein Zufall. Sie sind einer Phase gesellschaftlicher Entwicklung zuzuordnen, in der die gesellschaftstheoretische Diskussion beherrscht wird durch Begriffe wie „sekundäre Modernisierung“, „sich radikalisierte Moderne“ (BECK 1986) – Begriffe und Konzepte, mit denen darauf hingewiesen werden soll, daß nunmehr die letzten Reste einer ehemals ständisch organisierten Gesellschaft mit ihren festgefügtten soziokulturellen Lebenswelten und einer geschlechtsspezifisch organisierten Form der Arbeit mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Zuständigkeiten für Mann und Frau sich aufzulösen beginnen.

Damit entsteht auch im Hinblick auf Jugend eine neue Situation. Drei theoretische Perspektiven haben sich in diesem Kontext entwickelt, und sie bestimmen die neuere jugendtheoretische Diskussion; es sind dies (1) die These des „Strukturwandels“ der Jugendphase, (2) die These der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen sowie (3) die Diskussionen zu subjekt- und biographisch orientierten Konzepten der Jugendforschung.

2.2.1 Die These vom „Strukturwandel“ der Jugendphase

Die These besagt, daß es etwa seit dem Ende der siebziger Jahre einen grundlegenden und von weitreichenden Folgen begleiteten Wandel in der Problemstruktur des jugendlichen Aufwachsens und damit in der Struktur der Jugendphase gebe und daß dieser Wandel sowohl den äußeren Zuschnitt der Jugendphase als auch Selbstverständnis und Selbstdeutung der jugendlichen Altersphase durch die Jugendlichen selbst betreffe (HORNSTEIN 1985; OLK 1985; FEND 1988). Als charakteristisch für diesen Strukturwandel wird folgendes angenommen:

(a) Der traditionelle Mechanismus, mit dessen Hilfe die soziale Integration der nachwachsenden Generation in die Erwachsenengesellschaft gesichert schien, löst sich auf. Es war dies der Mechanismus der „aufgeschobenen Bedürfnisbefriedigung“, das sogenannte „*deferred gratification pattern*“, das in einer grundsätzlichen Weise die Einmündung der Jugendlichen in die Erwachsenengesellschaft garantierte. Dieser Mechanismus hatte zur Voraussetzung, daß die im Erwachsenenalter erwartbaren Gratifikationen an sozialem Prestige, Einkommen, Konsum- und Lebensmöglichkeiten so viel Motivation für die Erbringung entsprechender Anstrengungen im Jugendalter, um dies zu erreichen, freisetzte, daß daraus die Motivation für Anstrengung und die damit verbundenen asketischen Verzichtes entsprang. Dieser Mechanismus büßt dieser Konzeption zufolge seine Wirkung in dem Moment ein, in dem diese späteren Gratifikationen entweder ihren Wert verlieren, weil andere Werte herrschend werden oder es fraglich wird, ob sie überhaupt erreichbar sein werden; eine dritte Möglichkeit besteht darin, daß die Gratifikationen gar nicht mehr erkennbar werden, weil sie als in einer gleichsam „anderen Welt“ angesiedelt betrachtet werden, was mit der zunehmenden Kluft zwischen Jugendwelt und Erwachsenenwelt zu tun hat; das Erwachsenenleben liegt so fern, daß darauf bezogene Gratifikationen als motivierende Größe ihre Wirkung verlieren. Die genannten drei Fälle liegen heute – für verschiedene Gruppen von Jugendlichen in jeweils unterschiedlicher Gewichtung und Ausprägung – vor. Dies führt zu einem zweiten wichtigen Merkmal dieses Strukturwandels:

(b) Die Jugendphase wird heute von den Jugendlichen zunehmend weniger als Phase der Vorbereitung oder des Übergangs von der Kindheit in das Erwachsenenalter betrachtet, sondern als eigengewichtige und eigenwertige Lebensphase, die ihre Bedeutung auch in sich selbst hat. „*Leben ist jetzt!*“ – so lautet, auf die kürzeste Formel gebracht, das Programm, das sich aus dieser Konstellation ergibt, und das bedeutet die schärfste Entgegensetzung zum traditionellen Selbstverständnis und gesellschaftlichen Programm Jugend, das seine Bedeutung und seinen Kern in der Aufgabe der *Vorbereitung* auf das Erwachsenenleben hatte. Die Verselbständigung der Jugendphase zu einem den eigenwertigen Sinn in sich selbst tragenden Lebensabschnitt ist das eigentliche Ergebnis eines Strukturwandels.

(c) Die Jugendphase ist strukturell durch sich verschärfende Widersprüche gekennzeichnet. Es sind dies einmal die Widersprüche, die sich für die Heranwachsenden aus der Tatsache ergeben, daß einer wesentlich früheren soziokulturellen Ablösung von den Eltern eine durch die Verlängerung der Ausbildung

bewirkte Verlängerung der ökonomischen Abhängigkeit von den Eltern bis ins dritte Lebensjahrzehnt für immer mehr Heranwachsende kontrast- und spannungsreich gegenübersteht. Ein zweiter sich offensichtlich ebenfalls immer mehr radikalischer Widerspruch liegt in der hohen gesellschaftlichen Wertschätzung von Jugendlichkeit einerseits und der faktischen Ausgrenzung und Ohnmacht der konkreten Jugendlichen andererseits. Weiter ist auf das „Qualifikationsparadox“ (MERTENS 1985) zu verweisen, das ebenfalls zur widersprüchlichen Struktur des Aufwachsens beiträgt. Es besteht darin, daß bei kritischen Arbeitsmarktverhältnissen (ihrerseits bedingt durch strukturelle Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, aber vor allem auch durch die Situation in den neuen Bundesländern) die Aufforderung, sich zu qualifizieren, von einem erheblichen Teil der Heranwachsenden als paradox empfunden wird. Die Paradoxie liegt darin, daß einerseits die Aufforderung geltend gemacht wird, sich zu qualifizieren, weil ohne Qualifikationsnachweis mit gar keinen Chancen zu rechnen sei; andererseits machen die Heranwachsenden aber die Erfahrung, daß Qualifikation keinen Schutz vor Arbeitslosigkeit und sozialem Abstieg gewährleistet. Dennoch wird – und muß – am Ziel der Qualifikation festgehalten werden.

(d) Schließlich ist gerade im Hinblick auf den zuletzt genannten Punkt auf die besondere Konflikthaftigkeit und Problematik der Situation für Mädchen hinzuweisen: Alle Untersuchungen zeigen, daß für Mädchen der Arbeits- und Berufsbereich die gleiche Bedeutung hat wie die spätere Familien- und Erziehungsrolle. Faktisch haben Mädchen, was Bildungsabschlüsse und relativen Schulbesuch betrifft, ihre männlichen Altersgenossen bereits überflügelt. Aber in dem Augenblick, in dem sie die entsprechenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu realisieren versuchen, stellen sie fest, daß sie auf einem nach wie vor „männlich strukturierten Arbeitsmarkt“ im Vergleich zu ihren männlichen Konkurrenten nur sehr eingeschränkte Chancen haben. Deshalb erfahren Mädchen die Widersprüchlichkeit ihrer Situation vor allem als Diskrepanz zwischen Ausbildungsengagement einerseits und erreichbaren Positionen auf dem Arbeitsmarkt andererseits.

2.2.2 *Die These von der „Individualisierung“ und „Pluralisierung“ der jugendlichen Lebensformen*

Diese These ist im Zusammenhang mit generellen Prozessen gesellschaftlicher Individualisierung, wie sie von BECK (1986) und anderen in den letzten Jahren behauptet wurden, zu sehen. Diese allgemeine These besagt, daß als Folge sich radikalischer gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse das Individuum in einer neuen Weise auf sich selbst verwiesen wird. Es ist vor allem die Auflösung geschlossener soziokultureller Milieus mit ihren klaren und eindeutigen Verhaltensvorschriften und Regelungen, die dem Individuum neuartige Entscheidungszwänge und -möglichkeiten in allen Lebensbereichen eröffnen. Waren es früher traditionell überlieferte und kollektiv als verbindlich anerkannte Verhaltensregeln, an denen die Individuen sich etwa in bezug auf Berufs- und Partnerwahl orientieren konnten, so sind es nun individuelle Entscheidungen, die vom einzelnen verlangt werden – eine neuartige und gravierende Anforderung, die

um so weiter reichende Folgen hat, als es ja gerade die durch Rationalisierung und Verwissenschaftlichung sich auflösenden Lebensformen und Normen sind, eben die „Entzauberung“ der Welt durch Wissenschaft und technische Zivilisation, die einerseits das Individuum freisetzen, ihm aber andererseits die Möglichkeit nehmen, sich auf tradierte und von anderen geteilte normative Orientierungen zu stützen.

Dieser zunächst allgemeine gesellschaftliche Prozeß hat besonders gravierende Auswirkungen auf die Jugendphase. Sie ist ja dadurch charakterisiert, daß hier wichtige Weichenstellungen – und das heißt jetzt: Entscheidungen – fällig sind. Diese waren früher gesellschaftlich vorgeformt durch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Lebenswelt. Die sich radikalisierte Moderne führt zur Herauslösung des Individuums aus quasi natürlichen Lebensformen und konventionellen Moralvorstellungen. Dies bedeutet für die Jugendphase, daß aus einer gesellschaftlich vorgeformten Übergangsphase mit ihren Übergangsriten eine individuell zu gestaltende, mit individuellen Entscheidungsleistungen versehene Phase wird. Die Jugendphase muß unter diesen Umständen *biographisch* bewältigt und gestaltet werden.

Das hat auch zu tun mit einer mit der Neuzeit entstandenen neuen Lebenslaufregelung als Folge gesellschaftlicher Rationalisierungsprozesse (KOHLE 1985; s. dazu ausführlich HORNSTEIN 1990, S. 45 f.). Der Hinweis auf ein „neues Lebenslaufregime“ will besagen, daß Jugend in ihrer modernen Form – und dies radikalisiert sich in der Gegenwart – entsteht als Folge von neuzeitlichen Prozessen der Rationalisierung aller Bereiche und Lebensvorgänge. Dies führt zur Planung, Verzeitlichung, Organisation des Lebenslaufs; es entsteht die Notwendigkeit einer planmäßigen Lebensführung. Das betrifft die Form der Sukzession, also der Nachfolge der Heranwachsenden auf soziale Positionen, und auch der Integration, also der Eingliederung der Jugendlichen in die Gesellschaft.

Die Problemkonstellation heute ist dadurch bestimmt, daß das in der Modernisierung enthaltene „Programm“ Jugend (also die Art und Weise, wie Jugend gesellschaftlich organisiert wird) institutionell immer weiter ausgeweitet wird, d.h., für immer mehr Heranwachsende gilt dieses „Programm“ für immer längere Zeit; andererseits erodiert es faktisch in der Erfahrung der diesem Programm unterworfenen Jugendlichen. Die bei diesem Programm unterstellte „Normalbiographie“ ist in der subjektiven Erfahrung gar nicht mehr gegeben; in Wirklichkeit sind angesichts von Entstandardisierung, Auflösung von vorausschaubaren, als sicher antizipierbaren Schritten zum Erwachsenenstatus vor allem die Erfahrungen von Risiken und des möglichen Scheiterns naheliegend.

2.2.3 *Subjekt- und biographieorientierte Konzepte der Jugendforschung*

In den letzten fünf bis sieben Jahren sind in der Jugendforschung Ansätze erprobt, entwickelt und praktiziert worden, in denen die Biographie in den Mittelpunkt rückt und wo es zu einer Verschmelzung von Biographieforschung und Jugendforschung kommt. Warum, so läßt sich fragen, wird die Biographie wichtig? Also: nicht das Durchschnittliche, das „Normale“, die große Zahl, das für den Durchschnitt, für eine Epoche oder eine Generation Typische, sondern das

kulturell Eigenständige, das Individuelle, das Unverwechselbare, das Qualitative, das Offene?

Die Antwort auf diese Frage ergibt sich aus den Grundgegebenheiten der gesellschaftlichen Situation der Gegenwart. Lebensplanung und Lebensgestaltung – und das heißt: das Biographische – werden in einer neuen Weise zum Thema und zur Aufgabe für alle in einer gesellschaftlichen Situation, in der die gängigen Formen sozialer Integration der Jugend in die Erwachsenengesellschaft brüchig und fragwürdig geworden sind; in der zwar Optionen und gesellschaftliche Ressourcen größer und zahlreicher geworden, aber zugleich die Unsicherheiten gewachsen sind. Auf jeden Fall werden Lebensplanung und Lebensgestaltung nun zum Thema für alle – nicht mehr nur für Eliten (wie dies z. B. in der Theorie der Jugendentwicklung bei SPRANGER noch der Fall war). Biographie ist also einer der Knotenpunkte zwischen Jugendentwicklung und Gesellschaft (so wie „Arbeit“ oder „Geschlecht“). Jugend-Biographie vollzieht sich aber in sozialen Räumen. Deshalb liegt es nahe, daß Biographieforschung sich in sozialökologischen Ansätzen verwirklicht (BAACKE 1993; BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1990), die wiederum im Detail differieren, aber doch vom grundsätzlichen Ansatz her die gleiche Richtung verfolgen.

Am Gedanken und Konzept der Biographie orientierte Jugendforschung verlangt eigene methodische Vorgehensweisen. Ihr bevorzugtes Instrument ist das qualitative Interview (nicht der standardisierte Fragebogen, die schriftliche Umfrage). Sie ist darauf angewiesen, daß der/die Jugendliche erzählen; und Erzählen hängt von den Umständen, vom Gegenüber ab. Hier ergeben sich viele methodische Probleme, von denen lediglich folgendes erwähnt sei: Wenn in dieser Art von Forschung die Frage zur Untersuchung ansteht, wie Jugendliche im Prozeß des Erwachsenwerdens ihr Leben gestalten, dann verbietet es sich, auf diese Frage mit einfachen Typologien zu antworten, vor allem, wenn solche auf der Grundlage von Einmalbefragungen gebildet werden. Zwingend ergibt sich in dieser Situation die Längsschnittuntersuchung als „Königsweg“ der Jugendforschung, weil sich nur im zeitlichen Ablauf, in wiederholten Untersuchungsschritten also, zeigen läßt, wie Jugendliche unter gegebenen strukturellen Verhältnissen ihre Biographie basteln. Und schließlich läßt sich dann auch noch fragen, ob die Pluralisierung von jugendlichen Lebensformen nicht zuletzt dazu führt, die Jugendforschung in Biographieforschung überzuführen (DU BOIS-REYMOND/OECHSLE 1990).

2.3 Der „Jugendkulturansatz“

Was unter dieser Überschrift erörtert wird, stellt kein einheitliches Forschungsprogramm dar; es handelt sich vielmehr um einen zusammenfassenden Begriff, unter den sich zahlreiche Vorgehensweisen subsumieren lassen. Es gibt allerdings einen gemeinsamen Grundgedanken, der die unter dem Begriff „Jugendkultur“ zusammengefaßten Sichtweisen verbindet. Diese Gemeinsamkeit liegt in der Vorstellung, daß Jugend unter modernen gesellschaftlichen Bedingungen eine eigene soziale Gruppe in der Gesellschaft darstellt, die sich signifikant durch ihr Verhalten, ihre Dispositionen, Lebensformen und Lebensstile von den Erwachsenen und deren „Kultur“ unterscheidet. Von diesem Grundge-

danken aus geht es in der Jugendkultur-Forschung um die Beschreibung, vergleichende Analyse und Erklärung von subkulturellen und jugendkulturellen Verhaltensstilen und Lebensmustern, um die sprachlichen, im weitesten Sinne des Wortes symbolischen Ausdrucksformen der unterschiedlichen Jugendkulturen, wie sie in Form der Punks, der Rocker, der Skinheads, der Fankultur usw. auftreten.

So ist für BAACKE in seinem Buch über „Jugend und Jugendkulturen“ (1987) der Gedanke leitend, daß Jugend kulturschöpferisch tätig sei. Die These lautet, daß „Jugendliche zu kulturellen Neuschöpfungen beitragen, die nicht nur in Objektivationen und neuen Figurationen des Alltags bestehen, sondern in neuen Formen der Ich-Deutung“ (op. cit., S. 5). Damit sind zwei Gedanken angesprochen: Zum einen wird die These vertreten, daß in jugendkulturellen Settings vor allem auch neue Formen der Selbstdefinition, d.h. des Selbstbewußtseins und Selbstverständnisses, entstehen. Jugendliche erzeugen in ihren jugendkulturellen Lebensformen sich selbst in einer eigenen Weise. Zum anderen sind Jugendliche nicht nur „Opfer“, etwa der kommerziellen Einwirkungen in Freizeit, Konsum, Lebensstil, sondern sie sind immer auch „Trendsetter für die ältere Generation und neue kulturelle Konstellationen“ (op. cit., S. 6). – In ZINNECKERS Sicht (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 1981) wird vor allem untersucht, welche Funktionen jugendkulturelle Stile und Produktionen für die Bewältigung des jugendlichen Alltags haben. Alltagskulturen sind demnach „Selbsthilfeorganisationen“; sie stiften einen Zusammenhang zwischen den Personen in gleicher Lage, bestärken und bekräftigen die zu dieser „Schicksalsgemeinschaft“ Gehörigen und sichern so das Überleben. – Ein drittes Beispiel für ein Konzept der Jugendkultur liegt in dem Begleitbuch zur Ausstellung „Schock und Schöpfung“ vor (DEUTSCHER WERKBUND E.V. und WÜRTEMBERGISCHER KUNSTVEREIN STUTTGART 1986). Hier wird von der These ausgegangen, daß für Jugendkulturen heute charakteristisch sei die „Inszenierung des Generationenverhältnisses in einem öffentlichen Raum, der zur Erprobung freigegeben ist“. Daraus ergeben sich die wichtigsten Momente der Jugendkultur: ihr experimenteller Charakter, das Erproben von Lebensformen, das darin stattfindet, ihr „oppositioneller Schein“, der darin besteht, daß in diesem Raum die ungelösten Probleme weitgehend aufgehoben scheinen, obwohl sie faktisch nicht gelöst sind.

Eine kritische Bewertung dieser Forschungsrichtung (s. dazu ausführlich HORNSTEIN 1989) muß auf folgende Punkte Wert legen:

(1) Die Jugendkulturforschung hat zweifellos eine neue Perspektive auf Phänomene des Jugendlebens, ein neues Verständnis der damit ins Auge gefaßten Sachverhalte eröffnet. Dieses neue Verständnis geht weit über traditionelle Konzepte von jugendlichem Schonraum oder pädagogisch angeleitetem Experimentierfeld hinaus. Vor allem da, wo sich die theoretische Reflexion auf Elemente der Kulturtheorie stützt, wie dies etwa bei ZIEHE (1991) der Fall ist, geht das damit eröffnete Verständnis weit über bisherige Versuche der theoretischen Einordnung hinaus. Insofern stellt der Jugendkultur-Ansatz (der übrigens auch, wie bereits betont, die alte Diskussion zur Frage, ob und inwieweit es so etwas wie eine eigene jugendliche Subkultur gebe, weit überholt hat) einen nicht mehr eliminierbaren Bestandteil der jugendtheoretischen Diskussion dar.

(2) Grenzen und Probleme des Ansatzes werden dort sichtbar, wo er zu einer *verselbständigten* Betrachtung jugendkultureller Ausdrucksformen verleitet. In der Verfolgung dieses Ansatzes wird häufig die Tatsache der institutionellen Prägung des Jugendlebens durch Schule, Berufsausbildung und Arbeit übersehen. Überlebensstrategien der Jugendlichen erscheinen als kulturschöpferische Leistungen, und auch die Rückzugstendenzen – in Wirklichkeit Folgen von Mängeln und Defiziten der jugendlichen Lebenslage – werden als kulturschöpferische Leistungen bewertet. Dem entspricht eine Tendenz zur verselbständigten Analyse der Jugendkulturen. Sie stellen – in dieser Sicht – ästhetische Phänomene dar, die mit den Kategorien und Mitteln der Stilanalyse untersucht werden. Problematisch aber sind die gesellschaftlich-politischen Auswirkungen einer solchen Sichtweise: Indem gezeigt wird, was Jugend alles kann, was alles möglich ist, entbindet sie die Gesellschaft von dem, was sie tun müßte.

2.4 *Sozialgeschichte der Jugend, historische Sozialisationsforschung und sozialökologische Ansätze*

„*Sozialgeschichte der Jugend*“ – damit sind Forschungen und Diskussionen gemeint, die die soziale Gruppe Jugend in ihren wechselnden Ausprägungen und Funktionen in ihren jeweiligen sozialgeschichtlichen Zusammenhängen rekonstruieren und analysieren. MITTERAUER hat in dem Band „*Sozialgeschichte der Jugend*“ (1986) die bisher vorliegenden Forschungen dieser Art zusammengefaßt und gibt so einen Überblick über das, was diese Art von Forschung bisher zutage gefördert hat. In der Ordnung des Materials versucht er, in einem vergleichenden Ansatz strukturelle Einsichten zum Verhältnis von jugendlichen Gleichaltrigengruppen und jeweiligen ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen zu gewinnen; einerseits wird Jugend in *altersheterogenen* Gruppierungen (also in der Familie, in der Schule, in der Arbeitswelt), andererseits in *altershomogenen* Gruppierungen untersucht. Letztere werden im ländlichen Bereich und unter städtischen Bedingungen aufgesucht; schließlich werden die einzelnen Formen von Jugendvereinen und informellen Gruppierungen zum Gegenstand gemacht.

In einer etwas anderen Akzentuierung schreibt der englische Sozialforscher GILLIS (1980) seine Sozialgeschichte der Jugend. Er läßt sich von der These leiten, daß Jugend nicht nur eine Geschichte „hat“, sondern daß sie diese auch selbst „macht“. Ihm geht es vor allem darum, aufzuzeigen, was dies konkret heißt. Im Vordergrund steht die Beschreibung und Rekonstruktion dessen, was er das „jugendeigene Brauchtum“ nennt; er versteht darunter die vielfältigen Ausdrucksformen des Jugendlebens, wie sie sich im historischen Ablauf (er untersucht die Zeit vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart) und in den unterschiedlichen Sozialräumen darstellen.

Gerade diese beiden Übersichtswerke zeigen, daß unser Wissen über die Sozialgeschichte der Jugend noch sehr lückenhaft ist. Monographien wie diejenige von KEMPF (1911) über das Leben junger Fabrikmädchen in München um 1910 oder diejenige von GESTRICH (1986) über „Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung“ (sie behandelt die Wandlungsprozesse im 19. Jahrhundert durch die Industrialisierung in einer Arbeitergemeinde Württembergs) stellen eine

Ausnahme dar. Außerdem zeigen die Arbeiten von GILLIS und MITTERAUER, daß die – sehr wünschenswerte – gegenseitige Befruchtung von Sozialgeschichte der Jugend und sozialwissenschaftlicher Jugendtheorie noch kaum stattfindet. – Schließlich zeigen die vorliegenden Untersuchungen auch erst in sehr vorläufiger Form, wie unterschiedlich die Sozialgeschichte der *Mädchen* im Vergleich zu derjenigen der männlichen Heranwachsenden verläuft: Für sie gibt es für lange historische Zeiträume nicht die Herausbildung eigener sozialer Gruppen für die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Mädchen wandern von einer Abhängigkeit und Zugehörigkeit (von der Herkunftsfamilie) in die andere (wenn sie geheiratet werden), und dieser Prozeß unterliegt einer viel stärkeren Kontrolle, als dies bei den männlichen Jugendlichen der Fall ist (zur Vernachlässigung der Mädchen in der Jugendforschung s. weiter unten).

Das Programm der „*historischen Sozialforschung*“, wie es vor allem von HERRMANN entwickelt und in einzelnen Untersuchungen exemplarisch erprobt worden ist (1980; 1991), stellt zwar keinen jugendspezifischen Ansatz dar (es bezieht sich auf den Sozialisationsprozeß im ganzen, also in gleicher Weise auf das Kindes- wie auf das Erwachsenenalter), enthält aber doch eine Perspektive, die für die Jugendthematik wichtig ist. In der historischen Sozialisationsforschung geht es um die Rekonstruktion des historischen Subjekts, d. h. insbesondere um die Frage, welche Lernerfahrungen und Lebenssituationen in Kindheit und Jugend zu welchen Verhaltensweisen, Orientierungen und Deutungsmustern führten, welche Rolle und Bedeutung die Institutionen (also Familie, Schule, Altersgruppe, Arbeitswelt) hatten. Kurzum, es geht um die Analyse der Einflüsse, die die Identität des Kindes und Jugendlichen prägten, und um die Erfassung der Konsequenzen, die dies für die Zeit des Erwachsenseins hatte. In der Formulierung HERRMANN'S (1980, S. 239): Die historische Sozialisationsforschung bemüht sich darum, die „geschichtlich-gesellschaftliche Genese und Bestimmtheit von Bewußtseins-, Erlebnis- und Handlungsstrukturen zu beschreiben“. Dies kann in der Rekonstruktion individueller Lebensläufe oder aber in der Rekonstruktion des Lebensweges von „Gruppen“ und „Generationen“ erfolgen.

Der *sozialökologische Ansatz* in der Jugendforschung schließlich ist vor allem von BAACKE (1992) entwickelt und (wiederum) erst in Ansätzen erprobt worden. Dieser Ansatz bezieht seine Stoßrichtung aus der Kritik an einer Forschung, die sich am Schicht- oder Klassenbegriff orientiert, der aber mit seinen Schicht-Indikatoren nur sehr unzureichend die antreffbaren Variationen in der Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen erklären könne. Das entscheidende Argument lautet, daß es sich bei den sozialwissenschaftlichen Typisierungen wie „Unterschicht“, „Mittelschicht“ usw. um abstrakte Generalisierungen handelt, die die differente Erfahrungswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht hinreichend erfassen können. Der Zentralbegriff einer sozialökologischen Konzeption ist demgegenüber derjenige der „Szene“ oder des „Raumes“. Er verweist auf die grundlegende These dieses Konzepts, der zufolge sich Lebenschancen und Lebenssinn, die Deutungsmuster des eigenen Lebens, der Welt, der Gesellschaft in Austauschprozessen mit der sozialen Umwelt realisieren und daß die Entwicklung von Aspirationsniveaus und Handlungsstrategien nur von diesen Austauschprozessen her verstanden werden können. Der „soziale Raum“, das „Soziotop“ oder das „Ökosystem“ – das mit diesen Begriffen Ge-

meinte läßt sich in „Zonen“ einteilen: Um das „ökologische Zentrum“ legt sich der „ökologische Nahraum“; von dem, was darüber hinausgeht, werden „Ausschnitte“ wahrgenommen und wirksam, und schließlich gibt es eine „ökologische Peripherie“. – Dieses Konzept, das sich in seinem Grundgedanken an BRONFENBRENNER (1976) anlehnt, kann auf einige Untersuchungen verweisen, in denen der Ansatz explizit oder in Form einer generellen Orientierung in Richtung auf Einbeziehung der sozialräumlichen Lebenswelt fruchtbar gemacht worden ist. Hauptbeispiele sind die Untersuchungen der PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT über „Die Lebenswelt von Hauptschülern“ (1975), die Untersuchungen von HÜBNER-FUNK/MÜLLER/GAISER über Prozesse der beruflichen Orientierung und Berufseinmündung von Hauptschülern (1983) und die Untersuchungen, die BECKER u. a. über „unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen“ (1984) durchgeführt haben.

2.5 *Übergreifende Aspekte und Fragestellungen*

2.5.1 *Mädchen in der Jugendforschung – Zur Problematik geschlechtsspezifischer Unterschiede*

Jugend ist, zumindest in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft Europas, sowohl praktisch-gesellschaftlich, was ihre reale gesellschaftliche Existenz betrifft, als auch wissenschaftlich-theoretisch zunächst und vor allem männlich bestimmt. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Untersuchungen zur Sozialgeschichte der Jugend ist bereits darauf hingewiesen worden: Jugend als eine eigene soziale Gruppe in der Gesellschaft und Jugend als eigene Qualifikationsphase, die den einzelnen auf die Anforderungen der Erwachsenenwelt und hier insbesondere des Arbeitsmarktes vorbereiten soll, und schließlich: Jugend als psychosoziales Moratorium, das den Experimentierraum für die Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit freihalten soll – dies alles ist gesellschaftlich primär für die männlichen Heranwachsenden als Chance eröffnet worden und erst in zweiter Linie für die weiblichen Jugendlichen. Die Sozialgeschichte der Jugend (MITTERAUER 1986) zeigt, daß es in der Tat die männlichen Jugendlichen sind, die schon in historisch frühen Zeiten eigene soziale Gruppierungen darstellen, daß für sie die Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter in eigenen Sozialformen organisiert wird (EISENSTADT 1956/1966; GILLIS 1980; HORNSTEIN 1965), daß ihnen gesellschaftliche Aufgaben übertragen werden und daß es zuerst die männliche Jugend ist, die in der Institution der Schule aus der Erwachsenenwelt ausgegliedert und von daher instand gesetzt wird, auch und gerade unter modernen Bedingungen ein eigenes Jugendleben zu entwickeln.

Mädchen „gehören“ noch nicht so lange und nicht in dem Ausmaß zur Jugend, wie dies für die männlichen Heranwachsenden der Fall ist. Für das Mädchen der bürgerlichen Familie im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein gilt, daß es „wohlbehütet“ in der Herkunftsfamilie aufwächst, bis es, gleichsam ohne Übergang, in eine neue Familie überwechselt. Es wird *in* der Familie *für* die Familie erzogen. – In der Arbeiterfamilie, im Handwerk und in den bäuerlichen Familien gibt es aus anderen Gründen kaum eine Jugendzeit für Mädchen: Bestim-

mend ist hier der Zwang, unmittelbar nach der Schulzeit mit der Hände Arbeit den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen und für die anderen Familienmitglieder zu sorgen.

Die weitgehende Vernachlässigung der Mädchen in der Jugendforschung spiegelt daher zunächst einmal eine reale gesellschaftliche Situation. Diese Ignorierung von Mädchen in der Forschung wurde in dem Moment fragwürdig, in dem *erstens* auf der Basis von Daten über ausschließlich oder zumindest vorwiegend männliche Jugendliche Vorschriften, Regelungen, Normen auch für Mädchen getroffen wurden. Dies gilt etwa für die Zeit, zu der in Jugendfürsorge und Resozialisierung Kontroll- und Fürsorgeregelungen für „Jugendliche“ (ROTH 1983) entwickelt wurden, denen Jungen wie Mädchen unterworfen wurden. Problematisch wurde diese Ausblendung *zweitens* in dem Maße, in dem Mädchen faktisch mehr und mehr zur Jugend „gehören“, also auch ihnen gesellschaftlich zugestanden werden muß, was historisch früher ausschließlich den Jungen offenstand, nämlich eine eigene Jugendphase als Qualifikationsphase für den Beruf und als psychosoziales Moratorium für die Persönlichkeitsentwicklung. Erst in einem langen historischen Prozeß hat sich die weibliche Jugend ihre eigene Stellung erkämpft und dann auch entsprechende Aufmerksamkeit in der Forschung gefunden. Mädchen haben historisch profitiert von dem neuen Selbstbewußtsein der Jugend, das durch die Jugendbewegung vorbereitet, durch die Jugendkulturen seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts weiterentwickelt wurde und schließlich in der Entstehung und Ausbreitung eines Konsummarktes für Jugend seinen festen gesellschaftlichen Platz findet. Daran haben Mädchen teil; heute gehören Mädchen zur Jugend, was sich unter anderem darin zeigt, daß Mädchen im relativen Schulbesuch ihre männlichen Altersgenossen eingeholt, zum Teil überflügelt haben. Aber „Jugend“ bedeutet für Mädchen auch heute noch etwas anderes als für männliche Heranwachsende, und dies wird so lange und in dem Maße der Fall sein, wie die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung weiter besteht und männliche und weibliche Normalbiographien differieren.

Allerdings stellt die gesellschaftliche Organisation der Jugend, wie sie sich heute in den westlichen Gesellschaften herausgebildet hat, keine besonders günstige Voraussetzung für die Herausbildung einer weiblichen Identität und für die Entwicklung und Durchsetzung von Autonomie für weibliche Lebensentwürfe dar. Denn die reale Situation ist für Mädchen nach wie vor eine andere als für Jungen: Sie unterliegen einer stärkeren und länger dauernden Kontrolle durch die Eltern als die männlichen Jugendlichen, stehen stärker im Konflikt zwischen Familie und *peers*, und vor allem treffen die mit den gesellschaftlichen Individualisierungszumutungen verknüpften Konflikte (s. weiter oben) die Mädchen in weit stärkerem Maße als ihre männlichen Altersgenossen (BILDEN/DIEZINGER 1992). Das läßt sich am Beispiel der jugendlichen Subkulturen wie im Zusammenhang mit den Zumutungen der gesellschaftlichen Individualisierung illustrieren. Was die jugendlichen Subkulturen betrifft, so bieten diese in ihrer heutigen Form selten Möglichkeiten, Chancen und Anreize zur Entwicklung einer eigenen weiblichen Autonomie. Zugehörigkeit zu den informellen Gruppierungen der Freizeitkultur ist für Mädchen auch heute noch weitgehend identisch mit Anpassung an die dort vorherrschenden Ausdrucksformen einer Jungen- und Männerkultur; die eigene Identität wird weitgehend über die mehr

oder weniger von den Jungen definierten Konstellationen definiert. Jugendkulturen dienen weitgehend der Konstitution männlicher Geschlechtsidentität (BILDEN/DIEZINGER 1992), indem sie Abgrenzung und Überlegenheit gegenüber den weiblichen Mitgliedern aufbauen. Den Mädchen bleibt dann nur der Rückzug aus derartigen Gesellungsformen oder aber die Anpassung an die damit verbundenen Formen der Unterordnung und Anpassung.

Aber auch die mit dem Prozeß gesellschaftlicher Individualisierung verbundenen Zumutungen stellen sich für Mädchen anders dar als für Jungen. Der Individualisierungsdruck, der mit der Auflösung traditioneller Milieubindungen und geschlechtsspezifischer Rollenzuordnungen verbunden ist, trifft Mädchen vor dem Hintergrund nach wie vor wirksamer traditioneller weiblicher Normalbiographien besonders stark. Die Widersprüche resultieren aus der Tatsache, daß der Arbeitsmarkt nach wie vor männlich geprägt ist, d. h., daß eine erhebliche Kluft besteht zwischen der Situation im Bildungswesen, in dem geschlechtsspezifische Unterschiede weitgehend aufgeholt sind, und einem Arbeitsmarkt, der nach wie vor männlich bestimmt ist. Widersprüche und spezielle Probleme resultieren aber auch aus der Tatsache, daß weibliche Jugendliche im Rahmen eines weiblichen Lebensentwurfs berufliche Karrieren und die Perspektive der Familien- und Kinderarbeit miteinander zu verbinden suchen.

Auch wenn die Jugendforschung der letzten Jahrzehnte sich in zunehmendem Maße ihrer männlichen Orientierung und Prägung bewußt wird, kann noch keine Rede davon sein, daß die Tatsache, daß auch weibliche Jugendliche zur Jugend gehören, ausreichenden Niederschlag in der Forschungsarbeit fände. Die traditionellen Formen der Jugendforschung, wie sie etwa Repräsentativerhebungen darstellen, berücksichtigen sicherlich in zunehmendem Maße neben Variablen wie Alter, Beruf, Stadt/Land auch die des Geschlechts, aber wenig deutlich wird dabei die qualitative Besonderheit und Spezifität des weiblichen Lebenszusammenhangs, auf den die Frauenforschung provozierend aufmerksam macht. Insbesondere der aus dieser Position entwickelte Blick verweist auf den Zusammenhang von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, wie sie für unsere Gesellschaft kennzeichnend ist, und den Problemen der weiblichen Normalbiographie. Aus dieser Blickrichtung wird vor allem die Diskrepanz deutlich, die sich ergibt zwischen den erhöhten und erweiterten Ansprüchen und Interessen der Mädchen an einer selbstbestimmten weiblichen Existenz einerseits und den immer noch erheblich eingeschränkten Realisierungschancen in einer weitgehend männlich geprägten Gesellschaft andererseits.

Darüber hinaus sind heute so gut wie alle Fragen zum Selbstfindungsprozeß von Mädchen noch unerforscht. BILDEN/DIEZINGER (1992) skizzieren eine Reihe solcher offener Fragen: Sie fordern eine Revision des Konzepts der „Normalbiographie“ und auf dieser Basis „die Untersuchung des Verhältnisses von Geschlecht, Alter und Milieu und deren Einfluß auf Handlungsspielräume von Mädchen“. Von da aus wären zu untersuchen: Fragen des Zusammenhangs „von Körperlichkeit, Sexualität und Identität“, zum „Mädchenalltag in der Kultur der Gleichaltrigen“, ferner, in welchem Verhältnis „geschlechtshomogene und -heterogene Gruppen und Freundschaften in den sozialen Netzen von Mädchen aus unterschiedlichen Milieus“ stehen, usw. Es ginge um die Frage, welche Gestaltungsmöglichkeiten Mädchen offenstehen in ihrem Verhältnis zu Jungen und inwieweit diese Verhältnisse durch Gewalt strukturiert sind. Alle diese Fra-

gen sind weitgehend unerforscht. Hinweise auf Problemlagen der weiblichen Adoleszenz und daraus resultierende Forschungsfragen enthält in großer Zahl die im Zusammenhang mit dem 6. Jugendbericht der Bundesregierung (BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT 1984) veröffentlichte Reihe „Alltag und Biographie von Mädchen“ (KOMMISSION 6. JUGENDBERICHT 1984ff.).

2.5.2 *Jugendforschung im Prozeß der deutsch-deutschen Vereinigung*

Was für so gut wie alle gesellschaftlichen Bereiche und Sachverhalte gilt, trifft auch für die Jugendforschung und ihren Gegenstand zu: Sie ist nach dem begonnenen Prozeß der Wiedervereinigung nicht mehr die gleiche wie früher, wie sie sich in der Bundesrepublik (West) in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt hat – und sie kann dies auch nicht mehr sein. Vor allem die ersten Forschungsprojekte, die sich sehr schnell nach der deutschen Wiedervereinigung und boomartig mit Situationen und Problemen der Heranwachsenden in den Ländern der ehemaligen DDR befaßten, haben allerdings dies zu tun versucht, indem sie nämlich verhältnismäßig umstandslos mit theoretischen Konzepten und Kategorien die Jugendsituation in den neuen Ländern zu erfassen suchten, die für Westdeutschland maßgeblich waren (BEHNKEN u. a. 1991; MELZER u. a. 1991).

Den Prototyp für diese Art der Herangehensweise bildet die vom JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (1992) durchgeführte Studie, die – vor dem Hintergrund der in Westdeutschland in früheren Jahren durchgeführten Untersuchungen – ausdrücklich „Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven [der Jugend] im vereinigten Deutschland“ zum Gegenstand machte. Vor allem diese Studie hat die öffentliche Diskussion und Bewertung der Situation der Heranwachsenden in der ehemaligen DDR geprägt. Sie enthielt eine eindeutige „Botschaft“: Die Jugendlichen in den neuen Bundesländern haben sich, was ihre Wertorientierungen, ihre Lebensziele und Perspektiven, ihre Vorlieben und Wünsche betrifft, schon *vor* der Wende ihren Altersgenossen in der Bundesrepublik West angeglichen; sie unterscheiden sich praktisch nicht voneinander. Der Unterschied besteht nur darin, daß sie bisher nicht über die äußeren Möglichkeiten verfügten, diesen Lebensstil, der sich in ihren Köpfen längst festgesetzt hatte, auch wirklich zu leben.

An diesem Bild wirkten auch die Untersuchungen mit, die unmittelbar nach der Wende, zum Teil von Forschern aus der ehemaligen DDR, vorgelegt wurden und die die Situation der Jugendlichen, ihre Einstellungen und Verhaltensweisen vor der Wende zum Gegenstand hatten (HENNING/FRIEDRICH 1991). In der Interpretation früherer Untersuchungen, wie sie jetzt, nach der Wende, vorgenommen wurde, zeigte sich ein ähnliches Bild: Die Jugendlichen hatten sich, dieser Interpretation zufolge, innerlich längst vom Sozialismus, von den Idealen der DDR abgewandt. Auch diese Veröffentlichungen trugen zur Entproblematisierung der Jugendsituation in der öffentlichen Diskussion bei, indem sie Daten aus früheren Projekten in eine Perspektive rückten, die eine solche der „Wendezeit“ war, d. h., sie dienten dem Nachweis, daß die Identifikation der Jugendlichen in der DDR mit ihrem politischen System bereits in den achtziger

Jahren sehr locker gewesen sei. Damit wurde einer Sichtweise Vorschub geleistet, die die Brüche und Konfliktzonen, die mit dem Zusammenbruch der DDR in den Biographien und Lebensperspektiven, den Wertorientierungen und Orientierungsmustern der Heranwachsenden verbunden waren, ausblendete und an der Aufrechterhaltung der Fiktion eines bruchlosen Übergangs von einem gesellschaftlichen System zu einem anderen mitwirkte.

Erst allmählich entsteht derzeit ein Bewußtsein davon, daß diese Art des Umgangs mit den „Aufgaben“, die sich im Zusammenhang mit der Wiedervereinigung stellen, den tatsächlichen Problemen nicht gerecht wird. In späteren Projekten und Untersuchungen wird das zum Thema gemacht, was diese ersten Untersuchungen ausgeblendet haben, nämlich die biographischen Brüche und die daraus resultierenden Konflikte und Risiken des Aufwachsens in den Ländern der ehemaligen DDR (WENSIERSKI 1993; BÖHNISCH 1993; SCHEFOLD/HORNSTEIN 1993). Dabei geht es einerseits darum, die bisherige sehr einseitige Auswahl der vorhandenen theoretischen Ansätze in der Jugendforschung (jugendkulturelle Orientierung, das Konzept des psychosozialen Moratoriums) zugunsten anderer in der westdeutschen Jugendforschung erreichten Ansätze mit ihrer neuerdings starken Betonung der biographie- und lebenslauftheoretischen Ansätze und der Verbindung dieser Ansätze mit makrostrukturellen Perspektiven nicht einfach auf Gesellschaften mit anderer Geschichte und anderer sozioökonomischer und kultureller Lage „anzuwenden“, sondern von den jeweiligen Bedingungen her zu reflektieren und angemessen umzusetzen.

Die deutsch-deutsche Vereinigung und der Prozeß der Öffnung der ost- und mitteleuropäischen Staaten schaffen für die Jugendforschung eine neue Situation. Es ist angesichts dieser Lage nicht mehr möglich, Jugendforschung beschränkt auf den nationalen Zusammenhang zu betreiben. Wiedervereinigung und Öffnung der Grenzen fordern dazu heraus, in einer stärker kulturvergleichenden Sicht die Auswirkungen gesellschaftlichen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse auf die Situation der Jugend zu untersuchen. Diese neue Situation stellt eine starke Herausforderung für die Jugendforschung dar. Wenn sie darauf eingeht, wird sie zu einer weitreichenden Veränderung in ihren Vorgehensweisen, ihrem Erscheinungsbild und ihren Ergebnissen führen.

2.5.3 Weitere Ansätze und von der Jugendforschung vernachlässigte Themen

In diesem Abschnitt soll stichwortartig auf Ansätze und Forschungsrichtungen der Jugendforschung aufmerksam gemacht werden, die hier nicht näher behandelt werden, obwohl sie es verdienen.

Dazu gehören z. B. psychoanalytische, vor allem auch ethnopsychanalytische Ansätze, wie sie insbesondere ERDHEIM (1984) im Kontext kulturvergleichender Studien vorgelegt hat. Diese Studien haben ihren Wert vor allem darin, daß sie die Funktion der Adoleszenz und ihrer unterschiedlichen Verläufe für Prozesse der kulturellen Transformation und Tradierung untersuchen. Wie kulturelle Orientierungen, Werte, Muster usw. sich in Gesellschaften fortsetzen, das hängt zu tiefst von der Art und Weise ab, wie diese kulturellen Muster in der Adoleszenz

von den Heranwachsenden aufgenommen, verinnerlicht und zum Maßstab des eigenen Handelns gemacht werden.

Ebenso wichtig ist der Hinweis auf die gerade in den letzten Jahren wieder stärker zum Zuge gekommene entwicklungspsychologische Befassung mit Problemen des Jugendalters. Nachdem es für einen längeren Zeitraum so schien, als ob die *Jugendsoziologie* der in den zwanziger und dreißiger Jahren vorherrschenden *Jugendpsychologie* das Heft aus der Hand genommen hätte, zeigt sich neuerdings ein verstärktes Interesse an Sichtweisen und Ergebnissen der Entwicklungs- und Jugendpsychologie (vgl. dazu vor allem OLBRICH/TODT 1984). Hier geht es vor allem um die Erforschung der psychischen Probleme und Konfliktslagen im Prozeß der Pubertät und Adoleszenz. Wichtig und aufschlußreich sind derartige Studien vor allem auch im Zusammenhang mit Forschungen zur Drogenproblematik.

Weiterhin soll aufmerksam gemacht werden auf Forschungen, denen es darum geht, Jugendgenerationen verschiedener Epochen miteinander zu vergleichen, um auf diesem Weg neue Aufschlüsse über Veränderungsprozesse in der Jugend zu gewinnen. Den Prototyp für derartige Bemühungen stellen die Untersuchungen von ALLERBECK/HOAG (1985) dar. Hier wurden Jugendliche der achtziger Jahre mit Fragen, wie sie einer altersgleichen Population in den sechziger Jahren gestellt wurden, konfrontiert. Das Problem solcher Wiederholungsuntersuchungen ist, wie die zutage geförderten Befunde über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Aussagen der befragten Jugendlichen vor dem Hintergrund gewandelter objektiver gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen sind.

Nicht behandelt werden hier auch Forschungen zu bestimmten „Themen“ der Jugendentwicklung (z.B. zur politischen Sozialisation, zu Fragen der Berufseinmündung usw.), zu Problemgruppen (z.B. Drogenabhängigen, Rechtsradikalen, Arbeitslosen, Aussteigern, Sektenangehörigen usw.) und schließlich bereichsbezogene Forschungen (z.B. Jugend und Beruf, Jugend und Politik). – Letztere Bemerkung stellt einen Übergang zu der Frage dar, welche Themen bzw. Fragestellungen die Jugendforschung eher vernachlässigt. Es sind dies vor allem Fragen der Religion und der Sexualität, die in der Jugendforschung eher unterbelichtet bleiben. Die sozialwissenschaftlich und pädagogisch orientierte Jugendforschung hat bisher wenig dazu beigetragen, das Wissen über die Art und Weise zu vermehren, wie Heranwachsende sich mit der Dimension des *Religiösen* auseinandersetzen, wie die hier maßgebenden Orientierungen und Deutungsmuster entstehen und wie dies im Ganzen der Lebensziele und Lebensperspektiven zu verorten ist. Diese Themen sind nicht zu verwechseln mit Problemstellungen, die sich im Zusammenhang mit der Frage nach der kirchlichen Bindung – ein aus der Sicht der Kirchen wichtiges Thema – stellen. Einen Überblick über den noch nicht sehr weit entwickelten Forschungsstand bietet FEIGE (1992). Ähnliche Lücken existieren in bezug auf die Probleme der *Sexualität* im Jugendalter. Während die geisteswissenschaftliche Psychologie des Jugendalters, wie sie vor allem von SPRANGER (1924) erarbeitet wurde, den Prozessen der Entwicklung von Eros und Sexualität im Jugendalter eine herausragende Bedeutung zumaß und dementsprechend differenzierte und tiefdringende Analysen anstellte und während aus einer anderen theoretischen Grundrichtung die biologisch orientierte Entwicklungspsychologie der zwanziger und dreißiger Jahre diesem Problembereich ebenfalls höchste Priorität ein-

räumte, hat die heutige Jugendforschung diesen Themenbereich weitgehend ausgeblendet (PAGENSTECHER 1992).

Die Gründe für die Vernachlässigung dieser beiden Themenbereiche dürften – bei aller Verschiedenartigkeit der Themen selbst – in die gleiche Richtung weisen: Es sind in beiden Fällen Themen, an denen gesellschaftlich derzeit kein ausgeprägtes Interesse besteht. Die religiöse Entwicklung von Jugendlichen stellt in einer sich durch und durch säkularisiert verstehenden Gesellschaft kein relevantes Problem dar (im Unterschied etwa zu Problemen von Politik- und Staatsverdrossenheit, von Rechtsradikalismus oder Arbeitslosigkeit). Und auch „Jugendsexualität“ stellt in einer durch libertäre Auffassungen bestimmten Gesellschaft kein gesellschaftlich bedrängendes Problem dar – im Unterschied zu Epochen, in denen Sexualität im ganzen, insbesondere aber im Hinblick auf Jugend, ein gesellschaftlich heftig diskutiertes Problem darstellte (vgl. z.B. FRANK WEDEKINDS „Frühlingserwachen“ und die daran sich knüpfenden „Skandale“, die wir heute kaum mehr nachvollziehen können).

Die beiden Beispiele zeigen, in wie starkem Maße die Themen und die Konjunkturen der Jugendforschung, gerade weil sie ihre Themen realitäts- und gegenwartsnah behandelt, von den öffentlichen, gesellschaftlichen Thematisierungen abhängig sind: Was relevant ist, wird dadurch weitgehend bestimmt, und die Forschung scheint damit ausgelastet, die gesellschaftlich vorgegebenen Themen zu bearbeiten. Für eine antizyklische Bearbeitung von Themen fehlen weitgehend sowohl Sensibilität als auch Ressourcen (HORNSTEIN 1982).

3. *Schlußüberlegungen und Perspektiven*

3.1 *Entwicklungen und Entwicklungsperspektiven der Jugendforschung im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß und ihre sich wandelnden Funktionen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion*

Wenn man die Entwicklung der deutschsprachigen Jugendforschung großräumig überblickt, also etwa die letzten drei Jahrzehnte ins Auge faßt, dann lassen sich einige, wenn auch sehr grob zu benennende, Entwicklungen feststellen.

(1) Die wichtigste – und vielleicht allgemeinste – Entwicklung scheint darin zu liegen, daß die neuen Formen der Jugendforschung sich näher auf ihre Adressaten, die Jugend, einlassen als frühere, gleichsam objektivierende, distanzierende Formen der Jugendforschung. Wenn sich SCHELSKY beispielsweise in der Mitte der fünfziger Jahre daranmacht, am Schreibtisch, aus großer räumlich-lebensweltlicher Distanz zum Objekt seiner Forschung heraus, souverän ein „Bild“ der Nachkriegsjugend, der „Skeptischen Generation“ zu entwickeln, dann unterscheidet sich diese Vorgehensweise grundlegend von der Strategie eines ZINNECKER, der als Prototyp für eine Jugendforschung gelten kann, die sich in ganz anderer Weise auf ihren Gegenstand einläßt, ihn zu Wort kommen läßt (vgl. den „Jugendaufruf“ im Zusammenhang mit der SHELL-Studie 1985!) – und dies hat Konsequenzen: Es wird jetzt sehr viel mehr und anderes ans Licht gebracht – auch zur Schau gestellt, könnte man kritisch sagen –, als dies auf dem Weg über Fragebogen und Meinungsumfragen herkömmlicher Art der Fall war.

(2) Darin ist enthalten, daß im Vergleich zu den klassischen jugendtheoretischen Autoren – angefangen von MANNHEIM (1928), über EISENSTADT (1956) und TENBRUCK (1962) bis zu SCHELSKY (1957), denen es vor allem um jugendliches Verhalten unter gesellschaftstheoretischen Aspekten ging (was bedeutet die Jugend für die Gesellschaft?) – es etwa vom Beginn der achtziger Jahre an stärker um die konkreten jungen Menschen selbst geht, um die Art und Weise, wie sie sich, ihr Leben, ihre Zukunft sehen, wie sie die Welt, die Gesellschaft, in der sie leben, erfahren; es interessieren die Strategien, die sie bei der Bewältigung ihres Lebens entwickeln und anwenden, die Orte, an denen sie sich treffen und an denen sie ihr Leben führen und wo sie in jugendkulturellen Szenen ihre eigenen Lebensformen zu verwirklichen suchen.

Ein besonders illustratives Beispiel für die hier einander gegenübergestellten beiden Typen der Jugendforschung bietet der Vergleich zwischen dem die sechziger Jahre beherrschenden Streit um die Existenz einer eigenen jugendlichen Subkultur bzw. Teilkultur (TENBRUCK 1962) einerseits und den Forschungen zu jugendlichen subkulturellen Lebensformen in den achtziger Jahren andererseits (JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL 1982). Der erstgenannte Streit kreist um die Frage, ob es so etwas wie eine eigene jugendliche Subkultur überhaupt gibt, und das wird erforscht durch sorgfältige Vergleiche der Einstellungen und Verhaltensweisen der Jugendlichen mit denen der Erwachsenen. Die Forschungen zu jugendlichen Lebensstilen dagegen, wie sie prototypisch in den SHELL-Jugendstudien durchgeführt wurden und deren Ergebnisse auf Hunderten von Seiten mit Dokumenten aus diesen jugendkulturellen Szenen belegt werden, stellen eine durchaus andere Art des Zugangs zum Thema Jugend dar – und der Unterschied könnte nicht größer sein: Auf der einen Seite wird Jugend mißtrauisch betrachtet im Hinblick darauf, welches Potential an Abweichung sich hier möglicherweise abzeichnet; auf der anderen Seite finden sich emphatisch herausgestellte Einblicke in das volle, unverstellte, *authentische* – ein Schlüsselbegriff der neueren Jugendforschung! – Jugendleben.

(3) Das wird ergänzt durch eine neue Form der Berücksichtigung von Vielfalt und Differenzierung. Die Forschung untersucht mehr als früher Jugendliche in konkreten unterschiedlichen Lebenssituationen, in sozialräumlichen Kontexten, in ihren ganz unterschiedlichen Gruppierungen; das geht bis zu den biographischen Portraits der SHELL-Studien, zu Fall-Untersuchungen, Jugend-Biographien (in frappantem Gegensatz zu den auf Repräsentativität ausgerichteten Panorama-Studien der fünfziger und sechziger Jahre, die es natürlich auch weiterhin gibt, deren Aussagekraft aber zunehmend bezweifelt wird). Damit ist auch methodisch das Vordringen eines neuen, eines qualitativen Paradigmas verbunden: Das intensive qualitative Interview, die Lebensgeschichte wird wichtig. Und nicht zuletzt entdeckt die Jugendforschung die Mädchen neu, wenn es auch zutrifft, daß die Jugendforschung, vor allem hinsichtlich der von ihr praktizierten Interpretationsmuster, nach wie vor männlich geprägt ist.

(4) Zu den allgemeinen Entwicklungen, die sich heute beobachten lassen, gehört auch, daß sich die Jugendforschung zwar sehr viel stärker als früher mit dem Übergang von der Jugendphase zum Erwachsenenleben befaßt (im Konzept der Post-Adoleszenz dafür auch einen eigenen Begriff entwickelt hat), daß sie sich aber sehr viel weniger mit den offensichtlich ins Schwimmen geratenen

Übergängen von der Kindheit zur Jugendphase beschäftigt. Dabei liegt auf der Hand – und wird gelegentlich in Erörterungen zum „Strukturwandel“ der Jugend angesprochen (HORNSTEIN 1985) –, daß der ehemals durch den Eintritt der körperlichen Reifungsvorgänge bezeichnete Einschnitt sich heute erstens verfrüht und zum anderen in vielfältiger Form Ungleichzeitigkeiten Platz gemacht hat.

(5) Schließlich ist es auch neu, daß die Ergebnisse und Befunde der Jugendforschung in den letzten Jahrzehnten in einer spezifischen Weise Stoff für den gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozeß darstellen, wie dies ehemals sicher nicht der Fall war. Jugend wird für so gut wie alles, was gesellschaftlich relevant ist, in Anspruch genommen (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1982).

In diesen Entwicklungen – es liegt auf der Hand – spiegeln sich die einschneidenden Wandlungen, denen die Jugendphase als biographische Station und die soziale Lage der Heranwachsenden im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklungen in den letzten Jahrzehnten unterworfen wurde; in gewisser Weise vollziehen sie diese nach. Eine wichtige Rolle spielt hier zunächst das in den Sozialwissenschaften lebhaft diskutierte Konzept der *gesellschaftlichen Individualisierung* (BECK 1986). Diesem Konzept liegt die These zugrunde, daß die Individuen in modernen Gesellschaften sehr viel mehr als früher auf individuelle Entscheidungen in Berufs-, Arbeits- und Lebensplanung angewiesen sind, daß nicht mehr vorgegebene, kollektiv geteilte Festlegungen und Handlungsweisen gelten. Dies wirkt sich auch auf die innere Struktur der Jugendphase aus und führt dort zu einer „Individualisierung“ und „Biographisierung“ der Jugendphase; d. h., an die Stelle vorgegebener Statuspassagen, die ehemals das Jugendalter ausmachten (im Sinne vorgegebener Übergänge vom Elternhaus in eine bestimmte Schule, von dort in einen bestimmten, festgelegten Beruf bzw. eine Arbeit usw.) treten nun vom einzelnen zu leistende und zu verantwortende individuelle Entscheidungen mit allen Risiken, Unsicherheiten, Selbstzuschreibungen (FUCHS 1983).

Ein anderer wichtiger Topos betrifft den Zusammenhang von gesellschaftlichen Differenzierungsprozessen und der damit verknüpften Pluralisierung jugendlicher Lebensstile; hier wird ein Konnex behauptet zwischen der offensichtlich immer weiter fortschreitenden Ausdifferenzierung der einzelnen gesellschaftlichen Bereiche (also Wirtschaft, Politik, Bildung, Kultur usw.) und der gleichzeitigen Herausarbeitung ihrer spezifischen Merkmale und der Notwendigkeit für das Individuum, im Prozeß des Erwachsenwerdens je auf die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bereiche bezogene Verhaltensweisen auszubilden. Es kann deshalb, in dieser Perspektive, keinen einheitlichen Verhaltenstypus Jugend mehr geben (auch dies eine neue Situation im Vergleich zu früheren Epochen, wo es immer um Generationenbilder von Jugend ging!), sondern nur noch bereichsbezogene Verhaltensstile (OLK 1985).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen wird deutlich, was sich als These bzw. *Fazit* formulieren läßt: Die hier grob skizzierte Abfolge ist nicht zufällig, sondern sie spiegelt den historischen Gestaltwandel der Vergesellschaftungsform der Jugend und der Erziehung und den Wandel in der Problemstruktur des Aufwachsens. In den jeweiligen Fragestellungen und Thematisierungen des „Gegenstandes“ Jugend zeigen sich auch jeweils neue Aspekte der pädagogi-

schen Fragestellung, und jede Form der Thematisierung der Jugend enthält in sich eine spezifische Herausforderung für die Pädagogik: Die *klassischen jugendsoziologischen Ansätze* konfrontieren die Pädagogik mit der Frage nach ihrem Verständnis der jeweiligen Generation, nach der Brauchbarkeit des Generationenkonzepts für die Formulierung der pädagogischen Aufgaben (HORNSTEIN/LÜDERS 1985); die Diskussion zum *Strukturwandel der Jugendphase* fordert die Pädagogik auf, ihre latenten Vorstellungen von der Aufgabenstellung der Jugendphase, von den Strukturen der damit verknüpften Aufgaben zu überprüfen; Forschungen zu *Jugendkulturen und jugendlichen Lebensstilen* provozieren die Frage, ob und in welcher Form Schule und Jugendarbeit auf diese Ausdrucksformen jugendlichen Lebens eingehen sollen, um damit näher an die Jugendlichen heranzukommen – oder aber ob sie demgegenüber ihre Eigenart betonen und geltend machen sollen; *sozialgeschichtliche Untersuchungen* zum Aufwachsen der Jugend in unterschiedlichen historischen Konstellationen schließlich eröffnen der pädagogischen Reflexion Einsicht in die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen, der gesellschaftlichen Rolle und Organisation der Jugend und der damit in Zusammenhang stehenden Frage nach der Rolle und Funktion der Erziehung.

Eine andere wichtige Frage, die sich ebenfalls am ehesten einer historischen Betrachtung in ihren vielfältigen Facetten erschließt, ist die Frage, in welchen „Beziehungen“ erziehungswissenschaftliches Denken in seiner jeweiligen Struktur zu dem in der Jugendforschung behandelten Gegenstand Jugend steht. Es ist naheliegend, von der Vermutung auszugehen, daß sich aus unterschiedlichen „Gestalten“ der Erziehungswissenschaft je unterschiedliche Konstellationen des Verhältnisses zum Thema Jugend ergeben – und damit auch unterschiedliche Formen der Nachfrage nach Jugendforschung. Anders ausgedrückt: Das Thema Jugend hat in verschiedenen Stadien der erziehungswissenschaftlichen Reflexion einen je anderen Stellenwert, wird unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Die Erziehungswissenschaft – allgemeiner: das Nachdenken über Erziehung – hat zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus unterschiedlichen Gründen ein jeweils eigenes und anderes Interesse an den Fragestellungen, Sichtweisen und Erkenntnissen der Jugendforschung (TENORTH 1992).

In einer groben Skizze läßt sich sagen, daß mit ROUSSEAU die pädagogische Reflexion eine Form annimmt, die sich ganz auf das Kind, den Jugendlichen als Adressaten der Erziehung richtet. Die Kenntnis der Entwicklungsgesetzlichkeiten des Heranwachsenden, dessen, was von ihm ausgeht, ist der eigentliche Bezugspunkt pädagogischen Denkens (HORNSTEIN 1965). Ein weiterer historischer Bezugspunkt könnte die von der Jugendbewegung beeinflusste pädagogische Reformbewegung und die daraus resultierende geisteswissenschaftliche Pädagogik sein. Endprodukt dieser Entwicklung ist die „Psychologie des Jugendlalters“ von SPRANGER (1924) und die darin enthaltene Konzeption einer auf die Entfaltungsmöglichkeiten und -gesetzmäßigkeiten des Jugendlichen gerichteten humanistischen Erziehung.

Die heutige Situation schließlich ist bestimmt durch mindestens zwei Sachverhalte: *zum einen* durch die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der einzelnen Zweige der Erziehungswissenschaft. Sie stellt sich heute in Teildisziplinen dar, die wenig miteinander zu tun haben und wenig Bezug aufeinander nehmen. Das gilt auch für die Stellung und den „Ort“ der pädagogischen Jugendfor-

schung; sie stellt einen verselbständigten Zweig der Erziehungswissenschaft dar, ist als solcher anerkannt, aber es gibt keinen systematischen, aus der Logik der Allgemeinen Pädagogik resultierenden Ort und damit Stellenwert für sie (BENNER 1987). Die ehemals als „Allgemeine Pädagogik“ firmierende Form der Entwicklung eines allgemeinen pädagogischen Gedankengangs scheint heute kaum in der Lage, diese Funktion eines einigenden Bandes zu übernehmen. *Zum anderen* ist die heutige Situation bestimmt – und dies betrifft vor allem die Ausbildungs- und Studiensituation – durch die sehr starke Orientierung an den Institutionen der Praxis und den dort sich stellenden Aufgaben, die die Erziehungswissenschaft als Ausbildungswissenschaft weitgehend bestimmt. Dies führt zu dem am Beginn dieser Überlegungen konstatierten Sachverhalt, daß nämlich Jugendtheorie vom Konzept der meisten Ausbildungsgänge her unberücksichtigt bleibt. Institutionenorientierung drängt die Aufmerksamkeit auf die „Adressaten“ der pädagogischen Bemühungen zurück. Im Vordergrund stehen die Fächer und Lernaufgaben der Schule, die Verfahren und Methoden der Jugendarbeit und weniger die Vermittlung von Zugängen zu den Problemen und Bedürfnissen der Adressaten der pädagogischen Bemühungen.

3.2 Die Rolle der Pädagogik bei der Konstituierung und Modellierung der Jugendphase

Jugend in ihren konkreten Erscheinungsformen und Verhaltensweisen ist, zunächst vor allem Produkt gesellschaftlicher Entwicklungen und Verhältnisse; sie ist aber immer wieder *auch* – wenngleich in historisch sich wandelnden Formen und in unterschiedlicher Intensität – Produkt ihrer eigenen Geschichte. Jugend *hat* nicht nur ihre Geschichte, sondern sie *macht* sie auch (GILLIS 1980). In allen diesen Prozessen der Konstituierung und Modellierung der historischen Erscheinungsformen der Jugend spielt aber auch die Pädagogik eine Rolle. Aber selbstverständlich ist das, was die Pädagogik für die Konstituierung, gesellschaftliche Organisierung und Behandlung der Jugend beiträgt, in höchstem Maße selbst geschichtlich bedingt, sieht von Epoche zu Epoche anders aus, enthält jeweils zeitgebundene Momente, Strategien, ist in unterschiedlicher Weise in den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext eingebunden. Immer aber zielt Pädagogik auf Gestaltung und Modellierung der Jugendphase, auf das, was bezüglich Jugend sein *soll*, entwickelt Bilder von einem wünschenswerten Zustand der Jugend und von ihrem Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung; mit anderen Worten: Pädagogik ist an der Produktion von Jugend beteiligt,

- indem sie, vor allem in der Neuzeit, beginnend mit Rousseau, *Jugendbilder* erzeugt und als Leitbilder pädagogischen Handelns vorstellt (z. B. den „Jüngling“; s. HORNSTEIN 1965);
- indem sie Jugend-*Institutionen* begründet, legitimiert, mit pädagogischem Inhalt füllt (s. dazu SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ [1924] als Legitimation des humanistischen Gymnasiums);
- indem sie *Normen* dessen, was „jugendgemäß“ ist, entwickelt, geltend macht, durchzusetzen versucht (s. dazu die Auseinandersetzung zwischen SCHELSKY und FLITNER zur Frage, was „jugendgemäß“ ist; FLITNER 1963);

– indem sie – in verschiedenen Formen – als *pädagogische* Jugendforschung Erkenntnisse über Jugend zu gewinnen sucht, die pädagogisches Handeln zu begründen und zu unterstützen geeignet sind.

In allen diesen Formen wirkt Pädagogik mit am Prozeß der gesellschaftlichen Organisation der Jugend im 20. Jahrhundert, und sie übt darin bestimmte gesellschaftlich relevante Funktionen aus: Ihr Beitrag läßt sich immer danach befragen, *welchen* gesellschaftlich-politischen, ökonomischen Interessen welcher Gruppen die Pädagogik jeweils dient, wessen „Aufträge“ sie ausführt; befragen läßt sie sich auch hinsichtlich ihrer Funktion für die Entstehung und Aufrechterhaltung des *Mythos Jugend*; schließlich läßt sich fragen, welche *spezifischen*, also pädagogikeigenen Impulse bezüglich Jugend zum jeweiligen historischen Zeitpunkt in die gesellschaftliche Diskussion und Praxis gebracht werden.

3.2.1 Jünglingspädagogik – Lehrlingspädagogik – Jugendlichenpädagogik

Für die Zeit um 1900 läßt sich erstens festzustellen, daß zu diesem Zeitpunkt die bis dahin das Feld beherrschende Jünglings-Pädagogik ergänzt bzw. auch abgelöst wird durch eine jugendfürsorgerische Konzeption des *Jugendlichen*, die ihn als gefährdet, als des Schutzes und der Hilfe bedürftig erkennt und entsprechende fürsorgerische, beschützende, kontrollierende Maßnahmen entwirft (ROTH 1983). PEUKERT (1984) hat in entsprechenden Untersuchungen diese Prozesse aufgezeigt.

Zweitens kann man feststellen, daß es eine auf den *Lehrling* gerichtete Bestrebung gibt, diesen als positives Bild gegenüber dem als verroht, gefährdet, abweichend definierten Jugendlichen positiv zu stilisieren und zu modellieren. Im Zusammenhang damit steht, wie STRATMANN (1992) gezeigt hat, die Entwicklung der Berufsschule und der Berufsbildung als Mittel der politischen Disziplinierung und Stabilisierung sozialer Ordnung gegen die heraufkommende Industriegesellschaft! Die geforderte Entwicklung der Berufsschule soll nicht nur der Verbesserung der Berufsausbildung dienen, sondern vor allem der Erzeugung staatsloyaler Gesinnung und der Erhaltung der tradierten Ordnung – ein Beispiel auch dafür, daß es Situationen gibt, in denen Probleme als „Jugendproblem“ definiert werden, die sich in Wirklichkeit aus Diskrepanzen und Widersprüchen des Modernisierungsprozesses ergeben. Sie werden zu „Jugend“-Problemen umdefiniert, dadurch zu Disziplinproblemen umformuliert und so einer pädagogischen Bearbeitung zugänglich gemacht.

3.2.2 Jugendbewegung – Pädagogische Reformbewegung – Pädagogische Praxis

Die Pädagogische Reformbewegung bringt – von der Jugendbewegung beschwingt und animiert – ein neues Verständnis der Jugend hervor. In diesem neuen Jugendbild spielen Momente wie Selbstbestimmung, Kreativität, Gemeinschaftsgefühl, Enthusiasmus eine große Rolle. Dieses neue Jugendbild beeinflusst sowohl die pädagogische Theorie (W. FLITNER, H. NOHL, E. SPRANGER)

als auch die pädagogische Praxis. Vor allem auf dem Weg über SPRANGERS „Psychologie des Jugendalters“ (1924) nimmt diese Konzeption des Jünglingsalters ihren Weg in die Praxis. Sie wird entwickelt vor dem Hintergrund der Jugendbewegung, der Romantik und des von ihr und der Jugendbewegung entwickelten Jugendbildes. Indem auf der Grundlage einer „verstehenden Psychologie“ die psychosozialen Reife- und Entwicklungsprozesse der Jugendphase dargestellt werden, ist auch zugleich die „Pädagogik“ mitgeliefert, denn deren Handlungsmaximen ergeben sich aus dem verstehenden Nachvollziehen der Reifeprozesse, ja sind damit identisch. So entwickelt sich unter weitgehender Ausblendung der proletarischen und kleinbürgerlichen Jugend eine klar modellierte, auf die Jünglingskonzeption bezogene Vorstellung von der Jugendphase. Sie ist seit ROUSSEAU bestimmt durch den Gedanken des „Schonraums“, der gleichsam einen „Schein“ der Freiheit vermittelt, durch den Gedanken des Freiraums, in dem Jugendliche die Rebellion gegen Autoritäten proben können; dieser Freiraum bietet die Möglichkeit für aggressive Entladung und idealistische Schwärmerei, und diese Konzeption bietet schließlich auch die Begründung dafür, daß die Beteiligung der Heranwachsenden an Kultur und Politik vom Grad der Reife abhängt, der in den Entwicklungsprozessen des Jugendalters erworben wird.

In einer rückblendend-kritischen Sicht läßt sich dann gerade an diesem Beispiel eine wichtige Funktion derartiger pädagogischer Konzepte beobachten; sie bleiben voll im Mythos Jugend befangen, d.h. durchschauen nicht, daß diese Form der gesellschaftlichen Konstruktion der Jugend vor allem Ausfluß ihrer Überbürdung mit den nicht gelösten Problemen der Vätergeneration war (v. BÜHLER 1990; DUDEK 1990).

3.2.3 *Jugendpädagogik im Zeitalter von (sozialwissenschaftlicher) Jugendforschung*

Die dritte Illustration zur Frage der Rolle der Pädagogik für die Modellierung der Jugendphase bezieht sich auf die gegenwärtige Situation. Sie ist dadurch charakterisiert, daß gegenwärtig, im Zeitalter einer die öffentliche Meinungsbildung stark beeinflussenden – vor allem soziologischen – Jugendforschung, pädagogisches Argumentieren in bezug auf Jugend vorwiegend in der Auseinandersetzung mit den Ergebnissen und Sichtweisen dieser Forschung erfolgt (s. dazu im gleichen Sinn TENORTH 1992). Als prototypisch für diese Konstellation kann die Auseinandersetzung A. FLITNERS, des Pädagogen, mit seinem Kontrahenten H. SCHELSKY, dem Soziologen, über SCHELSKYS Buch „Die skeptische Generation“ (1957) angesehen werden. FLITNER antwortet darauf mit einer kritischen Darstellung der „Soziologischen Jugendforschung“ (FLITNER 1963). Im Mittelpunkt der Kontroverse steht der Streit über das Jugendgemäße. FLITNER besteht gegen SCHELSKY auf Sinnhaftigkeit, Berechtigung und empirischer Vorfindbarkeit eines jugendgemäßen und jugendspezifischen „Schonraums“ (was SCHELSKY als ideologisch und historisch-gesellschaftlich überholt ablehnt). Zentrale Kategorien einer pädagogischen Jugendtheorie wie „Jugendraum“ (aber auch „Jugendbildung“) werden in Auseinandersetzung mit der soziologischen Darstellung erörtert. Mit dieser Kontroverse ist ein Muster

für die Art entstanden, in der „Pädagogik“ sich in den letzten Jahrzehnten auf Jugend bezieht.

Eine später auftretende Variante dieses Musters besteht in der Begründung und Etablierung einer *pädagogischen* Jugendforschung, die sich explizit als pädagogische versteht und sich von einer allgemein sozialwissenschaftlichen abgrenzt. Ein Beispiel dafür bildet die Begründung und Etablierung des DFG-Schwerpunkt-Programms „Pädagogische Jugendforschung“ zu Beginn der 80er Jahre (Darstellung und Bilanzierung dieses Programms bei HORNSTEIN 1989 a). Die Abgrenzung erfolgt gegenüber einer Sichtweise, die primär nach der gesellschaftlichen Funktion der Sozialisationsform Jugend fragt, die gleichsam von „außen“ auf die Jugend und ihren gesellschaftlichen Ort blickt und die die Jugend lediglich als notwendiges Resultat der Modernisierung betrachtet.

Statt dessen werden als charakteristisch für ein *pädagogisches* Forschungsprogramm angesehen: die Beachtung der Problemsicht und Deutungsmuster der Jugendlichen selbst; die Bezugnahme auf Probleme des pädagogischen Handelns sowie die Beachtung der Verständigungsprobleme zwischen den Generationen. Die *pädagogische* Sichtweise fragt also nicht primär nach der gesellschaftlichen Funktion der Sozialisationsform Jugend, nach ihrem notwendigen Gestaltwandel als Folge gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, sondern sie fragt vor allem nach dem emanzipativen Gehalt und den emanzipativen Möglichkeiten der historisch sich wandelnden Formen von Jugend im geschichtlichen Entwicklungsprozeß (HORNSTEIN 1989 a).

Diese Sichtweise setzt allerdings die Einsicht in das „Doppelgesicht“ der Moderne voraus, die sowohl technologische Modernisierung darstellt – und dafür Jugend in einer bestimmten Weise in Anspruch nimmt! – als auch einen Prozeß sozialer Emanzipation – in dem Jugend dann auch in einer anderen Sichtweise erscheint. In diesem letzteren Zusammenhang erscheint Jugend als Teil eines historischen Emanzipationsprozesses, wie er sich in den sozialen Kämpfen und sozialen Bewegungen – gegenwärtig in den „neuen sozialen Bewegungen“ (BRAND 1982) – niederschlägt. Auch das wäre eine Perspektive für die Darstellung der Geschichte der Jugend im 20. Jahrhundert: zu zeigen, wie sich in den historisch sich wandelnden Formen des Jugendlebens Chancen und Risiken, Einschränkungen und Möglichkeiten von Emanzipation und Selbstbestimmung eröffnen. Wenn in der gegenwärtigen Jugendforschung Konzepte wie Biographie, Lebenslauf, Lebenswelt, Subjekt eine Rolle spielen, dann läßt sich dieser Sachverhalt einer solchen auf Emanzipation und Autonomisierung gerichteten Perspektive zuordnen.

3.3 Wozu Jugendforschung – heute?

Abschließend soll die eingangs formulierte Frage nach dem Nutzen der Jugendforschung für die Pädagogik, und zwar sowohl für die Praxis als auch für die erziehungswissenschaftliche Reflexion, noch einmal aufgegriffen werden. Dies soll unter zwei Gesichtspunkten geschehen: (1) im Zusammenhang mit der Diskussion zum „Ende der Jugend“ (v. TROTHA) und zum „Ende der Erziehung“ (GIESECKE); (2) hinsichtlich der Funktion, die die Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion haben kann.

3.3.1 „Ende der Jugend“? – „Ende der Erziehung“?

Die Diskussion zum erstgenannten Punkt verfolgt die These, daß die gesellschaftliche Organisationsform der Sozialisation, die wir mit dem Wort „Jugend“ bezeichnen und die mit dem Beginn der Industrialisierung aus gesellschaftlichen Notwendigkeiten „erfunden“ wurde, heute an ihr Ende gekommen sei. Entscheidend sei dafür, daß die zentralen gesellschaftlichen Voraussetzungen für Jugend heute nicht mehr vorhanden seien: Das betrifft im wesentlichen die Forderung und Programmatik einer von Sexualität ferngehaltenen Jugend, ferner den Wegfall des Unterschieds zwischen vorbereitendem Lernen als Merkmal des Jugendstatus und der Lebensform des Erwachsenen (die im Zeitalter lebenslangen Lernens obsolet geworden sei) und schließlich die Tatsache, daß die Aussperrung der Jugend aus politischer Mitsprache durch die Mitbestimmungs- und Beteiligungsansprüche der Jugend hinfällig geworden sei (v. TROTHA 1982). Wenn es aber keine Jugend mehr gäbe, dann bräuchte es auch keine Jugendforschung, zumindest nicht im herkömmlichen Sinn des Wortes, mehr zu geben, und es ist durchaus konsequent im Sinne dieser Argumentation, wenn RUTSCHKY (1985) die Entbehrlichkeit, ja sogar die Schädlichkeit einer Jugendforschung behauptet, die unter diesen Umständen keine andere Funktion mehr habe, als die Kontrolle der Jugend, wie sie durch die Institutionen des Bildungs- und Ausbildungswesens schon genügend wahrgenommen werde, unnötiger- und schädlicherweise noch zu verstärken.

Gegenüber derartigen Sichtweisen und den damit verknüpften Folgerungen ist allerdings als erstes die Tatsache ins Feld zu führen, daß es noch keine historische Epoche gegeben hat, in der „gesellschaftlich“, also von dem her, was in Institutionen, Regelungen, Strukturen usw. geltend gemacht wurde, so stark die Kategorie Jugend in Anspruch genommen wurde wie heute. Noch nie sind so viele Heranwachsende für so lange Zeit in Institutionen vorbereitenden Lernens zusammengeführt und für so lange Zeit aus der Erwachsenengesellschaft ausgegrenzt worden, wie dies gegenwärtig der Fall ist. Das gesellschaftliche Programm Jugend, das sich auf die Formel „Integration durch Separation“ bringen läßt, ist also noch nie in so starkem Maße gesellschaftlich und politisch geltend gemacht worden. Allerdings gab es auch noch nie eine so starke Diskrepanz zwischen dem, was man in diesem Sinne das gesellschaftliche Programm „Jugend“ nennen könnte und von dem sich Politik und gesellschaftliche Institutionen weiterhin leiten lassen, und der Selbstdefinition und Lebenswelt der Jugendlichen. Jugend als Lebensform ist also heute vor allem durch das Moment grundlegender Widersprüchlichkeiten bestimmt, und diese stellen die primäre Aufgabe der Jugendforschung dar. Sie lassen sich, knapp skizziert, auf folgenden Ebenen beschreiben:

(1) Auf der Ebene rechtlicher Definitionen und Festlegungen entsteht ein Widerspruch dadurch, daß die rechtliche Ausgestaltung des Jugendstatus in Gesetzen und Regelungen der verschiedensten Art nur teilweise der gesellschaftlichen Ausweitung und fortschreitenden Verlängerung des Jugendstatus durch verlängerte Ausbildung parallel läuft, und zwar nur insofern, als die faktische Ausgliederung der Heranwachsenden aus der Erwachsenenwelt zum Zwecke vorbereitenden Lernens und zum Schutze vor der Ausbeutung der jugendlichen

Arbeitskraft zunächst für lange Zeit mit Prozessen der rechtlichen Sicherstellung dieses Jugendraums synchronisiert ist. Das Alter für den Berufseintritt wird heraufgesetzt, die Vollzeitschulpflicht wird verlängert. Aber dann setzt eine gegenläufige Bewegung ein: Spätestens seit der Mitte der siebziger Jahre gibt es eine allmähliche Rückwärtsbewegung, indem z. B. die Volljährigkeitsgrenze von 21 auf 18 Jahre herabgesetzt worden ist. Auf eine verkürzte Formel gebracht, heißt dies, daß zumindest tendenziell rechtlich kulturelle Selbständigkeit und Erwachsenenheit einer mit der Ausdehnung der Ausbildungsgänge einhergehenden verlängerten ökonomischen Abhängigkeit kontrastreich und widerspruchsvoll gegenübersteht.

(2) Die Widersprüchlichkeit der Jugendsituation zeigt sich aber auch – und hier mit besonderer Dramatik und Brisanz – auf einer qualitativen Ebene: Jugend ist traditionell inhaltlich bestimmt durch die Momente der Vorbereitung auf zukünftige Anforderungen, durch Bedürfnisaufschub im Hinblick auf spätere, aber jetzt schon einigermaßen als sicher feststehende Gratifikationen. Von daher erhalten auch die Jugend-Institutionen traditionellerweise ihren Sinn; sie verkörpern in ihrem vorbereitenden Charakter ein Versprechen für die Zukunft (wenn du dich jetzt anstrengst, wirst du in der Zukunft dafür belohnt werden). Dieser innere Sinn des Jugendalters ist heute weitgehend fragwürdig geworden. In der betonten Gegenwartsorientierung, die dem Prinzip „Leben ist jetzt!“ folgt, in der immer weiter ins Unsichtbare entschwindenden Erwachsenenwelt und im Zweifel daran, ob die Merkmale des Erwachsenenlebens wirklich so erstrebenswert seien – in all dem deutet sich an, daß der Mechanismus, der die Voraussetzung für die klassische Form von Jugend darstellt, nicht mehr ohne weiteres funktioniert. Dies bedeutet, daß einer gesellschaftlich erzwungenen formalen Ausweitung der Jugendphase eine innere Aushöhlung, ja Zerstörung des Gehalts, des Sinns des Jugendalters korrespondiert; und zwar vor allem deshalb, weil die Zukunftsbezogenheit dieses Konzepts in der Erfahrung vieler Jugendlicher fragwürdig geworden ist.

(3) Schließlich lassen sich Widersprüchlichkeiten auch noch auf einer dritten Ebene konstatieren. Sie haben damit zu tun, daß die Jugendphase heute in starkem Maße mit der Ambivalenz der Individualisierungserfahrungen (BECK 1986) belastet ist. Auf der einen Seite stellt Individualisierung unter modernen Bedingungen ein wesentliches Moment der Jugendphase dar: Das Jugendalter ist die Lebensphase, in der der Jugendliche seinen Lebensentwurf selbst erarbeiten, sein Leben in die eigene Regie nehmen muß. Statt gesellschaftlich vorgegebener Muster des Lebensablaufs geht es um die individuelle Gestaltung der Biographie. Diese Situation enthält einerseits den Imperativ zur Selbstgestaltung, zur Verwirklichung eines Stücks eigenen Lebens, enthält auch das Versprechen auf Selbstbestimmung und Autonomie. Auf der anderen Seite stößt diese Ambition an vielerlei Grenzen. Die gleiche Gesellschaft, von der der Druck auf Individualisierung ausgeht, raubt dem Individuum in starkem Maße die Voraussetzungen soziokultureller Art, die für die Ausbildung und Realisierung einer individuellen Lebensplanung notwendig wären. Grenzen liegen auch in den fehlenden, geminderten oder ungesicherten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, ferner in den objektiven Lebensbedingungen, denen sich Heranwachsende ausgesetzt sehen, aber auch in den Grenzen der subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten und Spiel-

räume, wie sie als Ergebnis der familialen Sozialisation in die Jugendphase mitgebracht werden (BILDEN/DIEZINGER 1984).

Diese grobe Skizze zeigt, daß gegenwärtig keinesfalls vom „Verschwinden“ oder vom „Ende“ der Jugend die Rede sein kann, sondern vielmehr von einer besonders konflikthaft und widerspruchsvoll strukturierten Jugendphase. Die damit verknüpften Konfliktkonstellationen, die demgegenüber von den Jugendlichen in Anschlag gebrachten Strategien der Bewältigung und des Umgangs mit diesen Strukturen, die „Wege“ und „Auswege“, die Jugendliche angesichts dieser Situation wählen – all dies zu untersuchen erscheint als wichtige Aufgabe der Jugendforschung.

3.3.2 *Die Funktion der Jugendforschung für die erziehungswissenschaftliche Reflexion*

Erziehungswissenschaftliche Reflexion, die sich mittels der Ergebnisse der Jugendforschung auf ihren „Gegenstand“: die heranwachsende Generation, deren Lage und Befindlichkeit, bezieht, kommt so in einer spezifischen Weise in Verbindung zur konkreten geschichtlichen Situation, in der Erziehung stattfindet. Zugleich ergibt sich aus dieser Bezugnahme auch Substanz und Inhalt für die Reflexion ihrer gesellschaftlichen Funktion; und dies vor allem dadurch, daß die Rolle der Jugend im Prozeß kultureller Transformation – und an diesem wirkt die Erziehung mit – in den Gesichtskreis der Aufmerksamkeit gerät.

(1) In den Befunden der Jugendforschung, soweit sie empirische Daten über Befindlichkeit, Probleme, Orientierungsmuster, Sichtweisen und Erwartungen der nachwachsenden Generation zum Gegenstand haben, liegt für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ein über die individuellen Erfahrungen von einzelnen Praktikern hinausgehendes „Material“ vor, das in der reflektierten Verarbeitung dem Praktiker einen Rahmen anbietet, in dem und angesichts dessen er seine eigenen Erfahrungen und Beobachtungen relativieren, einordnen und verorten kann. Wissen dieser Art vermag insofern auch zur Entlastung von der Tendenz zur Selbstzuschreibung in dem Sinne beizutragen, als beispielsweise Forschungsergebnisse zur Verbreitung jugendspezifischer und zeitspezifischer Verhaltensweisen bei den Jugendlichen die Erfahrungen des Scheiterns oder auch schon Schwierigkeiten im Umgang mit den Jugendlichen verstehbarer machen, ohne die Gründe für das Scheitern ausschließlich bei sich selbst zu suchen.

(2) Dieser Nutzen der Jugendforschung für die Praxis ist um so größer, je mehr die Befunde der Jugendforschung verknüpft sind mit theoretischen Perspektiven, die den Zusammenhang von Jugendphänomenen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen verdeutlichen. Jugendtheorie vermittelt Einblick in die Zusammenhänge dieser Art und erlaubt so auch die Einordnung des eigenen pädagogischen Handelns in diesen Kontext. Dies bezieht sich vor allem auf die Frage, in welcher Form die Auseinandersetzung der nachwachsenden Generation mit der überlieferten Kultur und der darin stattfindende Transformationsprozeß den gesellschaftlich-kulturellen Prozeß verändert und mitgestaltet (ERDHEIM 1984). Damit wird das pädagogische Handeln in einen kulturellen Zusammenhang gestellt.

(3) Die systematische, also nicht nur beiläufig illustrierende Einbeziehung des Blicks auf die Adressaten der pädagogischen Bemühungen, wie sie mit Hilfe der Jugendforschung möglich ist, rücken auch Rolle und Selbstverständnis des Erziehers – ob in der Schule oder in außerschulischen pädagogischen Feldern – in ein neues Licht, ja vor allem: zwingt zu einer Überprüfung gängiger Vorstellungen von Rolle und Aufgabenstellung des Erziehers. Aus der genaueren Kenntnis der Befindlichkeit der Heranwachsenden, aus der Kenntnis der Aufgaben- und Problemstruktur der Jugendphase in ihrem geschichtlichen Wandel ergeben sich auch die Bedürfnisse und Erwartungen der Heranwachsenden in bezug auf das, was Lehrer und Erzieher verkörpern. Für die Gegenwart z. B. wird deutlich, daß von der Erwartungs- und Bedürfnisstruktur der Heranwachsenden her heute sehr viel mehr „Zeitgenossenschaft“ und nicht nur reines Expertentum gefragt ist, Lehrer also, die sich nicht hinter ihrem Fachwissen verstecken, sondern die im pädagogischen Kommunikationsprozeß zu erkennen geben, daß sie angesichts der geschichtlichen Situation in die gleichen Probleme verwickelt sind wie die Heranwachsenden.

Pädagogisches Handeln, ob in der Schule oder in anderen pädagogischen Feldern, geschieht heute unter Bedingungen, die gelegentlich auf den zusammenfassenden Begriff der „sekundären Modernisierung“ gebracht werden. Gemeint ist damit, daß die Moderne sich selbst zum Gegenstand und „Problem“ geworden ist und diese Problematisierung sich auch in einer überbordenden sozialwissenschaftlichen Produktion zur Gegenwartsanalyse, ihren Problemen usw. niederschlägt. Kaum irgendwo ist die Realität als solche zugänglich und erfahrbar, sondern stets erscheint sie im Spiegel medialer Vermittlung. In dem Bereich, um den es hier geht, zeigt sich dieses Phänomen darin, daß die Allgegenwart publizistisch verbreiteter Jugendbilder, wie sie sich aus den unzähligen Jugendstudien ergeben, unvermeidlich auch die Wahrnehmung der leibhaftig Heranwachsenden mitbestimmt. Daraus ergibt sich die Aufgabe für die erzieherisch Tätigen, sich gegen die unkritische Übernahme der medial vermittelten Jugendbilder *qua* öffentlich gemachter Jugendforschung zur Wehr zu setzen. Der Erwerb der Fähigkeit, Reichweite, Möglichkeiten und Grenzen der Jugendforschung in ihren vielfältigen Facetten zu beurteilen, gehört daher zu den grundlegenden Kompetenzen pädagogischer Professionalität heute.

4. Literatur

- ALLERBECK, K./HOAG, W.: Jugend ohne Zukunft! Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven. München 1985.
- BAACKE, D.: Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: KRÜGER 1992, S. 135–157.
- BAACKE, D.: Jugend und Jugendkulturen. Weinheim 1987.
- BASTIAN, J./GUDJONS, H. (Hrsg.): Das Pädagogik-Studium. Weinheim/Basel 1993.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BECKER, H., u. a.: Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 499–519.
- BEHNKEN, I., u. a.: Schülerstudie '90. Jugendliche im Prozeß der Vereinigung. Weinheim/München 1991.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 191–207.

- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: Historische Konstitution und besondere Gestalt weiblicher Jugend – Mädchen im Blick der Jugendforschung. In: KRÜGER 1992, S. 201–222.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: Pädagogik des Jugendraums. Zur Begründung und Praxis einer sozialräumlichen Jugendpädagogik. Weinheim/München 1990.
- BÖHNISCH, L.: „Milieubildung“ – Umrisse eines neuen Paradigmas sozialpädagogischer Jugendforschung in Ostdeutschland – Ein Werkstattbericht. Unveröff. Manuskript, Dresden 1993.
- BOIS-REYMOND, M. DU/OECHSLE, M. (Hrsg.): Neue Jugendbiographie? Zum Strukturwandel der Jugendphase. Opladen 1990.
- BRAND, K.-W.: Neue soziale Bewegungen. Entstehung, Funktion und Perspektive neuer Protestpotentiale. Eine Zwischenbilanz. Opladen 1982.
- BREYVOGEL, W. (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Erkenntnisse und Perspektiven. Opladen 1989.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BÜHLER, J.-Ch. v.: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- BRUNNER, C.F.: Mädchenforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Literaturdokumentation. München 1991.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. 6. Jugendbericht. Bundestagsdrucksache 19/1007. Bonn 1984.
- DEUTSCHES WERKBUND E.V. und WÜRTEMBERGISCHER KUNSTVEREIN STUTTGART (Hrsg.): Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt/Neuwied 1986.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Die neue Jugenddebatte. Was gespielt wird und um was es geht: Schauplätze und Hintergründe. München 1982.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik. 1945 bis heute. München 1985.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaften. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990.
- EISENSTADT, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur (1956). München 1966.
- ERDHEIM, M.: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Frankfurt a. M. 1984.
- FEIGE, A.: Jugend und Religion. In: Krüger 1992, S. 543–558.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FLITNER, A.: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963.
- FOGT, H.: Politische Generationen. Empirische Bedeutung und theoretisches Modell. Opladen 1982.
- FUCHS, W.: Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie? In: Soziale Welt 34 (1983), S. 341–371.
- GESTRICH, A.: Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung. Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920. Göttingen 1986.
- GILLIS, J.R.: Geschichte der Jugend. Weinheim/Basel 1980.
- HENNIG, W./FRIEDRICH, W. (Hrsg.): Jugend in der DDR. Daten und Ergebnisse der Jugendforschung vor der Wende. Weinheim/München 1991.
- HERRMANN, U.: Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1980, S. 227–252.
- Herrmann, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Weinheim 1991.
- HILLE, B./JAIDE, W.: DDR-Jugend. Politisches Bewußtsein und Lebensalltag. Opladen 1990.
- HORNSTEIN, W.: Vom „jungen Herrn“ zum „hoffnungsvollen Jüngling“. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung und politisches Handeln. In: Beilage zur Wochenzeitung „das parlament“ 1982, B 3, S. 3–33.
- HORNSTEIN, W.: Jugend 1985 – Strukturwandel, neues Selbstverständnis und neue Problemlagen. In: Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung 18 (1985), S. 157–166.
- HORNSTEIN, W.: Ein halbes Jahrzehnt „Pädagogische Jugendforschung“ – Überlegungen am Ende eines Forschungsprogramms. In: W. BREYVOGEL (Hrsg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen 1989, S. 227–257 (a).

- HORNSTEIN, W.: Auf der Suche nach Neuorientierung: Jugendforschung zwischen Ästhetisierung und neuen Formen politischer Thematisierung der Jugend. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 107–125 (b).
- HORNSTEIN, W.: Aufwachsen mit Widersprüchen – Jugendsituation und Schule heute. Stuttgart 1990.
- HORNSTEIN, W./LÜDERS, CH.: Das Problem der Generationen in der Jugendforschung heute. Anmerkungen aus pädagogischer Sicht. In: Bildung und Erziehung 38 (1985), S. 213–230.
- HÜBNER-FUNK, S./MÜLLER, H./GAISER, W.: Sozialisation und Umwelt. Berufliche Orientierungen und Gesellungsformen von Hauptschülern im sozialökologischen Kontext. München 1983.
- JAIDE, W.: Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Geschichte der Jugend in Deutschland 1871–1985. Opladen 1988.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. Bd. 1. Opladen 1982.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 5 Bde. Leverkusen 1985.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. 4 Bde. Opladen 1992.
- KEMPF, R.: Das Leben der jungen Fabrikmädchen in München. Leipzig 1911.
- KOHLI, M.: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985), S. 1–29.
- KOMMISSION 6. JUGENDBERICHT (Hrsg.): Reihe: Alltag und Biographie von Mädchen. Opladen 1984ff.
- KRÜGER, H.H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen ²1992.
- LÜDERS, CH.: Jugendtheorie zwischen Banalität und Sinnstiftung. Über Modi des Umgangs mit jugendtheoretischem Wissen in Politik und Jugendarbeit. In: H. DRERUP/F. TERHART (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. Weinheim 1990, S. 201–225.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahresheft für Soziologie 7, Heft 2/3 (1928), S. 157–185 und S. 309–330; wieder abgedruckt in: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied 1964, S. 509–565.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft. In: Diagnosis of Our Time. London 1943; dt.: Zürich 1951, S. 50–79.
- MARKEFKA, M./NAVE-HERZ, R. (Hrsg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Bd. 2: Jugendforschung. Neuwied/Frankfurt a. M. 1989.
- MERTENS, D.: Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1985), S. 439–455.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt a. M. 1986.
- OLBRICH, E./TODT, E. (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin/Heidelberg 1984.
- OLK, TH.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: H. HEID/W. KLAFKI (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. (19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.) Weinheim/Basel 1985, S. 290–301.
- PAGENSTECHE, L.: Jugend und Sexualität. In: KRÜGER 1992, S. 473–493.
- PEUKERT, D.: Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelmischem Kaiserreich und Ära Adenauer. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 533–548.
- PREUSS-LAUSITZ, U., u.a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983.
- PROJEKTGRUPPE JUGENDBÜRO UND HAUPTSCHÜLERARBEIT: Die Lebenswelt von Hauptschülern. Ergebnisse einer Untersuchung. München 1975.
- ROTH, L.: Die Erfindung des Jugendlichen. München 1983.
- RUTSCHKY, K.: Krankheit Jugend. Strategien wissenschaftlicher Humanorganisation. In: Merkur Nr. 442, 39 (1985), S. 1105–1110.
- SCHFOLD, W./HORNSTEIN, W.: Pädagogische Jugendforschung nach der deutsch-deutschen Einigung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 909–930.
- SHELFSKY, H.: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Düsseldorf/Köln 1957.
- SHELL: siehe JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL.
- SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters. Heidelberg 1924, ²⁶1960.
- STRATMANN, K.: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992.

- TENBRUCK, F.H.: *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven*. Freiburg 1962.
- TENORTH, H.-E.: Disziplinierung ohne Disziplinbildung. Pädagogisches Denken im Kontext von Jugendforschung und pädagogischer Diagnostik. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau* 4 (1992), S. 56–66.
- TROTHA, T. v.: Zur Entstehung von Jugend. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34 (1982), S. 254–277.
- WENSIERSKI, H.-J. v.: Biographische Brüche durch die Wende. In: L. BERTELS (Hrsg.): *Gesellschaft, Stadt und Lebensverlauf im Umbruch*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen 1993.
- ZIEHE, TH.: *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim/München 1991.
- ZINNECKER, J.: *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen 1987.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstr. 57, 82131 Gauting

Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter

1. Sozialisation	52
2. Entwicklung	54
3. Gewandelte Kindheit	57
3.1 Kleine Familien	57
3.2 Kinder als psychische Gratifikation	58
3.3 Elterntrennung	58
3.4 Berufstätigkeit von Müttern	59
3.5 Materieller Reichtum	59
3.6 Medienkindheit	60
3.7 Städtische Räume	60
3.8 Schulischer Leistungsdruck	61
4. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede	62
4.1 Schichtspezifische bzw. sozialstrukturelle Sozialisationsforschung	62
4.2 Geschlechtsspezifische Sozialisation	64
5. Erwachsene und Gleichaltrige	65
5.1 Kindergarten	66
5.2 Grundschule	68
6. Ausblick	71
7. Literatur	71

Jeder erzieherischen Maßnahme liegen normative Maßstäbe zugrunde. Entsprechend gehört es zu den Aufgaben der Pädagogik, diese normativen Anteile in ihrem Verhältnis zu anderen Entscheidungsgrundlagen zu reflektieren. Zu den anderen Entscheidungsgrundlagen gehören seit der Antike erfahrungsgelitete Annahmen über die menschliche Natur und über die Natur des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Die Fortschritte von Psychologie und Soziologie bei der erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) Erforschung des Menschen als Gesellschaftswesens verwies Pädagogen zunehmend darauf, diese Erkenntnisse zur Ergänzung ihrer Erfahrungen und zur Modifikation ihrer Annahmen bei der Begründung von Entscheidungen zu nutzen. Spätestens seit der sogenannten „realistischen Wendung“. Anfang der 1960er Jahre beteiligen sich Erziehungswissenschaftler, wie sie jetzt zunehmend genannt werden, selbst an dieser empirischen Forschung und benützen dabei zunehmend neben eigenen theoretischen Traditionen die Theoriekonstruktionen aus Psychologie und Soziologie. Das erziehungswissenschaftliche Studium ist damit wie die erziehungswissenschaftliche Forschung interdisziplinär geworden.

Die Zielsetzung dieses Beitrags besteht darin, Aspekte des gegenwärtigen Wissens über Kindheit, wie sie in den unterschiedlichen Disziplinen gewonnen wurden und wie sie für die Erziehung bedeutsam sind, darzustellen. Zuvor sollen einige theoretische Argumentationen um die Konzepte „Sozialisation“ und „Entwicklung“ aus Soziologie und Psychologie in erziehungswissenschaftlicher Absicht skizziert werden, die helfen können, empirische Forschungsergebnisse über Kindheit besser zu verstehen. Als begrifflicher Ausgangspunkt mag die Festlegung ausreichen, daß unter diesen beiden Konzepten die Prozesse erforscht werden, in denen aus dem mit wenigen Reflexen und Instinktresiduen ausgestatteten Säugling in einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt ein handlungsfähiges Subjekt wird.

1. Sozialisation

Als die Kulturanthropologie die Fessel voyeuristischer Neugier am Exotischen und damit die Grenzen der Museumsdisziplin sprengte und systematisch die Funktionen gesellschaftlicher Strukturen zu untersuchen begann, wurde dies eine der anregendsten Quellen für die Erforschung von Sozialisationsprozessen und die entsprechende Theoriebildung. Deutschland war aus bekannten Gründen lange von den Fortschritten, die in den diesbezüglichen angelsächsischen Diskussionen stattfanden, abgeschnitten. Erst in den fünfziger Jahren wurde in der Bundesrepublik mit dem Begriff „Sozialisation“ auch die entsprechende theoretische Perspektive rezipiert, wie sie sich in der wechselseitigen Beeinflussung von Kulturanthropologie, Soziologie und Psychologie vor allem in den USA entwickelt hatte.

Von besonderem Einfluß war auch hierzulande RUTH BENEDICTS Buch „Urformen der Kultur“ (1955), das den Grundgedanken der anthropologischen Forschung über „culture and personality“, nämlich daß jede Gesellschaft in ihren Mitgliedern durch Sozialisation in Kindheit und Jugend die ihr gemäße „basic personality“ schaffe, weit über die Grenzen ihres Fachs hinaus bekannt machte. Übernommen wurde diese Sichtweise von der deutschen Soziologie der fünfziger Jahre und später von der Erziehungswissenschaft in der Begrifflichkeit des Struktur-Funktionalismus, oft verkürzt als „Rollentheorie“ bezeichnet (PARSONS 1951; PARSONS/BALES 1955).

Auch wenn sich die Idee der „basic personality“, die allen Mitgliedern einer Gesellschaft gemeinsam ist, die sich aber von Gesellschaft zu Gesellschaft unterscheidet, als Vereinfachung erwies, besteht die bleibende Entdeckung der Sozialisationstheorie darin, daß die dauerhafte und Verhaltenssicherheit gebende Regulierung der menschlichen Beziehungen und Interaktionen nicht nur durch Normen und deren soziale Kontrolle in Institutionen garantiert wird, sondern auch durch Verinnerlichung, durch Übernahme von gesellschaftlichen Ansprüchen, Werthaltungen und Deutungsmustern in die Person. PARSONS hat vielleicht am konsequentesten diesen Gesichtspunkt der Sozialisation in eine Theorie der Gesellschaft eingeordnet, indem er das soziokulturelle System und das Persönlichkeitssystem in dem konsistenten begrifflichen Rahmen des Struktur-Funktionalismus miteinander verband, wobei er mit der Lehre SIGMUND FREUDS in einer behavioristischen Umdeutung eine psychologische

Theorie bezog, die den Prozeß der Verinnerlichung erklären konnte (PARSONS 1968, Teil I).

Für die rasche Rezeption der Sozialisationsperspektive in der Bundesrepublik mag es vielerlei Gründe gegeben haben; eine der wichtigen Funktionen dieser Rezeption kann man aber darin sehen, daß sie mithilfe Nationalismus und Rassenvorurteile zu überwinden, indem sie das Verständnis dafür öffnete, daß das, was als Nationalcharakter oder als Rasseneigenschaften bezeichnet wurde, kulturelle Schöpfungen, Konstruktionen miteinander handelnder Menschen sind und daß jede Gesellschaft über Mechanismen verfügt, die bewirken, daß Menschen so werden, wie sie sein sollen. In diesen Formulierungen wird als *eine* Komponente deutlich, daß die Erkenntnis der Relativität menschlicher Kultur-erfindungen ein emanzipatorisches Potential freisetzen kann, weil Gemachtheit auch Machbarkeit und damit Veränderbarkeit bedeutet. In diesen Formulierungen steckt aber noch eine *zweite*, deterministische Komponente, die die Diskussion weitgehend beherrschte und in der Sozialisationsforschung auch heute Gewicht hat. Will man erzieherische Folgerungen ziehen, besteht die Gefahr der ersten Komponente darin, zuviel für machbar zu halten und die Kräfte der Beharrung und des gesellschaftlichen Einflusses zu unterschätzen. Die Gefahr der zweiten Komponente besteht darin, die Möglichkeiten erzieherischer Einflußnahme angesichts der Übermacht gesellschaftlicher Zustände für zu gering zu halten.

Die Sozialisationsperspektive sollte das Kind als Forschungsgegenstand in den Mittelpunkt rücken. Daß dies dennoch kaum geschah, könnte unter anderem an der charakteristischen Einseitigkeit dieser Sichtweise liegen, die von der Gesellschaft, von den Erwachsenen her auf das Kind zielt. Die ergänzende Perspektive vom Kind auf den Erwachsenen, vom gestaltenden Individuum auf die Gesellschaft wurde in dieser Tradition wenn nicht vergessen, so doch vernachlässigt oder unterbetont. Der Fokus lag auf den gesellschaftlichen Institutionen, Mechanismen, Praktiken, die die Transformation des ungerichteten Säuglings zum vollwertigen Gesellschaftsmitglied garantieren.

Die Doppelperspektive, daß der Mensch gesellschaftliches Produkt und gleichzeitig Produzent der Gesellschaft ist (BERGER/LUCKMANN 1994), war eine Grundüberzeugung der Sozialphilosophie des amerikanischen Pragmatismus und fand von dort über G.H. MEAD (1968) in die Soziologie Eingang. G.H. MEAD betonte daß nicht nur die Gesellschaft mit ihren Symbolen, Werten und Institutionen in Interaktionen produziert und reproduziert wird, sondern auch die Identitäten der an Interaktionen Beteiligten. An der Entstehung des Selbst in Interaktion sind beide Seiten des Interaktionsprozesses aktiv beteiligt, indem sie unter Übernahme der Perspektive des jeweils anderen (*role taking*) gemeinsame Handlungslinien und damit auch eine Sicht auf sich selbst entwickeln.

In bezug auf die Sozialisation im Kindesalter verweist G.H. MEAD auf zwei stufenweise aufeinanderfolgende Handlungsarten, die er „play“ und „game“ nennt. Bei der ersten, dem kindlichen Rollen- oder Phantasiespiel, setzt sich das Kind aktiv mit „signifikanten anderen“, insbesondere mit den Eltern, auseinander und übernimmt deren Haltung, womit gemeint ist, daß es die anderen versteht und das Verstandene als Handlungsmöglichkeit in sein Ich („Me“) übernimmt. Bei der zweiten Handlungsart, dem Wettkampf, geht es nicht mehr nur um die Übernahme der Rollen konkreter anderer, sondern um die Verallgemeinerung

der relativen Positionen der am Wettkampf Beteiligten sowie der Regeln und Strategien, die ihr Handeln regulieren und anleiten. G.H. MEAD nennt dies den „generalisierten anderen“, den das Kind durch seine Beteiligung am Wettkampf in sein Selbst übernimmt, wodurch seine Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen erweitert, aber nicht determiniert werden. Der übernommene „generalisierte andere“ öffnet Handlungsoptionen und ermöglicht Entscheidungen.

Diese Sichtweise rückt die Interaktion in den Mittelpunkt der Forschung und damit die aufeinander bezogenen Handlungen aller Beteiligten. Soweit es um Sozialisation geht, bedeutet dies, daß das an seiner Selbstproduktion beteiligte Kind in seinem Handeln mit anderen zum Forschungsgegenstand werden mußte. Dies war indessen auch in dieser Theorietradition nur mit Verspätung in den achtziger Jahren der Fall (z. B. FINE 1987; vgl. die Übersicht bei KELLE/BREIDENSTEIN 1996).

Auch in der Erziehungswissenschaft wird die Doppelperspektive und damit die Aktivität des Kindes zunehmend betont, etwa in der geglückten Formulierung HURRELMANNNS vom „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (1983; vgl. auch GEULEN 1977). Sieht man sich indessen empirische Untersuchungen zum Kindergarten, zu schulischer Sozialisation, zur Wirkung familialer Umwelten genauer an, dann zeigt sich nach wie vor das Vorherrschen der deterministischen Denkweise. Erforscht wird schwerpunktmäßig die Beeinflussung; die Eigenaktivität des Kindes wird allenfalls unterstellt oder programmatisch postuliert.

Selbst im Gefolge des auf G.H. MEAD fußenden Symbolischen Interaktionismus wurden deterministische Sozialisationsvorstellungen entwickelt. Am deutlichsten ist dies bei vielen Vertretern der Etikettierungstheorie der Fall, die postulieren, daß das Anhängen eines Etiketts, etwa das eines „schlechten Schülers“, zur Übernahme des entsprechenden Verhaltens zwingt (LÖSEL 1975). Daran ist, wie an vielen deterministischen Argumenten, etwas Richtiges, und Erzieher und Lehrer können aus differenzierten Fassungen dieses Ansatzes (HARGREAVES u. a. 1981) wichtige praxisrelevante Schlüsse ziehen. Aber diese Auffassung erschwert oder verhindert – wie bereits die kulturalanthropologische und struktur-funktionalistische Sozialisationstheorie – die Entwicklung einer klaren Vorstellung von Eigenaktivität des Kindes. Eine solche Vorstellung wurde dagegen in der Entwicklungspsychologie ausgearbeitet.

2. *Entwicklung*

Eine für erzieherisches Handeln wichtige Frage, auf die soziologische Sozialisationstheorien nur unzureichend eingehen, bezieht sich auf die Altersabhängigkeit der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt.

Die Fähigkeiten und damit die Handlungsmöglichkeiten des wachsenden Individuums entwickeln sich in einer Aufeinanderfolge, die nicht beliebig ist. Diese Entwicklung wird einerseits bestimmt durch Reifung der biologischen Strukturen, entsprechend der genetischen Ausstattung. Andererseits wird Entwicklung bestimmt durch die Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt. Abhängig vom erreichten Entwicklungsstand stellt die Umwelt Anforderungen, die das Kind bewältigen muß und deren Bewältigung die Entwicklung vorantreibt. Diese Anforderungen, die häufig „Entwicklungsaufgaben“ genannt

werden (HAVIGHURST 1972), sind unterschiedlich verbindlich; manche müssen gelöst werden, andere sind optional oder lassen Varianten der Bewältigung zu (OERTER 1995, S. 120 ff.).

Diese Vorstellung läßt sich in unterschiedliche Richtungen ausdifferenzieren, von denen die ökologische und die strukturgenetische von besonderer Forschungsrelevanz geworden sind. Die entwicklungspsychologische Konzentration auf die Erforschung der intrapsychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurde unter dem Einfluß der soziologischen Sozialisationsforschung der 1960er Jahre zunehmend ergänzt durch das Hereinnehmen soziologischer Variablen in die Erklärungsmodelle. Der wohl konsequenteste und folgenreichste Versuch in dieser Richtung bestand in BRONFENBRENNERS Entwurf einer ökologischen Entwicklungstheorie (1976). Deren Grundidee besteht darin, daß Entwicklung abhängig ist von sozialen Kontexten und daß immer mehrere Umweltkontexte zusammenwirken, wenn das Kind handelnd seine Entwicklungsaufgaben bewältigt. So muß es die Entwicklungsaufgaben in den Mikrosystemen Familie, Gleichaltrigengruppe und Schule nicht nur nebeneinander oder nacheinander lösen, sondern die Bedingungen jedes dieser drei Kontexte wirken sich auf die Lösungsstrategien des Kindes in den jeweils anderen Kontexten aus (BRONFENBRENNER 1990). Diese *simultanen* und *synergistischen* Effekte unterschiedlicher Mikrosysteme werden zusätzlich beeinflusst durch Bedingungen auf höheren Systemebenen, etwa durch die Arbeitsbedingungen und Bezugsgruppenzugehörigkeiten der Eltern, die sozialstrukturelle Zusammensetzung des Wohnquartiers oder den regionalen Standort der Schule.

In der ökologischen Sichtweise ist die Eigenaktivität des Sich-Entwickelnden unterstellt, insofern „Entwicklung als *Handlung* im Kontext“ (SILBEREISEN 1986) aufgefaßt wird. Untersuchungen, in denen diese handelnde Bewältigung thematisiert wird, sind indessen selten. Das Schwergewicht der Forschung liegt vielmehr auf der Analyse des Zusammenwirkens unterschiedlicher Faktoren aus unterschiedlichen Kontexten (z. B. SCHNEEWIND u.a. 1983), wodurch für die Analyse der Person-Umwelt-Interaktion der Umweltaspekt differenziert wird, eine klare Konzeptualisierung der Eigenaktivität der Person aber unterbleibt.

Eine solche Konzeptualisierung findet sich bei PIAGET (z.B. 1992) in seiner strukturgenetischen Theorie der kognitiven Entwicklung, in der die eigene Konstruktionsleistung des Kindes einen zentralen Stellenwert einnimmt. PIAGET beantwortet die alte philosophische Streitfrage, ob der Mensch gut oder böse geboren sei, mit einem empirisch begründeten erkenntnistheoretischen Standpunkt: „Das Kind wird vom intellektuellen wie vom moralischen Gesichtspunkt weder als gut noch als böse geboren, sondern als Herr seines Schicksals“ (1986, S. 107). PIAGET weist die Vorstellung zurück, daß das Kind die Gegebenheiten der Umwelt einfach abbilde, daß es von Eltern und Lehrern alles nur übernehme. Das Kind, wie jeder Organismus, muß sich seiner sozialen und physischen Umwelt aktiv anpassen, wobei es bei diesen Aktivitäten die gegebenen Umstände in Rechnung stellen muß. Die Personen und Dinge der Umwelt stellen das Kind vor Probleme, denen das Kind nicht entkommen kann, aber das Kind muß sich das Instrumentarium zum Lösen dieser Probleme selbst konstruieren. Bei dieser Tätigkeit des Konstruierens braucht und benutzt das Kind die Gegebenheiten der Umwelt, d. h., diese Gegebenheiten setzen der Eigentätigkeit Grenzen. Besonders wird die Eigenaktivität durch unterschiedliche Strukturen in der

Beziehung zu anderen Menschen modifiziert. Wie unten noch näher zu zeigen sein wird, ist dieser Gesichtspunkt für das Problem, wie das Kind seine Welt in den beiden unterschiedlich strukturierten Kontexten konstruiert, in denen es mit Eltern und Gleichaltrigen interagiert, besonders wichtig.

Die Prozesse, in denen die Konstruktionen des Kindes geleistet werden, nennt PIAGET „Assimilation“, „Akkommodation“ und „Äquilibration“. Zu jedem Zeitpunkt verfügt das Kind über eine kognitive Struktur, welche aus zahlreichen Unterstrukturen oder Handlungsschemata besteht, die untereinander in einem – immer nur vorübergehenden – Gleichgewicht stehen. Bei der *Assimilation* paßt das Kind die äußere Situation den vorhandenen Schemata an, d. h., es sucht nach Gleichheit, Gemeinsamkeit, Generalisierbarkeit in bezug auf die vorhandene kognitive Struktur. Dies geschieht besonders bei neuen Situationen und Ereignissen, „die gleichsam durch die Brille dieser Struktur ‚eingeorde- net‘, durch sie ‚erkannt‘, aber auch ‚verkannt‘“ werden (SEILER/WANNENMACHER 1987, S. 475). Solange die neuen Probleme mit der Struktur, an die sie assimiliert werden, zufriedenstellend gelöst werden können, solange also keine Widersprüche und Konflikte wahrgenommen werden, genügt der Prozeß der Assimilation. Dies ist auch der Fall, wenn ein Ereignis fälschlich als gleich interpretiert und damit fälschlich an das Schema assimiliert wird, solange dieses Verkennen nicht auffällt, solange die „falsche“ Lösung einer Aufgabe nicht stört. Erkennt das Kind aber einen Widerspruch bzw. gerät es in Konflikt, dann kommt es zur *Akkommodation*, das Kind paßt das Handlungsschema an die widerständige äußere Gegebenheit an. Die durch den Konflikt in Frage gestellten Schemata werden der neuen Herausforderung akkommodiert. Dadurch werden andere, verwandte Handlungsschemata beeinflußt und verändert, und das Gleichgewicht der kognitiven Struktur wird gestört. Die besondere Leistung des Kindes besteht dann darin, die Struktur auf einer höheren Stufe der kognitiven Entwicklung wieder ins Gleichgewicht zu bringen; Substrukturen bzw. unterschiedliche Handlungsschemata werden *äquilibriert*.

Dies ist eine präzise Vorstellung von dem, was mit dem aktiv und produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt gemeint sein kann, eine Vorstellung überdies, die sich mit dem MEADSCHEM Ansatz verbinden läßt. PIAGET hat diese Modellvorstellung plausibel gemacht, indem er außerordentlich detailreich die den Handlungen und Problemlösungen des Kindes in unterschiedlichem Alter zugrundeliegenden Schemata und Strukturen rekonstruierte. Es ist hier nicht der Platz, die Einzelheiten der Intelligenzentwicklung im Kindesalter darzustellen, zumal an anderen Stellen informative Übersichten existieren (z. B. MONTADA 1995). Für unser Thema ist aber von Bedeutung, daß die Perspektive PIAGETS auf die direkte Erforschung von Kindern zielt. Er selbst und in seiner Nachfolge viele andere haben sich über das bereits Ausgeführte hinaus mit sozialen Kognitionen der Kinder, mit ihrer Sozialentwicklung, mit ihren Wissensbeständen hinsichtlich der sozialen Welt, mit ihren Urteilen, Entscheidungsprozessen und sozialen Handlungen beschäftigt (vgl. unten Abschnitt 5).

Bevor ich empirische Forschungen, die sich auf die skizzierten Theoriestränge beziehen, referiere, werde ich auf einige säkulare Wandlungstendenzen in bezug auf die Bedingungen des Aufwachsens in modernen westlichen Industrienationen eingehen, die in der wissenschaftlichen Literatur über Kindheit teilweise kontrovers bewertet werden.

3. Gewandelte Kindheit

Der Rückgang der Säuglings- und Kindersterblichkeit verstärkte bereits gegen Ende des letzten Jahrhunderts die emotionale Bindung an das Neugeborene, da Eltern immer sicherer damit rechnen konnten, sein Erwachsenwerden zu erleben. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die begleitende Gesetzgebung drängten Kinderarbeit und Kinderelend zurück und erzeugten für immer mehr Kinder ein immer längeres Entwicklungsmoratorium.¹ Die Entstehung der Entwicklungspsychologie und einer empirischen schulbezogenen Kinderforschung (DREWEK 1989) war Ausdruck der zunehmenden Kindbezogenheit und trieb diese zugleich voran.

Nicht zuletzt die Entdeckungen FREUDS (siehe z. B. seinen „Abriß der Psychoanalyse“, 1938) in bezug auf die frühkindliche Basis der seelischen Befindlichkeit im Erwachsenenalter rückte auch die ersten Abschnitte des Kindesalters in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Kindergartenbewegung, obgleich bis in die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts nur für eine Minderheit von direkter Bedeutung, führte seit den Arbeiten von FRÖBEL dazu, die Besonderheit dieser Phase zu erkennen und die Wichtigkeit von Schonräumen zu postulieren. „Kinder sind anders“ (MONTESSORI 1938) meint, daß man sich auf diese Besonderheit einlassen, daß man die dieser Andersartigkeit angemessenen, „kindgemäßen“ Arrangements erfinden muß, wie seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre formuliert wird.

In dieser Kindzentriertheit, die nach dem Zweiten Weltkrieg noch zunahm, kann man die entscheidende Wandlung des Aufwachsens sehen, die sich in vielen, keineswegs nur positiv bewertbaren Einzelmerkmalen ausdrückt. Hinzu kommen Bedingungen, die die Kinder eher in eine Randlage rücken. Im folgenden gehe ich auf acht Merkmale ein, die in der Diskussion mit wechselndem Gewicht genannt werden. Keines dieser Merkmale ist nur günstig oder nur ungünstig für die Entwicklung von Kindern. Entsprechend den obigen Ausführungen, hängt die positive oder negative Wirkung vielmehr von den spezifischen Sozialisationsbedingungen, dem Zusammenwirken von Kontexten, den gerade anstehenden Entwicklungsaufgaben und den verfügbaren inneren Ressourcen zu ihrer Bewältigung, mithin auch von den Assimilations- und Akkommodationsleistungen von Kind, Eltern und anderen Bezugspersonen ab.

3.1 Kleine Familien

Kindheit heute ist eine Kindheit in kleinen Familien mit wenigen Geschwistern. Die Ein- und Zweikinderfamilie ist die vorherrschende Familienform. In 70% der Ehen aus den Eheschließungsjahren 1967 bis 1971 wuchsen in der Bundesrepublik ein oder zwei Kinder auf (nach FEND 1988, S. 102). Abgesehen von den

1 Auf die umfangreiche Literatur zur „Geschichte der Kindheit“ (ARIÈS 1975) kann ich hier nicht eingehen. Auch auf eine eingehende Darstellung der reichhaltigen Befunde der Kindheitsforschung der letzten Jahre verzichte ich, da informative Darstellungen, die den Stand der Forschung erkennen lassen, erst kürzlich vorgelegt wurden (HONIG 1996; HONIG u.a. 1996; Zeiher 1996).

Folgen für die Bevölkerungsentwicklung, bedeutet dies, daß von der Zeit, die Eltern ihren Kindern widmen, und von der Zuwendung, die sie ihnen gewähren, auf das einzelne Kind ein größerer Anteil entfallen kann als zu Zeiten, in denen üblicherweise drei und mehr Kinder Zeit und Zuwendung teilen mußten.

3.2 *Kinder als psychische Gratifikation*

Diese wenigen Kinder sind in der Mehrzahl gewünschte Kinder, deren Nutzen für die Eltern nicht mehr in ökonomischen, sondern in psychischen Gratifikationen besteht (NAUCK/ÖZEL 1986). Kinder werden heute zunehmend als Spender von Lebenssinn und Quelle der Selbstentfaltung aufgefaßt (NAVE-HERZ 1994). Dies führt von Geburt, ja von der Zeugung an (OSTNER 1989, S. 59) zu einem starken Bemühen um die richtige Versorgung, Pflege und Erziehung, zum bewußten Einsatz für eine gute Beziehung zum Kind bis in dessen Erwachsenenalter hinein. Eine epochale Veränderung dürfte darin bestehen, daß die Väter zunehmend emotional involviert und am Erziehungsgeschehen beteiligt sind (FTHENAKIS 1985; 1988). Diese allgemeinen Tendenzen können sich je nach Realisierungsgrad, Kontext und Entwicklungsalter des Kindes unterschiedlich auswirken. So entwickeln keineswegs alle Kinder im ersten Lebensjahr die sichere Bindung an eine stabile Bezugsperson, die sie benötigen (SPANGLER/ZIMMERMANN 1995). So kann „overprotection“ und Überängstlichkeit den Erfolg in Gleichaltrigengruppe und Schule beeinträchtigen. So kann die spätere, zur Identitätsbildung notwendige Ablösung vom Elternhaus erschwert werden. Und nicht zuletzt stellen Mißhandlung und sexuelle Ausbeutung einer Minderheit von Kindern ein schwerwiegendes soziales Problem dar.

3.3 *Elterntrennung*

In Kontrast zu der frühen Erfahrung von Wärme und Nähe zu zwei Elternteilen steht, daß sich für immer mehr Kinder im Kindes- oder später im Jugendalter die Elternkomposition, die Haushaltszusammensetzung ändert. Obgleich aber der Anteil der Kinder, die von Trennung und Scheidung ihrer Eltern betroffen sind, seit den sechziger Jahren ständig gestiegen ist, machen bis zum Alter von achtzehn Jahren 80% aller Kinder und Jugendlichen in den alten Bundesländern und 65% in den neuen Bundesländern keine derartigen Erfahrungen (NAUCK 1993, S. 151). Allerdings ist neben die nach wie vor verbreitetste Form der bürgerlichen Klein- oder Kernfamilie eine Vielzahl von Familienformen getreten, deren quantitative Verteilung indessen schwer abzuschätzen ist. Trotz einer zunehmenden Literatur über Scheidungsfolgen (CHASE-LANDSDALE/HETHERINGTON 1990; FURSTENBERG/CHERLIN 1993) wissen wir wenig über die Verarbeitung unterschiedlicher Familiengeschichten durch die betroffenen Kinder. Die Bewältigung und damit die Folgen von Zerrüttung, Trennung und Wiederverheiratung sind unterschiedlich je nach der Konflikthaftigkeit der Auseinandersetzungen, denen das Kind ausgesetzt ist, je nach der Teilung der erzieherischen Verantwortlichkeit, den Möglichkeiten zur emotionalen Nähe für beide Elternteile oder der Verfügbarkeit kompensierender Beziehungen, aber auch je nach

erreichtem Entwicklungsstand des Kindes. Dabei scheint das besonders verletzbare Alter für Jungen eher in der Grundschulzeit, für Mädchen, die schlechter als Jungen mit Stiefvätern auskommen, eher in der Sekundarstufe I zu liegen (HETHERINGTON/CLINGEMPEL 1992). Dies mag daran liegen, daß überhaupt Jungen in der ersten, Mädchen in der zweiten Lebensdekade verletzlicher sind (WERNER/SMITH 1982).

3.4 Berufstätigkeit von Müttern

Ebenfalls in einem gewissen Kontrast zur emotionalen Kindzentriertheit wird gelegentlich gesehen, daß immer mehr Kinder berufstätige Mütter haben, daß die Zeit der beruflichen Unterbrechung nach der Geburt immer kürzer wird, was sich bereits deutlich in der Lebensplanung von Mädchen niederschlägt (BURGER/SEIDENSPINNER 1988). Auch dieses Problem muß in Abhängigkeit vom Alter und zusätzlich von der Betreuungssituation des Kindes gesehen werden, weil das Kind in den ersten Jahren seines Lebens stabile Bezugspersonen benötigt. Insbesondere auf größere Kinder scheint sich die Berufstätigkeit der Mütter um so förderlicher auszuwirken, je zufriedener sie mit ihrer Arbeit sind (LERNER/GALAMBOS 1991; NAVE-HERZ 1994).

Vielerlei öffentliche und private Maßnahmen sollten den komplexen Zusammenhängen zwischen Erziehungsaufgabe und Berufstätigkeit gerecht werden, wie etwa Babyjahr, Erziehungsgeld, Teilzeitarbeitsmöglichkeit oder „Job-sharing“. Viele Mütter können die Betreuung mit anderen Familienmitgliedern, darunter zunehmend mit leiblichen oder sozialen Vätern, mit öffentlichen Institutionen der Tagesbetreuung, mit selbstgegründeten Eltern-Kind-Gruppen gut abstimmen; oft können Großmütter zum Vorteil beider Seiten in die Betreuung einbezogen werden (TETZE/ROSSBACH 1991, S. 568). Großeltern wohnen zwar kaum noch in derselben Wohnung; daraus aber deren Bedeutungsverlust für die Enkel abzuleiten wäre kurzschlüssig. Viele Großeltern leben in der Nähe oder sind verkehrsmäßig leicht zu erreichen, auch bei größerer Entfernung springen sie in Notfällen ein.

In den neuen Bundesländern haben der Berufswunsch und die Berufstätigkeit von Müttern einen höheren Stellenwert und eine andere Bedeutung als in den alten (KEISER 1995), da in der DDR nahezu alle Mütter berufstätig waren und dies durch ein flächendeckendes System der Tagesbetreuung für Kinder von sechs Monaten an abgesichert war.

3.5 Materieller Reichtum

Kindheit in westlichen Industriestaaten ist heute materiell reiche Kindheit. Kinder sind medizinisch gut versorgt und bekommen genug zu essen. Wenn ihr Ernährungszustand nicht optimal ist, dann meist wegen eines Zuviels, z. B. an Süßigkeiten. Kinder besitzen viele Kleider, sie gehen nicht mehr barfuß, frieren im Winter nicht, selbst die Kleider älterer Geschwister müssen nur noch von wenigen aufgetragen werden. Kinder haben – allein oder zu zweit – ein eigenes Zimmer, das voll von Spielzeug und persönlichem Besitz ist, der eigene Fernsehapparat.

parat ist immer häufiger anzutreffen. In dieser Hinsicht hat in den neuen Bundesländern ein schneller Anpassungsprozeß stattgefunden. Man kann in diesem materiellen Aufwand einen Ausdruck der Kindzentriertheit sehen. Gelegentlich wird anders argumentiert: Die kindliche Beeinflussung durch den Konsummarkt wirke sich negativ aus (HENGST 1989), Verwöhnung zerstöre Freude, fördere Unzufriedenheit und Anspruchshaltung; es wird auf Eltern verwiesen, die Vernachlässigung mit Geschenken kompensieren, die mit Süßigkeiten trösten und ruhigstellen, die den Medien die Beaufsichtigung übertragen.

3.6 Medienkindheit

Gewiß ist Kindheit zur Medienkindheit geworden. Insbesondere das Fernsehen wird meist negativ beurteilt, das Verschwinden der Kindheit, das Verschwinden der Literalität prognostiziert (POSTMAN 1983). Auch das kann in Abhängigkeit von Alter und Kontext anders gesehen werden. Die „Sesamstraße“ wurde als Maßnahme kognitiver Frühförderung erfunden. Es hängt von der jeweiligen Familienumwelt ab, wieviel Anregung, Wissen, Diskussionsgrundlage dem Fernsehen entnommen werden (CHARLTON/NEUMANN 1986), wieviel gelesen und ferngesehen wird (B. HURRELMANN 1995).

Ein anderer Aspekt der Medienkindheit besteht in der Verfügbarkeit von Gewaltdarstellungen. Zu unterscheiden ist dabei zwischen der täglichen und kaum kontrollierbaren Darstellung von körperlicher und Waffengewalt in allen Medien, am leichtesten zugänglich im Fernsehen, und den nur von einer verschwindenden Minderheit konsumierten, aber doch den meisten Schulkindern mit zunehmenden Alter in ihrer Existenz bekannten und auf Wunsch zugänglichen Horror- und Pornovideos. Die Forschungsergebnisse zur Wirkung der Gewaltdarstellung im Fernsehen sind widersprüchlich und in Kürze nicht referierbar. Ein einfacher und direkter Zusammenhang mit kindlicher Aggression dürfte jedenfalls nicht bestehen, vielmehr wird die Wirkung durch Kontext- und Persönlichkeitsvariablen moderiert (BONFADELLI 1981).

3.7 Städtische Räume

Auch außerhalb der häuslichen Wohnung ist Kindheit anders geworden. Die Räume, in denen sich Kinder bewegen, haben sich verändert. Verkehr und moderner Städtebau haben die Bewegungsfreiheit eingeschränkt, sinkenden Geburtenziffern entsprechen kinderleere Quartiere. Einfach runtergehen und fest damit rechnen zu können, andere Kinder in Auswahl gestattender Zahl zu finden, gehört ebenso wenig zur Normalität wie schlupfwinkelreiche Gelände und große Freiflächen, auf denen Horden von Kindern, ungefährdet von Autos, spielen, toben, sich verstecken, miteinander reden können (ZINNECKER 1979). Der moderne städtische Raum ist nicht kindzentriert, sondern kindabweisend, er kann als ein Aspekt der „strukturellen Rücksichtslosigkeit“ unserer Gesellschaft gegenüber den Kindern (KAUFMANN 1980) aufgefaßt werden (ZEIHER 1996).

Das Bedauern, das sich in Ausführungen über die Kinderfeindlichkeit der Städte ausdrückt, ist nicht immer frei von Nostalgie (PREUSS-LAUSITZ u.a. 1983).

Bisher ist ungenügend untersucht, ob die räumlichen Bedingungen dazu führen, daß die kindliche Phantasietätigkeit, die Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen in Spiel und Ernst, die Herausforderungen an die kindliche Entwicklung geringer geworden sind. Manches könnte dafür sprechen und sollte unter dieser Frage weiterverfolgt werden, wie etwa die Beobachtung, daß „Verinselung“ kindlicher Lebensräume zu elternabhängigen Verabredungsgeflechten führt, die möglicherweise weniger Entwicklungschancen bieten als spontane Nachbarschaftsgruppen (ZEIHER/ZEIHER 1994). Manches kann dagegehalten werden. Es gibt große individuelle Unterschiede, und viele Kinder sind häufig draußen (NISSEN 1992). Freunde besuchen sich zu Hause in größer gewordenen Wohnungen mit kreativ umgestaltbarer Ausstattung; Mütter stellen Transportkapazität zur Verfügung; das Kaufhaus, die Tiefgarage, Fußgängerzonen und Parks werden zu abenteuerlichen Orten gemacht. Und Kinder verreisen: mit den Eltern an die See, in die Berge, ins Ausland, allein auf den Reiterhof, ins Zeltlager, ins Feriencamp. Sie lernen Ferienfreunde kennen, brauchen Strategien, um diese zu gewinnen und zu halten, erwerben Sinn für die unterschiedlichen Anforderungen langfristiger und kurzfristiger Beziehungen. Die Entwicklungsfolgen gesteigerter Mobilität sind noch kaum erforscht.

3.8 *Schulischer Leistungsdruck*

Ein letztes Merkmal bezieht sich auf die Verbindung von Eltern und Schule. Kindheit heute ist Kindheit unter Leistungsdruck. Schon vor der Schule wird die Vorschule angeboten. Wenn eine Grundschule in den ersten Schuljahren die Noten abschaffen will, protestieren Eltern, denen die verbal ausgedrückten Fortschritte weniger sagen als numerische Vergleiche mit anderen Kindern. Eltern verlangen von den Lehrern, daß sie Anforderungen stellen, daß sie nicht hinter das Pensum zurückfallen, daß sie nicht zugunsten der schwächeren Schüler die stärkeren unterfordern. Die punktuelle Auslese durch eine Prüfung beim Übergang zur Sekundarstufe ist zwar verschwunden und damit ein traumatisierendes Ereignis früherer Kindheit. Aber auch Einrichtungen wie das Probehalbjahr können Monate unter Lernstreß bedeuten, die Durchlässigkeit der Schulzweige setzt Kinder, die dies nutzen sollen, unter langjährigen Leistungsdruck. Manche bezahlen die steigenden Erwartungen der Eltern an höhere Bildungsabschlüsse mit psychosomatischen Symptomen (HOLLER/HURRELMANN 1991).

Daß Eltern den Leistungsdruck der Schule tragen und verstärken, könnte zu Konflikten führen und das emotionale Verhältnis trüben. Dies scheint im Durchschnitt nicht der Fall zu sein. Je besser das emotionale Verhältnis ist, desto eher verstehen es die Eltern, unterstützende Strategien anzuwenden, sie helfen bei den Hausaufgaben², fragen ab, üben vor Klassenarbeiten, besuchen die Lehrer in den Sprechstunden und gehen zu Elternabenden (OSWALD/BOLL 1992). Schlechte Arbeiten führen, je besser die Eltern-Kind-Beziehung ist, desto weni-

2 Der Nutzen dieser Hilfe ist, wie der der Hausaufgaben selbst, neuerdings umstritten. Zumindest die starke Überwachung der Hausaufgabenenerbringung durch Eltern in den ersten Schuljahren scheint sich eher negativ auszuwirken (TRUDEWIND/WINDEL 1991).

ger zu Strafen, Entzug des Taschengeldes, Stubenarrest, sondern zu Ermahnung und Zuspruch und zu verstärkter Hilfe. So schließt sich der Kreis zum ersten Merkmal, mit dem wir diese Erörterung begannen. Auch der Leistungsdruck entspringt der Kindzentriertheit und wird mit deren stärkstem Ausdruck, der innigen Eltern-Kind-Beziehung, verbunden.

4. Schicht- und geschlechtsspezifische Unterschiede

Die im vorigen Abschnitt dargestellten typischen Merkmale heutiger Kindheit bezeichnen auffällige Tendenzen oder Durchschnittswerte, die keineswegs für alle Kinder in gleicher Weise gelten. Manche Variationen beruhen darauf, daß Eltern und Kinder in ihren Interaktionen mit den gesellschaftlichen Umweltbedingungen unterschiedlich umgehen. Andererseits streuen viele Variationen nicht willkürlich, sondern hängen von Unterschieden und vom Zusammenwirken verschiedener Kontexte ab. Zwei Forschungsstränge scheinen in dieser Hinsicht von besonderer erziehungswissenschaftlicher Relevanz zu sein, nämlich die zur schichtspezifischen und die zur geschlechtsspezifischen Sozialisation.

4.1 Schichtspezifische bzw. sozialstrukturelle Sozialisationsforschung

Als nach dem „Sputnik-Schock“ 1959 zunächst in den USA, dann aber auch zunehmend in der Bundesrepublik die Ausschöpfung der sogenannten Bildungsreserven zum politischen und wissenschaftlichen Problem wurde, richtete sich das Augenmerk auf die Ungleichheit der Bildungschancen und deren Ursachen (COLEMAN u.a. 1966). Es wurde schnell deutlich, daß die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten oder Klassen die Lebenschancen der Kinder stark beeinflußt. Kindsein bedeutet etwas sehr Unterschiedliches, je nach beruflicher Stellung, Bildungsstand und Einkommen der Eltern.³

So ist zwar die kleine, kindzentrierte Familie über die gesamte Gesellschaft verteilt, dennoch gilt für alle oben angeführten Merkmale, daß sie entlang der Schichtstruktur unterschiedlich ausgeprägt sind: Kinder von Eltern mit Hauptschulabschluß haben mehr Geschwister; die Eltern-Kind-Beziehung in Arbeiterfamilien ist stärker von Autorität und Strafen geprägt; Kinder aus Arbeiterfamilien haben häufiger geschiedene Eltern, ihre Mütter arbeiten häufiger ganztags und in weniger befriedigenden Tätigkeiten. Die Ausstattung der Kinderzimmer ist schichtspezifisch; insbesondere haben Mittelschichteltern mehr Möglichkeiten, Spielzeug unter dem Gesichtspunkt des Anregungsgehaltes auszuwählen. Mit sinkender Sozialschicht wird mehr ferngesehen; Arbeiterviertel großer Städte sind schlechter mit Parks und Spielplätzen ausgestattet, andererseits scheinen dort die Möglichkeiten zur Straßensozialisation noch besser zu sein; zuletzt sind Arbeiterkinder nach wie vor im höheren Bildungswesen unter-

3 Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Verhältnisse der alten Bundesrepublik bzw. der alten Bundesländer. Eine entsprechende zusammenfassende Analyse für die DDR und die neuen Bundesländer steht noch aus.

repräsentiert, unter anderem weil ihre Eltern weniger in der Lage sind, mit Hilfe und Rat beizustehen, weil sie sich in der Schule weniger gut zu Gehör bringen können, weil ihre Sprache schulferner ist.

Die Feststellung, daß all dies mit beruflicher Stellung, Bildungsstand und Einkommen der Eltern variiert, ist zutreffend, auch wenn die damit angesprochenen Indikatoren für soziale Schichtung zu Recht kritisiert wurden.⁴ Schichten in diesem Sinne bilden keine Subkulturen, Kinder so definierter Schichten haben keine gemeinsamen Sozialcharaktere, ganz abgesehen davon, daß im Sinne der Doppelperspektive Familien ganz unterschiedlich mit sozialer Deprivation oder Privilegiertheit umgehen, daß Kinder ganz unterschiedlich auf Benachteiligung oder Begünstigung reagieren (HRADIL 1987). Und dennoch ist nach wie vor das System sozialer Ungleichheit, die soziale Platzierung der Eltern mit ursächlich für Prozesse, die in der Familie stattfinden und die darüber mitentscheiden, ob ein Kind die für Lebenschancen und gesellschaftlichen Erfolg günstigen Fähigkeiten, Dispositionen und Motivationen erwirbt oder nicht.

Insofern hat die Forschung zur schichtenspezifischen Sozialisation nicht nur das historische Verdienst, zu einer Reorganisation des Bildungswesens in der Bundesrepublik beigetragen zu haben, in deren Gefolge die Bildungsbeteiligung von Arbeiterkindern im höheren Schulwesen gesteigert werden konnte, wenn auch nicht so stark, wie seinerzeit angestrebt wurde (KÖHLER 1992). Auch in der DDR war die Selbstrekrutierung der Intelligenz über das Bildungssystem stark ausgeprägt. Somit besteht weiterhin die Aufgabe, den Zusammenhang zwischen sozialer Platzierung, Prozessen in der Familie und Persönlichkeitsentwicklung aufzuklären. Auch aus forschungsökonomischen Gründen wird man dabei so wichtige Indikatoren für soziale Ungleichheit wie Einkommen, Ausbildung und berufliche Position der Eltern weiterverwenden.

Als bedeutsame zusätzliche Variablen haben sich in den schulemachenden Arbeiten von KOHN die beruflichen Arbeitsbedingungen herausgestellt (1969). Je mehr Dispositionsspielraum am Arbeitsplatz des Vaters herrscht, d. h., je komplexer, je weniger routinisiert und je weniger überwacht die Arbeit ist, desto stärker betonen Väter wie Mütter die Selbstbestimmung ihrer Kinder statt des äußeren Gehorsams. Die genannten Arbeitsplatzvariablen korrelieren mit Indikatoren zur Sozialschichtzugehörigkeit. Eine entscheidende zusätzliche Erkenntnis besteht aber darin, daß diejenigen Väter, die in unteren Schichten mehr Selbstbestimmung im angeführten Sinne am Arbeitsplatz haben, ebenfalls dazu tendieren, ihre Kinder mehr zu Selbständigkeit und weniger zu Konformität zu erziehen. Dies scheint auch in sozialistischen Gesellschaften zu gelten (KOHN u. a. 1986).⁵

Die mütterliche Berufstätigkeit wurde in der skizzierten Forschungstradition unter der Vorstellung ausgeblendet, daß die berufliche Position des Vaters über die soziale Stellung der Familie entscheidet. Auch diese Beschränkung muß we-

4 Vgl. die zusammenfassende und weiterführende Kritik bei STEINKAMP (1991).

5 Auch für die Bundesrepublik wurden entsprechende Zusammenhänge nachgewiesen (GRÜNEISEN/HOFF 1977). STEINKAMP/STIEF (1978) fanden zusätzlich einen Zusammenhang mit Erziehungspraktiken. BERTRAM (1978) konnte darüber hinaus zeigen, daß Schichtzugehörigkeit und Arbeitsorganisation sich über Prozesse in der Familie auf die Entwicklung der Struktur des moralischen Urteilens des Kindes auswirken.

gen des zunehmenden Zugangs von Frauen zu höherer Ausbildung und Prestigeberufen überwunden werden. Die Arbeitsbedingungen dürften auch über die Mütter die Entwicklung der Kinder beeinflussen.

4.2 *Geschlechtsspezifische Sozialisation*

Die kulturanthropologische Sozialisationsforschung hat mitgeholfen, eine der hartnäckigsten Mythen in wissenschaftlichem Gewande, die von der angeborenen psychosozialen Andersartigkeit der Frau, häufig als Minderwertigkeit dargestellt, zu unterminieren. Insbesondere die große Popularität erringenden Darstellungen MARGARET MEADS, die auch in deutscher Übersetzung schnell erfolgreich wurden (1958; 1970), machten sinnfällig, daß es sich auch bei Geschlechtseigenschaften und beim Geschlechterverhältnis um gesellschaftliche Konstruktionen von großer interkultureller Variabilität handelt, die sich historisch wandeln und somit veränderbar sind. Für den Kampf um Gleichberechtigung und gleiche Chancen lieferte diese Forschung (vgl. die Übersichten bei MACCOBY/JACKLIN 1974; HAGEMANN-WHITE 1984) Argumente, welche die in den Sozialwissenschaften noch bis in die 1960er Jahre hinein herrschende Lehrmeinung grundlegend änderte.

Für unseren Zusammenhang ist wichtig, daß Kindheit in den meisten Gesellschaften für Mädchen und Jungen verschieden gestaltet wird, so daß die kindliche Erlebniswelt je nach Geschlecht unterschiedlich ist. Es gibt Forschungsergebnisse aus westlichen Industriegesellschaften, die korrelativ zeigen, daß Eltern mit Mädchen bereits im Säuglingsalter anders umgehen als mit Jungen, daß Mädchen anderes Spielzeug geschenkt bekommen, daß sie auf dem Schulhof andere Spiele spielen und demgemäß im Durchschnitt andere Umgangsformen entwickeln (THORNE 1993), möglicherweise auch durchschnittlich unterschiedlich ausgeprägte Dispositionen, Motivationen und kognitive Strukturen. Dabei gibt es allerdings in Abhängigkeit von der Familienumwelt große Unterschiede (SERBIN u.a. 1993).

Traditionell waren Mädchen und Frauen an Gymnasien und Universitäten unterrepräsentiert. Bildungsinvestitionen lohnten sich nach verbreiteter elterlicher Meinung, der im übrigen Aspekte der Bildungsinstitutionen und des Lehrerhandelns entsprachen, wegen der gesellschaftlich vorgezeichneten Zukunft nur in begrenztem Umfang, etwa als Besuch der Realschule, deren Abschluß als Voraussetzung für die meisten typischen Frauenberufe ausreichte. In der Realschule der Bundesrepublik waren denn auch in der gesamten Nachkriegszeit die Mädchen überrepräsentiert (KÖHLER/ZYMEK 1981).

Vorbereitet wurde diese Kanalisierung und Benachteiligung, was die Partizipation an Bildung und die damit verbundenen Entwicklungschancen, etwa im Sinne von ERIKSONS psychosozialem Moratorium (1973), betrifft, in der Grundschule. In dieser ersten und scheinbar für alle gleichen Pflichtschule bedeutete und bedeutet nach wie vor Kindsein für Mädchen etwas anderes als für Jungen. Mädchen haben durchschnittlich bessere Noten, sie sind fleißiger, ordentlicher, pünktlicher und machen weniger Disziplinschwierigkeiten. Gegenüber faulen, unordentlichen und undisziplinierten Jungen handeln sie oft als verlängerter Arm der Schulautoritäten (KRAPPANN/OSWALD 1995).

Gleichwohl werden sie von Lehrern im Durchschnitt weniger beachtet und gefördert als Jungen, weil ihre Leistungen eher auf ihr Sozialverhalten als auf kognitive Leistungsfähigkeit und Einfallsreichtum zurückgeführt werden. Letztere Eigenschaften schreiben Lehrer eher den Jungen zu. Die Schulbücher transportierten bis in die jüngere Vergangenheit das traditionelle Frauenbild und stimmten auf traditionelle Frauenberufe ein, entsprechend fielen die Bildungsentscheidungen aus (vgl. ZINNECKER 1972).

Dank der Forschungen zur geschlechtsspezifischen Sozialisation in Verbindung mit der Frauenbewegung und den Maßnahmen zur Mobilisierung von Bildungsreserven, von denen Mädchen überproportional profitierten, haben sich die Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation der Kinder in der Grundschule insofern geändert, als Mädchen in der Bundesrepublik seit Mitte der siebziger Jahre nicht mehr nur in der Realschule, sondern auch im Gymnasium überrepräsentiert sind (KÖHLER 1990). Dies bildet längerfristig eine Voraussetzung dafür, die nach wie vor in den alten wie den neuen Bundesländern bestehende Unterrepräsentierung von Frauen an Universitäten und in höheren Berufspositionen zu überwinden.

5. Erwachsene und Gleichaltrige

Wenn Kinder regelmäßig aus der Familie heraustreten und sich für Stunden ohne Eltern mit anderen Menschen als den Familienmitgliedern auseinandersetzen müssen, dann beginnt eine neue Entwicklungsphase mit neuen Entwicklungsaufgaben. Für immer mehr Kinder geschieht dies heute bereits vor der ersten Schulklasse in Kindergarten und Vorschule. Das entscheidend Neue besteht in zweierlei: in regelmäßigen Interaktionen mit Erwachsenen, die einem anderen Rollenmuster folgen als die Interaktionen in der Familie, und in der regelmäßigen Begegnung mit einer größeren Zahl von Gleichaltrigen, den „peers“, wie sie in Anlehnung an die amerikanische Literatur und mangels eines geeigneten deutschen Ausdrucks genannt werden. Ersteres geschieht in voller Ausprägung erst in der Schule.

Mit den Lehrern begegnen dem Kind unausweichlich Rollenmuster, die im Gegensatz zu den Eltern-Kind-Rollen dadurch gekennzeichnet sind, daß sie instrumentell an einem engumschriebenen Bündel von Zwecken und nicht an einer diffusen Ganzheit orientiert sind. Bei der Verfolgung dieser Zwecke orientiert sich der Lehrer an universalistischen Kriterien, d.h., die Kriterien beispielsweise der Beurteilung sind für alle Kinder und in allen öffentlichen Schulen gleich, wohingegen sich die Familie partikularistisch an Besonderheiten ihrer selbst und des Kindes orientiert. Damit verbunden, orientiert sich das Handeln des Lehrers nicht an allen Seiten der kindlichen Person (so wie er auch nicht alle Seiten *seiner* Person einbringt), sondern an spezifischen. Fehlende Leistungsfähigkeit etwa kann, anders als in der Familie, nicht durch Lustigkeit oder Liebenswürdigkeit aufgewogen werden. Die Beziehung ist affektiv neutral organisiert, sollte also nicht von emotionaler Zuwendung und Zuneigung bestimmt sein.

In den Gleichaltrigen begegnen dem Kind Repräsentanten anderer partikularistischer Familien, die sich an anderen Bezugspersonen orientieren als die eige-

ne Familie. Auch die Interaktion mit diesen führt zur Überwindung partikularistischer Standpunkte und zu universalistischer Orientierung. Gleichzeitig erfüllt die Gruppe der Gleichaltrigen expressive Bedürfnisse, die die Schule unerfüllt läßt (EISENSTADT 1966). Darüber hinaus leisten die Gleichaltrigen, wie noch zu zeigen sein wird, einen eigenständigen und unverzichtbaren Beitrag zur Entwicklung des Kindes (KRAPPMANN 1991).

5.1 Kindergarten

Der Kindergarten, den heute in der Bundesrepublik bis zu zwei Drittel der Kinder besuchen können – 1960 waren nur für ein Drittel Plätze vorhanden, in der DDR gab es 1989 für 95 % der Kinder Plätze (TIETZE/ROSSBACH 1991, S. 557) –, bedeutet hierfür eine Vorstufe und mildert so den Übergang. Anders als Lehrer orientieren sich Erzieherinnen nicht nur an spezifischen Lernzielen, sondern an der gesamten Entwicklung; sie beziehen alle Seiten des Kindes ein und sind affektiv weniger neutral, indem sie mehr körperliche Nähe zulassen und die Beziehung expressiver gestalten. Auch die Beziehung zu Gleichaltrigen im Kindergarten bildet eine Vorstufe. Kinder entwickeln hier erste Vorstellungen von Freundschaft, sie lernen zu kooperieren und zu streiten. Im Gegensatz zu dem, was wir unten als für die spätere Entwicklung bedeutsam erkennen werden, ist Kooperation und gemeinsames Spiel im Kindergarten oft bewußt arrangiert und eng überwacht, bei Auseinandersetzung kann jederzeit an Erwachsene appelliert werden. Dies ist, weil altersadäquat, auch im sogenannten „Situationsansatz“ so, in dem den Kindern im Sinne „sozialen Lernens“ viel Raum für Eigenaktivitäten gegeben wird (COLBERG-SCHRADER u.a. 1991).

Und doch scheint die Interaktion mit Gleichaltrigen bereits ähnliche Bedeutung zu haben, wie sie bislang in der Nachfolge PIAGETS vor allem im Schulalter untersucht wurde, worauf die Ergebnisse einer zunehmenden Zahl von Kindergartenstudien verweisen. Indem die Kinder „mit Gleichaltrigen in Spielgruppen und Kindergärten interagieren, produzieren sie die erste einer Folge von Kinderkulturen, in denen kindliches Wissen und Handeln allmählich transformiert werden in das Wissen und die Fähigkeiten, die man braucht, um an der Erwachsenenwelt zu partizipieren“ (CORSARO/EDER 1990, S. 200). Mit Kinderkultur ist dabei nicht nur Spielfolklore (z.B. OPIE/OPIE 1970) oder Konsum und Medienutzung gemeint, worauf der Begriff oft verkürzt wird (z.B. HENGST 1989), sondern vor allem die Regulierung der Gleichaltrigenbeziehungen durch die Entwicklung von Routinen unter den Kindern selbst.

Das vielleicht wichtigste Thema im Kindergarten ist, wie man Zugang zu spielenden Kindern gewinnt, wie man das gemeinsame Spiel aufrechterhält und wie man Spielpartner zu Freunden macht. Dies sind Prozesse, in denen Erzieher wenig nützen. Die Kinder müssen selbst ihre Struktur an die auftauchenden Probleme akkommodieren, wenn die Assimilation vorhandener Schemata zu kognitiven Konflikten führt. CORSARO (1988) zeigt im Detail, wie das Zugangsproblem gelöst wird, und er glaubt durch den Vergleich italienischer und amerikanischer Kindergärten aufweisen zu können, daß Besonderheiten der Erwachsenenwelt sich in den Lösungen der Kinderkultur wiederfinden.

Ein weiteres wichtiges Thema ist die Kontrolle von Furcht, Ungewißheit, Ver-

wirung. Kinder entwickeln gemeinsame Routinen, um Angst zu überwinden. Gespenster- und Monsterspiele können als Beispiele dienen (CORSARO/HEISE 1989). Immer mehr Beachtung finden in diesem Zusammenhang Rollenspiele, Phantasiespiele, „pretended play“, in denen Kinder ihre soziale Welt konstruieren (FURTH/KANE 1992). Alle bedrückenden Themen, über die die Kinder nicht sprechen können, werden in solchen Spielen ausagiert: Leben und Tod, Macht und Machtlosigkeit, Eifersucht und Rivalität, Probleme des Größerwerdens, der Veränderung des Selbst, Angst vor dem Verlassenwerden, dem Verloren- und Alleinsein (PARKER/GOTTMAN 1989, S. 107).

Ubiquitär und von großer Entwicklungsbedeutung sind Streit und Auseinandersetzung. Im Kindergartenalter drehen sich die meisten Konflikte um Besitz, um die Verfügung über Spielzeug. Mit zunehmenden Alter verliert dieser Konfliktgegenstand an Bedeutung (SHANTZ 1987). Verbale Angriffe erfolgen häufig auch bei Regelbrüchen und Zugangsproblemen, etwa wenn ein Kind sich in eine Spielgruppe eindrängt oder ausgeschlossen werden soll. Ein Hauptcharakteristikum des Kindergartenstreits besteht darin, daß er kurz ist; in über der Hälfte der von NICKEL/SCHMIDT-DENTER (1980) untersuchten Konflikte handelte es sich lediglich um zwei Schritte, den Angriff und die Erwiderung, wobei konstruktive Lösungen – anders als später in der Grundschule (KRAPPMANN/OSWALD 1995) – die Geltung der *Lex taleonis* (des Grundsatzes, Gleiches mit Gleichem zu vergelten) erst selten verdrängen. Bemerkenswert ist, daß in der Kindergartenstudie Erwachsene in weniger als einem Siebtel der Konfliktfälle eingreifen. Die Kinder bekommen so die Gelegenheit, ihre deutlich erkennbaren Schwierigkeiten, mit Konflikten umzugehen, schrittweise zu überwinden.

In der neueren Literatur besteht eine deutliche Tendenz, Streit und Aggression begrifflich zu trennen. In der älteren Literatur wurde Kinderstreit als Aggression meist negativ beurteilt, und die Erzieherinnen wurden angehalten, Streit zu unterbinden und zu schlichten. In Erziehungslehren sozialistischer Länder werden Streit und Kooperation als Gegensätze gesehen bzw. als „Gegeneinander“ und „Füreinander“ in eine Stufenabfolge gebracht. Konflikte sind danach bedingt durch die „noch nicht entwickelte Fähigkeit, Handlungen mit anderen abzustimmen“ (SCHRÖTER 1974, S. 62), und sollen durch erzieherische Maßnahmen bis zum Schuleintritt durch kooperatives Verhalten ersetzt werden (nach NICKEL/SCHMIDT-DENTER 1980, S. 22f.).

Im Gegensatz dazu stehen Forschungsergebnisse, die zeigen, daß sich Konfliktverhalten und kooperatives Verhalten nicht ausschließen und daß befreundete Kinder nicht weniger streiten als nicht befreundete (GREEN 1933; HARTUP u.a. 1988), vielleicht gibt es unter Freunden sogar mehr Auseinandersetzungen (HINDE u.a. 1985). Aufgrund derartiger Studien wird gefolgert: „Konflikt kann im Dienst der sozialen Entwicklung stehen – indem er Individuation des Selbst und soziale Verbundenheit befördert“ (SHANTZ/HOBART 1989, S. 72). Die Individuation wird vorangetrieben, weil sich das Kind im Konflikt abzugrenzen lernt, sich seiner Bedürfnisse und Absichten bewußt wird, seine Grenzen erkennt. Gleichzeitig beruhen Konflikte auf Gemeinsamkeiten und führen zu Gemeinsamkeiten, wie bereits SIMMEL (1908) in seinem berühmten Essay feststellte. Das Kind muß lernen, über den Konflikt hinaus seine Spielkameraden zu halten.

Diese Argumentation zur positiven Funktion von Konflikten mit anderen Kindern dürfte stärker für Schul- als für Kindergartenkinder gelten. Für die Zeit

vor Überwindung der egozentrischen Phase in der Grundschule ist die Auseinandersetzung mit den Eltern in der Familie als wichtiger einzuschätzen als die Auseinandersetzung mit anderen Kindern. Forschungen zu BOWLBY'S Bindungstheorie (1975; 1976) haben die große Bedeutung einer sicheren Bindung an die erste Bezugsperson erwiesen (SPANGLER/ZIMMERMANN 1995). Die Persönlichkeitsorganisation, die in dieser ersten Beziehung entsteht, wirkt sich auf spätere Beziehungen aus. So sind sicher gebundene Kinder in der Vorschule sozial kompetenter, haben mehr Freunde, eine bessere Fähigkeit zur Reziprozität und zeigen mehr positive und weniger negative Gefühle, außerdem sind sie weniger erzieherinnenabhängig (SROUFE/FLEESON 1986).

5.2 Grundschule

Kinder, die in der Sozialwelt der Kinder isoliert sind oder zurückgestoßen werden, unterliegen Entwicklungsbelastungen, die dazu führen, daß sie später häufiger unangepaßt sind (Schulversagen, Delinquenz, Psychopathologie) als gut integrierte Kinder (PARKER/ASHER 1987). Soziometrische Forschungen haben gezeigt, daß sich die fehlende soziale Anerkennung durch Gleichaltrige bereits im Grundschulalter negativ auf die schulische Leistungsfähigkeit und das Selbstkonzept auswirkt (zusammenfassend PETILLON 1987). In derartigen Ergebnissen spiegelt sich wider, daß in der Grundschulzeit die Gleichaltrigen neben den Eltern für die Definition des Selbst und für die Entwicklung von Selbstvertrauen zunehmend wichtiger werden. Entsprechend groß ist der Wunsch, sozial akzeptiert zu werden, dazuzugehören, und entsprechend groß ist die Angst vor Verletzung, Lächerlichkeit, Zurückstoßung (PARKER/GOTTMAN 1989, S. 113).

Folgt man der Argumentation PIAGETS (1986), dann kann man schließen, daß die wichtigste Funktion der Schule darin liegt, daß sie stetig und verlässlich Gleichaltrige zusammenbringt. Tatsächlich ist die Schule heute das wichtigste Rekrutierungsfeld für Freunde und Spielkameraden (OSWALD/KRAPPMANN 1991, S. 207). In welcher Hinsicht sind die „peers“ wichtig?

Nach PIAGET (op. cit.) unterscheidet sich die Struktur der Eltern-Kind-Beziehung und später der Lehrer-Kind-Beziehung grundsätzlich von der Kind-Kind-Beziehung. Erstere ist geprägt durch einseitige Autorität, der auf der Seite des Kindes die einseitige Achtung, von seiten der Erwachsenen der Zwang entspricht. Auch die liberalsten Erwachsenen müssen dem Kind zu seinem eigenen Wohl Grenzen setzen. Das Kind strebt nach Anerkennung, es will es recht machen; aber gerade deshalb übernimmt es nur, ahmt nach und gelangt *nicht* zum Verständnis. Die Entwicklung der Vernunft setzt dagegen Kooperation voraus, die auf gleichberechtigter Basis nur mit Gleichen möglich ist.

Die gläubige Übernahme von Regeln begründet eine *heteronome* Moral. Die Regeln sind von außen gesetzt, von Menschen, denen das Kind eine grenzenlos überlegene Ein- und Übersicht zutraut. Die Regeln werden deshalb für unantastbar und heilig gehalten. Erst die Kooperation mit Gleichen schafft die Einsicht, daß Regeln Übereinkünfte sind, daß sie in Aushandlungsprozessen entstehen, daß man sie gemeinsam ändern kann. Erst hier lernt das Kind, daß Konformität mit den Regeln nicht auf gläubigem und nach Anerkennung des

Überlegenem strebendem Gehorsam beruht, sondern auf Übereinkünften, an die es sich um eines gelingenden Spiels und eines geordneten Zusammenlebens willen aus Einsicht und freiem Willen hält. Aufgrund der Kooperation mit Gleichaltrigen weicht die mystische Achtung vor dem Gesetz der vernünftigen und begründeten Achtung, wobei „vernünftig“ heißt, daß eigene Entscheidungen aufgrund von Einsicht und Abwägen getroffen werden, das moralische Urteil wird *autonom*.

Im Spiel mit anderen Kindern lernt man, daß Regeln geändert werden können, wenn breite Zustimmung herrscht. Diese Zustimmung kommt aufgrund von Diskussion zustande. In dieser Diskussion sind alle Meinungen erlaubt, aber nicht alle Meinungen und Vorschläge sind gleich vernünftig. Aufgrund der Diskussion von Erfahrungen, also in Aushandlungsprozessen, werden Regeln abgelehnt, die nichts taugen. Auch alte Regeln können schlechter sein als neue. Aber man hat nur das Recht der Neuerung auf legalem Weg: Man muß überzeugen und sich der Mehrheit unterwerfen. „Indem das Kind die Regeln verändert, d. h. indem es selbst Gesetzgeber und höchste Autorität ... wird, ... wird sich das Kind der Daseinsberechtigung der Gesetze bewußt. Die Regel wird ihm zur notwendigen Bedingung der Verständigung“ (PIAGET 1986, S. 89f.).

Gegenseitigkeit ist in den Beziehungen zu Eltern wie zu Gleichaltrigen vorhanden. Die Reziprozität mit den Eltern ist aber „komplementär“, die mit den Gleichaltrigen ist „symmetrisch“, wie YOUNISS (1982, S. 79; 1994) im Sinne PIAGETS formuliert. Bei komplementärer Reziprozität wird Wissen nicht gemeinsam konstruiert, sondern es wird von den Eltern auf die Kinder übertragen, wobei die Eltern weitgehend die Steuerung übernehmen. Die Beziehung wird deshalb „unilateral“ genannt (ebd.). Bei symmetrischer Reziprozität liegt es an beiden Seiten, ob Wissen, z. B. eine Regeländerung, erzeugt wird. Die Gefahr der Symmetrie liegt darin, daß Handlungen mit gleichartigen Handlungen beantwortet werden, so daß nichts Neues entsteht und die Kinder oft in einer Pattsituation landen, die nicht weiterführt. Die obenerwähnten kurzen Kindergartenstreitereien sind hierfür ein Beispiel. Aus dieser Sackgasse kommen Kinder heraus, indem sie kooperieren und damit zur gemeinsamen Konstruktion von Wissen gelangen.

Zu diesen Konstruktionen gehören auch die Vorstellungen darüber, was das Wesentliche an Freundschaft ist. In der Nachfolge PIAGETS wurde die Entwicklung dieses Freundschaftskonzeptes im Rahmen der Entwicklung des sozialen Verstehens intensiv erforscht (SELMAN 1984). Dabei zeigte sich, daß Kinder noch bis ins Schulalter hinein jeden als Freund oder Freundin bezeichnen, mit dem sie Spaß haben, spielen und teilen. Mit zunehmenden Erfahrungen mit Gleichaltrigen in der Schule entwickeln sich neue kognitive Strukturen bzw. Handlungsschemata, die zunehmend die Intimität und Exklusivität der Freundschaftsbeziehung im Unterschied zur Spielkameradenbeziehung betonen. In der „Schönwetterfreundschaft“ der jüngeren Kinder sind diese exklusiven Beziehungen noch nicht sehr belastbar. Zunehmend entwickelt sich dann aber die Einsicht, daß sich Vertrauen nicht nur darauf bezieht, daß man Versprechen hält und Geheimnisse nicht weiterzählt, sondern daß man in der Beziehung langfristig Anerkennung als Person findet, daß man den anderen so akzeptiert, wie er ist. Dies impliziert, daß die Wechselseitigkeit zwischen Freunden langfristig ist, was bedeutet, daß Leistungen nicht sofort und nicht in gleicher Münze zurückge-

zahlt werden müssen, daß man aber weiß, daß der andere für einen da ist, wenn man ihn braucht.

Neben der Entwicklung von Verstehen, Moral und Freundschaftskonzept wurden in der Tradition PIAGETS und in Anlehnung an seine Methode des klinischen Interviews noch andere kognitive Entwicklungsstränge wie etwa Gerechtigkeits- und Autoritätsvorstellungen (DAMON 1984) oder Vorstellungen zu Streit, Strafen und Lügen (VALTIN 1991) untersucht. Dabei wird die These vertreten, daß alle diese Entwicklungen durch die Auseinandersetzung von Kindern untereinander vorangetrieben werden.

YOUNISS postuliert, daß nicht beliebige Gleichaltrige, sondern insbesondere Freunde kooperieren, diskutieren, verhandeln, Kompromisse suchen und so zur Ko-Konstruktion von Wissen gelangen (YOUNISS 1982, S. 84). In Freundschaften entwickle sich durch Kooperation gegenseitiges Verstehen, Solidarität oder Respekt und Vertrautheit. Mit dieser die Sichtweisen PIAGETS (1986) und SULLIVANS (1983) verbindenden These, die sicherlich ebenso wie die These von der Unilateralität der Erwachsenen-Kind-Beziehung der Differenzierung bedarf, wurde die Peer-Forschung angeregt, die Interaktionen der Kinder untereinander selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen und den unterschiedlichen Entwicklungsbeitrag von Freunden und Nichtfreunden zu untersuchen (HARTUP 1989).

Freunde scheinen in der Schule tatsächlich besser zu kooperieren (NEWCOMB u.a. 1979) und zu helfen (KRAPPMANN/OSWALD 1995). Bei kognitiven Konflikten erklären sie besser, kritisieren mehr und finden so eher Lösungen als Nichtfreunde (NELSON/ABOUD 1985). Freunde streiten nicht wesentlich seltener, ältere Kinder können es geradezu als Kennzeichen von Freundschaft ansehen, daß es sich lohnt, zu streiten; der entscheidende Unterschied zu Nichtfreunden liegt vielmehr darin, daß unter Freunden andersartige Streitstrategien angewandt werden (HARTUP 1989, S. 60ff.). All dies spricht dafür, daß in Freundschaftsbeziehungen besondere, jedenfalls andere Entwicklungsimpulse liegen als in weniger engen Beziehungen. Somit bleibt eine noch zu lösende Aufgabe, unterschiedliche Typen von Kind-Kind-Beziehungen in unterschiedlichem Alter zu differenzieren und die in unterschiedlichen Beziehungstypen liegenden Entwicklungschancen zu identifizieren (KRAPPMANN 1993).

Die Betonung der Bedeutung von Gleichaltrigenbeziehungen für Entwicklung und Sozialisation meint nicht, daß Eltern unwichtig seien. Es dürften vielmehr vielfältige synergistische Effekte der Kontexte Familie, Gleichaltrigen-gruppe und Schule im Sinne BRONFENBRENNERS (1990) bestehen. Der Einfluß der Eltern muß zwar notwendigerweise mit zunehmendem Alter zurückgehen und ergänzt werden, sie sind aber die gesamte Kindheits- und Jugendphase hindurch in emotionaler Hinsicht, als Rückzugsbasis, zur Orientierung und Unterstützung von großer Bedeutung. Entscheidend ist dabei, daß sich das Familiensystem „permanent an die sich verändernden Bedingungen und Entwicklungen der verschiedenen Familienmitglieder“ anpaßt (KREPPNER 1991, S. 323). Auf der weiterwirkenden Basis der frühen Bindungsgeschichte muß das Eltern-Kind-Verhältnis so umgestaltet werden, daß das Kind die benötigten Freiräume erhält. Dabei stellt sich ein Erziehungsstil als besonders günstig heraus, der weder autoritär noch permissiv ist und deshalb „autoritativ“ genannt wird (BAUMRIND 1978). Bei diesem Erziehungsstil besteht eine warme emotionale Beziehung; das

Kind wird als Person akzeptiert, gleichzeitig werden aber deutliche Grenzen gesetzt. Dieser Erziehungsstil verhindert abweichendes Verhalten (FELDMAN u. a. 1991), begünstigt den Erfolg des Kindes in der Schule (STEINBERG u. a. 1989) und ermöglicht eine produktive Bewältigung der mit der Pubertät am Ende der Kindheit auftretenden Turbulenzen. Die Lösung der sich in dieser Zeit stellenden neuen Entwicklungsaufgabe, die Ablösung von den Eltern bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung einer vertrauensvollen und warmen Beziehung (STEINBERG 1990), führt dann schrittweise aus der Kindheit hinaus.

6. *Ausblick*

Nachdem lange Zeit die Jugend im Vordergrund des öffentlichen und wissenschaftlichen Interesses stand, erlebte die Erforschung der Kindheit im letzten Jahrzehnt einen starken Aufschwung. Durch die Verbreitung der psychoanalytischen Theorie war zwar lange bekannt, daß die Probleme mit den Jugendlichen nicht erst in und nach der Pubertät entstehen, sondern daß entscheidende Weichen bereits in der frühen Kindheit gestellt werden. Die Aufmerksamkeit richtete sich aber schwerpunktmäßig auf die Einflüsse, denen das Kind unterliegt, etwa auf die Wirkungen unterschiedlicher Erziehungsstile und Milieus. Erst mit der zunehmenden Rezeption G.H. MEADS und PIAGETS und der sich entwickelnden Einsicht, daß in den Beziehungen zwischen Kindern entscheidende Entwicklungsimpulse liegen (HARTUP 1983), rückten die Kinder selbst als eigenständig Handelnde in den Fokus der Forschung. Diese Verlagerung hat zu den hier referierten Erkenntnissen geführt.

In dieser Situation sind zusätzliche Impulse durch die vergleichende Kinderforschung in den alten und neuen Bundesländern sowie in anderen ehemals sozialistischen Staaten Osteuropas zu erwarten. Während aber aus der vergleichenden Jugendforschung bereits so zahlreiche Veröffentlichungen vorliegen, daß zusammenfassende Darstellungen möglich werden, ist dies bei der vergleichenden Kinderforschung nicht der Fall. Es ist zwar eine ganze Reihe vergleichender Kinderstudien quantitativer und qualitativer Art in Arbeit, aber die Veröffentlichungen lassen noch nicht klar erkennen, was die besonderen Bedingungen des Kindseins in den neuen Bundesländern ausmacht (Ausnahme: ZINNECKER/SILBEREISEN 1996). Auch die zitierten Arbeiten neueren Datums (HONIG 1996; ZEIHNER 1996) geben hierzu noch keine Auskunft. Insofern bleibt abzuwarten, welche Folgen diese Forschungen für die in diesem Aufsatz dargestellten theoretischen Positionen haben.

7. *Literatur*

- ARIÈS, P.: Geschichte der Kindheit. München 1975.
BAUMRIND, D.: Parental disciplinary patterns and social competence in children. In: *Youth and Society* 9 (1978), S. 239–276.
BENEDICT, R.: *Urformen der Kultur*. Reinbek b. Hamburg 1955.
BERGER, P./LUCKMANN, TH.: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. 1994 (zuerst 1966).
BERTRAM, H.: *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil*. Weinheim/Basel 1978.

- BONFADELLI, H.: Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Berlin 1981.
- BOWLBY, J.: Bindung. München 1975 (zuerst 1969).
- BOWLBY, J.: Trennung. München 1976 (zuerst 1973).
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Ökologische Modelle in der Jugendforschung: Anspruch und Wirklichkeit. In: W. MELZER (Hrsg.): Jugend in Israel und in der Bundesrepublik. Weinheim/München 1990, S. 33–54.
- BURGER, A./SEIDENSPINNER, G.: Töchter und Mütter. Ablösung als Konflikt und Chance. Opladen 1988.
- CHARLTON, M./NEUMANN, K.: Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. München/Weinheim 1986.
- CHASE-LANDSDALE, P./HETHERINGTON, E.M.: The impact of divorce on life-span development: Short and long term effects. In: P.B. BALTES/D.L.FEATHERMAN/R.M.LERNER (Hrsg.): Life-span Development and Behavior. Hillsdale 1990, S. 105–150.
- COLBERG-SCHRADER, H./KRUG, M./PELZER, S.: Soziales Lernen im Kindergarten. München 1991.
- COLEMAN, J., u.a.: Equality of Educational Opportunity. Washington (D.C.) 1966.
- CORSARO, W.A.: Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. In: Sociology of Education 61 (1988), S. 1–14.
- CORSARO, W.A./EDER, D.: Children's peer cultures. In: Annual Review of Sociology 16 (1990), S. 197–220.
- CORSARO, W.A./HEISE, D.R.: Event structure models from ethnographic data. In: Sociological Methodology 20 (1989), S. 1–57.
- DAMON, W.: Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt a. M. 1984.
- DREWEK, P.: Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: K.-E.JEISMANN (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1989, S. 387–412.
- EIENSTADT, S.N.: Von Generation zu Generation. Altersgruppen und Sozialstruktur. München 1966 (zuerst 1956).
- ERIKSON, E.H.: Das Problem der Ich-Identität. In: ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M. 1973 (zuerst 1959), S. 123–224.
- FELDMAN, S.S./ROSENTHAL, D.A./MONT-REYMOND, R./LEUNG, K./LAN, S.: Ain't misbehavin': Adolescent values and family environments as correlates of misconduct in Australia, Hong Kong, and the United States. In: Journal of Research on Adolescence 1 (1991), S. 109–134.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt a. M. 1988.
- FINE, G.A.: With the Boys: Little League Baseball and Preadolescent Culture. Chicago 1987.
- FREUD, S.: Abriß der Psychoanalyse (1938). Frankfurt a. M. 1959.
- FITHENAKIS, W.E.: Väter. 2 Bde. München 1985/1988.
- FURSTENBERG, F.F./CHERLIN, A.J.: Geteilte Familien. Stuttgart 1993.
- FURTH, H.G./KANE, S.R.: Children constructing society: A new perspective on children at play. In: H. McGURK (Hrsg.): Childhood Social Development: Contemporary Perspectives. Hillsdale (N.J.) 1992.
- GEULEN, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Frankfurt a. M. 1977.
- GREEN, E.H.: Friendships and quarrels among preschool children. In: Child Development 4 (1933), S. 237–252.
- GRÜNEISEN, V./HOFF, E.-H.: Familienerziehung und Lebenssituation. Weinheim 1977.
- HAGEMANN-WHITE, C.: Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen 1984.
- HARGREAVES, D.H./HESTER, S.K./MELLOR, F.J.: Abweichendes Verhalten im Unterricht. Weinheim/Basel 1981.
- HARTUP, W.W.: Peer relations. In: E.M. HETHERINGTON (Hrsg.): Handbook of Child Psychology. Bd. 4. Socialization, Personality, and Social Development. New York 1983, S. 103–196.
- HARTUP, W.W.: Behavioral manifestations of children's friendships. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): Peer Relationships in Child Development. New York 1989, S. 46–70.
- HARTUP, W.W./LAURSEN, B.S./STEWART, M.I./EASTENSON, A.: Conflict and the friendship relations of young children. In: Child Development 59 (1988), S. 1590–1600.
- HAVIGHURST, R.J.: Developmental Tasks and Education. New York ³1972 (zuerst 1948).
- HENGST, H.: Zum Wandel der Kinderkultur – Neue Erfahrungen in pädagogisch verdünnten Zonen. In: D. GEULEN (Hrsg.): Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim/Basel 1989, S. 86–107.

- HETHERINGTON, M.E./CLINGEMPEEL, W.G.: Coping with Marital Transitions. (Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 227, Vol. 57.) Chicago 1992.
- HINDE, R.A./TYMUS, G./EASTON, D./TAMPLIN, A.: Incidence of „friendship“ and behavior with strong associates versus nonassociates in preschoolers. In: *Child Development* 56 (1985), S. 234–245.
- HOLLER, B./HURRELMANN, K.: Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart 1991, S. 254–271.
- HONIG, M.-S.: Probleme der Konstituierung einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. Ein Überblick über Fragestellungen, Konzepte und Befunde. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996), S. 325–345.
- HONIG, M.-S./LEU, H.R./NISSEN, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim/München 1996.
- HRADIL, S.: *Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft*. Opladen 1987.
- HURRELMANN, B.: Fernsehen und Bücher – Medien im Familienalltag. In: I. BEHNKEN/O. JAUMANN (Hrsg.): *Kindheit und Schule*. Weinheim/München 1995, S. 83–93.
- HURRELMANN, K.: Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), S. 91–104.
- KAUFMANN, F.-X.: Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: *Merkur* 34 (1980), S. 761–771.
- KEISER, S.: Die Familie in den neuen Bundesländern zwischen Individualisierung und „Notgemeinschaft“. In: R. HETTLAGE/K. LENZ (Hrsg.): *Deutschland nach der Wende – Eine Zwischenbilanz*. München 1995, S. 171–193.
- KELLE, H./BREIDENSTEIN, G.: Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 16 (1996), S. 47–67.
- KÖHLER, H.: *Neue Entwicklung des relativen Schul- und Hochschulbesuchs*. (Materialien aus der Bildungsforschung. Bd. 37.) Berlin 1990.
- KÖHLER, H.: *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. (Studien und Berichte. Bd. 53.) Berlin 1992.
- KÖHLER, H./ZYMEK, B.: Chancengleichheit für Frauen durch Bildungsvorteile. In: *Die Deutsche Schule* 73 (1981), S. 50–63.
- KOHN, M.L.: *Class and Conformity. A Study in Values*. Homewood 1969.
- KOHN, M.L./SLOMCZYNSKI, K.M./SCHOENBACH, C.: Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. In: *Sociological Forum* 1 (1986), S. 73–102.
- KRAPPMANN, L.: Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴1991, S. 355–376.
- KRAPPMANN, L.: Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In: A.E. AUHAGEN/M. v. SALISCH (Hrsg.): *Zwischenmenschliche Beziehungen*. Göttingen 1993, S. 37–58.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim/München 1995.
- KREPPNER, K.: Sozialisation in der Familie. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴1991, S. 321–334.
- LERNER, J.V./GALAMBOS, N.L.: *Employed Mothers and Their Children*. New York/London 1991.
- LÖSEL, F.: Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In: M. BRUSTEN/J. HOHMEIER (Hrsg.): *Stigmatisierung 2*. Neuwied 1975, S. 7–32.
- MACCOBY, E.E./JACKLIN, C.N.: *The Psychology of Sex Differences*. Stanford (Cal.) 1974.
- MEAD, G.H.: *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1968 (zuerst 1934).
- MEAD, M.: *Mann und Weib*. Hamburg 1958.
- MEAD, M.: *Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften*. Band 3. München 1970.
- MONTADA, L.: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim³1995, S. 518–560.
- MONTESSORI, M.: *Kinder sind anders* (1938). Stuttgart¹²1988.
- NAUCK, B.: Sozialstrukturelle Differenzierung der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied 1993, S. 143–163.
- NAUCK, B./ÖZEL, S.: Erziehungsvorstellungen und Sozialisationspraktiken in türkischen Migrantenfamilien. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (1986), S. 285–312.
- NAVE-HERZ, R.: *Familie heute*. Darmstadt 1994.
- NELSON, J./ABOUD, F.E.: The resolution of social conflict between friends. In: *Child Development* 56 (1985), S. 1009–1017.

- NEWCOMB, A.F./BRADY, J.E./HARTUP, W.W.: Friendship and incentive conditions as determinants of children's task oriented social behavior. In: *Child Development* 50 (1979), S. 878–881.
- NICKEL, H./SCHMIDT-DENTER, U.: Sozialverhalten von Vorschulkindern. München/Basel 1980.
- NISSSEN, U.: Raum und Zeit in der Nachmittagsgestaltung von Kindern. In: DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): *Was tun Kinder am Nachmittag?* München 1992, S. 127–170.
- OERTER, R.: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim³1995, S. 84–127.
- OPIE, I./OPIE, P.: *Children's Games in Street and Play-Ground*. Oxford 1970.
- OSTNER, I.: Nach der Familie. In: D. GEULEN (Hrsg.): *Kindheit – Neue Realitäten und Aspekte*. Weinheim/Basel 1989, S. 43–67.
- OSWALD, H./BOLL, W.: Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 12 (1992), S. 30–51.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L.: Der Beitrag der Gleichaltrigen zur sozialen Entwicklung von Kindern in der Grundschule. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung – Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart 1991, S. 201–216.
- PARKER, J.G./ASHER, S.R.: Peer relations and later personal adjustment. Are low accepted children at risk? In: *Psychological Bulletin* 102 (1987), S. 357–389.
- PARKER, J.G./GOTTMAN, J.M.: Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): *Peer Relationships in Child Development*. New York 1989.
- PARSONS, T.: *The Social System*. New York 1951.
- PARSONS, T.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt a. M. 1968.
- PARSONS, T./BALES, R.F.: *Family, Socialization, and Interaction Process*. London 1955.
- PETILLON, H.: *Der Schüler*. Darmstadt 1987.
- PIAGET, J.: *Das moralische Urteil beim Kinde*. München 1986 (zuerst 1932).
- PIAGET, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. München 1992 (zuerst 1959).
- POSTMAN, N.: *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt a. M. 1983.
- PREUSS-LAUSITZ, U., u.a.: *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg*. Weinheim/Basel 1983.
- SCHNEEWIND, K.A./BECKMANN, M./ENGER, A.: *Eltern und Kinder*. Stuttgart 1983.
- SCHRÖTER, L.: *Kollektiverziehung jüngerer Kinder*. Berlin (Ost) 1974.
- SEILER, T.B./WANNENMACHER, W.: Begriffs- und Bedeutungsentwicklung. In: R. OERTER/L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. München/Weinheim²1987, S. 463–505.
- SELMAN, R.L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt a. M. 1984.
- SERBIN, L.A./POWLISHTA, K.K./GULKO, J.: *The Development of Sex Typing in Middle Childhood*. (Monographs of the Society for Research in Child Development. Serial 232. Vol. 58, No. 2.) Chicago 1993.
- SHANTZ, C.U.: Conflicts between children. In: *Child Development* 58 (1987), S. 283–305.
- SHANTZ, C.U./HOBART, C.J.: Social conflict and development: Peers and siblings. In: T.J. BERNDT/G.W. LADD (Hrsg.): *Peer Relationships in Child Development*. New York 1989, S. 71–94.
- SILBEREISEN, R.K.: Entwicklung als Handlung im Kontext. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6 (1986), S. 29–46.
- SIMMEL, G.: *Der Streit* (1908). In: SIMMEL, G.: *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Berlin⁵1968.
- SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P.: *Die Bindungstheorie*. Stuttgart 1995.
- SROUFE, L.A./FLEESON, J.: Attachment and the construction of relationships. In: W.W. HARTUP/L. RUBIN (Hrsg.): *Relationships and Development*. Hillsdale 1986, S. 51–72.
- STEINBERG, L.: Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In: S.S. FELDMAN/G.R. ELLIOTT (Hrsg.): *At the Threshold: The Developing Adolescent*. Cambridge 1990, S. 255–276.
- STEINBERG, L.D./ELMEN, J.D./MOUNTS, N.S.: Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. In: *Child Development* 60 (1989), S. 1424–1436.
- STEINKAMP, G.: Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel⁴1991, S. 251–278.
- STEINKAMP, G./STIEF, W.H.: *Lebensbedingungen und Sozialisation*. Opladen 1978.
- SULLIVAN, H.S.: *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a. M. 1983 (zuerst 1953).
- THORNE, B.: *Gender Play*. Buckingham 1993.
- TIETZE, W./ROSSBACH, H.-G.: Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 555–579.

- TRUDEWIND, C./WINDEL, A.: Elterliche Einflußnahme auf die kindliche Kompetenzentwicklung: Schulleistungseffekte und ihre motivationale Vermittlung. In: R. PEKRUN/H. FEND (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart 1991, S. 131–148.
- VALTIN, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek b. Hamburg 1991.
- WERNER, E.E./SMITH, R.S.: Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth. New York 1982.
- YOUNISS, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: W. EDELSTEIN/M. KELLER (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt a. M. 1982, S. 78–109.
- YOUNISS, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M. 1994.
- ZEIHER, H.J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. München/Weinheim 1994.
- ZEIHER, H.: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16 (1996), S. 26–46.
- ZINNECKER, J.: Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Weinheim/Basel 1972.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 727–746.
- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R.: Kindheit in Deutschland. Weinheim/München 1996.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hans Oswald, Fischerstr. 16, 14778 Päwesin

Schule und Schultheorie

1. Die Schule als Alternative zur Familienerziehung und die Notwendigkeit, Alternativen zur Schule zu entwickeln	78
1.1 Die Schule als Instrument staatlicher Gesellschaftspolitik	79
1.2 Die Schulreform als bürgerliche Gesellschaftsreform	80
1.3 Schuloptimismus statt Schultheorie: Aufklärung und Neuhumanismus	81
2. Die pädagogische Schulreflexion im Zirkel von Schulkritik und -legitimation	85
2.1 Die Trennung von Schule und Leben und ihre Aufhebung als pädagogisches Problem	86
2.2 Die Gleichzeitigkeit der Differenz und Interdependenz von Schule und Leben	89
2.3 Die Schule im Spannungsfeld zwischen Politisierung und Pädagogisierung	91
3. Die Theorie der Schule als eigenständige Fragestellung der Erziehungswissenschaft	92
3.1 Die Schultheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihr Funktionsverlust in der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft	93
3.2 Die Krise der Bildungsreform als Krise der Schule und Schultheorie	95
3.3 Die Suche nach Auswegen aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform	96
3.4 Schule und Gesellschaft in den neueren schultheoretischen Forschungsansätzen	99
3.5 Bildungspolitik und Schultheorie am Ausgang der Reformepoche	102
4. Literatur	105

Die Schule als eine öffentliche Erziehungseinrichtung, die von allen Heranwachsenden für mehr oder weniger lange Zeit besucht werden muß, gehört heute zu den Selbstverständlichkeiten des Alltagslebens in modernen Industriegesellschaften. Aber auch dort, wo der Schulbesuch – wie z.B. in den Entwicklungsländern der Dritten Welt – noch häufig die Ausnahme und nicht die Regel ist, wird der gesellschaftliche Fortschritt eines Landes nicht zuletzt daran gemessen, welche Schulbesuchs- und Absolventenquote im internationalen Vergleich erreicht wurde. Doch so selbstverständlich der Schulbesuch auch unterdessen geworden ist, seine Aufgaben, Ziele und Wirkungen sind bis heute umstritten geblieben. Dies gilt nicht nur für die unmittelbar betroffenen Schüler, Lehrer und Eltern, die sich über Sinn und Zweck des Schullernens mitunter heftig streiten, sondern trifft auch auf die Erziehungswissenschaft zu: Zwar wurden bis in die Gegenwart hinein immer wieder Versuche unternommen, eine allgemeine Theorie der Schule zu entwickeln, mit deren Hilfe die historische Vielfalt der

Schulformen und die methodenbedingte Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Problemaspekte von Schule einer pädagogischen Beurteilung zugänglich werden sollten. Doch führten diese Grundlegungsversuche in der Regel nur zu einer erneuten Diskussion der Frage, ob es angesichts der Komplexität und Vielschichtigkeit des Problemgegenstandes eine solche Theorie der Schule überhaupt geben könne.

Angesichts dieses Dilemmas soll im folgenden in Schulentwicklung und schulische Theoriebildung auf die Weise eingeführt werden, daß im Rückgang hinter die historische Vielfalt der Schulform und die Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen Problemzugriffe auf Schule Grundwidersprüche dieser Institution offengelegt und aus ihnen die Schwierigkeiten der schulischen Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft verständlich gemacht werden. Dabei soll an der Problemgeschichte der öffentlichen Schule und ihrer Reform aufgezeigt werden, warum diese Einrichtung einerseits als Fortschritt gegenüber der Familienerziehung angesehen, andererseits aber ihre pädagogische Qualität immer wieder in Zweifel gezogen wurde, so daß die Suche nach schulischen Alternativen zum festen Bestandteil neuzeitlicher Pädagogik gehört. Anhand der Tradition pädagogischer Schulreflexion wird außerdem der Frage nachgegangen, warum diese sich immer wieder in den Zirkel von Schulkritik und Legitimation verwickelte. An den Tendenzwenden der Schulreform in der Bundesrepublik und dem erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel, der solche Reformwenden begleitete, werden schließlich die neueren Standpunkte in der schulischen Theoriediskussion entwickelt und die Probleme erörtert, die sie ungelöst ließen.

1. Die Schule als Alternative zur Familienerziehung und die Notwendigkeit, Alternativen zur Schule zu entwickeln

Die Verselbständigung der Erziehung zu einer besonderen, professionellen Tätigkeit hängt ebenso wie ihre Vergesellschaftung in der Institution der öffentlichen Schule von Anfang an eng mit der Auflösung der praktischen Einheit von Leben und Sitte, Arbeiten und Lernen zusammen. Dieser Auflösungsprozeß vollzieht sich im Übergang von der geburtsständisch-feudalen zur berufsständisch-bürgerlichen Gesellschaftsordnung und setzt in der griechischen Polis des 5. vorchristlichen Jahrhunderts ein. Die Ablösung der Adelherrschaft durch den demokratisch regierten Stadtstaat mit seinen überregionalen Handelsbeziehungen machte es schon zu diesem frühen Zeitpunkt erforderlich, allen freien Bürgern die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und ein bestimmtes Maß an Sachkenntnissen schulisch zu vermitteln. Seitdem in Athen alle öffentlichen Ämter durch Losentscheid vergeben wurden, wurde außerdem eine öffentliche Erziehung zur Übernahme politischer Verantwortung notwendig. Die Vergesellschaftung und Verschulung der ursprünglich familiären Erziehungsaufgabe ist also die Folge eines ökonomischen und politischen Strukturwandels, in dessen Verlauf die naturwüchsigen Formen der Familienerziehung als Standes- und Berufsausbildung nicht mehr ausreichten, um die gestiegenen Ansprüche an das öffentliche Leben und die berufliche Praxis der Bürger zu erfüllen.

1.1 Die Schule als Instrument staatlicher Gesellschaftspolitik

In der ständischen Herrschaftsordnung des Mittelalters haben Schulen, ob in kirchlicher oder städtischer Trägerschaft, keine öffentliche Aufgabe zu erfüllen, sondern eine standesspezifische Berufsausbildung zu vermitteln. Eine solche Schulausbildung wurde dort erforderlich, wo die Berufsausübung spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten verlangte, die nicht mehr im Hause durch Vor- und Mitmachen bzw. durch Nachahmen von der älteren auf die jüngere Generation übertragen werden konnten. Dies gilt zunächst nur für den Klerus und die schriftkundigen Reichsbeamten, die in solchen Schulen in die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens, Rechnens und in Latein als Wissenschafts- und Verkehrssprache eingeführt werden. Laien wie Ritter, Stadtbürger, Handwerker und Bauern eignen sich dagegen auch weiterhin die tradierten Werte und Normen sowie nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten im naturwüchsigen Umgang mit den Älteren an. Dabei beinhaltet die häusliche Standes- und Berufserziehung immer auch die Vorbereitung auf jene öffentlichen Aufgaben und Pflichten, die der einzelne als Standesgenosse im Rahmen dieser Herrschaftsordnung zu erfüllen hat (MICHAEL/SCHOPP 1973).

Während die Schulen des frühen Mittelalters – Kloster-, Dom- und Stiftsschulen – Latein- und damit in erster Linie Fachschulen für den Klerus sind, entwickelt sich ein von der Kirche unabhängiger Schulunterricht erst in den Städten des 13. und 14. Jahrhunderts. Als Handels- und Gewerbezentren benötigen die Städte nämlich ein Unterrichtswesen, das sich stärker an den Berufsanforderungen der Kaufmannsgilden orientiert. Es besteht aus Rats- oder Stadtschulen, die zwar in der Regel neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Latein als überregionale Handelssprache lehren; doch werden sie im Vergleich zur Stiftsschule als Trivialschulen bezeichnet, weil sie von den *artes liberales* nur das *trivium* (Grammatik, Dialektik, Rhetorik), nicht aber das *quadrivium* (Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie) behandeln. Daneben entstehen die deutschen Schreib- und Leseschulen, die den Handwerkern und Gewerbetreibenden in den Städten wenigstens einige Fertigkeiten im Lesen und Schreiben und bisweilen auch im Rechnen vermitteln. So gibt es bereits im Hoch- und Spätmittelalter eine differenzierte Vielfalt kirchlicher und städtischer, höherer und niederer Schulen, die jedoch lediglich eine subsidiäre Funktion für die häusliche Standes- und Berufserziehung zu erfüllen haben.

Dieses subsidiäre Verhältnis aber ändert sich grundlegend, je mehr die Herrschaftsordnung des Mittelalters, die auf einer abgestuften, aber selbständigen Teilhabe aller Stände beruht, durch den neuzeitlichen Territorialstaat abgelöst wird, den der Landesherr allein regiert. Dieser Wandel wird durch die Religionsstreitigkeiten des 16. Jahrhunderts – Reformation und Gegenreformation – herbeigeführt und durch den Machtverlust, den Papst- und Kaisertum im Dreißigjährigen Krieg erleiden, noch beschleunigt. Dabei büßen die traditionellen Herrschaftsstände – Adel, Klerus, Stadtbürger – immer mehr ihre unmittelbaren politischen Mitwirkungsrechte ein, während der Landesherr alle öffentliche Gewalt in seiner Hand konzentriert. Der neuzeitliche Territorialstaat als einheitliches Herrschaftsgebiet mit festen Grenzen aber wird nach generellen Normen zentral verwaltet; Justiz, Wirtschafts- und Finanzverwaltung sowie das Heer sind die Stützen seiner Macht. Mit Hilfe dieser zentralen Einrichtungen aber setzt sich im 18. Jahrhundert

schließlich jenes absolutistische Herrschaftssystem durch, das allein auf die Stärkung der Zentralgewalt nach innen wie nach außen ausgerichtet ist.

Die Stärke der Zentralgewalt ist jedoch nicht nur von der Monopolisierung der öffentlichen Gewalt, sondern auch von den finanziellen Mitteln abhängig, über die sie verfügen kann. Deshalb stellt die Steigerung der Wirtschaftskraft neben der Herrschaftssicherung die zentrale Aufgabe des absolutistischen Beamtenstaates dar. Dabei wird der Schule seit den landesfürstlichen Schulordnungen des 16. und 17. Jahrhunderts immer mehr eine entscheidende wirtschafts- und innenpolitische Aufgabe zugeschrieben: Als integraler Bestandteil der Zentralverwaltung hat sie zum einen den Prozeß der inneren Staatsbildung dadurch voranzutreiben, daß sie die neue Staatsräson des gottesfürchtigen und gehorsamen Untertanen verbreitet. Zum anderen sollen eine berufs- statt geburtsständische Gliederung der Schule sowie die Modernisierung ihrer Lerninhalte jenen beruflich geschickten und in seinem Stande tüchtigen Untertanen hervorbringen, den die merkantilistische Wirtschaftspolitik des Souveräns benötigt, um die Steuereinnahmen zu erhöhen, die den Staat erst in die Lage versetzen, seine Souveränität nach innen wie nach außen erfolgreich zu verteidigen.

Die Elementarschulen für die städtischen und ländlichen Unterschichten haben sich fortan an den Prinzipien der Anschaulichkeit und Lebensnähe zu orientieren. Anstelle des bisher vorwiegend religiösen Lehrstoffs vermitteln sie nun ein stärker naturwissenschaftlich ausgerichtetes und lebenspraktisch verwertbares Wissen, um die Arbeitsproduktivität der Masse der Bevölkerung zu steigern. Die städtischen Latein- bzw. Gelehrtenschulen werden dazu angehalten, ihren traditionellen altsprachlich-literarischen Lehrkanon um die Muttersprache und moderne Fremdsprachen sowie um historische Studien und die neuzeitlichen Naturwissenschaften zu erweitern, um dem Beamtennachwuchs eine effizientere Verwaltungspraxis in den zentralen Landesbehörden zu ermöglichen. Weil die merkantilistische Wirtschaftspolitik des absolutistischen Staates auf höherqualifizierte Fachkräfte in Handel und Gewerbe, Industrie und Landwirtschaft angewiesen ist, werden außerdem neuartige Bürger- bzw. Realschulen eingerichtet. Durch die Vermittlung mathematisch-naturwissenschaftlicher, wirtschaftlicher und technischer Kenntnisse sollen sie zu einer kontinuierlichen Höherentwicklung des Wirtschaftsprozesses beitragen (LUNDGREEN 1980).

1.2 Die Schulreform als bürgerliche Gesellschaftsreform

Während der neuzeitliche Territorialstaat des 16. und 17. Jahrhunderts und der bürokratische Absolutismus des 18. Jahrhunderts die Schulentwicklung als Teil seiner Innen- und Wirtschaftspolitik zweckrational zu planen versuchen, haben die bürgerliche Aufklärungsbewegung und die neuzeitliche Pädagogik die institutionelle Erziehung als Alternative zur häuslichen Standes- und Berufserziehung von vornherein unter einer vielschichtigeren Aufgabenstellung gesehen. Der „dritte Stand“ als führende Kraft der staatlich kontrollierten Wirtschaftsgesellschaft wird sich nämlich des wachsenden Widerspruchs zwischen seiner ökonomischen Bedeutung und politischen Bedeutungslosigkeit bewußt. So entwickelt er im geselligen Verkehr eine eigene Sphäre menschlicher Vervollkommnung und vernunftorientierter Selbstbestimmung, die als bürgerliche Gesellschaft dem

Staat als dem Bereich der gesetzlichen Normierung entgegengesetzt wird. Von der Professionalisierung der Erziehung in öffentlichen Schulen aber erwartet das aufstrebende Bürgertum als Stand von Bildung und Besitz zwar auch eine kontinuierliche Steigerung der wirtschaftlichen Produktion; denn die Schule ermöglicht im Unterschied zur häuslichen Erziehung jenes zielorientierte, methodisch geplante und erfolgskontrollierte Lernen, das für eine Höherqualifizierung breiterer Bevölkerungsschichten die Voraussetzung bildet. Doch verspricht die zeitweise Ausgrenzung der nachwachsenden Generation aus dem Erwachsenenleben darüber hinaus, die restriktiven Folgen einer naturwüchsigen Familienerziehung und ständisch begrenzten Berufsausbildung für die Höherentwicklung des einzelnen wie der Gesellschaft insgesamt zu überwinden.

Indem sich nämlich das Schullernen statt an den Berufs- und Standesschranken der Feudalgesellschaft an der allen Menschen gemeinsamen Fähigkeit zur Vernunft orientiert, können zum einen die Bildungs-, Berufs- und Lebenschancen des einzelnen über seine soziale Herkunft hinaus erweitert werden. Außerdem kann die überkommene, geburtsständische Positionszuweisung mit Hilfe der schulischen Leistungsauslese durch eine solche ersetzt werden, die sich nach dem individuellen Leistungsbeitrag bemißt, den der einzelne zum Allgemeinwohl beizusteuern vermag. Schließlich können auch die überlieferten, ständisch begrenzten und religiös gerechtfertigten Welt- und Wertvorstellungen dem wissenschaftlichen Erkenntnis- und wirtschaftlichen Produktionsfortschritt entsprechend erweitert werden: Neue, vernunftorientierte statt herrschaftskonforme Handlungsmaximen lassen sich ebenso wie rationellere Arbeitsmethoden anstelle der traditionellen mit Hilfe der Schule gesellschaftlich durchsetzen. Damit verspricht die Institutionalisierung und Professionalisierung der Erziehung in der Schule den individuellen wie gesellschaftlichen Vernunftfortschritt entschieden voranzutreiben, der eine sittliche Höherentwicklung der Menschheit insgesamt in Aussicht stellt.

Seitdem steht die Theoriebildung in bezug auf Schule und Schulpädagogik, systematisch betrachtet, allerdings vor einer widersprüchlichen Aufgabe: Um eine solche Höherentwicklung zu ermöglichen, wird einerseits zwar eine allgemeine Erziehung in öffentlichen Schulen erforderlich, die sich statt an den sozialen Unterschieden an der gemeinsamen Fähigkeit zur Vernunft orientiert. Andererseits verlangt jedoch die Steigerung des Wirtschaftswachstums eine fortschreitende berufliche Arbeitsteilung und wissenschaftliche Spezialisierung, die wiederum eine zunehmende Differenzierung der schulischen Ausbildung nach speziellen Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig macht. Infolgedessen durchzieht seit Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft das Spannungsverhältnis von allgemeiner Menschenbildung und bürgerlicher Berufsausbildung als Leitmotiv die pädagogische Reflexion auf die Institution der Schule und wird bis in die Gegenwart hinein zum Auslöser immer neuer Schulreformen.

1.3 Schuloptimismus statt Schultheorie: Aufklärung und Neuhumanismus

So fordert bereits COMENIUS (1657) eine öffentliche Schule, die im Hinblick auf die gemeinsame Fähigkeit zur Vernunft „alle alles im Ganzen“ lehrt. Da der Mensch als Ebenbild Gottes ein Vernunftwesen ist, darf die öffentliche Schule

den einzelnen nicht nur für den Stand, in den er hineingeboren wurde, bzw. für seinen zukünftigen Beruf abrichten. Die öffentlichen Schulen müssen vielmehr in erster Linie „Werkstätten der Menschlichkeit“ sein und allen Heranwachsenden die Möglichkeit eröffnen, sich zu einem wirklichen Vernunftwesen zu entwickeln. Dabei wird für COMENIUS das Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und beruflicher Ausbildung noch nicht zum Problem. Denn der Unterricht in der öffentlichen Schule hat in erster Linie allen die Erkenntnis zu vermitteln, daß in der Welt eine einheitliche, von Gott gegebene, vernünftige Ordnung herrscht.

Diese Vernunftordnung gilt es hinter der verwirrenden Vielfalt der Sinnenwelt zu erkennen und anzuerkennen, um im bürgerlichen Beruf sachgemäß und im menschlichen Zusammenleben sittlich handeln und durch Gottesfurcht sich rechtzeitig auf das Jenseits vorbereiten zu können. Um allen Heranwachsenden die Möglichkeit zu eröffnen, diese Vernunftordnung zu erkennen und ihren Platz darin zu finden, hat COMENIUS die Erziehung – von der Kleinkindererziehung in der „Mutterschule“ über die „Muttersprachschule“ und Lateinschule bis zur Universität – in einem Gesamt-Schulsystem zusammengefaßt und in Anlehnung an die altersspezifische Entwicklung statt an beruflich-soziale Bestimmung der Heranwachsenden in vier Stufen zu je sechs Lebensjahren neu gegliedert. Denn unabhängig von der Stufe, bis zu der er die öffentliche Schule besuchen konnte, sollte jeder eine ebenso umfassende wie differenzierte Kenntnis dieser göttlichen Vernunftordnung erwerben.

Das Verhältnis von allgemeiner Menschenbildung und beruflicher Ausbildung wird erst zum Problem, als die Expansion der modernen Naturwissenschaften die traditionellen religiösen Bindungen der Welterkenntnis sprengt und die bürgerliche Aufklärungsbewegung politische Grundsätze entwickelt, die anstelle der uneingeschränkten Machtfülle des Souveräns „von Gottes Gnaden“ eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Bürger vorsehen. So richtet sich die Menschen- und Bürgerrechtserklärung von 1789 gegen jede Ungleichheit in der Gesellschaft, die sich nicht auf individuelle Begabungs- und Tüchtigkeitsunterschiede zurückführen und insofern mit Vernunftgründen rechtfertigen läßt.

Dementsprechend schlägt CONDORCET (1792) der Gesetzgebenden Versammlung in Paris vor, die in der Revolution erkämpften bürgerlichen Freiheits- und Gleichheitsrechte dadurch auf Dauer sicherzustellen, daß die Schulen des Landes allen Bürgern eine ungehinderte Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten ermöglichen und sie damit zugleich auch zum freien Gebrauch der Vernunft befähigen. Zu diesem Zweck entwirft CONDORCET ein horizontal gestuftes statt ständisch gegliedertes Schulsystem, das neben den Primarschulen für alle auch Sekundarschulen für diejenigen aufweist, die sich eine längere Ausbildungszeit leisten können. An diese Schulen schließen sich dann Institute für die akademischen Funktionseliten sowie Lyzeen für die Ausbildung des Professorennachwuchses an. Damit werden die herkömmlichen Standesunterschiede durch Bildungsunterschiede abgelöst, die sich aus der unterschiedlichen Länge des Schulbesuchs bzw. aus den unterschiedlichen Berufsanforderungen ergeben.

Diese Differenzierung der Schulbildung steht für CONDORCET jedoch nicht in Widerspruch zu den politischen Grundsätzen der Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit, wenn das Schulsystem auf allen seinen Stufen dem „fundamentalen

Prinzip“ folgt, „dem Geist seine ganze Aktivität zu lassen und die Gleichheit dadurch wieder herzustellen, daß man die Aufklärung“ verbreitet. Damit aber der „Ehrgeiz, die Menschen zu beherrschen“, durch den „Eifer, sie aufzuklären, ersetzt wird“, wird der Unterricht jeder staatlich-bürokratischen Kontrolle entzogen, statt dessen der Aufsicht der politischen Legislative unterstellt und außerdem durch die Nationale Gesellschaft der Künste und Wissenschaften einer permanenten inhaltlichen Kontrolle unterzogen. Indem sich der Unterricht ausschließlich an dem Erkenntnisfortschritt der Wissenschaften als Motor der Vernunftentwicklung orientiert, wird die Schule für CONDORCET zu einem herrschaftsfreien Raum, in dem eine neue, vernunftbestimmte statt herrschaftskonforme Gesellschaftspraxis erzieherisch grundgelegt werden kann.

Die deutsche Aufklärungspädagogik kann dagegen angesichts der Existenz mehrerer Kirchen weder wie COMENIUS auf die Wiederkehr der einen Vernunftordnung Gottes hoffen noch angesichts der stabilen feudalistischen Herrschaftsverhältnisse in den deutschen Ländern mit einer bürgerlichen Revolution rechnen. Ihre Reformer sind vielmehr von vornherein dazu gezwungen, statt in rückwärtsgewandten oder vorausseilenden Utopien in den Realbedingungen des bürokratischen Absolutismus selbst die Möglichkeiten einer verändernden Praxis in Schule, Erziehung und Gesellschaft aufzusuchen. Um die Forderung des absolutistischen Staates nach einer beruflich differenzierten Schulausbildung zu erfüllen und gleichzeitig an dem bürgerlichen Postulat einer öffentlichen Erziehung zur Vernunft für alle festhalten zu können, entwickeln sie in der Real- bzw. Industrieschule einen neuen Schultyp, der mit dem Ziel der Gemeinnützigkeit sowohl berufs- als auch lebenspropädeutische Aufgaben erfüllen soll. So ist die erste „ökonomisch-mathematische“ Realschule mit einer deutschen Muttersprachschule und einer Lateinschule verbunden und bildet das Kernstück einer integrierten und zugleich differenzierten Gesamtschule (HECKER 1749): Zwar ist diese Realschule in berufsorientierte Fachklassen wie „Mechanikklasse“, Architektur- und Bauklasse“, „Naturalien- oder Physikalische Klasse“, „Manufaktur- und Commerzienklasse“ gegliedert, doch können die Schüler aller drei Schulformen je nach ihrem Wissensstand und dem gewünschten Ziel ihrer Schulausbildung unterschiedliche Klassen besuchen; denn die Schüler sollen darin nicht für die entsprechenden Berufe und Berufswissenschaften ausgebildet werden, sondern rationale Denk- und Arbeitsweisen kennenlernen und durch Experimente, Modelle und eigene Erfahrungen den praktischen Wert des wissenschaftlichen Wissens für die verschiedenen beruflichen Handlungsfelder und ihre ganze künftige Lebensführung erfahren.

Die Industrieschulen sind dagegen in der Regel Elementarschulen für die sozialen Unterschichten auf dem Lande. Neben den Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens soll der Unterricht in Verbindung mit praktischer Arbeit neue, produktivere Arbeitsmethoden und -tugenden vermitteln und die Kinder schon früh in die typischen Nebenerwerbstätigkeiten dieser Schichten wie Spinnen, Klöppeln und Weben einüben, damit sie Notlagen aus eigener Kraft überwinden können (SEXTRO 1785). Doch soll solche Hilfe zur Selbsthilfe keineswegs auf die niederen Stände beschränkt bleiben, sondern als Grundbildung für alle Stände gleichermaßen verbindlich werden. Nur unter der Voraussetzung, daß jeder in seinem Stand und Beruf rechtzeitig lernt, seine Fähigkeiten und Kräfte ständig zu steigern und unermüdlich zu vervollkommen, kann näm-

lich der unproduktive Arbeitsfleiß der ständisch bzw. zunftmäßig organisierten feudalstaatlichen Wirtschaft zur bürgerlichen Vollkommenheit weiterentwickelt werden. Solche Vollkommenheit aber ist erst dann gegeben, wenn Wohlstand, persönliche Freiheit und individuelles Glück für jeden erreichbar sind, der sich angestrengt und rastlos darum bemüht.

Das utilitaristische Interesse an einer Erziehung zu effizienter Arbeit, das aufstrebendes Wirtschaftsbürgertum und aufgeklärter Souverän seinerzeit teilen, wird erst überwunden, als der absolutistische Staat in Preußen in den Napoleonischen Kriegen 1806/07 militärisch zusammenbricht und die STEIN-HARDENBERGSche Reformgesetzgebung einsetzt; denn diese räumt mit der Bauernbefreiung, der Einführung einer kommunalen Selbstverwaltung, mit der Beseitigung des Zunftzwanges und der Einführung der Handels- und Gewerbe-freiheit den Untertanen des Königs ganz neuartige staatsbürgerliche Freiheitsrechte ein. Der rasche Wiederaufbau des preußischen Staates scheint nämlich in erster Linie davon abhängig zu sein, daß es gelingt, die Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft der Bevölkerung zu steigern und die erstarrte ständisch-feudale Herrschaftsordnung in eine prosperierende bürgerlich-liberale Wirtschaftsgesellschaft zu überführen. Die rechtliche Freisetzung des einzelnen aus den gewohnten ständischen Bildungs-, Berufs- und Lebensbeschränkungen setzt jedoch ganz neue Handlungskompetenzen und -orientierungen voraus, um sich in einer Gesellschaft formaler Chancengleichheit und der Freiheit des Berufswechsels und der Eigentumsbildung selbständig zurechtfinden zu können.

So kritisiert HUMBOLDT, als er 1809 die Leitung der neugegründeten Sektion für Kultus und Unterricht übernimmt, als erstes die vertikale Gliederung des öffentlichen Unterrichtswesens nach Schultypen, die sich an Ständen und Berufen orientiert, und ersetzt sie in seinen Schulplänen durch eine horizontale Stufung des Schullernens, die den Schüler zur Selbstbestimmung befähigen soll. Die schulische Dreiklassenstruktur der Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen wird deshalb durch eine Gliederung in Elementar-, Schul- und Universitätsunterricht aufgehoben: Auf der Stufe des Elementarunterrichts soll die Lernfähigkeit des Schülers, auf der Stufe des Schulunterrichts seine Unabhängigkeit vom Lehrer und auf der Stufe des Universitätsunterrichts seine Selbständigkeit im forschenden Umgang mit Wissenschaft gefördert werden. Außerdem reduziert HUMBOLDT die bisherige Vielfalt und Unterschiedlichkeit der schulischen Lerninhalte und Leistungsanforderungen auf eine sprachlich-mathematische und historisch-naturwissenschaftliche Grundbildung; sie soll allen Heranwachsenden vor jeder beruflichen Ausbildung und Verzweckung die „höchste und proportionierlichste Entfaltung aller Kräfte und Fähigkeiten zu einem Ganzen“ erlauben und ihnen statt der bloßen Übernahme fachspezifischer Wissensbestände das „Lernen des Lernens“ ermöglichen (HUMBOLDT 1809).

Diese Schulpläne aber sind mit der Hoffnung verknüpft, den in der Französischen Revolution gewaltsam ausgetragenen Konflikt zwischen absolutistischem Herrschaftsanspruch und den bürgerlichen Forderungen nach Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in einer neuen Form des geselligen Zusammenlebens aufzuheben: An die Stelle dieses Gegensatzes soll nämlich mit Hilfe einer allgemeinen Menschenbildung als schulischer Grundbildung für alle die Nation als Bildungsgemeinschaft treten; sie besteht aus mündigen Bürgern, deren Freiheit und Gleichheit sich darin äußert, daß sie auf die normierende Zwangsgewalt des

Staates nicht mehr angewiesen sind, weil sie in der neuen, allgemeinbildenden Schule rechtzeitig gelernt haben, ihre Angelegenheiten selbständig vernünftig zu regeln, und darin ihre Brüderlichkeit beweisen.

Doch kommen alle diese Alternativen zur staatlichen Schulpolitik frühzeitig an ihr Ende, als im Hinblick auf die Ausstrahlungskraft der Französischen Revolution die feudalkonservativen Kräfte in Preußen am Ende des 18. Jahrhunderts bzw. nach dem Sieg über Napoleon die Rückkehr zu einer geburtsständischen Gliederung des öffentlichen Unterrichtswesens verlangen. Indem sie die Vermittlung religiöser Gesinnung statt wissenschaftlicher bzw. allgemeiner Bildung zur wichtigsten Aufgabe des Schulunterrichts erklären, wird die Schule nunmehr gezielt als Instrument der Gegenaufklärung benutzt und zur Erhaltung des absolutistischen Herrschaftssystems eingesetzt. Diese Reformentwicklung, die von der berufsständisch gegliederten Staatsschule über die bürgerliche bzw. allgemeinbildende Gesamtschule zurück zu einer geburtsständischen Schulorganisation führt, wird aber trotz der unterschiedlichen Reformstandpunkte insgesamt von dem gleichen schulischen Optimismus getragen: Die Reform der öffentlichen Schule scheint allen ohne jede Frage das geeignete Mittel zu sein, um gesellschaftliche Strukturen zu stabilisieren oder in neue zu überführen oder alte Strukturen zu reaktivieren.

Dieser Schuloptimismus erübrigt folglich jede prinzipielle Diskussion über die erzieherischen Möglichkeiten und gesellschaftlichen Wirkungen dieser Institution. Erziehungs- und bildungstheoretische Überlegungen werden vielmehr als ausreichend angesehen, die Frage zu beantworten, mit welchen Mitteln die Schule den gesellschaftlichen Zweck ihrer Reform am besten erreichen könne. Zweifel an dieser Institution stellen sich dagegen dort ein, wo der erzieherische Sinn und der gesellschaftliche Zweck der Schule nicht mehr in eins gesetzt oder funktional aufeinander bezogen werden können, sondern in Spannung zueinander geraten. Die schultheoretische Fragestellung entsteht folglich nur dort, wo die Legitimation der Schule als pädagogisches Instrument der Gesellschaftspolitik fragwürdig wird.

2. Die pädagogische Schulreflexion im Zirkel von Schulkritik und -legitimation

Im Sinne eines kritischen Zweifels aber entsteht die schultheoretische Fragestellung nicht erst mit der Verstaatlichung des öffentlichen Unterrichtswesens in der Neuzeit. Vielmehr wird der Wert des Schullernens schon in der frühgriechischen Aufklärungsbewegung des 5. vorchristlichen Jahrhunderts fragwürdig. Zu jener Zeit bieten herumreisende Intellektuelle, die „Sophisten“ genannt werden, eine wissenschaftliche Ausbildung und rhetorische Schulung an, von der sie behaupten, sie allein könne dem Bürger dazu verhelfen, die eigenen Interessen in der Öffentlichkeit erfolgreich durchzusetzen. Demgegenüber versucht SOKRATES seine Mitbürger davon zu überzeugen, daß im Übergang vom mythischen Glauben an die Allmacht der Götter zum rationalen Denken die Demokratie in Athen nur fortbestehen könne, wenn jeder Bürger rechtzeitig gelernt habe, sein Handeln mit Vernunftgründen zu rechtfertigen. Die Einsicht in das Gute als Beweggrund sittlichen Handelns aber könne nicht im Schulunterricht von ande-

ren übernommen, sondern müsse in den Ernstsituationen des Alltagslebens durch jeden selbst, und zwar im Dialog mit seinen Mitbürgern, erst noch gewonnen werden.

Bei seiner Kritik an dem Unterrichtsbetrieb der Sophisten orientiert sich **SOKRATES** am öffentlichen Leben des freien Bürgers in der attischen Demokratie, denn dieser verfügt aufgrund seiner wirtschaftlichen und politischen Unabhängigkeit über genügend Muße, um mit seinen Mitbürgern in einen permanenten Dialog über die Grundsätze des gesellschaftlichen Zusammenlebens einzutreten. Die bürgerliche Aufklärungsbewegung der Neuzeit kann dagegen von solchen Voraussetzungen nicht ausgehen; vielmehr müssen wirtschaftliche Unabhängigkeit und politische Freiheit hier gegen ein ständisch-feudales Herrschaftssystem erst noch durchgesetzt werden. Anstelle einer bürgerlichen Öffentlichkeit, die sich über die Grundsätze eines vernünftigen Zusammenlebens selbst aufklärt, wird deshalb die öffentliche Schule als das entscheidende Instrument angesehen, um allen eine Erziehung zur Vernunft zu ermöglichen, die den absolutistischen Staat als zwangsmäßige Ordnungsmacht am Ende überflüssig macht.

Dabei zeigt sich allerdings sehr bald, daß die strikte Trennung des Schullernens von der naturwüchsigen Familien- und ständisch begrenzten Berufserziehung und der Umweg über die didaktische Planung die Einlösung der neuen, bürgerlichen Erziehungsansprüche eher erschwert als fördert: Zwar steigert die Verschulung und Professionalisierung der Erziehungsaufgabe die Möglichkeiten der Einflußnahme auf die Erfahrungs- und Lernprozesse der nachwachsenden Generation, doch gelingt dies nur um den Preis, daß die Erfahrungs- und Lernprozesse in der Schule an Lebensnähe, Spontaneität und Individualität verlieren, weil sie, von den Ernstsituationen des Erwachsenenlebens abgehoben, methodisch geplant und für viele Schüler gleichzeitig organisiert werden müssen. Die institutionelle Erziehung büßt dabei nicht nur an lebens- und berufspraktischer Bedeutung und Wirksamkeit des Gelernten ein. Aufgrund ihres höheren Organisationsgrades wird sie vielmehr auch den wechselnden Funktionsansprüchen der schulischen Interessengruppen wie Kirche, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft leichter zugänglich.

2.1 Die Trennung von Schule und Leben und ihre Aufhebung als pädagogisches Problem

Dieses grundsätzliche Dilemma der Schule aber hat in der neuzeitlichen Pädagogik sowohl zur Schulkritik als auch zu Schulversuchen geführt, in denen pädagogische Alternativen zur Schule praktisch erprobt wurden. So kritisiert der Philanthrop **BASEDOW** (1768) den unnatürlichen Charakter der Lernsituation in den öffentlichen Schulen und fordert als erstes: „Natur! Schule! Leben! Ist Freundschaft unter diesen dreien, so wird der Mensch, was er werden soll und nicht alsobald sein kann: fröhlich in Kindheit, munter und wißbegierig in Jugend, zufrieden und nützlich als Mann!“ Unter der Devise: „Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung!“, versucht **BASEDOW** in seinem Dessauer Philanthropin durch Methodenexperiment herauszufinden, wie der schulische Lernprozeß kindgemäß gestaltet und dadurch möglichst rasch

und angenehm an sein Ziel geführt werden kann. Anhand seines bebilderten „Elementarwerks“ macht er seine Schüler außerdem rechtzeitig mit den grundlegenden Sachverhalten und Aufgaben ihres künftigen bürgerlichen Erwachsenenlebens vertraut. Durch „Meriten-, Reichtums- und Standestage“, an denen jeweils andere wegen ihrer „äußerlichen Vorzüge“ bevorzugt behandelt werden, sind seine Schüler schließlich auch auf die Tatsache vorbereitet, daß ihre künftigen Lebensaufgaben infolge der beruflichen Arbeitsteilung nicht nur inhaltlich verschieden sind, sondern auch sozial unterschiedlich bewertet werden.

Dagegen bindet SALZMANN (1784) das Schullernen in seinem Schnepfenthaler Erziehungsinstitut wie schon COMENIUS an eine einheitliche, gottgegebene, vernünftige Seinsordnung; deren Prinzipien müssen in der inneren und äußeren Natur der Menschen nur erkannt und anerkannt werden, um die Berufs- und Lebensaufgaben des Erwachsenen sachrichtig bewältigen und dabei zugleich sittlich handeln zu können. Deshalb erklärt SALZMANN kurzerhand die natürliche und soziale Umwelt seiner Zöglinge in Schnepfenthal selbst zur Schule, nämlich zu einer Art Lebensschule: Durch selbstverdiente Ehrenstellungen und aufgrund von Arbeit erworbene Eigentumsansprüche sollen die Zöglinge darin rechtzeitig auf die herausziehende bürgerliche Konkurrenzgesellschaft vorbereitet werden. Mit Hilfe eines naturwissenschaftlichen Gesetzeswissens, das sie durch eigene Naturbeobachtung gewinnen, sollen sie außerdem zur Steigerung des Wirtschaftswachstums beitragen, das auf zunehmender Naturbeherrschung beruht. Denn Ziel seines naturbezogenen Unterrichts ist der „merkantilische Mensch“, der die ständige Steigerung seiner Leistungsfähigkeit und Wirtschaftskraft als sittliche Verpflichtung begreift, um die materiellen Existenzgrundlagen aus christlicher Nächstenliebe auch für seine Mitmenschen sichern zu helfen. Weil dieses Erziehungsziel für alle Stände gleichermaßen Gültigkeit besitzt, vertritt SALZMANN die Auffassung, „daß bis auf ein gewisses Alter, etwa bis zum 16. Jahre, der künftige Kaufmann, Offizier und Gelehrte einerlei Unterricht genießen müssen“.

Der Optimismus der Philantropen, durch die Verbindung von Schule, Natur und Leben die gesellschaftlichen Verhältnisse vernünftiger zu gestalten, bleibt jedoch nicht lange unwidersprochen. Damit die Erziehung in der Schule überhaupt zu einem Mittel des individuellen wie gesamtgesellschaftlichen Vernunftfortschritts werden kann, fordert FICHTE bereits in seinen „Reden an die Deutsche Nation“ (1806), daß die noch unverdorben nachwachsende Generation von der Erwachsenenengesellschaft völlig abgesondert, auf dem Lande unterrichtet und erzogen werden müsse. In den dort neu einzurichtenden Nationalschulen aber muß an die Stelle der „schlechten Sitte“, die unter den Erwachsenen herrscht, eine absolute Vernunftordnung treten, die von den Heranwachsenden selbständig entwickelt und eingehalten wird. Der Zuwachs an Vernunft, der hier erreicht werden soll, kann jedoch nicht an der Zunahme des Schulwissens in den Köpfen der Schüler abgelesen, sondern nur an der sittlichen Qualität ihres Zusammenlebens und persönlichen Handelns nachgewiesen werden. Deshalb müssen Leben, Arbeiten und Lernen, deren ursprüngliche Einheit in der Familie durch die Verschulung der Erziehung zerbrach, in diesen Schulen zu neuer praktischer Einheit wieder miteinander verbunden werden. So haben die Heranwachsenden z. B. durch körperliche Arbeit in der Landwirtschaft und handwerkliche Tätigkeiten selbst zur Sicherung der wirtschaftlichen Existenz dieser

Anstalten beizutragen. Mit dieser Alternative zur Schule, die selbst wieder eine Schule ist, will FICHTE jene Anpassung der nachwachsenden Generation an die mangelhaften gesellschaftlichen Verhältnisse aufheben, die gerade durch die Verschulung der ursprünglich familiären Erziehungsaufgabe verhindert werden sollte, tatsächlich aber eher noch gefördert wurde.

In der Nachfolge FICHTES greift JACHMANN (1811) im Conradinum zu Jenkau auf die Konstruktion eines idealischen Entwicklungsganges der reinen Menschennatur zurück, um seine Zöglinge sogar gegen ihre individuellen Anlagen und die empirische Welt, in der sie nachschulisch zu leben haben, an der Vernunftidee als dem höchsten Menschheitszweck konsequent ausrichten zu können. Um die Schule in ein „präordiniertes“ statt sub- oder koordiniertes Verhältnis zu jener Welt zu setzen, in der die Menschen nur die Zwecke ihrer sinnlichen Natur verfolgen, werden alle berufsvorbereitenden Lerninhalte ausgeschlossen und der Unterricht im Conradinum auf eine „Geistesgymnastik“ in den alten Sprachen konzentriert: Als „tote Sprachen“ sollen sie den Schülern vor jeder beruflichen Ausbildung eine „vollkommene, abgeschlossene, systematisch-umgrenzte“ Weltsicht vermitteln und diese durch Distanz und Verfremdung davor schützen, den sinnlichen Naturzwecken ihrer nachschulischen Lebenswelt zu verfallen und damit den höchsten Menschheitszweck, die Vernunft, zu verfehlen. Im übrigen darf es „nur Eine Schule für das Menschengeschlecht geben“, welche „die Menschennatur harmonisch entwickelt“ und den Zögling „in den Ideen des Wahren, Schönen und Guten geistig leben und wirken“ läßt.

So hypostasieren Philanthropen und FICHTE-Schüler die Schule zu demjenigen Ort, an dem die Trennung vom Leben einerseits für den individuellen und gesellschaftlichen Vernunftfortschritt produktiv genutzt und gleichzeitig andererseits im Rückgang auf die innere und äußere Natur des Menschen wieder aufgehoben werden kann. Diese Hypostasierung der Schule aber hat zur Folge, daß ihre privaten Alternativen zur staatlichen Schulpolitik sich von vornherein auf die Frage innerschulischer Reformen konzentrieren. Dies wiederum führt bei den Philanthropen zu einer regressiven Schulpädagogik, die einerseits mit dem Internatsleben an jene häusliche Erziehungsformen wiederanknüpft, die durch öffentliche Schulen gerade überwunden werden sollten, und andererseits mit der Öffnung der Schule gegenüber der Natur das Leben der Zöglinge vollends verschult. Bei den FICHTE-Schülern dagegen hat der Rückzug in die pädagogische Idylle eine totalitäre Schulpädagogik zur Folge, die den konkreten Einzelmenschen nur noch als Modifikation der Vernunftidee gelten läßt und ihn gegenüber der Außenwelt möglichst vollständig abzuschotten versucht, weil er nur so ein ungestörtes Leben nach den Ideen des Wahren, Schönen und Guten führen könne.

Infolgedessen fragen Philanthropen und FICHTE-Schüler weder nach den erzieherischen Möglichkeiten der Schule angesichts ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, noch überprüfen sie diese Möglichkeiten an den gesellschaftlichen Wirkungen ihrer Schulversuche. Statt dessen sehen sie ihr eigenes Vorbildliches Verhalten als Erzieher und die daraus resultierende subjektive Zufriedenheit ihrer Zöglinge als ausreichenden Beweis für die Richtigkeit ihrer Erziehungsmaximen und Unterrichtsmethoden an. Dabei weisen sie der Schule fraglos die Aufgabe zu, jene praktische Einheit von Leben und Sitte, Arbeiten und Lernen

auf rationalem Niveau wiederherzustellen, die im Zuge der beruflichen Arbeitsteilung und Verschulung der häuslichen Erziehungsaufgabe unwiederbringlich verlorengegangen ist.

2.2 Die Gleichzeitigkeit der Differenz und Interdependenz von Schule und Leben

Dieser Hypostasierung der Schule aber widersprechen schon bedeutende Zeitgenossen wie KANT, HERBART und HEGEL nachdrücklich. So fordert KANT in seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ (1803), erst einmal experimentell in Erfahrung zu bringen, inwieweit eine institutionelle Erziehung anders als die häusliche in der Lage sei, über die traditionellen Aufgaben der „Disziplinierung, Kultivierung (Unterweisung) und Zivilisierung“ hinaus jedem den freien Gebrauch der Vernunft zu ermöglichen und damit die Menschheit ihrer Bestimmung zur Moralität schrittweise näherzubringen. Da die natürlichen Grenzen der Erziehung KANT zufolge nicht eindeutig und der Endzustand menschlicher Vervollkommnung nicht festgelegt sind, muß sich diese experimentelle Erziehungspraxis an einer „Idee der Menschheit“ orientieren, die als der „Begriff von einer Vollkommenheit“ verstanden wird, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet. Denn nur so können die Heranwachsenden mit Hilfe der Schule lernen, statt aus unterschiedlichen – ständischen, beruflichen oder egoistischen – Interessen „nach einerlei Grundsätzen“ zu handeln, nämlich für das eigene Handeln „nur solche Zwecke zu wählen, die jedermanns Zwecke sein können“.

Anders als im familiären Lebenskreis lernt man nämlich in der öffentlichen Erziehung, seine Kräfte mit anderen zu messen und Einschränkungen durch das Recht anderer auf Entfaltung ihrer Kräfte hinzunehmen. Die Fähigkeit aber, von sich selbst zu abstrahieren und sich in einem übergreifenden Ordnungszusammenhang zu verobjektivieren, ist nicht nur die Voraussetzung dafür, daß der Heranwachsende sich dereinst als Bürger bewähren und öffentliche Anerkennung finden kann; sie ist vielmehr gleichzeitig auch die Voraussetzung dafür, daß der Heranwachsende lernt, seine eigenen Handlungsmaximen an der Bestimmung der Menschheit zur Moralität zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu korrigieren. Nur auf diesem Wege aber kann eine neue, sittliche Weltordnung entstehen, in der die natürlichen und sozialen Unterschiede unter den Menschen nur noch sekundäre Bedeutung besitzen, weil alle in Orientierung an dem „Weltbesten“ nach dem gleichen Grundsatz gegenseitiger Achtung statt Übervorteilung zu handeln gelernt haben.

Doch schon HERBART, Nachfolger KANTS auf dem Königsberger Lehrstuhl, bedauert die fortschreitende Verschulung der Erziehung (HERBART 1810). Denn als bürokratisch organisierte Massenerziehung könne die öffentliche Schule unmöglich die individuellen Besonderheiten ihrer Schüler angemessen berücksichtigen. Statt dessen gehe es ihr vornehmlich darum, das Interesse des Staates an einem qualifizierten Berufsnachwuchs zu befriedigen und eine „Aristokratie der besten Köpfe“ heranzuziehen. Damit aber behindere die Schule die Entwicklung des jungen Menschen vom möglichen zum wirklichen Vernunftwesen und fördere den Egoismus und die Gegensätze unter den Menschen, anstatt Gemeinsinn zu stiften. So stelle die Schule von neuem jene so-

ziale Ungleichheit unter den Bürgern wieder her, die sie doch eigentlich überwinden sollte.

Um diesen Widerspruch aufzuheben, entwirft HERBART das Konzept einer neuen erzieherischen Arbeitsteilung zwischen Familie, professionellem Erzieher und öffentlicher Schule. Durch sie soll die rigide Trennung zwischen naturwüchsiger Familienerziehung und systematischem Lernen in der Schule überwunden werden. Mit Hilfe des Sachverständes des Erziehers können nämlich die Eltern ihre Erziehungsaufgabe sorgfältiger und pflichtbewußter erfüllen, weil sie, anstatt willkürlich, fortan ähnlich wie die Lehrer in der Schule nach festen und erprobten Erziehungsgrundsätzen handeln. Die Schule wiederum muß nicht mehr alle Schüler fortlaufend auf die gleichen Lehrkurse verpflichten, sondern kann ihnen erlauben, aus ihrem Lehrangebot unter Beratung des Erziehers auszuwählen. Dadurch aber werden auch in ihr, wie bisher nur in der Familie, individuelle Lernprozesse anstelle der bürokratischen Zwangsbelehrung möglich. Indem mit Hilfe des Erziehers die Familienerziehung systematischer und die Schulausbildung individueller wird und alle drei Erziehungsinstanzen sich vorrangig an den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Heranwachsenden orientieren, gewinnt dieser erst die Freiheit, sich von seiner eigenen Vernunft statt von anderen leiten zu lassen.

Im Gegensatz zu HERBART begründet HEGEL schließlich die staatliche Schule mit den neuen Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft und setzt dabei die pädagogische Legitimation dieser Institution mit ihrer politischen Notwendigkeit kurzerhand in eins (HEGEL 1821). In der bürgerlichen Gesellschaft ist nämlich HEGEL zufolge das Erreichen der eigenen Handlungszwecke wegen der beruflichen Arbeitsteilung letztlich davon abhängig, daß der einzelne bereit und fähig ist, sich selbst zum Instrument für die Erreichung der Zwecke anderer zu machen. Eine solche Selbstinstrumentalisierung aber kann der junge Mensch in der Familie der bürgerlichen Gesellschaft nicht mehr lernen. Denn mit Beginn der Industrialisierung wurde die Produktion aus dem ganzheitlichen Lebens- und Arbeitszusammenhang der Familie immer mehr in eigens dafür eingerichtete Werkstätten ausgegliedert. In der nun entstehenden Kleinfamilie wird das Kind nicht mehr als Arbeitsfaktor geschätzt, sondern um seiner selbst willen geliebt und kann so sich selbst Zweck sein. Deshalb muß die Schule die Vermittlerrolle übernehmen zwischen der Familienerziehung, die das Kind um seiner selbst willen schätzt, und dem Arbeitsprozeß, in dem der einzelne nur nach seiner Leistung beurteilt wird.

Die Schule aber vermittelt die neuen Anforderungen der industriellen Arbeitsgesellschaft in einem pädagogischen Schonraum abseits der Härte des gesellschaftlichen Existenzkampfes in einer Weise, die auf die jeweilige Alters- und Entwicklungsstufe des Heranwachsenden Rücksicht nimmt. Deswegen ist für HEGEL die gesellschaftliche Institution der Schule schließlich nicht nur politisch, sondern auch pädagogisch notwendig und legitim. Da nun aber zwischen dem Recht des einzelnen, seine partikularen Zwecke zu verfolgen, und dem Recht der Allgemeinheit, den einzelnen zu fremden Zwecken in Dienst zu nehmen, ein unversöhnlicher Gegensatz besteht, bedarf die bürgerliche Gesellschaft, um ihren Fortbestand sichern zu können, einer übergreifenden staatlichen Ordnung, die gegenüber allen privaten Einzel- und öffentlichen Sonderinteressen die sittliche Idee verkörpert. Deshalb muß die Schule privater Interessenwillkür unbedingt entzogen werden und eine allgemeine Einrichtung des Staates sein.

2.3. Die Schule im Spannungsfeld zwischen Politisierung und Pädagogisierung

Mit ihrer Schulkritik und ihren neuen Ansätzen zur Legitimation der Schule aber haben KANT, HERBART und HEGEL – trotz ihrer zum Teil recht unterschiedlichen Problematik – gemeinsam darauf aufmerksam gemacht, daß die Antinomien der Schule und die Aporien der Schulreform als bürgerlicher Gesellschaftsreform nur politisch, pädagogisch und ethisch zugleich bewältigt werden können. Hinter den damit erreichten Stand des schulischen Problembewußtseins aber fällt die Schuldiskussion des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts immer weiter zurück. Schulpolitisch bestimmt nämlich der Streit der traditionellen Beamteneliten mit den modernen Wirtschaftseliten um das Berechtigungsmonopol des altsprachlichen Gymnasiums, seine Schüler zum Universitätsstudium zuzulassen, die Reformdiskussion. Um die unterschiedlichen Bildungsansprüche dieser beiden für den Staat gleichermaßen wichtigen bürgerlichen Oberschichten auszugleichen, wird das HUMBOLDTSche Reformprogramm einer sprachlich-mathematischen und historisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung immer mehr zu einem enzyklopädischen Vielfächerwissen ausgeweitet, das, schwerpunktmäßig auf verschiedene höhere Lehranstalten aufgeteilt, schließlich gleichermaßen zum Universitätsstudium berechtigt.

Um die sozialen Aufstiegsinteressen des Kleinbürgertums zu befriedigen, wird außerdem ein differenziertes Realschulwesen von geringerer Schulbesuchsdauer entwickelt, das zu mittleren Führungspositionen im Staatsdienst sowie in Industrie und Handel berechtigt. Dadurch soll eine Solidarisierung mit der politisch zusehends stärker werdenden Arbeiterbewegung verhindert werden. Durch die Einrichtung eigener, schulgeldpflichtiger Vorschulen zu den weiterführenden Gymnasien und Realschulen nehmen schließlich die Elementarschulen immer mehr den Charakter von Arme-Leute-Schulen an. Schulpädagogisch aber setzt sich statt HERBART der Herbartianismus durch. Diese didaktische Richtung unterwirft jeden Unterricht einer strengen Lehrersteuerung nach den gleichen fünf „Artikulationsstufen“ (Analyse, Synthese, Assoziation, System und Methode) und zwingt damit die Gedankenentwicklung der Schüler von vornherein in ein feststehendes Phasenmodell der Unterrichtsplanung.

Diese didaktische Steuerung und die sozialpolitische Selektion kindlicher Lernbedürfnisse und -interessen in den Schulen des 19. Jahrhunderts aber verurteilt die Reformpädagogische Bewegung vom Anfang unseres Jahrhunderts als Vergewaltigung der schöpferischen Kräfte im Kinde scharf. Als „Anwalt des Kindes“ hofft diese Bewegung, die Lebensoffenheit der nachwachsenden Generation gegenüber den Zwängen der modernen Industriegesellschaft dadurch retten zu können, daß sie in ihren Versuchsschulen einerseits (wie ihre Vorgänger: die Aufklärungspädagogen und FICHTE-Schüler) einen vorindustriell-ganzheitlichen Lebens-, Arbeits- und Erziehungszusammenhang wiederherzustellen versucht. Doch deutet sie dabei andererseits den jungen Menschen nicht mehr wie jene in erster Linie als Vernunftwesen; sie versteht ihn vielmehr vorrangig als ein triebhaft-schöpferisches Wesen, das sich aus eigener Kraft zu entwickeln weiß und damit zur Quelle einer neuen Kultur sowie humaner Arbeits- und Lebensformen in der Gesellschaft werden kann. So erscheint es den Reformpädagogen schließlich „als ein Weg zur Erlösung von den furchtbaren Ka-

tastropfen der Menschheit, wenn der Jugendgeist dauernd mitbestimmt“ und „statt der Logik vom Leben möglichst die Biologie des Lebens selber“ die Schularbeit bestimmt (GLÄSER 1920).

Mit dieser naturalistischen Umschreibung der Aufgaben schulischer Erziehung und Ausbildung aber ist die Reformpädagogik seit der Jahrhundertwende unlöslich mit irrationalen Sehnsüchten und Erwartungen verknüpft: In der antiaufklärerischen Symbiose von Kindheit und Natur glaubt sie den absoluten Anfang der Menschwerdung bzw. der Erziehung wiederzuentdecken, von dem aus sich die Fehlentwicklungen der menschlichen Vernunft in der modernen Industriegesellschaft und damit auch alle Widersprüche und ungelösten Probleme der neuzeitlichen Tradition pädagogischer Schulreflexion überwinden bzw. praktisch bewältigen lassen (HEYDORN 1980). Demgegenüber machen geisteswissenschaftliche Pädagogen in den zwanziger Jahren die Schule erstmals in der Absicht, eine allgemeingültige Theorie zu entwickeln, zum Gegenstand historischer und systematischer Analysen. Eine solche Theorie scheint ihnen nicht zuletzt auch deshalb ein dringliches erziehungswissenschaftliches Desiderat zu sein, weil mit dem Übergang vom Wilhelminischen Kaiserreich zur Weimarer Republik die Schulreform Gegenstand heftiger parteipolitischer Auseinandersetzungen wird.

3. Die Theorie der Schule als eigenständige Fragestellung der Erziehungswissenschaft

Trotz ihrer unterschiedlichen Strömungen ist sich die Reformpädagogische Bewegung weitgehend einig sowohl in dem, was sie an der staatlichen Regelschule des wilhelminischen Kaiserreichs kritisierte, als auch in dem, was sie zur Reform dieser Schule forderte: Kritisiert wird vor allem die beherrschende Rolle des Lehrers in der Schule, welche die Lehrerfrage in den Mittelpunkt des Schulunterrichts rückt und den Schüler zu passiver Stoffaufnahme verurteilt. Damit wird zugleich die „Stoff-, Buch- und Lernschule“ bekämpft, die zu mechanischem Auswendiglernen lebensfremder Lernstoffe anhält und die Vielwisserei dem Können vorzieht. Dagegen soll die neue Schule als „freie Schule“ Schulkindern wie Lehrern den zur Entfaltung ihrer produktiven Kräfte notwendigen Freiraum eröffnen, als „Lebensgemeinschaftsschule“ einen ungezwungenen Umgang zwischen den Generationen ermöglichen und als „lebendige Schule“ den Bezug zur Lebenswelt der Schüler wiedergewinnen. Ihr „natürlicher Unterricht“ soll an Begabung und Interessen der Heranwachsenden anknüpfen, deren Selbsttätigkeit fördern und zu gemeinsamer Schaffensfreude steigern (SCHEIBE 1969).

Eine solche pädagogische Neugestaltung der Schule aber scheint nur möglich zu sein, wenn einerseits der Lehrer seine Amtsautorität in die persönliche Autorität eines väterlichen Freundes und Ratgebers überführt (SCHMID 1973). Andererseits muß eine neue Schulorganisation entwickelt werden, die sich an der eigenschöpferischen Natur des menschlichen Lebens orientiert, welche die Vielfalt der individuellen Begabungen immer schon im Hinblick auf die Unterschiedlichkeit der Aufgaben des menschlichen Zusammenlebens entwickelt. So entwerfen Reformpädagogen wie z. B. PETERSEN schulische Organisationsmo-

delle, in denen die individualisierenden Formen des Unterrichts wie Niveau- und Neigungskurse mit gemeinschaftsstiftenden Elementen wie Gesamtunterricht, Gesprächskreis und Schulfeyer so miteinander verknüpft werden, daß ein ideales Gleichgewicht zwischen natürlichen Anlagen und kulturellen Anforderungen erreichbar erscheint (PETERSEN 1927). Dabei identifizieren solche Reformpädagogen die neue Schule derart mit ihrem Begriff vom richtigen Leben, daß sie die veränderte Schulwirklichkeit in ihren Versuchsschulen als ausreichenden Beweis für die Möglichkeit gesellschaftlicher Veränderungen ansehen.

Unter ihrer Reformidee einer „natürlichen“ Harmonie zwischen Individuum und Gemeinschaft aber hat sich die Schule abwechselnd entweder nicht vom Leben abzusondern, sondern sich von ihm die „natürlichen“ Gesetze ihrer Entwicklung vorschreiben zu lassen, oder gerade sich vom Leben abzusondern, um als Lebensstätte der Jugend die ideellen Kräfte der Neugestaltung heranreifen zu lassen. Angesichts solcher widersprüchlichen Folgerungen aus der gemeinsamen Berufung auf die „Biologie des Lebens selber“ machen geisteswissenschaftliche Pädagogen wie LITT (1927) darauf aufmerksam, daß die Absonderung der Schule vom Leben schlechterdings die Voraussetzung sei, um angesichts der verwirrenden Vielfalt der außerschulischen Lebenswelt die Einführung der nachwachsenden Generation in das Leben vorzubereiten. Doch bedeute die Trennung der Schule vom Leben keineswegs, daß die Schule berechtigt oder verpflichtet sei, „eine bestimmte Ordnung von Staat und Gesellschaft, eine bestimmte Gestalt künftiger Kultur in den Seelen der ihr anvertrauten Jugend vorzubilden“. Vielmehr müsse die Schule, fern von jedem Tagesstreit, „der Jugend in Lehre und Leben ein ideell emporgeläutertes Bild menschlichen Wertstrebens“ geben. Damit kennzeichnet LITT den Weg der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf dem sie aus den schulischen Antithesen der Reformpädagogischen Bewegung wieder herauszukommen versucht. Diese Antithesen können nämlich LITT zufolge nur dadurch wieder überwunden werden, daß nach dem Sinn der Schule gefragt und diese Frage mit einer historisch-systematischen Analyse ihrer Funktion „im Ganzen der Kultur“ beantwortet wird.

3.1 Die Schultheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihr Funktionsverlust in der „realistischen Wendung“ der Erziehungswissenschaft

Um den erzieherischen Eigenwert dieser Institution im kulturellen Gesamtzusammenhang zu bestimmen, versucht als erster GEBHARDT (1923) unter der Sinnfrage die historische Vielfalt der Schulaussagen bedeutender Pädagogen nachgängig zu systematisieren. Dabei wird die Schule als ein geistesgeschichtlich-kulturelles Phänomen begriffen, das Sinn und Zweck sowie die allgemeinen Prinzipien seiner Entwicklung in erster Linie der Tradition pädagogischer Schulreflexion verdankt. Unter einer solchen rein ideengeschichtlichen Perspektive lassen sich zwar die Aufgaben der Weimarer Schulreform in die Frage umformulieren, wie diese pädagogische Reflexionstradition auf die Gegenwart sinngemäß auszulegen sei. Doch wird bei dieser Vorgehensweise gleichzeitig die Schule aus ihrem ökonomischen und politisch-sozialen Verflechtungs-

sammenhang herausgelöst. Dies wiederum führt zwangsläufig zu einer Idealisierung ihrer gesellschaftlichen Bedingungen, Ziele und Funktionen sowie zu einer wirklichkeitsfremden Einschätzung des Verhältnisses von Staat und Schule.

So gelingt es GEBHARDT zwar, vier Begründungsansätze für den erzieherischen Sinn der Schule ideengeschichtlich zu rekonstruieren und als typische Lösungsansätze für die Weimarer Schulreform zu empfehlen. Danach soll die Schule als Ort der Methode (PESTALOZZI), als Einführung in die überindividuellen Lebensgemeinschaften (SCHLEIERMACHER), als Jugendgemeinde (FICHTE) und Ort des zweckfreien geistigen Lebens (HUMBOLDT) zum Idealstaat und Gewissen des öffentlichen Lebens weiterentwickelt werden, um den Kulturwillen des Volkes gegen den materiellen Interessenegoismus der Gesellschaft durchzusetzen. Doch tragen solche schulischen Sinnbestimmungen kaum etwas zur Beantwortung der Frage bei, wie die wilhelminischen Schulverhältnisse zu demokratisieren und die Ausleseprozesse für die weiterführenden Schulen in der neu geschaffenen Grundschule pädagogisch sinnvoll zu gestalten seien. Vielmehr rechtfertigen Schultheoretiker, die wie GEBHARDT den Eigenwert der Schule betonen, die Schulpolitik der Weimarer Republik, als diese angesichts der unveröhnlichen parteipolitischen Interessengegensätze Mitte der zwanziger Jahre immer mehr dazu übergeht, die anfänglich für notwendig gehaltenen, politisch aber nicht durchsetzbaren schulstrukturellen Veränderungen durch innerschulische bzw. rein erzieherische Reformmaßnahmen zu ersetzen (KEMPER 1983).

Eine solche schulpolitische Legitimationsfunktion erfüllt die geisteswissenschaftliche Pädagogik abermals, als nach dem militärischen und staatlichen Zusammenbruch 1945 pragmatisch an die Schulverhältnisse vor 1933 wieder angeschlossen wird. Der Versuch der Besatzungsmächte, im Rahmen ihrer Umerziehungspolitik einen gesamtschulartigen Neuaufbau des Bildungswesens durchzusetzen, scheitert nämlich in Westdeutschland nicht zuletzt an dem Argument, daß die historische Kontinuität der deutschen Demokratie- und Reformtradition aus der Weimarer Republik gegenüber fremdländischen Einflüssen unbedingt aufrechtzuerhalten sei. Diese Rechtfertigungsfunktion von Schultheorie wird samt ihrem Anspruch auf pädagogische Eigenständigkeit erst in den sechziger Jahren aufgegeben, als es nicht mehr ausreichend erscheint, die überkommenen Schulstrukturen dem „kulturellen“ Wandel anzupassen, sondern als das Bildungssystem zur Sicherung wirtschaftlichen Wachstums und sozialer Chancengleichheit grundlegend neu gestaltet werden soll (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1959; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970). In dieser zweiten Phase der Schultheoriediskussion werden nämlich Alternativen zur geisteswissenschaftlichen Sinnreflexion ausgearbeitet, die den „schultheoretischen Modernitätsrückstand“ im Anschluß an die Theorieentwicklung der Sozialwissenschaften wieder aufholen sollen.

Die sozialwissenschaftlichen Schulanalysen aber fragen nicht mehr nach dem erzieherischen Sinn und Eigenwert der Schule; sie wollen vielmehr dazu beitragen, soziale Lernbarrieren im Bildungssystem abzubauen, ungenutzte „Begaubungsreserven“ in der Bevölkerung zu mobilisieren und das Schullernen insgesamt durch seine Verwissenschaftlichung rationaler und effektiver zu gestalten: Bildungsökonomien untersuchen z. B. den Einfluß schulischer Qualifikationen auf die Steigerung der Produktivität im Arbeitsprozeß (WIDMAIER 1966). Sozio-

logen und Psychologen kümmern sich um die Konflikte zwischen den sozialen Rollenerwartungen und der bürokratischen Organisationsstruktur der Schule einerseits und den Handlungsmotiven und Persönlichkeitsmerkmalen von Schülern und Lehrern andererseits (FÜRSTENAU 1969). Lerntheoretiker wiederum versuchen den Unterrichtserfolg der Schüler z. B. durch Verbesserung ihrer Leistungsmotivation zu steigern (ROTH 1969). Mit derart unterschiedlichen Problemzugriffen aber gerät die schultheoretische Diskussion in eine ausweglose Situation: Auf der einen Seite gelten die traditionellen geisteswissenschaftlichen Ansätze als veraltet und überflüssig, weil politische Zielvorgaben wie Wirtschaftswachstum und soziale Chancengleichheit an die Stelle der pädagogischen Sinnfrage getreten sind. Auf der anderen Seite lassen sich jedoch die sozialwissenschaftlichen Neuansätze aufgrund ihrer Methodenvielfalt nicht ohne weiteres zu einer schulischen Gesamtheorie integrieren. Angesichts dieser Situation wird daher Mitte der siebziger Jahre sogar der Abbruch der schultheoretischen Diskussion gefordert, weil der wissenschaftliche Aufwand weitgehend ergebnislos geblieben sei (ADL-AMINI 1976).

3.2 *Die Krise der Bildungsreform als Krise der Schule und Schultheorie*

Daß die Frage nach Sinn und Zweck der Schule am Ende doch nicht aufgegeben, sondern bis in die Gegenwart hinein immer wieder intensiv erörtert wird, hängt eng mit den Durchführungsschwierigkeiten der staatlichen Bildungsreform zusammen. Trotz eines bis dahin einmaligen Aufwandes an wissenschaftlicher Rationalität sowie an finanziellen und personellen Ressourcen führt nämlich die Bildungsreform in den siebziger Jahren zu widersprüchlichen Ergebnissen und löst damit eine tiefgreifende Schulkrise aus. An der wachsenden Diskrepanz zwischen steigenden Abiturienten- und Studentenzahlen einerseits und den nach wie vor begrenzten Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker andererseits kann diese krisenhafte Reformentwicklung besonders deutlich abgelesen werden. Außerdem treten bereits Anfang der siebziger Jahre in der Öffentlichkeit Klagen über Disziplinschwierigkeiten, Lernstörungen und Motivationsverluste der Schüler auf, die der reformierten Schule zur Last gelegt werden: Die gesellschaftspolitischen Ziele der Reform, nämlich Wirtschaftswachstum und sozialer Chancenausgleich, hätten zwar breitere Bevölkerungsschichten als je zuvor zu einer längeren Schulausbildung motiviert, doch habe diese Entwicklung gleichzeitig in der Schule auch zu überzogenen Leistungsansprüchen an diese Schichten und zu einer inhumanen Konkurrenzorientierung unter den Schülern geführt. Infolge der Verwissenschaftlichung aller Lernprozesse werde außerdem in der reformierten Schule noch weniger als vorher auf die besonderen Erfahrungsmöglichkeiten und Lebensinteressen der Schuljugend Rücksicht genommen (FLITNER 1977).

Durch diese Reformkritik aber gerät die sozialwissenschaftliche Umschrift der Schultheorie nun ihrerseits in Legitimationsschwierigkeiten; denn ihre heterogenen Schulaussagen haben offenbar nur zu einer teilweisen Rationalisierung der schulischen Reformmaßnahmen beitragen können. Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten werden daher in der dritten Phase der schulischen Theorie-diskussion Integrationskonzepte entwickelt, die der Schultheorie dadurch zu

neuer wissenschaftlicher Identität und reformpraktischer Bedeutung verhelfen sollen, daß sie die verschiedenen schulischen Forschungsansätze kompatibel zu machen versuchen. Zu diesem Zweck werden die unterschiedlichen Theorie- und Methodenkonzeptionen auf die ihnen jeweils zugrundeliegenden technischen, praktischen oder emanzipatorischen Erkenntnisinteressen befragt und anschließend unter der übergreifenden Zielperspektive der Emanzipation hierarchisch nach empirisch-analytischen, hermeneutischen und ideologiekritischen Verfahren geordnet (KRAMP 1970; HEILAND 1976). Diese nachgängige Gliederung bildet jedoch lediglich die Spezialisierung der Forschungspraxis ab, ohne zu einer neuen Qualität wissenschaftlicher Theoriebildung über die Schule beizutragen. Denn die Ordnung nach dem jeweils erkenntnisleitenden Interesse verändert nicht die methodenbegrenzte Rationalität des jeweiligen Forschungsansatzes (BENNER 1973).

Solche metatheoretischen Integrationsversuche aber stoßen in der Erziehungswissenschaft immer weniger auf Interesse, je mehr im Anschluß an die anglo-amerikanische Gegenschulbewegung auch in der Bundesrepublik Notwendigkeit und Chancen einer „Entschulung der Gesellschaft“ öffentlich erörtert werden. Denn in dieser Diskussion wird der Schulreform der Vorwurf gemacht, sie habe zwar versprochen, mit Hilfe der modernen Sozialwissenschaften und durch schulische Strukturreformen den Schulerfolg zu steigern und sozial gerechter zu verteilen, doch verwechsle diese Reformstrategie offenbar „die Kirche mit der Erlösung“ (ILLICH 1972). Die in Aussicht gestellten größeren Berufs- und Lebenschancen seien nämlich nur um den Preis einer noch größeren Abhängigkeit der Heranwachsenden von den fremdbestimmten Lern- und Ausleseprozessen der Schule zu haben. Mit dieser noch engeren Verknüpfung von Schul- und Lebenserfolg aber trage die Reform entgegen allen Demokratisierungsabsichten mehr zur Entmündigung als zur Selbstbestimmung der Heranwachsenden bei. So mache die Schulreform am Ende nur nach noch mehr Schule süchtig. Diese Radikalisierung der Reformkritik zu einer grundsätzlichen Schulkritik aber führt schließlich dazu, daß die Aufgaben und Ziele der Schule in der vierten Phase der schultheoretischen Diskussion zunehmend wieder unter Fragestellungen erörtert werden, die schon der pädagogischen Schulreflexion des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts geläufig waren.

3.3 *Die Suche nach Auswegen aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform*

Zu diesem Wandel in der schultheoretischen Diskussion tragen einerseits sozialgeschichtliche Schulanalysen bei, welche die Problemgeschichte der Beziehungen zwischen Schulsystem und Gesellschaftsstruktur bis zur Aufklärung zurückverfolgen und dabei die politische Antinomie der neuzeitlichen Schulreform zwischen bürgerlichem Gleichheitsversprechen und sozialer Ungleichheit wieder in Erinnerung rufen (TITZE 1973; VOIGT 1973). Zum anderen führt die Entschulungsthese in der Erziehungswissenschaft zu einer Rückbesinnung auf die „einheimischen“ Traditionen pädagogischer Schulkritik (FISCHER u. a. 1972; 1978); denn diese hat immer wieder auf den Widerspruch der Schule hingewiesen, einerseits der pädagogischen Forderung nach individueller Förderung

nachkommen zu wollen und gleichzeitig dem gesellschaftlichen Zwang zur sozialen Auslese nachgeben zu müssen.

Im Zuge dieser Rückbesinnung auf den pädagogischen Zweifel an der Schule aber wird deutlich, daß die Frage, wie eine allgemeine Theorie der Schule grundzulegen sei, bis dahin zu einseitig als ein Problem der Anwendung wissenschaftlicher Theorie- und Methodenkonzeptionen auf den Gegenstandsbe- reich der Schule angesehen worden ist. Weil solche Grundlegungsversuche die pädagogische Legitimität der Schule stets voraussetzen und sich dieser Voraus- setzung gegenüber unkritisch verhalten, bewegt sich die schulische Theoriedis- kussion in einem Zirkel fortwährender Methodenkritik und -legitimation, ohne ihre Grundlagenprobleme in den Grundproblemen der Institution Schu- le selber zu verorten. Die Wiederentdeckung der politischen und pädagogi- schen Antinomie der Schule im Zusammenhang mit den widersprüchlichen Ergebnissen der Bildungsreform aber führt in der erziehungswissenschaftli- chen wie öffentlichen Reformdiskussion zu unterschiedlichen bis gegensätzli- chen Folgerungen.

So widerruft z. B. das Bonner Forum „Mut zur Erziehung“ 1978 die emanzipa- torischen Ziele der Reform, nämlich Chancengleichheit, Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung, und erklärt, die Schule habe in erster Linie „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ zu vermitteln. Darunter aber werden vor allem gesell- schaftsaaffirmative Tugenden wie Fleiß, Disziplin und Ordnungssinn verstanden (*Mut zur Erziehung* 1978). Mit seiner Betonung der sozialen Integrations- und kulturellen Tradierungsfunktion der Schule erneuert das Bonner Forum ein sta- tisches Schul- und Gesellschaftsverständnis, das weit mehr den Arbeits- und Le- bensbedingungen ständischer als bürgerlich-industrieller Gesellschaften ent- spricht (BENNER u. a. 1978). Als nicht weniger problematisch erweist sich die These von der notwendigen Abkopplung des Bildungssystems vom Beschäfti- gungssystem, die gleichzeitig vertreten wird. Dieser These zufolge soll der Wert- verlust qualifizierter Schulabschlüsse auf dem angespannten Arbeitsmarkt als historische Chance begriffen werden, die zunehmende Überforderung der Men- schen durch den Beruf zu beenden und mehr Kraft und Zeit für öffentliche Aufgaben und persönliche Anliegen aufzuwenden. Schulbildung wird hier folg- lich nicht mehr als wirtschaftliche Produktivkraft und soziales Aufstiegsinstru- ment geschätzt, sondern gegen die neuzeitliche Schulentwicklung als privates Konsumgut und persönliches Kompensationsmittel für entgangene Sozial- und Lebenschancen angesehen.

Zu den Versuchen, einen Ausweg aus den Widersprüchen der Reform zu fin- den, gehören schließlich auch jene Reformschulen, die, wie die Waldorf-Schulen, schon in der Weimarer Republik gegründet worden sind und in den siebziger Jahren bei Lehrern und Eltern auf zunehmend größeres Interesse stoßen. Sol- che Schulen versprechen nämlich, sich stärker für eine altersspezifische und in- dividuelle Förderung ihrer Schüler als für das bildungspolitische Ziel der schu- lischen Leistungssteigerung einzusetzen, mit dem die staatliche Bildungsreform für breitere Bevölkerungsschichten sozialen Aufstieg und bessere Lebenschan- cen erreichen wollte. Anstatt eine wissenschaftsorientierte Schule für alle zu schaffen, die primär die kognitive Leistungsfähigkeit steigert und sich dabei pragmatisch an den Funktionsansprüchen der Gesellschaft ausrichtet, wollen solche Schulen vorrangig Intuition und Phantasie, Erlebnisfähigkeit und Initia-

tive fördern und damit produktiv und individuell wirkende Persönlichkeiten heranbilden (ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN 1976).

Außerdem werden zu dieser Zeit in staatlicher Trägerschaft neue Reformschulen, wie z. B. die Glocksee-Schule in Hannover oder die Bielefelder Laborschule, gegründet. Im Interesse der Mündigkeit wollen sie den Schülern vor allem zur Selbstorganisation ihrer Lernprozesse verhelfen und damit den traditionellen Anspruch der Schule auf Zwangsbelehrung brechen. Im Hinblick auf die sozial abstrakten Arbeits- und Lebensbedingungen moderner Industriegesellschaften legen solche Reformschulen besonderen Wert darauf, ihren Schülern den Subjektcharakter des Menschen und die ursprünglich soziale Qualität seiner Existenzweise sowie den ganzen gesellschaftlichen Reichtum an Handlungsmöglichkeiten wieder erfahrbar zu machen, indem sie an die ganzheitliche Erfahrungsweise des Kindes anknüpfen (SCHULVERSUCH GLOCKSEE 1977; v. HENTIG 1973).

Der Versuch dieser sogenannten Alternativschulen, Leistungsstörungen, Disziplinschwierigkeiten und Motivationsverluste als Folgen der staatlichen Reform mit pädagogischen Mitteln abzubauen, stößt allerdings Ende der siebziger Jahre in zunehmendem Maße auf die Kritik derer, die darin einen Rückfall in die Kulturkritik der Jahrhundertwende und das erzieherische Wunschdenken der Reformpädagogischen Bewegung vermuten (RANG/RANG-DUDZIK 1978; RÜCKRIEM 1978). Indem sich solche Schulen zu einer noch weitgehend vorindustriell strukturierten Randzone der spätbürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft erklären, verfallen sie in der Sicht ihrer Kritiker der „retrograden Utopie“ einer unmittelbar gebrauchswert- und bedürfnisorientierten Lernpraxis. Damit verabsolutieren sie ein frühbürgerliches Weltbild, ohne den Fortgang des geschichtlichen Entwicklungsprozesses zur Kenntnis zu nehmen. Infolgedessen wird undialektisch voneinander getrennt, was in der bürgerlichen Gesellschaft von Anfang an eng zusammengehört und bis heute ihre Widersprüchlichkeit ausmacht, nämlich die „zivilisatorische Kraft“ und die „inhumane Gewalt“ ihrer kapitalistischen Wirtschaftsordnung.

Unter dieser dialektischen Entwicklungsperspektive aber hat die bürgerliche Gesellschaft nicht nur zur Selbstentfremdung des Menschen von einer ursprünglich gutartigen Arbeits- und Lebenspraxis geführt, sondern die Verselbständigung der Erziehung zu einer eigenständigen Praxis und damit erst ein humanes Verhältnis der Erwachsenen zu ihren Kindern ermöglicht. Infolgedessen kommt es in der Sicht dieser Kritiker heute nicht auf eine radikale Trennung von schulischer Erziehung und industrieller Produktion, sondern auf ihre möglichst enge Verknüpfung an. Dabei gehen sie allerdings von einer prinzipiell fortschrittlichen Dialektik von Ökonomie und Pädagogik aus. Danach macht die profitorientierte Verwertung des Kapitals eine ständige Höherqualifizierung breiterer Bevölkerungsschichten notwendig, die ihrerseits wiederum zu einer Steigerung des politischen Bewußtseins führt und damit die Möglichkeit eröffnet, die private Aneignung des gesellschaftlichen Reichtums durch wenige zu überwinden. Mit der Annahme einer kapitallogischen Höherentwicklung von Ökonomie, Politik und Pädagogik erliegen diese Kritiker allerdings am Ende selbst jenem unhistorischen gesellschaftlichen Wunschdenken, das sie „der gegenwärtigen Reformpädagogischen Bewegung in der Bundesrepublik“ vorwerfen. Weil Befürworter wie Kritiker der alternativen Schulen einseitig entweder

die Differenz oder die Interdependenz von Schule und Gesellschaft betonen, wiederholt sich in ihrer Auseinandersetzung also letztlich der traditionelle Zirkel von Schulkritik und -legitimation.

3.4 *Schule und Gesellschaft in den neueren schultheoretischen Forschungsansätzen*

Das erziehungswissenschaftliche Interesse wendet sich daher seit den achtziger Jahren konsequenterweise erneut der Aufgabe zu, die wechselseitigen Beziehungen zwischen Erziehungs- und Gesellschaftssystem herauszuarbeiten, um unter der Frage nach den gesellschaftlichen Funktionen bzw. dem erzieherischen Sinn der Schule die auseinanderstrebenden Reformstandpunkte wieder zusammenzuführen. So versucht FEND (1981) eine sozialwissenschaftliche Theorie der Schule zu entwickeln, die es erlaubt, den faktischen Auswirkungen der Schule als Sozialisationsinstanz Idealnormen für die schulische Erziehung und das gesellschaftliche Zusammenleben vergleichend gegenüberzustellen, die in Orientierung an den Grundwerten der Menschenrechtsdeklarationen und Länderverfassungen sowie an dem Kriterium der besseren Lebensbewältigung gewonnen wurden. Auf diese Weise sollen alternative normative Gestaltungsmöglichkeiten für den schulischen Sozialisationsprozeß aufgezeigt und Richtpunkte dafür vorgegeben werden, „wann ein Bildungssystem als sozial gerecht, in der Arbeit effizient, in der Entwicklung des Verstehens als kritisch und aufgeklärt, in den Umgangsformen als demokratisch und human angesehen werden kann“. Damit knüpft FEND an die optimistische Zielperspektive der Bildungsplanung der sechziger Jahre wieder an, die davon ausging, zwischen politischen Grundwerten, sozialwissenschaftlicher Detailforschung und schulischen Reformmaßnahmen eine rationale Zweck-Mittel-Beziehung herstellen zu können.

Im Gegensatz dazu fordert JURINEK-STINNER (1983), anstelle der bislang „allein autorisierten wissenschaftlichen Heilslehren“ eine „öffentlich zu diskutierende Vermittlungsforschung“ zu entwickeln. Diese soll die Krise der wissenschaftlichen Planungsrationalität in den Widersprüchen der Bildungsreform dadurch überwinden, daß sie den Entstehungs- und Verwertungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens ideologiekritisch analysiert und dieses Wissen der praktischen Vernunft und politischen Entscheidung einer „partizipativ-demokratischen“ Reformöffentlichkeit aussetzt. Da jedoch die Rationalität politischer Entscheidungen in einer arbeitsteilig organisierten Industrie gesellschaftlich letztlich nicht weniger begrenzt ist als die des wissenschaftlichen Wissens, ist mit dem Verzicht der Wissenschaft auf ihren traditionellen „Herrschaftsanspruch als übergeordnete Rationalitätsinstanz“ keineswegs auch das Problem gesellschaftlicher Herrschaft schon gelöst.

Demgegenüber versuchen KRÜGER/LERSCH (1982) die Aufgabe des Herrschaftsabbaus in Gesellschaft und Wissenschaft dadurch zu lösen, daß sie Theorien, welche die Persönlichkeitsentwicklung, die Institutionalisierung sozialer Prozesse und den gesellschaftlichen Wandel wieder auf menschliches Handeln zurückführen, in einem Modell „partizipativer“ Schulpraxis zusammenführen. Institutionen wie die Schule werden folglich als vergegenständlichte menschliche Tätigkeit verstanden; ihr Fortbestand erscheint nur so lange gesichert, wie

die darin ablaufenden Prozesse von den Beteiligten als „sinnhafte Selbstverwirklichung“ erfahren werden. Wo dies in der Schule nicht mehr gegeben ist, sind Lehrer und Schüler nach dem Modell einer partizipativen Schulpraxis dazu aufgefordert, die institutionellen Strukturen entsprechend dem politischen Votum für eine demokratische und humane Gesellschaft zu reorganisieren, um ihre Erfahrungs- und Lernprozesse innerhalb der Institution der Schule qualitativ zu verbessern. Die Frage, wo und wie die dafür notwendigen Handlungskompetenzen von Lehrern und Schülern erworben werden können, bleibt dabei allerdings unbeantwortet.

Der Fortschritt dieser sozialwissenschaftlichen Neuansätze zu einer Theorie der Schule liegt hauptsächlich darin, daß sie anders als die Bildungsplanung und die sozialwissenschaftliche Schulforschung der sechziger Jahre die gesellschaftlichen Funktionen und den institutionellen Charakter der Schule als Beschränkung des schulischen Reformpotentials wieder in Erinnerung bringen. Gleichzeitig machen sie aber auch auf Möglichkeiten, den Reformersfolg zu steigern, aufmerksam; diese scheinen einerseits in der Ausweitung wissenschaftlicher Rationalität auf den Zusammenhang von Schulstruktur und Gesellschaftssystem (FEND) und andererseits in der Partizipation einer demokratischen Reform- bzw. Schulöffentlichkeit am Reformprozeß angelegt zu sein (JURINEK-STINNER; KRÜGER/LERSCH). Dabei wird allerdings in allen drei Ansätzen immer schon von einer gutartigen Dialektik zwischen Politik und Pädagogik ausgegangen, von der die Gesellschafts- und Erziehungsphilosophie der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert noch wußte, daß sie der gesellschaftlichen Praxis nicht vorgegeben, sondern aufgegeben ist.

Solchen gutartigen Grundannahmen folgen auch jene schultheoretischen Neuansätze der achtziger Jahre, die historisch-analytisch, prinzipienwissenschaftlich oder anthropologisch den pädagogischen Sinn von Schule und damit das Verhältnis zwischen institutioneller Differenz und gesellschaftlicher Interdependenz der Schule neu zu bestimmen versuchen. Um sich von der Ideologie des Szientismus in Bildungsplanung und -reform abzugrenzen, rekonstruiert BALLAUFF (1982) in seiner historischen Analyse von 48 Schulfunktionen die Unumgänglichkeit und gleichzeitige Unplanbarkeit der Bildung als Grundlage einer wahrhaft menschlichen Existenz. Dabei wird die Verschulung der Erziehung, weil sie „Maßfinden und -halten“ lehrt, zur entscheidenden Voraussetzung für Bildung und die Institution der Schule gleichzeitig zum „Bollwerk gegen die Entmenschlichung des Menschen“ erklärt.

Wenig später weist HEITGER (1984) aus transzendental-philosophischer Sicht den unauflöselichen Zusammenhang zwischen Schule und Bildung nach und wendet sich damit gegen die radikale Schulkritik der siebziger Jahre, die eine prinzipielle Unvereinbarkeit von Schule und Bildung konstatierte. HEITGER zufolge sind nämlich die schulischen Organisationsformen von Erziehung und Unterricht kein Hinderungsgrund, sondern die konkreten Bedingungen der Möglichkeit von Bildung, tragen sie doch entscheidend dazu bei, die dialogische Existenz des Menschen zu verwirklichen, der seine Freiheit erst in „rückhaltlosem Fragen unter dem Anspruch unendlicher Wahrheit“ findet. Diese Freiheit aber kann angesichts der Bedingtheit menschlicher Existenz nur in der Freiheit der Stellungnahme zu den Gegebenheiten bestehen. Die Anerkennung der vorgegebenen Ziele, Inhalte und Traditionen des Schullernens und die fragende

Auseinandersetzung mit ihnen sind folglich unverzichtbare Voraussetzungen der Bildung als Entfaltung von Humanität; denn solche schulischen Vorgegebenheiten setzen der Selbstbestimmung Grenzen, ohne diese unmöglich zu machen. Entgegen der Schulkritik der siebziger Jahre sind deshalb auch für HEITGER alle Qualifizierungsansprüche der Schule, die der menschlichen Existenzsicherung dienen, pädagogisch prinzipiell nicht in Frage zu stellen, sondern als Grenze des Bildungsanspruchs anzuerkennen. Eine solche prinzipienwissenschaftliche Rechtfertigung der Schule als Bedingung der Möglichkeit von Bildung aber steht von vornherein in der Gefahr, die jeweilige historisch-konkrete Formbestimmtheit der Schule als prinzipiell gutartig bzw. pädagogisch legitim anzusehen und sie mangels eines empirischen Außenkriteriums nachträglich zu legitimieren.

Dies wird vor allem an dem Ansatz GEISSLERS (1984) deutlich, der die Institution der Schule ebenfalls in den Rang eines prinzipiell anzuerkennenden, weil unveränderlichen anthropologischen Grundfaktums erhebt. Nach GEISLER macht nämlich die „ubiquitäre Bedürftigkeit des Menschen nach Sicherheit und Geborgenheit“ bzw. die „Labilität menschlicher Emotionen“ Institutionen wie die Schule zu unentbehrlichen sozialen Einrichtungen. In solchen Institutionen sind Spannungen und Konflikte „zwischen subjektiven Bedingungen und objektiven Gegebenheiten“ zwar unvermeidbar. Doch handelt es sich dabei nur um zeitweilige Nebeneffekte, die den Hauptzweck und die anthropologische Bedeutung der Institution selbst nicht in Frage stellen. Um diese Nebeneffekte in den Griff zu bekommen, ist lediglich „ein angemessenes pädagogisch-didaktisches Arrangement“ erforderlich. Infolge dieser Sichtweise führt HEITGER die Verstärkung des Leistungszwangs und Konkurrenzdrucks in der reformierten Schule, die in der Reformkritik der siebziger Jahre so heftig beklagt wurde, am Ende darauf zurück, daß die Schulreform der sechziger und siebziger Jahre die Bildungschancen über das zuträgliche Maß hinaus vermehrt habe. Die Verschärfung der sozialen Auslese in der reformierten Schule sei folglich nichts anderes als eine „unaufhebbare Konsequenz des Prinzips der Gleichheit“, das politisch zwar gefordert, nicht aber anthropologisch gerechtfertigt werden könne.

Deshalb muß GEISLER zufolge für die Zukunft ein „tolerables Maß an Unfreiheit und Ungleichheit“ als Grundbedingung für den pädagogischen Sinn der Schule wieder akzeptiert werden. Das im sozialen Ausleseprozeß der Schule stattfindende „Erkennen der eigenen Grenzen“ dürfe dabei nicht als eine Beeinträchtigung der Sozial- und Lebenschancen mißverstanden, sondern müsse von den Betroffenen wieder als „notwendige Reife“ erfahren werden. So kann GEISLER schließlich auch verlangen, Autorität und Gehorsam wieder in den Stand legitimer pädagogischer Größen zu versetzen und den Tugenden der Zufriedenheit, Klugheit und Mäßigung im Hinblick auf das bevorstehende Ende neuzeitlicher Fortschrittshoffnungen in der Schule wieder einen zentralen Stellenwert zuzuweisen. Damit trägt die anthropologische Rechtfertigung der Schule bei GEISLER schließlich zur Neubegründung einer normativen Pädagogik bei. Eine solche Pädagogik aber hatten schon die geisteswissenschaftlichen Schultheorien überwinden wollen, wenn sie in historisch-hermeneutischer Sinnreflexion den erzieherischen Eigenwert der Schule auf die jeweilige zeitgeschichtliche Situation immer wieder neu auszulegen versuchten.

3.5 Bildungspolitik und Schultheorie am Ausgang der Reformepoche

Die neueren Versuche, angesichts der radikalen Schul- und Reformkritik der siebziger Jahre den Reformprozeß wissenschaftlich und politisch sowie die Institution der Schule pädagogisch neu zu begründen, sind vor allem aber auch als ein theoretischer Reflex auf die bildungspolitische Entwicklung in der Bundesrepublik anzusehen. Denn die Bildungspolitik der achtziger Jahre ist durch eine deutliche Wendung von der „äußeren“ zur „inneren“ Schulreform gekennzeichnet. Der in diesem Jahrzehnt vorherrschende bildungspolitische Pragmatismus, der die vorhandenen Schulstrukturen lediglich in modifizierter Form fortschreibt, wird dabei einerseits als notwendige Ernüchterung nach der Reform euphorie der sechziger und siebziger Jahre begrüßt, andererseits jedoch als schulische Stagnation bzw. als Widerruf früherer Reformabsichten scharf kritisiert. In den sechziger und siebziger Jahren waren nämlich noch Systementwürfe und Strukturpläne entwickelt worden, die das gegliederte Schulsystem der Bundesrepublik als ständestaatliches Relikt des 19. Jahrhunderts endgültig überwinden sollten. Dagegen wird die Reformdiskussion der achtziger Jahre vor allem von Beiträgen bestimmt, die sich mit dem zunehmendem Desinteresse der Schüler an der Schule angesichts schwindender Berufs- und Lebenschancen, mit den Minderheitenproblemen von Ausländerkindern, mit Medienfragen oder Ansätzen einer neuen Moralerziehung in der Schule beschäftigen. Denn außer der Bereitschaft zu Bildungsinvestitionen hat auch das bildungspolitische Interesse an schulischen Strukturreformen in diesem Zeitraum merklich nachgelassen (KEMPER 1990).

So sieht z. B. der Bericht der Bundesregierung von 1982 nur noch die Fortschreibung und Weiterentwicklung des vorhandenen Bestandes an unterschiedlichen Schultypen und Bildungsabschlüssen in den einzelnen Bundesländern vor. Dabei wird der Grundgedanke der Schulreform öffentlich widerrufen, durch Verwissenschaftlichung aller schulischen Lernprozesse die traditionelle frühzeitige Trennung der Schüler in berufspraxisbezogene Schullaufbahnen einerseits und theorieorientierte Bildungsgänge andererseits aufzuheben, um so zur Demokratisierung der Bildungschancen in der Bevölkerung beizutragen. Anstelle solcher gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sieht vielmehr die BUND-LÄNDER-KOMMISSION in ihrem *Bildungsgesamtplan* 1982 die „Sicherung der pädagogischen Aufgabe im Bildungswesen“ als künftig vorrangiges Anliegen der Schule an. Unter dieser Aufgabe aber versteht die Kommission hauptsächlich die Vermittlung von Tugenden wie Zuverlässigkeit, Pflichtbewußtsein, Toleranz und demokratischem Engagement, Verhaltenstugenden, die stärker die soziale Integrationsfunktion und nicht mehr wie bisher die berufliche Qualifikations- und soziale Emanzipationsaufgabe der Schule unterstreichen.

Während aber die staatliche Bildungspolitik und -planung eine Schulstruktur fortschreibt, zu deren Überwindung sie seinerzeit die Schulreform einleitete, findet in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion die Wiederbelebung eines reformpädagogischen Gedankenguts statt, das schon einmal, nämlich im Übergang vom Wilhelminischen Obrigkeitsstaat zur Weimarer Republik, für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Anspruch genommen worden war. Mit dieser Reaktivierung verbindet sich daher auch heute wieder die Hoffnung, durch innerschulische Reformmaßnahmen, die vielfach

schon die Pädagogische Bewegung der Weimarer Republik in ihren Versuchsschulen erprobte, am Ende doch noch jenen gesellschaftlichen Fortschritt zu verwirklichen, den die eingeleiteten, aber nicht konsequent zu Ende geführten äußeren Strukturreformen der staatlichen Bildungspolitik und -planung offensichtlich nicht erreichen konnten.

In diesem Sinne erfreut sich z.B. „Praktisches Lernen“ als Maßnahme der „inneren“ Schulreform gegenwärtig in der Schulpolitik der alten wie der neuen Bundesländer wachsender Beliebtheit. Dabei wird Praktisches Lernen als ein didaktisch-methodisches Prinzip verstanden, das die verschiedenen Unterrichtsfächer, Schulstufen und Schulformen verbindet und auf diese Weise zur Vereinheitlichung der fortbestehenden Vielfalt schulischer Bildungsgänge beitragen soll (LANDESINSTITUT NRW 1990). Dieser Begriff des Praktischen Lernens aber knüpft pragmatisch an reformpädagogische Schulkonzepte wie z.B. die Arbeitsschulbewegung wieder an. Danach ist praktische Arbeit als Frühstadium menschlicher Produktion einerseits gleichzusetzen mit einer jugendgemäßen Form der Weltaneignung und Selbsterfahrung und ermöglicht gleichzeitig andererseits die sachgerechte Vorbereitung der Schüler auf die beruflichen und sozialen Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft. Dabei bleibt allerdings ungeprüft, ob und inwieweit der praktische Nachvollzug von Sachgesetzlichkeiten und die tätige Identifikation mit der sozialen Ordnung einer schulischen Arbeitsgemeinschaft heute noch ein Weg sein kann, die Lebensbedingungen und -zusammenhänge einer industriellen Arbeitsgesellschaft zu begreifen.

Auch die in der Regel damit verbundene Forderung „Öffnung der Schule“ macht schulpolitisch und -pädagogisch erst Sinn, wenn erziehungs- und bildungstheoretisch hinreichend geklärt ist, zu welchem Zweck und auf welche Weise die inner- und außerschulischen Erfahrungs- und Lernprozesse der Schüler wieder stärker miteinander verknüpft werden sollen (KEMPER 1994). Denn die außerschulische Lebenswelt der Schüler ist heute gewiß nicht weniger problematisch, als es ihre Lernmöglichkeiten in der Schule sind. Das neuzeitliche Projekt bürgerliche Autonomie durch Natur- und Selbstbeherrschung hat nämlich unterdessen so vielfältige ökonomische, politische und soziale sowie ökologische Krisenerscheinungen erzeugt, daß die schul- und unterrichtsorganisatorischen Neuerungen, die Reformpädagogen wie OTTO, PETERSEN oder KERSCHENSTEINER zur Überwindung der Trennung von Schule und Leben seinerzeit entwickelten, nicht mehr ausreichen, um die heutigen Probleme der Identitätsfindung, der lebensweltlichen Orientierung und gesellschaftlichen Integration der nachwachsenden Generation zu lösen. Aber auch im Hinblick auf den neuerdings konstatierten Wertewandel und die schwindende Erfahrungsdifferenz zwischen älterer und jüngerer Generation, die von einer zunehmend längeren Schulbesuchsdauer für immer breitere Bevölkerungsschichten begleitet werden, können künftige Schultheorien sich nicht mehr mit gesellschaftlichen Funktions- und pädagogischen Sinnbestimmungen herkömmlicher Art begnügen.

Daß vielmehr eine neue Qualität schulischer Theoriebildung not tut, zeigt vor allem die neuerliche Diskussion über die „Abwesenheit der Theorie der Schule“, die 1993 in der Kommission „Schulpädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stattfand. Empirische Untersuchungen zur Effekti-

vität und Qualität von Schulen, in denen sich die veränderten Schülererwartungen als Folge der Veränderung von Kindheit und Jugendzeit widerspiegeln, werden hier zum Anlaß genommen, erneut das Verhältnis „von empirisch-analytischen und normativen Elementen einer Schultheorie“ zu thematisieren (BOHNSACK 1993). Dabei wird – ähnlich wie schon 1981 bei FEND – ein schultheoretischer Gesamtzusammenhang gefordert, der dem Schulethos als zentralem Indikator für Schulqualität Rechnung tragen soll, das im Sinne DEWEYS als Gleichsetzung von Demokratie und erfülltem Leben verstanden werden kann. Außerdem werden die Versuche fortgesetzt, den Gegenstandsbereich einer allgemeinen Theorie der Schule neu zu vermessen. Zu diesem Zweck werden einerseits die „drei einander ergänzenden Perspektiven: (1) Theorie der Schule, (2) Didaktik und (3) schulische Sozialisationstheorien“ hinsichtlich ihrer „Kernfragestellungen und Konzentrationsrichtungen“ klar voneinander unterscheiden und andererseits die Schnittmengen zwischen diesen drei „Regionaltheorien“ näher zu bestimmen versucht (TILLMANN 1993). Des weiteren wird unter der Frage nach dem Wesen der Schule für eine genauere Analyse ihrer Genese als Unterrichtsanstalt plädiert (SCHULZE 1993). Dabei soll die ideengeschichtliche Schwäche der geisteswissenschaftlichen Schultheorien dadurch vermieden werden, daß in Orientierung an HABERMAS' evolutionstheoretischen Grundannahmen die Entfaltungslogik des schulischen Lernens entwickelt und die Theorie der Schule auf der Grundlage des Konzepts der „Lernformation“ konzipiert wird, damit die Frage nach dem Wesen der Schule „in einer rationalen und empirisch nachvollziehbaren Weise“ beantwortet werden kann. Schließlich werden „vier Unterscheidungen bzw. Bestimmungen für materiale Studien innerhalb der Ausarbeitung einer Theorie der Schule“ vorgeschlagen: „(1) Wesen und Erscheinung, (2) Anspruch und Wirklichkeit, (3) Produktion und Reproduktion und schließlich (4) Allgemeines und Besonderes“ (GRUSCHKA 1993). Die schulischen Konflikte bzw. Widersprüche innerhalb dieser vier Bestimmungen sollen eine „Konzeption dialektischer Schulforschung“ grundlegen helfen, die nicht nur „das Unterbieten des Anspruchs“ der Norm allgemeiner Bildung in der Schule erklärt, sondern auch „dessen prägende Kraft in der Praxis hinterfragen“ kann.

Diese neuerliche schultheoretische Diskussion in der Erziehungswissenschaft stellt zwar insofern einen Fortschritt gegenüber den zuvor skizzierten Theorieansätzen dar, als die methodologischen und substantiellen Probleme einer allgemeinen Theorie der Schule schärfer gesehen werden und die Widerspruchsstruktur der Schule im Spannungsfeld von Bildung und Sozialisation als schultheoretischer Reflexionsansatz deutlicher als bisher in Erwägung gezogen wird. Doch lassen sich darin weiterführende Perspektiven für die schulische Theorieentwicklung vorerst nur ansatzweise erkennen. Soll die schultheoretische Forschung nicht abermals dem perspektivenlosen Zirkel von Schul- bzw. Methodenkritik und -legitimation anheimfallen, muß sie in den 90er Jahren viel enger wieder mit gesellschaftspolitischen und allgemeinpädagogischen Fragestellungen verknüpft werden. Dabei stellt sich insbesondere die Frage, ob die traditionelle schultheoretische Reflexion nicht zugunsten einer neuartigen Theorie institutioneller Erziehung aufgegeben werden muß. Diese müßte einerseits die Problemlösungskapazität von Institutionen angesichts der neuartigen gesellschaftlichen Strukturprobleme und Sinnkrisen kritisch überprüfen; ande-

rerseits hätte sie die Frage grundlegend neu zu durchdenken, ob und inwieweit unter den Bedingungen der Schule bei Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Interdependenz und institutionellen Differenz dennoch pädagogisch gehandelt werden könne.

4. Literatur

- ADL-AMINI, B.: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim/Basel 1976.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.): Soziale Funktion der Freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart ²1976.
- BALLAUFF, TH.: Funktionen der Schule. Weinheim/Basel 1982.
- BASEDOW, J. B.: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt (1768). Hrsg. v. TH. FRITSCH. Leipzig 1900.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. München 1973.
- BENNER, D., u. a. (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München/Wien/Baltimore 1978.
- BOHNSACK, F.: Untersuchungen zur Qualität von Schule als Quelle schultheoretischer Erkenntnisse. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 437–453.
- COMENIUS, J. A.: Große Didaktik (1657). In neuer Übersetzung hrsg. v. A. FLITNER. Düsseldorf/München 1960.
- CONDORCET, M. J. A.: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792). Hrsg. v. H.-H. SCHEPP. Weinheim 1966.
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Stuttgart 1959.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- FEND, H.: Theorie der Schule. München 1981.
- FICHTE, J. G.: Reden an die Deutsche Nation (1806). Hrsg. v. F. MEDICUS. Hamburg 1955.
- FISCHER, W., u. a. (Hrsg.): Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- FISCHER, W., u. a. (Hrsg.): Die Schule als parapädagogische Organisation. Kastellaun 1978.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FÜRSTENAU, P., u. a. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim/Basel/Berlin 1969.
- GEBHARD, J.: Der Sinn der Schule. In: H. NOHL (Hrsg.): Göttinger Studien zur Pädagogik, H. 1. Göttingen 1923, S. 3–38.
- GEISSLER, E.: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Stuttgart 1984.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg/Braunschweig 1920.
- GRUSCHKA, A.: Das erneuerte Interesse an der Theorie der Schule und deren möglicher Nutzen in der Lehrerausbildung. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 454–466.
- HECKER, J. J.: Sammlung der Nachrichten von den Schulanstalten bey der Dreyfaltigkeits-Kirche auf der Friedrichsstadt in Berlin, wie auch von gegenwärtiger Verfassung derselben nebst andern Beylagen. Berlin 1749.
- HEGEL, G. F. W.: Schulrede vom 2. September 1821. Neu edierte Ausgabe v. E. MOLDENHAUER u. a. Werke, Bd. 4. Frankfurt 1970.
- HEILAND, H.: Zur Begründung schultheoretischer Metatheorien. In: Pädagogische Rundschau 30 (1976), S. 728–749.
- HEITGER, M.: Der Begriff der Bildung unter den institutionellen Bedingungen von Schule. In: M. HEITGER (Hrsg.): Umgang mit der Schulkritik. Münster 1984, S. 32–47.
- HENTIG, H. v.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973.
- HERBART, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften. Hrsg. v. W. ASMUS. Erster Band. Düsseldorf 1964, S. 143–152.

- HEYDORN, H.-H.: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. (Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3). Frankfurt a. M. 1980.
- HUMBOLDT, W. v.: Der Königsberger und der Littauische Schulplan (1809). In: W. v. HUMBOLDT: Werke, Bd. IV. Hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Darmstadt ²1964, S. 168–196.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft. München 1972.
- JACHMANN, R. B.: Über das Verhältnis der Schule zur Welt (1811). In: R. JOERDEN (Hrsg.): Dokumente des Neuhumanismus I. Weinheim ²1962, S. 88–106.
- JURINEK-STINNER, A.: Schultheorie in der Krise. Weinheim/Basel 1983.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Frankfurt a. M. 1977, S. 695–761.
- KEMPER, H.: Schultheorie als Schul- und Reformkritik. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 10.) Frankfurt a. M./Bern 1983.
- KEMPER, H.: Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Teil I und II. Weinheim 1990.
- KEMPER, H.: Öffnung von Schule und Unterricht – eine pädagogische Zielkategorie? In: W. WITTEBRUCH (Hrsg.): Schule – gestalteter Lebensraum. Münster 1994, S. 96–108.
- KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- KRÜGER, H.-H./LERSCH, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn 1982.
- LANDESINSTITUT NRW (Hrsg.): Praktisches Lernen in der Schule. Soest 1990.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Leipzig 1927.
- LUNDGREEN, P.: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I. Göttingen 1980.
- MICHAEL, B./SCHEPP, H.-H.: Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Bd. 1. Frankfurt 1973.
- Mut zur Erziehung*: Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan (1927). Weinheim ⁴²⁻⁴⁶1965.
- RANG, A./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. (Schule und Erziehung, Bd. 6.) Berlin 1978, S. 6–62.
- ROTH, H.: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In: Die Deutsche Schule 61 (1969), S. 520–536.
- RÜCKRIEM, G.: Sieben Thesen über organisierte Willkür und willkürliche Organisation. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Berlin 1978, S. 62–87.
- SALZMANN, CH. G.: Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (1784). Hrsg. v. K. RICHTER. Leipzig 1872.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Weinheim 1969.
- SCHMID, J. R.: Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919–1933. Reinbek ²1973.
- SCHULZE, TH.: Schule vor dem Horizont einer Geschichte des Lernens. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 420–436.
- SEXTRO, H. PH.: Über die Bildung der Jugend zur Industrie (1785). Unveränderter Neudruck hrsg. v. H.-J. HEYDORN/G. KONEFFKE. Frankfurt a. M. 1968.
- SCHULVERSUCH GLOCKSEE. In: Ästhetik und Kommunikation H. 22/23, ²1977.
- TILLMANN, K.-J.: Schultheorie zwischen pädagogischer Selbstkritik, sozialwissenschaftlichen Einwendungen und methatheoretischen Fluchtbewegungen. In: Die Deutsche Schule 85 (1993), S. 404–419.
- TITZE, H.: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt a. M. 1973.
- VOIGT, B.: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt a. M. 1973.
- WIDMAIER, H. P., u. a.: Bildung und Wirtschaftswachstum. Eine Modellstudie zur Bildungsplanung. Stuttgart 1966.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. HERWART KEMPER, Pädagogische Hochschule Erfurt,
Institut für Schulpädagogik, Nordhäuser Str. 63, 99089 Erfurt.

Interkulturelle Bildung

1.	Einführung	107
2.	Kulturelle und sprachliche Pluralisierung der Gesellschaft und der Bildung . .	111
2.1	Nationale und monokulturelle Ausrichtung der Bildungssysteme als Norm . .	111
2.2	Migrationsflüsse machen die sprachlich-kulturelle Pluralisierung von Gesellschaft und Schule sichtbar	113
2.3	Die ersten Reaktionen der Schule auf Migration	117
2.4	Die kulturelle und die ethnische Dimension in der Forschung	118
3.	Interkulturelle Bildung als Anspruch auf eine angemessene pädagogische Antwort auf Migration	121
3.1	Die Kulturen der Migranten/-innen als pädagogische Ressource	123
3.2	Migrations Sprachen in der Schule: Indikator und Prüfstein der kulturellen Pluralisierung der Bildung	124
3.2.1	Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer	125
3.2.2	Zweisprachiger Unterricht	127
3.3	Curriculum und Multikulturalität	129
3.4	Konfliktorientierte Konzepte	132
3.5	Kritik der interkulturellen Bildung	134
3.5.1	Distanzierung von den Begriffen im Zusammenhang mit „Kultur“ und „Ethnie“	134
3.5.2	„Ja“ zu den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“, „Nein“ zu reduktionistischen Auslegungen davon	136
3.5.3	Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin	137
4.	Von der interkulturellen Bildung der Migration zur Pädagogik der kulturellen Vielfalt als Grunderfahrung	138
4.1	Europäische Integration und interkulturelle Bildung	138
4.2	Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit	139
4.3	Kulturelle Vielfalt und andere Vielfalten	140
5.	Ausblick	141
5.1	Einige bildungspolitische Entwicklungen	141
5.2	Ansätze einer bildungs- und disziplintheoretischen Neuorientierung	142
6.	Literatur	144

1. Einführung

„Interkulturelle Erziehung“ bzw. „Interkulturelle Bildung“ ist die Formel, die sich in europäischen und internationalen Organisationen wie Europarat, Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Europäischem Parlament, UNESCO, OECD durchgesetzt hat und in international geführten Diskussionen im Verhältnis zum eher im angelsächsischen Raum üblichen Begriff *multicultural education* gegenwärtig zu überwiegen scheint. Der Begriff „interkultu-

relle Bildung“ bzw. *éducation interculturelle* ist im deutschen und französischen Sprachraum sowie in der Schweiz, in Italien, in Mittel- und Osteuropa gebräuchlich. *Education interculturelle* und *multicultural education* sind für einige Autoren/-innen synonym, für andere nicht (EKSTRAND 1994, S. 3960; OECD/CERI 1987). Die Frage, ob sie es sind, hat in diesem Zusammenhang keine Bedeutung. Aus vergleichender Perspektive geht es eher darum, zu erkennen, daß diese Begriffe und Konzepte teils gleiche Ziele verfolgen, beispielsweise der Diskriminierung von kulturellen Minderheiten entgegenzuwirken, aber – gesellschaftlich und historisch bedingt – in verschiedenen Ländern teils sehr unterschiedliche erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskurse repräsentieren. Die multikulturelle Bildungspolitik Kanadas und die damit verknüpften Gesetze und institutionellen Lösungen sind nicht zu vergleichen mit den Zielsetzungen und der Tragweite von Elementen „interkultureller Bildung“ in schweizerischen oder deutschen Dokumenten bildungspolitischer Behörden. In Deutschland wird seit wenigen Jahren anstelle von interkultureller Erziehung zunehmend der Begriff „interkulturelle Bildung“ gebraucht, eine der deutschen Bedeutung des englischen *education* wohl besser entsprechende Bezeichnung. Hinter dem scheinbar einheitlichen und eindeutigen Begriff verbergen sich sehr unterschiedliche Ansätze. Vielleicht wäre es treffender, hier von einer „interkulturellen Idee in der Bildung“ zu sprechen. Dies meint eine pädagogische Option, die in einer eher breiten Definition etwa folgende Elemente einschließt: Es geht im weitesten Sinne darum, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung organisatorisch, inhaltlich und methodisch als Tatsache anzuerkennen sowie unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung zu bringen, miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls kritisch zu betrachten. Kulturen und Sprachen von nationalen oder zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein. Wie dies im einzelnen geschieht, wird zu erörtern sein.¹

Der Gegenstand dieser Einführung in ein neueres Gebiet der Erziehungswissenschaft verbietet es geradezu, lediglich die Fachliteratur und die bildungspolitischen Dokumente eines bestimmten Landes oder nur des deutschen Sprachraums zu berücksichtigen. Ein Großteil der Diskussion findet in europäischen und internationalen Gremien statt (OGAY 1993). Supranationale bildungspolitische Richtlinien und Empfehlungen im Zusammenhang mit Internationalisierung der Bildung und Migration werden unter Mitwirkung nationaler Bildungssysteme erarbeitet. Auch die erziehungswissenschaftliche Debatte steht in jedem Land zunehmend im Zeichen des internationalen Vergleichs und des Rückgriffs auf theoretische Instrumente, die in einem anderen als dem eigenen kulturellen und wissenschaftlichen Bezugssystem ausgearbeitet wurden. In den letzten Jahren wurden verschiedene internationale Forschungsgesellschaften ins Leben gerufen, die sich ausdrücklich der interkulturellen Idee in der Bildung und in damit zusammenhängenden Bereichen widmen. Genannt seien hier die IAIE (*Intercultural Association for Intercultural Education*) und die ARIC (*Association pour la Recherche Interculturelle*). Landesspezifische Gesell-

1 Elite-Angebote wie Europa- und Internationale Schulen können aus Platzgründen hier nicht vorgestellt werden.

schaften für Erziehungswissenschaft, z. B. die DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) und die SGBF (Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung), haben Kommissionen oder Arbeitsgruppen, die sich mit interkultureller Bildung beschäftigen. Viele Formen der Mobilität von Menschen und der Internationalisierung von persönlichen und sozialen Beziehungen erweitern das Spektrum der zu diskutierenden Fragestellungen über die Schulung von kulturell heterogenen Klassen hinaus; stichwortartig sei hier an den Schüleraustausch und an Mobilitätsprogramme für Studierende wie ERASMUS erinnert. Es ergibt sich zwingend die Notwendigkeit, auch im Bildungsbereich Interdependenz zu erkennen. Der fortschreitende Prozeß der europäischen Integration unterstreicht diese Optik zusätzlich.

Es gilt also hier, international vergleichend Entwicklungslinien erkennbar zu machen. Allerdings ist die Internationalität durch verschiedene Umstände begrenzt, so daß sich eine Auswahl und die Beschränkung auf einen relativ engen Raum innerhalb Westeuropas aufdrängt. Für eine umfassendere und vertiefende Einführung in europäischer Sicht sei auf AUERNHEIMER (1995) verwiesen. Vergleichende Werke mit internationaler Spannweite sind z. B. RAY/POONWASSIE (1992) und LYNCH u. a. (1992).

In vielen Fällen werden in dieser Darstellung Elemente aus der deutsch- und aus der französischsprachigen Diskussion erörtert. Damit ist bereits ein spannender Kontrapunkt gesetzt, zumal diese beiden alten Einwanderungsländer der EU grundverschiedene Auffassungen entwickelt haben hinsichtlich der Bedeutung der Migration sowie hinsichtlich der Opportunität und der Möglichkeiten, die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bildung zu berücksichtigen und wissenschaftlich darüber zu reflektieren. Elemente aus der schweizerischen Diskussion werden ebenfalls herangezogen (POGLIA u. a. 1995). Diese gliedert sich in einen deutsch-, einen französisch- und einen italienischsprachigen Strang mit je charakteristischen Zügen, was oft vergessen sind, weil in der Schweiz rund 64 % der Bevölkerung deutschsprachig ist. Mit dem schweizerischen Element kann exemplarisch gezeigt werden, wie ein Nicht-EU-Land mit ausgeprägter gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit, verhältnismäßig weit verbreiteter individueller Zweisprachigkeit, langer Aus- und Einwanderungserfahrung und einem sehr hohen Anteil von Migranten/-innen in Gesellschaft und Bildung die interkulturelle Idee aufnimmt und umsetzt. Die italienische interkulturelle Diskussion wird ebenfalls als exemplarischer Fall berücksichtigt. Italien hat lange die europäischen und außereuropäischen Einwanderungsländer mit Arbeitskräften versorgt (und tut es immer noch) und ist allmählich ebenfalls zu einem Einwanderungsland geworden. Es ist aus bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht aufschlußreich, zu beobachten, wie Muster, die bereits in den alten Einwanderungsländern zur Anwendung kamen und teilweise problematisch sind, sich wiederholen. Zudem ist es von Bedeutung, wie die kulturelle Zusammensetzung der Einwanderung (hauptsächlich aus nichteuropäischen und nichtchristlichen Gebieten) den interkulturellen Diskurs auf besondere Weise prägt. Hinweise auf die angelsächsische Diskussion werden eingefügt. Sie sind wichtig, weil sie insgesamt eine charakteristische Ausrichtung ergeben, bei der zum Beispiel das Thema der antirassistischen Erziehung einen wichtigen Platz einnimmt.

Es erscheint angebracht, vier Bereiche auseinanderzuhalten: (a) die erziehungswissenschaftliche Diskussion, d. h. bildungstheoretische Ausrichtungen, pädago-

gische Entwürfe, Reflexionen über die Disziplin; (b) den bildungspolitischen Rahmen, d. h. verbindliche Lehrpläne, nationale Richtlinien, Empfehlungen, bilaterale Abkommen, supranationale programmatische Dokumente; (c) den tatsächlichen pädagogisch-didaktischen Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt; hier wäre wiederum zu unterscheiden zwischen dem „normalen“ Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt einerseits und innovativen Projekten, die sich ausdrücklich auf Theorien und Entwürfe im Sinne der interkulturellen Idee in der Bildung beziehen, andererseits; (d) die Äußerungen von Lehrkräften, Eltern und Behördenvertretern/-innen über sprachlich-kulturelle Vielfalt in der Bildung, über frühkindliche Zweisprachigkeit und verwandte Themen.

Die Unterscheidung zwischen den vier Bereichen ist deshalb sinnvoll, weil in der Regel ein phasenverschobenes Erscheinen der interkulturellen Idee darin zu beobachten ist. Der Bereich der *erziehungswissenschaftlichen Diskussion* (a), manchmal „interkulturelle Erziehungswissenschaft“ genannt, ist *per definitionem* weiter fortgeschritten, zumal die Erziehungswissenschaft sich gern mit dem Erarbeiten theoretischer Gebäude und mit dem Entwerfen pädagogischer Utopien befaßt, über deren Umsetzbarkeit relativ wenig diskutiert wird; allerdings dürfte aufgrund des Problemdrucks die interkulturelle Subdisziplin eher als die allgemeine Erziehungswissenschaft Aktualitätsnähe und Suche nach anwendbaren Ansätzen anstreben. In der *bildungspolitischen Diskussion* (b) wird die Idee, sprachliche und kulturelle Vielfalt sei zu berücksichtigen und zu fördern, in der Regel nur zögerlich und mit Verspätung umgesetzt. Eine flächendeckende Änderung der „normalen“ *pädagogischen Praxis* (c) im Einklang mit bildungspolitischen Programmen oder Empfehlungen (z. B. EUROPÄISCHES PARLAMENT 1993 oder EDK 1991) ist in keinem Land festzustellen. Bildungsinstitutionen tun sich im pädagogischen Alltag schwer mit der Änderung althergebrachter monokultureller und einsprachiger Funktionsweisen und mit der Offenheit für sprachliche und kulturelle Vielfalt. Wenn sie neue Ideen umsetzen, geschieht dies punktuell und entspricht das Ergebnis häufig den weniger entwickelten Stadien der theoretischen Überlegungen. Der dennoch allmählich stattfindende Wandel ist ein von oben nach unten verlaufender Vorgang. Anders verläuft die Bewegung bei Innovationen. Pilotprojekte und Reformen, die ausdrücklich einen Einbezug der interkulturellen Idee in Bildungsangebote thematisieren und bewirken, entstehen häufig aus einem sozialen Bedürfnis heraus, indem z. B. Eltern oder Lehrkräfte eine Änderung des *Status quo* verlangen. Eine bildungspolitische Entscheidung kann die Folge sein – als Ergebnis eines Drucks von unten nach oben. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung von bilingualen Klassen im Elsaß. Solche Klassen werden seit Ende der achtziger Jahre von Eltern verlangt und haben schließlich eine Umstimmung des anfangs ablehnenden Bildungsministeriums bewirkt; dieses unterstützt seit Anfang der neunziger Jahre die zweisprachige Bildung (Französisch-Deutsch) im Elsaß offiziell (CONSEIL 1994). Ähnliches wird über die Einführung deutsch-türkischer Klassen in einigen Grundschulen in Berlin berichtet (GEW 1994).

In diesem Rahmen wird der Bereich (c) notgedrungen etwas in den Hintergrund treten müssen. Beschreibungen und Evaluationen von durchgeführten Modellversuchen oder gar von institutionalisierten Reformen der Bildungsinstitutionen im Zeichen der interkulturellen Idee liegen erst in sehr beschränktem Maße vor. Dies hat erstens mit den Widerständen der Bildungssysteme zu tun, solche Projekte zuzulassen. Zweitens spielt sicherlich eine Rolle, daß die erzie-

hungswissenschaftliche Forschung in Europa erst von Mitte der siebziger Jahre an die kulturelle bzw. interkulturelle Dimension als pädagogisch relevantes Element erkannt und zu diskutieren begonnen hat. Zuerst mußten begriffliche und theoretische Grundlagen geschaffen werden – eine Aufbauarbeit, die wohl noch einige Jahre in Anspruch nehmen wird. Ohne eine ausreichende theoretische Grundlage war es kaum möglich, an Evaluationen der vermutlich seltenen sich als „interkulturell“ verstehenden Projekte zu denken. Die wenigen bisher geleiteten Evaluationen von umgesetzten Projekten (BOOS-NÜNNING u.a. 1983; OECD/CERI 1991; REID/REICH 1992) zeigen denn auch, daß die zugrundeliegenden pädagogischen Paradigmata heterogen sind und daß die verwirklichten pädagogischen Modellversuche oft den verkündeten Ansprüchen nicht genügen. Auf den Bereich der Einstellungen, Äußerungen und Verhaltensweisen der Eltern, Lehrkräfte und Bildungsbehörden, die den Schulalltag wie die Bildungspolitik nicht unerheblich mitprägen dürften (Bereich d), kann hier nicht eingegangen werden.² Diese Darstellung wird sich vor allem auf die erziehungswissenschaftliche und die bildungspolitische Diskussion beziehen.

2. *Kulturelle und sprachliche Pluralisierung der Gesellschaft und der Bildung*

2.1 *Nationale und monokulturelle Ausrichtung der Bildungssysteme als Norm*

Bevor über das Erscheinen der interkulturellen Idee in der erziehungswissenschaftlichen und in der bildungspolitischen Diskussion berichtet werden kann, ist es nützlich, sich zu vergegenwärtigen, in welche Art von Gebilde diese innovative Idee einzudringen trachtet. Im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde Bildung im modernen Sinne konzipiert, parallel zum Aufbau des modernen Staates mit seiner umfassenden Verwaltung, Rechtsprechung und Armee. Die europäischen Bildungssysteme erhielten im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts die jetzige Organisationsform in ihren Grundzügen. Sie mußten die Aufgabe bewältigen, die gesamte Bevölkerung zu alphabetisieren und mittels einer einheitlichen Sprache und Kultur eine allgemeine Bildung zu ermöglichen. Die industrielle Revolution unterstrich die Notwendigkeit einer breiten Alphabetisierung und einer wirksamen formellen Bildung im Hinblick auf technologischen, ökonomischen und wissenschaftlichen Fortschritt. Die Französische Revolution markierte die Verbindung zwischen dem modernen Staat und dem Prozeß der Nationenbildung. Das französische Vorbild prägte die Geschichte weiterer europäischer Nationalstaaten gemäß dem heute noch vitalen Grundsatz „ein Territorium, eine Sprache, eine Kultur, eine Nation“ des Abbé Grégoire (CICHÓN 1991). Somit wurde das jeweilige nationale Bildungssystem zusammen mit der Armee zum wirksamen Instrument des Aufbaus einer nationalen Identität. Die Nationalsprache sollte die Sprache der Vermittlung von Bildungsinhalten sein, einerseits anstelle der klassischen Bildungssprachen Latein und Griechisch, andererseits unter Ausschluß der in jeder Nation zahlreichen und verbreiteten vernakulären

2 Vgl. dazu GOGOLIN (1994 a); GIUSTI (1995); ALLEMANN-GHIONDA (1996).

Sprachen und Dialekte; diese gingen infolgedessen stark zurück, bzw. sie wurden in den privaten Bereich zurückgedrängt. Die Monopolstellung der Nationalsprache ging Hand in Hand mit der Weitergabe von Inhalten und kulturell geprägten Sichtweisen zur Umsetzung der Grundidee, eine nationale und monokulturelle Identität zu formen. Außer dem Unterricht in der Muttersprache des Vaterlandes waren Fächer wie Geschichte und Literatur in privilegierter Weise für diese Aufgabe prädestiniert (MITTER 1993). Diese monolinguale und monokulturelle Grundausrichtung der nationalen Bildungssysteme Europas lebt weiter, obwohl im Laufe des 20. Jahrhunderts die Notwendigkeit, dieses Monopol in Frage zu stellen, durch verschiedene Umstände zunehmend offensichtlich geworden ist. Technologische Entwicklungen (Verkehrsmittel, Telekommunikation, Medien) sowie neue, multinationale Formen der wirtschaftlichen Organisation begünstigen Mobilität und internationale Beziehungen. Massive Migrationsflüsse vor allem seit den fünfziger Jahren führen dazu, daß namentlich die Bevölkerungen der Städte und der Industriegebiete zunehmend international, mehrsprachig und multikulturell werden. Mit fortschreitender Stabilisierung der Migration (siebziger Jahre) überträgt sich diese Internationalität und Mehrsprachigkeit auffällig auf die Bildungsinstitutionen. Insgesamt ergibt sich eine facettenreiche Internationalisierung des Erlebens und des Weltbildes jedes einzelnen, wenngleich die bewußte Verarbeitung oft ausbleiben muß.

Trotz dieser Entwicklungen herrscht in den nationalen Bildungssystemen bis heute die Orientierung vor, die GOGOLIN (1994a) als monolingualen Habitus bezeichnet. Selbst die Schweiz, ein Land, das nicht eine, sondern vier Landessprachen besitzt, die nach dem Territorialitätsprinzip im großen und ganzen je einer Sprachregion zugeordnet sind, weist kantonale Bildungssysteme auf grundsätzlich einsprachiger Grundlage auf. In monolingualen Systemen, gleichgültig, ob sie zentralistisch oder föderalistisch gestaltet sind, wird die Stellung von nationalen (oder autochthonen) Minderheitensprachen und Dialekten allgemein als der meist einzigen offiziellen Landessprache untergeordnet definiert. Nicht-nationale (oder allochthone, auch allogene) Minderheiten- oder Migrationssprachen sind nochmals eine Stufe tiefer angesiedelt; eine differenzierte Betrachtung läßt allerdings je nach Land, historischer Tradition und politischer Situation qualitative Unterschiede feststellen. Zwar bestehen bilinguale und die Mehrsprachigkeit fördernde Modelle, welche eine oder mehrere nationale Minderheitensprachen einbeziehen; sie erfreuen sich sogar wachsender Förderung und sind unter bestimmten Umständen Gegenstand gesetzlicher Schutzbestimmungen, so etwa in innen- und außenpolitisch strategischen Grenzgebieten wie Südtirol, Aostatal, Elsaß, Schleswig-Holstein, Kärnten usw. In einigen Angeboten wird ein Teil des Sachunterrichts unter Beteiligung einer Fremdsprache, häufig Englisch oder Französisch, gefördert. Nicht zuletzt spielen dabei wirtschaftliche Erwägungen eine Rolle. Die Industrie wirbt um zweisprachiges Personal, und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird im Hinblick auf berufliche Mobilität als Schlüsselqualifikation gepriesen. Schließlich wird in wenigen Fällen zweisprachiger Unterricht unter Beteiligung von Migrationssprachen angeboten (vgl. 3.2.2).³ Insgesamt stellen jedoch bilinguale und mehrsprachige Bildungsangebo-

3 Zahlreiche Beispiele aus verschiedenen europäischen Ländern in PAULA 1994; ALLEMANNGHIONDA 1994b; EDK 1995b.

te heute immer noch die Ausnahme dar. Die monolinguale Grundstruktur der Bildungssysteme wird dadurch erst ansatzweise durchbrochen.

Die geschichtlichen Hintergründe des heutigen Stellenwerts individueller Zweisprachigkeit und Bikulturalität und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und Multikulturalität in den Bildungssystemen der modernen Nationalstaaten wurden erst in den letzten Jahren zu einem Schwerpunkt, der mit der Forschung über Interkulturalität in der heutigen Bildung in einen Zusammenhang gebracht wird. Es hat sich zumindest bei einem Teil der Forscher/-innen die Erkenntnis durchgesetzt, daß es nicht genügt, Multikulturalität in Gesellschaft und Bildung lediglich synchron, also ahistorisch, zu betrachten, als ob erst die Migrationsflüsse nach dem Zweiten Weltkrieg die Bildungssysteme mit einer Vielfalt von Sprachen und Kulturen konfrontiert hätten. Historische Forschung, so wird argumentiert, ist unerlässlich, um Kontinuitäten und Brüche in der Stellung sprachlicher und kultureller Vielfalt, repräsentiert durch Minderheiten (autochthon wie zugewandert) in den Bildungssystemen, aufzuweisen. So zeigt ein Rückblick auf die Geschichte der deutschen Volksschule, daß die Vorbehalte gegen Zweisprachigkeit (z. B. gegenüber polnischsprechenden Kindern) und die gleichzeitige Dominanz einer monolingualen Norm im Kaiserreich und in der Weimarer Republik bis heute wirksam sind und nach dem Zweiten Weltkrieg lediglich in einer neuen Spielart, z. B. in der unter Lehrkräften verbreiteten Ablehnung der Zweisprachigkeit der Kinder von Migrantinnen/-innen, weiterleben (KRÜGER-POTRATZ 1994).

Im Forschungsprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft FABER („Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“) nimmt die historische Forschung einen wichtigen Platz ein – ein Novum im Vergleich zur Forschung über Interkulturalität und Bildung bis zum Anfang der neunziger Jahre (GOGOLIN 1994b, S. 7). In den meisten Ländern scheinen jedoch ausgedehnte Forschungen dieser Art noch zu fehlen; einzelne Studien stellen einen Zusammenhang her zwischen der Sprachpolitik eines Landes gegenüber den autochthonen und den allogenen Minderheitensprachen (BOULOT/BOYZON-FRADET 1987; GIORDAN 1992; LAPARRA 1993; ALLEMANN-GHIONDA 1994a; 1995a). Sie versprechen, die Komplexität der Aufgaben der Bildungssysteme in bezug auf Mehrsprachigkeit zu verdeutlichen.

Mit dem hier umrissenen Forschungsansatz werden zwei wichtige Stoßrichtungen angegeben. Die interkulturelle Idee in der Bildung und in der Erziehungswissenschaft wird nun auch *historisch* (und nicht wie bisher ausschließlich aktualitätsbezogen) erforscht. Es werden durch den *internationalen Vergleich* nationale Spezifitäten und europäische Gemeinsamkeiten und Konstanten sichtbar.

2.2 Migrationsflüsse machen die sprachlich-kulturelle Pluralisierung von Gesellschaft und Schule sichtbar

Die quantitativen und qualitativen Eigenschaften der Migrationsflüsse und die sozialen Folgen davon (TREIBEL 1990) zu beleuchten ist aufschlußreich, um zu begreifen, weshalb sie versteckte, bereits bestehende kulturelle Pluralität sichtbar machen und worin die Herausforderung für das Bildungswesen bestand und besteht.

Gegen Mitte unseres Jahrhunderts wandelten sich Richtung und Qualität der Migrationsflüsse grundsätzlich. Vom Anfang der Moderne bis zum Zweiten Weltkrieg gingen Migrationsflüsse hauptsächlich vom Zentrum des Weltsystems (damals Europa) an die Peripherien: Nord-, Mittel- und Südamerika, Afrika, Asien, Ozeanien. Nach dem Zweiten Weltkrieg bewegten sich Migrationsflüsse von den Peripherien zum Zentrum, das allerdings nicht lediglich aus Europa, insbesondere Nordwest- und Südwesteuropa, sondern auch aus Nordamerika bestand. Während die erste Art von Migration durch die Absicht der Endgültigkeit geprägt war – man denke an die verschiedenen Wellen deutscher und schweizerischer Auswanderung nach Übersee während und nach der Kolonialzeit –, bezeichnen heute noch Migranten/-innen der zweiten Art ihr eigenes Migrationsprojekt häufig als temporär, selbst wenn es sich als lang andauernd oder gar definitiv erweist. In der ersten Phase dieser Nachkriegsmigration wurde in Deutschland der euphemistische Begriff „Gastarbeiter“ geprägt; er wurde mit der fortschreitenden Stabilisierung der Migranten/-innen von realistischen Begriffen wie etwa „Arbeitsmigrant/-in“ oder schlicht „Migrant/-in“ abgelöst. Seit Mitte der siebziger, vor allem aber in den achtziger Jahren wurde auch Südwesteuropa, das lange den Norden mit Arbeitskräften versorgt hatte, zum Einwanderungsgebiet. Zum Beispiel wuchs in Italien die eingewanderte Bevölkerung während der Zeit von 1985 bis 1994 jährlich um rund 100 000 Personen. Nicht nur eine geographische und somit kulturelle Verlagerung fand statt, sondern auch eine Veränderung hinsichtlich der Migrationsmotive und somit auch der sozioökonomischen Zusammensetzung der wandernden Bevölkerung. In den fünfziger Jahren und sechziger Jahren warben Industrieländer Nordwesteuropas Gastarbeiter an, um den Bedarf an Arbeitskräften zu decken. Für die Entsendeländer lag ein Vorteil darin, daß das Problem der Arbeitslosigkeit im eigenen Wirtschaftssystem entschärft wurde. Ein weiterer ökonomischer Vorteil erwuchs daraus, daß die ausgewanderten Bürger (es waren damals vorwiegend jüngere, ledige Männer) Geld nach Hause schickten. In den siebziger und achtziger Jahren wurden viele Entwicklungsländer von einer heftigen wirtschaftlichen Krise befallen, was neue Auswanderungswellen auslöste. Die politische Krise der osteuropäischen Länder seit Mitte der achtziger Jahre trug ebenfalls zu beträchtlichen, qualitativ neuartigen Migrationsbewegungen bei. Arbeitsmigration, Flucht vor politischer oder religiöser Verfolgung oder vor Krieg, Hunger usw. machten Migration zu einem vielschichtigeren Phänomen als je zuvor. In den achtziger und neunziger Jahren gehörten Asylbewerber/-innen mehr als vorher zu dieser veränderten Migration. In Deutschland veränderte sich durch die Ereignisse in Osteuropa der Status der Aus- und der Übersiedler/-innen.

Die Vielfalt der Migrationsmotive hat dazu geführt, daß die Figur des Gastarbeiters der fünfziger und sechziger Jahre so nicht mehr existiert. Der sozioökonomische und bildungsmäßige Hintergrund der auswandernden Personen ist in den neunziger Jahren vielfältiger, als dies bis Mitte der siebziger Jahre der Fall war. Nicht nur Hilfs- und gelernte Arbeiter/-innen wandern aus, sondern auch zunehmend Personen mit höheren Qualifikationen und Arbeitserfahrungen im tertiären Sektor sowie hochqualifizierte Berufsleute, die im Herkunftsland (von Entsendeland kann nicht mehr die Rede sein) keine angemessene Stellung mehr finden. Zunehmende Heterogenisierung in sprachlicher, kultureller, religiöser und sozialer Hinsicht ist eine der Folgen.

In Westeuropa gelten im Jahre 1994 rund 20 Millionen als Migranten/-innen; etwa 16 Millionen leben in Ländern der EU. Die Anteile der Migranten/-innen an der Gesamtbevölkerung der verschiedenen Länder sind sehr unterschiedlich. Hohe Werte kennen Luxemburg (32%), Belgien (9,2%), Deutschland (8,1%), Frankreich (6,4%); Italien weist bei einer hohen Dunkelziffer von ohne Bewilligung anwesenden Migranten/-innen einen Anteil von 1,5% auf. Außerhalb der EU ragt die Schweiz mit 18,9% heraus und steht somit nach Luxemburg an zweiter Stelle in Westeuropa.⁴ Im Jahre 1995 stehen mehr als 23 Millionen Flüchtlinge und Vertriebene unter dem Mandat des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR 1995). Neben den Flüchtlingen, die internationale Grenzen überschritten haben, gibt es schätzungsweise weitere 26 Millionen Menschen, die innerhalb ihres Landes aufgrund von Bürgerkriegen und inneren Konflikten vertrieben sind (op. cit.). Allerdings sucht nur ein kleiner Teil dieser Flüchtlinge als Asylbewerber/-innen Zuflucht in den westeuropäischen Ländern (GOEHRKE/ZIMMERMANN 1994).

Diese Zahlen werden in ihrer Bedeutung klarer, wenn zusätzlich die rechtliche Situation beleuchtet wird. Zum Beispiel besteht ein wesentlicher Unterschied, ob Kinder der Eingewanderten gemäß dem *Jus soli* das Bürgerrecht erwerben können und der Erwerb der Staatsangehörigkeit generell verhältnismäßig einfach ist wie etwa in Frankreich oder ob der Erwerb der Staatsangehörigkeit dem *Jus sanguinis* folgt wie z. B. in Deutschland oder in der Schweiz. Eine Bedeutung hat der Umstand, daß in einigen Einwanderungsländern Bürger/-innen aus ehemaligen Kolonien zu den Migranten/-innen zählen, wie dies z. B. im Vereinigten Königreich, in Frankreich, Belgien oder den Niederlanden der Fall ist. Weiter spielt eine Rolle, ob Migranten/-innen das Stimmrecht auf kommunaler Ebene zugestanden (wie z. B. in den Niederlanden, in den schweizerischen Kantonen Neuenburg und Jura und in der Stadt Rom) oder verweigert wird (wie etwa in Deutschland und in den meisten Kantonen der Schweiz). Wegen dieser und anderer rechtlicher Unterschiede, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann, macht ein rein arithmetischer Vergleich zwischen den prozentualen Anteilen von Migranten/-innen an der Gesamtbevölkerung nur bedingt Sinn. Zahlen sind trotzdem aussagekräftig, denn damit wird migrations- und bildungspolitisch argumentiert.

Die migrationspolitischen Strategien der Aufnahmeländer entsprechen komplementär den verschiedenen Qualitäten der Auswanderungsbewegungen vor und nach dem Zweiten Weltkrieg. Aktive Ermunterung der Einwanderung, *Melting pot*-Ideologie und rasche Einbürgerungsverfahren charakterisierten die Migrationspolitik der ersten Hälfte des Jahrhunderts. Rotationspolitik, Segregation, erschwerte Einbürgerung (mit Ausnahme von Frankreich) sowie das programmatische (aber meist wenig wirksame) Schlagwort „Integration“ kennzeichneten in der zweiten Jahrhunderthälfte die Bemühungen der Einwanderungsländer, die jedoch nicht immer in eine organische Migrationspolitik mündeten. Die Einwanderungsbewegungen der fünfziger und sechziger Jahre wurden Anfang der siebziger Jahre in ganz Westeuropa durch verschiedene Arten von Maßnahmen gedrosselt: Anwerbestopp, Rückkehrprämien, Einreise-

4 Für die EU: EUROSTAT-Daten nach MELOTTI (1994); für die Schweiz: BFA (1995), wobei dieser Anteil lediglich die „ständige“ ausländische Wohnbevölkerung einschließt.

sperren für Arbeiter/-innen und ihre Angehörigen. Es setzte die Phase der Stabilisierungspolitik (im Gegensatz zur Rotationspolitik) ein. Diese Phase veränderte die Zusammensetzung der Migration, indem infolge des Familiennachzugs und eines verhältnismäßigen Selbsthaftwerdens Migranten/-innen nicht länger vorwiegend jüngere ledige Männer, sondern immer mehr auch Frauen und Familien mit Kindern waren. Die Aufnahmebedingungen wurden restriktiver – eine Tendenz, die im Zuge der europäischen Integration einer Verschärfung entgegensteht.

Die Folgen der Migration für das Bildungswesen wurden mit der Stabilisierungspolitik der Aufnahmeländer erstmals in ihrer Langzeitwirkung deutlich. Immer mehr Kinder von Migranten/-innen traten in die Institutionen der Bildung ein. Eine zumindest offiziell einsprachige Schulbevölkerung wurde durch Einwanderung zunehmend durch Schüler/-innen ergänzt, die andere Herkunftssprachen mitbrachten und mit der offiziellen Unterrichtssprache des Aufnahmelandes zuvor nie in Berührung gekommen waren. Bis Ende der achtziger Jahre waren Kinder von Migranten/-innen aus den traditionellen Auswanderungsgebieten zahlreich. Die Mittelmeerländer lieferten die Mehrzahl der alloglotten Schüler/-innen. Gegen Ende der achtziger Jahre übertrug sich der quantitative und qualitative Wandel der Migrationsflüsse auf die Schulbevölkerung. Aus der zunehmenden Anzahl der aus außereuropäischen Herkunftsländern stammenden Migranten/-innen ergab sich für die Bildungssysteme eine wesentlich vielfältigere Schulpopulation. Diese Heterogenität zeigt sich heute vordergründig in der wachsenden Anzahl von Sprachen, die in den Familien, aber auch in Segmenten des öffentlichen Raumes und vor allem in Kindergärten und Schulhäusern – zumindest auf dem Pausenhof – gesprochen werden, und im Ausmaß ihrer „Fremdheit“ (z. B. nichtlateinische Alphabete). In Zahlen und Prozenten ist die Anwesenheit der Kinder von Migranten/-innen, die meistens zugleich von ihrer Familiensozialisation her alloglotte Kinder sind, unterschiedlich ausgeprägt. Den zweithöchsten Anteil weist – nach Luxemburg – die Schweiz mit durchschnittlich 21 % auf. In Deutschland beträgt der Anteil 11 %, in Frankreich 7,5 %, in Italien 0,4 %.⁵ In Industriegebieten, Großstädten und Arbeiterquartieren sind Kinder von Migranten/-innen in den Schulen tendenziell zahlreicher als in privilegierten Wohngebieten, in Kleinstädten und Dörfern und in wenig industrialisierten Regionen. Trotz Stabilisierungspolitik wird in vielen Einwanderungsländern ihr Anteil weiter zunehmen, zumindest solange die eingewanderten Familien höhere Geburtenraten aufweisen als die ansässigen Familien bzw. solange der Geburtenrückgang der letzteren anhält.

Der durch Migration verursachte Pluralisierungsschub in Gesellschaft und Schule kann als ein Aspekt der vielschichtigen Pluralisierung der zeitgenössischen Gesellschaft (BECK 1986) angesehen werden. Die Reaktionen der Bil-

5 Diese Zahlen beziehen sich auf die schulpflichtige Population, also *grasso modo* auf die Altersklasse 6 bis 15, und auf das Schuljahr 1994–95, für Italien 1992–93. Eine einwandfreie Vergleichbarkeit der Daten ist aus verschiedenen Gründen nicht gewährleistet. Dazu gehören die von Land zu Land unterschiedliche Zeitpunkte der Einschulung und die Dauer der Schulpflicht; das dreigliedrige Schulsystem Deutschlands und dessen Behandlung in den Statistiken; der Umstand, daß französische Statistiken Kinder, die zwar von eingewanderten Eltern abstammen, aber bereits französische Staatsangehörige sind, nicht sichtbar aufführen. Quellen: KMK (1995) (Deutschland); BFS (1995) (Schweiz); Caritas (1995) (Italien); CNDP (1996) (Frankreich).

dungsinstitutionen auf die sprachliche und kulturelle Dimension der Pluralität zeigen exemplarisch Mechanismen, die auch angesichts weiterer Formen der gesellschaftlichen Heterogenität wirksam werden. Die beiden Grundoptionen sind Integration und Separation.

2.3 Die ersten Reaktionen der Schule auf Migration

Das sukzessive Ausgeprägter- und Sichtbarerwerden der sprachlichen und kulturellen Pluralität vieler Nachkriegsgesellschaften durch Arbeitsmigration, später immer mehr auch durch andere Formen der Wanderung, zwingt Bildungsinstitutionen dazu, Strategien zu entwickeln, um dieser Pluralisierung zu begegnen. Der Zustrom von Kindern von Migranten/-innen in die Schulen der Einwanderungsländer bedeutet zunächst, daß die Verständigung zwischen den Lehrkräften einerseits und den Kindern und deren Eltern andererseits aus sprachlichen Gründen nicht reibungslos verlaufen kann. Die Reaktion der Schulen läßt, historisch betrachtet, Stadien erkennen (WITTEK 1992): In einem *ersten Stadium* werden Kinder von Migranten/-innen in separierten Klassen möglichst rasch in die Ortssprache, die für sie Zweitsprache (L_2) ist, eingeführt; erst später werden sie in Regelklassen integriert – eine durchaus noch gebräuchliche Praxis. Zugewanderte Kinder werden gewissermaßen als *Tabula rasa* behandelt. Erst in einem *zweiten Stadium* beginnen die Schulen der Aufnahmeländer zu realisieren, daß zugewanderte Kinder bereits eine soziokulturelle Formung durch die Herkunftsfamilien und gegebenenfalls auch durch Schulen im Herkunftsland erfahren haben. Es wird ihnen eine Herkunftssprache (L_1) und -kultur zuerkannt, die gepflegt sein will. Sowohl der Unterricht in der Zweitsprache als auch der rückkehrorientierte Unterricht in der Herkunftssprache sind in diesem zweiten Stadium Bestandteile einer Sonderpädagogik für Kinder von Migranten/-innen, die im deutschen Sprachraum zur Zeit ihres Aufbaus unbefangen, heute hingegen fast nur noch kritisch als „Ausländerpädagogik“ bezeichnet wird (Czock 1993). Es hat sich noch nicht die Einsicht durchgesetzt, daß Migration kein vorübergehendes, sondern ein dauerhaftes Phänomen ist. Ein *drittes Stadium* macht sich als verspätete Folge der migrationspolitischen Tendenzen im Zeichen der Stabilisierung bemerkbar. Migration wird als dauerhaft anerkannt, und es wird nach neuen Wegen des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder, unabhängig von ihrer Herkunft, gesucht. Erste Ansätze interkultureller Bildung sind erkennbar. Anstelle der Defizithypothese, die der Ausländerpädagogik zugrunde liegt, soll eine Differenzhypothese treten. Darin soll das kulturelle Anderssein, zunächst durch Kinder von Migranten/-innen repräsentiert, nicht als Handicap, sondern als Bereicherung gelten.⁶

Die Arbeiten des Europarats spiegeln diese Entwicklung in drei Stadien wider. Seit 1966 und bis Ende der siebziger Jahre steht in den Aktivitäten und Ver-

6 Eine soziolinguistische Diskussion der siebziger Jahre drehte sich um die Frage, ob Kinder aus minderprivilegierten Schichten restringiert, somit schlechter (Defizithypothese) oder lediglich anders, aber nicht weniger gut (Differenzhypothese) als Kinder aus privilegierten Verhältnissen kommunizieren (vgl. DITTMAR 1971). Diese Opposition von Ansätzen kann durchaus auf die Pädagogik und ganz besonders auf die Ausländer- versus interkulturelle Pädagogik übertragen werden.

öffentlichungen dieser internationalen Organisation die Integration der Kinder von Migranten/-innen in die Bildungssysteme der Aufnahmeländer im Vordergrund (PORCHER 1979). Die anfangs ausgearbeiteten Vorschläge sind noch einer ausländerpädagogischen Logik verhaftet. 1980 bis 1986 arbeitet eine Experten-gruppe erste konzeptuelle Grundlagen und pädagogische Vorschläge im Sinne der *éducation interculturelle* aus. Das Programm entfaltet sich aus der Grundüberlegung heraus, daß alle Kulturen gleichwertig sind und daß es möglich und wünschbar ist, durch Bildung eine Interaktion zwischen Kulturen und ihren Angehörigen zu fördern (PORCHER 1986). Während der Kurs des Europarats einer utopischen, missionarischen Ausrichtung folgt, sind die bildungspolitischen Ziele der Europäischen Gemeinschaft durch einen pragmatischeren Kurs gekennzeichnet, wohl aufgrund des im Vergleich zum Europarat verbindlicheren Charakters dieses Gremiums, das aus Rücksicht auf die verschiedenen Bedürfnisse und politischen Orientierungen der Mitgliedstaaten sich möglichst sachlich, neutral und praxisbezogen äußern und ideologischen Vorbehalten gegenüber dem Konzept der interkulturellen Bildung Rechnung tragen muß. Für die EG steht von Anfang an und heute noch der gleichberechtigte Zutritt der Kinder von Migranten/-innen zu den Bildungsangeboten im Vordergrund. Durch die Richtlinie „über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“, die den Unterricht sowohl in L₂ als auch in L₁ nahelegt (KOMMISSION 1977), wird implizit eine additive Zweisprachigkeit angestrebt, die dem Ziel der Chancengleichheit untergeordnet ist. Die EG-Kommission fördert bereits in den siebziger Jahren Modellversuche, die mindestens teilweise die interkulturelle Idee konkretisieren oder zumindest vorbereiten (BOOS-NÜNNING u.a. 1983; REID/REICH 1992). Aber die Grundsätze der interkulturellen Bildung und die notwendig daraus folgenden weitreichenden Reformen des Bildungswesens werden bis Anfang der neunziger Jahre in Dokumenten der Kommission der EG nicht genannt, was als Distanzierung vom Europaratsdiskurs gedeutet werden kann. Die Kommission der EG vertritt lange die Optik, daß die Schulung der Kinder von Migranten/-innen gesonderter Maßnahmen bedürfe. Sie fordert daher die Mitgliedstaaten auf, Berichte über die Situation und die getroffenen Maßnahmen im Bereich der „interkulturellen Erziehung“ zu erstellen. Das Thema der interkulturellen Bildung findet schließlich auch in die Auswertung der nationalen Berichte Eingang (KOMMISSION 1994). Dasselbe Paradox wiederholt sich in der schweizerischen offiziellen Bildungspolitik. Die beiden letzten Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen übernehmen zwar den Begriff „interkulturelle Erziehung“, befassen sich jedoch nach wie vor mit der „Schulung von fremdsprachigen Kindern“ (EDK 1985; 1991).

2.4 Die kulturelle und die ethnische Dimension in der Forschung

Die interkulturelle Idee in der Bildung wird von zwei in Nachbardisziplinen entwickelten Forschungsrichtungen mit paradigmatischem Charakter besonders nachhaltig beeinflusst. Es handelt sich um (a) die Forschung über interkulturelle Kommunikation und (b) die Ethnizitätsforschung.

Forschungsrichtung (a) thematisiert die kulturelle Dimension und die kulturell bedingten Unterschiede als bedeutende Variablen in der Entwicklung des

Individuums und in der zwischenmenschlichen Kommunikation. Als einer der ersten „Entdecker“ gilt der nordamerikanische Anthropologe HALL (1966), dessen Begriffsbildungen und empirische Beobachtungen sich vor allem auf die nonverbale Ebene der Kommunikation beziehen. Er behandelt Themen wie „*proxemics in a cross-cultural context*“ und beschreibt beispielsweise konkrete Fälle von Mißverständnissen, die er sich aus der Verschiedenheit kultureller Hintergründe heraus erklärt, z. B. die Vorstellungen der Deutschen, der Engländer, der Japaner, der Araber (die Protagonisten der Geschichten sind meistens Geschäftsleute, also, der Entstehungszeit der Untersuchungen entsprechend, Männer) über Zeit, Raum und Körperkontakt. Anhand von Erklärungsmustern und Beispielen aus dem Alltag erklärt HALL, weshalb unterschiedliche, ja entgegengesetzte Deutungsmuster und die sich daraus ergebenden Handlungen bei interkulturellen Begegnungen zu Mißverständnissen führen können, ja müssen. Diese Beschreibungen muten nach dem heutigen Forschungsstand eher anekdotisch und unausgereift an, aber es ist HALLS Verdienst, die Bedeutung der kulturellen bzw. interkulturellen Dimension der Kommunikation, „*the hidden dimension*“, wie eines seiner ersten Bücher heißt, sichtbar und forschungswürdig gemacht zu haben. Weitere nordamerikanische empirische Studien über interkulturelle Kommunikation sind einer sprachwissenschaftlichen Richtung zuzuordnen (GUMPERZ 1975). Das gesamte Gebiet „interkulturelle Kommunikation“ erfährt seit den siebziger Jahren in den Vereinigten Staaten eine theoretische Systematisierung der sich entfaltenden Studien anthropologischer, sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Richtung. Dazu gehören empirische Studien über das Verhalten von Einzelpersonen und Gruppen in interkulturellen Situationen sowie vergleichende (*cross-cultural*) Studien über Verhaltensweisen (GUDYKUNST u.a. 1988). Ein Großteil dieser Forschung ist anwendungsorientiert: Es geht zunächst darum, Industriekadern und Soldaten des *peace corps* das Leben in der Fremde zu erleichtern. Im Zuge des *Civil Rights Movement* kommt das Thema des Umgangs mit Minderheitenangehörigen, also mit anderen als sogenannten WASP-Kulturen, hinzu.⁷ Hier besteht eine Verknüpfung zwischen psychologischem Wissen über interkulturelle Kommunikation und einer politischen Dimension: Kampf gegen Diskriminierung, Aufdecken der Vorgänge, die zur Vorurteilsbildung führen (PUSCH 1979). Es werden behavioristisch inspirierte Trainingsprogramme (Rollenspiel usw.) entwickelt, in welchen wissenschaftliche Erkenntnisse über interkulturelle Begegnung nutzbar gemacht werden sollen. Auch in Europa findet die Idee Anklang, die kulturelle bzw. interkulturelle Dimension könnte eine wesentliche Komponente und unter Umständen ein Störfaktor zwischenmenschlicher Beziehungen sein; „Fehlschläge interethnischer Kommunikation“ werden auch unter Berücksichtigung von Vorfällen, an denen Arbeitsmigranten/-innen beteiligt sind, beleuchtet (REHBEIN 1985).

Forschungen über interkulturelle Kommunikation weisen lange Zeit kaum explizite Berührungspunkte mit den Fragestellungen der interkulturellen Bildung auf. Resultate jener Forschungen werden Ende der achtziger Jahre in einem Teil der europäischen Diskussion aufgegriffen. Erstens geht es um die Er-

7 WASP (= White Anglo-Saxon Protestant) bezeichnet die dominante und meistprivilegierte Kultur bzw. Klasse oder Schicht in den USA.

forschung der persönlichen und kollektiven Identitätsbildung bei Migranten/-innen (CAMILLETTI/COHEN-EMERIQUE 1989); zweitens gilt es zu erfassen, welche Rolle der Übergang von einer Kultur zur anderen sowie die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe in der Gruppendynamik z.B. eines Klassenzimmers spielen (CAMILLETTI/CASTELNUOVO 1994); drittens werden Überlegungen angestellt, wie derartige Fakten und Prozesse einbezogen werden können, um Lehrkräfte, Sozialarbeiter/-innen und weitere *intervenants* (VERBUNT 1994) mit Kenntnissen und Fähigkeiten auszustatten, die es im Falle interkultureller Begegnungen insbesondere mit Migranten/-innen erleichtern, die Vorgänge zu verstehen und angemessen zu kommunizieren und zu handeln. Dieses Wissen und diese Fähigkeiten bilden eine Schlüsselqualifikation, die durch interkulturelles Lernen erworben werden soll. Anfang der neunziger Jahre wird dies zu einem bedeutenden Thema der interkulturellen Bildung.

Forschungsrichtung (b), d.h. die vom Paradigma der Ethnizität geleitete Forschung, geht davon aus, daß die ethnische Zugehörigkeit von Minderheiten für deren Stellung in einer Gesellschaft von Bedeutung ist. Die theoretischen Wurzeln dieser Forschungsrichtung gehen auf die Analyse und Definition der ethnischen Gruppe bzw. Zugehörigkeit von MAX WEBER (1972, S. 237) zurück: „Wir wollen solche Menschengruppen, welche aufgrund von Ähnlichkeiten des äußeren Habitus oder der Sitten oder beider, oder von Erinnerungen an Kolonisation und Wanderung einen subjektiven Glauben an eine Abstammungsgemeinschaft hegen [...], ethnische Gruppen nennen, ganz einerlei, ob eine Blutgemeinschaft vorliegt oder nicht.“ Der wissenschaftlich definierte Begriff der Ethnie ist konstitutiv für verschieden orientierte Analysemodelle im Bereich der Migrations- und der Minderheitenforschung. Je nach Ansatz wird der Ethnizität in einem Kontinuum zwischen negativer und positiver Besetzung ein unterschiedlicher Stellenwert zugemessen. In der „konventionellen“ soziologischen Forschung über Migration und Minderheiten wird kulturelle Assimilation unter Auslöschung der angestammten Kultur und ethnischen Bindung als natürliche, unvermeidliche Entwicklung und als anzustrebendes Ziel vorausgesetzt. Dieses Assimilationsparadigma vertritt in den USA die Schule von ROBERT E. PARK; in Deutschland beispielsweise HARTMUT ESSER (1980). Ethnizität wird in der Minderheitenforschung, die sich in sechziger Jahren in den USA herausbildet, zum positiv verstandenen Begriff im Zusammenhang mit der Wiederentdeckung der eigenen Wurzeln (*roots*) namentlich durch die farbigen Minderheiten. Den Minderheiten, zu denen auch frisch eingewanderte Migranten/-innen zählen, werden eigene kulturelle Charakteristiken zugestanden sowie das Recht, diesen Ausdruck zu verleihen und dafür sozial anerkannt zu werden (GLAZER/MOYNIHAN 1975). Das Ethnizitätsparadigma stellt im Verhältnis zur assimilationsgeleiteten Minderheitenforschung einen Bruch dar. Das bildungspolitische Gegenstück dieser Wende ist, daß Institutionen und insbesondere Bildungsinstitutionen in den USA (aber auch Kanada und Australien kennen ähnliche Entwicklungen) sich mit der Vielfalt der Kulturen, die Minderheiten repräsentieren, auseinandersetzen müssen. Der Einzug des Themas „Minderheitenkulturen“ zumindest in Segmente der nordamerikanischen Sozialwissenschaften und Bildungsinstitutionen hat ein Echo in einigen westeuropäischen Ländern, in denen sich ebenfalls Ansätze der Migrations- und Minderheitenforschung und der Pädagogik herausbilden, bei denen „Ethnie“ und „Ethnizität“ Schlüsselbegriffe sind.

Die Wertschätzung der Vielfalt von Kulturen in der Erziehungswissenschaft ist also ein Aspekt einer Entwicklung, die ebenfalls in den Bezugsdisziplinen zurückverfolgt werden kann.

3. *Interkulturelle Bildung als Anspruch auf eine angemessene pädagogische Antwort auf Migration*

Der Begriff interkulturelle Bildung behauptet sich in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Ende der siebziger Jahre, zunächst im Zusammenhang mit der pädagogischen Arbeit in Kindergärten mit hohem Anteil von Kindern von Migranten/-innen, dann zunehmend auf weitere Schulbereiche bezogen (AKPINAR u.a. 1977).⁸ Auch in den anderen alten Einwanderungsländern taucht der Terminus etwa zum gleichen Zeitpunkt auf. Der Vollständigkeit halber muß zumindest erwähnt werden, daß interkulturelle Bildungskonzepte parallel zur schulbezogenen Diskussion im Zusammenhang mit Jugendaustauschprogrammen, beispielsweise im Rahmen des deutsch-französischen Jugendwerks, ausdrücklich oder sinngemäß angewandt werden. Dieser Zweig der Diskussion scheint sich weitgehend unabhängig von demjenigen entwickelt zu haben, der Migration und deren Auswirkungen auf Schule als Auslösemoment und als Mittelpunkt aufweist (THOMAS/ABDALLAH-PRETCEILLE 1995; HAUMERSEN/LIEBE 1990).

Die Rezeption des Begriffs in bildungspolitischen Dokumenten gestaltet sich je nach Land unterschiedlich. In Frankreich nimmt ein Zirkular des Bildungsministeriums bereits 1978 den Begriff *éducation interculturelle* auf; nach und nach wird er aber von der offiziellen Bildungspolitik wieder verworfen (PHILIPP 1993). In Italien, das erst seit Ende der siebziger Jahre mit Einwanderung konfrontiert wird, ist der Anschluß an die Diskussion über interkulturelle Bildung sehr rasch hergestellt, und zwar sowohl im erziehungswissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Bereich. Offizielle Richtlinien des Bildungsministeriums übernehmen den Begriff, sobald die ersten Kinder von Migranten/-innen in den Schulen erscheinen, also Ende der achtziger Jahre (MINISTERO 1989). Hier ist also die ausländerpädagogische Phase zumindest den programmatischen Intentionen nach auf ein Minimum reduziert und gleich ein interkulturelles Bildungskonzept für alle Kinder entworfen worden (DEMETRIO/FAVARO 1992).

Um zur Genese des Begriffs „interkulturell“ zurückzukommen: Seit seinen Anfängen und bis Ende der achtziger Jahre beinhaltet der Begriff „interkulturelle Bildung“ also vor allem Ansätze, die in der folgenden Definition zusammengefaßt sind: „Pädagogische Reaktion, theoretischer und praktischer Art, auf die migrationsbedingte kulturelle Pluralität der Gesellschaft“ (HOHMANN 1989, S. 12). Interkulturelle Bildung soll alle Kinder und Jugendliche ansprechen und

8 Der Begriff „interkulturell“ wurde – auf Schule und Bildung bezogen – in Deutschland vermutlich 1974 von VINK im Zusammenhang mit Kindergartenarbeit gebraucht (nach HOHMANN 1989, S. 27, Anm. 11). In den USA wurde bereits in den dreißiger Jahren ein nationales *Bureau of Intercultural Education* gegründet.

nicht bloß eine neue Art von Spezialpädagogik für ausländische Schüler/-innen entwickeln.

Auch der Europarat entwickelt seine Begrifflichkeit zunächst als weitere Stufe der bereits in den sechziger und siebziger Jahren durchgeführten Arbeiten über die schulische Integration von Kindern von Migranten/-innen. Die Einführung des Begriffs „interkulturell“ (PORCHER 1979) markiert einen Paradigmenwechsel im Vergleich zur bis dahin theoretischen und praktizierten kompensatorischen Ausländerpädagogik. Kulturelle Heterogenität soll pädagogisch fruchtbar gemacht werden – eine Art positiver Diskriminierung. Die ersten Dokumente des Europarats, in denen ausdrücklich von „interkulturell“ die Rede ist, betonen zudem die Bedeutung einer interkulturell ausgerichteten Reform der Lehrerbildung (eine in Europa bis heute erst ansatzweise eingelöste Forderung), da sie aus einer Experten/-innengruppe über Lehrerbildung hervorgegangen sind. In dieser neuen Phase wird die Bemühung deutlich, den Eurozentrismus zu überwinden, der die Arbeit des Europarats bis dahin gekennzeichnet hatte. Zugleich enthalten aber die ersten Dokumente des Europarats im Keim die in der Folge ausgebrochenen „Kinderkrankheiten“ der interkulturellen Bildung, gehen sie doch von der idealistischen und nicht weiter differenzierten Vorstellung aus, alle „Kulturen“ (und mit ihnen deren Angehörige) seien gleichwertig und gleichberechtigt; es liegt zudem die Annahme zugrunde, daß jede Kultur ewig – auf der Stufe ihres Zustandes zum Zeitpunkt vor der Begegnung mit einer anderen Kultur und jeder Modernisierung widerstehend – ihre ursprüngliche Identität beibehält und dies auch tun soll. Dies geht aus den Arbeiten des von 1980 bis 1986 durchgeführten *Projet No. 7: „L'éducation et le développement culturel des migrants“*, hervor (PORCHER 1986). Problembereiche wie der unterschiedliche Status von Mehrheits- und Minderheitskulturen in einer Nation, die sozioökonomisch und politisch bedingten Machtverhältnisse, welche die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener kultureller Gruppen mitbeeinflussen und unter Umständen erschweren, mögliche Konflikte aufgrund entgegengesetzter Wert- und Normvorstellungen sowie das Problem, daß gewisse kulturell gerechtfertigte Normen zu Menschenrechtsverletzungen führen können, werden in der irenistischen Utopie des Europarats – zumindest in den ersten Jahren – nicht thematisiert. Trotz dieses Hangs zur Wirklichkeitsferne kann man durchaus sagen, daß die Arbeiten des Europarats für die weitere theoretische und bildungspolitische Diskussion ein nicht wegzudenkendes Fundament gelegt haben und nicht ohne Einfluß auf bildungspolitische Stellungnahmen und pädagogische Umsetzungen in den Mitgliedstaaten geblieben sind.

Die sich in den achtziger Jahren entfaltende Diskussion über interkulturelle Bildung hat sukzessive verschiedene Interpretationen und Konkretisierungen des Grundsatzes „angemessene Reaktion auf migrationsbedingte Pluralität“ im Zeichen der positiven Diskriminierung von kultureller Differenz und kultureller Vielfalt erfahren. Im folgenden wird eine Auswahl davon vorgestellt. Aus Platzgründen bezieht sich diese Auswahl hier ausschließlich auf Schule. Außer dem bereits erwähnten Schüler- bzw. Jugendaustausch nehmen inzwischen auch andere Bildungsbereiche, insbesondere seit wenigen Jahren auch die Erwachsenenbildung und die universitäre Bildung (LÜSEBRINK im Druck), die interkulturelle Idee auf.

3.1 Die Kulturen der Migranten/-innen als pädagogische Ressource

Die Präskription, alle Kulturen und insbesondere die Kulturen von eingewanderten Minderheiten in den Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens zu stellen, wird in der nächstliegenden Variante so ausgelegt, daß der Unterricht die verschiedenen kulturellen Hintergründe der Kinder von Migranten/-innen thematisieren soll. Erste Versuche in dieser Richtung heißen zum Beispiel „Von wo kommst'n Du?“ (AKPINAR/ZIMMER 1984). Damit soll ein zweifaches Ziel erreicht werden: Zum einen sollen durch diese Wertschätzung die persönliche Identität des eingewanderten Kindes und somit sein Selbstwertgefühl gestärkt werden. Zum anderen sollen einheimische Kinder Einfühlungsvermögen, „Empathie“, wie die Empfehlung oft lautet, und Solidarität lernen: soziales Lernen also (ESSINGER/GRAF 1984; STAATSINSTITUT 1992; 1994; MINISTERO 1990). Die Kulturen und Sprachen von Migranten/-innen sind für das französische Bildungsministerium *cultures d'apport*; sie sollen im Unterricht gewürdigt werden, um den Kindern von Migranten/-innen bei ihrer Suche nach neuen Wurzeln zu helfen, aber auch um die französische Kultur zu bereichern (BERQUE 1985, S. 29 u. S. 46). Trotz dieser Empfehlung ist jedoch in der französischen interkulturellen Diskussion die sprachliche Fragestellung wenig entwickelt. Diese Ausrichtung ist im wesentlichen als Ergebnis der sehr wirksamen universalistischen Sprachpolitik Frankreichs zu werten.

Das italienische Beispiel zeigt, daß das Thema der Herkunftskulturen der Kinder von Migranten/-innen fast unvermeidlich die erste Näherung an den interkulturellen Gedanken darstellt. Dies kommt sowohl in offiziellen Rundschreiben als auch in der inzwischen umfangreichen Lehrmittelproduktion zum Ausdruck (CERCENÀ u.a. 1992).

Das Thematisieren der von Kindern personifizierten „fremden“ Kulturen entpuppt sich auf lange Sicht wenn nicht als *per se* fragwürdig (aber auch das wäre zu diskutieren), so doch als letztlich eine pädagogische Sackgasse. Ein Besuch in der *École Vitruve* 1994 brachte folgende Realität zum Vorschein: Schulleitung wie Lehrkräfte erklärten, die interkulturelle Pädagogik sei in dieser Schule, die in ihrem Selbstverständnis zur Erfindung der interkulturellen Erziehung beigetragen hat, heute kein Thema mehr. Alle Kinder seien vollends kulturell assimiliert und somit kleine Franzosen und Französinen. Daraus folgt der Umkehrschluß, daß interkulturelle Bildung nie etwas anderes als Ausländerpädagogik gewesen ist. Andere Einwanderungsländer betrieben wohl eine weniger überzeugte und wirksame Assimilationspolitik als Frankreich (TODD 1994; TRIBALAT 1995), aber überall setzt bei jedem Migranten und jeder Migrantin sehr bald ein Wandel von einer Herkunfts- zu einer Migrationskultur ein, so daß eine Beschäftigung mit Herkunftskulturen für die Kinder selbst dann wenig Sinn machte, wenn die Darstellungen wissenschaftlich korrekt wären. Vor allem aber macht sie wenig Sinn, wenn Herkunftskulturen atavistisch nur als traditionelle, rurale, der mündlichen Überlieferung anvertraute Kulturen dargestellt werden, die an jeglichen Modernisierungsprozeß vorbei erhalten bleiben (sollten) – vielleicht nur, um romantische Sehnsüchte der Pädagogen/-innen zu stillen.

3.2 *Migrationssprachen in der Schule: Indikator und Prüfstein der kulturellen Pluralisierung der Bildung*

Ein ziemlich robuster Zweig der interkulturellen Idee in der Bildung geht davon aus, daß die Vielfalt der kulturellen Hintergründe erst angemessen in die monolinguale Bildung Einzug halten kann, wenn die Migrationssprachen nicht von der Schule ausgeschlossen werden. Probleme ergeben sich aus der Tatsache, daß die in der Familie gesprochene Sprache (Familiensprache) nicht immer mit der offiziellen Sprache des Herkunftslandes (Herkunftssprache) identisch ist. Beispiele sind: die kurdische Sprache, die zahlreiche türkische Bürger/-innen sprechen, arabische Varietäten, die mit dem klassischen Arabisch nicht identisch sind, sowie regionale Dialekte und Sprachen italienischer Migranten/-innen. Der Terminus „Familiensprache“ entspricht zwar auch nur approximativ, aber besser als „Herkunftssprache“ – von „Muttersprache“ ganz zu schweigen –, der Situation von Migranten/-innen, was ihre Erstsprache anbelangt. Der in der Zweisprachigkeitsforschung häufige Terminus „Erstsprache“ (L_1) ist jedoch vor diesem Hintergrund nicht ganz unbedenklich. Für Schüler/-innen mit einem Migrationshintergrund, die bereits der zweiten oder gar dritten Generation angehören, also im Aufnahmeland geboren oder während der Kindheit zu ihren zuvor ausgewanderten Eltern gezogen sind, besitzt die Familiensprache nicht ohne weiteres den affektiven, kognitiven und sozialen Status einer Erstsprache. Die Unterscheidung zwischen der Sprache der Kinder oder Jugendlichen und derjenigen der Eltern ist vor allem in solchen Fällen sinnvoll. Je länger Kinder mit einem Migrationshintergrund im Aufnahmeland gelebt haben, desto lockerer und/oder ambivalenter wird unter Umständen ihre Beziehung zur Familiensprache. Diese erhält im Hinblick auf die Verbindung mit den Eltern und mit der Kultur des Herkunftslandes und somit für die Identitätsbildung des Kindes, das den Übergang von einer kulturellen und sozioökonomischen Einbindung und von einer Gesellschaft zur anderen bewältigen muß, einen starken symbolischen Wert. In der pädagogischen Diskussion über die Berücksichtigung der Migrationssprachen entspricht die Abkürzung L_1 aufgrund einer Konvention ebenfalls der Familiensprache, selbst wenn die Kenntnisse rudimentär sind und die Familiensprache nicht zuerst erworben wurde. Im Unterricht werden jedoch, wenn überhaupt, nur offizielle Sprachen der Herkunftsländer (ebenfalls L_1) angeboten. Das Gegenstück dazu ist L_2 , d. h. die Zweitsprache, die das Kind im Aufnahmeland durch Sprechen mit Kameraden und erwachsenen Bezugspersonen (ungesteuerten Spracherwerb) und durch Unterricht (gesteuerten Spracherwerb) erlernt.

Pädagogische Konzepte, die von einer großen Bedeutung der Familiensprache der Kinder von Migranten/-innen ausgehen, stützen sich auf Ergebnisse der Forschung über Zweitspracherwerb und die frühkindliche Zweisprachigkeit (APELTAUER 1987). Im Gegensatz zur einschlägigen Forschung bis in die sechziger Jahre hinein gehen neuere Erkenntnisse davon aus, daß frühkindliche Zweisprachigkeit nicht nur möglich, sondern auch für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung günstig und daher förderungswürdig sei. Auf CUMMINS (1984), der sich unter anderem auf positive Erfahrungen im kanadischen Bildungssystem stützt, geht die vielbeachtete Interdependenzhypothese zurück. Danach wirkt sich der Erwerb einer L_2 günstig auf das Erlernen oder die Kon-

solidierung von L_1 aus und umgekehrt, allerdings nur, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind; eine davon ist die gute Qualität der Unterrichtskonzepte und -methoden. CUMMINS hebt hervor, daß der Schulerfolg von zweisprachigen Kindern, insbesondere Kindern von Migranten/-innen, durch geeignete Förderung der Zweisprachigkeit günstig beeinflusst werden kann. Diese Hypothese wird in Nordamerika und später auch in Westeuropa durch empirische Untersuchungen bestätigt. Die positive Korrelation zwischen kontinuierlichem, sprachwissenschaftlich wie -didaktisch korrektem Unterricht in L_1 im Rahmen der Regelschule und den allgemeinen Schulleistungen von türkischen und marokkanischen Kindern in den Niederlanden zeigt VERHOEVEN (1995) in einer Längsschnittstudie. Eine andere empirische Untersuchung belegt, daß frühkindliche Zweisprachigkeit bei portugiesischen Kindern in der französischen Schweiz sich auf deren Lesenlernen positiv auswirkt (PERREGAUX 1994).

Der Einfachheit halber wird hier zwischen zwei Grundvarianten unterschieden, nach denen die Migrationssprachen in das Bildungssystem integriert werden bzw. gemäß den erziehungswissenschaftlichen Entwürfen integriert werden sollten: (1) Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer als mehr oder minder integriertes Zusatzangebot innerhalb der monolingualen Regelschule; (2) bilinguale Erziehung bzw. zweisprachiger Unterricht als Bildungsangebot, das eine mehr oder weniger ausgeprägte Strukturreform der monolingualen Schule voraussetzt.

3.2.1 Unterricht in den Sprachen der Herkunftsländer

Die Variante (1), in Deutschland „muttersprachlicher Unterricht“ genannt, hat im Laufe der Jahre in den westeuropäischen Einwanderungsländern eine Entwicklung durchlaufen, die hier in groben Zügen nachgezeichnet werden soll. Während es ursprünglich um die Vorbereitung auf eine allfällige Rückkehr bei gleichzeitiger Integration ging, hat sich in bildungspolitischen Orientierungen nach und nach der Gedanke durchgesetzt, daß die Migrationssprachen, *de jure* und *de facto* aber die Sprachen der Herkunftsländer, für die Kinder von Migranten/-innen und für die gesamte Schülerschaft eine Ressource sein können. In Deutschland wird die EG-Richtlinie von 1977 (KOMMISSION 1977) verhältnismäßig genau genommen. In fünf der elf alten Bundesländer untersteht der muttersprachliche Unterricht ganz oder teilweise der Schulbehörde des Landes mit entsprechenden inhaltlichen, methodischen, organisatorischen und finanziellen Folgen.⁹ Die französische Schule hat den *enseignement de la langue et culture d'origine* trotz der Verpflichtung gegenüber der EG-Richtlinie nie finanziert und steht ihm zunehmend skeptisch bis ablehnend gegenüber. In der Zeit von 1985 bis 1995 wird diese Entwicklung in Richtung sukzessiven Abbaus deutlich. Ein Zusammenhang mit dem Wechsel der politischen Führung ist offensichtlich.

⁹ In den Bundesländern Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz wird der muttersprachliche Unterricht vom Bundesland finanziert und beaufsichtigt. In den übrigen sechs Ländern leistet die deutsche Behörde Zuschüsse zum Konsultsunterricht (RIXIUS/THÜRSMANN 1987). In den neuen Bundesländern scheint der muttersprachliche Unterricht für Kinder von Migranten/-innen bisher wenig diskutiert zu werden.

Der Bericht BERQUE (1985) lobte noch die Sprachen der Migration; im Einklang mit den Ideen der sozialistischen Partei wurde darin deren Pflege in einem Atemzug mit derjenigen der regionalen Sprachen genannt: Arabisch neben Baskisch als Priorität. Im selben Bericht wurde auf das interkulturelle Potential dieser sprachlichen Diversität hingewiesen. Anders tönt es im *Nouveau Contrat pour l'École* (MINISTÈRE 1994) der konservativen Regierung. Die Zentralität der französischen Sprache wird mit Nachdruck betont, den regionalen Sprachen wird je nach sozialer Nachfrage Raum zugestanden, der frühe Fremdsprachenunterricht soll flächendeckend eingeführt werden, aber die Migrationssprachen sind mit keinem Wort mehr erwähnt. Italien hat zusätzlich zur EG-Richtlinie von 1977 im Jahre 1986 ein Gesetz verabschiedet, wonach auch den Nicht-EG-Staatsangehörigen, die in Italien die Mehrheit der Immigration ausmachen, „*programmi culturali*“ sowie Unterricht in den Familiensprachen angeboten werden sollen (MINISTERO 1990). Aber weder die EG-Richtlinie noch das Gesetz von 1986 werden befolgt, d. h., der italienische Staat übernimmt in der Regel keine Kosten für Lehrkräfte in solchen Programmen; privat getragene Kurse (etwa Chinesisch in Mailand oder in Florenz, Koranschulen in Mailand und Turin) werden von der öffentlichen Schule, oft mit der tatkräftigen Unterstützung katholischer Organisationen, toleriert bis befürwortet. Die Schweiz kennt diesbezüglich Empfehlungen. Zum Zeitpunkt der Einführung des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) oder *cours de langue et culture d'origine* (LCO) zu Beginn der siebziger Jahre (EDK 1972) stand ebenso wie in den EG-Ländern die Vorbereitung auf die Rückkehr im Vordergrund. Später wurde eher mit der Stärkung der kulturellen Identität, mit der gesamten sprachlichen Entwicklung sowie mit dem Wert der interkulturellen Erziehung argumentiert (EDK 1985; 1991). Zumindest für die zahlenmäßig und organisatorisch stärkeren Migrationssprachen wie Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Türkisch, süd-slawische Sprachen werden HSK- bzw. LCO-Kurse angeboten. Die Zuständigkeit liegt entweder bei der Behörde des Herkunftsstaates (Konsulat, Botschaft) oder bei einer privaten Organisation. In keinem Fall ist ein Kanton Träger. Der italophone Kanton Tessin kannte lange vorwiegend italienische Einwanderung. Die Frage nach einem Zusatzunterricht in der Herkunftssprache stellte sich daher nicht. Für die Sprachen der neuen Einwanderergruppen besteht ähnlich wie in Italien so gut wie kein Angebot. Je nach Kanton ist dieser Unterricht mehr oder weniger stark in das Regelpensum integriert.

Der internationale Vergleich läßt deutlich hervortreten, daß Schulen die Migrationssprachen in einer hierarchischen Abstufung unterschiedlich intensiv und mit wechselnder Akzeptanz durch die Schulbehörden und Lehrkräfte integrieren. Maßgebend ist die Unterscheidung zwischen EU-Sprachen und anderen Sprachen. Wichtig ist aber auch die Verknüpfung zwischen der Sprache und der tatsächlichen oder vermeintlichen religiösen Ausrichtung der beteiligten Gruppen. Gelegentlich scheint die Befürchtung auf, der Sprachunterricht könne als Trojanisches Pferd für fundamentalistische Unterweisung mißbraucht werden.

Der Status des Unterrichts in Sprachen der Herkunftsländer hat sich in den „alten“ Einwanderungsländern im Laufe der Zeit zugunsten einer verbesserten Integration gewandelt. Eine Stoßrichtung ist der allmähliche Übergang in das Angebot des Fremdsprachenunterrichts einiger Schulen (REICH 1994a). Diese

Entwicklung ist von Land zu Land und auch regional sehr ungleich vorangeschritten und umfaßt nur einen kleinen Teil der in Frage kommenden Sprachen. Dort, wo eine Auswahl von Migrationssprachen bereits Teil des Fremdsprachenangebots ist, neigen aber Schüler/-innen dazu, in ihren Augen prestigereichere Sprachen wie Englisch vorzuziehen. Die Frage ist deshalb berechtigt, ob dies tatsächlich der richtige Weg sei, um mit Hilfe der Sprache des jeweiligen Herkunftslandes Kinder von Migranten/-innen in ihrer Zweisprachigkeit und bikulturellen Identität zu stärken, die kulturelle Vielfalt insgesamt anzuerkennen und zu einer zukünftigen europäischen Sprachpolitik beizutragen, wie in einem Auswertungsbericht zu EG-Modellversuchen behauptet wird (REID/REICH 1992, S. 243).

3.2.2 Zweisprachiger Unterricht

In der Regel stehen Bildungssysteme dieser Lösung eher ablehnend gegenüber. Die Variante (2): bilingualer Unterricht als besondere Art der Förderung von Kindern von Migranten/-innen, stellt die Ausnahme dar. Im folgenden wird exemplarisch auf zwei Modelle hingewiesen, die in unterschiedlicher Art das Ziel der zweisprachigen Alphabetisierung von Kindern von Migranten/-innen verfolgen.

Das erste Modell, in seiner ursprünglichen Form oft als „das bayerische Modell“ bezeichnet, führt zunächst identitätstheoretische Argumente an, um zu begründen, warum die frühkindliche Zweisprachigkeit in homogenen Gruppen (z.B. nur griechische Kinder) möglichst bereits im Kindergarten gefördert werden soll. Die Familiensprache (L_1) hat in einer ersten Phase Vorrang, damit eine Grundlage auch für den späteren Erwerb von L_2 gelegt werde. Die beiden Sprachen sollen auch als Unterrichtsmedium eingesetzt werden. Dieses Konzept der bikulturellen Bildung wurde vor allem vom Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik (FTHENAKIS u.a. 1985) und von der Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik, insbesondere durch das Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht (BAGIV 1985), propagiert. Das Ziel kann zusammengefaßt werden als der Versuch, die häufig vorkommende doppelte „Halbsprachigkeit“¹⁰ der Kinder von Migranten/-innen zu vermeiden und statt dessen eine voll entfaltete Zweisprachigkeit und Bikulturalität auszubilden. Eine solche sei durch den herkömmlichen muttersprachlichen Unterricht nicht zu erreichen. Für Kinder von Migranten/-innen sei eine gut entwickelte Zweisprachigkeit und Bikulturalität nicht nur abdingbar, um Persönlichkeitsstörungen zu vermeiden, die entstünden, wenn ein Kind sich gezwungen sehe, einen Teil seiner kulturellen Identität zu verdrängen, sondern auch Bedingung für eine erfolgreiche Integration; denn nur gesunde, selbstbewußte, artikulationsfähige Individuen könnten sich in gesellschaftliche Strukturen einbringen. Das bayerische Modell ist oft als segregativ kritisiert worden. Die Begründungen für den Unterricht in der Herkunftssprache wären es zwar nicht,

10 Eine an der kommunikativen Funktion und nicht an Normen orientierte Betrachtung der Zweisprachigkeit läßt den Begriff „Halbsprachigkeit“ nicht gelten. Mischcodes sind danach ebenso effektiv wie „reine“ Codes: wieder die Differenzhypothese! (Vgl. LÜDI/Py 1986.)

aber vieles spricht dagegen, homogene Gruppen, die nach dem Prinzip der Staatsangehörigkeit gebildet werden, zu unterrichten, selbst wenn die Ausrichtung bilingual und bikulturell ist. Jedenfalls erscheint heute ein Bildungsangebot, das mindestens zeitweise eine Gruppe von Migranten/-innen aussondert, als anstößig. Das bayerische bikulturelle Konzept war seinerzeit stark von der Rückkehrorientierung der Migranten/-innen geprägt, zumindest ist dies die heutige Interpretation der zuständigen Behörde. Bikulturelle Klassen gingen im Laufe der achtziger Jahre in Bayern stark zurück. Während 1982/83 39 % der ausländischen Schüler/-innen eine zweisprachige Klasse besuchten, sind es 1992/93 nur noch 14 % (STAATSMINISTERIUM 1993). Die Anzahl zweisprachiger Klassen sank während dieser Zeit von 1161 auf 527. „Die Ursache dafür ist in einer längeren Verweildauer der ausländischen Familien und in der deutlich erkennbaren Tendenz zur Verfestigung des Aufenthalts bis hin zum Daueraufenthalt zu sehen“ (STAATSMINISTERIUM 1993). Das in den achtziger Jahren hochgehaltene zweisprachige Konzept wich aufgrund der veränderten Situation einer anderen Form der Förderung der Zweisprachigkeit der Kinder von Migranten/-innen, bei der eine gemeinsame interkulturelle Bildung aller Schüler/-innen angestrebt wird. Im seit 1990/91 bestehenden Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Regelklassen“ werden folgende Ziele verfolgt: interkulturelle Erziehung, Einbeziehung des muttersprachlichen Unterrichts in den Vormittag, Verbesserung der Deutschkenntnisse ausländischer Schüler/-innen, Zusammenarbeit deutscher und ausländischer Lehrer/-innen.

Ein weiteres Modell, genannt „zweisprachige Erziehung“, besteht seit 1983 in Berliner Grundschulen (zuletzt an 16 Grundschulen) und umfaßt verschiedene Konzepte. Die Idee der zweisprachigen Alphabetisierung und Erziehung geht davon aus, daß es möglich und wünschbar sei, türkische Kinder gleich- oder nacheinander in zwei Sprachen das Lesen und Schreiben zu lehren. Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Argumente erhalten in diesem Konzept ein starkes Gewicht. Anfangs wurde die zweisprachige Alphabetisierung in sogenannten Ausländerregelklassen, seit 1989 zunehmend in gemischten Regelklassen durchgeführt. Für deutschsprachige Kinder hat dies jedoch keine zweisprachige Alphabetisierung zur Folge oder dann nur als Nebenerscheinung. In wissenschaftlichen Untersuchungen wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Lesefähigkeit bei zweisprachig alphabetisierten Kindern entwickle. Das Ergebnis sei positiv (GEW 1994, S. 21).

Eine Verbindung zwischen einer wie auch immer gestalteten Förderung der Migrationssprachen und Formen der interkulturellen Bildung wird nicht in allen Ländern hergestellt. Maßgebend für diese Verknüpfung sind die Grundlagen der Sprachpolitik, die Zusammensetzung der Migration, der migrationspolitische Entwurf des Aufnahmelandes (soweit vorhanden), die Einstellung des jeweiligen Bildungssystems zur Vielfalt schlechthin, die pädagogische Tradition und weitere Faktoren, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann. An einem Pol finden wir die Variante von SKUTNABB-KANGAS und CUMMINS (1988). Für sie ist interkulturelle Bildung nutzlos. Jedenfalls könne sie den Schulerfolg und die Emanzipation der Minderheitenangehörigen nicht fördern; dies sei nur durch einen optimalen bilingualen Unterricht gewährleistet. Am entgegengesetzten Pol befindet sich die französische Diskussion über interkulturelle Bildung, bei der die sprachlichen Themen immer eine eher untergeordnete Rolle

gespielt haben. Auch in Italien besteht eine eher schwache Verbindung zwischen Förderung der Migrations- bzw. Minderheitensprachen und Interkulturalität in der Bildung. Dagegen kristallisiert sich diese Ausrichtung der Diskussion in Deutschland und in der Schweiz (allerdings eher in der deutschen und der französischen als in der italienischen und der rätoromanischen Schweiz) zunehmend als zentral heraus. In mehreren Konzepten ist ein bejahender Umgang mit der Zweisprachigkeit der Kinder von Migranten/-innen geradezu eine notwendige Bedingung, um eine Bildung zu verwirklichen, die den Erfordernissen der heutigen, u. a. von Multikulturalität gekennzeichneten Gesellschaft genügt. Versuche, den herkömmlichen L₁-Unterricht in interkultureller Sicht mit dem Regelpensum zu verknüpfen, sind dokumentiert (STAATSINSTITUT 1992; 1994). GOGOLIN (1988) entwickelte unter dem Titel „Erziehungsziel Zweisprachigkeit“ die Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Erziehung. In einer normativen, defizitorientierten Definition wäre die Zweisprachigkeit vieler Kinder von Migranten/-innen eher eine doppelte Halbsprachigkeit; im Entwurf von GOGOLIN geht die Erziehung zur Zweisprachigkeit von einer „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ aus – eine Definition, die der soziolinguistischen Lage der Migranten/-innen besser Rechnung tragen will. Die Sprachen, die diese Zweisprachigkeit ausmachen, seien von der Erfahrung der Migration geprägt und entsprächen daher nicht der jeweiligen monolingualen Norm der offiziellen Sprache im Herkunfts- wie im Aufnahmeland. Aber sie seien deswegen nicht weniger kommunikationsfähig und förderungswürdig. Die besonderen Fähigkeiten zweisprachiger Sprecher/-innen (metalinguistische Kompetenz usw.) seien im Unterricht zu nutzen. Das Ziel sei also nicht in erster Linie ein koordinierter Aufbau zweisprachiger Fähigkeiten, sondern die Akzeptanz und volle Integration der in der Schule vertretenen Migrationssprachen als Anwendung des interkulturellen Prinzips, nach dem alle Kulturen gleichberechtigt sind.

3.3 Curriculum und Multikulturalität

Die Wahl dieses Zwischentitels bezieht sich auf die vor allem in den siebziger und achtziger Jahren in den USA lebhaft geführte Diskussion über *multicultural education*, bei der es in bezug auf Schulen und Universitäten um zweierlei ging: einerseits um mehr Raum, Rechte und Chancengleichheit für ethnische Minderheiten in Bildungsinstitutionen, andererseits um die Umgestaltung der Studienpläne und des zugrundeliegenden Bildungsbegriffs. Ziel dieser Umgestaltung sollte es sein, die einseitig westliche, weiße, protestantische und männliche Ausrichtung der schulischen und Universitätsstudien in Frage zu stellen und im Extremfall durch vollkommen andere Inhalte zu ersetzen. Die bis dahin ausgeschlossenen Kulturen der Minderheiten und ihrer Herkunftskontinente sollten in die Bildung Eingang finden (D'SOUZA 1992). Die Voraussetzungen in Westeuropa, das infolge wiederholter Einwanderungswellen und der historischen autochthonen Multikulturalität kulturell vielfältig ist, sind von denjenigen in den USA grundverschieden. Status und Protestpotential der jeweiligen Minderheiten sind kaum miteinander zu vergleichen, nicht zuletzt deshalb, weil Migranten/-innen in den meisten Ländern keine politischen Rechte haben und daher

nur begrenzt Forderungen durchsetzen können. Sie können in den meisten Ländern erst nach vielen Jahren die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes erwerben, was sie zu autochthonen Minderheiten oder zu vollwertigen Bürgern/-innen mit zwei Kulturen oder mit zusammengesetzter Kultur machen würde. Aufgrund der Dynamik der Migrationsgeschichte der Nachkriegszeit ziehen Migranten/-innen, wenn überhaupt, erst seit rund zwanzig Jahren in Gedanken Seßhaftigkeit in Betracht. Die sozioökonomische Struktur der einzelnen Einwanderergruppen ist so, daß sich bisher nur in einigen von ihnen und nur beschränkt eine intellektuelle Schicht bilden konnte, die kulturelle Forderungen zuhanden der Bildungsinstitutionen verbal zu formulieren imstande ist. Daher stellt sich die Frage nach einer Umgestaltung von Bildungszielen und -inhalten auf der Ebene der Lehrpläne und Schulbücher in Westeuropa unter völlig anderen Vorzeichen als in Nordamerika.

Diese Unterschiede vorausgesetzt, hat die Frage nach der Multikulturalität der Curricula trotzdem ihre Berechtigung und kann in Europa auf ähnliche Weise wie in Nordamerika angegangen werden, d.h. erstens unter dem Gesichtspunkt der Bildungs- und kulturellen Bedürfnisse der Zielgruppen, zweitens unter demjenigen der Multikulturalität der Bildungsinhalte und drittens unter demjenigen der psychologischen und sozialen Kompetenzen, die nötig sind, um in einer kulturell pluralen Welt wirksam zu agieren (vgl. eine mögliche Typologie bei NOFFKE 1994). Angenommen, in einer als für kulturelle Vielfalt offen definierten Bildung müsse die monolingual-monokulturelle Ausrichtung in Frage gestellt werden, bietet es sich an, Lehrpläne und Lehrmittel unter die Lupe zu nehmen, um zu sehen, ob und wie stark sie die herkömmliche Logik unterstützen bzw. Raum für Interpretation zulassen. Es geht um eine zweifache Frage: (1) Sind die Lehrpläne der Bildungssysteme und die gebräuchlichen Lehrmittel so gestaltet, daß sie eine (wie auch immer geartete) positive Thematisierung der kulturellen Vielfalt erlauben? (2) Wenn nicht, wie sollen Lehrpläne aussehen, die eine solche Änderung der Perspektive und somit des Unterrichts ermöglichen? Was muß in Lehrmitteln anders dargestellt werden?

Die beiden vorangegangenen Arten, kulturelle und sprachliche Vielfalt in den Unterricht einzubeziehen (3.1, 3.2), sind aufs engste mit der Zielgruppe der Kinder von Migranten/-innen verbunden, in bestimmten Fällen auch mit der Anwesenheit von autochthonen Minderheiten. Bildungspolitische Maßnahmen und Unterrichtsinhalte wie -methoden sollen sich also nach der Klientel der Schule richten. Die Frage nach der multikulturellen Öffnung der Curricula kann sich jedoch die Pädagogik auch dann stellen, wenn die Population einer Klasse oder Schule eine gemeinsame Familiensprache und eine einzige Staatsangehörigkeit, nämlich die des Aufnahmelandes, aufweist. Der Grad der Offenheit der Curricula für Multikulturalität hat nicht notwendig mit der Beschaffenheit der jeweiligen Zielgruppe zu tun.

Einige Daten zur Frage 1: „*Lassen bestehende Lehrpläne und Lehrmittel Interkulturalität zu?*“: Die Tauglichkeit der Lehrpläne und Schulbücher in bezug auf Offenheit für kulturelle Vielfalt kann anhand verschiedener Indikatoren geprüft werden: nationalistische Darstellungen, offene oder versteckte rassistische Botschaften, implizite oder explizite verbale oder bildhafte Diskriminierung ethnischer Gruppen oder ganzer Kulturkreise. Einzelne vorliegende Inhaltsanalysen bieten Beispiele dafür. Deutsche Lehrpläne sind nach 1945 von nationali-

stischem Gedankengut gereinigt worden; trotz der Reformen der sechziger Jahre sei jedoch eine ethnozentrische oder zumindest eurozentrische Ausrichtung geblieben (AUERNHEIMER u.a. 1994, S. 199). Nach der Inhaltsanalyse von LUCHTENBERG (1995, S. 180) fehlen in den Lehrplänen ausdrückliche Hinweise auf interkulturelles Lernen, aber dies wird nicht unmöglich gemacht. Vereinzelt wird das Prinzip der interkulturellen Bildung ausdrücklich aufgenommen, z. B. im Lehrplan der seit 1994 bestehenden Orientierungsschule im schweizerischen Kanton Basel-Stadt (ERZIEHUNGSRAT 1993). Im italienischen Lehrplan für die Primarschule wird davor gewarnt, den Schülern/-innen eine deterministische, unilineare Vorstellung von Entwicklung zu vermitteln, wonach die westliche Industriegesellschaft die höchste Zivilisationsform wäre, die andere Gesellschaften noch nicht hätte erreichen können (MINISTERO 1985). Es wird sich wohl in kaum einem westeuropäischen Land ein Lehrplan finden lassen, in welchem Lehrkräfte die Weisung erhalten, ihre Zöglinge zu Patriotismus und Nationalismus, zur Ausgrenzung ethnischer Minderheiten und zum Rassismus zu erziehen, bei Widerspenstigkeit unter Gewaltanwendung. Die Botschaften sind subtiler. Lehrkräfte haben im Rahmen bestehender Lehrpläne meistens die Freiheit, zumindest einige Varianten der interkulturellen Idee im Unterricht zu verwirklichen; aber dies ist nur möglich, wenn sie dafür ausgebildet werden oder wenn sie sich das Wissen und Können selbst aneignen.

Systematische Inhaltsanalysen von Schulbüchern dürften zu problematischeren oder zumindest widersprüchlicheren Ergebnissen führen. Eine vom Erziehungsdepartement des Kantons Genf in Auftrag gegebene Untersuchung spürte zahlreiche Zitate in Schulbüchern auf, in denen in mehr oder weniger offener Form Sexismus und Rassismus nachzuweisen waren. Daraufhin wurden die kritisierten Bücher aus dem Verkehr gezogen (BARBIER/KAISER 1992). Der vom italienischen Bildungsministerium herausgegebene Auswertungsbericht einer Inhaltsanalyse kommt zum Schluß, daß die Qualität der Schulbücher in den letzten fünfzehn Jahren unter dem Aspekt der positiven Darstellung vielfältiger Kulturen und Gesichtspunkte sich wesentlich verbessert habe; trotzdem herrsche ein evolutionistisches Weltbild vor, wonach kulturelle Unterschiede, z. B. zwischen Europa und Afrika, als Modernitätsgefälle gedeutet werden (FALTERI 1993).

Die Frage 2: „*Wie sollen Lehrpläne und Lehrmittel gestaltet werden, damit sie dem Kriterium der Offenheit für kulturelle Vielfalt genügen?*“, verweist auf die allgemeine bildungstheoretische Problematik der Ziele, Prioritäten und Inhalte der Bildung. Diese sind angesichts der vielschichtigen Internationalisierungsprozesse in der zeitgenössischen Gesellschaft und nicht lediglich in bezug auf Migration möglicherweise zu überdenken. Jedenfalls geht man in der Diskussion über interkulturelle Bildung davon aus, daß sowohl Lehrpläne als auch Lehrmittel zumindest teilweise den veränderten gesellschaftlichen Voraussetzungen angepaßt werden müssen, die sich aus den verschiedenen Formen der Internationalisierung und der Pluralisierung der Gesellschaft ergeben. Auf dieser Ebene sind Vorschläge verhältnismäßig konkret (PHILIPP u.a. 1992; HÖLSCHER 1994). Weniger eindeutig ist die Antwort, wenn die Fragestellung auf die abstraktere Ebene des Begriffs der Allgemeinbildung ausgedehnt wird (vgl. 5.2). In dem Zweig der interkulturellen Diskussion, der auf der Ebene der allgemeinen Bildungsinhalte und nicht der Zielgruppenorientierung argumentiert, ist das Stich-

wort „multiperspektivische Sichtweise“ zentral. Grundsätzlich kann jedes Fach möglichst nicht ethnozentrisch, nicht eurozentrisch und ideologisch nicht einseitig unterrichtet werden. Aber genau die Fächer, denen im Bildungsideal der Nationalstaaten die Aufgabe der Ausbildung einer nationalen Kultur innewohnt, sind besonders geeignet, um multiperspektivische Sichtweisen zu demonstrieren: Geschichte, Sprache, Literatur. Es wird nicht um eine additive Anreicherung des Stoffes um kulturell vielfältige oder gar eklektische Informationen und Elemente gehen, sondern um den Entwurf eines Curriculums, das die Schüler/-innen in jedem Fach zum Vergleich anregt und schult, um zu einem Weltbild zu gelangen, das den europäischen Universalismus und Evolutionismus relativiert. Im Geschichtsunterricht wird man versuchen, einseitige Darstellungen der Kreuzzüge oder der *Conquista* Lateinamerikas durch Gegendarstellungen der „Eroberten“ zu neutralisieren. Im Mittelpunkt wird nicht etwa die nationale Literaturgeschichte stehen, sondern die Schüler/-innen werden an Beispiele von Literatur aus allen Weltteilen herangeführt, mit dem Ziel, verschiedene Darstellungen menschlicher Problematiken, aber auch Gemeinsamkeiten kennenzulernen (GÖPFERT 1985; REICH/PÖRNBACHER 1993). Ein wichtiger Aspekt ist der interreligiöse Unterricht, bei dem es nicht um die Unterweisung auf der Ebene der Werte und Normen geht, sondern um die Aneignung kultureller Elemente, die das Leben und die Umwelt (man denke an Musik, Kunst und Architektur) jedes einzelnen prägen, selbst wenn er oder sie sich zu keiner Konfession bekennt. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, „religiöser Analphabetismus“ sei ein „Massenphänomen“, dem es entgegenzuwirken gelte (ABDALLAH-PRETCEILLE 1992, S. 62). Auch im Hinblick auf die Deutung des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft ist die Reflexion über die verschiedenen Religionen von Bedeutung. Umgekehrt wird aber auch der affirmative Charakter von Kultur kritisiert. Die Alternative lautet, das Augenmerk nicht auf die Unterschiede, sondern auf die Gemeinsamkeiten zu richten und mit dieser Zielsetzung den Lehrplan multiperspektivisch zu gestalten (BORRELLI 1988).

3.4 Konfliktorientierte Konzepte

Das gemeinsame Thema vieler interkulturell ausgerichteter Konzepte ist das Bestreben, zu einem Verstehen der kulturellen Andersartigkeit und zu einer friedlichen Verständigung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturkreise beizutragen – also eine Begegnungspädagogik. Grundlegend anders geartet sind diejenigen Konzepte, die unter eine Konfliktpädagogik zu subsumieren sind (HOHMANN 1989, S. 15). Die Grundidee dieser Ausrichtung ist, daß die Probleme des Zusammenlebens in der multikulturellen Gesellschaft politisch seien und deshalb politischer Lösungen bedürften. Damit verknüpft ist die weitere Idee, die Vorstellung einer friedlichen Interaktion zwischen kulturell oder ethnisch definierten Gruppen über einen kulturellen (oder pejorativ: kulturalistischen) Diskurs sei naiv und vertusche die Machtdimension, womit sie zu deren Verfestigung beitrage. Das im Vereinigten Königreich entwickelte Programm der antirassistischen Erziehung ist das profilierteste Beispiel für einen solchen Zugang. *Anti-Racist Education* (ARE) versteht sich als radikale Antwort aus der

Perspektive der „Schwarzen Minderheiten“ auf die Pluralität in der Schule, die auf Kolonisation und Einwanderung zurückzuführen ist. Dieser Hintergrund läßt eher eine Analogie mit den Forderungen und Kämpfen nordamerikanischer Minderheiten in den sechziger und siebziger Jahren (*black is beautiful*) als mit der Problematik westeuropäischer, kontinentaler Einwanderungsgruppen erkennen. ARE ist gemäß den radikalsten Vertretern/-innen unvereinbar mit *multicultural education* (MCE). Symbolisch und polemisch werden die *three O's* (*orientation, observation, opposition*), den drei S der Multikulturalisten/-innen entgegengesetzt: *sari* binden, *samosda* backen, *steeldrum* spielen. Damit wird unterstellt, MCE sei lediglich Exotismus (ESSED/MULLARD 1991).

Multicultural education wurde im Vereinigten Königreich im *Swann Report* (1985, zit. in STÜBIG 1992) zeitweise unterstützt und konnte einige institutionelle Änderungen, z. B. auf der Ebene der Veränderung des traditionellen Curriculums, aber offenbar kein Umdenken in der breiten Öffentlichkeit bewirken (ebd., S. 72). Inzwischen scheint sich diese Diskrepanz verschärft zu haben. Zwischen der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in welcher der multikulturelle Diskurs nur von einer Minderheit geführt wird, und der offiziellen Bildungspolitik scheint ein Abgrund zu klaffen. Im *Education Reform Act* (1988), der sich im *National Curriculum* konkretisiert (DFE 1995), kommen weder MCE noch ARE vor. Die Vielfalt der Sprachen wird zwar erwähnt, aber deren Funktion wird darin gesehen, daß sie für den Erwerb des Englischen nutzbar gemacht werden soll (DFE 1995, Kapitel *General Requirements for English, Key-stages 1–4*, S. 2). Die Frage, wie die gemeinsame Schulung einer kulturell heterogenen Schülerschaft gemäß der offiziellen Bildungspolitik zu gestalten sei, stellt sich um so mehr bei der Lektüre des Dokuments „*Educational Support for Minority Ethnic Communities*“. Darin wird, von den Defiziten der ethnischen Minderheiten ausgehend, nach Wegen gesucht, sprachliche und andere Barrieren zu überwinden, die deren „*access to, and take up of, mainstream services*“ erschweren (OFSTED 1994, S. 1). Eine wie auch immer geartete Beschäftigung mit der kulturellen Vielfalt, sei es in einer Begegnungs- oder in einer Konfliktop- tik, ist nicht erwähnt. In dieser Hinsicht weisen die englische und die französische bildungspolitische Entwicklung bemerkenswerte Ähnlichkeiten auf.

Versuche, die anfänglich als unvereinbar konzeptualisierten Ansätze der ARE und der MCE zu verbinden, sind dokumentiert. Darin soll weder die politische Dimension der Gesellschaftsanalyse und des Lernens noch die richtig verstandene Bedeutung kultureller Faktoren geleugnet werden. Die beidseitigen Übertreibungen und Reduktionismen sollen vielmehr kritisch betrachtet und aus den positiven Elementen ein Konzept der *cultural studies* entwickelt werden (COHEN 1994). Eine derartige Aussöhnung zweier scheinbar gegensätzlicher Annäherungen an die interkulturelle Idee in der Bildung wird auch im kontinentalen Westeuropa vorgeschlagen (AUERNHEIMER 1995, S. 201 ff.); das Konzept der *human rights education* ergänzt bei BATELAAN/COOMANS (1995) die Synthese. Interkulturellen Konzepten der ersten Generation fehlt tatsächlich häufig die Dimension der kritischen Betrachtung der gesellschaftlichen und politischen Hintergründe und der schwierigen Seiten der kulturellen Heterogenität, so daß diese Konzepte sich als einseitig und unwirksam erweisen. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sind auch unter schulpflichtigen Jugendlichen keine zu unterschätzenden Phänomene; diesen ist auch in Schulen ein pädagogischer Vorschlag entgegenzusetzen.

3.5 Kritik der interkulturellen Bildung

Fast gleichzeitig mit der Ausarbeitung erster interkultureller Konzepte haben sich kritische Strömungen herausgebildet. Die im Vereinigten Königreich entwickelte antirassistische Argumentationsweise wurde bereits vorweggenommen (3.4). Insgesamt kann man sagen, daß die interkulturelle Diskussion in Westeuropa an einem Wendepunkt angelangt ist (ALLEMANN-GHIONDA 1993). Es wird Bilanz gezogen (REICH 1994b). Zu den in der deutschen und französischen Diskussion prononciertesten Argumentationsrichtungen gehören: (1) die radikale Distanzierung von der Bedeutung von Kategorien wie „Kultur“, „kulturelle Differenz“, „kulturelle Identität“, „Ethnizität“ für die Analyse der Einwanderungsgesellschaft und für die Gestaltung pädagogischer Konzepte in ihr; (2) das Einverständnis mit der Relevanz der Kategorie „Kultur“, jedoch verknüpft mit der Kritik an einem reduktionistischen Kulturbegriff und der Entwicklung erweiterter und veränderter Ziele; (3) die Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin der allgemeinen Erziehungswissenschaft.

3.5.1 Distanzierung von den Begriffen im Zusammenhang mit „Kultur“ und „Ethnie“

Die Ethnizitätsforschung hat sich in Deutschland und in Frankreich grundverschieden entwickelt. Die Kategorie des Ethnischen ist im Deutschland des 20. Jahrhunderts dadurch belastet, daß sie während des Nationalsozialismus zur massenpsychologischen und politischen Manipulation der Mehrheit und zur Hetze gegen als minderwertig abgestempelte ethnische Gruppen verwendet wurde. WEBERS Definition von ethnischer Zugehörigkeit (vgl. 2.4) relativiert die biologistische „Blut-und-Boden“-Konnotation des Begriffs „Ethnie“ und betont den subjektiven Charakter der Selbst- und Fremdzuteilung zu einer ethnischen Gruppe. Der in diesem Sinne wissenschaftlich legitimierte Begriff „ethnisch“ wird für die sich in den USA formierende Tradition der Forschung über die positiv gewertete Ethnizität von Minderheiten konstitutiv und kann schließlich nach Westeuropa, insbesondere nach Deutschland, „chemisch gereinigt“, zurückkehren (DITTRICH/RADTKE 1990, S. 26). Nach dieser Mutation und trotz der schweren geschichtlichen Belastung wird der Begriff „ethnisch“ in Deutschland häufig durchaus in einem positiven Sinne gebraucht. Forschungsarbeiten über das Leben und die Charakteristiken ethnischer Gruppen, z.B. über das Management der Ethnizität in der Migration (GREVERUS 1981), sind zahlreich und anerkannt. Im Gegensatz dazu ist die französische Tradition gekennzeichnet von einer „*répugnance à l'interethnique et au minoritaire*“ (DE CERTEAU 1987, S. 191, Anm. 5). Die Wurzeln dieser Abneigung gegenüber allem Ethnischen und kultureller Partikularität sind für DE CERTEAU in der zentralistischen Tradition, in der antirepublikanischen Vergangenheit von autochthonen Minderheiten sowie in der bis in die achtziger Jahre hinein vorherrschenden strukturalistischen marxistischen Ausrichtung der Sozialwissenschaften zu suchen. In der Tat wird man in Frankreich fast vergeblich nach Beschreibung des Lebens und der Verhaltensweisen von Migrant*innen unter ethnologischen Gesichtspunkten

suchen. Nach der vergleichenden Analyse von TODD (1994), die sich auf geschichtliche, anthropologische und demographische Daten stützt, läßt sich der unterschiedliche Umgang der deutschen und der französischen Gesellschaft, Politik und Wissenschaft mit allen Arten von sprachlicher und kultureller Partikularität, somit auch mit Ethnizität, durch grundverschiedene, historisch gewachsene Muster erklären, die dieser Autor „Universalismus“ (Frankreich) und „Differentialismus“ (Deutschland) nennt. Aufgrund des differentialistischen Musters neige die deutsche Gesellschaft (wie die angelsächsische und andere auch) dazu, vor allem nationale Minderheiten und deren Partikularismus unter anderem auch durch geeignete Gesetze zuzulassen und hochzuhalten, andererseits Minderheiten zu segregieren, was insbesondere bei eingewanderten Minderheiten der Fall sei. Nach der französischen Verfassung, die auf die Französische Revolution zurückgeht, und nach der davon abgeleiteten institutionellen Praxis gelte es, die Gleichheit aller *citoyens* zu gewährleisten und in dieser Optik Angehörige von Minderheiten aus dem Inland und aus anderen Kulturkreisen zu assimilieren.

Dies vorausgeschickt, wird es leichter, zu erkennen, aus welchen Hintergründen heraus die jeweilige Kritik der Kategorien „Kultur“, „kulturelle Differenz“, „kulturelle Identität“ und „Ethnizität“ und insbesondere deren Übertragung auf Pädagogik entwickelt wird. Nach Auffassung von RADTKE (1995, S. 46) hat die interkulturelle Erziehung „einer Kulturalisierung und Ethnisierung des professionell erzieherischen Denkens Vorschub geleistet, das nun die Aufmerksamkeit von strukturellen Problemen der Organisation abzieht und auf externe, kulturelle Determinanten lenkt“. Das Argument, die Kulturalisierung der Migration sei „reifizzierend“, war bereits in den achtziger Jahren als Warnung vor einem Ausspielen kultureller gegen strukturelle Kategorien vorgebracht worden (HAMBURGER 1987). Eine Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft (HAMBURGER 1994) hat das Risiko einer Betonung der kulturellen und der ethnischen Variablen zu erkennen. Ein soziologisches Gegenstück zu dieser Kritik ist etwa bei BUKOW und LLARYORA (1993) anzutreffen. Für sie sei Kulturdifferenz (z. B. zwischen den Migranten/-innen und der Bevölkerung der Aufnahmegesellschaft) belanglos; wichtig sei ausschließlich die sozioökonomische Lage, die ein Mitglied der Gesellschaft darin einnimmt. Diese Position weist den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“ bzw. „Ethnizität“ den genau konträren Stellenwert zu im Vergleich zu den vom Ethnizitätsparadigma geleiteten Forschungsansätzen.

Die pädagogische Übertragung antikulturalistischer Positionen besteht darin, daß gesellschaftliche und institutionelle Mechanismen der Diskriminierung von Minderheiten aufgedeckt werden und daß die Gleichberechtigung und Chancengleichheit aller Schüler/-innen, ungeachtet kultureller Unterschiede, in den Mittelpunkt gerückt werden. Die Betonung von Differenz auf der Ebene der Organisation sowie der Lerninhalte würde nach diesem Schema auf kultureller und ethnischer Basis die Diskriminierung nur noch verschärfen oder gar erzeugen und ist daher zu vermeiden. Man könnte dies eine Egalitätshypothese nennen, die mit der Defizit- und der Differenzhypothese konkurriert.

Solchen Positionen kann aus soziologischer Sicht entgegengehalten werden, daß Kulturdifferenz und ethnische Bindung nicht nur von der Aufnahmegesellschaft und deren Institutionen (mit Unterstützung der Medien, der Sozialwis-

senschaften usw.) verbalisiert und somit hergestellt werden, womöglich um vom Thema der sozialen Ungleichheit abzulenken, sondern daß Minderheitsangehörige selbst im Sinne der WEBERSchen Definition von ethnischer Gruppe die eigene kulturelle und ethnische Zugehörigkeit betonen und weiterpflegen. Dies kann einerseits als Reaktion auf mangelhafte Integrationsmöglichkeiten gedeutet werden, andererseits aber auch als das Bedürfnis, im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr oder auch zum Schutz der eigenen psychischen Integrität Bindungen an Sprache und Kultur der Herkunftsregion aufrechtzuerhalten. Jedenfalls können die zumindest teilweise selbstgewählten Identitätsmerkmale trotz aller Affinitäten zwischen Migranten/-innen und Einheimischen in derselben sozioökonomischen Lage nicht heruntergespielt werden. Sie sind wirksam, wie beispielsweise aus den elaborierten Netzwerken vieler Minderheitengruppen ersichtlich wird. Aus pädagogischer Sicht gilt es, u. a. zweierlei zu bedenken. Zum einen sind nicht alle Ausprägungen der interkulturellen Bildung unvermeidlicherweise unbedarft kulturalistisch; eine wohlbegründete Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt im Bildungssystem und im Unterricht muß nicht die Analysen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und politischer Machtverhältnisse kaschieren oder verdrängen. Zum anderen führt ein Ausklammern jeglicher Thematisierung von sprachlicher und kultureller Vielfalt aus dem Unterricht schließlich zu einer Restauration des monokulturell und ethnozentrisch konzipierten Bildungswesens des 19. Jahrhunderts. Soziale Gerechtigkeit wird sich deswegen noch nicht einstellen, ethnozentrische und nationalistische Denkweisen schon eher. Im bildungspolitischen Bereich sind bereits solche Versuche der kulturellen und nationalen Rehomogenisierung *ex officio* im Gang, wie die Entwicklungen in England und Frankreich suggerieren.

3.5.2 „Ja“ zu den Begriffen „Kultur“ und „Ethnie“, „Nein“ zu reduktionistischen Auslegungen davon

Für einige Kritiker/-innen vermag der interkulturelle Ansatz noch nicht den Paradigmenwechsel zu vollziehen, den die Relativierung des Fremden voraussetzt oder nach sich zieht. Die interkulturelle Bildung verfähre weiterhin nach dem Muster der Ausländerpädagogik. Sie festige durch die Fixierung auf die kulturelle Differenz der „anderen“ (also der Migranten/-innen, der Minderheiten) die ohnehin bestehenden Abgrenzungen (KRÜGER-POTRATZ 1992). Dennoch wird an der interkulturellen Idee festgehalten. Sie ist, in angemessener Konzeptualisierung und Umsetzung, für viele aus der zeitgenössischen Gesellschaft und Bildung nicht wegzudenken.

Diese Argumentationsweise setzt einen differenzierten Kulturbegriff voraus, in welchem namentlich die Kultur der Migranten/-innen infolge der Migration einem Wandel unterliegt und daher nicht als Herkunftskultur aufgefaßt werden kann. Migration zieht immer eine Begegnung zwischen andersgearteten kulturellen Traditionen, in vielen Fällen aber auch das Zusammenprallen traditioneller Werte, Normen, Deutungsmuster und Gebräuche mit einer für europäische Industriegesellschaften charakteristischen Modernität nach sich. Im übrigen sind auch Herkunftsgesellschaften in einer Modernisierung begriffen.

Die kulturelle Identität der Migranten/-innen als Personen und als Gruppen wird durch die Einwanderung zu einem *Mixtum compositum*, in welchem Altes und Neues, Kulturelles und Sozioökonomisches zusammenspielen. Dem ist in Erziehung und Bildung Rechnung zu tragen. Unter diesen Voraussetzungen werden diejenigen didaktischen Umsetzungen der interkulturellen Bildung kritisiert, die davon ausgehen, daß Kinder und Migranten/-innen exotische, entfernte Herkunftskulturen verkörpern; derartige Unterrichtsbeispiele erschöpfen sich in der theatralischen, rituellen, oft karikaturalen Darstellung von Folklore und Gastronomie. Eine solche Reduktion auf pseudokulturelle Eigenarten ist nicht nur sachlich falsch, also nicht bildend, sondern auch sozial von Nachteil, denn sie fördert die Rückbindung an das Herkunftsland, anstatt die Integration in die Aufnahmegesellschaft zu unterstützen (HENRY-LORCERIE 1989, S. 136). Dagegen wird vorgeschlagen, das Erleben der Kinder von Migranten/-innen in seiner Aktualität und Widersprüchlichkeit in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen; nicht die kulturelle Differenz mit Blick auf die Minderheitenkulturen, sondern die gesamte kulturelle Vielfalt, die sich aus vielen Elementen zusammensetzt und ebenfalls die Eigenarten der einheimischen Kulturen einschließt, ist Thema (CRDP 1989). Das Thema Migration als Unterrichtsinhalt wird vor diesem Hintergrund als für die Erfahrungen so gut wie jeder Nation, jeder Bevölkerungsgruppe und jeder Familie prägend erkannt. Auch die Fremdheit wird nicht mehr als das Privileg der zugewanderten „Fremden“ definiert, sondern als ein Grunderlebnis jedes einzelnen. Den Hintergrund dieser Betrachtungsweise bildet eine philosophische und historische Rekonstruktion des Stellenwertes, den Fremdheit seit der Antike im menschlichen Erleben und in den gesellschaftlichen Organisationsformen angenommen hat. Die Entwicklung geht, vereinfacht ausgedrückt, von der klaren Abgrenzung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ (in der Antike: den Griechen und den Barbaren) bei gleichzeitiger Hierarchisierung zwischen beiden Kategorien zu einer Relativierung sowohl des Eigenen als auch des Fremden: Jeder und jede ist sich selbst fremd (KRISTEVA 1989).

3.5.3 Kritik der interkulturellen Erziehungswissenschaft als Subdisziplin

Die Kritik setzt sich fort auf der Ebene des Selbstverständnisses und des Standortes der interkulturellen Erziehungswissenschaft in der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Ist erstere eine nur wenig abgewandelte Form der Teil- oder Subdisziplin „Ausländerpädagogik“, also wieder eine Sonderpädagogik? Die Tatsache, daß die interkulturelle Idee in der Bildung hauptsächlich von Spezialisten/-innen vertreten wird und von der Allgemeinen Pädagogik lange kaum wahrgenommen wurde, spricht dafür (KRÜGER-POTRATZ 1983). Diese Spezialisierung ist eine weitere Folge des historisch gewachsenen Modells der Abgrenzung zwischen Mehrheit und Minderheiten aufgrund eines angenommenen Normalitätsideals. Um dieses duale Denken zu überwinden, müßte die Reflexion in der Disziplin und über die Disziplin ebenso wie die Reflexion über die Entwicklung bildungspolitischer und pädagogischer Konzepte die tiefverwurzelte Spaltung zwischen Mehrheiten und Minderheiten hinterfragen.

4. Von der interkulturellen Bildung der Migration zur Pädagogik der kulturellen Vielfalt als Grunderfahrung

4.1 Europäische Integration und interkulturelle Bildung

Das Thema der europäischen Integration macht allmählich klar, daß nicht nur Migration, sondern auch andere Faktoren es als ratsam erscheinen lassen, in der Bildung die Dimension der sprachlich-kulturellen Vielfalt anzugehen: „Es soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwieweit sich das Konzept der interkulturellen Erziehung für die Formulierung einer auf europäische Einigung abzielenden, nationenübergreifenden Bildungspolitik eignet“ (HOHMANN 1989, S. 3).

Gegen Ende der achtziger Jahre verdichtet sich die Vorstellung, daß zwischen der bis dahin entwickelten interkulturellen Diskussion in bezug auf Migration und den Herausforderungen der europäischen Integration an die Bildungssysteme ein Zusammenhang bestehen könnte. Es wird deutlich, daß die europäische Integration z.B. durch die veränderte Bedeutung von Grenzen (der Fall der Mauer verstärkte diese Entwicklung) die Beziehungen zwischen benachbarten Bevölkerungen in den Mittelpunkt rückt. Bezog die migrationsorientierte interkulturelle Bildung die Auseinandersetzung auf kultureller Ebene so gut wie ausschließlich auf das Verhältnis zwischen „Einheimischen“ und eingewanderten „Fremden“, so erscheint nun das Motiv der interkulturellen Beziehung zwischen Nachbarn, insbesondere in Grenzgebieten. Während die migrationsorientierte interkulturelle Bildung die Kritik an Organisationsformen, Lehrplänen und Lehrmitteln darauf richtete, daß die Perspektive des Westens, der Mehrheit, der Aufnahmegesellschaft, vielleicht Europas, vorherrschte, ist es nun zunehmend wichtig, die Tauglichkeit der Bildungssysteme im Hinblick auf die Mobilität und Durchlässigkeit, die Curricula und die Lehrmittel auf ihre Europa-freundlichkeit hin zu überprüfen. Das Thema der interkulturellen und internationalen Verständigung ist in diesem Zusammenhang eines der Anliegen, ein weiteres ist die Sorge, die nationalistische Optik zu überwinden (LIEDTKE 1993; MICKEL 1993; PINGEL 1994).

Bis in die achtziger Jahre hinein ist eine Dichotomie zu beobachten: hier eine interkulturelle Erziehungswissenschaft und Elemente davon in der Bildungspolitik sowie entsprechende Maßnahmen für Kinder von Migranten/-innen und allenfalls für solche, die notgedrungen mit ersteren in Kontakt treten; dort eine europaorientierte erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion mit entsprechenden Umsetzungen (Europäische Schulen; internationale Gymnasien), die stillschweigend ein Elitepublikum anziehen. In der gegenwärtigen Diskussion scheint eine Annäherung der beiden Diskurse möglich zu sein (KMK 1992; LUCHTENBERG/NIEKE 1994). Der Gedanke, daß Schüler/-innen unter anderem auch im Hinblick auf die veränderte Beziehung zwischen europäischen Staaten „europafit“ gemacht werden sollen und daß dies alle betrifft, beginnt ein Thema zu sein. Ein Beispiel für die Umsetzung der interkulturellen Idee in Verbindung mit der Vorbereitung auf Europa ist der Modellversuch LE-FEU (Lernen für Europa) in Nordrhein-Westfalen, an dem Schulen der verschiedenen Typen und somit auch Kinder von Migranten/-innen beteiligt sind (LANDESINSTITUT 1995). Die in der Pädagogik bereits in den fünfziger Jahren

thematisierte Europa-Idee wird im Zusammenhang mit der Unterzeichnung des Maastrichter Vertrags zunehmend zentral und konkret. Die Kernideen der europäischen Dimension in der Bildung gemäß dem Maastrichter Vertrag lauten stichwortartig: Zusammenarbeit zwischen Mitgliedstaaten, Mobilität von Lernenden und Lehrenden, Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, die Entwicklung einer europäischen Dimension insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten (nach GOGOLIN 1994b, S. 105). Es ist offensichtlich, daß jede mit diesen Stichworten angedeutete Tätigkeit mit Interkulturalität zu tun hat. Viele von der interkulturellen Bildung erarbeiteten Ideen können auf die nun breitere Problemstellung übertragen und daran angepaßt werden. So ist es nur logisch, daß die zweite Generation von Kooperations- und Austauschprogrammen im europäischen Rahmen die interkulturelle Idee als durchgehendes Prinzip aufweist (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995).

4.2 *Vom zweisprachigen Unterricht für Minderheiten zur allgemeinen Förderung der Mehrsprachigkeit*

Die Zweisprachigkeit der Minderheiten wurde und wird in der Regel entweder als Störfaktor betrachtet oder aber im Rahmen spezifischer Angebote für autochthone oder zugewanderte Minderheiten gefördert. In einigen innovativen Konzepten soll diese separierende Behandlung überwunden werden. LUCHTENBERG (1995, S. 96) schwebt eine Didaktik interkultureller sprachlicher Bildung vor: eine „kontinuierliche Auseinandersetzung ... mit Sprachen und ihren soziokulturellen Implikationen in allen Fächern und im Schulalltag ... mit dem Ziel der Ausbildung kommunikativer Kompetenz für interkulturelle Interaktion ... Sensibilisierung für Sprachen in einer mehrsprachigen Gesellschaft“. Dieses Programm basiert auf der Idee, daß anstelle spezifischer und oft segregierter Angebote für Kinder von Migranten/-innen Arrangements zu gestalten seien, bei denen weder Herkunft noch Staatsangehörigkeit eine Rolle spielen. Im bildungspolitischen Bereich taucht diese Idee nicht nur in programmatischen Dokumenten auf (EDK 1995a), sondern sie kommt in Innovationen zum Ausdruck. Wichtige pädagogische und didaktische Prinzipien sind in solchen Modellversuchen für die gesamte Schülerschaft (a) die Verwendung einer Fremdsprache oder einer Migrationssprache als Medium für den Sachunterricht (MULLER 1994; EDK 1995b); und (b) die „Begegnung mit Sprachen“, im Vereinigten Königreich bereits in den achtziger Jahren seit längerer Zeit als *language awareness* erprobt; diese bezweckt weniger eine formalisierte Beschäftigung mit einer oder mehreren Sprachen als vielmehr eine spielerische oder kognitive Auseinandersetzung damit (LANDESINSTITUT 1994a). Ob Kinder und Jugendliche durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen tatsächlich eine erhöhte interkulturelle Kompetenz erreichen, wie nach LUCHTENBERGS didaktischem Konzept postuliert wird, ist nicht gewiß. Sicherer ist es, daß der Status der Minderheitensprachen und ihrer Sprecher/-innen in solchen Konzepten eine Aufwertung erfährt, was sich auf die sozialen Beziehungen positiv auswirken kann.

In mehrsprachigen Gebieten sind Mischformen anzutreffen. Die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit ist auch bei geringem Migrationsanteil, z. B. in

Südtirol, ein wichtiges Element, welches das Zusammenleben von aus historischen Gründen verfeindeten Bevölkerungsgruppen erleichtern soll (CARLI u.a. 1995).

4.3 Kulturelle Vielfalt und andere Vielfalten

Aus der Kritik der interkulturellen Bildung ergibt sich, namentlich in der Variante, die den Begriff „Kultur“ nicht verwirft, daß kulturelle Differenz und Vielfalt zu einer mit Vorsicht anzuwendenden Kategorie wird. Sie darf nicht als einziges Kriterium für die Analyse sozialer Gruppen in einer Gesellschaft und deren Schule gelten, sondern als ein Kriterium unter mehreren. Die Grundidee lautet, daß Differenz eine Hierarchie und eine Normalität impliziert, an der insbesondere die kulturelle Differenz gemessen wird. Dagegen ist Diversität ein komplexes System von Variablen (kulturellen, religiösen, sozialen, wirtschaftlichen, geschlechtsspezifischen Elementen). Nicht Homogenität, sondern Diversität ist „normal“ und gehört also zur Erfahrung jedes Menschen (ABDALLAH-PRETCEILLE 1992). Die pädagogische Verwirklichung dieser veränderten Sicht verlangt von der Lehrkraft nebst der Bereitschaft, im Bereich der fachlichen Inhalte umzudenken, auch ein hohes Maß an psychologischem und pädagogischem Wissen und Können im Bereich des Umgangs mit Anderssein. Zudem gilt es, auch innerhalb eines gegebenen Schulsystems, das selegiert und segregiert, Diversität aufzufangen. Ob dies möglich ist, ohne die trennenden Einrichtungen (Sonderklassen usw.) in Frage zu stellen, muß stark in Zweifel gezogen werden.

Eine „Annäherung an einen demokratischen Differenzbegriff“ versucht PRENGEL, indem sie Erkenntnisse aus der interkulturellen, der feministischen und der integrativen Pädagogik kombiniert. Zentral ist dafür der Begriff der „egalitären Differenz“ (PRENGEL 1993, S. 130ff.). In siebzehn Thesen (S. 184ff.) entwirft sie eine „Pädagogik der Vielfalt“, die gleichzeitig den Umgang mit den Folgen der Anwesenheit von Kindern von Migranten/-innen, mit den Problemen der geschlechtsspezifischen Unterschiede und mit der Integration von Behinderten erleichtern soll. An diesem Konzept wirkt befremdlich, daß Kinder von Migranten/-innen, Mädchen und Behinderte prinzipiell als „different“ und unterlegen vorausgesetzt werden. Zudem ist nicht plausibel, wie der eklektische und teilweise aus notorisch unvereinbaren Elementen (Aufklärung und Postmoderne) zusammengesetzte theoretische Hintergrund, die eher vagen und unverbindlichen pädagogisch-didaktischen Thesen und die bildungspolitische Wirklichkeit in Bezug zueinander stehen sollen.

Konzepte, die Vielfalt (und nicht lediglich kulturelle Vielfalt) thematisieren, orientieren sich weder am Assimilations- noch am Ethnizitätsparadigma und auch nicht an einer Defizit- oder an einer Egalitätshypothese. Die Differenzhypothese könnte hier zum Diversitätsparadigma werden. Eine solche gedankliche Umstellung kann nicht umhin, sich an einer konsistenten Theorie zu orientieren, will sie sich nicht dem Vorwurf der Unverbindlichkeit aussetzen. Die meisten Bildungssysteme setzen eher auf Homogenisierung als auf Interaktion mit Heterogenität. Eine Pädagogik der Diversität kann sich der bildungspolitischen Auseinandersetzung mit diesem Widerspruch nicht entziehen.

5. Ausblick

5.1 Einige bildungspolitische Entwicklungen

Zu den aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen, die den Stellenwert der kulturellen Vielfalt in der Bildung tangieren, gehören u. a. die folgenden:

(a) Es besteht eine Spannung zwischen europäischen Tendenzen zugunsten einer Förderung der Mehrsprachigkeit und einer Beachtung der kulturellen Vielfalt sowie generell der europäischen Dimension in der Bildung (LUCHTENBERG/NIEKE 1994) und der Eigenständigkeit nationaler Doktrinen. Letztere können mitunter mit der europäischen Politik kontrastieren, wie hier anhand des englischen und des französischen Beispiels gezeigt wurde. Dies ist eine zeitgenössische Spielart der historischen Spannung zwischen Einheit und Vielfalt, die Europa charakterisiert. Viele Anzeichen sprechen dafür, daß eine Renaissance nationaler Identitäten diesen Gegensatz akzentuieren kann. Untrennbar von der nationalstaatlichen Verfaßtheit der Bildungssysteme ist deren Gebrauch des ethnischen Faktors als Ausgrenzungsmittel (FASE 1994; ALLEMANN-GHIONDA 1995c). Das gegenwärtige erhöhte Interesse an Nation und Nationalismus und – im wissenschaftlichen Diskurs – an einer modernen Idee von Nation (SCHNAPPER 1994), ist auch bildungspolitisch ein Thema.

(b) Vor diesem Hintergrund dreht sich Sprachpolitik um die Fragen: Wie weit sind nationale Bildungssysteme bereit, die Förderung zwei- und mehrsprachiger Bildung zuzulassen? Welche Chancen haben „kleine“ Sprachen gegenüber „großen“ Sprachen? Kann die Förderung von Minderheitensprachen auch bedeuten, daß neue Formen des *ethnic revival* oder des Ethnizismus mit vielleicht negativen Folgen ermutigt werden? Oder besteht kein solches Risiko in Westeuropa?

c) Die durch Einwanderung noch augenfälliger werdende kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft erzeugt Situationen, bei denen sich unter Umständen Wertekonflikte kulturellen und religiösen Ursprungs bemerkbar machen können. Lösungen, die sowohl für die partikularen Anliegen von Minderheiten als auch für die soziale Organisation der Aufnahmegesellschaft akzeptabel und gleichzeitig mit universellen Grundsätzen vereinbar sind, sind schwer zu finden, wie die Kopftuchaffäre in Frankreich seit 1989 demonstriert. Die Frage lautet nicht, ob man für den Partikularismus oder für den Universalismus, z. B. auf der Ebene der kulturellen Rechte der Minderheiten oder der Inhalte der Bildung, ein für allemal Farbe bekennt. Vielmehr lautet die Aufgabe, Chancen und Risiken von Partikularität und Universalität zu analysieren (ALLEMANN-GHIONDA 1995b). Dazu gehören das Auseinanderhalten von Kulturrelativismus und Wertrelativismus und die Suche nach rationalen Antworten. In bezug auf die Institutionen, insbesondere aber auf die Bildungsinstitutionen, ist dies in Westeuropa ein erst wenig diskutiertes Thema (NIEKE 1995, S. 68 ff.; S. 242 ff.). Letztlich geht es darum, aus dem falschen Dilemma zwischen interkultureller Toleranz und der Wahrung universeller Prinzipien herauszufinden, zwischen ethisch berechtigten und unberechtigten partikularen Ansprüchen sowie zwischen verhandelbaren und unantastbaren Universalien zu unterscheiden (GUTMANN 1995).

5.2 Ansätze einer bildungs- und disziplintheoretischen Neuorientierung

In seiner Zwischenbilanz der interkulturellen Pädagogik schreibt REICH (1994b, S. 77): „Es herrscht ein groteskes Mißverhältnis zwischen Selbstdarstellungen der interkulturellen Pädagogik, die das Gefühl erwecken, als ob diese die Beschreibung, Analyse und Orientierung sämtlicher Bildungsprozesse ganz allein zu organisieren hätte, und dem relativ geringen Grad an Beachtung, den sie bisher seitens der Allgemeinen Pädagogik ... gefunden hat.“ Diese Bilanz mag vernichtend klingen, aber sie ist realistisch. Sowohl in der bildungspolitischen und pädagogischen Umsetzung als auch in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nimmt die interkulturelle Idee in der Bildung, was die Bildungspolitik und die Erziehungswissenschaft anbelangt, eine randständige Stellung ein, und dies nicht nur in Westeuropa.

Auf die weltweiten Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft, die nicht nur in kultureller Hinsicht in hohem Maße die Bildungssysteme tangieren, sind grundsätzlich zwei Reaktionen möglich. Entweder es wird versucht, um jeden Preis Homogenität wiederherzustellen oder – falls, wie zu erwarten, unmöglich – zu simulieren. Oder es wird davon ausgegangen, daß Ziele, Inhalte und Organisation der Bildung sowie Erziehungswissenschaft sich mit den verschiedenen Aspekten der Pluralität bzw. des Pluralismus auseinanderzusetzen haben (HEYTING/TENORTH 1994). Die bildungstheoretische Fragestellung kann dann lauten: Wird ein neuer Bildungsbegriff benötigt, oder kann, ausgehend vom Begriff der Allgemeinbildung, der sich in der Moderne herausgebildet hat, eine Pädagogik entwickelt werden, welche die verschiedenen Facetten der Pluralität in gesellschaftlicher und in kultureller Hinsicht voraussetzt und den sich daraus ergebenden Bedürfnissen zu genügen vermag?

Im Sinne des HUMBOLDTischen Bildungsbegriffs beinhaltet Beschäftigung mit Sprachen an sich schon Multiperspektivität, da Sprachen und Weltansichten untrennbar zusammengehören. Danach müßte ein Bildungsplan, in dem die vertiefte Auseinandersetzung mit alten und neuen Sprachen und Literaturen vorgesehen ist, wie dies im konventionellen humanistischen oder klassischen Gymnasium der Fall ist, bereits eine multiperspektivische Allgemeinbildung gewährleisten. Oder lapidar: Eine Bildung, die diesen Namen verdient, ist *per definitionem* multiperspektivisch. Wenn das stimmte, dann wäre die interkulturelle Idee in der Bildung pleonastisch. Aber die Rechnung geht nicht auf, weil in der pädagogischen Praxis selbst in denjenigen Bildungsangeboten, die am ehesten eine Abstammung vom klassischen Bildungsbegriff bekunden, heute die monolinguale und monokulturelle Norm implizit maßgebend ist. Eine Dimension wird vernachlässigt, nämlich die Sensibilisierung für die vielschichtig gewordene kulturelle Pluralität.

Die interkulturelle Idee hat mögliche Zugänge aufgezeigt, einen neuen Bildungsbegriff zu entwickeln, bei welchem die Pluralität der Kulturen Thema ist. Weitere Ansätze einer Definition von Bildung, die sich als Alternative zum eurozentrischen Universalismus versteht, bieten die Drittweltpädagogik (NESTVOGEL 1994) und die Friedenserziehung (HECK 1993). Ebenso wie diese enthält der Entwurf der internationalen Erziehung thematische Schwerpunkte, die sich mit denjenigen der interkulturellen Bildung überschneiden (KLAFKI 1993). In ähnlicher Weise ist im Konzept der *global education* die Multi- oder Interkulturalität

eine Dimension unter mehreren (LYNCH 1989). Diese Konzepte wollen alle dazu beitragen, eine den zeitgenössischen Verhältnissen angemessene Allgemeinbildung zu definieren.

Die zwanzigjährige Geschichte der interkulturellen Idee in Westeuropa legt nahe, daß ein Bedarf besteht, eine bildungs- und eine disziplintheoretische Neuorientierung vorzunehmen. Die Frage nach der Offenheit bestehender Lehrpläne und Lehrmittel für kulturelle Vielfalt bzw. nach der Notwendigkeit, Lehrpläne und Lehrmittel neu zu konzipieren, damit sie den anstehenden Aufgaben genügen, ist zu erweitern in die Frage, welcher Bildungsbegriff oder, besser: welcher Begriff von Allgemeinbildung nach dem heutigen Diskussionsstand zur Verfügung steht (TENORTH 1986). Gegebenenfalls muß dieser neu gedacht werden – mit allen Folgen für einen möglicherweise zu modifizierenden Bildungskanon. KLAFKIS Vorschlag für eine erweiterte Definition von Allgemeinbildung enthält wichtige Impulse, die es erlauben, die interkulturelle Idee als wichtigen Aspekt einer allgemeinen pädagogischen Diskussion zu sehen. Danach erstreckt sich Allgemeinbildung auf alle wesentlichen Dimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten, also nicht nur kognitive, sondern auch manuelle, soziale, ästhetische, ethische und politische. Die „Bildung im Medium des Allgemeinen“ hat sich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zu konzentrieren. Dazu gehören 1. die Friedensfrage, 2. der Sinn und die Problematik des Nationalitätsprinzips bzw. die Kulturspezifik und Interkulturalität, 3. die Umweltfrage, 4. das rapide Wachstum der Weltbevölkerung, 5. die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, 6. die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, 7. das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen (KLAFKI 1994, S. 43 ff.). Vor allem die Schlüsselprobleme 2, 5 und 7, aber auch 1 und 4 thematisieren die Herausforderung der kulturellen Pluralität in der heutigen Welt. Wird ein solcher Begriff von Allgemeinbildung als Ausgangsbasis angenommen, ist parallel daran zu denken, daß allfällige grundlegende Änderungen auf der curricularen Ebene notwendigerweise mit teilweise einschneidenden strukturellen Reformen einhergehen. Beispielsweise verlangen eine Bildungsorganisation und eine Pädagogik, die sozialer Ungleichheit entgegenwirken wollen, unter Umständen und je nach Grad der Abweichung vom Bestehenden gesetzliche Änderungen. Ähnliches gilt, wenn in einem Bildungssystem die Mehrsprachigkeit oder gar der zweisprachige Unterricht zur Priorität erklärt wird.

Aus der bisherigen Entwicklung der interkulturellen Idee läßt sich folgern, daß diejenigen Konzepte, die in reduktionistischer Weise die partikularen Interessen und angenommenen Kulturen der Minderheiten in den Mittelpunkt stellen und die ethnische Zugehörigkeit als Kriterium überbetonen, die Chancengleichheit nicht fördern und häufig unerwünschte negative Wirkungen erzeugen. Anders gesagt, eine Multikulturalisierung der Bildung, die lediglich von ethnisch definierten Personen und Gruppen ausgeht, greift zu kurz. Dagegen scheinen diejenigen Konzepte mehr Erfolg zu versprechen, die (1) auf ein Gleichgewicht der Bildungsinhalte zielen, damit mehrere kulturelle Perspektiven ermöglicht werden, (2) bei der Organisation von kulturell heterogenen Klassen von ethnisch begründeten Abgrenzungen oder inhaltlichen Akzentsetzungen absehen, (3) auf die Ausbildung strategischer Qualifikationen setzen; dazu gehören vornehmlich eine über die einsprachige Norm hinausgehende

sprachliche und metasprachliche Kompetenz sowie die persönliche Fähigkeit, kulturell bedingte Unterschiede im Verhalten der Mitmenschen als solche zu erkennen, von sozioökonomischen und anderen Variablen zu unterscheiden, einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren. Hier kommen die seit den sechziger Jahren in den USA entwickelten Studien über interkulturelle Kommunikation zum Tragen (KNAPP/KNAPP-POTTHOFF 1990; LUCHTENBERG 1994). Es ist anzunehmen, daß die vorherrschende Ausrichtung der Bildungssysteme und der ihnen zugrundeliegende Begriff von Allgemeinbildung effektiv noch zu wenig von der monolingualen und monokulturellen Prägung des 19. Jahrhunderts losgelöst sind, um diesen knapp skizzierten Zielen zu genügen. Namentlich im Bereich der psychosozialen Kompetenzen (interkulturelle Kommunikation) läßt sich schwer bestreiten, daß, weil die zeitgenössische Welt und Gesellschaft das Individuum vor nie zuvor dagewesene Formen der Internationalität und Multikulturalität stellt, die Bildungsinstitutionen nie zuvor formulierte Aufgaben zu meistern haben. Nicht zuletzt deshalb ist zu überlegen, wie die interkulturelle Idee zu einem festen Bestandteil der Allgemeinbildung werden kann.

Über die Frage, ob die interkulturelle Erziehungswissenschaft als Subdisziplin der Allgemeinen Erziehungswissenschaft weiterhin eine unersetzliche Funktion erfüllt, wird zumindest im deutschen Sprachraum heute reflektiert. Sicher war diese Spezialisierung in der Zeitspanne 1975–1995 nötig, um eine theoretische und empirische Grundlage zu schaffen, die es besser erlaubt, die zeitgenössischen Phänomene sprachlicher und kultureller Vielfalt wahrzunehmen, zu beschreiben und historisch einzuordnen, vielleicht sogar zur Lösung von Problemen beizutragen. Ob diese Phase bereits abgeschlossen ist und ob kulturelle und sprachliche Pluralität als Forschungsgebiete nunmehr ihren anerkannten Platz in der Allgemeinen Pädagogik erobert haben, ist zu diskutieren.

6. Literatur

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M.: Quelle école pour quelle intégration? Paris 1992.
- AKPINAR, Ü./LÓPEZ-BLASCO, A./VINK, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. München 1977.
- AKPINAR, Ü./ZIMMER, J. (Hrsg.): Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. 4 Bde. München 1984.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Interkulturelle Erziehung und Bildung in einem multikulturellen Europa. Diskussion an einem Wendepunkt? In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 15 (1993), S. 325–345.
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Die Schweiz und ihr Bildungswesen: von Babylonien zu MultiKulti. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 127–145 (a).
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Multikultur und Bildung in Europa. Bern 1994 (b).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Mehrsprachige Bildung: „Kleine“ Sprachen versus „grosse“ Sprachen? In: Babylonia 3 (1995), Heft 1, S. 28–36 (a).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Interkulturelle Bildung zwischen Universalität und Partikularität. Überlegungen im Rahmen eines europäischen Vergleichs. In: Tertium comparationis 1 (1995), S. 96–112 (b).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Ethnicity and National Educational Systems in Western Europe. Vortrag an der Universität Bern, Workshop COST A2 Migration. 2.–4. März 1995 (c).
- ALLEMANN-GHIONDA, C.: Migration und Bildung in multikulturellen Verhältnissen. Europäische Strategien im Wandel. Eine vergleichende Untersuchung. Schlußbericht für den Schweizerischen Nationalfonds und Habilitationsschrift. Bern 1996.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): Éducation et diversité socio-culturelle. Paris im Druck.

- APELTAUER, E. (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München 1987.
- AUERNHEIMER, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt ²1995.
- AUERNHEIMER, G./BLUMENTHAL, V. VON/STÜBIG, H./WILLMANN, B.: Zur Offenheit von Schulsystemen für kulturelle Vielfalt. Gesichtspunkte für einen internationalen Vergleich. In: GOGOLIN 1994c, S. 193–218.
- BAGIV [Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantverbände in der Bundesrepublik] (Hrsg.): Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985.
- BARBIER, M./KAISER, C.A.: Sexisme? Racisme? Encore un effort à faire! Genève 1992.
- BATELAAN, P./COOMANS, F. (Hrsg.): The International Basis for Intercultural Education Including Anti-Racist and Human Rights Education. IAIE in Cooperation with UNESCO/BIE and Council of Europe. Hilversum 1995.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BERQUE, J.: L'immigration à l'école de la République. Paris 1985.
- BFA [Bundesamt für Ausländerfragen]: Die Ausländer in der Schweiz. Bestandsergebnisse. Dezember 1995. Bern 1995.
- BFS [Bundesamt für Statistik]: Bildungsstatistik. Bern 1995.
- BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H.H./WITTEK, F.: Aufnahmeunterricht, muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. München 1983.
- BORRELLI, M.: Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. In: BORRELLI/HOFF 1988, S. 20–36.
- BORRELLI, M./HOFF, G. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich. Baltmannsweiler 1988.
- BOULOT, S./BOYZON-FRADET, D.: Un siècle de réglementation à l'école. In: VERMÈS/BOUTET 1987, S. 163–184.
- BUKOW, W.-D./LLARYORA, R.: Mitbürger aus der Fremde. Opladen ²1993.
- CAMILLERI, C./COHEN-EMERIQUE, M. (Hrsg.): Chocs de cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel. Paris 1989.
- CAMILLETTI, E./CASTELNUOVO, A.: L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia. Milano 1994.
- CARITAS: Immigrazione. Dossier statistico '95. Il fenomeno migratorio negli anni '90. Roma 1995.
- CARLI, A./CIVEGNA, K./GUGGENBERG, I. VON/LARCHER, D./PEZZEL, R.R. (Hrsg.): Zweitsprachlernen in einem mehrsprachigen Gebiet. Grundlagen und Perspektiven für ein neues Curriculum. Bozen 1995.
- CERCENÀ, V./CODIGNOLA, N., u.a.: Com'è il tuo paese? l'Italia e la Cina: due mondi che si incontrano. Firenze 1992.
- CERTEAU, M. DE: Économies ethniques: pour une école de la diversité. In: OECD/CERI 1987, S. 170–196.
- CICHÓN, P.: Sprachenpolitik und sprachliche Minderheiten in den Europäischen Gemeinschaften: das Beispiel Frankreich. In: GOGOLIN u.a. 1991, S. 71–87.
- CNDP (Centre National de Documentation Pédagogique): La scolarisation des enfants étrangers en France. Fiche de synthèse. Paris 1996.
- COHEN, PH.: Verbotene Spiele. Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung. Hamburg 1994.
- COLLOT, A./DIDIER, G./LOUESLATI, B. (Hrsg.): La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens. Nancy 1993.
- CONSEIL RÉGIONAL D'ALSACE: L'enseignement bilingue précoce. Bilan d'étape. Colmar 1994.
- CRDP [Centre Régional de Documentation Pédagogique]: Connaissance et rencontre des cultures à l'école. Paris 1989.
- CUMMINS, J.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, sozio-kulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76 (1984), S. 187–198.
- CZOCK, H.: Der Fall Ausländerpädagogik. Erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Codierung der Arbeitsmigration. Frankfurt a. M. 1993.
- DEMETRIO, D./FAVARO, G.: Immigrazione e pedagogia interculturale. Firenze 1992.
- DFE [Department for Education]: The National Curriculum. London 1995.
- DITTMAR, N.: Kommentierte Bibliographie zur Soziolinguistik, Teil I. In: Linguistische Berichte 15 (1971), S. 103–128.
- DITTRICH, E.J./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaften und Minderheiten. Opladen 1990.
- D'SOUZA, D.: Illiberal Education. New York ²1992.

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Grundsätze zur Schulung der Fremdarbeiterkinder. Bern 1972.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder. Bern 1985 und 1991.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Förderung des zweisprachigen Unterrichts in der Schweiz. Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren und der für die Berufsbildung zuständigen Volkswirtschaftsdirektoren. Bern 2.3.1995 (a).
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/-innen]: Mehrsprachiges Land – mehrsprachige Schulen. Dossier EDK 33. Bern 1995 (b).
- EKSTRAND, H.: Multicultural Education. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. Bd. 7. Oxford ²1994, S. 3961f.
- ERZIEHUNGSRAT DES KANTONS BASEL-STADT: Lehrplan der Orientierungsschule. Basel 1993.
- ESSED, PH./MULLARD, CH.: Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg 1991.
- ESSER, H.: Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt 1980.
- ESSINGER, H./GRAF, J.: Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. In: ESSINGER/UÇAR 1984, S. 15–34.
- ESSINGER, H./UÇAR, A. (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Vademecum SOKRATES. Brüssel 1995.
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: EntschlieÙung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft. Nr. A3-0399/92. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften, 21. Januar 1993.
- FALTERI, P. (Hrsg.): *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*. Roma 1993.
- FASE, W.: *Ethnic Divisions in Western European Education*. Münster/New York 1994.
- FTHENAKIS, W.E./SONNER, A./THRUL, R./WALBINER, W. (Hrsg.): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München 1985.
- GEW [Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft]: *Sprachig dilli. Deutsch-türkische Schulversuche in Berlin*. Frankfurt a. M. 1994.
- GIORDAN, H. (Hrsg.): *Les minorités en Europe*. Paris 1992.
- GIUSTI, M.: *L'educazione interculturale nella scuola di base*. Firenze 1995.
- GLAZER, N./MOYNIHAN, D. (Hrsg.): *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge (Mass.)/London 1975.
- GOEHRKE, C./ZIMMERMANN, W.G. (Hrsg.): „Zuflucht Schweiz“. Der Umgang mit Asylproblemen im 19. und 20. Jahrhundert. Zürich 1994.
- GÖPFERT, H.: *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*. Düsseldorf 1985.
- GOGOLIN, I.: *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule*. Hamburg 1988.
- GOGOLIN, I.: *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York 1994 (a).
- GOGOLIN, I.: „Europäische Kultur und Bildung“. Die „europäische Integration“ als Herausforderung an die Pädagogik. Beobachtungen und Thesen. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 99–119 (b).
- GOGOLIN, I. (Hrsg.): *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster/New York 1994 (c).
- GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./KROON, S./NEUMANN, U./VALLEN, T. (Hrsg.): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster/New York 1991.
- GREVERUS, I.-M.: *Ethnizität und Identitätsmanagement*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 7 (1981), S. 223–232.
- GUDYKUSNT, W.B./TING-TOOMEY, S./CHUA, E.: *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park 1988.
- GUMPERZ, J.J.: *Sprache, lokale Kultur und soziale Identität. Theoretische Beiträge und Fallstudien*. Düsseldorf 1975.
- GUTMANN, A.: *Das Problem des Multikulturalismus in der politischen Ethik*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 43 (1995), S. 273–305.
- HALL, E.T.: *The Hidden Dimension*. New York 1966.
- HAMBURGER, F.: *Identität und Migration*. In: *CGIL Bildungswerk* (Hrsg.): *Emigration und kulturelle Identität*. Frankfurt a. M. 1987, S. 31–35.

- HAMBURGER, F.: Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt a.M. 1994.
- HAUMERSEN, P./LIEBE, F.: Eine schwierige Utopie. Der Prozeß interkulturellen Lernens in deutsch-französischen Begegnungen. Berlin 1990.
- HECK, A.: Friedenspädagogik. Analyse und Kritik. Essen 1993.
- HENRY-LORCERIE, F.: Immigrantenkinder und französische Schule: eine notwendige Polemik zum Begriff „interkulturell“. In: HOHMANN/REICH 1989, S. 119–147.
- HEYTING, F./TENORTH, E. (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994.
- HÖLSCHER, P. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Frankfurt a.M. 1994.
- HOHMANN, M.: Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: HOHMANN/REICH 1989, S. 1–32.
- HOHMANN, M./REICH, H.H. (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Münster/New York 1989.
- KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In: Pädagogisches Forum 6 (1993), S. 21–28.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel⁴1994.
- KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Zur europäischen Dimension im Bildungswesen. Gemeinsamer Bericht der Länder zur Umsetzung der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 in der BRD. Bonn 1992.
- KMK [Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland]: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1985 bis 1994. Bonn 1995.
- KNAPP, K./KNAPP-POTTHOFF, A.: Interkulturelle Kommunikation. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 1 (1990), S. 62–93.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Richtlinie 77/486/EWG vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. Brüssel 1977.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Bericht über die Schulbildung von Migrantenkindern in der Europäischen Union. Brüssel 1994.
- KRISTEVA, J.: Étrangers à nous mêmes. Paris 1989.
- Krüger-Potratz, M.: Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaften. In: Sozialarbeit und Ausländerpolitik. Sonderheft 7 (1983), S. 172–182.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: Interkulturelle Erziehung in der Diskussion. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 40 (1992), Heft 2, S. 84–91.
- KRÜGER-POTRATZ, M.: „Dem Volk eine andere Muttersprache geben“. Zur Diskussion über Zweisprachigkeit und Erziehung in der Geschichte der Volksschule. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 81–96.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHUL- UND WEITERBILDUNG: Begegnung mit Sprachen in der Grundschule. Reader. Soest 1994.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHUL- UND WEITERBILDUNG: Lernen für Europa. Abschlußbericht eines Modellversuchs. Soest 1995.
- LAPARRA, M.: Politiques linguistiques, école et intégration. In: COLLOT/DIDIER/LOUESLATI 1993, S. 55–62.
- LIEDTKE, M. (Hrsg.): Hausaufgabe Europa. Bad Heilbrunn 1993.
- LUCHTENBERG, S.: Überlegungen zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 49–66.
- LUCHTENBERG, S.: Interkulturelle Sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster/New York 1995.
- LUCHTENBERG, S./NIEKE, W. (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York 1994.
- LÜDI, G./PY, B.: Être bilingue. Bern 1986.
- LÜSEBRINK, H.-J.: L'enseignement universitaire de la communication interculturelle. Les filières d'études à l'université de Sarrebruck. In: ALLEMANN-GHIONDA im Druck.
- LYNCH, J.: Multicultural Education: A Global Approach. London 1989.
- LYNCH, J./MODGIL, C./MODGIL, S. (Hrsg.): Cultural Diversity and the Schools. 4 Bde. London/Washington (DC) 1992.
- MELOTTI, U.: Immigrazione, differenza e multiculturalità: un confronto fra i paesi europei. Kongreß

- Ri/conoscersi per una nuova geografia delle identità. Bologna, 10.–12. November 1994. Tagungsband. Bologna 1994, S. 154–176.
- MICKEL, W.: Didaktische Grundlagen einer Erziehung zu Europa. In: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): *Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit*. Darmstadt 1993, S. 245–260.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Le nouveau contrat pour l'école. 158 décisions*. Paris 1994.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Programmi didattici per la scuola primaria*. Roma 1985.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*. Circolare ministeriale n. 301. Roma, 8. 9. 1989.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE: *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Circolare ministeriale n. 205. Roma, 26. 7. 1990.
- MITTER, W.: Europas Bildungswesen zwischen Einheit und Vielfalt im Spiegel revolutionärer Wandlungen. In: LIEDTKE 1993, S. 212–230.
- MULLER, CH.: *Langue et culture d'origine: un droit légitime. Une expérience d'éducation interculturelle et bilingue dans le canton de Neuchâtel*. In: *Babylonia 2* (1994), Heft 4, S. 24f.
- NESTVOGEL, R.: *Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur „Dritten Welt“*. Frankfurt a. M. ³1994.
- NIEKE, W.: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen 1995.
- NOFFKE, S.E.: *Curriculum for multicultural education*. In: T. HUSÉN/T.N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): *The International Encyclopedia of Education*. Bd. 7. Oxford ²1994, S. 3974–3978.
- OECD/CERI [Organisation de coopération et de développement économiques/Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement]: *L'éducation multiculturelle*. Paris 1987.
- OECD/CERI [Organisation for Economic and Cultural Development]: *Educational and Cultural and Linguistic Pluralism. Synthesis of Case Studies. Effective Strategies and Approaches*. Paris 1991.
- OFSTED [OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION]: *EDUCATIONAL SUPPORT FOR MINORITY ETHNIC COMMUNITIES*. LONDON 1994.
- Ogay, T.: *De l'intégration des enfants de migrants à l'éducation interculturelle. Les activités de quatre organisations internationales: Communauté Européenne, Conseil de l'Europe, Unesco, OCDE*. Bern 1993.
- PAULA, A. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt/Celovec 1994.
- PERREGAUX, CH.: *L'enfant à deux voix*. Bern 1994.
- PHILIPP, M.-G., u.a.: *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*. Paris 1992.
- PHILIPP, M.-G.: *Interculturel/intégration: une légitimité en question*. In: *Education et pédagogies* No. 19 (1993), S. 5–17.
- PINGEL, F.: *Europa – Nation – Region: Historisch-politische Bildung in europäischen Schulbüchern*: In: K. SCHLEICHER/W. Bos (Hrsg.): *Realisierung der Bildung in Europa. Europäisches Bewußtsein trotz kultureller Identität?* Darmstadt 1994, S. 153–170.
- POGLIA, E./PERRET-CLERMONT, A.-N./GRETLER, A./DASEN, P.R. (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde Heimat*. Bern 1995.
- PORCHER, L.: *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe, CDCC. Strasbourg 1979.
- PORCHER, L. (Hrsg.): *The Education and Cultural Development of Migrants: Final Report on Project No. 7*. Council of Europe, CDCC. Strasbourg 1986.
- Prenzel, A.: *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen 1993.
- PUSCH, M.D. (Hrsg.): *Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach*. Chicago 1979.
- RADTKE, F.-O.: *Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf*. In: *Mittelweg* 36 (1995), S. 32–48.
- RAY, D./POONWASSIE, D.H. (Hrsg.): *Education and Cultural Differences. New Perspectives*. New York/London 1992.
- REHBEIN, H. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen 1985.
- REICH, H.H.: *Herkunftssprachen „anstelle einer Fremdsprache“*. Ein Vergleich zwischen England, Frankreich und (West-)Deutschland. In: LUCHTENBERG/NIEKE 1994, S. 25–37 (a).
- REICH, H.H.: *Interkulturelle Pädagogik – eine Zwischenbilanz*. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hrsg.): *Multikultur und Bildung in Europa*. Bern 1994, S. 55–81 (b).

- REICH, H.H./PÖRNBACHER, U. (Hrsg.): Interkulturelle Didaktiken. Fachübergreifende und flächenspezifische Ansätze. Münster/New York 1993.
- Reid, E./Reich, H.H.: *Breaking the Boundaries. Migrant Workers' Children in the EC.* Clevedon 1992.
- REIXUS, N./THÜRSMANN, E.: *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler.* Berlin 1987.
- SCHNAPPER, D.: *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation.* Paris 1994.
- SKUTNABB-KANGAS, T./CUMMINS, J. (Hrsg.): *Minority Education: From Shame to Struggle.* Clevedon 1988.
- STAATSMINISTERIUM [für Schulpädagogik und Bildungsforschung]: *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Band 1: Materialien für die Grund- und Hauptschule.* München 1992.
- STAATSMINISTERIUM [für Schulpädagogik und Bildungsforschung]: *Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Band 2: Materialien für die Hauptschule in Bayern.* München 1994.
- STAATSMINISTERIUM [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst]: *Ausländerpädagogik in Bayern. Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen zur interkulturellen Erziehung (Rundschreiben, 18.6.1993).* München 1993.
- STAATSMINISTERIUM [Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst]: *Modellversuch „Integration ausländischer Schüler in Regelklassen“ (Rundschreiben VIII/4, Stand: Mai 1994).* München 1994.
- STÜBIG, H.: *Multikulturelle Bildung und Erziehung in England.* In: *Interkulturelle Studien* 19 (1992), S. 67–80.
- TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft.* Weinheim/München 1986.
- THOMAS, A./ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (Hrsg.): *Interkultureller Austausch. Deutsche und französische Forschungen zum interkulturellen Lernen.* Baden-Baden 1995.
- TODD, E.: *Le destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales.* Paris 1994.
- TREIBEL, A.: *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung und Gastarbeit.* Weinheim/München 1990.
- TRIBALAT, M.: *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants.* Paris 1995.
- UNHCR [Hoher Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen]: *Info flash* 1 (1995). Genf.
- VERBUNT, G.: *Les obstacles culturels aux apprentissages. Guide des intervenants.* Paris 1994.
- VERHOEVEN, L.: *Multilingualism in Europe: Focus on the Netherland.* In: *Babylonia* 3 (1995), Heft 1, S. 16–26.
- VERMÈS, G./BOUTET, J. (Hrsg.): *France, pays multilingue.* 2 Bde. Paris 1987.
- WEBER, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft.* Tübingen 1972.
- WITTEK, F.: *The historical and international context for current action on intercultural education.* In: *Reid/Reich* 1992, S. 1–14.

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern

Berufsbildung

1. Institutionelle Basis und historisch-wissenschaftliche Prämissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	151
2. Die Berufspädagogik in den frühen sechziger Jahren	155
3. Die Kritik an der Berufsbildungstheorie	163
4. Sozialwissenschaften und Emanzipation	166
5. Die Krise der Berufsbildung als Krise des dualen Systems	168
6. Besondere Themenstellungen	170
6.1 Berufsbildungspolitik	171
6.2 Beruf – Qualifikation	174
6.3 Berufsbildung – Allgemeinbildung	175
6.4 Didaktik der Berufsbildung	176
7. Fazit	178
8. Literatur	179

Im deutschen Sprachraum und insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland hat sich, ausgehend von der universitär angesiedelten Lehrerausbildung für den Unterricht auf der Sekundarstufe II, für nichtakademische Berufe eine sogenannte „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ etabliert. Sie bearbeitet Fragen der beruflichen Bildung und neuerdings Weiterbildung vornehmlich im industriell-gewerblichen und kaufmännischen Bereich. Die Optik dieser sich als Teildisziplin der Pädagogik verstehenden Spezies auf ihren Gegenstandsbereich ist vornehmlich reformbezogen und läßt sich auch anhand bestimmter Themenstellungen profilieren. Auffälligstes Merkmal ist dabei der im Verlauf der 60er Jahre abhanden gekommene Bezug zu „klassischen Begründungen“ und ihren Begriffen „Beruf“ und „Bildung“. Die in der Nachkriegszeit dringend gebotene Erneuerung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erfolgte durch eine Öffnung gegenüber sozialwissenschaftlichen und historischen Zugängen. Freilich wurde dabei auch eine dominant pädagogische Fragestellung preisgegeben, was zur Ausdünnung des argumentativ-diskursiven Zusammenhangs mit der historischen Disziplin führte und Berufsbildungsfragen einen „prekären“ Status bescheerte.

1. Institutionelle Basis und historisch-wissenschaftliche Prämissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Pädagogik im internationalen Maßstab konzentriert sich stark auf die Probleme des Volksschul- und allgemeinbildenden Unterrichts. Demgemäß waren bislang Fragen der Bildung im nachobligatorischen Schulbereich, die etwa die

Erstausbildung und Weiterbildung für nichtakademische Berufe betreffen, in der Regel von nachgeordneter Priorität. Dieser Umstand erfährt für den Bereich der Sekundarstufe II in Deutschland und Österreich insofern eine Korrektur, als sich hier vor allem seit den sechziger Jahren an den Universitäten Lehrstühle für Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablieren konnten. Ausgangspunkt waren die bereits vor der Jahrhundertwende eingerichteten Studiengänge für Handelslehrer, die, zeitlich leicht verschoben in bezug auf allgemeinpädagogisch ausgerichtete Lehrstühle, sich auch auf universitärer Ebene verankerten und damit schon im ausgehenden 19. Jahrhundert geäußerten Forderungen nach einer Akademisierung der kaufmännischen Bildung teilweise Folge leisteten (WITTE 1889). Die seit den dreißiger Jahren so benannte „Wirtschaftspädagogik“ wurde im Verlauf des 20. Jahrhunderts ausgeweitet und erhielt durch die universitäre Ausbildung von Berufsschullehrern eine weitere Stärkung. Ein massiver Ausbau an der Hochschule erfolgte in den frühen sechziger Jahren, was sich auch in der seither üblichen Namensgebung „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ niederschlug. Darin drückte sich ein pragmatischer Kompromiß zwischen einer Erziehung für die „Wirtschafts“-Berufe im Handelsbereich und einer am Beruf orientierten Gewerbelehrerbildung, wie sie für die industriell-gewerblichen Tätigkeiten üblich ist, aus (PLEISS 1986, S. 102).

Unter dieser aus spezifischen Professionsbedürfnissen historisch entstandenen Prämisse, welche fachdidaktische und pädagogische Wissensbestände zu kombinieren trachtete, entstand eine eigenständige Tradition, die sich je nach Standpunkt in einem engeren oder auch distanzierteren Verhältnis zur pädagogischen Disziplin sah. Neben der aus der Lehrerbildung entstandenen institutionellen Verankerung auf universitärer Ebene entwickelten sich vereinzelt spezifische industrie-, betriebs- und arbeitspädagogische Lehrstühle, die ihre Stellung gegenüber einer „allgemeinen“ Erziehungswissenschaft wie gegenüber berufsbildungsbezogenen Studiengängen klären mußten, was in der Regel zu einer Subsumption unter den Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik führte. Ihnen allen gemeinsam war nicht nur die zu leistende Standortbestimmung gegenüber einem disziplinären Umfeld als vielmehr die Bearbeitung spezifischer Problemstellungen, die sich aus dem je besonderen Kontext ergaben.

Mit gutem Grund warnt KARLWILHELM STRATMANN in seinem Beitrag zum Begriff „Berufs-/Wirtschaftspädagogik“ in der zu Beginn der 80er Jahre erschienenen „Enzyklopädie Erziehungswissenschaft“, die Differenzierung, welche wesentlich didaktischen Besonderheiten folge, nicht zu weit zu treiben, da die pädagogischen Fragen der Berufserziehung eine umfassendere Bearbeitung verdienten und andernfalls die Gefahr bestünde, „den erst nach und nach gefundenen Anschluß an die Erziehungswissenschaften und das inzwischen von ihr her bestimmte (Selbst-)Verständnis zugunsten einer einseitigen Rückkopplung an die sogenannten Fachwissenschaften wieder aufzugeben“ (STRATMANN 1983, S. 186f.).

Neben der an den Universitäten verankerten Berufs- und Wirtschaftspädagogik gilt es für die thematische Bearbeitung der nichtakademischen Berufsbildung, auch auf die staatlichen und halbstaatlichen Stellen und die Verbände von Unternehmer- und Gewerkschaftsseite hinzuweisen. Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) veröffentlicht in regelmäßigen Abständen Berufsbildungsberichte, das schweizerische Bundesamt für Statistik

behandelt ausführlich Fragen der Berufsbildung, das arbeitgebernahe österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft erstellt Analysen, etwa zu den Kosten der Lehrlingsausbildung. Das Nürnberger Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und das in Berlin und Bonn domilizierte Bundesinstitut für berufliche Bildung (BIBB) betreiben recht ausgiebige Forschung und unterhalten eigenständige Publikationen und Zeitschriften.

Die nichtakademische Berufsbildung ist, wie diese Ausführungen zeigen, kein exklusives Feld der universitären Erziehungswissenschaft bzw. der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zwar ist die Berufsschullehrerbildung an den Hochschulen in Deutschland fest verankert, was aber angesichts der Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte neuerdings wieder in Frage gestellt wird (vgl. BADER 1994). Hingegen ist die inhaltliche Forschung weit über den universitären Bereich hinaus verzweigt und bedarf erhöhter Transparenz, wie die „Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz“ in einer Kooperationsvereinbarung zwischen IAB, BIBB und der „Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1991 festhält (DIEPOLD/ZIEGLER 1993, S. 9). Den Beitrag der universitären Berufsbildungsforschung veranschlagt die 1990 veröffentlichte „Denkschrift“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) jedenfalls nicht allzu hoch, und zwar begründet aus der Tatsache, daß historisch primär die Lehrerausbildung im Vordergrund stand und die dominant geisteswissenschaftlich-kulturpädagogische Tradition der empirischen Forschung eher abhold war, wie ACHTENHAGEN und andere Mitautoren der Stufe festhalten (DFG 1990, S. 16f.). Diese Einschätzung wird wiederum von seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum ernsthaft bestritten, sieht man davon ab, daß den Autoren eine Bevorzugung empirisch-analytischer Forschung und inhaltlich eine eher marginale Beachtung der Weiterbildungsforschung vorgehalten wird (ARNOLD 1992). Andererseits zeichnen sich auch die außeruniversitären Institutionen, mit Ausnahme des seit 1963 bestehenden Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, welches keiner Auftraggeberseite inhaltlich verpflichtet ist, durch einen spezifischen Fokus aus. Das BIBB erforscht vornehmlich die betriebliche Ausbildung im Hinblick auf die Regelung der Ausbildungsordnungen. Ihre weiterführende Forschung im Bereich der Planung und Strukturanalyse soll der Beratung der Sozialpartner und dem Ministerium dienlich sein (HILBERT u.a. 1990). Das IAB andererseits widmet sich Fragen des Berufs- und Arbeitsmarkts in einem umfassenden Sinne und ist damit keiner direkten pädagogischen Fragestellung verpflichtet.

Auch die disziplinäre Bindung berufsbildender Fragestellungen an die universitäre Pädagogik bleibt – sofern sie über Fragen des Berufsschulunterrichts und der Lehrerausbildung hinausgreift – nicht immer gleich eindeutig, zumal sich auch sozialwissenschaftliche Nachbardisziplinen einiger Aspekte der Berufsbildung annehmen. Seit den sechziger Jahren finden umgekehrt andere Fachdisziplinen sozialwissenschaftlicher Ausrichtung in der Erziehungswissenschaft Beachtung, etwa Industriesoziologie, Wissenssoziologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Arbeitspsychologie, Organisationspsychologie, Ökonomie und politikwissenschaftliche Ansätze. Der Ausbau der betrieblichen und schulischen Weiterbildung wiederum brachte es mit sich, daß mit der Zeit auch über die Sekundarstufe II hinausgreifende Themen Eingang fanden, so insbesondere die berufliche Fort- und Weiterbildung von Erwachsenen.

Die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ erweist sich daher nicht nur bezüglich ihres Gegenstandsbereichs und ihres wissenschaftsbezogenen Fokus als überraschend vielgestaltig. Sie war bislang einer präziseren Charakterisierung wenig zugänglich aufgrund ihrer Tradition, welche sich zunächst einem übergeordneten kulturpädagogisch-geisteswissenschaftlichen Disziplinbezug verpflichtete. Dieser an der deutschen Reformpädagogik der Jahrhundertwende sich anschließende Zugang, welcher den Bildungswert des Berufs in einer umfassenderen „Wertgemeinschaft“ aufgehoben sah, geriet in den frühen sechziger Jahren gegenüber einer auf mehr Realismus pochenden Wissenschaftsausrichtung in eine mehr oder weniger uneingestandene Auseinandersetzung, wie noch zu zeigen sein wird.

Die Unsicherheit der Orientierung, was ihren disziplinären, thematischen und wissenschaftsmethodischen Standpunkt betraf, ist freilich nicht erst in den sechziger Jahren entstanden. Bereits ERNA BARSCHAK formulierte 1929 in ihrem Buch „Die Idee der Berufsbildung“, daß es „keineswegs hinreichend geklärt“ sei, „ob das Problem der Berufsbildung, das auch die Frage der Berufsschule“ mit einschließe, „den Sozialwissenschaften oder der Pädagogik zuzurechnen“ sei (BARSCHAK 1929, S. V). Sie selbst ging dieser eingangs gestellten Frage wenig explizit nach. Ihre historisch angelegte Studie gibt uns einen Hinweis, welcher eher der Pädagogik den Vorzug gibt. Die Berufsbildung und ihre Theorie verlaufe demgemäß nach Phasen. Einer ersten gewerbepolitischen Ausrichtung im 19. Jahrhundert folge eine sozialpolitische, die insbesondere auf eine gesellschaftliche Integration der Arbeiterschaft angelegt sei. Erst anschließend ergebe sich ein kulturbezogener Ansatzpunkt, welcher die Berufsbildung als Teil der Jugendbildung betrachte (op. cit., S. 123). Das VON BARSCHAK formulierte Drei-Phasen-Modell ergibt auch für den wissenschaftsbezogenen Zugang eine je unterschiedliche Perspektive. Während die Gewerbepolitik unter wirtschaftswissenschaftlichen Prämissen zu subsumieren sei, lege eine sozialpolitische Perspektive soziologische und sozialwissenschaftliche Ansätze nahe, wie sie tatsächlich etwa von den „Kathedersozialisten“ in ihren Untersuchungen zur Lehrlingsfrage angewendet wurden (vgl. VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK 1875). Selbst der Pädagoge GEORG KERSCHENSTEINER, welcher nach diesem Schema der nächstfolgenden, kulturbezogenen Stufe zuzurechnen wäre, bediente sich zu Beginn seiner Reformtätigkeit, als es darum ging, die Fortbildungsschulen, d. h. die späteren Berufsschulen, in München neu zu gestalten und auszubauen, eines beobachtend-empirischen Zugangs. In seiner wenig bekannten Studie „Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern“ (KERSCHENSTEINER 1901) erfolgte eine recht detaillierte Bestandsaufnahme der beruflichen Bildung der umliegenden Länder, welche die konzeptionelle Ausgangsbasis für seine später berühmt gewordene Schrift „Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ (KERSCHENSTEINER 1901/1987) bildete, die sich vornehmlich – wie schon im Titel angekündigt – einer sozialpolitischen Legitimation bediente.

Erst eine daran anknüpfende „kulturelle“ Bearbeitung des Berufsbildungsproblems, die auf einer vorausgehenden erfolgreichen Institutionalisierung beruht, läßt nach BARSCHAK einen Zugang zu explizit pädagogischen Perspektiven zu. Neben dem Ausbau des Schulwesens und den damit verknüpften bildungspolitischen Fragen galt es, insbesondere die Funktion und den Bil-

dungswert des Berufs als solchen zu klären. Dies wurde, der dominanten pädagogischen Ausrichtung nach der Jahrhundertwende entsprechend, vornehmlich als geisteswissenschaftlich-normativ bzw. kulturpädagogisch zu bearbeitendes Problem betrachtet (vgl. OELKERS 1989). Die führenden wissenschaftlichen Vertreter der Pädagogik nach der Jahrhundertwende glaubten denn auch ihre wesentliche Aufgabe darin zu sehen, Fragen der Erziehung und Bildung einem nationaler Kultur zugänglichen „Bildungsideal“ zuführen zu müssen (vgl. SPRANGER 1925). Dieser sich aus wert- und lebensphilosophischen Quellen speisende Zugang blieb auch an der sich Beruf und Bildung widmenden Pädagogik für mehrere Jahrzehnte haften. KIPP/MILLER-KIPP (1994) können für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg eine Weiterführung kulturpädagogischer Prämissen feststellen. Ihre diesbezüglich Kontinuität bejahende Analyse bescheinigt den führenden Vertretern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen eher funktionalen und auf „Integration“ ausgerichteten Bildungsbegriff, welcher sich nur zu einem geringen Teil auf empirische Forschung stützt (S. 740). Die oben skizzierte stark normativ besetzte und Empirie meidende Bearbeitung berufspädagogischer Problemstellungen erwies sich für eine disziplinäre und wissenschaftstheoretische Fundierung angesichts eklatanter ökonomischer, technologischer, politischer und wissenschaftsimmantener Entwicklungen als wenig hilfreich, wie im folgenden gezeigt werden soll.

2. Die Berufspädagogik in den frühen sechziger Jahren

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik der sechziger Jahre läßt sich als Auseinandersetzung mit der oben beschriebenen institutionellen und wissenschaftsbezogenen Tradition betrachten. Zunächst soll die Sichtweise der Traditionalisten, die an einer „klassischen Berufspädagogik“ mit Systematisierungsanspruch festhalten wollten, dargestellt, anschließend die „Klassik“ selbst kurz beleuchtet werden und dann die Sicht der Herausforderer präsentiert werden. Als einem Traditionalismus verpflichtet lassen sich die Bemühungen von FRIEDRICH SCHLIEFER und FRITZ BLÄTTNER umschreiben. Jener wollte für die Berufspädagogik eine Thomismus und Geisteswissenschaften integrierende Systembildung kreieren, während BLÄTTNER die „klassische Berufspädagogik“ als Ausgangspunkt einer berufspädagogischen Erneuerung betrachtete. Bei den zeitgleich in den frühen sechziger Jahren erschienenen Publikationen von HERWIG BLANKERTZ und HEINRICH ABEL läßt sich hingegen eine die berufspädagogische Tradition herausfordernde Haltung konstatieren.

FRITZ BLÄTTNERS 1958 erstmals veröffentlichte „Pädagogik der Berufsschule“ schrieb dem Wirken KERSCHENSTEINERS eine „neue Schule“ zu, „die entschlossen den Beruf“ ins Zentrum ihrer Arbeit gestellt habe (BLÄTTNER 1965, S. 24). KERSCHENSTEINER habe die ehemalige Fortbildungsschule konzeptionell aus ihrer Fortsetzung des Volksschulunterrichts herausgeführt. Bereits GOETHE habe Handwerk, d. h. Beruf, und Bildung versöhnen wollen; daran habe KERSCHENSTEINER angeknüpft und seine „geniale“ Lösung gefunden, indem er Berufstüchtigkeit und Staatsbürgerschaft engführte (op. cit., S. 30). Diese für BLÄTTNER

noch weithin gültigen Grundlinien hätten allerdings dennoch eine Korrektur erfahren, und zwar durch dessen Freund EDUARD SPRANGER, welcher die Theorie differenziert und geordnet habe, indem er der Berufsbildung einen Platz zwischen Grundbildung und Allgemeinbildung zugesprochen habe. Der Beruf sollte außerdem über staatsbürgerliche Anliegen hinaus zum Zentrum des Lebensberufs erweitert werden. ALOYS FISCHER habe, der realen Erwerbsarbeit gedenkend, den humanisierenden Auftrag der Berufsbildung hervorgehoben und für die Berufsschule einen deutlich stärkeren Allgemeinbildungsauftrag betont (S. 37 f.). Mit diesen Ausführungen stipulierte BLÄTTNER – freilich nicht als erster – einerseits eine Tradition, indem er die konzeptionelle Grundlage der Berufsbildung und Berufsschule auf nur drei Autoren einschränkte. Sie verkörperten für ihn die „klassische Berufspädagogik“. Die berufliche Bildung und ihre Theorie wurden damit an eine klar raumzeitlich eingrenzbar deutsche Diskussion gebunden, welche auch „anschlußfähig“ im Hinblick auf die Reformpädagogik der Jahrhundertwende blieb. Durch diese kanonisierende Selektionsleistung wurden Überlegungen zum Thema „Beruf, Arbeit und Bildung“ aus dem angelsächsischem Raum, etwa von JOHN DEWEY, GEORGE HERBERT MEAD und anderen, welche gerade in Auseinandersetzung mit zeitgleichen deutschen Beiträgen zu anderen Schlüssen gelangten, bedauerlicherweise ausgeschlossen (vgl. etwa KNOLL 1993). Aus historischer Perspektive ist es zudem gewagt, Berufsbildungstheorie ohne nähere Begründung auf die obengenannten Autoren einzuschränken, zumal sich selbst im deutschen Sprachraum weit mehr Autoren finden lassen, wie die „Philantropisten“ und ihre Gegner, Pestalozzianer, Fellenbergianer, Fröbelianer und Herbartianer, die sich alle mit diesen Fragen auseinandersetzten (GONON 1992).

Einen weit systematischeren Anspruch vertrat demgegenüber die 1963 erschienene „Allgemeine Berufspädagogik“ von FRIEDRICH SCHLIEPER. Berufspädagogik als „junge“ wissenschaftliche Disziplin mußte von Berufserziehung streng geschieden werden. Die Aufgabe der Berufspädagogik sah er darin, die Phänomene beruflichen Lernens und Arbeitens zu ordnen und begrifflich zu erfassen. Als Ziel der Berufserziehung schwebte SCHLIEPER eine „Vervollkommnung“ des Menschen vor, dasjenige der Berufspädagogik als Wissenschaft sei im Streben nach Wahrheit begründet (SCHLIEPER 1963, S. 12). Für eine reflexive Bearbeitung der Berufserziehung müsse man sich verschiedener wissenschaftlicher Hilfen bedienen, wie etwa der Soziologie, Psychologie und Volkswirtschaftslehre. Hingegen befasse sich nur die Berufspädagogik mit dem typisch Konstitutiven, „mit dem eigentlich Wesenhaften der Berufserziehung“ (S. 13). SCHLIEPER legitimierte den von ihm vertretenen Bearbeitungsgegenstand dadurch, daß er eine wissenschaftliche Hierarchie plausibilisieren wollte, mit den Berufspädagogen als quasi Philosophenkönigen, die sich jenseits aller Erscheinungen dem Wesenhaften widmen sollten. Dieses galt es nun freilich näher zu bestimmen, wobei SCHLIEPER als letzten Maßstab die „allgemeingültige sittliche Norm“ ansah, die sich aus der „Natur des beruflich tätigen Menschen“ und aus dem „Sinn der Berufstätigkeit ergebe (S. 19). Im Gegensatz zu BLÄTTNER sah er keinen unauflösbaren Konflikt zwischen anthropologischen Voraussetzungen und einer gesellschaftlichen Organisation der Arbeit. Dabei folgte er der „klassischen“ Vorgehensweise KERSCHENSTEINERS und SPRANGERS, indem er die Bereiche Beruf und Bildung einer empirischen Konfrontation entthob und sie einer

normativen Überhöhung zugänglich machte. Am Bildungsideal hatte sich das zu bildende Individuum im Beruf wie die real existierende Arbeitswelt zu messen. Dazu bezog er sich auf KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER. Auch SCHLIEFER hielt im wesentlichen an der eng eingrenzenden berufspädagogischen Kanonisierung fest. Sie wurde von anderen Pädagogen kaum in Frage gestellt, sondern allenfalls um einen Autor erweitert. So schrieb UDO MÜLLGES in der Zeitschrift „Die Berufsbildende Schule“ 1963 einen Artikel mit dem Titel „Theodor Litts Beitrag zum Problem von Beruf und Bildung“. Der Fragezusammenhang von Beruf und Bildung habe durch KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER „die klassisch zu nennende Form einer durchreflektierten Berufsbildungstheorie erhalten“ (MÜLLGES 1991, S. 50). THEODOR LITT habe sich nach dem Krieg mit Fragen der Berufsbildung befaßt, ausgehend von der Voraussetzung, daß durch die „Umwälzung“ ein Umdenken stattzufinden habe, das illusionslos alle Konzepte und damit auch Beruf und Bildung neu vergegenwärtigen müsse. Eine reflexive Bearbeitung müßte dem Berufstätigen das Menschliche und die Geschichte in den Blick bringen (S. 51).

Mit der Ergänzung des berufspädagogischen Triumvirats um LITT waren die Referenzpunkte genannt, auf welche sich eine künftige Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu beziehen hatte. Vor allem KERSCHENSTEINER und SPRANGER fiel die Rolle der Begründung und Erweiterung pädagogischer Reflexion um die zentrale Achse von Beruf und Bildung zu. Während KERSCHENSTEINER das Verdienst zugesprochen wurde, insbesondere der Berufsschule ein konzeptionelles Fundament unterlegt zu haben, war SPRANGER derjenige, welcher KERSCHENSTEINERS unsichere Bemühungen, die Berufsbildung werttheoretisch zu fassen, erst solid verankert habe und im Rahmen einer allgemeinen Kulturphilosophie einbetten konnte. Demgegenüber blieb der empirisch-soziologisch argumentierende FISCHER eher im Hintergrund, während THEODOR LITTS Leistung darin gesehen wurde, der Berufspädagogik die Differenz zwischen pädagogischer Reflexion und industrieller Entwicklung vorzuhalten. LITT, der sich bereits in den 20er Jahren mit einer Schrift „Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal“ (LITT 1925) als kritischer Beobachter der Reformpädagogik empfohlen hatte, bearbeitete allerdings erst nach dem Zweiten Weltkrieg Fragen der Berufsbildung (LITT 1958). Als einflußreich erwies sich jedoch insbesondere seine 1955 erfolgte Veröffentlichung „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (LITT 1955), in welcher er der Pädagogik und insbesondere den oben kanonisierten berufspädagogischen Vertretern eine exklusive Nähe zur deutschen Klassik vorwarf, die sie für die Vollendung der industriellen Gesellschaft blind gemacht habe. „Nur durch diese halb instinktive Zurückhaltung“ gegenüber dem Wandel der Arbeitswelt sei es etwa KERSCHENSTEINER möglich geworden, „sein pädagogisches Lebenswerk durch eine ‚Theorie der Bildung‘ abzuschließen, die ihre Abkunft von der klassischen Bildungslehre in keinem Zuge verleugnet“ (S. 67). Teilten auch spätere Autoren LITTS Kritik bezüglich Immunisierung gegenüber industriellen Entwicklungen, so wurde dennoch die Überwindung des berufspädagogischen Theoriedefizits nicht in einer Abkehr vom Bildungsbegriff gesehen, sondern in einer Neuinterpretation ebendieses klassischen Reflexionspotentials, wie es insbesondere durch WILHELM VON HUMBOLDT repräsentiert wurde (BLANKERTZ 1985).

Betrachten wir die „klassischen“ Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik etwas genauer, so läßt sich feststellen, daß nicht nur die beschränkte Autorenzahl, sondern auch das Textkorpus und dessen Inhalt einige Begrenzungen offenbart. Die genannten Autoren waren nach heutigem Verständnis beileibe keine ausgesprochenen Berufs- oder Wirtschaftspädagogen. In EDUARD SPRANGERS Werk nimmt – wie man aus den Gesammelten Schriften ersieht – die Berufsbildung einen bescheidenen Platz ein. Im Rahmen seiner Aufsatzsammlung „Kultur und Erziehung“ sticht lediglich der diesem Bereich zuzuordnende Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ hervor (SPRANGER 1922), welcher umgearbeitet und erweitert unter dem Titel „Berufsbildung und Allgemeinbildung“ in ALFRED KÜHNES erstmals 1923 herausgegebenem „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen“ erschien (KÜHNE 1929). Weiter finden sich Artikel in den fünfziger Jahren zum Thema Berufsschule und deren Erziehungsauftrag. Seine Konzeption, berufliche Bildung auf die Urberufe des Handwerkers, Bauern und Kaufmanns zurückzuführen, denen eine erziehende Kraft für Schule und Arbeitswelt zugesprochen wurde, geriet mit den Jahren immer deutlicher ins Wanken, wie etwa aus der späten Veröffentlichung „Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule“ ersichtlich ist (SPRANGER 1970). Seinem Freund ERWIN JEANGROS, Berner Vorsteher des Amtes für Berufsbildung, gestand er freimütig, für einen Vortrag zu dieser Thematik dessen „Maximen zur Berufserziehung“ „gründlich“ ausgeplündert zu haben. Für solche Themen benötige er viel „Phantasie“, da er seit vielen Jahren von der Praxis kaum mehr etwas gesehen habe (SPRANGER 1978, S. 290).

Einen umfangreicheren und bezüglich Themenbearbeitung fundierteren Eindruck hinterlassen die Schriften von dem am wenigsten prominenten „Klassiker“: ALOYS FISCHER. Zwar beschäftigte er sich primär mit Fragen der Psychologie und Soziologie der Erziehung, aber daneben finden sich in der siebenbändigen Ausgabe seiner Schriften auch Beiträge, die Fragen des Berufs berühren, meist aus soziologischer Sicht. „Wirtschaftsleben und Schulsystem“ behandelt die Berufserziehung, welche als ökonomische Erziehung ohne wahre Menschenbildung unvollständig sei (FISCHER 1954, S. 316). In seiner 1925 erschienenen „Psychologie der Arbeit“ wurde die „Askese“ derselben als entscheidendes pädagogisches Moment hervorgehoben (FISCHER 1950, S. 212). Insbesondere der ethischen Wurzel des neuzeitlichen Berufsschulgedankens wollte FISCHER nachgehen (FISCHER 1967, S. 208), wobei ihm die „Menschenbildung im Berufsarbeiter“ zentrales Anliegen war (S. 210). Darum sei der Beruf mehr als Bedürfnisbefriedigung, nämlich sozialer Dienst und „göttlich bestimmte Pflichterfüllung“ (S. 269). Für die Berufsbildung gelte es, von der Idee des Berufs auszugehen, wobei in Rechnung zu stellen sei, daß das religiöse Motiv verschüttet und die ständische Ordnung bis auf Reste zersetzt seien (S. 285). Die Trennung von Arbeit und Beruf, wie sie durch die Fabrikarbeit hervortritt, wurde dabei immerhin als Problematik gesehen. FISCHER unterschied drei Ausprägungen: die Berufserziehung (ein Begriff, den er gegenüber dem wenig geklärten Begriff „Berufsbildung“ bevorzugte), die unausgegliedert erfolge, schullose Formen, wie sie im Handwerk existierten, und schulmäßige Formen für Gelehrte und Beamte (S. 481). Zu stärken galt es nach FISCHER insbesondere die berufsethische Seite, welche freilich von den ständischen Bezügen zu lösen sei (S. 503). Eine ausführlichere Abhandlung („Die Humanisierung der Berufsschule“)

entwickelte einen ähnlichen Gedanken und forderte eine „Neuverschmelzung von Menschentum und Arbeitsgesinnung“ (Fischer 1950a, S. 334). FISCHERS Perspektive blieb nicht auf die Berufsschule als solche beschränkt, zeichnete sich durch größere Empirie-Offenheit aus und vermied eine exzessive metaphysische Durchdringung, was vielleicht gerade ein Grund dafür zu sein scheint, warum sie weniger „einschlägig“ war.

Anders hingegen GEORG KERSCHENSTEINER, dessen imponierendes Reformwerk und prominentes Auftreten für die reformpädagogisch orientierte Arbeitsschulbewegung ihn zum „Klassiker“ prädestinierte. Hierzu trug sicherlich auch EDUARD SPRANGER bei, der seinen Freund schon frühzeitig als würdigen Nachfolger PESTALOZZIS feierte (GONON 1995). Selbst KERSCHENSTEINER, der am treuesten durch sein gesamtes Werk hindurch an den Begriffen „Arbeit“ und „Beruf“ im Zusammenhang mit Erziehung festhielt, äußerte sich strenggenommen nur wenig explizit zur berufsbezogenen Bildung. Vorwiegend in seinen frühen Schriften von 1901 bis 1908 beschäftigte er sich mit der konzeptionellen und organisatorischen Ausgestaltung der Berufsschulfrage. Danach gilt sein Bemühen der Erarbeitung einer Bildungstheorie, die freilich mit arbeits- und berufsbezogenen Grundierungen legitimiert wird (vgl. WEHLE 1966). In dieser Frühphase reformierte KERSCHENSTEINER das Münchner Volksschulwesen und veröffentlichte neben Schriften zum Lehrplan, zur Schulorganisation, zum Zeichenunterricht und zur Arbeitsschule auch Aufsätze zur Fortbildungsschule. Durch sein gesamtes Werk zieht sich ein recht heterogener Arbeitsbegriff. Soweit methodische und organisatorische Aspekte überschritten werden, tauchen Beruf und Bildung in einem explizit werttheoretisch fundierten Sinne auf. Nicht der Beruf als gesellschaftlich-wirtschaftliche Tatsache war dabei zentral, sondern in einem deutlich religiösen Sinne die „*vocatio*“, die Berufung. Der späte KERSCHENSTEINER polemisierte gegen eine stark intellektuell ausgerichtete Schule insofern, als er ähnlich der SPRANGERSchen Typologie, wie sie sich in den „Lebensformen“ präsentierte (SPRANGER 1922a), die jeweilige Individualität dahin zu führen trachtete, wozu sie „innerlich berufen“ sei. Der Berufsbildung wird insbesondere eine teleologische Funktion zugesprochen, indem sie dem einzelnen zu seiner Berufenheit verhilft. Deshalb verlaufe die Allgemeinbildung „über die Berufsbildung“ oder „der Weg zur Bildung über die Arbeit“ (KERSCHENSTEINER 1926, S. 189). In diesem Sinne müsse die Zweckbildung der Allgemeinbildung vorausgehen (S. 185). In Umkehrung der neuhumanistischen Bildungstradition bezog sich KERSCHENSTEINER auf PESTALOZZI, um festzustellen, daß die „Berufsbildung als Pforte der Menschsbildung“ zu gelten habe (KERSCHENSTEINER 1930, S. 167). Seine Referenz auf PESTALOZZI und DEWEY, wie sie auch in der berühmten Zürcher Rede „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ mehrfach anklang, suggerierte auf didaktischer und schulorganisatorischer Ebene eine Harmonie zwischen kindlicher Lebenswelt und „späterer“ Berufswelt, welche durch einen ästhetisierten Arbeitsbegriff zugänglich gemacht werden sollte (GONON 1992). Im Unterschied zu DEWEY war jedoch nicht die reale berufliche oder technologische Entwicklung maßgebend. Beruf und Arbeit wurden vielmehr in eine kantianisch-idealistisch inspirierte Bildungstheorie integriert, die allerdings selbst bei seinen zeitgenössischen Verehrern auf Unverständnis oder Ablehnung stieß (vgl. DOLCH 1979; BLÄTTNER 1979).

Nicht nur die inhaltliche Tragweite, sondern die Frage der Kohärenz und gegenseitigen Bezugnahme der „berufspädagogischen Klassik“ erfuhr kaum weitere kritische Erörterung, etwa wie sich ALOYS FISCHERS Ansatz des Humanisierungsauftrags der Berufsschule mit KERSCHENSTEINERS Idee vertrage, daß Allgemeinbildung *via* Berufsbildung zu erfolgen habe. Der von BLÄTTNER und anderen beanspruchte Fundus konnte sich nur – auch schon rein umfangsmäßig – auf wenige Aussagen aus den Werken von KERSCHENSTEINER, SPRANGER und FISCHER beziehen. Die einzige umfassendere Bildungstheorie, welche Beruf und Bildung konsequent engführen wollte, diejenige von KERSCHENSTEINER (1926), fand in der pädagogischen Zunft bis heute nur wenig Aufmerksamkeit. Gegenüber dem „lebenspraktischen Bezug“ des frühen KERSCHENSTEINER, der ihn vor „dem Glauben an prinzipielle Allerweltslösungen“ bewahrt habe, verlasse der „bildungstheoretische Monumentalversuch der Spätzeit, so imponierend er auch erscheinen mag“, wie THEODOR WILHELM in seinem Werk zu KERSCHENSTEINER, mit dem bezeichnenden Untertitel „Vermächtnis und Verhängnis“, festhielt (WILHELM 1957, S. 20).

Die im nachhinein als „Klassiker“ apostrophierten Pädagogen waren sich zumindest ansatzweise bewußt, daß die Frage der Berufserziehung in theoretischer Hinsicht nicht befriedigend gelöst sei. Darum sei das Vorhandensein von „Systemen“ der Berufspädagogik oder gar eines beherrschenden Systems, wie FISCHER feststellte, nicht oder allenfalls nur ansatzweise existent. In den bestehenden Darstellungen vermochte er eher Fragen und Probleme als Lösungen ermöglichende Theorie auszumachen (FISCHER 1967 a, S. 457). – Wie eine sich nach den Gesetzmäßigkeiten der Technologie und Arbeitsteilung entwickelnde Arbeitswelt mit dem Berufsbegriff und mit der „Bildung“ in Einklang bringen ließen, an dieser Diskrepanz entzündeten sich auch andere als die als Klassiker auserwählten Berufspädagogen reformpädagogischer Herkunft. Der industriellen Technologie durchaus weniger distanziert standen etwa PAVEL BLONSKIJ oder ROBERT SEIDEL und später ANNA SIEMSEN gegenüber, nicht zufällig alle drei dem Sozialismus zugeneigt, die im Industrialismus weit weniger eine Gefahr als vielmehr den Aufbruch in ein neues Zeitalter erblickten.

Am traditionell kulturbezogenen und nach innen orientierten Berufsbegriff – wie ihn KERSCHENSTEINER und SPRANGER zeichneten – anzuknüpfen fiel in den sechziger Jahren daher auch denjenigen sichtlich schwer, die sich der obigen Kanonisierung verpflichtet fühlten. FRITZ BLÄTTNER kam nicht umhin, festzustellen, daß der Handwerker, „der von außen und innen ein Handwerker“ sei, „seltener geworden“ sei. Dem Berufsanfänger trete demgemäß „nicht eine durch Sitte gebundene und geformte arbeitende Gemeinschaft entgegen“, sondern „Spezialisten“, die nur ihr Spezialkönnen, „aber darüber hinaus nichts Menschlich-Männliches, kein Lebensverständnis zu übermitteln vermögen“. Arbeit und Leben seien getrennt, und „Leben“ verlaufe – wie in recht kulturpessimistischer Manier festgehalten wurde – „nach den Mustern, die Film und Fernsehen, Magazine und Zeitschriften verschwenderisch-phantastisch darbieten“ (BLÄTTNER 1965, S. 57). Dieser resignative Unterton, resultierend aus einer ihm selbst nicht mehr entgehenden Diskrepanz zwischen industriell-gesellschaftlicher Entwicklung und am handwerklichen Ideal orientierter Gemeinschaftsbildung, so wie sie sich in der kulturpädagogischen Begründung manifestierte, öffnete bereits bei den der Tradition verpflichteten Pädagogen ein Fenster für neue

Zugangsweisen. Bei BLÄTTNER selbst schon demonstriert, läßt sich eine sanfte Wende hin zur empirischen Erfassung von Tatsachen ausmachen, die die Berufsbildung betreffen. Seine in der zweiten, von JOACHIM MÜNCH um eben diese Aspekte erweiterten Auflage zur Berufsschulpädagogik umfaßte daher eine Darstellung der europäischen Berufsbildungssysteme und eine Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen des Betrieb und Schule einbeziehenden „dualen Systems“ der Berufsbildung. In seinem Nicht-mehr-festhalten-Wollen an einem „klassischen“ Berufs- und Bildungsverständnis wurde er durch THEODOR LITT bestärkt. Die kulturphilosophische Grundierung bildete in der zweiten Auflage lediglich den Ausgangspunkt für weiterführende Überlegungen, die freilich die Konsistenz des Werks beeinträchtigen.

In der Anlage weit skeptischer war HEINRICH ABELS 1963 erschienene Untersuchung zum „Berufsproblem“, und zwar formuliert als Diskrepanz von Berufsdanken und Berufswirklichkeit. Dieser Ausgangspunkt ließ ihn die historische Entwicklung des Ausbildungs- und Schulwesens seit Mitte des 19. Jahrhunderts nachzeichnen. Daran schließt sich eine Analyse des Wandels der deutschen Erwerbs- und Berufsstruktur durch die Industrialisierung an, welche auf einer Auswertung statistischer Daten basiert und etwa auch dem Wandel in der außerhäuslichen Berufstätigkeit der Frauen nachgeht. Ein weiteres Kapitel behandelte Fragen des Berufswechsels innerhalb einzelner wirtschaftlicher Sektoren. ABELS Folgerungen waren konzis: Nicht nur gelte es, sich vom Dogma eines Menschenbildes loszusprechen, „in gleicher Radikalität“ müsse man sich von einer „Berufsidee“ verabschieden (ABEL 1963, S. 185). Die Industrialisierung habe zwar zu einer steigenden Verberuflichung geführt. Ein verbindliches Ethos der Arbeit und des Berufs existiere allerdings in einer pluralistischen Gesellschaft nicht mehr; darum seien der Berufspädagogik klare Grenzen für eine „Versittlichung der Erwerbsarbeit in der industriellen Arbeitswelt“ gesetzt. Dennoch biete ein „reduzierter Beruf“ als Grundlage zur Lebenssicherung durch Erwerb und Mittel der Vergesellschaftung reale Chancen zur „Humanisierung“, welche daher auch berufspädagogisch zu nutzen seien (S. 196). ABELS Ansatz stellte die bisherige Tradition in dem Sinne radikal in Frage, daß sich eine berufspädagogische Reflexion nicht aus der vorgängigen Bestimmung eines Bildungsideals deduzieren ließ, sondern vielmehr die an Tatsachen orientierte Bestimmung des Berufs die Ausgangsbasis für eine pädagogische Bearbeitung ergeben sollte. Ähnlich einem historisch von FISCHER vorgezeichneten Ansatz ergaben sich aus dieser Perspektive die – freilich noch weiterzuentwickelnden – ethischen Postulate, welche er als „Humanisierung“ fassen wollte.

Auch der Bildungsbegriff erfuhr im gleichen Jahr durch HERWIG BLANKERTZ eine Neubestimmung, welche die vorgegebene berufspädagogische Kanonisierung zumindest ansatzweise in Frage stellte. „Berufsbildung und Utilitarismus“ ist eine problemgeschichtliche Untersuchung, die an die Debatten des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts anknüpft und die gängige Dichotomie zwischen allgemeiner Menschenbildung und Berufserziehung aufzuheben trachtet. BLANKERTZ wollte den emanzipatorischen Gehalt des Bildungsbegriffs bei HUMBOLDT und den Neuhumanisten, trotz deren kämpferischer Ausfälle gegenüber den Philantropisten, für die Berufsbildung fruchtbar machen. Vor allem gegenüber den in der Konsequenz ständischen Implikaten einer „Erzie-

hung zur Industriosität“, wie sie der Armenerziehung anhafteten, galt der nach BLANKERTZ berechnete Widerspruch einer auf Universalität und Individualität zielenden Bildung (BLANKERTZ 1985, S. 108). Das neuhumanistische Anliegen der anzustrebenden Allgemeinbildung ergebe sich aus der *besonderen* Bildung beruflicher *oder* nichtberuflicher Art. Die Berufserziehung sei nur dann zu rechtfertigen, wenn sie den utilitären Rahmen überschreite (S. 115). Allgemeinbildung sei wiederum nicht als solche erstrebbar, sondern nur über eine jeweils besonders bestimmte. Mit diesen Überlegungen holte BLANKERTZ gleichsam die Berufsbildung aus ihrer sekundären oder dienenden Stellung heraus und machte andererseits den Bildungsbegriff, zunächst von Berufsbildungsseite eher skeptisch beäugt, wiederum für die Berufsbildung anschließbar. Das SPRANGERSche Bestreben, der Berufsbildung eine „Dignität“ zu verleihen, sei konsequenter zu betreiben und darum diese aus der „geschichtlich geprägten Berufs- und Lebenskultur“ herauszuführen (op. cit., S. 113). Mit dem Bezug auf HUMBOLDT und einem in dessen Bildungsbegriff verankerten kritisch-emanzipatorischen Potential hoffte BLANKERTZ außerdem, der bereits von ANNA SIEMSEN monierten ideologischen Verstrickung einer ständisch orientierten Berufsorientierung zu entgehen. Erst dann enthülle Berufsbildung Bildung und führe so „das Bildungsdenken zu sich selbst“ (S. 119). Der Weg der Bildung als Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand verlange einen formalen Sinn, wie mit Bezug auf NOHL, WENIGER und KERSCHENSTEINER hervorgehoben wurde, jedoch so, daß dieser gegen jeden formalen Konstitutionsversuch an eine prinzipielle Inhaltlichkeit gebunden bleibe, andererseits sich gegen eine inhaltliche Kanonisierung von Allgemeinbildung abgrenze. Damit sei die berufliche Bildung in ihrer Vielfalt auf gleicher Ebene mit anderen inhaltlichen Möglichkeiten zu setzen (S. 122f.). Obwohl BLANKERTZ' Argumentation auch an der klassischen Berufspädagogik anknüpft, unterscheidet sich sein Ansatz insofern, als er die berufliche Bildungstheorie erweiterter historischer Forschung zugänglich macht. Durch die Präsentation der Auseinandersetzung um die Bildungskonzeptionen im 19. Jahrhundert werden diese selbst historisiert und damit ihrer lediglich idealistisch-kulturphilosophischen Begründung entzogen. Der geschichtliche Rückblick umfaßt zudem eine soziale und technikbezogene Dimension, welche den gesellschaftlichen Voraussetzungen des jeweiligen historisch bedingten Bildungsverständnisses nachgehen soll (BLANKERTZ 1969). Die konsequente Annäherung an die humanistische Bildungstradition bindet berufspädagogische Überlegungen darüber hinaus wiederum stärker an die Pädagogik als Disziplin. Gegenüber der klassischen Berufspädagogik – deren Wertschätzung jedoch gleichzeitig an vielen Stellen aufscheint – wird der humanistische Bildungsbegriff wieder neu und entschlossen für die Berufsbildung selbst ins Spiel gebracht, auch als Instrument der Kritik an der eigenen Disziplin.

SPRANGER peilte allerdings mit seinem Buch zu HUMBOLDT eine realitätsgerechtere „moderne(n) deutsche(n) Humanität“ an (SPRANGER 1936, S. 500). BLANKERTZ hingegen hebt vor allem dessen Verdienst hervor, Bildung nicht an der „nackten Utilität“ orientiert und gerade dadurch die Chance einer an den realen Lebensbedürfnissen der Schüler anknüpfenden Didaktik eröffnet zu haben (BLANKERTZ 1969, S. 149ff.). Diese Option weitet BLANKERTZ außerdem deutlich um eine gesellschafts- und disziplinkritische Dimension aus.

3. Die Kritik an der Berufsbildungstheorie

Mit diesen Perspektiven, wie sie ABEL und BLANKERTZ vertraten, aber auch schon bei LITT und BLÄTTNER anklangen, wurden die zentralen Grundlagen und Begriffe der Berufspädagogik, nämlich „Beruf“ und „Bildung“, einer dringend gebotenen kritischen Prüfung unterzogen. Die traditionelle Ausgangsbasis berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion wurde durch die hier exemplarisch hervorgehobenen Arbeiten erschüttert; sie machten vorhandene Brüche sichtbar. Es lassen sich durchaus Stellungnahmen finden, die daher einer disziplinären Orientierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ablehnend bzw. skeptisch gegenüberstanden (vgl. RÖHRS 1967). Die Skepsis richtete sich zunächst gegen die traditionelle Berufspädagogik, wie etwa WOLFGANG LEMPERS – im Vorwort zu GISELA STÜTZ’ „Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt“ geäußert – Verdacht belegt, daß „die deutsche Berufspädagogik“ hinter den Bildungsbegriff zurückgefallen und hinter der sich wandelnden Berufswirklichkeit zurückgeblieben sei und damit ein „doppelt falsches Bewußtsein“ darstelle (LEMPERT 1970, S. I). STÜTZ’ Arbeit verstand sich allerdings als Beitrag zu einer emanzipatorisch ausgerichteten Berufspädagogik. Dieser Ansatz wurde wiederum von WOLFGANG SCHÖNHARTING kritisiert, da er ähnlich wie die abgelehnten klassischen Berufspädagogiken „funktional“ konzipiert sei. Dem KERSCHENSTEINERSchen Ansatz kongruent, müsse auch jene Perspektive der Formung eines brauchbaren Staatsbürgers, diesmal aber in einem demokratisch-sozialistischen Gewande, dienlich sein (SCHÖNHARTING 1979, S. 155). Auch die Position von BLANKERTZ blieb vor Kritik nicht verschont: UDO MÜLLGES hielt seiner Bildungsreflexion eine Indifferenz gegenüber Theorie und Praxis der Berufserziehung vor (MÜLLGES 1991 a, S. 308). Das Gesamtresümee der Entwürfe zu einer wissenschaftlichen Berufspädagogik sei, wie er 1975 schrieb, „als Ergebnis fatal genug“ und zementiere FISCHERS 1930 gemachte Feststellung, kein System der Berufspädagogik ausmachen zu können. Dieser „desolate Zustand“ sei auch Jahrzehnte später keineswegs überwunden. Aus diesem „Dilemma“ würde auch eine noch so große Zahl von Forschungen und Theoriebildungen nicht herausführen (op. cit., S. 309). Inwiefern eine solche herbeigesehnte Theorie überhaupt leistbar und wünschbar sei, darüber äußerte sich MÜLLGES freilich nicht. ALOYS FISCHER selbst war indessen lange nicht so alarmiert wie MÜLLGES, so daß seine Kritik an den Neubegründungsversuchen der frühen sechziger Jahre zugleich auch als „Trauerarbeit“ am Verlust eines kohärenten Ansatzes, wie ihn die klassische Berufspädagogik bereitzuhalten schien, gelesen werden kann. Das als „Klassik“ vorgegebene Textkorpus, wie es MÜLLGES und andere weiter hochhalten wollten, erwies sich nicht nur bezüglich umfassender Theoriebildung als dürftig. Die theoretischen Annahmen von deren Vertretern scheiterten zu offensichtlich gegenüber den realen Entwicklungen in der Wirtschaft und Gesellschaft, und ihr Ausgangspunkt war (zu) stark auf die Schule beschränkt.

Die formulierte Kritik verhinderte auch bei hoher Akzeptanz indessen nicht, daß die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als solche und ihr disziplinärer Kontext weiterexistierten. Diskussionen über den fraglichen Zustand der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelten sich im Gegenteil als ein kontinuierliches Thema, welches zu neuen Anstrengungen anspornte, sich der

begrifflichen Grundlagen und des wissenschaftsbezogenen Standortes zu ver-gewissern. Der immer wieder aufscheinende reflexive Bezug wirkte stabilisierend auf den berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs, indem er dazu beitrug, „gemeinsam“ Themen zu bearbeiten, die, das unmittelbare Selbstverständnis betreffend, Energien mobilisieren konnten, zumal wenn es sich um „Sein oder Nichtsein“ handelte. Es ging wohl zunächst einmal darum, wie HARNEY beobachtete, „zur Fundierung engagierter Semantik“ an „basalen Selbstbeschreibungen des Wissenschaftssystems zu partizipieren“ (HARNEY 1987, S. 172). – Vielleicht bot zusätzlichen Anlaß zu Zuversicht der in der „Deutschen Berufs- und Fachschule“ 1976 abgedruckte Habilitationsvortrag von LUTZ VON WERDER. Er trat die These, daß die Berufspädagogik vor einer Verwissenschaftlichung – was nach seinem Verständnis eine Versozialwissenschaftlichung implizierte – kaum zu verschonen sei. Ziemlich apodiktisch wurde festgehalten: „Die Verwissenschaftlichung der Berufspädagogik muß sich als Theorie der Reform der beruflichen Bildung entwickeln“ (WERDER 1976, S. 324). Damit wurde in der Tat ein Leitmotiv benannt, das sich im Verlauf der siebziger Jahre als dominant erwies und auch durch die gesetzlich eingeleitete Berufsbildungsreform von 1969 in Deutschland immer wieder neuen Auftrieb erhielt.

Sozialwissenschaftlicher Zugang und Berufsbildungsreform als Thema boten sich in den siebziger Jahren als Hoffnungsträger an, die berufspädagogische Sackgasse in theoretischer Hinsicht perspektivisch zu überwinden. Dieser Empfehlung wollten und konnten selbstverständlich nicht alle folgen, denn die Berufs- und Wirtschaftspädagogik bestand aus einer Ansammlung unterschiedlichster Vertreter. Einig waren sie sich – wohl eher unausgesprochen – darin, die „klassische“ Tradition für ihre wissenschaftliche Ausrichtung als Referenz weitgehend zu ignorieren. Welche begriffliche und theoretische Bezugsetzungen statt dessen in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik Eingang finden sollten, blieb unklar und wenig konsensfähig. Es bedurfte noch einiger als „Paradigmenkonfrontationen“ stilisierter Auseinandersetzungen, ehe sich eine erneute Basis einer gemeinsamen Kommunikation unterschiedlicher wissenschaftsbezogener Standpunkte herauschälte. Es gelang, wie es JÜRGEN ZABECK rückblickend formulierte, „nach einigen Irritationen von etwa einem Vierteljahrhundert“ die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren, was sich in ihrer starken Stellung und systematischen Einbindung innerhalb der Mutterdisziplin zeige. Aber auch die „Binnenlegitimität“ dieses Bereiches habe sich – wie er durchaus nach KUHNschem Muster vorwiegend soziologisch argumentiert – durch zunehmende Gesprächs- und Kompromißbereitschaft in den letzten Jahren erhöht (ZABECK 1992, S. If.), nachdem sich erfahrungswissenschaftliche, emanzipatorische und dem kritischen Rationalismus verpflichtete Positionen eines Besseren besonnen und ihre Grabenkämpfe aufgegeben hätten. Damit war Raum geboten für eine Etablierung unterschiedlicher, aber nun als miteinander koexistenzfähig betrachteter Akzentsetzungen. – Bei allen Unterschieden läßt sich als Resultat der Diskussionen, wie sie seit den sechziger Jahren aufschienen, festhalten, daß die „klassische Berufsbildung“ und ihre Theorie ihre Ausstrahlungskraft einbüßten und auch, zumindest was ihre werttheoretische und kulturphilosophische Verankerung betraf, nicht mehr als erneuerbar betrachtet wurden. Dies tat allerdings dem Anliegen, Beruf, Bil-

dung und Allgemeinbildung weiterhin als Referenzrahmen zu betrachten, keinen Abbruch.

Insbesondere ABEL und BLANKERTZ galten als Vertreter, welche in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik der „realistischen Wendung“ zum Durchbruch verhelfen. Es gab seither allerdings nur wenige Versuche, sich der Frage einer umfassenderen Theoriebildung in einem über die Kritik hinausweisenden Sinne zuzuwenden. Erst in den achtziger Jahren lassen sich bezüglich des Zugangs zu einer „realistischen“ Berufs- und Wirtschaftspädagogik auch skeptische Töne vernehmen, die wiederum auf die Frage des theoretischen und disziplinären Bezugspunkts zurückgreifen. In der seit 1982 so betitelten „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, welche die vormalige „Deutsche Berufs- und Fachschule“ ablöste, wird die Frage der „Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ als Problem aufgeworfen. Die Umbenennung dieser führenden berufspädagogischen Zeitschrift war nicht zufällig, sondern schien der Tatsache Rechnung zu tragen, daß sich dieses Publikationsorgan, welches zunächst der Besinnung von Lehrern und administrativen Vertretern aus dem Bereich der gewerblichen Bildung diene, zu einem „Organ der disziplinären Reproduktion“ entwickelte (HARNEY u.a. 1994, S. 390). – Gegenüber methodischen Überlegungen und gesellschaftstheoriebezogenen Leitperspektiven sei „die systematische Aussagenpräsentation“ als „konstitutives Wissenschaftskriterium“ in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „sträflich vernachlässigt“, wie REINHARD HENTKE 1982 feststellte. Diese Feststellung veranlaßte den Autor dazu, einen Ordnungsvorschlag zu entwickeln, welcher den Ausdifferenzierungen wie der Gesamtstruktur eines solchen Gegenstandsbereichs gerecht zu werden versuchte (HENTKE 1982, S. 17 ff.). Auch BLANKERTZ' emanzipationsbezogene Orientierung erfuhr seit den achtziger Jahren vermehrt Kritik. Es komme im Hinblick auf die pädagogische und historische Fragestellung einer „Problemverkürzung“ gleich, von einer „Idee des mündigen Menschen“ auszugehen, denn diese berge in sich noch keine pädagogische Theorie (LANGE 1982, S. 739). LISOP und HUISINGA wiederum kritisierten im Zusammenhang mit dem Berufsproblem die starke Anlehnung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik an soziologische Bezugstheorien, welche durch das Versäumnis einer erziehungsbezogenen Reflexion die Berechtigung einer Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Frage stellen würden (LISOP/HUISINGA 1982, S. 426 f.).

Der dominante Bezugspunkt des berufspädagogischen Dissenses hingegen war weniger in der klassischen Tradition als solcher noch in jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auszumachen als vielmehr in der generellen Haltung der Berufspädagogik gegenüber der Gesellschaft. Berufspädagogik sollte nicht affirmativ betrieben werden, wie dies den Traditionalisten, aber auch den „Positivisten“ vorgehalten wurde. Berufsbildungsforschung habe statt dessen u.a. der Berufsbildungsreform dienlich zu sein. Ähnlich anderen wissenschaftsbezogenen Diskursen jener Zeit dominierte, sowohl in historischer wie auch systematischer Ausprägung, eine betont „kritische“ und emanzipationsbezogene Ausrichtung. KLAUS HARNEY sieht denn auch in der *berufspädagogischen Variante des Positivismusstreits* die sich bietende Möglichkeit, „sich als Disziplin mit wissenschaftstheoretischem Unterbau“ selbst zu beschreiben und nach außen zu präsentieren, um damit zu verdeutlichen, daß auch die Berufspädagogik „im Wissenschaftssystem“ sei (HARNEY 1987, S. 184).

4. Sozialwissenschaften und Emanzipation

Bereits im Titel seines Buchs signalisierte WOLFGANG LEMPERT 1971 seinen wissenschaftsbezogenen Standort: „Leistungsprinzip und Emanzipation – Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens“. In der empirischen Forschung erblickte er einen Beitrag zur Lösung berufspädagogischer Probleme. Die wirtschaftliche und technologische Entwicklung weise auf einen ansteigenden Qualifikationsbedarf hin. Der Ausbildungsstand der Arbeiter und Angestellten sei zu heben, dies bedeute auch, einen Beitrag zur gesellschaftlichen Demokratisierung zu leisten: „Wer die Mündigkeit des Menschen in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat erstrebt, wird sich nicht begnügen mit dem Minimum an Berufsausbildung, das die fortgeschrittene Technik ohnehin verlangt. Er wird die Steigerung der Berufsqualifikation bis an den Rand des wirtschaftlich Zweckmäßigen unterstützen“ (LEMPERT 1971, S. 41). Die Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Forschung sei daher auf das Lernen der Jugendlichen, insbesondere auch im Betrieb, zu richten. Die empirische Bildungsforschung müsse sich der beruflichen Sozialisation widmen und Lerneffekte messen. Bildungsforschung sei ein Erfordernis des emanzipatorischen Interesses, denn sie mache Bedingungen menschlicher Mündigkeit sichtbar (S. 313). Erst dadurch entferne sich die Berufspädagogik von einer ideologischen Rechtfertigungslehre, werde Erfahrungswissenschaft und damit eine „kritische Disziplin“ (LEMPERT 1971, S. 132). Eine empirische Berufspädagogik in praktischer Absicht, welche die Erkenntnis des Veränderbaren auszuloten habe, schwebte LEMPERT damals vor (S. 149). Die Wechselwirkung zwischen Arbeit und Lernen – unter Einbezug von Psychoanalyse und Marxismus – müßte im Vordergrund stehen (S. 104f.).

Im 1976 zusammen mit REINHARD FRANZKE veröffentlichten Buch „Die Berufserziehung“ wurden die Leitbegriffe dieses berufspädagogischen Verständnisses, welches einer „realistischen Wendung“ verpflichtet war, ausgeführt: Qualifikation, Chancengleichheit und Emanzipation seien die Kriterien, an welchen sich die Berufserziehung messen lassen sollte. Nach einer begrifflichen Präzisierung folgte eine Situationsanalyse der Lehrlingsausbildung, die als defizitär, insbesondere gegenüber der gymnasialen Bildung, eingestuft wurde. Zusammenfassend hielten die beiden Autoren fest: „Die Wissenschaft von der Berufserziehung in der Bundesrepublik zeigt sich ähnlich unterentwickelt wie ihr Gegenstand, das westdeutsche Berufsbildungswesen“ (FRANZKE/LEMPERT 1976, S. 70). Diese Feststellung veranlaßte FRANZKE und LEMPERT, sich weiterer Erklärungsversuche aus den Bereichen der Psychologie, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie und Ökonomie zu vergewissern. Eine „umfassende Theorie der Berufserziehung“ müßte Analysen der beruflichen Sozialisation, der gesellschaftlich organisierten Arbeit und der Berufsbildungspolitik systematisch miteinander verknüpfen (S. 98f.).

WILFRIED VOIGT formulierte einen ähnlichen Anspruch. Sich gegenüber sozialwissenschaftlichen Zugängen zu öffnen sei geboten, damit die Berufs- und Wirtschaftspädagogik keinem Modell-Platonismus mit geringem Informationsgehalt ver falle, sich nicht gegenüber Empirie immunisiere und in isolierter Fruchtlosigkeit verharre (VOIGT 1975, S. 10ff.). Auch er plädierte für das Leitziel „Mündigkeit“, welches anhand der Curriculumentwicklung zu entfalten sei. Als gewich-

tige Thematik wurde die Forderung einer Aufwertung der Berufsbildung gegenüber dem Allgemeinbildungssystem hervorgehoben. Den „Klassikern“ KERSCHENSTEINER und SPRANGER bescheinigte er, zumindest den Impuls zur Überwindung einer mit „klassenspezifischen gesellschaftlichen Interessen eng verbundenen“ Allgemeinbildungsauffassung geliefert zu haben. Damit sei der Berufsbildung zu mehr Akzeptanz verholfen worden (S. 127). Daran anschließend diskutierte VOIGT das Konzept der polytechnischen Erziehung, wie es in der damaligen DDR praktiziert worden ist (S. 160).

„Emanzipation“ blieb in der Regel recht vage definiert, sowohl was die Zielsetzung als solche wie auch deren Konkretisierung in der berufspädagogischen Theorie betraf. Stringente Begründungen für erzieherisches Handeln mit moralisch häufig widersprüchlichen Erziehungssituationen ließen sich aus diesen Vorgaben nicht ableiten, wie BRAND und BRINKMANN in einer Kritik an LEMPERT/FRANZKE festhielten (BRAND/BRINKMANN 1978, S. 208). Von der Konzeption her „offener“ präsentierte sich die von LIPSMEIER u.a. als „Einführung“ bezeichnete „Berufspädagogik“. Als „undogmatisch“ konzipiert, mied sie eine eindeutige Zuordnung zu einer wissenschaftstheoretischen Schule. Statt dessen sollten „deskriptiv“ Themen bearbeitet werden. Die Auswahl richtete sich nach „wichtigen“ in der Berufspädagogik diskutierten Bereichen, in welchen sich „besonders schwerwiegend(e)“ bildungspolitische Defizite ausmachen ließen (LIPSMEIER u.a. 1975, S. 7). Neben Geschichte und Organisation der Berufsausbildung wurden der Lernort Betrieb, die Berufsschullehrer- und –relativ stark gewichtet – die einzelnen Didaktiken für Wirtschaft, Politik, Technik und Sprache bearbeitet. Auffällig hingegen sind die völlige Absenz berufspädagogischer Tradition und eine fehlende Bezugnahme auf den und Auseinandersetzung mit dem Begriff „Berufspädagogik“, der immerhin den Titel prägte – ein Faktum, das auch für neuere Darstellungen zutrifft (vgl. SCHELTEN 1991).

Trotz der graduellen Differenzen erwiesen sich die in den siebziger Jahren verfaßten „Berufspädagogiken“ als annähernd ähnlich. Sofern sie über eine Kritik hinaus eine konstituierende Absicht manifestierten, setzten sie stark auf einen sozialwissenschaftlich-empirischen Zugriff. Dieser war nicht an eine Theorie, sondern an ein je nach Gegenstand neu zu konstituierendes Kompositum unterschiedlicher Forschungsausrichtungen gebunden. WOLFGANG LEMPERT war sich der Gefahren bewußt, die ein solches Vorgehen impliziert. Eine fallweise vorgenommene Verknüpfung von Theorien sei ein Erfordernis berufspädagogischer Praxis; deshalb müsse Berufsbildungsforschung interdisziplinär, ja „interparadigmatisch“ vorgehen. Da unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ansätze widersprüchlich seien, genüge eine „bloße Addition beliebiger Theorien nicht“, darum erstellte er Regeln für die Bearbeitung theoretischer Kontroversen (LEMPERT 1980, S. 1 f.). Der formulierte Anspruch einer zur kritischen Sozialwissenschaft mutierten Berufspädagogik war umfassend und wurde seither wohl kaum von irgendeiner Seite als eingelöst betrachtet. Dennoch entstanden ausführliche Forschungsprojekte, die zunächst deutlich diesen Vorgaben zu folgen suchten. LEMPERT und Mitarbeiter untersuchten das Bewußtsein von Arbeitern in der Maschinenindustrie und setzten es in Beziehung zu vorgängigen schulischen Sozialisationsinstanzen (LEMPERT/THOMSEN 1974). In der Folge schälte sich eine der entwicklungspsychologisch-moralischen Forschungstradition verpflichtete Perspektive im Sinne von PIAGET und KOHLBERG heraus, ange-

wendet auf die betriebliche Ausbildungssituation. Das Interesse war nun auf die Bedingungen moralischer Sozialisation gerichtet, um daraus abzuleitende Konsequenzen für die berufspädagogische Praxis zu eruieren (LEMPERT 1990). Aus heutiger Sicht „erstaunlich“ wirkt die programmatische Engführung zwischen empirischem Ansatz und damit unterstellter „emanzipatorischer“ Wirkung. Weniger deutlich vorhersehbar war die durch den sozialwissenschaftlichen Zugang erfolgte Marginalisierung pädagogischer Fragestellungen. Im Gegensatz zu den formulierten Erwartungen erwiesen sich Forschungsergebnisse als widersprüchlich, nicht *per se* emanzipativ und nicht durchwegs kompatibel zur Begründung einer *berufspädagogischen* Theorie und Praxis. Die berufspädagogische Forschung ließ nicht mehr so einfach – wie ARNOLD in einer neueren, auf „evolutionäre Berufspädagogik“ setzenden Darstellung festhält – eine Reduktion auf „binäre Codes“ zu (ARNOLD 1994, S. 129 f.).

5. Die Krise der Berufsbildung als Krise des dualen Systems

Die prekäre Lage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, wie sie im historischen Rückblick für die sechziger – und die folgenden – Jahre gezeichnet wurde, betraf jedoch nicht nur die Stellung derselben zu ihrer Tradition, sondern auch den zu bearbeitenden Gegenstand. KARLWILHELM STRATMANN'S „Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens“ ortete die „gegenwärtige Organisationsform der handwerklichen Lehrlingserziehung“ als pädagogische Antwort auf eine Krise der überlieferten Zunftlehre (STRATMANN 1967, S. 255). Gesellschaftlicher Wandel und die Bildungsbedürfnisse der einzelnen Menschen hätten einen Reformbedarf im 19. Jahrhundert dringlich gemacht, welcher quasi unausweichlich dem Element der Schule und Erziehung ein verstärktes Gewicht zugespielt habe. Die Berufsbildung erweise sich gegenüber jeglichem Modernisierungsdruck als äußerst resistent. Darin könne man gerade eine entscheidende Problematik der Berufsbildung erblicken, daß sie nur halbwegs dem aktuellen Reformbedarf gerecht zu werden scheine. Schon der „kurante Begriff“ duales System, wie er sich für die Berufsausbildung in den deutschsprachigen Ländern eingebürgert habe, unterstelle zwei gleichwertige Lernorte, welche zu einem in sich gefügten Ganzen zusammengeführt würden, was sich als Illusion oder bestenfalls als Intention erweise, aber kein Faktum beschreibe (STRATMANN 1975, S. 823). Die Entstehung und Durchsetzung der Berufsschule und ihre Bindung an die nach wie vor dominierende Betriebslehre sei als Versuch einer Korrektur der Berufserziehung auf dem Boden des bestehenden Ausbildungsrechts, welches dem Betrieb die entscheidende Position belasse, zu werten (S. 827). Dieser Modernisierungsrückstand präge die Berufsbildung bis heute und werde nur tendenziell „aufgeweicht“. Mit einer durch neuere Forschungen weiter abgestützten historischen Perspektive maß STRATMANN der Berufspädagogik eine kritische Rolle zu, die weit über die Belange der Berufsbildung hinaus auch eine gesellschaftliche Dimension mit einbezog. Die Berufspädagogik wurde so zur kritischen und historisch legitimierten Instanz, welche mit der traditionellen Haltung ihrer Vertreter, die gesellschaftliche Integration der Arbeiterjugendlichen zu begünstigen und ideologisch zu legitimieren, deutlich kontrastierte (STRATMANN 1992). Erst die geschichtliche Dimensionierung der Berufspädagogik ließ ihre

eigene Rolle deutlich werden und diene hiermit einer dringend gebotenen Selbstaufklärung. Die geschichtlich wohlbegründete Skepsis richtete sich dennoch nicht nur gegen die berufspädagogische Theoriebildung, sondern ebenso deutlich auf die künftigen Perspektiven der Berufsbildung. Schulbezogene Maßstäbe würden auch für den Betrieb das Modell einer rationalisierten Ausbildung vorgeben (STRATMANN 1975, S. 835).

Die mangelnde Umsetzungsbereitschaft von Reformideen und die fehlende Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure wurden in den siebziger Jahren dafür verantwortlich gemacht, daß die Zukunft der Berufsbildung gefährdet sei, wie selbst von unternehmerischer Seite betont wurde (KRAUSE 1973). Von den Gewerkschaften hingegen wurden die Probleme der beruflichen Bildung insbesondere im Betrieb verortet, in welchem Ausbildungsbedürfnisse von Lehrlingen und ökonomische Zwänge kollidieren würden (vgl. etwa LEMKE 1973). STRATMANN wies durch seinen historischen Zugang nach, daß ein rein auf ökonomische Funktionalität hin konzipiertes Verständnis von Berufsbildung zu kurz greife. Ein Modernisierungsdefizit könne daher nicht einfach nur auf eine technologische Dimension eingeschränkt werden. Auch im Zusammenhang mit der künftigen Entwicklung der Berufsbildung selbst argumentierten STRATMANN und andere historisch, um berufspädagogisch unterbelichtete Problematiken zu plausibilisieren, etwa wenn die Frage der öffentlichen Aufsicht anhand der badischen Lehrlingswerkstätten erörtert wurde (STRATMANN 1985). Ein Hinweis auf ein bisher bewährtes Ausbildungssystem könne dabei nicht die skeptischen Vorbehalte zunichte machen, da insbesondere die Wandlungsfähigkeit und die komplexer werdende Sicherung von Berufsbildungsansprüchen für die Zukunft damit noch nicht als solche gegeben sein müsse (STRATMANN 1990, S. 303).

Entgegen allzu düsteren Prognosen hielt sich jedoch das „duale System“ erstaunlich gut. Erst die neunziger Jahre, mit ungleichgewichtiger Zunahme der Studienanfänger gegenüber den Lehrlingen, belebten die „pessimistischen“ Debatten erneut. Diese setzen freilich eine historische Kontinuität bürgende, schon vor 100 Jahren feststellbare Diskussion fort, welche jeweils bildungspolitische Umgestaltungen einleitete (vgl. GONON/MÜLLER 1982). Eine pessimistische Prognose steht auch im Kontrast zur internationalen Wertschätzung, die der „dualen“ Berufsbildung zugesprochen wird. Die Wandlungsfähigkeit des dualen oder, wie es in der Schweiz genannt wird, *trialen* Systems wird weit höher veranschlagt, weshalb dieses als Maßstab für Berufsbildungsformen, etwa im angelsächsischen Bereich, ausgiebig genutzt wird (vgl. RAFFE 1991). Die Rolle der deutschen Berufsbildung und Berufsbildungspolitik wird auch künftig, im Hinblick auf die osteuropäische Länder, eher als an Bedeutung gewinnend eingestuft (MÜNCH 1994, S. 92f.).

Dennoch bleibt die diagnostizierte Krise der Berufsbildung bis heute, bei unterschiedlichen Konjunkturlagen, ein prägendes Thema der berufspädagogischen Diskussion. So in der neueren Debatte am markantesten KARLHEINZ GEISSLER, welcher der Berufspädagogik rät, „sich nicht primär für die Stärkung der Abwehrkräfte des dualen Systems zu engagieren“. Er plädiert für eine „Öffnung“ des Berufsbildungssystems wie auch des forschenden Zugangs zu diesem (GEISSLER 1991, S. 109). Ausgelöst wurde die Krisendiskussion der neunziger Jahre durch das Wahlverhalten der Jugendlichen, welche sich zunehmend dem optionsreicheren Weg des Gymnasiums verschrieben, wie andererseits auch durch reduzierte Lehr-

stellenangebote von seiten der Unternehmer. Aber allein schon diese Tatsachenbehauptung erfuhr Kritik. Die „Ausbildungsbeteiligung“ der Jugendlichen an der betrieblichen Berufsausbildung sei, wie eine genauere statistische Analyse ergebe, nicht gesunken, hingegen hätten sich die Bildungs- und Berufsverläufe verändert (ALTHOFF 1994). Um die Berufsbildung weiterhin „attraktiv“ zu erhalten, gelte es, „Sackgassen“ im Bildungs- und beruflichen Bereich zu vermeiden, da diese auf die Bildungsentscheidungen zurückwirkten. Eine „zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik“ müsse daher „innovative Lösungen“ suchen, die „berufspraktische Ausbildung neu in einem Bildungssystem zu verorten“ (LUTZ 1991, S. 36). Inwiefern dies von bildungspolitischen Weichenstellungen geleistet werden kann, bleibt allerdings fraglich, da die „Attraktivität“ der Berufslehre auch von Karrierechancen für Facharbeiter im Betrieb abhängig ist (TESSARING 1993). – Die von GEISSLER formulierte „Verfallsthese“ des dualen Systems löste Widerspruch aus. Eine von ihm als geboten erachtete Pluralisierung der Lernorte sei schon gegeben. Nicht eine museale Konservierung des Bestehenden, sondern eine Weiterentwicklung der Berufsbildung sei im Gange (KUTSCHA 1992; ARNOLD 1993). Inwiefern die Berufsbildung als ganze oder einzelne Bereiche sich in einer „Krise“ befinden, bleibt umstritten. Die Berufsschule etwa müsse ihren Auftrag, primär Fachwissen zu vermitteln, neu überdenken, u. a. auch darum, weil sie eine deutlich andere Klientel habe (GREINERT 1994, S. 393).

Vor allem aus internationaler Perspektive erfährt die Diskussion um die Modernitätskrise der traditionellen Berufsbildung eine Relativierung. Auch auf internationaler Ebene findet die Systemfrage auf der Sekundarstufe II und die „Krise der Berufsbildung“, allerdings mit deutlich anderen Vorzeichen, ihren Niederschlag. Die Frage der „alternierenden Berufsausbildung“ mit zwei Lernorten läßt Frankreichs Bildungspolitiker auf die deutsche Berufslehre blicken, da ihr eigenes System als zu verschult gilt (LIPSMEIER 1981, S. 254). Demgemäß wird selbst im Zusammenhang mit Dritte-Welt-Modernisierungsstrategien als Idealtypus ein Ausbildungssystem mit betrieblicher Beteiligung hervorgehoben (WORLD BANK 1991). GREINERT unterscheidet anhand einer historisch und international ausgerichteten Analyse aufgrund der *Steuerung* drei Modelle beruflicher Bildung: Gegenüber einem von staatlicher Seite regulierten rein schulischen Typus und einem liberalistischen Marktmodell mit einer (je nachdem auch fehlenden) Vielfalt an Bildungseinrichtungen wird drittens ein die Nachteile der anderen eher kompensierendes „staatlich gesteuertes Marktmodell“, wie es in Deutschland, der Schweiz und Österreich anzutreffen sei, eruiert (GREINERT 1993, S. 25). Diese eher auf einer Makroebene anzusiedelnden Analysen beanspruchen in der Berufspädagogik ein erhebliches Gewicht. Kritisch wird eingewendet, daß dabei wenig Aussagen über Lernen und berufliches Handeln möglich seien, was zu Lasten einer an pädagogischen Normen orientierten Perspektive im Mikrobereich gehe (vgl. FINGERLE/KELL 1990, S. 323 ff.).

6. Besondere Themenstellungen

Haben wir bisher das konstitutive Selbstverständnis betrachtet, welches der Kritik und dem Aufbau einer „Binnenlegitimität“ mit spezifischem Objektbezug – nämlich der beruflichen Bildung auf der Ebene der Sekundarstufe II – gewid-

met war, so soll abschließend das Profil der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vornehmlich anhand thematischer Bearbeitungen und ihrer Wandlungen, wie sie sich vornehmlich in der „Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der letzten 20 Jahre herauskristallisierten, hervorgehoben werden. Die Präsentation läßt Rückschlüsse auf die disziplinäre Verfaßtheit zu, wobei auch die Nichtbehandlung von Themen aufschlußreich sein kann. Wenig Beiträge sind etwa dem Bereich „Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung“ gewidmet, wie etwa eine neuere Veröffentlichung aus den neunziger Jahren betitelt ist (BARDELEBEN/BEICHT/STOCKMANN 1991), aber auch der Problematik der betrieblichen Ausbilder (vgl. NICKOLAUS 1992) oder der Geschlechterfrage im Berufsbildungsbereich (LERCH 1980, S. 589 ff.). Auffallend ist der eher geringe Anteil internationaler Themenstellungen, die etwa der Frage nachgehen, wie die Bildungs- und Berufsbildungsproblematik in anderen Ländern abgehandelt wird. Andere Themen, wie z.B. die Berufsbildungspolitik, die Zukunft des dualen Systems, die Frage der Qualifikationsentwicklung, das Verhältnis Allgemeinbildung und Berufsbildung, erfreuen sich dagegen einer beinahe ungebrochenen Präsenz.

6.1 Berufsbildungspolitik

Als gewichtige Kontinuität läßt sich eine *bildungspolitische* Problemstellung herauskristallisieren, die insbesondere der „Zeitgemäßheit“ des dualen Systems nachgeht. Ausgangspunkt waren in den frühen siebziger Jahren jugendsoziologische Studien, die das Bewußtsein der Lehrlinge zu ergründen versuchten, um die Akzeptanz der beruflichen Bildung bei den Abnehmern zu eruieren. In der „Hamburger Lehrlingsstudie“ von REINHARD CRUSIUS wurde der Lehrling bezüglich Berufszufriedenheit befragt und wurde das „Protestpotential“ ausgelotet (CRUSIUS 1973, S. 135). Hervorgehoben wurde auch die Problematik der Jungarbeiter (NOLTE 1973). Es galt, den Stellenwert der politischen Bildung im Zusammenhang mit beruflicher Sozialisation herauszufiltern, wobei diese nicht als Bestandteil einer „funktionalen Erziehung“ zu begreifen sei (MAYER/SCHUMM 1977). Schon vor den weit umfangreicheren Jugendstudien der achtziger Jahre waren Fragen zur spezifischen Lage der Arbeiterjugend ein Thema – so etwa der Beitrag von THOMAS BÖCKER und THOMAS OLK zu „Charakter und Effizienz staatlicher Reaktionen auf das Problem ‚Jugendarbeitslosigkeit‘“, welcher sich skeptisch mit den staatlichen Maßnahmen auseinandersetzte und u. a. ein „Recht auf Berufsbildung“ postulierte (BÖCKER/OLK 1976, S. 458). REINHARD CRUSIUS und MANFRED WILKE monierten, ein „Manifest zur Reform der Berufsausbildung“ kommentierend, den „alleinigen gestaltenden Einfluß der Unternehmer“ in der Berufsbildung, welcher diesen entzogen werden müsse. Die Berufsbildung unterliege einer fremden Steuerung, was vom Staat ebenso geduldet würde wie die finanzielle und personelle Unterversorgung der berufsbildenden Schulen. Demgegenüber müsse die Berufsausbildung eine öffentliche Aufgabe werden, was den Aufbau von Selbstverwaltungsgruppen erfordere, in welchen Lehrlinge, Ausbilder bzw. Lehrer, Unternehmer- und Gewerkschaftsvertreter gleich stark vertreten seien (CRUSIUS u. a. 1974, S. 62f.). – Wohl zu keinem anderen Augenblick waren sozialwissenschaftliche Ansprüche und emanzi-

patorische Zielsetzungen enger verquickt. Die Anliegen der Studenten- und Lehrlingsbewegung schienen sich direkt in berufspädagogische Fragestellungen umsetzen zu lassen. Gefordert wurde dabei eine umfassende bildungspolitische Neuorientierung.

Die Reform der beruflichen Bildung stecke in einer „Sackgasse“, konstatierte auch WERNER MARKERT 1975, sich, wie er schrieb, mit allen kompetenten Bildungsexperten einig wissend. Als oberstes Ziel der Reformen gehe es um die Verwirklichung von Chancengleichheit (MARKERT 1975, S. 178f.). Unterstützt fühlte sich MARKERT durch das 1973 veröffentlichte OECD-Länderexamen, welches der Bundesrepublik und dem dualen System mangelnde Flexibilität vorhielt. Dem Argument PICTHS, daß die „Malaise“ durch eine fehlende Bildungsplanung hervorgerufen worden sei, setzte MARKERT den Ansatz der politischen Bildungsökonomie von ALTVATER und HUISKEN entgegen. MARKERT folgerte, daß das Prinzip der Chancengleichheit „notwendig in Widerspruch geraten müsse mit einem strukturell gleichbleibenden Qualifikationsbedarf an Arbeitskräften auf seiten der Wirtschaft“ (S. 188f.). – Einen erweiterten Begriff von Bildungspolitik entfaltete WIDMAIER, indem er neben der Forderung nach „Chancengleichheit“ für die wohlfahrtsstaatliche bildungspolitische Programmatik den Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Arbeitskräften, die effiziente Nutzung der Ressourcen im Bildungssystem und die Sicherung der internationalen Konkurrenzfähigkeit als Kriterien hervorhob (WIDMAIER 1978, S. 723). Diese Schwerpunkte, die sich jeweils zyklisch ablösen würden, identifizierte WIDMAIER als konfliktiv (S. 731).

In den achtziger Jahren änderte sich wiederum die bildungspolitische Perspektive, indem insbesondere der technologische Wandel als Herausforderung für das „duale System“ hervorgehoben wurde. Die Entwicklung der Technologie erfordere einen Facharbeiter neuen Typs, der sowohl mit Informationstechnologie, computergesteuerter Fertigung und Planungsaufgaben zurechtkomme, daneben aber auch weiterhin traditionelle handwerkliche Fähigkeiten haben solle (BALMER/GONON/STRAUMANN 1986). Der stetig sich beschleunigende Wandel der Arbeitswelt beschränke die Bedeutung der beruflichen Erstausbildung und lasse der Weiterbildung mehr Gewicht zukommen, wie in einem Bericht zum Symposium „Neue Technologien und Bildung“ der Kommission Berufs- und Wirtschaftspädagogik auf dem 10. Kongreß der DGfE nachzulesen ist (GRÜNER u.a. 1987, S. 121 ff.). Die bildungspolitischen Konsequenzen, die sich aus dem Einsatz der Mikroelektronik in den Betrieben ergeben, blieben hierbei bis in die neuere Zeit dem Forschungsinteresse erhalten (vgl. KLOSE u.a. 1993). Hintergrundstudien hierzu waren diejenigen von KERN/SCHUMANN (1984), welche ein „Ende der Arbeitsteilung“ – zwar mit einem Fragezeichen, aber dennoch als optimistische Prognose – für die zentralen Sektoren der Industrie hervorhoben. Auch arbeitspsychologische Ansätze schienen der neuen Arbeitstätigkeit als solcher vorwiegend bereichernde Aspekte abzugewinnen, ganz im Gegensatz zu Studien, die der Zukunft der Arbeit und Arbeitsgesellschaft gerade wegen der Informatisierung ein baldiges Ende voraussagten (OFFE 1984).

Besonders die Jugendarbeitslosigkeit, deren erneute Zunahme europaweit seit Beginn der achtziger Jahre zu beobachten war, ließ bildungspolitische Maßnahmen als geboten erscheinen. Ein neu ausgebautes Berufsvorbereitungsjahr

wurde dabei etwa als „Menetekel“ betrachtet, welches letztlich die Ratlosigkeit und das „arbeitsmarktpolitische Fiasko“ offenbare (FREUND 1982). Daß sich die „tiefe Krise“ der Berufsbildungspolitik gerade auch bei den Gewerkschaften in einer fehlenden Jugendpolitik zeige, hob GREINERT (1982) in einer Rezension zur historischen und aktuellen Rolle der organisierten Arbeitnehmerseite gegenüber der Berufsbildung hervor. Das einheitliche „wohlfahrtsstaatliche Jugendbild“, dessen Generalisierung freilich immer problematisch gewesen sei, habe – wie auf einem DGfE-Symposium zum Thema „Jugendliche in der Krise der industriellen Arbeitsgesellschaft“ argumentiert wurde – deutliche Risse erfahren (BÖHNISCH 1985, S. 306). Gegenüber einer allzu deterministischen Interpretation von technologischem Wandel und deren Folgen betonte GERALD HEIDEGGER die „Gestaltbarkeit der Technik“. Die Sozialverträglichkeit und Gestaltung des Arbeitsplatzes seien gerade anhand einer berufspädagogischen Perspektive zu entwickeln, die dem Modell einer „flexiblen Integration beruflicher und allgemeiner Bildung“ folge (HEIDEGGER 1988, S. 93f.). Auch der „Trendreport Rationalisierung“ scheint diese Optik zu bestätigen, indem ein vorhandenes und von betrieblicher wie ausbildungsbezogener Seite nicht immer optimal genutztes Potential an qualifizierter Facharbeit hervorgehoben wird (SCHUMANN u.a. 1994).

Besonders die Ende der achtziger Jahre und zu Beginn der neunziger Jahre stärkere Präsenz der Frage, inwieweit das „duale System“ in einem internationalen Kontext bestehen könne, zeigte die Aktualität der Berufsbildung in einem neuen Licht. Das Problem der Jugendarbeitslosigkeit in einem europäischen Rahmen lenkte den Blick auf das Bildungssystem der Nachbarländer und auf die Initiativen der Europäischen Gemeinschaft (SELLIN 1985), aber auch – zum Beispiel im Hinblick auf berufliche Weiterbildung – nach Osteuropa (LIPSMEIER 1987). Zur Disposition stand außerdem die „Exportfähigkeit“ des dualen Systems in andere europäische Länder oder diejenigen der Dritten Welt, was neben den Schwächen auch die Stärken dieses Systems deutlicher hervortreten ließ (SCHMIDT/BENNER 1989). Die deutsche Berufsausbildung sei im internationalen Vergleich – so folgerte etwa BLOSSFELD – durchaus fähig, auf technologischen und berufsstrukturellen Wandel zu reagieren (BLOSSFELD 1993). Schließlich machten auch internationale Vergleiche deutlich, daß das „Berufsprinzip“ der Ausbildung, wie es im deutschsprachigen Raum weiterhin gepflegt wird, bezüglich Normierung und Standardisierung von betriebsübergreifenden Qualifikationen erhebliche Vorteile verbuchen kann, wie DEISSINGER im Kontrast zu England hervorhob (DEISSINGER 1994, S. 324). Dieser international vergleichende Blickwinkel relativiert gleichzeitig wiederum die Skepsis, inwieweit die Zukunft der Berufsbildung in traditionellen Bahnen verlaufe. Auch KOCH/REULING (1993) betrachteten die Fähigkeit des dualen Systems, die Kapazität und Qualität der Ausbildungsleistungen an den sich verändernden Qualifikationsbedarf der Wirtschaft und Ausbildungsbedarf der Bildungsnachfrager anzupassen, als bislang in internationalem Maßstab erstaunlich intakt (S. 95 und S. 183). Dennoch besagen größere Schwierigkeiten anderer Länder mit ihrer Berufsbildung wenig, wie künftige Herausforderungen gemeistert werden können. LAUGLO versuchte daher in einer vergleichenden Länderstudie zu Schweden, Deutschland und Japan eher den Faktor der Flexibilität und Innovationsfähigkeit zu beurteilen (LAUGLO 1993).

6.2 Beruf – Qualifikation

Eng zusammen mit den obigen Analysen zur Zukunft der Arbeit und der beruflichen Bildung ist die Entwicklung der Qualifikationsdebatte zu sehen. Diese gewann für längere Zeit gegenüber der bis dahin dominanten Diskussion zur Beruflichkeit der Arbeit die Oberhand. Nicht nur schien der „Beruf“ angesichts technologischer Entwicklungen, die insbesondere die handwerklichen Grundlagen in Frage stellten, antiquiert zu sein und an die traditionelle Berufspädagogik mahnend. Dem Begriff haften, so LEMPERT in einem kritischen Beitrag mit dem Titel „Beruf und Herrschaft“, eine Tendenz vertikaler Spezialisierung und Bevormundung an, welche es abzubauen gelte bzw. deren „pädagogische Unterstützung“ nicht unhinterfragt erfolgen solle (LEMPERT 1982). Insofern wirkte der Qualifikationsbegriff weniger belastet. Dennoch hielt sich der Berufsbegriff, etwa wenn die „Berufsrelevanz der Bildung“ bzw. der Zusammenhang von Bildungssystem und späterer Tätigkeit, auch für den allgemeinbildenden Schulbereich, hervorgehoben wurde (GEORG 1984). Neben einer vor allem historisch bestimmten Berufsdiskussion entwickelte sich jedoch ein neues Verständnis, wie berufliche Arbeit im Bezug zur Bildung zu definieren sei.

1975 unternahmen MARTIN KIPP und ROLF SEUBERT einen Versuch, die „Qualifikationsproblematik“ für die Berufspädagogik zu klären. Eine tendenzielle Dequalifikation der Arbeit werde, wie sie mit Berufung auf einschlägige Studien zum technologischen Fortschritt stipulierten, nur durch eine „partielle Requalifikation“ aufgehoben (KIPP/SEUBERT 1975, S. 176). KUTSCHA sah in einem daran anknüpfenden Beitrag die Entwicklung auch maßgeblich dadurch mitbestimmt, inwiefern die Gewerkschaften den Ausbildungssektor in ihrer Politik mit berücksichtigten (KUTSCHA 1975, S. 212). Skeptisch argumentierte HELMUT HEID dagegen, daß aus den Anforderungen der Arbeitswelt Schlüsse auf die Berufserziehung gezogen würden, sei es in einem Über- oder Unterordnungsverhältnis zwischen dem Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem (HEID 1977, S. 833 ff.). Dennoch dürfe der technologische Wandel nicht zu einem pädagogischen „time lag“ führen. Daher forderte etwa BUNK eine „antizipative Berufspädagogik“, welche sich vor allem für eine zunächst zu erforschende curriculare Operationalisierung von „Basis- und Antizipationsqualifikationen“ stark zu machen habe (BUNK 1981, S. 263).

Es war DIETER MERTENS, welcher den einschlägigen Begriff „Schlüsselqualifikationen“ prägte. Sein damit verknüpftes Konzept sollte einer gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel Rechnung tragenden aktuellen Berufsbildungskonzeption dienlich sein. Schlüsselqualifikationen seien erforderlich, um einer mangelnden Prognostizierbarkeit des Arbeitsmarktes zu begegnen (MERTENS 1974). Die daran anschließende Diskussion entwickelte eine eigene Wirkungsgeschichte, die eine Vielfalt von Spezifikationen zuließ (KAISER 1992) und gar – quasi um das Konzept eindeutiger zu pädagogisieren – auch die „Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden“ mit einschloß (REETZ 1990).

Der Begriff „Beruf“, der in den siebziger Jahren zugunsten einer auf Qualifikationsentwicklung hin zentrierten Aus- und Weiterbildungsperspektive zu schwinden schien, tauchte dennoch wieder auf. Bildung im Medium des Berufs umfasse eine über unmittelbare Arbeitstätigkeit hinausweisende Komponente,

welche HARNEY als „Berufs-Betriebsdifferenz“ bezeichnete. Mit auch an anderer Stelle entfaltetem differenz- oder systemtheoretischen Blickwinkel (vgl. HARNEY 1990) arbeitete er heraus, daß nicht das wirtschafts- und sozialgeschichtliche Faktum von Arbeitsteilung maßgeblich für die Berufspädagogik sei, sondern die durch den „Beruf“ implizierte pädagogisch bearbeitbare Allgemeinheit in Relation zum Betrieb (HARNEY 1987, S. 182). Mit der Feststellung des Berufs als „Ausbildungsberuf“, welcher den Ausbildungsgang und das Ergebnis der Berufsausbildung bezeichne (BENNER 1977, S. 142), werde die „unternehmensübergreifende Normierung der Berufsausbildung durch Ausbildungsordnungen“ gewährleistet – und dies unabhängig von der realen Entwicklung und Spezialisierung von Arbeitstätigkeiten. Gerade in dieser Verfestigung des Berufsprinzips sah KUTSCHA den „harten Kern des sogenannten Dualen Systems“ (KUTSCHA 1992 a, S. 539).

„Schlüsselqualifikationen“ und „Beruf“ entwickelten so eine eigene Diskussionsdynamik. Die Begriffe figurieren heute nicht mehr als Gegensätze, sondern dienen in einem Fall als Beitrag zu einer vornehmlich didaktischen Forderung und im anderen als systembezogene Kategorie zur Analyse der Berufsbildung. Die Abkehr vom tayloristischen Modell der Arbeit erhöhe zudem die Lernrelevanz und deren bildungsmäßige Voraussetzungen am Arbeitsplatz, was die begriffliche Unterscheidung aufweiche (vgl. DYBOWSKI u.a. 1993).

6.3 Berufsbildung – Allgemeinbildung

Ein zentraler Bezugspunkt der berufspädagogischen Debatten war und blieb die Frage der Stellung der Berufsbildung gegenüber der Allgemeinbildung. Der Anspruch, die Berufsbildung als anerkannte Bildung aufzuwerten, beschäftigte ja bereits die „klassische“ Berufspädagogik. Erstaunlicherweise finden sich dann allerdings eher wenig Auseinandersetzungen auf theoretischer Ebene. Das Problem wurde von BLANKERTZ einerseits bildungstheoretisch-historisch bearbeitet. Sein Anliegen, die „Integration“ der Berufsbildung voranzutreiben, wurde nun auch institutionell radikalisiert, indem er die „Berufsbildung“ als „Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens“ bezeichnete. Damit sollte auch verhindert werden, die Berufsbildung in getrennte Institutionen abdrängen zu lassen (BLANKERTZ 1983, S. 810). In der Folge entstanden weitere Arbeiten, die etwa das Verhältnis Allgemeinbildung/Berufsbildung auf institutioneller Ebene historisch untersuchten, so am Beispiel der Realschulen in Preußen (ECKERT 1980, S. 723 ff.). Die Ebene institutioneller Reform gab auch deshalb Anlaß zur Debatte, weil BLANKERTZ selbst eine Planungskommission leitete, welche 1972 das Kollegstufenmodell Nordrhein-Westfalen der Öffentlichkeit präsentierte. Das darin vertretene Wissenschaftsverständnis, welches die Integration von Allgemeinbildung und Berufsbildung ermöglichen sollte, wurde von ZABECK als zu eng und auf politische Zwecksetzungen eingegrenzt zurückgewiesen (ZABECK 1973, S. 577). INGRID LISOP erblickte demgegenüber gerade darin eine Demokratie und Freiheit fördernde Komponente, welche zudem eine subjektiv-individuell entfaltende Seite enthalte (LISOP 1973, S. 579). Die Kriterien der praktischen Auswahl von Unterrichtsinhalten müßten gesellschaftsbezogen sein, um einer Abwendung entfremdeten Lebens dienlich zu sein (S. 590).

Im wesentlichen sollte die „Integration“ von allgemeinbildenden und berufsbezogenen Fächern den Zugang zu den Hochschulen und zur Fachhochschule bzw. auch zu anerkannten Berufen öffnen. Dabei seien begriffliche, evaluative, curriculare und institutionelle Ebenen auseinanderzuhalten, wie HANS-JÜRGEN ALBERS argumentierte. Andernfalls würde sich das Verhältnis Allgemeinbildung/Berufsbildung lediglich als „Scheinproblem“ erweisen, das vor allem der Berufs- und Wirtschaftspädagogik „als Mittel permanenter Selbstbeschäftigung“ diene (ALBERS 1982, S. 723). Gegenüber BLANKERTZ wurde hervorgehoben, daß zunächst vornehmlich die zu vermittelnden Inhalte geklärt werden müßten. Nicht die Formulierung von Zielen, sondern die Bestimmung der Inhalte entscheide über die Ergebnisse des Lernvorgangs (S. 732). Die Berufsbedeutbarkeit von Bildungsinhalten – und damit ihre Festlegung als „berufsbildend“ oder „allgemeinbildend“ – bedürfe hierbei einer fortlaufenden Überprüfung (HEID 1986, S. 112).

Noch einmal die Qualifikationsdebatte aufgreifend, plädierte JOCHEN KADE für eine deutliche Zurückweisung eines technisch verengten Qualifikationsbegriffs. Er sah in der Polarität „Bildung versus Qualifikation“ die Fortführung der Auseinandersetzung, welche die Frage der Allgemeinbildung versus Berufsbildung bearbeite (KADE 1983, S. 861 f.). Über den Beruf hinaus müsse „Bildung“ und berufliches Lernen an einem universellen Konzept gesellschaftlicher Arbeit orientiert sein; letzteres wurde allerdings von ihm selbst wenig spezifiziert. – Hervorzuheben ist an dieser Debatte der stark berechtigungspolitische Zugriff, welcher die Diskussionen um „Doppelqualifikation“ oder „Integration“ von Berufs- und Allgemeinbildung begleitet. Die von Gewerkschaften und Unternehmerverbänden geäußerten Stellungnahmen, die der Berufsbildung Zugang zu den Universitäten verschaffen wollten, haben einem solchen Anliegen und entsprechenden Forschungsinteresse erneut Auftrieb verliehen (vgl. KRAMER/SCHLAFKE 1994). Mit dem Tod von HERWIG BLANKERTZ 1983 verblaßte der bildungstheoretisch-historische Zugang zu dieser Kontroverse weitgehend. Als bildungspolitische Forderung bleibt das Anliegen einer weiteren Aufwertung beruflicher Bildung *via* Integration ins Bildungssystem allerdings weiterhin virulent (vgl. HABERMANN 1987).

6.4 Didaktik der Berufsbildung

Eher im Schatten der Diskussionen lagen Probleme didaktischer Natur, insbesondere fachdidaktischer Richtung. GUSTAV GRÜNER fragte nach der Funktion der Berufstheorie. Trotz der „ungebrochenen Hochschätzung“ derselben würden kaum inhaltlich zu debattierende Eingrenzungen vorgeschlagen (GRÜNER 1976, S. 336). GRÜNER plädierte für eine Überprüfung der Annahme, daß ausschließlich Naturwissenschaften *per se* als berufsrelevant angesehen würden. Er wollte neben den Ingenieurwissenschaften als Bezugsdisziplin u. a. auch Arbeitsmedizin, -psychologie, -physiologie und betriebliche Organisationslehre zu „einem neuen Aussagebündel“ einer Berufstheorie komponieren (op. cit., S. 345). Dieser Vorschlag fand keine weitere Fortsetzung auf diskursiver Ebene. Auch die fachdidaktisch zu konkretisierende Technikentwicklung und ihre Auswirkungen auf das Curriculum der Berufsschule erscheinen, wenn man die Dis-

kussionslage Revue passieren läßt, eher unterbelichtet. Davon abzuheben wären die historische Untersuchung von LIPSMAYER (1981) und einige Beiträge im Zusammenhang mit dem technologischen Wandel im Bereich der Elektrotechnik (RAUNER 1981).

Immerhin finden sich Beiträge, die der Begründung eines Lehrziels nachgehen. Im Zusammenhang mit dem Wirtschaftslehre-Curriculum verwarf REETZ eine arbeitsanalytische Begründung von Lernzielen als zu eng. Eine lernzielorientierte Curriculumrevision müsse „Flexibilität“ zulassen, was auch für einen stärkeren Einbezug des Wissenschaftsbezugs spreche (REETZ 1976, S. 807). Insbesondere von wirtschaftspädagogischer Seite wurde der Fachdidaktik Aufmerksamkeit zuteil. Der Stand der Fachdidaktik Wirtschaftslehre wurde als unbefriedigend taxiert und als Ausgangspunkt für einzeln zu analysierende Unterrichtseinheiten genommen, so etwa zum „Kaufvertrag“ (SEMBILL/WESELOH 1978, S. 587ff.). Damit wurde – wie FRANK ACHTENHAGEN programmatisch betonte – der „Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik“ Vorschub geleistet, indem nämlich eine „Konzentration auf die im Unterricht ablaufenden Prozesse“ als vordringlich erklärt wurde. Dem unterrichtlichen Handeln sollten Entscheidungshilfen bereitgestellt werden, die auch theoretisch zu begründen seien. Darin wurde ein Beitrag zur Reform des Wirtschaftskundeunterrichts gesehen, welcher sich immer noch auf Lehrbücher zum Teil aus dem letzten Jahrhundert stütze (ACHTENHAGEN 1978, S. 563). Legitimiert wurde eine umfassende didaktisch-methodische Reform des Wirtschaftslehreunterrichts mit der künftigen beruflichen Tätigkeit des Wirtschaftspädagogen (ACHTENHAGEN 1989).

Ausführlicher mit generellen Fragen der Lernzielorientierung und einer entsprechenden Unterrichtsplanung für Lehrkräfte setzten sich DUBS und Mitarbeiter auseinander (DUBS u.a. 1977, S. 590). Auch aus der Perspektive des jeweiligen Lernorts wurden didaktische Fragen erörtert. GÜNTER PÄTZOLD sah etwa einen Vorteil der betrieblichen Lehrwerkstatt darin, daß zwischen dem theoretischen Unterricht der Berufsschule und demjenigen in der Lehrwerkstatt eine enge Beziehung bestehen müsse, und nahm daher „etwas überrascht“ zur Kenntnis, daß die Ausbilder dennoch einen diesbezüglichen Mangel beklagten (PÄTZOLD 1976, S. 266f.). Das gleiche Manko der fehlenden Koordination, welche letztlich einer Lernzielorientierung abträglich sei, stellte er in seiner empirischen Studie zu den betrieblichen Ausbildern fest (PÄTZOLD 1977, S. 277). Das Bemühen, Lernen an Orte zu binden und, davon ausgehend, einen Lernortverbund zu fordern, wurde allerdings von BECK als wenig realistisch und auch als konzeptionell verfehlt kritisiert (vgl. BECK 1984).

Die hier kurz und streiflichtartig skizzierte didaktische Diskussion der Berufsbildung blieb – abgesehen von einer Kontinuität im wirtschaftspädagogischen Bereich – auf wenige Problemstellungen eingeschränkt und orientierte sich in ihrer Thematik an allgemeinen, wenig auf berufspädagogische Bedürfnisse hin spezifizierten didaktischen und methodischen Vorgaben (vgl. auch PÄTZOLD 1992). Bereits 1980 bescheinigte FRANZKE der Fachdidaktik zwar eine Überwindung kulturpädagogischer Ansätze, über allgemeine Überlegungen hinaus seien allerdings kaum weiterreichende Konsequenzen gezogen worden (FRANZKE 1980, S. 653ff.). Inwiefern auf der anderen Seite neuere erwachsenen-didaktische und organisationsbezogene Modelle der Berufsbildung neue Impulse verleihen, wird sich künftig erweisen.

7. Fazit

Die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und ihre Dynamik lassen sich vornehmlich anhand gewisser Diskussionsstränge definieren. Diese betreffen nicht nur das Selbstverständnis und ihren wissenschaftsbezogenen Standort im Verhältnis zur Pädagogik als Disziplin. Innerhalb der aktuellen Berufs- und Wirtschaftspädagogik etablierte sich ein eher kaufmännisch orientierter Strang mit stärkerer Affinität zu didaktischen Fragen und Problemen der Schulinnovation (DUBS 1992). Daneben behauptet sich weiterhin ein historischer Zug, welcher insbesondere institutionen- und sozialgeschichtlichen Fragen nachgeht (vgl. etwa BONZ u.a. 1994). Ein weiterer sich entwickelnder Schwerpunkt liegt bei Aspekten betrieblichen und organisatorischen Lernens mit besonderer Akzentsetzung bezüglich Fort- und Weiterbildung (GEISLER 1990). Die Mehrzahl der seit den sechziger Jahren sich entfaltenden Themenschwerpunkte zeichnen sich durch eine Nähe zu sozialwissenschaftlichen, systemischen, gesellschaftstheoretischen und tendenziell modernisierungskritischen Ansätzen aus. Explizit pädagogische Fragestellungen bzw. eine Auseinandersetzung mit deren zentralen Begriffen in ideengeschichtlicher Perspektive nehmen andererseits einen eher geringen Stellenwert ein.

Der auch aus wissenschaftstheoretischer Sicht dringend gebotene Modernisierungsschub, wie er in den sechziger Jahren erfolgte, mit einer konsequenten Abwendung eines ausschließlich idealistisch-affirmativ betriebenen Zugangs gegenüber der Berufsbildung als solcher hat so freilich auch seinen Preis. Dies zeigt sich in einem relativ wenig Kontinuität aufweisenden Konglomerat von Problemstellungen und Diskussionen, das eher dem Modell einer – zwar friedlichen, aber parzellierten – Koexistenz unterschiedlichster Zugänge als einer diskutierenden Zunft gleicht. Eine solche Feststellung sollte allerdings nicht dazu Anlaß bieten, eine neu zu stiftende „Einheit“, wie sie die „Klassiker“ – die eben bezeichnenderweise auch nicht „nur“ Berufspädagogen waren – angeblich repräsentierten, anzustreben. Im Mikrokosmos der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stehen wohl kaum neue „Wendungen“ oder gar Paradigmenkonfrontationen größeren Ausmaßes bevor. Die Ausweitung eines engbegrenzten Kanons bezüglich Autoren, Umfang und inhaltlicher Aussagen drängte sich quasi zwingend auf. Die „Modernisierung“ – und das heißt auch: Differenzierung – der Reflexion über die Berufsbildung verlief über eine Historisierung und Öffnung zu den Sozialwissenschaften bei gleichzeitiger Hinwendung zur kritischen Theorie. Emanzipation als Wissenschaftsprogramm, begründet auf empirischer Basis und dennoch eingebunden in einen geschichtsphilosophischen Kontext, verschaffte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik allerdings eine dilemmatische Ausgangslage. Die „klassische Berufspädagogik“ gab mindestens einen gemeinsamen Theoriehorizont oder Referenzrahmen vor. Dieser spezifische Fokus wurde aufgegeben und ging durch die Fragmentierung der Zugangsweisen wie auch durch (bildungs)politische Setzungen, welche gerade auch außerhalb wissenschaftlicher Standards bestreitbar waren, verloren. Einer beengenden Klassik wurde eine vage und disziplinär kaum einschränkbare Perspektive, die sich dominant auf Positionen der Frankfurter Schule bezog, gegenübergestellt. Pädagogischen Fragestellungen im engeren Sinne blieb hierbei wenig Raum. Einer starken Gewichtung

auf Makroebene stehen relativ wenige spezifische Studien gegenüber, welche das Unterrichtsgeschehen und das betriebliche Lernen gerade in seiner Spezifität ernst nehmen. Insofern ist der disziplinäre Zusammenhang mit der Pädagogik auf der Ebene eines gegenseitigen Austauschs relativ lose. Diesen stärker anzustreben, sich wiederum deutlicher disziplinorientierten und ideengeschichtlichen Debatten zu öffnen, internationale Diskussionskontexte mit ähnlichen Problematiken aufzugreifen (vgl. dazu bereits CZYCHOLL 1975) und vermehrt den spezifischen inhaltlichen und didaktischen Bedingungen der Berufsbildung nachzugehen könnte auch in Zeiten knapper werdender Ressourcen (ZIMAN 1994) der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und ihrer Legitimierung von Nutzen sein.

8. Literatur

Abkürzungen (Zeitschriften):

BWP = Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

DtBFsch = Die Deutsche Berufs- und Fachschule (bis 1982)

zbw = Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ab 1982)

- ABEL, H.: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963.
- ACHTENHAGEN, F.: Überlegungen zur Entwicklung einer praxisorientierten Fachdidaktik des Wirtschaftslehreunterrichts. In: DtBFsch 74 (1978), S. 563–587.
- ACHTENHAGEN, F.: Wirtschaftspädagogen in einer sich wandelnden Arbeitswelt. In: zbw 85 (1989), S. 675–688.
- ALBERS, H.-J.: Ökonomisch-technische Bildung – Allgemeinbildung oder Berufsbildung? In: zbw 78 (1982), S. 723–733.
- ALTHOFF, H.: Die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen – Argumente wider die behauptete Krise des dualen Systems. In: BWP 23 (1994), S. 21–27.
- ARNOLD, R.: Universitäre Berufsbildungsforschung „auf dem Prüfstand“. Anmerkungen zur Denkschrift der DFG-Senatskommission „Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland“. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 599–612.
- ARNOLD, R.: Die Stellung der dualen Berufsausbildung im künftigen Europa – oder: Hat das duale System eine Zukunft? In: PH. GONON/J. OELKERS (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993, S. 205–222.
- ARNOLD, R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler 1994.
- BADER, R.: Lehrerausbildung an Fachhochschulen – keine Lösung. In: Die berufsbildende Schule 46 (1994), S. 118f.
- BALMER, K./GONON, PH./STRAUMANN, M.: Innovation und Qualifikation. Aarau 1986.
- BARDELEBEN, R. v./BEICHT, U./STOCKMANN, R.: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung. Forschungsstand, Konzeption, Erhebungsinstrumentarium. In: BIBB – Der Generalsekretär (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 140. Berlin 1991.
- BARSCHAK, E.: Die Idee der Berufsbildung und ihre Einwirkung auf die Berufserziehung im Gewerbe. Leipzig 1929.
- BECK, K.: Zur Kritik des Lernortkonzepts – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen Idee. In: W. GEORG (Hrsg.): Schule und Betrieb. Bielefeld 1984, S. 247–262.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- BLANKERTZ, H.: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Hannover 1969.
- Blankertz, H.: Berufsausbildung als Prüfstein für die pädagogische Qualität des öffentlichen Unterrichtswesens. In: zbw 79 (1983), S. 803–810.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim/München 1985.

- BLÄTTNER, F.: Pädagogik der Berufsschule. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. hrsg. v. J. MÜNCH. Heidelberg 1965.
- BLÄTTNER, F.: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft überhaupt möglich? In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 148–174.
- BLOSSFELD, H.-P.: Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. In: P. DIEPOLD/A. KELL (Hrsg.): Entwicklungen in der Berufsausbildung. Deutsche Berufsausbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskrise im Kontext der Europäischen Integration. zbw, Beiheft 11. Stuttgart 1993, S. 23–40.
- BÖCKER, T./OLK, T.: Charakter und Effizienz staatlicher Reaktionen auf das Problem „Jugendarbeitslosigkeit“. In: DtBFsch 72 (1976), S. 441–458.
- BÖHNISCH, L.: Über den öffentlichen Umgang mit der Jugend heute. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. Weinheim/Basel 1985, S. 302–308.
- BONZ, B./GREINERT, W.-D./SOMMER, K.-H./STRATMANN, K. (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. Zur Erinnerung an Ferdinand von Steinbeis (1807–1893). 4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß in Stuttgart. Berlin 1994.
- BRAND, W./BRINKMANN, D.: Theoretische und praktische Maßstäbe für die Berufserziehung zwischen Dogmatismus und Skeptizismus. Anmerkungen zu Lempert, W./Franzke, R.: Die Berufserziehung. In: W. BRAND/D. BRINKMANN (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiträge zur Theorie und Praxis beruflicher Bildungsprozesse in der Gegenwart. Hamburg 1978, S. 197–208.
- BUNK, G.: Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. In: zbw 77 (1981), S. 257–266.
- CRUSIUS, R.: Die „Hamburger Lehrlings-Studie“. In: DtBFsch 69 (1973), S. 125–136.
- CRUSIUS, R./LEMPERT, W./WILKE, M.: Berufsausbildung – Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek b. Hamburg 1974.
- CZYCHOLL, R.: Vom Nutzen einer Vergleichenden Wirtschafts- und Berufspädagogik. In: DtBFsch 71 (1975), S. 3–16.
- DEISSINGER, TH.: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen“. Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? In: Bildung und Erziehung 47 (1994), S. 305–328.
- DFG (DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf. Denkschrift. Weinheim 1990.
- DIEPOLD, P./ZIEGLER, H.: Literaturdokumentation Berufliche Bildung. Expertise im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft. Göttingen 1993.
- DOLCH, J.: Georg Kerschensteiners Bildungstheorie (1927): In: G. WEHLE (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Darmstadt 1979, S. 128–147.
- DUBS, R.: Die Führung einer Schule. In: zbw 88 (1992), S. 442–460.
- DUBS, R./METZGER, C./SEITZ, H.: Modell einer lernzielorientierten Unterrichtsplanung. In: DtBFsch 73 (1977), S. 564–591.
- DYBOWSKI, D./HAASE, P./RAUNER, F. (Hrsg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Bildungsforschung. Bremen 1993.
- Eckert, M.: Berufsbildung und Allgemeinbildung im 19. Jahrhundert. Zum Verhältnis von Schulstrukturentwicklung und Bildungstheorie am Beispiel der Realschule in Preußen. In: DtBFsch 76 (1980), S. 723–731.
- FINGERLE, K./KELL, A.: Berufsbildung als System? In: K. HARNEY/G. PÄTZOLD (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik. Frankfurt a. M. 1990, S. 305–330.
- FISCHER, A.: Psychologie der Arbeit. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 2. München 1950, S. 171–243.
- FISCHER, A.: Die Humanisierung der Berufsschule. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 2. München 1950, S. 315–384 (a).
- FISCHER, A.: Wirtschaftsleben und Schulsystem. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 3/4. München 1954, S. 301–317.
- FISCHER, A.: Die sozialpädagogische Bedeutung der Berufsschule. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 7: Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München 1967, S. 201–234.
- FISCHER, A.: Beruf und Berufserziehung. In: K. KREITMAIR (Hrsg.): Aloys Fischer – Leben und Werk, Bd. 7: Gesammelte Abhandlungen zur Berufspädagogik. München 1967, S. 441–458 (a).
- FRANZKE, R.: Zur Frage der Praxisrelevanz der Fachdidaktik. In: zbw 76 (1980), S. 643–657.
- FRANZKE, R./LEMPERT, W.: Die Berufserziehung. München 1976.

- FREUND, K.P.: Von der Bildungsreformpolitik zum arbeitsmarktpolitischen Fiasko. Das Berufsvorbereitungsjahr als ein Menetekel. In: *zwb* 78 (1982), S. 586–598.
- GEISSLER, H. (Hrsg.): *Neue Aspekte der Betriebspädagogik*. Frankfurt a.M. 1990.
- GEISSLER, K.-H.: Perspektiven der Weiterentwicklung des Systems der dualen Berufsausbildung in der Bundesrepublik. In: *BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG* (Hrsg.): *Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich*. Berlin 1991, S. 101–110.
- GEORG, W.: *Schulberufe und berufliche Schulen*. In: W. GEORG (Hrsg.): *Schule und Berufsausbildung*. Bielefeld 1984, S. 103–126.
- GONON, PH./MÜLLER, A.: *Öffentliche Lehrwerkstätten im Berufsbildungssystem der Schweiz*. Luzern 1982.
- GONON, PH.: *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerschensteiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern 1992.
- GONON, Ph.: *Kerschensteiner als Pestalozzi unserer Zeit – eine heroologische Betrachtung*. In: J. OELKERS/F. OSTERWALDER (Hrsg.): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim/Basel 1995, S. 315–337.
- GREINERT, W.-D.: *Reinhard Crusius: Berufsbildungs- und Jugendpolitik der Gewerkschaft*. (Rezension.) In: *zwb* 79 (1982), S. 796–798.
- GREINERT, W.-D.: *Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven*. Baden-Baden 1993.
- GREINERT, W.-D.: *Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes*. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1994), S. 389–395.
- GRÜNER, G.: *Problemfeld Berufstheorie*. In: *DtBFsch* 72 (1976), S. 335–345.
- GRÜNER, G./KELL, A./KUTSCHA, G.: *Neue Technologien und Bildung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 21. Weinheim 1987, S. 119–129.
- HABERMANN, W.: *Zur Integrationsproblematik der 80er Jahre*. In: *zwb* 83 (1987), S. 244–253.
- HARNEY, K.: *Kritische Theorie als Bestandteil berufspädagogischer Selbstformierung im Wissenschaftssystem*. In: F.H. PAFFRATH (Hrsg.): *Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung*. Weinheim 1987, S. 171–191.
- HARNEY, K.: *Berufliche Weiterbildung als Medium sozialer Differenzierung und sozialen Wandels. Theorie – Analyse – Fälle*. Frankfurt a. M. 1990.
- HARNEY, K./BORMANN, K./WEHRMEISTER, F.: *Das Berufsbildungssystem als Erschwernis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Strukturelle Dilemmata und Möglichkeiten der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*. In: K. STRATMANN (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogische Zeitschriften. Aufsätze zu ihrer Analyse*. Frankfurt a. M. 1994, S. 383–395.
- HEID, H.: *Können „die Anforderungen der Arbeitswelt“ Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein?* In: *DtBFsch* 73 (1977), S. 833–839.
- HEID, H.: *Über die Schwierigkeiten, berufliche von allgemeinen Bildungsinhalten zu unterscheiden*. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim 1986, S. 95–116.
- HEIDEGGER, G.: *Gestaltung von Technik und Arbeit am Arbeitsplatz – Perspektiven für die berufliche Bildung*. In: G. HEIDEGGER/P. GERDS/K. WEISENBACH (Hrsg.): *Gestaltung von Arbeit und Technik – ein Ziel beruflicher Bildung*. Frankfurt a. M. 1988.
- HILBERT, J./SÜDMERSEN, H./WEBER, H.: *Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation – Neuordnung*. Opladen 1990.
- Hentke, R.: *Zur Systematik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. In: *zwb* 78 (1982), S. 17–30.
- KADE, J.: *Bildung oder Qualifikation? Zur Gesellschaftlichkeit beruflichen Lernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), S. 859–876.
- KAISER, A.: *Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmer-Weiterbildung*. Neuwied 1992.
- KERN, H./SCHUMANN, M.: *Das Ende der Arbeitsteilung? Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München 1984.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Beobachtungen und Vergleiche über Einrichtungen für gewerbliche Erziehung außerhalb Bayern*. München 1901.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Theorie der Bildung*. Leipzig 1926.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Begriff der Arbeitsschule*. 8., unveränderte Aufl. [der 6. von 1925], Leipzig 1930.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?* (Faksimiledruck der Erstausgabe 1901.) In: A. KUNZE (Hrsg.): *Die Arbeiterjugend und die*

- Entstehung der berufsschulischen Arbeiterausbildung. Sechs Schriften, 1890–1938. Quellen-schriften Band 2. Vaduz 1987.
- KIPP, M./MILLER-KIPP, G.: Kontinuierliche Karrieren – diskontinuierliches Denken? Entwicklungslinien der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nach 1945. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 727–744.
- KIPP, M./SEUBERT, R.: Einige Klärungsversuche zur Qualifikationsproblematik. In: DtBFsch 71 (1975), S. 161–178.
- KLOSE, J./KUTSCHA, G./STENDER, J.: Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 161. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1993.
- KNOLL, M.: Dewey versus Kerschensteiner. Der Streit um die Einführung der Fortbildungsschule. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 131–145.
- KOCH, R./REULING, J.: Anpassungsfähigkeit und Regulierung der Ausbildungskapazität und der Ausbildungsqualität. In: R. KOCH/J. REULING (Hrsg.): Modernisierung, Regulierung und Anpassungsfähigkeit des Berufsausbildungssystems der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1993.
- KRAMER, W./SCHLAFKE, W. (Hrsg.): Studierfähigkeit qualifizierter Berufspraktiker. Köln 1994.
- KRAUSE, E.: Berufsbildung zwischen heute und morgen. In: DtBFsch 69 (1973), S. 5–15.
- KÜHNE, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. 2. Aufl., Leipzig 1929.
- KUTSCHA, G.: Qualifikationsbestimmung und Bezugssysteme in der didaktisch-curricularen Theorie. In: DtBFsch 71 (1975), S. 189–212.
- KUTSCHA, G.: Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell? In: Die Berufsbildende Schule 44 (1992), S. 145–156.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: zbw 88 (1992), S. 535–548 (a).
- LANGE, H.: Das Verhältnis von Berufsbildung und Allgemeinbildung in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. In: Zbw 78 (1982), S. 733–748.
- LAUGLO, J.: Vocational training: analysis of policy and modes. Case studies of Sweden, Germany and Japan. (UNESCO – IIEP) Paris 1993.
- LEMKE, H.: Probleme der beruflichen Bildung im Betrieb. In: DtBFsch 73 (1977), S. 16–30.
- LEMPERT, W.: Vorwort. In: G. STÜTZ: Berufspädagogik unter ideologiekritischem Aspekt. Frankfurt a. M. 1970.
- LEMPERT, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation. Studien zur Realität, Reform und Erforschung des beruflichen Bildungswesens. Frankfurt a. M. 1971.
- LEMPERT, W.: Sinn und Chancen einer Verbindung unterschiedlicher sozialwissenschaftlicher Theorien. In: H. HEID/W. LEMPERT/J. ZABECK (Hrsg.): Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. zbw, Beiheft 1. Wiesbaden 1980, S. 1–6.
- LEMPERT, W./THOMSEN, W.: Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1974.
- LEMPERT, W.: Beruf und Herrschaft. Zur Kritik und Reform beruflich organisierter Arbeit. In: zbw 78 (1982), S. 403–416.
- LEMPERT, W.: Moralische Sozialisation im Beruf. In: zbw 86 (1990), S. 3–22.
- LERCH, E.: Emanzipation durch Bildung. Gemeinsamkeiten der Arbeiter- und Frauenbewegung (1830–1870). In: DtBFsch 76 (1980), S. 589–603.
- LIPSMIEIER, A.: Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluß der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen. Wiesbaden 1971.
- LIPSMIEIER, A.: Alternierende Berufsbildung. Ein neues Konzept für die Europäische Gemeinschaft? In: DtFBsch 77 (1981), S. 243–257.
- LIPSMIEIER, A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa. Ein Arbeitsbuch. Baden-Baden 1987.
- LIPSMIEIER, A./NÖLKER, H./SCHOENFELDT, E.: Berufspädagogik. Stuttgart 1975.
- LISOP, I.: Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung durch didaktische Prinzipien? In: DtBFsch 69 (1973), S. 578–596.
- LISOP, I./HUISINGA, R.: Das Berufsproblem und die Berufs-, Arbeits- und Wirtschaftspädagogik – Dargestellt am Beispiel der „subjektbezogenen Theorie der Berufe“ von Ulrich Beck und Michael Brater. In: zbw 78 (1982), S. 415–428.
- LITT, TH.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal. Leipzig/Berlin 1925.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955.
- LITT, TH.: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn 1958.
- LUTZ, B.: Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufsbildungspolitik. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsbildung und Arbeitsmarkt. Bonn 1993, S. 11–22.

- TUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Die Rolle der beruflichen Bildung und Berufsbildungsforschung im internationalen Vergleich. Berlin 1991, S. 27–36.
- MARKERT, W.: Bildungspolitik, Chancengleichheit und Qualifikationsstruktur. In: DtBFsch 71 (1975), S. 178–189.
- MAYER, E./SCHUMM, W.: Berufliche Sozialisation und politische Bildung. In: DtFBsch 73 (1977), S. 764–775.
- MERTENS, D.: Schlüsselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36–43.
- MÜLLGES, U.: Theodor Litts Beitrag zum Problem von Beruf und Bildung. In: J.J. JUSTIN (Hrsg.): Udo Müllges – Berufspädagogik. Mannheim 1991, S. 50–65.
- MÜLLGES, U.: Berufstatsachen und Erziehungsaufgabe – das Grundproblem einer Berufspädagogik als Wissenschaft. In: J.J. JUSTIN (Hrsg.): Udo Müllges – Berufspädagogik. Mannheim 1991, S. 294–315 (a).
- MÜNCH, J.: Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1994.
- NICKOLAUS, R.: Selbstverständnis und Tätigkeitsfeld von Ausbildern. In: K.-H. SOMMER (Hrsg.): Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 16. Esslingen 1992.
- NOLTE, H.: Lösung der Jungarbeiterfrage oder Kompensation berufsschulischer Schwierigkeiten? In: DtBFsch 73 (1977), S. 178–192.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim 1989.
- OFFE, C.: „Arbeitsgesellschaft“: Strukturprobleme und Zukunftsperspektiven. Frankfurt a. M. 1984.
- PÄTZOLD, G.: Die betriebliche Lehrwerkstatt – Ein Beitrag zur Lernortdiskussion. In: DtBFsch 72 (1976), S. 260–267.
- PÄTZOLD, G.: Der betriebliche Ausbilder im „dualen System“ der Berufsausbildung. In: DtFBsch 73 (1977), S. 264–277.
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. Frankfurt a. M. 1992.
- PLEISS, U.: Berufs- und Wirtschaftspädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Eine wissenschaftstheoretische und geschichtshistorische Modellstudie. In: R. LASSAHN/B. OFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs-, und Wirtschaftspädagogik im Übergang. Frankfurt a. M. 1986, S. 79–130.
- RAFFE, D.: Scotland vs. England: The place of „Home Internationals“ in comparative research. In: P. RYAN (Hrsg.): International Comparisons of Vocational Education and Training for Intermediate Skills. London 1991, S. 47–67.
- RAUNER, F.: Elektrotechnik und berufliche Bildung. In: M. HOPPE/H. KRÜGER/F. RAUNER (Hrsg.): Berufsbildung – Zum Verhältnis von Beruf und Bildung: Beiträge aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Frankfurt a. M. 1981.
- REETZ, L.: Beruf und Wissenschaft als organisierende Prinzipien des Wirtschaftslehre-Curriculums. In: DtBFsch 72 (1976), S. 803–818.
- REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: L. REETZ/Th. REITMANN (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise? Hamburg 1990, S. 16–35.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Wirtschaftspädagogik – eine erziehungswissenschaftliche Disziplin? Frankfurt a. M. 1967.
- SCHELTEN, A.: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart 1991.
- SCHLIEPER, F.: Allgemeine Berufspädagogik. Freiburg 1963.
- SCHMIDT, H./BENNER, H.: Das duale System der Berufsausbildung – Ein Exportschlager? Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung eines Berufsbildungssystems? In: R. ARNOLD/A. LIPSMIEIER: Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive. Baden-Baden 1989, S. 341–353.
- SCHÖNHARTING, W.: Kritik der Berufsbildungstheorie. Zur Systematik eines Wissenschaftszweiges. Weinheim/Basel 1979.
- SCHUMANN, M./BAETHGE-KINSKY, V./KUHLMANN, M./NEUMANN, U.: Trendreport Rationalisierung. Automobilindustrie, Werkzeugmaschinenbau, Chemische Industrie. Berlin 1994.
- SEMBILL, D./WESELOH, G.: Untersuchungen zur Fachdidaktik des Wirtschaftsunterrichts – am Beispiel „Kaufvertrag“. In: DtBFsch 74 (1978), S. 587–610.
- SELLIN, B.: Programme der EG und der Mitgliedstaaten zur Bildung, Ausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen angesichts der Arbeitsmarktkrise. In: H. HEID/W. KLAFFKI (Hrsg.): Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19. Weinheim/Basel 1985, S. 190–197.
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: E. SPRANGER: Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze. 2. Aufl., Leipzig 1922, S. 159–177.

- SPRANGER, E.: *Lebensformen – Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit*. 3. Aufl., Halle 1922 (a).
- SPRANGER, E.: Die Bedeutung der wissenschaftlichen Pädagogik für das Volksleben. In: E. SPRANGER: *Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze*. 3. Aufl., Leipzig 1925, S. 138–158.
- SPRANGER, E.: *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*. 2. Aufl., Berlin 1936.
- SPRANGER, E.: *Ungelöste Probleme der Pflichtberufsschule* (1960). In: L. ENGLERT (Hrsg.): *Eduard Spranger. Gesammelte Schriften*. Bd. 3: *Schule und Lehrer*. Heidelberg 1970, S. 393–405.
- SPRANGER, E.: *An Dr. Erwin Jeangros*. In: H. BÄHR (Hrsg.): *Eduard Spranger. Gesammelte Schriften*. Bd. 7: *Briefe 1901–1963*. Tübingen 1978, S. 290.
- STRATMANN, K.: *Die Krise der Berufserziehung als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens*. Ratingen 1967.
- STRATMANN, K.: *Das duale System und das Problem seiner „Verschulung“*. In: *Die DtBFsch* 71 (1975), S. 820–835.
- STRATMANN, K.: *Berufs-/Wirtschaftspädagogik*. In: H. BLANKERTZ/J. DERBOLAV/A. KELL/G. KUTSCHA (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Bd. 9.2: *Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf*. Teil 2: *Lexikon*. Stuttgart 1983, S. 186–189.
- STRATMANN, K.: *Berufsausbildung unter öffentlicher Aufsicht: Die badischen Lehrlingswerkstätten*. In: *zbw* 81 (1985), S. 592–610.
- STRATMANN, K.: *Zusammenfassung*. In: K. STRATMANN/M. SCHLÖSSER: *Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Gutachten für die Enquete-Kommission „Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000“ des Deutschen Bundestages*. Frankfurt a. M. 1990.
- STRATMANN, K.: *„Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf*. Weinheim 1992.
- TESSARING, M.: *Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland. Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 26 (1993), S. 131–161.
- VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK: *Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten*. (Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. X.) Leipzig 1875.
- VOIGT, W.: *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. München 1975.
- WEHLE, G.: *Kerschensteiner. Ausgewählte Pädagogische Schriften*, Bd. 1: *Berufsbildung und Berufsschule*. Paderborn 1966.
- WERDER, L. v.: *Zur Verwissenschaftlichung der Berufspädagogik – einige Thesen*. In: *DtBFsch* 72 (1976), S. 323–335.
- WIDMAIER, H.P.: *Bildungspolitik und Bildungsplanung*. In: *DtBFsch* 74 (1978), S. 723–733.
- WILHELM, TH.: *Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis*. Stuttgart 1957.
- WITTE, J.: *Über Berufsbildung des Kaufmanns*. In: J.H. WITTE: *Sinnen und Denken. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge aus den Gebieten der Literatur, Philosophie und Pädagogik*. Halle-Saale 1889.
- WORLD BANK: *Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper*. Washington (D.C.) 1991.
- ZABECK, J.: *Wissenschaftsorientiertheit als bildungstheoretische und bildungspolitische Kategorie*. In: *DtBFsch* 69 (1973), S. 563–577.
- ZABECK, J.: *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler 1992.
- ZIMAN, J.: *Prometheus Bound. Science in a Dynamic Steady State*. Cambridge 1994.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Philipp Gonon, Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern

Reformpädagogik

1.	Vorüberlegungen	185
1.1	Was heißt „Reformpädagogik“? – Vorläufige Kennzeichnung	187
1.2	Was heißt „Reform“?	187
1.3	Historische Vorläufer	188
2.	Stoßrichtungen pädagogischer Reformen	189
2.1	„Innere Reformen“	189
2.2	Strukturreformen	190
2.3	Verflechtungen und Interferenzen	191
3.	Reformansätze im Überblick	193
3.1	Das „Jahrhundert des Kindes“	193
3.2	Montessori-Pädagogik	194
3.3	Von Tolstoj zur Sowjetpädagogik	196
3.4	John Dewey und die „new education“ in den USA	198
3.5	Beispiele aus Europa	201
3.5.1	Eine Pädagogik „vom Kinde aus“	202
3.5.2	„Lebensschule“ – „Tatschule“ – „Arbeitsschule“	205
3.5.3	Kunsterziehung und musische Bildung	210
3.5.4	Versuche und Modelle reformpädagogischer Synthesen: Landerziehungsheime – Freie Waldorfschulen – Jena-Plan	213
4.	Beurteilungen und offene Fragen	219
4.1	Vielfalt oder Einheit der Reformpädagogik? – Abgrenzungsprobleme	219
4.2	Kontinuitäten und Brüche – Ausblick	222
5.	Literatur	227

1. Vorüberlegungen

Als im Herbst 1989 in Deutschland Mauer und Stacheldraht fielen und die getrennten Teile wieder beginnen konnten zusammenzufinden, lag für sie das letzte gemeinsam erlebte Stück pädagogischer Erinnerung in der „gleichgeschalteten“ Erziehung des Nationalsozialismus. Nur einzelne ältere Menschen konnten und können sich noch aus eigener Anschauung an die vorausliegende Epoche der Weimarer Republik erinnern. Und „Reformpädagogik“ war auch damals nur ein Teil innerhalb der gesamten Pädagogik der ersten Jahrhunderthälfte gewesen, noch dazu ein in sich oft zerstrittener und von der Verbreitung her keineswegs vorherrschender Teil.

Als dann der Zweite Weltkrieg verloren und das „Dritte Reich“ zusammengebrochen war, begann man zwar beim Wiederaufbau nach 1945 in Schulen, Hochschulen und Ausbildungsstätten allerorten in Ost und West, an die Pädagogik und das Bildungswesen der Weimarer Epoche wieder anzuknüpfen, und

griff dabei bevorzugt auch auf Ideen und Modelle der Reformpädagogik zurück. Erschienen sie doch gegenüber den diskreditierten NS-Vorstellungen von Erziehung als ein zu Unrecht abgerissenes oder mißbrauchtes Stück pädagogischer Tradition. Und so ging man zunächst in allen vier Besatzungszonen daran, reformpädagogische Praxisbeispiele, Denkweisen und Grundeinstellungen neu zu beleben.

Aber war das, was man da für unverdächtig hielt, wirklich über alle Zweifel erhaben? Oder konnte man nicht unversehens auch Denkweisen und Parolen mit übernehmen, in denen sich (zumindest in Deutschland und Österreich) schon weit vor der NS-Herrschaft auch erschreckend nationalistische, machtverherrlichende Freund-Feind-Bilder, Glorifikationen „soldatischen Geistes“ und auch antisemitische Töne in reformpädagogischen Streitschriften abgezeichnet hatten?

So entstanden schon bald nach 1945 Kontroversen darüber, ob und wie sich der Komplex der „Reformpädagogik“ differenzieren ließe. In der Sowjetischen Besatzungszone und späteren DDR galt schon etwa von 1946 an die Leitlinie, „sozialistische“ Reformansätze aus der Arbeiterbewegung des 19. und frühen 20. Jahrhunderts als Vorbilder weiterzugeben, „bürgerliche“ Pädagogen hingegen nach „fortschrittlichen“ und „reaktionären“ Tendenzen zu scheiden und ihr Andenken entsprechend entweder nur mit Einschränkungen zu pflegen oder aber ganz auszumerzen. In der Nachfolge dieser Debatten bildete sich schließlich eine „stalinistisch betriebene pauschale Ablehnung der Reformpädagogik durch die staatliche Bildungspolitik und institutionalisierte Pädagogik der DDR“ heraus (PEHNKE 1992, S. 5; vgl. GERT GEISSLER 1992, S. 913 ff.; dazu auch GRUSCHKA 1992, S. 575 ff.). – In den westlichen Zonen der späteren BRD kam mit dem „Kalten Krieg“ eher eine umgekehrte Berührungsangst auf: Viele sozialistische Reformansätze wurden stillschweigend ausgeblendet; innerhalb individualisierender, liberaler oder konservativer Strömungen wurden unangenehmere Töne aus der Vergangenheit eher heruntergespielt. Und die Bundesrepublik hatte sich nach den ziemlich mißglückten „Entnazifizierungs“-Anstrengungen für die fünfziger und frühen sechziger Jahre so etwas wie einen politischen „Heilschlaf“ verordnet, den RALPH GIORDANO später rückblickend als „Die zweite Schuld“ kritisierte (GIORDANO 1987). Im pädagogischen Lehrbetrieb wurde währenddessen die NOHLSche „Meistererzählung“ (OELKERS) über „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (NOHL 1930/33) weitergegeben, bald auch durch neuere Textausgaben und Quellensammlungen (besonders durch FLITNER/KUDRITZKI 1961/62) angereichert und differenziert.

Erst die „68er Studenten“ gaben sich damit nicht mehr zufrieden und forderten eine Generalkritik. Für viele jüngere Erziehungswissenschaftler wurde „Reformpädagogik“ schlechthin zur Bezeichnung für eine obsolet gewordene Vorstellungswelt, die durch ihren „präfaschistischen“ Irrationalismus desavouiert sei (vgl. KUNERT 1973; SCHONIG 1973). Entsprechend trat auch die Beschäftigung mit Reformpädagogen in den Lehrangeboten vieler Hochschulen deutlich zurück, es sei denn, sie geschah in „ideologiekritischer“ Absicht.

Doch bereits seit Ende der siebziger Jahre scheint das Thema wieder neue Anziehungskraft zu gewinnen. Nach mancherlei Enttäuschungen mit den staatlich-administrativen „Bildungsreformen“ der sechziger und siebziger Jahre haben Publikationen über Reformpädagogen, ihre Ideen, Programme und Modelle wieder an Attraktion gewonnen, ja, sie erleben mittlerweile sogar eine

ausgesprochene Konjunktur. – Auch die Umorientierung, die nun in den neuen Bundesländern ansteht, legt bei der Suche nach Richtpunkten eine gründliche Befassung mit Vorstellungen und Erfahrungen nahe, die das internationale Reformspektrum, das ja inzwischen historisch breit dokumentiert ist, für ein lohnendes Studium bereithält.

1.1 Was heißt „Reformpädagogik“? – Vorläufige Kennzeichnung

Der Ausdruck „Reformpädagogik“ hat sich als Sammelname für unterschiedliche, teils miteinander rivalisierende pädagogische Erneuerungsbestrebungen eingebürgert, wie sie international vor allem seit der letzten Jahrhundertwende zu beobachten sind – parallel und in Überschneidung mit vielerlei anderen Tendenzen zur „Lebensreform“. An die Stelle konventioneller Autorität und unreflektierten Gehorsams, mechanischen Auswendiglernens und veräußerlichten Drills sollten kindliche und jugendliche Eigeninitiative, Aktivität und Erlebnis, experimentierende Entdeckerfreude und künstlerischer Ausdruck, lebendige Erfahrung und kooperativer Gemeinschaftssinn als leitende Charakteristika einer „neuen Erziehung“ – „Progressive Education“ – treten.

Geographisch gab es solche Impulse von den skandinavischen Ländern bis nach Italien und von Rußland bis nach Amerika, bevor sie sich auch nach Palästina, Indien, Australien, Japan und in zahlreiche weitere Länder um den Globus herum ausbreiteten. Den Reformern im Schul- und Erziehungswesen ging es dabei um Forderungen und Programme wie um praktische und organisatorische Erneuerungen. Es gab Streitschriften und literarische Visionen – etwa von einer „Zukunftsschule“ oder einer durch Erziehung zu schaffenden „besseren Gesellschaft“ –, ebenso wie es detaillierte methodische Kleinarbeit in den Schulstuben gab oder von Einzelpersonen wie von engagierten Kollegien initiierte neue Schul- und Erziehungsmodelle. Einige solcher Reformtendenzen drangen schließlich auch in die Schulgesetzgebung ein, so daß man wohl zwei miteinander verwobene, aber dennoch unterscheidbare Komplexe von Reformen auseinanderhalten kann: solche, denen es primär um neue Formen des pädagogischen Umgangs zwischen den Generationen, um einen besseren, freieren oder effektiveren Lehr- und Erziehungsstil geht; und solche, die mittels staatlicher, gesetzgeberischer, jedenfalls organisatorischer Planungstätigkeit und Kontrolle „von oben“ eine „Bildungsreform“ in Richtung auf bessere „Einheit“ und „Differenzierung“ der Schul- und Ausbildungsorganisation als ganzer anstreben.

Schon diese vorläufige Kennzeichnung deutet an, daß es sich bei der Reformpädagogik um ein Spannungsfeld handelt, in dem Heterogenes zusammengefaßt und zusammengedacht wird und in dem daher Streit und Verständigungsprobleme ein Dauerthema sind.

1.2 Was heißt „Reform“?

Dem Wortsinne nach meint der Ausdruck „Reform“ die Wiederherstellung eines Ursprünglichen, Eigentlichen, Grundsätzlichen – eine Erneuerung also durch Rückgriff hinter Fehlentwicklungen. Der Anlaß ist jedesmal ein Defizit.

Ihm gegenüber verweisen die Reformer auf historische Vorbilder oder rufen Prinzipien in Erinnerung, die eigentlich immer hätten gelten sollen, die aber zu Unrecht vergessen wurden oder durch Veräußerlichung, dogmatische Erstarrung und Routine ihres Sinnes beraubt worden sind. Durch Reform soll von den Ursprüngen oder Prinzipien her evolutionär (nicht revolutionär) an der Wiederherstellung besserer Zustände gearbeitet werden. So die Denkfigur, die einem moderaten Reformbegriff innewohnt. Es ist klar, daß es von hier ohne eindeutige Grenzen auch Übergänge zu radikaleren Formen der Defizitbekämpfung geben kann und daß es mithin Ermessenssache bleibt, ob man eine Erneuerungsbemühung noch „reformerisch“ oder schon „revolutionär“ nennt.

1.3 Historische Vorläufer

In diesem allgemeinsten Sinne läßt sich der Begriff der „Reform“ auch schon auf viele ältere pädagogische Strömungen und Richtungen anwenden, wie sie spätestens seit Beginn der Neuzeit in nicht abreißen-der Folge mit wechselnden Akzenten aufgetreten sind. Im Grunde war schon seit der Renaissance jede irgendwie profilierte Pädagogik zugleich gegenüber älteren, als defizitär kritisierten pädagogischen Zuständen eine Reformpädagogik:

Der europäische *Humanismus* des 15. und 16. Jahrhunderts enthielt schon in seiner Leitformel „Ad fontes!“ („Zu den Quellen!“) den zentralen Charakterzug einer Reformbewegung. Ebenso die *Kirchenreformation* mit ihrem Rückgang auf „das Wort“ wie auch die *Gegenreformation*, die, begleitet von einem gewaltigen sinnlich-ästhetischen Aufgebot, sich lehrend für Wiederherstellung der Glaubenstradition und einer religiös geführten Erziehung einsetzte. Gleichwohl breitete sich in den Schulen beiderlei Konfession, einer Hydra gleich, immer wieder ein scholastischer, dogmatisierter Lehrbetrieb aus, gegen den sich im 17. Jahrhundert „*Reformdidaktiker*“ wie RATICHUS und COMENIUS wandten, die zudem bereits erstmals auf all jenen Aktionsebenen gewirkt haben, wie man sie auch in der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts wiederfindet: vom utopischen Entwurf bis ins praktische Unterrichtsdetail und von den anthropologischen Begründungen bis in die Schulstrukturen, Lektionenpläne, Lehrbücher und Methoden. – Von ihrem ganz anderen Ausgangspunkt her war die Verinnerlichungsbewegung nach dem Dreißigjährigen Krieg, die sich im *Pietismus* wie in einigen *mystischen Strömungen* anzeigte, ebenfalls eine Reformbewegung mit deutlich pädagogischen Akzenten: In Konzentration auf ein „gottseliges Leben“ wollten sich die „Stillen im Lande“ aus dem Dogmenstreit der Orthodoxen zurückziehen, um sich in Gebet wie praktischer Gemeindefrömmigkeit und sozialen Aktivitäten zu bewähren. – Fast hundert Jahre später gehören in abermals veränderter Lage auch die *Philanthropen* des späteren 18. Jahrhunderts selbstverständlich in diese Reihe: Unter Berufung auf ROUSSEAU suchten sie dem Moralismus und Rigorismus der orthodoxen wie nun auch der pietistischen Pädagogik eine „natürliche“, entwicklungsgemäße, nun schon stark säkularisierte Erziehungsweise entgegenzusetzen, die die Bedürfnisse und den Eigenwert der Altersstufen achten und „menschenfreundlicher“ sein wollte als alle früheren Epochen. Schließlich wurde dann (ebenfalls inspiriert von ROUSSEAU, aber auch in kritischer Auseinandersetzung mit ihm) in der

Epoche der deutschen „Klassik“ und „Romantik“ eine Vielfalt pädagogischer Erneuerungsideen und -impulse angebahnt, zu der manches pädagogische Versprechen gehörte, das dann in der weiteren Entwicklung, durch vermeintliche „Sachzwänge“ veräußerlicht, wiederum Anlaß für reformerische Initiativen bot. So hatte das wohl wichtigste pädagogische Ergebnis der *Aufklärungsepoche* fast unvermeidlich auch teil an deren „Dialektik“ (ADORNO/HORKHEIMER 1947/1971): der Etablierung staatlicher Bildungspolitik und dem erstmals im 19. Jahrhundert in der Breite wirklich durchgesetzten *Aufbau eines öffentlichen Schulwesens für alle*. Die damit in Gang gesetzte „Bildungsexpansion“ führte beinahe zwangsläufig auch zu Phänomenen der Selbstentfremdung ebendieser „Bildung“. Die Alphabetisierung faktisch aller Bevölkerungsschichten wurde erkauft durch eine „Zwangsschule“, die viel Kritik provozierte. Die Institutionalisierung und Verdichtung des Pflichtschulnetzes wie die wegen der Rechtsgleichheit nötige Koordination auch der weiterführenden Bildungsanstalten brachten Reglementierungen, Normierungen und Bürokratisierungen mit sich, die sich auf alle Stufen der Schulorganisation auswirkten. „Pensen“ und „Berechtigungen“ beherrschten bald das Feld, so daß schon in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts von medizinischer Seite vor einer „Überbürdung“ der Schüler gewarnt wurde (LORINSER 1836; vgl. dazu PETRAT 1981). In denselben Jahren begann die Volksschullehrerschaft um ihre wissenschaftliche Bildung und um pädagogische Selbstbestimmung gegenüber den Aufsichtsbehörden zu kämpfen, ein „emanzipatorisches“ Aufbegehren gegen hierarchische Strukturen.

Für die Reformpädagogen an der Wende zum 20. Jahrhundert gab es also Defizite ebenso wie Vorläufer in großer Zahl und Unterschiedlichkeit, auf die sie sich beziehen konnten, wenn sie der zeitgenössischen Pädagogik und Bildungspolitik Erneuerungsperspektiven eröffnen wollten.

2. Zwei Stoßrichtungen pädagogischer Reformen

Überblickt man die auffälligsten Wandlungen, die sich auf pädagogischem Felde in den letzten Menschenaltern vollzogen haben, so sind es gegenüber dem 19. Jahrhundert wohl vor allem zwei Vorgänge, die die innerpädagogische und bildungspolitische Diskussion bewegt und zu Reformen inspiriert haben.

2.1 „Innere Reformen“

Es finden sich erstens Bemühungen, ein pädagogisches Bewußtsein dafür zu mobilisieren, daß und wie die offensichtlichen Verkrustungen aufzulösen seien, die das bürokratisierte und obrigkeitstaatlich verfestigte Schulwesen des 19. Jahrhunderts hinterlassen hat. Im Blick der Reformen waren dies – nicht ohne polemische Überzeichnungen, die der eigenen Sache Profil und Schubkraft geben sollten – eine Lehrstoff-Gläubigkeit und ein Pensen-Unwesen, eine Vielwisserei und Kopflastigkeit der Schulhalte sowie ein lehrerzentrierter Frontalunterricht und Methodendruck, der die Schüler passiv oder bloß rezeptiv machte. Der Aktivität, dem Betätigungsdrang und der Verantwortungsbereitschaft, aber

auch dem ästhetischen Ausdrucks- und Gestaltungswillen von Kindern und Jugendlichen sollte endlich ein angemessener Raum gegeben werden.

Den Generalnenner dieser seit den Tagen unserer Groß- und Urgroßeltern immer wieder erhobenen Reformforderungen könnte man mit einem aus den Schuldebatten um 1890 übernommenen Ausdruck EDUARD SPRANGERS als „innere Schulreform“ bezeichnen (SPRANGER 1949). Darin ist unausgesprochen mitgesagt, daß die „äußere“ Gestalt des öffentlichen Schulwesens, die das 19. Jahrhundert hervorgebracht hatte, als gewaltige organisatorische Leistung immer schon vorausgesetzt wurde, wenn der Kampf gegen die benannten Defizite – sei's in der staatlichen Schule selbst, sei's in privaten Alternativgründungen – aufgenommen werden solle. Spätere Zweifel daran, ob man „innere und äußere Schulreform“ überhaupt voneinander trennen oder gar gegeneinander ausspielen könne (FURCK 1967), bleiben zu bedenken, auch wenn man die Unterscheidung nur in heuristischer Absicht vollzieht.

2.2 *Strukturreformen*

Zweitens ist daneben – zwar gleichzeitig, aber nicht immer im Gleichklang mit den „inneren Reformen“ – ein durchgehender historischer Wandlungsprozeß im Blick auf die *soziale Funktion* unserer Bildungsanstalten zu beobachten – ein im Vergleich zum „inneren“ zwar durchaus nicht bloß „äußerlicher“ Wandlungsvorgang, bei dem aber dennoch die quantitativen und strukturellen Änderungen besonders auffallen. Gegenüber den um die Jahrhundertwende noch nahezu völlig gegeneinander isolierten Schulgattungen (Gymnasien, Realanstalten, Volksschulen), deren Besucherschaften auch im sozialen Sinne als „Schichten“ stark gegeneinander abgegrenzt waren, ist mittlerweile in allen kulturpolitischen Lagern – zumindest prinzipiell – die Einsicht getreten, daß ein „durchlässiges“, organisatorisch sehr viel stärker miteinander verzahntes, zugleich einheitliches und in sich differenziertes Schulsystem gefordert ist (vgl. SCHEUERL 1970; FURCK 1992). Über die Formen „innerer“ und „äußerer“ Differenzierung gibt es freilich immer wieder Streit; es werden Kompromisse gefunden und wieder angefochten – doch eine langfristige Veränderung ist als Faktum nicht zu übersehen:

Innerhalb weniger Generationen hat sich die Population der weiterführenden Schulen in aller Stille quantitativ wie ihrer Herkunft nach spürbar verändert: Die Gymnasien sind längst keine „Honoratiorenschulen“ mehr, und auch die Hochschulen enthalten in ihren Besuchermassen einen Bevölkerungsschnitt, der schon quantitativ nicht mehr allein von der „Honoratiorenschaft“ der Jahrhundertwende abstammen kann. Mag auch der Prozentsatz sogenannter „Arbeiterkinder“ an höheren Schulen und Universitäten etwa in Westdeutschland noch geringer als anderswo sein – eine Erhebung über „Arbeiterkel“ dürfte die sozialen Umschichtungsprozesse, die sich hier vollzogen haben, erst in ihrem ganzen Ausmaß zeigen. Vergleicht man Besucherquoten, Anzahl und Größe von Gymnasien und Universitäten, aber auch den Ausbau des Real-, Berufs- und Fachschulwesens zwischen 1900 und heute, so hat sich eine wahre „Bildungsexplosion“ ereignet, die freilich analog den organisatorischen Expansionen des 19. Jahrhunderts wiederum nicht ohne Entfremdungserscheinungen abgehen konnte (vgl. etwa die Kritiken von RUMPF 1966, 1976 und 1981; oder von A. FLITNER 1977).

Es fragt sich, ob und in welchem Maße diese Veränderungen durch pädagogische Reformen bewirkt wurden oder ob hier nicht im Gefolge der voranschreitenden Demokratisierung auch noch ganz andere – mentalitäre und demographische – Wirkzusammenhänge geltend zu machen sind, denen die Organisations- und Strukturreformen im öffentlichen Schulwesen oft eher nachgefolgt als vorausgeeilt sind (vgl. etwa für die BRD: LESCHINSKY/ROEDER 1980, S. 283 ff., besonders S. 291 f.). Immerhin haben Reformpädagogen schon früh auch auf die Notwendigkeit von *Strukturreformen* im Bildungswesen hingewiesen und dafür Forderungskataloge und Pläne entwickelt, die etwa nach dem Ersten Weltkrieg das Reichsgrundschulgesetz von 1920 zumindest mit anzubahnen geholfen haben und dann in Gremien wie der „Reichsschulkonferenz“ (ebenfalls 1920) mit einigem Echo öffentlich verhandelt wurden (vgl. FÜHR 1970).

In Österreich gab es – worauf OELKERS (1989, S. 176 ff.) hingewiesen hat – seit 1918 sogar den bildungspolitischen Versuch, reformpädagogische Vorstellungen über „Arbeitsschule“ und „Einheitsschule“ stufenweise von der Volksschule her in einem ganzen Schulsystem per Gesetz einzuführen, bevor nach heftigen parteipolitischen Kontroversen um 1927 ein mehrdeutiger Kompromiß gefunden wurde – von den einen als Fortschritt, von den anderen als Bremsmanöver verstanden – und das ganze Unternehmen schließlich unter der Regierung DOLLFUSS 1934 nach Niederschlagung der Sozialdemokratie abgeblasen wurde (vgl. O. GLÖCKEL 1939; OELKERS 1989, S. 176–185).

2.3 *Verflechtungen und Interferenzen*

Beide Stoßrichtungen pädagogischer Reformen – die Verlebendigungs- und Aktivierungsbestrebungen im „Inneren“ der Bildungseinrichtungen und die Bemühungen um strukturelle Modernisierung – lassen sich zwar begrifflich voneinander trennen, gehören aber faktisch durch ein Spannungsgflecht von Wechselwirkungen zusammen. Doch beide Reformtendenzen haben auch verschiedene Anlässe und Ursprünge. Sie können sich gegenseitig in den Weg treten und laufen nicht von selber auf das gleiche Ziel zu:

Setzen die „inneren Reformen“ immer schon ein differenziertes, in seinen Organisationsformen, Anforderungen und Pensen geradezu wuchernd entwickeltes, deshalb der Straffung und Vereinfachung bedürftiges Bildungswesen voraus, so gehen Planungs- und Organisationsreformen, die die Voraussetzungen für mehr „Bildungsgerechtigkeit“ und „Chancengleichheit“ schaffen wollen, meist gerade umgekehrt davon aus, daß ein Teil der Bevölkerung bisher überhaupt noch kein ihm angemessenes Bildungsangebot erhalten habe.

Viele Quellen unserer Sozialgeschichte sprechen dafür, daß es im 19. Jahrhundert in den meisten europäischen Völkern – mit nationalen Varianten – nicht nur eine, sondern, wie durch Barrieren voneinander getrennt, jeweils zwei Gesellschaften gegeben habe: die „Gebildeten“ und das „Volk“. In Teilen des „Volkes“ waren für lange Zeiträume noch „volkstümliche“ Traditionen lebendig, die aus einer Zeit kamen, da ständische Ordnungen älterer Art den einzelnen noch in seinem Lebenskreis zu halten und zu führen beanspruchten. Auch das Volksschulwesen suchte solche Traditionen noch lange zu stützen und aufrechtzuerhalten. Doch angesichts fortschreitender Proletarisierung einerseits, aufgeklärt

rationaler Reformen andererseits sahen sich solche „volkstümlichen“ Überlieferungen in die Verteidigung gedrängt, je mehr sich Industrialisierung und Verstädterung ausbreiteten. Schließlich gerieten sie in die Rolle romantischer Reminiszenzen. Wiederbelebungsversuche in unserem Jahrhundert, so ehrlich und treu sie gemeint sein mochten, führen in Widersprüche oder emotionale Vieldeutigkeiten (H. GLÖCKEL 1964). Mitten im alten, traditionsbefrachteten Europa, mitten in unserer hochdifferenzierten Industriegesellschaft waren „unterentwickelte Gebiete“ der Bildung entstanden: Gebiete, in denen die alteuropäische – „gelehrte“ wie „volkstümliche“ – Kultur abgerissen war oder nicht mehr tragfähig schien, die moderne, rational aufgeklärte Bildung sich aber als überzeugende eigene Lebensform noch nicht hat herausbilden können (W. FLITNER 1990, S. 331 ff.).

So bestanden – und bestehen möglicherweise bis heute – für verschiedene Adressatengruppen pädagogischer Reformen unterschiedliche Nachhol- und Erneuerungsbedürfnisse: Wo akkumulierte Wissensbestände *materialiter* übermächtig geworden sind, ist Entlastung vom Pensendruck der Vielwisserei, Befreiung von der Diktatur der Stofffülle, von lehrplanmäßiger Schematisierung und methodischer Gängelung angezeigt; da wird es um Auswahl und exemplarische Beschränkung gehen, um didaktische „Entrümpelung“ und Stärkung des eigenen, unvoreingenommenen Fragens. Möglicherweise wird hier selbst eine Verkürzung von Schul- und Studienzeiten sinnvoll sein. Wo aber „Bildungsbarrieren“ – wirkliche wie vermeintliche, die psychologisch und demographisch nicht weniger wirksam sind – ganze Gruppen einer Bevölkerung von den Chancen gesteigerter Grundbildung und fachlich qualifizierter Berufsausbildung generationenlang ferngehalten haben, wo also von Wissensballast gar nicht die Rede sein kann, da werden unter Umständen genau gegenteilige Maßnahmen effektiver sein: eine Schulzeitverlängerung, zusätzliche Weiterbildungsangebote, ein bis ins kleinste nach Lernschritten zerlegter, möglicherweise durch Computer und Lernmaschinen gestützter „programmierter Unterricht“, der mit seinen curricularen Nah-, Mittel- und Fernzielangaben genau jene Art von Pensenbewältigung in modernisierter Form wieder auflegt, vor der die Mehrzahl der frühen Reformpädagogen unseres Jahrhunderts die stärkste Abneigung empfunden hatte.

Sollen aber „gleiche Chancen“ erreicht werden, so können und müssen wohl zeitweise für unterschiedliche Ausgangslagen auch unterschiedliche Maßnahmen angeboten werden: hier eine Verstärkung des liberalen Elements, ein Abwerfen von Ballast, um Selbständigkeit zu wagen – dort zu gleicher Zeit zunächst eine stärkere „Verschulung“. Wenn aber Maßnahmen so gegensätzlicher Art nebeneinander sinnvoll, ja gefordert sein können, was heißt dann noch „Reform“, was „Modernisierung“?

„Reformpädagogik“ läßt sich dann jedenfalls kaum noch als einheitliche „Bewegung“ verstehen, selbst wenn es gegenüber den übermächtigen Staatsinstitutionen wie gegenüber einer ebenso übermächtigen Gewohnheitspädagogik unter den reformpädagogischen Richtungen und Schulen immer wieder auch Wahlverwandtschaften und Zweckbündnisse gegeben hat. Angesichts der Spannweite gegensätzlicher Konzepte lassen sich dann Ausdrücke wie „new education“ oder „Reformpädagogik“ zwar auch weiterhin unverfänglich als Sammelbezeichnungen verwenden. Von der Einheit *einer* „pädagogischen Be-

wegung“ haben aber stets nur solche Autoren gesprochen, die sich mit dieser Bezeichnung für die Stiftung und Stärkung eines bestimmten pädagogischen Bewußtseins, einer bestimmten Gruppe oder Richtung von Reformen engagiert haben, um deren öffentliche Resonanz und deren bildungspolitischen Einfluß zu stützen. So hat in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren in Deutschland ein Kreis von Hochschullehrern der Pädagogik eine Auswahl von Reformansätzen, die der Tradition der sogenannten „deutschen Bewegung“ (NOHL 1970; vgl. FINCKH 1977) nahestanden, als „pädagogische Bewegung“ interpretiert, „kanonisiert“ (BÖHM 1974, S. 763) und bildungspolitisch voranzubringen versucht (so W. FLITNER 1928/1987; WENIGER 1930 und 1932; NOHL 1949 a). Von außen gesehen und aus der Distanz sollte man jedoch – zumal in internationalen Kontexten – von pädagogischen „Bewegungen“ besser nur noch im Plural sprechen. Zu unterschiedlich sind Zielrichtungen, methodische Wege, anthropologische und politische Hintergründe, zu häufig Konkurrenzen, Kontinuitätsbrüche und Widersprüche zwischen Reformgruppen und Schulmeinungen.

Gegenüber der vorläufigen Unterscheidung von „inneren“ und „strukturellen“ Reformen bedarf es einer historisch konkreteren Darstellung charakteristischer Reformansätze und -modelle in einem eigenen „narrativen“ (erzählenden) Berichtsteil.

3. Reformansätze im Überblick

Pädagogische Strömungen entstehen – zumindest an ihrem Ursprung – nicht frei und widerstandslos aus dem Nichts. Sie entstehen in Form von Antworten auf jeweils bestimmte, als unbewältigt oder bisher noch zu schlecht bewältigt empfundene Situationen, durch die sie sich herausgefordert fühlen. Sie suchen Antworten auf eine Not.

3.1 Das „Jahrhundert des Kindes“

Wie mit einem Fanfarenstoß oder Paukenschlag hatte die schwedische Lehrerin, Pazifistin und Frauenrechtlerin ELLEN KEY (1849–1926) im Jahr 1900 „Das Jahrhundert des Kindes“ proklamiert. Ihre Streitschrift erlebte unter diesem Titel innerhalb von acht Jahren allein in Deutschland 14 Auflagen. In mitreißender Sprache und mit beißender Ironie wurden da nicht nur die herkömmliche Pädagogik und ihre „Seelenmorde“ angeprangert, sondern mit der Vision einer „Zukunftsschule“ auch für Gleichgesinnte im In- und Ausland ein weithin sichtbares Zeichen gesetzt: der Natur des Kindes ihren Lauf zu lassen, damit sie sich selber helfe; den Gang der Entwicklung nicht zu stören; *nicht zu erziehen – das sei die beste Erziehung*. Nun ergaben solche schriftstellerischen Visionen, wie die Verfasserin selber schrieb, freilich nur eine „geträumte Schule“. Und auch das Jahrhundert, das da so emphatisch begrüßt worden war, blieb offensichtlich nur ein geträumtes: Im nachhinein müßte man ihm wohl ganz andere Titel verleihen – vom Jahrhundert der Weltkriege bis zum Jahrhundert von Auschwitz und von Hiroshima, vom Jahrhundert der Unterdrückungen und Bevormundungen, der „ethnischen Säuberungen“, Flüchtlinge und Vertriebenen bis zu dem eines welt-

zerstörerischen industriellen Übermuts. Wer heute nach einem passenden Etikett für das Säkulum suchte, dem fiel „das Kind“ wohl zu allerletzt ein. Um so dringender jener Aufruf schon damals, um so wichtiger vor den heraufziehenden Wetterwänden des drohenden Weltkrieges auch noch die kleinsten Hoffnungsbilder – etwa das Bild einer „Samskola“ im schwedischen Gothenburg, die RAINER MARIA RILKE im Jahr 1904 besichtigte, nachdem er zuvor ELLEN KEY überaus positiv rezensiert und sich dann mit ihr befreundet hatte, und wo er nun glaubte, den freien, werdenden Geist einer Zukunftsschule wirklich verspürt zu haben (RILKE, in: WINKEL 1988, S. 313–315; dazu OELKERS, op. cit. S. 213, und 1989, S. 83; DRÄBING 1990).

3.2 Montessori-Pädagogik

Völlig anders, viel konkreter zupackend ging die italienische Ärztin MARIA MONTESSORI (1870–1952) an die Erziehungsprobleme heran, die sie zunächst als Assistentin an einer Klinik für sinnesgestörte Kinder kennengelernt hatte. Dort gab es die von den französischen Ärzten ITARD (um 1800) und SÉGUIN (im 19. Jahrhundert) entwickelte Methode eines sonderpädagogischen Sinnestrainings mittels differenzierter Übungsmaterialien (farbiger Täfelchen und Stäbe, zu erstarter Hohlformen, Körpern mit verschiedenen rauen Oberflächen, akustischer Übungsmittel u. ä.). MONTESSORI erweiterte dieses System derart, daß sie es später auch auf die Selbstbildung gesunder Vorschul- und Schulkinder übertragen konnte. Im Jahr 1907 gründete sie in San Lorenzo, einem römischen Arbeiterwohnviertel, ihre „Casa dei bambini“, wo sie sozial benachteiligte, familiär wenig gestützte Kinder durch eine bestimmte Atmosphäre und Ordnung sowie durch ihr im einzelnen spezialisiertes, als System zugleich universalisiertes Arbeits- und Trainingsmaterial zu fördern begann.

Auch bei MONTESSORI war – wie bei KEY – viel von der „Freiheit“ und der „Natur“ des Kindes die Rede. Doch Natur und Freiheit bedurften für sie, um pädagogisch wirksam zu werden, vorgegebener Ordnungen: geregelter Formen des sozialen Zusammenlebens im Kinderhaus ebenso wie der immanenten Ordnungsstrukturen jenes der Selbstbildung und Selbstkontrolle dienenden Arbeitsmaterials, in das für Kinder klar erfaßbare Gesetzmäßigkeiten investiert waren. Ohne solche Ordnungen, so lehrte MONTESSORI ihre pädagogische Gemeinde, bleibe das Kind haltlos, verharre in geistiger Unreife, in einem „circulus vitiosus der Nichtigkeiten“ und sei dann weder sich selbst noch seiner Umgebung zu etwas nütze (MONTESSORI 1926, S. 245 ff.; vgl. SCHEUERL 1990, S. 36 ff.). Nehme man es aber ernst, gebe man ihm reale Aufgaben, lasse man es mit Gerätschaften arbeiten oder mit dem Material experimentieren, so gehe eine wunderbare Wandlung mit ihm vor: Es bekomme einen völlig veränderten Gesichtsausdruck, zeige sich intelligent und interessiert, wie wenn „ein Kristallisationspunkt in einem Chaos“ zu wirken beginne (op. cit., S. 72 ff.). MONTESSORI läßt der Natur also nicht einfach ihren Lauf, wie ELLEN KEY es propagiert hatte, sondern sie sucht in vorbereiteter Umgebung durch zurückhaltende Anregungen den der kindlichen Natur innewohnenden „Bauplan“ zu erkennen und durch Übungsangebote zu kräftigen. Ein Prozeß der „Normalisation“ muß in Gang kommen. Darin steckt zwar auch ein Stück Naturoptimismus, vom medi-

zinisch-physiologischen Ausgangspunkt MONTESSORIS her anfänglich sogar stark sensualistisch und positivistisch geprägt – ein Ansatz experimentierender Pädagogik, der ihr später die Kritik eingetragen hat, in ihrem Kinderhaus herrsche eine Laboratoriumsatmosphäre oder „Klinikluft“ (HESSEN 1926; HECKER/MUCHOW 1931, S. 101). Doch mitten in MONTESSORIS naturwissenschaftlich akzentuierter Semantik finden sich, wenn man genauer liest, schon früh auch immer wieder spirituelle, erweckungsreligiöse Vorstellungen und Metaphern: Da ist beim Beobachten der mit Steckzylindern hantierenden Kinder von „höchsten Seelenphänomenen“ die Rede, die „an Bekehrungen erinnerten“ (op. cit., S. 72 ff.). Und die empirisch-kausale Naturforschung des Laboratoriums wird immer wieder in teleologischer Begrifflichkeit („Bauplan“, „Normalisation“) überschritten. Konzentration und meditative Einstellungen spielen, wie BOLLNOW und VAN VEEN-BOSSE herausgearbeitet haben, eine bedeutende Rolle (BOLLNOW 1959, S. 52–58; VAN VEEN-BOSSE 1964). – In welche weiteren Horizonte gehören solche Vorstellungen hinein?

MONTESSORI hatte sich ihr Leben lang als fromme Katholikin verstanden. Doch in der Strenge konfessioneller Bindung scheint es unterschiedliche Perioden bei ihr gegeben zu haben. In der reformerischen Aufbruchphase um 1900 hatten das traditionelle Konfessionschristentum und die „alte Schule“ für viele Zeitkritiker nahezu identisch als fortschritts hemmend, muffig und rückständig gegolten (vgl. Pöggeler 1963, S. 91). Auch Montessori war als Medizinerin und emanzipierte Frau (die erste weibliche Trägerin eines Dokortitels in Italien) offen für Anregungen aus vielen geistigen Strömungen: So hatte sie über längere Zeit enge freundschaftliche Kontakte nach England zur „Theosophical Fraternity in Education“, wo eine Schule, die zweitweise von BEATRICE ENSOR, der späteren Gründerin des „New Education Fellowship“, geleitet wurde, ausdrücklich nach MONTESSORI-Grundsätzen verfuhr (vgl. BÖHM 1969, S. 129–137). Auch frühe Sowjetpädagogen und „Entschiedene Schulreformer“ aus Deutschland befürworteten MONTESSORIS Prinzipien und standen in engem gedanklichen Austausch mit ihr (SCHULZ-BENESCH 1961, S. 88 ff.). Es herrschten unbefangene überkonfessionelle und internationale Beziehungen, das Diskussionsfeld war urban, offen und weit, bis die katholische Kirche etwa von 1919 an ausdrücklich auf Distanz zur Theosophie ging; zu marxistischen Strömungen hatte sie schon immer Abstand gehalten. Nun entstand in den zwanziger Jahren eine Konstellation, in der sich MONTESSORI ungewollt weltanschaulich rivalisierenden Anhängergruppen gegenüber sah, von Verbandspolitikern genötigt, sich um eine authentische „Montessori-Pädagogik“ samt einer „autorisierten Praxis“ zu sorgen (SCHULZ-BENESCH 1961). Zuvor um ihres „Naturalismus“ und „Rationalismus“ willen von kirchlicher Seite scharf kritisiert, fand sie sich nun als katholische Pädagogin beansprucht. Doch sie behielt auch weiterhin einen eher synkretistischen, religiös weitherzigen Standpunkt, der nicht nur Konfessionsgrenzen überschritt, sondern auch von anderen Weltreligionen rezipiert werden konnte: Nachdem MONTESSORI am Beginn des Zweiten Weltkriegs beim Kriegseintritt Italiens auf einer Vortragsreise in Indien durch die Briten interniert worden war, dann aber auch dort wieder pädagogisch tätig werden konnte, sagten indische Freunde ihrer Methode nach, sie sei geeignet, Menschen „zu guten Buddhisten“ zu erziehen (BÖHM 1971, S. 157). Der Zusammenhang ihrer Erziehungslehre und -praxis mit sehr weiträumigen anthropologischen und

gesellschaftskritischen Überlegungen wird auch in ihrem Spätwerk „Kinder sind anders“ (deutsch 1952) noch einmal unterstrichen: Neben den positiv-empirischen, wissenschaftlichen Elementen, von denen sie als Ärztin ausgegangen war, neben den spirituellen und meditativen Momenten, die ihre Erziehungsauffassungen immer durchwirkt hatten, traten hier an ihrem Bilde vom Kinde auch ausgesprochen „mythische“ Züge hervor: das Kind geradezu als Erlösergestalt gegenüber der verderbten Erwachsenengesellschaft (vgl. OELKERS 1989, S. 75 ff.).

3.3 Von Tolstoj zur Sowjetpädagogik

Ein eigener Reformansatz findet sich im alten Rußland: Der Dichter LEO TOLSTOJ (1828–1910) hatte sein erzählerisches Werk mit der teilweise autobiographischen Romantrilogie „Kindheit“ (1851/52), „Knabenjahre“ (1854) und „Jünglingszeit“ (1856) begonnen, in der schon sein pädagogisches Sensorium spürbar wurde. Und in mehreren Anläufen widmete er sich als Gutsherr auf Jasnaja Poljana der Gründung von Schulen für seine Bauernkinder, die er zeitweise mit großer Geduld auch persönlich unterrichtete und in die Arbeitsprozesse des ländlichen und handwerklichen Lebens einführte. Auf Reisen nach Mittel- und Westeuropa besuchte er führende Schulpädagogen, hospitierte bei ihnen und setzte sich mit den klassischen pädagogischen Traditionen auseinander. Vor allem ROUSSEAU, der Lieblingsautor schon seiner Jünglingsjahre, bestärkte ihn in einer Pädagogik, die sich an Recht, Freiheit und Tätigkeitsdrang der Kinder orientierte. Nach seinen großen historischen und gesellschaftskritischen Romanen der sechziger und siebziger Jahre („Krieg und Frieden“, „Anna Karenina“ u. a.) erlebte der zugleich sozial engagierte und doch auch weltmännisch-lebensfreudige Dichter und Gutsherr dann eine „Bekehrung“ („Die Beichte“, 1879), die ihn dazu bewegte, seine zugleich religiös-philosophischen, sozialen und ästhetischen, vor allem aber von der Ethik der Bergpredigt geleiteten Gedanken so schlicht und allgemeinverständlich wie möglich in didaktischen Schriften und Volkserzählungen darzustellen. Moralischer Regorismus führte zwar zum Bruch mit der Orthodoxie. Andererseits distanzierte TOLSTOJ sich von Teilen seiner Anhänger, den „Tolstojanern“, wegen deren Sektierertum. Doch für große Teile seiner internationalen Leserschaft war er zur Leitfigur eines alternativen Lebens geworden, das sich vom Fortschrittswahn der Moderne ebenso wie von manchen neurousseauistischen Strömungen naturalistisch-libertärer Art durch seinen christlichen Anspruch und ethischen Ernst unterschied (TOLSTOJ 1960; HESSEN 1929).

Die vorrevolutionäre russische Intelligenzija war indessen zum Teil den liberalen Ideen des Westens zugeneigt und strebte nach Ideenaustausch mit amerikanischen und europäischen Erziehern und Schulmännern, auch mit Pädagoginnen wie ELLEN KEY und MARIA MONTESSORI. Unter dem Stichwort „Pädologie“ sammelten sich Erzieherinnen und Erzieher, die eine kindgerechte Pädagogik auf säkularer Basis anstrebten. Zugleich setzten revolutionäre Gesellschaftsideen sich zunehmend durch. Ein „Vermittlerkreis“ („Posrednik“) konnte auch über 1917 hinaus noch einen gewissen Einfluß der Auffassungen TOLSTOJS von der kindlichen Individualität auf die frühsowjetische Reformpäd-

agogik aufrechterhalten (WITTIG 1964, S. 91 f.). Doch die Geschichte ging darüber hinweg. FROESE (1956/1963) und ANWEILER (1964) haben das komplizierte Geflecht der einander bekämpfenden und sich untereinander verbündenden Gruppierungen jener Umbruchjahre dargestellt.

Bei aller anfänglichen Offenheit des frühsowjetischen Systems für die westliche Avantgarde in Künsten, Literatur und Pädagogik setzten sich zunehmend andere Denkweisen und Wertungen durch. PAVEL PETROVIC BLONSKIJ (1884–1941), zur Revolutionszeit Psychologe an der Moskauer Universität, hatte das Programm einer „Arbeits-“ oder „Produktionsschule“ entwickelt: Durch Teilhabe an produktiver, vor allem maschineller und industrieller Arbeit sollte die „sozialistische Persönlichkeit“ geformt werden; schon im Spiel des Kindes könnten diejenigen Aktivitätsformen und sozialen Tugenden geübt werden, die einst zu einer besseren Gesellschaft führen würden. Doch BLONSKIJ blieb eine Gestalt des Übergangs. LENIN soll an BLONSKIJS Idee der Entsprechung von industrieller Technik und Zukunftsgesellschaft zwar Gefallen gefunden haben; doch in der Frage, ob der revolutionäre „Klassenkampf“ mit einer solchen Pädagogik durchzusetzen und zu stabilisieren sei, blieb er skeptisch. Seine Lebens- und Arbeitsgefährtin NADESHDA KRUPSKAJA hatte sich ursprünglich für BLONSKIJ verwendet. Aber dessen Stern sank (WITTIG 1964, S. 108). Selbst die amerikanische „Projektmethode“ (s. u.) fand noch um die Mitte der zwanziger Jahre bei führenden Kommunisten mehr Anklang als BLONSKIJS Ideen. Und unter STALINS Diktatur fiel dann BLONSKIJS „Arbeitsschule“ ebenso in Ungnade wie alle Reste noch vorhandener „pädagogischer“ Denkweisen und sonstiger „bürgerlicher“ Einflüsse.

Der Ukrainer ANTON SEMJONOVIC MAKARENKO (1888–1939), der als Sozialerzieher seit den ersten Jahren des Sowjetsystems Revolutionsweisen und verwahrloste Jugendliche in Kolonien gesammelt und ihre Resozialisierung betrieben hatte, baute nach und nach in einer Folge von Kollektivgründungen ein Modell sozialistischer Sozialerziehung auf, das – auch dank wirksamer publizistischer Selbstdarstellungen in Romanen und im Film – international viel Beachtung fand und rückblickend später sogar mit der Pädagogik PESTALOZZIS in Stans oder mit JOHANN HINRICH WICHERNS Waisenerziehung im „Rauhen Hause“ bei Hamburg verglichen wurde (HEIMPEL 1957). Dabei stand MAKARENKOS Arbeit seit Anbeginn unter den Vorzeichen eines politischen Systems, in dem nicht Individualität, Liberalität und personale Selbstwerdung als Richtwerte galten, sondern allein der dialektische Prozeß der Gesellschaftsentwicklung und die Perspektiven des jeweiligen Kollektivs. Auch MAKARENKO, wiewohl Mit-Initiator und entschiedener Anwalt der Kollektiverziehung, wurde von den Exponenten des Sowjetsystems oft genug mit Mißtrauen betrachtet. Denn er berief sich als Pädagoge auf eigene sozialerzieherische Erfahrungen und Grundüberzeugungen, die mit „Linientreue“ nicht immer harmonierten. Als Leiter einer Jugendkolonie wurde er seines Amtes enthoben, mußte sich fremder Leitung unterordnen. Er wurde auch zeitlebens nicht in die Kommunistische Partei aufgenommen (wohl weil er einen ehemaligen Weißgardisten zum Bruder hatte, der in Paris im Exil lebte). Erst nach seinem Tode wurde er auch parteioffiziell als „Bahnbrecher der sozialistischen Pädagogik“ anerkannt, zur „leuchtenden Figur“ und einem der „begabtesten Pädagogen unserer Epoche“ stilisiert (vgl. FROESE 1991, S. 201 f.).

3.4 John Dewey und die „new education“ in den USA

In den Vereinigten Staaten von Amerika war indessen die „new education“ als eine Bewegung von Lehrern, Eltern und pädagogisch interessierten Gemeindepolitikern in Gang gekommen, als deren führender Repräsentant über Jahrzehnte hinweg unumstritten der Philosoph und Pädagoge JOHN DEWEY (1859–1952) galt. Er war einer der einflußreichsten Vertreter des „Pragmatismus“ in der amerikanischen Philosophie – einer Auffassung, die alles Wissen und Denken auf menschliches Handeln in seinen sozialen Kontexten zurückbezieht: Denken entsteht in Situationen der Lebensnot, ist ein „Instrument“, um Nöte zu meistern. DEWEY hatte dieses Verständnis von seinem Lehrer WILLIAM JAMES übernommen und weitergebildet. Er nannte seine Form des Pragmatismus auch „Instrumentalismus“: Wir wollen etwas tun, zum Beispiel einen Garten anlegen, einen Dachstuhl zimmern oder eine Gemeindeverwaltung organisieren. Wir stoßen auf Widerstände, das Handeln stockt. Wir sehen Probleme, überdenken Möglichkeiten, erproben Auswege. Wir stoßen an Grenzen, begehen Irrtümer, korrigieren uns im Gedankenexperiment oder in realen Versuchen. Bei alledem ist unser Denken kein Selbstzweck, sondern Instrument der Problemlösung. DEWEY war in frühen Jahren von KANT und HEGEL ausgegangen, hatte sich dann aber von aller Metaphysik distanziert, bevor er im Alter auch die „letzten“ Fragen (nach Gott, Wahrheit, Freiheit, Gewissen) für möglicherweise praktisch relevant und damit auch als unentbehrlich für die Lebensführung zu akzeptieren bereit war. Doch die über Sinn oder Unsinn einer Frage letztlich entscheidende Instanz blieb für ihn „the power to work“, der Leistungswert einer Theorie oder Hypothese für das handelnde Leben. So legte er sich auch nicht gern auf „letzte“ Wahrheiten fest, suchte nicht die absolut „beste“ aller möglichen Antworten, sondern die jeweils „bessere“ – eine offene, flexible, korrekturbereite Einstellung, die schon von seinem Lehrer JAMES als „Meliorismus“ bezeichnet worden war. Von diesem Denken aus gab es viele zwanglose und konsequenzenreiche Übergänge in die Praxisfelder der Politik wie der Pädagogik.

Nicht zufällig galt DEWEY zugleich als *der* Philosoph der amerikanischen Demokratie wie der demokratischen Erziehung. Für sein Verständnis war allerdings Demokratie nicht primär ein festgeschriebenes Regierungssystem, sondern eine sich ständig regenerierende Lebensform, in der Kritik und Verbesserung an jedem Punkt neu gefordert sind. Wenn jede menschliche Person unersetzbar ist, jeder Moment auch des kindlichen Lebens unwiederbringlich und einmalig, dann kommt es in Staat und Gemeinde, Schule, Familie und kindlichem Leben darauf an, die humanen Möglichkeiten „intelligenter Selbstführung“ (DEWEY 1916, S. 156; vgl. BOHNSACK 1991, S. 89) fortschreitend zu erweitern und einem erfüllten, nicht-entfremdeten Leben immer näher zu bringen. Für die Bestimmung der generellen Erziehungsaufgabe folgt daraus inmitten einer unfertigen, verbesserungsbedürftigen, aber auch verbesserungsfähigen Welt: eine prüfend-experimentierende Haltung sowohl bei den verantwortlichen Erwachsenen (Eltern, Lehrern, Gemeinderäten etc.) wie auch bei den Heranwachsenden selbst, die mit öffentlicher Verantwortung vertraut werden, sich in den dafür nötigen Fähigkeiten üben und mit den gemeinsamen Problemen kritisch und weiterführend auseinanderzusetzen lernen sollen.

DEWEY war 1894 Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität von Chicago geworden. Hier richtete er mit seinen Mitarbeitern eine „*laboratory school*“ ein, die zugleich als pädagogisches Versuchs- und Experimentierfeld seines Instituts wie auch als Werkstatt und Arbeitsplatz für die Schüler zu verstehen war, die diese Laborschule besuchten: eine Schule, in der Lehrer und Forscher pädagogische Erfahrungen sammeln, die „habit formation“ (Verhaltensbildung) unter kontrollierten Bedingungen beobachten sowie Methoden und Programme erproben konnten; eine Schule, in der auch den Schülern selbst Gelegenheit und Anreiz geboten wurden, an Arbeitsplätzen nach Laboratoriumsart zu experimentieren und einzeln wie in Gruppen geistig selbstständig zu arbeiten. Als Verlängerung, Steigerung und Ergänzung des häuslichen wie des öffentlichen Lebens sollte die Schule das passive Repetieren und Memorieren überwinden, indem sie ihre Schüler anregte, eigenen Interessen zu folgen und sich dabei kooperativ zu betätigen. Die „*laboratory school*“ wurde durch freiwillige Beiträge der Eltern unterstützt, die sich auf DEWEYS Anregung hin zur ersten amerikanischen „Parent Teachers Association“ zusammenschlossen. Beides, die auf Schüleraktivitäten gegründete Schule wie die auf Selbstverwaltung und Eigenregie gegründeten Eltern- und Lehrerinitiativen, die die unmittelbare Regie im Schul- und Erziehungswesen den staatlichen Autoritäten streitig machen, gehört seither in den USA zur guten Tradition.

Doch so überzeugend das Konzept der „*laboratory school*“ in der Selbstdarstellung auch aussah – es stammte von einem politisch engagierten Philosophen und Pädagogen des „linken“ Spektrums und rief damit auch konservative Widerstände und politische Polarisierungen hervor. Die Universitätsleitung behinderte und hintertrieb zum Teil die Entwicklung des Schulversuchs. Noch bevor der Aufbau aller Jahrgangsstufen erreicht war, kam es zum Bruch zwischen DEWEY und dem Universitätspräsidenten. DEWEY legte im Jahre 1904 sein Chicagower Lehramt unter Protest nieder und ging an die Columbia-Universität nach New York. Hier hatte er zwar nicht mehr den fortlaufenden engen Kontakt zu einer eigenen Institutsschule, doch weiterhin vielfältig verzweigte Beziehungen zu Praktikern aller Art, Elternvereinigungen und pädagogisch interessierten Politikern.

Unter seinen Kollegen arbeitete auch der Pädagoge WILLIAM HEARD KILPATRICK (1871–1965) an seinem seit 1918 so genannten „*Project-Plan*“ (vgl. DEWEY/KILPATRICK 1935), einem Lehr- und Selbstbildungsverfahren, das zuvor schon um 1880 von CALVIN WOODWARD in St. Louis/Washington als „*manual training*“ für das Ingenieurstudium angebahnt worden war (vgl. KNOLL 1988) und auf Vorläufer in der Architektenausbildung des 18. Jahrhunderts in Paris zurückverweisen kann. Während DEWEY aber seinen Gebrauch des Projektbegriffs streng an den traditionellen Sinn der Ausbildung für werkstattmäßige und technische Funktionen gebunden hatte, wurde die „*Project-Method*“ nun von KILPATRICK über die handwerklich-technischen Bereiche hinaus auf alle Gebiete erweitert, in denen sich ein starkes Schülerinteresse zur Motivation von Eigen-tätigkeit und bei der kooperativen Gruppenarbeit nutzen ließ. KILPATRICK hatte in seinem Aufsatz „*The Project-Method*“ (1918) als Projekthandeln jede „*wholehearted purposeful activity*“ (jede mit ganzem Herzen gewollte, aufgabenbestimmte Aktivität) bezeichnet: die Anfertigung eines Kleides so gut wie

die Herausgabe einer Schülerzeitung oder die Mobilisierung einer Spendenaktion für bedürftige Kinder; es könne Gestaltungsprojekte so gut wie Forschungsprojekte, Sozial- wie reine Lernprojekte geben; unerlässlich sei nur, daß klare Zielsetzung, Entsprechung von Planung und Durchführung (bei wechselseitiger Korrektur) und rückblickende Beurteilung des Erreichten voll zu ihrem Recht kommen und als Stufengang erfahren werden. – Trotz enger Berührung mit dem DEWEYSchen Prinzip des „*Learning by doing*“, sind, wie KNOLL (1992) nachgewiesen hat, zwischen DEWEY und KILPATRICK jedoch erhebliche Differenzen in der Einschätzung der pädagogischen Reichweite des Projektbegriffs festzustellen. Die deutsche Rezeption der amerikanischen Reformen hat dies lange übersehen – wohl aufgrund einer irreführenden Zusammenkoppelung beider Autoren in einer gemeinsamen Textausgabe DEWEYS und KILPATRICKS von PETER PETERSEN in den dreißiger Jahren.

Gleichwohl bleibt als Ergebnis beider Reformer – des in dieser Frage traditionsbewußteren DEWEY und des ungestümeren, sich leichteren Herzens von Traditionen lösenden KILPATRICK – doch die gemeinsame Tendenz, erstarrte Lehrpläne aufzulockern und Schüler auf neue Weise zu aktivieren durch die Erfahrungen der Selbststeuerung und Selbstkontrolle. Lernschrittfolgen in Projekten, die durch eigenes Interesse motiviert sind, werden jedem von außen vorgeschriebenen Pensengang überlegen sein, sofern die Stellung des Projekts im Ganzen des Curriculums einer Schulstufe, eines Lehrgangs, einer Ausbildung geklärt, sofern also eine inhaltliche Ordnung der Themen und Gegenstände vorausgesetzt werden kann. Allein aus eigenwüchsigen kindlichen Interessen ergeben sich die didaktischen Strukturen noch nicht.

In der DEWEY-Nachfolge wurden dann solche Strukturfragen der Lehrplanung, kombiniert mit Fragen der Aktivierung von Schülerinteressen, besonders von HELEN PARKHURST (1887–1959) bearbeitet. Als Lehrerin einer einklassigen Landschule hatte sie einen „Laboratory Plan“ entwickelt, indem sie „Gegenstandswinkel“ – für Geschichte, Naturkunde, Werkätigkeit u. ä. – in ihrem Klassenzimmer einrichtete. Zur eigenen Weiterbildung reiste sie dann nach Italien zu MARIA MONTESSORI, deren Schülerin und Mitarbeiterin sie wurde. In die USA zurückgekehrt, machte sie um 1919 in Berkshire, an einer Schule für körperlich behinderte Kinder, einen Versuch zur Weiterentwicklung ihres „Laboratory Plan“, bevor sie ihn an einer höheren Schule in Dalton/Massachusetts endgültig realisierte. Unter dem Namen „*Dalton-Plan*“ machte sie ihn literarisch wie auf Vortragsreisen auch international bekannt und wiederholte ihn noch einmal in variiert Form in einer von ihr geleiteten Schule in New York, die sie „*Childrens University*“ nannte. Das Prinzip, nach dem hier kindliche Eigenaktivität mit einer geplanten und vorgegebenen Ordnung kombiniert wird, ist einfach: Die Fachlehrer kommen nicht in die Klasse, sondern die Schüler gehen einzeln in die Fachräume. Dort lassen sie sich orientieren, von Fachlehrern beraten, informieren sich mit Hilfe von Arbeitsmaterialien und -programmen und üben, bevor sie bestimmte Kontrollen absolvieren und in andere Fachräume weitergehen. Folge und inhaltliche Ausgewogenheit der Teilprogramme werden mit den Kindern durch Arbeitsverträge („*assignments*“) vereinbart. Jedes einzelne Kind durchläuft seine Stationen nach eigenem Lerntempo, begleitet von einer Leistungs- und Kontrollkarte, die jeweils testiert werden muß. Das Mindestprogramm ist vorgegeben; langsamer Lernende können es in aller Ruhe, auch mit

partiellen Wiederholungen, durchlaufen; flinkere Schüler finden zusätzliche Interessenangebote zum Ausgleich.

Wichtigster Punkt der Kritik an diesem System war die schon bei MONTESSORI gelegentlich monierte relative Isolierung der einzeln für sich in ihre Individualbeschäftigung mit dem genormten Material vertieften Kinder (vgl. HESSEN 1926a und 1926b). Diesem anfangs offenbar berechtigten Vorwurf wurde in Weiterentwicklung des Systems im „Winnetka-Plan“ (benannt nach einer Vorstadt Chicagos) unter Leitung des Schulrats C. WASHBURNE dadurch begegnet, daß die autodidaktische Vertiefung in individuelles Arbeiten zwar beibehalten und in den „common essentials“ in Richtung etwa auf heutigen „programmierten Unterricht“ hin noch stärker an Textvorgaben mit eingeplanten Kontrollen und Selbstkorrekturen gebunden wurden; daß dann aber für fast die Hälfte der täglichen Schulzeit „group and creative activities“ hinzutreten, in denen entweder nach Art der „Projekt-Methode“ Interessenprojekte in Gruppenarbeit realisiert oder künstlerische, spielerische und frei initiierte Unternehmungen ergänzend gepflegt wurden. Das soziale Moment des schulischen Zusammenlebens wurde außerdem durch „self-government“ von Schülerausschüssen gestärkt. Neben der Leistungskarte für jeden Schüler wurde zusätzlich eine „Tabelle für soziale Haltung“ angelegt, aus deren Beobachtungen Jahreskurven der Charakterentwicklung wie des gemeinsamen „group spirit“ abgeleitet wurden. Man findet sich an pietistische und puritanische Seelenüberwachungen und an die „Meritentafeln“ in BASEDOWS Dessauer Philanthropin erinnert.

So weit war DEWEY nie gegangen. Doch der Kerngedanke seiner Pädagogik, das Prinzip des „Learning by doing“, stand als Programm über der ganzen Epoche und wirkte sich von Amerika aus auch auf viele andere Weltgegenden aus: In den zwanziger Jahren unternahm DEWEY eine dreijährige Reise nach Japan und China, wo er wesentlichen, noch bis heute verspürbaren Einfluß auf die pädagogischen Reformen des Fernen Ostens gewann. Sein Ansehen bei den frühsowjetischen Reformern wurde schon angedeutet. 1928 machte er eine ausgedehnte Rußlandreise zum Studium des Sowjetsystems. Zehn Jahre später, noch mit 78 Jahren, leitete er eine internationale Kommission zur Überprüfung des STALIN-Prozesses gegen TROTZKI. Sein Ruf als anerkannter geistiger Repräsentant des amerikanischen Linksliberalismus wie als Haupt des „progressive“ oder „new education movement“ galt uneingeschränkt über seinen Tod hinaus. Doch nicht erst mit dem „Sputnik-Schock“ um 1957/58 meldeten sich auch Stimmen einer DEWEY-Kritik zu Wort und behaupteten, in den amerikanischen Schulen würde zuwenig und zu lax gelernt; Anzeichen einer gegenreformerischen Wende wurden sichtbar (vgl. BOHNSACK 1976, S. 534ff.; RÖHRS 1992).

3.5 Beispiele aus Europa

Wendet man den Blick zurück auf Mittel- und Westeuropa, so findet sich auch hier in derselben Zeit – vom Ende des 19. bis über das erste Drittel des 20. Jahrhunderts hinaus – eine Vielfalt einfallreicher Reformansätze.

3.5.1 Eine Pädagogik „vom Kinde aus“

Den „Träumen“ ELLEN KEYS von einer kindgerechten Zukunftsschule folgend oder in unausgesprochener Parallele zu ihnen, fanden sich vor allem im norddeutschen Raum, so in der Bremer und Hamburger Lehrerschaft, Fürsprecher einer Reformtendenz, die eine „kopernikanische Wende“, ein „Auf-den-Kopf-Stellen“ der Erziehungs- und Schulprinzipien dadurch erstrebten, daß sie „das Kind“ zum Ausgang und Maßstab aller pädagogischen Arbeit machen wollten. Die beiden ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts waren erfüllt von streitbaren Diskussionen, von Kritik am „Schulbürokratismus“ (WOLGAST 1905) und vom Ruf nach Versuchsschulen, deren Schüler, Eltern und Lehrer als „Lebensgemeinschaften“ innerhalb wie außerhalb des Unterrichts „ganze Menschen, freie Menschen“ heranbilden wollten. Sie verlangten dafür die Freiheit, selbst auf die Risiken eines „Chaos“ hin sich von Vorschriften und Lehrplänen nicht länger gängeln zu lassen, wollten alte Strukturen notfalls einreißen, um allein „das Kind“ und seine Bedürfnisse zum Maß einer neuen Erziehung zu machen. In kontroversereichen, teils internen, teils öffentlichen Debatten wurde fast zwanzig Jahre lang um die Prinzipien einer kindgerechten Schule gestritten. Allmählich bildete sich ein Konsens darüber heraus, daß die neue Schule eine Einheitschule, eine weltliche Schule und eine sich kollegial selbst verwaltende Schule sein sollte, die auch die Mitarbeit der Eltern wo immer möglich einbeziehen müsse. Innerhalb der „Lebensgemeinschaft“ einer Schule sollte möglichst völlige Lehrplanfreiheit herrschen, wozu auch die Freiheit zum Verzicht auf Pläne überhaupt gehören sollte, einschließlich der Freiheit, die Ordnung der Jahrgangsklassen auszusetzen, um in altersverschiedenen ebenso wie in altersgleichen Lerngruppen von Fall zu Fall improvisierend an spontane kindliche Interessen anknüpfen zu können. Die Beiträge dieser Diskussionen hat später JOHANNES GLÄSER in der Aufsatzsammlung „Vom Kinde aus“ (1920) zusammengefaßt, mit deren Titel er dieser ganzen Bewegung nachträglich ihre Leitformel gab (vgl. auch die Neuauflage von GLÄSER 1932 und die Textsammlung von DIETRICH 1966).

Heftigkeit und Auffälligkeit der gelegentlich provozierenden Diskussionen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die vorherrschende Gesamtstimmung der Wilhelminischen Ära im politisch-militärischen wie im wirtschaftlichen Bereich von ganz anderen Maximen und von mehr oder weniger autoritativen und patriarchalischen Entscheidungsprozeduren geprägt war. In einem eher von militärischen Kommandostrukturen durchsetzten Staat, dessen Schulbauten sich von Kasernen kaum unterschieden, konnten auch noch so leidenschaftliche Reformdebatten (außerhalb ihrer eigenen Zirkel) bestenfalls eine gewisse „Narrenfreiheit“ für sich erobern. Wo sie sich von den nationalistischen Tönen der Zeit nicht allzuweit entfernten, fanden sie vielleicht sogar bei den Obrigkeiten ein geneigtes Ohr. Doch wo liberale oder gar sozialistische Forderungen sich äußerten, da ging es auch im liberalen Hamburg oder Bremen damals günstigstenfalls um eine behördliche Tolerierung solcher Freiräume, von denen zu erwarten war, daß sie innerhalb des Gesamtsystems – zumindest auf absehbare Zeit – relativ folgenlos blieben.

Das änderte sich erst nach dem Ende der Monarchie. In den Jahren 1919 und 1920 gewährte die Hamburger Oberschulbehörde insgesamt vier Volksschulen

den Status eines „Schulversuchs“ – mit kollegialer Schulleitung, dem Recht auf Zuwahl zum Kollegium, Lehrplanfreiheit, Einbindung der Elternmitarbeit und eigener Verantwortung für die Gestaltung des Schulalltags. Es handelte sich um die Schulen Tieloh-Süd in Barmbek, die „Wendeschule“ an der Breitenfelder Straße, die Schule Telemannstraße in Eimsbüttel und die Schule Berliner Tor (vgl. D. HAGENER 1990). Namhafte Hamburger Pädagogen, unter ihnen GUSTAV TÖDE, FRITZ JÖDE, KURT ZEIDLER, CARL GÖTZE, FRITZ KÖHNE, WILLIAM LOTTIG und JOHANNES GLÄSER, trugen ebenso wie eine große Zahl ungenannter, aber nicht weniger engagierter Lehrerinnen und Lehrer die in den vier Schulen unterschiedlichen akzentuierte Versuchsarbeit. In Konsequenz ihrer radikalen Orientierung „am Kind“ konnten sie auch in rigoroser Planlosigkeit noch eine pädagogische Tugend und im „Chaos“ einen fruchtbaren Ursprung für werden den Geist und für die Entwicklung eigener kindlicher Bedürfnisse sehen. Dabei bestand jedoch, wie KURT ZEIDLER (1974, S. 51) sich rückblickend erinnerte, der neuralgische Punkt weniger im fehlenden „Mut zum Chaos“ als bei der Kraft und den „Nerven, das Chaos zu ertragen“. Bereits innerhalb von zwei Jahren wurde zum Beispiel die „Wendeschule“ allein von 15 ihrer Lehrkräfte wieder verlassen. Und nur zwei der vier Versuchsschulen blieben bis zum Ende der Weimarer Republik mit gewissen Einschränkungen bestehen (D. HAGENER 1990, S. 34 und 36). KURT ZEIDLERS Buch „Die Wiederentdeckung der Grenze“ (1916/1985) war eine der namhaftesten, wenn auch umstrittenen Selbstkritiken dieses radikalreformerischen Ansatzes.

Wo über „Pädagogik vom Kinde aus“ berichtet wird, darf auch ein Hinweis auf die Bremer Schulreformer FRITZ GANSBERG und HEINRICH SCHARRELMANN nicht fehlen (vgl. GÜNTHER 1960). Sie traten als Lehrer und pädagogische Schriftsteller für einen „herzhaften Unterricht“ ein, für Weckung des kindlichen „Erlebnisses“ und seine Aktivierung durch anschauungsreiches Erzählen und spielerisches Dramatisieren. Ihre erfindungsreichen Beispiele zur Verlebendigung von Unterrichtsstoffen reichten von biologischen Themen („Spaziergang durchs Gehirn“) bis zur Übertragung biblischer Geschichten („Jakob und Esau“) in die Erlebniswelt moderner Großstadtkinder. Dies sieht auf den ersten Blick nach Beschränkung auf eine „innere Reform“ der Unterrichtsabläufe hinter der geschlossenen Klassenzimmertür aus und blieb auch in dieser Begrenzung nicht unumstritten. Daß darüber hinaus auch die schulpolitischen Auseinandersetzungen dieser Reformgruppe in Bremen kaum weniger heftig geführt wurden als im benachbarten Hamburg, kann man bei DIRK HAGENER (1973) detailliert nachlesen.

Daneben hat es mit unterschiedlichen Schwerpunkten im ganzen Reich eine größere Zahl an Versuchsschulen gegeben, die in der Historiographie der Reformschulen und im öffentlichen Bewußtsein weniger präsent geblieben sind und zum Teil erst neuerdings dokumentiert und beschrieben wurden (vgl. AM-LUNG u. a. 1993; POSTE 1993) oder aus autobiographischen Berichten erschließbar sind (vgl. EHRENTREICH 1985).

Schließlich ist auf BERTHOLD OTTO (1859–1933), einen der originellsten pädagogischen Reformer, hinzuweisen, der als Privatlehrer, Journalist und langjähriger „Brockhaus“-Redakteur im Jahre 1906 vom Preußischen Kultusministerium die Genehmigung (und dazu ein großzügiges Stipendium) erhielt, um in Groß-Lichterfelde bei Berlin seine sogenannte „Hauslehrerschule“ zu eröffnen.

Hier konnte er – wie zuvor schon seine eigenen Kinder – eine allmählich wachsende Gruppe von Kindern benachbarter und befreundeter Familien nach eigenen pädagogischen Grundsätzen unterrichten, seine Prinzipien erproben und seinen Privatunterricht nach und nach zu einem öffentlich interessierten Schulversuch ausbauen. Das Credo seiner Pädagogik war ein uneingeschränktes Vertrauen in die Natur des Kindes, das als Glied seiner Sprachgemeinschaft einen „instinktiven“ Drang zur Orientierung, zum Lernen und zum Hineinwachsen in die geistige Welt seiner Familie, seiner Umgebung, seines Volkes habe. „Alles, was das Kind von sich selbst aus tut, ist seine natürliche Vorbereitung für das Leben“ (OTTO 1910, S. 263f.). „Es gibt keine Möglichkeit, irgendeinem Menschen fremde Gedanken beizubringen, sowenig wie man einem Obstbaum fremde Früchte beibringen kann“ (OTTO 1905, S. 45). Der spontane Fragetrieb des Kindes sei der Wegweiser in die geistige Welt, dem man nachgehen müsse. Das Spiel und das freie Gespräch, wie es an einem guten Familientisch stattfindet, sollten Vorbilder auch für den Unterricht sein.

In seiner Lichterfelder Versuchsschule, die nach wenigen Jahren bereits 60 bis 80 Schüler aller Altersstufen von der Grundschule bis zur Oberstufe umfaßte, entwickelte OTTO dann seine Form des „*Gesamtunterrichts*“: einen Gelegenheitsunterricht in Gesprächen, für die im Wochenplan regelmäßige Zeiten vorgesehen waren und in denen die Gesamtheit der Schüler, Lehrer und Gäste (einer Klasse, einer Stufe oder der gesamten Schule) sich ohne fachliche Beschränkung mit der Gesamtheit aller interessierenden Gegenstandsbereiche befassen konnte – von astronomischen Fragen (um 1910 war gerade der Halley'sche Komet aktuell) bis zu verkehrstechnischen Problemen (sollte die geplante Straßenbahnlinie nach Berlin besser am Rand oder in der Mitte des Fahrdammes verlegt werden?) und von geschichtlichen oder literarischen bis zu naturwissenschaftlichen Fragen. Solche freien Gespräche mußten sich freilich, um nicht zu zerfließen, an einige feste Regeln halten: klare Gesprächsführung und Worterteilung durch einen gewählten Leiter (der meist BERTHOLD OTTO selber war), Vorrang der Fragen jüngerer vor denen älterer Kinder, Abstimmung über Themenbegrenzungen, Vertagung schwierigerer Fragen, um orientierende Vorbereitungen durch Referenten (ältere Schüler, Lehrer, Gastexperten) zu ermöglichen; schließlich Anschluß von Kursangeboten für eingehender Interessierte.

Diese Kombination von gesamtunterrichtlichem Gespräch und speziellen Kursangeboten, von freier Kinderfrage (gegebenenfalls in „Altersmundart“ zu beantworten) und methodisch geführten Schrittfolgen hat nicht nur pädagogisch Interessierte aus dem In- und Ausland zum Hospitieren nach Lichterfelde gelockt, sondern auch Nachfolger im öffentlichen Schulwesen gefunden (KRETSCHMANN 1933/1948; REICHWEIN 1937/1993) und auch in der Lehrerbildung einen festen Platz gewonnen.

Der kindliche Fragetrieb als Äußerung der „Natur“ des Kindes wurde dabei von OTTO – im Gegensatz zu manchen „Naturalisten“ unter den Reformern – niemals „biologistisch“ verkürzt gesehen, sondern eingebunden in die historisch gegebenen Sprach- und Verständigungsgemeinschaften. Es ging also nicht um egozentrische Triebäußerungen je einzelner Kinder, die – monoman gehätschelt – schon in kleinsten Gruppen Rivalität und ein chaotisches Gegeneinander erzeugt hätten, sondern um den kindlichen Wissensdrang, den OTTO als naturgegebene, produktive Funktion im Lebenszusammenhang des „Volksorganismus“

deutete (OTTO 1925/26). Der Autor war ursprünglich von der Sprachphilosophie WILHELM VON HUMBOLDTS und von einer „Völkerpsychologie“ ausgegangen, wie sie MORITZ LAZARUS und HEYMANN STEINTHAL um die Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelt hatten. Er schlug in dieser Bahn auch stark nationalistische Töne an – wie übrigens auch viele andere deutsche Reformpädagogen, die ihre bürgerlich-liberalen Gesinnungen durchaus problemlos mit wilhelminischer Obrigkeitstreue zu verbinden wußten. ROSEMARIE WOTHGE, die früh aus dem Leben geschiedene DDR-Pädagogin, hat dies in ihrer Habilitationsschrift über BERTHOLD OTTO einmal spitz formuliert: „volksorganisch heißt ... Hohenzollerntreue“ (WOTHGE 1955, S. 257; vgl. HENNINGSEN 1991, S. 337).

3.5.2 „Lebensschule“ – „Tatschule“ – „Arbeitsschule“

Eines der vorherrschenden pädagogischen Reformmotive, die in vielen Ländern zunächst unabhängig voneinander auftauchten, war die Suche nach Wegen zur Aktivierung der Selbsttätigkeit von Schülern. Wie sollte, wie konnte die Passivität und Lustlosigkeit des herkömmlichen Schulrotts mit seinem eingedrillten Nachbeten fertiger Wissenspensens und -formeln durch lebendiges Interesse, spontane Neugier und eigene Aktivitäten der Kinder und Jugendlichen ersetzt und überwunden werden? Dies war ein nach vielen Seiten hin variiertes Dauerthema schon seit dem 17. und 18. Jahrhundert gewesen, das nun immer neue Anläufe, Konzepte und Modelle auf den Plan rief für das, was wir im Grunde auch bei MONTESSORI wie bei DEWEY, in der „Projekt-Methode“ wie im „Dalton-Plan“, in der „Erlebnispädagogik“ wie bei BERTHOLD OTTO schon kennengelernt haben: die Idee einer „aktiven“, „lebendigen“, „tätigen“, die Welt mit den Kindern gemeinsam „entdeckenden“ Schule. Es versteht sich, daß Abgrenzungsversuche zwischen dieser „Aktivitätspädagogik“ und der „Pädagogik vom Kinde aus“ allemal willkürlich bleiben.

Eine der interessantesten Reformergestalten in diesem Zusammenhang war der Belgier OVIDE DECROLY (1871–1932), der seine ersten methodischen Erfahrungen wie MARIA MONTESSORI als Arzt in einem Institut für geistig behinderte Kinder gesammelt hatte, bevor er im Jahre 1907 am Stadtrand von Brüssel seine „École de l'Ermitage“ für normale Kinder eröffnete. Er nannte sie programmatisch eine „École pour la vie par la vie“. Sie lag in einem „cadre naturel“ (Naturrahmen) an der Grenze zur offenen Landschaft, bot den Kindern Anregung und Gelegenheiten zu entdeckenden Streifzügen an Tümpeln, Gräben und Hecken, enthielt einen eigenen Garten, Sammlungsräume, Aquarien, Terrarien, Kaninchenställe, auch Werkräume zum Experimentieren. Die Kinder sollten im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf verschiedenere Weise ernsthaft tätig werden und auch Verantwortung übernehmen können (etwa bei Pflanzen- und Tierpflege, in Ordnungsdiensten u. ä.). Neben einem System von „jeux éducatifs“ (Lernspielen), in denen bestimmte Fertigkeiten und Koordinationen im Wettbewerb miteinander geübt und gesichert werden konnten (vgl. DESCŒUDRES 1914; SCHEUERL 1990, S. 40 ff.), wurden vom ersten Schuljahr an in der umgebenden Natur „Dokumente des Lebens“ gesammelt, dann geordnet und klassifiziert. Es wurden Tabellen über das Wachstum von Pflanzen angelegt, wobei statt der Maßeinheiten der Erwachsenen zunächst mit Daumenlängen, Handspannen oder Ellenbo-

genlängen gemessen wurde, bis die Kinder selber die vereinfachende Nützlichkeit der Zentimetereinteilung und des Zehnersystems für sich „entdeckten“. Auch wurde der „Naturrahmen“ nicht einfach in seiner zufälligen Gegebenheit belassen, sondern durch Arrangements ergänzt und akzentuiert, damit er Modell werden konnte für zu erfahrende Lebenszusammenhänge. Ein von DECROLY entworfenes eigenes System sogenannter „Interessenkomplexe“ bot Anknüpfungs- und Konzentrationspunkte für das kindliche Verstehen elementarer Bedürfnisse und Tätigkeiten (Sorge für Nahrung, Schutz vor Witterung und vor Gefahren, Suche nach Gemeinschaft). Aus solchen Grundbedürfnissen differenzierte sich DECROLY zufolge das ganze natürliche und kulturelle Leben fortschreitend heraus, ergab sich für ihn also auch der didaktische Weg zum zeitlich und räumlich Fernen, zu Geschichte und Geographie wie in die komplexen technisch-wirtschaftlichen Bereiche und schließlich zur Ethik. Kritisiert werden könnte hier ein gewisser Reduktionismus, der zum Beispiel Geschichte auf Werkzeuggeschichte und Ethik auf sozialen Utilitarismus zurückschneidet. Darin war DECROLY offenbar ganz ein Kind seiner Zeit und ihres positivistischen Denkens, das auch alle Kulturleistungen der Menschheit aus evolutionären Anpassungs- und Nutzinteressen abzuleiten bestrebt war. Die pädagogische Einsicht, daß geistiges Leben beim Kinde „von unten her“, von elementaren Interessen aus, zu wecken und aufzubauen sei, bleibt – eingebunden in das Modell seiner „Lebensschule“ und ihrer Methoden – DECROLYS unverlierbarer Beitrag zur Schulreform des 20. Jahrhunderts. DECROLY hat, seit 1910 in der Lehrerbildung tätig, besonders im französischen Sprachraum weitreichende Wirkung gehabt. Seit 1920 lehrte er Kinderpsychologie an der Universität Brüssel (Näheres über seine Methode bei HAMAÏDE 1928; siehe auch C. HAGENER 1936).

Gewisse Ähnlichkeiten mit – aber auch Unterschiede zu – DECROLYS Ansatz finden sich bei dem um mehr als zwanzig Jahre älteren Holländer JAN LIGTHART (1859–1916), der als Volksschulrektor seine Schule in Den Haag von einer „Wort- zur Sach- und Tatschule“ umzugestalten suchte (LIGTHART, deutsch 1931, S. 7 und 26f.). Auch bei ihm nahmen Streifzüge durch die Natur, Pflanzenzucht und Werkarbeiten einen wichtigen Raum ein: Um allen bloßen Verbalismus im Sachunterricht zu überwinden, ließ er etwa schon sechsjährige Kinder Brot backen oder Butter und Käse zubereiten. Doch daneben fanden auch ästhetische Werte, etwa die Betrachtung großer Kunstwerke mit Kindern (vor Originalen der Museen seines Landes) und die regelmäßige Pflege von Erzählung und Poesie, starke Beachtung. Er selbst war als Autor und Herausgeber weitverbreiteter niederländischer Kinderbücher populär und beliebt im ganzen Land. In seiner „*Pädagogik des vollen Lebens*“ (so der deutsche Titel seines Hauptwerkes) suchte er ausdrücklich nach Gleichgewicht zwischen den pragmatischen und den künstlerischen, phantasiebelebten, geistigen Belangen. Als ELLEN KEY ihn 1905 in seiner Schule besuchte und sagte: „Hier ist mein Traum Wirklichkeit geworden“, soll er lächelnd erwidert haben: „Der meinige noch nicht ganz“ (WARTENWEILER 1952, S. 285).

Wichtig als Anreger und Koordinator der Aktivierung von Selbsttätigkeiten war ADOLPHE FERRIÈRE (1879–1960). Als 19jähriger entdeckte er unter den Büchern des französischen Historikers und Erziehers EDMOND DEMOLINS (1852–1907) auch dessen Schrift „*L'Éducation nouvelle*“ (1898), entschloß sich daraufhin, als Volontär an Reformschulen mitzuwirken, arbeitete bei HERMANN

LIETZ (s. u.) am Aufbau von dessen ersten Landerziehungsheimen mit und besuchte auch DECROLY, mit dem er sich befreundete. Als Gründer einer Internationalen Schule in Genf kombinierte er später die MONTESSORI-Methode für Kleinkinder mit Anregungen DECROLYS für die Mittelstufe und Grundlinien des Winnetka-Plans für die Oberstufe, um die getrennt entwickelten Reformmodelle zum eigenen Konzept einer „*École active*“ zu verbinden. Als führender Mitarbeiter am „Institut J.J. Rousseau“ in Genf, dem späteren „Bureau International de l'Éducation“, als Mitbegründer des „Weltbundes für Erneuerung der Erziehung“ („New Education Fellowship“; vgl. RÖHRS 1977) wie als Präsident und Vizepräsident mehrerer internationaler Organisationen und Kongresse trat er ein Leben lang an prominenter Stelle für die „aktive Schule“ oder „Tatschule“ und für die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung der Schüler ein (FERRIÈRE 1927).

In Deutschland war die Aktivitätspädagogik indessen vor allem mit dem Ruf nach einer „*Arbeitsschule*“ verbunden, die die traditionelle „Buch“- oder „Lernschule“ ablösen solle. Doch der Begriff der „Arbeitsschule“ war von Anbeginn mehrdeutig. HUGO GAUDIG (1860–1923) trat unter dieser Parole vor allem für das Prinzip der „*freien geistigen Schularbeit*“ im Sinne einer vom deutschen Idealismus hergeleiteten „*Persönlichkeitspädagogik*“ ein. GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932) dagegen plädierte für eine Schule, die durch die Förderung *praktisch-handwerklicher Tätigkeiten* zugleich Schlüsselerfahrungen für den Aufbau geistiger Fähigkeiten sowie staatsbürgerlicher Tugenden und Gesinnungen vermitteln sollte. Zwischen beiden Positionen gab es anfangs viel Streit und auch mancherlei Polemik, was vielleicht vermeidbar gewesen wäre, wenn man sich die Unterschiedlichkeit der Adressatengruppen von vornherein deutlich klargemacht hätte.

HUGO GAUDIG war Lehrer und Leiter einer höheren Mädchenschule in Leipzig mit angeschlossenem Lehrerinnenseminar und von seinen Studienschwerpunkten her vorwiegend für sprachliche, literarische und künstlerische Fächer zuständig. Um Schülerinnen zur Selbsttätigkeit in diesen Bereichen anzuleiten, konzentrierte er seinen Unterricht auf die Einübung bestimmter Methoden und Arbeitstechniken (des Umgangs mit Texten und literarischen Quellen, der Beobachtung, Beschreibung und Analyse von Sachverhalten, aber auch Erlebnissen, Stimmungen, der Gedichtinterpretation, Bildbeschreibung und anderer geistiger Grundaktivitäten). Sollten seine Schülerinnen „aus dem passivum ins activum übersetzt“ werden, so mußten sie angesichts der verschiedenartigen Gegenstandsbereiche zunächst über eine Vielfalt von geistigen Grundfertigkeiten verfügen, um mit ihrer Hilfe zur „*Freitätigkeit*“ – einem „Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen zu frei gewählten Zielen“ – befähigt zu werden. Dem Lehrer müsse dabei die Methode eigen sein, „*seinen Zögling zur Methode zu führen*“ (vgl. GAUDIG 1917 und 1922).

GEORG KERSCHENSTEINER, zunächst Volksschullehrer, dann nach Weiterstudium Gymnasiallehrer für Naturwissenschaften in Schweinfurt, schließlich in der Hauptzeit seiner Reformarbeit Stadtschulrat von München, war zentral zuständig für die Reform der Volksschulen und für Fortbildungsschulen, die er zur modernen Berufsschule umformte. Da die große Mehrheit der Volksschüler und der aus ihren Reihen sich rekrutierenden handwerklich, gewerblich oder industriell Tätigen mit dem herkömmlichen Verbalismus unserer Schultradition

nicht wirklich zu interessieren und geistig zu wecken sei – so die Quintessenz seiner programmatischen Rede zu einer PESTALOZZI-Feier in Zürich 1908 –, müsse „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ werden, Schule einer werktätigen, manuellen Arbeit, deren Ergebnisse greifbar und vergleichbar seien, an denen man nachprüfen könne, ob ein Werk „bündig“ und „sachlich“ gelungen oder ob „gepfuscht“ worden sei. An konkreten Erfolgen, die sie selber vor sich sehen könnten, seien Kinder und Jugendliche elementar interessiert. Von ihnen her ließen sich jederzeit auch „geistige Interessen“ erschließen (z. B. am Berechnen, Planen, Konstruieren, aber auch an historischen Vergleichen und an der kulturellen Bewertung der Leistungen anderer). Die in die Volks- und die Fortbildungsschule einzuführende Handarbeit, um deretwillen KERSCHENSTEINER die Einrichtung von Werkstätten, Laboratorien, Schulgärten und Schulküchen förderte, war also nicht als spezielle Berufsvorbereitung für künftige Handwerker, Gewerbetreibende oder Industriearbeiter gedacht, sondern als Bestandteil einer geistigen Grundbildung, wie sie auch für Realschüler und Gymnasiasten zu wünschen wäre, wenn die Trias von „Kopf, Herz und Hand“ (PESTALOZZI) in unserem Schulwesen endlich einmal ins Lot gebracht werden sollte. Arbeit könne ihr Ziel in der Schule jedoch nur erreichen, wenn sie strikt und entschieden den ihr innewohnenden Sachgesetzen folge, sich nicht beim Ungefähr beruhige oder in äußerliche Betriebsamkeit ausweiche. Auf die „Zucht des Gegenständlichen“ komme es an. Dann sei „Sachlichkeit auch Sittlichkeit“.

KERSCHENSTEINER hat dafür anschauliche Beispiele dargestellt – so in seiner Schrift „Der Begriff der Arbeitsschule“ (1912) den vielzitierten „Starenkasten“, dessen Bau er in der Folge der nötigen Planungs- und Arbeitsschritte von der Problemerkfassung bis zur abschließenden Selbstkontrolle mit den Leistungen verglich, wie sie beim Übersetzen eines lateinischen Textes oder auch beim Zustandekommen einer moralischen Entscheidung gefordert seien. Der pädagogische Ertrag an „Bildungswerten“, wie Sachlichkeit und Selbstzucht, zugleich an staatsbürgerlichen Tugenden, schien ihm zwischen geistigen und werktätigen Schüleraktivitäten nicht nur vergleichbar, sondern auch voll kompensierbar. Immer gehe es in der Bildung um „die Herstellung bündiger gegenständlicher Sachverhalte im Bewußtsein“ (1926, S. 450).

Wo von Arbeit im pädagogischen Sinne die Rede sei, müsse allerdings nach KERSCHENSTEINER die Möglichkeit zur Selbstprüfung im Blick auf die Bündigkeit der Ergebnisse immer dazugehören. GAUDIG etwa verkenne den Sinn pädagogischer Arbeit, wenn er gerade solche Fächer zum Arbeitsunterricht mache, die für die Selbstprüfung wenig geeignet seien, weil bündige Werke oder Werkstücke in ihnen nur selten erzeugt würden. „Freitätigkeit“ als solche aber könne nur eine Voraussetzung bündiger Arbeit sein, denn auch die „schlampigste Arbeit“ sei ja noch ein „Ausdruck des Selbst“.

Von einer anderen Seite her hat der Mitbegründer des „Bundes entschiedener Schulreformer“, langjähriger Leiter einer Versuchsschule in Berlin-Neukölln und Verfasser einer der ersten zusammenfassenden Schriften über „Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart“ (1923), FRITZ KARSEN (1885–1951), dem Reformkonzept GAUDIGS vorgeworfen, seine Arbeitstechniken seien gegen mechanische Anwendung nicht *besser* gefeit als die alten „Formalstufen“ der von GAUDIG so heftig gescholtenen HERBARTIANER; in Schülerhand könnten sie noch leichter zur eingedrillten Manier verkommen als diese. Methoden und Techni-

ken seien als solche noch kein Passepartout für den Zugang zum Geist (vgl. die Textproben bei GEORG GEISSLER 1952/1994).

Doch auch KERSCHENSTEINER, der anerkannte Repräsentant deutscher Reformpädagogik, ist nicht unkritisiert geblieben. Von marxistischer Seite wurde ihm ein veraltetes „bürgerliches“ Arbeitsverständnis vorgeworfen, das sich an überholten handwerklichen Produktionsformen orientiere, die sich im Industriezeitalter längst grundlegend verändert hätten. MARXENS Begriff der „Polytechnik“ und BLONSKIJS Konzept der „Produktionsschule“ würden hier weiterführen. Innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussionen der zwanziger Jahre wurden andererseits Zweifel laut an KERSCHENSTEINERS Verständnis „formaler Bildung“: Der sogenannte „Bildungswert“ unvergleichbarer menschlicher Tätigkeitsfelder könne nicht ohne inhaltliche Entleerung gegeneinander aufgerechnet werden. Auch sei, wie allerdings erst im Rückblick von einem veränderten Demokratieverständnis her sichtbar wurde, KERSCHENSTEINERS Bild des „Staatsbürgers“ allzu „idealistisch“ gewesen: Sein Bild der Schule als Staat im kleinen, des Staates als großer Schule habe den Kampf- und Konfliktcharakter wirklicher Politik, aber auch wirklicher Sozialisationsmechanismen zugunsten eines irreführend harmonisierten Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildes faktisch ausgeblendet. Es könne daher bei aller historischen Bedeutsamkeit kaum noch aktuelle Normativität für sich beanspruchen (vgl. G. WEHLE 1956; WILHELM 1957 und 1991).

Zu einer jüngeren Generation von „Arbeitsschulpädagogen“ ist der Franzose CÉLESTIN FREINET (1896–1966) zu zählen, der in Anknüpfung vor allem an FERRIÈRE und die durch ihn vermittelte internationale Diskussion schon als junger provenzalischer Dorfschullehrer Anregungen aus der amerikanischen Projekt-Methode und der deutschen Reformpädagogik (Hamburger Schulwesen, Landerziehungsheime, KERSCHENSTEINER, PETERSEN u. a.) aufnahm. 1922 unternahm er eine Reise nach Deutschland, um die durch das Reichsgrundschulgesetz von 1920 geschaffene erste Stufe einer möglichen Einheitsschule an Ort und Stelle kennenzulernen. Dabei traf er auch PETER PETERSEN (s. u.), der in Hamburg die Lichtwarkschule als Reformschule in ihrer Entstehungsphase leitete und mit dem er bis zu dessen Tod intensiven Kontakt hielt. Mit ihm, mit KERSCHENSTEINER und der Pädagogik der Landerziehungsheime (s. u.) war er einig, daß die „scholastischen“ Einseitigkeiten der „alten Schule“ durch Aktivierung der Schüler an Arbeitsprojekten zu überwinden sei. Hierfür entwickelte er in seiner Dorfschule in Bar-sur-Loup Unterrichtstechniken und Arbeitsverfahren, die als „Éducation du Travail“ eine reiche und vielseitige Praxis dadurch ermöglichten, daß er eine Druckerpresse in seine Schularbeit einführte, um die herum sich verschiedenerlei Projekte gruppieren ließen – vom Erstlese- und Schreibunterricht bis zur Herstellung eigener Druckerzeugnisse durch die Schüler (Produktion eigener Arbeits- und Unterrichtsmaterialien für nahezu alle Fachgebiete, Schülerzeitschriften, Austausch solcher Druckerzeugnisse mit anderen Schulen). Nach und nach entstand eine eigene Arbeitsbücherei mit spezialisierten Karteien und Lernprogrammen, hergestellt von Kindern für Kinder. Als Gründer und Vorsitzender eines großen Lehrerverbandes („Coopérative de l'Enseignement Laïc“) verstand es FREINET, eine eigene, von Spenden getragene Organisation zur Verbreitung dieser selbstgefertigten Arbeitsmaterialien zu schaffen. Als seine Initiativen am Unverständnis und Widerstand der französischen

Schulbürokratie zu scheitern drohten, kündigte er seine Lehrerstelle und gründete in St. Paul de Vence nördlich von Cagnes 1934 eine eigene Schule. Der Zweite Weltkrieg unterbrach diese Arbeit; die Vichy-Regierung nahm FREINET wegen seines früheren Eintretens für die spanischen Republikaner fest und internierte ihn in St. Maximin. 1944 konnte er seine pädagogische Arbeit in Vence wieder aufnehmen, bald auch seine verbandspolitischen Aktivitäten, mit denen er international ein zunehmendes Echo fand (FREINET 1965). Unter seinen Anhängern, die in vielen Ländern zu eigenen Gruppen und Arbeitskreisen zusammenfanden, gab es nach seinem Tode (1966) allerdings auch mancherlei Rivalitäten (etwa politisch orientierter „Pädagogischer Kooperativen“ contra „Schuldrucker“), die sich erst seit jüngeren FREINET-Kongressen der achtziger Jahre auszugleichen scheinen (vgl. JÖRG 1986).

3.5.3 *Kunsterziehung und musische Bildung*

Die „Kopflastigkeit“ herkömmlichen Unterrichts sollte in der Reformpädagogik nicht nur durch Aktivierung experimentierender und manuell-werktätiger Arbeit in den Schulen ausgeglichen werden, sondern auch durch verstärkte Herannahme von Kunst-Erleben und eigener Gestaltung in den Unterricht. So gilt die „Kunsterziehungsbewegung“ zu Recht als eigene zeittypische Grundströmung der Reformpädagogik. Im deutschsprachigen Raum erlebte sie mit den drei „Kunsterziehungstagen“ von 1901 in Dresden (für die bildende Kunst), von 1903 in Weimar (für Sprache und Literatur) und von 1905 in Hamburg (für Musik und Gymnastik) ihre Konsolidierung und ihre ersten Höhepunkte. Doch ihre Vorgeschichte reicht weiter zurück: Um die Mitte des 19. Jahrhunderts erhielt sie in dem sich industrialisierenden England einen zunächst eher ökonomischen Anstoß: Auf der ersten „Weltausstellung“ in London 1851 waren das englische Kunstgewerbe sowie die Möbel- und Textilproduktion heftig umstritten und wurden kontrovers diskutiert wegen einer richtungslosen Verwirrung der Stilformen und einer Verquickung überladener, sinnentleerer Ornamentik mit maschineller Serienproduktion. Dies alles wurde nicht nur als Geschmacksverfall empfunden, sondern der ästhetische Niedergang wurde auch als Hauptursache für handfeste wirtschaftliche Fehlschläge interpretiert. Prinzgemahl ALBERT rief daraufhin Industrielle, Künstler und Kunsttheoretiker zusammen, unter ihnen als führende Köpfe JOHN RUSKIN, WILLIAM MORRIS und THOMAS CARLYLE, um mit ihnen nach Ursachen und Auswegen zu suchen. Man beschloß die Gründung eines Museums (des heutigen Victoria & Albert Museums) in South Kensington, das zum Prototyp einer neuen, auf praktische Kunstförderung gerichteten Sammlungs- und Ausstellungsstätte werden sollte. Es sollte über werk- und materialgerechte Gebrauchsformen orientieren, um damit 1. die Geschmacksbildung der gewerblich und industriell Produzierenden zu fördern sowie 2. zugleich volkserzieherisch einer Hebung des allgemeinen Publikumsgeschmacks zu dienen. In dieser doppelten Funktion fand es Nachahmung in Wien, wo RUDOLF EITELBERGER 1863 das Österreichische Museum für Kunst und Industrie, und in Hamburg, wo JUSTUS BRINCKMANN 1874 das Museum für Kunst und Gewerbe gründete (vgl. PRAEHAUSER 1950, S. 28ff.). Von BRINCKMANN angeregt, hat später ALFRED LICHTWARK, der Gründer und Leiter der Hamburger Kunsthalle,

ähnliche museumspädagogische Ideen aufgenommen und mit „Übungen im Betrachten von Kunstwerken“ als einer Schule des Sehens eine Verbindung zwischen Erwachsenenbildung, Museums- und Schulpädagogik geschaffen (vgl. GEBHARD 1947). Die Idee, auch gewerbliche und industrielle Produkte ästhetisch ernst zu nehmen und ein breiteres Publikum dafür zu sensibilisieren, setzte sich fort im „Deutschen Werkbund“ (gegründet 1907) und im 1919 gegründeten „Bauhaus“ (Weimar, später Dessau). Sie wirkt bis in die Gegenwart vielfältig weiter.

Doch es gibt daneben auch weitere, ganz andersartige Ursprünge und Ansätze der Kunsterziehung: Im Winter 1882/83 sah der italienische Kunsthistoriker CORRADO RICCI zufällig an einer Hauswand in Bologna kindliche Kritzeleien, deren graphische Originalität und Ausdruckskraft ihn faszinierten. Mit Mitarbeitern und Lehrern begann er, Kinderzeichnungen zu sammeln und zu studieren. Sein Buch „L'arte dei bambini“ (1887) war eine erste Dokumentation und Interpretation dieser Art. Ihm folgte ein Jahrzehnt später der Hamburger Lehrer CARL GÖTZE mit seiner Schrift „Das Kind als Künstler“ (1898). Wiederum etwa ein Jahrzehnt später beschrieb und analysierte KERSCHENSTEINER „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ (1905), bevor der Kunsthistoriker und spätere Direktor der Kunsthalle Mannheim, GUSTAV F. HARTLAUB, mit seinem Buchtitel von 1922 gar vom „Genius im Kinde“ sprach, dessen bildlichen Gestaltungen er „Hellsichtigkeit“ und „Überlegenheit gegenüber allem heillos Fertigen“ zusprach (1922, S. 20 ff. und 29). Diesen „Genius“ galt es zu befreien, vor intellektuellen Verfremdungen und Verfrühungen zu bewahren und über die Schulzeit hinaus durch Pflege von Phantasie und Imagination, von freiem Spiel und gestalterischem Ausdruck zu retten und zu erhalten.

Daß in beiden Richtungen kunstpädagogischer Bemühungen – in der museumspädagogischen Anregung ästhetischer Geschmacksbildung wie in der Pflege und Förderung kindlichen Ausdrucks – sich auch unterschiedliche Zeitstile der Kunstentwicklung selbst niederschlagen mußten, versteht sich. Zwar scheinen frühkindliche Form- und Ausdrucksgestaltungen, relativ unbekümmert um die Wünsche und Vorgaben Erwachsener, zunächst überall und immer ihren eigenen Einfällen naiv zu folgen. Insofern dürften die kindlichen Kritzeleien und Zeichnungen von 1882 in Bologna denen von 1905 in München oder denen der zwanziger Jahre grundsätzlich wohl einigermaßen ähnlich gesehen haben, auch wenn Künstler, Sammler und Theoretiker, die etwa über sie sagten oder schrieben, sich in ihren ästhetischen Vorlieben und Orientierungen klar voneinander unterschieden: RICCI war noch in der Welt des Realismus, LICHTWARK in der eines gemäßigten Impressionismus zu Haus; KERSCHENSTEINER hatte sich bei seiner Beurteilung von Schülerzeichnungen überwiegend an der „Richtigkeit“ der Naturwiedergabe orientiert, während die künstlerische Avantgarde sich in Jugendstil, Expressionismus oder Kubismus längst ganz anderen Idealen zugewandt hatte; erst bei HARTLAUB wurde das durch den Expressionismus geschärfte Sensorium für „frühe“, „magische“ und „exotische“ Kunst auch auf die Interpretation kindlicher Ausdrucksgebilde übertragen.

Doch im mittleren Schulalter, beginnend bei den Elf- und Zwölfjährigen, die üblicherweise die Sphäre „traumhafter“ Imagination verlassen und auch bewußt den Ausdrucksweisen und Produkten ihrer Umgebung begegnen, pflügten sich dann auch die kunsterzieherischen Geister zu scheiden: Während im höhe-

ren Schulwesen Kunsterzieher, die sich nicht mit der Weitergabe von Zeichentechniken begnügen wollten, in Gestaltung und Kritik Anschluß an die jeweilige Avantgarde suchten (an Jugendstil, Expressionismus, Neue Sachlichkeit oder auch an neoklassizistische Vorbilder, später dann an Op-art, Pop-art usw.), gab es im Volksschulwesen die verbreitete Tendenz einer Rückwendung zur Volkskunst und zur Pflege „einfacher Formen“. Der Münchener Kunsterzieher GUSTAV BRITTSCH (1879–1923) entwarf in seiner posthum veröffentlichten „Theorie der bildenden Kunst“ (1926) eine Stufenfolge von Verarbeitungsformen kindlicher wie (angeblich) zugleich auch frühgeschichtlicher „Gesichtssinneserlebnisse“. In Anlehnung an den neoklassizistischen Kunsttheoretiker KONRAD FIEDLER wurde Kunst hier primär verstanden als eigene Weise der Weltbemächtigung, deren „Sprache“ ihre eigene Logik habe. Altersspezifische Ausdrucksweisen von Kindern und von historischen Kunstepochen sollten sich dabei – dem von ERNST HAECKEL behaupteten „biogenetischen Grundgesetz“ analog – entsprechen. Pädagogische Quintessenz: Man dürfe keine Stufe überspringen, die „gesetzmäßige“ Schrittfolge nicht umkehren oder von außen stören (etwa durch den „Sündenfall“ verfrühter Perspektivität in der Kinderzeichnung). Daß diese Deutung *eine* der vielfältigen Funktionen von Kunst, die Erkenntnis- und Darstellungsfunktion, verabsolutiere und deshalb nicht zur allein gültigen Methode dogmatisiert werden dürfe, hat schon BRITTSCHS Mitarbeiter und Herausgeber EGON KORNMANN gesehen.

Anderen Kunstpädagogen kam es vor allem auf die befreiende Wirkung des Ausdrucks, auch des Sich-Auslebens von Emotionen an, auf eine Fesseln sprengende Bereicherung des Schullebens durch Hereinnahme vielfältiger künstlerischer (oder im guten Sinne dilettierender) Betätigungen in den pädagogischen Alltag. Bevor noch der Machtanspruch des Nationalsozialismus in Deutschland alle Kunst wie alle Erziehung in seinen Dienst zu zwingen versuchte, standen unter den Kunsterziehern Fürsprecher einer Bindung an strenge Formgesetzmäßigkeiten neoklassizistischer oder volkstümlich-naturalisierter Art anderen gegenüber, die sich für die Freiheit und Erlebnisfülle „mühsamen Lebens“ quer durch viele Kunstarten hindurch (vom bildnerischen Ausdruck bis zum Literaturerlebnis, vom Töpfern und Weben bis zu Laienspiel, Volkslied und Tanz) einsetzten und darin eine wünschenswerte Erweiterung der Aufgabenbereiche einer erneuerten Schule sahen (GÖTSCH 1949; HAASE 1951). Der englische Schriftsteller HERBERT READ (1893–1968) sprach der Kunst (in seinem Buch „Education through Art“, 1943) vor allem soziale und therapeutische Funktionen zu. Im „Mühsamen“, das alle Grenzen negiert, schien sich für viele sonst zerstrittene Gruppen noch einmal so etwas wie eine große Einigungsformel anzukündigen.

Aber an ebendieser „mühsamen Bildung“ und ihren Wiederbelebungsversuchen nach 1945 wurde seit den frühen fünfziger Jahren auch entschieden Kritik geübt: Sie sei realitätsblind, verschwommen in ihren Ziel- und Inhaltsbestimmungen, in manchen messianisch-schwärmerischen Übersteigerungen sogar verlogen; sie werde vor allem den Ansprüchen ernsthafter Auseinandersetzung mit Kunst nicht gerecht. In den zwanziger Jahren bereits wurde solche Kritik von THEODOR LITT (1925), EDUARD SPRANGER (1927) und ALOYS FISCHER (1929) geäußert; auch MARTIN BUBERS Kritik an der Rede vom kindlichen „Schöpfer-tum“ (1925/1947) gehört hierher. Nun wurde um die Mitte des Jahrhunderts die

Kritik von einer anderen Blickrichtung her erneuert bei THEODOR W. ADORNO (1952) und THEODOR WARNER (1954), aber auch in der abwägenden Betrachtung FELIX MESSERSCHMIDS (1954).

War es angesichts grundsätzlicher Gegensätze unter den Kunsterziehern schon um 1930 zweifelhaft, ob man noch illusionslos von einer „Bewegung“ sprechen konnte, so darf für den deutschen Sprachraum nach den „Gleichschaltungen“ des Nationalsozialismus und dem Scheitern der Wiederbelebungsversuche des „Musischen“ in der Nachkriegszeit wohl das Ende der reformpädagogischen „Kunsterziehungsbewegung“ festgestellt werden.

Doch weder die Aufgaben der Kunsterziehung selbst noch diejenigen „musischer“ Aktivitäten in Schule und außerschulischer Erziehung sind damit erledigt und abgetan. Die Kunsterziehung hat inzwischen als „Ästhetische Erziehung“ ihren Kompetenzanspruch über die Kunst im engeren Sinne hinaus erweitert auf „visuelle Kommunikation“, wie sie überall im Alltagsleben stattfindet (vgl. OTTO/ZEINERT 1975; MAYRHOFER/ZACHARIAS 1976; EHMER 1971, und 1980). Und den Gefahren einer sich dabei neu abzeichnenden Theorielastigkeit sucht eine abermals erneuerte, zugleich ernüchterte „musische Erziehung“ durch eigene Formen seelisch-geistiger Aktivierung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen entgegenzuwirken (vgl. die bisher wohl differenzierteste Analyse „musischer Erziehung“ bei KOSSOLAPOW 1975).

Der Widerstreit, aber auch der Reichtum pädagogischer Impulse, die aus den Künsten und ihrer Erschließung für Kinder und Jugendliche kommen, wird in dichter Form sehr eindringlich sichtbar in ANDREAS FLITNERS Schrift „Reform der Erziehung“ (1992). Dort werden in dem Kapitel „Kunst als Erziehung“ (S. 54–76) interpretierend zueinander in Beziehung gesetzt: Jugendstil, Expressionismus und Bauhaus; LICHTWARKS Form einer ästhetischen Laienbildung; die Entdeckung des Kinderzeichnens; die pädagogischen Bemühungen um Schulaufsatz, Schultheater und Volksmusik; WALTER BENJAMINS Hoffnung auf eine Kunst für alle und ADORNOS Einspruch wider den pädagogischen „Verrat an der Kunst“. Allein die Kontraste, die sich nicht nur unter Kunsterziehern, sondern quer und längs durch die gesamte Reformpädagogik aufweisen lassen, sind ein eigenes, lohnendes Studium wert (zur Veranschaulichung außerhalb der Kunsterziehung vgl. SCHEUERL 1992).

3.5.4 *Versuche und Modelle reformpädagogischer Synthesen:*

Landerziehungsheime – Freie Waldorfschulen – Jena-Plan

Durchgängige Grundmotive der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts waren, wie wir sahen, der Ausgang vom Kinde (bzw. Jugendlichen), die Aktivierung der Selbsttätigkeit durch manuelle und geistige Arbeit sowie die Überwindung des Intellektualismus und Verbalismus schulischer Bildung durch künstlerisch-musische und ästhetische Akzente. Außerdem sollten die Schulen nicht nur unterrichten, sondern sich als „Lebensgemeinschaften“ verstehen, die den „ganzen Menschen“ im Blick haben. Daß diese Motive nur in der Abstraktion voneinander zu trennen sind, haben wir mehrfach gesehen. Einige Versuche, mehrere dieser Motive modellartig zusammenzuführen, sollen die (unvollständige) Revue dieses Berichtsteils beschließen.

Einer der ersten reformpädagogischen Versuche, geistige und körperliche Arbeit, Wissens- und Charakterbildung zu verbinden sowie realistische Weltkenntnis mit der Pflege künstlerischer Kräfte und mit der Förderung eines „sittlich-religiösen und vaterländischen Sinnes“ zu vereinigen, geht auf HERMANN LIETZ (1868–1919) zurück. Seine „Landerziehungsheime“ (gegründet als private höhere Schulen in Internatsform in den Jahren 1898 bei Ilsenburg/Harz für Knaben vom 9. Lebensjahr an, 1901 in Haubinda/Thüringen für die Mittelstufe und 1904 in Schloß Bieberstein/Rhön für die Oberstufe) waren einerseits geprägt von den Ideen einer weltoffenen Gentleman-Erziehung, wie sie LIETZ zuvor in Abbots-holme bei Derby als Gastlehrer an der „New School“ des englischen Reformpädagogen CECIL REDDIE (1858–1932) kennengelernt hatte. Zugleich enthielten sie typische Parallelen zu Lebensidealen der (teils erst später sich akzentuierenden) „deutschen Jugendbewegung“, die eine einfache, gesunde, den Verführungen des Großstadtlebens gegenüber abstinentere Lebensweise bei Wanderungen, Festen, Sport und Spiel, aber auch in besinnlichen Gemeinschaftserlebnissen suchte (vgl. LIETZ 1897, 1911 und 1913; MEISSNER 1965; BADRY 1991).

„Zöglinge und Erzieher“ (nicht Schüler und Lehrer!) sollten dem Gründungsauftrag von 1898 zufolge nicht nur schulischen Kontakt zueinander haben, sondern gemeinsam leben, spielen, arbeiten und feiern. Schule sollte nicht nur Lehranstalt, sondern Erziehungsstätte sein. Im Lehrplan traten die alten Sprachen zurück zugunsten einer modern-realistischen Bildung; und die Jugendlichen hatten Gelegenheit, zusammen mit der Schule auch eine Handwerkslehre mit dem Gesellenbrief abzuschließen. Lehre und Unterricht sollten eingebettet werden in ein betont kameradschaftliches, teilweise familienähnliches Zusammenleben, bei dem Heimabende und Schulfeste eine große Rolle spielten, darunter die sogenannte „Kapelle“ als abendliche oder feiertägliche Einkehrstunde, in der neben biblischen Texten auch solche aus Philosophie und Dichtung zum Inhalt gemeinsamer Besinnung gemacht wurden. Bei LIETZ, der auf protestantischem Boden stand und dessen Anschauungen zugleich stark national geprägt waren, war das gesamte Heimleben beherrscht von der Autorität einer unbedingt zu achtenden, durch die Person des Erziehers zu repräsentierenden Ordnung und einer bis in den familienähnlichen Umgang hinein ausgeprägt patriarchalischen Grundhaltung.

Von hier aus entwickelten sich bald Konfliktstoffe zwischen dem Gründer und denjenigen seiner Mitarbeiter und Miterzieher, die, wie PAUL GEHEEB (1870–1961) oder GUSTAV WYNEKEN (1875–1964), stärker das Gleichheitsprinzip zwischen Schülern und Lehrern, demokratische Selbstbestimmungsrechte in der Schulgemeinschaft, Koedukation und das Recht auf eine eigene „Jugendkultur“ (WYNEKEN 1913) betonten und die zudem in religiösen Fragen einen eher säkularen, gelegentlich ausgesprochen kirchenkritischen Standpunkt vertraten. Auf die Gegensätze, Verfeindungen, Intrigen, Spaltungen, Sezessionen, Neu- und Gegen Gründungen innerhalb der Landerziehungsheimbewegung soll hier nicht im einzelnen eingegangen werden. GEHEEB und WYNEKEN trennten sich schon 1906 von LIETZ und gründeten die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ bei Saalfeld in Thüringen, bevor sich GEHEEB seinerseits im Streit von WYNEKEN trennte und 1910 die „Odenwaldschule“ bei Oberhambach gründete, die er 1934 als Emigrant verließ, um in der Schweiz seine Idee einer „École d’Humanité“ zu realisieren.

MARTIN LUSERKE, der mit Wyneken ebenfalls nicht auskam, gründete um 1925 mit gleichgesinnten Wickersdorfer Lehrern auf der Nordseeinsel Juist seine „Schule am Meer“, wo er besonders dem Laienspiel (etwa SHAKESPEARE als Bewegungstheater) einen eigenen Akzent gab. Viele weitere Gründungen wären zu erwähnen bis hin zu KURT HAHN (1886–1974), der 1920 das Landerziehungsheim Schloß Salem nördlich des Bodensees gründete und leitete, bevor er 1933 nach kurzer Inhaftierung durch die Nationalsozialisten auf Intervention des britischen Premierministers nach Schottland emigrieren konnte, wo er in Gordons-toun ein weltweit angesehenes Internat aufbaute. In Wales gründete er auch eine seiner ersten „Kurzschulen“, die in jeweils etwa vierwöchiger Dauer männliche Jugendliche durch verantwortliche Beteiligung an Diensten in Extremsituationen (Seenot- oder Bergrettungsdiensten) herausfordern und charakterlich prägen sollten. Seiner ersten „Outward Bound Sea School“ folgten nach dem Kriege mehrere weitere Gründungen besonders in Schleswig-Holstein und in den Alpen (vgl. RÖHRS 1966).

Erwähnenswert wegen ihrer besonderen Ausprägungen bleiben auch Gründungen wie das Heim Walkemühle des Göttinger Philosophen und Pädagogen LEONARD NELSON (1882–1927), das nach ethisch-friedenspädagogischen und sozialistischen Prinzipien Pädagogik und Politik zu verbinden suchte. Nachdem die Walkemühle 1933 geschlossen wurde, konnte NELSONS dortige Nachfolgerin MINNA SPECHT (1879–1961) zunächst im dänischen, später im englischen Exil Emigrantenschulen aufbauen, die die Tradition der Landerziehungsheime weiterführten (vgl. FEIDEL-MERTZ 1983 und 1986). Nach ihrer Rückkehr 1946 übernahm MINNA SPECHT die Leitung der Odenwaldschule.

Ein wiederum völlig anderes Konzept der Landerziehung hat ALEXANDER S. NEILL (1883–1973) vertreten, der in Hellerau bei Dresden und später auf „Summerhill“ in Südengland eine radikal repressionsfreie Erziehung zu realisieren suchte (NEILL 1962/1968) und der in der internationalen Diskussion ähnliche Kritik erntete, wie sie schon den frühen Hamburger Versuchsschulen (s. o.) widerfuhr (*Summerhill: Pro und Contra* 1971; vgl. ZEIDLER 1916/1985). Die Abgrenzungen einer eigenen Pädagogik der Landerziehungsheime gegenüber anderen Reformströmungen bleibt wegen der inneren Vielfalt ihrer Modelle also schwierig.

In dieser Hinsicht sind die „Freien Waldorfschulen“ eher als eine abgrenzbare „Bewegung“ zu beschreiben. Verkörpern sie doch in ihrem Selbstverständnis „die Geschlossenheit einer pädagogischen Welt, die sich – orientiert an der anthroposophischen Menschenkunde – ganz dem jungen Menschen zuwendet“ (LINDENBERG 1991, S. 170). Sie sind geprägt durch Weltanschauung und Lebenshaltung ihres Begründers RUDOLF STEINER (1861–1925), der seiner Pädagogik eine „Allgemeine Menschenkunde“ (1919) zugrunde legte, nachdem er zuvor schon um 1906/07 seine Erziehungsgrundsätze erstmals in einer kleinen Schrift formuliert hatte (STEINER 1907). Entscheidend war für ihn die Vorstellung von der Ganzheit des Menschen, dessen Seelenkräfte sich gliedern in Denken, Fühlen und Wollen; andererseits seine Sicht der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen: Der Mensch durchlaufe eine Stufenfolge von vier Reifegraden, deren Verwirklichung jeweils ungefähr sieben Jahre erforderte: (1) Der „physische Leib“ des Kleinkindes entfalte die Sinnesorgane in nachahmendem Aufnehmen seiner Umgebung, die im Kinde „weitervibriert“; (2) mit dem Zahnwechsel trete

der „Ätherleib“ hervor, wobei eine Metamorphose die Wachstumskräfte sich nach innen wenden lasse, so daß das Kind nun verstärkt nach Bildern, Rhythmen, Reimen und Phantasiegestalten, aber auch nach erzieherischer Autorität verlange; (3) mit der beginnenden Geschlechtsreife zeige sich dann der „Astral-leib“, mit dem der Jugendliche nun im dritten Jahrsiebt seine „Erdenreife“ erlange; jetzt erst erwache auch sein eigenes Urteilsvermögen, das durch verfrühtes Hervorlocken eher gefährdet als gefördert werde; (4) der junge Erwachsene erwerbe schließlich seinen „Ich-Leib“ als Träger der „höheren Menschenseele“.

Betrachtet man allein die Semantik dieser Menschenkunde in ihrem Zusammenhang mit der anthroposophischen Geisteswissenschaft, die den Anspruch erhebt, „höhere geistige Welten“ zu erkennen (etwa in der Reinkarnationslehre, die hinter dem Bild von den wiederkehrenden „Leibern“ steht), so bleibt für den Außenstehenden der Eindruck einer *Esoterik* unausweichlich. Doch wie erklärt sich dann die schon seit den zwanziger Jahren stetig und neuerdings lawinenartig anwachsende Beliebtheit der Waldorfpädagogik weit über den Kreis der Anthroposophen hinaus?

STEINER war offensichtlich nicht nur der Stifter einer „okkulten“ Lehre (ULLRICH 1986), sondern hatte dank eigener Erfahrungen mit der Erziehung eines schwerbehinderten Kindes und aus langjährigem Kontakt zur Arbeiterbildung auch einen realistischen Sinn für soziale und pädagogisch-praktische wie organisatorische Fragen. Als er im April 1919 vor Arbeitern und Angestellten der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart über die Bildungsnot des modernen Proletariats sprach, wurde er von einigen seiner Hörer spontan aufgefordert, seine pädagogischen Vorstellungen in die Tat umzusetzen. Der Direktor des Unternehmens, EMIL MOLR, selber ein Anthroposoph, war bereit, eine Schule für die Kinder seiner Werksangehörigen durch Stiftungsmittel zu unterstützen. Schon zwei Tage später kam es zu ersten Planungsgesprächen. STEINER, der eine Einheitsschule (gemeinsame Volks- und höhere Schule ohne Begabungstrennung, Sitzenbleiben oder Notenzeugnisse) vorschlug, erreichte bereits nach etwa drei Wochen die Gründungsgenehmigung durch den sozialdemokratischen Kultusminister, konnte im Frühsommer die ersten Lehrer berufen, um sie in Schulungskursen auf sein pädagogisches Konzept vorzubereiten, und im September nach nicht einmal fünf Monaten die „Freie Waldorfschule“ eröffnen (LINDENBERG 1991, S. 174f.; vgl. STEINERS Eröffnungsrede in: FLITNER/KUDRITZKI 1962, S. 116–122). Zu ihren Prinzipien gehörten neben ihrer Struktur als Einheitsschule: kollegiale Schulleitung, Koedukation, aktive Einbeziehung der Elternmitarbeit, früher Fremdsprachenbeginn schon vom 1. Schuljahr an, Epochenunterricht (für etwa je 4 Wochen ein Fachgebiet konzentriert mit erhöhter Stundenzahl), Arbeits- und Werkunterricht, auf der Oberstufe ein- bis zweiwöchige Exkursionen zur Feldvermessung in fremdem Gelände nach Art von Projekten, eine starke Betonung künstlerischer Betätigungen im Malen, Singen, Blockflötenspiel sowie in der waldorfspezifischen musisch-gymnastischen Bewegungskunst der „Eurhythmie“; besonders aber in alledem ein Streben nach intensiver und kontinuierlicher pädagogischer Zuwendung zu jedem Kind (u. a. durch ein Klassenlehrersystem, in dem derselbe Lehrer eine Klasse möglichst acht Jahre lang leitet).

Viele dieser Prinzipien sind einzeln oder in anderen Kombinationen auch schon bei anderen Reformern zu finden. So wurde der Epochenunterricht schon

de facto bei BERTHOLD OTTO und *expressis verbis* bei PAUL GEHEEB in Wickersdorf seit 1913 praktiziert. Die Eigenheit der Waldorfer, Einsichten und Errungenschaften auch dann ihrem Meister zuzuschreiben, wenn sie schon bei PESTALOZZI oder FRÖBEL gefunden werden können, gehört wohl mit zum Exklusivitätsstreben einer in sich geschlossenen Gemeinde (die jedoch, wie gesagt, über den Anthroposophenkreis weit hinausreicht). Noch im Jahr 1955 hat HEINZ KLOSS in einem Buch, das ausdrücklich auf mehr öffentliche Beachtung der Waldorferprinzipien in der Bildungsplanung zielte, eine Trennungslinie zwischen Waldorfpädagogik und Reformpädagogik zu ziehen versucht, so als seien Reformschulen schlechthin und Waldorfschulen im besonderen trennbare und vergleichbare Größen. Nach ihm gab es „für die künftige Entwicklung des deutschen Schulwesens drei Hauptmöglichkeiten ...: den Weg der Lernschulpädagogik, den der Reformschulpädagogik und einen dritten, den die Waldorfpädagogik weist“ (KLOSS 1955, S. 12). Inzwischen haben sich die Waldorfschulen in beträchtlichem Umfang vermehrt (LINDENBERG zählte bereits 1979 in der Bundesrepublik Deutschland allein 60, in aller Welt 180 Waldorfschulen; heute dürften es weltweit bereits an die 500 sein). Auch die Tendenz, Waldorferprinzipien nicht nur als Alternative zu denen des traditionellen und reformbereiten öffentlichen Schulwesens anzusehen, sondern sie, soweit möglich, in die öffentliche Reformdiskussion selbst einzubringen, hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich verstärkt. Viele der Einsichten, vor allem aber die Praxis der Waldorfpädagogik könnten, kritisch geprüft und von mancherlei esoterischen Eigenheiten gereinigt, durchaus als eine originelle Synthese reformpädagogischer Ansätze verstanden werden (zur Diskussion der Waldorfpädagogik vgl. OPPOLZER 1959; LINDENBERG 1975, 1981 und 1991; RIST/SCHNEIDER 1977; LESCHINSKY 1983; PRANGE 1985; ULLRICH 1986; KRANICH/RAVAGLI 1990; BOHNSACK/KRANICH 1990; SCHEUERL 1993).

Als drittes Beispiel einer möglichen Synthese unterschiedlicher reformpädagogischer Ansätze sei noch kurz der „Jena-Plan“ skizziert, den PETER PETERSEN (1884–1952) in der Mitte der zwanziger Jahre an der Universitäts-Versuchsschule in Jena entwickelt und 1927 auf einem Kongreß in Locarno der internationalen pädagogischen Öffentlichkeit vorgestellt hat. Dort wurde auch nach amerikanischem Sprach-Usus der Name des Plans in Umlauf gebracht, über den sein Gründer zunächst gar nicht glücklich war, und PETERSEN selbst wurde „zu einem kurzen Abriß genötigt“ (PETERSEN 1927, Vorwort). Nach seiner Selbstinterpretation ging es ihm um eine Zusammenfassung der vielen fruchtbaren, durch bisherige Vereinzelung aber verzettelten Anregungen, die die Kunsterziehungsbewegung, B. OTTO, O. DECROLY, A. FERRIÈRE, die Arbeitsschule, die Landerziehungsheime und die „Experimentelle Pädagogik“ ERNST MEUMANNs der modernen Schule zu geben haben. PETERSEN selbst hatte sich über viele Jahre hinweg bemüht, wichtige ausländische Reformansätze durch Herausgabe deutscher Übersetzungen hierzulande bekanntzumachen. In Vorträgen und Veröffentlichungen (PETERSEN 1926) hatte er kulturkritische und pädagogische Reformmotive, die auf Ganzheit, Lebendigkeit, Freiheit, Gemeinschaft, Aktivität und eine „neue Humanität“ zielten, zu bündeln versucht, damit endlich statt der vielen rivalisierenden Bindestrichschulen (Arbeits-, Tat-, Lebens-, Gemeinschafts- oder XY-Schulen) eine *gute Schule* als ein pädagogisch gestaltetes Ganzes – und zwar nicht als private Alternative, sondern als Modell einer öffentlichen Schule – daraus werden könne.

Eine „neue Schule“ könne nicht durch bloße Änderung von Unterrichtsmethoden erreicht werden. Das „Schulleben“ als ganzes müsse von einem neuen Stil beherrscht werden. Ähnlich wie bei B. OTTO oder LIETZ müsse die freie Spielgemeinschaft der Kinder und die Wohnstube mit ihrer Familiengemeinschaft zum Vorbild werden für ein System gegenseitiger Hilfe, Führung und Beeinflussung unter Kindern beiderlei Geschlechts und verschiedenen Alters. Deshalb war PETERSENS erste Maßnahme in seiner Jenaer Versuchsschule die Auflösung der Jahrgangsklassen und ihr Ersatz durch sogenannte „Stammgruppen“ aus mindestens je drei Schülerjahrgängen (eine Untergruppe für das Grundschulalter, eine Mittel- und eine Obergruppe bis zum Ende der Volksschulzeit, später noch eine Aufbaugruppe, die zum Abitur führt). Indem jedes Kind diese Stufen durchläuft, erlebt es auf jeder Stufe von neuem die Kontinuität kindlicher Traditionen in den Spiel- und Arbeitsweisen, im jeweils ersten Jahr als Neuling, dann als schon erfahrenes Mitglied, das selber die Traditionen weitergeben kann, bis der Zeitpunkt näher rückt, an dem es den Übergang zur nächsten Stufe vor sich hat. PETERSEN verspricht sich von dieser Einteilung heilsame und förderliche Wirkungen für die pädagogische Atmosphäre eines gesiteten und kultivierten Umgangs miteinander, bei dem sich unter einfühlsamer pädagogischer Führung wirkliche Spiel-, Arbeits-, Lern- und Lebensgemeinschaften bilden können, die dann eigene Traditionen hervorbringen. Im Längsschnitt vollzieht sich dabei zwischen den Stammgruppen ein den Altersstufen entsprechender Stilwechsel: In der Untergruppe geht es um das Lernfähigwerden vom Spiel, von Geschichten und vom Phantasieleben her; in der Mittelgruppe um das übende und lernende Arbeiten mit Hilfe bestimmter Techniken und „Werkgrammatiken“ teils unter strenger Anleitung und Führung; und in der Obergruppe dann wieder um ein freieres, nun schon souveränes Verfügen über die erworbenen Möglichkeiten im eigenen Gestalten. Gleichsam quer dazu gibt es auf allen Stufen unterscheidbare pädagogische Stile, die möglichst deutlich auseinanderzuhalten sind: die „pädagogischen Urformen“ von *Gespräch*, *Spiel*, *Arbeit* und *Feier*. Jede dieser Urformen drückt sich für alle wahrnehmbar in einer ihr angemessenen Ordnungsform aus: Zum Gespräch sitzt man im Kreis, zur Arbeit an Einzeltischen, in Gruppen oder auch in geschlossener Front, oder man steht an der Werkbank. Das Mobiliar hat deshalb beweglich zu sein: Gestühl und Tische, die man zusammenrücken, trennen oder auch ganz beiseite stellen kann, etwa um Raum für einen chorischen Kreis zu schaffen. So wie Gruppenarbeit, Kreis und Kurs deutlich zu unterscheiden sind, soll auch die „Schul-Wohnstube“ mit ihrer durch Wand- und Blumenschmuck „wohnlischen“ Atmosphäre deutlich vor der „Werkstatt“ oder den Experimentalräumen unterschieden bleiben.

Methodisch ist der Unterricht gegliedert nach „Kern“ und „Kursen“: Den Kern bildet das gesamtunterrichtliche Gespräch (vgl. B. OTTO), aus dem sich gemeinsame „Vorhaben“ ergeben (der Begriff „Vorhaben“ aus der OTTO-Tradition entspricht etwa dem internationalen „Projekt“-Begriff; vgl. GEORG GEISLER 1952/1994). „Kurse“ laufen als „Niveaueurse“ für altersverschiedene Kinder gleichen Lernfortschritts oder auch als Interessenkurse, in denen Kinder unterschiedlicher Fortschrittsgrade bewußt miteinander in Kontakt kommen sollen. Auf die situationsspezifische Mischung von Führung und Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstdisziplinierung kommt es PETERSEN an. Die Bewegungs-

freiheit in Schulstube und Werkstatt findet dabei ihre Grenze am „Gesetz der Gemeinschaft“, die Gestaltungsfreiheit am jeweiligen „Gesetz der Sache“. Ein Arbeitsplan, der im Wochenrhythmus durch ein System von „Blockstunden“ zur besten Vormittagszeit Gelegenheit zu konzentrierendem „Epochenunterricht“ ebenso bietet wie zu regelmäßigen Übungen im Kurssystem, schafft die organisatorische Möglichkeit für die notwendige Kombination von Führung und Freiheit (PETERSEN 1937).

Der „Jena-Plan“ fand 1927 ein international überaus positives Echo; er wurde auch in der deutschen Diskussion der ausgehenden zwanziger Jahre und in der pädagogischen Gesichtsschreibung der Nachkriegszeit überwiegend als gelungenes Integrationsmodell für die unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätze bewertet (vgl. KASSNER/SCHUEERL 1984, S. 647f.). Doch es sind auch kritische Stimmen laut geworden: PETERSEN, der von FRÖBELS Pädagogik einerseits, von einer Theorie des „Volksorganismus“ andererseits ausgegangen war, hatte in kulturkritischen Argumentationen mit stark antizivilisatorischen und antiliberalen Akzenten einen volksgebundenen Gemeinschaftsgeist betont, dem entweder „Romantik“ und „Irrationalismus“ oder aber auch ein Formalismus vorgeworfen wurde, der sich mit jedem beliebigen Inhalt füllen lasse (Hinweise: KASSNER/SCHUEERL 1984, S. 654ff.; MASCHMANN/OELKERS 1985). Auch schienen PETERSENS Angleichungen an Redeweisen des „Dritten Reiches“ in den dreißiger Jahren (vgl. BENNER/KEMPER 1991; vgl. auch RÜLCKER/KASSNER 1992; RÖHRS 1993) – wiewohl vermutlich eher als Mimikry zur Rettung seines Werkes zu verstehen und auch nie mit inhumanen Äußerungen oder Taten verbunden – manchem zeitgenössischen oder auch späteren Kritiker ein wenig zu glatt. Ein abermaliger taktischer Anpassungsversuch PETERSENS an die Situation unter sowjetischer Besatzung war politisch wohl zu naiv, als daß er die Jena-Plan-Schule vor der gewaltsamen Schließung als „reaktionäres Überbleibsel ... aus der Weimarer Republik“ anderthalb Jahre vor PETERSENS Tod im Jahre 1950 noch hätte retten können (vgl. KOSSE 1991, S. 187f.). Doch es gab auch Freunde, die PETERSEN über politische Gegensätze und Grenzen hinweg bis zuletzt verbunden blieben: FREINET gehörte zu ihnen, der ihn noch 1950 zu einem Kongreß nach Nancy einlud (JÖRG 1986, S. 205; vgl. auch RÖHRS 1993, S. 11 ff. und 16 ff.). – (Zur jüngeren Diskussion über PETERSENS Pädagogik siehe ferner: KLASSEN/SKIERA 1984; OELKERS 1985 und 1988; SALZMANN 1987; RETTER 1996). Eine überraschende Wiederbelebung der Schulen nach dem „Jena-Plan“ ist seit zwei Jahrzehnten in den Niederlanden zu beobachten (vgl. SKIERA 1982). Auch im Kölner Raum finden sich wieder Neugründungen (vgl. KLASSEN/SKIERA 1984, S. 99ff.).

4. Beurteilungen und offene Fragen

4.1 Vielfalt oder Einheit der Reformpädagogik? – Abgrenzungsprobleme

„Wer auf der Reichsschulkonferenz war ..., der weiß, daß unsere pädagogischen Bewegungen von außen gesehen genau so zerrissen und widerspruchsvoll sind, wie unser übriges soziales und geistiges Leben. Auch hier stehen die Vertreter der einzelnen Richtungen nebeneinander wie auf dem Jahrmarkt die Drehorgeln, jeder schreit so laut wie möglich sein Lied.“ So schrieb HERMAN NOHL im

ersten Heft der Zeitschrift „Die Erziehung“ (1926, S. 57). Diese Zeitschrift, deren Mitherausgeber er war, hatte das ausdrückliche Ziel, der pädagogischen Bewegung ein theoretisches Diskussionsforum bereitzustellen (vgl. OTT 1984).

Im obigen NOHL-Zitat ist nun freilich von „pädagogischen Bewegungen“ im Plural die Rede. Doch liest man weiter, so wird eine *erziehungspolitische Absicht* deutlich: Die Vielheit konkurrierender Impulse soll gebündelt und gestärkt werden, indem man hinter ihr und in ihr eine „letzte Einheit“ sichtbar zu machen strebt. Zwar erscheinen die einzelnen Reformbestrebungen der „Kunsterziehung, Arbeitsschule, Einheitsschule, Schulgemeinde, Lehrerbildung, Universitätsreform usw.“ als gegensatzreich und teils auch in sich selbst nochmals zerspalten. Doch wenn „es sich bei dem allen überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges [handelt], dann *muß* eine letzte Einheit da sein, aus der es seinen besten Sinn und seine Lebenskraft bezieht: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“ (NOHL 1926, S. 58; Hervorhebung im Original). Stelle man neben die genannten, meist schulbezogenen Einzelbestrebungen zudem noch die „Jugendbewegung“ und die „Volkshochschulbewegung“ sowie auch die Reformansätze im sozialpädagogischen Bereich (in Jugendpflege, Fürsorgeerziehung, Jugendstrafvollzug, in der Hilfe für anomale, physisch, psychisch und moralisch kranke oder gescheiterte Jugendliche), dann werde das Gesamtbild, von außen gesehen, zwar noch disparater; aber allen diesen Bewegungen liege gemeinsam „die Krise unserer Kultur zugrunde, und sie suchen die neue Paideia unseres Volkes als ein einheitliches höheres geistiges Leben in einer erhöhten Gemeinschaft“ (op. cit., S. 61).

Dem Bestreben, ein einheitliches Bild der „pädagogischen Bewegung“ durchzusetzen, diente auch NOHLs Bemühen, die deutsche Reformpädagogik in größere historische Zusammenhänge einzuordnen: Die Vielheit reformerischer Einzelansätze lasse sich als Teilkomplex der sogenannten „deutschen Bewegung“ verstehen (vgl. FINCKH 1977), mit der sich NOHL schon seit seinen Assistentenjahren bei WILHELM DILTHEY immer wieder beschäftigt hatte (vgl. etwa NOHL 1911 und 1925). Wie am ausführlichsten seine von O. F. BOLLNOW posthum herausgegebenen Vorlesungen über „Die deutsche Bewegung“ zeigen (NOHL 1970), deutete NOHL mit diesem Leitbegriff zunächst die Entwicklung der deutschen Literatur- und Geistesgeschichte zwischen 1770 und 1830 als einen einheitlichen Zusammenhang: Vom „Sturm und Drang“ durch die „Klassik“ bis zur „Romantik“ seien Äußerungen eines besonderen eigenen „Lebensgefühls“ nachweisbar, das in „Gegenstellung“ zur Aufklärung und zur Philosophie KANTS in einem „Kampf gegen Abstraktion und Begriff“ gestanden habe. Diese „deutsche“ Bewegung habe in mehreren Wellen durch das 19. Jahrhundert weitergewirkt und dann in der „Kulturkritik“ wie in der „Lebensphilosophie“ des *Fin de siècle* noch einmal einen Kulminationspunkt erreicht. In „Jugendbewegung“ und „Reformpädagogik“ des beginnenden 20. Jahrhunderts ließe sich eine Wiederaufnahme und Fortführung zentraler Motive jener „deutschen Bewegung“ erkennen. Damit stellt NOHL den rationalistisch-aufklärerischen, analytischen Denkweisen der wissenschaftlich-technischen Moderne einen Ideenkomplex gegenüber, in welchem durch Leitformeln wie „Leben“, „Ganzheit“, „Gestalt“, „Volksgeist“, „Geschichtlichkeit“ oder „das Organische“ das Syndrom einer (angeblich) eigenen „deutschen“ Denk- und Fühlweise abgehoben wird von westlichen, etwa französischen und angelsächsischen Traditionen. (Einer der be-

deutsamsten Initiatoren der „Lebensphilosophie“, HENRI BERGSON, war *allerdings* im französischen Geistesleben zu Hause!)

Die Verknüpfung der Erziehungs- und Bildungsreform mit der „deutschen Bewegung“ hatte freilich – neben dem beabsichtigten Effekt einer Bündelung und Stärkung der Reformkräfte im eigenen Land – auch eine isolierende Wirkung (SCHEUERL 1985, S. 132): Das internationale Reformspektrum von MONTESSORI bis MAKARENKO oder von DEWEY bis zu FREINET ließ sich auch bei allen Querverbindungen in einer „deutschen Bewegung“ kaum unterbringen, allenfalls marginal erwähnen. Aber auch im deutschen Diskussionsraum der zwanziger Jahre selbst gab es – dem NOHLSchen Bild von den Drehorgelspielern entsprechend – genügend wichtige Reformerstimmen, die mit der NOHLSchen Melodie nur schwer harmonisieren mochten: Die „Entschiedenen Schulreformer“ am PAUL OESTREICH, Schulkritiker und psychoanalytisch orientierte Sozialpädagogen wie SIEGFRIED BERNFELD oder der Erziehungsphilosoph, Moralpädagoge und Pazifist FRIEDRICH-WILHELM FOESTER, der Deutschland des latenten Nationalismus wegen schon 1920 ins selbstgewählte Exil verlassen hatte – sie alle hätten sich der NOHLSchen Sprach- und Denkregelelung nicht ohne Einschränkung zuordnen können und wollen. Doch bevor dies auch nur hinreichend diskutiert war, hatte schon die „Gleichstellung“ unter dem Machtanspruch der „nationalen Revolution“ von 1933 schrittweise jede offene Auseinandersetzung zu unterbinden begonnen. NOHL selbst konnte sein Buch „Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie“ (1935), das aus zwei seiner vor 1933 verfaßten Handbuchartikel bestand, nur noch „wie eine Flaschenpost als letztes Lebenszeichen in die Welt senden“ (Nachwort zur 3., unveränderten Auflage 1949 a, S. 229).

In der Bundesrepublik Deutschland kam die Flaschenpost an. NOHL selbst und viele seiner Schüler und Kollegen, darunter vor allem WILHELM FLITNER und ERICH WENIGER, nahmen die Deutung der Reformpädagogik als Folgerung aus Kulturkritik und Lebensphilosophie wieder auf, setzten sie mit Modifikationen und Relativierungen fort und verbreiteten sie vor allem über die Lehrerbildung bis in die siebziger Jahre (vgl. W. FLITNER 1987, dort besonders die instruktive bibliographische Übersicht von 1974, S. 520 f.; WENIGER 1930, 1932 und 1964).

Die Abgrenzung der national-deutschen Traditionen zum westlichen Ausland blieb dabei notwendig vage und trat nach 1945 auch mehr und mehr zurück. Der Nationalismus in Deutschland schien ohnehin ein für allemal diskreditiert. Eine übergreifende „europäisch-abendländische“ Orientierung ließ vieles vorher Gesagte oder Geschriebene unausgesprochen obsolet werden. Merkwürdig bleibt allerdings, wie so manches längst antiquiert Gewordene gleichwohl weitergepflegt und zitiert wurde: wie zäh sich zum Beispiel unter Pädagogen der Usus erhielt, auf Kulturkritiker wie PAUL DE LAGARDE oder JULIUS LANGBEHN als geistige Vorfäter der deutschen pädagogischen Bewegung zurückzuverweisen, so als hätte man ihre übersteigert nationalistischen, völkisch-irrationalen, bewußt emotional aufheizenden, auch antisemitischen Töne nie wahrgenommen. Dabei hatte doch der Philosoph und Soziologe GEORG SIMMEL schon im Erscheinungsjahr von LANGBEHNS „Rembrandt als Erzieher“ in einer Kritik in der Sonntagsbeilage der Vossischen Zeitung vom 1. 6. 1890 fast alles gesagt, was zum Niedrigerhängen dieser polemischen Schrift zu sagen war: „Landläufige und zum großen Teil unbedeutende Grundgedanken“ oder die „Macht der Trivialität“ einer „einseitige[n] Weltanschauung“ seien mit einem riesigen Auf-

wand an Rhetorik und Bildern in einem Konglomerat vorgetragen, „in dem die sprühende Geistreicheit der Form mit der Unklarheit und Unbedeutsamkeit des Inhalts den denkbar größten Kontrast bildet“ (zitiert nach L. Voss (= ILSCHNER) 1926, S. 63 f.; vgl. auch OELKERS 1989, S. 49 ff.). Aber noch 1980 wird LANGBEHN in der 7. Auflage eines verbreiteten, informationsreichen Studienbuchs über „Die Reformpädagogische Bewegung“ (SCHEIBE 1980, S. 11) als „einer der großen Initiatoren eines neuen Bildungsdenkens“ apostrophiert. W. FLITNER hatte 1974 in seinem letzten Rückblick auf die Reformpädagogik immerhin von der Tendenz des „sonderbaren, aber durchschlagenden Buches ‚Rembrandt als Erzieher‘“ gesprochen (W. FLITNER 1987, S. 486). Nimmt man hinzu, daß der „Rembrandtdeutsche“ unter ähnlich Gesinnten noch über die „Muische Bewegung“ der Nachkriegsjahre hinaus in der Bundesrepublik zustimmend zitiert wurde, so bleibt seine Schrift in der Tat ein historisches Mentalitätsdokument ersten Ranges.

Aber war es damit auch schon repräsentativ für „die pädagogische Bewegung“ als ganze? Innerhalb der Kunsterziehung haben sich gegenüber den Irrationalismen, die sich ja nicht nur bei LANGBEHN zeigten, schon bei LICHTWARK wie später auch im „Bauhaus“ entschiedene Gegenpositionen rationaler Art aufweisen lassen (vgl. G. OTTO 1969, S. 231 ff. und S. 254 ff.). Ähnlich ist es bei den Reformansätzen, die sich den Titeln „Arbeitsschule“ oder „Aktivitätspädagogik“ subsumieren lassen, von DEWEYS „Learning by doing“, KILPATRICKS „Projekten“, MONTESSORIS Trainingsmaterialien und Methoden ganz zu schweigen, die alle ja auch in Deutschland auf Interesse stießen und ein lebhaftes Echo fanden. Und auch in der Pädagogik „vom Kinde aus“ und den ihr immanenten Natur- und Entwicklungsvorstellungen waren rational-wissenschaftliche und mythologisierende Elemente quer und längs durch die ganze Reformpädagogik hindurch vermischt (OELKERS 1989, S. 73 ff.).

Auch eine radikale Umkehrung der Bewertungen, wie sie dann in der „68er Generation“ als Antwort auf die von NOHL ausgehende „Kanonisierung“ (BÖHM 1974, S. 763) erfolgte, hat den Zwiespalt nicht lösen können. Eine sehr differenzierte Untersuchung über „Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung“ trat 1973 unter dem plakativen Titel „Irrationalismus als pädagogische Tradition“ an die Öffentlichkeit (SCHONIG 1973). Damit war thesenartig mit großer Deutlichkeit auf Einseitigkeiten und Verdrängungen hingewiesen, die der nachkriegsdeutschen Pädagogiktradition noch immer weithin anzukreiden waren. Und doch bleibt auch eine solche Umwendung selbst in der Negation noch auf diejenigen Verkehrtheiten fixiert, die sie zu Recht bloßgestellt hat. Angesichts der Gegensätze, Spannungen und Widersprüche, die unter den Reformen selbst anzutreffen sind, kann nur eine Betrachtung, die sich mit Pauschalurteilen zurückhält, den bis heute noch offenen Bewertungs- und Abgrenzungsfragen gerecht werden.

4.2 *Kontinuitäten und Brüche – Ausblick*

Nicht weniger schwierig als die Bewertungen und Abgrenzungen rationaler und irrationaler Tendenzen läßt sich die Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität in der historischen Folge der Reformen beantworten. Wenn Reformpäd-

agogik schon insgesamt keine einheitliche Bewegung ist, sondern „Einheit“ immer nur für Teilströmungen reklamiert werden kann, ist sie dann vielleicht eine eigene „Epoche“? JÜRGEN OELKERS hat dies in seiner „kritischen Dogmengeschichte“ der Reformkonzepte bestritten (OELKERS 1989, S. 9–19): Zwischen dem neuzeitlichen Dauerthema pädagogischer Reformen *vor* der „Reformpädagogik“ und dieser selbst seien eindeutige Epochenabgrenzungen nicht möglich. Gleichwohl ist das gehäufte Auftreten von Reformforderungen, -programmen, -versuchen und -modellen, die sich auch in der pädagogischen Literatur als eigenes „Korpus“ (op. cit., S. 18) niedergeschlagen haben, innerhalb des begrenzten Zeitraums von etwa nur einem Dutzend Jahren nicht zu übersehen:

DEWEYS „Laboratory School“ (1894), DEMOLINS' „Éducation nouvelle“ (1898), LIETZ' erstes „Landerziehungsheim“ (1898), ELLEN KEYS Vision vom „Jahrhundert des Kindes“ (1900), die deutschen „Kunsterziehungstage“ (1901/03/05) und BERTHOLD OTTOS „Hauslehrerschule“ (1906), DECROLYS „École de l'Ermitage“ und MONTESSORIS „Casa dei bambini“ (beide 1907) stammen unabhängig voneinander alle aus derselben Zeit. Auch in der Romanliteratur häufen sich in den gleichen Jahren Erziehungs- und Schulkritiken (man denke an HERMANN HESSES „Unterm Rad“ oder ROBERT MUSILS „Der junge Törleß“, beide 1906; zur Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts s. SOLZBACHER 1993). Mag jede der Reformrichtungen ihre eigenen Wurzeln in älteren Traditionen haben – ihr gehäuftes Auftreten läßt diesseits aller geschichtsphilosophischen Deutungen rein deskriptiv die ungefähre Bestimmung einer Anfangsperiode von Reformpädagogik zu, die relativ unproblematisch, wenn auch zugleich im Hinblick auf die wirklichen historischen Epochen vielleicht marginal bleibt.

Deskriptiv ist auch belegbar, daß, wie W. FLITNER (1928) es dargestellt hat, auf eine Anfangszeit voneinander isolierter oder miteinander rivalisierender Einzelreformen schon bald eine Phase der Diskussionen, Gesamtdeutungen, gegenseitigen Kritiken, Anregungen und schließlich von Syntheseversuchen folgte (W. FLITNER 1987, S. 232 ff.).

Problematischer ist die Bestimmung eines Endpunktes oder einer Endphase der Reformpädagogik. In Deutschland wurde nach 1933 zwar nicht jede Reform, wohl aber die Offenheit und Vielfalt pädagogischer Auseinandersetzungen schrittweise eingeschränkt, „gleichgeschaltet“ oder ganz unterbunden. War damit die Reformpädagogik hierzulande gewaltsam beendet, während sie sich „draußen“ weiterentfalten konnte? Wären demnach also in Deutschland die Jahre von 1933 bis etwa 1935 und – wo sich findige Kollegien durch Mimikry noch über weitere Jahre zu retten wußten – zum Teil auch erst die letzten Vorkriegsjahre der Endpunkt?

W. FLITNER hatte schon 1928 konstatiert, daß die (deutsche) Reformbewegung „heute geschichtlich verstanden und beinahe als ein geschlossenes Ganzes dargestellt“ werden könne (op. cit., S. 232): „Wenn dieser Zeitpunkt für eine geistige Bewegung erreicht ist, so pflegt man darin einen Beweis dafür zu sehen, daß ein Abschluß ... erreicht ist und die Schaffenskraft aufhört“. Man richtet sich darauf ein, das Erreichte zu sichten, kritisch zu analysieren und das Festhaltenswerte für die Weitergabe an kommende Generationen in lehrbare Formen zu bringen. Ebendies geschah in der beginnenden erziehungswissenschaftlichen Diskussion seit Mitte der zwanziger Jahre sowohl in Schriftenreihen und Zeit-

schriften wie auf regionalen, nationalen und internationalen Kongressen und – nicht zu vergessen – in der Lehrerbildung der neu gegründeten Pädagogischen Akademien in Preußen und einiger pädagogischer Universitätsseminare. „Reformpädagogik“ wurde zwar als aktuelles Anregungspotential, zugleich jedoch als ein im wesentlichen abgeschlossenes historisches Kapitel gesehen. Ihre Ideen und teilweise euphorischen Erwartungen bedurften nüchterner Analyse und geduldiger praktischer Umsetzung, wo immer möglich (vgl. AMLUNG u. a. 1993), gerade wenn man ihr Weiterwirken wünschte.

Nun waren die Meinungen hierüber keineswegs einhellig. Selbst im Herausgeberkreis der „Erziehung“ gab es unterschiedliche Positionen: SPRANGERS Kritik der „Erlebnispädagogik“, die zum „Nippen“ und zum „unsoliden Naschen“ statt zu ernsthafter Auseinandersetzung mit den Werken und Gehalten der Geschichte führe (SPRANGER 1927, S. 152), die ganz ähnlichen Einwände A. FISCHERS gegen eine „Sentimentalisierung“ der Literatur- und Kunstfächer (A. FISCHER 1929, S. 123) und TH. LITTS wiederholte Warnungen vor jedem „pädagogischen Expressionismus“ (LITT 1925, S. 44) hielten deutlich auf – freilich wohlwollende – Distanz zur damaligen „pädagogischen Bewegung“, während NOHL gerade diese Bewegung aus ihrer Krise in der Mitte der zwanziger Jahre heraus wiederbeleben und später auch über die NS-Zeit hinaus retten wollte (NOHL 1949 b, S. 229).

Die Frage nach dem Ende der Reformpädagogik läßt sich vielleicht klarer beantworten, wenn man – deutlicher als bisher üblich – unterscheidet zwischen ihren „Pionieren“ (FLITNER/KUDRITZKI, 1961, Bd. 1), zu denen auch Erfinder, Experimentatoren und Begründer von Modellen gehören, und den durch diese erst ermöglichten Schultraditionen, die sich dann über kürzere oder längere Zeiten forterbten und weiterentwickelten. Also etwa zwischen der Gründung der Landerziehungsheime und ihren unterschiedlichen weiteren Schicksalen, an denen zunächst auch wieder „Pioniere“ und neue Gründungsväter beteiligt waren, bevor ihre Tradition mit oder ohne Unterbrechung in ruhigere Bahnen münden konnte. Oder zwischen der ersten Realisierung des Konzepts der damals revolutionären Werks-Schule von RUDOLF STEINER in der Waldorf-Astoria-Fabrik 1919 in Stuttgart und der nachfolgenden späteren Tradition der sich international ausbreitenden „Waldorfpädagogik“ und ihrer lehrmäßigen und organisatorischen Verfestigung. Bei einer solchen Unterscheidung wären Beginn, Höhepunkt und Ende der Reformimpulse selbst wohl in den meisten Fällen (nicht nur in Deutschland) im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu lokalisieren. Nicht jeder dieser Impulse hat zur Gründung eigener realer „Schulen“ geführt: Die „Arbeitsschulidee“ etwa hat sich im öffentlichen wie im reformpädagogischen Privatschulwesen vor allem auf dem Weg einer inneren Ansteckung oder über die Lehrerbildung verbreiten müssen. Wo jedoch einige Schultraditionen gestiftet wurden, wäre deren Fortleben von Schule zu Schule im einzelnen zu prüfen. Einige Fäden sind längst abgerissen, fast schon vergessen. Andere Traditionslinien verstärken sich in einer gegenwärtigen Expansionsphase kräftig: Montessorischulen, Jena-Plan-Schulen in den Niederlanden, Waldorfschulen erleben geradezu einen „Boom“; wieder andere Reforminstitute haben sich nach wechselvollen Schicksalen als zeitüberdauernde Anstalten (wie die Odenwaldschule) hohes Ansehen erworben. Ein orientierender Sammelband von H. RÖHRS über „Die Schulen der Reformpädagogik heute“ (1986)

stellt für eine differenzierende Prüfung dieses Nachlebens ein reiches, freilich noch fragmentarisches Material bereit (vgl. auch KLASSEN/SKIERA/WÄCHTER 1984). Als Quintessenz läßt sich wohl festhalten: „Schulen der Reformpädagogik“ gibt es bis heute in großer Zahl, auch wenn die Reformpädagogik als „Bewegung“ oder als Bündel von Einzelbewegungen inzwischen längst „geschichtlich verstanden“ werden kann.

Wie es Reformen *vor* der „Reformpädagogik“ gegeben hat, so gibt es sie freilich auch *nach* ihr. Doch ist es mittlerweile Konsens und Usus in der pädagogischen Diskussion, diese jüngeren Reformen nicht mehr „Reformpädagogik“ zu nennen. Einzelversuche und -modelle werden seit den fünfziger Jahren (vgl. CHIOUT 1955) mit ihren je eigenen Namen benannt. Und wo sich neue „Bewegungen“ zusammenfinden und eigene Schulen favorisieren, da nennen sich diese eher „Alternativschulen“ (übrigens außerhalb wie auch innerhalb des öffentlichen Schulwesens). Der Name „Reformpädagogik“ wird gemieden wegen seiner Assoziationen zur Epoche der „Wandervögel“ und „Lebensreformer“, zum Irrationalismus und seinen nationalistischen Beimischungen, die vielen Kritikern im Rückblick als „präfaschistisch“ erscheinen. Daß gleichwohl auch Alternativschulen, vielleicht ohne es immer zu wissen, mit ihren Ideen auf einem Boden agieren, den Reformpädagogen bereitet haben, hat RÖHRS zu Recht dazu veranlaßt, ihnen in seinem Sammelband als „Alternativschulen auf dem Hintergrund der Reformpädagogik“ einen eigenen Hauptteil zu widmen (RÖHRS 1986, S. 241–401).

Abschließend noch einige Bemerkungen zu dem wiederholt behaupteten „präfaschistischen“ Charakter deutscher Reformpädagogik: Dieses Epitheton aus der marxistischen Terminologie mag sich in bestimmten politischen Kampfzeiten als wirksam erwiesen haben; es tut jedoch den italienischen Faschisten Unrecht, seitdem die Nationalsozialisten den deutschen Namen mit dem Völkermord von Auschwitz geschändet haben. – Aber man weiß ungefähr, was gemeint ist: Ohne Zweifel gibt es von den teilweise erschreckenden nationalistischen und antiliberalen Tönen bei so manchen Kulturkritikern und Reformpädagogen nahtlose Übergänge zur NS-Zeit (vgl. KEIM 1991). Der LIETZ-Nachfolger ALFRED ANDREESEN, der frühere WYNEKEN-Mitarbeiter MARTIN LUSERKE (SCHWERDT 1993) oder der Bremer Schulreformer HEINRICH SCHARRELMANN haben sich wie manch anderer Pädagoge nach 1933 zur „nationalen Revolution“ bekannt. PETER PETERSEN hat – wohl um seinen Jena-Plan zu retten –, sich den Nationalsozialisten unverdächtig gemacht, indem er seine national-kulturkämpferischen und antiliberalen Töne schlicht beibehielt, auch wenn ihm der „Hornvieh-Nationalismus“ (NIETZSCHE) jederzeit als inhuman galt und zuwider war. Dies ist *eine* der möglichen Kontinuitäten.

Andererseits hat die Idee der LIETZschen Landerziehungsheime ähnlich der Arbeits- und der Einheitsschulidee schon seit den frühen zwanziger Jahren auch nach Palästina gewirkt, wo sie von den dortigen „Pionieren“ der „Kibbuzim“ als hilfreiche pädagogische Leitvorstellungen übernommen und integriert wurden, von denen noch bis heute in Israel mit großem Respekt gesprochen wird (vgl. LIEGLE 1985). Auch die leidvollen Wege so mancher Reformpädagoginnen und -pädagogen ins Exil, wie die von MINNA SPECHT oder ANNA SIEMSEN, PAUL GEHEEB und KURT HAHN, ihre dortige oft mühevollere Weiterarbeit (vgl. FEIDELMERTZ 1983 und 1986) enthalten ein eigenes Engagement für Kontinuität in der

pädagogischen Sache. Zugleich hatten GEHEEB wie auch HAHN ihren in Deutschland verbleibenden Kollegien ihre Zustimmung gegeben, sich zur Rettung ihrer Schulen, solange es pädagogisch und moralisch vertretbar schien, auf die neuen Gegebenheiten einzustellen; und in der Tat konnte wenigstens ein Teil der Substanz ihrer Anstalten bis in die Kriegsjahre erhalten werden. Auch MARTIN BUBERS Weiterarbeit für die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland noch bis 1938 zeugt als „Aufbau im Untergang“ (SIMON 1959; vgl. SCARBATH/SCHEUERL 1991, S. 215) von einer eigenen Kontinuität in der Sache, die unter unendlichen Schwierigkeiten, Demütigungen und Opfern festgehalten wurde, solange es irgend ging. Und wie andere Reformanstalten wurden auch die Waldorfschulen nicht sofort geschlossen; einige ihrer Leiter und Lehrer emigrierten, während die im Lande verbleibenden Kollegien sich zunächst um staatliche Anerkennung als „Versuchsschulen“ bemühten und dabei im Gegeneinander der Partei- und Staatsinstanzen zeitweise sogar auf Protektion hoffen durften, bis für die meisten von ihnen um 1938 dann doch das Ende verfügt wurde (vgl. LESCHINSKY 1983; LEIST/LEBER 1984).

Was also heißt „Kontinuität“ im Hinblick auf Reformpädagogik und Nationalsozialismus? ADOLF REICHWEIN, eines der Opfer des Widerstands, war Reformpädagoge, redete und schrieb in ihrer Sprache. JANUSZ KORCZAK, der seine Ghetto-Kinder vor den Gaskammern von Treblinka 1942 nicht im Stich lassen wollte, verstand sich als pädagogischer Reform (KORCZAK 1967 und 1978; KUNZ 1994). Beide „Bewegungen“, die pädagogische und die nationalsozialistische, sind viel zu unterschiedlich in sich, als daß sie für die Kontinuitätsfrage eindimensionale Antworten erlaubten.

Kehrt man die Fragestellung einmal versuchsweise um und fragt von der NS-Ideologie her, aus welchem „Erbe“ sie gezehrt habe, so fallen zwar viele „jugendbewegte“ Versatzstücke auf, deren sich etwa die Hitler-Jugend trotz ihrer Feindschaft zur „bündischen Jugend“ bedient hat: Fahrten, Lieder, Lagerfeuer, Heimabende – wenn auch schon bald durch martialischen Gleichschritt verfremdet. Auch eine Distanz zur traditionell „höheren“, besonders altsprachlichen Bildung fällt auf, wie man sie schon bei Kaiser WILHELM II. und danach auch manch wackerem Reform (er) finden kann. Doch weder die Wendung zum Kinde noch die geistige Aktivierung zur Selbsttätigkeit, weder Projektunterricht noch freies Gespräch waren zur „Gleichschaltung“ besonders geeignet. Selbst die „Führer“-Ideologie der Nazis war nicht die der Bünde und Kleingruppen aus der Jugendbewegung. Die Propagandisten des „Dritten Reiches“ spielten zwar teilweise virtuos auf allen Klaviaturen, die ihnen der „Zeitgeist“ bot. Doch daß sie außer einigen verschwommenen Vorstellungen von „Gemeinschaft“ und „Volksorganismus“ bei Reformpädagogen weniger zu erben hatten als bei einer eher banalen, manchmal auch „schwarzen“ Gewohnheitspädagogik, die gegen Reformversuche schon immer immun war, oder bei den Kadettenanstalten und dem Militärdrill des 19. Jahrhunderts, kann nicht verborgen bleiben (vgl. SCHEUERL 1985, S. 133–137).

Dies darf keine Rechtfertigung für viele bedrückende Hypothesen auch aus reform-euphorischen Denk- und Redeweisen sein, die da glauben machen wollten, man könne „Menschen formen“ nach vorgefaßten Idealbildern. Aber auch dies war ja bereits innerhalb der reform-kritischen Debatten der späten zwanziger Jahre längst durchschaut (so bei LITT 1927/1949, S. 52 ff.), und es erinnert

abermals an den Rat, mit Pauschalurteilen über „die“ Reformpädagogik vorsichtig zu sein.

Was also bleibt – außer dem Rat, zwischen unterschiedlichen, ja einander widersprechenden Reformansätzen zu differenzieren – als festzuhaltendes Ergebnis dieses einführenden Durchgangs? Es bleiben „unendliche Themen der Reform“ (A. FLITNER 1992, S. 209 ff.), also Themen für heute und morgen, die pädagogisch aktuell bleiben (sollten), wo immer pädagogisches Leben sich regt. FLITNER listet solche Themen in zwölf kurzen Thesen auf, die eine Bilanz der Motive, Leitgedanken und Praktiken aus den pädagogischen Reformansätzen des 20. Jahrhunderts zu ziehen suchen. Es seien hier nur die Überschriften dieser Themen genannt:

- Kinder verstehen,
- Selbständigkeit ermutigen,
- Ausdruck und Gestaltung ermöglichen,
- „ganzheitlich“ lehren und lernen,
- Begabungen finden und fördern,
- Gemeinschaft über Konkurrenz setzen, Ausgrenzungen überwinden,
- Kinder hilfreich beurteilen,
- Vertiefung und „Einwurzelung“ anbahnen,
- Konzentration und Stille üben,
- Brücken zur „Wirklichkeit“ schlagen,
- an die großen Aufgaben öffentlicher Verantwortung heranzuführen,
- eine „Kultur“ des Lebens und Arbeitens entwickeln.

Für jedes dieser Leitmotive lassen sich in dem ausgebreiteten Material der pädagogischen Reformen unseres Jahrhunderts Ideen und Modelle, Forderungen und erfindungsreiche Praktiken finden. Sie harmonieren nicht immer miteinander. Da sie sich in ihrer Gegensätzlichkeit sogar oft genug aneinander reiben, kommen sie zu keinem Stillstand – es sei denn in der Erstarrung festgezurrtener Normierungen, gegen die über kurz oder lang der lebendige Umgang von Alt und Jung, Erziehern, Kindern und Jugendlichen „neues“ Reformbegehren anmelden wird, das oft genug auf alte, uneingelöste Ideen zurückgreifen kann. Kriterium für das Offenhalten eines lebendigen pädagogischen Umgangs inmitten aller Verfestigungen und Versteinerungen unserer perfektionistisch „verwalteten Welt“ bleibt eine „dialogische“ Grundeinstellung zum anderen (BUBER 1925) und die Bereitschaft, auch die immer wieder neuen Sachfragen, die sich dabei stellen, nicht rechthaberisch und dogmatisch einseitig, sondern aus unterschiedlichen Perspektiven und vor allem auch von der jeweiligen Gegenseite her zu sehen und zu erfahren.

5. Literatur

- ADORNO, TH. W.: Kritik des Musikanten (1952). In: TH. W. ADORNO: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen 1956; ⁵1972, S. 62–101.
- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Amsterdam 1947. Neuausg. Frankfurt a. M. 1971.
- AMLUNG, U.: Adolf Reichwein 1898–1944. Ein Lebensbild des politischen Pädagogen, Volkskund-

- lers und Widerstandskämpfers. (Sozialhistorische Untersuchungen zur Reformpädagogik und Erwachsenenbildung, Bd. 12.) 2 Bde. Frankfurt a. M. 1991.
- ARLUNG, U./HAUBFLEISCH, D./LINK, J.-W./SCHMITT, H. (Hrsg.): „Die alte Schule überwinden“. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Frankfurt a. M. 1993.
- ANWEILER, O.: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin/Heidelberg 1964;²1978.
- ANWEILER, O.: Der internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: *Bildung und Erziehung* 14 (1961), S. 385–404.
- BADRY, E.: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 152–169.
- BENNER, D./KEMPER, H.: Einleitung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plans [von Peter Petersen]. Weinheim/Basel 1991.
- BERNFELD, S.: Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. Berlin 1921. Wiederabdruck in: S. BERNFELD: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse. Ausgewählte Schriften*. Hrsg. v. L. v. WERDER/R. WOLFF. Bd. 1. Darmstadt 1969, S. 84–191.
- BERNFELD, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Leipzig/Wien/Zürich 1925. Neuausgabe Frankfurt a. M. 1967.
- BLONSKII, P.P.: *Die Arbeitsschule*. Berlin 1921.
- BÖHM, W.: Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens. Bad Heilbrunn 1969.
- BÖHM, W. (Hrsg.): *Maria Montessori. Texte zur Diskussion*. Bad Heilbrunn 1971.
- BÖHM, W.: *Kulturpolitik und Pädagogik Paul Oestreichs*. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖHM, W.: Zur Einschätzung der reformpädagogischen Bewegung in der Erziehungswissenschaft der Gegenwart. In: *Pädagogische Rundschau* 28 (1974), S. 763–781.
- BOHNSACK, F.: *Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule*. Ravensburg 1976.
- BOHNSACK, F.: John Dewey. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 85–102.
- BOHNSACK, F./KRANICH, E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Der Beginn eines notwendigen Dialogs*. Weinheim/Basel 1990.
- BOLLNOW, O.F.: *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart 1959;⁶1984.
- BRINKMANN, G./FRIEDRICH, L./HEILAND, H./KLASSEN, Th.F./LINGELBACH, K.Ch. (Hrsg.): *Theorie der Schule. Schulmodelle I und II*. Bd. 1: *Reformpädagogik*; Bd. 2: *Gesamt- und Alternativschulen*. Königstein i. T. 1980.
- BRITSCH, G.: *Theorie der bildenden Kunst*. Hrsg. von E. Kornmann. München 1926.
- BUBER, M.: Über das Erziehische (1925). In: M. BUBER: *Dialogisches Leben*. Zürich 1947, S. 259–289. Auch in: M. BUBER: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1953, S. 11–49.
- CHIOUT, H.: *Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland*. Dortmund 1955.
- DECROLY, O.: Siehe DESCŒUDRES und HAMAÏDE.
- DEMOLINS, E.: *L'éducation nouvelle. L'École des Roches*. Paris 1898;²1901.
- DESCŒUDRES, A.: *Erziehungsspiele nach Dr. Decroly und Frl. Monchamps für kleinere Kinder und Zurückgebliebene*. Weinfelden 1914.
- DEWEY, J.: *The School and Society*. Chicago 1900;²1915.
- DEWEY, J.: *Democracy and Education*. New York 1916. Deutsch: *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig 1949;³1964.
- DEWEY, J./KILPATRICK, W.H.: *Der Projektplan*. Weimar 1935.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Die pädagogische Bewegung vom Kinde aus*. Bad Heilbrunn 1966.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Die Landerziehungsheimbewegung*. Bad Heilbrunn 1967.
- DIETRICH, Th. (Hrsg.): *Unterrichtsspiele von Herbart bis zur Gegenwart*. Bad Heilbrunn 1969.
- DIETRICH, Th.: *Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer humanen Schule*. Bad Heilbrunn 1986.
- DRÄBING, R.: *Der Traum vom „Jahrhundert des Kindes“*. Geistige Grundlagen, soziale Implikationen und reformpädagogische Relevanz der Erziehungslehre Ellen Keys. Frankfurt a. M./Bern 1990.
- EHMER, H.K. (Hrsg.): *Visuelle Kommunikation*. Köln 1971.
- EHMER, H.K.: *Ästhetische Erziehung und Subjektivität*. In: *Kunst und Unterricht, Sonderheft* 1980, S. 4–13.
- EHRENTREICH, A.: *50 Jahre erlebte Schulreform – Erfahrungen eines Berliner Pädagogen*. Frankfurt a. M./Bern 1985.
- FEIDEL-MERTZ, H. (Hrsg.): *Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933*. Reinbek 1983.

- FEIDEL-MERTZ, H.: Schule im Exil. Bewahrung und Bewährung der Reformpädagogik. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, S. 233–239.
- FERRIÈRE, A.: L'École active. Genf 1920. Deutsch: Schule der Selbstbetätigung oder Tatschule. Weimar 1927.
- FINCKH, H.J.: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt a.M. 1977.
- FISCHER, A.: Kunst und Methodik. In: Schulmusikalische Zeitdokumente. Berichte des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Leipzig 1929, S. 111–133.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FLITNER, A.: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von DORIS KNAB. München 1992.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung und die gegenwärtige Lage. In: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung 4 (1928), S. 242–239; Wiederabdruck in: W. FLITNER: Die Pädagogische Bewegung. Beiträge – Berichte – Rückblicke. (Gesammelte Schriften, Bd. 4.) Paderborn 1987, S. 232–242.
- FLITNER, W.: Die Geschichte der abendländischen Lebensformen. München 1968. (Zuvor unter dem Titel: Europäische Gesittung. Zürich/Suttgart 1961.) Jetzt in: W. FLITNER: Gesammelte Schriften, Bd. 7. Paderborn 1990.
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, Bd. 1: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung; Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik. Düsseldorf/München 1961 und 1962.
- FOERSTER, F.W.: Jugendlehre. Berlin 1904; Zürich ⁹1959.
- FOERSTER, F.W.: Schule und Charakter. Berlin 1907; Zürich ¹⁵1953.
- FOERSTER, F.W.: Erziehung und Selbsterziehung. Zürich 1921.
- FREINET, C.: L'éducation du travail. Neuchâtel 1946.
- FREINET, C.: Die moderne französische Schule. Paderborn 1965.
- FREINET, C.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. Reinbek 1981.
- FROESE, L.: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956; erw. Aufl. 1963.
- FROESE, L.: Anton Makarenko. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 196–211.
- FÜHR, CH.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Darstellung und Quellen. Weinheim/Berlin/Basel 1970.
- FURCK, C.-L.: Innere oder äußere Schulreform? Kritische Betrachtungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 13 (1967), S. 99–115.
- FURCK, C.-L.: Widersprüche in der Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 457–471.
- GANSBERG, F.: Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Leipzig 1904.
- GANSBERG, F.: Produktive Arbeit. Beiträge zur neuen Pädagogik. Leipzig 1909.
- GANSBERG, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht. Leipzig 1911.
- GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. Leipzig 1917; ²1922; ³1930.
- GAUDIG, H.: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Leipzig 1922; ³1925.
- GEBHARD, J.: Die Schule am Dulsberg. Das Werden einer neuen Hamburger Volksschule. Jena 1927.
- GEBHARD, J.: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg 1947.
- GEISSLER, GEORG (Hrsg.): Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung. (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 18.) Weinheim 1952; ⁹1994.
- GEISSLER, GERT: Zur pädagogischen Diskussion in der DDR 1955 bis 1958. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 913–940.
- GIORDANO, R.: Die zweite Schuld. Hamburg 1987.
- GLÄSER, J. (Hrsg.): Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Braunschweig/Hamburg 1920.
- GLÄSS, TH. (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Aufsätze Hamburger Lehrer. (Kleine Pädagogische Texte, Bd. 26.) Langensalza o.J. [1932]; Neuaufl. Weinheim 1961.
- GLÖCKEL, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Weinheim 1964.
- GLÖCKEL, O.: Die österreichische Schulreform. Feststellungen im Kampf gegen die Schulverderber. Wien 1923.
- GLÖCKEL, O.: Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich 1939.
- GÖTSCH, G.: Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges. 2 Bde. Wolfenbüttel 1949; ²1953.

- GÖTZE, C.: Das Kind als Künstler. Hamburg 1898.
- GRUNDER, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik. (Explorationen, Bd. 6.) Bern 1993.
- GRUSCHKA, A.: Die Pädagogik läßt sich nicht abwählen. Das Verhältnis von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik nach dem Ende der DDR. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 575–596.
- GÜNTHER, K.-H.: Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann. In: Erziehung und Leben. Hrsg. von O.F. BOLLNOW. (Anthropologie und Erziehung, Bd. 4.) Heidelberg 1960, S. 13–36.
- GÜNTHER, K.-H., u. a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. (Bibliothek des Lehrers, Abt. I: Grundlagen der sozialistischen Pädagogik.) Erw. und verbesserte Aufl. Berlin (Ost) 1960.
- HAASE, O.: Musisches Leben. Hannover 1951.
- HAGENER, C.: Schule als gestaltete Lebenswelt des Kindes. Hamburg 1936.
- HAGENER, D.: Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik. (Veröffentlichungen aus dem Staatsarchiv der Freien Hansestadt Bremen, Bd. 39.) Bremen 1973.
- HAGENER, D.: Die Hamburger Versuchsschulen der Weimarer Jahre. Ihre Programmatik und Realität im Umfeld gesellschaftlicher Bewegungen. In: Hamburg – Stadt der Schulreformen. Hrsg. von P. DASCHNER/R. LEHBERGER. Hamburg 1990, S. 26–41.
- HAMAÏDE, A.: Die Methode Decroly. Weimar 1928.
- HANSEN-SCHABERG, I.: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918–1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin. (Studien zur Bildungsreform, Bd. 22.) Frankfurt a. M./Bern 1992.
- HARTLAUB, G.F.: Der Genius im Kinde. Breslau 1922.
- HECKER, H./MUCHOW, M.: Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig ²1931.
- HEIMPEL, E.: Pestalozzi – Wichern – Makarenko. In: Die Sammlung 12 (1957), S. 242–250.
- HENNINGSEN, J.: Berthold Otto. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 127–139.
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Versuch einer philosophischen Theorie des Spiels. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 65–99 (a)
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Die Idee der Arbeitsschule und der Dalton-Plan. In: Die Erziehung 1 (1926), S. 502–528 (b).
- HESSEN, S.: Fröbel und Montessori. Eine Gegenkritik. In: Die Erziehung 3 (1928), S. 78–96.
- HESSEN, S.: Leo Tolstoj als Pädagoge. In: Die Erziehung 4 (1929), S. 1–27.
- JÖRG, H.: Arbeitsmethoden der Freinet-Pädagogik in der Schule – ein französisch-deutsches Experiment. In: H. RÖHRS (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986, S. 197–208.
- KARSEN, F.: Die Schule der werdenden Gesellschaft. Stuttgart/Berlin 1921.
- KARSEN, F.: Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.
- KARSTÄDT, O.: Versuchsschulen und Schulversuche. In: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von H. NOHL/L. PALLAT. Bd. 4. Langensalza 1928, S. 333–364.
- KASSNER, P./SCHEUERL, H.: Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 647–661.
- KEIM, W. (Hrsg.): Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein unerledigtes Problem der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Frankfurt a.M./Bern 1991.
- KERSCHENSTEINER, G.: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Leipzig 1905.
- KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig/Berlin 1912; ¹¹1955.
- KERSCHENSTEINER, G.: Theorie der Bildung. Leipzig 1926; ³1931.
- KEY, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Studien. (Schwedisches Original 1900; ¹⁴1908.) Neu herausgegeben und mit einem Nachwort versehen von U. HERRMANN. Weinheim/Basel 1992.
- KLASSEN, Th.F./SKIERA, E. (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Petersen-Jahr 1984. Heinsberg 1984.
- KLASSEN, Th.F./SKIERA, E./WÄCHTER, B. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Baltmannsweiler 1990.
- KLOSS, H.: Waldorfpädagogik und Staatsschulwesen. Stuttgart 1955.
- KNOLL, M.: Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 663–674.
- KNOLL, M.: Calvin M. Woodward und die Anfänge der Projektmethode. Ein Kapitel aus der amerikanischen Erziehungsgeschichte 1876–1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 501–517.

- KNOLL, M.: John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Mißverständnisses. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992), S. 89–108.
- KORCZAK, J.: *Wie man ein Kind lieben soll*. Warschau 1918/19; deutsch: Göttingen 1967.
- KORCZAK, J.: *Verteidigt die Kinder! Erzählende Pädagogik*. Posthum deutsch hrsg. von E. DAUZENROTH/A. A. HAMPEL. Gütersloh 1978.
- KOSSE, W.: Peter Petersen. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 183–195.
- KOSSOLAPOW, L.: *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktivierungstendenzen im Industriezeitalter*. Frankfurt a.M. 1975.
- KRANICH, E.-M./RAVAGLI, L. (Hrsg.): *Waldorfpädagogik in der Diskussion. Eine Analyse erziehungswissenschaftlicher Kritik*. Stuttgart 1990.
- KRETSCHMANN, J.: *Natürlicher Unterricht*. Breslau 1933. Neuausgabe (KRETSCHMANN, J./HAASE, O.) Wolfenbüttel/Hannover 1948.
- KUNERT, H.: *Deutsche Reformpädagogik und Faschismus*. Hannover 1973.
- KUNZ, L. (Hrsg.): *Einführung in die Korczak-Pädagogik. Konzeption, Rezeption und vergleichende Analysen*. Weinheim/Basel 1994.
- LAGARDE, P.D.E.: *Deutsche Schriften*. 2 Bde. (1878/81). Göttingen 1978.
- LANGBEHN, J.: *Rembrandt als Erzieher* (anonym „von einem Deutschen“). Leipzig 1980; ⁷¹1928.
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. V: 1918–1945. München 1989.
- LEIST, M./LEBER, ST.: *Waldorfschulen im „Dritten Reich“*. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 89–96.
- LESCHINSKY, A.: *Waldorfschulen im Nationalsozialismus* (mit einem Gutachten von A. BÄUMLER über die Waldorfschulen, 1937). In: *Neue Sammlung* 23 (1983), S. 255–283.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M.: *Didaktik und Unterricht in der Sekundarstufe I seit 1950. Entwicklung der Rahmenbedingungen*. In: A. LESCHINSKY/P.M. ROEDER (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen*, Bd. 1. Reinbek 1980, S. 283–391.
- LIEGLE, L.: *Tagträume, Wirklichkeit und Erinnerungsspuren im jüdischen Gemeinwesen Palästinas*. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 60–77.
- Lietz, H.: *Emlhostobba. Roman oder Wirklichkeit?* Berlin 1897.
- LIEZT, H.: *Gründungsaufwurf für das erste Deutsche Landerziehungsheim auf dem Landgut „Pulvermühle“ bei Ilsenburg im Harz* (1898). In: DIETRICH 1967, S. 15 ff.
- LIEZT, H.: *Die Deutsche Nationalschule*. Leipzig 1911.
- LIEZT, H.: *Deutsche Landerziehungsheime. Grundsätze und Einrichtungen*. Leipzig 1913.
- LIGHART, J.: *Pädagogik des vollen Lebens*. Weimar 1931.
- LINDENBERG, CH.: *Waldorfschulen: angstfrei lernen, selbstbewußt handeln*. Reinbek 1975.
- LINDENBERG, CH.: *Rudolf Steiner*. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 170–182.
- LINDENBERG, CH.: *Die Lebensbedingungen des Erziehens. Von Waldorfschulen lernen*. Reinbek 1981.
- LINDENBERG, CH.: *Rudolf Steiner – mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek 1992.
- LITT, TH.: *Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal*. Leipzig 1925.
- LITT, TH.: *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*. Leipzig/Berlin 1927; Stuttgart ⁴1949; ¹³1967.
- LORINSER, K.-I.: *Zum Schutze der Gesundheit in Schulen*. In: *Medizinische Zeitung* (Berlin) 5 (1836), S. 1–4.
- MAKARENKO, A.S.: *Werke*. Deutsche Ausgabe. Hrsg. von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Berlin (Ost) 1959 ff.
- MAKARENKO, A.S.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Hrsg. v. H.E. WITTING. Paderborn ²1969.
- MAKARENKO, A.S.: *Gesammelte Werke*. Marburger Ausgabe (zweisprachig). 13 Bde. Hrsg. von L. FROESE u. a. Ravensburg 1976 ff.
- MASCHMANN, I./OELKERS, J. (Hrsg.): *Peter Petersen. Beiträge zur Schulpädagogik und Erziehungsphilosophie*. Heinsberg 1985.
- Mayrhofer, H./Zacharias, W. (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*. Reinbek 1976.
- MESSERSCHMID, F./HAAG, E./BARTNING, O.: *Musische Bildung. Wesen und Grenzen*. Würzburg 1954.
- MEISSNER, E.: *Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Ein Versuch kritischer Überprüfung*. Weinheim 1965.
- MONTESSORI, M.: *Mein Handbuch* (1914). Stuttgart 1922; ²1928.
- MONTESSORI, M.: *Montessori-Erziehung für Schulkinder*. Stuttgart 1926.
- MONTESSORI, M.: *Kinder sind anders* (Original: *Il segreto dell'infanzia*). Stuttgart 1952.
- NEILL, A.S.: *Summerhill*. London 1962; deutsche Ausgabe unter dem Titel: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbek 1970.

- NELSON, L.: Ethischer Realismus (1921). Göttingen/Hamburg³1949.
- NELSON, L.: Leonard Nelson zum Gedächtnis. Hrsg. von M. SPECHT/W. EICHLER. Frankfurt a.M./Göttingen 1953.
- NELSON, L.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. H.-J. HEYDORN. Frankfurt a.M./Köln 1974.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung und die idealistischen Systeme (1911). In: Nohl 1949b, S. 28–38.
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung in der Schule (1925). In: Nohl 1949b, S. 39–49.
- NOHL, H.: Die Einheit der pädagogischen Bewegung (1926). In: Nohl 1949b, S. 21–27.
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (Ursprünglich zwei Artikel im Handbuch der Pädagogik, Langensalza 1930/33.) 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1935; 3., unveränderte Aufl. Frankfurt a. M. 1949 (a).
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949 (b).
- NOHL, H.: Die Deutsche Bewegung. Vorlesungen und Aufsätze zur Geistesgeschichte von 1770 bis 1830. Hrsg. v. O.F. BOLLNOW/F. RODI. Göttingen 1970.
- NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 5 Bände und Registerband. Langensalza 1928–1933.
- OELKERS, J.: Petersen und die Reformpädagogik. In: MASCHMANN/OELKERS 1985, S. 55–99.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Liberalismus und nationale Gemeinschaft. Zur politischen Ambivalenz der „Reformpädagogik“ in Deutschland vor 1914. In: U. HERRMANN/J. OELKERS (Hrsg.): Pädagogik und Nationalsozialismus. (Zeitschrift für Pädagogik. 22. Beiheft.) Weinheim/Basel 1988, S. 195–219.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OELKERS, J.: Petersen und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Bezugspunkte – Exemplarische Anregungen. Festschrift für Hans Scheuerl. Hrsg. von W. KEIL. Regensburg 1989, S. 99–130.
- OESTREICH, P.: Entschiedene Schulreform. Hrsg. v. H. KÖNIG/M. RADTKE. Berlin (Ost) 1978.
- OESTREICH, P.: Pädagogik und Politik. Hrsg. v. W. BÖHM. Bad Heilbrunn 1973.
- OPPOLZER, S.: Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner. Ein geistesgeschichtlicher Beitrag zur Waldorfpädagogik. (Diss.) Münster 1959.
- OTT, E.: Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 619–632.
- OTTO, B.: Hauslehrerbestrebungen. Altersmundart und ihre Gegner. Eine Streitschrift. Leipzig 1905.
- OTTO, B.: Arbeit oder Spiele? In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 10. Jg. Groblichterfelde bei Berlin 1910.
- OTTO, B.: Volksorganisches Denken. 4. Bde. Berlin 1925/26.
- OTTO, B.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. v. L. KREITMEYER. Paderborn 1963.
- OTTO, G.: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Hrsg. v. Th. ELLWEIN/H.H. GROOTHOFF/H. RAUSCHENBERGER/H. ROTH. Bd. 1. Berlin 1969, S. 227–281.
- OTTO, G./ZEINERT, P. (Hrsg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. O.O. 1975.
- PARKHURST, H.: Education on the Dalton-Plan. London 1922;²1962.
- PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Protokollband der internationalen Reformpädagogik am 24. September 1991 an der Pädagogischen Hochschule Halle-Köthen. Neuwied/Kriftel/Berlin 1992.
- PETERSEN, P.: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926.
- PETERSEN, P.: Der Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule. Langensalza 1927. Unter dem Titel „Der kleine Jena-Plan“: Braunschweig ab 1946 in vielen Neuauflagen (vgl. hierzu: BENDER/KEMPER 1991).
- PETERSEN, P.: Führungslehre des Unterrichts. Langensalza 1937; Braunschweig³1951.
- PETRAT, G.: Curriculum und Gesundheitsgefährdung. Zur „Schulstreß“-Diskussion im 18. und 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 575–594.
- PÖGGELER, F.: Katholische Erziehung und Schulreform im 20. Jahrhundert. In: F. PÖGGELER (Hrsg.): Das Wagnis der Schule. Freiburg 1963.
- POSTE, B.: Schulreform in Sachsen 1918–1923. Frankfurt a.M./Bern 1993.
- PRAEHAUSER, L.: Erfassen und Gestalten. Die Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte. Salzburg 1950.
- PRANGE, K.: Erziehung zur Anthropologie. Darstellung und Kritik der Waldorfpädagogik. Bad Heilbrunn 1985.

- READ, H.: Education through Art. London 1943. Deutsch: Erziehung durch Kunst. O. O. 1962.
- REICHWEIN, A.: Schaffendes Schulvolk. Stuttgart 1937. Überarb. Neuaufgaben 1951/1955/1964/1967. Jetzt als kommentierte Neuausgabe: Schaffendes Schulvolk – Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften. Hrsg. v. W. KLAFFKI/U. AMLUNG/H.Ch. BERG/H. LENZEN/P. MEYER/W. WITTENBRUCH Weinheim/Basel 1993.
- RETTNER, H. (Hrsg.): Reformpädagogik zwischen Rekonstruktion, Kritik und Verständigung. Beiträge zur Pädagogik Peter Petersens. Weinheim 1996.
- RICCI, C.: L'arte dei bambini. Mailand 1887; deutsch: Leipzig 1906.
- RIST, G./SCHNEIDER, P.: Die Hibernia-Schule. Von der Lehrwerkstatt zur Gesamtschule: Eine Waldorfschule integriert berufliches und allgemeines Lernen. Reinbek 1977.
- RÖHRS, H.: Bildung als Wagnis und Bewährung. Eine Darstellung des Lebenswerkes von KURT HAHN. Heidelberg 1966.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Reformpädagogik des Auslands. Stuttgart 1965;²1982.
- RÖHRS, H.: Die Reform des Erziehungswesens als internationale Aufgabe. Entwicklung und Zielstellung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Rheinstetten 1977.
- RÖHRS, H.: Die progressive Erziehungsbewegung. Ursprung und Verlauf der Reformpädagogik in den USA. Hannover 1977.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa. Hannover 1980; 3. Aufl. mit dem Untertitel: Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim/Basel 1991.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Schulen der Reformpädagogik heute. Handbuch reformpädagogischer Schulideen und Schulwirklichkeit. Düsseldorf 1986.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik – Illusion oder Realität? Ein Kapitel der internationalen Reformpädagogik. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1992), S. 562–583.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland. In: Pädagogische Rundschau 47 (1993), S. 3–27.
- RÜLCKER, T./KASSNER, P. (Hrsg.): Peter Petersen: Antimoderne als Fortschritt? Frankfurt a. M./Bern 1992.
- RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- RUMPF, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- SALZMANN, CH.: Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Aktualisierung. Dargestellt am Beispiel Peter Petersens und Adolf Reichweins. Heinsberg 1987.
- SCARBATH, H.: Abschnitt über S. Bernfeld im Artikel: Karl Marx. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 7–33, darin S. 32f.
- SCARBATH, H./SCHEUERL, H.: Martin Buber. In: SCHEUERL 1991, Bd. 2, S. 202–204.
- SCHARRELMANN, H.: Herzhafter Unterricht. Hamburg 1910.
- SCHUBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Weinheim/Basel 1969;⁷1980.
- SCHUEERL, H.: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zur weiteren Entwicklung. (Deutscher Bildungsrat – Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 2.) Stuttgart 1968;²1970.
- SCHUEERL, H.: Zur Sprache deutscher Reformpädagogen in ihrem Verhältnis zum Dritten Reich. In: 1933 in Gesellschaft und Wissenschaft. Ringvorlesung 1982/83. Hrsg. v. der Pressestelle der Universität Hamburg. Hamburg 1984. Teil 2, S. 21–42.
- SCHUEERL, H.: Geschichte der Erziehung. Ein Grundriß. Stuttgart 1985.
- SCHUEERL, H.: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim 1954. Neuausgabe: Das Spiel, Bd. 1. Weinheim/Basel 1990 (darin besonders der Abschnitt I A: Das Spiel in der pädagogischen Reformbewegung, S. 17–65).
- SCHUEERL, H. (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. 2 Bde. München 1979;²1991.
- SCHUEERL, H.: Die Pädagogik der Moderne. Ein Lesebuch. München 1992.
- SCHUEERL, H.: Waldorfpädagogik in der Diskussion. Ein Überblick über neuere Veröffentlichungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 295–311.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung. Weinheim/Basel 1973.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Der Streit um Montessori. Freiburg 1961;²1962.
- SCHULZ-BENESCH, G.: Montessori. Darmstadt 1980.
- SCHWERDT, U.: Martin Luserke (1880–1968). Reformpädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und kulturkritischer Ideologie. Frankfurt a. M./Bern 1993.

- SIMON, E.: Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand. Tübingen 1959.
- SKIERA, E.: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Weinheim/Basel 1982.
- SOLZBACHER, C.: Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik. Frankfurt a. M./Bern 1993.
- SPECK, H.: (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 2 Bde. Stuttgart 1978.
- SPRANGER, E.: Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. In: *Die Erziehung* 2 (1927), S. 142–164.
- SPRANGER, E.: Innere Schulreform (1949 unter dem Titel „Entschiedene Schulreform – von innen“; in: *Wirtschaftszeitung*, Jg. 4, vom 1.1.1949). Überarbeitete Fassung in: E. SPRANGER: *Pädagogische Perspektiven*. Heidelberg 1952; ⁷1962, S. 58–71. Jetzt in: E. SPRANGER: *Gesammelte Schriften*, Bd. III. Hrsg. v. L. ENGLERT. Heidelberg 1970, S. 177–187.
- STEINER, R.: *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft* (1907). 5.–9. Aufl. Bern 1919.
- STEINER, R.: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik* (1919). Dresden 1940.
- Summerhill: Pro und Contra*. Reinbek 1971.
- TENORTH, H.-E.: *Zur deutschen Bildungsgeschichte 1918–1945. Probleme, Analysen und politisch-pädagogische Perspektiven*. Köln/Wien 1985.
- TOLSTOJ, L.: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Hrsg. v. TH. RUTT. Paderborn 1960.
- ULLRICH, H.: *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners*. Weinheim/München 1986.
- ULLRICH, H.: *Die Reformpädagogik – Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 893–918.
- VEEN-BOSSE, B. VAN: *Konzentration und Geist. Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris*. In: *Neue Aspekte der Reformpädagogik. Studien zur Anthropologie und Pädagogik bei Kerschensteiner, Dewey und Montessori*. (Anthropologie und Erziehung, Bd. 11.) Heidelberg 1964, S. 101–160.
- VOSS (=ILSCHNER), L.: *Rembrandt als Erzieher und seine Bedeutung. Studie über die kulturelle Struktur der neunziger Jahre*. (Diss.) Göttingen 1926.
- WARNER, TH.: *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Darmstadt 1954.
- WARTENWEILER, F.: *Lighthart, Jan*. In: *Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden*. Bd. III. Bern 1952, S. 285.
- WEHLE, G.: *Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners*. Weinheim 1956; ²1964.
- WENIGER, E.: *Die pädagogische Bewegung und ihre Theorie*. Einleitung zu: *Handbuch der Pädagogik*. Hrsg. v. H. NOHL/L. PALLAT. Bd. III. Langensalza 1930, S. 3–7.
- WENIGER, E.: *Schulreform, Kulturkritik und pädagogische Bewegung*. In: *Krisis – ein politisches Manifest*. Weimar 1932, S. 264–276. Jetzt in: E. WENIGER: *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Weinheim/Basel ²1990, S. 95–106.
- WENIGER, E.: *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim 1957; ³1964.
- WENIGER, E.: *Erziehung, Politik, Geschichte*. Ausgewählte und kommentiert von H. GASSEN. Weinheim/Basel 1990.
- WENIGER, E.: *Lehrerbildung, Sozialpädagogik, Militärpädagogik*. Ausgewählt und kommentiert von H. GASSEN. Weinheim/Basel 1990.
- WENIGER, E.: *Zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von B. SCHONIG. Weinheim/Basel 1990.
- WILHELM, TH.: *Die Pädagogik Kerschensteiners – Vermächtnis und Verhängnis*. Stuttgart 1957.
- WILHELM, TH.: *Pädagogik der Gegenwart*. Stuttgart 1959; überarbeitete Neuauflagen ⁴1967 und ⁵1977.
- WILHELM, TH.: *Georg Kerschensteiner*. In: SCHEUERL 1991, S. 101–126.
- WINKEL, R. (Hrsg.): *Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart*. Düsseldorf 1988 (darin besonders das Kapitel „Die Reformpädagogik“ von J. OELKERS, S. 183–228, und die dazugehörigen Textproben, S. 312–323).
- WITIG, H.E.: *Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik*. (Diss.) Frankfurt a. M. 1964.
- WOLGAST, H.: *Schulbürokratismus*. Vortrag 1905 (siehe GLÄSS 1932, S. 28).
- WOTHGE, R.: *Die Beziehungen zwischen den gesellschaftlichen, psychologischen und pädagogischen Anschauungen Berthold Ottos*. Ein Beitrag zur Pädagogik des deutschen Imperialismus. (Habil.-Schrift) Halle 1955.

WYNEKEN, G.: Schule und Jugendkultur. Jena 1913; ³1919.

ZEIDLER, K.: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Jena 1916. Neuausgabe mit Kommentar und Bibliographie von U. SANDFUCHS in: Documenta Paedagogica, Bd. 4. Hildesheim/New York 1985.

ZEIDLER, K.: Pädagogischer Reisebericht durch acht Jahrzehnte. Hamburg 1974.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hans Scheuerl, Bockhorst 46, 22589 Hamburg

Allgemeine Pädagogik

1. Erziehung und Emanzipation	238
2. Auskühlung durch Systemtheorie	244
3. Antipädagogik als Provokation	249
4. Pluralismus und Postmoderne	254
5. Aufklärung, Vielfalt und Allgemeine Pädagogik	259
6. Literatur	264

Die Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik im 20. Jahrhundert läßt sich auf verschiedene Weise beschreiben: als Netz philosophischer Konzepte (RITZEL 1980), als historische Übergangserscheinung auf dem Weg zur empirischen Erziehungswissenschaft (LOCHNER 1963) oder als Konglomerat von Theorien und Denkformen, für die eine Praxis bestimmend ist (BENNER 1991). Diese Beschreibungsmuster sind selbst historisch in dem Sinne, daß sich für jeden Typus Vorgänger finden lassen. Die Theoriendynamik der wissenschaftlichen Pädagogik ist seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert relativ stabil, wenngleich die Bewegung von Anfang an mit *differenten* Konzepten erfolgte (OELKERS 1989). Diese Großlage hat sich auch mit der Verstärkung der empirischen Forschung nach 1960 nicht wesentlich verändert. Die philosophischen Konzepte blieben erhalten, der radikale Wandel zur Erziehungswissenschaft erfolgte nicht, und die Theorie/Praxis-Ansprüche wurden weiterhin vertreten. Insofern könnte man die Diskussion zwischen 1960 und 1990 übergehen, weil sich an den Paradigmen und ihrer langfristigen Bewegung nichts Wesentliches änderte.

Blickt man aber nicht auf die philosophischen Konzepte und auch nicht auf deren radikale Kritik, sondern untersucht die Objektbehauptungen, die Bezugstheorien und die Ansprüche des Systematischen oder des Allgemeingültigen, dann stellt sich die Dynamik wesentlich anders dar. Man erkennt einen weitgehenden und historisch einmaligen Bruch in den pädagogischen Grundüberzeugungen, der mit der Preisgabe von Einheitsvorstellungen zu tun hat. Die Allgemeine Pädagogik steht erstmalig in ihrer Geschichte vor der Frage, was sie begründen kann, wenn alle einheitlichen Fundamente der Begründung preisgegeben werden müssen (ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 1996; OELKERS 1997). Für diese Erfahrung steht der Begriff „Postmoderne“, der am Ende der achtziger Jahre dominant wird, aber längst vorher die unterschwellige Theorieentwicklung bestimmt hat. Dadurch werden alle Versuche *ad absurdum* geführt, „Erziehung“ wie eine gesellschaftliche Superkausalität zu betrachten, mit der sich eine allgemeine Emanzipation herbeiführen lassen kann. „Von der Aufklärung zur Postmoderne“ könnte man diese Entwicklung bezeichnen, aber es wird zu zei-

gen sein, daß damit nur eine eingeschränkte Wahrheit verbunden ist, die mit dem Schock über den Zerfall bestimmter *philosophischer* Erwartungen zu tun hat, welche aber einfach nur unhaltbar geworden sind. Sieht man die Entwicklung so, dann ist die Postmoderne nicht das letzte, das destruktive Wort für die „Allgemeine Pädagogik“, sondern ein heilsamer Lernprozeß, der ihren Anspruch auf das richtige Maß bringt.

Diese These soll – auf dem Hintergrund älterer und jüngerer Diskussionen und Kontroversen über die „Allgemeine Pädagogik“ entfaltet – in folgenden fünf Abschnitten entfaltet werden: (1) die Ausgangslage der „emanzipatorischen Pädagogik“, die mit einer unbewältigten Referenz auf die zeitgenössische Wissenschaftstheorie zu tun hat; (2) das systemtheoretische Ende der Erziehungsutopie; (3) die parallele Diskussion der antipädagogischen Kritik, die trotz Abwehr in Skepsis endet; (4) der anschließende, sehr konsequente Einsatz postmoderner Diskussionen, in deren Verlauf sich der systematische und der allgemeingültige Anspruch der Pädagogik aufzulösen schien; (5) die Historisierungen des Problems, an deren Ende eine Rehabilitierung der Aufklärung stehen könnte, sofern diese in einem neuen Licht wahrgenommen würde, also nicht als „Dialektik“, sondern als *Lernprozeß*.

1. Erziehung und Emanzipation

„Emanzipation“ ist nicht das Schlagwort, wohl aber das Thema der historischen Aufklärung gewesen, soweit sich diese mit pädagogischen Konzepten verbunden wußte. Die Erziehung der Aufklärung war utilitär und wurde mit technischen Wirkungserwartungen verbunden, die sich aus dem sensualistischen Theorierahmen ergaben. Freiheit und Zwang schlossen aneinander nicht aus, aber deren Verhältnis blieb theoretisch prekär und dies um so mehr, je weniger das sensualistische Grundmodell der Erziehungstheorie geteilt wurde (VOGEL 1990). Freilich liegt hier aber auch nicht die zentrale Leistung der Aufklärung, die im Blick auf Personen immer nur antinomisch erscheinen kann. Wesentlich ist demgegenüber die sozialhistorische Konsequenz, also der Aufbau einer *öffentlichen Bildung*, die das Thema der Emanzipation institutionell bearbeiten konnte, ohne von der Befreiung jedes einzelnen Menschen oder Bürgers sprechen zu müssen.

ROUSSEAUS Antinomie von „Mensch“ und „Bürger“ wurde hier, in den schulpädagogischen Diskussionen nach 1763¹, denn auch kaum wahrgenommen, sondern blieb lediglich im innerphilosophischen Diskurs relevant. Der deutsche Idealismus konstruierte damit eine philosophische Version der Aufklärung, die bis heute Zuspruch findet, die aber gerade den bildungshistorischen Tatsachen nicht standhält. Der Ausgangspunkt ist hier nicht die heikle und widersprüchliche Emanzipation des Subjekts, sondern die Verteilung der Bildung. Wenn von einem gesellschaftlichen Lernprozeß die Rede ist, dann in diesem Sinne. Schulen sind die Medien der öffentlichen Bildung und damit der Verteilung des Wissens, die schon in den Schulplänen der *éducation publique* in Frankreich auf die

1 Das Datum erklärt sich mit dem Verbot der jesuitischen Collèges in Frankreich 1763, das eine Welle von Publikationen zur *éducation publique* auslöste (vgl. OELKERS 1993 a, Einleitung).

Dynamik des Wissens und die steigende Lernfähigkeit der Gesellschaft Rücksicht nahm. Anders wäre es nicht möglich gewesen, die neuen Schulen der öffentlichen Bildung vom katechetischen Unterricht abzugrenzen. Das verlangte ein neues Paradigma von „Wissen“, wie es sich nur aus der neuen Wissenschaft ableiten ließ.

Von dieser Vorgeschichte ist im Diskurs der deutschen „systematischen Pädagogik“ nach KANT wenig oder nichts zu spüren. Ihr Grundkonzept ist nicht oder nicht zentral die *öffentliche Bildung*, sondern der *erziehende Unterricht*, was wiederum pietistische Quellen hatte, die in der spezifisch deutschen Aufklärung nicht verlorengingen, sondern im Hintergrund denkbestimmend blieben (OSTERWALDER 1992; OELKERS 1992 a). In diesem Rahmen konzentrierte sich die pädagogische Theorie auf das Grundverhältnis von *Individuum und Gesellschaft* oder von „Mensch“ und „Welt“, wobei die institutionellen Verhältnisse der Bildung immer als prekär angesehen wurden. Sie konnten der gesellschaftlichen und individuellen Emanzipation dienen oder ihr widersprechen, aber sie erhielten keinen eigenen Wert. Der Unterricht sollte immer zugleich *erziehen*, und „Erziehung“ wurde aufgefaßt als Kraft der Befreiung oder der Unterdrückung. Daß Erziehung weder „Kraft“ noch „Ursache“ sein kann, kommt in der gesamten Diskussion nicht in den Blick, und die Kritik an den überzogenen Wirkungserwartungen wird verdrängt (so schon REHBERG 1792 und andere).

Die *Emanzipationspädagogik* des 20. Jahrhunderts erneuerte diesen Anspruch, freilich wesentlich politisch und nicht so sehr konzeptionell. Das politische Klima der späten sechziger Jahre schuf für die Vorstellung der „befreien- den Erziehung“ einen ungeahnten Resonanzraum, sorgte auch für eine unvergleichliche Breitenwirkung, aber war zugleich auf die traditionellen Erziehungserwartungen angewiesen, die sich gegenüber einer neuen Generation nur mit neuen *politischen* Wertungen verbinden lassen mußten, ohne in ihrem Kern verändert zu werden. Grundlegend war nach wie vor die Relation von „Mensch“ und „Bürger“, nur daß die Idee des Bürgers ganz und gar mit empirischen Erscheinungsformen gleichgesetzt wurde. So blieb dann nur eine radikale Auflösung der Dialektik übrig, die ROUSSEAU gegen KANT ausspielte und dessen genetische Theorie (Erziehung des Menschen als notwendige Stufe zum Staatsbürger) zugunsten einer strukturellen Emanzipationsbehauptung veränderte. Nunmehr konnte nicht mehr Freiheit gegen Zwang stehen – ein Verhältnis, das sich tatsächlich nur genetisch, mit Stufen der Entwicklung, bearbeiten läßt –, sondern Freiheit wird zur alleinigen pädagogischen Maxime, die sich gegen eine historische Wirklichkeit stellen muß, wenn sie diese verändert sehen will.

Das Mittel der Veränderung aber war wiederum die *neue* Erziehung. Wenigstens ist die Botschaft von der neuen Generation so verstanden worden, weil das Theorieumfeld so angelegt war. Die klassische Idee – Erziehung als Befreiung des Menschen und seiner Natur – wird in ein philosophisches Feld plaziert, das sich vor allem dem deutschen Idealismus verpflichtet wußte. Entsprechend kommt es zu Neuauflagen des „erziehenden Unterrichts“, auch zu Bestrebungen der Bildungsreform, die aber von den Emanzipationserwartungen dieses Schlüsselkonzepts ausgehen. Es geht nicht um die Verteilung des Wissens oder um öffentliche Bildung, sondern um das moralische Konzept der „Emanzipation“, eine seltsame Mischung aus Gesellschaftsveränderung und persönlicher

Befreiung, die sich einer universellen Erziehungsmoral verpflichtet wissen. „Erziehung“ selbst blieb, was sie war, ein Steuerungsinstrument dieser Moral, ohne Reflexion darauf, daß sich gerade moralische Kommunikationen nicht pädagogisch „steuern“ lassen.

Stark wurde die Emanzipationspädagogik vor allem durch ihre Bezugstheorien und deren öffentliche Präsenz. Der Rekurs auf die „Kritische Theorie“, im wesentlichen auf die Wissenschaftstheorie von HABERMAS (1968), brachte zwei scheinbar überzeugende Theoriegruppen ins Spiel, mit denen sich die klassische Relation von *Individuum und Gesellschaft* modernisieren ließ: Psychoanalyse und Marxismus. Diese waren freilich schon in den zwanziger Jahren die beiden Eckpfeiler der seinerzeit eher schwachen „kritischen Pädagogik“, etwa bei BERNFELD (1925), der denn auch im Zuge der Emanzipationspädagogik neu entdeckt wurde. Die Entdeckung war zugleich eine Instrumentierung; Psychoanalyse und Marxismus wurden weniger als kritische Sonden der Analyse begriffen, sondern als normative Theorien, die sich den pädagogischen Vorstellungen von Befreiung durch Erziehung angleichen ließen.

Damit hängt die Ablendung der eigentlichen Begründungsschrift der „Kritischen Theorie“ zusammen. ADORNOS und HORKHEIMERS Botschaft, Aufklärung sei nur *dialektisch* möglich, könne weder Garant für Rationalität noch für Befreiung sein, wurde nicht oder nur am Rande wahrgenommen, und auch das Interesse an Psychoanalyse und Marxismus war wesentlich praktischer Natur. FREUDS Kulturtheorie wurde ebensowenig rezipiert wie die Kritik MARX' an den Befreiungspädagogen seiner Zeit². Die Entwicklungstheorie der Psychoanalyse, schließlich, eigentlich eine einzige Erziehungskritik, ließ sich unter der Hand positiv wenden, als beschreibe sie eine Emanzipationschance und als sei das „Über-Ich“ keine strukturelle Größe der menschlichen Entwicklung.

Ein starker Faktor für diese emphatische Sichtweise der Befreiung, aus der die pessimistischen Untertöne der Kulturtheorie FREUDS und der „Dialektik der Aufklärung“ ausgeklammert wurden, war die Rezeption von NEILLS „Summerhill“, dem eigentlichen Bestseller der Emanzipationspädagogik³. *Freiheit* ist hier die grundlegende Maxime, und die Begründung ist stark rousseauistisch, nämlich ausgehend von der guten Natur des Kindes und einmündend in eine Negation der gesellschaftlichen Autoritäten, vor denen die Kinder in Schutz genommen werden müssen. Damit verknüpft ist eine starke Schulkritik, die an reformpädagogische Positionen anschließt und sich nahtlos in antiinstitutionelle Haltungen der neuen Generation der späten sechziger Jahre überführen ließ. NEILLS Reflexionsschema war weit wirksamer und viel paradigmatischer für die „Emanzipationspädagogik“ als etwa die differenzierten Begründungen der akademischen Pädagogik (MOLLENHAUER 1968). Ihre kritischen Spitzen wurden mit dem Schema NEILLS zusammengeführt, ohne die Relativierungen und Systematisierungen zu beachten (wie dies vor allem MOLLENHAUER [1972] versucht hat).

2 Die Kritik konstatiert einen Determinationszusammenhang zwischen Gesellschaft und Erziehung, aus dem nur eine *politische* Befreiung herausführen könne. Erziehung ist so in jedem Falle eine Funktion der Gesellschaft und keine unabhängige Größe, auch *nach* der Revolution nicht (vgl. zum Konzept OELKERS 1991 b).

3 Bis 1991 sind 1.089.000 Exemplare verkauft worden (Mitteilung des Rowohlt-Verlages an den Verfasser vom 31. 10. 1991).

Die populäre Diskussion folgte NEILL⁴, also einer Verbindung von utopischem Sozialismus mit einer positivierten Psychoanalyse, die sich vor allem dem Werk WILHELM REICHS verpflichtet wußte (PLACZEK 1989). Die Theorie war dann ebenso einfach wie erfolgreich: Die Erziehung hat nur *einen* Zweck, nämlich die Freiheit des Kindes zu unterstützen, die dann „gut“ ist, wenn man alle natürlichen Bestrebungen fördert und keine hemmt. Das pädagogische Milieu kann auch oder gerade dann auf dieses Ziel eingestellt werden, wenn die Gesellschaft ihm entgegensteht. Summerhill, ein Landerziehungsheim mit radikalen Freiheiten, ist das praktische Beispiel dafür, daß dieses Konzept gelingen kann. Eine Erziehung, die sich diesem Beispiel verpflichtet weiß, sorgt für Emanzipation. Sie bildet Inseln, auf denen der „neue Mensch“ heranwachsen kann.

Natürlich war dieser Gedanke wiederum nicht neu; schon die frühsozialistischen Erziehungsexperimente, die ihrerseits alternative Siedlungen voraussetzten, hofften auf die Macht des revolutionären Beispiels, das viele ähnliche Versuche nach sich ziehen und so die Welt verändern sollte. Dieses historische Bewußtsein war 1968 nicht oder nur zur Legitimation der „Emanzipationspädagogik“ vorhanden, die in ungeahnt kurzer Zeit die allgemeine Erziehungstheorie, soweit sie gesellschaftlich relevant wurde, dominieren konnte. „Kritische Erziehung“ wurde zu einem akzeptierten Slogan innerhalb der jüngeren Generation, das einen weitgehenden und schnellen Bewußtseinswandel signalisierte.⁵

Die akademische Pädagogik schien mit dem eigenen Generationswechsel diesen Wandlungsprozeß weitgehend nachzuvollziehen, zumal damit ein starker Ausbau der Disziplin und eine gesellschaftliche Aufwertung verbunden waren. Das Paradigma der Bezugstheorien „kritischer Pädagogik“ paßte zu gut zur eigenen Tradition, um nicht radikal und rasch angeeignet zu werden.⁶ Die Notwendigkeit des Wandels schien gesellschaftspolitisch unabweisbar zu sein, und es entstand eine neue „pädagogische Bewegung“, die erstmals in der deutschen Erziehungsgeschichte eine linkssozialistische Orientierung auf breite Basis stellte.

Der Vorrang der „praktischen Befreiung“ verhinderte freilich die Einsicht in die Grenzen des eigenen Konzepts. „Erziehung“ wurde wie eine vage, aber suggestive Superkausalität betrachtet, die sich, richtig gewendet, zur *Emanzipation* von Individuum und Gesellschaft einsetzen lasse. Diese Vorstellung löste sich von NEILLS Beispiel und achtete auch nicht auf die kritische NEILL-Diskussion, sondern folgte einer sehr traditionellen Grunderwartung, daß nämlich die Erziehung des *Menschen* rein für sich möglich sei und daß sie gut enden würde, wenn man sie von den gesellschaftlichen Zwängen freihalte.

4 NEILL wurde ohne Kontext gelesen, und aus einem umfangreichen Werk wurde ausschließlich das Taschenbuch „Summerhill“ wahrgenommen. Auffällig ist, daß auch *nach* der großen Wirkung eine Aufarbeitung der historischen Ausgangspositionen und der Entwicklung des Werkes fast nicht unternommen wurde (unter den Ausnahmen sei besonders auf SAFFANGE [1985] hingewiesen, die beste historische Aufarbeitung, die vorliegt).

5 Das Konzept der Emanzipationspädagogik ist selbstreferent; es erklärt nicht nur die „neue Erziehung“, sondern *erzieht selbst*.

6 Die Veränderung betraf nicht nur die Reflexionsmuster der „allgemeinen Pädagogik“, sondern auch die Wirkungserwartungen, die besonders über die amerikanische Curriculumsdiskussion der sechziger Jahre (von der Lernzielorientierung bis zu den *social studies*) gesteigert wurden.

Die *Dialektik der Aufklärung* war da weiter, indem sie die strukturellen Grenzen der Moderne reflektierte, darin allerdings keineswegs neu, sondern einer bestimmten Grundströmung der Philosophie des 20. Jahrhunderts folgend.⁷ Aber die Nichtüberwindbarkeit des Mythos durch Aufklärung hätte die pädagogischen Mythen in ein neues Licht rücken können, wären sie erkannt worden, also hätte ADORNOS und HORKHEIMERS Analyse eine vergleichbare Resonanz gehabt wie die hochsuggestive Selbstbeschreibung des Gründers von „Summerhill“. NEILL verstärkte einen klassischen pädagogischen Mythos, aber dieser wurde nicht als solcher erkannt, sondern wie eine verheißungsvolle Wirklichkeit betrachtet, mit der sich die Grundutopie der Pädagogik endlich bestätigen lasse. Diese starke Kontinuitätslinie in den Hintergrunderwartungen mußte nicht bewußt agiert werden, um eine starke Wirksamkeit zu entfalten. Sie ist Teil der pädagogischen Semantik und liegt so ständig nahe.

Versuche, das Thema zu beenden und als Finale von Emanzipation und Bildungsreform eine „negative Pädagogik“ zu bestimmen (GRUSCHKA 1988), stoßen an enge Grenzen, gerade weil diese Tradition so wirkmächtig ist. ADORNOS „Negative Dialektik“ würde eine fremde Denkform in die Pädagogik hereinholen, die mit deren notorischer Positivität nicht vereinbar ist. Das bedeutet zugleich, daß sich Emanzipation nur als *Programm* auf Dauer stellen, aber nicht wirklich realisieren läßt. Die positive Spitze der Erziehungstheorie *muß* besetzt werden, doch ihr folgt keine genau passende, nicht einmal eine mit ihr konzeptionell verbundene Praxis. Die *Nichtpassung* von Theorie und Praxis ist eines der Resultate der Emanzipationspädagogik – allerdings ein ungewolltes –, das ganz andere Bestrebungen verstärkt hat.

Die Erziehungsutopie hat sich immer erfolgreich gegen Kritik wehren können, solange die politische Schematisierung stimmte. Warnungen vor der Pädagogisierung der Gesellschaft lagen längst vor, als die Emanzipationspädagogik ihre Diskurschance erhielt (SCHELSKY 1957; KOB 1963), aber sie konnten als „konservativ“ abgetan und mußten nicht wirklich beachtet werden. Ähnlich ließ sich in den zwanziger Jahren die theologische Warnung vor den inhärenten Ansprüchen der Pädagogik bearbeiten: als radikaler Existentialismus, der dem pädagogischen Humanismus entgegengesetzt sei und darum als „erziehungsfeindlich“ bekämpft werden müsse.⁸

Diese Wahrnehmungsmuster waren auch im Spiel, als sich die ehemals „geisteswissenschaftliche Pädagogik“ auf die Kritische Theorie einstellte. Sie übernimmt deren Moralanspruch und liest Emanzipation weniger als einen soziologischen Prozeß denn als einen Erziehungsauftrag. Was „Gesellschaftstheorie“ genannt und wie eine Modernisierung der Pädagogik verstanden wurde, ließ sich mit der Erziehungsutopie und der ihr angeschlossenen unbedingten Moral gut verbinden, ohne daß sich die „Dialektik“ des gesellschaftlichen Prozesses als

7 Diese Strömung geht von NIETZSCHE aus, aber findet sich auch in der katholischen Kulturkritik oder in konservativen Sozialtheorien.

8 Die Auseinandersetzung mit der dialektischen Theologie (OELKERS 1987) ist nur ein Beispiel für die Wiederholung der wesentlichen Debatten, die auf ein stabiles Reflexionsfeld schließen läßt. Andere Beispiele sind die Diskussion um die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft, an die der „Positivismusstreit“ angeschlossen, oder die frühe Antipädagogik, deren Kritik des Erziehungsbegriffs sich beinahe wörtlich wiederholte, wenngleich mit anderen, nämlich psychologischen Konzepten.

störend erweisen sollte. Die Bezugstheorie, also die MARXSche Geschichtsphilosophie, enthielt selbst das Emanzipationsschema, das freilich wenig mehr war als eine Wiederauflage der frühsozialistischen Erlösungsvisionen. Autoren wie ERNST BLOCH und auf seine Art auch WALTER BENJAMIN haben diese manichäische Voraussetzung der gesamten linken Gesellschaftsutopie auch nicht verhehlt, sondern deutlich unterstrichen.

„Gesellschaftstheorie“, das Schlüsselwort für die Wendung zur Kritischen Theorie, war Moralkritik; insofern gab es eine starke Affinität zum pädagogischen Denken, aber eine wirkliche Theorie der komplexen, widersprüchlichen und in der Richtung uneinheitlichen postindustriellen Wirklichkeit ist nicht entstanden. HABERMAS hat in seiner Theorie des kommunikativen Handelns (1981) die Kantische Ethik reformuliert, ohne deren Letztbegründungsprobleme zu wiederholen⁹, aber eine *Gesellschaftstheorie* muß mehr und anderes sein. Sie übersteigt die Reichweite und den Erwartungshorizont von Handlungstheorien, die aber gerade wegen ihrer Beschränktheit auf personale Interaktionen und deren ethische Reflexion *pädagogisch* attraktiv erscheinen. Die Kritische Theorie geht aus vom Verhältnis zwischen „Individuum“ und „Gesellschaft“, aber sie kann dann auch nur *diese* Beziehung und diese auch *nur* moralisch beschreiben. HABERMAS' Ethik spielt auf das Handlungsproblem in „unübersichtlich“ gewordenen Gesellschaften an (HABERMAS 1985), aber liefert keine zureichende, sondern nur eine schematisierende Analyse ebendieser Verhältnisse, die über die Differenz von „System“ und „Lebenswelt“ nicht hinauskommt.

Nach der Kritischen Theorie stand die Pädagogik also ohne verlässliche Optik da, die sowohl den Erziehungsanspruch als auch die Emanzipationserwartungen bestätigen würde. Die Geschichtsphilosophie wurde von HABERMAS selbst außer Kraft gesetzt, und zwar ausdrücklich *gegen* ADORNO und HORKHEIMER, und die kommunikative Ethik konnte wenig mehr tun, als das Prinzip öffentlicher Diskurse noch einmal zu begründen, ohne der pädagogischen Reflexion jene Sicherheiten zu liefern, die doch die Suche nach „Gesellschaftstheorie“ eigentlich hätte ergeben sollen. Aber HABERMAS ist Aufklärer; er weiß um die Fallibilität jeder Sicherheit im unendlichen Lernprozeß der Moderne. Die analytische Philosophie tat ein übriges, sie erzwang von den Theorien ein erhöhtes Explikationsniveau (HABERMAS 1985, S. 224f.), das deren Übersetzung in einfache Handlungsschemata verbot. Genau darum löste sich die Utopie von der Gesellschaftstheorie und wurde, was sie immer war, nämlich Poesie.¹⁰

HABERMAS' Verteidigung der Kritischen Theorie gegen die Postmoderne ist die Verteidigung der Ethik gegen ästhetischen Relativismus. Das frühe Programm, eine Erkenntnistheorie *als* „Gesellschaftstheorie“ vorzulegen (HABERMAS 1965), ist dagegen nie eingelöst worden. Jede Ethik, die sich auf *Moral*

9 Versuche, den *transzendentalen* Anspruch der Ethik KANTS zu erneuern, sind in der Allgemeinen Pädagogik kaum wahrgenommen worden. Die große Aufmerksamkeit für HABERMAS' kommunikative Ethik hat keine Entsprechung etwa für KARL-OTTO APELS „Diskursethik“ nach sich gezogen (APEL 1988), obwohl oder vielleicht weil sich hier weit stärkere Argumente gegen die individualistische Postmoderne finden lassen.

10 Die Kraft der Utopie ist *darum* nicht zu erschöpfen oder in postmodernen Zynismus zu übersetzen (HABERMAS 1985, S. 144ff.).

bezieht¹¹, muß schematisieren und mit binären Codes arbeiten. Paradoxien, Mehrfachbeziehungen, Vor- und Rückläufe sozialer Prozesse, streuende Wirkungen von Entscheidungen, zufällige Ereignisse mit starken, aber ungewollten Folgen, die Transits der Moral selbst oder ihre innere Unübersichtlichkeit und nicht zuletzt die postmoderne Subjektivität, die sich unter diesen Bedingungen herausbildet, *obwohl* Moral und Erziehung etwas anderes verlangen, lassen sich damit nicht erfassen. Die Theorie hat keinen Platz für das Absurde und das Tragische der modernen Gesellschaft, sie ist darum *Ethik*, aber auch nur das.

JAN MASSCHELEIN (1991) hat gezeigt, daß HABERMAS' Ethik in der Pädagogik schief und allein auf Anwendung bezogen rezipiert worden ist. Das Potential einer Diskursethik ist tatsächlich nicht mit Hinweisen auf die Moralisierung von Erziehung zu erschöpfen. Der Fehler liegt in der Gleichsetzung von Kommunikation mit *pädagogischer* Kommunikation, worunter in aller Regel „Dialoge“ zwischen Personen im pädagogischen Bezug verstanden wurden, während HABERMAS' Theorie im Ansatz auf die diskursive Öffentlichkeit zielt, die ihre moralischen Sätze und deren Geltung argumentativ zu kontrollieren versteht, ohne darin durch pädagogische Vorbehalte beschränkt zu sein. Mit dieser Öffnung wäre für die Pädagogik ein Traditionsbruch verbunden gewesen, die Aufgabe des Ideals der „Wohnstübenerziehung“ oder der moralisch engen Räume, die sich durch eine vorgegebene, einheitliche Moral kontrollieren lassen (OELKERS 1993 b). Dieser Traditionsbruch ist nicht erfolgt, obwohl er auch von der anderen, der Seite der Systemtheorie nahegelegt wurde.

2. Auskühlung durch Systemtheorie

Seit ÉMILE DURKHEIM und GEORG SIMMEL operiert die soziologische Theorie mit *Differenzannahmen*, die die „Dialektik“ von Individuum und Gesellschaft und die *Einheit* des Sozialen ersetzen sollen. Die klassische Vorstellung der gesellschaftlichen Einheit ist die des sozialen Organismus, wie sie, unter Verwendung naturrechtlicher Denkfiguren, vor allem die politische Romantik entwickelt hat. Das „Ganze“ der Gesellschaft oder ihr „System“ regiert die Teile, die dazu in funktionaler Abhängigkeit stehen, wie die einzelnen Organe zum Gesamtkörper. Differenztheorien beschreiben dagegen lediglich die Interaktionen von sozialen Kreisen (SIMMEL) oder die uneinheitlichen Folgen von Arbeitsteilung (DURKHEIM), die das Ideal der gesellschaftlichen „Einheit“ *ad absurdum* führen. Ihre Theorie wird zum Mythos der sozialen *Gemeinschaft*, der nicht zufällig in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts besondere Resonanz erzielt hat.

Noch die Emanzipationspädagogik der sechziger Jahre hat keinen Sinn für soziale Differenzen, die zugunsten einer einheitlichen und harmonischen Gesellschaftsform aufgehoben werden sollen. *Eine* Erziehung sollte für alle *gleich*

11 Ein strikter Bezug ist nicht zwingend; analytische Beschreibungen ethischer Sätze sind nicht zugleich Begründungen der richtigen Moral. Man kann stärkere und lockere Verhältnisse zwischen Ethik und Moral (damit auch zwischen Ethik und Erziehung) unterscheiden, wie sich vor allem am Problem des Paternalismus oder der pädagogischen Stellvertretung zeigen ließe (OELKERS 1992 b).

gelten, die letztlich richtige, mit der sich die gesellschaftliche Ungleichheit beseitigen lasse. Diese späte Reaktion hat mit den frühen Prägungen der pädagogischen Theorie zu tun, die seit ihren pietistischen Anfängen immer nur das Verhältnis von *Person* und *Welt* im Prozeß der Erziehung beschrieben, in diesen Beschreibungen aber ständig *idealisiert* hat. Die Anthropologie des 18. Jahrhunderts sorgte für die Kodifizierung dieses Denkrahmens, indem die Natur des Menschen mit bestimmten, wiederum idealen Eigenschaften versehen wurde, die sich als „Anlagen“ würden *entwickeln* lassen, sofern nur die Erziehung den Raum des Aufwachsens kontrollieren könnte. Alle große Utopien der Erziehung, von der pietistischen Gemeinde über ROUSSEAUS Landschaftsgarten bis zu PESTALOZZIS pädagogischem Dorf und FRÖBELS „Kindergarten“, sind so angelegt, und ihnen folgte die pädagogische Reflexion auch da, wo sie sich mit Hilfe von Gesellschafts- oder Wissenschaftstheorien neu zu konstellieren versuchte. Aber die Tradition der *Erwartungen* und somit der legitimen Absichten lag tiefer, als es die Modernisierungsversuche vor allem nach 1960 ahnen ließen.

„Systemtheorie“ ist dieser Tradition nicht etwa fremd, sondern die Pädagogik hat durchaus Erfahrung im Umgang mit der organistischen wie mit der funktionalen Variante von „System“. Für die erste Variante steht das Konzept der sozialen Gemeinschaft, das vor allem die politischen Optionen der deutschen *Reformpädagogik* geprägt hat (OELKERS 1996), für die zweite Variante steht etwa KRIECKS Erziehungsphilosophie von 1922, aber auch LOCHNERS „Deskriptive Pädagogik“ (1927), die der formalen Soziologie VIERKANDTS verpflichtet war. In beiden Entwürfen geht es um die Überwindung einer rein personenbezogenen Erziehungstheorie, die HERMAN NOHLS „pädagogischer Bezug“ noch einmal stark gemacht hatte. Beide Entwürfe sind von der meinungsbildenden Pädagogik jeweils abgewehrt worden, wobei im Falle KRIECKS die „völkische Erziehungsgemeinschaft“, welche politische Beachtung fand, das Basistheorem der *funktionalen* Erziehung überlagerte und verdeckte (vgl. OELKERS/TENORTH 1987, Einleitung).

Auf dieser Linie erschien auch die neuere Systemtheorie „funktionalistisch“ in negativer Bedeutung zu sein, nämlich dem pädagogischen Problem fernstehend und den Erwartungen personaler Beziehungen widersprechend. „Erziehung“ war nach wie vor auf *Nähe* und nicht auf *Differenz* eingestellt, entsprechend der konsensbildenden Alltagserfahrung. LUHMANNs und SCHORRs „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ (1979) wurde daher zunächst nicht als produktive Irritation begriffen, sondern auf die Linie des Gegensatzes „Theorie der Gesellschaft“ *oder* „Sozialtechnologie“ (HABERMAS/LUHMANN 1971) abgewehrt.¹² Dabei formulierten LUHMANN und SCHORR am Ende der siebziger Jahre jene Probleme, die die moralische Reflexion der Erziehung weder beachtet hatte noch beachten konnte, nämlich das Verhältnis von Kontingenz und Autonomie in sozialen Systemen, die Technologiedefizite einer auf Technologie und Moral gleichermaßen verwiesenen Reflexionsform sowie die Folgen der sozialen Differenzierung für die pädagogischen Organisationen, die moralisch Selektionen vermeiden wollen und es gesellschaftlich nicht können.

12 Nachweise in: OELKERS/TENORTH (1987), Einleitung; LUHMANN/SCHORR (1988), Nachwort.

Alle drei Problemkreise schlossen an Einsichten der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ an, von der sich die Hauptströmungen¹³ der Erziehungswissenschaft gerade verabschiedet hatten. Dieser Bezug sowie die technische Sprache des Textes sorgten für Provokationen, deren Reaktionen aber doch nur demonstrierten, wie klug die Strategie angelegt war. Tatsächlich konnte kaum bestritten werden, daß Erziehungssysteme weitgehend autonome Organisationsformen mit hoher Selbstreferenz sind, daß die pädagogische Reflexion sich mit *methodischen* Erwartungen stark zu machen versucht hat, denen die tatsächliche Erziehungstechnologie aber gerade fehlte, und daß schließlich soziale Systeme *selektiv* angelegt sind und nur die klassische Einheitserwartung dem widersprechen kann. Aber die pädagogische Reflexion ist *paradox*, sie bezieht sich auf Autonomie *und* bestreitet sie, sie unterstellt technologische Wirkungen *und* polemisiert dagegen, sie profitiert von sozialen Differenzen *und* fordert einheitliche Verhältnisse.

Die Prognose über die Wirkung ihrer Provokation war selbst eine Provokation. Unter dem ironischen Stichwort „Neunzehnhundertneunundsiebzig“ schreiben LUHMANN/SCHORR: „Vergleicht man ... die Situation um 1800 mit der heutigen, so ist ganz offensichtlich, daß die (stellenplanmäßige) Expansion des Establishments mit der Bereitschaft, Reflexionsthemen aufzugreifen, negativ korreliert“ (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 358). Gemeint ist die Bereitschaft der Pädagogik, sich auf die Systemtheorie einzulassen. Die Prognose war falsch, wengleich die Irritation immer noch nicht verschwunden ist. Aber inzwischen gibt es eine breite und zunehmend produktive Rezeption der Systemtheorie LUHMANNs, weil im Unterschied zu 1979 nicht nur ein Generationswechsel stattgefunden, sondern sich zugleich auch das Umfeld verändert hat. Am Ende der siebziger Jahre gab es keine Möglichkeit, die Konzepte der Systemtheorie mit anderen Theoremen oder Theorierastern zu verbinden, um so einen Resonanzraum herzustellen. Inzwischen sind mindestens drei andere Diskussionsfelder präsent, der *Poststrukturalismus* mit seinen ästhetischen Konnotationen (und Traditionen), der biologische und psychologische *Konstruktivismus* sowie schließlich der *Neopragmatismus* in der angelsächsischen Philosophie, den vor allem RORTY effektiv vertreten und mit dem klassischen Problem des Relativismus verbunden hat (HEYTING 1992).

Die Weiterentwicklung der Systemtheorie LUHMANNs (1984) ist vor allem dem Theorem der „Autopoiesis“ gefolgt, das HUMBERTO MATURANA aus der Biologie entwickelt hat. Grundlegend ist hier die Vorstellung *operativer Geschlossenheit* von lernenden Systemen, die sich immer zugleich auf sich selbst und auf ihre Umwelt beziehen müssen, „sich selbst“ aber nur *abgegrenzt* von der Um-

13 Ich unterscheide, mit BENNER (1991), drei große Richtungen, die hermeneutisch-pragmatische, die empirische und die Emanzipationspädagogik. Ende der siebziger Jahre schienen nur die zweite und die dritte noch eine Zukunft zu haben. Kurz danach setzte dann, vermittelt vor allem über die verstehende Soziologie und die Verfahren der „qualitativen“ Sozialforschungen, eine Rückbesinnung auf die Hermeneutik ein, die aber nicht gleichbedeutend war mit einer dezidierten Rückwendung auf inhaltliche Positionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ausgenommen HERMAN NOHLS Theorie des „pädagogischen Bezuges“ und FLITNERS „*reflexion engagée*“. Die Gesellschaftskonzeptionen (etwa die formale Soziologie von THEODOR LITT), die Psychologie (SPRANGERS „Lebensformen“) und die politischen Optionen (etwa der „staatsbürgerlichen Erziehung“) wurden dagegen nicht revitalisiert.

welt und mit Hilfe ihrer *eigenen* Lerngeschichte definieren können. Das Kind wäre so sein eigenes Lernmedium (LUHMANN 1991), nicht aber das Objekt von Erziehung, versteht man darunter externe Einwirkungen, mit denen die innere Welt des Kindes allererst aufgebaut werden soll. Diese These paßt scheinbar zur traditionellen Kindorientierung der Pädagogik, aber bringt doch ganz andere und neue Denkmittel in Anschlag, die ein sentimentales Verständnis des Kindes ausschließen. Dabei spielen vor allem drei Überlegungen eine Rolle: (a) die Preisgabe naiver Vorstellungen von „Erziehungswirklichkeit“, (b) der Austausch von Grundrelationen der pädagogischen Theorie sowie (c) die Auskühlung des moralischen Engagements.

(a) Der „Ausgang von der Erziehungswirklichkeit“ ist seit PESTALOZZIS Opposition gegen ROUSSEAU¹⁴ ein pädagogisches Bekenntnis gewesen, mit dem Realitätssinn gesichert werden sollte, ohne auf der anderen Seite den pädagogischen Idealismus preiszugeben. Er sollte sich auf „Wirklichkeit“ einlassen, aber durch sie *nicht* korrigiert werden, als könnte man moralisches Engagement nur positiv, gemäß der Gesinnung, auf Erfahrung einstellen. Dabei ist wenig bedacht worden, wie problematisch die Vorstellung der „Erziehungswirklichkeit“ *selbst* gewesen ist, die so gut wie nie analysiert wurde. Sie war einfach gleichbedeutend mit der gegebenen Praxis, auf die sich handelnde Pädagogen einzulassen hatten. Aber „Wirklichkeit“ ist different: Soziale Systeme unterscheiden sich von moralischen Reflexionen, die sich nicht einfach als „Theorie“ darstellen und auf „Praxis“ beziehen lassen, wie die Pädagogik immer angenommen hat. Reflexionen *über* Erziehung sind Kommunikationen und haben nur als solche Realität (LUHMANN/SCHORR 1979, S. 357). Handlungen in sozialen Systemen sind nicht *durch* Theorien gesichert, sondern werden vorgängig oder nachträglich damit in Verbindung gebracht. Die „Erziehungswirklichkeit“ ist daher nicht in der Verfügung von pädagogischen Theorien, denen die operative Technologie fehlt, Verhalten *zielbezogen* zu steuern. Sie sind Reflexionen und darum eine andere „Realität“.

(b) Die theoretischen Grundlagen der klassischen Pädagogik bestehen aus binären Oppositionen, was allein verrät, wie stark moralische Codes die Erziehungsreflexion bestimmt haben. Die Systemtheorie bietet im wesentlichen drei Veränderungen der Erziehungstheorie an, die Kalkulation von *Zeit*, die Hinnahme von *Unbestimmtheit* bei übergroßen Verhältnissen sowie schließlich das Abrücken von der traditionellen Anthropologie, die mit *konstanten Eigenschaften* des Menschen rechnete. Der erste Schritt ist der wichtigste, die *Verzeitlichung* der Erziehung, die davon absieht, Prozesse mit Zielen zu verbinden und Ziele als teleologische Richtungsweiser der Prozesse zu betrachten. Strukturen, soziale wie psychische, sind Ergebnisse vergangener Erfahrungen, die durch künftige Lernprozesse unter kontingenten Voraussetzungen jederzeit verändert werden können. „Sozialität“ ist daher nie gesicherter Bestand oder gar unbefristete Einheit, sondern ständiger und oft chaotischer Wandel, den Ereignisse auslösen, die fast nie vorhersehbar sind. Darum ist jedes Handeln, zumal das der

14 Die *Fiktion* der richtigen Erziehung, also der *Émile*, sollte durch einen anderen Erziehungsroman, nämlich „Lienhard und Gertrud“, korrigiert werden. Auch hier wurde Wirklichkeit simuliert, so jedoch, daß die *soziale* Utopie verhaltensbestimmend werden konnte. „Erziehungswirklichkeit“ ist seitdem das Objekt der pädagogischen Verbesserung *und* ihr Ziel.

Erziehung, mit riskanten Optionen verbunden, die die Autonomie der *Zukunft* nicht wirklich in Frage stellen.

Das Theorem der Unbestimmtheit oder der Kontingenz ist die Folge der radikalen Verzeitlichung, aber zugleich auch ein Effekt der Theorie, die sich stark von der Beschränktheit des Lernens angesichts komplexer Verhältnisse leiten läßt. „Reduktion von Komplexität“ ist geradezu das Markenzeichen der frühen Entwürfe von LUHMANN gewesen, und die Weiterentwicklungen der Systemtheorie tragen diesem Gedanken insofern Rechnung, als immer noch das lernende System mit einer Umwelt konfrontiert wird, die es nie total und fast immer nur in kleinen Ausschnitten erfahren kann. Das klassische Schema von Mensch und Welt oder die Grundlage der (neuhumanistischen) Bildungstheorie hat die Erschließung der *Welt* nie begrenzen können, einfach weil „Bildung“ immer nur als *Steigerung* aller Kapazitäten begriffen wurde, ohne Sinn für die Verluste¹⁵, aber vor allem ohne theoretisches Gefühl für die Größenverhältnisse. „Lernen“ ist immer Spezifikation, die sich nur durch starke und eigentlich unwahrscheinliche Selektionen erreichen läßt, die kein lernendes Individuum je selbst schaffen könnte.

(c) Die am stärksten von der Pädagogik *wahrgenommene* Provokation, nämlich die Kritik der Anthropologie¹⁶, ist nur die Konsequenz dieses Theoriesigns, das, wie ausdrücklich behauptet wird, die typisch pädagogische Reflexion *nicht* ablösen soll und sie doch *zugleich* hochgradig gefährdet (LUHMANN/SCHORR 1988, S. 375 f.). Die klassische Vorstellung von „Erziehung“ ist gebunden an Eigenschaften, die Novizen vermittelt werden sollen; das Konzept setzt voraus, daß zielgerechte Einwirkungen möglich sind, die den anthropologischen Konzepten entsprechen und insofern legitim sind. Die Negation wird radikal negiert, aber zugleich kann „Erziehung“ nur als zeitlicher Prozeß erscheinen und sich dann aber auch nur mit Kontingenzannahmen beschreiben lassen. Die klassische Erziehungsreflexion würde sich angesichts dieser Wirklichkeit immer nur blamieren können und hat sich daher auskühlen müssen.

Der Verdacht einer historischen Blamage ist nach 1979 auch in einer neuartigen Krisensemantik an verschiedenen Stellen geäußert worden¹⁷ und hat das ohnehin schwache Selbstbewußtsein der „Erziehungsreflexion“ nachhaltig verunsichert. Erst zu Beginn der neunziger Jahre, im Anschluß an eine empirische Selbsterforschung der Disziplin¹⁸, sind andere Akzente gesetzt worden, die LUH-

15 Der *romantische* Verlust ist nie wirklich in Rechnung gestellt worden, einfach weil Kindheit nicht elegisch betrachtet werden sollte. Schon bei ROUSSEAU ist die Anthropologie der *Entwicklung* ausschlaggebend, die nicht bei bestimmten Phasen stehenbleiben und erst recht nicht das einmal erreichte Niveau zurückbilden darf.

16 Aus der Einheit der menschlichen Natur wird auf die Einheit der Erziehung geschlossen, wobei das Bild der Natur die normative Grundlage der Pädagogik abgibt. Das gilt auch dann, wenn unter dem Eindruck der Differenzen in der philosophischen Anthropologie des 20. Jahrhunderts verschiedene „Menschenbilder“ unterschieden werden. Am konsequentesten haben dies NASH u. a. (1965) in ihren Beschreibungen der vielen Bilder des *educational man* dargelegt, mit allen Folgen eines unaufgelösten Pluralismus.

17 Von BITTNER (1982) oder WÜNSCHE (1985) oder THIEMANN (1985), begleitet von der Vermutung einer neuen Generation, daß „am Ende auch die Pädagogik postmodern“ geworden sei und sich im Kern ihres moralischen Anspruchs aufgelöst habe (BAACKE u. a. 1984).

18 ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 1 (1990); zusammenfassend auch ROEDER (1990); kommentierend TENORTH (1992).

MANN und SCHORR in zweierlei Hinsichten bestätigen: Die öffentliche Funktion von Erziehungsreflexionen ist unverzichtbar, auch insofern, als die öffentliche Verwendung von pädagogischen Wissensformen sich durch die Krisenstimmung der Theoretiker nicht beeindrucken läßt; und die Form der Pädagogik ist nicht beliebig (WINKLER 1992; TENORTH 1992; siehe auch OELKERS 1991a; OELKERS/TENORTH 1993). Sie kann nicht einfach negiert werden und verhält sich in verschiedenen Kontexten vergleichbar. Das hängt mit dem gesellschaftlichen Erfolg der Pädagogik zusammen, die in einer Bildungsgesellschaft das Privileg hat, trotz unaufhörlicher Kritik oder auch Geringschätzung *Konzepte des Lernens* zu definieren. Das geschieht mit geringer Theorieschärfe, starken Reduktionen, mit moralischen Codierungen, eben so, daß die Erziehungsreflexion *selbst* erzieht. Auch Strategien der entschiedenen Verwerfung von „Pädagogik“ haben nicht dazu geführt, *diese* Selbstreferenz aufzulösen. Insofern folgte noch die Antipädagogik der paradoxen Struktur pädagogischer Reflexionen, nur daß eben der Begriff „Erziehung“ negativ besetzt wurde.

3. Antipädagogik als Provokation

Den Verdacht, „Erziehung“ *störe* die Autonomie des Subjekts oder arbeite ihr systematisch entgegen, hat zuerst wohl MAX STIRNER geäußert (LASKA 1991).¹⁹ Die Diskussion nach 1975 hat die Grundthese nur wiederholt, wonach der einzelne *sein* Eigentum sei, das von Dritten, etwa von Erziehern, nicht angetastet werden dürfe, soll nicht *Schaden* entstehen. Neu ist die Breite der Diskussion und die Bereitschaft, die These zu übernehmen. Dabei spielten drei Faktoren zusammen: erstens die Rezeption populärer Seelenlehren, die an bestimmte Konzepte des 19. Jahrhunderts anschlossen²⁰ und wie diese gegen die empirische Psychologie gerichtet sind, zweitens eine starke, soziologisch geprägte Determinationsannahme über die Wirklichkeit von „Erziehung“, die sich auch historisch legitimierte, und drittens eine Theorie von Freiheit, die sich ausschließlich auf das erlebende und wahrnehmende *Selbst* bezog.

Die „Seele“ des Kindes war schon in der Reformpädagogik die Basisannahme der Erziehungskritik, mit der die pädagogischen Institutionen unter Anklage gestellt werden konnten. Das Kind erschien als unantastbarer Mikrokosmos, der die Anlagen seiner Entwicklung nur in sich selbst tragen kann. „Erziehung“ ist nur noch zulässig, wenn sie der seelischen Entwicklung nachfolgt und dabei ausschließlich unterstützend verfährt. Umgekehrt sind alle *Schäden* äußeren Einwirkungen anzulasten, zumal dann, wenn sie Zwang ausüben und die Freiheit des „Selbst“ beschränken. Historisch entsteht auf dieser Linie der Generalverdacht, die gesamte moderne Erziehungstheorie sei als „Schwarze Pädago-

19 Ich danke BERND LASKA für die Übersendung seiner Arbeiten. Der Bezug der „Antipädagogik“ auf STIRNER ist evident, zugleich ist die heutige Antipädagogik weit entfernt, diesen Bezug auch nur zu sehen. Das hängt vor allem mit dem anderen Theorierahmen zusammen, der eine Tradition fortsetzt, ohne sie zu beachten.

20 Das gilt vor allem für HERMANN LOTZES Theorie des „Mikrokosmos“ und für CARL GUSTAV CARUS' Lehre der menschlichen „Seele“. Beide Konzepte wurden von der empirischen Psychologie bekämpft, aber praktisch nicht wirklich überwunden, zumal nicht in der psychologischen Semantik der Erziehungskritik, die immer auf die „Seele“ des Kindes Bezug nahm.

gik“ (RUTSCHKY 1977) zu verstehen, die immer nur versucht habe, Kinder an gesellschaftliche Verhältnisse anzupassen, ohne, zumal in der Wahl der Mittel, auf ihre Seele Rücksicht zu nehmen.

Das *wahre* und das *falsche* Selbst hat zuerst WINNICOTT unterschieden, mit einer eindeutigen Verurteilung der pädagogisch instrumentierten Moral (WINNICOTT 1984a, S. 120 ff.). Das „wahre Selbst“ wächst aus den eigenen Anfängen heraus, „und es hat nichts mit moralischer Erziehung zu tun“ (op. cit., S. 134). Auf der anderen Seite ist „Erziehung“ die Ursache für die Konfiguration des *falschen* Selbst, das dann unvermeidlich ist, wenn sich die Erziehungspersonen den „Lebensbedürfnissen“ des *Kindes* nicht genug angepaßt haben (op. cit., S. 193 ff.). In diesem Sinn wären die Eltern, wie es ausdrücklich heißt, das eigentliche Objekt der Erziehung (WINNICOTT 1984 b, S. 39 ff.). Von sich aus sind Kinder „lebendig“ (op. cit., S. 41 ff.), „spontan“ (WINNICOTT 1984a, S. 34 ff.) und zugleich auf eine Weise lernfähig, daß sie die notwendigen moralischen Anpassungen selbst hervorbringen können, ohne dazu gezwungen werden zu müssen (op. cit., S. 132 ff.). Der „wesentliche Faktor“ ist nicht die Moral (oder gar das Kantische Sittengesetz), sondern das *Bedürfnis* des Kindes, das allmählich lernt, sich auf moralische Anforderungen einzustellen und sich ihnen gegenüber plastisch zu zeigen²¹.

Die Konzeption erinnert nicht zufällig an ROUSSEAU²², der die *Natur* des Kindes als zentrale Größe der Erziehung betrachtet hat, die sich nur *aus sich selbst heraus* entwickeln kann. Seitdem ist die Frage offen, wie sich die natürliche „Entwicklung“ und die pädagogische „Einwirkung“ zueinander verhalten können oder sollen, zumal sich das Problem, in welchem Verhältnis „Anlage“ und „Umwelt“ begriffen werden müssen, als nicht quantifizierbar erwiesen hat. Die Antipädagogik unterstellt die *Lösung* dieses Problems, nämlich die ausschließliche Innensteuerung jeder „Entwicklung“, die von externen Regulierungen – „moralische Erziehung im Sinn von Sittenlehre“ (WINNICOTT 1984a, S. 135) – nur gestört werden kann. Die Umwelt paßt sich der Differenzierung der Bedürfnisse an oder ist destruktiv; wenn am Anfang jeder Entwicklung nicht die Natur, sondern die Erziehung steht, dann kann nur *Schaden* entstehen und können langfristige Dispositionen des Leidens an der eigenen Kindheit aufgebaut werden (MILLER 1980). Wer den Schaden vermeiden will, muß auf „Erziehung“ verzichten.

Die mit dem Schema des „wahren“ und des „falschen Selbst“ operierende „Antipädagogik“ ist als dramatisch wahrgenommen worden, weil sie sich selbst dramatisch inszeniert hat. Die Strategie besteht in einer literarischen Stilisierung von klinischen Fällen, die sich nicht überprüfen lassen und die zugleich unbegrenzt generalisiert werden. Der Effekt entsteht durch einen Induktions-schluß: Ein Fall des Scheiterns wird zusammengebracht mit wenigen anderen, und aus der Schilderung dieser Fälle wird auf alle möglichen oder auf die Ge-

21 Ein moralisches „Bedürfnis“ „entsteht daraus, daß *im Selbst des Kindes* eine Fähigkeit erwächst, Schuldgefühle bezüglich destruktiver Impulse und Vorstellungen zu ertragen, eine Fähigkeit, ein allgemeines Gefühl der Verantwortung für destruktive Vorstellungen *auszuhalten*, weil *das Kind* im Hinblick auf Wiedergutmachungsimpulse und Gelegenheiten zum Beitragen zuversichtlich geworden ist“ (WINNICOTT 1984a, S. 134; Hervorhebung: J.O.).

22 Ich folge RUDER (1989); die antipädagogische Kritik an ROUSSEAU ist in mancher Hinsicht berechtigt, hebt aber die eigene Abhängigkeit von den Vorgaben seiner Theorie nicht auf.

samtheit der Erziehung geschlossen. Der Schluß folgt den Vorgaben der Fälle, er ist ausschließlich negativ, als sei „die“ Erziehung eine *totale* und *total destruktive* Kraft, die zu gefährlich ist, um noch länger mit dem Mantel der Moral zugedeckt werden zu dürfen.

Nun ist tatsächlich die klassische Pädagogik nicht von dem *Leid* ausgegangen, das die Erziehung verursacht. Ihre moralische Codierung operierte mit Idealisierungen des *Guten*, die es erlaubten, die andere Seite jeder Moral, das Böse, zu negieren oder zu externalisieren. Keine der klassischen Utopien rechnete mit dem Bösen in der Erziehung *selbst*²³, obwohl nicht geleugnet werden kann, daß pädagogische Systeme *nie nur* positive Effekte erzeugen können. Die Moral des unbedingt Guten läßt eine solche Relativierung nicht zu, aber davon müssen die pädagogischen Wirklichkeiten unterschieden werden. Insofern hat die Antipädagogik einen Kern des Problems getroffen: Sie macht deutlich, daß jede Erziehung, trotz der besten Absichten, scheitern kann, daß die Absicht nicht den Prozeß beherrscht und am Ende *nicht* das pädagogisch definierte Ziel des Anfangs erreicht wird (OELKERS/LEHMANN 1990).

Andererseits dreht die antipädagogische Kritik das moralische Schema der Pädagogik nur um und ersetzt es nicht etwa durch eine eigene Alternative. Die Erziehung bringt nicht das „Gute“, sondern das „Böse“ hervor, aber immer noch bringt sie *etwas* hervor; das heißt, die Reflexion will ein Produkt beschreiben, für das eine bestimmte Kausalität verantwortlich ist, eben *Erziehung*, der eine weitgehende Determination, nur eine ausschließlich negative, immer noch zugetraut wird. Die Theorieverhältnisse sind damit polemisch verdreht, aber nicht wirklich verändert worden. Wahrscheinlich ist das auch der Grund für die antipädagogische Provokation: Sie verletzt *und* verwendet die pädagogischen Gefühle, was sie aber nur kann, wenn und insoweit sie selbst „erzieht“. Die Negation der Erziehung ist zu sehr mit dramatischer Moral aufgeladen worden, um diese Pointe zu vermeiden.

Daraus kann auf die *Unvermeidbarkeit* von „Erziehung“ geschlossen werden: Öffentliche Kritik verwendet unweigerlich moralische Schemata und artikuliert darum immer auch einen pädagogischen Anspruch, selbst da, wo „pädagogische Ansprüche“ negiert werden. „Antipädagogik“ ist moralische Kommunikation und damit selbst *Erziehung*, auch wenn das Wort „Erziehung“ nur noch polemisch gebraucht wird. Aber die Struktur der Reflexion zwingt zu pädagogischen Effekten, denn schon die Herausbildung einer „antipädagogischen“ *Einstellung* (SCHÖNEBECK 1985) ist nur mit *pädagogischem* Gestus möglich, nämlich der Behauptung einer überlegenen Moral, der andere folgen sollen, was nur dann gelingt, wenn die Kommunikation der Moral überzeugend ist. Nichts anderes ist „Erziehung“, wenn man die pädagogischen oder antipädagogischen Wirkungsmythen abstreift und den Prozeß analysiert. Sie ist nicht, obwohl ein Großteil populärer Literatur dies suggeriert, in „Selbstverwirklichung“ aufzulösen (ENGELN 1991).

Das Verhältnis ist paradox: Noch das „wahre Selbst“ muß als Überzeugung vermittelt werden, wenn sich die Einstellungen (der Erwachsenen) zum Erzie-

23 Im *Émile* ist das Böse externalisiert, nämlich auf die Gesellschaft bezogen, die von der Erziehung ausgeschlossen wird; in PESTALOZZIS *Bonnal* ist das Böse *intern*, aber es kann von den guten Kräften beseitigt werden; in FRÖBELS Kindergarten entsteht die gute Sozietät, weil die Erziehung nichts Böses tun kann.

hungsprozeß ändern sollen. Das Konzept ist normativ und erlaubt keine Differenzierung, schon gar nicht Korrekturen am eigenen Anspruch. Daher greift WINNICOTT auf die *Anthropologie* des Kindes und den *pädagogischen Bezug* zurück, nur daß dieser nicht länger von der Autorität des Erwachsenen her definiert wird, sondern ausschließlich auf die Bedürfnisse des Kindes gerichtet ist. Aber immer noch ist eine Person für eine andere zuständig, die sich aus der Abhängigkeit heraus und zugleich in unbedingter Autonomie *entwickeln* soll. Das kann aber nur gelingen, wenn Einstellungen verändert und die Erziehung gleichsam selbst erzogen wird. Das „wahre Selbst“ wird empirisch behauptet, aber zugleich als normativer Zwang verstanden. Wer sich ihm entzieht, kann nicht „richtig“ erziehen, oder anders: Jede Erziehungstheorie, die *nicht* vom „wahren Selbst“ ausgeht, kann nur Schaden anrichten.

Die Adaptationen dieses Konzepts, besonders die populäre Antipädagogik MILLERS, hat nie die damit verbundenen Überforderungen dargestellt und auch nie die Grenzen des „wahren Selbst“ thematisiert. Die Option *vom Kinde aus* erinnert nachhaltig an die letzten Schriften MONTESSORIS²⁴, die auch deutlich machen, wie sehr die Mythologie der Christusbildung das Bild des unversehrten oder heiligen Kindes geprägt hat. Eltern oder Erzieher als die verantwortlichen und zugleich doch nicht zuständigen Personen des Umgangs werden damit normativ überfordert. Gegen das heilige Kind ist keine Kritik möglich, zugleich werden die Schäden immer nur der Außenwelt des Kindes zugerechnet, und die ebenso suggestiven wie vagen Bestimmungen des optimalen Umgangs erlauben keine Grenzziehung, sondern legen ein schlechtes Gewissen nahe, weil die Normen ständig unterschritten werden, aber keine Entlastung mitgeliefert wird.

Wenn sich tatsächlich das Kind rein aus sich heraus entwickelt und externe Regulierungen ausschließlich stören, dann ist jede Handlung riskant, weil keine zweifelsfreien Wirkungen entstehen. Im übrigen hat das Kind keine Wahl: Es ist dem antipädagogischen Modus genauso ausgeliefert wie dem pädagogischen, und es kann auf die Definition seiner eigenen Autonomie nicht wirklich autonom reagieren. Kinder können die pädagogischen Theorien von Erwachsenen nicht übernehmen und sind ihnen gleichwohl ausgeliefert. Das gilt für alle Versionen, auch für das „wahre Selbst“, von dem kein Kind weiß, daß die Eltern dieser Version (und keiner anderen) zu folgen versuchen, wenn eine Erfahrungswirklichkeit aufgebaut wird.

Andererseits ist das *Theorieproblem* offen. Psychologische Beschreibungen der Konstitution von Erfahrung als „*Konstruktion* von Realität durch das Kind“ (GLASERFELD 1987, S. 114), die ohne den Seelenbegriff auskommen und sich auch nicht einfach als *folk psychology* diskreditieren lassen²⁵, scheinen die monadologische Grundannahme des „wahren Selbst“ zu bestätigen und somit die antipädagogische Position zu bestärken. Der „aktive Organismus“ definiert seine eigene Erfahrung, indem und insoweit er aus der laufenden Erfahrung „Re-

24 Besonders in der späten Schrift *Il segreto dell'infanzia* (1950), in der direkt das *Ecce-homo*-Problem des Leidensweges Christi mit dem durchschnittlichen Schicksal von Kindern verbunden wird.

25 Die klassische Psychologie im Anschluß an WILHELM WUNDT hatte eine eigene, „psychische Kausalität“ angenommen, die sich aber nur unter der Voraussetzung ihrer Unabhängigkeit von neurophysiologischen Prozessen behaupten ließ. Das war freilich oft nicht mehr als Stilisierung von Alltagstheoremen oder *folk psychology* (STICH 1983).

gularitäten und Invarianzen“ „herausschneidet“ und sie für eine bestimmte Dauer speichert.²⁶ Dieser Prozeß kann nicht von außen gesteuert werden, wie etwa die Methodik des Schulunterrichts unterstellt. Sie muß damit behaupten, was nur für „Trivialmaschinen“ (FOERSTER 1985, S. 20f.) angenommen werden kann, nämlich eine Kontrolle des Outputs von Lernen durch den Input. Genau das muß für lebendige Systeme oder den Aufbau der kindlichen Erfahrung zurückgewiesen werden. Sie ist zugleich hochkreativ und unberechenbar (op. cit., S. 20), während jede „Methode“ der Erziehung genau diese irritierenden Größen ausschalten will oder muß.

Ein anderes Problem, das mit der antipädagogischen Provokation verbunden ist, betrifft die Vorstellung des *Kontinuums* der Erziehung, die zwei Dimensionen hat: die der Wirkung auf andere Personen und die der Person selbst. Die Erziehungstheorie hat immer angenommen, sie verfüge über eine langfristig stabile und einheitliche Kraft, die auf ein ebenso stabiles Gegenüber trifft. Noch die Entwicklungspsychologie hat die Kontinuität ein und derselben Person behauptet, die sich in dem Kern ihrer Bewegung stabil beschreiben läßt.²⁷ Gegeben ist die kontinuierliche Existenz des Gehirns oder des Körpers einer Person, aber schon diese Existenz läßt sich nicht als ein stabiles Kontinuum vorstellen; erst recht sind neurophysiologische oder biologische Tatbestände kein Grund, auf die Stabilität der Person „selbst“ zu schließen (PARFIT 1989, S. 251). Individuelle Erfahrung ist nicht wie ein innerer Prozeß der Person darstellbar (ibid.), aber jede „pädagogische Einwirkung“ setzt voraus, daß es diese Einheit geben kann, während die klassische Theorie der Erziehung nur dann Sinn macht, wenn die „Einheit“ der Person zugleich verändert wird. DEREK PARFIT hat dargelegt, daß es auf die *personale Identität* auch gar nicht ankomme (S. 255), versteht man darunter eine feste oder unteilbare Einheit oder eben den „Kern“ einer Person. Wichtig sei lediglich die laufende Integration der Erfahrung, die psychische Kontinuität, die einfach durch Lernen und Speicherung, Selektion und Vergessen gegeben ist (S. 260f.). Die Stilisierung einer kindlichen „Seele“ wäre dann nur für die Zwecke der öffentlichen Rhetorik notwendig. Aber ein *Gefäß* der Erfahrung, das selbst vom Lernen ausgeschlossen ist, kann schon neurophysiologisch nicht gedacht werden.²⁸

Ein antipädagogischer Schluß liegt freilich nur dann nahe, wenn man Erziehung mit dem klassischen sensualistischen Konzept der *Tabula rasa* verbindet und die „Einwirkung“ als technische Operationen denkt, die von außen innere

26 Das „Kind“ ist der „aktive Schöpfer von Wissen“; *Regularitäten* und *Invarianzen* können nur dann ermittelt werden, „wenn es Erfahrungen gibt, die öfter als einmal gemacht werden“. Das setzt Gedächtnis voraus, Aufzeichnungen des Geschehens, mit denen gegenwärtige Elemente oder Ereignisse verbunden werden können (GLASERSFELD 1987, S. 114). Die hier leitende Idee des ständigen Wechsels oder des *stream of thought* geht auf JAMES (1983, S. 224ff., S. 233) zurück.

27 Die Metapher des „Kerns“ taucht noch in neueren Versuchen einer *pädagogischen Anthropologie* auf (MACHA 1989), was zugleich ihre Dauer und ihre Attraktion unter Beweis stellt. Freilich entspricht sie auch nur der alltäglichen Erwartung persönlicher Identität, die als das Unbewegliche in der Bewegung vorgestellt wird oder eben als „Kern“ des Prozesses.

28 Die „Suggestopädie“ im Anschluß an LOSANOW zeigt freilich, wie zäh und in diesem Sinne erfolgreich die Vorstellung eines seelischen *Gefäßes* ist. Noch die „Hemisphären“ der Neurophysiologie werden pädagogisch (und *methodisch*) übersetzt, als seien sie Adressaten für die Entwicklung von Eigenschaften.

Zustände erzeugen kann. Genau so ist die Theorie der *Gefährlichkeit* von Erziehung entstanden, die eine unbegrenzte Wirksamkeit annimmt, obgleich das Wort „Erziehung“ nicht auf eine materiale Ursache verweisen kann. Die kausale Implikation ist selbst Teil der Rhetorik, die übersieht, daß jeder Organismus *für sich* lernt und alle Außenerfahrung immer nur Lernanlaß, aber nicht „Wirkung“ ist. Das Kausalschema wird zudem ganz eng gebraucht, ohne Sinn für Kettenbildungen oder paradoxe Anschlüsse, wie sie Handlungsrealitäten aber gerade auszeichnen. Was Pädagogen „Praxis“ nennen, sind solche Realitäten, die durch ihre unstete Dauer und ihre fragile Stabilität einfache Verbindungen von *Ursache* und *Wirkung* ausschließen.

Im Grunde ist damit die klassische Pädagogik *als Wirkungshypothese* außer Kraft gesetzt, was zugleich bedeutet, daß einfache Theorie/Praxis-Erwartungen mit absurden Konsequenzen verbunden sind. Der rhetorischen Theorie, die für die Fortsetzung öffentlicher Kommunikationen sorgt, wird eine Wirkung im Einzelfall zugetraut, den sie weder beschreiben noch antizipieren kann. Umgekehrt wird die Theorie als unnütz verworfen, wenn diese Wirkung nicht eintritt, obwohl eine bestimmte Erziehungsreflexion immer nur durch *andere* ersetzt werden kann. Die Form, der moralische Zugriff auf Wirklichkeit und die postulatorischen Antworten, sind weitgehend identisch. Das Problem aber ist dann auch, welches die Rechtfertigung der moralischen Postulate sein soll, wenn es *viele* – Postulate wie Rechtfertigungen – geben kann. Diese Pluralismuskonzeption ist ein Resultat *postmoderner* Theorien, die seit Mitte der achtziger Jahre auch die Allgemeine Pädagogik erreicht haben, mit dem Anspruch, die Vorstellung des *Allgemeinen* und allgemein *Verbindlichen* in der Erziehung ein für alle Mal aufzulösen.

4. Pluralismus und Postmoderne

Zwei Tendenzen haben der Postmoderne in der Philosophie Auftrieb verliehen: die Frage nach der *Referenz* von Sprache und Wirklichkeit (Wort und Objekt)²⁹ und die *Pluralität* von Sprachen und Wirklichkeiten, aus der WITGENSTEIN eine asketische Vorstellung von Lernen und Praxis ableitete (vgl. OELKERS 1986), die sich geschichtsphilosophischer Spekulationen entsagte. Die Philosophie bis HEGEL ist immer, seit den antiken Anfängen, von der Einheit des *Seins* ausgegangen, das bei allen Differenzierungen und trotz des unübersehbaren historischen Wandels *im Grunde* übereinstimmt. Es sollte *eine* Schöpfung sein, nicht beliebig viele, so wie auch die Geschichte nur *eine* Entwicklung haben sollte. Die gesamte Emanzipationserwartung hängt an dieser Vorstellung: Von dem Übel der Welt kann es nur *eine* Erlösung geben, nicht viele, schon gar nicht widerstreitende oder solche, die nur halb durchgeführt werden oder am Ende das Gegenteil bewirken.

Die politischen Revolutionen des 19. und vor allem des 20. Jahrhunderts waren aber sämtlich von dieser Art: Die Emanzipationserwartung erwies sich als naiv, wenn sie mit einer bestimmten Praxis, zumal einer pädagogischen, verbun-

²⁹ Diskussionsbestimmend ist QUINES (1960) Theorie der Referenz geworden, die den Topos der *Übersetzung* in den Mittelpunkt stellt.

den wurde. Die plurale Wirklichkeit widersprach dem einheitlichen Bild, das sich die Philosophie des Seins von ihr machte. Die idealistische Philosophie, das hat zuerst vielleicht JAMES (1907) gesehen, war in einer Sprache formuliert worden, die von *Ideen* auf *Wirklichkeiten* schloß und also *platonisch* operierte. Der Grundgedanke von WITTGENSTEIN war demgegenüber, daß sich Sprache immer nur auf Sprache bezieht, während die physikalische oder psychologische „Wirklichkeit“ unabhängig davon oder direkt gar nicht bestimmt werden kann. Im Anschluß vor allem an QUINE und verbunden mit Neuaneignungen des Pragmatismus (RORTY 1982), ist zumindest die Grundthese bestätigt worden, nämlich daß es keine sprachunabhängige Wirklichkeit gibt (PUTNAM 1981), daß „Wirklichkeit“ nicht der äußere Bezirk der menschlichen Bezeichnungen sei (DAVIDSON 1984, S. 183–198) und daß es immer nur viele und verschiedene Sprachen geben könne, die sich nicht auf eine Grundsprache zurückführen und auch nicht von einer Metasprache aus disziplinieren lassen (RORTY 1989). Das setzte ein *final vocabulary* (op. cit., S. 74 ff.) voraus, das es gerade angesichts der Heteronomie sozialer Erfahrungen nicht geben kann.

Pluralismus ist zugleich die Erfahrung der ästhetischen Postmoderne (JENCKS 1987), die nicht mehr einer allgemeinen Emanzipationshoffnung folgt und damit den strikten Bruch mit der Vergangenheit verbindet, sondern die einfach verschiedene Stile und Subjektivitäten zuläßt, ohne sie mit einem einfachen Schema von „progressiv“ und „reaktionär“ zu bewerten. Das gilt auch für die feministische Kritik, die für Differenzen in der Moral (HOAGLAND 1991), in der Wissenschaftstheorie (HARDING 1991) und in der Politik (CONNELL 1987) gesorgt hat, wenngleich überwiegend nur mit dem Schema „männlich“ : „weiblich“ und sehr eng bezogen auf Probleme der Identität. Aber schon dadurch wird die Anthropologie „des“ Kindes oder „des“ Menschen nachhaltig gestört und durch den Zwang zur Geschlechtsdifferenz herausgefordert. Ohne ästhetisches Umfeld wäre das nicht möglich gewesen, aber auch nicht, wenn die klassischen Vorstellungen der Geschichtsphilosophie weiter gültig gewesen wären, die die menschliche *Gattung* oder auch sozialen *Klassen*, nicht jedoch oder nur randhaft die Geschlechter und ihre problematischen Beziehungen betrafen.

In diesem Sinne ist die postmoderne Kritik an den Verheißungen der Emanzipation selbst eine Emanzipation, die die pluralen Verhältnisse aller denkbaren Wirklichkeiten akzeptiert, ohne sie durch Zukunftsentwürfe zu beeinträchtigen, die den Nachteil haben, immer nur einheitliche Bilder sein zu können. Wenigstens ist die klassische Staatsutopie so konstruiert gewesen, die alle sozialistischen Gesellschaftsversuche animiert hat; eine *plurale* Utopie des Sozialen ist versucht worden (NOZICK 1974), aber ihr fehlt die Kraft der großen und einheitlichen Vision der besten aller Welten. Diese kann, gemäß der europäischen Tradition politischer Philosophie, immer nur *eine* sein.

Dagegen hat LYOTARD in seinem dikussionsbestimmenden Manifest der Postmoderne³⁰ zwei Einwände geltend gemacht, die heute weitgehend akzeptiert

30 Das gilt für die *philosophische* „Postmoderne“, soweit sie mit der Kritik des deutschen Idealismus befaßt ist. Grundlegend für diese Kritik ist das Werk MARTIN HEIDEGGERS und seine Adaption in Frankreich, vor allem über DERRIDA und den *Poststrukturalismus*. Von diesem Kontext muß die *ästhetische* Postmoderne unterschieden werden, auch wenn unverkennbar ist, daß und wie die poststrukturalistische Philosophie von ästhetischen Erfahrungen geprägt ist.

scheinen, mit WITTGENSTEIN die Pluralität von Sprachspielen und insofern die Pluralität des „Seins“ sowie gegen KANT die Vorstellung verschiedener Wissensformen und damit von Moralen, die sich nicht länger mit *einem* und *nur* einem Imperativ disziplinieren lassen (LYTOARD 1986; ausführlich auch LYOTARD 1987a). Die erste Strategie wird radikalisiert in dem Sinne, daß alle Wirklichkeiten, auch die vermeintlich realen „Spiele“ der Sprachen, verschwinden oder wenigstens keine Dauer haben, während die zweite Strategie, damit zusammenhängend, zu einer Negierung nicht nur der Moral, sondern des moralischen Problems zwingt. Wenn es keinen Imperativ mehr gibt, der das Handeln unter das Sittengesetz zwingt, dann verschwindet das Problem, der Anspruch einer allgemeingültigen Ethik, die wirksam in die Moral eingreift.

Es gibt, schreibt LYOTARD in seiner ironischen Explikation der Postmoderne für Kinder, keine „feststehenden Regeln“, die die Ordnung eines Textes oder einer Handlung konstituieren, und es gibt keine „bestimmenden Urteile“, die für Überzeugungen die Gewißheiten bereitstellen. „Regeln“ oder „Kategorien“ sind vielmehr das, „was der Text oder das Werk suchen. Künstler und Schriftsteller arbeiten also ohne Regeln; sie arbeiten, um die Regel dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird. Daher rührt, daß Werk und Text den Charakter eines Ereignisses haben. Daher rührt auch, daß sie für ihren Autor immer zu spät kommen oder, was auf dasselbe führt, daß die Arbeit an ihnen immer zu früh beginnt. Postmodern wäre also als das Paradox der Vorzukunft (*post-modo*) zu denken“ (LYOTARD 1987b, S. 29f.).

SCHLEIERMACHER hat dieses Paradox als Grundproblem der *Erziehungstheorie* angesehen, freilich ohne „postmoderne“ Schlüsse daraus zu ziehen. Aber daß die Erziehung, indem sie den richtigen Augenblick suchen soll, immer *zu spät* oder *zu früh* kommen kann, ist eine entschiedene Ahnung gewesen, die mit dem Zeitmodus zu tun hat, welchen SCHLEIERMACHER beschrieben hat, ohne die Paradoxie wirklich aufzulösen. Erziehung ist konkret als *Ereignis* oder als *Situation* denkbar, als *gegenwärtige* Handlungsrealität. Schon die Konstruktion von *Erziehungsprozessen* oder gar von *Entwicklungen* ist nur unabhängig von jeweiligen Gegenwarten möglich, in denen Erziehung aber stattfinden muß. Ihre Ereignisse oder Situationen sollen *mehr* sein als nur Gegenwart, sie sollen die Zukunft des Kindes beeinflussen, jedoch zugleich die Gegenwart nicht beeinträchtigen (SCHLEIERMACHER 1957, S. 46ff.). Der gegenwärtige Moment *soll nicht* und *muß doch* „aufgeopfert“ werden, wenn der Erziehung Wirkungen zukommen soll, die nicht selbst kontingent sind.³¹

JACQUES DERRIDA hat 1976 eine Kritik des universitären Unterrichts und allgemeiner des *Lehrens* vorgelegt, in der gefragt wird, wie der Umfang und die Geltung eines „corps enseignant“ bestimmt werden. „La scène pédagogique“ (DERRIDA 1976, S. 73) beschreibt keine autonome Situation, die Anfang und Ende selbst bestimmen könnte, sondern stellt eine konstante Machtentfaltung durch politische und philosophische Traditionen dar (S. 74). Sie hat keine indivi-

31 Die Lösung sieht SCHLEIERMACHER (1957, S. 48) in einem pädagogischen Imperativ: „Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist“. (Im Original hervorgehoben.)

duelle Zeit und kann daher auch nur nivellieren (S. 76). Unterrichten ist synonym mit *Diktieren* (S. 78), das System basiert auf Wiederholung (S. 83), nicht auf individueller Bildung (oder Zentrierung der Erfahrung; S. 87 ff.). Die klassische Vorstellung von Unterricht setzt voraus, daß *Wahrheiten* vermittelt werden, Gesetze, moralische Ideen oder heilige Texte, die sich in der Szene des Lehrens abbilden lassen. Aber jede Erziehungssituation vermittelt *mehr* als nur Abbildungen, sie ist mehr als nur Reproduktion, ohne diesen Überschuß kontrollieren zu können. Darauf reagierte die pädagogische Theorie bislang nicht. Sie hat immer nur einen bestimmten platonischen Wahrheitsanspruch mit einer bestimmten Erziehungssituation verknüpft, ohne plurale Variationen wirklich zuzulassen.

GREGORY ULMER (1985) hat diese These zu einer „Post(e)-Pedagogy“ verdichtet, die als der erste größere Versuch gelten kann, poststrukturalistische Philosophie pädagogisch zu übersetzen. Dabei werden drei Optionen deutlich: Eine *postmoderne* Pädagogik hätte die Szene des Unterrichts zu verändern, müßte die Priorität geistiger Bildung brechen und wäre ohne institutionelle Autorität zu realisieren. Unterricht wäre nicht mehr Reproduktion des Wissens und damit zugleich der gesellschaftlichen Macht, sondern Freisetzung kreativer Kräfte, die nicht zufällig mit Techniken der modernen Kunst in Verbindung gebracht wird (op. cit., S. 168 ff.). Damit löst sich das traditionelle Modell des *Schülers (discipleship)* auf, die Identifikation mit autoritärer Bildung, die von einer Lehrperson repräsentiert wird. Die traditionelle Szene des Unterrichts wird gesprengt: Anstatt illusorische Wirkungsannahmen zu verfolgen oder auf eine Zukunft zu setzen, die sie nicht hervorbringen kann, vertraut die neue Pädagogik ausschließlich auf *gegenwärtige* Inszenierungen (S. 172 ff.) oder auf *Situationen* des individuellen Ausdrucks und Erlebens, die den *performances* von JOSEPH BEUYS nachgebildet sind (S. 225 ff.). Die *Darstellung* ist nie Wiederholung oder Nachbildung, sondern offene Aktion, die sich aller Medien bedient und keiner Priorität des Verbalen folgt (S. 247 f.). An die Stelle der autoritären Instruktion rückt eine „pedagogy of invention“ (S. 264), ebenso wie DERRIDA die Autorität des Textes oder die Linearität der Hermeneutik ersetzt hat durch plurale Dekonstruktionen, aus denen sich ein unendliches Spiel immer neuer Lesarten ergibt, von denen keine abschließend über „Wahrheit“ befinden könnte.

Diese neue Situation ist inzwischen auch in der deutschen Pädagogik rezipiert worden (LENZEN 1987), wobei eher die klassische Opposition des Ästhetischen und des Ethischen eine Rolle gespielt hat (LENZEN 1990; OELKERS 1991a), ohne allzusehr auf die Dekonstruktion der Lehrszene zu achten. In gewisser Weise wiederholt ULMER auch nur Optionen der Reformpädagogik, besonders der expressionistischen Varianten, die nach 1918 tatsächlich für eine Sprengung der Unterrichtskonventionen sorgen sollten (OELKERS 1996, S. 279 ff.). Die Theatermetapher (ULMER 1985, S. 172) ist hier ebenso präsent wie die Kritik der „geistigen Bildung“ oder das, was ULMER mit DERRIDA „the Age of Hegel“ (op. cit., S. 162 ff.) genannt hat. Unterricht sollte mehr sein als nur die Domination des Geistes durch pädagogische Stellvertreter, nämlich körperliche und seelische Expression, die auch bereits auf jene Zonen des Unbewußten und des Mythischen abgestellt waren, die ULMER an BEUYS hervorhebt (op. cit., S. 230 ff.).

Offenbar ist aber eine „postmoderne“ Pädagogik nicht einfach als Wiederholung der Reformpädagogik zu begründen, die durch historische Ignoranz nahe-

gelegt wird.³² Weit mehr sind zwei andere Fragen traditionssprengend: das Konzept des postmodernen *Pluralismus* und die damit zusammenhängende Kritik am *moralischen* Anspruch der Pädagogik, der sich nie wirklich plural begründet hat. Auch das sind keine *neuen* Fragen (OELKERS 1987b), wohl aber ist neu, daß die Krise der idealistischen Philosophie, also das *Fehlen* der Letztbegründungen, offen eingestanden wird. Alle moralischen Terme – Gerechtigkeit, Verantwortung oder auch die Kantische Pflicht – verweisen auf Absoluta oder auf platonische Ideen, die sie fundieren sollen. Wenn dieser Bezug nicht mehr gehalten werden kann, einfach weil sich „Ideen“ immer nur in plurale Sprachspiele übersetzen lassen, in Kontexte, die ihnen Bedeutung verleihen, dann muß damit auch der unbedingte Anspruch *einer* verpflichtenden Erziehung zusammenbrechen.

Eine Antwort darauf könnte *Ironie* sein, wie RORTY sie beschrieben hat. Ironiker wissen um die Kontextualität von Sprache und Anspruch, das heißt, sie wissen, „that anything can be made to look good or bad by being redescribed“ (RORTY 1989, S. 73). Sie *verwenden* „final vocabularies“, aber sie wissen zugleich, daß es keine gibt, weil sich alle Kriterien verändern oder veränderten Kontexten anpassen können. Alle Sprachen sind kontingent und fragil, und wer das durchschaut, kann sich nicht mehr auf platonische oder protestantische Weise ernst nehmen (op. cit., S. 74). Aber das ist nicht das letzte Wort, weil es keine ironische *Praxis*, keine Distanz des Handelnden *im* Handeln, geben kann und Ironie eine typische Beobachterperspektive ist, die nicht mit den Folgen der eigenen Deutungen konfrontiert wird.

Erziehung oder öffentliche Bildung können nicht aus der gleichen Perspektive beschrieben werden. Sie haben mit Wahlen und Entscheidungen zu tun, stehen vor dem Problem der ständigen Koordination von Handlungen, benötigen starke Idealisierungen, um die eigenen Risiken zu bearbeiten, und können Ironie nur begrenzt zulassen, z.B. an den Stellen, an denen die eigene Praxis *nicht* tangiert wird. Im Unterschied zu Beobachtern müssen sich Handelnde auf die Übernahme von Verantwortung verlassen, auch wenn sie aus *anderen* Perspektiven wissen, daß diese Erwartung oft naiv ist. Das sieht auch RORTY: „I cannot imagine a culture which socialized its youth in such a way as to make them continually dubious about their own process of socialization. Irony seems inherently a private matter“ (op. cit., S. 87).

Die *Einsicht* in den Relativismus der Sprachspiele, die temporäre Autorität einer Unterrichtsszene oder den Pluralismus von Kontexten setzt Erfahrungen voraus, die nicht auf *die gleiche Weise* hervorgebracht werden können. Insofern ist Erziehung nicht einfach oder wenigstens nicht von Beginn an plurales Aushandeln von Bedeutungen, wie etwa JEROME BRUNER dargelegt hat (1986). Grundlegend für die Annahme eines pädagogischen Pluralismus ist die Vorstellung *vieler* Welten, wie sie vor allem NELSON GOODMAN (1978) *als ways of worldmaking* begründet hat. Dieser ästhetische Pluralismus radikalisiert noch die konstruktivistische Vorstellung innerer Welten oder individueller Identität (GLASERSFELD 1987, S. 120f.), denn auch die bildet nicht den Raum *einer* Welt, die sich selbst auf Dauer stellt, sondern sie stellt ständig „Welten“

32 Etwa ein Rückgriff auf HUGO GAUDIGS Kritik der *illegitimen Frage*, ohne die „Didaktischen Ketzereien“ zu erwähnen, aber mit genau gleichem Impetus der Schulkritik (FOERSTER 1985, S. 22).

her.³³ Und GOODMAN'S Theorie ist radikal genug, noch das zur sprachlichen Bezeichnung dieses Vorgangs notwendige *Subjekt* zu negieren. Es gibt in der Vielzahl der Welten nicht *eine*, die alle anderen hervorbringt; anders gesagt: Die pluralistische Philosophie trennt sich von dem Gottesstandpunkt (PUTNAM 1981) und zwingt daher auch die Pädagogik zur Revision ihres traditionellen Paternalismus (AVIRAM 1990), der immer mit der Idee des stellvertretenden Demiurgen³⁴ verbunden gewesen ist (OELKERS 1992 a).

Aber wie kann dann noch von Erziehung die Rede sein? Und wie läßt sich die Mutmaßung rechtfertigen, auch postmoderne Kulturen könnten *zynische* Strategien der Erziehung vermeiden? Wie kann aus notorisch fragmentarischen Wirklichkeiten Moral entstehen, wenn es kein metaphysisches *Bild* des Seins mehr gibt, das überzeugen könnte? „Solidarity has to be construed out of little pieces, rather than found already waiting, in the form of an ur-language which all of us recognize when we hear it“ (RORTY 1989, S. 94). Aber entsteht eine verbindliche Moral durch Zusammenfügung? Und welche Erziehung könnte das leisten?

5. Aufklärung, Vielfalt und Allgemeine Pädagogik

Die deutsche Diskussion einer „Allgemeinen Pädagogik“, die lange die Frage DILTHEYS diskutiert hat, wie *Allgemeingültigkeit* möglich sei, hat traditionell eine historische und eine prinzipientheoretische Linie verfolgt. Das Problem eines *Systems* pädagogischer Sätze ist dabei mit Hilfe von Strukturtheorien der geschichtlichen Wirklichkeit von Erziehung und Bildung³⁵ oder mit normativen Handlungstheorien³⁶ bearbeitet worden, ohne daß sich zwischen den verschiedenen Theoriepositionen irgendein Konsens ergeben hätte. Die Situation wurde durch die Rezeption allgemeiner Wissenschaftstheorien verschärft, so daß am Ende dann nur noch die *Pluralität* ihrer Konzepte „Erziehungswissenschaft“ zu beschreiben schien (RÖHRS 1979). Methodologisch und im Blick auf ihre Metaphysik waren die „Wissenschaftsrichtungen“ unvereinbar, ohne daß sich die eine auf die andere reduzieren ließ. Freilich war damit zugleich die Identität der Pädagogik verspielt, die sich nicht einfach als die Vielfalt des Heteronomen begründen lassen konnte. *Metatheorien* (BREZINKA 1978) verwiesen auf strukturelle Differenzen, zwischen denen kein Identitätskern mehr vermitteln konnte.

Die *Einheit* der Pädagogik hat zuletzt noch WOLFGANG RITZEL (1968) behauptet, und seine These richtet sich gegen den bloßen „*Pluralismus*“ der Zwecke und Theorien, obwohl dieser vordergründig nicht von der Hand zu weisen sei (op. cit., S. 166). RITZEL'S Lösungsversuch operiert mit *einem* Inbegriff des Päd-

33 Welten können gefertigt werden, sofern fünf Kriterien erfüllt sind, (i) Komposition und Dekomposition, (ii) Gewichtung (der Elemente), (iii) Ordnung, (iv) Auslöschung oder Ergänzung und (v) Deformation (GOODMAN 1978, S. 7–17).

34 Das Argument richtet sich gegen die Idee des stellvertretenden *Schöpfers*, nicht gegen die Funktion der *Stellvertretung*, die sich auch mit einem schwachen Paternalismus begründen läßt (OELKERS 1992 b).

35 Prägend ist W. FLITNERS „Allgemeine Pädagogik“ (1950/1983) gewesen, die mit hermeneutischen Mitteln die Strukturen und Prozesse der Erziehungswirklichkeit beschreiben sollte.

36 Maßgebend war PETZELT'S „Systematische Pädagogik“ (1946), die prinzipienorientiert ansetzt.

agogischen, der sich im „geschichtlichen Wirkungszusammenhang“ aller pädagogischen Theorien nachweisen lasse (S. 182 ff.). Das zentrale Kriterium soll sein „die Hilfe, die ein Erwachsener einem Nicht-Erwachsenen gewährt, um ihn dazu zu befähigen, selbst erwachsen zu werden“ (S. 171). Das Kriterium hat definierende und ausschließende Kraft: Nur solche Theorien sollen als *pädagogisch* gelten, die sich „auf die als pädagogisch definierte Hilfe beziehen“ (ibid.).

Aber „Hilfe“ kann *vieles* sein, „Erwachsene“ unterscheiden sich *vielfältig* und widersprüchlich von „Nicht-Erwachsenen“, und der Erziehungsvorgang, also das *Erwachsenwerden*, ist nur durch die Illusion des Wortes *einer*. Die hochdiffernten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen haben keinen eindeutigen Abschluß, können immer fortgesetzt werden und kulminieren nicht in *einem* Erziehungsziel, das Geltung hätte für *alle*. „Mündigkeit“ wird von RITZEL zwar als Zielformel gebraucht, aber nur *formal* und *ideal* definiert, ohne die empirische Vielfalt in Rechnung zu stellen (RITZEL 1973, S. 15 ff.). Das gilt grundsätzlich und führt in eine ebenso grundsätzliche Aporie: Erziehung als „Vermittlung der Mündigkeit an Unmündige“³⁷ kann immer nur *eine* sein, während die Explikation allein des Begriffs immer nur plural möglich ist, bezogen auf *viele* Welten³⁸, denen man nicht durch *identisches* Lernen nachkommen kann.

Der Begriff „Mündigkeit“ unterstellt eine Einheitlichkeit, auch eine (normative) Gleichstellung, die es empirisch nicht geben kann, einfach weil ständig differente Verhältnisse angenommen werden müssen. Der Ausweg sind idealisierte Grenzbegriffe oder pädagogische Zielformeln, wie z.B. die „Identität der Person“ (op. cit., S. 17), die zugleich angestrebt werden soll und vorausgesetzt werden muß, wenn „Erziehung“ ein konsistentes Objekt haben soll. Man könnte nicht flüchtige oder geteilte „Personen“ erziehen, aber die Erziehung kann auch nur eine bestimmte „Identität“ als Ziel vorstellen.

Anders als RITZEL hat JOSEF DERBOLAV in seinem „Grundriß einer Gesamtpädagogik“ von vornherein eine *differente* Praxeologie vorausgesetzt, in die aber erneut nur *eine* bestimmte Praxis der Erziehung, die sich wiederum normativ auf Mündigkeit beziehen soll, eingelassen ist (DERBOLAV 1987). Alle anthropologischen und ethischen Bestimmungen, nicht zuletzt die Gewissensbildung (op. cit., S. 167 ff.), sind auf einheitliche Verhältnisse bezogen, und auch die Gesamtpädagogik soll „als Prinzipienwissenschaft *der* pädagogischen Praxis“ verstanden werden (S. 233), als gäbe es nur *eine* oder eine *richtige*. Das hängt mit der vorausgesetzten Wahrheitstheorie zusammen, sie läßt, im Sinne THEODOR BALLAUFFS (1970, S. 55ff.) nur eine Systematik oder die Konstruktion aus einem obersten Prinzip zu, mit der Konsequenz, unbedingte Identität be-

37 „Mündigkeit“ wird gedacht, als sei sie ein Gut, das weitergegeben oder vermittelt werden kann. Die Theorie bezieht sich auf Vorstellungen des Erzeugens, die es psychologisch und didaktisch nicht geben kann.

38 „Der Mündige ist der Selbsthilfe fähig, wenn er sich mit den Realitäten auskennt, von denen Gunst und Ungunst seiner Lage abhängt. Also wird der Unmündige angeleitet, *Kenntnisse und Fertigkeiten* zu erwerben, und zwar unter gleichzeitiger Übung, Differenzierung und Steigerung seiner natürlichen Gaben und Kräfte und insbesondere seines intellektuellen Vermögens. Zweitens bietet der Mündige, um Verpflichtungen einzulösen, seinen Willen auf, der nicht bloß etwas anderes ist als Neigung und Trieb, sondern diesen auch die Befriedigung versagen kann; also bedarf es der *Übung und Festigung des Willens*. Drittens: weil der Mensch kraft seiner Reflexivität die eigene Identität stiftet und die Merkmale der Mündigkeit verknüpft, wird die *Reflexivität des Unmündigen ausgelöst*“ (RITZEL 1973, S. 19; Hervorhebungen hinzugefügt).

haupten zu müssen, obwohl oder weil „das Ganze“ *unermesslich* ist (op. cit., S. 78).

Andererseits ließe sich *ohne* Kriterien eine pädagogische Praxis nicht unterscheiden und nicht bewerten. Sie wäre daher von ihren Aufgaben her zu beschreiben, ohne von einer gesellschaftlichen *Einheit* auszugehen, die mit den Modernisierungen des 19. Jahrhunderts verlorengegangen ist (BENNER 1987, S. 282) oder auch nie wirklich bestanden hat. Die Aufgabenstellung einer Pädagogik, die sich auf gesellschaftliche Arbeitsteilung und soziale Differenzierung wirklich einlassen kann, hat DIETRICH BENNER (1987) mit dem SCHLEIERMACHERschen Ausdruck „Mitgesamttätigkeit“ beschrieben:

„Sie muß zum einen eine generationsübergreifende Öffentlichkeit sein, an der die Heranwachsenden schrittweise partizipieren, und sie muß zum anderen eine solche sein, in der keinem der Bereiche der menschlichen Gesamtpraxis ein Primat vor den anderen eingeräumt wird, sondern ökonomische, ethische, pädagogische, politische, ästhetische und religiöse Fragen in Anerkennung der Idee eines nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhangs der menschlichen Gesamtpraxis gleichgewichtig erörtert werden“ (BENNER 1987, S. 283).

Der Ausdruck „Gesamtpraxis“ ist deskriptiv gemeint und setzt die Differenz der einzelnen Praxen voraus (op. cit., S. 34). Erziehung und Bildung werden quer dazu als Handlungszusammenhang gedacht, der durch konstitutive und regulative Prinzipien begründet, aber nicht gesichert wird (S. 49 ff., S. 73 ff.). Im Kontext moderner Gesellschaften und vor dem Hintergrund der bürgerlichen Öffentlichkeit sind auch oder gerade Erziehungshandlungen prinzipiell fallibel, was sie aber weder überflüssig macht noch aufhebt. BENNER schlägt zwei konstitutive und zwei regulative Prinzipien des *pädagogischen Handelns* vor:

- Konstitutiva: (i) das Prinzip der *Bildsamkeit* als Bestimmtheit des *Menschen* zu produktiver Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache;
 (ii) das Prinzip der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* und die Dialektik von Denken und Handeln;
- Regulativa (iii) das Prinzip der Überführung gesellschaftlicher Determination in *pädagogische Determination*;
 (iv) das Prinzip einer *nicht-hierarchischen Ordnung* der menschlichen Gesamtpraxis.

Mit diesen vier Prinzipien soll die Theorie der *Erziehung* und der *Bildung* begründet und insofern eine systematische Pädagogik vorgelegt werden, die nicht einfach naive Postulate der besseren Welt vertritt.³⁹

Freilich, das Problem des Pluralismus stellt sich wiederum nicht, obwohl alle vier Prinzipien (wie zuvor das eine der „Mündigkeit“) sich ständig in verschiedene Sprachen und Kontexte übersetzen lassen müssen. „Bildsamkeit“ ist in verschiedenen Anthropologien Verschiedenes, zur „Selbsttätigkeit“ kann nicht nur vielfach aufgefördert werden, sondern Selbsttätigkeit *ist* auch jeweils etwas anderes, eine „pädagogische Determination“ kann nach Absicht und Wirkung unterschieden werden und gerade als Handlungspraxis mit vielfältigen Effekten verbunden sein, darunter auch *nicht-determinierenden*, und die „menschliche Gesamtpraxis“ wird immer verschiedene Hierarchien herstellen, aber vermutlich

³⁹ Die Theorie der *Erziehung* soll sich mit der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ und der Überführung in „pädagogische Determination“ begründen, die Theorie der *Bildung* mit dem Prinzip der „Bildsamkeit“ und dem „nicht-hierarchischen Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis“ (BENNER 1987, S. 106).

nie *eine* Nicht-Hierarchie, einfach weil jede Forderung immer schon einen Standpunkt voraussetzt. Die *pädagogische* Forderung nach einem nicht-hierarchischen Verhältnis soll den Prozeß der Erziehung und Bildung befördern, aber ist darum gerade spezifisch und unterschieden von anderen, etwa vom Primat der Politik.

Andererseits können „Prinzipien“ nie anders als ausschließlich formuliert werden; das gilt auch für das Prinzip des „Pluralismus“, der nicht sein eigenes Gegenteil beschreiben kann und daher paradox definiert ist. *Ein* Prinzip soll die Notwendigkeit oder Unumgänglichkeit der *Vielfalt* begründen, ohne selbst „vielfältig“ sein zu können. Das muß entsprechend auch für die denkbaren Prinzipien einer pädagogischen Ethik angenommen werden: „Gerechtigkeit“ oder „Verantwortung“ lassen sich nie plural formulieren und werden doch ständig in verschiedenen Kontexten verwendet. Von der Verwendungsvielfalt kann aber nicht auf eine gleichgeartete Geltungsvielfalt geschlossen werden. Die Sprache der Gerechtigkeit mag verschieden sein, die Geltungsansprüche sind es *nicht* (OELKERS 1992b).

Pädagogische Intentionen sind vor dem Hintergrund *öffentlicher Kommunikation* (BENNER 1987, S. 284) darzustellen, sie sind nicht einfach privat zu begreifen, sofern von einer öffentlichen Bildung und Erziehung gesprochen werden soll. Daraus erwächst ein Legitimationsproblem: der Nachweis legitimer Prinzipien, die sich immer bestreiten lassen, jedoch nur unter *Voraussetzung* einer kritischen Öffentlichkeit. Erziehungsprinzipien sind notorisch umstritten (vgl. STEUTEL 1991) und insofern ständig klärungsbedürftig; aber damit ist zugleich gesagt, daß die Erziehungsreflexion auf Prinzipien verwiesen ist, nur daß keine „letzten“ Theorien akzeptiert werden, die den Diskurs beschließen würden. *Prinzipien* müssen im Lichte neuer Lernereignisse geprüft werden und nehmen andere Lesarten an, ohne durch die Vielzahl historischer Varianten in ihrer Funktion abgeschwächt zu werden. Prinzipien definieren Grenzen und damit legitime Binnenräume, die nur bei gleichem Theorie-Niveau wirklich herausgefordert werden können.

Das „Allgemeine“ einer *Allgemeinen Pädagogik* kann daher immer nur *vielfältig* möglich sein (TENORTH 1984); oder anders: Es kann immer nur diskursiv behauptet werden und muß sich durch Kritik begrenzen lassen. Das gilt auch für postmoderne Behauptungen des Allgemeinen, ja selbst für radikale Kritiken jeglicher Allgemeinheitsansprüche, die selbst nicht partikular sein können und sich auch nie selbst relativieren. Auch sie müssen sich an die Regeln der kritischen Öffentlichkeit halten und stellen zumindest insofern keinen Gegensatz zur Aufklärung dar. Liest man aber weiter „Aufklärung“ auch nicht einfach von den Vorgaben der Philosophie KANTS her, sondern von den Erfahrungen der Wissenschaften und der Kunst, dann ist der Gegensatz vollends hinfällig, einfach weil sich *experimentelles Lernen* unter der Bedingung *öffentlicher Kontrollen* in beiden Bereichen durchsetzt, wenngleich in verschiedenen Formen und Varianten, eben plural und nur durch Analogien verbunden.

Daraus können auch Schlüsse gezogen werden, die den destruktiven Zusammenhang von „Antipädagogik“ und „Postmoderne“ vermeiden, von beiden Erfahrungen aber zugleich auch lernen. Betroffen von der Kritik sind naive Fassungen von Erziehung und Bildung, solche, die mit paradoxiefreien „Einwirkungen“ oder mit linearen „Entwicklungen“ rechnen und die pädagogischen Ziele darauf eingestellt wissen wollen. Derartige Theorien können sich weder auf plu-

rale Verhältnisse noch auf eine ironische Resonanz einlassen, sie müssen *eine*, nämlich die *beste* Erziehung für alle behaupten, die es empirisch nicht geben kann oder darf. Davon zu unterscheiden sind öffentliche Diskurse, in denen um Prinzipien gestritten wird, ohne den Streit beschließen zu können, was allein eine lineare Transformation von guten Absichten in gute Handlungen *ad absurdum* führen muß. Es gibt dann auch nicht *eine* Einheit „der“ Pädagogik, sondern Lesarten von Prinzipien, Deutungskontexte mit pluralen Verweisen, Sprachen, die Endgültiges immer nur behaupten, „Letztbegründungen“, die sich selbst vom Lernen nicht ausnehmen können. Das ist die *pädagogische Grundsituation* der Aufklärung, nachdem die mythischen Erklärungen der (einen) Welt ihre Kraft verloren haben und nur noch elegische Erinnerung wecken. Lernen liegt tiefer als alle Strukturen, die Zukunft kann nur offen sein, Erziehung ist Versuch, nicht mehr. Die neue Welt wird zur poetischen Utopie, der keine Praxis mehr folgen *kann*, selbst wenn sie dies versucht. Aber Lernen ist unaufhörliches Experiment, und ob die „Menschwerdung des Menschen“ erreicht wird (BENNER 1987, S. 284 ff.), kann gerade dann nicht gesagt werden, wenn sich damit ein *Prinzip pädagogischen Handelns* verbindet.

Die *Pädagogik* der Aufklärung hat das freilich weitgehend verkannt. Sie hat die eigene Fallibilität nicht systematisch in Rechnung stellen können, weil sie zu sehr auf Tugenddiskurs, besonders auf die christliche Moral, vertraute und die irritierende Wirklichkeit verkürzt, nämlich nur vom pädagogischen Schonraum aus, zur Kenntnis nahm. Eine moderne Pädagogik wird zur Kenntnis nehmen müssen, daß sich aus den notwendigen pädagogischen Räumen nicht die beste aller Welten erzeugen läßt, daß sich alle Prinzipien an der Kritik begrenzen und daß es immer bloß *Theoriekontexte* gibt, die nur eines können, nämlich an ihren eigenen Irrtümern lernen. Insofern liegt die Aufklärung *vor* der Pädagogik und stellt einen entschiedenen Traditionsbruch dar, der auf die großen moralischen Aspirationen nur mit unaufhörlichem Lernen reagieren kann.

Es ist aber gerade wegen dieser Bedingungen ausgeschlossen, Pädagogik negativ oder zynisch zu begründen. Der Zwang zur öffentlichen Rechtfertigung und die Aufgaben der Praxis verhindern eine reine Beobachterposition, die mit Handlungsproblemen spielerisch verfahren könnte. Insofern gibt es auch keine Reduktion des Ethischen auf das Ästhetische, nur die Erfahrung, daß sich auch Erziehung ironisch betrachten läßt. Aber weil jede Form von Erziehung scheitern kann, zugleich die Probleme, die sie akzeptieren muß, zunehmen, bleibt der *Ernstcharakter* bestehen. Er kann weder relativ noch plural behandelt werden, erlaubt keine Distanz, wenn er stattfindet, und kann auch nicht beliebig entschuldigt werden. In diesem Sinne hat RORTY recht: Keine Kultur kann sich selbst fortsetzen, wenn sie die nachwachsende Generation im unklaren über sich selbst läßt, aber die Aufklärung kann nicht mit Zynismen beginnen, sondern verlangt einen ernsthaften Ausgangspunkt. Den definiert traditionell die Reflexion über Erziehung.

Aber es bleiben mindestens drei Problemkreise, die die Theoriesituation nachhaltig verändert haben: die Krise des Subjektmodells der klassischen Pädagogik, der Verlust einheitlicher Wirklichkeitsbeschreibungen und die Trübung der utopischen Entwürfe, insbesondere die der *politischen* Pädagogik. Erziehung und Bildung waren seit dem 18. Jahrhundert mit anthropologischen Annahmen über „den“ Menschen begründet worden, die sehr einheitliche Mo-

dellannahmen verrieten, pädagogische Idealisierungen denkbarer guter Eigenschaften, Steigerungen der Moralität, die sich nicht begrenzen ließen, sowie schließlich die Loslösung von konkreten Bedingungen, etwa des Geschlechts oder der sozialen Situation. „Der“ Mensch sollte mündig werden können, aber das war nur in scharfer Abstraktion denkbar, die weder Differenzen noch Vielfalt zuließ, zumal sie immer mit einer Einheitsethik verbunden gewesen ist.

Gerade diese starke Fiktion der *Einheit* von Modellen und Zielen der Erziehung hat dazu verleitet, auch unter „Erziehungswirklichkeit“ etwas Einheitliches zu verstehen, eine Normierung der Verhältnisse, die der empirischen Auffassung widersprechen mußte. Noch die Reformpädagogik stilisierte *ein* Bild „des“ Kindes, das die (eine) neue Erziehung emanzipieren sollte, was zugleich voraussetzte, die Wirklichkeit dieser Erziehung müsse *eine* sein. Entsprechend war auch die politische Utopie der Erziehung nie plural, vielmehr sollte immer nur *eine* Zukunftsgesellschaft die maßgebende sein. Aber „Einheiten“ sind immer selbst nur zusammengesetzte Fragmente, also nie total und in diesem Sinne nie *allgemeingültig*. Die Diskussion zwischen der Antipädagogik, der Postmoderne und der Aufklärungskritik ist eine heilsame Verunsicherung der totalitären Implikationen des klassischen Erziehungsdenkens gewesen. Aus den neuen Bezugstheorien ergeben sich zugleich ungeahnte Möglichkeiten für die Transformation dieses Denkens, das nicht länger notorisch „gut“ sein kann, sondern sich tatsächlich einen Sinn für die Unterschiede erwerben muß und in diesem Sinne aufgeklärt wird: über die Wirklichkeiten der Erziehung und über sich selbst.

Die neuen Wirklichkeiten des Lernens stellen die Pädagogik vor eine grundlegend neue Situation, die sich nicht länger ausschließlich über den pädagogischen Bezug definieren läßt. Die kommunikativen Räume sind entgrenzt worden, und damit sind durchschnittliche Lernprozesse an viele Orte und zugleich prägende *und* diffuse Situationen gebunden. Hochdifferente und schnelle Stadtkulturen bestimmen die Sozialisation (MASSCHELEIN 1990), gleichermaßen durchsetzt von vulgären, trivialen und esoterischen Erfahrungen (PATTISON 1987; ANG 1985; GOETHALS 1990), ohne daß etwa öffentliche Lernräume wie Schulen noch ein Monopol hätten. Weder Erziehung noch Bildung sind in diesen rasch wechselnden Szenen Milieus der primären Erfahrung, definiert man sie nach den klassischen Prinzipien. Aber die *scène pédagogique* ist auch keine der rein politischen Macht mehr, denn dann müßte sie immer noch einheitlich sein. Es ist offen, wie sich die Pädagogik auf die neuen Situationen einstellen kann, wenn ihre klassischen Kategorien zerfließen und die traditionellen Wirkungshypothesen keine Realität mehr für sich haben.

6. Literatur

- ANG, I.: *Watching Dallas. Opera and the Melodramatic Imagination*. London/New York 1985. (Niederl. Orig. 1982.)
- APEL, K.-O.: *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*. Frankfurt a. M. 1988.
- AVIRAM, A.: *The subjection of children*. In: *Journal of Philosophy of Education* 24 (1990), S. 213–234.
- BAACKE, D., u. a.: *Am Ende postmodern*. München 1984.
- BALLAUFF, TH.: *Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung*. Heidelberg 1970.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München 1987.

- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim³1991.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig/Wien/Zürich 1925. (Neuausg. Frankfurt a. M. 1967.)
- BITTNER, G.: Überflüssige Pädagogik. In: Neue Sammlung 22 (1982), S. 432–435.
- BREZINKA, W.: Metatheorie der Erziehung. München⁴1978.
- BRUNER, J.: Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge (Mass.) 1986.
- CONNELL, R.W.: Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics. Cambridge/Oxford 1987.
- DAVIDSON, D.: Inquiries into Truth and Interpretation. Oxford 1984.
- DERBOLAV, J.: Grundriß einer Gesamtpädagogik. Hrsg. v. B.H. REIFENRATH. Frankfurt a. M. 1987.
- DERRIDA, J.: Où commence et comment finit un corps enseignant? In: D. GRISONI (Hrsg.): Politiques de la philosophie. Paris 1976, S. 55–89.
- ENGELEN, N.Q.: Das innere Selbst. Die Geburt der Selbstverwirklichung aus dem Geist der Erlösung. Pfungstadt b. Darmstadt 1991.
- FLITNER, W.: Gesamelte Schriften. Hrsg. v. K. ERLINGHAGEN/A. FLITNER/U. HERRMANN. Bd. 2: Pädagogik, Systematische Pädagogik. Allgemeine Pädagogik. Nachw. v. H. SCHEUERL. Paderborn/München/Wien/Zürich 1983.
- FOERSTER, H. v.: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie. Bd. 21.) Braunschweig/Wiesbaden 1985.
- GLASERSFELD, E. v.: Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. (Wissenschaftstheorie, Wissenschaft und Philosophie. Bd. 24.) Braunschweig/Wiesbaden 1987.
- GOETHALS, G.T.: The Electronic Golden Calf. Images, Religion, and the Making of Meaning. Cambridge (Mass.) 1990.
- GOODMAN, N.: Ways of Worldmaking. Hassocks (Sussex) 1978.
- GREPH: Qui est pour la philosophie? Paris 1977.
- GRUSCHKA, A.: Negative Pädagogik. Wetzlar 1988.
- HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. In: Merkur, Heft 213 (Dezember 1965), S. 1139–1153.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M. 1968.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. I/II. Frankfurt a. M. 1981.
- HABERMAS, J.: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V. Frankfurt a. M. 1985.
- HARDING, S.: Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg²1991. (Amerik. Orig. 1986.)
- HEYTING, F.: Pädagogischer Relativismus als Antwort auf die Moderne? Konstruktivistische Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungstheorie und Erziehungspraxis. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 279–298.
- HOAGLAND, S.L.: Die Revolution der Moral. Neue lesbisch-feministische Perspektiven. Berlin 1991. (Amerik. Orig. 1988.)
- JAMES, W.: Pragmatism. A New Name for Some Old Ways of Thinking. London/New York/Bombay/Calcutta 1907.
- JAMES, W.: The Principles of Psychology. Intr. by G.A. MILLER. Cambridge (Mass.)/London 1983. (Erste Ausgabe 1890.)
- JENCKS, CH.: Post-Modernism. The New Classicism in Art and Architecture. New York 1987.
- KOB, J.P.: Soziologische Theorie der Erziehung. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1963.
- KRIECK, E.: Philosophie der Erziehung. Jena 1922.
- LASKA, B.A.: Max Stirner als „pädagogischer“ „Anarchist“. In: U. KLEMM (Hrsg.): Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt a. M. 1991, S. 33–44.
- LENZEN, D.: Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 41–60.
- LENZEN, D. (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990.
- LOCHNER, R.: Deskriptive Pädagogik. Umriss einer Darstellung der Tatsachen und Gesetze der Erziehung vom soziologischen Standpunkt. (Schriften der Deutschen Wissenschaftlichen Gesellschaft in Reichenberg Bd. 4.) Reichenberg 1927.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Prinzipien- und Grundlegung. Meisenheim a.d.Gl. 1963.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M. 1984.

- LUHMANN, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 19–40.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Neuausgabe m.e. Nachwort 1988. Frankfurt a. M. 1988.
- LYOTARD, J.-F.: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986. (Franz. Orig. 1979.)
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1987 (a). (Franz. Orig. 1983.)
- LYOTARD, J.-F.: Postmoderne für Kinder. Briefe aus den Jahren 1982–1985. Wien 1987 (b).
- MACHA, H.: Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn 1989.
- MASSCHELEIN, J. (Hrsg.): Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek. Leuven/Amersfoort 1990.
- MASSCHELEIN, J.: Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik. (Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Bd. 1.) Weinheim/Leuven 1991.
- MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt a. M. 1980.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MONTESSORI, M.: Il segreto dell'infanzia. Milano 1950. (Deutsch: Kinder sind anders. Stuttgart 1952.)
- NASH, P./KAZAMIAS, A.M./PERKINSON, H.J. (Hrsg.): The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought. New York/London/Sydney 1965.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Reinbek b. Hamburg 1969. (Engl. Orig. 1960.)
- NOZICK, R.: Anarchy, State, and Utopia. Oxford 1974.
- OELKERS, J.: Sprache, Lernen, Schweigen – Einige Motive Wittgensteins in pädagogischer Sicht. In: Neue Sammlung 26 (1986), S. 230–252.
- OELKERS, J.: Grenzen der Erziehung – Erinnerung an ein Gespräch. In: K. HEINEMEYER (Hrsg.): Theologische und religionspädagogische Beiträge – Theorie und Praxis. GÜNTHER KLAGES zum 65. Geburtstag gewidmet. (Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bd. 26.) Hildesheim/Zürich/New York 1987, S. 21–39 (a).
- OELKERS, J.: Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen *Fin de siècle*. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 21–40 (b).
- OELKERS, J.: Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt 1989.
- OELKERS, J.: Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991 (a).
- OELKERS, J.: Das Ende der sozialistischen Erziehung? Bemerkungen zum Verhältnis von Utopie und Wirklichkeit in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 431–452 (b).
- OELKERS, J.: Seele und Demiürg. Zur historischen Genesis pädagogischer Wirkungsmaßnahmen. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Person und Wirkung. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M. 1992, S. 11–57 (a).
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in ihre Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992 (b).
- OELKERS, J. (Hrsg.): Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne. Weinheim/Basel 1993 (a).
- OELKERS, J.: Erziehungsstaat und pädagogischer Raum. Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 631–648 (b).
- OELKERS, J.: Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien. Frankfurt a. M. 1995.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München ³1996 (1. Aufl. 1989).
- OELKERS, J.: „Allgemeine Pädagogik“ – Zur Geschichte und Struktur einer öffentlichen Reflexion. In: W. BRINKMANN/J. PETERSEN (Hrsg.): Allgemeine Pädagogik. Probleme – Stand – Entwicklungen. Donauwörth 1997.
- OELKERS, J./LEHMANN, Th.: Antipädagogik – Herausforderung und Kritik. Weinheim/Basel ²1990. (1. Aufl. 1983.)
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1993.
- OSTERWALDER, F.: Die Geburt der deutschsprachigen Pädagogik aus dem Geist des evangelischen Dogmas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 426–454.
- PARFIT, D.: Reasons and Persons. Oxford 1989. (1. Ausg. 1984.)

- PATTISON, R.: *The Triumph of Vulgarity. Rock Music in the Mirror of Romanticism*. New York/Oxford 1987.
- PETZELT, A.: *Grundzüge systematischer Pädagogik*. Freiburg i.Br. ³1964. (1. Aufl. 1946.)
- PLACZEK, B.R. (Hrsg.): *Zeugnisse einer Freundschaft. Der Briefwechsel zwischen Wilhelm Reich und A. S. Neill 1936–1957*. Frankfurt a.M. 1989. (Amerik. Orig. 1981.)
- PUTNAM, H.: *Reason, Truth and History*. Cambridge 1981. (Deutsche Ausgabe Frankfurt a.M. 1982.)
- QUINE, W.V.O.: *Word and Object*. Cambridge (Mass.) 1960. (Deutsche Ausgabe Stuttgart 1980.)
- REHBERG, A.W.: *Prüfung der Erziehungskunst*. Leipzig 1792. (Repr. Königstein i.Ts. 1979.)
- RITZEL, W.: *Die Vielheit der pädagogischen Theorien und die Einheit der Pädagogik*. Wuppertal/Ratingen/Düsseldorf 1968.
- RITZEL, W.: *Pädagogik als praktische Wissenschaft. Von der Intentionalität zur Mündigkeit*. Heidelberg 1973.
- RITZEL, W.: *Philosophie und Pädagogik im 20. Jahrhundert*. Darmstadt 1980.
- ROEDER, P.M.: *Erziehungswissenschaften. Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1990), S. 651–670.
- RÖHRS, H. (Hrsg.): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Festschrift für WILHELM FLITNER zum 90. Geburtstag. Wiesbaden 1979.
- RORTY, R.: *Consequences of Pragmatism. Essays: 1972–1980*. Minneapolis 1982.
- RORTY, R.: *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge 1989.
- RUDER, G.: *Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (1989), S. 575–594.
- RUTSCHKY, K. (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik*. Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1977.
- SAFFANGE, J.-F.: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de D. HAMELINE. (Collection Exploration „Pédagogie: histoire et pensée“). Berne/Francfort s.M./New York 1985.
- SCHELSKY, H.: *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: *Pädagogische Schriften*. Hrsg. v. E. WENIGER. Bd. 1: *Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826*. Düsseldorf/München 1957.
- SCHOENEBECK, H. v.: *Antipädagogik im Dialog*. Weinheim/Basel 1985.
- STEUTEL, J.: *Konzepte und Konzeptionen. Zum Problem einer analytischen Erziehungsphilosophie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37 (1991), S. 81–96.
- STICH, S.P.: *From Folk Psychology to Cognitive Science: The Case against Belief*. Cambridge (Mass.) 1983.
- TENORTH, H.-E.: *Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum kritischen Wandel des „Allgemeinen“ in der wissenschaftlichen Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 49–68.
- TENORTH, H.-E.: *Laute Klage, stiller Sieg – Die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: 29. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel 1992, S. 129–139.
- THIEMANN, F.: *Schulzenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Frankfurt a.M. 1985.
- ULMER, G.: *Applied Grammatology. Post(e)-Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore/London 1985.
- VOGEL, P.: *Kausalität und Freiheit in der Pädagogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsantinomie bei Kant*. Frankfurt a.M. 1990.
- WINKLER, M.: *Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart*. In: D. HOFFMANN/A. LANGEWAND/CH. NIEMEYER (Hrsg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“*. Weinheim 1992, S. 135–153.
- WINNICOTT, D.W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Studien zur Theorie der emotionalen Entwicklung*. Vorw. v. M. MASUD R. KAHN. Frankfurt a.M. 1984 (a). (Engl. Orig. 1965.)
- WINNICOTT, D.W.: *Familie und individuelle Entwicklung*. Hrsg. v. J. STORK. Frankfurt a.M. 1984 (b). (Engl. Orig. 1965.)
- WÜNSCHE, K.: *Das Ende der pädagogischen Bewegung*. In: *Neue Sammlung* 25 (1985), S. 433–449.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 1 (1990): Schwerpunkt „Wissenschaftsforschung“.
- ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, Heft 2 (1996): Schwerpunkt „Allgemeine Pädagogik“.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS, Universität Bern, Institut für Pädagogik,
Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern