

Faulstich-Wieland, Hannelore

Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von Kunst, Bildungsforschung und Fantasie

Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 210-235



Quellenangabe/ Reference:

Faulstich-Wieland, Hannelore: Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von Kunst, Bildungsforschung und Fantasie - In: Kraler, Christian [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Berger, Fred [Hrsg.]: *Bildung und Sozialisation. Weiterführende Perspektiven auf das Werk von Helmut Fend*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 210-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-347528 - DOI: 10.25656/01:34752; 10.35468/6202-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-347528>

<https://doi.org/10.25656/01:34752>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Verrückte Schulwelten und schulische Sozialisation im Blick von Kunst, Bildungsforschung und Fantasie¹⁷

Abstract

Nach einer kurzen Begründung für die Beteiligung an der Festschrift soll der etwas ungewöhnliche Weg des Beitrags aufgezeigt werden: Begonnen werden soll mit einem „Bildergespräch“ zu der Installation „Der Mond, das Kind, der anarchistische Fluß“ der Künstlerin Rebecca Horn, die auf der documenta IX im Jahr 1992 zu sehen war. Die darin von allen Rezipient:innen wahrgenommene Schulkritik wird im Hauptteil reflektiert in den Schriften von Helmut Fend, die sich mit der Institution Schule sowie deren Sozialisationseffekten befassten und engagiert für Veränderungen eintraten. Biografisch war dafür besonders förderlich, dass Fend 1968 Mitarbeiter im Zentrum für Bildungsforschung der neugegründeten Universität Konstanz wurde, in der u. a. mit Hansgert Peisert und Ralf Dahrendorf Protagonisten der in den 1970er Jahren erfolgenden Bildungsreformen arbeiteten. Die Gründung von Gesamtschulen gehörte zu den wichtigen Maßnahmen. Fend beteiligte sich an der empirischen Erforschung von Sozialisationseffekten der Schule, insbesondere auch am Vergleich verschiedener Schulsysteme. Da diese keineswegs so eindeutig ausfielen wie bildungspolitisch erhofft, erweiterte Fend sowohl die Forschungsperspektive auf längsschnittlich erforschte Entwicklungen im Schulalter wie auf aktualisierte theoretische Ansätze zum Verständnis von Schule. Die Zielperspektive sah Fend in der „übertragenden Aufgabe ... der Enkulturation, der Hilfe der Schule für die heranwachsende Generation, Teil dieser Welt zu werden“ (Fend, 2024, S. 26). Mein Versuch, in neueren Kunstwerken eine Auseinandersetzung mit solch gelungenen schulischen Entwicklungen zu finden, schlug fehl. Die letzte documenta 15 (2022) jedoch verstand sich zugleich als „Schule“, organisierte den zentralen Ort der documenta, das Fridericianum, als eine „fridruscul“. Welche Elemente dafür relevant waren, soll dann unter Bezugnahme auf Helmut Fends „Fantasien“ gezeigt werden.

Keywords: Kunst und Bildung, Bildungspolitik, Schulentwicklung, Sozialisation

¹⁷Herzlichen Dank an Barbara Friebertshäuser für den Titelvorschlag

Was berechtigt jemanden eigentlich, sich an der Ehrung einer Person durch eine Festschrift zu beteiligen? Ich kann nicht beanspruchen, je mit Helmut Fend gemeinsam studiert oder gearbeitet zu haben. Dennoch gehen meine Verbindungen durchaus über die Tatsache hinaus, dass ich regelmäßig seine Forschungen zur Kenntnis genommen habe: Wir hatten bereits sehr früh Begegnungen im Rahmen von Aktionen der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule (GGG), die sich ab Beginn der 1970er Jahre für die Einrichtung von Gesamtschulen als Alternative zum dreigliedrigen Schulsystem stark machte. Im Engagement für Veränderungen des Bildungssystems waren wir uns weitgehend einig – wobei mein Schwerpunkt sich dabei vor allem auf die Bedeutung von Geschlecht bezog. So durfte ich 2004 zum zehnjährigen Bestehen des Forschungsbereichs Schulqualität und Schulentwicklung an der Universität Zürich – einer Institution, an der Helmut Fend maßgeblich beteiligt war – einen Vortrag zum Thema „Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung“ im Jubiläumssymposium halten (Faulstich-Wieland, 2005).

Eine zweite Verbindung besteht darin, dass wir uns beide für Kunstaussstellungen interessieren und Helmut Fend einer der Empfänger:innen meines regelmäßigen Rundbriefs ist, in dem ich über meine Ausstellungsbesuche berichte. Diese Verbindung hat mich auch zur Struktur meines Festschriftbeitrags veranlasst: Ich beginne mit einem „Bildergespräch“ (Faulstich, 2003; Faulstich-Wieland, 2011) zu der Installation von Rebecca Horn auf der documenta IX, die sich explizit mit schulischen Erfahrungen befasst. Die darin enthaltenden Kritiken wie auch Perspektiven spiegle ich danach in den von Helmut Fend vorgelegten Arbeiten, seinen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zur bildungspolitischen Entwicklung. Abschließend suche ich nach einer künstlerischen Position, die seinen „Fantasien“ eines guten Bildungswesens entsprechen könnte – und finde sie in der documenta 15.

1 Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anarchistische Fluss

Es gibt in der Malerei viele Darstellungen von Schule bzw. von Bildungsinstitutionen – Helmut Fend hat etliche davon in seiner „Geschichte des Bildungswesens“ (Fend, 2006a) verwendet. Es gibt aber kaum Bilder oder Installationen, die Erfahrungen mit Schule künstlerisch verarbeiten. Die Suche im Internet und selbst die Anfrage bei ChatGPT blieb ergebnislos: Man erhält viele Treffer, die zur „Bildenden Kunst“ führen und ChatGPT nennt Künstler:innen, die tatsächlich jedoch keine Beiträge zum Thema Schule erkennen lassen. Insofern war ich auf meine eigenen Kunsterlebnisse angewiesen, die mir mit der

documenta in Kassel m.E. einschlägiges Material liefern. Als Ausgangspunkt verwende ich dazu Rebecca Horns Installation.

Wenn man während der von Jan Hoet kuratierten documenta IX 1992 auf den Schulhof des Gebäudes der ehemaligen Gerhart-Hauptmann-Schule ging, einer „Realschule für Knaben“, die seit 1990 als Kulturhaus Dock 4 jetzt u. a. das documenta-Archiv beherbergt, dann sah man eine verwirrende Vielzahl von silberfarbenen „Schläuchen“ aus drei von acht Milchglas-Fenstern im dritten Stock bis zur Erde reichen (vgl. Abb. 1 und 2).



Abb. 1: (Quelle: Hoet, 1992, S. 355)



Abb. 2: (Quelle: Horn et al., 2005, S. 194)

Ging man in den dritten Stock und betrat den ehemaligen Klassenraum, so versperrten auf dem dunklen Boden trichterförmige Glasbehälter, die mit dunklen Schläuchen verbunden waren und unter denen zum Teil tintenähnliche Flüssigkeiten sowie Pulver den Boden bedeckten, den ungehinderten Durchgang. Unter der Decke hingen in zwei Reihen je fünf alte braune Schulbänke mit jeweils zwei fest verankerten Stühlen. Aus den in die Bänke eingelassenen „Tintenfassern“ gingen jene Schläuche, die man bereits vom Schulhof sehen konnte, zu den Fenstern. Einige allerdings hingen auch nach unten und endeten über den Glastrichtern (vgl. Abb. 3).



Abb. 3: (Quelle: Horn et al., 2005, S. 193)

Den Bildern nicht mehr zu entnehmen, aber beim Besuch zu sehen und zu hören waren unangenehme Geräusche:

Zwei Spitzen, angetrieben von kleinen Elektromotoren, versuchen das Fenster zu durchdringen: Sie klopfen beständig an die Scheiben, verursachen dabei ein dem Zahnarztbohrer ähnelndes Geräusch, doch der Ausweg bleibt versperrt. (Kirchner, 2004)

Auch der optische Eindruck, der nach wie vor sich beim Anblick der Bilder von der Installation einstellt, ist eher verstörend. Wie sicher kann man sein, dass die Bänke fest an der Decke verankert sind? Wie verhindert man, von der Tinte und dem Pulver „verdreht“ zu werden? Soll man überhaupt weiter in den Raum gehen oder das Ganze doch lieber von einem sicheren Platz an der Tür aus betrachten?

Dass wir es mit einem Klassenraum zu tun hatten, war nicht nur eindeutig, weil schon das Gebäude unverkennbar dem Charakter von Schulen aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts entsprach. Auch der Klassenraum selbst stand zwar sozusagen auf dem Kopf, beinhaltete aber die typischen Utensilien früherer Pädagogik: Bänke, auf denen man so eingezwängt saß, dass man nur aufstehen konnte, wenn man aus der Bank in den Gang heraustrat. Hier aller-

dings wäre man auf die Erde gestürzt ... Irritierend waren die Schläuche, vielleicht auch die Trichter – wenngleich man sie auch als kopfstehende Lampen ansehen konnte.

Das Ganze ist eine Installation, kein Bild – von der allerdings nun mehr als dreißig Jahre später nur noch Bilder und Beschreibungen erhalten sind.

Die benutzten Materialien sind hinsichtlich der Bänke und der durch die Schläuche fließenden Tinte authentisch für frühere Schulen. Ungewöhnlich ist das Material der „Schläuche“, denn es sind Bleirohre gewesen.

Was motivierte Rebecca Horn zu dieser Installation? Wie kann man die Künstlerin charakterisieren?

Rebecca Horn wurde am 24.3.1944 in Michelstadt im Odenwald als Tochter eines Textilfabrikanten geboren. Eigentlich sollte sie dessen Textilfabrik übernehmen, weshalb sie nach ihrer schulischen Internatszeit auch ein Semester Volkswirtschaft studierte. Sie wechselte dann aber – zunächst ohne Wissen der Eltern – an die Hochschule für bildende Künste in Hamburg und besuchte nach deren Abschluss 1968 noch ein Jahr das Central Saint Martins College of Art and Design in London. Ihre ersten Aktionen und Performances fanden noch vor kleinem Publikum statt. Bereits 1972 war sie jedoch erstmals auf der documenta 5 vertreten. Im gleichen Jahr zog sie nach New York und pendelte zehn Jahre lang zwischen dort und Berlin. Ihr gesamtes Werk besteht aus skulpturalen Environments, Installationen, Performances, aber auch Zeichnungen und Fotoübermalungen. Das Haus der Kunst in München hat vom 26.4. bis zum 13.10.2024 die letzte große Retrospektive ihrer Arbeiten gezeigt – in einem Zeitraum, während dem Rebecca Horn im Alter von 80 Jahren am 6.9.24 in ihrem letzten Wohnsitz Bad König starb.

Zur Installation „Der Mond, das Kind und der anarchistische Fluß“ gibt es von Rebecca Horn selbst ein Gedicht:

Die Schulbänke in zwei Reihen,
an die Decke des Klassenzimmers geschraubt.
Bleirohre umschlingen die Sitze
winden sich bis zum Boden.
Tinte tropft
sammelt sich in den Trichtern
wird in den Rohren
durch die Fenster in das Erdreich geleitet.
Ein Netzwerk aus Tintenströmen
verbindet in den Adern die Ängste der Kinder
stürzend im Mond sich zu verlieren. (Horn et al., 2005, S. 192)

Sie gibt auch selbst eine Beschreibung, wie sie zur Installation gekommen ist und welche Bedeutung sie ihr beimsist:

Das Büro von Jan Hoet befand sich in einer ehemaligen Grundschule. Es stank in dieser Schule nach Schule, einer Mischung aus Desinfektion, Pisse und Kreide. Diese Schule war der einzige Ort in Kassel, der mich irgendwie berührte – deshalb entstand dort auch meine Installation ... Wir besorgten alte Schulbänke, so, wie ich sie aus meiner Schulzeit kannte, ... Auf der documenta habe ich Schulbänke verkehrt herum an die Decke des Klassenzimmers gehängt, ein drohender Schulhimmel. Die eingelassenen Tintenfassern waren mit Bleirohren verbunden, die sich aus dem im fünften Stock gelegenen Raum durch die Fenster ins Freie wanden – sie wucherten wie verschlungene Wurzeln an der Außenwand des Gebäudes herunter in den Asphalt des Schulhofs hinein. Durch die Röhren floß schwarze Tinte. Sie tropfte heraus und zirkulierte in einem inneren und äußeren Kreislauf durch und um das Gebäude. Schließlich versickerte sie im Boden des Schulhofs. Das war mein Beitrag, und jeder konnte ihn verstehen, auch ohne den persönlichen Erfahrungshintergrund. (Interview von Rebecca Horn mit Stuart Morgan. In: Katalog Rebecca Horn, New York/Stuttgart, S. 36 – hier: Rautmann & Schalz, 1998, 590 f.)

Zum persönlichen Hintergrund erfahren wir dann aber doch, welche Erfahrungen Rebecca Horn mit ihrer ersten Schulzeit gemacht hat:

Ich hatte einen Lehrer mit Holzbein und Goldbrille. Jeden Tag am Ende des Unterrichts mußte irgend eines der Kinder ein Gebet aufsagen. Ich war fünf Jahre alt und wußte nicht, wie man überhaupt betet, denn ich hatte eine rumänische Gouvernante, die mir so etwas nie beigebracht hatte. Eines Tages war dann ich an der Reihe. Da stand ich nun, schwitzte, stotterte und vor Aufregung mußte ich pinkeln. Ein dünnes, warmes Rinnsal floß bis vor den schwarzen, polierten Stiefel, in dem das Holzbein des Lehrers steckte und sammelte sich dort zu einem kleinen See. Zur Strafe mußte ich dem Lehrer seine schweren Bücher nach Hause tragen, es ging kilometerweit bergauf. Den ganzen Weg über drohte er damit, meiner Mutter alles zu erzählen. Da sie sowieso nicht oft bei uns lebte, bin ich einfach davon gerannt. Er hat mich nie wieder aufgefordert, ein Gebet zu sprechen. (Rautmann & Schalz, 1998, S. 598)

Sowohl im Gedicht wie in dieser Erinnerung spielen Ängste, Demütigungen und Scham eine wichtige Rolle. Jan Hoet greift das explizit – mit einer gewissen Übertreibung – bei seinem kommentierten Rundgang auf:

Wunderbar, diese Schulbänke, die Rebecca Horn an die Decke hängt und aus denen alle diese Rohre kommen. Gegen die milchig zugemalten Fenster klopfen beständig zwei Spitzen, in der Unmöglichkeit einen Ausweg zu finden. Und alles ist so eng. Sie erinnert sich mit dieser Arbeit – die ja in einer ehemaligen Schule installiert ist – an ihr erstes Schuljahr, während dessen sie immer in die Hose gepinkelt hat und bestraft worden ist. Das ist eine Anarchie im Unterricht, von der sie sich befreien möchte. (Hoet, 1992, S. 357)

Kristin Sebeck betont ebenfalls die Verarbeitung „schulischer Kindheits-erinnerungen der Angst, Demütigung und Scham“. Zugleich sieht sie in den Röhren Widerstandspotential: „Diese Röhren entlang der drei Stockwerke

des Gebäudes wirken wie Wurzeln, die das Mauerwerk zum Bersten bringen könnten“ (Sebeck, 2006). Peter Rautmann und Nicolas Schalz finden die Ängste auch darin widergespiegelt, dass es bedrohlich wirkt, weil man sich vorstellt, „die Schulbänke könnten jeden Augenblick herabstürzen ...“ (Rautmann & Schalz, 1998, S. 591). Zugleich sehen sie die Verfremdung genau in dem „Störmoment“, welches durch die Vertauschung von oben und unten erreicht wird:

Das Kopfstand-Motiv veranlaßt, die Welt anders zu sehen. ... Sie zeigt nicht die Schüler, sondern die starre Ordnung der Zweierreihen als Strukturmerkmal des erfahrenen, einschnürenden Schulsystems. Die Schulwelt erscheint so als eine bedrohliche, die individuelle Entwicklung eher beschränkende Phase des Lebens. Das Raster der Sitzordnung ist aber den wirren, anarchischen Linien der Bleiöhre entgegengesetzt, die von den Schulbänken ins Freie führen. Ohne diesen Austausch würde jede Ordnung zur Zwangsordnung, entstünde die Gefahr, daß Lebendigkeit im Regelsystem abgetötet wird. (Rautmann & Schalz, 1998, S. 594)

Die Perspektive, die in der Installation liegt, betont auch Constanze Kirchner in ihrer Besprechung:

In faszinierender Radikalität thematisiert Rebecca Horn unser Bildungssystem, indem sie einerseits den Blick auf das schulische Drama des Einzelnen lenkt und andererseits zugleich die Frage nach dem Wissensfluss sowie der Notwendigkeit von Einübung in kulturelle Errungenschaften aufwirft. (2004, S. 39)

Mit diesen Angaben haben wir bereits viele Elemente, die für die Wahrnehmung der Installation bedeutsam sind. Der Titel selbst spart den Begriff Schule aus, dennoch begreifen wir sofort, dass es um Kinder geht und in den Schläuchen etwas fließt, was zentral für Schule ist. Dass dies ein „anarchistischer Fluß“ ist, legt in der Tat nahe, hier Widerstandspotential gegen Zumutungen zu sehen – Potential, dass sich sowohl gegen erfahrene Demütigungen richtet wie auch auf die Aneignung von Wissen beziehen kann. Bleibt die Frage nach der Bedeutung des Mondes: Rebecca Horn gibt in ihrem Gedicht hier selbst die Antwort, dass die Ängste der Kinder „stürzend im Mond sich verlieren“, also aufgefangen und abgewehrt werden können. Der Mond als astrologisches Symbol gilt als „Gefäß des Bades, der Becher mit der Flüssigkeit, der Teich (See, Meer) mit seinen Ufern – alles Dinge, über die der Mond für die alten Naturwissenschaftler ‚regiert‘“; bei rumänischen Roma findet man die Annahme, dass alle „weisen Frauen“ bei ihren Beschäftigungen den Mond „anrufen“ (Bauer et al., 1994, 281 f.; 284).

Offenbar trifft Rebecca Horn mit dieser Installation eine von vielen geteilte oder für selbstverständlich gehaltene Erfahrung, wonach Schule mit negativen Erlebnissen verbunden ist – von denen man sich jedoch solidarisch und gemeinsam mit den anderen Schüler:innen befreien kann.

2 Helmut Fend: Bildung als Beruf – empirische Fundierungen

Betrachtet man Helmut Fends Lebenswerk, dann widerspiegelt dies durchaus vieles von dem, was in dieser Installation anklingt. Fend hat sich sehr früh in seiner wissenschaftlichen Laufbahn mit Fragen zum Einfluss der Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung befasst. Er wurde 1968 wissenschaftlicher Assistent am „Zentrum I Bildungsforschung“ der neu gegründeten Universität Konstanz. Damit kam er in einen Kontext, der für die Forderung nach Bildung als Bürgerrecht (Dahrendorf, 1965) und für die Aufdeckung von Bildungsungleichheiten (Peisert, 1967) stand und durch Einrichtung eines von der DFG geförderten Sonderforschungsbereichs ausgezeichnete Möglichkeiten für die empirische Erforschung der Schule bot. Die Aufbruchstimmung charakterisierte er in seiner „Bilanz“ – dem Festvortrag anlässlich der Verleihung der Ehrendoktorwürde durch die Universität Innsbruck 2024 – so:

Wir gingen in jugendlichem Optimismus auf die größten Fragen los, auf die der pädagogischen Wirkungsforschung: *Welche Effekte hat die Schule auf die Kinder und Jugendlichen?* Und welche Merkmale des *schulischen Kontextes* haben welche Wirkungen? (Fend in diesem Band, Abschnitt 1)

Mit „Konformität und Selbstbestimmung“ spannte er in seiner Publikation von 1971 das Spektrum von Sozialisationsergebnissen auf. Theoretisch stützte er sich auf die „Internalisierungstheorie“ und erläutert, dass Menschen sich keineswegs nur an Anforderungen anpassen, sondern in der Lage sind, sie zu reflektieren und sich ihnen auch zu widersetzen:

In Analogie zu den Forschungsergebnissen über die Entwicklung des moralischen Urteils bot sich die Befürwortung einer internen Verhaltenssteuerung auf der Grundlage differenzierter kognitiver Bewertungsschemata an. Sie garantiert am ehesten die Unabhängigkeit von unmittelbaren sozialen Sanktionen und eine Selbststeuerung des Verhaltens angesichts sozialer Anforderungsstrukturen. Der Inhalt und die Gültigkeit von Normen werden zum Bereich der Diskussion und die Begründung des ‚Richtigen‘ und ‚Falschen‘ durch den Bezug auf Autoritätspersonen tritt in den Hintergrund. Normative Orientierungen mit diesen Merkmalen können als Grundlage für eine kreative Weiterentwicklung und Verarbeitung normativer Systeme angesehen werden. Sie bilden die wesentlichen Voraussetzungen und Komponenten ‚autonomen‘ und ‚emanzipatorischen‘ Verhaltens. (Fend, 1971, S. 38)

Lernprozesse, die solch autonomes Verhalten unterstützen, kann man vor allem beobachten, wenn etwas für Kinder interessant ist, d.h. einen Neuigkeitsgehalt hat oder eine Diskrepanz zwischen Gekanntem und noch nicht Gekanntem aufweist. Dann sind sie aktiv am Geschehen beteiligt. Allerdings

ändern sich die Lernsituationen, wenn Kinder in die Schule kommen, denn hier gilt:

- Lernen ist nicht mehr freiwillig sondern gefordert.
- Lernen erfolgt nicht mehr sporadisch (es kann nicht mehr abhängig von den jeweiligen Wünschen des Individuums sein) sondern kontinuierlich.
- Die Lernziele werden nicht mehr vom Individuum selbst gesetzt sondern vorgegeben.
- Lernen erfolgt im Zusammenhang mit einem sozialen Überordnungs-Unterordnungsverhältnis.
- Lernen erfolgt in einer Gruppensituation.
- Die Festsetzung von Lernzielen erfolgt weitgehend unabhängig von den Valenzstrukturen der Individuen.
- Auffallendstes Merkmal dieser Konsequenzen ist, daß die Initiative vom Lernenden auf den Lehrenden verlagert wird. (Fend, 1971, S. 102)

Aus einer solchen Positionsbestimmung ergeben sich dann sehr konkret Fends Forschungen zu den Wirkungen schulischer Bedingungen auf die Entwicklung von Kindern.

Gemäß der bereits in seiner Dissertation (Fend, 1970) entfalteten Bestimmungen schulischer Funktionen, der Qualifikationsfunktion einerseits, der Integrationsfunktion andererseits – die beide mit der Legitimationsfunktion des Bildungssystems verbunden sind –, interessierte ihn vor allem, welche Erfahrungen die Schüler:innen machen, welche latenten Lernprozesse jenseits des offiziellen Lehrplans gemacht werden. Analog zu den Reproduktionsfunktionen des Schulsystems werden diese in drei Bereichen zu Forschungsfragen konkretisiert:

1. Wie werden Schüler mit den täglichen Leistungsanforderungen fertig und welche Orientierungsformen im Sinne der überfachlichen Kompetenz zur Bewältigung von Leistungsforderungen erwerben Schüler in Laufe der Schulzeit?
2. Welche Meinungsmuster und Werte zur Rechtfertigung schulischer und gesellschaftlicher Verhältnisse erwerben Schüler als Nebenprodukt der tagtäglichen Prozesse der Leistungserbringung und der Leistungsprüfung?
3. Welche Folgen hat der schulische Verteilerprozeß auf die Vorstellungen, die der Schüler in bezug auf die Leistungsfähigkeit der eigenen Person erwirbt und wie wirkt es sich auf Selbstvertrauen bzw. Selbstbewußtsein der Schüler aus? (Fend et al., 1976b, 10 f.)

Damit standen zwar nicht die demütigenden Erfahrungen, die Schüler:innen im schulischen Unterricht machten, im Vordergrund, sie bilden dennoch einen

Teil des schulischen Alltags, um den es Helmut Fend in seinen Forschungen geht.

1969 hatte der Deutsche Bildungsrat Schulversuche mit Gesamtschulen empfohlen (Deutscher Bildungsrat, 1970), um „die sozialen Ungerechtigkeiten und pädagogischen Probleme, die die übliche Praxis der frühen Differenzierung im traditionellen Bildungssystem mit sich brachte, zu beseitigen oder zumindest zu mildern“ (Fend et al., 1976a, S. 12). Auch hier waren der konkrete Ausgangspunkt nicht die beschreibbaren Erfahrungen der Ängste, im Ausleseprozess des dreigliedrigen Schulwesens nicht zu bestehen und „abgeschult“ zu werden, aber diese Prozesse stellten ebenso einen wesentlichen Hintergrund des „pädagogischen Problem[s]“ dar. Die bildungspolitischen Veränderungen in den 1970er Jahren wurden von Helmut Fend begeistert unterstützt: „Wir hatten natürlich von Gesamtschulen geträumt. Wir waren jung, aufgeschlossen, die meisten nicht aus akademischen Elternhäusern“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 1). Konkrete Erfahrungen mit den neuen Schulen waren jedoch im Forschungsprozess auch schockierend: „Von den ersten Besuchen in Berliner Gesamtschulen waren wir dann schlicht entsetzt. So viel Lärm, Undiszipliniertheit und Widerwillen hatten wir nicht erwartet. Zum Glück haben wir dann ländliche Gesamtschulen gesehen, in denen alles in Ordnung schien“ (ebd.).

Es war naheliegend, die Forschungen auf den Vergleich der neuen Gesamtschulen mit dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem zu konzentrieren – die bildungspolitischen Erwartungen bestanden ja darin, dass diese neuen Schulen die pädagogischen Probleme u. a. von Demütigungen und Misserfolgen im alten System lösen könnten und Kindern, die bisher aufgrund ihrer sozialen Herkunft kaum an weiterführender Bildung partizipierten, Chancen der Teilhabe böten. Helmut Fend initiierte 1970 ein Projekt „Sozialisierungseffekte unterschiedlicher Schulformen“, das bis zu seinem Wechsel an die Universität Zürich zur Forschungsgruppe „Schulische Sozialisation“ an der Universität Konstanz gehörte, die wiederum Teil des von der DFG geförderten Forschungsschwerpunktes Bildungsforschung war.

1973 begann die Forschungsgruppe mit einer Fragebogenuntersuchung, an der 3750 Schüler:innen der 9. und 10. Schulstufe aus insgesamt 135 Klassen aus 31 Schulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Hamburg und Berlin teilnahmen, außerdem 404 Lehrkräfte und 548 Eltern. Einbezogen waren sowohl Schulen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems (drei Hauptschulen, je zwei Realschulen und Gymnasien, jeweils eine aus großstädtischen bzw. kleinstädtisch-ländlichen Gebieten) sowie 12 integrierte Gesamtschulen. Dabei wurden alle Gesamtschulen in Berlin und Hamburg, die bereits über die entsprechenden Jahrgänge verfügten, einbezogen – in Hessen gab es so viele neue Gesamtschulen, dass Auswahlmöglichkeiten

bestanden. Alle Gesamtschulen arbeiteten nach dem Prinzip der äußeren Fachleistungsdifferenzierung. Drei von ihnen lagen in ländlichen Gebieten Hessens, neun in den Städten Frankfurt, Wiesbaden, Hamburg und Berlin. Es wurde auch darauf geachtet, wichtige Merkmale der Sozialstruktur konstant zu halten (Fend et al., 1976a, 13 ff.).

1976 wurden die ersten Ergebnisse genutzt, um eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit als Gutachten für den Deutschen Bildungsrat vorzulegen. Es ließ sich sehr wohl nachweisen, dass Gesamtschulen tatsächlich einen Beitrag zur Chancengleichheit leisteten, wenngleich die soziale Ungleichheit nicht völlig abgebaut wurde. Es handelte sich auch nicht um einen Effekt, der auf andere Einstellungen der Lehrkräfte zurückzuführen wäre. Berücksichtigt man jedoch zusätzlich die Abschluss- und insbesondere die Berufsaspirationen, dann zeigte sich, dass auch Gesamtschulen nicht in der Lage waren, gesellschaftliche Ungleichheiten abzubauen. Die Projektgruppe hielt fest, dass es nicht beliebig scheint, „welche Organisationsform – ob integriertes oder segregiertes Schulsystem – man befürwortet, wenn man eine Optimierung der Organisation von Lernprozessen im Sinne der Differenzierung und Individualisierung sowie eine größere Chancengleichheit realisieren will“ (ebd., S. 199). Dennoch sei keines der beiden Schulsysteme in der Lage, „von jenem schlechten Gewissen zu befreien, das mit der Verteilungsaufgabe als solcher in einer Gesellschaft mit einem beträchtlichen Maß an sozialer Ungleichheit verbunden sein muß“ (ebd.). Die Realisierung mehrerer Ziele lässt sich vermutlich nicht mit einer einzigen schulreformerischen Maßnahme erreichen, weil sie unerwünschte Nebeneffekte hat. Aufgabe wäre es folglich, „eine optimale Balance zwischen größtmöglicher individueller Förderung und gerechter sozialer Verteilung zu suchen und zu erproben“ (ebd., S. 201).

Obwohl Helmut Fend also engagierter Verfechter eines integrierten Schulsystems war, wurden seine Forschungen bestimmt von der objektiven Auswertung der Daten, was – wie schon das Gutachten für den Deutschen Bildungsrat deutlich machte – durchaus zu überraschenden und auch enttäuschenden Ergebnissen führte. Diese ermutigten ihn aber immer wieder zu weiteren Forschungen und neuen Ansätzen. In seiner Bilanz von 2024 sagt er dazu:

Meine Haupteinfahrung am Beginn dieser Forschungen ist mir noch sehr präsent. Die Daten wollten nicht so wie ich (so) wollte. Ich hatte einen mächtigen Gegner für meine Wunschvorstellungen erhalten. Für die Bedeutung einer Wissenschaft, die um Objektivität und um Wahrheitsfindung bemüht war, war dies, bei allen persönlichen Enttäuschungen, ein gutes Ergebnis. In der Summe war dies biographisch ein wissenschaftlicher Reifeprozess. (Fend in diesem Band, Abschnitt 1)

Den Schwerpunkt legte er nun vor allem auf Fragen nach den sozialisatorischen Folgen für die Kinder und Jugendlichen, Fragen danach, welche Bedin-

gungen individuelle Förderung ermöglichen oder behindern. Damit gerieten die konkreten Erfahrungen der Schüler:innen verstärkt in den Mittelpunkt, jene Bedingungen, die Scham und Demütigung beim Lernen vermeiden. Ein sehr wesentliches Merkmal stellte das Schulklima dar, „das, was Schüler und Lehrer schaffen, wenn sie die für sich allein toten gesetzlichen und institutionellen Regelungen von ‚Schule halten‘ zu lebendigen Interaktionsformen des Lehrens und Lernens gestalten“ (Fend, 1977, S. 15). Rebecca Horns Installation vermittelte ja sehr deutlich einen Eindruck vom „Klima“ einer Schule.

Die oben bereits genannten sehr unterschiedlichen Erlebnisse in den Schulen wurden keineswegs von der jeweiligen Schulform bestimmt, denn Fend beschreibt, dass die Testdurchführungen u.a. katastrophal in einer großstädtischen Gesamtschule, problemlos in einer Gesamtschule auf dem Land, sehr gut in einer großstädtischen Haupt- und Realschule und besonders toll in einer Klasse einer Gesamtschule gewesen sind. Er folgert daraus,

daß die Reaktionsformen der Schüler nicht zufällig sind, sondern Antworten auf bestimmte Bedingungskonstellationen des schulischen Lebens und der außerschulischen Erfahrungen darstellen. Zu diesen Bedingungskonstellationen gehört auch der Stil, mit dem die Erwachsenen ihre Anforderungen und Erwartungen an die Heranwachsenden herantragen, dazu gehört die Form der sozialen Beeinflussung und das Bemühen der Erwachsenen, bestimmte soziale Beziehungen aufzubauen.“ (Fend, 1977, 25 f.)

Zentrale Dimension „zur Charakterisierung eines Sozialisationskontextes“ ist jene „nach dem Grad der Repressivität bzw. des Anpassungsdruckes“. „Den positiven Pol zum Anpassungsdruck könnte man mit ‚Gewährung von Autonomie und Selbständigkeit‘, ‚Reversibilität der Sozialbeziehungen‘ und ‚Argumentativität‘ umschreiben“ (Fend, 1977, S. 73).

Die Einstellung der Lehrkräfte bildete das zentrale Element in der Herstellung des Schulklimas einer Schule, wobei eine „stabile liberal-progressive Einstellung“ am förderlichsten ist. Sie fand sich am ehesten in Gesamtschulen als Selektionseffekt der Rekrutierung von Lehrkräften an diese Reformschulen. Allerdings bedarf es einer „optimalen Balance“ zwischen den Aspekten des Schulklimas – Anpassungsdruck (Leistungsdruck, Disziplindruck, Mitbestimmung und restriktive Kontrolle) und den Sozialbeziehungen (Lehrerengagement, Anonymität) (Fend, 1977, S. 227). Wenn in Gesamtschulen als eine Folge der gesellschaftlichen Entwicklungen zu antiautoritären Erziehungsvorstellungen die Schüler:innen den Eindruck hatten, dass keine Leistungen und Anstrengungen erwartet wurden, dann schlug dies ins Negative um.

Helmut Fend wollte herausfinden, welche Folgen das Schulklima als schulisches Sozialisationselement für die Persönlichkeitsentwicklung hat. Ausgehend von einer Persönlichkeitstheorie, „in der das zu schützende Selbst einer

Person im Mittelpunkt steht“, wurde vermutet, dass ein negatives Schulklima potentiell einen „gravierenden Konflikt zwischen den Bedürfnissen der Person nach positiver Selbsteinschätzung und den sozialen Anforderungen, der bei vielen in Angst, Selbstabwertung und Depression münden kann“ entsteht (Fend, 1991, S. 19). Zunächst einmal führte dies zur Hypothese einer „Isomorphie-Erwartung“: „Je positiver jemand im Bildungswesen abschneidet, je höher also sein Leistungs- und sein Bildungsstatus und je ausgeprägter die Erfolgsbilanz ist, um so ausgeprägter sollten auch die entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale sein“ (ebd., S. 19 f.). Die Ergebnisse – zunächst der Querschnittserhebung – waren jedoch wesentlich komplexer und zum Teil auch erwartungswidrig:

Die ausgeprägteste Lernmoral im Sinne der pädagogischen Regeln des Pflichtbewußtseins in Erfüllung schulischer Anforderungen fand sich im niedrigsten Bildungszweig, in Hauptschulen bzw. in Realschulen. [...] Erwartungskonträr waren auch die Einschätzungen der Gerechtigkeit des leistungsorientierten Verteilersystems Schule. Dies sahen diejenigen Schüler am positivsten, die von ihm am wenigsten profitierten (Hauptschüler) und jene am negativsten, die daraus den meisten Gewinn zogen (Gymnasiasten). (ebd., S. 21)

Dies hat zum einen mit dem „Bezugsgruppeneffekt“ zu tun: Durch die Separierung der Kinder nach der vierten Klasse vergleichen sich die Schüler:innen nur mehr innerhalb ihres Leistungs- und Verhaltensspektrums. Das erklärt die Ergebnisse jedoch nur zum Teil. Ein weiterer Aspekt betrifft den Anspruch der jeweiligen Schulform: „Damit liegt die Interpretation nahe, daß es in Gymnasien vor allem um die Ausbildung der persönlichen Leistungsfähigkeiten und die Demonstration von intellektueller Kapazität geht. In Hauptschulen stehen dagegen Erfüllungen vorgegebener Erwartungen im Vordergrund“ (ebd., S. 22). Als sehr wichtiger Einflussfaktor erwies sich entsprechend „das schichtabhängige elterliche Zutrauen in die eigene Kompetenz, das Begabungspotential des eigenen Kindes beurteilen zu können. In der Widerständigkeit gegenüber schulischen Erfolgs- oder Misserfolgszuschreibungen bzw. in der Akzeptanz schulischer Begabungsbeurteilungen kristallisierte sich der zentrale Vermittlungsmechanismus zwischen der sozialen Herkunft und der Stellung in der schulischen Allokationsstruktur heraus“ (ebd., S. 23).

Die Ergebnisse aus den Gesamtschulen zeigten dagegen eine stärkere Isomorphie, indem die Begabungsselbsteinschätzungen, aber auch Lernmotivation, Schulfreude und Leistungsangst deutlicher mit der schulischen Erfolgsbilanz übereinstimmten. Ein Spreizungseffekt zeigte sich in den Selbsteinschätzungen: Die schlechteren Schüler:innen schätzten sich als weniger begabt, die besseren als intelligenter ein. Entsprechend sahen sie die Bevorzugung bzw. Benachteiligung auch entsprechend ihrer schulischen Positionierung. Die

Wertorientierungen allerdings waren deutlich homogener, d. h. die Schüler:innen sahen sich den gleichen Ansprüchen und auch den gleichen Aufstiegsmöglichkeiten gegenübergestellt (ebd., S. 23 f.).

Als eine sehr wesentliche Erkenntnis der Querschnittsuntersuchungen betonte Helmut Fend, dass „der Einfluß institutioneller Erfahrungen von der Entwicklungsphase eines Kindes oder Jugendlichen abhängt. ... Dabei hat sich gezeigt, daß die Haltung gegenüber schulischen Leistungsanforderungen in der frühen Adoleszenz bestimmte Schülergruppen zu polarisieren beginnt“ (ebd., S. 29).

Zugleich deutet Fend bereits hier an, dass es einer normativ begründeten Bildungspolitik – und damit auch ihrer Erforschung – bedarf: „Erst die institutionelle Umsetzung des Prinzips, daß das Kind und der heranwachsende Mensch in seiner ganzheitlichen Qualität im Mittelpunkt zu stehen habe, ergibt eine Legitimation des Leistungsverteilungsprinzips“ (ebd., S. 31).

Forschungsmäßig lassen sich Sozialisationserfahrungen jedoch nicht befriedigend durch Querschnittsstudien erfassen, hierzu bedarf es vielmehr Längsschnittuntersuchungen. 1979 begann deshalb noch an der Universität Konstanz die Studie „Entwicklung im Jugendalter“ (Konstanzer Jugendlängsschnitt), in der von der 6. bis zum Ende der 10. Schulstufe, d. h. im Alter von 11 bis 18 Jahren Schüler:innen in fünf Erhebungsphasen jährlich klassenweise befragt wurden. 1979 waren 2054 junge Menschen daran beteiligt, 1983 konnten immer noch 1790 erreicht werden – wobei es sich jeweils um Panelbefragungen handelte. An allen fünf Erhebungen haben 851 Mädchen und Jungen teilgenommen. Einbezogen waren Schulen in drei Stadtteilen von Frankfurt (Bockenheim, Westend und Nordweststadt) sowie im Odenwaldkreis (Fend, 1997, 16 f.).

Nachdem Helmut Fend an die Universität Zürich gewechselt hatte, konnten dort 1990 drei Züricher Replikationsstudien begonnen werden.

3 Helmut Fend: Bildung als Beruf – theoretische Weiterentwicklungen

Auslöser für Helmut Fends Forschungen zur Gesamtschulentwicklung war die bildungspolitisch motivierte Einführung dieser Schulform, um die Chancengleichheit, die sich in den Bildungslaufbahnen der Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft zeigte, abzubauen. Im Ergebnis konnte er dazu ein deutlich positives Ergebnis konstatieren: „Bei gleichem Begabungsniveau waren die Chancen, auf höherem, dem Gymnasialniveau äquivalenten Kursniveau zu sein, von der sozialen Herkunft unabhängig.“ (Fend, 2006b, S. 40). Gleichzeitig konnten jedoch die Gesamtschulen – die ursprünglich ja als ersetzende

Schulform gedacht war, tatsächlich jedoch zur vierten Schulform wurde – die positiven Erwartungen nicht immer erfüllen, war doch ihre Gestaltung

durch viele Probleme überschattet (Fend, 1982). Aus vielerlei Gründen, auch vielen historisch bedingten, waren die positiven Resultate in vielen Gesamtschulen – nicht in allen – von einer Leistungsminderung begleitet. Auch die erzieherischen Ergebnisse konnten nicht durchweg überzeugen. Zudem war der Zugang zu Gesamtschulen häufig selektiv. Die begabtesten Schüler- und Schülerinnengruppen fehlten in Gesamtschulen vielerorts. Alle diese Gründe erschwerten es, die positiven und die negativen Wirkungen, die mit Gesamtschulen assoziiert waren, wegen der Vermischung mit vielen anderen Faktoren („creaming effect“ bei der Schülerschaft, junge, ausgelesene Lehrerschaft, Ganztagschule, Experimentalcharakter der Schulen, Wertorientierung der Lehrer, Eltern und Schüler) ausschließlich auf die Organisationsform zurückzuführen. (ebd.)

Im Endeffekt bedurften die Ergebnisse einer Revision der bisherigen theoretischen Interpretationen über das Funktionieren von Schule und schulischer Sozialisation. Helmut Fend legte 2006 eine „Neue Theorie der Schule“ vor (Fend, 2006b). Weder reichte es, Ursachen für die empirisch vorfindbaren Realitäten zu suchen, noch konnte es befriedigen, einfach normativ zu definieren, was sich ändern sollte. Stattdessen sollten die neuen theoretischen Modelle „von ihrer inneren Konstruktion her in der Lage sein, die Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens und die Wege der Gestaltung sichtbar zu machen und damit die Praxis zu inspirieren“ (Fend, 2006b, S. 15). Fend identifizierte dafür vier Themenbereiche, denen er seitdem seine Arbeits- und Publikationstätigkeit widmete (ebd., S. 16f.):

- „Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne, seine soziologischen Grundlagen und die Grundzüge der Akteurtheorie“
- „Geschichte des Bildungswesens: der okzidentale Sonderweg moderne Bildungssysteme“
- „Angebots-Gestaltung des Bildungswesens – eine moderne Schulpädagogik“
- „Wirkung und Nutzung von Bildungssystemen“

Zu den ersten beiden Themenbereichen hat er bereits 2006 (Fend, 2006a, 2006b), zum dritten 2008 (Fend, 2008) und zum letzten 2009 (Fend, 2009) Publikationen vorgelegt.

Bezugnehmend auf die Theorien von Niklas Luhmann, Max Weber und Hartmut Esser entwickelt Fend für seine „Neue Theorie der Schule“ die „Kernidee“, „dass Bildungssysteme als institutionelle Personen im Rahmen normativer Strukturen ‚zusammenhandeln‘“ (Fend, 2006b, S. 171). Die „Architektur der Neuen Theorie der Schule“ (ebd., S. 178 ff.) bündelt acht Konzepte: Inhaltlich

geht es darum, dass im Bildungssystem Kultur vermittelt wird, d.h. kulturelle Deutungssysteme ebenso wie kulturelle Kompetenzen erworben werden. Als Akteure handeln dabei die Lehrkräfte nach Regeln der sozialen Ordnung, die ihnen z.B. Prüfungen auferlegt und Berechtigungen ermöglicht. Als Institutionen stellen die Bildungssysteme Regelungszusammenhänge, die „für das Handeln von individuellen Akteuren die Grundlage für das normativ geleitete Zusammenhandeln“ bilden (Fend, 2006b, S. 180). Der „institutionelle Akteur“ Bildungswesen konstituiert sich auf verschiedenen Ebenen, die jeweils sowohl Opportunitäten wie Restriktionen beinhalten. „Erfindungen“ verändern das konkrete Handeln, gemeint sind damit z.B. Methoden wie Fachdidaktiken sie liefern. Zugleich gehört zur Alltagspraxis von Unterricht und Schulgestaltung einerseits die selbstreferentielle Beobachtung, andererseits die Bezugnahme auf wissenschaftliche und forschungsbezogene Erkenntnisse. Zu den Akteuren in der Schule gehören nicht nur die Lehrkräfte, sondern die Schülerinnen und Schüler, beide agieren durch wechselseitige Beobachtung wie durch Kommunikation. Schließlich wird das Bildungswesen auf durchaus unterschiedliche Art und Weise gesteuert.

Um das Zusammenspiel dieser Kernkonzepte einer Theorie der Schule zu verstehen, zeichnete Helmut Fend die Geschichte des Bildungswesens im europäischen Kulturraum detailliert nach (Fend, 2006a). Dabei zeigen sich vier Besonderheiten auf dem Weg des okzidentalen Bildungssystems:

1. Damit ein Bildungssystem entstehen kann, bedarf es eines Glaubens- und Wissenskorporus, einer gemeinsamen Sprache und einer gemeinsamen Kultur. Im Mittelalter sorgten die Universitäten dafür, denn sie konzentrierten sich auf Latein und auf einen kanonisierten Glaubenskorporus. In modernen Universitäten erleben wir derzeit die Durchsetzung von Englisch als gemeinsame Wissenschaftssprache.
2. Stetigkeit einer Institution wird erreicht, wenn starke externe Akteure ein Inhaltsprogramm mit Sanktionen durchsetzen können. In Europa war dies zunächst die Kirche, im Zuge der Aufklärung wurde sie vom Staat abgelöst. Der kirchliche Einfluss ist jedoch noch immer spürbar – Rebecca Horns Geschichte ihrer Schulerfahrung bezog sich ja unmittelbar auf das geforderte Gebet und bis heute werden Einschulungen in die Grundschule von Gottesdiensten begleitet.
3. Die europäischen Bildungssysteme wurden „von oben“ konzipiert, d.h. von einem Aufbau, der sich am gedachten Endpunkt von Bildungsgängen und nicht an den individuellen Faktoren der Lernenden orientierte. Es wurde zwar eine gewisse Vielfalt von Bildungsgängen geschaffen, die jedoch ebenfalls durch die beruflichen Anforderungsprofile und nicht durch die individuelle Heterogenität bestimmt waren. Die „Spannung zwischen

dem Gemeinsamen, das eine Kultur in der nachwachsenden Generation erzeugen sollte, und der Legitimität von Unterschiedlichkeit [...] besteht bis heute fort“ (Fend, 2006a, S. 244).

4. Es wurde eine komplexe Technologie des Lehrens und Lernens entwickelt, wobei dies vielfach nach dem Prinzip von trial and error erfolgte. Erst in den letzten Jahrzehnten erfuhr die Entwicklung wissenschaftliche Unterstützung. Hier sieht Helmut Fend sehr deutlich den „Sonderweg des okzidentalens Bildungswesens“, der „so auch ein Weg der Methodisierung und Rationalisierung von Lehren und Lernen“ ist (ebd.).

Der Angebotsgestaltung des Bildungswesens hat Helmut Fend den dritten Band seiner neuen theoretischen Ansätze gewidmet (Fend, 2008, zum Folgenden: S. 363 ff.). Er benennt drei große Gestaltungsprinzipien, die Grundlage unserer modernen Gesellschaft sind: Dazu gehört als erstes das Prinzip der Personalität, d. h. die Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Menschen, aus der das Recht jedes Kindes auf Wertschätzung folgt. Das zweite Prinzip betrifft die Gestaltungsmöglichkeit des eigenen Lebens, die zugleich Freiheit wie Verpflichtung zur anstrengungsintensiven Entwicklung des eigenen Potentials bedeutet. Das dritte Prinzip ist die Solidarität von und in Gemeinschaften, die sich u. a. in der Förderung der Einzelnen bei Lern- und Entwicklungsproblemen zeigt. Für das Bildungswesen selbst benennt Fend als weiteres Prinzip die Vermittlung wissenschaftlicher Rationalität ebenso wie kultureller Bedeutungssituationen, da seine Aufgabe die kulturelle Gestaltung des Zusammenlebens betrifft.

Die Gestaltung von Schule geschieht dann auf den drei Systemebenen: Auf der Makroebene geht es um Educational Governance, um die bestmögliche Organisation von Bildungsgängen zu gewährleisten. Auf der Mesoebene betrifft es die Entwicklung von Einzelschulen. Hier geht die Entwicklung zur Autonomie von unternehmerischen Schulen. Schulentwicklung bedeutet dabei zugleich die Notwendigkeit zur Sicherung von Qualität. Für die Mikroebene ist es zentral, Bildungs- und Lernprozesse als ko-konstruktive Unternehmungen zu begreifen. Damit einher geht die Notwendigkeit, den Umgang mit Heterogenität zu gestalten. Insgesamt nennt Fend dies als Aufgabe einer „Rekontextualisierung des schulischen Angebotes durch die Nutzer“:

Bildung kann eben nicht wie ein technisches Produkt hergestellt werden, sie bedarf vielmehr der verantwortlichen und auch angestregten Beteiligung der ‚Subjekte von Bildung‘, der Kinder und Jugendlichen. (ebd., S. 368)

D. h. Widerstandspotential, wie es in Rebecca Horns Installation und der Beschreibung ihrer Erfahrungen zum Ausdruck kommt, reicht nicht. Um Schule zu verbessern, bedarf es dem Zusammenwirken aller Beteiligten, eben auch dem Einbezug der Lernenden in die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

Wirkung und Nutzen von Bildungssystemen konnte Helmut Fend schließlich mit der Längsschnittstudie Life erforschen. Life steht für „Lebensverläufe im frühen bzw. fortgeschrittenen Erwachsenenalter“ und bedeutet die bisher umfassendste Nachverfolgung von Lebensläufen: Die Teilnehmer:innen des Konstanzer Jugendlängsschnitts, die von 1979 bis 1983 fünfmal beteiligt waren, konnten 2002, 2012 und 2024/25 erneut ausführlich befragt werden (vgl. <https://life3g.de/>). Teilgenommen haben dabei 2002 1.657 Personen im Alter von 35 Jahren, 2012 1.359 im Alter von 35 Jahren und 2024/25 noch 1.156 Personen im Alter von 57 Jahren. Ergänzend konnten 2012 eine Auswahl von Kindern der bisherigen Teilnehmer:innen im Alter von 12 bis 17 Jahren, 2024/25 sogar alle Kinder (d.h. 1.361 Personen im Alter von 12 bis 49 Jahren) befragt werden. Darüber hinaus wurden indirekt noch Daten über die Elterngeneration, die Partner:innen sowie die Enkelkinder der jeweiligen Befragten erhoben.

Aus der Vielzahl der Themen, die in der Studie bearbeitet werden, interessieren hier vor allem Helmut Fends Auswertungen zur schulischen Sozialisation. In der Publikation von 2009 hat er dazu die Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen untersucht (Fend, 2009). Anknüpfend an den Vergleich von Gesamtschulen mit dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem zeigt er nochmal auf, dass es Gesamtschulen gelang, die Chancengleichheit von Kindern aus der Arbeiterschicht zu reduzieren, wobei sich die Chancen von Kindern aus den oberen Schichten nicht änderten (ebd., S. 46). Diese größere Chancengleichheit verliert sich jedoch im weiteren Lebenslauf, d.h. es gibt keine Langzeiteffekte der Schulstruktur (ebd., S. 63). Stattdessen setzen sich die Elternunterstützung und damit die unterschiedlichen Möglichkeiten der sozialen Schichten durch, was zum Effekt hat, dass „Kinder der Arbeiterschicht“ „im oberen Drittel der Intelligenzverteilung sein“ müssen, „um dieselben Chancen zu haben, auf dem Gymnasium zu sein, wie Kinder der Bildungsschicht aus dem unteren Drittel“ (ebd., S. 67 f.). Einschränkend räumt Fend ein, dass die Life-Studie nur eine Kohorte verfolgen konnte und heutige Gesamtschulen anders organisiert seien – und damit auch evtl. andere Effekte zeigen könnten. Zunächst jedoch konstatiert er:

Die Verlängerung gemeinsamen Lernens allein erwies sich in der Langzeitperspektive nicht als nachhaltig genug, um substantiell die Chancengleichheit zu erhöhen. (Fend, 2014, S. 60)

Allerdings erinnert er erneut daran, dass die Zielkriterien für Schulsystemveränderungen vielfältiger gedacht werden müssen. So können Gemeinschaftsschulen auch aus anderen Gründen sinnvoll sein, indem sie z.B. die regionale Schulversorgung verbessern, die soziale Komposition von Schulen vielfältiger

machen und damit Integrationschancen bieten. Aus sozialstaatlicher Perspektive ergäben sich durchaus weitere Perspektiven:

Das Kernanliegen wäre hier dies, sozial gestaffelt zusätzliche Lernzeiten, Lernwege und produktive Erlebniswelten für Schülergruppen zu organisieren und zu finanzieren, um die Grundrechte auf optimale Förderung und Chancengerechtigkeit einzulösen. (ebd., S. 67)

Eine weitere Möglichkeit der LiFE-Studie bot sich durch den Vergleich der schulischen Erfahrungen Anfang der 1980er Jahre mit denen der Jugendlichen in den 2000er Jahren. Die Befragung der Kinder von Teilnehmenden der Jugendstudie ermöglichte, Eltern-Kind-Paare zu bilden und die Angaben für die jeweils gleiche Schulstufe in Bezug zueinander zu setzen. Helmut Fend hat gemeinsam mit Fred Berger die Daten mit dem Fokus auf Veränderungen der pädagogischen Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie auf deren Befindlichkeit und Leistungsbereitschaft ausgewertet. Zugrundgelegt wurde dafür das Konzept von humaner Schule von Deci und Ryan, die „eine pädagogische Umwelt dann als human und wirksam (ansehen), wenn Menschen sich *angenommen* und als *selbstverantwortlich* erleben und wenn die Grundbedürfnisse *Autonomie*, *Kompetenz* und *soziale Eingebundenheit* erfüllt sind“ (Fend & Berger, 2016, S. 867).

Die Ergebnisse zeigen „unübersehbar“ einen „*respektvolleren* und *selbstwert-schonenderen* Umgang der heutigen Lehrpersonen mit der Kompetenz und dem Lernwillen der Schülerinnen und Schüler“ (ebd., S. 872). Allerdings nehmen die heutigen Jugendlichen gleichzeitig wahr, dass ihre Lehrkräfte sich weniger bemühten, sie persönlich kennenzulernen. Fend und Berger konstatieren: „Die heutige Schülergeneration fühlt sich in der Schule sehr viel besser emotional aufgehoben als damals ihre Eltern“ (ebd., S. 878). Sie selbst ist aber auch gegenüber den Lehrkräften freundlicher und weniger aggressiv (ebd., S. 879). Insgesamt fassen die Autoren zusammen, dass

von einer Humanisierung der schulischen Binnenkultur ausgegangen werden darf. Die pädagogische Kultur scheint sich in den letzten Jahrzehnten dramatisch in Richtung von mehr Empathie und Verständnis, hin zu einer stärkeren Reversibilität der Beziehungen und in Richtung einer Orientierung an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen verändert zu haben. (ebd., S. 883)

Junge Künstler:innen von heute sollten sich mit ihren Erfahrungen also hoffentlich weniger in einer Installation wie der von Rebecca Horn wiederfinden können.

4 Schul-Fantasien: Helmut Fend „Bestes aus drei Welten“

Neben der empirischen und theoretischen Arbeit war es für Helmut Fend immer auch wichtig, Veränderungen der Praxis zu bewirken. In seiner Festrede nennt er diesen Bereich „Fantasie“. Fantasie sieht er als „die vielleicht vorzüglichste Eigenschaft, die Menschen auszeichnet“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 3).

Der humane Auftrag in der Analyse des Bildungswesens erschöpft sich also nicht in der Beobachtung der realen Bildungswelten und ihrem theoriegeleiteten Verstehen. Ihr Schöpfungscharakter enthält immer auch den Anspruch, sie weiter zu gestalten. (ebd.)

Die theoretischen Grundlagen für diese Arbeit hatte Fend bereits in seiner Arbeit „Schule gestalten“ (Fend, 2008) vorgelegt. Im Vortrag anlässlich seiner Ehrenpromotion in Innsbruck benennt er drei normative Konzepte, an denen die Weiterentwicklung des Bildungswesens zu orientieren ist: excellence, respect und justice. „Excellence“ bezieht sich auf die Qualität im Bildungswesen. „Respect“ bedeutet, dass eine Schulkultur es schaffen muss „die Würde des Menschen – unabhängig von gezeigten Leistungen – erlebbar zu machen, Demütigungen zu vermeiden und Zugehörigkeit und Zuneigung zu signalisieren“ (Fend in diesem Band, Abschnitt 3). Mit „justice“ schließlich verbindet er einen „dreifache[n] Begriff von Bildungsgerechtigkeit“: „Recht auf Bildung für alle, das meritokratische Recht und das kompensatorische Recht“ (ebd.). Im Kontext des österreichischen Bildungsberichts 2018 hat Helmut Fend es dann gewagt, seine Fantasien für ein Bildungswesen im Jahr 2040 – dem Jahr seines 100. Geburtstags – zu entwerfen: „Das Beste aus drei Welten“. Er vereint dafür seine bisherigen Erfahrungen und Arbeiten in Österreich, Deutschland und der Schweiz zu einer durchaus realisierbaren Fiktion (Fend, 2019). Den normativen Konzepten für ein humanes Bildungswesen wird durch professionelle Beobachtungen des Bildungssystems, Zentralmatura sowie die Entwicklung von Bildungsstandards und der Vielfalt der Kinder entsprechende Lernunterstützungen gesichert. Inhaltlich gilt zudem: „Die fortdauernde Gültigkeit der Ideen der Aufklärung und Humanität, welche die okzidentale Moderne prägten, ist intakt und findet im Bildungswesen im Modus kritisch-reflektierender Weltzuwendung der jungen Generation ihre Verlebendigung“ (ebd., S. 514). Aus den Schweizer Entwicklungen setzt sich in Fends Fiktion vor allem durch, dass „Leistungsbewusstsein und respektvolle Zuwendung zur Schülerin/zum Schüler“ „nicht als Gegensätze verstanden“ wurden (ebd., S. 516). Insgesamt könnte ein Bildungsparadies entstanden sein:

Es ist ein Bildungswesen, das sich dem kulturellen Gedächtnis verpflichtet weiß und den Anforderungen der Gegenwart stellt, dabei aber die Erfahrung von Freiheit und

Demokratie ermöglicht und das Bewusstsein für die Rechte aller Kinder einer Generation nicht aus den Augen verliert. Es achtet die Verschiedenheit der Talente und freut sich über herausragende Leistungen. Ernsthaftigkeit, Professionalität und Respekt beseelen die Akteurinnen und Akteure in ihrem Dienst an der Gesellschaft und den Kindern, um diese auf ihren Lebenswegen zu begleiten, zu stärken und vor Risiken zu schützen. Ein Paradies? Mein Paradies im Jahre 2040. (ebd., S. 517)

Entsprach der Theorie der Schule in den 1960er Jahren noch die Verlagerung der Initiativen von den Lernenden auf die Lehrenden (Fend, 1971, S. 102), so gehört es zur neuen Theorie, viel stärker auf die gemeinsamen Aktivitäten zu setzen, voneinander und miteinander zu lernen.

5 Künstlerische Perspektiven veränderter Bildung

Auf der Suche nach Kunstwerken, die diesen Wandel aufgreifen – und damit der Installation von Rebecca Horn ein Gegengewicht der aktuellen schulischen Sozialisation gegenüberstellen könnten, bin ich wiederum bei der documenta, nun aber 30 Jahre später, nämlich bei der documenta fifteen 2022 angekommen. Diese documenta war ein Novum in der bisherigen Geschichte der Ausstellungen in Kassel: Zum ersten Mal wurde mit ruangrupa ein zehnköpfiges indonesisches Künstler:innenkollektiv mit der Kuratierung beauftragt. Dieses berief wiederum insbesondere Kollektive zur Teilnahme, so dass insgesamt mehr als 1.400 Künstler:innen an der documenta beteiligt wurden – sehr viele, deren Namen bestenfalls Eingeweihte schon mal gehört hatten. Ruangrupa selbst hatte in Indonesien eine Bildungs- und Wissensplattform – Gudscul – aufgebaut (Abb. 4).



Abb. 4: Gudscul auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Diese bildete auch die Basis für eine völlig neue Konzeption des zentralen documenta-Gebäudes, dem Fridericianum. Es wurde zur „fridscul“ und bot damit mit seinen Archiven und seiner Betonung auf Lernen mehr eine „Schule“ als einen „Ausstellungsort“ (Jocks, 2022, S. 60) (Abb. 5).



Abb. 5: Fridscul auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Im Erdgeschoß fand sich mit Rurukids auf der linken Seite ein Bereich für Kinder und Eltern, der neben Arbeiten der brasilianischen Pädagogin Graziela Kunsch über die Entwicklung von Babys und vielfältige Tipps für Spielzeuge u.Ä. auch Workshop- und Mitmachangebote beinhaltete. Auf der rechten Seite fand sich der Bildungsprogrammbereich, der vor allem für das gemeinsame Diskutieren und Arbeiten Materialien bot. Zu denen gehörte auch eine gemeinsame Bibliothek für Bücher und andere Medien, die Künstler:innen zusammengestellt hatten. „Hier werden ‚Möglichkeiten und Modelle einer horizontal ausgerichteten Bildung‘ präsentiert, wird erklärt“ (”Documenta Fifteen in Kassel: Ein Rundgang“, 2022, S. 120). Allerdings bleibe der Bildungsbegriff unklar, auf Ergebnisse ziele er nicht (ebd.). In den oberen Stockwerken informierten das „Asia Art Archive“ aus Hongkong, „The Black Archives“ und

„Archives des luttes des femmes en Algérie“ über ihre Arbeiten. In der Rotunde hingen Plakate des „foundation Class collective“, einer Ausbildungsplattform, die 2016 an der Weißensee Kunsthochschule Berlin gegründet wurde (Abb. 6 und 7).

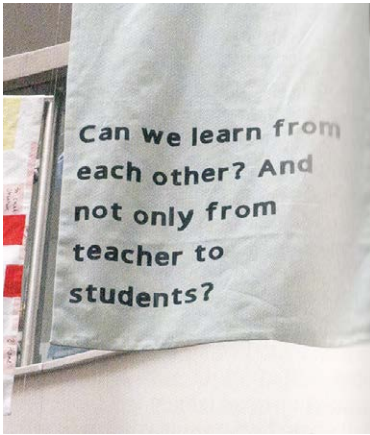


Abb. 6: foundation class collective der Weißensee Kunsthochschule auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

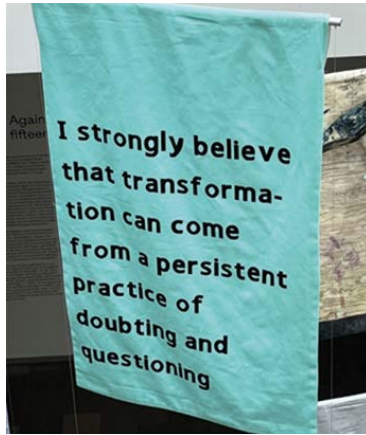


Abb. 7: Richard Bell auf der documenta fifteen (Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

U.a. fragen sie: „Can we learn from each other? And not only from teacher to students?“

Die Eingangssäulen des Fridericianum wurden vom rumänischen Künstler Dan Perjovschi schwarz gestrichen und mit weißen Sprüchen versehen (Abb. 8) – er nimmt den Schulbezug explizit auf:

Nun, im Fridericianum wird eine Schule sein, die Fridscul von dem indonesischen Kollektiv Gudscul, eine Bildungsplattform. Deswegen wollte ich die Säulen wie eine Schultafel schwärzen und mit weißen Zeichnungen und Schriften versehen. (Jocks & Günzel, 2022, S. 281)



Abb. 8: Dan Perjovschi: Säulen am Fridericianum – documenta fifteen
(Foto: Hannelore Faulstich-Wieland)

Die documenta fifteen stellte eine große Herausforderung für den Kunstbetrieb dar – ähnlich wie die Idee der Gesamtschule in den 1970er Jahren für das existierende Bildungssystem. Das zum Skandal gemachte Banner „People’s Justice“ des indonesischen Künstlerkollektivs Taring Padi auf dem Friedrichsplatz wurde gleich am ersten Wochenende abgehängt und überschattete die documenta mit Antisemitismusvorwürfen. Die Chance, sich im Sinne von Bildung damit auseinanderzusetzen, wurde jedoch vertan. Auch hier mag man Ähnlichkeiten mit der Entwicklung des Bildungssystems sehen: Letztlich haben sich die Eltern durchgesetzt, die eine Beibehaltung des Gymnasiums als Ort gegen zu viel Vielfalt und Integration verteidigten. Im Kunstbetrieb konnte sich ein kollektives „Nonkrong“ als Teilen von Zeit, Ideen oder Essen nicht durchsetzen. Nichtsdestotrotz sind dem deutschen Bildungssystem viele Gesamtschulen geblieben und sie gehören überproportional zu den Gewinnern beim Deutschen Schulpreis, mit dem die besten Schulen Deutschlands ausgezeichnet werden (vgl. <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger>). Vielleicht bleibt auch im Kunstbetrieb einiges, was Helmut Fends Wünschen nach „Ernsthaftigkeit, Professionalität und Respekt“ entsprechen wird.

Literatur

- Bauer, W., Dümotz, I. & Golowin, S. (1994). *Lexikon der Symbole* (15. Aufl., Lizenzausg.). Fourier.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. ZEIT-Bücher. Nannen-Verl.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission 1967–1969*. Klett.
- (2022). *documenta fifteen* in Kassel: Ein Rundgang. Fotografiert von Wolfgang Träger; Mit Wahrnehmungshilfen von Sabine B. Vogel und Ellen Wagner. *Kunstforum International* (283), 114–279.
- Faulstich, P. (2003). Bildergespräche – Vermittlung des Ästhetischen in der Erwachsenenbildung. In K. Ermert, D. Gnahn & H. Siebert (Hrsg.), *Wolfenbütteler Akademie-Texte: Bd. 11. Kunst-Griffe: Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen* (S. 101–112). Bundesakad. für kulturelle Bildung.
- Faulstich-Wieland, H. (2005). Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung. In K. Maag Merki, A. Sandmeier, P. Schuler & H. Fend (Hrsg.), *Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung“: Schule wohin? Schulentwicklung und Qualitätsmanagement im 21. Jahrhundert* (S. 28–39). Universität Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung.
- Faulstich-Wieland, H. (2011). Bildergespräche – Frida Kahlo. In S. Möller, C. Zeuner & A. Grotluschen (Hrsg.), *Die Bildung der Erwachsenen: Perspektiven und Utopien ; für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag* (S. 14–34). Juventa-Verl.
- Fend, H. (1970). *Sozialisierung und Erziehung: Eine Einführung in die Sozialisationsforschung* (2./3. durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Fend, H. (1971). *Konformität und Selbstbestimmung: Mündigkeit und Leistungsmotivation in sozialisationstheoretischer Sicht*. Beltz-Studienbuch: Bd. 25. Beltz.
- Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule: Soziologie der Schule III*, 1. Beltz.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen*. Huber-Psychologie-Forschung: Helmut Fend; 2. Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Huber-Psychologie-Forschung: Helmut Fend; 4. Huber.
- Fend, H. (2006a). *Geschichte des Bildungswesens: Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2006b). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Lehrbuch. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten: Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität* (1. Aufl.). Lehrbuch. VS Verl. für Sozialwiss.
- Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebensverlauf - Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LiE-Studie* (S. 37–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der LiE-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S2), 37–72. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0463-4>
- Fend, H. (2019). Das Beste aus drei Welten 2040. In S. Breit, F. Eder & K. Krainer (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 512–517). Leykam.
- Fend, H. & Berger, F. (2016). Ist die Schule humaner geworden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), 861–885.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Väh-Szusdziara, R. (1976a). *Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem: Eine Vergleichsstudie über Chancengleichheit und Durchlässigkeit*. Gutachten und Studien der Bildungskommission / Deutscher Bildungsrat: Bd. 55. Klett.

- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Váth-Szuszdiara, R. (1976b). *Sozialisationseffekte der Schule: Soziologie der Schule II. Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz: Bd. 103*. Beltz.
- Hoet, J. (1992). „documenta als Motor“ – Ein Rundgang durch die DOCUMENTA IX: Fotos: Dieter Schwerdtle. *Kunstforum* (119), 220–503.
- Horn, R., Ackermann, M. & Cork, R. (Hrsg.). (2005). *Rebecca Horn: Mondspiegel; ortsbezogene Installationen 1982–2005*. Hatje Cantz.
- Jocks, H.-N. (2022). ruangrupa - GO WITH THE FLOW: Oder: Die Genesis des kollektiven Rhizoms. Ein Gespräch mit Mitgliedern des indonesischen Kurator*innenkollektivs. *Kunstforum International* (283), 50–63.
- Jocks, H.-N. & Günzel, A. K. (2022). Dan Perjovschi: Bei mir sind das Kollektiv, die Zusammenarbeit und das Teilen im Werk selbst angelegt: documenta Fifteen: Gespräche. *Kunstforum International* (283), 280–285.
- Kirchner, C. (2004). Rebecca Horn: Der Mond, das Kind, der anachistische Fluss, 1992. *Christ und Bildung*(2), 39–40.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. Studien zur Soziologie*. Piper.
- Rautmann, P. & Schalz, N. (1998). *Passagen: Kreuz- und Quergänge durch die Moderne* (Bd. 2). ConBrio Verlagsgesellschaft.
- Sebeck, K. (2006). Rebecca Horn – Chronik vom Leben. In *Du: 66.2006,9=Nr. 770. Rebecca Horn: Feinmechanik der Seele* (S. 70–74). Niggli.

Autorin

Faulstich-Wieland, Hannelore, Uni-Professorin i.R. Dr. habil.
Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Fachbereich Allgemeine, Interkulturelle und International Vergleichende
Erziehungswissenschaft sowie Pädagogische Psychologie
*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialisations- und Genderforschung,
Koedukation, Berufsorientierung*
E-Mail: hannelore.faulstich-wieland@uni-hamburg.de