

Bernhard Möller (Hrsg.)

**Geschichte der Pädagogik
an der Universität Oldenburg
in Selbstdarstellungen**

Band 1

Verlag/Druck/
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag -
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0601-0

Vorwort

Der Anlaß

Die Universität Oldenburg wurde im Jahre 1973 gegründet. Ab 1990 verließ die 1. Pädagogen-Generation aus Altersgründen diese Universität. Von daher bietet es sich an, eine Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg aufzubauen.

Begriff Selbstdarstellung

Selbstdarstellung meint in diesem Zusammenhang eine persönlich gehaltene, akademische, intellektuelle Autobiographie. Der heute wenig geläufige Begriff „Selbstdarstellung“ wird weiterhin verwendet, um auf Vorbilder zu diesem Buch hinzuweisen: SCHMIDT, Raymund (Hrsg.) 1921-1923, Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, 3 Bände. Leipzig: Felix Meiner; MURCHISON, Carl (ed.) et al. 1930-1980 (7volumes), A History of Psychology in Autobiography. Worcester, Massachusetts: Clark University Press; New York: Russel & Russell, and San Francisco: Freeman; und PONGRATZ, Ludwig J. (Hrsg.) 1975 ff., 4 Bände. Pädagogik in Selbstdarstellungen. Hamburg: Felix Meiner.

Bedeutung

Eine Geschichte der Pädagogik an einer einzelnen Universität durch Autobiographien hat mehrfache Bedeutung: als Einführung in das Wissensgebiet der Pädagogik zu einer bestimmten Zeit, als Beitrag zur Geschichte der Pädagogik insgesamt, als Einblick in die Entstehungsgeschichte wissenschaftlicher Leistungen in der Pädagogik, als Beitrag zur Hochschuldidaktik, als Beitrag zur Geschichte der Universität Oldenburg und schließlich auch als Beitrag zur Zeitgeschichte.

Warum Geschichte (vorwiegend) in Selbstdarstellungen?

Eine persönlich gehaltene Selbstdarstellung ist in der Regel weiter ausholend, eigene Erfahrungen einbeziehend, interessanter; zum anderen aber auch

aufschlußreicher für eine historisch-biographische und vergleichende Begleitforschung.

Der Aufbau

Beim 1. Band einer Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg bietet es sich an, das, was in Oldenburg an Pädagogik vorausgegangen war, ebenfalls darzustellen. Diese Aufgabe übernahm dankenswerter Weise der Oldenburger Pädagoge Friedrich WISSMANN. Die übrigen Darstellungen erfolgen in alphabetischer Reihenfolge der Autoren und behandeln vorwiegend deren akademischen (intellektuellen) Lebenslauf, Lehrveranstaltungen, Forschungstätigkeit und Veröffentlichungen.

Was fehlt

Der Band beansprucht keine Vollständigkeit. Manche Pädagogen fehlen, die aus Alters-, gesundheitlichen oder anderen Gründen nicht mehr mitarbeiten konnten:

- Hans-Joachim FISCHER (Vergleichende Bildungsforschung, 1996 verstorben)
- Ilse Mayer-Kulenkampff (Sozialpädagogik)
- Klaus Senzky (Erwachsenenbildung, 1992 verstorben)
- Lothar Sielaff (Weiterbildung)
- Heinz Wilms (Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, 1996 verstorben)

Auch fehlen Darstellungen von Vertretern der Fachdidaktiken. Ihre große Anzahl hätte den hier vorgegebenen Rahmen gesprengt. Zudem sind die Fachdidaktiker in Oldenburg nicht dem Fachbereich Pädagogik, sondern den jeweils zuständigen Fächern (Germanistik, Mathematik, Musik usw.) zugeordnet.

Weiterführung

Die „Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg“ soll in Abständen von etwa 10-15 Jahren weitergeführt werden, sodaß jede Pädagogengeneration Gelegenheit zur Selbstdarstellung findet.

Begleitforschung

Wünschenswert ist, in gewissen Zeitabständen die einzelnen Selbstdarstellungen wissenschaftlich zu begleiten:

- a) Historisch - biographisch: Dabei geht es um Fragestellungen wie: Wer wird Pädagoge? Welche wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Impulse haben pädagogische Neuerungen und Forschungsarbeiten in besonderem Maße gefördert?
- b) Vergleichend: Wie hat sich die Pädagogik an der Universität Oldenburg im Vergleich zur Pädagogik an vergleichbaren Universitäten in anderen Industriestaaten entwickelt?

Derartige Forschungsvorhaben wurden beim 9. Weltkongreß für Vergleichende Pädagogik an der Universität Sydney (Australien) 1996 ausdrücklich begrüßt.

Dank

Mein Dank gilt zunächst den Mitautoren: Sie haben rasch und mit Freude ihre Mitarbeit zugesagt. Besonders danke ich Otto Lange, der sich unermüdlich für die Aufbereitung des Beitrages des inzwischen (1997) verstorbenen Günter Wilde eingesetzt hat. Weiter möchte ich dem BIS-Verlag, insbesondere den Herren Hermann Havekost und Hans-Joachim Wätjen für ihr Interesse an der Drucklegung des Bandes danken. Für mühevollere Schreibebeiten danke ich Frau Ingrid Brühl, Frau Elke Feeken, Frau Annegret Kock, Frau Birgit Kynass, Frau Dagmar Lindemann, Frau Bettina Meyer, Frau Karin Quaas; und Frau Ingrid Wiese für die umsichtige Organisation der Schreibebeiten.

Bernhard Möller

Friedrich Wissmann

200 Jahre Pädagogik in Oldenburg

Die inzwischen über zwei Jahrhunderte bestehende Lehrerbildung, auf die Oldenburg als Herzogtum, als Großherzogtum, als Freistaat und als Teil des Landes Niedersachsen zurückblicken kann, ist zu vielen sich bietenden Gelegenheiten gewürdigt worden. Es hat eine stattliche Anzahl von Schriften und Publikationen gegeben, die diesem Bildungsweg für junge Männer, seit 1921 auch für junge Frauen, gewidmet sind.¹

1 Der Anfang als Nachtrag zur Aufklärung

Als im Jahre 1793 die Seminausbildung für Elementarschullehrer propagiert wurde, hielt der junge Johann Friedrich HERBART seine berühmte Abiturientenrede, die davon zeugt, daß die Geschehnisse außerhalb der engen Stadtmauern durchaus in den bürgerlichen Kreisen diskutiert wurden. Die Ereignisse und Ergebnisse der Französischen Revolution standen dabei im Vordergrund. Politische Neuerungen im Herzogtum selbst wurden jedoch nur selten nach außen getragen. Und so war die Frage einer geordneten Ausbildung für das öffentliche Schulwesen wohl ins Auge gefaßt worden, aber eine überörtliche Diskussion darüber ist nicht zu belegen. Der wohl mit berühmteste Bürger Oldenburgs hat sich auch als späterer Professor für Pädagogik nie über diese Errungenschaft seiner Heimatstadt geäußert. Das ist umso bemerkenswerter, da er selbst sich in seinen beruflichen Positionen in Jena, Königsberg und Göttingen intensiv mit den damaligen Voraussetzungen einer qualifizierten Lehrerbildung auseinandergesetzt hat.

Als Motor dieser gewissermaßen im stillen stattfindenden Neuentwicklung arbeitete der damals ins abgeschiedene Land gekommene Generalsuperintendent des Herzogtums Esdras Heinrich MUTZENBECHER (1744-1801), der sich

¹ Zuletzt in Günther-Arndt/Klattenhoff/Wißmann: Vom Seminar zur Universität 1793-1993. 200 Jahre Lehrerbildung in Oldenburg. BIS der Universität Oldenburg. Oldenburg 1993.

mit seinem Plan über die zukünftigen Schulhalter durchzusetzen vermochte und so im Grunde ein neues Zeitalter der Lehrerbildung einläutete. Jedenfalls gilt das für die ländlichen Regionen in Deutschland. Denn dort gab es auch weiterhin die bis dahin übliche Lehre des jungen Schülers bei seinem Meister, wenn er denn vorhatte, den Beruf des Schulhalters anzustreben. Sehr oft war dies ein familiärer Vorgang geblieben, weil viele Söhne bei ihrem Vater in die Lehre gingen und so zuweilen ganze Lehredynastien entstanden. Mit dem „Schulmeisterseminarium“ sollte die Ausbildung professionell werden. Der Bedarf an Lehrernachwuchs ließ sich kalkulieren, und weil sich die Zahlen in kleinen Größen hielten, wurde in der Anfangsphase eine recht private Organisation entwickelt, indem die Lehramtsaspiranten am heimischen Tisch ihres Ausbilders Platz nahmen und sodann vorgeführt bekommen sollten, wie „die sokratische Methode zu handhaben“ ist.² Die Weise der Persönlichkeitsentwicklung konnte sich also noch nicht vom gelebten Vorbild lösen, so daß ganz den damaligen Gepflogenheiten entsprechend eine übliche Vorbereitung auf das Schulehalten erfolgte. Denn die gesprächsweise Anleitung von Frage und Antwort war eine Errungenschaft der bürgerlichen Reformpädagogik und konnte zuweilen auch als Methode des Unterrichts im niederen Schulwesen beobachtet werden.

Aber die Zeit blieb damit nicht stehen. Denn die Professionalisierungstendenz des amtlichen Lehrerberufs nahm spätestens zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihren weiteren Lauf, nachdem der Konsistorialrat Christian (Karsten) KRUSE (1753-1827) beauftragt wurde, das Seminar zu leiten. Als gleichzeitiger Leiter des Gymnasiums war mit ihm ein praxiserfahrener Schulfachmann für die inzwischen bedeutsame gesellschaftliche Aufgabe der Lehrerbildung gewonnen worden. Eine wichtige Konsequenz wurde kurz nach seiner Amtsübernahme vollzogen: Der Bau eines eigenen Seminargebäudes wurde in Angriff genommen, der schon im Jahre 1807 bezogen werden konnte. Durch dieses Institut war tatsächlich ein neues Stadium erreicht, weil die Seminaristen, die nicht nur aus der Stadt Oldenburg kamen, einen festen räumlichen Bezug hatten, wie in der Sprache der Soziologen gesagt wird. Das Seminargebäude ist erhalten geblieben und wird heute von der Stadt als Zentrum für Öffentlichkeitsarbeit genutzt. Diese neue Bestimmung ist sinnvoll in die traditionelle Wirkungsgeschichte der Bildungsstätte einge-

2 Vgl. Karl Steinhoff. Das Seminar in Oldenburg. In: Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung hrsgb. von Karl Steinhoff und Wolfgang Schulenberg. Bd. 1: Steinhoff/Purnhagen: Die Evangelischen Seminare. Oldenburg 1979, S. 39.

reicht, denn seit ihrer Errichtung ist sie immer auch auf Außenwirkung bedacht gewesen, weil sie allen Interessenten im Herzogtum offenstand. Denn eine ihrer vornehmsten Aufgaben war es gewesen, „zur Beförderung einer bessern Unterweisung und zweckmäßigen Bildung der Jugend auf dem Lande“ zu sorgen.³ Dazu sollte nach den Vorstellungen einiger Vertreter des Konsistoriums insbesondere die Einführung der „Pestalozzischen Methode“ in die Seminarbildung dienen. Doch dieser Versuch scheiterte an den Vorbehalten des Seminarleiters und des zuständigen Generalsuperintendenten Gerhard Anton HOLLMANN (1756-1831), der schon in dieser Funktion gleichzeitig für vier Jahre Seminarleiter gewesen war. Vielleicht war die Institution als solche auch mit einer so weitgehenden Erneuerung der Schularbeit selbst überfordert. Denn im Mittelpunkt der inhaltlichen Unterrichtsarbeit stand die allgemeine Bildung der Seminaristen, die wenigstens soviel umfassen sollte, daß in der Schulpraxis keine Vermittlungsausfälle infolge Nichtwissens entstehen könnten. Die zeitgenössische Beschreibung des Seminarlebens zeigt, daß das Internatsdasein der jungen angehenden Lehrer von der damaligen Strenge des Tagesablaufes bestimmt war, der mit der 6 Uhr Morgenandacht begann und dem Choralsingen vor der Nachtruhe ab 22 Uhr endete. Die klösterliche Ordnung ohne jegliche Freizeit war nicht dazu angetan, einen für junge Menschen aufgeschlossenen Geist zu entwickeln. Dies blieb auch so erhalten, nachdem die Leitung des Seminars 1811 erneut auf HOLLMANN überging und bis zum Jahre 1831 ihm unterstand.

2 Die Lehrplanorientierung als Grundlage pädagogischer Vernetzung

Daß nach zwanzig Jahren kontinuierlicher Arbeit der Ruf nach Veränderung der Gewohnheit laut wurde, muß deshalb nicht wundern, weil die Zeit nach den napoleonischen Kriegen und nach dem Wiener Kongreß zwar als eine reaktionäre eingeschätzt wird, aber dennoch vorwärts gerichtet war, weil mit den gesellschaftlichen Erneuerungen z.B. in Preußen auch ein großer Bedarf an neuen Einrichtungen und Arbeitsformen entstanden war. Das betraf auch das Bildungswesen insgesamt. Es soll unter anderem hervorgehoben werden, daß die 20er Jahre des 19. Jhs. in vielen Regionen Deutschlands die ersten stabilen Organisationsformen der Lehrer an Schulen auf dem Lande erlebten, auch wenn mit den quälenden Jahren des Vormärz solche liberalen und teilweise demokratischen Bewegungen immer wieder untergingen. Dennoch

3 Ebd. S. 35.

war die Zeit reif für tiefgreifende Veränderungen, die sich in Bittschriften und Gutachten und wohl auch in Resolutionen ausdrückten. Im Oldenburger Lehrerseminar schlugen sich die Reformwünsche von innen her in Überlegungen darüber nieder, wie mit einer sinnvollen Leitung des Betriebes auch neue Möglichkeiten der Organisation des Unterrichts eingeleitet werden könnten. In dieser Angelegenheit war in Preußen vielmehr vorangebracht worden. Ein Nachholbedarf war für die interessierten Fachleute erkennbar geworden. Denn die Erfolge Diesterwegs waren schnell in Umlauf, so daß neue Maßstäbe in den Lehrerkreisen erkennbar wurden.

Die neue Ära am Lehrerseminar wurde eingeleitet, als der Hauptpastor an der Oldenburger St. Lamberti Kirche, Anton Martin CLAUSSEN (1782- 1852), zum Leiter ernannt wurde, das er zwar auch nur nebenamtlich innehatte aber doch mit großer pädagogischer Kompetenz ausfüllte. Mit seinem Engagement wurden neue Wege insofern beschritten, als über seinen Lehrplan für die Volksschulen des Großherzogtums auch neue inhaltliche Maßstäbe für die Lehrerbildung gesetzt wurden. Und schließlich ist es seiner unnachgiebigen und somit seiner vertrauenerweckenden Fürsprache zu verdanken, daß ein neues Seminargebäude für die jungen Lehramtsaspiranten errichtet wurde. 1846 wurde das neue Domizil an der Peterstraße eingeweiht, das dann über 100 Jahre lang in Oldenburg als Lehrerbildungsstätte gedient hat, bis es von den modernen Komplexen der ehemaligen Pädagogischen Hochschule an der Ammerländer Heerstraße abgelöst wurde. Das eigentliche Verdienst CLAUSSENS bestand in erster Linie darin, daß er schon zu Zeiten seines Pastorenamtes in Wardenburg in Freien Konferenzen für die Fortbildung seiner Lehrer gesorgt hatte. Für diese hatte er ein „Circularbuch“ angelegt, in das pädagogische Fragestellungen der einzelnen Lehrer jeweils eingetragen wurden, die dann zur Grundlage des gemeinsamen Austausches gemacht werden sollten: „Es soll die Erfahrungen und Bemerkungen, welche jeder von uns beim Unterrichten und Erziehen gemacht hat, auch den Uebrigen mitteilen, damit jeder für sich daraus merken könne und benutzen möge, worauf er ohne diese Mitteilung nicht gekommen wäre. ... Es mag jeder, dem es gut dünkt, einmal seine ganze Art, Schule zu halten, darin mitteilen. Ganz besonders lehrreich wird es sein, wenn ein Lehrer die Art beschreibt, wie er sich auf seine Lehrstunden vorbereitet.“⁴ Die Grundlage der Freien Kon-

4 J. Meyer.: Hundertdreißig Jahre Oldenburgische Lehrerbildung. In: Aus dem Oldenburgischen Volksschulwesen. Denkschrift zur Oldenburgischen Volksschulwoche 1925. Hrsg. Schmidt/Ostendorf/Hillmann/Tapken/Stukenberg. Delmenhorst (1925), S. 16.

ferenzen war der kollegiale, echte Erfahrungsaustausch der Teilnehmer untereinander. Diese pädagogische Arbeit blieb der Zeit nach dem Seminar vorbehalten. Hier war die eigentliche freie Entfaltung der Lehrperson möglich weil gefordert.

Der Abschluß der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist mit der gescheiterten 48er Revolution auch in Oldenburg gegeben. Zwar haben die Oldenburger Lehrer die unruhigen Ereignisse mit einer großen Anzahl von Resolutionen begleitet, die sogar auf Ziele gerichtet waren, die außerhalb der unmittelbaren Standesinteressen lagen und auf einen veränderten politische Rahmen hinauslief. Immerhin wurde eine neue Verfassung gefordert, die mehr bürgerliche Rechte anstrebte und umsetzen sollte. Dieser aufgeklärte Geist machte sich allmählich in dem neuen Bewußtsein der Lehrer breit, so daß die Regierung und die zuständigen Schulbehörden von einem „bedenklichen Geist“ sprachen, der sich der Erzieher der schulpflichtigen Kinder bemächtigt habe. Und schließlich geriet auch das Seminar in das Visier der staatstragenden Kritiker, die auch dort einen „bedenklichen Zustand“ entdeckt hatten, der beseitigt werden mußte. Die Umsetzung dieses Anliegens wurde im Zusammenhang der Beratungen über eine Verfassung im Oldenburgischen Landtag gefunden, indem eine hauptamtliche Tätigkeit eines Seminardirektors vorgesehen wurde, der die Lehrerbildungsanstalt als eine vom Staatshaushalt getragene Institution leiten sollte. Damit war das Ende einer bis dahin mit eigenem Vermögen versehene Einrichtung beendet und der staatliche Einfluß erleichtert. Das neue Staatsgrundgesetz erhielt somit eine sinnvolle Ergänzung, weil ohnehin das Schulwesen unter die staatliche Aufsicht gestellt worden war. Das danach verabschiedete Schulgesetz von 1855 richtete dann auch konsequent als neue Aufsichtsbehörde das Oberschulkollegium ein, das nun für die Geschicke der Lehrerausbildung zuständig sein sollte.

Zum ersten hauptamtlichen Seminarleiter wurde der Pfarrer Carl Philipp WILLICH (1806-1882) ernannt, der von Hanau aus berufen wurde, wo er mit der Schulaufsicht betraut gewesen war. In seine Zeit fallen zwei wesentliche Veränderungen das Seminar betreffend: Die erste war mit der Ablösung des Konsistoriums gegeben, die zweite mit der Erweiterung des Kollegiums und des Seminars erreicht, wodurch jetzt alljährlich neue Seminaristen aufgenommen werden konnten. Dennoch war damit kein dynamischer vorwärts drängender Prozeß eingeleitet worden. Vielmehr wurde das fast ein Vierteljahrhundert währende Direktorat WILLICHS von 1851-1874 zu einer Zeit der Stagnation und während der Zeit der berüchtigten Stiehlschen Regulative des

Rückschritts. Dies stand im Kontrast zu den sich jetzt organisierenden Lehrern im Oldenburger Land, die mit ihrem „Oldenburgischen Schulblatt“ und den zahlreich entstandenen Vereinen im Lande ein geschärftes standespolitisches Interesse entwickelt hatten. Insbesondere wurde von ihnen die mangelhafte Ausbildung angeprangert, die im Vergleich zu anderen Regionen in Deutschland rückständig blieb, wie in vielen Dokumenten belegt ist. Es ist deshalb auch kein Wunder, daß mit dem Blick über die eigenen Landesgrenzen hinweg die Lehrer nach Erneuerung strebten, die ganz speziell auch die Ausbildung der zukünftigen Kollegen betraf. Einen Höhepunkt erreichte die immer öfter geäußerte Kritik mit einer Streitschrift des Hauptlehrers der Heiligegeistorschule, G. BÖSE, aus dem Jahre 1872, in der das Seminar als „Dressuranstalt für pädagogische Tagelöhner“⁵ bezeichnet wurde. Damit waren die gleichen Vorbehalte gegenüber dem hiesigen Modus der Lehrerbildung geäußert, wie sie auch den entsprechenden Einrichtungen in Preußen gegenüber laut wurden: die Seminare, insbesondere solche mit Internatscharakter wurden als Kadettenanstalten bezeichnet, die nur vom steifen Zwang und von Unterordnung lebten und so auch keine freie geistige Entwicklung der Zöglinge zuließen.

3 Erste Formen einer Systematisierung der pädagogischen Lehre

WILLICH wurde mit seiner Pensionierung im Jahre 1874 aus dem Amt entlassen, das ihn offenbar überfordert hatte. Sein Nachfolger wurde, wiederum aus Hessen kommend, Ferdinand SANDER (1840-1921), der in Schlüchtern Semindirektor gewesen war und jetzt in Oldenburg für neue Ordnung sorgen sollte. Dabei war allen Verantwortlichen klar, daß nicht in einem Zuge sämtliche Mängel behoben werden könnten. Eine wichtige Initiative war dann jedoch, das Zusammenleben der Seminarbeteiligten zu verbessern, also ein verbessertes Kollegialverhältnis und ein sinnvollerer Ausbildungssystem zu schaffen als bislang üblich gewesen war. Neben der Erweiterung des Lehrkörpers wurde die Freiheit der Seminaristen ausgedehnt, indem erstens auf die sog. Aussendung verzichtet wurde und dafür eine Schule zur praktischen Übung für den Unterricht eingerichtet wurde. Hinzu kam noch, daß die angehenden Lehramtsanwärter sich in der Stadt Oldenburg eine eigene Wohnung suchen durften, um so ihr Leben selbständig zu gestalten. Die Auf-

5 G. Böse: Zur Seminarreformfrage. Ein Beitrag zur Lösung derselben, unter spezieller Rücksicht und Beziehung auf die Einrichtung des evangelischen Volksschullehrerseminars zu Oldenburg. Oldenburg 1872.

hebung des Internats erfolgte unter Beibehaltung eines gemeinsamen Mittagstisches, aber dafür konnten neue Unterrichtsräume und ein Physikzimmer sowie ein Zeichensaal gestaltet werden. Die Übungsschule war dreiklassig und hatte zur Folge, daß niemand mehr für ein Jahr als Hilfslehrer aufs Land geschickt werden mußte. Dieses eine Jahr wurde der eigentlichen Seminarbildung zugeschlagen, so daß jetzt eine vierjährige Ausbildungszeit zur Verfügung stand. Das war auch insofern dringend notwendig geworden, weil mit der Übernahme der Allgemeinen Bestimmungen über den Lehrplan der Volksschulen von Preußen aus dem Jahre 1872 die Anforderungen an die Lehrerausbildung so gestiegen war, daß in dieser zur Verfügung stehenden Zeit kaum das vorgesehene Pensum absolviert werden konnte.

So war es verständlich, daß gewissermaßen die erste Amtshandlung des Nachfolgers von SANDER darin bestand, die Verlängerung der Ausbildungszeit um ein Jahr zu beantragen. Dr. Wilhelm OSTERMANN (1850-1922), der im Jahre 1877 sein Direktorenamt antrat, hatte zwar die Zustimmung der Staatsregierung aber nicht die Unterstützung des Landtages in dieser Reformfrage. So blieb bis zum Ende seiner Amtszeit im Jahre 1897 die Sachlage beim Alten, indem für eine anspruchsvolle Lehrerbildung viel zu wenig Zeit zur Verfügung stand, denn die vier Jahre setzten ein mit dem Abgang von der Volksschule, wodurch die übliche Übernahme eines Schulamtes bereits im Alter von 18 Jahren stattfinden konnte. Allerdings gab es viele Kandidaten, die vor dem Besuch des Seminars anderweitig beschäftigt waren, was allerdings auch zur Folge hatte, daß Lernen als Prozeß auch wieder neu zu initiieren war. Denn für die meisten Seminaristen war der angestrebte Lehrerberuf mit einem sozialen Aufstieg verbunden, wodurch die Vorbereitung auf diese Tätigkeit wohl doch zuweilen mit ungenügender Grundlage durchgeführt wurde. Denn mit der inhaltlichen Ausstattung erreichte der so ausgebildete Volksschullehrer oft nicht die Ausbildungshöhe eines Absolventen des Gymnasiums. Es konnte deshalb auch nicht ausbleiben, daß es große Statusunterschiede zwischen den akademisch gebildeten Lehrern der Höheren Schulen und den seminaristisch geschulten Lehrern des einfachen Volkes gab. Die qualitative Angleichung in der Lehrerbildung für alle Schularten stand insofern in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer wieder auf der Tagesordnung. Der erste Schritt mußte in der Anhebung des Ausbildungsniveaus der Volksschullehrer gemacht werden. Und so blieb auch in Oldenburg dieses Anliegen virulent. Allerdings konnte OSTERMANN erst am Ende seiner Amtszeit am Oldenburger Seminar mit Hilfe der Regierung Bewegung in diese Frage bringen, weil allseits erkennbar geworden war, daß

die fast zwei Jahrzehnte dauernde Stagnation die oldenburgischen Verhältnisse in bezug auf die Lehrerbildung reichsweit ins Hintertreffen gebracht hatten. OSTERMANN hat sich allerdings zusammen mit einigen Seminarlehrern, hervorzuheben ist Paul WEGENER, insofern große pädagogische Verdienste erworben, als es ihm gelungen war, ein mehrere Bände umfassendes „Lehrbuch der Pädagogik“ zu veröffentlichen, das die Geschichte der eigenen Zunft und die Lehrmethoden der damaligen Zeit zusammenzufassen suchte, den Entwicklungsstand der deutschen Schule beschrieb und die wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen zusammenstellte. Dieses Werk sollte zu einer Standardlektüre nicht nur der Lehrer in Oldenburg werden und OSTERMANN zu einer bedeutenden Persönlichkeit in der Lehrerbildung machen.⁶

4 Die Standardisierung der Seminaristenausbildung

Es bedurfte erst des massiven Einsatzes des Lehrervereins, um seinem Nachfolger Emil KÜNOLDT (1852-1920) die notwendigen Veränderungen zu ermöglichen. Den wichtigen Anstoß gab die Denkschrift „Zur Seminarfrage“, die 1898 erschien und für einen mächtigen Anschub in der Diskussion um die Ausbildung der Lehrer sorgte, so daß auch der Landtag nicht mehr umhin konnte, die Erweiterung auf zunächst fünf Jahre in die Wege zu leiten. Von 1900 bis 1903 wird die Angleichung an die Bestimmungen Preußens endgültig vollzogen, so daß jetzt mit einer dreijährigen Präparande und einem darauf folgenden dreijährigen Seminar eine Vollanstalt entstanden war. Im Grunde genommen waren die Oldenburger Verhältnisse im Vergleich zu Preußen jetzt sogar günstiger, weil die Ausbildungsstufen Präparande und Seminar hier zusammengelegt waren und nicht wie dort in eigenen Institutionen voneinander geschieden waren. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegium und Schülern bzw. Seminaristen war viel kontinuierlicher und intensiver als anderswo und wurde entsprechend positiv gewürdigt.

Der allgemeine wirtschaftliche Aufschwung in Deutschland sowie die neuen Anforderungen an die Fähigkeiten der Menschen im industriellen Entwicklungsprozeß gingen nicht spurlos an Oldenburg vorüber. Mit der ökonomischen Blüte ging auch der Ausbau des Schul- und Bildungswesens voran, was sich an der Steigerung der Lehrerbedarfszahlen und insbesondere an der Ausweitung der Nachwuchsförderung am Seminar ablesen läßt. Hand in Hand damit wurden auch die Ausbildungsinhalte und Abschlußbedingungen an-

6 Wilhelm Ostermann: Lehrbuch für Pädagogik. 5 Bde. Oldenburg 1882 ff.

spruchsvoller, wie die neu formulierten Studienpläne und Prüfungsordnungen widerspiegeln. Die Zeit unmittelbar nach der Jahrhundertwende brachte Erneuerungen für Oldenburg, die sich auch institutionell in der Lehrerbildung darstellten. Denn wegen der großen Bedarfszahlen wurde erstens ein neues Lehrerseminar in Varel gewissermaßen als Dependance von Oldenburg eingerichtet und zweitens war aus privater Initiative heraus ein Lehrerinnenseminar im Schloßgebäude von Neuenburg eingerichtet. Während das erste in den traditionellen Arbeitsgewohnheiten verharrte, die gemeinhin von den Absolventen den Umgangsformen einer Kadettenanstalt mit militärischem Gehabe gleichgesetzt wurde, konnte das private Lehrerinnen-seminar unter der Leitung von Gustav-Adolf GERBRECHT (1861-1942) neue Wege beschreiten und in der idyllischen Waldumgebung im Sinne einer Waldschulpädagogik und mit Arbeitsschulansätzen agieren. Die Lebendigkeit dieser Unternehmung blieb jedoch deshalb ohne Vorbildcharakter, weil die Standesgesellschaft der wilhelminischen Ära so starke Verkrustungen aufwies, daß an grundlegende Neuerungen wenig gearbeitet wurde, selbst wenn die bürgerlichen Eliten mehr und mehr auf strukturelle und inhaltliche Veränderungen drängten. Die entstandenen Spannungen wurden schließlich mit dem ersten Weltkrieg aufgelöst, der dann die bekannte Kriegsbegeisterung auch unter den Oldenburger Lehrern offenlegte. Eine Diskussion über die notwendigen Reformen wurden dadurch verhindert, wenn auch nur für eine gewisse Zeit. Denn die Erlebnisse auf den Schlachtfeldern, die durchaus apokalyptisch anmuteten, brachte eine neue Besinnung, die auf dem Gebiet des Erziehungswesens auf Veränderungen zielte.

Schon während der Kriegsjahre war es dem Oldenburger Lehrerverein vorbehalten, neue Konzepte des gesamten Schul- und Bildungswesens zu entwerfen, wie sie sich für ein Land wie Oldenburg eignen könnte. Die im Januar 1918 veröffentlichte Denkschrift des Vorstandes „Die Einheitsschule. Vorschläge zu einer einheitlichen Gestaltung des oldenburgischen Schulwesens“ zeigte einen Reformweg, wie er auch anderswo in Deutschland angedacht worden war. Es war die Idee des gesellschaftlichen Ausgleichs und der Chancengerechtigkeit für alle Kinder ohne Unterschied der sozialen Herkunft, die hier zum Motor der Veränderung geworden war und sich gegen die alt und morsch gewordene Standesordnung richtete. Auf Reichsebene wurde davon bereits ein Jahr später in der Weimarer Verfassung die geforderte Grundschule umgesetzt, so wie sie uns bis heute erhalten geblieben ist. Als wichtige Reform wurde auch die Lehrerbildung entsprechend den strukturellen Veränderungen des gesamten Schulwesens ins Auge gefaßt und zwar

dergestalt, daß jetzt eine wissenschaftliche orientierte Ausbildung für alle Lehrer angestrebt wurde, was konkret bedeutete, daß die Seminare für die Volksschullehrer abzuschaffen seien zugunsten einer akademischen Bildung auf Akademien oder Universitäten. Damit war auch in Oldenburg das Schicksal der Seminare besiegelt. Zwar wurden sie noch 1920 als höhere Bildungsanstalten aufgewertet, doch blieben sie nach einer über hundertdreißigjährigen Tradition nur noch Auslaufmodell. Damit gab es auch für den letzten Direktor des Oldenburger Lehrerseminars, Dr. August KORTE (1872-1951), der von 1920 bis 1927 den Abgesang zu bereiten hatte, keine nennenswerte Möglichkeit einer eigenen pädagogischen Akzentsetzung. Zwar wurden mit der Auflösung des Lehrerinnenseminars in Neuenburg 1921 auch junge Frauen integriert und mit der Übernahme der Lehrkräfte des Vareler Seminars und der gleichzeitigen Einrichtung einer Aufbauschule nochmals wichtige Veränderungen eingebracht. Diese konnten eine Wiederbelebung der seminaristischen Schulung für das Lehramt nicht bewirken.

5 Der Weg in die nationalsozialistische Ideologie

Auch wenn der Oldenburgische Landeslehrerverein als maßgebliche politische Kraft eine universitätsadäquate Ausbildung für alle Volksschullehrer wollte, blieben angesichts der infolge der Inflation nur spärlich gefüllten öffentlichen Kassen nur Kompromißlösungen übrig. Unter der Federführung des für das Volksschulwesen zuständigen Oberschulrats Friedrich HEERING (1874-1954) wurde mit dem Landtag des Freistaates Oldenburg der sogenannte „Pädagogische Lehrgang“ kreiert. Dieses oldenburgische Spezifikum konnte er in Anlehnung an das Einheitsschulkonzept des OLLV begründen. So sollte dann die „Deutsche Oberschule“ hier in Gestalt der Aufbauschule (später Graf Anton Günther - Gymnasium) als die Rekrutierungsbasis für Lehramtsinteressenten fungieren. Die Hochschulreife, das Abitur, wurde also auch für das Lehramt an Volksschulen vorausgesetzt. Da die Aufbauschule als eine Institution des Oldenburger Landkreises eingerichtet worden war, um der Bevölkerung des „platten“ Landes ohne Sondergenehmigung für den Besuch eines städtischen Gymnasiums den Erwerb einer höheren Bildung zu ermöglichen, avisierte dieses Konzept gleichzeitig, daß junge Menschen mit bodenständigen Erfahrungen über das Leben auf dem bäuerlich geprägten Land als Lehrer in die Dörfer zurückkehren sollten. Auf diese Weise sollte einer schon damals erkannten Gefährdung der ländlichen Kultur abgeholfen werden. Da aber die inhaltliche Konzeption des Lehrgangs nur einen

zweijährigen Kursus vorsah, der die praktische Ausbildung der zukünftigen Lehrer parallel in einer Übungsschule am Bürgeresch einband, stand diese Form der Lehrerbildung von Anfang an unter einem erheblichen Druck ihres Legitimationsnachweises, wenn etwa der Vergleich mit der Preußischen Akademie in Altona etwa gezogen wurde. Das Kollegium war zusätzlich in den Unterricht der angelaufenen Aufbauschule integriert, wodurch eine nicht zu übersehende Auflockerung des Gesamtkomplexes vor sich ging. Da halfen auch neue Überlegungen über die Praxisanteile wenig, wenn die allgemeine wissenschaftliche Grundlegung angesprochen wurde: „Die allgemeine Unterrichtslehre, die Schulpraxis und Schulkunde der Volksschule sind im Lehrgang durch Herren zu vertreten, die besonders ausgiebig in der Schule selbst beschäftigt sind, - möglichst in mehreren Fächern die Gelegenheit zu verschiedenen Arbeitsformen bieten. Gerade hier ist eine wissenschaftliche (gegenständlich gerichtete) Theorie nur bei ständiger Verbindung mit der Praxis möglich.“⁷ Die Institution des pädagogischen Lehrganges war kein überzeugendes oder gar wegweisendes Modell, auch wenn von den Kostenfragen her in der Zeit der Weltwirtschaftskrise eine preiswertere Lehrerbildung kaum zu haben war. So blieb es dem Leiter des Lehrgangs HEERING überlassen, nach der Machtübernahme der NSDAP in Oldenburg im Juni 1932 die eigene Lehrerbildung für den Freistaat aufzulösen. Am Schluß des Jahres 1932 war es nicht mehr möglich, in Oldenburg zum Lehrer ausgebildet zu werden. Die letzten Prüfungen wurden am 14. März 1933 abgenommen.

Als 1936 in der Hauptstadt des Gaues Weser-Ems eine Hochschule für Lehrerbildung eröffnet wurde, mag für viele ehemalige Angehörige des Lehrervereins die alte Vorstellung umgesetzt worden sein, eine integrierte Lehrerausbildung für alle Lehrämter zu bekommen. Doch von einer wissenschaftlich qualifizierten Ausbildung kann schon deshalb nicht die Rede sein, weil das Studium an dieser neuen Einrichtung nur vier Semester dauerte und damit stark verschult war. Es fehlte neben der wissenschaftlichen Bibliothek auch ein entsprechendes Lehrangebot. Ansonsten waren die Inhalte und die gesamte Organisation von gängigen nationalsozialistischen Ideologien durchsetzt. Alle beteiligten Gruppen, sowohl Lehrende als auch Studierende waren in ihren NS-Gliederungen straff im Sinne des Führerprinzips verpflichtet. Politische Bedeutung konnte in der kurzen Zeit des Bestehens auch nicht

7 „Leitsätze über die Verbindung zwischen Lehrgang und Schule.“ Nds. Staatsarchiv Oldenburg, Best. 134, Nr. 2281, Bl. 282.

erworben werden, selbst wenn eine so renommierte Persönlichkeit wie Theodor WILHELM dem Lehrkörper angehörte. Dafür war die Absolventenzahl von ca. 200 Studenten viel zu klein. Und mit dem Kriegsbeginn 1939 wurde schon mit dem Abbau der Hochschule begonnen. Die an ihre Stelle tretenden Lehrerinnen- und Lehrerbildungsanstalten im Lande glichen eher den internatmäßig gehaltenen Lehrerseminaren des frühen 19. Jahrhunderts. Von freien Entwicklungsmöglichkeiten der Lehramtsanwärter konnte keine Rede sein, auch wenn die Ausbildungsdauer fünf Jahre betragen sollte. Denn die Ausbildung an den LBAs begann nach dem erfolgreichen Abschluß der Volksschule und setzte also mit dem 14. Lebensjahr ein. Für die weitere Entwicklung war geplant, die Ausbildung der Lehrer nach dem „Endsieg“ in nationalsozialistischen Lagern nach dem Prinzip der Selbstführung in der Hitlerjugend zu durchlaufen. Mit der Niederschlagung des NS-Staates war auch diese Idee überwunden.

6 Die Entwicklung eines demokratischen Lehrerbildungssystems

Für Oldenburg war es eine glückliche Fügung, daß die britische Militärregierung eine zügige Lehrerausbildung nach Kriegsende anstrebte und die Stadt ausersah, vom 1. Okt. 1945 an die erste Pädagogische Akademie in Deutschland in ihren Mauern zu eröffnen. Im Neuen Oldenburger Tageblatt vom 3. Okt. 1945 hieß es mit Stolz und Geschichtsbewußtsein: „Die neue Einrichtung knüpft an eine alte Oldenburger Tradition. Die Ausbildung der zukünftigen deutschen Erzieherchaft wird im Gebäude des ehemaligen evangelischen Lehrerseminars vor sich gehen, das schon vor 147 Jahren sich dieser Aufgabe widmete.“⁸ Auch wenn diese Zahl nicht recht mit den verbürgten Daten übereinstimmt, so konnte mit dem Neubeginn doch an eine alte Verpflichtung der Pädagogik in Deutschland angeknüpft werden, indem der erste Direktor der Pädagogischen Akademie/ Hochschule (ab 1947) Dr. Eduard HOLLWEG (1886-1971) dem Haus die alte Würde zurückwünschte, die es einmal ausgeströmt hatte: „Seminarium humanitatis, Pflanzstätte wahrer Bildung“. Damit konnte sowohl an die Idee der Menschenbildung der Aufklärung und des Humanismus erinnert als auch an neuere Ansätze herangegangen werden, wie sie als reformpädagogische Beispiele während der Republik von Weimar aufgetreten waren und auch im Oldenburger Land ausprobiert wurden. Als besonders beliebtes Modell eines reformpädagogischen

8 Abgedruckt in Photokopie im Katalog von Anm.1 auf S. 113.

Vorhabens galt die Jena-Plan-Schule nach Peter Petersen, das wohl auch deshalb als unbedenklich angesehen wurde, weil der integrierende Schulvorstand aus Eltern, Lehrern, Schülern und Gemeindevertretern zum ausgleichenden Gespräch aller Beteiligten verpflichtete. Damit erschien ein Stück Demokratie konstitutiv im Schulwesen verankert. Auch andere schulpraktische Reformversuche, wie Lernwerkstatt und Gruppenarbeit sowie selbsttätiges Lernen wurden eng an die Ausbildung der ersten Studenten und Studentinnen herangeführt. Da die Studienvoraussetzung das Abitur war und der Aufbau des Studiums an die wissenschaftliche Qualität der preußischen Akademie angelehnt war, wurde ein Ausbildungsstandard aus der Vornazizeit erreicht. Die inhaltlichen Regeln und Bestimmungen waren mit dem allgemeinen Ziel „Frieden statt Krieg, Recht statt Unrecht“ nur vage beschrieben.

Eine feste Kontur der Oldenburger Lehrerbildung hin zu einem Spezifikum ist erst im Laufe der allgemeinen Bildungsexpansion gelungen, die in der zweiten Hälfte der 50er Jahre begann und sich eigentlich bis heute fortsetzt. Sie hatte mit dem Wandel der wissenschaftlichen und technischen Revolutionierung der ökonomischen Verhältnisse einen veränderten Bedarf an Ausbildungsmerkmalen mit sich gebracht. Das aber mußte sich in der Lehrerbildung schneller wiederfinden als im eigentlichen Unterrichtsstoff der Schulen. Die damalige Lehrpädagogik war geprägt von der Wiederbelebung ihrer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung, wie sie sich noch am Ende der Weimarer Republik ausgestaltet hatte. Mit der allmählichen Ausweitung des Bedarfs an Lehrern und dadurch mit dem Wandel der gesellschaftlichen Bedeutung und des Stellenwertes der Pädagogischen Hochschulen ergab sich auch eine stetige Veränderung der pädagogischen Disziplin selbst hin zu einer Sozialwissenschaft, die speziell zur sich ausweitenden Klientel der Studentinnen und Studenten ausgerichtet war. Hier sind die Namen Martin RANG, Hans-Jochen GAMM und nicht zuletzt Erwin SCHWARTZ hervorzuheben. Und deren Ansatz wurde in der pädagogischen Arbeit wurde mit Wolfgang SCHULENBERG und Hans-Dietrich RAAPKE weiter profiliert. Und mit der Expansion der Schülerzahlen steigerten sich auch die Studentenzahlen rasch. Mit der Einrichtung eines Vorbereitungsdienstes für Lehrerinnen und Lehrer an Volksschulen verschoben sich die schulpraktischen Anteile des Studiums immer mehr in die Richtung ganz eigener Forschungsansätze, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die allgemeine Bildungsforschung bezogen. Damit war der Weg in die universitäre Lehrerbildung mit den entsprechenden pädagogischen Implikationen geebnet.

Enno Fooker

(an der Universität Oldenburg von 1975-1992)

Autobiographische Mitteilungen sind Äußerungen recht persönlicher Art. Sie sind etwas anderes als biographische Artikel in einem Lexikon. Darum möchte ich meine einleitenden Bemerkungen so formulieren, als würde ich mich damit an Sie, verehrte Leserin, verehrter Leser, persönlich wenden, etwa so, als schriebe ich Ihnen einen Brief. - Sicher werden Sie Gründe kennen, die für das Produzieren und das Veröffentlichen von autobiographischen Texten sprechen; doch, so nehme ich an, werden Ihnen auch Gegengründe bekannt sein, die ernstzunehmen sind. In beiden Fällen sind sie, die Gründe, respektabel. Präsentieren muß und will ich die mir bekannten hier nicht. Mein Fazit, meine Schlußfolgerung aus dem Für und Wider heißt „Fasse dich kurz!“ Und das bedeutet u.a., daß ich hier nicht noch einmal, auch nicht kurz zusammengefaßt, schreibe, was ich früher schon geschrieben habe, und was Sie, falls Sie sich dafür interessieren, gedruckt auffinden und lesen können. Ein Verzeichnis über meine wichtigsten Veröffentlichungen am Ende dieses Beitrags bietet die nötigen Informationen dazu.

Was ich im folgenden zusammengestellt habe, wollen Sie verstehen als exemplarische Materialsammlung, durch die Sie Einblick in mein Denken und meine Tätigkeit gewinnen können. Diese Materialien unterscheiden sich von einander in der Form der Darstellung und außerdem dadurch, daß die Bezüge zum Autobiographischen zwischen den Polen Direktheit und Indirektheit liegen. Bei den in Kurzform gebotenen Teilen - Angaben zum Lebenslauf, Themen meiner Lehrveranstaltungen und Liste von Veröffentlichungen (s. 1., 4. und 8.) - ist der biographische Bezug direkt gegeben. Bei den anderen Teilen - einem Arbeitspapier für eine Kollegen-Runde, zwei Vorträgen, einer Gelegenheitsansprache, einem Vorwort zu einer gedruckt veröffentlichten Examensarbeit - bleibt es Ihnen überlassen, Biographisches trotz der Indirektheit des Bezugs herauszulesen.

Allerdings möchte ich Ihnen mit einigen Vorbemerkungen verdeutlichen, warum ich gerade die hier gedruckten Texte ausgewählt habe und warum ich sie in autobiographischem Zusammenhang sehe.

Ohne weiteres wird Ihnen verständlich erscheinen, daß mein Referat unter biographischem Aspekt gesehen werden kann, das ich bei meiner Bewerbung um die Oldenburger Professorenstelle, auf die ich dann berufen wurde, 1974 gehalten habe (s. 2.). Das Thema war von mir selbst gewählt worden. Inhaltlich ist es bestimmt durch Überlegungen, die im Zusammenhang stehen mit dem 1973 von mir geschriebenen Uni-Taschenbuch „Grundprobleme der Sozialpädagogik“, durch Anstöße für theoretisches Denken aus unmittelbar erfahrener Praxis und durch den Wunsch, konstruktive Perspektiven für Lehre und Forschung aus der Spannung zwischen offenen und beantwortbaren fachlichen Fragen zu entwickeln. - Auch der beigefügte Stellen-Ausschreibungstext mag den biographischen Bezug verdeutlichen.

Falls Sie näher an fachlichen Fragen zum Themenkreis „Verhaltensstörung“ interessiert sind und wenn Sie es nicht als Zumutung empfinden, daß ich Ihnen hier ein für ein Gespräch mit Fachkollegen im Telegramm-Stil als Anregung verfaßtes Arbeitspapier vorstelle, können Sie darin in konzentrierter Form einiges von den fachlichen und hochschuldidaktischen Tendenzen entdecken, die meine Arbeit an der Universität in Oldenburg bestimmt haben (s. 3.). Manches daran mag Ihnen klarer werden, wenn Sie dies Papier im Zusammenhang mit den Themen meiner Lehrveranstaltungen sehen. Aus dem Inhalt nicht erkennbar ist dabei ein biographischer Aspekt, auf den ich deswegen direkt hinweise. Bei der Gruppe der Fachkollegen handelt es sich um den Wissenschaftlichen Arbeitskreis für Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Dozenteninitiative Verhaltensgestörtenpädagogik in Norddeutschland). Der Erfahrungsaustausch innerhalb dieser Gruppe über Lehre und Forschung in der von uns zu vertretenden Fachrichtung hat mir den Gewinn, der sich aus langfristiger kooperativer Reflexion über Fachliches ergibt, eingebracht und darüberhinaus meine Freude an der eigenen Berufsarbeit gefördert, wie es oft geschieht, wenn sich Zusammenarbeit als effektiv erweist.

Aus den Verzeichnissen meiner Lehrveranstaltungen und Veröffentlichungen können Sie einige Schwerpunkte meiner fachlichen Interessen erschließen, die mein Arbeiten über längere Zeit bestimmt haben: psychologische Themen mit pädagogischer Relevanz, geschichtliche Zusammenhänge, Funktionen rechtlicher Regelungen in Sonder- und Sozialpädagogik sowie - im Laufe der Jahre zunehmend und noch jetzt im Vordergrund stehend - Überlegungen über die Probleme, die sich für unser wissenschaftliches Denken und Mitteilen aus den Vorgegebenheiten und dem Gebrauch des Sprach-Systems ergeben.

Bei dem im Teil 5. wiedergegebenen Text über das Thema „Spezielle Beziehungen zwischen Sozial- und Schulpädagogik“ handelt es sich um einen Vortrag, den ich 1974 an der Universität Mainz gehalten habe. Autobiographisch ist daran im einzelnen, daß auch hierin Einsichten aus der Zeit meiner praktischen pädagogischen Tätigkeiten eingearbeitet sind und daß ein großer Teil des hier Dargebotenen in das Überschneidungsfeld von Sozialpädagogik und von Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen gehört, wodurch gewissermaßen der fließende Übergang von meiner Tätigkeit an der Universität Mainz zu der späteren in Oldenburg erkennbar wird. Der hier gebotene Text ist um einen einführenden theoretischen Teil gekürzt.

Mein Vorwort zu der im Druck erschienenen Examensarbeit über „Friedenspädagogik im Unterricht“ (s. 6.) soll Ihnen hier im Zusammenhang meines Beitrags verdeutlichen, daß das Problem und die Aufgabe der Friedenserhaltung bzw. -gewinnung sowie die Notwendigkeit der Sinn-Suche und Sinnfindung selbstverständlich auch mich stark bewegt haben.

Und erläutern muß ich Ihnen auch, warum ich eine situationsbezogene Rede, eine Ansprache bei der Verabschiedung von Herrn Direktor Krull, dem langjährigen Leiter der Außenstelle Oldenburg des Niedersächsischen Landesprüfungsamtes für Lehrämter, in diese Materialsammlung aufgenommen habe (s. 7.). Das autobiographische Moment sehe ich hierbei darin, daß Sie aus dem Text entnehmen können, was ich selbst als Prüfer über diesen ziemlich wesentlichen und viel Dienstzeit in Anspruch nehmenden Teil der Hochschullehrtätigkeit und über meine eigene Beteiligung daran gedacht habe. Und Sie dürfen erschließen, daß die hier vorgetragenen Gedanken meine Tätigkeit als Prüfer tatsächlich - wenigstens zum Teil - begleitet haben. Außerdem bin ich bei der Auswahl dieses Textes motiviert durch die Vermutung, daß noch nicht zuviel über dieses Thema in selbstkritischer Retrospektive geschrieben worden ist.

Und schließlich ein Letztes: Ich weiß, daß ich vielen Menschen zu danken habe. Anlässlich des Rückblicks auf meine Berufstätigkeit ist mir erneut bewußt geworden, in welchem Ausmaß ich vielen zu danken habe für Anregungen in der fachlichen Kommunikation, für konstruktive Kritik, für relevante Mitteilungen, für praktische Unterstützung, für die Bereitschaft zum Zuhören, für Ermutigungen, für Kooperationsbereitschaft und auch für freundliche Toleranz.

1 Angaben zum Lebenslauf

Geboren 1926 in Berlin,
ebendort Kindheit im Elternhaus und Schulbesuch;
Militärdienst 1943-1945;
Studium der evangelischen Theologie 1945-1950 in Berlin und in Mainz;
theologische Examina 1950 und 1952;
Vikariat in der Mark Brandenburg 1950-1952, Mitarbeit im Landesjugendpfarramt Berlin 1952/53;
Studium der Pädagogik und Psychologie 1953-1957 in Mainz und in Bonn;
Eheschließung mit Ute Wagner 1955;
gemeinsame Internatsleitung 1955-1963 in Moers (Niederrhein) und nebenamtliche Unterrichtstätigkeit am dortigen Gymnasium;
Verwaltung einer Assistentenstelle am Pädagogischen Institut der Universität Mainz im Sommersemester 1963;
Promotion an der Philosophischen Fakultät der Universität Mainz 1965 mit einer Arbeit über das von Theodor BALLAUFF gestellte Thema „Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert“; (Hauptfach Pädagogik, Nebenfächer Psychologie und Kirchengeschichte);
1964-1971 Leitung der heilpädagogischen Abteilung des Hessischen Diakonie-Zentrums Hephata in Schwalmstadt-Treysa und Dozententätigkeit an den dortigen sozialpädagogischen Ausbildungsstätten in den pädagogischen und psychologischen Fachgebieten;
Akademischer Rat an der Universität Mainz 1971-1975; Lehrtätigkeit im Fachgebiet Sozialpädagogik;
Universitätsprofessor in Oldenburg seit 1975 für das zum Institut für Erziehungswissenschaft 2 - Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation - gehörende Fachgebiet „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Probleme verhaltensgestörter Kinder“; innerhalb dieser Zeit wiederholte Mitarbeit in den Selbstverwaltungsgremien der Universität, u.a. als Dekan des Fachbereichs 1 und als Senatsmitglied;
Emeritierung 1992.

2 Methodologische Überlegungen zu einer Kasuistik verhaltensgestörter Kinder

Vortrag an der Universität Oldenburg (1974)

Die Oldenburger Konzeption eines Pädagogik-Studiums, das die Berufsperspektiven der Studenten unmittelbar einbezieht, hat mich dazu angeregt, eine Thematik aufzugreifen, die die *Beziehung* zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischem Handeln betrifft. Die Vielzahl *allgemeiner* Erörterungen der Theorie-Praxis-Problematik möchte ich damit jedoch nicht vermehren, sondern vielmehr einzelne recht *spezielle* Beziehungen aufgreifen, von denen ich annehme, daß sie für die Bemühung um das Verständnis von Verhaltensstörungen von Belang sind.

Mit „Kasuistik“ ist hier selbstverständlich nicht gemeint ein System von Handlungsanweisungen, sondern die theoretische Erfassung der Probleme *einzelner* verhaltensgestörter Kinder und ihrer *Individuallage*. In einer so verstandenen Kasuistik müssen sich geradezu zwangsläufig theoretische und praktische Aspekte treffen. Für die Darstellung werde ich nun *solche Beziehungen* zwischen methodologischen Einsichten und praxisrelevanten Folgen auswählen, bei denen der *Abstand* des theoretischen Gesichtspunktes zum Leben besonders groß zu sein scheint, bei denen also der Bogen vom relativ Abstrakten zum Erziehungsgeschehen besonders weit gespannt ist. Ich hoffe, daß dadurch um so besser deutlich wird, daß erziehungswissenschaftliche Einsichten von hohem Abstraktionsniveau zuweilen doch ausgesprochen handlungsbestimmend sein können. So könnte sich gewissermaßen nebenher zeigen, daß die Höhe des Abstraktionsniveaus wissenschaftlicher Sätze geradezu *förderlich* sein kann für ihre Praxisnähe, was einem verbreiteten Vorurteil widerspricht. Der *Hauptzweck* meiner Ausführungen liegt jedoch in der *Beschreibung der Beziehungen zwischen einzelnen ausgesprochen theoretischen Gesichtspunkten und ihrem möglichen Effekt für den praktischen Umgang mit verhaltensgestörten Kindern*.

1. Kasuistisches Denken zielt auf Erklärung und Verstehen einzelner Fälle, d.h. einzelner Kinder oder einzelner Situationen. Es sind *Ereignisse*, die es immer wieder anregen, Ereignisse, die beim pädagogischen Umgang auffallen, störend auffallen, und die Fragen aufgeben oder auch schon selbst Ansätze zu einer Erklärung nahelegen. Dabei wird in der Regel eine unser Denken überhaupt beherrschende Tendenz wirksam, die dazu drängt, die Erfahrungen des Einzelfalles und alle wie auch immer dabei verstandenen singulä-

ren Zusammenhänge als Bausteine für weiterreichende Aussagezusammenhänge zu verwenden, und zwar im Sinne einfacher Analogieschlüsse, die unmittelbar plausibel wirken. Methodologische Reflexion hat sich der Frage zuzuwenden, ob und in welcher Weise Folgerungen aus einem Einzelfall gezogen werden können. Ich halte die *Einwände* des kritischen Rationalismus gegenüber induktiven Schlußfolgerungen für zutreffend, und zwar für logisch zutreffend. Andererseits jedoch ist nicht zu bestreiten, daß induktive Schlußfolgerungen trotzdem praktisch oft zutreffen. Die Wirklichkeit kommt der Schein-Logik sehr häufig weit entgegen. Theoretisch ist jedoch streng daran festzuhalten, daß *Folgerungen aus Einzelfällen aus logischen Gründen prinzipiell fraglich bleiben und daß man ihre pragmatische Richtigkeit immer nur für etwas vorläufig und keineswegs hinreichend Gesichertes halten kann*. Besonders fraglich bleiben Folgerungen im Sinne nomologischer Sätze. Folgerungen aus dem Einzelfall werden deswegen nicht überflüssig, sie haben allerdings nicht mehr, aber auch nicht weniger, sondern immerhin *heuristischen Wert*. Sofern sie *Regelhaftes* betreffen, sind sie in die Grenzen von Aussagen über *Potentielles* zu verweisen.

Was kann nun diese methodologische Restriktion praktisch bewirken? Sie kann verhindern, daß ein Sonderpädagoge Kinder zu ihrem Nachteil auf gleiche Art behandelt, deren Verhaltensstörungen im Rahmen des Beobachtbaren zwar gleich sind, die aber wegen eines - zunächst übersehenen - Unterschieds in der Genese ihrer Störung unterschiedlich zu behandeln wären. Sie kann weiter praktisch verhindern helfen, daß eine spezielle fördernde Maßnahme zugunsten eines bestimmten Kindes zu Unrecht gar nicht erst versucht wird, weil sie bei einigen anderen Kindern mit gleichem Erscheinungsbild der Störung keinen Erfolg hatte. Oder sie kann verhindern, daß zu optimistische Prognosen, die sich zu Unrecht auf induktive Schlüsse gründen, zu Entscheidungen führen, die die davon betroffenen Kinder in Überforderungssituationen hineinmanövrieren; oder, im entgegengesetzten Fall, daß zu pessimistische, vermeintlich sichere Prognosen ein Kind vor sich selbst und seiner näheren sozialen Umwelt negativ abstempeln und dadurch seine weitere Entwicklung behindern. Wer akzeptiert, daß induktive Schlüsse eine nur heuristische Funktion haben und daß die an einem Fall gewonnen Einsichten transferierbar zwar sein *können*, aber nicht sein *müssen*, der wird praktisch Kindern, auch solchen mit *gleichartigen* Verhaltensstörungen, Anregungen in einer möglichst großen Vielfalt zu bieten geneigt sein.

2. Kasuistisches Denken wird nun andererseits angeregt durch das Angebot *allgemeiner Theorien*, die menschliches Verhalten und Verhaltensänderungen

erklären. Ebenso wie von den einzelnen Fall-Interpretationen geht von derartigen Theorien eine gewisse *Expansionstendenz* aus. Wo erst einmal eine einleuchtende und partiell bestätigte Theorie angenommen worden ist, wird versucht, damit möglichst viel, jedenfalls alles *Gleichartige* zu erklären. An der Geschichte der Psychologie in diesem Jahrhundert ließe sich das wohl ganz gut im einzelnen zeigen. Wir sollten gegenüber dieser Expansionstendenz der Theorien skeptisch sein. Angesichts von Verhaltensstörungen gibt es jedenfalls keinen Grund, dessentwegen davon auszugehen wäre, daß der Schlüssel zum Verständnis dieser Phänomene von einer bestimmten Theorie allein oder immerhin mit Vorrang zu erwarten wäre, sei es nun eine biologische oder eine bestimmte soziologische oder eine spezielle psychologische Theorie. Es erscheint angebracht, zu unterscheiden zwischen der *Gültigkeit* einer Theorie, die ihr zukommt, sofern sie überhaupt Wahres erfaßt, und ihrem *Geltungsbereich* in bezug auf reale Geschehenszusammenhänge. Daß z.B. emotionale Konflikte der frühen Kindheit eine ursächliche Komponente für spätere neurotische Verhaltensauffälligkeiten sein können, wie es tiefenpsychologische Theorien besagen, ist sicher nicht zu widerlegen. Ob diese Sichtweise nun bei *allen* gleichartigen Störungen ebenso berechtigt ist, bleibt fraglich. - Bisweilen treten unterschiedliche Theorien in Konkurrenz bei der Erklärung *derselben* Erscheinungen. Dabei mag durchaus jede beteiligte Theorie hinsichtlich ihrer Anwendung plausibel erscheinen. Für unseren Zusammenhang ist dabei jetzt nur dies eine von Interesse: Wir haben mit einer Zone wirklichen Geschehens zu rechnen, innerhalb derer die *Anwendung* bestimmter Theorien nur mit *vorläufiger Berechtigung* erfolgen kann. Unterschiede hinsichtlich des Grades von Vorläufigkeit mag es dabei durchaus geben.

Welche *praktischen* Folgen und Folgerungen ergeben sich aus dieser Abwehrhaltung gegenüber dem *Alleinherrschaftsanspruch* einer Theorie innerhalb eines relativ gleichartigen Objektbereichs? Wer die „Alleinherrschaft“ einer Theorie aus methodologischen Gründen ablehnt, wird bei seinen Bemühungen um verhaltensgestörte Kinder mehr mögliche Zusammenhänge innerhalb des Erziehungsgeschehens ins Auge fassen als jemand, der diejenigen möglichen Zusammenhänge von vornherein ausblendet, die sein theoretischer Bezugsrahmen nicht erfaßt. Wer die Vorläufigkeit seines theoretischen Ansatzes nicht mit in Rechnung stellt, beschränkt damit seine Kontrollmöglichkeit gegenüber eigenen praktischen Irrtümern. Wer z.B. meint, Legasthenie lediglich endgültig als primär erblich oder sozial ausgelöst erklären zu können, schließt damit zu früh andere Annahmen aus, z.B. die, daß es sich

auch um die Folgeerscheinungen einer ungeschickten Lernorganisation handeln könnte. Geht es um Theorien, die bestimmte pädagogische Maßnahmen nahelegen, so besteht praktisch die Gefahr, daß die erwähnte Expansions-tendenz mindestens das Gespür für Gegenindikationen beeinträchtigt. (Z.B.: Wer aus lerntheoretischen Gründen lobt, wo immer er dazu Gelegenheit hat, wird dadurch nicht gerade hell-sichtig für die Fälle, in denen er damit außerdem erreicht, daß Kinder nur dann noch bereit sind, etwas zu tun, wenn sie mit einem Lob rechnen können.)

Wie durch empirische Untersuchungen belegt ist, gibt es offensichtlich auch bei Verhaltensstörungen eine gewisse natürliche Remissionstendenz, eine Tendenz zur Selbstheilung ohne besondere therapeutische oder heilpädagogische Maßnahmen. Es dürfte praktisch sehr wesentlich sein, herauszufinden, unter *welchen Bedingungen* mit diesem wichtigen Phänomen zu rechnen ist. Und es ist praktisch für sonderpädagogische Konzeptionen sehr folgenreich, ob man überhaupt damit rechnet oder ob man unter der Voraussetzung expansiver Theorien diese Möglichkeit gar nicht einkalkuliert.

3. Wenn wir die unter 1 und 2 genannten Gesichtspunkte gelten lassen, dann haben wir damit zu rechnen, daß wir weite Bereiche des mit Verhaltensstörungen durchsetzten Geschehens *nicht hinreichend sicher* erklären oder deuten können. Weder bieten die vom Einzelfall ausgehenden Folgerungen hinreichende Sicherheit noch können wir annehmen, daß die aus einzelnen Theorien ableitbaren Sätze überall da mit Recht auf die Realität bezogen werden können, wo sie plausibel sind und nicht bzw. noch nicht widerlegt werden können. Das mag man nun für dasselbe halten wie die Binsenweisheit, daß wir eben noch nicht alles wissen, was wir wissen möchten. Über das Selbstverständliche daran geht jedoch mindestens die Tatsache hinaus, daß es wiederum praktisch sehr entscheidend darauf ankommen kann, ob man sich eben dieser theoretischen Aporie und ihrer Folgen hinreichend bewußt ist.

Ein Sonderpädagoge beispielsweise, der ohne Beachtung dieses Sachverhalts jugendpsychiatrische Gutachten liest und praktische Folgerungen daraus zu ziehen hat, wird aus der Lektüre dieses Gutachtens keineswegs den Eindruck gewinnen, daß es in dem betreffenden Fall noch viele offene Fragen gibt, weil dies selbstverständlich von niemandem betont wird, während andererseits schon bestimmte ausschließende Aussagen bei dem unkritischen Leser den Anschein erwecken, daß ihm positive Anhaltspunkte geboten worden wären.

Die Einsicht in die skizzierte Aporie hat praktische Folgen für das Gelingen von Kooperation unter Pädagogen in der Praxis: Wenn sich alle Beteiligten

über die Vorläufigkeit bestimmter Einsichten im klaren sind, kann man sich über gemeinsame Entscheidungen unkomplizierter verständigen, da man sie unter dem Vorzeichen des Probe-Handelns, des Versuchens sieht. Die *theoretische kritische Distanz* gegenüber den eigenen Annahmen fördert unmittelbar die *praktische Toleranz* in der Zusammenarbeit. Außerdem *übersieht* man nicht die für Sonder- und Sozialpädagogik so häufig bestehende Lage, daß trotz unbefriedigender theoretischer Klärung praktische Entscheidungen und pädagogisches Handeln nicht aufgeschoben werden können.

In diesem Zusammenhang sollten wir uns auch daran erinnern, daß es nicht nur die Grenzen unserer Erkenntnis in einem allgemeinen Sinne sind, die uns hindern, zu nomologischen Sätzen von gewisser Allgemeingültigkeit zu kommen. Solange wir von dem anthropologischen Axiom ausgehen, daß - unter welchen Einschränkungen auch immer - so etwas wie Selbstbestimmungsfähigkeit des Menschen faktisch gegeben ist, müssen wir mit einer Zone des Wirklichen rechnen, für die wir weder sichere Voraussagen machen können noch Erklärungen unter Bezugnahme auf Gesetzesaussagen bieten können.

4. Eins der gewichtigsten Probleme unserer Kasuistik liegt in dem *Verhältnis von Faktizität und Deutung*. Eine befriedigend saubere Abgrenzung zwischen rein deskriptiven und deutenden Aussagen über faktische Zusammenhänge läßt sich sicher nicht erreichen. Doch ist die methodologische Forderung sinnvoll, bei den unvermeidlichen Verbindungen der de-skriptiven und der deutenden Elemente ebendieser Komponenten und ihrer Beziehung zueinander eingedenk zu bleiben. Außerdem dürfte es erkennbare Unterschiede geben zwischen Sätzen, die ganz und gar deutende Sätze sein sollen, und solchen, die als deskriptive zwar konzipiert sind, aber ohne Elemente indirekter Deutung gar nicht formulierbar wären. Immer jedenfalls besteht die methodologische Aufgabe darin, den *Sinn für die Differenz* zwischen Faktizität und Deutung zu schärfen. Wer diese theoretische Aufgabe vernachlässigt, wird praktisch solche Zusammenhänge für stabile Realitäten halten, die in Wahrheit durch deutende Akte nur hypothetisch gestiftet worden sind. Eine praktische Folge könnte neben anderen die sein, daß die Veränderbarkeit einer Verhaltensstörung unterschätzt wird, weil die Deutung für das Faktum gehalten wird. Z.B. der Schluß von der *Konstanz* einer Verhaltensauffälligkeit auf eine Psychopathie des Auffälligen basiert immer auf einer derartigen Gleichsetzung. - Wer andererseits über die prinzipielle Bedeutung reflektiert hat, die gerade für die Erfassung von Verhaltensstörungen in den Beziehungen zwischen Faktizität und Deutung liegt, wird praktisch vorsichti-

ger sein mit den *Attributen*, die er einem auffälligen Kind zuspricht; er wird seine Erwartungen gegenüber diesem Kind *nicht im Sinne seiner Deutung festlegen*, und damit wird er möglicherweise auch das Kind weniger auf seine Störung fixieren. Soweit seine praktischen Entscheidungen auf Verhaltensdeutungen fußen, wird er *definitive negative Entscheidungen* zu vermeiden suchen. Er wird möglichst selten Wege endgültig abschneiden. Außerdem wird er vorsichtig sein, wenn er sich gegenüber anderen über ein Kind mit Verhaltensstörungen äußert.

5. Jeder Satz, der eine aktuelle Verhaltensstörung betrifft, enthält neben der Feststellung eines Ereignisses auch ein Moment des Urteils. Darin liegt eine spezielle Erscheinungsform einer deutenden Aussage. In der Regel wird das Urteil, das Verhalten eines Kindes sei gestört, von Personen geboten oder nahegelegt, die selbst in Interaktionszusammenhängen mit dem betreffenden Kind stehen, von Müttern, Lehrern, Erziehern oder auch Erziehungsberatern, Sozialarbeitern. Theoretische Bemühungen um Verhaltensstörungen müssen berücksichtigen, daß möglicherweise die Störung partiell oder total eine *Reaktion* auf das Erziehungsverhalten derer sein kann, die dann das Kind als verhaltensgestört bezeichnen. Dieser Zusammenhang kann nun praktisch besonders gut verborgen sein, wenn es sich um Reaktionen auf *Unterlassungen* der Bezugspersonen, auf etwas, was überhaupt nicht geschehen ist, handelt. Methodologisch ist also festzuhalten, daß eine Verhaltensstörung nie ein objektives Faktum für sich ist, sondern daß sie als Erkenntnisobjekt *immer* auch schon ein Urteil über ein Faktum enthält und möglicherweise oft ein Urteil eines partiellen „Produzenten“ dieses Faktums. Wer diese allgemeine Einsicht teilt, wird *praktisch* da, wo er selbst beispielsweise als Lehrer mit dem Verhalten eines Kindes konfrontiert ist, das er als gestört bezeichnen möchte, für seinen eigenen Anteil an diesem Urteil nicht blind sein. Er wird auch die Relation des auffälligen Verhaltens zu seinen eigenen *Maßstäben* sehen und die Verhaltensstörung nicht für eine fertige vorgegebene Tatsache halten. Er wird bereit sein, seine eigenen praktisch angewandten Maßstäbe kritisch zu überprüfen.

6. In den Sozialwissenschaften ist die Frage nach den Ursachen einer Erscheinung ebenso gewichtig wie in den Naturwissenschaften, doch ist es aus guten Gründen hier nicht üblich, von Kausalität im Sinn naturwissenschaftlicher Traditionen zu sprechen. Statt dessen versuchen wir, uns den ursächlichen Beziehungen theoretisch anzunähern, indem wir von *Bedingtheiten* sprechen, von Interdependenzen, von der Abhängigkeit einer Variablen, von

Beziehungen, für die statistische *Korrelationen Indizien* bieten, und schließlich operieren wir mit probabilistischen „Gesetzen“. Hier liegen zweifellos viele schwierige und ungeklärte Fragen. Gerade deswegen wird es methodologisch immer darauf ankommen, das Ausmaß der hier liegenden Unsicherheiten und Möglichkeiten klar zu sehen. Dies gilt es festzuhalten gegenüber dem starken Sog, der von allen Warum-Fragen ausgeht, und der oft un bemerkt dazu führt, daß *Bedingungen einer Möglichkeit* für *Ursachen eines notwendigen Ablaufs* gehalten werden. - Bei der Suche nach ursächlichen Zusammenhängen von Verhaltensstörungen liegt es nahe, bestimmte *Arten* von Bedingungen hinsichtlich ihrer ursächlichen Qualitäten zu überschätzen, die sich abstrakt charakterisieren lassen. Es sind dies *diejenigen Bedingungen*, die ihrer Natur nach *immer* gegeben sind und die außerdem durchaus auch immer als Verhaltensdeterminante wirksam sein können; sie werden zu Unrecht gewissermaßen nach Belieben, zuweilen auch in Ermangelung anderer erkennbarer Zusammenhänge, für *zwingend wirkende Ursachen* gehalten, zumal dies wegen ihrer Allgegenwart auch kaum widerlegt werden kann. So können z.B. immer folgende Erscheinungen aus dem Zustand einer *ermöglichenden Bedingung* in den einer *zwingend wirkenden Ursache* hinüberlanciert werden: Veranlagung, soziale Schichtenzugehörigkeit, familiäre Prägung, Nachwirkungen frustrierender Erfahrungen oder im Einzelfall bestimmte organische Beeinträchtigungen von Dauer. Wer diese Lage und die damit gegebene Möglichkeit verhältnismäßig willkürlicher Erklärungen übersieht, läuft bei der Entwicklung praktischer Konzeptionen Gefahr, unüberwindliche Hindernisse zu sehen, wo es sich um überwindliche handelt, bzw. seine Maßnahmen überflüssigerweise auf Punkte zu richten, deren Bedeutung überschätzt wird.

Eine weitere abstrakte Unterscheidung zwischen Bedingungsarten scheint praktisch nützlich zu sein innerhalb unseres Aufgabenbereichs: Ein Faktor bedingt entweder, *daß* überhaupt etwas Bestimmtes geschehen kann, oder er bedingt die *Art* dieses Geschehens. Bei pädagogischen Bemühungen um ein verhaltensgestörtes Kind ist z.B. die Überlegung relevant, welche Faktoren bedingen, daß es überhaupt verhaltensgestört ist, und welche bedingen, daß es in einer bestimmten Art verhaltensgestört ist. Es liegt auf der Hand, daß dies Folgen hat für eine milieuthérapeutische Konzeption, die solche Bedingungen zu ändern unternimmt.

Die Unterscheidung zwischen *conditio sine qua non* und *causa efficiens*, ist logisch selbstverständlich, in der Anwendung auf das Erziehungsgeschehen

wird sie leider nicht so selbstverständlich beachtet. Wenn wir eine für einen therapeutischen Prozeß zwingend notwendige Bedingung erfüllt haben, haben wir damit nicht einen zwingendermaßen ursächlich wirkenden Faktor eingeführt, jedenfalls ist das nicht eo ipso dasselbe. Die Ausschaltung von Angstreizen, das Angebot einer Bezugsperson, der Auszug aus einer Obdachlosensiedlung u.ä. können in bestimmten Fällen zwingend Bedingungen für einen therapeutischen Prozeß sein, zwingend wirkende Ursachen aber sind diese Maßnahmen nicht. Die Erfüllung solcher Bedingungen fällt in die pädagogische Kategorie *der Anregungen*, oder es handelt sich um die Aufhebung von eindeutigen Hindernissen, nicht jedoch um die Herstellung technischer Ursachen.

Es besteht wohl auch die Gefahr, daß Bedingungen, die besonders auffallen, etwa wegen ihrer *Seltenheit* oder ihrer *guten Sichtbarkeit*, vorzugsweise mit direkten Ursachen gleichgesetzt werden; dies kann ebenso pädagogisch positiv wie negativ zu bewertende Faktoren betreffen. Zu denken wäre an konstitutionelle Schäden oder an ungewöhnliche Glücksfälle oder an eine ungewöhnliche Häufung von Schicksalsschlägen u.ä..

Alle *praktischen* Folgen dieser Sicht sind auf den Nenner eines *technologischen Mißverständnisses* von Erziehung zu bringen. Bedingungen können zu *Erwartungen* zwar berechtigen, wenn sie erfüllt sind, jedoch nicht zur Erwartung *notwendig* eintretender Erfolge. Dies hat unmittelbare Bedeutung für die Einstellung von Erziehern im Blick auf ihre Erfolge und Mißerfolge. Es tangiert z.B. den Punkt der *praktischen Belastbarkeit* durch Enttäuschungen. Verwischt man die Differenz von Bedingungen und Ursachen, so läuft man bei der Entwicklung praktischer Konzeptionen Gefahr, unüberwindliche Hindernisse zu sehen, wo es sich um überwindliche handelt, bzw. Maßnahmen überflüssigerweise auf Punkte zu richten, deren Bedeutung überschätzt wird. Das erste liegt vor, wenn der Veranlagung - der fehlenden Begabung - oder der sozialen Schichtenzugehörigkeit eine determinierende Funktion zugeschrieben wird; das zweite kann vorliegen, wenn die Bewältigung früherer Konflikte überbetont wird.

Ich hoffe, anhand dieser sechs Punkte einige spezielle Beziehungen zwischen Erziehungswissenschaft und pädagogischem Umgang mit verhaltensgestörten Kindern verdeutlicht zu haben.

Der Ausschreibungstext für die Oldenburger Professorenstelle lautete: „Erziehungswissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Probleme verhaltensgestörter Kinder

- Analyse der Entstehungsbedingungen, der Genese sowie der Ausprägungsformen von Verhaltensstörungen bei Kindern,
- Analyse und Kritik pädagogischer Konzeptionen zur Behebung oder Modifikation von Verhaltensauffälligkeiten im Rahmen der Schule und des Unterrichts,
- Kenntnis der gesellschaftspolitischen Theorien zur Analyse und Behandlung von individuellen Verhaltensdispositionen und Bereitschaft und Fähigkeit zur Einbringung dieser Theorien in die einphasige integrierte Lehrerbildung.

Erwünscht:

Praktische Erfahrungen im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik, Tätigkeit im Rahmen der einphasigen integrierten Lehrerbildung sowie der Ausbildung von Diplom-Pädagogen und Diplom-Sozialwissenschaftlern unter besonderer Berücksichtigung berufspraktischer Studien im Rahmen von Projekten.“

3 Überlegungen zu einer Lehrveranstaltung

„Einführung in das Studium der Verhaltensgestörtenpädagogik“, *Anregungen für ein Gespräch mit Fachkollegen (1984)*

3.1 Informationen über das fachspezifische Studieren

Studienplanung; *Informationsquellen* über Institutionen, Fachliteratur; Möglichkeiten praktischer Erfahrungen, die über Pflichtpraktika hinausgehen (z.B. Nachhilfestunden, gezielte Beobachtungen langfristiger Natur, Erziehungsbeistandschaft); inhaltliche Beziehungen zu den anderen Studienfächern der Studenten (z.B. Biologie - Verhaltensforschung, Sport - Psychomotorik, Deutsch - Kommunikationstheorien, Musik - Musiktherapie, Sozialkunde - Konflikttheorien, Religion - Logotherapie); Berufsfeld des Sonderschullehrers (einschließlich der Lage der Heimsonderschulen) als Zielperspektive.

3.2 Mitteilungen zum Zweck fachlich-inhaltlicher Orientierung

Fachterminologie, Fachliteratur, „Schulrichtungen“ (nur Übersicht), Ergebnisse empirischer Forschungen, *Beweise* der Bedeutung der Nachbarwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Medizin ...), Funktion der fachlich wichtigen Institutionen, Modelleinrichtungen, Prophylaxe-Programme.

3.3 Einsichten, die - möglichst - zu erzielen sind

Definieren von Verhaltensstörungen betrifft einerseits dieses Wort als Sammelbegriff, andererseits alle einzelnen Arten von Störungen, die diesem Begriff untergeordnet werden. Immer wird dabei *Geschehenes nebst Interpretation* verbal bezeichnet und möglichst begrenzt. Das Definieren findet auf mehreren Ebenen statt:

Subjekt gegenüber sich selbst: „ich bin ängstlich“,
 Erzieher gegenüber Kind,
 diagnostizierender Fachmann,
 Wissenschaftler als Hersteller von Diagnoseinstrumenten,
 Wissenschaftler als Hersteller und Überlieferer von Bezugstheorien für mögliche Definitionen und Diagnoseinstrumente.

Die Definitionsprozeduren verwickeln sich geschichtlich miteinander.

Quintessenz: Die Beziehungen zwischen sprachlichem Zeichen und bezeichnetem Geschehen nebst Interpretation sind „locker“, sie sind deswegen aber nicht willkürlich und nicht unsinnig. -

Der Gebrauch des Begriffs Verhaltensstörung sowie aller Unter- und Nachbegriffe dient mehreren und verschiedenen *Zwecken*:

z.B.: Verschiedenartiges zu *sammeln*, hinter dem etwas Gleichartiges gesehen oder vermutet wird;

zu signalisieren: dies wirft als Besonderheit praktische und theoretische Fragen auf; der so Bezeichnete kann mit sich oder seiner Lage nicht zufrieden sein; hier muß etwas getan werden, was nicht „von selbst“ geschieht;

sozialpolitisch zu argumentieren: für alle so Bezeichneten muß etwas organisiert werden;

Diagnosen zu formulieren und zu differenzieren.

Quintessenz: Die *Zweckgemäßheit* der Begriffsverwendung ist hier ein sowohl notwendiges als auch zulässiges Kriterium sprachlicher Qualität neben allen anderen immer gültigen. -

Es gibt Komponenten, die dem zu definierenden Geschehen *immer* innewohnen, z.B.:

Wiederholung gleichartigen Verhaltens oder gleichartig motivierten Verhaltens,

Bezug auf *normative* Erwartungen,

negative Bewertung (mindestens) durch Bezugspersonen,

dem Grad nach *fragliche* Beeinträchtigung der Selbstbestimmungsfähigkeit und/oder der Selbstkontrolle,

Unmöglichkeit der technischen Berechenbarkeit der Einflußnahme,

Unendlichkeit der möglichen Erklärungen für die Entstehung der Verhaltensstörung.

Quintessenz: Die nähere Beschäftigung mit „Wiederholung“ und mit „Normativität“ kann weitere Probleme erschließen helfen. Die in beidem liegende Relationalität oder Relativität *gehört* zum Gegenstand unseres Faches. -

Wir interessieren uns für *Fakten* und für *Deutungen* von Fakten. Wir *sprechen* auch von beidem und von weiteren dazugehörigen Zusammenhängen. Beides ist notwendig; gut jedoch nur, wenn wir jeweils *wissen*, was wir warum tun.

Pädagogisch-therapeutische *Methoden* sind *immer* hinsichtlich ihres Sinns und ihrer Grenzen mindestens durch Folgendes bestimmt:

ihre Anwendung ist ein *Versuch*;

es bleibt nicht folgenlos, daß sie von bestimmten einzelnen Personen, Individuen, Subjekten erlebt bzw. angewendet werden;

die Wiederholung ihrer Anwendung beeinflußt mindestens den Anwender;

methodische Routine ist ambivalent in mehrfacher Sicht;

es gibt keine ausschließliche Wirkung einer Methode.

Außerdem ist mit „Spontanheilungen“ zu rechnen.

3.4 Verständnis für die Offenheit bestimmter Fragen ist zu fördern

Ziel: Herstellung von Problem-Bewußtsein mit Binnendifferenzierung.

Vergangenheit wirkt nach, *und* Zukunft wirkt „vor“. Was wirkt jeweils wie sehr?

Welche sozialen Bezüge bewirken in welchen Fällen am meisten (Familie, Gruppe, Partner, Klasse, Gesellschaft)?

Dieselbe Störung kann verschiedene Ursachen haben; falls sie sich finden lassen - wie kann man die anderen jeweils zwingend ausschließen?

Wie läßt sich Annäherung an Objektivität erreichen angesichts des hohen Anteils von Relativität und Subjektivität in der Verhaltensgestörtenpädagogik?

Wie „fließend“ sind die Übergänge zwischen „bestimmt gestört“ und „bestimmt nicht gestört“?

Wann sind Verallgemeinerungen erlaubt oder gar geboten, wann sind sie unzulässig?

Wie läßt sich der Geltungsbereich einer erklärenden Theorie beweisbar abstecken?

3.5 Hinweise auf praktische Tätigkeit

Die wünschenswerte *Parteinahme* für die Adressaten ist keine Garantie für pädagogischen Erfolg, auch nicht für die Richtigkeit methodischer Entscheidungen.

Pädagogisches Handeln zielt oft sowohl auf die aktuelle Lage als auch auf die zukünftige Entwicklung.

Wer weiß, wie man Phantasie für Handlungsalternativen entwickeln kann, entwickle sie, und sage weiter, wie man's macht.

Institutionen ermöglichen pädagogisches Handeln, aber nicht immer auf optimale Weise. Man muß das Bestmögliche aus ihnen und mit ihnen machen.

In vielen Verhaltensstörungen steckt etwas Positives. Daran ist anzuknüpfen. Verhaltensstörungen fördern Humorlosigkeit bei pädagogischen Bezugspersonen. Das ändert sich kaum von selbst. Also ... -

Pädagogische Verhaltensregeln entwickeln: Was sollte ein Lehrer möglichst nie, selten oder oft tun? Konkret formulieren. Pädagogische Ansatzpunkte zusammenstellen (auf mittlerer Abstraktionsebene).

3.6 Methoden, bzw. Methodisches

Nebeneinander: Vorlesung, Gruppenreferate, Gruppenarbeit im Seminar über Thesepapier von Dozent oder Studenten, Gespräche mit Praktiker im Seminar, Film mit Diskussion, Fallbesprechung, Anknüpfung an praktische Vorerfahrungen der Studenten.

Bezüglich der persönlichen Perspektive der Studenten:

Besprechung des Problems der Selbstüberschätzung (verbunden mit Engagement oder Dankbarkeitserwartung und evtl. Mangel an Selbstkritik) sowie der Selbstunterschätzung (Ängstlichkeit). Hinweis auf Entwicklungs- und Lernmöglichkeit, auf Krisen und zu verarbeitende Enttäuschungen.

4 Themen von Lehrveranstaltungen (Auswahl) an der Universität in Oldenburg (1975 - 1992)

Einführung in das Studium der Verhaltensgestörtenpädagogik,
Verhaltensstörungen in kasuistischer und biographischer Sicht,
Internationaler Vergleich pädagogischer Konzepte für Kinder mit Verhaltens-
auffälligkeiten,
Schulsozialarbeit,
Kinderpsychiatrie und Jugendhilfe,
Fallspezifische Förderhilfen im Unterricht,
Gemeinwesenarbeit und Methoden der Gesprächsführung,
Psychosoziale Versorgung,
Aufgaben, Methoden und Institutionen der Jugendhilfe,
Probleme des Übergangs von der Sonderschule in die Berufsausbildung,
Grundbegriffe der Verhaltensgestörtenpädagogik als sprachliches Problem,
Verhaltensstörungen im Jugendalter,
Konzeptionen von Heimsonderschulen,
Milieufaktoren in der Sicht der Verhaltensgestörtenpädagogik,
Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern in schwierigen Erziehungssituatio-
nen,
Heilpädagogik in der Jugendhilfe der DDR,
Rechtliche und organisatorische Regelungen im Bereich der Sonderpädagogik,
Selbstkontrolle im Jugendalter - ihre Förderung als pädagogische Aufgabe,
Methoden der Kooperation im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörun-
gen,
Elternprobleme und Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Erziehungsberatung,
Konflikte als pädagogisches Problem,
Medienwirkung und Medienverwendung in der Verhaltensgestörtenpädago-
gik,
Präventive Aspekte in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Verhaltensstörungen in anthropologischer Sicht,
Unterrichtsfachspezifische Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen,
Methoden pädagogischer Beratung,
Verhaltensstörungen in tiefenpsychologischer Sicht,
Friedenspädagogik,
Krisenentstehung und Krisenbewältigung in der Sicht einzelner Fachwissen-
schaften.

Außerdem in Zusammenarbeit mit Kontakt-Lehrern und Mentoren: Betreuung von Studierenden der Sonderpädagogik in der einphasigen Lehrerbildung bei außerschulischen und schulischen Erkundungen und Unterrichtsvorhaben im Rahmen von Projekten sowie in der dem Referendariat entsprechenden unterrichtspraktischen Phase und bei den Praktika der zweiphasigen Lehrerbildung.

5 Spezielle Beziehungen zwischen Sozial- und Schulpädagogik

Vortrag an der Universität in Mainz (1974)

Bei der Wahl dieses Themas habe ich mich von folgenden Gesichtspunkten leiten lassen:

1. Ich hoffe, im Rahmen dieser Thematik ein für Sozialpädagogik *typisches* Phänomen verdeutlichen zu können: Sozialpädagogische Einrichtungen und ihre Aufgaben stehen in der Regel in sehr direkten *Beziehungen* zu anderen Organisationen und zu solchen Gegebenheiten und Vorgängen, die selbst nicht als sozialpädagogische bezeichnet werden können. Spezielle Beziehungen zwischen Sozial- und Schulpädagogik sind ein Modellfall derartiger Zusammenhänge.
2. Die Sozialpädagogik hat in den letzten Jahren an den Universitäten und Erziehungswissenschaftlichen Hochschulen anlässlich der Einführung des Studiengangs der Diplom-Pädagogen stärkere Beachtung gefunden; daß gerade hier die Beziehungen der Sozialpädagogik zu Nachbargebieten bevorzugt zum Gegenstand von Lehre und Forschung gemacht werden, ist zu wünschen und zwar sowohl wegen der allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutung dieser Beziehungen als auch im Blick auf die Berufsperspektiven zukünftiger Diplom-Pädagogen und Lehrer *aller* Schularten.
3. Das Thema hat eine gewisse Aktualität im Zusammenhang mit den Bemühungen um die Bildungsreform; ich nenne nur die Stichworte Beratung im Bereich des Schulwesens, Schulsozialarbeit, Ganztagschulen.
4. Immerhin indirekt ermöglicht das Thema, exemplarisch die Zusammengehörigkeit von Leben und Wissenschaft - Handeln und Theorie - aufzuweisen.
5. Die Thematik verbindet recht Spezielles mit Allgemeinem, und zwar auf unterschiedliche Weise; dies vermag den Einzelheiten ein gewisses Gewicht zu verleihen; dessentwegen hoffe ich, dem Interesse auch von

Nicht-Spezialisten entgegenzukommen und gleichwohl bei meiner Sache, der Sozialpädagogik bleiben zu können ...

Schulen sind partiell am Zustandekommen sozialpädagogischer Bedarfslagen beteiligt, wobei es sich teils um einfache Auswirkungen sachlicher Vorgegebenheiten handelt, teils um Effekte von Wechselwirkungszusammenhängen zwischen Merkmalen der Organisation Schule und sonstigen sozialen und psychischen, individuellen Gegebenheiten.

Es ließe sich mühelos historisch aufweisen, daß es immer *konkrete Bedarfs-situationen* gewesen sind, die sozialpädagogische Unternehmungen als *Reaktionen* hervorgerufen haben. Darum ist die Frage nach der Entstehungsweise solchen Bedarfs in der Sozialpädagogik immer wieder erneut zu stellen, auch wenn die Erörterung von banalen und bekannten Fakten dabei unvermeidlich ist. Wenn ich einzelne Merkmale des Schulwesens als potentielle Komponenten in diesen Zusammenhang stelle, zielt dies nicht - jedenfalls nicht primär - auf eine Kritik am Schulwesen, sondern zunächst auf die Erhellung von bestimmten *Folgezusammenhängen*. Das *einzig*e Kriterium für die Auswahl der im folgenden zusammengestellten Gesichtspunkte ist die *Gleichartigkeit* der Tendenz und des Effekts: Immer geht es um Komponenten in der Genese sozialpädagogischer Bedarfslagen. Im übrigen handelt es sich dabei um recht unterschiedliche Merkmale des Schulwesens, wobei wir allerdings diejenigen in den Vordergrund rücken, die in der Regel gegeben sind.

5.1 Geographische Streuung der Schulen - außerfamiliäre Unterbringung

Die geographische Streuung der Schulen bedingt auch heute noch in nicht wenigen Fällen die Unterbringung von Schülern in Internaten und ähnlichen Einrichtungen. Dies betrifft in erster Linie Schulen, von deren Art verhältnismäßig wenige vorhanden sind und auf die bestimmte Personengruppen doch besonders angewiesen sind: sehr eindeutig ist dies der Fall bei Aufbau-Gymnasien und bei Sonderschulen für sinnesgeschädigte Kinder.

Alle weiteren Punkte, auf die ich nun eingehen möchte, stehen mehr oder weniger in Beziehungen zu Schulschwierigkeiten. Diese sind nachweislich überdurchschnittlich häufig anzutreffen bei den Adressaten sozialpädagogischer Betreuung. Die hierin liegenden Probleme sind auch aufgegriffen wor-

den von der wissenschaftlichen Kommission, die den 3. Jugendbericht der Bundesregierung 1973 erarbeitet hat. Hier wird beispielsweise bedauert, daß der Strukturplan des Bildungsrates die sozialen Probleme weitgehend unberücksichtigt läßt, die gerade im Gefolge einer weitergehenden Verschulung des Kindes- und Jugendlebens auftreten, insbesondere die Probleme der sozialen Distanz von Kindern aus Unterschichten gegenüber dem Bildungswesen, die Probleme, die sich im Zusammenhang mit einem als Vehikel sozialen Aufstiegs konzipierten Schulwesen für die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern ergeben.

5.2 Kollektivität im Schulwesen - Betreuungsbedarf angesichts individueller Belastungen

Schulen sind in mehrfacher Hinsicht durch das Merkmal kontinuierlicher Kollektivität gekennzeichnet. Dies mag einige gute Folgen zeitigen, immerhin erweist es sich weitgehend als zweckmäßig und unvermeidlich. Negative Folgen versucht man abzuwehren durch alles, was in der gegenwärtigen Reformdiskussion unter dem Stichwort „Differenzierung“ zusammengefaßt wird. Doch können Schulen auch damit etwas nicht bewältigen, was ebendeshalb häufig die Unterstützung durch sozialpädagogische Maßnahmen erfordert: nämlich den Ausgleich von solchen individuellen Belastungen, die sich aus Ereignissen im außerschulischen Erleben der Kinder herleiten und die in einigen Fällen auch den Erfolg schulischer Bemühungen mehr oder weniger in Frage stellen. Um zu verdeutlichen, an welche Art von Belastungen hier etwa gedacht werden kann, nenne ich einige Stichworte: es könnte im Blick auf die Eltern bzw. auf Vater oder Mutter gehen um: Ehescheidungskonflikte, langfristig lebensbedrohende Krankheit, Suizid oder die Zeit nach mißlungenem Suizidversuch, Geisteskrankheit - wobei für die Kinder die miterlebten Zustände im Grenzgebiet zwischen Krankheit und Gesundheit belastender sein können, als die längere Abwesenheit des kranken Elternteils in einer Klinik -, Rauschmittelsucht, Haftstrafen, längere Abwesenheit mit unbekanntem Aufenthalt oder auch ernste Konflikte von Kindern mit Eltern, gegebenenfalls mit Pflege-, Adoptiv- oder Stiefeltern bzw. -vätern oder -müttern. Ich betone bewußt die Singularität derartiger Ereignisse; derentwegen bieten sich die daraus abzuleitenden Folgezusammenhänge nicht direkt als Gegenstand empirischer Forschung an, und deswegen wissen wir darüber auch zu wenig. Jedenfalls können zu den Folgen dieser Ereignisse schulische Konflikte und Mißerfolge gehören, die weitere außer-

schulische Schwierigkeiten heraufbeschwören oder steigern, für die sich Schulen dann noch weniger kompetent fühlen. Der Satz, daß in der Schule für das Leben gelernt wird, trifft bei diesen Schülern gerade für die entscheidenden Probleme ihres gegenwärtigen wirklichen Lebens absolut nicht zu. Die Kollektivität des Schulwesens - in ihrer Nachteiligkeit zuweilen gesteigert durch überhöhte Klassengrößen - erweist sich vor allem in den Fällen als ein pädagogisch unbefriedigender Faktor, in denen für Kinder in existentiellen Schwierigkeiten vertrauensvolle Beziehungen außerhalb der Schule zusammengebrochen sind und eine offene Kommunikation im Blick auf die persönliche Lage ganz ausfällt. Soweit Schulen belastende Faktoren im Leben von Schülern nicht hinreichend in ihrem pädagogischen Umgang mit diesen berücksichtigen oder nicht berücksichtigen können, ist damit zu rechnen, daß auch dadurch um so dringender sozialpädagogische Hilfen notwendig werden, z.B. im Sinne von Vermittlung oder direkter Parteinahme in Konfliktsituationen, von Angeboten personaler Beziehungen zu einzelnen oder Gruppen, von Milieuwechsel einschließlich neuer Solidaritätserfahrungen, von Beratung und Orientierungshilfen.

5.3 Fehlende Integrationsmöglichkeiten der Schule im Blick auf obdachlose Kinder

Kinder, die wohnungslosen Familien in Notunterkünften angehören, sind zwar schon aus diesem Grunde Klienten sozialer Arbeit. Doch gibt es Anhaltspunkte und Belege dafür, daß die pädagogische Gesamtsituation dieser Kinder durch die Begegnung mit der Schule nicht selten zusätzlich ungünstig beeinflußt wird. Nun wird niemand von einer Schule erwarten, daß sie selbst etwas Direktes als Soforthilfe zur Verbesserung der äußeren Lage dieser Kinder tun könnte; doch wird man beachten müssen, daß soziale Konflikte im Leben dieser Kinder durch die Pädagogik der Schule kaum behoben und darüber hinaus teilweise direkt verschärft werden. Hier liegt ein besonders gravierendes Problem, da es sich um eine Vielzahl von Kindern handelt - um ca. 300.000 - und da ein Ende der Misere noch nicht abzusehen ist. Der deutsche Städtetag, eine Organisation, die sich sicher nicht gerade durch Übertreibung sozialer Kritik den Ruf besonderer Progressivität zu sichern versuchen wird, hat schon vor Jahren hervorgehoben, daß ca. 50 % der Obdachlosen-Familien ohne eigenes Verschulden in diesen Zustand geraten sind. Im Blick auf die Kinder dürfte dies ohnehin immer gelten. Vieles, was von soziologischer Seite über die Bildungsprobleme der Unterschichtkinder

erarbeitet worden ist, gilt für die Obdachlosen-Kinder in extremer Zuspitzung. Die Verfestigung ihrer Außenseiter-Position wird durch die Funktion der Schule eher begünstigt als abgewehrt.

5.4 Schule als potentieller Verstärker von Verhaltensstörungen

Verhaltensstörungen werden aktualisiert in Interaktionszusammenhängen. Nicht selten sind dabei Individuen mit pädagogischer Funktion - Eltern, Lehrer - die Aktionspartner. Wenn *sie* es sind, die ein Kind als verhaltensgestört bezeichnen, sind sie dabei Kontrahent, Gutachter und Richter in einer Person. Derartige Konstellationen galten schon in der forensischen Praxis der Antike als überholt, und zwar aus guten Gründen. Nun wäre es zweifellos eine unbillige Übertreibung, wenn man in dem Verhalten des Pädagogen oder in seiner abstempelnden Diagnose jeweils eine ausschließliche Ursache für die Verhaltensstörung eines Kindes sehen würde. Da in den Entstehungsprozeß der Störung immer aber auch das Erziehungsverhalten verwickelt ist, ist es mindestens für eine potentielle ursächliche Komponente zu halten. Die Naivität, mit der für pädagogische Erfolge ausschließlich Erzieher, für Mißerfolge ausschließlich die zu Erziehenden verantwortlich gemacht werden, ist zwar weit verbreitet, doch überzeugend ist das nicht. Verhaltensstörungen der Kinder und Jugendlichen, die in den Aktionsbereich sozialpädagogischer Einrichtungen geraten, sind selten kurzfristig entstanden; innerhalb eines langfristigen Prozesses zeigt sich meist eine Kumulation mehrerer Faktoren und eine Phase der Eskalation, in der im Klima verdoppelter Gespanntheit und Humorlosigkeit die Aussicht auf eine Besserung bereits zugrunde gegangen ist. Der *circulus vitiosus* scheint schließlich geschlossen. In eben diesen Zusammenhängen werden Schulen oft zu Faktoren, die den negativen Prozeß fördern. Dabei wäre es kurzschlüssig anzunehmen, daß dies auf die Ungeschicklichkeit einzelner Lehrer zurückzuführen wäre - dies mag dann und wann die Lage zusätzlich verschlimmern -; zunächst aber ist herauszustellen, daß es sich dabei um eine ungünstige Nebenwirkung derjenigen institutionellen Eigengesetzlichkeit der Schule handelt, die sich in der relativen Konstanz ihrer Forderungen konzentriert, oder anders gesagt: in der geringen Variabilität ihrer pädagogischen Umgangsformen.

5.5 Unbefriedigende Momente in der Praxis schulischer Leistungsbeurteilung

In diesem Zusammenhang ist es angebracht, einen Blick auf die Funktion der schulischen Leistungsbeurteilung zu werfen. Dabei kann nicht die umfangreiche wissenschaftliche Diskussion dieses Problems rekapituliert werden, auch soll hier nicht die prinzipielle Problematik des Leistungsprinzips - dessen entschiedenste Gegner sich auch nicht gern zur Untätigkeit verurteilen ließen - erörtert werden. In unserem Zusammenhang interessiert uns, wodurch im einzelnen das Verfahren schulischer Leistungsbeurteilung vorhandene Schwierigkeiten oder Konflikte verschärfen kann; und zwar vor allem im Blick auf die unter 2-4 genannten Populationen und überhaupt im Blick auf sozio-kulturell benachteiligte Kinder, wobei wir auch darin eine Komponente in der Entstehung sozialpädagogischer Bedarfslagen sehen.

Die ständig wiederholte Bestätigung von Mißerfolgen kann nur eine Einstellung und Stimmung im Sinn von Aussichtslosigkeit hervorrufen, wodurch die subjektiven Voraussetzungen zu einer Leistungsbesserung ruiniert werden.

Wenn Angst nicht durch Mittel vermindert werden kann, die ihrerseits selbst Angst hervorrufen, dann *kann* die Lage von Kindern mit Schulangst *und* mit schlechten Leistungen nur verschlechtert werden durch Zensuren.

Die Praxis der Leistungsbeurteilung berücksichtigt nicht vorgegebene Benachteiligungen hinsichtlich der sprachlichen Möglichkeiten der Kinder.

Es ist auch zu befürchten, daß die Leistungen von Schülern, die durch Verhaltensstörungen auffallen, ungünstiger beurteilt werden im Sinn eines Verallgemeinerungseffekts.

Das Gleichheitsprinzip, dessentwegen möglichst objektive Maßstäbe bei der Leistungsbeurteilung herangezogen werden, wird da ungerecht und unsinnig, wo die individuellen Voraussetzungen für Leistungen selbst zu ungleich sind. Besonders aber die numerisch gefaßte und nicht weiter interpretierte Beurteilung signalisiert dem Empfänger, daß er allein uneingeschränkt verantwortlich ist für die Qualität der Leistungen und daß er dies in demselben totalen Umfang ist wie jeder andere. Während das individuelle Moment in der schulischen Kollektivität sonst weitgehend verschwindet, fühlt sich der einzelne als solcher übermäßig ernst genommen beim Empfang seines Zeugnisses, was eine ohnehin ungünstige Wirkung jeweils noch steigert. Nun gibt es zweifellos unterschiedliche Grade der Nichtangemessenheit eines gleichen Maßstabes in einer Schulklasse, wie und weil es graduelle Unterschiede bei

den individuellen Leistungsvoraussetzungen gibt. Schulkinder, die, aus welchen Gründen auch immer, zu sozialpädagogischen Fällen werden, sind besonders häufig einer besonders weitgehenden Annäherung an ungerechte Modalitäten der Beurteilung ausgesetzt.

Schlechte Zensuren können Konflikte zwischen Kindern und Eltern vergrößern oder auch bei Eltern Aversionen gegenüber der Schule hervorrufen, was wiederum die Leistungsbereitschaft der Kinder beeinträchtigt.

In dem bestehenden Beurteilungssystem wird gerade diejenige Relation am wenigsten beachtet, die im Blick auf besonders förderungsbedürftige Kinder die angemessenste wäre: die Relation zwischen den Leistungsänderungen des einzelnen im zeitlichen Nacheinander. Heute machst Du das besser als gestern, oder: das hast Du auch schon besser gemacht.

Unbestritten bleibt freilich, daß schlechte Zensuren positive Effekte hervorrufen können; doch ist dies vor allem unter solchen Voraussetzungen zu erwarten, die in den Fällen gerade nicht gegeben sind, mit denen es Sozialpädagogik dann zu tun bekommt.

5.6 Verstöße gegen Schulpflichtbestimmungen

Verstöße gegen Schulpflichtbestimmungen sind besonders deutliche Zeichen für Konflikte mit der Schule. Wir finden sie gehäuft bei Kindern und Jugendlichen, die der öffentlichen Ersatzerziehung, speziell der Fürsorgeerziehung anvertraut werden, auch in Jungarbeiterklassen der Berufsschulen, in den oberen Klassen der Hauptschulen und allgemein bei verhaltensgestörten Kindern. Wenn wir dies Phänomen unserem Gedankengang zuordnen, dann ist in erster Linie dies zu unterstreichen: Es hängt *auch* von der pädagogischen Qualität des Schulwesens und ebenso der einzelnen Schulen ab, wie sehr sie beitragen zur Verminderung solcher Vorkommnisse, bzw. wie wenig Erfolgreiches sie dagegen unternehmen. Wie viel oder wie wenig eine Schule vor und nach Eintritt einzelner Fälle tut, das entscheidet sie selbst innerhalb eines verhältnismäßig großen Spielraums. Das bedeutet auch: sie entscheidet darüber, wann andere Institutionen, auch sozialpädagogische, Jugendämter oder Beratungsstellen, eingeschaltet werden. Im ungünstigsten Fall führt dies dazu, daß ein Jugendamt gewissermaßen auf *Veranlassung* einer Schule gerade solche Maßnahmen ergreifen muß, die es selbst aus guten Gründen am wenigsten schätzt, da sie eventuell einen noch nicht gewünschten *Eingriff* in rechtliche und faktische Verhältnisse darstellen. Im Blick auf einen Teil

der Fälle mag das unumgänglich sein; doch liegt eine störende Diskrepanz darin, daß ein Jugendamt zur Ausführung von Maßnahmen veranlaßt wird, ohne selbst Einfluß nehmen zu können auf die schulischen Komponenten, die möglicherweise den Vorgang ungünstig beeinflusst haben. Ist hier schon die partielle funktionale Abhängigkeit des Jugendamtes von der Schule nicht befriedigend, so ist noch mehr die Tatsache zu beklagen, daß bei dieser Konstellation das Jugendamt praktisch nicht in der Lage ist, die Interessen des betroffenen Schülers angemessen gegenüber der Institution Schule zu vertreten. Für die Verbesserung der pädagogischen Lage einzelner gefährdeter Kinder in der Schule kann ein Jugendamt zu wenig tun, obwohl es sich mit den Folgen dieses Sachverhalts, die die Schule dem Jugendamt überläßt, befassen muß.

Statt einer Zusammenfassung formuliere ich abschließend 4 Schlußfolgerungen:

1. Sozialpädagogik muß an einer quantitativen Verminderung von Situationen interessiert sein, die sozialpädagogische Reaktionen herausfordern, und an einer qualitativen Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten; unter beiden Aspekten verdienen alle Beziehungen zwischen Schul- und Sozialpädagogik, auch die hier nicht erwähnten, besondere Beachtung.
2. Für erziehungswissenschaftliche Forschung ergibt sich u.a. die Aufgabe, zu untersuchen, in welchem Ausmaß ein Teil der skizzierten Nachteile im Zusammenhang mit einer den Organisationen als solchen innewohnenden Isolierungstendenz zusammenhängt.
3. Bei sozial benachteiligten Kindern besteht in besonderem Ausmaß die Gefahr, daß ihr Verhältnis zur Schule von gegensätzlichen Einstellungen bestimmt wird: von dem Wissen um die positive Funktion der Schule für das eigene Fortkommen und den negativen Erfahrungen bei dem Versuch, davon Gebrauch zu machen; sie erleben demgemäß auf störende und deswegen bewußte Weise, daß sie weder mit noch ohne Schule glücklich sein können.
4. Sozialpädagogische Institutionen sollten nicht die einzigen Anwälte sozio-kulturell benachteiligter Kinder und ihrer Interessen sein; die Schulen sollten, soweit sie es nicht schon sind, selbst auch dazu werden. Damit die Zahl sozialpädagogischer Bedarfslagen verringert wird, brauchen wir, wie es im 3. Jugendbericht der Bundesregierung formuliert ist, eine sozialpädagogisch orientierte Schule.

6 Vorwort zu einer im Druck erschienenen Examensarbeit über Friedenspädagogik und Logotherapie

Warum beachten wir, der Verfasser dieser Examensarbeit, nicht wenige andere und ich, die psychotherapeutische Richtung Viktor E. FRANKL's und warum bedenken wir seine Anregungen? Weil wir mit ihm davon überzeugt sind, daß die Frage nach möglichem *Sinn* für menschliches Dasein *positive* Perspektiven eröffnet und daß die Verdrängung dieser Frage zu einem wesentlichen Störfaktor werden kann.

Warum interessiert uns seine Logotherapie? Weil uns einleuchtet, daß, wer Therapie in psychischer Hinsicht braucht und auch wer lieber ohne sie auskommen möchte, immer das brauchen wird, was Frankl mit „Logos“ meint: Wir halten den *Bedarf an Sinn* für sehr groß, obwohl - oder auch: weil - er wissenschaftlich abschließend niemals wird gedeckt werden können.

Im Blick auf *Friedenspädagogik* bewegt uns die Frage: Was kann ein Lehrer in dieser Sache begründet zu tun versuchen? Von einem psychotherapeutischen Ansatz zu politischen Folgerungen zu kommen, scheint uns, wenn auch nicht zwingend, so doch möglich, berechtigt und förderlich zu sein. Wie hier eine Verbindung von Logotherapie und der politisch bedeutsamen Friedenspädagogik hergestellt wird, so haben sich ähnliche Beziehungen entwickelt z.B. in DREIKURS' Forderung der sozialen Gleichwertigkeit und in Horst Eberhard RICHTERs Arbeiten, z.B. in seinem Buch „Alle redeten vom Frieden - Versuch einer paradoxen Intervention“ (1981).

Auch wer Mittel und Erfolge von Friedenspädagogik skeptisch beurteilt, wird sich verpflichtet wissen, ihre Möglichkeiten zu bedenken. Es gilt, den Irrsinn der Selbstverständlichkeit, mit der noch heute Krieg für ein denkbares Mittel von Politik, für etwas Machbares gehalten wird, als totalen Irrsinn und hoffnungslosen Irrweg deutlich zu machen, und entsprechende kritische Einstellungen und konstruktive Phantasie zu entwickeln. Daran können sich Lehrer beteiligen. Es gibt Dinge, die nachwachsende Generationen schneller, besser und gründlicher verstehen können und wollen als Generationen, die sich an überkommene Sinn-Widrigkeiten wie an Selbstverständliches gewöhnt haben. Nichts darf unterlassen werden, was Friedensfähigkeit fördern könnte.

Die hier vorgelegten Folgerungen aus der Logotherapie konzentrieren sich auf nur einen Aspekt, eben den der Friedenspädagogik; ein vollständiges Programm einer solchen Pädagogik kann in diesem Rahmen selbstverständlich

nicht entwickelt werden. Die Arbeit ist zu verstehen als eine partielle *Anregung*; sie enthält sowohl eine Darstellung theoretischer Voraussetzungen als auch wirklichkeitsnahe praktische Vorschläge. Da über pädagogische Förderung und Friedensfähigkeit noch nicht zuviel nachgedacht und geschrieben worden ist, hielten wir es für vertretbar und nützlich, diesen Text zu veröffentlichen. In unserem Entschluß wurden wir auch dadurch bestärkt, daß V.E. Frankl selbst sich nach der Lektüre von D. Böschs Examensarbeit uneingeschränkt zustimmend dazu geäußert hat. D. BÖSCH hat im Sommersemester 1979 an einem Seminar der Professoren Lengert und Roth teilgenommen, das unter dem Thema stand „Religion in der Logotherapie Frankl's und in der neueren Psychoanalyse“. Hierdurch wurde er angeregt, sich der Thematik seiner Arbeit zuzuwenden.

Literatur

BÖSCH, Detmar (1982): *Friedenspädagogik im Unterricht. Theorie und Praxis der Logotherapie Viktor E. FRANKL's und ihre Bedeutung für unterrichtliches Planen und Handeln.* Oldenburg: ZpB

7 Vor- und Nachbemerkungen zum Thema: Glanz und Elend des Prüfungswesens

Ansprache anlässlich der Verabschiedung von Herrn Direktor Hans Krull im Rahmen der Feierstunde am 26.09.1990 in der Universität in Oldenburg

Verehrte wohl- und vielgeprüfte Zuhörerschaft!

Bevor ich mit meinen Ausführungen unklarer werde, beginne ich mit einer klaren Vorbemerkung: Prüfungen sind notwendig. Ich selbst habe daran jedenfalls keinen Zweifel. Begründungen hierfür sind hinreichend oft vorgetragen worden - seit Platon bis zu Schoeck in dessen Buch „Ist Leistung unanständig?“, wobei bezüglich der Prüfungsnotwendigkeiten Schoeck auch zustimmen muß, wer im übrigen Wert darauf legt, nicht so konservativ zu sein oder zu erscheinen wie Schoeck. Die Probleme liegen bei der Frage des „Wie“. Mit den Qualitäten des Prüfungswesens verhält es sich ähnlich wie mit denen, die Churchill bekanntlich der Demokratie zugesprochen hat: Eine schlechte Staatsform sei sie, aber die beste unter den uns bekannten. Sofern das Prüfungswesen zu unseren heiligen Kühen gehört, möchte ich dieses Tier

nicht etwa verstoßen, sondern beleuchten. Und dabei konzentriere ich mich auf die Frage: Wie läßt sich das Prüfungswesen gestalten, sachgemäß und menschengemäß?

Es gibt einige Gründe für die Notwendigkeit von Prüfungen, die gewissermaßen in der Zone des Anthropologischen liegen. Deshalb zitiere ich einen Mann, der in seiner Eigenschaft als Forscher zwar teilweise umstritten ist, aber als Menschenkenner sicher nicht umstritten ist. Und nach dem Zitat hoffe ich, daß Sie ihm und mir im stillen zugeben können, daß er recht hat. Sigmund Freud formuliert in „Die Zukunft einer Illusion“ folgendes: „Um es kurz zu fassen, es sind zwei weitverbreitete Eigenschaften der Menschen, die es verschulden, daß die kulturellen Einrichtungen nur durch ein gewisses Maß von Zwang gehalten werden können, nämlich, daß sie spontan nicht arbeitslustig sind und daß Argumente nichts gegen ihre Leidenschaften vermögen.“ (FREUD, S., 1967, S. 88). Kein Kommentar dazu.

Stellen wir uns nun vor, ein Prüfling sagt, „ich weiß, daß ich nichts weiß“, so ist klar, daß er damit seine Aussichten eindeutig nur verschlechtern kann. Uns ist aber bekannt, daß ein großer Weiser der Antike, Sokrates, genau dasselbe gesagt hat, und er sicherte sich damit u.a. einen Ehrenplatz in der abendländischen Tradition und im Büchmann und in anderen Sammlungen geflügelter Worte. Ergo: Es gibt offensichtlich gewisse Verschiedenheiten, unterschiedliche Arten des Nichtwissens. Ich halte es für wichtig, daß man als Prüfer gelegentlich darüber nachdenkt, daß es diese verschiedenen Arten gibt.

Da es der Sache nach nicht allzu schwierig ist, begnüge ich mich hier mit einigen Stichworten. Sie kennen den Unterschied aus der Musik zwischen „obligat“ und „ad libitum“. Bei den Sportlern heißt das „Pflicht“ und „Kür“. Und bei den Pädagogen gelegentlich „Fundamentum“ und „Additum“. Die entsprechenden Fragen sind fachspezifisch zu entscheiden, fachdidaktisch. In der Pädagogik ist das besonders schwierig, weil sie ein Konglomerat darstellt. Daher hat es sich im Laufe der Geschichte unseres Faches ergeben, daß die benachbarten Fächer teilweise Ersatzfunktionen für die Pflichtanteile in der Pädagogik übernommen haben. Im Laufe meines wissenschaftlichen Lebens sind da schon vorgekommen: Geschichte, Psychologie, Philosophie, Soziologie. Es gibt noch weitere Möglichkeiten. Die Gefahr besteht zweifellos. In bezug auf die Beurteilung ist dieser Punkt deswegen relevant, weil es einen Unterschied ausmacht, ob ein Prüfling etwas nicht weiß im Bereich des Obligaten oder im Bereich des Additum.

Mit einigen Stichworten skizziere ich weitere Arten des Nichtwissens: ungenaues Wissen, unvollständiges Wissen, noch nicht ganz Bescheid wissen, nicht mehr wissen, etwas aktuell vergessen haben oder dauerhaft und endgültig vergessen haben. Jetzt etwas Kompliziertes: das gut getarnte Nichtwissen. Ein Prüfer holt aus zu der Frage: „Welcher griechische Denker hat sich zu dem Punkt XY geäußert?“ Der Prüfling sagt schlagfertig: „Aristoteles“. So wird er immer recht haben. Er hat in seinem Studium darauf geachtet, daß Aristoteles derjenige unter den griechischen Denkern war, der sich in der Tat zu allen Punkten, über die damals nachgedacht worden ist, geäußert hat. Er darf natürlich nicht zu früh mit seiner Antwort herausrücken, dann wäre diese Tarnung geplatzt.

Es gibt außerdem das situationsbedingte Nichtwissen. Ich bitte um Verzeihung, wenn ich hier mit einer Jugenderinnerung aufwarte. Als Luftwaffenhelfer erlebte ich im Unterricht folgende Situation. Der Leutnant fragt den Obergefreiten: „Eine Minute hat 60 Sekunden. Eine Stunde hat 60 Minuten. Wieviel Sekunden hat die Stunde?“ Der Obergefreite sagt: „Herr Leutnant, ich weiß es! Herr Leutnant, ich kann es. Aber ich kann es nicht, wenn Sie vor mir stehen.“ Und unsere Situationen bei den Prüfungen sind ja in etwa noch schlimmer, meistens jedenfalls. Da sitzen immer drei einem gegenüber. Situationsbedingtes Nichtwissen.

Eine andere, sicherlich sehr seltene Möglichkeit des Nichtwissens: subjektiv auf Grund übertriebener Maßstäbe eingeschätztes Nichtwissen bzw. Nichtkönnen. Der Fall, den ich vortrage, ist empirisch; $n = 1$. Ein Doktorand spricht mit dem Professor über eine mögliche Doktorarbeit. Der Professor fragte den Doktoranden: „Welche Sprachen beherrschen Sie?“ Der Doktorand, der gut Englisch sprach und über weitere fremdsprachliche Kenntnisse verfügte, antwortete: „Aber Herr Professor! *Beherrschen* tue ich eigentlich nicht einmal die deutsche Sprache.“ Sie sehen, man kann auch als potentieller Prüfling an übertriebenen eigenen Maßstäben scheitern.

In Oldenburg ist mir das noch nicht allzu oft begegnet. Aber man muß mit der Möglichkeit immer rechnen. Das Problem liegt darin, daß ein Pedant sich niemals selbst als Pedant entlarven kann. Das gilt nicht nur für Prüflinge, sondern natürlich für Prüfer ebenso. Die Erdbenskala, von der wir gelegentlich in den Nachrichten hören, ist nach oben offen. Auch in bezug auf die Prüfungsmaßstäbe gibt es die Möglichkeit, sie sich als nach oben offene vorzustellen.

Das waren gewissermaßen die einfacheren und leicht feststellbaren Vorgänge. Daneben müssen wir auch denken an eine sehr relevante Art des Nichtwissens. Und damit versuche ich wieder, mich bescheiden an Sokrates anzunähern. Es gibt ein gemeinsames Nichtwissen von Prüfenden und Prüflingen. Das betrifft in unserem Fach Pädagogik vieles, was wir in nomologischen Sätzen formulieren möchten oder was in Humanwissenschaften vor schnell in nomologischen Sätzen formuliert wird, in all den Wissenschaften, in denen der Mensch nicht als Faktor, sondern als Mensch wahrgenommen werden muß. Da gibt es die Dimension des Nichtwissens, um das man wissen sollte. In einer anderen Sprache formuliert heißt das: Unsere Unsicherheit betrifft die fragliche Reichweite theoretischer Erklärungen. Soviel zu den unterschiedlichen Arten des Nichtwissens.

Mein verehrter Vorredner, Herr Hasler, hat einige Verdienste von Herrn Krull hervorgehoben. Eines hat er noch nicht genannt. Das kann ich nun ergänzen. Herr Krull hat wiederholt eine Frage gestellt, in den Raum gestellt, er hat sie Prüfern gestellt, er hat sie auch mir gestellt: Wer prüft eigentlich die Prüfer als Prüfende? Als Herr Krull mich so fragte, war meine Reaktion: Totstellreflex auf der Inhaltsebene und auf der Beziehungsebene die Andeutung - mimisch-gestisch -, daß ich das für eine gute Frage halte, daß ich sie als rhetorische Frage einstufe. Ein Verfahren, das man Prüflingen sonst nicht gerade empfehlen kann, aber als Professor kann man sich das in entsprechenden Situationen schon mal leisten. Nun freue ich mich, daß ich heute die Gelegenheit habe, diese Frage nachträglich zu beantworten. Ich habe mich selbst geprüft als reflexives Subjekt, als weiter gebildetes. Und aus dem Protokollauszug meiner Selbstprüfung werde ich das mitteilen, was nicht allzu peinlich ist in bezug auf Selbstlob und in bezug auf das Gegenteil davon. Mir ist jedenfalls klar, daß ich mich bei jeder beliebigen Prüfung durchfallen lassen kann, so auch bei dieser. Denn ich weiß ja so ungefähr, wovon ich noch etwas wissen müßte und was ich noch nicht weiß.

Hierzu eine historisch bemerkenswerte Stelle in den Schriften des großen Schulreformers Berthold Otto. Er war so kühn, schriftlich von sich zu geben: Kein Oberschulrat würde unvorbereitet die Abiturprüfung bestehen können. Es ist nicht bekannt, daß Oberschulräte beantragt hätten, diese Behauptung empirisch zu widerlegen. Und Professoren - ein Professor ist ein ehrenwerter Mann, das sind sie alle, alle ehrenwert - frei nach Shakespeare -, viel geprüft, ohnehin, man fragt sie nicht. Immerhin eine empirische Untersuchung habe ich gefunden, veröffentlicht in der Deutschen Universitätszeitung (KRAAK,

B., 1982, S. 18). Bernhard Kraak berichtet hier über empirische Arbeiten anderer. Da wurden Professoren geprüft ob ihrer Urteilsfähigkeit gegenüber der Qualität schriftlicher wissenschaftlicher Texte. Die Ergebnisse sind so deprimierend, daß ich sie hier nicht mitteile. Aber etwas davon teile ich mit, nämlich das, was der Sache nach interessant ist: Die Prüfenden haben sich alle beeindrucken lassen durch einen komplizierten, scheinbar wissenschaftlichen Stil. Sie haben sich durch die Sprache beeindrucken lassen, nicht durch den Inhalt. Sie haben sich sogar durch die Sprache beeindrucken lassen, wo es sich um Nonsenstexte handelte. Das ist in der Tat deprimierend und weist darauf hin, daß wir als Prüfende auch bei mündlichen Prüfungen diesen Faktor, Differenzierung zwischen Aussageform und Inhalt, im Auge haben müssen.

Nun zu meinem Protokoll. Ich mache das protokollmäßig knapp:

Ich versuche, mich gelegentlich daran zu erinnern, daß ich einen von mir angewendeten Beurteilungsmaßstab als Demonstration meines eigenen Niveaus in der akademischen Umwelt mißbrauchen könnte. Wenn ein Prüfungsgespräch in eine Sackgasse gerät, erkenne ich nicht immer schnell genug meinen Anteil an diesem Effekt. Ich bemühe mich zwar um Variationen in der Fragestellung, kann aber doch nicht ausschließen, daß ein Prüfling schon vorher weiß, was ich fragen werde. Wie Testpersonen gelegentlich bei Intelligenztests schon vorher sagen können, jetzt kommt die Frage nach dem Unterschied zwischen Treppe und Leiter. Kritik, die mit dem Satz beginnt, „der Prüfling hätte aber außerdem ...“ versuche ich auszuklammern. Die Gründe dafür: es könnte sich um eine unkontrollierte Akzentuierung meiner eigenen Interessen handeln. Es spielen Zufallsassoziationen eine Rolle. Und die Unendlichkeit aller sachlichen Zusammenhänge macht es ja immer möglich, noch weiterzufragen und weiterzureden.

Ich halte es für problematisch, in Prüfungen Fragen zu behandeln, deren Beantwortung von persönlichen Überzeugungen und Einstellungen abhängt. Das kann betreffen zum Beispiel Schulpolitik, Weltanschauungen, wissenschaftliche Richtungen, Wertungen von geschichtlichen Vorgängen.

Ich halte die Verteilung von Zensuren im Sinne der Gaußschen Kurve nicht für normal. Ich erlaube mir, in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, daß die Verteilung dieser Zufälle - soweit ich orientiert bin - zunächst kontrolliert worden ist anhand der *Irrtümer der Messenden*, möglicherweise bei der Vermessung des Königreiches Hannover, an der Gauß lange Zeit mitgearbeitet hat. Die Normalverteilung betraf also nicht die Sachverhalte, die

Unterschiede bei den Sachverhalten, sondern die Irrtümer der Messenden. Und das wäre wiederum natürlich prüfungsmäßig auch ein relevanter Aspekt.

Ich kann vieles nicht prüfen, was im Blick auf den Lehrerberuf sehr wichtig ist: Kooperationsfähigkeit, Bereitschaft, über sich selbst gelegentlich zu lächeln, Mut zum Neuen und Mut zum Festhalten am Bewährten, Fähigkeit zu Zweifach- und Dreifachhandlungen, praktischer Einfallsreichtum. Hier sehe ich für unsere pädagogischen Prüfungen keine vernünftigen Möglichkeiten. Ich kann nicht alle Prüfungsfragen von Kollegen beantworten. Meine Versuche, Prüfungsfragen nach Bedarf verstehbarer zu machen, mißlingen gelegentlich. Und jetzt etwas der Sache nach Wichtiges - wiederum mit einer bescheidenen Annäherung an Sokrates -, ich befürchte, daß unsere Prüfungsverfahren als Nebenwirkung eine Exaktheit möglichen Wissens vortäuschen an Stellen, wo diese Exaktheit objektiv nicht erreichbar ist. Ich bin gelegentlich unsicher bezüglich der Gewichtung des Sprechtempos bei der Benotung mündlicher Prüfungsleistungen.

Das nächste - mit Hilfe eines Beispiels - wenn es um das Nichtbestehen einer Prüfung geht. Woody Allen in einer entsprechenden Rolle sagt: „Ich bin geprüft worden in Philosophie, in Existenzphilosophie, ich bin durchgefallen. Auf eine ähnliche Art muß Rom untergegangen sein.“ Mein Grundsatz ist, das Durchfallen möglichst nicht so kafkaesk zu gestalten, wie das hier von Woody Allen beschrieben worden ist. Ich versuche außerdem zu signalisieren für alle an der Prüfung Beteiligten, daß Kommunikation über den Prüfungsvorgang selbst etwas Angemessenes ist. Metakommunikation ist zulässig, heißt das schlicht und einfach. Ich versuche die Zufallsfaktoren bei der Prüfung zu kontrollieren, was mir freilich nicht immer gelingt und mir speziell dadurch deutlich wurde, daß mir nach einer Prüfung einmal gesagt wurde: „Das Schlimmste bei dieser Prüfung war Ihr Gesicht.“ - Soviel aus dem Protokoll. Der Rest steht im vertraulichen Teil, der wäre zu peinlich.

Jetzt möchte ich mich mit Hilfe einiger Beispiele noch zu einem anderen thematischen Punkt äußern: Zuordnung vom Prüfungsverlauf und -inhalt zum Zweck der Prüfung. Ich beschränke mich dabei auf die Aufzählung von einigen Beispielen.

Es gibt eine oldenburgische Legende, ein Prüfer sei einmal während der Prüfung - ohne das zu erläutern - unter den Tisch gekrochen. Und es geht die Sage, er habe dies getan, um die Reaktionsfähigkeit des Prüflings zu prüfen. Ich habe nicht versucht, die Zweckmäßigkeit dieses Verfahrens durch Wiederholung des Experiments zu überprüfen.

Vor kurzem las man in der Zeitung, daß die Maßstäbe für die Leistungsqualitäten von Buchhändlern in Ost und West völlig unterschiedlich sind. Im Osten unseres Vaterlandes ist ein guter Buchhändler, wer möglichst nicht nur ein, sondern mehrere Bücher *gelesen* hat. Im Westen unseres Vaterlandes muß ein Buchhändler seine Zeit gar nicht damit verbringen, daß er auch noch Bücher liest, er muß Bücher verkaufen und wissen, wie man das macht. Unterschiedliche Maßstäbe.

Ein Kollege aus Wien berichtete kürzlich verärgert, wer in Wien Volksschullehrer werden will und sich um einen Studienplatz bewirbt, muß eine Aufnahmeprüfung machen. Dabei muß er u.a. zweierlei können: ein Lied singen und den Aufschwung am Reck. Der Kollege fand das völlig abwegig. Ich habe hier nicht die Zeit, mich darüber ausführlicher zu äußern. Ich empfehle Ihnen, darüber miteinander zu diskutieren.

Es gibt ja außerdem noch den bekannten Sachverhalt, daß man ganz groß herauskommen kann als Künstler und Minister und Sportler auch ohne die betreffende Prüfung. Es ist hinreichend bekannt, daß Bismarck einmal „sitzengeblieben“ ist und trotzdem ein großer Denker geworden ist. Steffi Graf hat nie eine „1“ im Sport gehabt in der Schulzeit. Und dem Schüler Hermann Hesse ist bescheinigt worden, daß es ihm am Ernst mangle. Man kann weiteres darüber nachlesen in dem bekannten Buch von Prause „Genies in der Schule“.

Fazit: Die Probleme der Zuordnung von Prüfungsinhalt und -zweck lösen sich nicht von selbst.

Ich komme zum Schluß und versuche noch einmal die bescheidene Annäherung an Sokrates. Wenn es uns gelingt, auch die Dimension des Wissens um das Nichtwissen in der elementaren Form, in der das von Platon in der Apologie beschrieben worden ist, im Hinterkopf zu behalten, dann wird der Unterschied relativiert zwischen den Prüfenden und den Prüflingen hinsichtlich ihres Wissens. Und dazu gehört auch das spezifische Wissen um die Irrtumsmöglichkeit. Der erste Grundsatz der Phänomenologie des Irrtums heißt: Ein Irrtum besteht immer aus zwei Elementen: das erste ist die falsche Meinung von einer Sache, und das zweite ist, daß der, der sich irrt, eben dies nicht merkt, daß er sich irrt. Auch diese Dimension sollte man als Prüfender in seinem Bewußtsein haben.

Und wenn Sie mich nun fragen, ob es nicht doch einige hoffnungsvolle Aspekte gibt im Blick auf das Prüfungswesen, so möchte ich dazu folgendes

sagen: Ich hoffe auf die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens, weil es so etwas gibt wie einen „hermeneutischen Kreisverkehr“, d.h. Kommunikation zwischen allen Beteiligten in bezug auf Sachinhalte und in bezug auf persönliche Beteiligung. Und daß Herr Krull an diesem „hermeneutischen Kreisverkehr“ in einer konstruktiven positiven Weise beteiligt gewesen ist, das möchte auch ich noch einmal unterstreichen, nachdem Herr Hasler es herausgestellt hat. Und schließlich, was mich ein wenig beruhigt bei all dem Zaudern und Zagen angesichts der Prüfungen, an denen man selbst beteiligt ist, das ist das Wissen darum, daß ein Prüfling vor und während und nach der Prüfung etwas weiß, was Gorbatschow kürzlich formuliert hat: „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.“ Und ich füge hinzu: Wer zu spät kommt mit dem Lernen, wer zu spät lernt, den bestraft das Leben.

Literatur

KRAAK, Bernhard (1982). „Wenn ich Sie richtig verstanden habe“. Sind wissenschaftliche Texte mit Vorbedacht nicht klar und eindeutig? In: Deutsche Universitätszeitung, 19.

FREUD, Sigmund (1967): Massenpsychologie und Ich-Analyse. Die Zukunft einer Illusion. Frankfurt/M.: Fischer TB.

8 Veröffentlichungen (Auswahl)

(1966) Die geistliche Schulaufsicht in Deutschland und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert. PAEDAGOGICA HISTORICA, Internationale Zeitschrift für Geschichte der Pädagogik, 6: 98-142.

(1967) Die geistliche Schulaufsicht und ihre Kritiker im 18. Jahrhundert. Wiesbaden: Deutscher Fachschriften-Verlag.

(1973) Grundprobleme der Sozialpädagogik. Eine Analyse ihrer theoretischen Aufgaben. Uni-Taschenbücher 266. Heidelberg: Quelle & Meyer.

(1985) Überlegungen zum Thema: Wahrscheinlichkeit und Unwahrscheinlichkeit in der Pädagogik. In: Institut für Sonderpädagogik, (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Problemstellungen und Lösungsansätze. (S. 103-110). Heidelberg: Edition Schindele.

(1985) Pädagogische Mißerfolge in psychoanalytischer Sicht. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

- (1989) Sprach-Probleme der Pädagogik. Anregungen zum kritischen und sensiblen Gebrauch der pädagogischen Fachsprache. Oldenburger Universitätsreden, 33. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- (1991) Zur Syntax-Problematik in der pädagogischen Fachsprache. In: RUHLOFF, Jörg und Klaus SCHALLER, (Hrsg.): Pädagogische Einsätze 1991. Festschrift für Theodor BALLAUFF zum 80. Geburtstag. (S. 87-103). Sankt Augustin: Academia Verlag.
- (1991) Warum verhalten sich Individuen wiederholt auf dieselbe Weise auffällig? Pragmatische Überlegungen über eine Schlüsselfrage pädagogischer Prävention. In: NEUKÄTER, Heinz (Hrsg.): Verhaltensstörungen verhindern - Prävention als pädagogische Aufgabe. (S. 16-23). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- (1991) Das Mißverstehen. Gedanken SCHLEIERMACHERS zu einem leider stets aktuellen Problem sprachlicher Kommunikation. In: KLATTENHOFF, Klaus u.a. (Hrsg.): Bildung als Aufklärung. Festschrift für Hans-Dietrich RAAPKE zum 60. Geburtstag. (S. 565-578). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- (1993) Rückblick auf drei Jahrzehnte Verhaltensgestörtenpädagogik - Fakten, Schlüsse, Perspektiven -. In: NEUKÄTER, Heinz und Manfred WITTRUCK (Hrsg.): Verhaltensstörungen, Erziehung - Unterricht - Beratung. (S. 15-26). Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- (1994) Krisen als Gegenstand sprachlicher Kommunikation. In: SCHRÖDER, Ulrich (Hrsg.): Entwicklungen und Haltepunkte. Erich WESTPHAL 60 Jahre. 20 Jahre Sonderpädagogik in Oldenburg. (S. 71-96). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- (1995) Zwanzig Jahre Sonderpädagogik an der Universität Oldenburg. Rückblicke, Einblicke, Ausblicke. Oldenburger Universitätsreden, 66. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Herbert Hasler

(an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg von 1960-1965, an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg von 1970-1972, an der Universität Oldenburg von 1973-1992)

Vita

geboren am 17.10.1926 in Kolberg/Pommern, heute Kolobrzeg

1944	Abitur
1944-1950	Soldat und Kriegsgefangenschaft (UdSSR)
1952-1958	Lehrerausbildung, 1. und 2. Lehrerprüfung
1958-1960	AG-Leiter in der 2. Phase der Lehrerausbildung
1960-1965	Wiss. Ass. an der PH-Oldenburg (Erwin Schwartz)
1965-1970	Hauptseminarleiter, 2. Phase der Lehrerausbildung
ab 1970	zunächst an der PHN - Abteilung Oldenburg tätig, dann an der Universität Oldenburg als Studienleiter, als Universitätsdozent (ab 1976) und als Professor (ab 1980). in dieser Zeit an der Hochschule neben Lehre und Forschung tätig als:
1970-1976	Leiter des Hochschulinternen Fernsehens (HIFO)
1975-1979	Vorsitzender des Staatlichen Prüfungsamtes für Lehrämter
1979-1981	Vorsitzender der Gemeinsamen Komm. für Lehrerausbildung (GKL)
1981-1982 und 1983	Dekan des Fachbereichs 1 „Pädagogik“

außerhalb der Hochschule tätig als:

- Referatsleiter Leibeserziehung im Bezirksvorstand des VOLL
- Referatsleiter 'Studium und Ausbildung' im Bezirksvorstand der GEW-OL.

- Gründungsmitglied und Mitglied des Beirates im Arbeitskreis Grundschule
- Mitglied im 'Isolohner Schreibkreis', später in der 'Arbeitsgemeinschaft Schreiberziehung (ags)'
- Beauftragter des Präsidenten des Nieders. Landesprüfungsamtes für Bereich der Universität Oldenburg

Seit dem 31.3.1992 im Ruhestand:

zuletzt tätig an der Universität Oldenburg als Professor für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik-Primarbereich.

Gedanken zu meiner pädagogischen Arbeit

Meine Tätigkeit ist gekennzeichnet durch mehrfachen Wechsel zwischen Schulpraxis (Lehrer, Rektor, Studienseminarleiter) und wissenschaftlicher Arbeit an der Hochschule (Wiss. Assistent bei Erwin Schwartz, Universitätsdozent, Leiter des Hochschulinternen Fernsehens). Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist deshalb meine durchgehende Interpretationslinie. Zahlreiche Publikationen kennzeichnen mein Interesse an denjenigen Kommunikationsprozessen, die im Primarbereich der Schule als Codierung und Decodierung von Information auftreten und deren Gelingen von zentraler Bedeutung für Schullaufbahn und Lebensschicksal der Kinder wird. Dies gilt vor allem im Bereich der gesprochenen und geschriebenen Sprache, aber auch im Bereich der auditiven und visuellen Informationen, die durch Bilder, Filme und Fernsehen übermittelt werden.

Noch ein Wort zu den „Lehr- und Lernprozessen in der Schule“ am Beispiel des Erwerbs der geschriebenen Sprache. Die herkömmliche Didaktik und das von ihr beeinflusste öffentliche Bewußtsein gehen davon aus, daß es die Aufgabe der Grundschule sei, den Kindern möglichst schnell - und möglichst allen zur gleichen Zeit - die „Techniken“ des Lesens und Schreibens und das Rechtschreiben (verstanden und bezeichnet als „Kulturtechniken“) **'beyzubringen'**. Dies geschah und geschieht auch heute noch in mehr oder weniger voneinander isolierten „Lehrgängen“. Mir kam es immer darauf an, die Lehr- und Lernprozesse beim Erwerb der geschriebenen Sprache aus dieser Isolation zu lösen und sie auch im Zusammenhang zu sehen, mit der Literalität in unserer Gesellschaft. Dazu war es erforderlich, auf dem Hintergrund historischer Entwicklungen, den gegenwärtigen Stand sprachwissenschaftlicher,

lehr- und lerntheoretischer, didaktischer und pädagogischer Forschung in Hinblick auf den Erwerb und den Umgang mit der geschriebenen Sprache darzustellen - wie ich es vielfach, vor allem aber in meinem Forschungsbericht über das „Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache“ getan habe (erschienen 1991 bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft, Darmstadt).

Die Aufgabe des Unterrichts in der Grundschule sehe ich zum einen darin, den Kindern „die Attraktivität des Lesen- und Schreibenkönnens“ erfahrbar zu machen (SPITTA, 1989) und in ihnen „den Wunsch zu erwecken, es zu erlernen (ROUSSEAU, 1762). Zum andern gilt es, „die Verschiedenheit der Köpfe“ (HERBART, 1807) - die Verschiedenheit der Kinder - gleichberechtigt wahrzunehmen, ihnen in vielfältigen Situationen angstfreies **Lernen zu ermöglichen**, und ihnen die Freude am Lernen zu erhalten.

Wo immer möglich, sollten Eltern und LehrerInnen die Selbständigkeit der Kinder fördern - ein bewährtes Prinzip der Montessori-Pädagogik. Es kommt entscheidend darauf an, daß die Kinder vom ersten Schultag an lernen, daß es Spaß macht, selbständig zu lernen, mit anderen zu lernen, anderen beim Lernen zu helfen, sich selbst helfen zu lassen und für das eigene Lernen und Handeln die Verantwortung zu übernehmen.

Veranstaltungen an der PH-Oldenburg und an der Uni Oldenburg in der Zeit vom SS 1971 - WS 1991/92 (- Auswahl -):

- Planung eines hochschuldidaktisches Modells (gemeinsam mit Harder, Oehlschläger und Strittmatter)
- Planung von Unterricht
- Unterrichtsstudien (Unterrichtsanalysen) mit Tutoren
- Schule und Lehrer in unserer Gesellschaft (gemeinsam mit Harder)
- Funktionen der Grundstufe einer demokratischen Schule
- Massenmedien unter besonderer Berücksichtigung des Fernsehens
- Einführung in die Literatur zur Massenkommunikation
- Funktion und Reform der Grundschule
- Kooperation zwischen Elternhaus und Schule
- Massenmedien - Massenkommunikation

- „Projekt“: Elternhaus und Schule
- Erstleseunterricht - ein Beitrag zur Emanzipation?
- Fibeltext und Fibelbild im politisch-gesellschaftlichen Zeitzusammenhang (gemeinsam mit Freiwald, später auch mit Topsch)
- Planung von Unterricht; Fernsehvorlesung mit Kolloquium (gemeinsam mit Denzer und Oehlschläger)
- Theorie und Praxis des Erstleseunterrichts
- Einführung in die Handhabung von AV-Medien (gemeinsam mit Johannsen)
- Medientechnik - Bedienung von AV-Geräten (gemeinsam mit Panne-
mann)
- Moderne Medien im Unterricht: Schulfernsehen
- Ergebnisse von Fibelanalysen
- Neue Rahmenrichtlinien für die Grundschule
- Einführung in didaktisches Handeln
- Neue Schulbücher in der Unterrichtspraxis
- Das pädagogische Problem des Schulanfangs
- Vorbereitung, Durchführung und Analyse außerschulischer Erkundungen
- Projekt 11: Schulversagen:
- Leselernen unter erschwerten Bedingungen
- Früherkennung von Lernbehinderungen (gemeinsam mit Klattenhoff u.
Raapke)
- Projekt 54: Eingangsstufe des Primabereichs
- Aufgaben der Schule und des Lehrers/der Lehrerin im Anfangsunterricht
- Schülerorientierte Unterrichtsplanung - ein Widerspruch?
- Erstleseunterricht und Emanzipation
- Unterrichtspraktisches Halbjahr (Referendariat): Unterrichtstheoretische
und -praktische Probleme
- Schulanfang als pädagogische Provokation

- Leistungsmessung und Leistungsbewertung in der Schule
- Einführung in didaktisches Handeln
- Früherkennung von Behinderungen
- Disziplin Konflikte in der Schule
- Der Anfangsunterricht
- Differenzierung und Förderung in der Grundschule
- Zur Eigenstruktur der Grundschule
- Der Sachunterricht in der Grundschule
- Projekt 34: Unterricht mit ausländischen Schülern - Schriftspracherwerb
- Unterrichten -Wie macht man das?
- Unterrichtsdifferenzierung
- Projekt 64: Schul- und Umweltbezogener Anfangsunterricht
- POK: Schulanfang 1981, Auswertung einer Erkundung
- Musikunterricht aus fünf Epochen der Musikpädagogik (gemeinsam mit U. Günther)
- Projekt 74: Schule und Gesellschaft
- Vorbereitung und Auswertung schulischer Erkundungen
- Methoden des Erstleseunterrichts
- Befund: „Legasthenie“
- Schriftspracherwerb in Theorie und Praxis
- Theorie und Praxis der Freinet-Pädagogik
- Einführung in die Schulpädagogik
- Erwerb der geschriebenen Sprache - Lesen
- Erwerb der geschriebenen Sprache - Schreiben/Recht-schreiben
- Einführung in die Schulpädagogik: Didaktische Theorien
- Maria Montessori und ihre Pädagogik (gemeinsam mit Raapke)
- Einführung in die Schulpädagogik: Erziehungswissenschaftliche Theorien

- Neue Konzepte im Sachunterricht
- Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache als pädagogisches Problem
- Projektwoche „Krieg und Frieden“ = Gewaltdarstellungen im Kinderfernsehen
- Die Strafe in der Erziehung

Veröffentlichungen (Auswahl)

- (1970) Kritik am Modell einer Universitätsschule in: Westermanns Päd. Beiträge (WPB), 660 ff.
- (1972) Untersuchungen zur Situation der Grundschule in der Stadt Oldenburg in: Grundschule, 284 ff.
- (1975) Kooperation zwischen Elternhaus und Schule in: Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 22/23, 221 ff.
- (1975) Erstleseunterricht und Emanzipation - ein Widerspruch? in: Grundschule, 298 ff.
- (1977) Schulpraktische Studien in der Lehrerbildung in: Haarmann, Dieter: Lernen und Lehren in der Grundschule, Westermann, Braunschweig.
- (1980) Differenzierung in der Grundschule - aber wie? in: Haarmann, Dieter. (Hg.): Die Grundschule der achtziger Jahre, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 43/44.
- (1985) Gestörte Lernprozesse beim Erwerb der geschriebenen Sprache, in: Schriftenreihe der Universität Gdansk (Danzig).
- (1987) Rechtschreibung - Aus Fehlern lernen, in: Oldenburg Vordrucke 7/87.
- (1988) Montessori aktuell - Pädagogik einer Kinderärztin in: Oldenburger Vordrucke 50/88; gemeinsam mit Hans-Dietrich Raapke.
- (1988) Neuere Veröffentlichungen zur „Vereinfachten Ausgangsschrift“ in: Schreiben will gelernt sein, bearbeitet und zusammengestellt von Marianne Liedel, Hannover, Der Pelikan.
- (1988) Schulanfang: Zusammenhang - Schwierigkeiten - Lösungen, in: Grundschule, 18 ff.
- (1991) Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache, Wiss. Buchgesellschaft Darmstadt; Reihe: Erträge der Forschung, Bd. 272.

(1991) „Kulturtechniken“? in: Klattenhoff u.a. (Hg.) Bildung als Aufklärung,
Schriftenreihe des BIS-Oldenburg.

Otto Lange

(an der Universität Oldenburg 1971-1993)

Autobiographische Collage

Die Aufforderung, einen autobiographischen Beitrag für diesen Sammelband zu liefern, setzt mich ein wenig in Verlegenheit. Was soll ich über mich schreiben, und vor allem: wie? Ich glaube gern, daß unter den Menschen, mit denen ich hier zu tun gehabt habe, einige sein werden, die etwas mehr über mich erfahren möchten, als ihnen das akademische Leben von selbst gezeigt hat. Sehr deutlich aber steht mir die Gefahr vor Augen, meine Eitelkeit beim Schreiben vielleicht nicht genug zu zügeln. - Ich hoffe, es wird etwas nützen, wenn ich mir selbst Beschränkungen verordne. Beispielsweise könnte ich mir vornehmen, über die Zeit seit 1971 so zu schreiben, als sei ein Arbeitsbericht von mir gefordert, und aus der Zeit bis 1970 hauptsächlich Begebenheiten aufzugreifen, von denen ich meine, sie hätten sich - allerdings in einem weit gefaßten Sinne - auf das mit ausgewirkt, was ich während meiner Oldenburger Zeit getan und nicht getan habe.

Zweifellos würde mir das Schreiben auch leichter fallen, wenn ich mir die Leserinnen und Leser vorstellen könnte, die nach dem geplanten Band greifen werden. Das ist mir jedoch noch nicht einmal als Fiktion möglich. Aber ich will diesen Gedanken benutzen, um mir wenigstens ein bißchen Entlastung zu verschaffen, indem ich Texte mit verwende, die ich schon früher aus unterschiedlichen Anlässen verfaßt habe und bei denen somit die Adressaten jeweils klar sind. Dabei wird es wahrscheinlich Überschneidungen geben, die ich freilich lieber in Kauf nehme als nachträgliches Glätten. So noch verbleibende Lücken zu füllen, sollte mir dann schon leichter möglich werden. Eine Gliederung will ich nachträglich aufstellen und dann an den Schluß setzen.

Ich beginne mit einem Bericht, den ich Ende 1986, als ich nach einem Unfall noch nicht wieder schreiben konnte, mit der Absicht diktiert habe, in einem Seminar Hilbert Meyers als Zeitzeuge über meine Schulzeit Auskunft zu geben.

*Fragmentarische Erinnerungen zum Thema
„Bildung und Erziehung im Nationalsozialismus“*

Im Jahre 1930 zog meine Mutter mit mir von Wesermünde-Lehe nach Wagemwitz, einem kleinen Dorf in der Amtshauptmannschaft Grimma in Sachsen, um auf dem Grundstück ihrer Schwiegereltern und mit dem Geld, das mein Vater seit einigen Jahren in Brooklyn¹ verdiente, eine Hühnerfarm aufzubauen. Bald kam Vater auch; er war für mich zunächst ein Fremder.

Durch Wagemwitz fuhr eine Kleinbahn, die das Muldetal von Neichen aus verband mit der D-Zug-Strecke zwischen Leipzig und Dresden, die sie bei Oschatz erreichte. Wo die Gleise dieser Kleinbahn die Dorfstraße querten, stand nicht weit vom Bach, der laut Landkarte „Mutzschener Wasser“ hieß, ein ziemlich großes älteres Wohnhaus, zu dem alle im Dorf „die Schule“ sagten. Mein Großvater hatte dort noch Unterricht bekommen, aber nun gab es seit langem für das ganze Kirchspiel nur noch im benachbarten Kirchdorf Cannewitz eine Schule.

*Zu unserem Kirchspiel gehörten außer Cannewitz und Wagemwitz die Dörfer Serka, Löbschütz, Denkwitz und Thümmnitz. Die Schule, in die ich zu Ostern 1934 aufgenommen wurde, bestand aus zwei Gebäuden. Neben der Kirche stand das alte, kleinere Schulhaus mit der Wohnung für den Schulleiter, der damals noch „Kantor“ genannt wurde, denn er spielte sonntags beim Gottesdienst die Orgel und sorgte außerdem dafür, daß die Cannewitzer Frauen gut sangen. Vielleicht hatte es früher hier einmal einen Kirchenchor gegeben; als ich in Cannewitz zur Schule ging, leitete Kantor Ottlik das Singen in der NS-Frauenschaft. Daß er Parteigenosse war, nehme ich an, weil er auch die SA von Cannewitz anführte. - Dieses kleinere Schulhaus hatte außer der Wohnung des Kantors nur **ein** Klassenzimmer, freilich groß genug, um die Schulanfänger und den zweitjüngsten Jahrgang aufzunehmen. Hier unterrichtete uns Kantor Ottlik mit Geschick und Hingabe, wobei beide Jahrgänge stets gut beschäftigt waren.*

1 Wieso Brooklyn? Vorausgegangen waren mehrere Jahre Seefahrt (hauptsächlich nach Südamerika), danach eine angenehmere Arbeit an Land bei der Geestemünder Werft TECKLENBORG - bis sie schließen mußte. Während der Weltwirtschaftskrise gab es aber in den USA für Schlosser immer noch bessere Aussichten als in Deutschland. Also nutzte Vater die unerwartet reichliche Freizeit, um von einem hilfsbereiten Nachbarn etwas Englisch zu lernen, nahm sein altes Seefahrtbuch, heuerte beim Norddeutschen Lloyd an und ging, wie man an der Unterweser sagt, „nach drüben“.

Nach zwei Jahren gingen wir hinüber in das neuere und größere Gebäude mit zwei großen Klassenzimmern, in denen jeweils drei Jahrgänge der Kinder des Kirchspiels zusammen unterrichtet werden mußten. Unser Lehrer war dort Johannes Trost, ein tüchtiger Skiläufer und Pädagoge, den ich ebenso verehrt habe wie vorher Kantor Ottlik. Ich verdanke ihm die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfung für die Oberschule, die er allerdings einfach dadurch leistete, daß er mich beim nächsthöheren Jahrgang mitarbeiten ließ. - Meiner Erinnerung nach trug er das Parteiabzeichen, aber in SA-Uniform habe ich ihn nie gesehen.

Für die Situation in unserem Kirchspiel während dieser Jahre mag bezeichnend gewesen sein, daß beide Lehrer sowohl in der Kirche mitwirkten als auch - freilich auf sehr eigene Art - der Parteilinie folgten. Die Personalunion von Kantor und SA-Führer ermöglichte es beispielsweise, daß beim Erntedankfest die SA in Uniform zum Gottesdienst in die Kirche kam und mehrere Hakenkreuzfahnen feierlich am Altar aufstellte. Um Reflexionen in falscher Richtung vorzubeugen, sei angemerkt, daß der Cannewitzer Pfarrer nicht zu den „Deutschen Christen“ gehörte. Wenn es trotzdem ein Miteinander gab, das mehr war als ein friedliches Nebeneinander, mag das auch daran gelegen haben, daß unser Tal weit genug von größeren Parteidienststellen entfernt lag. Ein Umschwung trat erst ein, als ein dritter Lehrer nach Cannewitz kam. Ich weiß nicht, ob Dr. Lehmann irgend etwas kompensieren mußte. Jedenfalls gelang es ihm recht schnell, die naive Symbiose zu zerbrechen.

Nach einer mehrtägigen Aufnahmeprüfung wurde ich für Ostern 1938 zur „Herbert-Norkus-Schule“ in Grimma zugelassen. Ich wurde Fahrschüler mit einem langen und beschwerlichen Schulweg. Schon zwei Stunden vor Unterrichtsbeginn fuhr ich mit der Kleinbahn aus unserem Dorf ab, benutzte dann von Neichen aus die Muldetalbahn bis zum „Unteren Bahnhof“ in Grimma, ging über die „Untere Brücke“, durch das alte Amtsgericht (früher: Schloß) und vorbei an der berühmten Fürstenschule, um schließlich jenseits des kleinen, aber idyllisch angelegten Stadtparks - häufig in letzter Minute - die Schule in den schönen alten Gebäuden des ehemaligen Lehrerseminars zu erreichen. Die Heimfahrt konnte ich wegen des mageren Fahrplans unserer Kleinbahn erst am späten Nachmittag antreten, hatte dann aber wenigstens schon alle Schularbeiten in den Arbeitsräumen des ehemaligen Seminars erledigt.

Zum Schulgrundstück gehörten der Schulhof, ein kleiner Sportplatz, ein Schulgarten sowie - teilweise in Hanglage - ein Park mit vielen fremden Bäumen und Büschen, deren Namen sich noch fast vollständig auf kleinen Emailleschildern ablesen ließen. Wo dieser „Botanische Garten“ an den Pausenhof stieß, pflanzte Direktor Wagner (ein sensibler Mann, jedoch SA-Führer) bei unserer Aufnahmefeier eine Eiche zum Andenken an den gerade vollzogenen Anschluß Österreichs an das Deutsche Reich. Seine pathetische Formulierung „Ich pflanze eine Adolf-Hitler-Eiche, eine Deutsch-Österreich-Eiche, eine Großdeutschland-Eiche“ veranlaßte unseren Klassenlehrer, Dr. Göhlert, bei Unterrichtsbeginn nach dieser Feier zu der spöttischen Nachfrage, wieviele Eichen der Direktor an diesem Tage eigentlich gepflanzt habe.

Im ersten Jahr hatten wir beim Klassenlehrer Deutsch, Englisch, Religion und Sport. Meiner Erinnerung nach lernten wir erst jetzt die lateinische Handschrift, denn auf der Dorfschule hatten wir noch deutsche Sütterlin geschrieben. - Dr. Göhlert war Teilnehmer des Ersten Weltkrieges gewesen. Zu einem Hausaufsatz über die individuelle Familiengeschichte eines jeden Schülers merkte er vorsorglich bei der Themenstellung an, die Teilnahme der Väter am Kriege sei lediglich durch Angabe der Zeiten für das Einrücken und die Heimkehr zu belegen; alle Taten und Leistungen im Felde sollten, obgleich sie natürlich zur Familiengeschichte gehörten, bei dieser Ausarbeitung nicht erwähnt werden. - Englisch und Sport gehörten für Dr. Göhlert sehr eng zusammen, boten sie doch zwei Möglichkeiten, auf das Leitbild des Gentleman hinzuführen. Mindestens landeskundlich scheint sein Unterricht für mich sehr einprägsam gewesen zu sein. Als ich später im Alter von 35 Jahren zum ersten Mal für einige Wochen nach London kam, drängten sich mir wiederholt Eindrücke auf, als sei ich heimgekehrt in eine Stadt, die ich von Kindheit an schon kannte. Meiner Überzeugung nach können das nur Dr. Göhlerts lebhaftige Berichte zusammen mit den Bildern aus dem englischen Lesebuch bewirkt haben. Im Religionsunterricht gab es bei ihm biblische Geschichte in einer Erzählweise, die stark von Thomas Mann beeinflusst war. Diese Darbietung gelang ihm so gut, daß ich noch heute einzelne Partien der Schöpfungsgeschichte, des Auszugs der Juden aus Ägypten und der Entstehung der zehn Gebote genau mit seinem Tonfall glaube im Ohr zu haben. (Die Quelle dieser Erzählkunst habe ich allerdings erst später als erwachsener Leser erkannt.) Bei der Vertreibung aus dem Paradies stellte er die Charakterisierung körperlicher Arbeit als typisch jüdisch heraus. - Nebenher lief eine moralische Erziehung, die z.T. in das

Fach Deutsch übergriff. Sein methodisches Vorgehen war dabei ein gemeinsames Reflektieren aufgrund problematischer Geschichten, in denen er das Bild seiner eigenen Person durchaus nicht schonte. Ich glaube, wir haben bei ihm gelernt, daß es wichtig sein kann, selbst nachzudenken und manchmal auch zu zweifeln. - Dr. Göhlert war kein Parteigenosse² und sagte von sich selbst, er wäre vermutlich der NSDAP beigetreten, wenn sie nicht in München, sondern irgendwo in Sachsen gegründet worden wäre, denn er fand das Parteiprogramm überzeugend. Aber dann kam die „Reichskristallnacht“. Zu Hause hatten wir kein Radio, während der Bahnfahrt hatte ich auch noch keine Bekanntmachung gesehen und in Grimma selbst führte mein Schulweg nicht durch Geschäftsstraßen. So erfuhr ich erst im Klassenzimmer bruchstückhaft etwas von dem, was geschehen war. Unvergessen ist mir der Schluß unseres Gesprächs mit Dr. Göhlert über diese Ereignisse. Er fragte uns, ob wohl irgend jemand aus seiner Klasse dazu bereit gewesen wäre, die Scheiben eines jüdischen Geschäftes einzuschlagen, wenn ein SA-Mann ihn dazu aufgefordert und auch gleich einen Hammer in die Hand gedrückt hätte. Er fügte hinzu, in diesem Falle müsse er seine Erziehungsbemühungen bei uns als gescheitert ansehen. (Mir ist nichts darüber bekannt geworden, daß diese freimütige Äußerung einmal negative Konsequenzen für ihn gehabt hätte.)

Mathematik und Erdkunde hatten wir bei Herrn Vetter, der mir zunächst den Start in der neuen Schule ein wenig sauer machte durch sein Vorurteil, ein Kind aus einer Dorfschule könne in seinen Fächern wohl kaum etwas Vernünftiges leisten. Er war ein sparsamer Mann, leitete auch die Hilfsbücherei und hat mir bald - vielleicht als Kompensation für die frühere Entmutigung - Freixemplare von Lehrbüchern zukommen lassen. Über seine politische Einstellung weiß ich nichts.

Im zweiten Schuljahr bekamen wir Religion bei Dr. Stephan. Er stellte sich uns als Reserveoffizier vor. Statt biblischer Geschichte lernten wir bei ihm

2 Bis vor wenigen Jahren hatte ich geglaubt, er sei Mitglied der NSDAP gewesen, vermutlich, weil ich die Ironie in seinem Hinweis, er hätte dann vielleicht sogar eine sehr niedrige Mitgliedsnummer bekommen, nicht begriffen hatte. Erst in Gesprächen mit Klassenkameraden bei einem Treffen der „Ehemaligen“ dieser Schule im Mai 1993 wurde mein Irrtum korrigiert. Ich erfuhr dabei auch sein weiteres Schicksal: Für das Regime nach 1945 war er zu unbequem. Als Grund, ihn aus dem Dienst zu entfernen, ließ sich aber nur eine lange zurückliegende Veröffentlichung über den von Juvenal (X, 356) empfohlenen Wunsch „mens sana in corpore sano“ anführen. Sie war ihm als geistige Vorbereitung zu vormilitärischer Ausbildung vorgehalten worden.

den Sagenschatz der näheren Umgebung kennen. Das hätte vielleicht recht reizvoll werden können, hielt jedoch einen Vergleich mit dem früheren Religionsunterricht bei Dr. Göhlert nicht aus und weckte noch nicht einmal heimatkundliche Interessen.

Die Erinnerungen an andere Fachlehrer aus dieser Zeit sind bei mir verblaßt. Vom Geschichtslehrer weiß ich nur noch den Spitznamen „Zack“, an Biologie und Musik beispielsweise habe ich noch inhaltliche Erinnerungen, kann mich aber nicht mehr darauf besinnen, wer uns diesen Unterricht gegeben hat.

Beinahe hätte ich unseren Zeichenlehrer Semm vergessen. Sehr zu Unrecht, denn das kleine Holzköffchen für die Utensilien seines Metiers, von uns respektlos „Semm-Kiste“ genannt, von ihm selbst entworfen und nun seit Jahren erfolgreich von einer Schreibwarenhandlung in der Nähe der Schule vertrieben, eine einfache, preiswerte und äußerst praktische Einrichtung, muß jedem seiner Schüler in Erinnerung geblieben sein. Bei Heinrich Semm brauchten wir keine Hakenkreuze, keine Fahnen und keine Uniformen zu zeichnen oder zu malen, sondern versuchten uns an Blumen, zunächst ornamental (was mir einigermaßen gelang), dann phantastisch (was mich hilflos machte), schließlich naturalistisch (was ich schlecht und recht zuwege brachte). Auch ein Fries, den unsere Klasse für eine Jubiläumsausstellung der Schule zusammenstellte, enthielt nicht etwa politische oder militärische Marschkolonnen, sondern aneinandergereihte Darstellungen verschiedener Handwerke und Gewerbe. Für die anderthalb Jahre, in denen ich seinen Unterricht genießen durfte, erinnere ich mich keiner politisch erwünschten Themenstellung. Allenfalls ist ein Anflug von Nationalismus darin zu sehen, daß er uns als Text zum Üben einer Plakatschrift den Nachruf von Turnvater Jahn auf Friedrich Friesen gab.

Meine Schulzeit in Grimma reichte nur bis zum ersten Kriegswinter 1939/40. Die Hühnerfarm in Wagelwitz war wegen steigender Futterpreise längst unrentabel geworden. Vater war eingezogen und leitete inzwischen eine Reparaturwerkstatt am Militärflugplatz in Göttingen. Mutter und ich konnten ihm jetzt folgen. - Geordneter Unterricht an der „Oberrealschule für Jungen“ begann dort für mich erst nach Beendigung von „Kohleferien“.

Der Zufall wollte es, daß mir auch in Göttingen zu Beginn ausgerechnet in meinem Lieblingsfach Mathematik eine pauschal ablehnende Haltung begegnete. „Kalle Wu“, Parteigenosse, um imponantes Auftreten bemüht, erklärte, als ich mich mit Unterrichtsbeginn als Neuling bei ihm meldete, mit

allem, was aus dem Süden komme, habe man hier bisher keine guten Erfahrungen gemacht. Es tröstete mich ein wenig, daß er geographisch offenbar wenig orientiert war, denn sonst hätte er nicht Grimma irgendwo in den Süden von Göttingen verlegen können. Aber ich gewann mein Gleichgewicht ihm gegenüber auch sonst bald wieder, als ich merkte, wie wenig Lust er zu seinem Beruf hatte. Häufig nicht auf den Unterricht vorbereitet, verbrachte er lange Zeiten damit, im Klassenbuch zu lesen und dabei ironische Bemerkungen zu den eingetragenen Zensuren auch für andere Fächer zu machen, wodurch Klassenkameraden immer wieder bloßgestellt wurden. Zum Glück hatten wir bald nur noch Chemie bei ihm, dabei konnte er häufig den überwiegenden Teil der Unterrichtsstunde mit Vorbereitungen zu nicht funktionierenden Experimenten verbringen. (Eine Marotte von ihm war, daß wenigstens ein Schüler der Klasse die Loschmidtsche Zahl auf möglichst viele Stellen genau auswendig hersagen konnte.) - Entsprechend niederschmetternd waren die Unterrichtsergebnisse. Ich erinnere mich einer Klassenarbeit, bei der er das beste Ergebnis mit einer schlechten Drei hatte bewerten müssen. Bei der Rückgabe dieser Arbeit kippte seine anfängliche Großspürigkeit und Ironie wieder einmal um in maßloses Schimpfen und Poltern, in das er sich so sehr steigerte, daß er schließlich dem Schüler mit der besten Arbeit das Heft um die Ohren drosch. - Viele der anderen Parteigenossen unter den Lehrern waren uns sympathischer.

„Fridolin“ Braun: Verwundung aus dem Ersten Weltkrieg, nebenamtliche Tätigkeit in der NS-Volkswohlfahrt, freundliche Hausbesuche bei schulischen Schwierigkeiten. Bei ihm hatten wir Deutsch und Englisch. Aus seinem Deutschunterricht eine Begebenheit, die zeigt, daß er parteiamtliche Dinge nicht tierisch ernst nahm. „Muschi“ Katz, Sohn des Kantinenpächters in einem Kasernenblock des Regiments 82, hörte von den Soldaten natürlich viel Defaitistisches und kolpotierte es uns auch auf dem Schulhof. Als wir bei „Fridolin“ Schillers Glocke auswendig lernen mußten, brachte „Muschi“ uns beim Repetieren vor der Unterrichtsstunde gerne mit eingängigen Parodien durcheinander, die gespickt waren mit Anspielungen auf das Dritte Reich, die NS-Partei und ihre Gliederungen sowie auf Exponenten dieses Apparates. Wir lachten darüber, hatten aber auch unsere kleinen Schwierigkeiten, den richtigen Text für das Aufsagen in der Stunde im Kopf zu behalten. Es kam, wie es kommen mußte. Im fortlaufenden Aufsagen des Textes durch einzelne Schüler wurde auch Muschi aufgerufen und deklamierte im Brustton der Überzeugung: „Wo sich die Völker selbst befreien, da tritt die NSV nicht ein.“ Muschi erstarrte, denn er begriff schlagartig, daß er nicht

nur in eine seiner Parodien geraten war, sondern ausgerechnet auch diejenige Organisation bespöttelt hatte, in der Fridolin tätig war. Aber in die gespannte Stille platzte Fridolins Gelächter; er freute sich nur, einen neuen Witz über die NSV gehört zu haben. - Im Englischunterricht konnte er die landeskundlichen Anteile mühelos mit Erzählungen von seinen Reisen zu englischen Verbänden von Kriegsveteranen bestreiten. Trotz des Parteiabzeichens war er im Grunde seines Herzens Pazifist.

Otto Viertel, ebenfalls im Ersten Weltkrieg verwundet, gab uns brauchbare persönliche Hinweise für deutsche Literatur, obgleich wir bei ihm nur Latein und Geschichte hatten. Mit dem Altertum hatte er keine Schwierigkeiten. Für die deutsche Geschichte hingegen schien ihm unbegreiflich, wieso frühere Revolutionen nach neuerer Auslegung stets als Bedrohung des Reiches aufgefaßt und einzig die nationalsozialistische „Revolution“ als Rettung des Vaterlandes verstanden werden sollte.

Soweit reichte der wörtlich ausgearbeitete Text. Zu erzählen war dann noch über eine Reihe anderer Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlicher politischer Einstellung. Je länger nämlich der Krieg dauerte, desto mehr mußten eingezogene Reservisten ersetzt werden durch Pensionäre und durch Lehrer, die schon „entpflichtet“ gewesen waren. Ich nenne in diesem Zusammenhang zunächst diejenigen, die durch abweichende Positionen geeignet waren, uns bei „weltanschaulichen“ Themen ein breites Spektrum möglicher Farben sehen zu lassen: Dr. Friedrich Seyfarth, ein Mitglied des von Leonard Nelson in Göttingen gegründeten Internationalen Sozialistischen Kampfbundes (ISK); den „Edelkommunisten“ Küchemann (ebenfalls Mitglied des ISK, und nach eigenem Zeugnis nie Kommunist gewesen); das Ehepaar Dr. Albers (früher gemeinsam Dienst auf dem Balkan und in Spanien; sie übernahm seine Stelle, als er eingezogen wurde); Frau Strassl (Frau eines Astronomen mit vielen internationalen Kontakten); Dr. Karl Wyneken (Liberaler und Pazifist; Leiter des Versuchsgartens auf dem Brocken - Bruder von Gustav Wyneken, dem Reformpädagogen, der für die Jugendbewegung 1913 an der Prägung der „Meißner Formel“ wesentlich beteiligt war); „Papa“ Labs, noch aus Kaisers Zeiten, der beim vorgeschriebenen Hitler-Gruß vor Beginn jeder Stunde regelmäßig die Hand nur bis zum Streichen des Bartes hob und dabei so unverständlich murmelte, daß eigentlich nur „Setzt Euch!“ zu hören war, aber im Mathematikunterricht anläßlich aufregender Erzählungen von

Klassenkameraden über Ferienerlebnisse im „Generalgouvernement“ Zeit fand, uns klarzumachen, was für eine Ungerechtigkeit jede Geislerschießung durch eine Besatzungsmacht darstellt.

Zu breiterer politischer Information trug übrigens auch der Konfirmandenunterricht durch Superintendent Lüders bei. Wenn er im Schlußgebet den Herrgott auch um Erleuchtung für den Führer bat, konnten diejenigen, die an einigen Stellen dieser oder einer früheren Stunde gut hingehört hatten, sehr wohl verstehen, daß es da durchaus etwas zu erleuchten gab. Andererseits war er großzügig genug, denjenigen Konfirmanden, die (bereits 1942!) Schwierigkeiten hatten, einen anständigen Anzug für die Konfirmation zu beschaffen, erlaubte, dann eben in Uniform zu kommen, denn dafür waren immer noch leicht „Bezugs Scheine“ zu kriegen. Seine Demut lernte ich kennen, als seine Wohnung bei einem Luftangriff beschädigt worden war und ich ihn nun nach seiner Situation fragte. Seine Antwort: „Es geht uns immer noch besser, als wir es verdienen.“ - Sein Amtsbruder, Pastor Ködderitz, war ein sehr liberaler Gottesmann, der, nicht immer mit seinem Superintendenten gleicher Ansicht, auch in den Ruf gekommen war, zu den Deutschen Christen zu gehören. Als ihm deshalb 1945 Amtsenthebung drohte, ging Superintendent Lüders in der Gemeinde herum und sammelte erfolgreich Unterschriften, um dies zu verhindern.³ - Irgendwann nach der Konfirmation mußte ich für das Deutsche Jungvolk (DJ) einen Heimabend über den Mongolen-Herrscher Dschingis-Khan als großen Heerführer halten. Das Thema war sowieso seltsam, denn der tüchtige Eroberer paßte von seiner Rasse her keineswegs ins offizielle Programm. Das war die gleiche Ungereimtheit wie bei der Hochschätzung der Askari der ehemaligen deutschen Schutztruppen in Ostafrika.- Ich besuchte Superintendent Lüders und sprach mit ihm darüber. Zu meiner Überraschung konnte er mir Material über Dschingis-Khan aus seiner Bibliothek leihen. Und es ist nicht verwunderlich, daß er im Gespräch meinem Thema gleich eine andere Wendung gab, indem er die kulturelle Katastrophe der Mongolenstürme in den Mittelpunkt rückte. Unter den dabei erwähnten Einzelheiten ist mir eine besonders drastisch wirkende in Erinnerung geblieben: eine Hunderasse, die den Reiterscharen folgte, genug

3 Daß dieser Verdacht schon 1942 nicht haltbar gewesen sein kann, ist mir klar, seitdem ich nach der Feier unserer Goldenen Konfirmation, also 1992, eine Fotokopie des Manuskriptes von der Predigt bekommen habe, die Pastor Ködderitz 1942 bei der Konfirmation der Mädchengruppe gehalten hatte.

Leichen und Aas fand und so bis Kleinasien kam. - Es wurde ein „vielschichtiger“ Heimabend.

Für die Zeit zwischen Kriegsende und Wiederbeginn des Unterrichts fällt mir noch ein, daß mich unser Biologielehrer Karl Wyneken privat zu mehreren kleinen botanischen Exkursionen einlud, weil er wußte, daß ich damals noch Förster werden wollte. Auf den langen Wanderungen bekam ich ganz nebenbei eine sehr individuelle politische Umerziehung. Nach dem letzten gemischten botanisch-liberalen Privatissimum dieser Art überreichte er mir als akademisches Abschiedsgeschenk einen Abdruck seiner - natürlich in Latein ausgefertigten - Promotionsurkunde. Auch sein Bruder Gustav Wyneken war in dieser Zeit trotz hohen Alters wieder aktiv und bemühte sich durch öffentliche Vorträge um Demokratisierung, insbesondere der Jugend, lud auch eine Gruppe unserer inzwischen teilweise wieder zusammengekommenen Klasse zu einem Gespräch in seine Wohnung ein. Fazit seiner Darlegungen war der Vorschlag, eine „Partei der Guten“ zu gründen. - Hinter seinem Schreibtisch beeindruckte mich ein Gemälde von einem mächtigen Eisgipfel. Es schien mir gut zu dem nüchternen und klaren, aber schon etwas lebensfernen Denken des Hausherrn zu passen.

* * *

Nach diesem Bericht über viele Anstöße zu kritischer Reflexion, die wir von Menschen mit eigener Überzeugung empfangen hatten, ohne daß ich allerdings behaupten könnte, daß sie auch schon **rechtzeitig** gewirkt hätten, will ich noch ein paar Parteigenossen unter unseren Lehrern erwähnen und Unterschiede auch zwischen ihnen darstellen. Es sind „Jumbo“ Brand, „Kalle“ Baustedt, „Papa“ Henze und - recht anders - „Bibi“.

„Jumbo“ war nicht nur Pg., sondern sogar Ortsgruppenleiter der NSDAP. Zu seinen Pflichten gehörte es, Beileidsbesuche im Namen der Partei bei Familien zu machen, die Nachricht vom Kriegstod eines Angehörigen bekommen hatten, und dann auch an den Trauerfeiern teilzunehmen. Der Kummer traf ihn immer wieder sehr - und er sprach das auch aus.

„Kalle Bau“ hatten wir in Deutsch. Er muß wohl Pg. gewesen sein, denn er durfte nach Ende des Krieges seinen Dienst nicht fortsetzen. Das haben wir sehr bedauert, weil wir ihm wichtige Besonderheiten verdanken: Anleitung zur Zeitungslektüre, freies Vortragen, nicht nur gründliches Nachdenken, sondern auch sorgfältiges Abwägen bei Werturteilen. Eine Stunde pro

Woche - meistens am Sonnabend - stand zu Diskussionen zur Verfügung, deren Gegenstände wir uns selbst wünschen konnten. - Seine Verdienste um unsere Schule werden unbestreitbar gewesen sein, sonst wäre es ihm vermutlich nicht gestattet worden, zu einer Geburtstagsfeier einige Zeit nach seiner Entlassung seine früheren Schüler ins Schullandheim einzuladen. Wir hörten dabei von ihm nicht den Versuch einer Rechtfertigung, sondern achtenswerte Selbstkritik.

Bei „Papa“ Henze hatten wir Englisch und Geographie, kurze Zeit auch Sport. Er verstand es, uns mit Reiseerlebnissen aus England und Übersee zu fesseln. Außerdem gefiel er uns - und besonders mir - wegen seiner Stellung als Kreisjägermeister. Dieser Vorteil in unseren Augen hat aber vermutlich dazu beigetragen, daß er im Zuge der Entnazifizierung aus dem Schuldienst entfernt wurde. Bald danach ist er gestorben. Immerhin hat die Stadt ihn bei seiner Beerdigung trotz der politisch bedingten Entlassung öffentlich geehrt.

Bei „Bibi“ hatten wir Deutsch und Sport, irgendwann auch Englisch. Im Sportunterricht ließ er mit Vorliebe boxen. Dabei bestimmte er selbst, wer gegen wen antreten mußte. Und es fiel ihm natürlich nicht schwer, jemanden in eine aussichtslose Lage zu stellen. Er brauchte nur den Körperbau, insbesondere die Größe und die Armlänge, und - damals besonders wichtig - den Ernährungszustand zu berücksichtigen. Wer wenig Schlagkraft hatte und die Deckung bald sinken ließ, war rasch verloren. Der Rest der Runde wurde zur harten Probe, wieviel der Unterlegene noch aushalten konnte. Als wir das merkten und außerdem bereits einer meiner oberen Schneidezähne gelitten hatte, nahm ich, um künftig besser gewappnet zu sein, nebenher an der „Sportdienstgruppe Boxen“ teil (Ringgen wäre mir lieber gewesen). Es war eine Veranstaltung der HJ im Rahmen der „vormilitärischen Ausbildung“; die Teilnahme war freiwillig, der Trainer fair. - Es wäre übertrieben, wenn ich behaupten wollte, ich hätte unter Bibis kritikloser Hingabe an einen brutalen Strang des Zeitgeistes am stärksten gelitten. Ich erinnere mich, daß ein intellektuell überdurchschnittlich begabter, aber etwas kleinerer und auch etwas schwächerer Klassenkamerad, Jahrgang 1929, wegen solcher Erlebnisse arg verbittert, ihn einmal sehr ernst und mit Nachdruck **sadistisch** genannt hat. - Weshalb haben wir uns damals eigentlich nie gefragt, wieso es diesem offensichtlich gesunden Sportlehrer in wehrfähigem Alter (Jahrgang 1908 !) bis dahin gelungen war, das Vaterland linientreu, aber stets „an der Heimatfront“ zu verteidigen? - Ohne sein Parteiabzeichen, also nach Ende des Krieges, war er kaum wiederzuerkennen. Smart und mit gutem Englisch

hatte er schnell Verbindung zur Besatzungsmacht aufnehmen können. Auch die Entnazifizierung hatte er fein überstanden. Vor dem jetzt mehr aufblühenden Schwarzmarkt scheute er nicht zurück; es ging das Gerücht, er habe entsprechende Verbindungen sogar zu seinen Schülern. Im Deutschunterricht lief nun die Umerziehung. Bibi sprach gekonnt über Toleranz und Demokratie, aber wir nahmen es ihm nicht ab. Informelle Kontakte mit „Kalle“ Baustedt, „Papa“ Henze, Rudolf Küchemann, Otto Viertel, Karl Wyneken und seinem Bruder Gustav waren wirksamer. Auch beiläufige Äußerungen von Lehrern und Referendaren, die am Krieg teilgenommen hatten (ich denke an Lanceloth Marioth, Otto Müller, Johannes Trompke; - unter den Referendaren besonders an einen Germanisten, dessen Name mir leider entfallen ist) bedeuteten uns mehr. Bibi muß diese Stimmung gespürt haben. Andernfalls wäre nicht verständlich, wie er manche Klassenkameraden immer wieder mit Spott und Ironie so stark verunsichert hat, daß sich einer von ihnen in dieser Zeit vor dem Abitur sogar das Leben nehmen wollte. „Papa“ Henze hat ihn wieder aufgerichtet und Dr. Steltzer ihn erfolgreich gestützt. Vielleicht hat das schlechte Klima nachhaltiger gewirkt, als an sich zu erwarten gewesen wäre. Von einem anderen Klassenkameraden, heute OstD i.R., haben wir erfahren, daß Bibi, inzwischen im Kultusministerium, ihm nach erfolgreich abgeschlossenem Ersten Staatsexamen mit erfreulich guten Noten noch Hindernisse in den Weg zu legen versuchte - allerdings vergebens, weil man schon auf der nächsthöheren Ebene im Hause nichts davon hielt.⁴

Den Anschluß an meinen Bericht als Zeitzeuge in Hilbert Meyers Seminar „Schule in der NS-Zeit“ kann ein Auszug aus dem Brief bilden, den ich am 23. März 1992 an meinen Klassenkameraden Martin Dathe aus der kurzen Grimmaer Zeit geschrieben habe. (Kontakt hatten wir damals erst wieder seit dem Januar 1992.)

Ich verließ Grimma im Winter 1939/40, weil unsere Familie nach Göttingen zog. Der Bahntransport unserer Einrichtung und Vorräte fiel in eine Zeit harten Frostes. Beim Ausladen klapperten die Kartoffeln wie Eierbriketts; auch Versuche, wenigstens noch Stärke aus ihnen zu pressen, waren erfolg-

4 Soweit es sich hierbei nicht um eigene Erlebnisse und Gespräche handelt, stütze ich mich auf Egon Bruß' Erinnerungen *Zwischen Lenne und Leine*, geschrieben zw. 16.10.90 und 9.6.91, Seiten 12f., 46f., 64-70 u. 90, auf seinen Briefwechsel mit Bibi von Nov. u. Dez. 1991 und auf seinen Brief an mich vom 8.1.98.

los. Trotzdem galten wir bis zur nächsten Ernte als „Selbstversorger“. (Selt-sam, was für Einzelheiten einem wieder ins Gedächtnis kommen können!) Ich will lieber etwas großzügiger berichten. - Ich besuchte die „Oberschule für Jungen“; 1944 habe ich ein Notabitur nachgeworfen bekommen, das nach dem Kriege natürlich nichts mehr galt. Zunächst Tiefbau, damit ich überhaupt Lebensmittelkarten bekam. Dann Forsteleve, denn ich wollte damals noch in den Forstdienst gehen. Als die Schule wieder geöffnet wurde, erneut gebüffelt. Nach dem Abitur zunächst ein Praktikum in einem Elektro-Röhren-Betrieb, dann Studium der Mathematik, Physik, Chemie, Astronomie und Geophysik mit dem Ziel, Gymnasiallehrer zu werden. Also mußte ich auch eine Prüfung in Pädagogik und Philosophie absolvieren (das sog. Philosophicum), - was mich schließlich mehr ansprach, als ich zunächst vermutet hatte. Doktorarbeit in Philosophie (beim zweiten Anlauf gelungen).⁵ Dann bin ich eine Weile „auf Wanderschaft“ gegangen und habe dabei das westdeutsche Bildungswesen von verschiedenen Seiten kennengelernt: Assistent am Geometrie-Institut der TH München, Betreuung ausländischer Studierender an derselben TH, Lehrer für Mathematik und Physik an der Hermann-Lietz-Schule Hohenwehrda (Internat, zwischen Bad Hersfeld und Fulda), Auslandsreferent der Univ. Kiel, Dozent beim Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins („Wanderprediger“ für Philosophie und die damals neue Richtung der Mathematik: Mengenlehre und Strukturmaterik), dann wieder Lehrer (diesmal nur für Mathematik) an den Bundeswehrfachschulen Kiel und Neumünster (parallel), wobei es sich auf meinen Wunsch hin so einrichten ließ, daß ich nebeneinander in Kursen für den Hauptschulabschluß, den Realschulabschluß und zur Studienreife unterrichtete. Als ich mich von dort aus an die PH (später: Univ.) Oldenburg bewarb, erhielt dieses Hin und Her nachträglich einen guten Sinn, aber zwischen-drein sah es manchmal doch recht zufällig aus, verantwortbar nur, solange die Lage am Arbeitsmarkt so günstig war, daß zwischen den verschiedenen Arbeitsverhältnissen keine Lücken entstanden. Seit Jahren schon können Hochschulabsolventen nicht mehr so nach Lust und Laune disponieren, wie das damals noch ging. - Nun bin ich also schon seit über zwanzig Jahren in

5 Thema: Materie und Form als Reflexionsbegriffe bei Kant. Ursprünglich wollte ich über Kants Ethik schreiben, aber die Auseinandersetzung mit ihrer „formalen“ Seite brachte mich dazu, vorher seinen Form-Begriff darzustellen. Schließlich wurde diese Vorbereitung selbst zum Thema.

Oldenburg und versuche hier, künftigen Lehrern klarzumachen, was ich von diesem Beruf halte (in den Sparten Allg. Pädagogik und Schulpädagogik).⁶

Soweit also die Schulzeit, das Studium und der Beruf. Dieser Abriß wäre unvollständig, würde ich nicht auch versuchen, ein paar Zeilen über mein Familienleben zu schreiben.

Meine erste Liebe wurde schon 1950 beerdigt (Meningitis). Ich denke, dieser Verlust hat mit dazu beigetragen, mich für philosophische Fragen zu öffnen.

....

Es hat lange gedauert, bis ich mich wieder fest binden mochte. Erst 1964 habe ich in Kiel eine Schauspielerin geheiratet, die ich schon während meiner letzten Studienjahre in Göttingen mehrfach in Brecht-Stücken gesehen hatte. Sie stammte aus Litauen; die Familie war in den ersten Kriegsjahren vor der sowjetischen Besatzung geflohen und hatte dann die schweizerische Staatsangehörigkeit bekommen. 1969 wurde uns eine Tochter geboren, die nun schon Mathematik und Physik in Hannover studiert. Das Glück der kleinen Familie dauerte nur bis 1976 (Krebs). Wir waren von Kiel noch nach Bielefeld gezogen - weil es günstiger war, jeweils am Arbeitsplatz der Schauspielerin zu wohnen (unregelmäßiger Spielplan), während sich der Dienst an einer Hochschule leichter nach eigenen Absichten einteilen läßt.

Beim Werben um meine zweite Frau, eine Kollegin der Univ. Oldenburg, hat meine Tochter mit geholfen - soweit das mit den Mitteln einer Sechsjährigen schon möglich ist. Dann Umzug nach Oldenburg, hier auch gebaut. Nun sind wir schon seit vielen Jahren wieder eine glückliche kleine Familie, erleben inzwischen aber auch, wie Menschen zumute ist, wenn die nächste Generation hinausgeht in die Welt.

In diesem Brief kommt meine Studienzeit recht kurz weg. Weil ich gerade vor wenigen Wochen bei einer Gratulation für die Mathematikprofessorin Gudrun Kalmbach (am 7.6.97 in Ulm) ein paar Erinnerungen daran wieder-

6 Ergänzend ein Zitat aus dem Lebenslauf, formuliert im Juli 1978 für den Antrag auf Eröffnung des Verfahrens zur Habilitation, S. 3: *Zu erwähnen sind noch meine Mitarbeit in der Planungsgruppe beim Schulamt der Stadt Kiel für die Gründung der Integrierten Gesamtschule Kiel-Friedrichsorf (1970-1972), meine Mitarbeit bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes in Frankfurt/M. seit 1969 als Mitglied des Grundlagenausschusses für das VHS-Zertifikat „Mathematik A“ sowie meine Mitarbeit im Beirat der Zeitschrift „Lernzielorientierter Unterricht“ (Hueber-Holzmann-Verlag, Ismaning bei München) seit 1972.*

gegeben habe, will ich sie hier wiederholen (inzwischen gedruckt in: Begabtenförderung im MINT-Bereich, Bd. 2, Ulm (Aegis-Verlag) 1997, S. 43-45).

... In Göttingen sind Gudrun Kalmbach und ich anderthalb Jahre lang „Zeitgenossen“ gewesen, denn ich habe die Georgia Augusta und zugleich die Stadt erst 1959 verlassen. Wir hätten uns sowohl im Mathematischen Institut als auch im Philosophischen oder im Pädagogischen Seminar begegnen können. Da wir uns nicht darauf besinnen, können wir wenigstens unsere Erinnerungen an einige akademische Lehrer austauschen, die wir beide - wenn auch bei jeweils anderen Anlässen - kennengelernt haben:

- *Deuring und Reidemeister in Mathematik,*
- *Lamla in Didaktik des Physikunterrichts,*
- *Gerson in Psychologie,*
- *Dolch, Klein und Wein in Philosophie*
- *und Erich Weniger, der für mein späteres Leben sehr bedeutsam war, in Pädagogik.*

Ich bedauere ein wenig, daß wir die gleiche Möglichkeit nicht für drei unterschiedliche, aber eindrucksvolle Persönlichkeiten aus dem Mathematischen Institut haben, nämlich für Wilhelm Magnus, der damals schon in die USA gegangen war, für Helene Braun, weil sie kurz vorher nach Hamburg gewechselt hatte, und für Carl Ludwig Siegel, denn er kümmerte sich zu dieser Zeit schon nur noch um höhere Semester. Da ich aber weiß, daß Gudrun Kalmbach später Hel Braun noch begegnet ist, will ich wenigstens über diese Mathematikdozentin etwas erzählen.

Wie ihr Lehrer C. L. Siegel hatte Hel Braun stets den Ehrgeiz, die gesamte Vorlesung ohne Manuskript zu halten. Eine solche Selbstdisziplin zwingt dazu, der Hörschaft das Thema nicht nur vorzutragen, sondern genau vorzudenken. Damit sie im Laufe der Stunde auch auf anfänglich Erörtertes zurückgreifen konnte, mußte der Tafelanschrieb natürlich klein und trotzdem lesbar sein. Die erwähnten Rückverweise geschahen nicht mit einem Zeigestock, sondern, indem sie an die betreffende Zeile einen kurzen Strich als Merkzeichen setzte, so daß Zeilen, auf die sie sich häufiger beziehen mußte, nach und nach durch eine ganze Batterie solcher Merkstriche ausgezeichnet wurden. - Nun kommt die Mathematik zwar den Ansprüchen des freien Vortrags sehr entgegen, weil vieles ableitbar ist, mithin einen gewissen Spielraum für freie Formulierungen läßt, solange man nur im Rahmen logischer Konsequenz bleibt und den Gedankengang einigermaßen im Kopf hat. Auch erleichtern stereotype Redeweisen für viele Beweislagen das freie Formulie-

ren. Daß ihre Art des Vortrages aber auch wegen ihres enormen Gedächtnisses möglich wurde, bewies Hel Braun uns einmal, indem sie bei der Behandlung transzendenter Zahlen die Ziffernfolge für die Kreiszahl 3,14... mehrere Zeilen lang auswendig an die Tafel schrieb. Wir staunten natürlich, zweifelten aber auch ein bißchen. Da forderte sie uns gelassen auf, diese Ziffernfolge zu vergleichen. Als einige Hörer daraufhin mit Abschreiben anfangen, verlangte sie allerdings eine objektive Reproduktion, damit es hinterher nicht zum Streit kommen könne. Ein Kommilitone hatte einen Fotoapparat mit. Der Anschrieb wurde fotografiert, mit einer gedruckten Tabelle verglichen - und alles stimmte.

Einen völlig anderen Zug lernten wir an ihr kennen bei Semestralprüfungen, die wir regelmäßig machten, um Gebührenerlaß zu bekommen. Auf diese mündlichen Prüfungen bereitete sie sich vor, indem sie die Kartei mit den Eintragungen über unsere wöchentlich abgelieferten Übungsaufgaben nach interessanten (also ungewöhnlichen) Lösungen durchmusterte, um uns gerade diese dann in der Prüfung erneut vorzulegen. Für Standardlösungen zeigte sie weniger Interesse.

Es sei mir bitte doch noch gestattet, auch über C. L. Siegel ein paar Sätze zu sagen.

Er war überzeugt, für (... einen produktiven ...) Mathematiker sei es wichtig, möglichst viele fremde Sprachen zu kennen, nicht so sehr wegen der mündlichen Kommunikation, sondern, damit er neuere Arbeiten im Original zur Kenntnis nehmen kann und sich nicht auf Übersetzungen verlassen muß. Auch für muttersprachlich behandelte Themen empfahl er, stets auf die Originalveröffentlichungen zurückzugreifen, damit man die anfänglich aufgetretenen Schwierigkeiten noch erkennt, die in späteren Bearbeitungen oder in Lehrbüchern mehr und mehr behoben oder geglättet sind. Im großen Gauß sah er in dieser Hinsicht kein Vorbild, weil er seine Manuskripte stets so lange weiter bearbeitet hat, bis alle Spuren anfänglicher Schwierigkeiten getilgt waren; erst aus dem Nachlaß seien Aufschlüsse darüber möglich geworden. - Zu Siegels hochschuldidaktischem Geschick gehörte, neu zu lernende Verfahren an so einfachen Fällen einzuführen, daß sie eigentlich dabei noch gar nicht notwendig wären, und den „Ernstfall“ erst nach einem so harmlosen Trainingslauf dran zu nehmen. - In Prüfungen verlangte er hauptsächlich Grundlagen und Grundbegriffe. Seien sie wirklich verstanden, ergäben sich viele Folgerungen fast von selbst. . . .

Siegel galt als streng. Aber er konnte auch eine beinahe fürsorgliche Einstellung zu uns zeigen. Als Thema für meine Examensarbeit hatte ich mir „Verallgemeinerungen der Möbiusschen Umkehrformel“ von ihm geben lassen. Als ich etwa zwei Wochen vor dem Abgabetermin einen großen Teil meiner Überlegungen durch einen - übrigens gar nicht besonders neuen - Beitrag in einer amerikanischen Zeitschrift erledigt fand, ging ich in seine Sprechstunde, um zu fragen, ob ich um ein neues Thema bitten oder in der Hoffnung, mir würde schon noch etwas Vorweisbares einfallen, für das alte Thema eine Terminverlängerung beantragen sollte. Er beruhigte mich und riet mir gütig, beides sein zu lassen, sondern meine Ergebnisse, soweit sie nicht in dem ärgerlichen Artikel enthalten waren, einfach neu zu ordnen und den Stein des Anstoßes bloß so zu behandeln, wie meine übrige Literatur auch. Im übrigen habe die Fundsache ja gezeigt, daß es sich um ein sinnvolles Thema handelt.

Mathematiker schwärmen manchmal von der Schönheit eines mathematischen Gedankens oder Verfahrens oder einer mathematischen Theorie oder Lösung. Ihre Freude an etwas so Abstraktem ist anderen Menschen nicht immer verständlich. Vielleicht können deshalb ein paar Beispiele nützlich sein.

Theo Schneider hielt eine Vorlesung über Algebra und erregte gleich am Anfang unser Interesse dadurch, daß er versprach, im Laufe dieser Veranstaltung Lösungen für einige der geometrischen Probleme zu zeigen, die David Hilbert in einer berühmt gewordenen Liste zusammengestellt hatte. Jeweils nach Erledigung eines solchen Problems erläuterte er das nächste und skizzierte auch den beabsichtigten Weg. Überrascht waren wir am Schluß, daß auf diese Art auch alles „dran kam“, was damals zu der genannten Vorlesung gehörte.

Max Deurings Vorlesung über algebraische Zahlen bekam für uns einen besonderen Reiz durch die Tatsache, daß er wechselweise zwei sehr unterschiedlich gebaute Hilfsmittel benutzte, nämlich eine „Bewertungsfunktion“ und die „Idealtheorie“. (Ein „Ideal“ im Sinne dieser Theorie ist eine bestimmte algebraische Struktur.) Dieses Vorgehen fanden wir besonders elegant, weil dadurch häufig bei auftretenden Schwierigkeiten die Möglichkeit bestand, einfach das Hilfsmittel zu wechseln und den nächsten Versuch jeweils mit dem anderen zu starten. Die Ergebnisse konnten dann weiter ver-

wendet werden - ohne Rücksicht darauf, mit welchem dieser beiden Hilfsmittel sie erkannt worden waren.

Dr. Ludwig war ein junger Dozent im Institut für theoretische Physik. Kurz vor seiner Berufung (ich glaube, nach Berlin) hielt er eine Vorlesung mit Übung über mathematische Methoden in der Physik. Um uns Kugelfunktionen schmackhaft zu machen, modellierte er ein einfaches Molekül, steckte alle bekannten Größen in die Rechnung, nur nicht die Eigenfrequenzen; die nämlich ließ er uns ausrechnen, damit wir dann die berechneten mit den empirisch gefundenen Werten vergleichen konnten.

Viele meiner akademischen Lehrer haben es verdient, ihrer besonders zu gedenken, weil sie nicht nur durch das, was wir bei ihnen studieren konnten, sondern auch durch ihre Persönlichkeit auf uns gewirkt haben.

Mit dieser Absicht ist aus der Mathematik der Emeritus Kaluza zu nennen, der - als ältester aller Lehrenden des Instituts - uns die neuesten Entwicklungen in der Mathematik (Mengenlehre; Strukturmathematik) nahegebracht hat. Bezeichnend für seine Bescheidenheit war die Verfügung, zu seiner Beisetzung nur eine streng liturgische Feier zu veranstalten.

Aus der Astronomie ist sicherlich sogar einem breiteren Göttinger Publikum dieser Zeit die mehrfach wiederholte große öffentliche Vorlesung „Sterne, Nebel, Weltall“ des Ordinarius ten Bruggencate in Erinnerung geblieben, während sich für grundlegend wichtige theoretische Bemühungen, beispielsweise C.L. Siegels Behandlung des Drei-Körper-Problems, natürlich nur ein paar Spezialisten interessieren konnten. Weniger öffentlich wirksam war auch die Arbeit des ehemaligen Kaiserlichen Observators an der Sternwarte in Tsingtau, Geheimrat Meyermann. Er wohnte in der alten Sternwarte an der Geismarlandstraße, so daß wir zu Übungen regelmäßig dorthin gingen. Besonders in Erinnerung geblieben ist mir eine kompakte Rechenübung aus praktischem Anlaß nach dem Ende eines Sommersemesters. Geheimrat Meyermann hatte telegraphisch - wie in solchen Fällen üblich - die Koordinaten von ersten Beobachtungen eines kleinen Kometen bekommen. Nun galt es, möglichst schnell die Bahnelemente zu berechnen. Wir waren so begeistert, daß fünf oder sechs Kommiliton/inn/en gern mehrere Wochen der Ferien trotz schönsten Badewetters dafür hergaben. Daß eine konkurrierende Gruppe (aus Heidelberg?) erfolgreicher war als wir, d.h. schneller gerechnet hatte und trotzdem genauere Ergebnisse bekannt geben konnte, hat uns nicht erschüttert; vermutlich hatten sie eine modernere Ausstattung. Wichtiger war für uns das Erlebnis, bei dieser Übung mit realem Hintergrund zusammenar-

beiten zu können mit einem erfahrenen Experten, der sich freilich nicht scheute, punktuell von den mathematischen Kenntnissen astronomischer Anfänger/innen zu lernen. Transformationen zwischen verschiedenen Koordinatensystemen, die bei dieser Übung ständig vorkamen, konnte er für die einzelnen Komponenten erstaunlich rasch und genau berechnen, während wir dafür eine formale Zusammenfassung mit der Schreibweise als Matrizen benutzten. Diese Neuerung brauchten wir ihm nur **einmal** zu erklären, dann konnte er sie sofort verständig selbst verwenden.

„Von Experten zu lernen“ - das sollte eigentlich im Hochschulstudium normal sein. Leider geht dieses Glanzstück akademischer Arbeit in der Routine der Lehre häufig unter. Wie erfreulich aber, wenn gelegentlich doch noch aktuelle oder bereits abgeschlossene Teile eigener Forschung vorgestellt werden. So kündigte beispielsweise der Emeritus Max Schuler, der den Kreiselkompaß weiter entwickelt hatte, eine zweistündige Vorlesung darüber an. Das Thema war kein Prüfungsstoff, also kamen nur wenige Hörer. Aber die drei Interessenten, die durchhielten, wurden dadurch beschenkt, daß eine Situation wie in einem Kolloquium entstand: Wir durften Forschung (samt kleinen Erfindungen) mit allen praktischen Widerständen und Schwierigkeiten persönlich nacherleben und bekamen trotzdem eine klare Einführung in die zugehörige Theorie.

Ganz anders konnte Julius Bartels, der Ordinarius für Geophysik, seine Hörer teilnehmen lassen an der Welterfahrung, die sein Beruf und das Leben ihm vermittelt hatten. Grundschemata blieb stets der theoretische Aufbau seiner Vorlesung, aber er nutzte jede Gelegenheit zu persönlichen, jedoch meistens fachbezogenen Exkursen, die uns so erfrischten, daß wir uns danach wieder fröhlich Fourier-Analysen oder Kugelfunktionen zuwenden konnten.

Gelegenheit zu persönlichem Umgang ergab sich im allgemeinen jedoch durch Seminare leichter als durch Vorlesungen oder Übungen. So luden Carl Ludwig Siegel und Theo Schneider regelmäßig alle Seminarmitglieder zu ausgedehnten Spaziergängen (fast schon Wanderungen) ein. Carl Friedrich von Weizsäcker nahm sporadisch einige Teilnehmer seines viele Semester lang unter demselben Titel „Philosophie der mathematischen Wissenschaften“ angekündigten, aber inhaltlich sehr vielgestaltigen Seminars mit nach Hause an den Tisch der Familie. Und das Seminar des baltendeutschen Phä-

nomenologen Kurt Stravenhagen⁷ (mit den „Senioren“ Asemissen, Delius und Stratenwerth) wurde nach Ende des offiziellen Teiles fast immer mit denjenigen, die noch Zeit hatten, etwa eine halbe Stunde später im „Waldkater“ fortgesetzt, so daß nicht selten die nächste offizielle Sitzung eröffnet werden konnte mit einer Darstellung der Ergebnisse aus der inoffiziellen Nachsitzung der vorhergehenden Woche. - Sowohl in den offiziellen Sitzungen als auch im „Waldkater“ wurde ein weiterer „Senior“ dieses Seminars häufig erwähnt: Günther Patzig hatte offensichtlich bemerkenswerte Beiträge zu den Diskussionen geleistet. Nun war er aber für längere Zeit im Ausland (in Indien oder in den USA, das kann ich aus der Erinnerung nicht mehr unterscheiden). Erst später, als Stavenhagen schon nicht mehr lebte, habe ich ihn als Assistenten des Philosophischen Seminars kennengelernt. In diese Zeit fielen auch Seminare bei Josef König mit gründlichen und scharfsinnigen Analysen, zu denen Günther Patzig erheblich beitrug. Aufrecht, gerade und klar - sowohl in der geistigen Auseinandersetzung als auch im persönlichen Umgang - war es ihm gut möglich, bei Schwierigkeiten wohlüberlegten Rat zu geben, sogar Beistand zu leisten und sich notfalls unter Risiko selbst einzusetzen. Es hätte mich nicht gewundert, wenn er als Anspruch an sich selbst formuliert hätte: „Niemanden liegen lassen!“

Als „Hilfsassistenten“ (heute: wissenschaftliche Hilfskräfte ohne Abschluß) konnten Studierende natürlich auch schon damals in persönlichen Kontakt mit Lehrenden kommen. Ich hatte das Glück, daß ich zwei meiner Lehrer aus der Oberschule in der Universität wiedersah. Unser Direktor, Prof. Dr. Walter Lietzmann, gab regelmäßig Didaktik des Mathematikunterrichts; unser langjähriger Klassen-, Mathematik- und Physiklehrer, Dr. Friedrich Seyfarth, hielt als Lehrbeauftragter Vorlesungen mit Übungen über Darstellende Geometrie. Beide waren schon während unserer Schulzeit erfolgreiche Lehrer mit großem methodischen Geschick. Beispielsweise hat der Direktor uns den Euklid durchschaubar gemacht, indem er einen beliebigen Lehrsatz

7 K. Stavenhagen konnte mit Formalitäten souverän umgehen. Ein älterer Kommilitone, Freund eines mir nahe bekannten Konsemesters, hatte am Tag vor seinem Philosophicum die Nachricht bekommen, daß seine Frau krank geworden war. Er wollte unbedingt hinfahren und meldete sich bei Stavenhagen ab. Als der alle Zusammenhänge erfragt hatte, überredete er ihn, diesen einen Tag noch zu bleiben. Den Einwand, in der Aufregung sei keine gute Prüfungsleistung zu erwarten, ließ Stavenhagen nicht gelten. Am folgenden Tag übernahm er bei dieser Prüfung zunächst das Protokoll, so daß die Prüfung in Pädagogik zuerst erfolgte. Danach erklärte er, der Kandidat und seine Leistungen seien ihm aus dem Seminar bekannt, aber auch seine derzeitige persönliche Situation. Dann verzichtete er auf die Prüfung und gab die Note „sehr gut“.

herausgriff und nun die Zurückführung bis auf die Axiome verlangte. Oder: Dr. Seyfarth ließ uns selbständig näherungsweise bestimmen, wieviel Wasser pro Zeit den Querschnitt eines Baches in der Nähe des Landheims in Eddigehausen passiert, oder auf eigene Faust darüber nachdenken, warum die Sonne beim Untergang nicht kreisrund aussieht, auch zugehörige Literatur suchen und kritisch bewerten, oder mit einem einfachen Fotoapparat ein Bild der Bahnen von Zirkumpolarsternen herstellen. Einmal bezog er erfolgreich die ganze Klasse mit ein, um experimentelle Bedingungen so zu verbessern, daß ein elektrostatischer Demonstrationsversuch auch bei eigentlich zu feuchtem Wetter durchführbar wurde. Jetzt, bei dem Lehrauftrag im Mathematischen Institut, verstand er es auch, die Darstellende Geometrie so klar vorzutragen und so schöne Aufgaben dazu zu stellen, daß fast alle Hörer/innen bis zum Ende des zweisemesterigen Kurses mitmachten. Meine Einschätzung dieser Arbeit ist vielleicht daran ablesbar, daß einige der Übungsblätter alle meine Umzüge überstanden haben. - Als Dr. Seyfarth nach Hannover ging, wurde ich auf seine Empfehlung hin „Hilfsassistent“ bei seinem Nachfolger. Diese Arbeit erwies sich für mich als besonders fördernd, weil ich bei Dr. Stellmacher nicht nur - wie üblich - für die Korrekturen verantwortlich war, sondern sogar ein wenig an der Vorlesung mitwirken durfte.

Auch Prüfungen sind Kontakte, manche freilich unter erschwerenden klimatischen Bedingungen. Als Beispiel (oder Gegenbeispiel?) führe ich eine mündliche Prüfung an, von der ich am 4.3.93 in der Humboldt-Universität zu Berlin bei einem Symposion von Karl-Friedrich Wessel über „Kommunikation und Humanontogenese“ erzählt habe:

Einem anschaulichen Beispiel für sokratisches Fragen - oder was ich dafür hielt - sollte ich bald begegnen. Erich Weniger war als Prüfer „überlaufen“, aber der damals bereits emeritierte Herman Nohl war bereit, ihm einen Teil der Kandidatinnen und Kandidaten für das „Philosophicum“ abzunehmen. Das verständliche Erschrecken, mich von ihm prüfen lassen zu müssen, ohne eine Vorlesung von ihm gehört oder ein Seminar bei ihm mitgemacht zu haben, wurde beim Vorstellungsgespräch schon ein wenig gemildert. Die Prüfung selbst war dann für mich ein abenteuerliches Denk-Fest - wenn Sie mir diese neue Bezeichnung für einen Vorgang zu gebrauchen erlauben, der für mich reich an Überraschungen werden und trotzdem fröhlich enden sollte. Die vereinbarten Prüfungsgebiete wurden nur als

Ausgangspositionen für weite Exkursionen genutzt, bei denen es zu Gratwanderungen kam, weil mir meine Wissenslücken auf beiden Seiten des Pfades abgrundtief schienen, oder mein Weg unvorhergesehen im Dickicht endete, wenn ich plötzlich die Orientierung verloren hatte. Aber es gelang Herman Nohl immer wieder, mich in Gang zu bringen, sogar neue Denkwege für mich zu ebnen. Er half mir über dürre Strecken hinweg zur nächsten Oase, er machte aus Fragmenten schöne Gestalten, formte gestammelte Versuche um zu brauchbaren Gedanken. Zum Schluß war ich erstaunt darüber, was ich alles ungeahnt gewußt, d.h.: was er alles aus mir herausgeholt hatte. - Jeder Kundige kann mir natürlich entgegenhalten, daß mein Prüfungserlebnis in mehreren Zügen abweicht vom sokratischen Fragen in den Platonischen Dialogen. Beispielsweise ließ Herman Nohl mich mein Nichtwissen nicht auch noch bekennen. Und Suggestivfragen wie im Dialog Menon gab es überhaupt nicht.

Übrigens war es auch Herman Nohl gewesen, der zusammen mit einem Kreis von Gleichgesinnten in den 20er Jahren das Vogthaus des Klosterhofes in Lippoldsberg an der Weser erworben und dadurch seinem Seminar einen Platz geschaffen hatte, an den sich einzelne Studierende oder Gruppen zu konzentrierter Arbeit zurückziehen oder zu fröhlichen Stunden außerhalb Göttingens treffen konnten. Das „Herman-Nohl-Haus“, wie es inzwischen heißt, hatte die braune Zeit überstanden und diente, als ich enger zum Pädagogischen Seminar gehörte, unter Erich Weniger den gleichen Zwecken. Ich kann mich an Wochenenden erinnern, an denen er mit uns über Friedhöfe in der Umgebung ging und dabei auf die vielen hugenottischen Familiennamen hinwies, auf Wanderungen im Reinhardswald von seiner Heimat erzählte und abenteuerliche Geschichten von Wilddieben in einem Revier namens „Raubkammer“ zum besten gab, abends lebhaft und offenherzig mit uns diskutierte oder etwas von Wilhelm Raabe vorlas. Natürlich gab es bei den Pädagogen Seminarfeste wie bei den Mathematikern, Geographen, Psychologen, - nur bei den Philosophen habe ich nichts Ähnliches erlebt. Aber die Feste der Pädagogen bekamen eine eigene Prägung durch das herrlich geeignete Haus in der Wagnerstraße und den zugehörigen parkähnlichen schönen alten Garten. Und durch fast regelmäßige Treffen am nächsten Tag - zum Aufräumen, Nachfeiern und manchmal zu anschließendem gemeinsamen Essen im „Hainholzhof“.

Wie an jeder Hochschule, an der Mitglieder der „Studienstiftung des deutschen Volkes“ studierten, gab es auch in Göttingen Kreise von Stipendiat/in-

n/en aus unterschiedlichen Studienfächern, die sich mehr oder weniger regelmäßig mit einem betreuenden Dozenten trafen - mit Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch, speziell auch zu Gesprächen mit Kommiliton/inn/en in vergleichbarer Situation, und zu Anregungen für interdisziplinäres Denken, was in bescheidener Form ein Stückchen studium generale ergeben konnte. Natürlich kamen auch politische Themen vor. So hat etwa die Möglichkeit einer Vereinigung von BRD und DDR - unter parteipolitischen, wirtschaftlichen, finanzpolitischen Gesichtspunkten - einen Kreis, in dem Studierende einschlägiger Fächer vertreten waren, über mehrere Treffen hinweg beschäftigt. Auch die Initiative zu einer völlig anderen Aktivität ist in einem solchen Kreis entstanden, nämlich zur Bildung von studentischen Gruppen für die Arbeit an Soldatenfriedhöfen im Ausland. Der Name „Zelt-Akademie“ stellte sich ein, weil kurz vorher über Tolstois „Universität in Bastschuhen“ gesprochen worden war, traf aber auf die geplanten Unternehmungen auch real zu, denn die meisten Arbeiten mußten von eigenen Zeltlagern aus durchgeführt werden. Das „Handwerk lernen“ konnten wir in einem Lager, das von der Kolping-Familie und dem CVJM gemeinsam in Belgien durchgeführt wurde. Danach fühlten wir uns fähig, allein weiterzumachen - an der italienischen Adria, auf Korsika, am Golf von Salerno, mehrmals auf Sizilien.

Was mich zur Gründung dieser Gruppe gebracht hatte, habe ich am 30.10.92 in einem Brief an Jost von Maydell als Direktor unseres Instituts so formuliert: ... *diese Arbeit war für mich ein Stück innerer Notwendigkeit - von ähnlichem Gewicht vielleicht wie mein Entschluß, nach den Naturwissenschaften noch Philosophie zu studieren. Sicherlich hat bei der Gründung der „Zelt-Akademie“ etwas Pazifismus eine Rolle gespielt - die Hoffnung, unter den Kommilitonen, die daran teilnahmen, könnten auch ein paar künftige Politiker sein, für die es wichtig wäre, in ihrer Jugend von den Gräberfeldern beeindruckt worden zu sein. Aber ich denke aus der Rückschau von heute, ich war vor allem durch ein ungeklärtes Schuldgefühl als Überlebender dazu veranlaßt. ...* Denn es gab Kameraden und Freunde, sogar jüngere, die nicht zurückgekehrt waren.

Ich weiß, daß solche Gefühle damals nicht nur mich bewegten. Radikal hatte es einmal der Klassenlehrer Müller unserer Parallelklasse, der mehrere Jahre im Krieg gewesen war, in einer Diskussion über Sinn und Mißbrauch der Inschrift „Gott mit uns“ auf den Koppelschlössern des Heeres so formuliert: „Eigentlich gehöre ich auch dort hin, wo meine Kameraden liegen.“

Meine Betroffenheit, gemischt mit Dankbarkeit, bezog sich nicht nur darauf, daß ich überhaupt übrig geblieben, sondern sogar an Leib und Seele **heil** geblieben war. Deutlich und nachhaltig hat sich mir das in einer unvergeßlichen Nacht eingeprägt.

Das Datum könnte ich noch in meinem Studienbuch finden, denn es war der Tag, an dem ich mich nach längerem Zögern schließlich von der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen zur Philosophischen Fakultät hatte umschreiben lassen. Grund genug, zwei andere „Werkstudenten“, eine Doktorandin der Wirtschaftswissenschaften und einen Kommilitonen aus der Medizin, am Abend in die Mensa einzuladen. Wir traten den Heimweg etwas spät an und trafen bald einen Mann etwa unseres Alters, der nicht mit seinem Fahrrad zurechtkam. Er war betrunken, aber nicht aggressiv. Und wir kriegten heraus, daß er an einem auswärtigen Sportwettkampf für Kriegsversehrte teilgenommen hatte. Ihm fehlte der linke Unterschenkel. Insofern hatte er also noch Glück gehabt. Bei dem Bruder meiner ersten Liebe war es von da aus mit zweimal Wundbrand weitergegangen, so daß er selbst in einem Göttinger Lazarett nicht mehr gerettet werden konnte. Dieser hier aber war noch fähig, an sportlichen Wettkämpfen teilzunehmen. Seine Riege hatte in einer Sparte, die ich vergessen habe, gewonnen; das hatten sie natürlich tüchtig gefeiert. Die Rückfahrt per Bahn war zwar gelungen, aber nun auch noch das Fahrrad vom Bahnhof nach Hause, das war zuviel. Vielleicht hatte er sogar auf dem Bahnhof wieder nachgetankt. Wir einigten uns, daß mein Kommilitone unsere Doktorandin weiter begleitete und ich mich um den Versehrten und sein Rad kümmerte. Es war nicht leicht, von ihm zu erfahren, wohin er nun eigentlich wollte. Schließlich bekam ich seinen Ausweis, um darin nach seiner Adresse zu sehen. Als ich sie ihm vorlas, wehrte er ab: nein, dort wohne seine Frau. Er hatte also woanders ein Zimmer, wußte aber nicht, wo, und fand auch kein Papier mit der neuen Anschrift. Er besann sich jedoch darauf, daß tagsüber auf der anderen Seite der Straße viel Kindergeschrei zu hören war. Glücklicherweise wußte ich von gelegentlichen Besuchen des Botanischen Gartens, daß es in der Oberen Karspüle einen Kindergarten gab. Dort erkannte er dann das Haus; der Schlüssel paßte. Wo wir das Rad ließen, weiß ich nicht mehr. Aber ich sollte ihn noch nach oben bringen. Das Zimmer war klein, schlicht eingerichtet, aufgeräumt, sauber. Nun plante er meinen Rückzug mit erstaunlicher Umsicht: Ich möge bitte noch bleiben, bis er sicher im Bett liege, dann das Zimmer abschließen und den Schlüssel unten in seinen Briefkasten stecken. Danach schlug die Situation ins Grotteske um. Er hatte Vertrauen zu mir

gefaßt und wollte mir noch etwas Wichtiges offenbaren. Dazu holte er aus dem Schrank eine Reichskriegsflagge und sagte mir dabei, daß er bei der Division „Großdeutschland“ gewesen war. Nun breitete er die Fahne auf den Dielen aus, setzte sich drauf, nahm so im Sitzen Haltung an und wiederholte für mich den Eid, den er - vielleicht vor ungefähr einem Jahrzehnt - einmal geschworen hatte. ... Der lange Tag, die Wettkämpfe, das Feiern, die Rückfahrt, die Anstrengung mit dem Rad, nun noch diese Erinnerung, alles das wurde plötzlich zuviel für ihn: Er sank erschöpft und wohl auch innerlich überwältigt zusammen, so daß es mühsam war, ihn noch zu Bett zu bringen. Als ich unten seinen Schlüssel eingeworfen hatte, war der lange Heimweg in der kühlen Nacht eine Wohltat für mich.

Der einsame und desorientierte Versehrte war sicherlich nur wenige Jahre älter als ich. Und wäre der Krieg nicht schon 1945 zu Ende gegangen, hätte mein Leben leicht einen ähnlichen Verlauf nehmen können. Die Waffen-SS führte eigene Musterungen schon vor den allgemeinen Musterungen durch; dabei war ich als SS-tauglich eingestuft worden. Den Konsequenzen wollte ich ausweichen, denn ich kannte den flachen Religionsersatz aus den „SS-Leitheften“. Mein Berufswunsch war damals der höhere Forstdienst. Hermann Göring, der auch Reichsjägermeister war, legte Wert darauf, daß künftige Forstleute ihren Militärdienst bei einem Jäger-Bataillon oder aber bei der nach ihm benannten Luftwaffen-Felddivision leisteten. Da ich nicht besonders sportlich war, zog ich für die nun notwendige freiwillige Bewerbung die Division „Hermann Göring“ vor, eine gemischte Fallschirmjäger-Panzertruppe, wobei ich allerdings überzeugt war, daß ich nicht für die Fallschirmjäger eingeteilt würde. Die Division „Großdeutschland“ wurde in OKW-Berichten von 1944 als Panzer-Grenadier-Division bezeichnet. Die Parallelität zwischen dem Schicksal, dem ich in dieser Nacht begegnet war, und einer möglichen Variante meines eigenen Lebens war auffällig, aber eine Kette von Zufällen hatte mich anders gesteuert. Und nun nahm ich mir sogar noch ein zweites Studium vor!

* * *

Von den Wanderjahren nach meiner Promotion zu erzählen, könnte schnell zu ausführlich werden. Ich beschränke mich auf ein Erlebnis mit einer Klasse in einem Internat, an das mich Erich Weniger vermittelt hatte. (Dieser Bericht steht in meinem Sammelband „Problemlösender Unterricht

und selbständiges Arbeiten von Schülern“, Oldenburg, ZpB der Univ., 1982, S. 70-73.)

Plattenweg rund um ein Schwimmbecken

Anfang der sechziger Jahre wurde für die Hermann-Lietz-Schule Hohenweh rda ein Schwimmbad gebaut. Die Arbeiten kamen etwas schleppend voran; den Schülerinnen, die bereits auf eine baldige Eröffnung hofften, schien es, als befaßten sich die Firma oder der Architekt zum ersten Mal mit einem solchen Bauvorhaben. Eine der vielen unliebsamen Verzögerungen entstand, als die Platten für den Weg rund um das Becken geliefert waren, die Arbeiter aber keinen Plan für das Legen in der Hand hatten. Es gab nur rechteckige Platten, aber ein paar verschiedene Größen und jede Größe in mehreren Farben. Wenn eine Platte gelegt war, kam es stets zu langen Denkpausen, bis Einigkeit erzielt werden konnte, welche Platte als nächste angelegt werden sollte. Nach diesem Verfahren mochte es Wochen dauern, bis die Umrandung fertiggestellt sein würde.

Die Untertertia sann auf Abhilfe. Der fehlende Plan sollte in „Mathe“ zusammengestellt werden. Da die Schülerinnen stark motiviert und im Rahmen des Internatslebens gut an Kooperation gewöhnt waren, konnte das ganze Vorhaben mit allen kleinen und größeren Schwierigkeiten allein durch die Klasse organisiert werden und der Lehrer sich bis auf gelegentliche Beratungen zurückhalten.

Das Problem, das bewältigt werden mußte, enthielt noch einige Freiheitsgrade, allerdings von unterschiedlichem Spielraum:

- (1) Aus wirtschaftlichen Gründen war es geboten, möglichst alle Größen und Farben in den vorhandenen Mengen gleichmäßig in die Planung einzubeziehen, also von jeder Sorte weder einen Rest zu behalten noch eine Nachbestellung notwendig zu machen.*
- (2) Wie breit die Umrandung werden durfte, richtete sich natürlich nach der Gesamtfläche der gelieferten Platten; nach Gutdünken gewählt werden mußte dabei ein „Sicherheitsabschlag“ für Bruch, Ausschuß und ungenaue Kalkulation.*
- (3) Ob die äußeren Begrenzungen der Umrandung gegen den Rasen als durchlaufende Linien oder als eine Art Zinnenmuster gestaltet werden sollten, konnte frei entschieden werden und hätte sogar für verschiedene*

Beckenseiten unterschiedlich ausfallen können. Eine weniger strenge Gestaltung, also als unregelmäßiges Zinnenmuster oder wechselnde Treppenlinie, hätte den Vorteil geboten, evtl. nachträglich noch Reste aus dem o.g. „Sicherheitsabschlag“ anlegen zu können.

Bis hierher schien alles noch ziemlich einfach, denn die zugehörigen Daten (Maße der Platten, Mengen nach Größe und Farbe, ferner Außenmaß des massiven Beckenrandes) waren leicht beschaffbar. Schwierigkeiten stellten sich erst ein, als es mit diesen Einsichten und Daten an das Entwerfen gehen sollte. Jetzt fand sich die Klasse praktisch in derselben Lage wie vorher die ratlose Gruppe von Bauarbeitern, nur mit höherer Komplexität in dem einen Punkt, daß die Zahl der mitbestimmenden Subjekte größer geworden war.

Schnell wurde deutlich, daß nicht alle gleichzeitig am gleichen Entwurf arbeiten konnten. Deshalb wurde ein Wettbewerb verabredet, und zwar zunächst in der Form, daß die Schülerinnen einzeln oder in kleinen Gruppen je einen Gesamtentwurf erstellen sollten und dann eine später noch zu bildende Jury zu entscheiden hätte, welcher Entwurf verwirklicht wird. Da alles möglichst rasch geschehen mußte, kam dabei der rationelle Gedanke auf, wiederholbare Teilstücke der Umrandung zu entwerfen. Indem dieser Gedanke sich durchsetzte, wirkte er zugleich als Wegbereiter zur Umgestaltung der Wettbewerbsbedingungen. Nun sollte jeder Teilnehmer nur ein Stück der Umrandung ausarbeiten und alle so entstehenden Muster, soweit sie den technischen Anforderungen genügten, sollten die gleiche Chance zur Verwirklichung bekommen.

Diese neue Verabredung brachte freilich weitere Komplikationen mit sich, denn nun mußten die Musterfelder

- äußerlich aneinanderfügbar sein und
- auch im Inneren eine gewisse Übereinstimmung oder wenigstens Zusammengehörigkeit zeigen.

Leichter zu erzielen schien die innere Übereinstimmung der Teilentwürfe. Zwischen den beiden Alternativen, die Fugen nach möglichst kurzen Strecken immer wieder zu „brechen“ („totlaufen“ zu lassen) oder sie möglichst lange Strecken ungebrochen laufen zu lassen, fiel die Entscheidung ohne längere Diskussion zugunsten der beweglicher wirkenden „gebrochenen“ Fugen. Dazu paßte auch die Übereinkunft, daß innerhalb der Entwürfe die

Farben benachbarter Platten stets verschieden sein und Platten mit gleicher Farbe höchstens „über Eck“ zusammenstoßen sollten.

Damit die einzelnen Teilentwürfe auch äußerlich aneinander paßten, wurde ein Streckenzug festgelegt, der als strenge Begrenzung für Anfang und Ende jedes Einzelentwurfes beachtet werden mußte. Der Abstand dazwischen, also die „Länge“ des einzelnen Teilentwurfes, wurde nur ungefähr festgelegt. - Über die Farben der Platten am Anfang und am Ende der Teilentwürfe wurde nichts im voraus bestimmt; man hoffte, hierbei auftauchende Unstimmigkeiten durch eine geschickt gewählte Reihenfolge der entworfenen Felder in der Gesamtordnung vermeiden und notfalls durch Austausch einzelner Platten beheben zu können.

Um die Entwürfe für die Eckfelder der Umrandung kümmerte sich zunächst niemand. Sie sollten von einigen Schülerinnen später ausgearbeitet werden, sobald klar war, welche entworfenen Teilstücke dort jeweils zusammenstießen.

Mit Eifer wurden nun die Einzelentwürfe maßstabgerecht gezeichnet und zu Streifen zusammengefügt. Einige Entwürfe wurden dabei auch mehrmals verwendet.

Die Arbeiter konnten jetzt wesentlich schneller weitermachen, - häufig unter den argwöhnischen Blicken der jungen Planerinnen, die kritisch darüber wachten, daß ihre Muster nicht durch willkürliche Abweichungen entwertet würden.

Zur Eröffnungsfeier mußte die geschlossene Beckenumrandung durch Markierungen wieder in die einzelnen Teilentwürfe aufgegliedert werden, damit die Gesamtheit der Besucher des ersten Tages als Jury darüber befinden konnte, welche Felder als am besten gelungen gelten sollten.

* * *

Den Hinweis, daß in Oldenburg für das Fach Pädagogik eine Stelle als Akademischer Rat frei war, verdankte ich Hans-Dietrich Raapke während eines Seminars in der Heimvolkshochschule Rendsburg im Herbst 1968. Länger als meine Bewerbung dauerte dann die Bearbeitung der Akten durch die Landesregierung. Als Hauptschwierigkeit zeigte sich der Nachweis meiner deutschen Staatsangehörigkeit. Weil mein Vater vier Jahrzehnte vorher einige Zeit in den USA gewesen war, kam der Verdacht auf, er könne da-

mals die Staatsangehörigkeit gewechselt haben. Bei der Rückkehr war er nach Sachsen gekommen. Dort aber bewies nun die DDR auch dadurch ihre reale Existenz, daß meinem Banknachbarn aus den ersten Jahren der Volksschule, inzwischen Bürgermeister von Cannewitz, nicht erlaubt war, eine klärende Auskunft zu schicken. Somit trat ich meinen Dienst an unserer Hochschule, damals noch „Abt. Oldenburg der PH Niedersachsen“, erst zum Jahreswechsel 1970/71 an.

Aus meinen Wanderjahren brachte ich genug Anregungen mit, die sich schnell in Lehre umsetzen ließen. Beispielsweise ergab sich aus der Mitarbeit in der Planungsgruppe für die Gründung der Integrierten Gesamtschule Kiel-Friedrichsort (in Zusammenarbeit mit dem Kieler Mathematikdidaktiker Helmut Freund) unmittelbar das Thema Unterrichtsdifferenzierung für die Sekundarstufen. Ebenso konnten die Erfahrungen in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Landesverbandes der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins sofort in Zusammenarbeit mit Hans-Dietrich Raapke für Veranstaltungen über Erwachsenenbildung genutzt werden, als die zugehörige Fachgruppe noch unzureichend besetzt war. Einsichten bei der Auswahl von Bewerberinnen und Bewerbern für die Studienstiftung des deutschen Volkes und aus meiner Mitarbeit in der Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes wegen eines VHS-Zertifikats für Mathematik, aber auch Kenntnisse, die ich bei der sehr abgesicherten Durchführung von Klausuren für Vordiplom-Prüfungen im Geometrie-Institut der TH München hatte sammeln können, waren Anlässe, mich ausführlicher mit der Messung, Bewertung und Beurteilung von Schulleistungen zu befassen. Oder: Die philosophischen Studien zur Erkenntnistheorie (Kant, Phänomenologie, Dilthey-Schule, kritischer Rationalismus) bildeten das Startkapital zu einem Lehrauftrag für Methodologie der Erziehungswissenschaft, den ich mehrere Semester lang neben meiner Denomination wahrnehmen durfte. - In einem schriftlichen Bericht, den ich 1978 dem Antrag auf Einleitung eines Habilitationsverfahrens beigefügt habe, liest sich das folgendermaßen:

Ich habe meine Tätigkeit mit der Absicht begonnen, sowohl meine in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens gesammelten Erfahrungen als auch meine auf mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer sowie auf Geisteswissenschaften gegründete Vorbildung einzubringen. Daraus ergab sich für die Wahl der Themen meiner Veranstaltungen eine Polarität, die ich unter wechselnden Umständen möglichst lange durchzuhalten versucht habe, indem ich einerseits unmittelbar praxisbezogene Probleme aufgriff

(Unterrichtsorganisation, Leistungsbeurteilung, Gesamtschulkonzepte, Differenzierungsmodelle, Lehrerrolle u.ä.) und andererseits regelmäßig Kolloquien für höhere Semester über Fragen der Wissenschaftsmethodologie durchführte. Von diesem Konzept bin ich auch nicht abgewichen, als sich herausstellte, daß ich mir dadurch überdurchschnittlich viele Prüfungskandidaten auflud. Besonders Veranstaltungen über die Messung und Beurteilung von Schülerleistungen mußten lange Zeit in schon fast peinlicher Regelmäßigkeit wiederholt werden, weil die Nachfrage selbst durch Proseminare mit unverantwortlich vielen Teilnehmern nicht gedeckt werden konnte.

Gelegentlich war es daneben möglich, auch andere mich interessierende Themen zu behandeln, z.B. in Veranstaltungen zur Rechtskunde im Schulunterricht.

Aus demselben Bericht zitiere ich noch ein paar Anmerkungen zu einem Thema, das alle Kolleg/inn/en der Lehrerbildung an unserer Reformuniversität damals stark bewegt hat. Solche Einzelheiten nach nur zwei Jahrzehnten wieder zu lesen, macht deutlich, wie schnelllebig der Lehrbetrieb auch in unserem Fach sein kann!

Mit Einführung des Projektstudiums an unserer Universität und Umstellung auf die Einphasige Lehrerausbildung bekam für mich der näher praxisbezogene Teil meiner Tätigkeit das Übergewicht. Ich glaube, daß dieser Befund sich verallgemeinern läßt, denn die Studierenden sind durch die Einteilung des Studiums in einzelne Studienabschnitte mit den jeweils zugehörigen Praxisphasen mehr an unmittelbar umsetzbaren Kenntnissen interessiert als an einer - auch unter theoretischen Aspekten - systematischen Strukturierung ihres Wissens, die nur zu leisten ist, wenn man über das gerade aktuelle Projekt und das nächste Unterrichtsvorhaben hinauszuschauen vermag. Engagement in Projekten ist auf Dauer nur möglich, wenn diese Arbeit rationeller gestaltet werden kann, damit daneben Kapazität für die systematisch aufbauenden Teile der Studiengänge frei bleibt. - Gestützt auf schon vorher mehrfach geübte Teamarbeit war es möglich, zur rationelleren Arbeit in Projekten erste Schritte zu tun durch Erprobung eines brauchbaren Konzeptes für „Grundkurse“. Diese Kurse haben meiner Auffassung nach im Rahmen eines Projektstudiums zwei Aufgaben:

- *Sie sollen das Thema des Projektes (bei den von mir angeregten Projekten waren es stets allgemeinpädagogische Fragestellungen, die keine Umstellungen im Stoffplan des Kontaktlehrers notwendig machen) fächerübergreifend behandeln, und*

- *sie müssen die allgemeinen pädagogischen Voraussetzungen für die Unterrichtsvorhaben erarbeiten.*

Die zweite Komponente ist projektübergreifend, so daß Grundkurse mit dieser Absicht nicht für jedes Projekt gesondert durchgeführt zu werden brauchen. Wir haben deshalb unsere Grundkurse bis auf wenige Ausnahmen auch für die Teilnehmer anderer Projekte geöffnet.

Das Studium hauptsächlich in Projekten zu bewältigen, konnte für die Lehramtsstudiengänge nicht mehr fortgesetzt werden, als die Bestimmungen über die Schulpraktika anders formuliert wurden, denn der neue Zeitplan und die neue Zielsetzung ließen sich nicht mehr vereinbaren mit der Struktur, die für die Einphasige Lehrerbildung (ELAB) entwickelt worden war.

Die Wahl der Themen für den Lehrbetrieb war davon wenig betroffen. Insbesondere Unterrichtsdifferenzierung, entdeckendes Lernen und problemlösender Unterricht wurden von Günter Wilde und mir, manchmal gemeinsam, weiterhin fast regelmäßig angeboten. Verbunden hat uns dabei ein beinahe gleichstarkes methodisches Interesse für den Mathematikunterricht. Wegen dieser „gleichen Wellenlänge“ war unsere Zusammenarbeit für mich bis über sein Dienstende hinaus dauernd erfreulich. Bei der Vorbereitung und Durchführung mehrerer internationaler Symposien über problemlösendes Lernen hatten wir in Rolf Wollrad (Arbeitslehre/Technik) jeweils einen zuverlässigen Dritten im Bunde. - An dieser Stelle ist nochmals Hans-Dietrich Raapke zu nennen, denn er hat mehreren unserer Symposien über problemlösenden Unterricht durch fröhliche Einleitungen zu einem guten Start verholfen und später die daraus entstandene Arbeitsstelle ELPLUS mit geleitet, auch mit an ihrem Namen „gebastelt“.

Über diese Arbeitsstelle habe ich unter der Frage „Hat Problemunterricht in Deutschland eine Zukunft?“ bei dem Ehrenkolloquium für Lothar Klingberg im April 1996 berichtet.⁸ Einleitend hieß es dort:

Vor einem Vierteljahrhundert war der Problemunterricht ein Konzept, das die Unterrichtsmethodik auf der nördlichen Halbkugel von der UdSSR über mehrere mitteleuropäische Länder bis hin zu den USA nachhaltig anregte - allerdings mit unkritischen Verallgemeinerungen: Während im Osten aus ideologischen Rücksichten die Vorstellung verbreitet wurde, es handle sich

8 Erschienen in: Lern- und Lehr-Forschung. LLF-Berichte Nr. 14. Potsdam (Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung) September 1996. S. 30-38. Das Thema hatte Uwe Wyszkon (inzwischen Essen) vorgeschlagen.

dabei um eine Methode, durch die auch in Fächern mit hauptsächlich „schlecht definierbaren“ Problemen durchgehend eindeutig fixierte Problemlösungen erreichbar wären, konnte man im fernen Westen stellenweise die Verflachung beobachten, daß auch schon recht anspruchslose Aufgaben als Probleme vorgelegt wurden.

In Oldenburg gibt es ein Archiv L+, in weniger „verdichteter“ Schreibweise ELPLUS und ganz ausführlich „Entdeckendes Lernen, problemlösender Unterricht, Selbständigkeitstraining“ genannt. Es ist entstanden aus den Quellen, die mein Kollege Günter Wilde und ich für - häufig gemeinsame - Seminare, Ausbildungsprojekte im Rahmen des Modellversuches „Einphasige Lehrerbildung“ (ELAB) sowie für internationale Symposien und eigene Veröffentlichungen zu diesem Themenkreis benutzt hatten. Bald merken wir, daß es sich lohnte, eine ausführlichere Bibliographie anzulegen, in die auch Titel aufgenommen wurden, die wir uns nicht selbst beschaffen oder kopieren konnten.

Vollständigkeit konnten wir dabei mit unseren bescheidenen Mitteln nicht anstreben. Falls wir jedoch während zweier Jahrzehnte regelmäßig nahezu denselben Bruchteil aller einschlägigen Erscheinungen im deutsch- und englischsprachigen Bereich aufgefunden haben sollten, läßt sich aufgrund unserer Ausbeute vermuten, daß der Gipfel hierfür irgendwann in den 80er Jahren überschritten worden ist. ...

Deuten wir die genannte Vermutung über sinkende Frequenzen bei den Veröffentlichungen und singuläre negative Erfahrungen in meiner dienstlichen Umgebung als Zeichen nachlassenden Interesses an diesem Thema, muß uns um so mehr überraschen, in den „Positionen zur Weiterentwicklung der gymnasialen Oberstufe“⁹ ... zu lesen, daß es wichtig ist, besonders auf folgenden Zusammenhang hinzuweisen: „Problemorientiertes Lernen darf nicht der Vermittlung fachwissenschaftlichen Grundwissens hinterherhinken“, ... „vielmehr erfolgt die Aneignung von Wissen und von Methoden besonders effektiv durch und im Zusammenhang mit Problembearbeitungen. Problemorientiertes Lernen dient also nicht nur der Weiterverarbeitung von Wissen, sondern sollte vor allem als Weg des Wissenserwerbs eingesetzt werden“ (Erziehungswissenschaft 6. Jg. 1995, Heft 12, S. 43).

9 Kommission „Schulpädagogik /Didaktik“ der DGfE mit rund 60 Teilnehmern während der Rostocker Tagung vom 6. bis 8. März 1995 in Warnemünde

*Also mache ich mir wieder Mut, interpretiere die Stagnation bei den Veröffentlichungen als Indiz für Sättigung und eliminiere die dann noch störenden singulären negativen Erfahrungen kurzerhand als statistische Ausreißer. Zwar gilt die zitierte Position zunächst nur für die gymnasiale Oberstufe, aber aus anderer Perspektive läßt sich auch formulieren, sie gelte sogar für diese Stufe. Und daß dabei nur von problemorientiertem Lernen sowie von Problembehandlung geredet wird, braucht man vielleicht **nicht gleich als absichtliche Einschränkung** zu nehmen. - Seriöser gesprochen: Festhalten will ich mindestens, daß die Diskussion - noch oder wieder - offen ist.*

(Hier übergehe ich die Darstellung des Versuches, aus Komponenten der östlichen „problemhaften Unterrichtsgestaltung“ und des westlichen „problemlösenden Lernens“ eine Synthese zu entwickeln, sowie die Widmung dieses Versuches an Lothar Klingberg für seine Verdienste um eine deutsch-deutsche Verständigung in der Pädagogik auch schon vor dem Fall der Mauer.)

In einem schriftlichen Interview, das Wolfgang Steinhöfel (Chemnitz) im September 1994 mit mir geführt hat,¹⁰ stehen über unsere Beschäftigung mit Problemunterricht in den folgenden Absätzen zusätzliche Angaben:

... mit einem Thema, für das sich mein verehrter Kollege Günter Wilde und ich gemeinsam interessierten: das problemlösende Lernen. Hier fanden wir früh übereinstimmende Absichten und analoge Lösungen bei Bemühungen, die jenseits der Mauer „problemhafte Unterrichtsgestaltung“ hießen. Es war freilich bei der Auswertung „östlicher“ Aufsätze ratsam, die ideologisch ausgerichteten Einführungen zu übergehen und die Lektüre dort zu beginnen, wo die Autoren(kollektive) „zur Sache“ kommen konnten; aber so etwas wird schnell zur Routine. - Ein zweiter Unterschied bestand darin, wie gut uns die Quellen zugänglich waren. Während englischsprachiges Material leicht über die umfassende Bibliographie „Resources in Education“ (RIE) des Education Resources Information Center (ERIC), Washington D.C., mit einem sehr engmaschigen Register erschlossen werden konnte, waren wir für Literatur aus dem „Ostblock“ auf Vermittlung durch den Wissenschaftsbetrieb der DDR angewiesen (Rezensionen; ferner ein gut gepflegter Katalog in der Pädagogischen Zentralbibliothek der APW der DDR, Berlin, damals noch im „Haus des Lehrers“ am Alexanderplatz,

10 In: W. Steinhöfel (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Neuwied usw. 1996, S. 148-155

sowie die ebenfalls von dieser Bibliothek - jedenfalls für jeweils 10 Jahre - verwahrten 'Arbeitsübersetzungen' wichtiger Beiträge.

Auffällig war, wie wenig in Ost **und West(!)** auf die jeweils andere Seite Bezug genommen wurde. So bildeten sich zwei fast beziehungslos nebeneinander laufende Entwicklungsstränge heraus: Im Westen wurden empirische Untersuchungen an größeren Populationen vorgenommen, im Osten ...¹¹; im Westen erschienen entsprechende Arbeiten fast nur zum mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Bereich, im Osten wurden sie auch auf sozial- und geisteswissenschaftliche Fächer ausgedehnt, weil auf dem Hintergrund **nur einer** als gültig zugelassenen Philosophie auch für diese Fächer durchweg **eindeutig** lösbare Probleme dogmatisch postuliert wurden.

...

Ich stimme Ihnen darin zu, daß sich im Konzept von Günter Wilde und mir etwas Durchgehendes befindet, das beim Lösen von Aufgaben auf allen unterschiedlichen Niveaus intellektueller Begabung vorkommt. Das liegt daran, daß wir das Lösen von Routineaufgaben (Standardaufgaben) und das Lösen von problemhaltigen Aufgaben nicht als zwei radikal verschiedene Tätigkeiten aufgefaßt, sondern Übergänge gesucht haben, mit denen wir uns stufenweise von Routineaufgaben entfernen und die 'Problemhaltigkeit' jeweils den Fähigkeiten des problemlösenden Subjekts wohl dosiert anpassen können. Entscheidend für das Niveau ist dabei eine allgemeine Fähigkeit zum Erlernen, Behalten und Anwenden von Algorithmen. Wenn ein Subjekt mit dieser Fähigkeit nur gering ausgestattet ist, werden dadurch evtl. schon solche Aufgaben zu problemhaltigen Aufgaben, die von anderen noch als Routineaufgaben behandelt werden können.

Ich setze aus dem Potsdamer Vortrag noch den Schlußabschnitt „Die Frage nach der Zukunft“ hier her, denn darin ist enthalten, worauf es uns bei diesem Thema hauptsächlich ankommt:

Problemunterricht ist notwendig

- wegen günstiger Auswirkungen auf das Langzeitgedächtnis,
- zur geistigen Aktivierung und Flexibilisierung und
- als Voraussetzung für selbständiges Handeln.

11 Im Osten fanden solche Untersuchungen zwar an kleineren Populationen statt, aber dafür näher an der Praxis.

Das Material liegt bereit; Werkzeug ist vorhanden.

Die Situation für gemeinsame Arbeit ist heute günstiger als während der Trennung.

Der Bau wäre möglich. Aber es müssen sich Kolleginnen und Kollegen finden, die ihn wollen.

*Um möglichst viele dafür - erneut? - zu gewinnen, möchte ich zum Schluß wenigstens über das dritte der eben genannten Argumente noch ein paar Worte verlieren, also darauf hinweisen, wie wichtig problemhafte Unterrichtsgestaltung, insbesondere unter Einbeziehung **problemlösenden Lernens**, für die Förderung **selbständigen Handelns** ist.*

*Es handelt sich hier um das stärkste Bindeglied zwischen einem **intellektuellen Training** und der Bewältigung von Aufgaben, wie sie **im Leben**, also später im Beruf, aber natürlich auch im privaten Bereich - und deshalb auch schon während der Schulzeit - für jeden Menschen auftreten können.*

Das wird sofort einsichtig, wenn wir uns vor Augen halten, auf welche Art uns neue, ungewöhnliche Aufgaben im Leben begegnen. Manchmal bemerken wir anfangs nur eine Schwierigkeit und müssen uns erst klarmachen, was „dahintersteckt“, also eine Situationsanalyse vornehmen, unseren Befund dann auch benennen, d.h. eine Problemformulierung angeben. Erst danach können wir uns nach Lösungsmethoden und Hilfsmitteln umsehen.

Die Reihenfolge des gewohnten konventionellen Lehrens, zuerst Methoden beizubringen und danach einige genau zu diesen Methoden passende Beispiele bearbeiten zu lassen, wird vom Leben außerhalb eines solchen Kurses also häufig auf den Kopf gestellt. Deshalb reicht ein derart konventionell angeeignetes Wissen für viele Situationen der rauhen Realität nicht aus, nämlich immer dann nicht, wenn Aufgaben auftreten, zu denen bisher die Lösungswege noch nicht gelernt oder sogar noch nicht bekannt sind. Aber unser Leben ist voll von solchen Schwierigkeiten.

Daraus ergibt sich unausweichlich, daß wir neben einem reichen Vorrat an Algorithmen (speziellen Methoden), der teilweise sogar auf konventionelle Weise beigebracht sein kann, auch Strategien vermitteln müssen für problemhaltige Situationen, die nicht dem Schema eines konventionellen Lehrganges entsprechen, z.B.

- bei Unklarheiten der Ausgangssituation,
- bei Defiziten der Lösungsmethoden und/oder

- *bei ungenauen oder fehlenden Zielangaben.*

Zum Suchen fehlender Daten und/oder Lösungswege gibt es zwar Ratschläge (= Heurismen), aber im Gegensatz zu Algorithmen sind sie keine Garantie dafür, daß man damit Erfolg hat. Ihre Verwendung läßt sich nicht abstrakt erlernen, sondern nur durch eigene Versuche (evtl. unter Anleitung); dabei bleibt der Ausgang jedoch stets ungewiß.

*Indem man Probleme löst oder wenigstens (allerdings aktiv!) an Problemlösungen beteiligt ist, lernt man nicht nur, gerade diese Probleme zu lösen, sondern kann auch einen Zuwachs an Selbstsicherheit gewinnen, der hoffentlich bewirkt, künftig auch andere Probleme mit mehr Zuversicht anzupacken. Solch ein Beitrag zur Stärkung der Persönlichkeit hat neben dem bloßen Faktum der Lösung einen eigenen Wert. In diesem doppelten Sinne ist problemlösendes Lernen zugleich **handlungsorientiertes Lernen**. Und weil Problemlösen sehr anspruchsvolles Handeln ist, stellt problemlösendes Lernen eine **Hochform handlungsorientierten Lernens** dar.*

Für den Zusammenhang zwischen Unterrichtsdifferenzierung, problemlösendem Lernen und Begabtenförderung ziehe ich einen weiteren Absatz aus dem schon erwähnten Interview vom September 1994 heran:

Das Postulat 'Begabungsförderung' ist eigentlich nur eine anders geprägte Formulierung der Bemühungen um pädagogisch (und nicht nur organisatorisch) verstandene Unterrichtsdifferenzierung. Die stärker akzentuierte 'Begabtenförderung' andererseits hängt eng mit der Erforschung und Förderung des Problemlöseverhaltens zusammen. Auf den zweiten dieser beiden Gedanken hat mich der damalige Direktor des Mathematischen Instituts der Universität Toruń, Prof. Dr. Leon Jeżmanowicz, gebracht, als ich im Herbst 1986 bei ihm vorsprach, um Referenten für ein Symposium an der Universität Oldenburg über problemlösenden Unterricht zu werben. Im Gespräch stellte er beiläufig, aber wie selbstverständlich fest, problemlösender Unterricht sei Unterricht für Hochbegabte. Meiner Argumentation, Problemlöseverhalten sei bei allen Abstufungen der Begabung nicht nur nützlich, sondern auch notwendig, begegnete er mit dem Hinweis auf die langjährigen Erfahrungen, die in seinem Institut mit Unterricht für Klassen mathematisch hochbegabter Schüler/innen gesammelt werden konnten. Während ich mich auf ein breites Spektrum möglicher Problemlösesituationen bezogen hatte, dachte er hauptsächlich an besonders anspruchsvolle Problemaufgaben, zu deren Bewältigung ein hohes Maß an Intelligenz, Kreativität und Motivation gehört.

Die Problematik der Förderung von Begabten und Hochbegabten war für die alte BRD wieder aufgeworfen worden durch die 6. Weltkonferenz des „World Council for Gifted and Talented Children“ im August 1985 in Hamburg. Für meine Gewerkschaft, die GEW, wirkte auf dieser Veranstaltung irritierend, daß ein Vertreter der DDR-Pädagogik, Prof. Dr. Helmut Klein von der Humboldt-Universität zu Berlin, argumentativ allen ideologischen Einschätzungen zum Trotz ganz pragmatisch und selbstverständlich für eine forcierte Förderung von Spitzenbegabungen eintrat und auf einen beachtlichen Katalog einschlägiger Maßnahmen verweisen konnte. Dennoch gab es bei uns in den folgenden Jahren für dieses Thema noch lange kein Tauwetter, sondern weiterhin nur isolierte Initiativen. - Der Arbeitskreis **Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V.** (ABB) ist erst nach dem Bruch der Mauer zwischen der DDR und der alten BRD entstanden, gegründet von Kolleginnen und Kollegen aus Ost und West, die einander schon seit Jahren von internationalen Konferenzen her kannten. Da meine Mitarbeit im ABB kaum Zustimmung innerhalb unserer Universität gefunden hat, will ich sie hier nicht ausführlicher behandeln, aber behaupten, daß ein langsames Umdenken zu diesem Thema im niedersächsischen Kultusministerium mit durch Aktivitäten des ABB angeregt worden ist.

* * *

Fast ohne förderlichen kollegialen Zuspruch, gestützt hauptsächlich auf die Hilfe von zwei initiativenreichen Betroffenen (und freilich mit Genehmigung der zuständigen Gremien wegen der Einwerbung von Fremdmitteln und wegen der Benutzung von Arbeitsflächen in der Universität) habe ich einige Projekte als **Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen** (ABM) durchgeführt, um stellenlosen Absolventen unserer Hochschule - sowohl aus Lehramtsstudiengängen als auch mit Diplom - für einige Zeit nicht nur überhaupt eine Arbeit zu verschaffen, sondern sie auch sinnvoll mit pädagogischen Fragen zu beschäftigen. Die Möglichkeiten waren 1985 günstig, denn das Arbeitsamt übernahm die Personalkosten damals noch zu 100%. Nicht leicht war allerdings der notwendige Nachweis bei jedem einzelnen Thema, daß es keine andere Stelle gab, die für die Durchführung zuständig war, und es sich trotzdem um eine im öffentlichen Interesse nützliche Sache handelte. Diese ABM-Projekte einzeln zu beschreiben, würde hier zu ausführlich werden. Auflisten will ich aber ihre Namen, schon wegen der exotisch klingenden Abkürzungen:

Evampu (Erschließung von Archivmaterialien zum Problemunterricht)

Kadula (Kreative außerschulische Denk- und Lernangebote)

Ludens (Lernen und Denken - ein neues Spiel)

Rahibal (Reaktivierung historischer Brettspiele für außerschulische Lernangebote)

Rebed (Redaktionelle Betreuung der Edition von Texten zum problemlösenden Unterricht)

Wie anregend die Arbeit in diesen Projekten wirkte, läßt sich daran ablesen, daß folgende AB-Maßnahmen von den Teilnehmer/inne/n selbst entworfen worden sind, allerdings wegen der inzwischen verschärften Bedingungen für die Finanzierung nicht mehr durchgeführt werden konnten:

AHA (Anwendungen der Heuristik auf außerschulische Lebenswirklichkeit)

GRUND (Gründlich und ruhig nachdenken! - Zum Philosophieren mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im außerschulischen Bereich)

KRESP 14 (Kreative Spiele ab 14)

Gemessen an der Menge der stellenlosen Absolventen, die es damals bei uns gab, mag die Beschäftigung von einem Dutzend von ihnen für zwei Jahre kaum ins Gewicht gefallen sein. Wie wichtig aber für jeden Einzelfall eine solche Überbrückung war, konnten wir an einer Interessentin merken, die durch drei Jahre Arbeitslosigkeit bereits so verstört war, daß wir sie für Aufgaben, bei denen mit Kindern gearbeitet werden sollte, nicht hätten einsetzen können.

* * *

Was mich zur Mitarbeit bei Kooperationen mit ausländischen Hochschulen motiviert hat, war nicht nur Interesse, läßt sich aber leichter verstehen im Rahmen der allgemeineren Frage nach meiner Einstellung zum Ausland und zu Ausländern überhaupt. Bestimmend von Jugend auf waren dafür Ereignisse in der eigenen Familie: Mein Vater und sein mittlerer Bruder waren jahrelang in den USA das, was man bei uns jetzt Gastarbeiter nennt, und sein ältester Bruder hatte durch seinen Dienst als Eisenbahner in Schneidemühl während seines ganzen Berufslebens Tag für Tag mit polnischen Kollegen zu tun. Für die Verwandtschaft mütterlicherseits gab es von Wesermünde aus natürlich immer so viele Beziehungen nach Übersee, daß man in dieser Stadt schlichtweg „drüben“ sagte, wenn man von den USA redete, während

man das jenseitige Ufer der Weser niemals so bezeichnete, sondern es „gunt-siet de Werser“ nannte.

Hinzu kamen persönliche Erlebnisse, die hauptsächlich mit fremder Hilfe zu tun hatten: Schulspeisung aus den USA in den ersten Nachkriegsjahren, eine gut durchdachte schwedische Hilfsaktion für Studierende der Universität Göttingen (Schreibpapier, großzügige Zuteilungen von Fischkonserven, Schutzimpfungen gegen Tuberkulose durch ein schwedisches Ärzte-Team) und die Vermittlung von Ferienarbeitsplätzen durch die schweizerischen Studentenschaften zu einer Zeit, als wir mangels Devisen noch nicht ins Ausland reisen konnten.

Eine geistige Ermutigung gerade für Göttingen ging davon aus, daß Männer wie der Philosoph und Pädagoge Martin Buber oder George Bell, der Bischof von Chichester, die Georgia Augusta beehrten und daß Professoren und Dozenten aus dem Exil zurückkehrten oder die Verbindung zu ihrem Heimat-Institut durch Gastvorträge wieder aufnahmen (wie z.B. der Mathematiker Richard Courant).

Empfangene Hilfe mit eigenen Kräften weitergeben zu können, hat vielleicht eine Rolle gespielt bei der Betreuung ausländischer Studierender der TH München und der Mitarbeit für den World University Service (WUS), schließlich bei meinem Dienst als Auslandsreferent des Rektors der Universität Kiel. Ein Stück darüber hinaus reichte für mich die Möglichkeit, im Rahmen akademischer Kooperationen mitzuwirken an guten Kontakten insbesondere zu Ländern, die unter deutscher Herrschaft gelitten hatten, also von Oldenburg aus mit Groningen in den Niederlanden, Toruń (Thorn) in Polen und Hradec Králové (Königgrätz) in der Tschechoslowakei.

Während die Kooperationen mit Groningen und Toruń durch ansehnliche Summen im Haushalt der Universität vertraglich abgesichert waren und deshalb die Geschichte dieser beiden Kooperationen später vermutlich in offiziellen Berichten zu finden sein wird, war die Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fakultät (ab 1993: PH) Hradec Králové nicht so günstig gestattet, denn dafür mußte das Geld Jahr für Jahr neu eingeworben werden. Folglich wurde dieser Austausch auch nur bescheidener gestaltet. Er bestand hauptsächlich aus Gastvorträgen, wobei unsere tschechischen Kolleginnen und Kollegen vor allem über westliche pädagogische Neuerungen informiert sein wollten, während wir mit Interesse ihre Berichte über die Umgestaltung des tschechischen Bildungswesens und über den Ausbau der Pädag. Fakultät zu einer Pädag. Hochschule hörten. Die Oldenburger „Pädagogischen

Wochen“ als Veranstaltungen der regionalen Lehrerfortbildung wurden zum Vorbild für „Pädagogische Tage“ in Hradec Králové (jeweils in der zweiten Hälfte des Wintersemesters), regelmäßig mit Oldenburger Beiträgen.

Natürlich wurde ich auch gefragt, woher mein Interesse für den Osten kommt. Für Tschechien habe ich diese Frage bei der Feier am 2. Febr. 1993 zur Erhebung der Pädag. Fakultät Hradec Králové in den Status einer Pädag. Hochschule beantwortet:

Gestatten Sie mir bitte, diese Begrüßung mit persönlichen Bemerkungen einzuleiten, damit deutlich wird, was es für mich bedeutet, auch aus einem feierlichen Anlaß wie heute bei Ihnen sein zu dürfen.

*Es gibt weiter im Norden, wo die hiesige **Labe** schon **Elbe** heißt, in der Nähe von Torgau ein Dorf Dautzschen, in dem mein Vater als Junge häufig bei Verwandten seiner Mutter die Schulferien verbracht hat. In der Umgebung hatte es vor langer Zeit eine große Überschwemmung gegeben. Als das Wasser wieder zurückgegangen war, wurde bei einem Nachbardorf ein angeschwemmtes Altarbild gefunden. Die Gemeinde sandte daraufhin Briefe in die Gemeinden flußaufwärts, um zu erfragen, welche Kirche diesen Verlust erlitten hatte. Es war klar, daß dort die Überschwemmung noch schlimmer gewesen sein mußte, wenn sogar der Altar zu Schaden gekommen war. Antwort kam aus einer Gemeinde jenseits der Grenze, aus Böhmen. Aber die Antwort enthielt nicht nur die Bestätigung, daß die Beschreibung zutraf, sondern zugleich den Wunsch, daß dieses Stück nun dort bleiben möge, wo es nach Gottes Willen hingeschwemmt worden war. Es blieb also in seiner neuen Heimat, stiftete aber eine lange andauernde gute Beziehung zwischen beiden Gemeinden.*

Den historischen Kern dieser Erzählung habe ich bisher nicht nachprüfen können. Aber auch schon bloß als Erzählung ist diese Geschichte für mich ein wohltuendes Bild für die Beziehungen zwischen Sachsen und Böhmen, wie ich sie mir und uns wünsche, vielleicht sogar allgemeiner für die Beziehungen zwischen Deutschen und ihren slawischen Nachbarn.

Meine zweite Anmerkung handelt von dem Asyl, das geflohene Deutsche in dunkler Zeit in der Tschechoslowakei gefunden haben. Dafür nenne ich drei Beispiele, die mich persönlich etwas näher, wenn auch nicht sehr nahe, betrafen. Das erste Beispiel ist wieder ein Stück Familiengeschichte.

Ich war noch ein Kind, vielleicht gerade erst zur Schule gekommen, als ich mitgenommen wurde zur „Diamantenen“ Hochzeit der Schwester meiner Urgroßmutter in den „Pfarrhäusern“ in Mutzschen in Sachsen. Am nächsten Tag erfuhr ich durch ein Gespräch zwischen meiner Mutter und meiner Großmutter, daß ein jüngerer Verwandter meines Urgroßonkels, den auch sie beide dort zum ersten Mal gesehen hatten (und den ich aufgrund des für ein Kind merkwürdigen Namens „am Ende“ in Erinnerung behalten hatte), nur noch wegen dieses seltenen Familienfestes dageblieben war, um danach schon am nächsten Morgen heimlich über die Grenze nach Böhmen zu gehen. Gründe habe ich dabei nicht erfahren, aber ich konnte mir nicht vorstellen, daß er ein Betrüger oder gar ein Verbrecher war.

Mein zweites Beispiel ist einer meiner akademischen Lehrer aus Göttingen, bei dem wir viel über Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik gelernt haben. Willy Strzelewicz hatte sich, als er wegen demokratischer Gesinnung und Haltung aus Deutschland fliehen mußte, zunächst nach Prag gewandt, bevor er sich der drohenden deutschen Besetzung entzog und seine weitere Irrfahrt durch Europa antrat (ins Baltikum, nach Dänemark, Island, Norwegen und Schweden). Er hat diese lange Zeit als Gejagter - meist ohne gültige Papiere - überlebt und nach dem Zweiten Weltkrieg wieder in Deutschland geforscht und gelehrt (zunächst in Göttingen, dann in Hannover).¹²

Drittes Beispiel: Theodor Lessing - Publizist, Philosoph, akademischer Lehrer in Hannover, vorher eine kurze Zeit auch Mitarbeiter von Hermann Lietz in einem seiner Landerziehungsheime. Er mußte aus Deutschland hauptsächlich wegen einer bissigen (und hellseherischen!) Kritik an Paul von Hindenburg fliehen.

Vor einigen Semestern habe ich über Theodor Lessing ein Seminar gehalten wegen seines geschichtsphilosophischen Buches „Geschichte als Sinngebung des Sinnlosen“, an dem mich seine pazifistische Position interessierte, und dabei auch seinen weiteren Lebensweg verfolgt. Nach seiner Flucht war er in Prag weiter journalistisch tätig, wohnte allerdings näher an der bayerischen Grenze. In diesem Exil ist er schon im August 1933 ermordet worden von zwei sudetendeutschen Nationalsozialisten, die

12 Unvergessen ist mir die Teilnahme an einem von ihm geleiteten Kompaktseminar über Erwachsenenbildung in Dortmund-Ahlenberg kurz nach meinem Studium, bei dem Joachim Leuschner als Gastdozent den Ausbruch des Spanischen Bürgerkrieges 1936 allein aus einander widersprechenden Akten behandelt hat.

danach sofort nach Deutschland geflüchtet sind und dort neue Papiere mit anderen Namen bekommen haben.

Auch an deutsch-deutschen Fragen waren die Kolleg/inn/en aus Hradec Králové interessiert. So wurde ich beispielsweise für die „Päd. Tage 1992“ um einen Beitrag „Anregungen aus der Pädagogik der ehemaligen DDR“ gebeten (4.2.92). Dabei habe ich einleitend meine persönliche Vorgeschichte zu diesem Thema skizziert:

Als Junge habe ich zehn Jahre lang zwischen Leipzig und Dresden gelebt, also nicht weit von hier, vielleicht 100 km nördlich der böhmisch-sächsischen Grenze. Daß unsere Familie 1940 ein damals unbedeutendes Stück nach Westen zog, hat sich später als ein wichtiger Wechsel erwiesen. Aber Gedanken darüber, wie mein Leben im östlicheren Bereich weiter verlaufen wäre, haben mich nach 1945 immer wieder bewegt.

Anstöße dazu gab es genug, als ich während meines Studiums in Göttingen in den 50er Jahren viele Kommilitoninnen und Kommilitonen aus der DDR kennenlernte, die über die „grüne Grenze“ gekommen waren und ihr Studium nun in der zuerst erreichbaren Universitätsstadt aufgenommen oder fortgesetzt hatten. In Erinnerung ist mir eine gründliche Diskussion in einer Studentengruppe über unterschiedliche Modelle für die Wiedervereinigung der getrennten Teile Deutschlands - samt Analysen von wirtschaftlichen Realisierungsmöglichkeiten solcher Modelle. In diesem Zusammenhang wurde beispielsweise eine Schätzung darüber angestellt, wie teuer es werden könnte, wenn der gesamte Geldumlauf der DDR („Mark der deutschen Notenbank“) ersetzt werden müßte durch die „Deutsche Mark“. Es ergab sich, daß mit den damaligen Daten eine Abwertung für die DM-West um 30 % fällig gewesen wäre. Wir waren uns darin einig, daß man einen solchen Verlust um des wichtigsten Zieles willen hätte hinnehmen müssen.

Schließlich ist hier noch eine Studienreise in den 60er Jahren nach Nordafrika zu erwähnen, bei der insbesondere die verwaltungstechnischen Schwierigkeiten bei der Vereinigung zwischen der vormals Internationalen Zone Tanger und dem übrigen Marokko interessierten - natürlich nur im Hinblick auf die immer noch für möglich gehaltene Vereinigung der beiden Teile Deutschlands. Und dies, obgleich ich wenige Jahre vorher in Gesprächen mit arabischen Studenten aus Palästina zu hören bekommen hatte, die Hoffnung auf eine friedliche Lösung unseres Problems sei reine Träumerei.

Wissenschaftliche Kontakte zu Kollegen „von drüben“ hatte ich schon mehrere Jahre vor der politischen Wende in der DDR aufgenommen, und zwar jeweils aus Anlaß bestimmter fachlicher Interessen (z.B. Differenzierung von Unterricht, Begabtenförderung, Aktivierung von Schülerinnen und Schülern), so daß ich nicht bei Null anzufangen brauchte, als allmählich die Bedingungen für Zusammenarbeit leichter wurden und schließlich die Mauer brach.

Darauf hatten aus meiner Generation viele gewartet, aber mit den Jahren immer mehr die Hoffnung verloren, es doch noch zu erleben.

Die oben erwähnte Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en der DDR bestand aus Korrespondenz und Einladungen zu Gastvorträgen (in beiden Richtungen). In den letzten Semestern vor dem Ende der DDR konnten sogar in dichter zeitlicher Abfolge zehn Nachwuchswissenschaftler aus Rostock, Güstrow, Berlin, Halle und Leipzig (einmal sogar ausnahmsweise zwei gleichzeitig!) für jeweils vier Wochen auf Kosten des DAAD in meinem Archiv ELPLUS arbeiten. Die Schwierigkeiten, auf die solche Bemühungen meistens stießen, habe ich den Zuhörern bei einem Kolloquium am 9. Dezember 1995 in Chemnitz¹³ ins Gedächtnis gerufen:

Die deutsch-deutsche Schallmauer

*Das Wort ‘Schallmauer’ war ursprünglich gebildet worden für einen physikalischen Begriff bei der Beschreibung des - auch akustisch wirksamen - Ereignisses, daß ein beschleunigter Körper die Schallgeschwindigkeit überschreitet. Bald wurde es metaphorisch benutzt, um die gestörte Kommunikation zwischen Ost und West zu markieren (zuerst wohl von Heimpel in Göttingen als Rektor der Georgia Augusta). Es ist ein Kuriosum in der deutschen Sprachentwicklung dieses Jahrhunderts und der zugehörigen Zeitgeschichte, daß der erste Gebrauch dieses Ausdrucks, also **als Terminus** in der Physik, eigentlich **nur ein Bild** war, während dem Gebrauch **als Metapher** dann ein reichliches Jahrzehnt später die brutale Konkretisierung durch eine extrem befestigte Grenze quer durch unser Land folgte. ...*

Wie schwer es war, kollegialen Kontakt dienstlich aufzunehmen oder fortzusetzen, sei mit zwei unterschiedlich gelagerten aus vielen selbst erlebten Beispielen illustriert.

13 Gedruckt in: ABB-Information Nr. 18 (Mai 1996), S. 14-19; hier: S. 15.

Der Versuch, eine ostdeutsche Kollegin aufgrund ihrer einschlägigen Veröffentlichungen zu einem Symposium im Westen einzuladen, blieb nach mehreren schriftlichen Anläufen immer noch ohne Reaktion. Eine telefonische Nachfrage wurde von der Zentrale nur deshalb an die Kollegin weitervermittelt, weil man Oldenburg in Niedersachsen verwechselt hatte mit Altenburg bei Bernburg, also innerhalb der DDR. Bei diesem Gespräch stellte sich heraus, daß jene Kollegin nicht etwa uninteressiert oder aus Arbeitsüberlastung noch nicht zum Antworten gekommen war, sondern ihr meine Post vorenthalten worden war. Ihr Nachfragen löste nicht eine Entschuldigung wegen dieser Unterschlagung aus, sondern ein Verhör, warum, wie und seit wann dieser Westkontakt bestehe.

Etwas anders, eigentlich schon schizophran, mutete mich die Auflage für eine Dissertation B in einem ostdeutschen Physik-Institut an, bestimmte Unterlagen aus dem Westen zu berücksichtigen. Normale Kontaktaufnahme zur Beschaffung dieses Materials wurde jedoch nicht gestattet. Die Lösung in diesem Falle war eine Zwischenadresse in Berlin-Ost.

Es soll nicht verschwiegen werden, daß es auch duldsame Ausnahmen gab. In manchen Instituten war bekannt geworden, daß ab dem 60. Lebensjahr die Verstöße dieser Art nicht mehr in der Kaderakte vermerkt wurden. Das führte dazu, daß bei Geburtstagsfeiern am Beginn dieser „Schonzeit“ manchmal eine Eule überreicht wurde - nicht als Zeichen der Weisheit, wie man unbefangen vermuten könnte, sondern als Symbol des von nun an wirk-samen 'Naturschutzes' dieser besonderen Art.

Rückschau und Ausblick

Seit meinem Übergang in den Ruhestand, der vom Fachbereich und vom Institut aus glücklicherweise sehr sanft gestaltet wurde, sind erst fünf Jahre vergangen. Kann man in so kurzem Abstand schon eine Übersicht gewinnen? Versuchsweise will ich die Zeit von meinem Studium bis jetzt danach durchgehen, an welchen Änderungen und Neuerungen im Bildungswesen ich teilgenommen habe.

Da sind zuerst bei meinem Hauptfach, der Mathematik, die Umstellung auf die **mengentheoretische** Sprechweise und eine systematische Hervorhebung mathematischer (insbesondere algebraischer und topologischer) **Strukturen** zu nennen, die, zusammengefaßt als „Neue Mathematik“, auch auf den Schulunterricht eingewirkt haben. Indem ich später - im Rahmen der Erwachsenenbildung Schleswig-Holsteins - viele Grundschullehrerinnen und

-lehrer sowie einige Kolleg/inn/en von Bundeswehrfachschulen in die Mengenlehre einführen konnte, ist mir klar geworden, daß die größte Schwierigkeit dieser vielversprechenden Neuerung in dem Termin lag, den die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) für den Start in der 1. Klasse schon festgesetzt hatte, als die Lehrer/innen noch nicht darauf vorbereitet sein konnten und auch noch nicht alle Bereiche der Schulmathematik mengentheoretisch durchgearbeitet und dann im Unterricht methodisch erprobt waren.

Mit der Zelt-Akademie, während meines Philosophiestudiums speziell für studentische Arbeit an Kriegsgräbern im Ausland gegründet, sollten nicht nur pazifistische Gedanken bestärkt werden. Ein anderes Ziel war, im Rahmen solcher Arbeit auch Bewährungssituationen für Studienstiftler zu schaffen, die ja unter ganz anderen Aspekten ausgewählt worden waren. Diese Absicht ist nicht über erste Ansätze hinaus verfolgt worden; sehr schnell wurde nämlich klar, daß es dafür keine brauchbare Evaluation gab, bei der der Aufwand in vertretbaren Grenzen gehalten werden konnte. Auch als Organisation ist die Zelt-Akademie eine Episode von nur wenigen Jahren geblieben, denn es ist uns nicht gelungen, diese Arbeit an jüngere Kommilitonen weiterzugeben oder Hochschulen auch außerhalb Niedersachsens dazu anzuregen. Der CVJM und die Kolpingsfamilien waren dafür besser geeignete Netzwerke.

Sowohl an der TH München als auch an der Universität Kiel habe ich daran mitgewirkt, möglichst viele Praktikant/inn/en, Studienbewerber/innen und Studierende aus Entwicklungsländern nach Deutschland zu holen und hier zu betreuen, z.T. auch solche Bewerber/innen, deren Schulabschlüsse noch nicht zum Studium an unseren Hochschulen ausreichten, so daß sie bei uns zunächst ein „Studienkolleg“ besuchen und dann eine Prüfung bestehen mußten, die zur Bewerbung um Zulassung zum Hochschulstudium berechtigte. Diese Arbeit war Teil der Außenpolitik und wurde deshalb stark vom Auswärtigen Amt gefördert - nicht nur durch Stipendien sowie Aufbau und Unterhalt der erwähnten „Studienkollegs“, sondern auch durch Finanzierung von „hauptamtlichen Betreuungsreferenten“ an den hauptsächlich besuchten Hochschulen. Allerdings ist dieser großzügige Aufwand nur teilweise den Entwicklungsländern zugute gekommen, weil es viele der so geförderten Studierenden vorgezogen haben, nach erfolgreichem Abschluß in den hoch entwickelten Ländern zu bleiben.

Die Orientierung von Unterricht an Lernzielen war ein Import aus den USA; deutsch daran war wohl der vergebliche Versuch einer sorgfältigeren Unterscheidung zwischen **Lernzielen** und **Lehrzielen**, einer Unterscheidung, die in der ursprünglichen Terminologie nicht angelegt war und sich vielleicht schon deshalb auch bei uns nur schwer durchsetzen konnte.

Lernzielorientierung gehörte grundlegend zum Instrumentarium beim Formulieren der Anforderungen für „Volkshochschulzertifikate“, die zuerst für Mathematik und Fremdsprachen, dann auch für Naturwissenschaften und technische Fächer in der deutschsprachigen Erwachsenenbildung westlich des Eisernen Vorhanges ausgearbeitet wurden, um standardisierte Prüfungen im Rahmen der Weiterbildung anbieten zu können. Damit die Ergebnisse solcher Prüfungen vergleichbar waren, genügte es bald nicht mehr, lediglich die (operationalisierbaren) Lernziele festzulegen; zur Sicherung der „curricularen Validität“ wurde es darüber hinaus vielmehr notwendig, zusätzlich die Unterrichtsmethoden in allen Kursen zu demselben Zertifikat einander anzugleichen.

Zur Verständigung über diese Arbeit zwischen allen Volkshochschulen von Bern und Klagenfurt bis Flensburg wurde eine Zeitschrift gegründet, die allerdings nicht den Titel „VHS-Zertifikate“ bekam, sondern „Lernzielorientierter Unterricht“ (LU) genannt wurde - zu einer Zeit, als mehrere Mitarbeiter bereits zu bedenken gaben, bei der Erörterung des Lernziel-Konzeptes sei vielleicht der Höhepunkt schon bald überschritten. Als der Verlag nach nur zwölfjährig Jahren LU nicht mehr finanzieren mochte, trösteten wir uns damit, sie habe ja wenigstens ein Achtel Jahrhundert existiert. - Wegen der Nähe unserer eigenen Arbeit zum Thema „Lernziele“ haben Günter Wilde und ich durch diese Zeitschrift die Möglichkeit gehabt, unsere ersten Entwürfe zum problemlösenden Lernen schnell zu veröffentlichen.

Lernzielformulierungen bildeten auch das Hauptgeschäft beim Gründen einer Integrierten Gesamtschule (IGS). Dabei ist nicht nur an die obersten Zielsetzungen des pädagogischen Konzepts zu denken, zu denen i.a. auch soziale Lernziele gehören. Verschiedene Typen von Integrierten Gesamtschulen unterscheiden sich wesentlich durch ihre Differenzierungsmodelle. Die kognitiven Lernziele darin sind eigentlich nur mit dem Begriff des operationalisierten Lernzieles (oder Feinzieles) zu konstruieren und für die betroffenen Fächer durch Auflistung solcher Feinziele zu konkretisieren. - Mitgearbeitet habe ich im Gründungsausschuß für die IGS Kiel-Friedrichsort an einem „zweiphasigen“ und „alternierenden“ Differenzierungsmodell, zu dem

die Hauptideen von dem Kieler Mathematikdidaktiker Helmut Freund stammten. Es handelte sich um ein Modell, mit dem bestimmte Schwierigkeiten des „FEGA-Modells“ an einigen Berliner Integrierten Gesamtschulen vermieden werden sollten. Das Freundsche Modell wurde später abgelöst durch das Team-Kleingruppen-Modell (TKM) in Göttingen-Geismar und Köln-Holweide mit stärkerer Betonung sozialer Lernziele.

Darüber, wie Günter Wilde und ich (meistens gemeinsam) zu den beiden gleichzeitig vorgenommenen Neuerungen unserer Reformuniversität, dem Projektstudium und der Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB), beigetragen haben, habe ich oben bereits berichtet. Erwähnen möchte ich noch, daß ich von Versuchen zu einphasigen akademischen Ausbildungsgängen schon während meiner Kieler Zeit erfahren hatte, als ich den Austausch zwischen Kiel und einer Universität in Rennes in der Bretagne mit organisierte. Einphasigkeit wurde dort sowohl in der Juristischen als auch in der Medizinischen Fakultät erprobt. Es ist mir leider nicht gelungen, in Oldenburg Interesse für einen zweckdienlichen Kontakt mit Rennes zu wecken.

Wie oben ebenfalls bereits geschildert und soeben im Zusammenhang mit LU wieder erwähnt, haben Günter Wilde und ich auch für ein Forschungsprojekt „Entdeckendes Lernen, problemlösender Unterricht, Selbständigkeitstraining“ (ELPLUS) lange zusammen gearbeitet. Von diesem Thema aus gab es vielseitige Querverbindungen, z.B. zur Kreativitätsforschung, zur Unterrichtsdifferenzierung sowie zur Begabungs- und Begabtenförderung. Das ist auch der Themenbereich, der mich immer wieder mit Kolleg/inn/en aus Berlin-Ost, der DDR und dem übrigen Ostblock in Kontakt gebracht hat. Da er mich auch jetzt noch beschäftigt, kann ich glücklich vermerken, daß ein Teil der alten Verbindungen, nun nach dem Ostteil Berlins, in die neuen Bundesländer sowie nach Polen und Tschechien, nicht nur weiter bestehen, sondern sogar persönlich intensiviert werden konnten. Das gilt in anderer Weise auch für Beziehungen im Rahmen des Arbeitskreises „Begabungsforschung und Begabungsförderung“ (ABB) mit vielen Mitgliedern aus den neuen Bundesländern und einigen aus dem früheren Ostblock.¹⁴ Andere alte Bekannte aus früherer Zusammenarbeit treffe ich gelegentlich bei Veranstaltungen des „European Council for High Ability“ (ECHA).

Auch zur Mitarbeit in Kommissionen - bei erfreulichen und weniger erfreulichen Anlässen - bin ich seit 1990 mehrfach in den neuen Bundesländern

14 Für den ABB will ich weiterhin - wenigstens noch organisatorisch - tätig sein.

gewesen - selten skeptisch, häufig zum Glück als „Wunsch-Wessi“. So ist es auch verständlich, daß ich nach Ende meines Dienstes hier in Oldenburg gefragt wurde, ob ich gleich in Rostock vertretend weitermachen wolle. Leider fühlte ich mich dazu nicht mehr kräftig genug.

Unser Archiv ELPLUS habe ich schon, als Günter Wilde noch lebte, mit seiner Zustimmung der „Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung“ (BBF) in der Warschauer Str. 34 - 38, **10243 Berlin** (oder: Postfach 171138, **10203 Berlin**) versprochen. Diese ehemalige „Bibliothek des Deutschen Lehrervereins“, lange Zeit als „Zentralbibliothek der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR“ im „Haus des Lehrers“ am Alexanderplatz in Berlin-Ost untergebracht, hatte unsere Arbeit schon vor dem Fall der Mauer in vielfältiger Weise unterstützt, als solche Zusammenarbeit für Institutionen der DDR noch längst nicht selbstverständlich war.

Was nun weiter?

Bei mir liegen noch Papiere, deren Herausgabe ich versprochen habe, ferner eigene Entwürfe. Und sollte ich wirklich Langeweile bekommen, werde ich gerne ein paar Gedanken über Ethik weiterspinnen, genauer: zum Ethos für unsymmetrische Situationen.

* * *

Weil das problemlösende Lernen viele Semester lang unser gemeinsames Thema war und Günter Wilde dazu nicht mehr selbst Stellung nehmen kann, beginne ich die Bibliographie, die zum Ende der autobiographischen Skizze für diesen Sammelband gefordert wird, mit einer Liste von Vorarbeiten zu einer einschlägigen Taxonomie und einer zugehörigen Heuristik, zusammengestellt für eine Rostocker Kollegin, die es freundlicherweise übernahm, dieses Konzept 1997 auf einer Symposion des ABB in Leipzig mit darzustellen.

*Vorarbeiten
von Günter Wilde und Otto Lange
zu einer Taxonomie der Problemhaltigkeit von Aufgaben
und zu einer Heuristik für problemlösendes Lernen*

- (1) Otto Lange, *Allgemeine Lernziele für Mathematik - Erläuterungen zu einem Katalog*. In: V. Lindenau & M. Schindler (Hrsg.), *Neuorientierung des Mathematikunterrichts. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1978, S. 81-96*
- (2) Otto Lange / Günter Wilde, *Zur Beobachtbarkeit bei allgemeinen Lernzielen*. In: *Lernzielorientierter Unterricht LU 6(1977), 1, 1-7*
- (3) Otto Lange / Günter Wilde, *Ein Hilfsmittel für strategische Überlegungen zum Einüben selbständigen Problemlösungsverhaltens*. In: *LU 8(1979), 4, 1-5*
- (4) Lange / Wilde, „Mögliche Verwendungszwecke finden können“ als kreative Fähigkeit (Seminarpapier zum WS 1979/80)
- (5) Otto Lange / Günter Wilde, *Wege zum Erwerb eines selbständigen Problemlöseverhaltens*. In: *LU 10(1981), 2, 1-16*
- (6) Otto Lange / Günter Wilde, *Bewertung von Problemaufgaben und Beurteilung von Problemlöseprozessen als Voraussetzung zur Binnendifferenzierung bei problemlösendem Unterricht*. In: *LU 10(1981), 4, 1-13*
- (7) (Lg.), *Beilage zu dem Aufsatz in LU 10(1981), 4, 1-13*
- (8) (Lg.), *Problemlöseverhalten für Alltag, Beruf und Wissenschaft* (Seminarpapier vom 10.1.1982; mit gedruckt in dem Sammelband „Problemlös. Unterr. I“)
- (9) Otto Lange, *Das Abarbeiten des Problemhaften an Problemlösesituationen* (Seminarpapier vom 9.2.1982; mit gedruckt in dem Sammelband „Problemlös. Unterr. I“)
- (10) Otto Lange, *Mathematik*. In: H.-D. Raapke & W. Schulenberg (Hrsg.), *Didaktik der Erwachsenenbildung* (= Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7). Stuttgart usw. (Kohlhammer) 1985, 183-205
- (11) Otto Lange, *‘Problemhaltigkeit’ als verbindender Begriff zwischen ‘Routineaufgabe’ und ‘Problemaufgabe’* (Undatiertes Seminarpapier; mit gedruckt in dem Sammelband „Problemlös. Unterr. IV“)
- (12) Otto Lange (Hrsg.), *Zwei Beiträge über die Förderung mathematisch besonders begabter Kinder in der Volksrepublik Polen* (= Oldenburger Vordrucke, Heft 70/89). Oldenburg (ZpB der Univ.) 1989
- (13) Otto Lange, *Problemlösendes Lernen in der Abiturstufe* (Vortragmanuskript zum 20.7.1990, Potsdam)

Kurze Hinweise zu den Texten in der Liste „Vorarbeiten ...“

- (1) *Ergeben hat sich die Beschäftigung mit Problemaufgaben aus der Lernziel-Diskussion. Von heute aus betrachtet, könnte das beinahe wie selbstver-*

ständig aussehen, denn es liegt recht nahe, statt psychologisch vom Problemlöseverhalten zu reden, als Pädagoge ein Lernziel 'Probleme lösen können' zu formulieren.

(2) Da dies kein Feinziel war, ergab sich sofort die Notwendigkeit, über die Beobachtbarkeit von allgemeinen Lernzielen nachzudenken.

Nachdem dann ein zweidimensionales Schema von Problemlösesituationen entworfen war (3), überraschte der Befund, daß vier Autoren aus verschiedenen Ländern vergleichbare Wege durch dieses Schema bevorzugen, wenn sie von Routineaufgaben zu möglichst anspruchsvollen Problemaufgaben fortschreiten wollen (5).

Nr. (4) enthält eine zusätzliche Argumentation für die Aufnahme problemlösenden Lernens in den Schulunterricht.

(6) Der Gedanke, aus Typen-Nummern (später: Niveaunummern) eine Bewertung von Problemaufgaben u.ä. zu konstruieren, blieb eine Nebensache.

Die Nrn. (7) und (8) brauchen nicht erläutert zu werden.

(9) Wichtig wurde die Erkenntnis, daß in dem zweidimensionalen Schema noch Subdimensionen stecken, die auf Dauer nicht vernachlässigt werden dürfen, solange die Absicht besteht, möglichst viele der partiellen Schwierigkeiten zu analysieren.

(10) Der Beitrag im Handb. der EB, Bd. 7, enthält eine dreidimensionale Fassung der „Taxonomie...“, die als Grundlage für eine entsprechend formulierte Absicht am Ende der Fassung als „Morphologischer Kasten“ (= Sammelband von Paul Wild, „Erfolg mit Morphologie“, S. 106 f.) dienen könnte.

In (11), Seite 10, wird noch einmal betont, daß zwischen Routineaufgaben und Problemaufgaben (im herkömmlichen Sinn) abgestufte Übergänge nötig sind.

Die beiden dann noch folgenden Titel können nicht als „Vorarbeiten“ gelten.

(12) Im Vorwort zu den Beiträgen aus Polen wird auf den Zusammenhang zwischen Problemlöseverhalten und Begabung hingewiesen.

*(13) Das wird in dem Potsdamer Beitrag unter Pkt. 1 wiederholt. Das Postulat **Studierfähigkeit** aus Pkt. 4 (mit dem Lernziel **Probleme lösen können**)*

bleibt auch unter inzwischen anderen Bedingungen in den neuen Bundesländern weiterhin sinnvoll.

Hinzuweisen ist noch auf folgende Veröffentlichungen Günter Wildes zu diesem Thema:

Förderung der Selbständigkeit durch entdeckendes Lernen und problemlösenden Unterricht. In: **Problemlös. Unterr. I** (s. u.)

Entdeckendes Lernen im Unterricht. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1981. 2. Aufl. 1984 (bes. S. 10 f.)

Problemorientierung als Zielsetzung in Lehrplanrichtlinien für Schulen des Landes Niedersachsen. In: **Problemlösender Unterricht II** (s. unten) S. 3-14
 Problemlösen im Unterricht. In: Bernhard Möller (Hrsg.), **Das Allgemeine Schulpraktikum (ASP).** Oldenburg (ZpB der Univ.) 1995, S. 114-127

Ergänzende Auswahlbibliographie Otto Lange

a) Herausgabe von Sammelbänden

(zus. mit Hans-Dietrich Raapke:) **Weiterbildung der Erwachsenen.** System und Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1976

Problemlösender Unterricht und selbständiges Arbeiten von Schülern. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1982 (manchmal zitiert als „Problemlös. Unterricht I“)

(zus. mit Sybilla Löhnert:) **Problemlösender Unterricht II.** Oldenburg (ZpB der Univ.) 1983

(zus. mit Diethelm Freytag:) **Problemlösender Unterricht IV.** Oldenburg (ZpB der Univ.) 1987

(zus. mit Martin Grimm:) **Begabtenförderung im MINT-Bereich.** Bd. 2: Festschrift für Gudrun Kalmbach zur 60. Wiederkehr ihres Geburtstages. Ulm (Aegis-Vlg.) 1997

b) Andere Arbeiten

Verantwortung in problematischen Situationen. Anmerkungen zum Ethos des Lehrers und zum Ethikunterricht. In: **Problemlös. Unterr. I** (s.o.), S. 419-428

Wieviel Steuerung bei problemlösendem Lernen? In: Wiebke Ammann, Klaus Klattenhoff, Heinz Neukäter (Hrsg.), **Pädagogik: Theorie und**

Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooker zum 60. Geburtstag. Oldenburg (BIS der Univ.) 1986. S. 383-394.

Wieder gedruckt in: Frank Scholz (Hrsg.), **Arrangements für den Unterricht.** Oldenburg (ZpB der Univ.) 1988. S. 117-128

Schulisches Lernen außerhalb des Unterrichts. Eine annotierte Bibliographie (= Oldenburger Vor-Drucke, Heft 51/88). Oldenburg (ZpB der Univ.) 1988

Erziehung zur Selbständigkeit bei Peter Petersen. Separatdruck der Peter-Petersen-Arbeitsstelle der Fernuniversität Hagen. Hagen (Fernuniv.) 1989

Änderungen von Curricula für Schülerinnen? In: Gudrun Kalmbach (Hrsg.), **Talent Development in Mathematics, Science and Technology I.** Ulm (Univ.) 1989. S. 73-98

Interessenbildung und problemhafte Unterrichtsgestaltung. In: Förderung des Interesses der Schüler an Wissenschaft, Technik und Produktion im Naturwissenschaftlichen Unterricht. Beiträge aus den Arbeitskreisen der Wissenschaftlichen Konferenz vom 18. bis 20. Oktober 1988, Teil 1 (= **Informationsberichte aus den naturwissenschaftlichen Methodikbereichen der Humboldt-Universität zu Berlin**, Heft 16). Berlin 1989. S. 25-30

Problemlösendes Lernen und Binnendifferenzierung des Unterrichts. In: **Begabung gefragt! Needed - The Gifted.** Bericht der Europäischen Konferenz über Begabungsförderung vom 26. bis 28.9.1988 in Salzburg. Salzburg (Pädagogisches Institut) 1989. S. 150-157

Über den mehrfachen Nutzen einer Taxonomie der Problemhaltigkeit von Aufgaben. Günter Wilde zur Feier seines 70. Geburtstages. Oldenburg (Univ., FB Pädagogik) 1989

Begabungsförderung durch Binnendifferenzierung, insbesondere bei problemlösendem Unterricht (= Oldenburger Vor-Drucke, Heft 66/89). Oldenburg (ZpB der Univ.) 1989. 5. Aufl. 1992

Differenzierungssysteme in Gesamtschulen und eine Empfehlung zur Umgestaltung von Einheitsschulen. In: Werner Hellwig (Hrsg.), **Begabungen - Bildungswege - Lebenswege.** Magdeburg (PH) 1990. S. 37-43

Binnendifferenzierung mit problemlösendem Lernen, erläutert an einer Aufgabe aus der Elektrizitätslehre. In: **Güstrower Beiträge** 15(1990), 1, 72-79

Eine Taxonomie für die Problemhaltigkeit von Aufgaben, dargestellt als Morphologischer Kasten. In: Paul Wild (Hrsg.), **Erfolg mit Morphologie.** Glarus (Vlg. Baeschlin) 1993. S. 87-108

Sokratisches Gespräch und evozierendes Reden als polare Formen geistiger Kommunikation. In: Karl-Friedrich Wessel, Frank Naumann (Hrsg.), **Kommunikation und Humanontogenese** (= Berliner Studien zur Wissenschaftsphilosophie, Bd. 6). Bielefeld (Kleine Vlg.) 1994, S. 569-575

Peter Petersens Jena-Plan als Konzept für Schulen in vielen Ländern, aber auch als Konzept für schulische Begabtenförderung? In: Horst Drewelow, Klaus K. Urban (Hrsg.), **Begabungsförderung - eine europäische Perspektive** (= Erziehungswissenschaftliche Beiträge der Univ. Rostock, Heft 19). Rostock (Univ.) 1994. S. 21-36

Unterrichtsdifferenzierung bei kognitiven Anforderungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und Überlegungen zu mädchen-typischen und jungen-typischen Arbeitsweisen. In: **Begabtenförderung im MINT-Bereich**, Bd. 2 (s.o.), S. 88-102

Inhaltsübersicht, nachträglich erstellt

Kindheit und Schulzeit	S. 68-79, 86 f., 104, 108
Studium	S. 79, 81-91, 105, 108, 110, 111
Wanderjahre	S. 79, 91-94, 105, 108, 110-113
Familie	S. 80, 106 f. 106f., 108
Hochschultätigkeit	S. 94-104, 105, 107, 108-110, 113 f.
Rückschau und Ausblick	S. 110-114
Vorarbeiten . . zu einer Taxonomie . . und zu einer Heuristik . .	S. 114-116
Ergänzende Auswahlbibliographie	S. 117-119

Bernhard Möller

(an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg von 1970-1972, an der Universität Oldenburg von 1973-1996)

Inhalt

Abriß - Warum ich Lehrer geworden bin - Warum ich mehr Psychologie als Pädagogik studiert habe - Warum mich die amerikanische Pädagogik mehr interessierte als die deutsche - Wie niedriger Blutdruck zu einer besseren Didaktik führt - Die Universität Oldenburg als Zweigstelle eines University-Konzerns? - Und die zukünftige Pädagogik in Oldenburg? - Wie ich wichtige Begriffe, die in der Pädagogik eine Rolle spielen, umschreibe - Veranstaltungen des Autors an der Universität Oldenburg - Veröffentlichungen (Auswahl).

Abriß

1931 in Innsbruck geboren - 3 Jahre Lehrer an Volks- und Hauptschulen in Tirol - Studium der Pädagogik, Psychologie und Germanistik in Wien - 1961 Promotion in Wien - hernach Lehrerausbildner an der Berufspädagogischen Bundeslehranstalt in Wien - 1968 Professor für Pädagogik an der Pädagogischen Akademie in Zams/Tirol - 1970 Ruf auf den Lehrstuhl für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg, ab 1973 Universität Oldenburg- 1996 emeritiert

Warum ich Lehrer geworden bin

1931-1956

Meinem Vater habe ich es zu verdanken, daß ich ins humanistische Gymnasium in Innsbruck kam. Er hielt viel von dieser Schule. Er ist selbst in eine solche Schule in Reichenberg (Sudetenland) gegangen. Mein Vater war sehr interessiert an alten Sprachen und Philosophie. Von ihm habe ich heute noch die 4 Bände „Grundriß der Geschichte der Philosophie“ von Friedrich UEBERWEG (1862 ff.) und die 3 Bände „Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen“, herausgegeben von Raymund SCHMIDT (1921-1923). Mein

Vater besuchte selbst im Alter von 80 Jahren noch Veranstaltungen an der Universität Innsbruck, zum Beispiel in Slawistik.

Ich selbst habe mich am Innsbrucker Gymnasium nicht wohlgefühlt. Die Lehrer waren für mich überwiegend humorlose Pauker. Der gefürchtetste war der Deutsch-Professor Dr. phil. Peter Pfeifer (in Österreich wurden die Studienräte mit „Professor“ angesprochen). Ich sehe ihn noch heute vor mir, die Brille etwas auf die Nase geschoben, uns vor Angst zitternde Schüler anblicken, im Notenbüchlein blättern und langsam den Satz sprechen: *„Lassen wir herauskommen ... Grzeczizky ... Nein, da weiß ich schon. Nehmen wir ... den Möller!“* (Gerhard Grzeczizky war ein außerordentlich talentierter, naturwissenschaftlich interessierter Mitschüler. Er ist später als Student an der Technischen Hochschule Graz auf der Fahrt von Innsbruck nach Graz mit dem Motorroller umgekommen).

Für Pfeifer mußten wir bis zu 35 Referate (den Stoff aus der deutschen Literaturgeschichte abdeckend) vorbereiten und frei vortragen können. Er selbst quälte sich am Pult, trotz Unterlagen, wenn er über KLOPSTOCK oder GOETHE dozierte. (Die beiden Jahrhundertgenies Thomas MANN und Bertolt BRECHT erwähnte er nicht.)

In Latein und (Alt-)Griechisch, teilweise auch in Mathematik, fragte ich mich täglich: Wozu brauche ich das?

Die schönsten „Schulstunden“ verbrachte ich mit meinem Schulfreund Richard Holzhammer (heute Professor für Zivilprozessrecht an der Universität Linz). Mit ihm und meist auch noch mit Helmut Schmatzer (heute Statiker in Wien) habe ich sehr oft die Hausaufgaben aus Deutsch, Mathematik, Latein und Griechisch zusammen gemacht und nebenbei viel geplaudert.

Mein schönster „Schultag“ war allerdings derjenige, den ich schwänzte. Es war an einem Mittwoch vor dem Feiertag Christi Himmelfahrt. Ich war 17 Jahre alt, das Wetter war schön. Mit dem Einverständnis meiner Mutter, die schon immer viel von frischer Luft hielt, startete ich um 4 Uhr früh zu einer Bergwanderung. Um 7.30 Uhr war ich oben auf dem Frau Hitt-Sattel (ca. 2.300 m hoch) und frühstückte zum zweiten Mal. Nachmittags um 14 Uhr war ich nach einem langen Marsch durch das Geröll des Karwendelgebirges in Scharnitz an der Bahn.

Mein Vater hätte es gern gesehen, wenn ich (katholische) Theologie studiert hätte. Ein gesunder Hausverstand, den ich sicher von meiner Mutter mitbekam, hat mich jedoch davor bewahrt: Damals (1950) wurde gerade das neue

Dogma von der „Leiblichen Aufnahme Mariens in den Himmel“ verkündet. Außerdem wollte ich einmal eine Familie gründen.

Pianist wäre ich nicht ungern geworden. Ich spielte schon mit 8 Jahren Klavier. Ich besuchte fast sämtliche Solistenkonzerte, die am Innsbrucker Konservatorium geboten wurden. Der Innsbrucker Pianist (und spätere Dirigent an der Berliner Staatsoper) Otmar Suitner war für mich Vorbild. Ich sehe ihn noch heute vor mir Mozart-Sonaten spielen und mit einer ungeheuren, unnachahmlichen Dynamik das Pedal treten. Auf seinem Konzert-Ankündigungsplakat stand ein altgriechischer Satz, den allerdings auch mein Griechischprofessor nicht mehr übersetzen konnte.

Ein Berufsberater vom Arbeitsamt riet mir zum Lehrberuf. Diese Empfehlung kam mir nicht ungelegen. Schon lange dachte ich mir: In der Schule müßte man eigentlich manches besser machen können, als ich es erlebt habe.

Damals war die Lehrerbildung in Österreich noch an der „Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt“ angesiedelt. Als Abiturient des Gymnasiums besuchte ich 2 Jahre, den 4. und 5. Jahrgang dieser allgemeinbildenden und zugleich berufsbildenden Anstalt. Und hier fühlte ich mich zum 1. Mal in meiner Schulzeit wohl. Die Lehrer (häufig ehemalige Volksschullehrer) waren anders als im Gymnasium. Ich würde sagen: menschlicher. Man konnte mit ihnen lachen. Es fehlte der tierische Ernst. In jedem Klassenraum stand ein Klavier, auf dem einer von uns Schülern in den Pausen spielte. Ich war bekannt für meine improvisierten, avantgardistischen Klavierstücke, die allerdings meinen Musikprofessor Wenzel-Josef Meindl ratlos machten. Auch die rasch beigezogene Musikprofessorin Margarete Jellinek zeigte sich ob meiner atonalen Kaskaden („Von der Nichtung zur Wesung“, so der Titel) fassungslos. Erst als mir Meindl den Klavierauszug einer Symphonie vom „guten alten“ Mozart zum Spielen vorsetzte, konnten beide wieder richtig durchatmen.

Unvergeßlich bleiben mir die Schulhygienestunden des Stadtphysikus Dr. med. Hans Steidl, eine Art Karl Valentin-Figur. Am Abend zwischen 18-19 Uhr, draußen war es schon dunkel, rückte er mit einer kleinen Holzkiste voll menschlicher Knochen an, um demonstrieren zu können. Wir Schüler brüllten vor Lachen. Um uns zu beruhigen, prüfte er ausgerechnet Josef Mair, einen Abiturienten, der bereits 6 Semester Medizin hinter sich hatte. Mair glänzte mit lateinischen Fachausdrücken für die Knochen. Dr. Steidl gab ihm trotzdem nur ein „genügend“. Nun war unser Gebrüll nicht mehr zu bremsen. Dr. Steidl (im Hauptberuf Nervenarzt) wußte sich nicht mehr zu helfen und

holte den Direktor Alois Burtscher, einen Vorarlberger, zuhülfe. Der dickleibige Direktor kam sofort und redete besänftigend (nicht schimpfend) auf uns ein. Und wir ließen uns in der Tat wieder besänftigen.

Die berufsbildenden Fächer wie Psychologie, Pädagogik (aufgeteilt in Erziehungslehre und Unterrichtslehre), Klassenkunde und Didaktik der verschiedenen Fächer: dies waren Fächer, bei denen man spürte: das brauche ich für meinen späteren Beruf.

Die Praxis war nicht ausgegrenzt: ein Stockwerk tiefer war die Übungsschule (1.-4. Klasse Grundschule), an der wir schon ab der 1. Woche hospitierten und bald schon erste Unterrichtsversuche wagten. Die Lehrer an dieser Übungsschule (heute würde man sagen Modell- bzw. Laborschule) waren ausgesuchte, hochqualifizierte Praktiker. Dazu machten wir Exkursionen in Versuchsklassen und Sonderschulen und Praktika in Landschulen.

Für mich persönlich, als Abiturient des humanistischen Gymnasiums, kam weiter befreiend hinzu, daß ich die allgemeinbildenden Fächer (wie Latein, Mathematik usw.) nicht mehr zu besuchen brauchte. Ich hatte somit viel freie Zeit. Und diese Zeit nutzte ich mit frei gewählten Beschäftigungen: Ich schrieb 2 Romane, ich komponierte Musikstücke für Klavier und Orgel, ich gab Konzerte (in der Kirche), ich hielt Vorträge (über moderne Kunst, über Neue Musik) im Amerika-Haus und am Französischen Kulturinstitut in Innsbruck. Mit meinem Freund, Bildhauer und Maler Oswald Oberhuber (heute Rektor der Hochschule für Angewandte Kunst in Wien) und der jungen Schriftstellerin Lydia Tonini veranstaltete ich eine Dichterlesung im Amerika-Haus Innsbruck. Der Vortragssaal war brechend voll. Jean Paul Sartre (Der Ekel, Die Fliegen) und Gustave Flaubert (Madame Bovary) waren meine Lieblingsschriftsteller.

Im Fach Pädagogik hatte ich jedoch Schwierigkeiten. Einzig mein Interesse für Existenzphilosophie rettete mich in Pädagogik, von Univ. Doz. Dr. phil. Hans Windischer gegeben. Sein Unterricht war meistens nachmittags von 14.00-15.00 Uhr. Um diese Zeit war ich jedoch schlafensmüde, war ich doch schon ab 4.00 Uhr morgens schriftstellerisch tätig. Windischer war böse auf mich, weil ich in seinem Unterricht immer wieder einschlief, obwohl er interessant erzählen konnte (insbesondere von seinen 6 Kindern). Windischer gab mir, ohne mich zu prüfen, ein „befriedigend“ ins Zeugnis. Diese Geschichte erzähle ich heute oft meinen Studenten, wenn sie bei der Abschlußprüfung „nur“ mit „gut“ abschneiden.

In den Ferien arbeitete ich als Vertreter der Firma SOGRA mit Fachjournalen für das Bekleidungs-gewerbe. Ich besuchte sämtliche Schneiderinnen und Schneider in Tirol und Vorarlberg mit dem Fahrrad. Dabei lernte ich nicht nur meine Heimat näher kennen, sondern unwillkürlich noch etwas, was für meinen späteren Lehrberuf von ungeheurer Bedeutung war: nämlich freundlich und höflich zu sein.

Meine 1. Lehrerstelle sollte ursprünglich die 4. Klasse einer Schule in einem Übergangslager für Flüchtlinge in Haiming (Tirol) sein. Mein Schul- und Klavierfreund Peter Pechlaner sollte nach Trenkwald im Pitztal, einer ein-klassigen Schule. Diese Schule paßte Pechlaner gar nicht. Er wollte sein Klavierhobby weiterbetreiben und nahe an der Bahn nach Innsbruck sein. Mir war die einklassige Schule in Trenkwald jedoch gerade recht. Diese Schule war eine Herausforderung: einklassig, 16 Schüler im Alter von 6-14 Jahren in einer Klasse, von 3 Weilern zusammenkommend. Im Weiler Trenkwald gab es damals nur 3 Häuser mit einem Dorfbrunnen, kein elektrisches Licht, ein neben der kleinen Schule rauschender Bach, ungemein steil aufragende Fels-wände und - Einsamkeit. Die Vorbereitungsarbeit für den Unterricht war enorm. Oft saß ich beim Licht einer Petroleumlampe bis 2 Uhr früh, hatte ich doch den Unterricht für 4 Abteilungen meiner 1-klassigen Schule vorzubereiten, also für 20 Unterrichtsstunden täglich.

Im nächsten Jahr kam ich an die riesige, hochorganisierte „Knaben-Haupt-schule“ in Innsbruck-Pradl (mit rund 1.000 Schülern). Ich unterrichtete in den 6. und 7. Klassen die Fächer Deutsch, Geschichte, Geographie, Musik und Sport. Wieder eine Herausforderung. Bedeutsam für mich war die Nähe zu einem älteren Kollegen, Karl Rischawy. Er stammte aus dem schulreformer-ischen Wien und führte vor allem in den Fächern Deutsch, Geographie und Musik einen hervorragenden Gruppenunterricht durch.

Mir persönlich war die große Schule mit den vielen und großen Klassen, den großen Konferenzen nicht sympathisch. Ich fühlte mich trotz aller Bemühungen um partnerschaftlichen Führungsstil wie ein Dompteur. So ergriff ich gerne - zum Erstaunen meiner Kollegen - die Gelegenheit, wieder auf das Land zu kommen: an die 1-klassige Schule in Tux-Magnesitwerk (Zillertal, Tirol). Das war eine Werk-Volksschule der Österreichisch-Amerikanischen-Magnesit-AG mit 12 Schülern, auf 1.700 m Höhe im hintersten Zillertal gelegen. Nebenberuflich war ich eine Art Kulturreferent für 300 Arbeiter des Werkes: Ich leitete einen Männerchor, organisierte Vorträge und Filmabende. Unvergeßlich bleibt mir die musikalische Gestaltung eines Gottesdienstes am

4. Dezember 1955 in Mayrhofen (Zillertal) zum Fest der Heiligen Barbara, der Kirchenpatronin für die Bergmänner. Um den Gregorianischen Choral nicht allzu eintönig erklingen zu lassen, sangen wir abwechselnd einmal mit Pianissimo, einmal mit Fortissimo. Dem Pfarrer wäre bei diesem Experiment beinahe der Kelch vom Altartisch heruntergefallen. Ich selbst als Dirigent habe im Chor mitgesungen (was ein Dirigent nie tun sollte) und - als einziger falsch gesungen. Ein Bergwerksingenieur spielte auf dem Cello das Ave-Maria von Gounod, von mir auf der Orgel begleitet. In diesem Falle war der Ingenieur zu aufgeregt und spielte falsch. Ich versuchte, mit der Orgel auszugleichen. Zum Abschluß gab es noch eine moderne Orgelkomposition von mir, im Stil des zeitgenössischen französischen Komponisten Darius Milhaud, wie hernach in einer Kritik in der Tiroler Tageszeitung zu lesen war.

Im Sommer, in den Ferien, arbeitete ich noch als „Bergmann“ im Bergwerk. Ich hatte „Hunts“ (kleine Wagen) mit Abräumgestein abzufertigen und zu verschieben. Vorsorglich gab mir die Leitung des Bergwerks keine Arbeit im Innern des Bergwerks. Ich arbeitete in den Ferien, da mein Entschluß feststand: Nachdem ich in 3 Jahren einen Überblick über die Schulpraxis an Volks- und Hauptschulen bekommen hatte, wollte ich noch mehr Pädagogik an der Universität studieren. Bafög gab es damals noch nicht. So versuchte ich, Geld im voraus zu verdienen. Was ich am Ende des Studiums mit dem Fach Pädagogik anfangen könnte, wußte ich noch nicht und war mir zu diesem Zeitpunkt eigentlich auch gleichgültig. Ich hatte nur den Drang zu studieren, mehr zu erfahren, als ich bisher wußte. Mir ist klar, daß ich mit einer solchen Einstellung heute kein Bafög bekommen würde.

Warum ich mehr Psychologie als Pädagogik studierte

1956-1961

Der Studienort für Pädagogik war damals in Österreich leicht auszumachen: An der Universität Wien gab es den einzigen Lehrstuhl für Pädagogik. An den Universitäten Innsbruck und Graz wurde die Pädagogik von den dortigen Professoren für Philosophie und Psychologie lediglich „mitbetreut“.

Meine finanzielle Situation war vollkommen ungewiß. Ich ließ mich für 2 Jahre unentgeltlich vom Schuldienst beurlauben. Mehr Zeit wollte man mir für das Studium nicht zugestehen. Ich lebte zunächst von meinen Ersparnissen, die natürlich bald aufgebraucht waren, zudem ich während meines

Schuldienstes meinen Bruder Norbert unterstützte, der zu dieser Zeit das Aufbaugymnasium in Horn/Niederösterreich besuchte. Schließlich nach 1 Jahr hatte ich unerwartetes Glück: Ich bekam von der Stadt Innsbruck und von der Österreichisch-Amerikanischen Magnesit-AG je ein kleines Stipendium, mit dem ich im Tiroler Studentenheim in Wien leben konnte. Zum Mittagessen hatte ich einen freien Kostplatz im Wiener Rathauskeller, gleich neben der Universität. Es gab dort immer das Gleiche: Suppe, gekochtes Rindfleisch mit Gemüse und Röstkartoffeln; von 2 Kellern abwechselnd serviert.

Weniger Glück hatte ich mit meinem gewählten Fach Pädagogik. Der letzte Lehrstuhlinhaber, Richard Meister, war mit 75 Jahren gerade in den Ruhestand getreten. Ich hatte ihn kurz zuvor noch in seiner Sprechstunde aufgesucht, um mir für das Studium der Pädagogik Rat zu holen. Er sagte mir Dinge, die ich erst im Laufe der Zeit zu verstehen begann: *„Wissen Sie, Pädagogik kann man eigentlich gar nicht studieren. Lesen Sie meine ‘Beiträge zur Theorie der Erziehung’. Als Nebenfach empfehle ich Ihnen Völkerkunde“*. (Richard Meister war ursprünglich Altphilologe und übernahm erst später den Lehrstuhl für Pädagogik. Ich habe Meister nicht gesagt, daß das 1. Buch, das ich mir in Wien kaufte, ein Buch war mit dem Titel: *„Wohin am Sonntag?“*)

Richard Meister ging also in den Ruhestand. An seine Stelle trat Josef Lehrl - für 1 Jahr, weil er dann starb. Für ein weiteres Jahr übernahm die Kinder- und Jugendpsychologin Sylvia Bayr-Klimpfinger, eine Schülerin von Richard Meister, die Vertretung des Lehrstuhls, bis dann nach einem weiteren Jahr Richard Schwarz von der Katholisch-Theologischen Hochschule in Bamberg folgte.

Ich hatte 3 Jahre Schulpraxis hinter mir und wußte einigermaßen, was ich für die Schule brauchte. Der übelste von den genannten Pädagogen war Schwarz, wissenschaftlich und menschlich gesehen. Was er in seinen Vorlesungen im Auditorium Maximum bot, war für mich theatralisch vorgebrachtes Geschwätz, vermischt mit Drohungen an die Studenten: *„Wo sind die anderen 2.000? Sagen Sie denen: So einfach geht das bei mir nicht!“* Als ich ihm im Rahmen des Pädagogischen Seminars ein Exposé für meine Dissertation mit dem Titel *„Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik“* im Geiste von Ludwig Wittgenstein (Tractatus-Logico-Philosophicus) und Wolfgang Stegmüller vorstellte, sagte er zu mir: *„So können Sie bei mir nicht dissertieren“*. Mein Studienkollege Rupert Vierlinger (heute Schulpädagoge an der Uni-

versität Passau) meinte später einmal zu mir, ich hätte wie Andreas Hofer von Tirol gewirkt (Andreas Hofer war der Anführer der Tiroler Freiheitskämpfe gegen Napoleon im Jahre 1809). Als ich mich bei Richard Schwarz zum 2stündigen Haupttrigrorum aus Pädagogik anmeldete und fragte, worauf ich mich besonders vorbereiten sollte, sagte er zu mir: „*Auf alles*“. Und seine 1. Frage bei der großen Prüfung war: „*Was sind Peripatetiker?*“ Mein Studienkollege Peter Brandstetter (wir waren auch im Wiener Tiroler Studentenheim zusammen), später Professor für Malerei an der Hochschule für Bildende Künste in Salzburg, beschrieb Schwarz treffend: „*Es ist, wie wenn der Mann auf einem Sandhaufen steht und, anstatt den Sandhaufen abzutragen, mit einem Schüffelchen den Sand immer emporwirft*“. Ein Verhalten, das ich später noch bei vielen Pädagogen (und Philosophen) vorgefunden habe.

Nach so viel Mißgeschick in Pädagogik hatte ich jedoch unwahrscheinliches Glück im Fach Psychologie. Lehrstuhlinhaber war Hubert Rohracher, gebürtig aus Lienz in Osttirol, Nachfolger von Karl Bühler, der aus seiner Emigration in die USA nach dem Kriege nicht mehr zurückkehrte. (Sein Onkel Andreas Rohracher war Erzbischof in Salzburg). Rohracher hielt seine Vorlesungen jeden Donnerstag und Freitag von 17.15-18.45 im Auditorium Maximum der Universität Wien. Immer im Zyklus von 4 Semestern über Allgemeine Psychologie (Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken; Trieb, Gefühl, Wille) und Charakterkunde. Seine Bücher waren weit verbreitet, auch im Ausland (Italien, Spanien, Japan). Er sprach vollkommen frei und vor allem verständlich. Er konnte Begriffe, wie zum Beispiel Intelligenz, entwickeln, einkreisen, Untersuchungen zur Stützung von Hypothesen vorbringen. Von den Untersuchungen, die zum Teil auch an seinem Institut gemacht wurden, berichtete er sehr detailliert nach Problemstellung, methodischem Vorgehen, Ergebnissen, Nebenergebnissen, Folgerungen und kritischen Anmerkungen. Mir wurde bald klar: das brauche ich für meinen späteren Beruf als Pädagoge (das Wo war mir noch nicht klar). Mir fiel es wie Schuppen von den Augen, und ich erkannte: Worauf ich bisher lernte, war verlorene Zeit. Den Pädagogen Schwarz besuchte ich nur mehr im Seminar (zwecks „Gesichtsbad“), während ich beim Psychologen Rohracher alle Veranstaltungen besuchte - bis auf eine: Von dieser einen hatte mich meine spätere Frau Christine, geb. Hasenöhr, abgehalten.

Ich habe das gesamte Studienprogramm für Psychologen mitgemacht (Statistik bei Kurt Pawlik, heute Professor für Psychologie an der Universität Hamburg, Experimentalpsychologische Übungen bei Rohracher und Erich

Mittenecker, Persönlichkeitspsychologie und das Seminar für ausländische Fachliteratur bei Erich mittenecker, Veranstaltungen über Berufspsychologie und das 14tägige Psychologische Kolloquium, bei dem Dissertanten mit ihren Dissertationen oder Vortragende von auswärts zu Wort kamen. Nur das „Postkolloquium“ im Café Schwarzspanier (in der Nähe der Universität) habe ich nie besucht: Ich hatte gewaltige Scheu, mit dem von mir verehrten Professor Rohrer in ein näheres Gespräch zu kommen. (Diese Scheu habe ich leider bis zum heutigen Tag beibehalten und aus diesem Grunde auch die regelmäßigen und an und für sich außerordentlich nützlichen Zusammenkünfte meiner Fachgruppe „Schule“ an der Universität Oldenburg nur sehr selten besucht). Ich hätte in Psychologie ebenso wie in Pädagogik dissertieren können (Rohrer fragte mich sogar einmal danach). Ich blieb jedoch bei der Pädagogik, weil ich Pädagoge werden wollte und dachte daran, einmal, wenn ich frei von äußeren Zwängen wäre, Aufbauarbeit in Pädagogik zu leisten.

Am übrigen kulturellen Leben in Wien (Staatsoper, Burgtheater, Konzerte) habe ich praktisch überhaupt nicht teilgenommen. Auch meine Vertretung für Modejournale in den Ferien hatte ich aufgegeben. Ich hatte nur das Bestreben, mein Studium so schnell wie möglich zu beenden. Was ich jedoch besucht habe, waren Vorträge von Persönlichkeiten, die außerordentlich beeindruckend waren: Viktor Kraft (aus Wien, Philosophie), René König (aus Köln, Soziologie), Paul Lazarsfeld (aus New York, Soziologie), Walter Hollitscher (aus Wien, Philosophie). Ihr wissenschaftliches Niveau war außerordentlich. Sie sprachen ausnahmslos völlig frei.

Warum mich die amerikanische Pädagogik mehr interessierte als die deutsche

1961-1970

Im März 1961 schloß ich meine Studien mit Doktorat und einer Lehrbefähigung für Pädagogik an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten an der Universität Wien ab. Nun begann die Stellensuche. Am liebsten wäre ich ja wieder an eine 1klassige Schule gegangen. Der bekannte Osttiroler Schulinspektor (= Schulrat) Hans Waschler (mit vielen didaktischen Veröffentlichungen, z.B. Geschichte in Schaubildern) bot mir eine solche Stelle in Osttirol an: oberhalb Mittewald, 800 m hoch gelegen, die Schule wie ein Schloß, mit großer 5-Zimmerwohnung, direkt gegenüber den Lienzer Dolomiten.

Weit verstreut einige Bauernhöfe, überaus freundliche Leute, 28 Schulkinder, und der Pfarrer mit einem bemerkenswert naturwissenschaftlich ausgerichteten Hausverstand. Er sagte mir zum Abschied meines Erkundungsbesuches: *„Die Heiligkeit eines Menschen hängt mindestens zur Hälfte von einem guten Stuhlgang ab“*.

Ich war aber inzwischen schon verheiratet (mit Christine, geb. Hasenöhr). Sie hatte nach ihrer Ausbildung an den Universitäten Wien und Genf eine Forschungsstelle als Psychologin an der neugeschaffenen Akademie für Heimerziehung in Baden bei Wien bekommen. Wir wohnten zusammen in Wien, 17. Bezirk, am Schafberg, Bergfriede 2, in einem besseren Schrebergartenhaus, einem schönen Garten herum, einer großen Wiese in der Nähe, auf der man im Winter herunterrodeln konnte und mit viel frischer Luft, der besten Luft von Wien. Von hier aus war man schnell im Wiener Wald, und ich bin während meiner Wiener Zeit sicher 200 mal von Wien über das „Hameau“ (eine Gebirgsanhöhe) in das ca. 18 km entfernt gelegene Klosterneuburg gewandert.

Nach einigen Bewerbungen, die ich auf Stellenanzeigen in der Amtlichen Wiener Zeitung losschickte, hatte ich Glück: Ich bekam eine Stelle als Lehrerbildner an der Berufspädagogischen Bundes-Lehranstalt für Bekleidungs-gewerbe in Wien 9., Michelbeuern-gasse, später Herbststraße im 16. Bezirk. Nun, die Schneiderei war mir ja schon etwas vertraut durch meine ehemalige Vertretung für Modejournale. Jetzt hatte ich die Aufgabe, fertige Schneidermeisterinnen und -meister zu Fachlehrern für das Bekleidungs-gewerbe auszubilden. Mir oblagen die Fächer Pädagogik und Psychologie, Berufspraktische Übungen (Lehrauftritte) und zur Auffüllung meiner Lehrverpflichtung hatte ich noch einige Stunden in Deutsch und Lebenskunde an der Fachschule zu unterrichten. Alles in allem eine Lehrverpflichtung von 20 Wochenstunden.

Mir war klar, daß ich pädagogisch weiterarbeiten wollte, jedoch war mir noch unklar, in welche Richtung. Da kam mir die Ausschreibung einer Dozentenstelle für Schulpädagogik an der (damaligen) Peter Wust-Hochschule (Pädagogische Hochschule) in Saarbrücken zuhulfe. Ich stellte einen Aufsatz zusammen („Probleme des Hospitierunterrichts in der Lehrerbildung“), fuhr nach Saarbrücken und stand zum ersten Mal vor etwa 200 Studenten. Ich glaube, daß ich beim Psychologen Karl Samstag und bei der Soziologin Magdalena Baus nicht schlecht ankam. Der Pädagoge (Georg Schindler) war mir jedoch weniger geneigt. Und der Dezernent vom Kultusministerium, der den Vortrag ebenfalls anhörte, sprach etwas von Probean-

stellung auf ein Jahr. Die Sache hatte sich zerschlagen. Aber ich wußte (nunmehr zum 1. Mal), daß es so etwas wie eine Auffächerung in Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik gab (die es in Österreich nicht gab). Und mir war von nunmehr an klar, daß ich Schulpädagoge werden wollte.

Der damalige „Papst“ in der deutschen Didaktik war Wolfgang Klafki, vor kurzem von der Pädagogischen Hochschule Hannover an die Universität Marburg berufen. Und ich mußte schon bei der Diskussion im Anschluß an meinen Vortrag in Saarbrücken gestehen: Ich hatte zwar Klafki gelesen, aber nicht verstanden. Für mich in der Praxis nicht anwendbar. Andererseits gab es schulpädagogische Schriften wie die von Karl Stöcker (Weingarten), Josef Tille (Österreich), Franz Huber (München): außerordentlich praxisorientiert, aber wissenschaftlich kaum begründet. Vom Seminar für ausländische Fachliteratur bei Erich Mittenecker in Wien (später Lehrstuhlinhaber für Psychologie in Graz) war mir jedoch das außerordentliche Niveau der amerikanischen Literatur bekannt. So durchforstete ich die mir über die Wiener Universitätsbibliothek (Fernleihe) greifbare amerikanische pädagogische Literatur, vor allem was in den USA unter der Bezeichnung „Educational Psychology“ lief. Ich mußte erkennen, daß es hier eine Menge von Tatsachenmaterial aufzubereiten galt, das bisher in der deutschen, bis dahin nahezu ausnahmslos geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik fast vollkommen unberücksichtigt blieb. Auf Grund dieses schier unübersehbaren praxisorientierten Materials stellte ich einen Aufsatz zusammen (den Titel des Aufsatzes habe ich vergessen) und schickte ihn an die Schriftleitung der Zeitschrift „Schule und Psychologie“ in München. Schriftleiter dieser Zeitschrift war Heinz-Rolf Lückert, Professor für Psychologie an der Pädagogischen Hochschule der Universität München in München-Pasing. Zugleich war Lückert Herausgeber einer sehr umfangreichen Buchreihe „Erziehung und Psychologie“ (Beihefte der Zeitschrift „Schule und Psychologie“, mehr als 60 Bände). Lückert schickte mir meinen Aufsatz wieder zurück mit der Bemerkung, ich soll den Aufsatz ausweiten, um das Material dann als Buch in seiner Schriftenreihe „Erziehung und Psychologie“ unterzubringen. Dieser knapp gehaltene Brief Lückerts war für mich eine ungeheure Motivation zur wissenschaftlichen Weiterarbeit, nicht nur für mich, sondern auch für meine Frau. Ich habe Lückert und seine Frau später in seinem Haus in München-Pasing kennengelernt: ein Hüne von Gestalt, voller Ideen und Arbeitspläne.

Mit meiner Frau hatte ich inzwischen 2 Kinder, Barbara (geboren 1962) und Josef (geboren 1964). Meine Frau Christine hatte sich - trotz ihrer überaus

qualifizierten Ausbildung als Psychologin an den Universitäten Wien und Genf (Jean Piaget, Bärbel Inhelder) - entschlossen, ihre gut bezahlte und angesehene Forschungsstelle an der Akademie in Baden bei Wien vorübergehend aufzugeben. Sie organisierte in dem Hochhauskomplex in Wien 16., Sandleitengasse, wo wir inzwischen eine kleine Neubauwohnung bekamen, einen Privat-Hauskindergarten, beispielhaft für die damalige Zeit. Und „nebenbei“ (ich könnte heute nicht mehr sagen wann) arbeitete sie an dem Buch, das dann in 5 Auflagen im Verlag Julius Beltz, Weinheim, erscheinen sollte: „Technik der Lernplanung“ (1968). Dieses Buch, auch ins Spanische übersetzt, hat für etwa 20 Jahre die Lehrerausbildungsstätten und Lehrerfortbildungsseminare ungemein beschäftigt. Das äußerlich sichtbare Ergebnis dieser Beschäftigung war ein Anschwellen der bislang außerordentlich dünnen Bändchen für Lehrpläne zu dicken Nachschlagewerken.

Für mich persönlich war die Entdeckung der Arbeiten des amerikanischen Pädagogen Benjamin S. Bloom (University of Chicago) von besonderer Bedeutung, insbesondere seine „Taxonomy of Educational Objectives“ (1956, 1964). (Ich habe Bloom später, im Jahre 1980, anlässlich eines Besuches in den USA, persönlich kennengelernt). Ich habe die deutsche Pädagogik ab dem Jahre 1962 in mehreren Aufsätzen erstmals auf diese Taxonomie und deren Bedeutung für die Schulpädagogik aufmerksam gemacht. Auf der Grundlage dieser Educational Objectives und der zahlreichen Untersuchungsergebnisse aus dem Bereich der Educational Psychology und mit einem deutlichen Affront gegen die rein intuitiv arbeitende deutsche „Lehnstuhl“-Pädagogik (Wilhelm Flitner, Hamburg und Erich Weniger, Göttingen) erarbeitete ich die „Analytischen Unterrichtsmodelle“, je 1 Unterrichtsmodell für den kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernbereich. Im Untertitel nannte ich das Buch „Ergebnisse und Probleme der wissenschaftlichen Lernorganisation“ (1966). Prof. Lückert nahm das Buch sofort in seine Reihe „Erziehung und Psychologie“ auf. Mir war klar, daß die „Unterrichtsmodelle“ nichts Endgültiges sein konnten, und so entwickelte ich zusammen mit meiner Frau fast gleichzeitig einen langfristigen Forschungsplan mit dem Titel „Perspektiven der didaktischen Forschung“ (1966). Auch dieses Buch nahm Lückert sofort in seine Buchreihe auf.

Die Berufspädagogische Bundeslehranstalt für Bekleidungsgerberei in Wien 9. und 16. Bezirk organisierte für ihre Schüler zahlreiche Exkursionen, z.B. zu den PFAFF-Werken in Kaiserslautern und Karlsruhe. Bei diesen Exkursionen nahm ich als begleitende Lehrperson teil. Ich gewann so Einblick in

Betriebe, die im realen Wirtschaftsleben stehen, wo die Atmosphäre einfach anders, ich würde sagen „kribbeliger“ war als in der Schule. Ich begann, mich mit Betriebswirtschaftslehre zu beschäftigen. Das Ergebnis dieser Beschäftigung war ein Entwurf zur „Schulunternehmung“ (1972, 20 Jahre zu früh).

Mit einer Verspätung von fast 50 Jahren (wenn man die Grundschullehrer-ausbildung an der Universität Hamburg ab dem Jahre 1924 zugrundelegt) wurden in Österreich die Pädagogischen Akademien gegründet (1968), insgesamt 14, die Hälfte davon in katholischer Trägerschaft. Meine Frau und ich bekamen eine Dozentenstelle an der (Katholischen) Pädagogischen Akademie in Zams (Tirol, bei Landeck). Die Akademie wurde getragen von der Kongregation der Barmherzigen Schwestern, die in Zams schon seit fast 200 Jahren ein Bezirkskrankenhaus und verschiedene Schulen betrieben (Volksschule, Hauptschule, Gymnasium, Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen und Lehrerbildung). Meine Frau bekam eine Anstellung für das Lehramt in Psychologie und Soziologie, ich für Pädagogik. Obwohl wir nur mit 18 Studenten begannen, war die Aufbauarbeit schwierig: der Rektor war ein Theologe, der von Schulleitung wenig verstand, und meine Arbeit als Pädagoge war in 12 verschiedenen Fächern zu leisten, z. B. auch in Didaktik der deutschen Sprache. Schön waren die Landschaft (wir machten am Wochenende zahlreiche Ausflüge bis in die nahe Schweiz) und der Kontakt mit den Schulschwestern, die auf einem beachtlichen und praxisnahen Niveau standen. Aber an eine Spezialisierung war nicht zu denken.

Wie schon erwähnt herrschte in den 60er und 70er Jahren im deutschen Sprachgebiet eine pädagogische Aufbruchstimmung sondergleichen. Im Gegensatz zu heute gab es jedoch wenig gut ausgebildete oder gar habilitierte Pädagogen. Andererseits wurden an den neu gegründeten Pädagogischen Akademien und Hochschulen dringend Pädagogen und Fachdidaktiker gesucht. Auf Grund meiner Veröffentlichungen im Münchner Ernst Reinhardt-Verlag und in verschiedenen Fachzeitschriften bekam ich mehrere Angebote: von der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Paderborn, von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, von der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg; in Österreich von der Pädagogischen Akademie in Klagenfurt und von der Pädagogischen Akademie in Feldkirch (Vorarlberg). Ich entschied mich für das interkonfessionelle Oldenburg, zudem meine Frau einen Lehrstuhl für Psychologie an

der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abteilung Aachen, angeboten bekam. Meine Gutachter für Oldenburg waren Prof. Dr. Heinz-Rolf Lückert (München), Prof. Dr. Karl J. Klauer (Braunschweig) und Prof. Dr. Heinz Mühlmeier (Bonn). Der damalige Niedersächsische Kultusminister bot mir eine H-4-Professur an. Als ich meinem Vater die Ernennungsurkunde zeigte (unterzeichnet vom gerade ernannten Kultusminister Peter von Oertzen), da zitterten seine Hände und er weinte vor Freude. Es war das 1. Mal, daß ich meinen Vater weinen gesehen habe. Er sah in mir das erfüllt, was er selbst wegen widriger Umstände nicht erreichen konnte, obgleich er weitaus begabter als ich gewesen wäre.

Wie niederer Blutdruck zu einer besseren Didaktik führt

1970-1996

Der Ruf nach Oldenburg hätte leicht scheitern können, weil Pädagogen, die vorher meine Arbeiten (z.B. die „Perspektiven der didaktischen Forschung“) als „wichtigste didaktische Neuerscheinung“ priesen, in ihrem Urteil wieder umschwenkten. Ursache dieser Verhaltensschwäche (die unter Pädagogen spätestens seit der Hitlerzeit bekannt ist) war eine Polemik gegen mich durch einen Pädagogen, der mir bislang vollkommen unbekannt war und deshalb von mir in meinen Arbeiten auch nicht erwähnt wurde: Herwig Blankertz, damals Professor für Berufspädagogik an der Freien Universität Berlin, später Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Münster/Westfalen. Das Besondere an dieser Polemik war, daß sie nicht nur von Blankertz, sondern auch von seinem außerordentlich großen Anhang kam. Einer der eifrigsten „Mitarbeiter“ war Frank Achtenhagen. Ich habe in meiner „Schulunternehmung“ (1972) auf diese Art von „Diskussion“ scharf reagiert. Und von da ab war Ruhe. Blankertz selbst ist zugute zu halten, daß er noch wenige Jahre vor seinem frühzeitigen Tod (durch Verkehrsunfall) anlässlich eines Symposiums mit dem Titel „Didaktische Theorien“ in Münster (1980), an dem meine Frau als Vertreterin der „Lernzielorientierten Didaktik“ teilnahm, sich für sein Verhalten entschuldigte und alle Polemik gegen mich aus seinem Buch „Theorien und Modelle der Didaktik“ in den weiteren Auflagen zurückzog. Ich selbst habe Blankertz nur 1 mal für etwa 5 Minuten gesehen, und zwar anlässlich eines Vortrages (den Titel habe ich vergessen) im Hörsaal des Naturkundemuseums in Oldenburg. Der Hörsaal war voll, ich kam etwas zu spät. Blankertz - in ein priesterähnliches Gewand gekleidet - las Thesen vor. Ich war von ihm enttäuscht. Ich dachte, er könnte wenigstens

frei vortragen. Alles in allem: die Aufregung - auf beiden Seiten - war umsonst. In der Zwischenzeit hatten nämlich meine japanischen Kollegen Kentaro Kihara, Morikazu Ushioji, Takahiro Saegusa und Toshihumi TADA von der Pädagogischen Fakultät der Universität Nagoya meine Analytischen Unterrichtsmodelle ins Japanische übersetzt und im Verlag Meiji-Tosho (Tokyo) herausgebracht.

In Oldenburg genoß ich fürs erste die liberale, interkonfessionelle Atmosphäre, sowohl an der Hochschule als auch in der Stadt. Hier gab es keinen Proporz mehr (wie ich ihn in Österreich kennengelernt hatte), kein Fragen, zu welcher Kirche man gehörte. Auch der damalige Dekan, der mir die Ernennungsurkunde überreichte, der Theologe Günther Roth, fragte mich nicht; und vom unbestreitbaren heimlichen Haupt der Hochschule, dem Soziologen Wolfgang Schulenberg, hatte ich das Gefühl, daß er meine Arbeiten schätzt. Dasselbe Gefühl hatte ich von dem weithin bekannten Deutsch-Didaktiker Hermann Helmers und von dem Mathematik-Didaktiker Heinrich Besuden.

Gesundheitlich ging es mir jedoch nicht gut: ich hatte einen viel zu niedrigen Blutdruck. Es machte mir ungeheure Mühe, Vorlesungen zu halten. Ich hätte Tag und Nacht schlafen können. Ich war am Ende meiner Kräfte. Am liebsten wäre ich in ein Altenheim gegangen, um dort den Rest meines Lebens zu verbringen. Es war für mich ein schwacher Trost, von meinem Arzt zu hören, daß es auch anderen Leuten, die aus beruflichen Gründen von weither nach Oldenburg kommen, z.B. Schauspielern, ähnlich ginge. Im Laufe der Zeit habe ich den niederen Blutdruck - ohne Medikamente - in den Griff bekommen, und zwar durch Wandern und konsequente Umstellung der Ernährung im Sinne von Werner Kollath und Max-Otto Bruker.

Später, 1980, wurde in Oldenburg durch Gerhard Felber in außerordentlich verdienstvoller Weise ein Zweigverein des Norddeutschen Wanderverbandes (mit Hauptsitz in Hamburg) gegründet. Gerne trat ich diesem Wanderverein bei, habe viele 1.000 km erwandert und auch selbst zahlreiche Wanderführungen übernommen. Besonders beliebt wurden meine Nachtwanderungen um das Zwischenahner Meer mit Einkehr im Fährkroog in Dreierbergen.

Meine Veranstaltungen an der Universität Oldenburg habe ich ebenfalls umgestellt, und zwar nach dem Prinzip „Lernen durch Lehren“. Nachdem die Buchdruckerkunst schon vor 500 Jahren erfunden wurde, schienen mir Veranstaltungen mit Vorlesungscharakter schon immer wenig sinnvoll (außer solche von überragenden Persönlichkeiten wie Rohrer). Ich ging von der Überlegung aus, daß meine Studenten, die ja vorwiegend Lehramtskandida-

ten waren, einmal theoretisch, zum anderen aber auch möglichst frühzeitig praktisch auf das Unterrichten vorbereitet werden sollten. So habe ich meine Studenten das, was sie lernen sollten, nach eingehender Vorbereitung gleich selbst unterrichten lassen. Dieser Unterricht wurde in der Studioklasse der Universität mit Videokameras aufgezeichnet und nachher, in einer eigens dafür bestimmten Veranstaltung mit dem Titel „Unterrichtspraxis“ besprochen. Der genaue Ablauf dieser 3 miteinander verbundenen Veranstaltungen kann aus den Schaubildern 1-4 entnommen werden.

Zugute kam mir natürlich die schon gute Ausstattung des HIFO (Hochschulinternes Fernsehen Oldenburg), außerordentlich gewissenhaft betreut von einem eigens dafür bereitgestellten Techniker, Ingenieur Heinz Ficken. Mit ihm hatte ich alle Jahre hindurch ein außerordentlich gutes Verhältnis. Ihm ist es zu danken, daß die vielen Aufzeichnungen und Wiedergaben (von Aufzeichnungen, aber auch von anderen Videofilmen, die zur Unterstützung der Veranstaltung zum Einsatz kamen), immer bestens klappten. Die Studenten haben mir - von Semester zu Semester - immer wieder bestätigt, daß ihnen diese Art von Veranstaltungen, die zugleich einen sinnvollen Wechsel von Nah- und Fernstudium ermöglicht, außerordentlich nützlich war: Schon früh, noch vor Ableistung des Allgemeinen Schulpraktikums (ASP), konnten sie ihr eigenes Lehrverhalten ohne Notendruck erproben und im Fernsehbild selbst beobachten. Und das zu Themen, die für die lehrenden Studenten wie für die lernenden Studenten in gleicher Weise bedeutsam sind.

Schaubild 1: Entwurf eines Arbeitsplanes zur Veranstaltung „Theorie der Unterrichtsvorbereitung“. Ausschnitt. Abkürzungen: AV = audiovisuell, k = kognitiver Lernbereich, LO = Lernorganisation, LZ = Lernziel				
Möller Theorie der Unterrichtsvorbereitung Schwerpunkt: Lernorganisation. In Verbindung mit Praxis der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtspraxis (mit Videoaufzeichnungen)				
Arbeitsplan				
Zeit/Raum	Gruppe	Thema	Basistext	Zusatzliteratur/AV-Medien/Anmerkungen
Di, 1.11.	2	Die LO zum LZ k 1.00 (Wissen). Führungsstil.	46-49	WEBER, S. 236-244. Hifo-Band M 19: Drei Erziehungsstile nach Kurt LEWIN. 22'

Schaubild 2: Terminplan zur Koordinierung der Veranstaltungen „Theorie der Unterrichtsvorbereitung“, „Praxis der Unterrichtsvorbereitung“ und „Unterrichtspraxis“			
Veranstaltung	Praxis der Unterrichtsvorbereitung (Vorbesprechung) Do, 8-10 A 4 5-516	Plenum (Theorie der Unterrichtsvorbereitung, Vorbereitung auf das ASP) Di, 14-16 A 9 0-004 B (Studioklasse)	Unterrichtspraxis (Wiedergabe der Fernsehaufzeichnung, Unterrichts-Beurteilung) Do, 10-12 A 9 0-004 B (Studioklasse)
Gruppe			
-		18.10.	-
1	20.10.	25.10.	27.10.
2	27.10.	01.11.	03.11.
3	03.11.	08.11.	10.11.
4	10.11.	15.11.	17.11.
5	17.11.	22.11.	24.11.
6	24.11.	29.11.	01.12.
7	01.12.	06.12.	08.12.
8	08.12.	13.12.	15.12.
9	15.12.	20.12.	05.01.
-	-	10.01.	-
10	12.01.	17.01.	-
11	12.01.	24.01.	-

CURRICULUMTEILE
 WS 19 / /SS 19
 Möller
 Titel der Veranstaltung: **Theorie der Unterrichtsvorbereitung I: Lernzielstellung**
 Gruppe Nr. 10 / Mitarbeiter:
 Thema: **Die psychomotorische Lernzielaxonomie nach DAVE**
 Basistext/Seite: **EDELMANN - MÖLLER, S. 174 - 186**

Schaubild 1: Problemstellung/Einordnung des Themas in den Titel der Veranstaltung/Überblick/Anknüpfung an das vorhergehende Thema (k 5.00)

```

    graph TD
      LP[LP] --- beschreiben
      LP --- entscheiden
      LP --- ordnen
      LO[LO] --- ordnen
      LK[LK] --- ordnen
      ordnen --- k[k]
      ordnen --- aff[aff]
      aff --- psm[psm]
      beschreiben --- sammeln
    
```

Schaubild 2: zum Thema/Zusammenfassung (k 5.00)
 Überschrift: **Die psychomotorische Lernzielaxonomie nach DAVE**

psm Tax.-Lernklasse	Bezeichnung	Reizwort	Lernziel-Beispiel
1.00	Imitation	nachahmen/ unaufgefordert	
2.00	Manipulation	nach Anweisung handeln/mit Hilfe	
3.00	Prazision	ohne Hilfe	
4.00	Handlungsgliederung	koordiniert	
5.00	Naturalisierung	automatisch	

AV-Medien (k 1.00, 2.00)

Signatur	Titel/Dauer	Inhalt (Stichworte)	Anmerkung

Begriffe (k 1.00, 2.00)

Seite	Begriff	Definition (Umschreibung)	Beispiel
174	psychomotorisch (psm)	psychisch - altgriech. bewußt erlebend movere - lat. bewegen zum Bereich der Fertigkeiten gehörig (Hand-, Fuß-, Mund- . . . Fertigkeiten)	
159	Taxonomie	taxein - altgriech. ordnen Ordnungsschema, Hierarchie	

Befunde (k 1.00, 2.00, 3.00, 4.00, 5.00, 6.00)

Autor	Jahr	Problemstellung	Methode	Ergebnis	Folgerung

Schaubild 3: Formblatt „Curriculumteile“, das in der Veranstaltung „Praxis der Unterrichtsvorbereitung“ erarbeitet (ausgefüllt) wird (Seite 1).

<p>Übungen (besonders k 3.00)</p> <p>In welchen Schulfächern werden vorwiegend psychomotorische Leistungen erbracht?</p> <p>S. 214 - 217, Aufgaben 20 - 26</p>	<p>Lösungsvorschläge: - 2 -</p>
<p>Diskussion (besonders k 4.00, 6.00)</p> <p>Nutzen der psm Lernzieltaxonomie?</p>	
<p>Vorschläge für Projekte (k 6.00)</p> <p>Erkundungsprojekt (ASP)</p> <p>Sportunterricht: Bis zu welcher psm-Lernklasse wird geübt (trainiert)?</p>	<p>Anmerkungen:</p>
<p>Unterrichtsprojekt (FP)</p>	
<p>Forschungsprojekt (Hausarbeit, Diplomarbeit, Dissertation)</p> <p>Ausbau der psm-Lernzieltaxonomie zur psm Lernziel-Methoden-Testaufgaben-Taxonomie</p>	<p>Abkürzungen:</p> <p>ASP Allgemeines Schulpraktikum</p> <p>AV audiovisuell</p> <p>FP Fachpraktikum</p> <p>k kognitiver Lernbereich</p> <p>1.00 Wissen</p> <p>2.00 Verstehen</p> <p>3.00 Anwendung</p> <p>4.00 Analyse</p> <p>5.00 Synthese</p> <p>6.00 (kritische) Bewertung</p>

Schaubild 3/Fortsetzung: Formblatt „Curriculumteile“, das in der Veranstaltung „Praxis der Unterrichtsvorbereitung“ erarbeitet wird (Seite 2).

Möller, FB 1 Praxis der Unterrichtsvorbereitung Curriculumblatt (teilweise ausgefüllt) Beschreibung des geplanten Unterrichtsablaufes WS 19 / /SS 19 Kurs: Theorie der Unterrichtsvorbereitung I: LP Gruppe: 10 Thema: Die psychomotorische Lernzielaxonomie nach DAVE		Abkürzungen/Symbole: LP Lernplanung LO Lernorganisation M Methodik N Normen/Standards LZ Lernzeit Z Zeit	k kognitiver Lernbereich 1.00 Wissen 2.00 Verstehen 3.00 Anwendung 4.00 Synthese 5.00 Bewertung 6.00	pr psychomotorischer Lernbereich 1.00 Intuition 2.00 Manipulation 3.00 Handlungsgestaltung 4.00 Handlungsplanung 5.00 Neutralisierung	Methoden A Konzept B Disk C Schaubild D Frontal E Gruppenarbeit F Einzelgespräch G Plakatprojektor							
LP (Was soll gelernt werden?)		LO (Wie soll gelernt werden?)				LK (Was ist gelernt worden?)						
Nr	LZ: Ort: mung	Lernzielbeschreibung (explizite Lernzielformulierung)	Begründung für Lernzielentscheidung	Z	U	M	R	Charakteristika (Schaubild 1, Schaubild 2, Methoden, Bewertung, Übertragbarkeit, Diskussion, Vorschläge für Arbeitsblätter)	Begründung für Lerngegenstand	Testausgabe/Prüfung (mit User)	Begründung für Lernkontroll	Anmerkung
1	Pr k 1.00			3'	d	S		Schaubild 1				
2	SU 3.00 4.00			10'	g	A		Übungen				
3	ME 1.00 2.00			5'	d	—		Begriffe				
4	SU ME SZ 3.00 4.00 1.00 2.00			30'	g e d	A S		Übungen 2 (in Verbindung mit Schaubild 2)				
5	SU 4.00 5.00			10'	f	—		Diskussion				
6	SU 6.00			2'	d	—		Projektvorschläge				
				60'								

Schaubild 4: Formblatt „Curriculumblatt“, das in der Veranstaltung „Praxis der Unterrichtsvorbereitung“ erarbeitet (ausgefüllt) wurde.

Die Studioklasse war natürlich nur ein kleiner Ersatz für das, was meines Erachtens an jeder Pädagogischen Fakultät das Zentrum bilden sollte: die Modell- oder Laborschule. Eine Pädagogische Fakultät ohne Laboreinrichtungen (und damit Demonstrations- und Forschungsmöglichkeiten) kommt mir vor wie eine Medizinische Fakultät ohne Kliniken. In den 70er Jahren, bei der Integration der Pädagogischen Hochschule in die neu gegründete Universität Oldenburg wären dafür - auch finanziell - hervorragende Möglichkeiten gewesen. Diese Möglichkeiten wurden meines Erachtens bewußt nicht wahrgenommen. Was nicht ausgesprochen, aber intendiert war: Die Reform des Schulwesens sollte durch die in die Schulen des Einzugsgebietes der Universität Oldenburg hineinströmenden Studenten und Dozenten vorangetrieben werden. Ein Unterfangen, das kläglich scheiterte, vor allem weil die Dozenten den an den Schulen tätigen und natürlich weisungsgebundenen Lehrern nur tatenlos zusehen konnten. Die Folge dieses hochschulpolitischen Irrweges war, daß sich die meisten Pädagogen und noch mehr die sich auf den Hochschuldienst vorbereitenden Kandidaten wieder auf die Geschichte der Pädagogik zurückzogen.

Ich selbst habe auch eine Veranstaltung mit dem Titel „Geschichte der Schule“ angeboten. Ansonsten hielt ich es - angesichts der vorliegenden Situation - für bedeutsamer, aufzuzeigen, wie Pädagogik betrieben werden könnte. Gemeinsam mit dem Oldenburger Wissenschaftstheoretiker Wilhelm Büttemeyer gab ich einen Band mit dem Titel „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ heraus (1978) und später, im Alleingang, eine Antwort auf die Frage nach dem Wissenschaftscharakter der Pädagogik, die mich schon als Dissertant an der Universität Wien beschäftigte: „Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet“ (1992, in 4 Bänden). Die Vorarbeiten zur Herausgabe dieses Werkes waren außerordentlich umfangreich. Schließlich haben 139 Wissenschaftler der verschiedensten Disziplinen aus den Geistes-, Bio- und Ingenieurwissenschaften einen Beitrag zugesagt, mehr als 80 haben dann den Beitrag auch tatsächlich geliefert. Erfreulich war, daß ich auch in einem eigenen (in englischer Sprache gehaltenen) Band 17 Autoren aus 7 verschiedenen Ländern - von Hawaii bis Shanghai - versammeln konnte, die über ihre pädagogischen Laboreinrichtungen und die daraus entstandenen Forschungsarbeiten berichteten. In 2 Vorträgen, einmal an der Universität Groningen (Niederlande, 1987) und dann an der Universität Prag anlässlich des Internationalen Kongresses für Vergleichende Erziehungswissenschaft (1992), konnte ich das Projekt bzw. die Resultate vorstellen.

Die Universität Oldenburg als Zweigstelle eines University-Konzerns?

Zumindest für einige Universitäten der Zukunft könnte ich mir eine andere „Unternehmensform“ vorstellen, zum Beispiel die einer Aktiengesellschaft. Entweder gänzlich privat, teilweise privat oder zur Gänze im Besitze des Staates. Ein Aufsichtsgremium (Geschäftsleitung, Board of Directors) konzipiert und entscheidet über Wirtschafts- und Verwaltungsaufgaben. Im besten Fall nicht nur für eine einzelne Universität, sondern - um sich international-global behaupten zu können - für einen Zusammenschluß von mehreren, über die Welt verstreuten Universitäten (University-Konzern). Die bisher bereits vorhandenen Partnerschaften zwischen den Universitäten sind schon ein Ansatz dafür.

Verhältnismäßig leicht sind die dafür erforderlichen Abteilungen für die Verwaltungsaufgaben zu verstehen, wie sie in jedem Wirtschaftsunternehmen vorhanden sind: Personal, Rechnungswesen, Organisation, Finanzwirtschaft. Der traditionelle „Kanzler“ hätte in einer dieser Abteilungen sein spezifisches Aufgabenfeld.

Schwieriger sind die Wirtschaftsaufgaben Absatz und Produktion zu vermitteln, vor allem, weil die deutsche Universität traditionsgemäß seit Wilhelm von Humboldt (1810) nicht nur Lehre, sondern auch Forschung betreiben soll. Es gibt gute Gründe, diese Tradition beizubehalten. Dann bedeutet Absatz einmal Abgabe (= zur Verfügung stellen) von - psychologisch gesprochen - hochqualifiziertem Arbeitsverhalten (hirnphysiologisch: Abgabe von spezifischen molekularen Strukturveränderungen in den Hirnrindenzellen); zum anderen die Abgabe neuer Erkenntnisse, die optimal in der Anmeldung neuer Patente ihren Niederschlag finden. Wenn man eine solche Sichtweise akzeptiert, dann lassen sich die Abteilungen für den Bereich Absatz wie folgend angeben: Marktforschung, Verkauf (neuer Erkenntnisse/Patente und von hochqualifiziertem Arbeitsverhalten), Werbung/Marktentwicklung und Produktkonzeption (welche neuen Erkenntnisse und Lernziele sollen angesteuert werden?).

Produktion im universitären Bereich bedeutet „Ausstoß“ (Output) neuer Erkenntnisse (Patente) und von hochqualifiziertem Arbeitsverhalten. Demgemäß werden beim Betriebsaufbau einer Universität noch folgende Abteilungen notwendig: Entwicklung und Konstruktion (je eine für die an einer Universität vorhandenen Fachbereiche), Arbeitsvorbereitung (Lernorganisation), Arbeitsausführung (der Studienanteil könnte dabei teils im Nah- und teils im Fernstudium, auch virtuell, erfolgen) und schließlich die Produktkontrolle

(für den Studienanteil Lernkontrolle genannt), diese wiederum mit den Abteilungen Qualitätskontrolle und Lehrmittelüberwachung.

Dem Aufsichtsgremium direkt unterstehen die Abteilungen für Recht, Presse und Repräsentation. In der Abteilung Repräsentation wäre der Platz des bisherigen Rector Magnificus oder Präsidenten. Er sollte möglichst Nobelpreisträger sein mit der Nebenfunktion eines Ehrenpräsidenten (vgl. Schaubild 5).

Besonders für die Studierenden ist die Frage interessant, wie der Einstieg, der Arbeitsablauf und die Finanzierung aussehen sollen. Der Einstieg sollte meines Erachtens möglichst flexibel sein, je nach Begabung zum Beispiel auch ab 17, auch ohne Abitur. Die Studierenden legen zahlreiche studienbegleitende Prüfungen und Praktika ab, bereits ab dem 1. Semester. Die Unterrichtssprache ist Deutsch und Englisch (äquivalent). Die Studierenden verbringen mindestens 2 Semester an ausländischen Universitäten (Partneruniversitäten). Die mündlichen Endprüfungen entfallen.

Die Studierenden können auf 3 verschiedenen Stufen ihr Studium mit einem entsprechenden Diplom abschließen. Die Studierenden werden im Mitarbeiterverhältnis (als Associates) geführt und für ihre Arbeit, die sie leisten, unabhängig vom Einkommen der Eltern, entlohnt. Die Finanzierung kann durch Darlehen geschehen, die - ab einem gewissen Mindesteinkommen - zurückgezahlt werden. Nach Modell A: 50 % durch den Staat, 50 % durch die ehemals Studierenden, sodann im Arbeitsleben Stehenden; nach Modell B: zur Gänze durch die ehemals Studierenden, sodann im Arbeitsleben Stehenden.

Das Ziel einer solchen Universität bzw. eines universitären Großunternehmens ist der Einstieg in den globalen Wettbewerb mit den besten (amerikanischen und japanischen Privat-) Universitäten.

Die Folge einer derart betriebswirtschaftlichen Gestaltung der Universitäten wäre - abgesehen von der Effizienz, finanziellen Entlastung des Staates, Entlastung der Massenuniversitäten durch die Kombination von Nah- und Fernstudium) - eine nicht zu unterschätzende Sogwirkung auf das übrige Schulwesen. Vor allem die (allgemeinbildenden) Sekundarschulen könnten gedrängt werden, die seit Jahrzehnten geforderte Entrümpelung der Lehrpläne vorzunehmen und weitaus mehr Spielraum für individuelles, schöpferisches Lernen zu bieten. Damit auch ein zweiter Mozart im heutigen Schulsystem eine Chance hätte, sich voll zu entfalten (ohne die Schule schwänzen zu müssen).

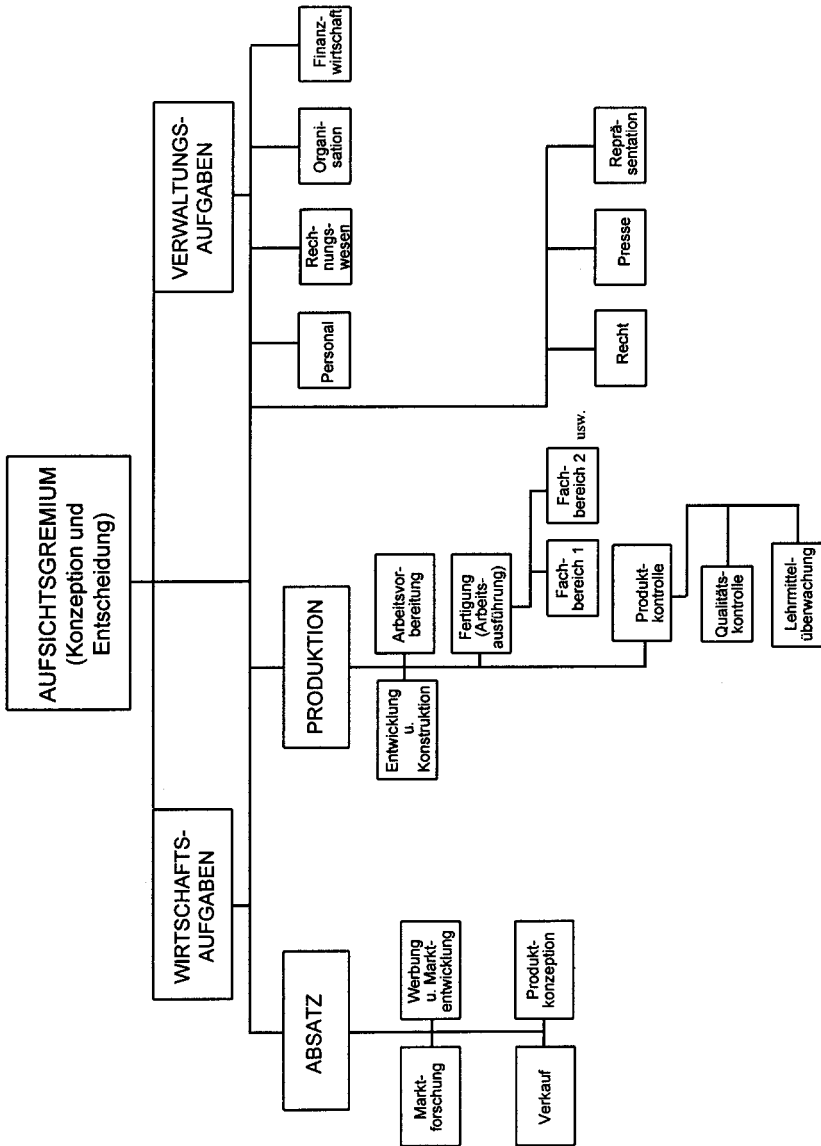


Schaubild 5: Organisationsplan für den Betriebsaufbau der Universität als Unternehmen

Und die zukünftige Pädagogik in Oldenburg?

Schon aus Tradition sollte die Oldenburger „Zweigstelle“ das Aufgabengebiet Pädagogik als Schwerpunkt beibehalten: als Pädagogische Fakultät auf einem eigenen Campus (z. B. am Marschweg, wo die Gebäude schon stehen). Nach Modell A: mit zahlreichen Laboreinrichtungen (Universitäts-Kindergarten, Schulen der verschiedensten Art, Sonderschuleinrichtungen, sofern sie nicht in die übrigen Schulen integriert sind, sozialpädagogische Einrichtungen, Einrichtungen für die Erwachsenenbildung, Sport- und Freizeiteinrichtungen); nach Modell B: mit zumindest e i n e r der oben angegebenen Laboreinrichtungen. Die Kinder haben die Möglichkeit, auch ganztags auf dem Campus zu leben. Die Pädagogen sind keine herkömmlichen Pädagogen, sondern Wissenschaftler aus den verschiedensten Disziplinen der Geistes-, Bio- und Ingenieurwissenschaften, die mit den Methoden ihrer Wissenschaften pädagogische Probleme lösen. Sie lehren und arbeiten als Forscher in den pädagogischen Laboreinrichtungen. Für den internationalen Schriftverkehr sollte der jetzige Fachbereich Pädagogik dann folgende Bezeichnung erhalten: Johann F. Herbart School of Education and Laboratories.

Wie ich wichtige Begriffe, die in der Pädagogik eine Rolle spielen, umschreibe

Curriculum	Oberbegriff zu Lernplanung (Lernzielestellung), Lernorganisation und Lernkontrolle
Erziehung	Veränderungsprozeß vom Verhalten X zum Verhalten Y eines Individuums
Pädagogik	Sammelbegriff oder Aufgabengebiet für zahlreiche Einzelwissenschaften zur Lösung pädagogischer (mit Erziehung in Zusammenhang stehender) Probleme
Schule	Dienstleistungsunternehmen mit absoluter Kundenorientierung
Wissenschaft/ Inhalt	Eigene Hypothesen werden zuerst an verschiedenen Standpunkten vergangener und gegenwärtiger Auffassungen gemessen, sodann selbstkritisch durch empirische Untersuchungen oder theoretische Überlegungen überprüft. Dieser Auffassung von Wissenschaft entspricht folgende Gliederung (Disposition) für eine wissenschaftliche Arbeit: Problemstellung - Literaturbericht - Methode (der eigenen Untersuchungen) - (Haupt-) Ergebnisse - Nebenergebnisse -

Folgerungen - Diskussion - Zusammenfassung (Abstract).

Veranstaltungen des Autors an der Universität Oldenburg

(1970-1996)

Methoden	Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Pädagogik I und II Methoden der empirischen Sozialforschung Statistik
Schulpädagogik	Theorie der Unterrichtsvorbereitung I (Lernzielerstellung), II (Lernorganisation), III (Lernkontrolle) in Verbindung mit Praxis der Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtspraxis und Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) Didaktische Theorien Die Projektmethode Der programmierte Unterricht Geschichte der Schule Die Schule als Betrieb Die andere Schule Schulalltagsprobleme Seminar für ausländische Fachliteratur Erziehung und Unterricht in Entwicklungsländern

Veröffentlichungen (Auswahl)

- (1966, 2. Aufl.1971) Analytische Unterrichtsmodelle. Ergebnisse und Probleme der Lernorganisation. Erziehung und Psychologie, Band 40. München: Ernst Reinhardt. Tokyo: Meiji-Tosho (in japanischer Übersetzung).
- (1966) Perspektiven der didaktischen Forschung (zusammen mit Christine Möller). Erziehung und Psychologie, Band 36. München: Ernst Reinhardt.
- (1972) Von der Schulanstalt zur Schulunternehmung. Eine Einführung in die Mikroökonomie der Schule. Erziehung und Psychologie, Band 60. München: Ernst Reinhardt.

- (1979) Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft (herausgegeben zusammen mit Wilhelm Büttemeyer). Kritische Information, Band 77. München: Wilhelm Fink.
- (1986) Logica della Didattica. Un contributo alla pratica della preparazione delle lezioni. *Rinascita della Scuola*, 10: 376-384.
- (1992, als Herausgeber) Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet. Band 1: Der Beitrag der Geisteswissenschaften zur Pädagogik, Teil 1. Band 2: Der Beitrag der Geisteswissenschaften zur Pädagogik, Teil 2. Band 3: Der Beitrag der Biowissenschaften zur Pädagogik. Der Beitrag der Ingenieurwissenschaften zur Pädagogik. Die Praxis interdisziplinärer Aufgabengebiete. Volume 4: The Logics of Education. Education as an Interdisciplinary Subject. Laboratory Facilities as Centres for Educational Practice and Research. Oldenburg: BIS (Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg).
- (1995, als Herausgeber). Das Allgemeine Schulpraktikum (ASP). Konzepte, Erfahrungen, Technik. Oldenburg: Universität Oldenburg, ZpB (Zentrum für pädagogische Berufspraxis).
- (1996) How to Advance Educational Research: A Biographical Approach. Paper (Abstract) presented for the 9th World Congress of Comparative Education, Commission Teacher Education, 1 - 6 July, 1996. Sydney (Australia): University of Sydney, Faculty of Education, Division for Professional Development.
- (1999, als Herausgeber). Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg in Selbstdarstellungen. Band 1. Oldenburg: Universität Oldenburg, BIS-Verlag.

Hans-Dietrich Raapke

(an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg von 1965-1972, an der Universität Oldenburg von 1972 an)

Pädagogisches Denken und Handeln

Resümee einer 30jährigen Tätigkeit in Oldenburg

(Erstveröffentlichung in: BUSCH, Friedrich W. (Hrsg.) 1997. Hans-Dietrich RAAPKE: Programme - Prospekte - Projekte. 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung. Oldenburg : Isensee.)

Friedrich W. Busch hat mich gebeten, am Schluß einer Vorlesungsreihe zum Thema „Pädagogisches Denken in Geschichte und Gegenwart“ ein Resümee aus meiner 30jährigen Tätigkeit in Oldenburg zu ziehen. Selbstverständlich gibt und gab es mein Denken und Handeln nirgendwo allein und bei mir, sondern immer nur mit anderen, meistens gemeinsam und manchmal in der Kontroverse. Einzelne Formulierungen mögen von mir sein, auch einzelne Ideen, die ich mit eingebracht habe. Ergebnisse aber sind immer mit anderen in ganz unterschiedlichen Personenkonstellationen entstanden. Das gilt natürlich besonders für die Forschungs-, Entwicklungs- und Modellprojekte, für die wir - im heutigen Wissenschaftsbetrieb ist das nicht unwichtig - um die 6 Millionen DM an Drittmitteln eingeworben haben.

Ein Resümee soll ich ziehen; das ist etwas anderes als die Summe, nämlich das, was ich *heute* - ein Jahr vor meiner Emeritierung - als wichtig ansehe. Das will ich unter drei Stichwörtern zu skizzieren versuchen: *Freier Raum, Didaktik, Bildung*.

Dazu eine thematische Einleitung: Jost von Maydell hat in seiner Gratulation zu meinem 60. Geburtstag (1989) aus einem Text von mir über Julius Fröbel zitiert, den Neffen des so viel berühmter gewordenen Friedrich Fröbel: „Bildung wird für ... (ihn) zum Inhalt der Politik, und Bildung ist dann nicht mehr in erster Linie eine Sache der Kinderpädagogik, eine Aufgabe für die Schu-

len, sondern zugleich und unmittelbar dringlich und notwendig als Bildung und Aufklärung der Erwachsenen“ (von Maydell, 1989, S. 4).

Das Zitat sollte darauf hinweisen, daß ich Bildung als Politik, Bildung und Politik immer in enger Verbindung gesehen habe, nämlich als *einen* der Wege zur Demokratisierung und um Demokratie zu sichern und zu verteidigen. Dazu ein aktuelles Beispiel: In dem Feld von Pädagogik und Politik macht derzeit ein altes Wort eine neue Karriere: das Wort „Menschenbild“. Es ist ein vertrackt mehrdeutiges Wort, dieses Wort von den Menschenbildern. Ganz vorn in der Bibel heißt es bereits in Gottes Geboten: „Du sollst Dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist“ (2. Mose 20.4).

Warum? Menschen, Menschen- und Glaubensgruppen haben sich darüber entzweit, und viel haben Theologen und Philosophen darüber geschrieben.

Vor einigen Jahren erschien von Eckhard Meinberg ein Buch mit dem Titel „Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft“. Der bestimmte Artikel macht stutzig: Das (eine) Menschenbild? Der Autor wollte einen Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie schreiben. Er sieht zwei Wege der „Menschenbildforschung“: „in re-konstruktiver Absicht wird versucht, aus vorliegenden pädagogischen Theorien das diesen Ansätzen jeweils zugrundeliegende Bild vom Menschen herauszupräparieren“ (S. 9). Für den zweiten, den „konstruktiven“ Weg, „ist die Absicht bestimmend, ein besonderes Bild zu *entwerfen* und der Erziehung verpflichtend aufzuerlegen“ (S. 10). So braucht der Autor fortan auch keine distanzierenden Anführungszeichen mehr, wenn er von „Menschen-modellen“ redet, die dann in dem Buch abgehandelt werden.

Da hatte schon der in seinem politischen Milieu renommierte nationalsozialistische Pädagogikprofessor Alfred Baeumler 1941 zum 100. Todestag des Oldenburgers Johann Friedrich Herbart geschrieben, wir müßten aus dessen Erziehungslehre „das ihm vorschwebende Bild des Menschen zu gewinnen suchen“. Aber es fehle doch noch die „Einheit in einer Wissenschaft“, „von der Herbart nichts wußte und nichts hätte wissen wollen“: „wir nennen sie heute die Lehre vom Menschen, die philosophische Anthropologie“. Diese in ein Bild gefaßte „Lehre“ vom Menschen macht immer wieder grauen. Baeumlers Artikel war im übrigen in einer Zeitschrift erschienen, deren Schriftleiter Dr. Theodor Wilhelm war, damals Dozent an der „Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg i. O.“ (Baeumler, 1941).

Aber es gibt auch die unendliche Zahl der von Künstlern gezeichneten, gemalten, geformten, geschriebenen Menschenbilder. Läßt sich aus ihnen ein Modell, eine Norm, eine Lehre vom Menschen gewinnen? Nein, nicht mehr. Vielmehr war die Entdeckung der Individualität für die Darstellung des Menschen in der Kunst eines der großen und verändernden Ereignisse in der Menschheitsgeschichte.

Freilich, wir alle verstoßen gegen jenes Gebot der Bibel, wir machen uns Bilder und Bildnisse von unseren Nächsten, von Menschengruppen und so auch von den Kindern, wenn wir sie erziehen und unterrichten sollen. Diese Bilder sind anthropologische und darum meistens nicht mehr hinterfragbare Bestimmungen, es sind keine durch empirische Daten gestützten Größen. In ihrer Bildhaftigkeit liegt aber gerade ihre bestimmende, verhaltensprägende Kraft. Diese Bilder können Vorurteile befestigen und deren Abbau verhindern, sie können Menschen abstempeln, stigmatisieren. Andererseits: Wenn ich Kindern und Erwachsenen zutraue, daß sie *selbst* etwas können, daß ihnen ihre Unabhängigkeit von einer Leitungsinstanz die Kraft gibt, etwas selbst zu tun, werden sie es auch bald können, auch wenn sie dazu erst noch Hilfe brauchen. So kann man es bei Goethe lesen und in empirischen Studien bestätigt finden.

Bei unserem Bild vom Menschen geht es schließlich auch um ein Bild von uns selbst, das wir in Beziehung setzen zu jenen Bildern von anderen - ob wir selbst uns zutrauen, anderen etwas zuzutrauen.

Das Menschenbild ist ein Pädagogikum und insofern auch ein Politikum, als darin ein mit Macht ausgestatteter Wille liegt, was die Menschen sollen, was man glaubt, ihnen zumuten zu können, was man von ihnen will, ob und als was sie anerkannt, respektiert werden. So nimmt es nicht wunder, daß heute in der Sozialpolitik, aber auch in der Bildungspolitik das Menschenbild eine große Rolle spielt, in unserem Bereich vor allem in der betrieblichen Weiterbildung (vgl. Büchter 1997), in der religiösen Bildung und Erziehung, in der politischen Bildung, in der Mädchen- und Frauenbildung wie in der Jungen- und Männerbildung und - genau genommen - in der Pädagogik überhaupt. Denn wo ich meinem Gegenüber - Kind oder Erwachsenen - nicht zutraue, etwas selbst zu können, ist die Pädagogik am Ende und das menschliche Vertrauen meistens auch.

Freier Raum

Spätestens seit Jean Jacques Rousseau gibt es in unserem Kulturkreis kaum eine Pädagogik mehr, die sich *nicht* zum Ziel gesetzt hätte, die nachwachsende Generation in *jedem* ihrer Individuen zur persönlichen Selbständigkeit zu führen, zu erziehen. Autonomie des Individuums, Ich-Identität, Selbstverwirklichung sind dafür Begriffe von heute. Individuum, Bildung, Freiheit waren schon die Eckpunkte in Wilhelm von Humboldts „Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats“ zu bestimmen.

Aber die meisten dieser pädagogischen Konzepte haben einen Systemfehler: Sie lassen keinen Raum, die Freiheit zu versuchen, keinen Raum, in dem die jungen Menschen ihre Selbständigkeit in Unabhängigkeit erproben, entwickeln und stabilisieren können. Äußerungen, warum die Pädagogen damit so zurückhaltend sind, gibt es nur wenige. Insgeheim oder uneingestanden wird wohl die Selbständigkeit für lehrbar gehalten wie Latein oder Mathematik.

Einer der ehrlichen war der in Oldenburg geborene Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Für ihn war es ein kühner Satz, „daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen“ (Mädchen waren - wie man weiß - noch nicht im Blick). Herbart fand aber auch: Wer „zu früh auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vorbei“. Etwas schärfer pointiert heißt das: Wer als junger Mensch selbst etwas kann und tut, den hat die Erziehung nicht mehr im Griff (vgl. J. F. Herbart, 1806, Seiten 281, 389, 368; vgl. Seite 228 ff.). Das war einer der Widersprüche seiner Zeit, die sich in seiner Pädagogik widergespiegelt haben. Er selbst hat von dem freien Raum für die Jugend gesprochen. Aber wo er sich entscheiden mußte, gab er das aktive Leben preis zugunsten der *vita contemplativa*. Nicht in ihrer Gegenwart sollte die Jugend das Leben kennen und erfahren lernen, sondern in der Buchwelt der Odyssee. Freier Raum bleibt bei ihm nur als „Gedankenkreis“.

Als vor gut 200 Jahren in Preußen und dann in Deutschland die Schule zur Angelegenheit des Staates gemacht wurde, entstand damit der Struktur nach ein großer Freiraum für die Schule in der Gesellschaft. Die Kinder durften und sollten nur noch lernen, dafür wurden sie „freigestellt“. Nicht zuletzt aus den Dissertationen zur regionalen Schulgeschichte zum Beispiel von Klaus Klattenhoff (1982), Brigitte Müller (1994) und Helmut Sprang (1994) wissen wir, welche Kämpfe stattgefunden haben, damit die Kinder von der Erwerbsarbeit und von der eigenen Daseinsvorsorge befreit wurden.

Fast mochte es scheinen, als ob die Idealkonstruktion, die Rousseau für seine Kopfgeburt „Emile“ entworfen hatte, sich der Realisierung genähert habe. Das Kind wird bewahrt und geschützt vor den verderblichen Einflüssen der Gesellschaft. Emile hat seinen Pädagogen ganz für sich und wird nach bester Manier erzogen. Und gleich nebenan wächst - für Emile beschützt und bewahrt - die wohlerzogene spätere Gattin Sophie auf. Dazu kann ich im übrigen auf die beiden Oldenburger Dissertationen von Christiane Brokmann-Nooren (1994) und Heide von Felden (1995) verweisen.

Der erste Satz im ersten Buch des „Emile“ heißt: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen“. Kaum anders finden wir es bei der italienischen Ärztin und Pädagogin Maria Montessori: Die Kinder brauchen einen eigenen Raum in der Gesellschaft zum Leben und zum Lernen, um unabhängig leben zu lernen. Casa dei bambini: Das Haus der Kinder inmitten der großen Häuser der Erwachsenen. Eine Partei der Kinder - dieser größten Gruppe der Rechtlosen - müsse es geben in der Gesellschaft der Erwachsenen, sagte Montessori im Hamburger UNESCO-Institut für Pädagogik noch kurz vor ihrem Tode (vgl. Montessori 1992).

Die Schule ein Freiraum für das Aufwachsen und das Lernen der Kinder und der Jugend? Welch ein Traum! Er ist nie ganz wahr geworden. Denn es gehört zum tragischen Schicksal der deutschen Schule, daß eben der Staat, der den Kindern und der Schule gegenüber Kirchen, Guts- und Fabrikherren damals einen Freiraum geschaffen hat, der preußisch-deutsche Militärstaat war, der sich nun die Schule nach den Bedürfnissen des Militärs und der staatlichen Verwaltung organisiert hat. Jedenfalls ist schließlich nicht die Pädagogik, sondern die staatliche Verwaltung das stabilste Element der deutschen Schule geworden und geblieben.

Aber noch einmal zurück zu Rousseau. Es gehört zu den tragischen Schicksalen des Jean Jacques Rousseau, daß er zwar für Kindheit und Jugend einen von den Ansprüchen der gesellschaftlich-ökonomischen Mächte freigehaltenen Raum erstritten hat, einen Raum, in dem das Individuum seiner selbst gewiß werden könnte. Aber dann hat er diesen Raum und das Leben des Emile ganz und gar unter das pädagogische Gesetz gestellt, den Knaben zum „Zögling“ gemacht und gleichsam pädagogisch erdrückt.

Mit dem zweiten Schritt, der totalen Pädagogisierung, hat er im Grunde den ersten wieder zunichte gemacht. Ein in der Gesellschaft organisierter, freier, pädagogisch relativ autonomer Raum für das Leben der Kinder, für das Ler-

nen und die Erziehung, verkehrt seinen Sinn, wenn nicht das gleiche Prinzip des freien Raums für ihn selbst - den Innenraum also - gilt, nämlich daß darin erziehungsfreie Räume für die Kinder und Jugendlichen und nicht zuletzt für die Lehrerinnen und Lehrer offengehalten werden und nicht alles pädagogisch reguliert wird, die Pädagogik den Kindern nicht in jeden Winkel nachschleicht.

Das wußte zum Beispiel sehr genau Friedrich Fröbel, dem vom preußischen Staat wegen des Verdachts sozialistischer und atheistischer Tendenzen 1851 seine Kindergärten geschlossen wurden. Auch Maria Montessori, die erwähnte italienische Ärztin und Pädagogin, hatte gut 100 Jahre später mehr Weitblick als Rousseau. Eine begrenzende, schützende und zugleich anregende Umgebung müsse vorbereitet werden, eine „Erfahrungsschule des sozialen Lebens“, wie Montessori das nannte (vgl. Raapke 1993). Aber in diesem vorbereiteten Raum zeigen die Kinder selbst den Weg, den sie gehen wollen. Allerdings müssen die Erwachsenen so frei und ihrer selbst sicher sein, die Kinder ihre Wege gehen zu lassen und ihnen nur dann zu helfen, wenn sie danach fragen. Ich weiß, wie schwer das ist, aber wer es riskiert, wird Erstaunliches erleben, wie nämlich die Kinder selbst ihr Leben bauen. Die Hilfe ist ohne Frage wichtig, aber sie ist - wenn ich ein solches Bild von Menschenkindern habe -, immer das zweite; den ersten Schritt gehen die Kinder selbst und ihre „Wege entstehen beim Gehen“, wie ein Motto einer unserer „Pädagogischen Wochen“ hieß; „Loslassen lernen“ hieß ein anderes (vgl. Wege entstehen beim Gehen 1992; Schramke 1994).

Wozu diese Gedanken über den freien Raum in diesem Resümee? Ich will die Antwort in drei Punkten zusammenfassen:

1. Selbständigkeit, Erfahrung, umständlicher ausgedrückt in Herbarts Worten: „Charakterstärke der Sittlichkeit“ (vgl. J. F. Herbart 1806) ist nicht *lehrbar*, jeder Mensch kann sie nur selbst *lernen*, wobei man freilich von außen helfen kann. Diese Lektion *lernt* die Pädagogik nur sehr, sehr schwer. So wie die Mächtigen nicht von der Macht lassen mögen, so die Pädagogen nicht von der Belehrung. Freilich, zum Loslassen gehört Selbstbewußtsein und Mut.
2. Die Menschenrechte gelten auch für Kinder und Jugendliche, die unsere Sprache verräterisch „Minderjährige“ nennt, wobei gleich die minderen Rechte mitgemeint sind. Ich denke dabei an Gewalt, physische und psychische Mißhandlung, aber auch an die verborgenen Mechanismen des Mißtrauens, des nicht Zutrauens, der Verbiegungen durch das System

unserer institutionalisierten Erziehung, vor allem an den Mangel an Respekt vor Kindern, daß sie Menschen *sui generis* sind und den vollen Anspruch auf die Menschenrechte haben. Ich habe in den letzten Jahren ein Land kennengelernt, in dem aufs Ganze gesehen anders mit Kindern umgegangen wird, was man dann auch in den Schulen spürt - und übrigens auch mit Frauen, wozu es die Dissertation von Karin Kurpjoweit (1995) zu nennen gibt. In dem Land heißen nicht alle Mädchen Pippi Langstrumpf, aber daß die Filmdarstellerin von Ronja Räubertochter heute die jüngste schwedische Reichstagsabgeordnete ist, kann als Faktum und Symbol zugleich gelten. Sollte ich mich täuschen, daß in vielen deutschen Schulen (und Hochschulen) immer noch - zwar in Zivil - ein Stabs-offizier im Range von A15 oder vertretungsweise ein Hauptfeldwebel mit den Dienstvorschriften unter dem Arm die mentale Aufsicht führt?

3. Mir liegt daran, daß wir in unserem Fach ernsthaft die lange von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ignorierte oder geschmähte und von den Nazis verbotene und verbannte Pädagogik Maria Montessoris diskutieren. Sie war Ärztin, und darum verstanden die Geisteswissenschaftler in Deutschland sie nicht, und sie war Ausländerin und Frau, und darum wollten viele sie nicht verstehen.

Die beiden wichtigsten Vertreterinnen in der *deutschen* Montessori-Pädagogik wurden von den Nazis vertrieben: Helene Helming aus ihrem Beruf, und erst nach 1945 wurde sie die erste Direktorin einer deutschen Lehrerbildungshochschule, nämlich in Essen-Kupferdreh; Clara Grunwald ging mit den ihr anvertrauten Kindern nach Auschwitz, um sie in der großen Angst nicht allein zu lassen (vgl. Eckert 1995; Böhm/Harth-Peter 1995).

Die Montessori-Pädagogik ist nicht nur für kleine Kinder und auch nicht schon lange veraltet. Ich kenne keinen Pädagogen, der von 1932 an mit so viel Energie für den Frieden gekämpft hätte wie jene Maria Montessori. Ihre Analysen des Völkerbunds spiegeln die heutigen Probleme der Vereinten Nationen. Ihr Konzept einer kosmischen Erziehung ist das umfassendste Konzept einer Verbindung von ökologischer Pädagogik und Friedenspädagogik, das ich kenne. Zwar steht ihre Pädagogik zum Teil in einer eigentümlichen Spannung zwischen großen Visionen und peniblem Konkretismus. Aber dieses Theoriedefizit dazwischen aufzuarbeiten lohnt sich nicht zuletzt wegen der Anthropologie, die dahinter steht. Niemand in der Pädagogik hat

so viel Vertrauen in die eigene Kraft des Kindes gesetzt wie Maria Montessori. (vgl. Eckert, 1996)

Didaktik

Didaktik hat zwei Seiten: Lehren *und* Lernen. Didaktik war und ist dem alten griechischen Wortsinn wie der Tradition nach vor allem kumulierte, angesammelte *Lehrerfahrung*. Lehren, unterrichten, erklären, das ist traditionell Didaktik, die Kunst der Unterweisung. Aber im Unterricht findet nicht nur *lehren* statt, im Unterricht wird, wenn alles gut geht, auch *gelernt*.

Aber vom Lernen und zumal von denen, die lernen, ist in der didaktischen Theorie allermeist nicht die Rede. Und wenn sie denn erwähnt werden, nehmen sie die Rolle von Adressaten, also von Objekten ein, wenn sie nicht gar als „Zielgruppe“ bezeichnet werden: Menschen, auf die man zielt. Jedenfalls erscheinen die Lernenden nicht als agierende Subjekte. Die Praxis ist da freilich längst der Theorie voraus, zumal dort, wo diese Praxis an reformpädagogische Ansätze angeknüpft hat. In den Wissenschaften sieht es leicht zugespitzt so aus: Das Lehren ist eine Angelegenheit der Didaktik als einer Teildisziplin der Pädagogik und der Unterrichtsfächer, das Lernen eine Sache der Psychologie. Die Verbindungen dazwischen sind dürrtig.

Zuerst ist mir das - das liegt nahe - in der Didaktik der Erwachsenenbildung aufgefallen. Erwachsene, sofern sie freiwillig abends oder am Wochenende, in ihrer Freizeit also, an Kursen oder Arbeitsgemeinschaften teilnehmen, müssen als lernende Subjekte akzeptiert und respektiert werden. Sie wollen wissen, *was* sie hier in diesem Kursus lernen können und *wie* hier gearbeitet wird. Aber sie haben natürlich eine Vorstellung davon, *wozu* sie dieses lernen und die damit verbundenen Anstrengungen und den Aufwand auf sich nehmen wollen. Erwachsene fordern Auskunft und Rechenschaft, als Lernende sind sie agierende Subjekte. Wer das nicht respektiert, merkt es spätestens, wenn die Leute nicht wiederkommen. Schülerinnen und Schüler stellen gegenüber der Schule vermutlich dieselben Fragen, wenn auch vielleicht aus etwas anderer Perspektive. Aber sie wissen auch längst, daß sie kaum einmal eine Antwort darauf bekommen. Als agierende Subjekte auf der Seite des Lernens tauchen sie in der Didaktik-Literatur jedenfalls sehr selten auf, und in der Praxis ist es für die Kinder ein Lotteriespiel, auf welche Lehrerin oder welchen Lehrer sie gerade treffen.

Didaktik war lange Zeit konzentriert auf die Frage nach den zu lehrenden Inhalten. Als „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ hatte Erich Weniger (1930, 1951) die Didaktik beschrieben. Das entsprach damals dem Stand der Dinge. Der Bildungskanon der Schule, zumal des Gymnasiums, war ins Wanken geraten. Für die Reichsschulkonferenz 1900 hatte sich Wilhelm Dilthey - einer der großen Philosophen und Pädagogen jener Zeit - als Diskussionsbemerkung notiert, daß man, da das Vordringen des demokratischen Geistes insgesamt nicht mehr zu bremsen sei, wenigstens in der Bildung der deutschen Beamten dem entgegenwirken müsse. Dilthey wollte verhüten, „das heranwachsende Geschlecht empfänglich (zu) machen für die leeren Ideale eines Staates, der nach den Grundsätzen der Gleichheit geregelt ist“, wie es nach seiner Ansicht durch das „abstrakte mathematische Denken“ ... „und den naturwissenschaftlichen Geist“ geschehe, „welche in der Französischen Revolution so einflußreich gewesen sind“ (Dilthey o.J., S. 85).

In den folgenden Jahrzehnten ging es - das deutet sich hier an - vorrangig um die Inhalte der Bildung, präziser gesagt, um die Anteile der Fächer am Lehrplan und die Hierarchie der Fächer untereinander. Das war harte Politik.

Erst Anfang der 60er Jahre hat der so früh verstorbene Berliner Kollege Paul Heimann die didaktische Theorie aus der Fixierung auf Inhalte und Fächer befreit und als Theorie des Unterrichts zu konstituieren versucht (vgl. P. Heimann u.a. 1965). Nun gehörten auch die Ziele, die Methoden und die Medien zur Didaktik, gleichrangig neben den Inhalten. Dieser Ansatz wurde erstaunlich schnell und in großer Breite vor allem für die Lehrerbildung aufgegriffen. Aber Lernende gab es auch in dieser didaktischen Theorie nicht als agierende Subjekte, sondern nur als „Voraussetzungen“ für den Unterricht.

Soweit ich sehe, war Hilbert Meyer einer der ersten, der mit dem Begriff „Schülerorientierung“ die Lernenden (theoretisch) ins Blickfeld der Lehrenden gerückt hat (vgl. H. Meyer 1980). In der Erwachsenenbildung wurde entsprechend von Teilnehmerorientierung gesprochen. In unseren NQ-Materialien - das sind Studienmaterialien für die pädagogisch-didaktische Qualifizierung von nebenberuflichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung - haben wir uns bemüht, diesen Gesichtspunkt konsequent durchzuhalten (1982, 1995).

Aber auch das ist zunächst noch nicht mehr als daß ich als der Lehrende mir in meinem Kopf die Köpfe der Lernenden über deren Interessen, Bedürfnisse und Ziele zerbreche. Anders ausgedrückt: Ich beginne das Lehren mit

Hypothesen über die Lernenden, und erst im Lehr-Lern-Prozeß kann ich diese Hypothesen prüfen.

Die unmittelbare Konsequenz daraus muß nun sein, für die Lernenden ein eigenes Feld in der didaktischen Theorie einzurichten. In einem Studienbrief für die Fernuniversität Hagen und in der Festschrift zu Erich Westphals 60. Geburtstag (vgl. Raapke 1989, 1994) habe ich das detaillierter erläutert.

Der im nebenstehenden Schema zusammengefaßte Entwurf des didaktischen Feldes soll drei Ansprüchen genügen:

- Er soll dem Lernen und den Lernenden einen dem Lehren und den Lehrenden entsprechenden gleichen Rang geben.
- Er soll die Interdependenz der einzelnen didaktischen Komponenten unterstreichen. Jede der Komponenten kann von Fall zu Fall ganz unterschiedliches Gewicht bekommen.
- Er soll für das Lernen und Lehren mit Kindern und Erwachsenen in gleicher Weise zur Analyse wie zur Planung geeignet sein.

Lehren und Lernen sind also die zwei Seiten der Didaktik. Das heißt Lehren und Lernen ist ein zweiseitiger, wechselseitiger Prozeß, bei dem beide Seite sich aufeinander zu bewegen müssen, suchend und prüfend. Denn wenn sie sich nicht treffen, reden sie wortwörtlich aneinander vorbei.

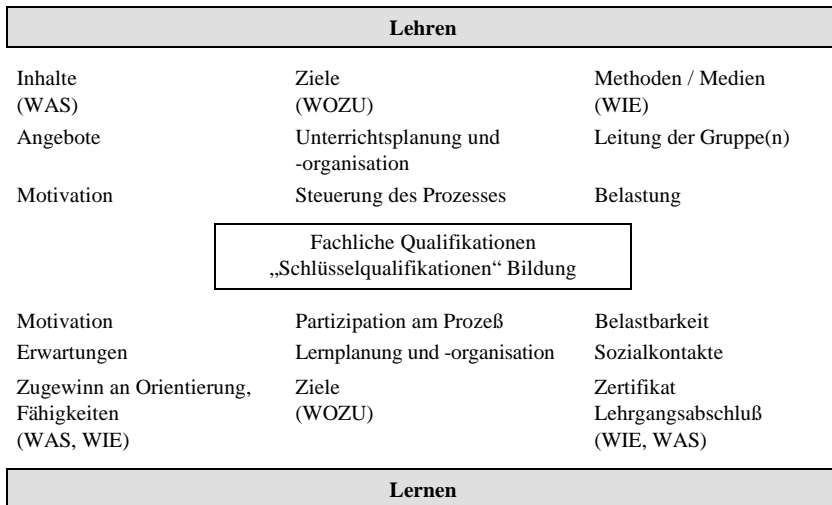
Lehrende und Lernende haben Ziele; aber es sind nicht ohne weiteres die gleichen. Die Ziele beider Seiten müssen erst aufeinander abgestimmt werden. Zum Lernen gehört Motivation wie zum Lehren; aber das können sehr verschiedene Motivationen sein, die erst miteinander in Korrespondenz gebracht werden müssen. Nicht nur das Lehren muß geplant werden, auch die Lernenden müssen planen und vielleicht erst das Lernen planen lernen.

Diese Überlegungen sind von der Didaktik der Erwachsenenbildung ausgegangen. Gelten sie auch für die Schule, gelten sie auch für Kinder? Ich habe mich lange mit der Frage befaßt, ob Erwachsene anders lernen als Kinder. Die Antwort ist differenzierter als daß sie mit bloßem ja oder nein gegeben werden könnte. Aber manches, was für die Didaktik des Erwachsenenlernens als richtig oder zweckmäßig erkannt ist, könnte es auch für das Lernen der Kinder sein und umgekehrt.

Dazu erinnere ich statt langer Argumentationen nur an die reformpädagogischen Ansätze zu Beginn des Jahrhunderts. Vieles finden wir dort schon angelegt. Vielleicht erklärt das auch, warum derzeit ein gelegentlich erbitterter

Streit über jene Reformpädagogik geführt wird. Zugleich hat das aber die Forschung stimuliert.

Das didaktische Feld mit seinen Interdependenzen



So konnte zum Beispiel durch die Arbeiten des schwedischen Kollegen Hans Thorbjörnsson (1992) und die Dissertation von Hans Joachim Reincke (1995) nachgewiesen werden, daß schon von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an um die Ostsee herum didaktische Reformkonzepte entwickelt worden sind, die gerade für die zuvor dargestellte Problematik von Lehren *und* Lernen von großem Interesse sind, so in Finnland, Rußland, Schweden, im Baltikum - und zwar für die Volksschule und als Arbeits- und Berufspädagogik. Die Reformpädagogik in Europa hat nicht, wie die selbsternannten Experten glauben machen, erst um 1890 in Deutschland angefangen, sondern rund 40 Jahre früher im Norden. Das schwedische und das russische didaktische Konzept sind auf mehreren Weltausstellungen präsentiert und prämiert worden. Andererseits haben wir deutliche Anhaltspunkte dafür, daß etwa Georg Kerschensteiner und andere eifrig bemüht waren, derartige Einflüsse aus Deutschland fern zu halten, während diese Konzepte ansonsten weltweite Resonanz gefunden haben. Und wenn ich es ganz kurz fassen will, worum es bei alledem in der Didaktik ging: ob und wie man eine *Lehrwerkstatt*

zugleich zu einer *Lernwerkstatt* machen könne und welcher didaktischen Arrangements es dazu bedürfe. In einem internationalen Projekt (Universitäten Linköping, Oldenburg, Oulu) möchten wir wieder an diese Traditionen anknüpfen und alte handwerkliche mit neuen elektronischen Techniken zu verbinden suchen.

Zur Didaktik gehört ein großes Maß an Planung, Vorbereitung und nicht zuletzt auch Steuerung von der Seite des *Lehrens* her. Aber auf der anderen Seite befinden sich die lernenden Subjekte. In der Didaktik sollte man mit ihnen reden, ihnen ihr Selbst lassen. „Menschen in allen Dingen vor sich selber zu bringen“, - dieser Satz aus Helmuth Plessners Anthropologie könnte ein Kernsatz der Didaktik sein.

Bildung

Bildung hat viele Gesichter. „Kennen Sie einen Menschen, von dem Sie sagen können, daß er gebildet ist?“ Diese Frage haben wir Ende der 50er Jahre in der Umfrage zu einer dreistufigen bildungssoziologischen Untersuchung in Westdeutschland gestellt, die Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg und ich zuerst 1966 unter dem Titel „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ veröffentlicht haben. Eigentlich war nach all den gezielten und ernsthaften Fragen, die wir nach den Regeln der Zunft erarbeitet hatten, diese Frage mehr ein Einfall am Rande. Aber sie wurde zu einer der zentralen Fragen für die ganze Untersuchung. Diejenigen, die „ja“ gesagt hatten, wir kennen einen, haben wir weitergefragt, warum sie ihn denn für gebildet halten. Und diejenigen, die „nein“ gesagt haben, sie kennen keinen, haben wir gefragt: „Woran liegt das?“ 73 % der Befragten haben damals gesagt, sie kennen jemanden, den sie für gebildet halten; 26 % haben das verneint und 1 % hat keine Angaben gemacht. Am interessantesten waren vielleicht die Antworten auf die Nachfrage, warum sie denjenigen für gebildet halten. Stark verkürzt gesagt: Diejenigen, die sich auch selbst für gebildet halten mochten, z.B. ihrer Schulbildung wegen, hoben mehr die individuellen Merkmale und Unterschiede hervor; dagegen betonten die zum Beispiel in ihrem Schicksal Benachteiligten eher die sozialdifferenzierenden Merkmale, also das was ihnen selbst fehlte, etwa der Besuch der höheren Schule, das Studium, die gehobene Position.

Fünfzehn Jahre später haben Wolfgang Schulenberg, Heinz-Dieter Loeber und Uta Loeber-Pautsch in einem nächsten Untersuchungsschritt dieselbe

Frage noch einmal gestellt (vgl. Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978). Und wenn jetzt Heinz-Dieter Loeber, Wolf-Dieter Scholz und Andrä Wolter (vgl. Aspekte der Bildungsforschung, Oldenburg 1996) die dritte Staffel dieser Untersuchungen planen, werden sie vielleicht wiederum diese Frage stellen.

Unser Ziel war damals, nach all den klugen Professorendefinitionen, was denn Bildung sei und zu sein habe, in der Breite der Bevölkerung nachzufragen, was die Bürgerinnen und Bürger in diesem Lande für Vorstellungen mit Bildung und Bildungsanstrengungen verbinden. Die Antworten finden sich in zwei Bänden von jeweils gut 600 Druckseiten (vgl. Strzelewicz/Schulenberg/Raapke 1966; Schulenberg/Loeber/Loeber-Pautsch/Pühler 1978).

An diese Untersuchungen haben sich weitere angeschlossen, ganz direkt die von Heinz-Dieter Loeber, „Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse“ (1982) und Uta Loeber-Pautsch über „Familie und Weiterbildung“ (1993), aber auch mehr fortsetzend mit anderen Fragestellungen die von Erika Reibstein (1987), Wolf-Dieter Scholz (1990), Andrä Wolter (1987), wobei noch nicht alle genannt sind.

Für mich selbst habe ich dann einen anderen Weg gesucht. Jenes Buch „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ beginnt mit dem Satz, „daß nur der einzelne Mensch gebildet sein kann“. Darum habe ich versucht, in einer Reihe von biographischen Skizzen die je individuellen Seiten der Bildung zu entdecken und sichtbar zu machen. Das war fast wie eine Quizfrage: Wer war der gebildete Deutsche? (Raapke 1987).

Aber selbstverständlich leben die Individuen je in ihrer Zeit. Und so hat mich dann diese spezifisch deutsche und bürgerliche Ausprägung von Bildung, wie sie in einem merkwürdig verschlungenen Zusammenhang mit der Französischen Revolution entstanden ist, besonders fasziniert. Dabei ist eine Vorstellung von individueller Freiheit einerseits und einem starken Staat andererseits entstanden, die zum Teil auf meine Bemerkungen über die Schule im ersten Kapitel zurück verweist, die aber auch andererseits große Defizite produziert hat. Aus dem Dreiklang des Mottos der Französischen Revolution sind in der deutschen Bildungsgeschichte die Gleichheit und die Brüderlichkeit mitsamt der Schwesterlichkeit verloren gegangen und zudem die Solidarität und Bindung an eine viel zu spät und dann verkrampft konstruierte deutsche Nation (Raapke 1991). Studentinnen und Studenten haben diesen Ansatz in einem Seminar weitergeführt, in dem sie jüdische Biographien im

Rahmen der deutschen Bildungsgeschichte mit ihren Fragen und ihren Interpretationen geschrieben haben.

Bildung hat also viele Gesichter: Das Porträt und das Schicksal jedes Individuums, die Merkmale von Generationen und die Merkmale von sozialen Gruppen. Es gibt Typen von Bildung, so wie sie sich in der Geschichte ausgeprägt haben. Man kann vom Bildungsstand der Bevölkerung in verschiedenen Ländern und Erdteilen sprechen, oder vom Bildungsstand der Frauen und Mädchen im Unterschied zu Männern und Jungen. Aber Bildung ist nicht nur das Muster, nach dem Eltern, Lehrkräfte und die Schule Menschen formen, sondern nicht zuletzt das, was ich aus mir selbst gemacht habe. Bildung ist ein schillernder Begriff mit ganz unterschiedlichen Symbolfunktionen - hat Willy Strzelewicz gesagt (Strzelewicz 1966, S. 11).

So reizvoll für mich die Arbeit an den Bildungsbiographien war und ist, so erforderte die bildungspolitische Tagesdiskussion wieder andere, mehr typisierende Denkmuster.

Ende der 70er Jahre begann ein neues Wort seine Karriere: „Qualifizierung“, und um 1984 blies die Bundesregierung wie zur Schlacht zu einer Qualifizierungsoffensive. Es wurde nur ein kleines Gefecht, aber Sieger blieben dieses Wort Qualifizierung und diejenigen, die Bildung und Ausbildung im Sinne von Qualifizierung als etwas Instrumentelles und beruflich Verwertbares verstehen. Über Bildung und Qualifizierung habe ich ausführlich im Geburtstagsvortrag für Barbara Fülgraff (Raapke 1995) gesprochen. Jetzt gehe ich noch kurz auf eine andere Variante im Bedeutungsfeld von Bildung und Qualifizierung ein, nämlich die Schlüsselqualifikation. Im Zusammenhang mit der Didaktik war der Begriff schon aufgetaucht.

Der Begriff Schlüsselqualifikation wurde 1974 von Dieter Mertens, dem damaligen Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung in Nürnberg (JBA), in die Diskussion gebracht (vgl. Mertens 1977). Im Nachklang der Studentenbewegung hatten wir gerade die Diskussion über die „Fachidioten“ gehabt. Und allen summt die Interdisziplinarität in den Ohren. Da kam Mertens mit diesem Konzept einer besonderen fachunspezifischen, besser überfachlichen Qualifikation, die dazu helfen sollte, wie mit einem Generalschlüssel viele Türen zu öffnen; eine Fähigkeit, die mehr Flexibilität versprach. Das machte die Arbeitgeber sofort hellwach: Flexibilität als Disponibilität, das paßte in die eigenen Strategien, und sie übernahmen gleichsam die Definitionsmacht über das, was Schlüsselqualifikationen sein sollten. Zwei Studentinnen haben kürzlich aus einer Serie des Fernsehens „Acht

Stunden ist kein Tag“ aus den 70er Jahren einen Ausschnitt herausgesucht, in dem diese Situation hervorragend in Szene gesetzt worden ist. Aber auch die Gewerkschaften wurden wach, sie sprachen dann lieber von Gestaltungskompetenzen, und nach gar nicht so langer Zeit setzten die IG-Metall und dann andere Gewerkschaften Tarifvereinbarungen über Weiterbildung im Betrieb durch. Auch das muß ich hier verkürzt darstellen. Aber wie paßte dieses Wort von den „Schlüsselkompetenzen“ - ein sprachspielerischer Versuch, den Gegensatz aufzulösen - in den Zusammenhang der Bildungsdiskussion überhaupt, die noch immer von dem aus Kaiserzeiten stammenden Gegensatz von Allgemein- und Berufsbildung überschattet war? Ich habe vor etwa zehn Jahren versucht, das alles mit einer Schemaskizze (siehe S. 150) ein wenig zu sortieren. Es handelt sich dabei um ein Drei-Ebenen-Modell.

Die Basis dieses Modells bilden *die fachlichen Qualifikationen* (Ebene A), das solide Fachwissen und die Grundfertigkeiten. Das gilt bei jedem systematischen Lernen, in der Schule, in der Berufsausbildung, im Studium, in der Erwachsenenbildung wie im Beruf selbst. Zu den fachlichen Qualifikationen gehören die elementaren Kenntnisse, gleichsam die Bausteine des Wissens. In der Berufsausbildung und im Beruf sind es vor allem Anwendungskenntnisse und Fähigkeiten. Die Kenntnisse nehmen an Menge permanent zu, in vielen Berufen, aber auch in Studienfächern verändern sie sich wahrscheinlich noch häufiger als in der Schule; jeder neue Lernschritt, jede technische und organisatorische Veränderung am Arbeitsplatz erfordert neue Kenntnisse, neues Wissen. Zumeist sind das Daten und Fakten, die eingeprägt, gemerkt werden und sofort abrufbar sein müssen. Das gilt genauso für viele Studienfächer. Im praktischen Fortgang werden sie mit Vorhandenem verbunden, auch mit trainierbaren Fertigkeiten. So entsteht Sicherheit im Umgang und Routine. Fachwissen und Fachfertigkeiten allein sind für einen Menschen nur ein Teil, der isoliert für sich keinen dauernden Bestand hat. Ein 50jähriger kann oft nur wenig oder nichts mehr von dem gebrauchen, was er als 15- oder 25jähriger an Fakten und Daten gelernt hat. Fachliche Qualifikationen sind dennoch primär wichtige Voraussetzungen und Bedingungen für das konkrete Handeln; man könnte auch von Handlungswissen sprechen.

Zur fachlichen Qualifikation zählt die Kenntnis und das Verständnis der Grundlagen dieses Wissens. Jedes einzelne Wissen gehört in bestimmte Zusammenhänge, in ein System, in ein Raster oder in bestimmte Strukturen. Diese kognitiven Strukturen zu lernen und verfügbar zu haben, ist ein wesentlicher Teil der intellektuellen Bildung. Solche Strukturen verinnerlicht zu

haben, ist eine wesentliche Voraussetzung für Wissenstransfer. Wer elektronisch gesteuerte Fertigungsanlagen oder Datenübermittlungssysteme „führen“ (nicht „bedienen“) und Diagnosen über Störungen stellen soll, muß wie ein Arzt das Zusammenwirken des Ganzen genauso durchschauen wie auch alle Einzelheiten kennen. Ausbildung und Weiterbildung sind mehr als „Einpauken“ von Daten, sondern erfordern längerfristige, gut durchdachte und geplante Lernprozesse. Der Wissenserwerb hat eine deutlich aktive und eine rezeptive Komponente. Fachwissen ist zumeist ein in kurzen Intervallen umzubauender Bestand, fachliche Qualifikationen sind deshalb wohl nur in Grenzfällen in einen zusammenhängenden Kanon zu bringen. Für die einzelne Person erfüllen solche Qualifikationen einen direkten Berufszweck, einen Wert an sich haben sie selten und sind dennoch für das Selbstbewußtsein der Person oft der tragende Grund.

Im Modell gedacht überbauen die *Schlüsselkompetenzen* (Ebene B) die fachlichen Qualifikationen, aber ohne sie haben sie keinen Grund und Inhalt. Offenbar leuchtet das Bild vom Schlüssel sehr ein, da es ja auch in anderen Zusammenhängen sehr verbreitet ist. Solche Popularität eines Begriffs - hier in der Variante der „Schlüsselqualifikationen“ - führt dann freilich leicht dazu, daß jeder, der ihn benutzt, ihm auch seine eigene Interpretation beilegt. Aber der Versuch, vieldeutig gewordene Begriffe aus dem Verkehr zu ziehen, schafft meistens neue und noch größere Verwirrung. Auch die englischen Bezeichnungen wie „core skills“ oder „generic skills“ bringen keine neuen Gesichtspunkte.

Bei Schlüsselkompetenzen handelt es sich vor allem um persönliche und soziale Verhaltens-Modi. In der Didaktik-Sprache überwiegt hier die Tendenz zur formalen gegenüber der materialen Bildung. Das bedeutet, daß diese Fähigkeiten vielseitig anwendbar aber auch inhaltlich vielfältig ausfüllbar sind. Andererseits sind Schlüsselkompetenzen ziemlich genau bestimmbar und damit auch mit bestimmten Methoden trainierbare Fähigkeiten.

Eine wichtige Schlüsselkompetenz ist die Fähigkeit, selbst zu disponieren. In der Schule beginnt das mit dem Einteilen von Zeit für bestimmte Aufgaben, der Nutzung von Wahlmöglichkeiten, der Selbständigkeit darin, das eigene Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Es handelt sich dabei um wichtige, lernbare Komponenten der Bildsamkeit des Menschen. Die Bedeutung dieser Fähigkeit wächst im Beruf mit dem Modernisierungsgrad des Arbeitsplatzes. Disponieren können heißt - im Unterschied zur Arbeit nach Anweisung -, selbständig in verschiedenen Situationen Daten zu beschaffen und zu einer

Entscheidung zu verarbeiten und schließlich diese Entscheidung verantworten zu können. Dazu gehört auch, eine Entscheidung in ihren Wirkungen auf die Zukunft hin antizipieren zu können: was wird daraus?

Ein weiteres Beispiel für eine Schlüsselkompetenz ist die Fähigkeit zur Kooperation in der Gruppe, zum Teamwork. In der Schule und in der Erwachsenenbildung wird das im Gruppenunterricht, in Projekten und Arbeitsgemeinschaften geübt. Durch Zusammentragen und Austausch von Erfahrungen werden dabei Erkenntnisse gewonnen, zu denen der Einzelne mit den ihm zur Verfügung stehenden Methoden kaum hätte kommen können. Im Betrieb sind Planung, Kontrolle, Diagnose und Störungsbeseitigung Aufgaben, die oft nur im Zusammenwirken von mehreren, vielleicht auch unterschiedlich spezialisierten Fachleuten gelöst werden können.

Ein drittes Beispiel für eine Schlüsselkompetenz ist die Beherrschung der Sprache, also über das, was man tut, reden und schreiben zu können. Der größte Teil von verfügbarem Wissen wird in Texten transportiert oder aufbewahrt. Die Produktion von Texten gehört zu dieser Schlüsselqualifikation ebenso wie die Fähigkeit zum „Wissenstransfer“, also Neues aufzunehmen, mit Bekanntem zu verknüpfen, zu verarbeiten, in Handlungswissen umzusetzen und an andere zu vermitteln. Dazu sind neben den sprachlichen Fähigkeiten auch die des sozialen Umgangs ebenso wie das Bewerten und Unterscheiden zwischen Wichtigem, Schönem, Gutem und weniger Wichtigem, Unwürdigem und Bösem erforderlich.

Nicht zuletzt gehört zu den Schlüsselkompetenzen die Fähigkeit zum systemischen, „vernetzten“, komplexen Denken. Die Fähigkeit, Wissen zu erwerben, ist dann nicht nur ein Vorgang der Datenspeicherung im Gedächtnis, sondern zugleich eine Fähigkeit, Gelerntes auf dem Hintergrund von kognitiven Strukturen in der gegebenen oder auf alternative Weise miteinander zu verknüpfen und so neues Wissen selbst zu produzieren.

Die dritte Ebene, die ich mit *Bildung* bezeichne (Ebene C), ist die des Überblicks, der Identifikationen, der persönlichen Identität, aber auch der Distanzierung. Auch Bildung ist nicht ohne Wissen vorstellbar, aber über dem Fach- und Allgemeinwissen steht hier das „Existenzwissen“, wie der Herausgeberkreis der „Frankfurter Hefte“ (Walter Dirks, Eugen Kogon u.a.) es genannt hat, das Wissen um Möglichkeiten und Gefahren der menschlichen Existenz heute und in dieser Welt. Bildung, das bedeutet Selbstbestimmung aus eigenem Urteil, Vielseitigkeit der Fähigkeiten, Entwicklung all der Fähig-

keiten, die dem Menschen möglich sind, und Bildung bedeutet nicht zuletzt aktive Teilhabe und Teilnahme am politischen Leben des Gemeinwesens.

Mit dem Wort „Bildung“ verbindet sich seit der Zeit der Aufklärung und der Deklaration der Menschenrechte eine Komponente, die es zu wahren gilt: Freiheit des Individuums als die Distanzierung von täglich geübten Rollen und damit von Rollenvorschriften und Rollenerwartungen. Kaum etwas ist hier treffender als Immanuel Kants Satz: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“. Dazu gehört freilich Kants Appell: „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“

Aus der Distanz können Rollen interpretiert und verändert werden, können Identifikationen stattfinden und auch unter Selbstkontrolle bleiben. Es kommt der Sache, um die es geht, und dem Menschen - Kind oder Erwachsener - selbst zugute, wenn man rechtzeitig lernt, sich hin und wieder „über die Dinge zu stellen“, die eigene Aufgabe und Fähigkeit ein wenig von außen her zu betrachten, und das in der Gewißheit, daß es noch unendlich viel mehr für mich gibt als dieses eine. Eher so als unter fremder Bestimmung kommen Menschen auf neue Ideen, entstehen Kreativität und die Fähigkeit zur Veränderung, zu Innovationen, entwickeln sie den Mut zum solidarischen Zusammenhalt, zur politischen Bildung.

Menschliche Identität ist auf jeder dieser drei Ebenen und auf keiner allein zu finden, denn sie ist die Summe dessen, was einem Menschen von anderen mitgegeben wird, was sein Leben aus ihm macht und was er selbst von sich aus und mit den anderen zusammen aus seinem Leben macht. Wozu also diese drei Ebenen, welchen Sinn machen sie? Sie wurden hier im Denkmodell aufeinander aufgebaut, um nachdrücklich darauf hinzuweisen, daß sie alle im Aufbau der Person in der Gesellschaft unerläßlich zusammengehören. Jede Isolierung nur einer Ebene und die Absicht oder die Tendenz, bestimmte Menschengruppen der einen oder anderen Ebene schwerpunktmäßig zuzuweisen, schafft soziale Diskriminierungen. Das haben wir aus der Geschichte gelernt.

Bei der Konzentration allein auf die *fachlichen Qualifikationen* geraten diejenigen Menschen, die sie erworben haben, als Personen mit dem Anspruch und Recht auf persönliche Identität aus dem Blick, sie werden nur noch durch das definiert, was sie können, sie werden als Träger von Qualifikationen funktionalisiert.

Eine Konzentration auf die *Schlüsselkompetenzen* bzw. Schlüsselqualifikationen wäre gänzlich sinnlos weil inhaltsleer, mehr noch: sozial gefährlich, weil

sie zur Abwertung der fachlichen Qualifizierung führen würde, die, so wenig sie allein die Möglichkeiten des Menschen ausfüllt, dennoch eine wichtige Basis dafür ist. Schlüsselqualifikationen sind - wie Mertens das genannt hat - „Flexibilisierungsinstrumente“. Ohne den soliden Grund einer fachlichen Qualifikation vergrößern sie die Disponibilität, die Verfügbarkeit und Instrumentalisierung durch andere; im Zusammenhang des Ganzen sind sie wichtig und hilfreich, isoliert aber sind sie gefährlich.

Die Konzentration allein auf die *Bildung* als Distanzierung, Überblick und Identität ist entweder unrealistisch oder nur noch Ausdruck eines privilegierten Status. Eine zukunftsorientierte ganzheitliche Bildung muß also alle drei Ebenen umfassen, und im Interesse der Menschen liegt es, daß diese drei Ebenen nicht durch fremde Interessen auseinandergerissen werden.

C. Bildung

Identität	vielseitiges Wissen		soziale Sensibilität
Distanz	Interpretieren von Rollen		werten
Selbstbestimmung	abstrahieren		urteilen
Teilnahme am politischen Gemeinwesen	zuhören handeln	Mut	Verantwortung

B. Schlüsselkompetenzen

disponieren	auswählen	antizipieren	entscheiden
kommunizieren	komplexes, systemisches Denken Diskussionstechniken		Sprache beherrschen
kooperieren	Projektarbeit Gruppenarbeit	Textproduktion	Wissenstransfer

A. Fachliche Qualifikation

Fachwissen	Daten und Fakten		Wissen speichern
Grundfertigkeiten	psychomotorisches Training		Wissen selbst produzieren
Anwendungskennnisse /-fertigkeiten	Strukturen erkennen und verbinden		Methoden beherrschen und variieren

zeigen - nachmachen

Das Thema Bildung kann man nicht abschließen oder gar abrunden. Dafür hat Bildung zu viele Gesichter, ich breche darum kurzerhand hier meine Überlegungen ab.

Pädagogik als der Versuch mit mir selbst

Willy Strzelewicz hat die Erziehung innerhalb des Sozialisationsprozesses als ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind beschrieben, in dem der Erwachsene dem Kind vordenkende Hilfe leistet (Strzelewicz 1973).

Bei Paul Watzlawick zeichnen sich symmetrische Beziehungen in der Kommunikation durch Streben nach Gleichheit und Verminderung von Unterschieden zwischen den Partnern aus (vgl. P. Watzlawick, J.H. Beavin/D.D. Jackson 1980).

Beide stimmen offenkundig darin überein, daß die Erziehung vordenkende Hilfe zu leisten und sich eben dabei überflüssig zu machen habe. Das hört sich kompliziert und schwierig an. Vielleicht wurde mir das Problem dadurch erleichtert, daß ich meine berufliche Tätigkeit als Lehrer in der Erwachsenenbildung begonnen habe. Mein Handwerkszeug aus der Ausbildung zum Schullehrer war mir nützlich, aber von den Frauen und Männern, die da abends im Harz oder im Solling in die Kurse kamen, wurde ich zwar als fachkompetent aber zuerst mal als Person gefordert. Wenn ich über Soziologie redete, wurde ich gefragt, ob ich denn überhaupt schon in einem Betrieb gearbeitet hätte. Ja, ich hatte. Und ob ich denn Kinder hätte, wenn ich über Kindererziehung redete. Und alles wurde leichter und offener, als ich sagen konnte, nun sei ich Vater eines Kindes.

Selbstverständlich mußte ich - wie jeder - genug wissen, um lehren zu können. Aber ich mußte auch zuhören können, bei Erwachsenen, Kindern, Studierenden. Und das ist gar nicht immer so leicht. Ich mußte lernen, im Seminar nicht gleich zu intervenieren, wenn dort jemand nach meiner Auffassung umständliche gedankliche Schleifen knüpfte. Ich mußte lernen es auszuhalten, wenn eins der Kinder mit einem Tablett voller Gläser - die guten, geerbten - mit diesem eigentümlich schwankenden Gang kleiner Kinder über den Flur geht und doch gut zum Ziel kommt. Ich mußte auch - wie jede und jeder - lernen, wann ich ein Kind zurückreißen muß, weil es vor ein Auto läuft. Aber wenn es mit einem scharfen Messer seinen Apfel schneiden möchte,

sollte ich lieber Pflaster holen, als ihm das Messer wegzureißen und vor allem ihm zeigen, wie man das Messer anfassen sollte.

Ich mußte generell lernen, den anderen etwas zuzutrauen, den Kindern, den Erwachsenen, ich mußte meine Ängste zügeln lernen, daß etwas falsch laufen, schiefgehen könnte. Ich mußte den anderen Mut machen, selbst wenn ich keinen hatte.

Wieviel pädagogischer Dirigismus, womöglich im Bündnis mit bürokratischem Dirigismus, ist nichts weiter als Ausdruck der eigenen Angst und Unsicherheit.

Im Laufe der Jahre habe ich an einer ganzen Reihe von Schulversuchen unterschiedlichster Art mitgewirkt, und immer waren diese Schulversuche Versuche der Beteiligten mit sich selbst in der Konfrontation mit einem bestehenden System, das sie verändern wollten.

Nicht zuletzt habe ich gelernt, daß die wichtigste didaktische Kategorie Ehrlichkeit ist. Gewiß, das macht nicht nur Freunde. Pädagogik also ein Versuch mit mir selbst? Am besten erzähle ich ein Erlebnis aus einem Seminar. Zwei Studentinnen und ein Student hatten eine Sitzung vorbereitet. Der Student meldete sich mit graugelber Gesichtsfarbe glaubhaft krank. Die eine Studentin sah kaum frischer aus und die dritte erklärte, sie sei krank, aber sie wollten es trotzdem versuchen. - Was sollte ich tun? Ich habe mich entschlossen, nicht zu helfen, auch nicht zu intervenieren, als es den beiden Studentinnen sichtlich mühsam wurde, sie „einen Hänger hatten“, wie sie das später nannten. Zum Schluß waren die beiden glücklich, es allein geschafft zu haben und gemeinsam fanden wir, daß das - wie eine Studentin sagte - eine Sitzung war, die eine besondere Qualität gehabt hätte.

Diesmal war der Versuch mit mir selbst gelungen, aber er gelingt durchaus nicht immer.

Literatur

BAEUMLER, Alfred: Johann Friedrich Herbart. In: Internationale Zeitschrift für Erziehung. Hrsg. v. Alfred Baeumler, (Schriftleiter Theodor Willhelm), X. Jg. 1941, H. 4/5, Berlin 1941.

BÖHM, Winfried/HARTH-PETER, Waltraud: Clara Grunwald. Ihr Leben und Wirken für die Montessori-Pädagogik in Deutschland. In: Das Kind, Sonderheft 1995. Hrsg.: Deutsche Montessori-Gesellschaft, Würzburg 1995.

- BROKMANN-NOOREN, Christiane: Weibliche Bildung im 18. Jahrhundert. »Gelehrtes Frauenzimmer - gefällige Gattin«, Oldenburg 1994.
- BÜCHTER, Karin: Betriebliche Weiterbildung - anthropologisch-sozialhistorische Hintergründe, München 1997.
- BÜCHTER, Karin: Zum Symbolgehalt neokonservativer Weiterbildungspropaganda. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1996, H. 1/2.
- BUSCH, Friedrich W. (Hrsg.): Aspekte der Bildungsforschung. Studien und Projekte der Arbeitsstelle Bildungsforschung, Oldenburg 1996.
- BUSCH, Friedrich W./RAAPKE, Hans-Dietrich (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart: Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit - Neun Analysen, Oldenburg 1976.
- DILTHEY, Wilhelm: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, Langensalza o.J.
- ECKERT, Ela: Montessor's, Kosmische Erziehung'- Vision und Konkretion, Oldenburger Vordruck, 307, 1996
- ECKERT, Ela: Schafft Lebensraum in der Schule! Helene Helming -Pädagoginnen gestern und heute (8. Teil). In: Die Grundschule Westermann 29. Jg. H. 4, 1997, S. 46-47
- FELDEN, Heide von: Die Rousseau-Rezeption in Schriften von Frauen in Deutschland um 1800, Oldenburg 1995.
- FELDEN, Heide von: Die Frauen und Rousseau. Die Rousseau-Rezeption zeitgenössischer Schriftstellerinnen in Deutschland, Frankfurt, 1997
- HASLER, Herbert/RAAPKE, Hans-Dietrich: Montessori - aktuell. Die Pädagogik einer Kinderärztin. Oldenburger Vor-Drucke Bd. 50 (1.-12. Aufl.), Oldenburg 1988-1995.
- HEIMANN, Paul/OTTO, Gunter/SCHULZ, Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung, Hannover 1965.
- HERBART, Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Otto Willmann und Theodor Fritsch. I. Band, Osterwieck 1913: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, Göttingen 1806.
- KLATTENHOFF, Klaus: Öffentliche Kleinkindererziehung. Zur Geschichte ihrer Bedingungen und Konzepte in Oldenburg, Oldenburg 1982.
- KURPIOWEIT, Karin: Gleichstellung in Schweden. Zur Frauen- und Bildungsforschung der EU. BIS 1997. ISBN 3-8142-0582-0.

- LOEBER, Heinz-Dieter: Beruf, Arbeitssituation und Weiterbildung. Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse, Oldenburg 1982.
- LOEBER, Heinz-Dieter: Industrialisierung, Demokratisierung und die Institutionalisierung der Weiterbildung. - Zur Frühgeschichte und Kontinuität der Weiterbildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 12, Stuttgart 1996, S. 14-21
- LOEBER-PAUTSCH, Uta: Familie und Weiterbildung. Die familiäre Situation Erwachsener und ihre Bedeutung für die Weiterbildung, Oldenburg 1993.
- MAYDELL, Jost von: Bildung als Politik. Zum 60. Geburtstag von Hans-Dietrich Raapke. In: Uni-Info Nr. 1/1989, S. 4, Oldenburg 1989.
- MEINBERG, Eckhard: Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988.
- MERTENS, Dieter: Schlüsselqualifikationen. In: Siebert, Horst (Hrsg.): Begründungen gegenwärtiger Erwachsenenbildung, Braunschweig 1977, S. 99-121.
- MEYER, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Frankfurt/M. 1980.
- MONTESSORI, Maria: Rede vom 19. Juni 1951 im Unesco-Institut für Pädagogik in Hamburg. In: Das Kind, Halbjahresschrift für Montessori-Pädagogik, H. 11, 1992
- MÜLLER, Brigitte: Dorfschule im 19. Jahrhundert. Arle in Ostfriesland, Oldenburg 1994.
- NQ NEBENBERUFLICHE QUALIFIKATION. Hrsg. v. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), Lerneinheit 1 - 8; 1 Dozentenleitfaden, Oldenburg 1982, 1983.
- NQ - MATERIALIEN. HANDBUCH ERWACHSENENBILDUNG. Neu bearb. u. hrsg. von Christiane Brokmann-Nooren, Ina Grieb und Hans-Dietrich Raapke, Weinheim 1995.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Friedrich und Julius Fröbel. - Repräsentanten deutscher Bildung im 19. Jahrhundert. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1967, H. 11, S. 499-506.

- RAAPKE, Hans-Dietrich: Wer war der gebildete Deutsche? Zur Geschichte der Bildung in Deutschland, Oldenburger Universitätsreden, Nr. 12, Oldenburg 1987.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung. Lehren und Lernen mit Erwachsenen (Kurseinheit 3419 / FernUniversität), Hagen 1989.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Die Französische Revolution und die deutschen Gebildeten. Vorträge, Reden, Berichte, Oldenburg 1991.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Maria Montessori - die Pädagogik einer Kinderärztin im Spiegel aktueller Diskussion. In: Montessori-Werkbrief, H. 3, 1992, S. 72-84.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Montessoris „Erdkinderplan“. Ein Kommentar. 2. erw. Aufl. u.d.T.: Montessoris „Erdkinderplan“ zur Reform der Sekundarstufe. Ein Kommentar. Oldenburger Vor-Drucke, Bd. 213, Oldenburg 1993, 1994.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Didaktik hat zwei Seiten: Lehren und Lernen. In: Schröder, Ulrich (Hrsg.): Entwicklungen und Haltepunkte. Erich Westphal 60 Jahre - 20 Jahre Sonderpädagogik in Oldenburg, Oldenburg 1994, S. 57-69.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Schule im Wandel: Entstaatlichung, Schulentonomie und Marktkonformität. In: Westerhof, Klaas I./Winter, Klaus (Hrsg.): Schule im Wandel. Brennpunkte der erziehungswissenschaftlichen Diskursion in Deutschland und den Niederlanden. Oldenburg. ZpB, 1994, S. 109-116
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Kontinuität und Zukunftsorientierung. 25 Jahre Gesetz zur Förderung der Erwachsenenbildung in Niedersachsen. - Barbara Fülgraff zum 60. Geburtstag, Oldenburger Universitätsreden Nr. 70, Oldenburg 1995.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Raum und Zeit für das Lernen. Offene Fragen von der pädagogischen Praxis bis zur Philosophie und die Vision Maria Montessoris. In: Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, H. 1, 1996, S. 3-17.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: „Schlüsselqualifikationen“ und „lean production“ im Bildungswesen - Die Schule auf dem Weg von der Anstalt zum Betrieb? In: Spindler, Detlef (Hrsg.) Schule ... und sie bewegt sich doch, Oldenburg, ZpB, 1997, S. 125-139

- REIBSTEIN, Erika: Studieren ohne Abitur. Untersuchungen zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bei der Zulassung zum Hochschulstudium in Niedersachsen, Oldenburg 1987.
- REINCKE, Hans Joachim: Slöjd. Die schwedische Arbeitserziehung in der internationalen Reformpädagogik, Frankfurt/M. 1995.
- SCHOLZ, Wolf-Dieter/KLUGE, Norbert/WOLTER, Andrä: Vom Lehrling zum Akademiker. Neue Wege des Hochschulzugangs für berufserfahrene Erwachsene, Oldenburg 1990.
- SCHRAMKE, Wolfgang (Hrsg.): Loslassen lernen. Literaturempfehlungen zu den Veranstaltungen der 11. Pädagogische Woche 1994. Oldenburger Vor-Drucke Bd. 235, Oldenburg 1994.
- SCHULENBERG, Wolfgang/LOEBER, Heinz-Dieter/LOEBER-PAUTSCH, Uta/PÜHLER, Susanne: Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener, Stuttgart 1978.
- SPRANG, Helmut: „Schul-Commission für sämtliche Elementar-Schulen“ in der Stadt Leer. Zur Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts, Oldenburg 1994.
- STRZELEWICZ, Willy/SCHULENBERG, Wolfgang/RAAPKE, Hans-Dietrich: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966. Taschenb.-Ausg. 1973.
- STRZELEWICZ, Willy: Erziehung und Sozialisation. In: Kippert, Klaus: Soziologie für die Schule, Freiburg 1973, S. 181 ff.
- THORBJÖRNSSON, Hans: Slöjd och lek på Nääs - en bildkrönika om ett kulturarv, Helsingborg 1992.
- WATZLAWICK, Paul/BEAVIN, Janet H./JACKSON, Don D.: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1980.
- WEGE ENTSTEHEN BEIM GEHEN. Oldenburger Vor-Drucke Bd. 160. Hrsg.: Zentrum für Pädag. Berufspraxis, Oldenburg 1992.
- WENIGER, Erich: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. - Didaktik als Bildungslehre. Teil 1, Weinheim 1951. Zuerst in „Handbuch der Pädagogik“, hrsg. von H. Nohl und L. Pallat, Langensalza 1930.
- WOLTER, Andrä: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg 1987.

Arno Schmidt * 20. April 1934

(an der Universität Oldenburg seit 1985)

1 Jahre in Hameln und Weimar/Th.

Den letzten Lebenslauf - man sprach auch vom Bildungsgang - schrieb ich wohl bei der Gelegenheit einer Bewerbung. Hier ging es um Selbstdarstellung und den Versuch, den Entscheidungsträgern durch Anführung von Vorstellungen und Gedanken Kriterien zu vermitteln, die eine Entscheidung ermöglichen und erleichtern.

Das ist jetzt, da mich mein verehrter Kollege Möller um den Beitrag zu einer Sammlung von Pädagogenbiographien bittet, ganz anders:

Ich stehe nicht am Anfang einer Laufbahn oder vor einer Beförderung, sondern fast am Ende des Dienstes, der seit 1952 - dem Beginn meiner Ausbildung in Halle/Saale - der Jugend galt.

Schon immer hatte ich große Schwierigkeiten, wenn man mich nach der Herkunft fragte; es gibt da ein „Zwar“ und ein „Aber“:

In Hameln an der Weser zwar bin ich 1934 als Sohn eines Musikers und einer Bauerntochter geboren. Die ersten Eindrücke empfang ich auf dem Dorfe im Umgang mit Tieren und auf den Feldern im Spiel. In Hameln wurde ich 1940 eingeschult und lernte (als letzter Einschulungsjahrgang) noch Sütterlin, doch Lust hatte ich überhaupt keine. Des öfteren „vergaß“ ich auch die Schule, und dann mußte meine Mutter mich von den Fischen und Fröschen an der Hamel in die rauhe Wirklichkeit der Schule bringen. Wiederholt bat ich, wie mir meine Mutter jüngst noch mal sagte, meine Eltern, mich aus „diesem Verein“ doch wieder abzumelden.

Aber der zweite Teil meiner Herkunft ist Weimar in Thüringen. 1943 kam ich hierher zu meinen Großeltern; denn meine Mutter hatte mit drei kleinen Kindern (meinen zwei jüngeren Geschwistern und mir) doch große Sorgen:

Die 1943 einsetzenden systematischen Luftangriffe auf Hannover hatten durch die Druckwellen in Hameln die Wirkung, als gehe die Welt unter. Und in Weimar schlief man bei Luftalarm getrost noch weiter.

In größerer Ruhe konnte ich so in Weimar in der Bäckerei meines Großvaters aufwachsen. Hier zeigte der Krieg nicht so sehr Wirkung in der Versorgung

als vielmehr in den Gesprächen der Erwachsenen, auch so, daß mein Großvater sich gelegentlich einschloß (wie ich später erfuhr, hörte er „Feindsender“). Nie werde ich vergessen, wie mein Onkel - auch Bäckermeister - früher einmal sagte, als die Kriegserklärung der Reichsregierung an die USA aus dem Sender tönte: „Diesen Krieg haben wir schon jetzt verloren!“ Sein kluger Vater hatte ihn nämlich vor der Einbindung in das Geschäft, bzw. vor der Übergabe, welt- und weitsichtig gemacht, indem er ihn auf Reisen schickte, auch in die USA, zu dem Weimarer Schulfreund, dessen Bedeutung im folgenden noch kurz beschrieben werden wird. In der Familie sprach man ganz offen; ich wurde vergattert mit der Bemerkung: „Wenn du nicht schweigst, kommst du in den Buchenwald!“ Keiner wußte genau, was da oben geschah, doch als Drohung schwebte „der Buchenwald“ über uns. Merkwürdig: Ich hatte eigentlich keine Schwierigkeiten damit, in einer Familie groß zu werden, die gegen die Nazis war, und gleichzeitig als „kleiner Hitlerjunge“ im Fähnlein „Dienst zu tun“. Das änderte sich radikal, als der Bombenkrieg auf Thüringen u.v.a. auf Weimar übergriff: Direkt unserer Bäckerei gegenüber wurde der Südflügel des goetheschen Wohnhauses auf dem Frauenplane zerstört; links von uns ging ein ganzer Block in Flammen auf. Dazu kam, daß Jagdbomber unerbittlich auf alles schossen, was sich bewegte. Z.B. endete die Jagd auf mich, einen 10jährigen Jungen, mit einem zerschossenen Handwagen; eine junge Mutter starb vor mir mit ihrem Säugling, der in einem Kinderwagen lag.

Solche Verbrechen haben nicht demoralisiert, sondern Haß geschürt: Nur ein gütiges Schicksal (in der Gestalt meines Onkels, der eine Waffe in meiner Hosentasche entdeckte) bewahrte mich davor, Mörder zu werden.

Die Schule wurde Nebensache, obwohl sie nach dem Willen meines Großvaters für mich Hauptsache werden sollte; denn eines Tages sagte er sinngemäß: „Ich habe zwei Enkelsöhne, aber nur eine Bäckerei zu vererben. Wer soll die Bäckerei bekommen? Natürlich der Kluge! Der Dumme kann zur Schule gehen und Latein lernen.“ Der Kluge war (und ist) mein Bruder, seines Zeichens Bäckermeister. Ich sollte also Latein lernen, und bis zum heutigen Tage bin ich in der Familie „der Ungelernte“.

Aber die Aufnahmeprüfung zum Gymnasium bestand ich nicht. „Selbst dazu zu dumm!“ So kam ich dann auf die, wie man in Weimar sagte, „Dummschule“, heute sagt man wohl Hilfs- oder Sonderschule. Und zum ersten Mal lernte ich erstaunlicherweise mit Freuden: Denn ich brauchte endlich keine Angst mehr vor den harten Schlägen meiner Lehrer zu haben; doch mit den ersten Schuljahren bis kurz vor Ende des Krieges verbinde ich Prügel und

fortwährende Angst: Wie einfallsreich waren meine Lehrer, wenn es darum ging, die Wirkung der Stockschläge zu erhöhen! Ich hatte damals das Gefühl, daß sie weniger daran interessiert waren, wieviel und ob wir überhaupt etwas lernten.

Das Kriegsende brachte auch das Ende des Unterrichts und für alle Schüler das Ende der Schläge. Die Amerikaner rückten ein. Natürlich hatte ich Angst, erschossen zu werden, zugleich war ich aber auch erleichtert, nachts nicht mehr den Schlaf unterbrechen zu müssen; auch war ich froh, nach dem langandauernden Artilleriefeuer endlich überhaupt wieder schlafen zu können und tagsüber nicht mehr dauernd vor Tieffliegern auf der Hut sein zu müssen. Übrigens entwickelten sich damals Freundschaften, die auch heute, fünfzig Jahre später, noch bestehen, und selbst durch die Diktaturen von Ulbricht und Honecker nicht zerstört werden konnten.

Unmittelbar nach der Eroberung Weimars kam ein amerikanischer Offizier auf unser Haus zu, und ich dachte an „mein/unser“ Ende. Das war die Wirkung der Nazi-Propaganda. Doch alles verlief ganz anders:

Mit ungewöhnlicher Herzlichkeit begrüßten sich mein Onkel und der amerikanische Offizier, von dem es sich herausstellte, daß er der bereits genannte Jugendfreund gewesen ist. Meine Reaktion ist mir noch gut in Erinnerung; ich dachte bei mir: „Verräter!“ Doch der amerikanische Offizier war nicht nur gekommen, um nach dem Hause zu sehen, in dem er in seiner Jugendzeit mit meinem Onkel gespielt hat, das Anliegen war ein ganz anderes noch:

Etwa einen Tag nach der Befreiung des Lagers Buchenwald durch Panzerspitzen der Armee des Generals Patton war die Versorgung noch nicht sichergestellt. So kam die Bitte, schnellstens Brot „hochzufahren“. Mein Onkel, den es offensichtlich bekümmert hat, in mir einen Jungnazi zu erleben, nahm mich - es war der 12. od. 13. April 1945, und ich war kurz vor meinem 11. Geburtstage - mit ins Lager.

Nichts wurde mir erspart: die an Hunger und Entkräftung Sterbenden, die Zellen und Baracken, das Krematorium und dort die Berge von Leichen, die die SS nicht mehr hat beseitigen können, die Öfen, die Keller, die wie ein Schlachthaus eingerichtet waren. All dieses wurde von amerikanischen Kameraleuten, die gerade eingetroffen waren, vor meinen Augen aufgenommen. Diese Dokumentaufnahmen werden heute noch den Besuchern des Lagers gezeigt - allerdings nicht vollständig; denn sie wären auch jetzt noch nicht zu ertragen.

Das war mein Damaskus! Dem psychischen Zusammenbruch folgte der physische. Wochenlang konnte ich nichts bei mir behalten, und ein verheerender Schwächezustand setzte ein. Schließlich gelang es meinem Onkel und meiner einfühlsamen Großmutter, mich wieder aufzurichten und zu stabilisieren: Vom Faschismus war ich geheilt. Doch die Wunden blieben bis heute. Sie zeigen sich z.B. in einer seit damals ausgeprägten Sensibilität für Situationen der Gewalt und v.a. in der hohen Empfindlichkeit, wenn einzelne oder Gruppen den Faschismus instrumentalisieren und für eigene Zwecke benutzen, um Gegner in diese Ecke zu stellen: Die Beispiele dafür im Nachkriegsdeutschland im linken wie rechten Spektrum der politischen Landschaft sind zahllos. Das geht bis zu den Gebäudeschmierereien, in denen man den Gegner einen „Faschisten“ oder „Nazi“ nennt.

Nach den Amerikanern kamen die Russen. Unter demütigenden Umständen mußten wir, obwohl niemand der Familie (außer mir) ein „Nazi“ war, die Bäckerei aufgeben; sie war beschlagnahmt, ebenso das Inventar, das Mehl, die Lieferwagen - immerhin: Wir durften uns noch in eine Wohnung verkriechen. Das grämte meinen Onkel zu Tode.

Nun nahm meine alte Großmutter die Erziehung in die Hand, denn mein Großvater war inzwischen gestorben, und meine Eltern in Hameln hatten ihre eigenen Sorgen; schließlich durfte ich auch nicht zu ihnen: Die Russen hatten die Grenzen „dicht“ gemacht. Es gab nur noch den „schwarzen“ Weg. Doch den ließ mich meine Großmutter nur ungern gehen, nachdem mich an der Grenze Russen für eine Woche gefangen gehalten hatten, ohne meine Familie zu verständigen.

Ich höre meine Großmutter noch heute sagen: „Du siehst, man hat uns alles genommen. Eines nur kann man einem Menschen nicht nehmen, das, was er gelernt hat. Also lerne!“ Es gab für mich keine Alternative.

Am 1. Oktober 1945 wurde der Unterricht in Weimar wieder aufgenommen. Es gab nun kein Gymnasium mehr, für mich nun auch nicht mehr die „Dummenschule“. Alle lernten wir zusammen das Gleiche. Ich konnte sogar an einer Normalschule leicht und vernünftig lernen; denn ich brauchte Schläge nicht mehr zu fürchten. Die Prügelstrafe war an demselben Tage von den Russen verboten worden.

Auffälligerweise ging mir alles leicht von der Hand. Wir litten zwar Not und hungerten wie viele andere; oft habe ich in unserer Bäckerei nachts Kohlen schippen dürfen - dabei fiel natürlich so einiges ab, Kohle und Brot; einen Teil gaben mir die Russen, einen anderen Teil mußte ich für meine Großmut-

ter und mich klauen. Es machte mir erstaunlicherweise auch nichts aus (11- oder 12jährig), nach durchschippter Nacht zur Schule zu gehen. Warum, weiß ich nicht.

Nach einiger Zeit wurden meine Klassenkameraden und ich in besondere Klassen eingeteilt, und ab 1948 besuchte ich dann die Schiller-Oberschule.

Zuvor - damit ich nicht dauernd auf der Straße „herumlungerte“, so begründete meine Großmutter - hatte ich bei einem mit meiner Familie befreundeten alten Herrn - er trug noch den Titel „Professor“ - Latein, Hebräisch und Französisch (letzteres nur ein wenig) gelernt. So beschlossen „wir“, den C-Zug der Oberschule zu besuchen; hier lernte ich Latein, Griechisch und Englisch, Griechisch achtstündig; in den anderen Fächern hatten wir oft relativ junge Lehrer, Neulehrer genannt, die in zwei Monate dauernden Kursen an uns herangetrimmt worden waren, sonst hatten wir ganz alte Lehrer, die schon 1933 pensioniert waren und so auch förmlich nichts mit den Nazis (in der NSDAP oder im Reichslehrerbund) zu tun hatten. Die ganz Alten gaben einen vorzüglichen Unterricht; wir (insbesondere ich, da ich nicht so begabt war) lernten wie besessen, in der 10. Klasse schief ich sogar nur noch ein um die andere Nacht; das Griechische und Lateinische saugte ich wie ein Schwamm auf. Und unser Lehrer unterrichtete nur aus dem Kopf, ohne Buch! Erst später wurde mir klar, daß er irgendwie durch die Reformpädagogik geprägt war: Er versuchte, unsere Interessen zu erkennen, war didaktisch ganz an uns orientiert; er besprach sogar mit uns die Noten, wobei auch wir selbst uns wöchentlich einschätzen durften - welch letzteres im Klassenbuch festgehalten wurde. Seine Autorität ging so weit, daß wir uns geschämt hätten, bei Klassenarbeiten zu mogeln. Er war es, der einem Staatskommissar - sein von ihm verkündeter Auftrag war, ein Drittel der Kandidaten bei der Abiturprüfung durchfallen zu lassen - ins Gesicht sagte, er werde seine Schüler nur auf das prüfen, was sie wissen. Falls es nun um das Nichtwissen gehe, dann wolle er am besten gleich einmal bei ihm, dem Staatskommissar, anfangen und ihn in Geographie und Geschichte prüfen - er, der Altphilologe, werde ihn dann noch in der Aula in Gegenwart aller Schülerinnen und Schüler blamieren.

Dieser Charakter und diese Person, die in ihrer Haltung nach unserer damaligen Einschätzung den humanistischen Geist verkörperte und die Werte lebte, die sie uns aus den Texten erschloß, gab mir den Anstoß:

Ich wollte nun nicht mehr Arzt, sondern Lehrer der alten Sprachen werden - dies gegen die Meinung aller meiner Verwandten, die mir diesen „Hungerleiderberuf“ ausreden wollten.

Je länger ich über das den Unterricht übersteigende sehr persönliche Verhältnis zu diesem Lehrer nachdenke, wird mir klar, daß wir Lehrer die Unterrichtskultur von Generationen auf unseren Schultern tragen und weitergeben. Mein Lehrer hat seine Ausbildung Ende des 19. Jahrhunderts abgeschlossen - den Einfluß dieser Ausbildung trage ich methodisch und didaktisch hundert Jahre später bis in einzelne Wendungen als sehr lebendiges Gut in mir, das also, was z.B. der von uns allen hochverehrte Prof. Buslepp (wir nannten ihn „Bussi“) gelehrt hat.

Aber wie in allen Berufen gibt es auch Ausnahmen: Bis in diese Tage verfolgt mich in Alpträumen (übrigens auch meine Klassenkameraden, jetzt wohlgestandene Ärzte, Anwälte, Chemiker) der systematische Unterrichtsterror eines anderen Lehrers. Bei meinem Beschluß, Lehrer zu werden, bestärkte mich auch dieser Lehrer:

Wo immer ich Lehrer sein durfte, stets begleitete mich dieses Bild: Nie sollen Schüler unter mir so leiden, wie andere und ich leiden mußten unter dem permanentem Gebrüll, der Demütigung und der Ungerechtigkeit - von der Selbstgerechtigkeit ganz zu schweigen.

Zu den Sternstunden des Unterrichts gehörten die Homerstunden unseres Bussi oder die Thukydidesstunden seines ebenso alten wie feinen Nachfolgers - eines wahren homo humanus:

Wer verhält sich schon so wie er? Als er mit uns eine Hausaufgabe (wiederrum Thukydides) besprechen wollte und merkte, daß einer von uns nicht vorbereitet war, schickte er ihn „eben um die Ecke“ zu seiner Frau mit der Bitte, doch mal seine Brille zu holen. So ersparte er dem Mitschüler die Demütigung vor der Klasse, nur so! Auch in der Mathematik gab es solche Stunden. Wir hatten z.B. in Thüringen das Phänomen des Nordlichts gesehen, und da kam am nächsten Tag unsere Mathematiklehrerin, erklärte uns das Phänomen des Nordlichts und ließ uns ganz anwendungsbezogen später ausrechnen, wie hoch denn wohl das Nordlicht über dem Pol stehen muß, damit wir dieses in Thüringen sehen können.

Abgesehen von dem vorzüglichen Unterricht, den wir hatten, wuchs an unserer Schule aber auch der Druck der Schulbehörden: Unser alter und geehrter Direktor Wilhelm Becker hatte es 1950 vorgezogen, „wegen einer Magenerkrankung“ die Schulleitung aufzugeben. Die SED setzte einen ihrer Strolche

als Direktor ein, und der machte gleich Druck, v.a. gegen die „reaktionäre Humanistenklasse“ des C-Zuges; denn diese Klasse wollte so gar nicht im gewünschten Gleichschritt marschieren, in die FDJ gehen oder die Staats-hymne singen, die, wie wir meinten, der Komponist dem Schlager „Good by, Jonny“ abgekupfert hatte. Als im Ruhrgebiet bei Auseinandersetzungen ein Mann namens Philipp Müller erschossen wurde, ging der neue Direktor zuerst in seine reaktionäre C-Klasse, berichtete über das Ereignis in der „faschistischen“ Bundesrepublik und sagte: „Es hat sofort eine spontane Demonstration zu erfolgen!“ Diese Demonstration galt dann dem westdeutschen Staat der „Bonner Ultras“, wie es so hieß, und zielte gegen den „Polizei- und Faschistenstaat“! Im Handeln dieses Mannes und auch seiner an unserer Schule zahlenmäßig langsam anwachsenden Genossen und Gesinnungsgenossen steckte ein gerüttelt Maß Opportunismus, die Haltung, die man bei den Parteigenossen der NSDAP wenige Jahre vorher auch gesehen hatte: Duckmäuser nach oben, Trampler nach unten. Ich sehe ihn noch vor mir in der Aula: Da hielt er, selbst im Kriege an der Hand schwer verletzt, eine pazifistische Rede gegen Waffen und Krieg. Ein Jahr später relegierte er zwei von uns wegen eben solcher pazifistischer Reden!

Während sich vor allem die Russen in den ersten Jahren nach dem Kriege z.B. im Lager Buchenwald die Hände gründlich schmutzig gemacht hatten (ich kannte Menschen, die sogar 8 Jahre unter den Nazis und weitere 4 Jahre unter den Russen im Lager Buchenwald waren), kamen nun die SED-Genossen als Helfer und eifrige Vollstrecker ihres Willens. Klar war uns eines: Trotz vieler internationaler Konferenzen war die Teilung des Landes beschlossene Sache. Das zeigte sich daran, mit welcher Konsequenz unmittelbar nach dem Einrücken 1945 die Gesellschaft auch gegen den Willen der Bevölkerung umgekrempelt wurde. Das ging von der Veränderung der Eigentumsverhältnisse über die Verhaftung und Ermordung mißliebiger Personen (wir fürchteten die Strafkompagnie, die von Naumburg nach Weimar verlegt worden war.) bis zur Errichtung eines (zwar noch nicht mit der Mauer vergleichbaren) strengen Grenzregimes und Bewachung der Grenzen zu Zeiten, da die anderen Besatzungsmächte noch träumten und nicht daran dachten sich abzuschotten. Anderen wie mir fiel die zunehmende Militarisierung der sowjetisch besetzten Zone auf: Man sprach von Volkspolizei (auch von kasernierter Volkspolizei, kurz KVP), doch mußte Polizei an panzerbrechenden Waffen, Artillerie und im Häuserkampf ausgebildet werden? Ehemalige Klassenkameraden, die bei der KVP waren, erzählten noch mehr, und ich wunderte mich, wie voll von Militär schon 1951 die Züge in Mecklenburg

waren. Das war die Begleitmusik des von Walter Ulbricht verkündeten „planmäßigen Aufbaus des Sozialismus“. Wie für viele so stellte sich für mich die Frage: „Darf und soll ich in einem Regime, das sich als Speichellecker der Sowjets auswies, noch Lehrer werden? Sollte ich die Jugend lehren: „Von der Sowjetunion lernen heißt siegen lernen?“

An die Flucht mochte ich noch nicht denken; denn was sollte ich in Hameln bei meinen Eltern, wo doch mein Vater als arbeitsloser Musiker geführt wurde? Zudem wollte ich auch meine Großmutter nicht allein lassen.

So kam denn die Abiturientenprüfung, nach meinem heutigen Eindruck die schwerste meines Lebens: Schriftlich in Latein, Griechisch, Englisch, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Deutsch und wohl noch in einer Naturwissenschaft, mündlich auch in einer Reihe von Fächern, ohne Rücksicht auf Schwerpunkte und Leistungsvermögen zentral gestellt! Aus einer Urne durfte man sich sein Thema herausuchen. Die Entlassungsfeier im Gewerkschaftshaus bescherte uns Zeugnisse, Fahnen und Gewehre zur „Verteidigung des Sozialismus“ und eine linientreue Ansprache des SED-Strolchs. Gott sei Dank: Der Unterricht der 4 Jahre Oberschule (1948-1952) war, bis auf die „Staatsbürgerkunde“, frei von der Hetze, und wir mußten nicht lügen. Wir konnten uns auch vielfältig betätigen im Chor, Orchester, Theater - ich betrieb Leistungssport und war in der Thüringer Länderauswahl. Doch gab es auch Forderungen nach „gesellschaftlicher Betätigung“, denen wir uns nicht entziehen konnten, z.B. Kartoffelkäfersammeln (natürlich von den Amerikanern abgeworfen), Erntearbeiten, und schließlich nach dem Abitur mußten wir als Fremdenführer Gruppen durch das mit der „sozialistischen Bruderhilfe“ wieder aufgebaute Weimar führen. Ich nutzte die Gelegenheit und lernte viel über die Weimarer Klassik. Überhaupt wurden wir in der Schule der Klassik geradezu zugeführt - unsere Besuche im Nationaltheater und in den Konzerten von Hermann Abendroth wurden als selbstverständlich erwartet.

2 Die Studienjahre in Halle/S

Gern wollte ich in Jena Klassische Philologie studieren, doch es wurde mir Halle an der Saale beschieden. Da das Abiturzeugnis noch nicht hinreichte, mußte ich, wie alle anderen, noch eine Aufnahmearbeit schreiben. Sie galt Friedrich Nietzsche.

Für das Studium waren 10 Semester vorgesehen - auch meine Einsatzregion nach dem Examen wurde mir gleich verkündet: „1957 werden Sie in Mecklenburg Lehrer sein“. Ich erhielt für die 5 Jahre an der Martin-Luther-Univer-

sität ein Zimmer bei einer reizenden alten Lehrerswitwe zugewiesen und 130,00 Mark Stipendium. Am Ende jeden Semesters fanden bis zu 5 Zwischenprüfungen statt, von deren Ergebnis es abhing, ob ich das Stipendium weiter erhielt - und ich hatte die ganze Zeit über Glück. Dann ging es los mit lateinischer und griechischer Philologie, Pädagogik, Psychologie, dem gesellschaftswissenschaftlichen Grundstudium, dem obligatorischen Russisch, Sowjetliteratur, deutscher Literatur, Sport. Die Sondervorlesung über die 2. Parteikonferenz der SED haben wir geschwänzt. Es reichte, wenn einer von uns anwesend war und uns erzählte, was wir ohnehin schon wußten. Ich hatte das große Glück, in einer Seminargruppe zu sein, die wie Pech und Schwefel zusammenhielt: Zusammen waren wir wie ein Spiegel; die FDJ - oder sonstigen Sekretäre, wenn sie uns unter die Lupe nahmen oder nehmen wollten, sahen immer nur ihr eigenes Spiegelbild. Einen gewissen Schutz brachten uns auch unsere Professoren Werner Peek und Erich Reitzenstein, die als Fachwissenschaftler schon vor dem Kriege in Deutschland große Anerkennung besaßen. Wir lernten viel bei ihnen, mir insbesondere gefiel, daß wir schon sehr früh (im 2. od. 3. Semester) bereits in den Franckesche Stiftungen unterrichten mußten. Also kam Methodik und Didaktik dazu, auch später als Prüfungsgebiete. So geschah es, daß wir nach 10 Semestern voll ausgebildete Lehrer waren - und dieses im Durchschnitt im Alter von 23 Jahren! Heute beginnen unsere jungen Leute im Schnitt mit 22,3 Jahren ihr Universitätsstudium. Daher bin ich übrigens auch heute noch von der integrierten Lehrerausbildung, die man später in Oldenburg und Osnabrück die „einphasige“ Lehrerausbildung nannte, überzeugt.

Besonders viel verdanken wir Erich Reitzenstein: Er v.a. trat schützend (bis hinein in die einzelne gesellschaftswissenschaftliche Prüfung, an der er teilnahm!) vor uns, wehrte für uns die Reform, in der man den Ein-Fach-Lehrer schaffen wollte, ab und verhinderte durch gesonderte Prüfungen die „Überfremdung“ unseres altsprachlichen Instituts durch Außenstehende, die intern hätten preisgeben können. Besprechungen mit ihm fanden unter freiem Himmel oder in seinem Amtszimmer mit abgeschirmtem Telefon statt: So schützte er sich (und andere) einst gegen die Gestapo der NSDAP und jetzt gegen den Sicherheitsdienst der SED. Vielen ist Erich Reitzenstein ein leuchtendes Vorbild: 1958, im Jahre einer weiteren Hochschulreform, die auch sozialistisch genannt wurde, trat er vor die vollbesetzte Aula unserer Universität und erklärte, daß er diese Hochschulpolitik mit seinem vom Humanismus seines Vaters Richard Reitzenstein und dessen Lehrers Theodor Mommsen geprägten Gewissen nicht vereinbaren könne: Es sei ihm unmög-

lich hier mitzumachen! Der Beifall war zwar eine Niederlage für die SED. Dieser ungewöhnliche Mut machte auch anderen Mut - doch die SED war nicht an anderen Meinungen interessiert. Es geschah, was sie wollte, und Erich Reitzenstein ging in die Bundesrepublik, genauer: Er floh bei Nacht und Nebel. Durch das beherzte Eingreifen seines Kollegen Peek und einiger Kommilitonen wurde wenigstens seine Bibliothek vor der Ausplünderung geschützt, und sie steht jetzt dem Seminar für Klassische Philologie der Alma Mater Hallensis zur Verfügung.

Im Griechischen bewegte mich sehr stark das Epos des Homer und Hesiod, die Philosophie des Platon, die griechischen Tragiker, im Lateinischen Terenz, Tacitus und die frühchristlichen Autoren. Seit dem schweren Buchenwaldtrauma bewegten mich die Fragen um Gott, nach seiner Wirksamkeit in der Welt, das Problem der Theodizee, die Wirkung in der Geschichte und die Grenzen der Autonomie der menschlichen Person. Irgendwie brauchte ich diese Autoren um meinen eigenen Standort zu finden, auch den Sinn dafür, daß ich in diesem Regime noch aushielt. Immerhin erlebte ich mit meinen Kommilitoninnen und Kommilitonen die Verfolgung der jungen Gemeinde, vor allen Dingen des Pastoren, und den 17. Juni 1953 - hier waren wir alle auf der Straße, zwei Tage, bis sowjetische Panzer und dann die Schergen der SED mit Schußwaffen die Demonstrationen auflösten; 30 Jahre später mußte ich mir mit aller Gelassenheit in einer westdeutschen Staatsprüfung anhören, daß der Aufstand des 17. Juni 1953 vom RIAS Berlin angezettelt worden sei!

Ich denke auch an den Ungarnaufstand von 1956; wir begleiteten ihn mit intensiver Anteilnahme und Hoffnung auf Gelingen, und uns begleitete die Staatssicherheit!

Das Grundstudium, angeleitet von einem Mann der Partei, der mit Stolz das Abzeichen der SED trug (außer am 17. u. 18. Juni 1953), konnte einem schon das Leben vergällen und die Abneigung gegen die Indoktrination nur noch erhöhen. Doch leider konnten wir nicht oder nur ausnahmsweise schwänzen. Anders war es in der systematischen Pädagogik (Teil I-III) des Genossen Hans-Herbert Becker: Da schwänzten wir, so oft es nur ging. Dieser akademische Lehrer der Pädagogik versuchte uns - nicht ganz so primitiv wie der Mann des Grundstudiums - der sozialistischen Pädagogik auszuliefern, indem er, was immer er sagte, aus der Geschichte der KPdSU (B) ableitete, z.B. die Lehrsätze des historischen Materialismus, des dialektischen Materialismus und die Widerspiegelungstheorie und diese dann auf die syste-

matische Pädagogik übertrug. Statt mit den Gedanken seines Leipziger Lehrers Theodor Litt traktierte er uns mit Ogorodnikow-Schimbirjew. Wer immer konnte, wich diesem „Lehrer“ aus. Wir hatten uns schließlich ein Skript von seinen Vorlesungen besorgt. Einer von uns mußte dann in die Sonnabendvorlesung und verfolgte im Skript, was er sagte und ergänzte: Doch da Becker obendrein faul war, gab es nicht viel zu verändern. Als 1958 wohl im Rahmen der bereits genannten Reform die Assistenten, die es ablehnten, Mitglieder der SED zu werden oder z.B. kirchlich gebunden waren, aus der Universität geworfen werden sollten, berief der Genosse Becker als Mitglied (oder Vorsitzender) der Betriebsgewerkschaftsleitung (BGL) schnell eine Versammlung ein, versicherte die Partei seiner Prinzipientreue (daß also die Assistenten entfernt gehörten) und entschwand flugs in den Westen, wo er (ich hörte in Bielefeld) für seine Prinzipientreue dann auch wieder einen Lehrstuhl erhielt. Auch heute gedenken wir, d.h. meine Kommilitoninnen und Kommilitonen und ich, dieses Mannes nur mit sehr gemischten Gefühlen. Anders in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft dieser Tage. Da entdeckte man bei dem Hallenser Pädagogen Becker „fortschrittliche - reformpädagogische“ Ansätze. Auf die Idee, Studentinnen und Studenten zu befragen, die bei ihm gehört hatten, war man noch nicht gekommen. Meiner Anregung wollte man aber gerne nachkommen, doch warte ich und auch andere übrigens seit einigen Jahren bis zum heutigen Tage auf die Anfrage der Herren!

Pädagogik als Bildungsgeschichte und Philosophie bot als einziger Hans Ahrbeck. Mit seiner Hilfe konnten wir bedeutende Stücke der europäischen Geistesgeschichte erarbeiten; die anderen Professoren, wenn es denn überhaupt welche waren, ließen die Philosophie und ihre Geschichte zu Marxismus-Leninismus und zur Politischen Ökonomie verkommen. Ganz anders war das bei dem Psychologen Karl Winnefeld: Er war Gelehrter alten Schlages und lehrte uns Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie ohne die beckerschen Anbietungen an den gerade herrschenden Geist der Partei. Seine Vorlesungen waren für uns anfangs zu schwer, doch wurden sie mit wachsendem Wissen immer leichter zu fassen und interessanter. Übrigens: Die Vorlesungen des Herbstsemesters fanden abends statt. Da sehr oft der Strom abgeschaltet wurde, hatten wir stets Kerzen bei uns.

Dadurch daß wir auch in Didaktik und Methodik des Lateinischen und Griechischen ausgebildet wurden und neben den Unterrichtspraktika bewertete Lehrproben (wir nannten das „Unterrichtslektionen“) ablegen mußten, wuchs

automatisch die Nähe zu den Franckeschen Stiftungen und zum Unterricht in den alten Sprachen. Aber eindeutig Schwerpunkt des Studiums waren die beiden Fachwissenschaften, die Wirkungsgeschichte der alten Sprachen (z.B. im Mittellatein) und die alte Geschichte. Es ist also keineswegs zwangsläufig so, daß die integrierte Lehrerausbildung (also die Ausbildung, die Universitätsstudium und Lehrerseminar integriert) Defizite auf der fachwissenschaftlichen Seite produzieren muß.

3 Lehrerausbildung: Das Seminar

Daß man im Westen eine ganz andere Sicht der Dinge hatte, mußte ich 1958 erfahren, als ich Halle zu verlassen genötigt war. Zwar fiel mir anfangs die Trennung nicht sehr schwer:

Zum einen hatte ich meine jetzige Frau, eine sehr selbstbewußte Waldecker Landwirtstocher, kennengelernt. Zum anderen ging gerade im Sommer 1958 anläßlich einer Sonderkonferenz der SED das Gerücht, daß die Grenzen hermetisch geschlossen werden sollte. Abgesehen davon, daß man dieser Staatspartei alles zutrauen durfte, erschien die Abriegelung des eigenen Staats nur logisch; denn kein Staat kann es sich leisten, täglich mehrere tausend Menschen durch Flucht zu verlieren. Und sachorientiertes Denken, das darin besteht zu fragen, warum so viele Menschen gehen, durfte man weder in Moskau noch in Berlin bei Ulbricht und Konsorten erwarten.

Doch mit der Zeit stellte sich Heimweh ein, nach Halle und Weimar. Die Trennung von Weimar belastete mich doppelt, da ich auch meine verehrte Großmutter (sie erzog mich mit der gewaltfreien und vorbildhaften Weisheit des Alters) zurücklassen mußte - ohne jede Hoffnung, sie lebend wiederzusehen, geschweige denn, ihr die letzte Ehre zu erweisen. Jeder Zugang war mir (wie vielen anderen) auf 14 Jahre absolut unmöglich.

Im freien Teil Deutschlands, d.h. in Hannover, erkannte man die fachwissenschaftlichen Examina an, nur einer Prüfung in Philosophie mußte ich mich unterziehen, und das Lehrerseminar hatte ich zu durchlaufen - so die Entscheidung des Niedersächsischen Kultusministeriums zu Hannover. Man kam mir entgegen und gab mir in Aurich und später in Diepholz von Sommer 1958 bis Ostern 1959 Lehraufträge, damit ich nicht mittellos dastand und mich auf die Philosophieprüfung in Ruhe vorbereiten konnte. Mit für mich überraschend sehr gutem Erfolg bestand ich in Hannover bei Professor Meyer das Examen.

Was mir bei den westdeutschen Gymnasiasten gleich auffiel, war ihre Fähigkeit, aus dem Stand auch über Dinge zu reden, von denen sie nichts verstanden. Darin waren sie mir haushoch überlegen, und oft genug beneidete ich diese „freien Typen“, die mich leicht an die Wand redeten:

Wir hatten gelernt, nur dann den Mund aufzutun, wenn etwas dahinterstand. Lange Jahre habe ich benötigt, mich an - wie ich sagte - westliches Schwätzertum zu gewöhnen, aber auch an ganz andere Lebensentwürfe und Orientierungen. Im Hildesheimer Seminar habe ich viel Förderung erfahren und noch einiges zur Entfaltung meiner Unterrichtsbefähigungen gelernt.

Abgesehen von den Fachwissenschaften hat mich eigentlich nur der Unterricht interessiert. Die allgemeinen pädagogischen Sitzungen empfand ich als öde, und ich ließ sie über mich ergehen. Es ging damit gut bis zum Examen. Da geriet ich mit der Seminarleiterin und dem Prüfungsvorsitzenden, einem Oberschulrat, wegen Makarenko zusammen: Die beiden erwarteten von mir ein Lob Makarenkos wegen seines sozialpädagogischen Engagements; ich kritisierte die Verbindung dieses Engagements mit seinen prosovjatischen Erziehungszielen. Dazu kamen Auseinandersetzungen um die Prüfungsmethodik. Lautstark und in aller Öffentlichkeit wurde ich von diesem Oberschulrat „zur Sau gemacht“. Er werde schon dafür sorgen, daß mir, dem „arroganten Altphilologen“, „die Beine langgezogen“ würden. Zitat: „Aus Ihnen wird nie etwas!“

Für mich, der ich wie ein armer Sünder vor der Kommission stand, war klar: Durchgefallen! Was soll geschehen? Inzwischen hatte ich (1960) Frau und Kind. Wie soll ich sie ernähren?

Doch es kam anders: Wütend gab mir der Oberschulrat mein Zeugnis; - doppelt wütend, weil ich auf der Stelle noch Tippfehler fand! Ich hatte mit „befriedigend“ bestanden. Später wurde mir übrigens gesteckt, daß man mich wirklich durchfallen lassen wollte. Aber gegen zwei sehr gute Examenslehrproben konnte man nicht argumentieren.

Dieses wurde mein zweites Schlüsselerlebnis. Gewiß wird man bei mir viele Fehler finden, aber einen ganz sicher nicht, nämlich, daß ich seit dem Zeitpunkt, da ich an Prüfungen teilnehme oder als Vorsitzender Prüfungen begleite, auch nur ein einziges Beispiel demütigenden und einschüchternden Verhaltens gegenüber Kandidatinnen oder Kandidaten gegeben oder von anderen Mitgliedern der jeweiligen Prüfungskommission hingenommen hätte! Das seit 1972.

4 Lehrjahre: Studienrat in Norden

Also: Ich bestand das zweite Staatsexamen mit „befriedigend“, und die strafende Hand des Oberschulrats traf mich mit einer Versetzung nach Norden. Als ich meiner Frau sagte, wir kämen nach Norden, fragte sie: „Und in welche Stadt kommen wir da nun?“ Aus der Himmelsrichtung wurde eine schöne alte Stadt mit dem Namen Norden, mit einem schönen alten Gymnasium namens Ulrichsgymnasium, und dieses hatte einen Direktor, dem ich in meinem Berufe unendlich viel verdanke: Derk de Haan.

Zunächst war ich dort allein, drei Monate von Oktober bis Dezember 1960. Ich empfand die Trennung von Frau und Kind als hart, und die neue Umgebung - der höchste Berg, auf dem die Ludgerikirche steht, ist 5m hoch - belastete mich stark, zumal nun noch die dunkle Jahreszeit mit viel Nebel kam. Schulisch hatte ich sehr große Schwierigkeiten, da ich weniger Latein und Griechisch zu unterrichten hatte als vielmehr Deutsch, Geschichte, Sozial- und Gemeinschaftskunde, später auch Religion. Immerhin zwei Klassen Latein waren auch dabei. Meine Unsicherheit spürten wohl auch die Klassen, so daß ich alle Kraft aufbieten mußte, sie „regierbar“ zu halten. Mit zunehmender Übung wuchs auch mein Wissen - eben: Durch Lehren lernen wir. Und mit dem Wissen kam die Sicherheit im Umgang mit den Schülern. Eingesetzt wurde ich (wie jeder andere) auch sonst zu Vertretungsstunden, durch die ich flexibler und auch spontaner wurde, Gestaltung von Andachten, Aufsichten (vor allen Dingen bei Schnee!), Klassenausflügen, Studienfahrten (nach Italien und Griechenland - Italienisch lernte ich mit meinen Schülern) - eben zu all dem, was Lehrer seit langem haben tun müssen und auch künftig noch werden zu tun haben.

Relativ früh bekam ich als Klassenlehrer eine 12. Klasse, die ich zum Abitur zu führen hatte. So ging ich alle Stationen durch - ich werde aber bis heute das Gefühl nicht los, daß Derk de Haan mich auf die Probe stellen wollte, u.a. mit der Abiturklasse: Immerhin war ich 27 Jahre alt und meine Schülerinnen und Schüler etwa nur 10 Jahre jünger.

Zu den schönsten Erinnerungen mit dieser 12. Klasse gehört die Studienfahrt nach Italien (Rom, Neapel, Paestum). Das geht übrigens auch den Schülern so, die mir dies jüngst bei unserem ersten Treffen nach 30 Jahren sagten. Wichtig für mich als Lehrer waren auch gemeinsame Unternehmungen mit Klassen (es waren stets die 10. Klassen) auf der Vogelschutzinsel Memmert. Lange bevor alles in dieser Republik vom Umweltschutz quakte, wurde hier Umweltschutz praktiziert: Wir pflanzten Strandhafer, sammelten Mövenerer,

setzten Buschwerk ein, säuberten Strände. Unser Schönstes: Es gelang uns, durch einen Damm eine große Düne nördlich von Memmert mit der Insel fest zu verbinden und so die Insel zu vergrößern. Natürlich hatten wir auch Glück; denn es wehte über 10 Tage gleichmäßig der Westwind, so daß der durch das Buschwerk vorgezogene Damm schnell bis zu einer Höhe von 2,50 m kam. Heute spricht man vom handlungsorientierten Lernen; damals lernte man bei solchen Gelegenheiten „handlungsorientiert“. Das begann mit der gemeinsamen Vorbereitung (Kontrolle der Zelte, Beschaffung der Lebensmittel, insgesamt: Versorgung, Entsorgung; Transport, Gestaltung der Zeiten, Küche usw.) ging über die Durchführung bis zum gemeinsamen Bericht in der Zeitung - heute sagt man wohl Evaluation! Als Lehrer lernt man, wie man trotz des Badeverbots im Gezeitenmeer die Kinder baden läßt!

Was den Unterricht betrifft, so war dieser stark lehrerzentriert und auch stark geführt. Die bereits genannte 1. Abiturklasse bereitete mir mein Cannae:

Ich wollte zur Vorbereitung auf die Reifeprüfungsarbeit einige grammatische Spezialprobleme behandeln und hatte einen Caesartext ausgesucht, den die Schülerinnen und Schüler schnell und leicht übersetzen konnten und auch übersetzt haben - auch damals wußte man als Lehrer, daß der eigene Erfolg Lust und Liebe erhöht, vor allem in den alten Sprachen, deren Übersetzung ja als schwer und oft auch als quälend gilt. Als ich nun eines der Probleme (den a.c.i. im Relativsatz) an die Tafel bringen wollte, meldete sich ein Schüler zu Worte. Er sagte, wir würden hier ganz gelassen Relativsätze üben - und das an einem Text, der den römischen Völkermord an gallischen Stämmen zum Inhalt hat. Es könne doch wohl die Bewertung eines solchen Ereignisses - indem dieses Ereignis lediglich Anlaß zu grammatischen Übungen ist und nicht Gegenstand einer ernsten Erörterung - nicht davon abhängig sein, daß die Römer den Krieg gewonnen hätten. Was ihn, den Schüler, bedränge, sei die Frage, ob man mit Hitlers Verbrechen ebenso umgehen würde, wenn er den Krieg gewonnen hätte! Und da war aus der lateinischen Grammatikstunde ein höchst bemerkenswertes Lehrstück geworden - für den Lehrer, daß Ausgangspunkt des Unterrichts die Schülersituation ist, für Schüler und Lehrer, daß wir zu leicht über Texte in selektiver Wahrnehmung hinweglesen, für mich speziell, daß Caesar eigentlich nicht für eine 9. oder 10. Klasse die geeignete Anfangslektüre darstellt. Ich habe es dann mit Terenz versucht, und das ging gut nach einiger Vorbereitung.

Was ich am Norder Ulrichsgymnasium niemals erlebt habe, war ein sogenanntes Dezentenabitur; stets hatte Derk de Haan den Vorsitz, und er tat

alles, um die hohe Schulaufsicht in Hannover zu lassen; „dort ist sie auch besser aufgehoben“, so war sein Kommentar. In meinem Unterricht habe ich den Dezernenten auch nur zweimal gesehen, einmal bei meiner Verbeamtung auf Lebenszeit und das zweite Mal, als ich Direktor werden sollte. Niemals habe ich erlebt, daß in Norden bei der Abiturprüfung eine Schülerin oder ein Schüler durchgefallen ist. Der Grundsatz von Derk de Haan, daß am Ende der 12. Klasse bei Gelegenheit des Vorabiturs genau hingesehen werden muß, nicht aber am Ende der 13. Klasse, hat mir sehr gefallen und wurde von dem vorbildlichen Kollegium der Schule voll unterstützt. Übrigens muß ich auch sonst dem Kollegium hohe Anerkennung aussprechen: Anfangs hatte ich es ja nicht ganz leicht, doch ich konnte zu jedem/jeder jederzeit mit Fragen oder Anliegen kommen - mir war Zuwendung und Hilfe sicher; große Einigkeit gab es über den pädagogischen Führungsstil und über das, was das Klima einer Schule so bestimmt. Das bedeutete nicht Konfliktfreiheit, wohl aber, daß nach einer Entscheidung alle am gleichen Ende zogen und jeder wußte, woran er war.

Die postpubertalen Indianerspiele (mit den bekannten schwerwiegenden Konsequenzen), die man in der Literatur auch die 68er Revolte nennt, gingen zwar nicht spurlos an der Schule vorbei, es gab aber keine Exzesse, weil wir Lehrer, insbesondere die Jüngeren, sehr engen Kontakt zu unseren Schülerinnen und Schülern stets suchten und auch hatten. Wir alle wohnten ja auch in der Stadt, waren schneller erreichbar und v.a.: Wir waren nicht auf das Auto angewiesen. Ausgeruht (und nicht von langer Autofahrt beansprucht) kamen wir zum Unterricht und blieben darüber hinaus ansprechbar. Gelegentlich stehen mir die Haare zu Berge, wenn ich höre und sehe, was Kolleginnen und Kollegen sich zumuten, wenn sie bis zu 60 km Autofahrt zum Dienst auf sich nehmen.

Natürlich erlebten auch wir am Ulrichsgymnasium das, was in der Literatur als Motivationskrise ausgeführt wird. Dem zu begegnen, schauten wir uns im Lande um und begannen mit der thematischen Differenzierung und besonderen Formen der Schülermitverantwortung, wie wir sie in Buxtehude an der dortigen Halepaghenschule studiert hatten, ohne jedoch zu imitieren.

Norden bestand aber nicht nur aus Schule; denn die Schule eröffnet auch Freiräume, die ich (wir) nutzte(n): Durch die Vorbereitung auf die Jägerprüfung lernte ich Land und Leute kennen - gejagt habe ich allerdings nie! Der Motorbootsführerschein brachte uns zum herrlichen Segeln im Wattenmeer und führte zu einer wunderbaren und stabilen Freundschaft. Die Volks-

hochschule, an der ich Kurse in Geschichte und Politik abhielt, brachte vielfältige Kontakte mit Politikern - die ich nun wieder für den Unterricht nutzte und auch für die Schule als Ganzes; denn eine starke Gruppe aus der SPD, der ich mich nach langem Überlegen (mich störte der „demokratische Sozialismus“ des Godesberger Programms, ich fand aber auch viele Gemeinsamkeiten) angeschlossen hatte, war der Meinung, man müsse 1969 die Gelegenheit einer notwendigen Schulerweiterung nutzen und aus dem Ulrichsgymnasium eine Gesamtschule machen. Hier habe ich alle nur möglichen Register gezogen, das mit Erfolg zu verhindern; denn niemand meiner gewiß starken Gesprächspartner konnte mir sagen, worin eine Gesamtschule dem Gymnasium überlegen ist bzw. was denn am Gymnasium so schlecht ist, daß man es abschaffen müßte. Und mit dem für die Politik gewiß gültigen Satz des Juvenal: „So will ich es, so gebiete ich es; anstelle einer vernünftigen Begründung steht mein Wille“, mochte ich mich nicht zufrieden geben. Das mußte ich erst als Ministerialbeamter!

Familiär hatten wir die große Freude, daß uns ein zweites Kind, nach Hans-Jörg unser Detlef, geboren wurde. Auch waren wir in der glücklichen Lage, uns ein Haus kaufen zu können, natürlich mit der Bausparkasse. Aber zum Auto reichte es nicht; das wurde uns gelegentlich als Arroganz ausgelegt.

Norden war eine erfüllte Zeit des Lernens im Beruf und menschlich für uns eine Bereicherung durch gute Freunde, die aber, bis auf eine Ausnahme, außerhalb der Berufsgruppe der Lehrer standen: So konnten wir stets den Horizont weiten und entgingen dem kleinkarierten Gerede über Schulinterne bis in die Abend- und Nachtzeit. In besonderer Weise verbunden fühle ich mich über den Tod hinaus mit Hans Trimborn, dem Norder Maler und Musiker. Er führte mich behutsam an die ostfriesische Landschaft heran, eröffnete mir Brecht, Weinheber und Kästner, Celan und Bobrowski und lehrte mich, die Stille des Schneefalls zu hören und Welt als Zeichen zu sehen. Eine so universal begabte Persönlichkeit habe ich vor ihm und nach ihm nicht erlebt. Mit Freude sah ich, wie seine Bilder im Schulunterricht wirken und in den niedersächsischen Museen Verbreitung finden. Wie schade, daß die öffentliche Wertschätzung erst nach seinem Tode einsetzte.

Ganz wichtig und immer wichtiger wurde mir in den 60er Jahren die Auseinandersetzung mit der NPD. Hier war ich nicht mehr der Beamte, der sich mit öffentlichen Äußerungen zurückhalten hatte, sondern ich engagierte mich in öffentlichen Auftritten ganz entschieden gegen diese Partei und Gruppen, die das Geschehene herunterspielen oder wegdiskutieren wollten. Und dieses

mit einigem Erfolg, v.a. in Wahlkämpfen. Durch mein Buchenwaldtrauma war ich hellwach und sehr hellhörig geworden.

Gern engagierte ich mich im Internationalen Arbeitskreis Sonnenberg für die Verständigung der Jugend der Völker auf Internationalen Tagungen. Meine Zeit war also ausgefüllt, auch damit, daß ich meine Doktorarbeit schrieb und in Göttingen promoviert wurde.

5 Rector Johannei Lunaeburgensis

Schließlich nach 10 Jahren solider Unterrichtspraxis wurde ich aufgefordert, mich um die Leitung einer Schule zu bewerben. Natürlich klappte nicht gleich die erste Bewerbung, doch wurde ich am Tage nach Mariae Lichtmess des Jahres 1970 Rektor des Lüneburger Johanneums.

Die Trennung von Ostfriesland, der Landschaft und lieben Freunden fiel mir schwer, auch meiner Frau, vor allem den Kindern. Doch schien mir die Leitung einer Schule mit 1000 Schülern reizvoll, zumal in Lüneburg sich an der Schule die genannten Exzesse sehr bemerkbar gemacht hatten. Mein Amtsvorgänger war daran beruflich und menschlich zerbrochen. Und in der Tat war die veröffentlichte Meinung erstaunlich blind gegenüber solchen Ereignissen der Gewalt. Die Indianer freilich hatten die Befriedigung ihres Spieltriebs und empfanden (wie Reinhard Kahl, einer von diesen, vor kurzem noch ohne Scham und Reue schrieb) Freude, wenn Strukturen und Menschen zerbrachen. Doch Druck und Kampf begannen mich (wie Lust und Liebe) immer mehr zu beflügeln - wenn ich Druck bekam (schon als Schüler oder Student), wurde ich eigentlich immer recht kreativ.

Zwei allerdings veränderungswürdige Dinge fielen mir an der Jungenschule gleich auf: Zum einen befanden sich im Kollegium nur zwei Frauen; zum anderen war das Kollegium durch die Ereignisse der Vergangenheit (und Gegenwart, wie ich in der ersten Woche schmerzhaft merken mußte) sehr unsicher geworden. Unter den Schülern des Jungengymnasiums hatte sich ein für mich unglaublicher Schlendrian breitgemacht, ohne daß die Kollegen noch die Kraft hatten einzuschreiten. Punkt 8.00 Uhr morgens mit Beginn des Unterrichts ging man also erst einmal vor die Schule, eine Zigarette zu rauchen. Was sollte da auch dieser repressive Stundenplan und überhaupt: Was sollte da dieser faschistoide die Selbstverwirklichung verhindernde Unterricht? „Hier trimmt X, das Faschistenschwein, munter kleine Nazis ein!“ So etwa hat man den Unterricht gern durch Außenstehende charakterisieren und an Gebäude schmieren lassen, und es waren auch Außenstehende

aus der Pädagogischen Hochschule, die das Feuerchen entfachten und auch gerne unterhalten wollten. Da waren sie bei mir wohl an den für sie Falschen geraten. Sie konnten nicht wissen, welchen Sprengstoff sie in mir zündeten, als sie mir mit ihrer Instrumentalisierung des Faschismus kamen. Die Spiele der Indianer sahen auch sonst sehr ernst aus bis hin zu Drogenproblemen und permanenten Bombendrohungen gegen die Schule und Gewaltandrohungen gegen den Schulleiter und dessen Familie. Die Saat der Gewalt von 1968 ging voll auf - ich höre noch jetzt die skandierenden Demonstranten in Berlin mit ihren Gewaltaufrufen (oder genauer gesagt: mit ihrer Mordhetze): „Brecht dem Schütz die Gräten, alle Macht den Räten!“

Mir war klar, daß ich mit meinem Kollegium in dieser Auseinandersetzung allein stand. Die Kultusbürokratie zu Hannover am Schiffgraben Nr. 12 war hilflos und hatte ihre eigenen Probleme: „Langeheine in die Leine!“ so riefen in Hannover die Demonstranten gegen den damaligen Kultusminister Langeheine.

Des Ministeriums Devise lautete: Nur keinem weh tun und schön nachgeben, z.B. in dem so sinnlosen Rauchererlaß. Ich sabotierte ihn so gut ich konnte, indem ich den kleinsten und miesesten Raum der ohnehin schon beengten Schule den Schülern zur Verfügung stellte. Damals nannte man das „autoritär“, heute spricht man wohl wieder von „vernünftig“.

Acht Monate dauerte der Kampf, dann war wieder normales Schulleben möglich, geregelter Unterricht fand statt, das Kollegium hat sein Selbstbewußtsein wiedergefunden, neue Wahlen zur Schülermitverantwortung brachte kooperationsbereite Schüler in die Führung. Schüler und Lehrer fanden wieder fruchtbare Formen der Zusammenarbeit. Selbst eine Lehrerkonferenz konnte wieder ohne Besorgnis und Furcht vor Störungen stattfinden. Die Selbstverantwortung der Schüler wurde durch das neue Kurssystem gestärkt, das Gesamtklima änderte sich durch die Einführung der Koedukation. Es war geradezu rührend zu sehen, wie so ältere Herren meines Kollegiums, die noch mit Nadelstreif und Homburg zum Unterricht kamen und ganz entschieden gegen die Umwandlung zur koedukativen Schule waren, nun väterlich auf die kleinen Mädchen eingingen. Irgendwie wurden auch die unbändigen jüngeren Schüler - oft genug mußte bei zum Teil erheblichen Verletzungen das Rote Kreuz in die Schule kommen - richtig zahm; sie bewegten sich rücksichtsvoller im Schulhaus, und es kam nicht mehr zu den eben genannten Verletzungen, wenn z.B. ein Schüler mit hoher Geschwindigkeit gegen eine sich öffnende Tür lief.

Natürlich lag mir, als Altphilologen, der altsprachliche Unterricht sehr am Herzen; so kam es denn, daß Latein dreizügig und Griechisch sogar zweizügig geführt wurde. Gegen erhebliche Widerstände aus dem Ministerium führte ich wieder Latein als 1. Fremdsprache (nach dem Kriege von der britischen Besatzungsmacht verboten) ein im Rahmen eines bemerkenswerten Schulversuchs.

Als fast väterlicher Freund erwies sich mir gegenüber mein Dezernent Hans-Jürgen Danzmann. Seine Einführungsworte habe ich noch in den Ohren: „Von jetzt an dürfen Sie 4 Wochen lang anrufen und fragen, was Sie wollen; doch danach wünsche ich von Ihnen und der Schule nichts mehr zu hören!“ Das habe ich mir sehr sorgfältig dann auch hinter die Ohren geschrieben, zumal da mir klar wurde, daß man als Leiter einer Schule in vielen Dingen ganz allein ist und viele nur darauf warten, daß man Fehler macht.

Doch ich hatte Glück und engagierte mich in allen Bereichen der Schule: In Fachkonferenzen, zu denen ich einlud, versuchten wir so etwas wie ein abgestimmtes Lehrangebot zu entwickeln; allgemeine Konferenzen wurden pädagogischen Problemen geöffnet; die SMV wurde darin bestärkt, sich für benachteiligte Schüler oder Klassen einzusetzen, und jeder Erfolg wirkte sich auf das Klima an der Schule aus. Da man unter den Abiturienten nach dem Vorbild der „Speerspitze des Fortschritts“, der Studenten unter Häuptling Dutschke und seiner Papageien, sich gegen das Ritual der Entlassungsfeier wandte, bot ich als Alternative, die Absolventen mögen sich gegen Empfangsbekanntnis ihre Zeugnisse vom Hausmeister abholen. Na, das wollte man nun auch wiederum nicht.

Sogar ein schönes Schulfest wurde wieder möglich. Irgendwie freute mich die Entwicklung, daß - auch angesichts des Lehrermangels - wieder Schule und Unterricht entfaltet werden konnten.

In den ersten 10 Monaten lebte ich wie ein Mönch in einer Zelle meiner Schule, also 24 Stunden im Dienst, aufmerksam betreut von der Familie des Hausmeisters Wendt. Meine Familie wohnte noch in Norden; nur unser älterer Sohn kam im Sommer 1970 in die 5. Klasse der Lüneburger Herderschule. Er wohnte bei einem Studienfreund aus meiner Zeit in Halle/Saale. Ich ließ also bei der Konkurrenz arbeiten: Das war mein Argument gegen das Gerede, das Johanneum komme sich elitär vor und blicke auf die anderen Schulen in Lüneburg herab. Unser Detlef kam später in die vorzüglich geführte Grundschule Rotes Feld.

Erschwert wurde meine Arbeit in Lüneburg noch dadurch, daß ich von Mariae Lichtmess bis zum Sommer eine Klasse des Norder Ulrichsgymnasiums zum Abitur bringen mußte. Aber das alles kann man mit der Energie der jungen Jahre - immerhin war ich erst 36 Jahre alt, so manch einer aus dem Kollegium konnte mein Vater sein. Vielleicht hat mir die jugendliche Nonchalance - ich sehe noch die Augen meiner Kollegen, als ich mit Manchesterhose und ohne Krawatte zum Dienst kam - sehr geholfen, die aus dem Ruder gelaufene Schule wieder „auf Kurs zu bringen“. Mir wurde damals eines klar: Das geht nur mit einem demokratischen Führungsstil, d.h. unter Beteiligung aller, des allerdings sehr kooperationsfreudigen Kollegiums, der Schülerschaft und der Eltern.

6 Die Jahre im Niedersächsischen Kultusministerium

Die Aufbauarbeit war vollendet, da erhielt ich den Ruf ins Kultusministerium. Eine solche Berufung spricht vor allen Dingen in jungen Jahren die Eitelkeit und das Karrierebewußtsein an. Ich fühlte mich sehr geschmeichelt. Aber es gab eben da noch die mir ans Herzen gewachsene Schule, die Familie und gute Bekannte und nicht zuletzt das, was man das politische Umfeld nennt (ich war Mitglied des Rats geworden), was die Entscheidung doch schwer gemacht hat.

Schließlich war es mein verehrter ehemaliger Dezernent Hans-Jürgen Danzmann, der inzwischen im Kultusministerium Ministerialdirigent geworden war, dessen Wort den Ausschlag gab. Leider starb er viel zu früh ein Jahr nach meiner Berufung an den Spätfolgen seiner schweren Kriegsverletzung. Auf die neue Arbeit habe ich mich nun doch nach der Zeit geistiger Vorbereitung sehr gefreut, und anfangs habe ich auch viel Freude gehabt. Mein Arbeitsbereich waren die Gymnasien des Landes, insbesondere die Umsetzung der Oberstufenreform des Gymnasiums nach der Bonner Vereinbarung vom 07.07.1972 und die Personalien (z.B. Besetzung von Direktorenstellen). Über letzteres Gebiet sollte ich hier besser nichts berichten.

Doch zur Oberstufenreform: Hier wurde mir klar, was eine „politische“ Entscheidung ist. Als ich nämlich den von einem anderen Referat vorbereiteten Umsetzungserlaß zur Mitzeichnung bekam, stieß ich mich u.a. an der Behandlung der zweiten Fremdsprache. Man wollte sie praktisch unter den Tisch fallen lassen: Schüler, die auf die Oberstufe des Gymnasiums kamen, ohne eine zweite Fremdsprache gelernt zu haben, sollten diese im Verlauf dreier Semester nachlernen, jedoch nur so, daß die Sprache im 1. Semester

fünfstündig, in den beiden weiteren Semestern jeweils dreistündig gelehrt wird. Es gab da auch wortreiche didaktische Erklärungen von Arbeitsgruppen, die dem Ministerium zuarbeiteten, (je schlechter das Gewissen, um so reichhaltiger die Worte) doch das leuchtete mir eigentlich nicht ein, daß ein Gymnasiast die zweite Fremdsprache ab Klasse 7 lernen soll (und dann weiter bis Klasse 12 oder 13) und daß andere den Weg 5:3:3 gehen sollten. Ich hielt den Erlaß an, bat die Kollegen zu einem Gespräch und erntete mitleidiges Lächeln und den Hinweis, das sei längst „politisch“ entschieden. Ich machte die Kollegen darauf aufmerksam, daß diese Art des Umgangs mit der zweiten Fremdsprache gegen geltendes Recht verstoße und daß m.E. auch eine politische Entscheidung nicht dagegen verstoßen dürfe, doch die Kollegen (und später die Vorgesetzten) bemerkten, man dürfe das alles nicht so eng sehen, und außerdem sie ihnen alles egal; die politische Entscheidung und Weisung fielen auf den zurück, der sie erteile, nicht auf den Buchhalter.

Und es kam, wie es kommen mußte: Einige Jahre später wurden Niedersächsische Reifezeugnisse von anderen Bundesländern wegen der Behandlung der zweiten Fremdsprache nicht anerkannt. Die Leidtragenden waren nun nicht die Mitglieder des engeren Kreises, die der politischen Spitze des Hauses so etwas eingeredet hatten, sondern die Damen und Herren, die nun nicht in den Orten studieren durften, wo sie es eigentlich wollten. Ein „politischer“ Skandal wurde mit Mühe abgelenkt.

Die Regelung des Umgangs mit der 2. Fremdsprache auf der gymnasialen Oberstufe wurde geändert. Bis heute bedauere ich, daß ich nicht damals sofort die Konsequenz gezogen habe, mich wieder in meine Schule zurückversetzen zu lassen; denn die Stelle des Leiters war noch frei. Und mit den Jahren fiel es mir schwerer, offensichtlich ideologisch zu verstehende, gleichwohl sachlich völlig unsinnige Entscheidungen auszuführen und nun im Landtag auch noch begründen zu müssen. Das Äußerste, was ich mir dann als meine eigene Meinung zu sagen erlaubte, war die Bemerkung: „Ich vertrete hier die Meinung der Landesregierung.“ Manchmal taten mir auch die Abgeordneten leid, wenn sie die Fensterreden der Ministerialen hören mußten und selbst wußten, daß die Dinge bereits unverrückbar entschieden waren. Oft litt ich unter der Sinnlosigkeit dieses Tuns. Aus der Praxis gewonnene Ansichten zur Position des Schulleiters z.B. wurden von Politikern wider besseres Wissen vom Tisch gefegt. Heute erklären nahezu die gleichen Personen diese Ansichten zu der Weisheit letztem Schluß und als Ausdruck schulischer Autonomie! Meine Erklärungen hätte ich damals auch im Kuhstall meines Schwiegervaters abgeben können. Eines wurde mir dabei klar:

Wenn es einen Ort gibt, für den Diskursverhinderung und auch Diskursunwilligkeit konstitutiv sind, dann ist es das Parlament. Im übrigen lehren das auch die Berichte des Fernsehens über Parlamentsitzungen. Taktvoll übergehen dann die Kameraleute die leeren Abgeordnetenbänke.

Gering ausgeprägt ist der Sinn für Fakten - von Wahrhaftigkeit oder Redlichkeit will ich nicht reden -, wenn es um die Verwirklichung politischer Setzungen geht: Ursprünglich wollte man in Anlehnung an den § 4 des Hamburger Abkommens von 1964/1971 für die Klassen 5 und 6 eine Beobachtungs- oder Förderstufe schaffen, die zugleich der Beginn des Stufenschulwesens im Sinne des Strukturplanes des Deutschen Bildungsrates von 1970 sein sollte. Klartext: Das vertikal in Haupt-, Realschule und Gymnasium gegliederte weiterführende Schulwesen sollte beseitigt und durch die Gesamtschule ersetzt werden. Hier baute sich nicht nur in Niedersachsen ein derartiger Widerstand auf, daß man von diesem Plan Abstand nehmen mußte. Da man aber irgendwie „handeln“ wollte, gelangte man zu der Auffassung, daß alle Kinder orientiert werden müßten, damit sie mit Sicherheit die weiterführenden Schulen abschließen könnten. In der Eile hat man dann vier Fakten übersehen:

Zum einen war bisher Grundlage für den Wechsel eines Kindes an eine weiterführende Schule das zuverlässige Gutachten der Grundschule, das einen Zeitraum von vier Jahren umfaßte. Zum zweiten wußte jeder sachkundige Lehrer, daß in Klasse 5 viele Kinder bereits orientiert sind; sie müssen also nicht erst orientiert werden. Drittens gab es im Bereich des Niedersächsischen Landesverwaltungsamtes - Abteilung Höhere Schulen (der Geschäftsbereich umfaßte die Region des ehemaligen Preußischen Oberpräsidiums von Ostfriesland bis Südhannover) - einschlägige Untersuchungen zum Schulerfolg, z.B. der Gymnasialkinder: Danach haben in der 2. Hälfte der 60er Jahre etwa 80 % der in Klasse 5 des Gymnasiums Eingeschulerten die Schule mit dem Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife verlassen. Viertens: Durch Bildungswerbung der Gymnasien (Derk de Haan z.B. hat regelmäßig in den Grundschulen des Einzugsbereiches seiner Schule - also bis Pewsum und Greetsiel - persönlich geworben oder uns Lehrer ins Land geschickt!) und stärkerer Durchlässigkeit (§ 13 des genannten Abkommens) hat sich der Anteil der Gymnasialschüler am Altersjahrgang so dramatisch erhöht, daß Gymnasien z.B. im Emsland wie Pilze aus dem Boden schossen oder z.B. das Ulrichsgymnasium in Norden - konzipiert für etwa 700 Schüler - Ende der 60er Jahre erweitert werden mußte. Nun gibt es den bewährten Hamburger Grundsatz: „Gar nicht ignorieren!“ In Anwendung dieses Grundsatzes wurde

in Niedersachsen die Orientierungsstufe eingeführt - zwei ist ja auch mehr als vier, in zwei Jahren Beobachtung kann man sicherer orientieren als in 4 Jahren!

Und Sachsen-Anhalt, noch ärmer als Bremen oder das Saarland, führt in diesen Tagen diese Stufe ebenfalls ein - mag sie kosten, was sie will: Ideologie unter bewußter Mißachtung oder sträflicher Behandlung von Fakten.

Interessant war die Arbeit auf der Ebene der Kultusministerkonferenz. Ich vertrat das Land in einigen Ausschüssen und kam so zu wirklich wichtigen Kenntnissen über die anderen Bundesländer. Hier war auch inhaltliche Arbeit (z.B. die Erklärung der KMK zur pädagogischen Arbeit auf der gymnasialen Oberstufe) möglich, und ich konnte mich von den schrecklichen Akten in Hannover lösen. Übrigens: Bis zum heutigen Tage habe ich ein gestörtes Verhältnis zu Akten: Lieber gehe ich mit Menschen und Büchern um - und das mit einigem Erfolg.

Bei meiner Arbeit in der KMK fiel mir auf: Wenn es die Vertreter eines Bundeslandes waren, die bis auf das genaueste vorbereitet nach Bonn kamen, dann waren es die Bayern. Oft habe ich sie mit Hochachtung und, offen gestanden, ein wenig auch mit Neid bewundert: Mit wie dürftigem Material und wie wenig vorbereitet traten da andere (einschließlich mir) auf!

1976 gab es einen Wechsel. Ministerpräsident Kubel trat mitten in der Legislaturperiode ab, und sein Nachfolger sollte der amtierende Finanzminister Kasimir werden. Doch „U-Boot-Fahrer“ aus den Regierungsparteien verhinderten unter entwürdigenden Umständen die Wahl. Dieser Wechsel war eben ein Machtwechsel; und es war interessant zu sehen, wie sich die Ministerialdirigenten beim neuen Minister anbiederten und z.T. schnell mit dem „lieben Werner“ per Du verkehrten. Überhaupt: Nur einer von ihnen hatte und behielt Format: Staatssekretär Speckhahn. Er zog es denn nach einigen Jahren auch vor, aus eigenem Entschluß zu gehen. Die genannten Herren aber benahmen sich so, als hätten sie schon immer dazugehört. Ihr Kopfnicken zum „lieben Werner“ kompensierten sie wirkungsvoll durch Treten zur Seite und nach unten.

7 Vom Referat Lehrerfortbildung in das Wissenschaftliche Landesprüfungsamt für Lehrämter

Wie das so ist, erhielt ich andere Aufgaben: Mein neues Arbeitsgebiet war die Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung (2. Phase). Schnell war mir klar, daß meine Tätigkeit zeitlich begrenzt sein wird - denn die Weichen wiesen auf die Errichtung eines dem Ministerium nachgeordneten Instituts; die

Lehrerfortbildung sollte als besonderer Arbeitsbereich aus dem Ministerium herausgenommen werden. Also untersuchte ich genau in den anderen Bundesländern die für die Institute gefundenen Lösungen und konnte dem Minister, als er die Entscheidung zur Errichtung eines Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung (kurz NLI genannt) verkündete, ein Konzept vorlegen, das bis auf die letzte Mark berechnet war. Wie es des weiteren so ist, haben andere die Ergebnisse als eigene verwendet; doppelt bitter, daß ich das erst sehr spät merkte.

Das Angebot, in diesem Institut stellvertretender Präsident zu werden, habe ich abgelehnt, aber meine Bereitschaft, weiterhin mitzuarbeiten, erklärt. Immerhin war durch mich ein wenig frischer Wind und Bewegung in die Lehrerfortbildung gekommen. Mir war z.B. klar geworden, daß unsere Lehrerinnen und Lehrer nicht nur und nicht einmal vorwiegend eine sachlich-fachliche Fortbildung bekommen durften (fortbilden konnten sie sich als an der Universität Ausgebildete viel besser zu Hause am Schreibtisch), sondern wichtig für sie war, daß sie sich endlich einmal mit anderen über ihre Situation austauschen und mit den zwischenmenschlichen und erzieherischen Problemen fertig werden können. Neue Erkenntnisse über Homer oder die Elementarteilchenphysik konnten sie in der Fachliteratur finden. So begründete ich Kurse zum Lehrverhaltenstraining, was mit Mißtrauen und vom neuen Präsidenten mit Unkenntnis begleitet wurde.

Schließlich wurde mir angeboten, Stellvertreter des Präsidenten im Wissenschaftlichen Landesprüfungsamt zu werden. Da ich den Präsidenten kannte und auch sehr schätzte (und schätze), wurde ich versetzt, erhielt zugleich die Leitung der Außenstelle an der Universität Hannover und daselbst einen Lehrauftrag zur Didaktik der gymnasialen Oberstufe. Als Generalie hatte ich mir die bereits genannte einphasige Lehrerausbildung geben lassen. So bekam ich nicht nur Übersicht über die ersten Staatsprüfungen im Lande, sondern den besonderen Kontakt zur Universität Oldenburg. Zwar war die Reisezeit im Winter quer durch das Land sehr anstrengend, vor allen Dingen aber war sie bereichernd, weil ich immer etwas Neues aus den Wissenschaften lernte und die ersten Staatsprüfungen mit den zweiten Staatsprüfungen in den Seminaren vergleichen konnte; denn parallel nahm ich bis zu meiner Berufung an die Universität Oldenburg erste und zweite Staatsprüfungen ab. Z.B. wurde mir klar, daß Göttingen keineswegs die mir immer angepriesene Krone der Wissenschaften trug, jedenfalls nicht in der Lehrerausbildung: Hier erlebte ich Hervorragendes (wie auch an den anderen Universitäten) und so Deprimierendes, daß sich Prüfer bei mir entschuldigen wollten. Mit Interesse stellte ich fest, daß sich die Ausbildung der Universität signifikant

auf den schulischen Unterricht auswirkt. So z.B. wurden in den Ausbildungsbereichen der Universitäten Oldenburg und Osnabrück ganz andere und weithin ungewohnte Unterrichtsformen an den Schulen, die an der einphasigen Lehrerausbildung beteiligt waren, Realität. Gewiß fand ich auch Beispiele unkritischer Anwendung - doch mit der Einführung des Neuen sind auch sonst Ausfälle festzustellen. Aber letztere mindern nicht den Wert des Neuen.

Zwei Sorgen belasteten mich: Zum einen kam es des öfteren vor, daß aus dem Raume der genannten Universitäten Kolleginnen und Kollegen Prüfungen mit mir abnahmen, die selbst nie oder nur ganz kurz vor Klassen in der Institution Schule gestanden hatten. In solchen Fällen bemerkte ich, mit Genugtuung und Beruhigung, daß dann die jeweiligen Ausbildungsschulen verstärkt tätig wurden und die fehlende Kompetenz ausglich. Vielleicht wäre es insgesamt besser gewesen, wenn anstelle des unterrichtspraktischen Halbjahres ein ganzes Jahr gestanden hätte und vor allem, daß die Ausbildungsschulen verstärkt in die Verantwortung gezogen worden wären. Die zweite, noch größere Sorge waren einige Oberschulräte (sie hießen da wohl schon Leitende Regierungsschuldirektoren), die als Vorsitzende bei den Lehrproben am Ende des unterrichtspraktischen Halbjahres unter den Kandidaten landesweit Angst und Schrecken verbreiteten. Das habe ich (zusammen mit meinem Oldenburger Kollegen Krull) rigoros unterbunden, indem ich in Anwendung unseres Rechts stets Herrn Krull und mich als Vorsitzende einsetzte. Das Gewittergrollen im Hintergrund hat uns nicht im geringsten gestört.

Großes Glück und große Freude hatte ich, als mein Oldenburger Kollege Hilbert Meyer mich auf die Möglichkeit einer Habilitation hinwies. Zwar hatte man mir an der Oldenburger Universität Lehraufträge gegeben - zumal da ich durch Veröffentlichungen zur Oberstufe des Gymnasiums und zur Fortbildungsdidaktik bekannt geworden war - doch durch eine Habilitation würde ich fester an die Universität gebunden und brauchte als Privatdozent nicht stets um die Genehmigung meines Präsidenten nachsuchen. Nun war die Genehmigung durch den Präsidenten Dr. Block nie ein Problem, doch eine festere Anbindung an die Universität gefiel mir schon! Bereits an der Universität Hannover hat mir (seit dem Wintersemester 1979/80) die Arbeit in den Seminaren mit den Studierenden viel Freude gemacht, zumal da ich durch meine alten Kontakte jederzeit Zugang zu den Gymnasien Hannovers und des Umlands (Langenhagen, Gehrden) hatte. So durfte ich stets die schulische Praxis in die Universität einbringen. Das konnte ich etwas später in Oldenburg fortsetzen.

Nun mußte ich mich auf meine älteren Tage nochmals hinsetzen und mich auf die mündliche Prüfung vorbereiten. Da ich inzwischen doch mehrere Bücher sowie Aufsätze veröffentlicht hatte, räumte man mir die sog. Kumulative Habilitation ein. Bei anderen (und bei mir übrigens) beobachtete ich, daß die Anforderungen, die man an sich selbst stellt, mit zunehmenden Jahren immer strenger werden. Und so war die Habilitation denn auch ebenso anstrengend wie schön. Ich durfte nun lehren im Rahmen der Freiheiten, die der Forschung und Lehre vom Grundgesetz gewährt werden.

In diesen Jahren wuchsen die Spannungen zwischen den beiden Mächten USA und UdSSR. Letztere hatte unprovokiert für Europa konstruierte Raketen (die SS 20) zu Hunderten aufgestellt; auf Betreiben des Bundeskanzlers Schmidt, der persönlich zuvor sogar mit Breschnew verhandelt und die Unannehmbarkeit der neuen Fakten und militärischen Planungen dargestellt hatte, kam es zum sog. NATO-Doppelbeschluß. Die westdeutsche „Friedensbewegung“, die der Aufstellung von SS 20 seelenruhig zugeschaut hatte, machte nun mobil, nicht gegen SS 20 und Pershing II, sondern nur gegen letztere. Die SPD wurde in den Strudel hineingezogen und ließ ihren Kanzler, den international anerkannten und geschätzten Helmut Schmidt, allein. Wenn die Angelegenheit nicht so ernst wäre, müßte man das alles die Provinzposse in einem Schmierentheater nennen. Für mich war das Maß voll. Als ich bei einer Wehrübung in die Lage kam, von Mitgliedern meiner eigenen Partei „belagert“ zu werden, verließ ich die SPD schweren Herzens; denn mit so einem Schritt werden - leider! - viele gewachsene Bindungen zerstört. Nach dem Austritt aus der SPD behielt ich jedoch mein Mandat im Bezirksrat bis zum Ende der Legislaturperiode.

8 Erfüllte Jahre in Oldenburg

1985 erhielt ich schließlich den Ruf an die Universität Oldenburg: Mein berufliches Schicksal hat damit eine unglaublich schöne Wendung genommen. Endlich konnte ich frei und ohne jede Weisung arbeiten, Stunden ohne Unterbrechung an einem Thema bleiben, selbst bestimmen, was ich mache oder nicht mache. Nach 11 Jahren Tätigkeit als Hochschullehrer bin ich hier jetzt wohl der einzige, der einen langen und vor allem vielfältigen beruflichen Lebensweg hinter sich gebracht hat und besser als andere vergleichen kann:

Es gibt (abgesehen vielleicht von der Tätigkeit am Gymnasium selbst) keinen schöneren und einen Menschen mehr ausfüllenden und bereichernden Beruf als den des Hochschullehrers.

Natürlich wurde so ein Quereinsteiger wie ich in der Universität kritisch beäugt, vor allem einer, dessen alleiniges Arbeitsgebiet die Gymnasialpädagogik (einschließlich der Lehrerfortbildung) ist. Sicher spielen auch gewisse Vorurteile eine Rolle; mit ihnen hatte ich im Umgang mit Kollegen anderer Schulformen schon als junger Lehrer in Ostfriesland zu tun - auch im Ministerium, wo man ja besonders schnell in eine bestimmte Schublade gepackt wird, vor allen Dingen, wenn man sich auch noch für das Lateinische in der Orientierungsstufe oder das Griechische einsetzt. Doch ich versuchte mich einzupassen, packte (z.B. bei der Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung des Allgemeinen Schulpraktikums) dort zu, wo andere nicht gleich so dran wollten, suchte ganz intensiv Kontakte zu den Schulen, auch zu den Seminaren, obwohl mir der Vorsitzende des Pädagogischen Prüfungsamtes zugleich mit der Gratulation zur Übertragung der Professur mitteilte, daß ich nun nicht mehr pädagogische Prüfungen in den Seminaren abzunehmen berufen sei! Natürlich holte ich mir so manches Mal eine blutige Nase, z.B. bei dem Versuch, in Abstimmung mit den Studienseminaren des Landes meine Lehrangebote aufzubauen. In diesem Zusammenhang fand ich den wohl am meisten dümmlichen sowie bornierten, aber auch den am meisten machtbesessenen Karrieristen in der Person des bei der Bezirksregierung Hannover für die Studienseminare zuständigen Dezernenten. Ich dachte mir: Gnade Gott der Lehrerausbildung dieses Landes, wenn so etwas das Sagen behält. Froh war ich nur, daß endlich einmal für diese Personalentscheidung kein sozialdemokratischer Minister in Anspruch genommen werden konnte. Gleichwohl gelang und gelingt die gute Zusammenarbeit mit den Seminarleitern.

Gewarnt worden war ich vor der Polarisierung in der Oldenburger Universität. So hatte ich Respekt davor, in den Fachbereichsrat gewählt zu werden; denn ich wollte in die Mühle der - wie immer gearteten - Politik nicht wieder geraten. Das war denn auch nicht der Fall, jedenfalls für mich nicht erkennbar: Es gab zwar Beziehungsprobleme, die in wohlgesetzten Worten auf die Sachebene gehoben wurde, und da dauerte eine Sitzung auch mal länger (Watzlawick ließ grüßen!), doch insgesamt fand und finde ich meine Kolleginnen und Kollegen interessant, hilfsbereit bis liebenswert, gewiß auch (wie ich) ideologisch festgelegt; doch es bleibt alles irgendwie peripher, und ich freue mich auf jeden Tag, an dem ich in der Universität sein darf. Natürlich gibt es Zustände unterschiedlicher Nähe, Kolleginnen und Kollegen, auf die ich unbefangen zugehen kann oder solche, die sich durch sachlichen Umgangston und akademisch gleichbleibende Freundlichkeit auszeichnen. Als ich vor einigen Jahren bei Hannover in einer Klinik lag, tauchten ganz plötz-

lich zwei von ihnen auf und besuchten mich: An diese beiden hätte ich nun zuletzt gedacht! Um so größer die Freude. Insgesamt empfinde ich seit meiner Berufung eine fast gleichbleibende Berufsfreude und Erfüllung, die gelegentlich durch burleske Szenen noch gesteigert werden kann - so, wenn jemand sich von einem meiner Bücher ein kostenloses Rezensionsexemplar schnorrt und anschließend erklärt, er möchte aus kollegialen Gründen das Buch nicht besprechen, weil er es verreißen müßte. Diese herzerfrischende Mischung aus Geiz und Faulheit kenne ich aus dem Leben meines Onkels, eines Viehhändlers, und bedeutet eine Reminiszenz an frohe Kindertage.

Angesprochen ist die Produktion. Eigentlich habe ich stets gern geschrieben, als Gymnasiallehrer weniger, später, in den schwierigen Ministerialzeiten mehr, aber immer unter Druck oder auch aus Zorn, z.B. dann, wenn so ein beruflich überhaupt nicht ausgewiesener Apparatschik aus dem Führungskollektiv des Herrn Ministers - Buntschuh oder Holzschuh heißt er - mich mit der Veröffentlichung eines kleinen Aufsatzes im Schulverwaltungsblatt ein halbes Jahr an der Nase herumführt, obwohl ich längst eine Zusage des zuständigen Ministerialdirigenten hatte. Übrigens ist er für seine Dienste vor dem Machtwechsel gut belohnt worden: Der Herr Minister ließ ihn, wie ich hörte, in einer anderen Dienststelle (ohne die für uns notwendigen Laufbahnvoraussetzungen) zum Direktor (der Besoldungsgruppe A 15) machen.

Seitdem ich in Oldenburg bin, habe ich nun endlich die ersehnte Muße zum Denken und zum Schreiben, wobei letzteres aus intrinsischer Motivation geschieht; denn ich muß nicht schreiben, „um etwas zu werden“ oder bestätigen, was ich „geworden bin“. Und ich muß auf niemanden mehr Rücksicht nehmen: diesen Zustand genieße ich! Sehr viel Mühe und ebenso Freude hat mir mein jüngstes Buch gemacht. Es sollte eine umfassende Darstellung der gymnasialen Oberstufe sein, Entwicklung, Bestand und Perspektiven. Umfangreiche Briefwechsel mit den Kultusbehörden der Länder entstanden, so konnte der Bestand beschrieben werden - doch für die Perspektiven mußte auch die Vergangenheit aufgenommen werden. So versuchte ich, eine entwicklungsbetonte Bildungstheorie des Gymnasiums zu schreiben und die schulpolitischen und didaktischen Rahmenbedingungen für die Modernität des Gymnasiums zu definieren. Auf den leidigen Gesamtschulstreit habe ich mich ganz bewußt nicht eingelassen - hatte das auch nicht nötig, da ja nicht das Gymnasium behauptet, es sei eine Gesamtschule, sondern umgekehrt: Sehr geholfen bei der Buchproduktion haben mir die Arbeit auf der Ebene der KMK und die persönlichen Bindungen, die aus der Arbeit entstanden sind. Ich war zu der Erkenntnis gelangt, daß es bundesweit eine Darstellung der gymnasialen Oberstufe, von der Schulpolitik über die Bildungstheorie bis

zu Einzelfallregelungen, nicht gab (und gibt) - kurzum ein Buch, das man systematisch lesen aber auch zur Elternberatung heranziehen kann. So habe ich denn der Öffentlichkeit ein Buch übergeben, das nicht nur gelesen wird, sondern auch nutzt und zugleich auch aus meiner Sicht herzlichen Dank abstattet an die Oldenburger Universität dafür, daß sie mir Raum zum Wirken gab. Das Buch trifft vor allem das Interesse der Schulen und vieler mit dem Gymnasium privat und dienstlich Befäßigten, es ist pro gymnasio geschrieben, freundlich aufgenommen und mit positiven Bewertungen in der einschlägigen Presse versehen worden.

Wie dieses Buch zielt denn auch mein Unterricht an der Universität schwerpunktmäßig auf das Gymnasium. Denn ich vertrete keineswegs das Konzept, daß Lehrerausbildung etwas ist, was ganz allgemein das Amt des Lehrers (gibt es das außerhalb der juristischen Fiktion überhaupt?) betrifft und sich unterschiedslos an den künftigen Lehrer/die künftige Lehrerin wendet, sondern ich versuche, Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer auszubilden, weil ich vom Gymnasium komme und nur von dort mein Berufswissen einbringen kann. Andere mögen das anders sehen und handhaben: Ich jedenfalls werde mich nicht anheischig machen, auch Studierende des Lehramts an Grund- und Hauptschulen z.B. über diese Schulform zu unterrichten. Gewiß gibt es auch allgemeine Lehreranliegen - z.B. die Forschung über förderliche Dimensionen des Lehrerverhaltens und das Anliegen, Lehrerverhalten zu perfektionieren und zu professionalisieren - und insoweit wende ich mich an alle Studierenden; aber ich lege großen Wert darauf, daß es Unterschiede gibt, und diese benenne ich auch. Obwohl die Mehrheit meiner Kolleginnen und Kollegen das anders sieht, tragen sie doch mich - sicherlich geduldig - mit. So ist denn mein Unterricht eine Mischung aus Gymnasialspezifischem und Unspezifischem in Bezug auf das Lehramt. Z.B.: Die Einführung in das Allgemeine Schulpraktikum (ASP) wendet sich an alle, die später (wo immer) unterrichten wollen, das gleiche gilt für die allgemeine Didaktik, die in Vorlesungen und Seminaren behandelt wird. Speziell auf das Gymnasium bezogen sind Vorlesungen und Seminare zur Entwicklung, zur Bildungstheorie und zur Didaktik dieser Schulform, wobei hier die Oberstufe im Mittelpunkt steht. Mein besonderes Interesse gilt der didaktischen Legitimation der Fächer. Hier versuche ich, die Studierenden auf die Stärke und zugleich die Schwäche des Gymnasiums aufmerksam zu machen: Den gewachsenen Fächerkanon mit der Möglichkeit, durch den langen Lehrgang in die Grundlagen mindestens einer Fachwissenschaft Einsicht nehmen zu lassen und die Gefahr, durch isoliertes, fast in der Dimension der Insel sich vollziehendes Denken am Verstehen vorbeizugehen und den pädagogischen

Auftrag zu verfehlen. Themata sind fächerübergreifendes Denken, fächerübergreifender Unterricht und statt der Vielwisserei strukturschaffende und standpunktbietende Vernunft. Es geht mir hier vor allen Dingen auch darum, daß Studierende die fachdidaktischen Besonderheiten anderer Bereiche kennenlernen: Wann spricht denn schon ein Physiker mit einem Kunsterzieher, ein Lateiner mit einem Chemiker? Ist es nicht vernünftig, wenn das Kollegium einer neugebildeten 7. Klasse sich gemeinsam Gedanken macht, was man im Verlaufe des Schuljahres eigentlich mit der Klasse so macht? Wenn wir (inzwischen) älteren Lehrer schon miteinander nicht gearbeitet haben, so muß das doch durch die Jungen nicht perpetuiert werden! Und die Jüngeren lernen die Kooperation entweder hier an der Universität oder nie!

Obwohl ich mich damals, 1976, sehr gegen die Verwendung in der Lehrerfortbildung gestäubt habe, bin ich doch nun froh, sie als mein zweites Standbein zu haben. Etwa zwei Mal im Jahr arbeite ich seit meiner Berufung mit Gymnasien in Niedersachsen und seit der Vereinigung unseres Landes in Sachsen-Anhalt und Thüringen im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung bis zu zweieinhalb Tage. Hier bringe ich ein die Ergebnisse intensiver Schülerinterviews, die ich stets in Abwesenheit der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer durchführe. Es gibt Schulen, die das so sehr irritiert, daß sie lieber auf die Lehrerfortbildung verzichten. Aber für mich ist es unabdingbar, daß ich mit allen am Erziehungsprozeß Beteiligten ohne jede Einschränkung sprechen kann. Wichtig für mich und die Schulen ist, daß wir endlich einmal in Absehung von den Fächern untereinander und übereinander ins Gespräch kommen. Hier erfahre ich natürlich viel über die Wirklichkeit der Schulen und des Unterrichts, und das fließt in die Fortbildung, in die Universitätslehre und in die Veröffentlichungen ein.

Die Vereinigung unseres Landes brachte es des weiteren so mit sich, daß ich für zwei Semester nach Halle an der Saale abgeordnet wurde. Mit dem Status eines Gastprofessors lehrte ich dort die Pädagogik des Gymnasiums. Das fiel mir um so leichter, als mir Halle vertraut geblieben ist und auch noch einige Studienfreunde dort waren, die die Herrschaft der SED-Diktatur unter erheblichen Benachteiligungen überstanden hatten. Die Studierenden, auch Damen und Herren, die die Oberschule nicht besuchen durften und nach einer Lehre an einer Abendschule das Abitur nachgeholt hatten, nahmen das Neue und Andere dankbar auf; es gab aber auch viele, die den Wandel nur schwer verkraftet haben - mit ihnen saß ich lange abends und nachts in intensiven Diskussionen zusammen. Da ich selber an dieser Hochschule studiert hatte, hatte ich wohl auch leichter den Zugang zu ihnen.

Meine alten Studienfreunde engagierten sich mit hohem Zeitaufwand in diversen Arbeitsgruppen für die inhaltliche Erneuerung der Martin-Luther-Universität. Endlich konnten sie wieder frei reden und ihre Forschungsergebnisse auf Kongressen und Symposien auch des Auslandes vortragen. Ganz konsequent erneuerten sie die Universität auch personell, indem sie sich von Personen trennten, die sich als Helfer der Staatspartei erwiesen und oft als Agenten des Staatssicherheitsdienstes andere bespitzelt, durch die Tat benachteiligt und in der beruflichen Entwicklung durch Diskriminierungen geschädigt hatten - abgesehen von dem, was an Dogmen der Partei sie die studentische Jugend gelehrt hatten.

Zu den Kolleginnen und Kollegen an den Franckeschen Stiftungen entwickelten sich schnell enge und z.T. freundschaftliche Bindungen: Sie waren gerade und aufrecht geblieben, hatten niemanden schikaniert oder benachteiligt, und vor allem hatten sie sich nicht mit der SED-Herrschaft gemein gemacht - im Unterschied zu westdeutschen Kollegen, die das taten und jetzt, nachdem ihre DDR als ihr mystischer Hoffnungsträger für die „Erneuerung Deutschlands“ und als die „fortschrittliche Alternative zur kapitalistischen Bundesrepublik Deutschland“ kläglich gescheitert ist, von sich behaupten, schon immer auf diesen Zusammenbruch hingearbeitet zu haben.

Doch die halleschen Kolleginnen und Kollegen, die sich nach der signifikanten Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Situation nun auch eine berufliche Konsolidierung erhoffen durften, mußten Benachteiligungen erleben, weil eben über die Politkriminellen hinaus Personal abgebaut werden mußte. Doch gibt es nun, gottlob, unabhängige Gerichte, die in einigen Fällen helfen konnten. Hier haben die Behörden wenig sensibel gehandelt und, wo immer die Möglichkeit bestand, habe ich das den Entscheidungsträgern vermittelt, nicht ganz ohne Erfolg.

Wie man zwischen den Zeilen lesen kann, gehöre ich (mit den Freunden aus Weimar, Halle und Erfurt) zu denen, die die DDR immer nur für eine sowjetisch besetzte Zone Deutschlands gehalten haben. Das Gebilde war weder deutsch, noch demokratisch, noch gar eine Republik; es war ein Gebäude der Täuschung, Unredlichkeit, Willkür und Gewalt. Nie habe ich die Hoffnung auf die Vereinigung unseres Landes - so unwahrscheinlich diese auch war - aufgegeben. Nie habe ich mir von unserer aus Staatsmitteln gut dotierten Linken einreden lassen, daß die Teilung des Landes allein eine zwangsläufige Folge des Krieges sei. Stalin, seine willigen Vollstrecker und Nachfolger haben aus ganz anderen Gründen auf die Teilung hingearbeitet und hätten sie fast vollendet, wenn es ihnen gelungen wäre, die Bundesrepublik erpreßbar zu machen - andere tragen vielleicht die Verantwortung, daß sie die Teilung

geschehen ließen und so nützliche Idioten wurden. Ich freue mich, daß alles nun ganz anders gekommen ist, verschließe aber auch nicht die Augen vor den gegenwärtigen schweren Problemen, von denen ein Großteil auf die Teilung und die Zwangsherrschaft der SED zurückzuführen ist. Keineswegs ist die gegenwärtige Grundsorge eine Folge der Einheit!

Ein Symposium an der Oldenburger Universität bei Gelegenheit der Emeritierung zweier Kollegen war mir Anlaß, über das Verhältnis pädagogischer Erfahrung zur Metaphysik nachzudenken. Ich hatte die Freude, die Gedanken in eine Vorlesung kleiden zu können und durch rege Beteiligung der Studierenden Zuspruch zu erfahren. Durch die Berufung eines neuen Kollegen und die Gründung eines entsprechenden Instituts kam ich außerdem noch wieder stärker in die Philosophie und ihre Entwicklung. Dieses ist mir (besser gesagt meiner Frau und mir) in persönlich- familiär schwerer Situation Trost und Halt geworden; denn unser jüngerer Sohn Detlef nahm sich 1995 das Leben, ohne daß wir bis heute wissen, warum. Auch die Geburt eines gesunden Enkelkinds gab uns in dem ganzen Elend das Gefühl, oder besser die Gewißheit, daß es irgendwie weitergeht (und weitergehen muß), aber auch ein langsam wachsendes Stück Gottvertrauens. So schickt Gott Hilfe, bevor man merkt, daß man Hilfe braucht und ohne daß man spürt, daß dies die Hilfe sein soll, die man benötigt.

Oft werde ich gefragt, wie ich denn die berufliche Tätigkeit in den verschiedenen Blöcken meines Lebens gewichte und werte. Eine Antwort fällt mir zunehmend schwer; denn die Bewertung der Bereiche, die ich vor wenigen Jahren noch - wie aus diesen Zeilen zu spüren - recht negativ sah, hat sich gewandelt: Nichts ist so negativ, daß man nicht auch Positives aufspüren könnte: Meine Zeit als Ministerialer z.B. lehrte mich, den Blick und Sinn für Macht und Personen, Politik, Manipulation und vor allen Dingen für Strukturen zu entwickeln, stieß mich verstärkt an, Gedanken zu Papier zu bringen und zu veröffentlichen, so daß ich mit der Universität ins Gespräch kam. Ich lernte, schwere Enttäuschungen und Demütigungen zu verkraften und letztere sogar positiv zu wenden, weil ich auch glücklich bin über Begegnungen, die bis heute stabil blieben. Gewiß aber habe ich mich selber erkannt als einer, der einerseits ausgesprochen gern mit Menschen umgeht, ihnen Neues vermittelt, andererseits sich mit Leidenschaft Texten zuwendet und sie übersetzt, aufschließt mit dem Ziele neuer Orientierung. Daß mir beides ungeschmälert in Oldenburg und nun auch in Halle sogar im Rahmen einer Professur vergönnt ist, dafür danke ich Gott.

Günter Wilde

(an der PH u. Univ. 1961 bis 1984)

Autobiographische Einleitung zu einem Tätigkeitsbericht^{1:2}

Familie, Kindheit und Schule

Am 8.8.1919 wurde ich in Hamburg geboren. Mein Vater, der nach dem Ersten Weltkrieg dorthin verschlagen worden war, stammte aus einer Bergbauernfamilie im badischen Schwarzwald. Auch die Vorfahren meiner Mutter sind Bauern gewesen, allerdings hier im Norden, in Buchholz bei Burg in Dithmarschen. - Meine Schwester wurde 1922 geboren. Sie wohnt noch jetzt in einem Haus in Hamburg, das meine Eltern bauen ließen, nachdem sie im Zweiten Weltkrieg 1943 durch englische Flugzeugangriffe völlig ausgebombt worden waren und danach in verschiedenen Wohnungen eine Unterkunft gefunden hatten. Das Grundstück für den Neubau wurde mit einem Gewinn meiner Mutter im Fußballtoto erworben, aber von Fußball hatte sie nicht die geringste Ahnung.

Während meiner Kindheit verbrachten wir in jedem Sommer mehrere Wochen im Elternhaus meiner Mutter. Dort freute ich mich nicht nur über die Kühe, Hühner, Hunde und Katzen, sondern mehr noch interessierte ich mich für die Zimmerei meines um etliche Jahre älteren Vettters, die mich wegen der Maschinen sehr anzog. Stundenlang konnte ich zusehen, wie das

1 *Nach einem undatierten maschinenschr. Entwurf aus Günter Wildes Nachlaß mit der Überschrift Ein Tätigkeitsbericht, bestehend aus S. 1-12, S. 14/15, Bl. 16 (Rücks. m. handschr. Stichwörtern zur Fortsetzung). Daß eine S. 13 einmal existiert haben muß, ist zu schließen aus einer handschr. Notiz auf Seite 1: „Es ist nicht mehr erforderlich, das Praktikum zu begutachten. Die erfolgreiche Ableistung wird im Studienbuch bescheinigt. (1976)“, denn daneben ist angemerkt: „zu S.13“.*

2 *Bearbeitung: Otto Lange.*

Holz bearbeitet wurde, wie es zersägt, gehobelt, geschmiegelt wurde, bis daraus etwas Fertiges entstand. Bald hatte ich einen ersten Berufswunsch: Zimmermann oder Tischler wollte ich werden - wie mein Vetter Waldemar.

Mit sechs Jahren kam ich in Hamburg-Eppendorf zur ersehnten Schule. In Erinnerung habe ich, daß wir eng zusammengedrängt auf Holzbänken saßen, mehr als 40 Abc-Schützen in einem Klassenraum, der nur für 20 Kinder gebaut war. Daß einer so großen Schar von Jungen nicht die Luft ausging, verdankten wir unserem Lehrer Böge, der von Zeit zu Zeit den Unterricht unterbrach, alle Fenster öffnen ließ und uns dann durch belebende Bewegungsübungen aufzumuntern versuchte. Sein Unterricht war, wie damals üblich, straff gegliedert. Wir Kinder saßen da wie die Zinnsoldaten, antworteten nur, wenn wir gefragt waren, und saßen im übrigen still und schwiegen. Ob wir dabei wirklich zuhörten und das vom Lehrer Vorgetragene verarbeiteten? Ich habe Zweifel. - Kurz vor Ende des vierten Schuljahres wurden ein Klassenkamerad und ich zum Probeunterricht wegen Aufnahme in die „höhere Schule“ angemeldet. Unser Klassenlehrer teilte allerdings meinem Vater mit, daß er mich nur mit Bedenken empfehlen könne. Offenbar spielte dabei meine Zurückhaltung im Mündlichen, bedingt durch häufige chronische Erkrankung der Atmungsorgane, eine entscheidende Rolle für die Beurteilung meiner Leistung. Der Probeunterricht fand in der damaligen Oberrealschule Hamburg-Eppendorf statt. Ich erinnere mich nur wenig daran, auch nicht an die Anforderungen. Jedenfalls erhielt meine bisherige Schule nach Abschluß des Probeunterrichts die Mitteilung, ich hätte die Voraussetzungen für die Aufnahme erfüllt und würde mit Beginn des nächsten Schuljahres in die Sexta aufgenommen. Stolz trugen wir dann die dunkelgrünen Schülermützen als äußeres Zeichen der Sextaner der Oberrealschule Eppendorf.

Das Tragen dieser Mütze sollte mir allerdings bald einige Unannehmlichkeiten bereiten. Wir zogen um nach Lokstedt jenseits der Stadtgrenze Hamburgs, damals noch zu Preußen gehörig und erst später infolge des Groß-Hamburg-Gesetzes eingemeindet. Dort war ich in doppelter Hinsicht Fremdling und Außenseiter: einmal als städtischer Hamburger im ländlichen Lokstedt, zum anderen als merkwürdig auffallender Junge, der nicht in die nächste Landschule ging, sondern eine städtische Schule besuchte, wo man außerdem bunte Mützen trug. Soviele Verschiedenheit mußte ich teuer bezahlen. Sogar verprügelt wurde ich, wenn ich mittags mit dem Fahrrad von der Schule zurückkam. Frieden kehrte erst ein, als ich die anstößige Schülermütze nicht mehr trug.

Beim Spielen auf den noch wenig befahrenen Straßen erlebte ich nun eine wunderschöne Kindheit und Jugend. Zu meinen unbeschwerten Erinnerungen dieser Zeit gehören die Schachpartien mit meinem später gefallenen Freund Artur auf einem Ackerwagen auf dem Hof seines Vaters.

In der Sexta waren wir 42 Jungen, in der Abiturklasse saßen wir zu elft, am Ende des Krieges 1945 waren noch vier am Leben.

Nachhaltigen Eindruck, vor allem wegen seines Einflusses auf unsere körperliche und psychische Entwicklung, hinterließ unser langjähriger Klassenlehrer Dr. Lindemann, der uns in den Fächern Mathematik, Physik und Sport unterrichtete. Große Freude machte er uns, wenn er spät am Vormittag angesetzten Mathematikunterricht gelegentlich zu Gunsten von Fußball oder Handball ausfallen ließ. - Zu meinen schönen Erinnerungen gehören auch der Musikunterricht und die Übungen im Schulchor; alljährlicher Höhepunkt war der *cantus firmus* aus der Matthäus-Passion von Joh. Seb. Bach in der Michaelis-Kirche. - Durch den Unterricht in Mathematik und Physik reifte bei mir der Entschluß, später einmal Lehrer zu werden und, falls möglich, vor allem in diesen beiden Fächern zu unterrichten. Ob sich alles so fügen würde? Daran konnte man in der damals unruhigen Zeit zweifeln. Die Neigung aber, einen pädagogischen Beruf anzustreben, hatte sich hier entwickelt und blieb das Leitseil meines beruflichen Strebens.

Arbeitsdienst, Wehrmacht, Krieg

Schon nach acht Jahren in der Oberschule, also ein Jahr früher als vorgesehen, endete unsere Schulzeit. Wir Schüler begrüßten diese Regelung, glaubten wir doch, nach Ableistung des Reichsarbeitsdienstes ein Jahr früher mit dem Studium beginnen zu können. Dank der Vermittlung eines Mitschülers, dessen Vater als Generalarbeitsführer für den Bezirk Nordmark zuständig war, gelang es, daß zwei Mitschüler und ich den Arbeitsdienst auf der nordfriesischen Insel Sylt ableisteten. Unsere Tätigkeit war, Gräben im Nordseewatt auszuheben, um die Landgewinnung an der Küste vorzubereiten.

Nach etwa einem Viertel Jahr rief unser Truppführer uns zusammen und schrie: „Abiturenten (sic!) vortreten! Wer war gut in Mathe und kann in der Landvermessung helfen?“ (Das „i“ in dem für ihn ungeläufigen Wort verschluckte er immer.) - Ich meldete mich und wurde dem Landvermessungs-assessor als Assistent zugeteilt. Die tägliche Arbeit teilten wir uns so ein, daß auch Zeit für ein erfrischendes Bad in der Nordsee blieb. Die neue Arbeit

hatte so gut wie nichts mit Mathematik zu tun. Ich mußte Stäbe, nach denen visiert werden sollte, senkrecht in den Boden stecken. Für diese Tätigkeit war weniger Überlegung als vielmehr körperliche Kraft nötig.

Dem Reichsarbeitsdienst folgte die damals zweijährige Wehrpflicht, die ich bei einer Flakbatterie in Rendsburg ableistete. Daß aus den vorgesehenen zwei Jahren ein Kriegsdienst wurde, war klar, als am 1. Sept. 1939 Soldaten der Deutschen Wehrmacht in Polen einfielen. Insgesamt waren es siebeneinhalb Jahre (einschließlich einer halbjährigen Kriegsgefangenschaft in der früheren Tschechoslowakei). Im Herbst 1945 konnte ich nach Hamburg zurückkehren und meine Eltern in die Arme nehmen.

Berufswahl, Studium, Ausbildung

Im Hinblick auf meine Berufswahl als Pädagoge war mir ein zweijähriger Einsatz als Lehrer und Ausbilder an einer Flakartillerieschule in Zinst am Darß von Bedeutung, da ich dabei erste Erfahrungen im Umgang mit jungen Menschen sammeln konnte, wenn auch die Ziele, Inhalte und Methoden, die durch Ausbildungsvorschriften vorgegeben waren, häufig nicht meinen Beifall finden konnten. So waren z.B. das verlangte autoritäre Verhalten der Dienstvorgesetzten und die daraus abgeleitete Ergebenheit der Lehrgangsteilnehmer solche Führungsgrundsätze, die meinen Vorstellungen von Unterweisung, Lehre oder Ausbildung zuwider waren. Später, als Offizier, ergaben sich beim Umgang mit teilweise älteren Soldaten erheblich mehr Möglichkeiten eines auf gegenseitige Achtung beruhenden Einflusses bei der Vermittlung von Einsichten, Kenntnissen und Techniken.

Im Oktober 1945 konnte ich endlich mit dem beginnen, wovon ich schon während der Schulzeit geträumt hatte: mit dem Studium von Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Hamburg. Da saßen wir nun im Hörsaal in unseren gefärbten oder anderweitig geänderten Uniformen, begierig den Worten der Professoren lauschend. Doch die Enttäuschung war groß, denn vor allem die Lehrenden im Fach Mathematik hatten die Lernvoraussetzungen bei denen, die sieben Jahre oder länger beim „Barras“ gewesen waren, falsch eingeschätzt. So blieben Frustrationen bei den im ganzen lernwilligen, aufnahmebereiten Studenten nicht aus. Gespräche mit Kommilitonen nach den Vorlesungen und vor allem bei dem Bemühen, die gestellten Übungsaufgaben zu lösen, machten mir deutlich, daß sich bald Abneigungen gegenüber dem Studienfach einstellten. So war es nicht verwunderlich, daß

nicht wenige Kommilitonen den Vorlesungen fernblieben, das Studienfach wechselten oder das Studium ganz aufgaben.

Auch mein Verbleiben an der Universität Hamburg war nicht von langer Dauer, freilich aus anderen als den o.a. Gründen. Von meiner Verlobten aus Oldenburg, die ich während ihres Kriegshilfsdienstes in Hamburg bei einem Kurzurlaub kennengelernt hatte, erfuhr ich, in Oldenburg an der Pädagogischen Akademie, der ersten Lehrerausbildungsstätte in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, sei ein zweisemestriger Sonderlehrgang für Kriegsteilnehmer mit Abitur eingerichtet worden, um dem dringenden Bedarf nach Lehrern im Verwaltungsbezirk Oldenburg abzuweichen. Bei der Aufnahme des Studiums hatte man sich lediglich zu verpflichten, nach erfolgreicher Prüfung den Dienst auf einer Lehrerstelle in diesem Verwaltungsbezirk anzutreten. Die Aussicht, schon nach einem Jahr im pädagogischen Beruf zu stehen, dann zu heiraten und eine Familie zu gründen, hat mich dazu bewogen, das Universitätsstudium und damit die angestrebte Laufbahn eines Studienrates aufzugeben. Ich glaubte, später durch ein Zusatzstudium wettmachen zu können, was ich aufgegeben hatte. Wie sich jedoch bald herausstellen sollte, verlief der Berufs- und Lebensweg nicht so gerade.

Das Studium an der Pädagogischen Akademie war in beträchtlichem Maße verschult. Aufgeteilt in Gruppen von etwa 30 Teilnehmern, hatten wir zu bestimmten Zeiten Vorlesungen und Übungen zu besuchen. Das Fach Pädagogik, vertreten durch Prof. Heise, nahm einen Hauptplatz innerhalb aller Lehrveranstaltungen ein. Mit großer Sachkenntnis und Autorität ausgestattet, stellte Herr Heise pädagogische Prinzipien der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende dar und vermittelte Leitlinien für das Lehren und Lernen. Studienrat Lüschen, später als Professor an die PH Oldenburg berufen, gab uns einen Überblick über Inhalte und Methoden des Faches Deutsch. Als Wahlpflichtfach nahm ich Mathematik mit der Vorlesung „Didaktik des Rechenunterrichts“ bei Prof. Dr. Rieckhoff. Der Bezug zum Schulunterricht war gewährleistet durch ein vierwöchiges Praktikum, das an Oldenburger Schulen stattfand. Frau Roeder, meine Mentorin, verstand es vortrefflich, uns durch ihr didaktisch-methodisches Geschick und ihr pädagogisch-psychologisches Einfühlungsvermögen in die Kunst des Unterrichtens einzuführen. Im Hinblick auf die Allgemeinen Schulpraktika (ASP) an der PH Oldenburg und späteren Univ. Oldenburg konnte ich schon hier unmittelbar erfahren, von welcher entscheidenden Bedeutung für das Gelingen des Praktikums die Auswahl der Mentoren ist.

Als Lehrer im Schuldienst

Nach der Ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen heiratete ich. Den Dienst begann ich an der Stadtrandschule Drielakermoor. Ein halbes Jahr später erfolgte eine Versetzung an die Knabenschule Brüderstraße, die eng mit der Pädagogischen Akademie zusammenarbeitete. U.a. fanden viele Hospitationen und Beispielstunden von Lehrenden der Akademie an dieser Schule statt. Geleitet und pädagogisch geführt wurde sie von Rektor Kirsch, einem Schüler von Hugo Gaudig. Rektor Kirsch verstand es außerordentlich gut, uns junge Lehrer in Zielsetzung und unterrichtspraktische Verwirklichung der Idee von einer „freien geistigen Tätigkeit“ einzuführen. Erstaunt sahen wir, wie die Schüler selbsttätig, ohne fremde Hilfe im Literaturunterricht das Ziel der Stunde formulierten, ansteuerten und auch erreichten. Erst später wurde mir bewußt, daß viele Unterrichtsphasen, von denen ich meinte, sie seien von den Schülern völlig selbständig gewählt worden, vom Lehrer in analogen Unterrichtssituationen eingeübt waren, während bei einem Unterricht von anderer Struktur und anderer Zielsetzung erhebliche Schwierigkeiten auftraten, das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit umzusetzen.

Doch der pädagogische Gewinn für uns Junglehrer war allemal nicht zu übersehen. Wir versuchten, den Unterricht so zu planen und zu gestalten, daß in erster Linie die Schüler berücksichtigt wurden. Im Unterrichtsprozeß forderten wir Schülerimpulse heraus, nahmen sie ernst und berücksichtigten sie im weiteren Unterricht. Außer mit dem Ansatz von Hugo Gaudig befaßten wir uns in der Arbeitsgemeinschaft der Junglehrer mit weiteren Vertretern der Reformpädagogik, vor allem mit Georg Kerschensteiner, Berthold Otto, Helen Parkhurst und Peter Petersen.

Nach dreijähriger Tätigkeit an der Schule Brüderstraße legte ich die Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. In der schriftlichen Hausarbeit befaßte ich mich mit der Problematik der Behandlung von Textaufgaben im Rechenunterricht des 4. Schuljahres. - Nach der Zweiten Prüfung wurde ich auf eigenen Wunsch an die Schule Blumenstraße versetzt, wo Klassen des Mittelschul-Aufbauzuges eingerichtet worden waren und ich Mathematik und Physik unterrichten durfte, wenn ich mich verpflichtete, innerhalb einer angemessenen Zeit die Prüfung für das Lehramt an Mittelschulen (später: an Realschulen) abzulegen. Dies geschah nach zwei Jahren.³

3 *Vorbereitung durch Abendstudium.*

Ich unterrichtete nunmehr an der neu gebauten Hermann-Ehlers-Schule Mathematik, Physik und Sport in den Klassen 7 bis 10. Der Unterricht machte mir viel Freude, vielleicht auch deswegen, weil dort viele Schüler waren, die die Fähigkeiten gehabt hätten, erfolgreich das Gymnasium zu besuchen, jedoch davon absehen mußten, weil die Eltern die zusätzlichen Kosten nicht tragen konnten. Für den Unterricht ergab sich somit die glückliche Situation, mit einigen Schülern bei passender Gelegenheit Zusatzstoffe und zusätzliche Fragestellungen zu erarbeiten.⁴

1961 gab es abermals einen Tätigkeitswechsel. An der Pädagogischen Hochschule Oldenburg wurde eine Assistentenstelle im Fach Mathematik eingerichtet und mir für zwei Jahre angeboten. Ich griff freudig zu . . .

Hochschuldienst

Ich hielt Seminare und Übungen für Studierende ab. Neben schulpraktischen Themen (z.B. *Einführung in den Zahlenraum*) waren auch rein fachliche anzubieten: *Elementare Zahlentheorie* oder *Einführung in die Mengenlehre*.

1964 wurde an der PH die Stelle eines Praktikumsleiters eingerichtet. Die Aufgabe bestand darin, ein vierwöchiges Stadtschulpraktikum und ein sechswöchiges Landschulpraktikum, die von allen Studierenden abzuleisten waren, zu planen, vorzubereiten und organisatorisch durchzuführen. Außerdem gab es noch ein Hospitationspraktikum, das sog. *Donnerstagspraktikum*. - Bisher wurde diese Arbeit von den Schulpädagogen mit geleistet. Sie sollten nunmehr von dieser Tätigkeit entlastet werden, damit sie sich mehr ihren eigentlichen Aufgaben in Forschung und Lehre widmen konnten. Ich erhielt diese Stelle und kann deshalb über die drei eben genannten Praktika berichten.⁵

Das **Hospitationspraktikum** (*Donnerstagspraktikum*) fand jeweils am Donnerstagvormittag an verschiedenen Volksschulen in Oldenburg statt. An jeder Schule hospitierten je nach Anzahl der Mentoren vier bis acht Studierende des 1./2. Semesters, die paarweise einem Mentor zugeordnet waren. Ein Plan

4 *Günter Wilde hat an dieser Schule auch eine Foto-AG geleitet und die Wetterstation betreut.*

5 *Eine ausführlichere Darstellung zu diesem Thema hat Günter WILDE gegeben in seinem Beitrag Über den Praxisbezug in: **Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung**, Bd. 3, Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Lehrerbildung in Oldenburg 1945-1973*. Oldenburg 1991, S. 208 - 221.*

mit Hospitationsfeldern gab an, worauf schwerpunktmäßig geachtet werden sollte (z.B.: Sprachverhalten der Schüler). In der Regel wurde jeweils drei Stunden in einer Stammklasse hospitiert und danach eine weitere Stunde zur Besprechung mit dem Mentor genutzt. Am Freitagvormittag fand dann eine Übung in der Hochschule statt, bei der zunächst alle Hospitationsgruppen einer Schule berichteten und danach die Erkenntnisse der einzelnen Gruppen zusammengefaßt, vertieft und in einen größeren Zusammenhang gebracht wurden. Damit neben der gründlichen Kenntnis der Stammklasse auch Einblicke in die übrigen Altersstufen der Volksschulen ermöglicht wurden, konnte ein Austausch mit anderen Gruppen vereinbart werden. Dies sollte nach Rücksprache mit dem Mentor auf die dritte Stunde am Donnerstag beschränkt werden. Die jeweils am Donnerstag zu behandelnde Aufgabe konnte auch durch eine Veranstaltung in der Hochschule am vorhergehenden Mittwoch vorbereitet werden. - Verantwortlich für den reibungslosen Ablauf des Praktikums in ihrer Klasse waren die Mentoren.

Beim **vierwöchigen** und beim **sechswöchigen Schulpraktikum** war während der Vorbereitung die Hauptsache, geeignete Klassen und Mentoren auszuwählen. Dazu waren Besprechungen mit den Schulräten (Schulamtsdirektoren) nötig, um sie gegebenenfalls über Sinn und Bedeutung der Schulpraktika im Rahmen der Lehramtsstudiengänge zu unterrichten. Wesentlich ist, daß die Studierenden die Zeit des Praktikums ungestört ihrer Ausbildung widmen können und ihnen nicht weiterhin die früher angestrebte Aufgabe zugemutet wird, dabei Dienste für die Schulpädagogik zu leisten. Ebenso wichtig ist, daß der Mentor seinen Unterricht nicht nach Absichten der Universität zu richten braucht. - Student und Mentor planen den Unterricht nach Möglichkeit gemeinsam, wobei allerdings der Studierende den Hauptteil dieser Arbeit übernehmen sollte, so daß der Mentor eigentlich nur Hilfestellung leisten müßte. Bei dieser Vorbereitungsarbeit, ebenso aber auch bei dem Gespräch über den gerade beendeten Unterricht, kommt der erhellenden Erörterung eine wichtige Rolle zu. Dabei können Fragestellungen auftauchen, die zur Weiterarbeit, möglichst mit Unterstützung durch einen fachkundigen Tutor der Hochschule, anzuregen vermögen. Unerheblich ist hierbei, ob dieser Tutor fachkundig im Sinne des Schulfaches ist oder aus politikwissenschaftlicher bzw. soziologischer Sicht zur Behandlung des aufgeworfenen Problems beiträgt. Entscheidend aber ist, daß ein solches Gespräch mit dem Ziel der Problemlösung überhaupt geführt wird, denn es schafft gute Voraussetzungen für das weitere pädagogische Studium und die spätere Berufstätigkeit. Es kann im Praktikum nicht darum gehen, Unterrichtstechniken theore-

tisch kennenzulernen und unterrichtsmethodische Begriffe einzuüben. Vielmehr sollen durch Beobachtung von Unterricht und durch eigene Versuche günstige Bedingungen für die spätere Berufsarbeit geschaffen werden, die übertragbar sind und zweckmäßig angewendet werden können. . . .

*Hier breche ich die Bearbeitung ab. Mit fortschreitender Krankheit ist es Günter Wilde immer schwerer gefallen, seine Gedanken noch in geschriebene Sätze zu fassen. Weil ich also nur diesen Anfang zum Druck geben möchte, fühlte ich mich auch berechtigt, die vom Autor gewählte Überschrift „Ein Tätigkeitsbericht“ abzuändern und diesen Text einschränkend nur eine **Einleitung** zu einem solchen Bericht zu nennen.*

Wegen weiterer Ausführungen zum gerade abgebrochenen Thema „Praktika“ sei auf eine frühere Bearbeitung durch Günter Wilde verwiesen (s. oben, Fußnote 5).

Nicht mehr dazu gekommen ist er, seine Lehrtätigkeit und Forschungsarbeit ab 1977 zu schildern sowie manche ehrenamtliche Nebentätigkeit zu erwähnen. Ein Teil dieser Aktivitäten findet sich in dem Nachruf der Universität (s. Kasten; nach: Uni-Info 9/97, Seite 7).

Beispielsweise ist heute nur noch wenig bekannt, daß Günter Wilde (ab 1962 oder 1963) ehrenamtlich auch Geschäftsführer des „Kreises der Freunde der Pädagogischen Hochschule Oldenburg e.V.“ gewesen ist. In dieser Position wirkte er mit an der Einrichtung einer Imbißstube für die PH (es gab noch keine Mensa) sowie an der Vorbereitung, dem Bau und dann der Verwaltung des ersten Studentenwohnheimes dieser Hochschule (in der Huntemannstraße). 1974/75 führte er die Übergabe des Studentenwohnheimes an das Studentenwerk und danach die Auflösung des Vereins durch.^{6;7}

6 Die zugehörigen Akten stehen im Archiv der Universitätsverwaltung: sieben Ordner mit folgenden Aufschriften Kreis der Freunde der Pädagogischen Hochschule Oldenburg / Mitglieder A-K; (dito) / Mitglieder L-Z; (dito) / von 1962 bis 1972: Bauvorhaben; (dito) / Studentenwohnheim: Kuratorium, Heimrat, Hausordnung, Mietverträge 1960-1974; Kreis der Freunde / Schriftverkehr; (dito) / Sitzungen, Versammlungen; Mensa. Sie sind im Findbuch für die Akten der PH Oldenburg nicht mit erfaßt.

7 Dieser Verein war auch Herausgeber des **Oldenburger Hochschulbriefs**, Heft 1 (Mai 1959) bis Heft 20 (Mai 1969); Signatur in der Universitätsbibliothek (BIS): Z pae 931.3 j ZA 1324. Die Hefte enthalten regelmäßig Nachrichten aus dem „Kreis der Freunde ...“ bzw. Aus der Hochschule.

Günter Wilde †

Der Fachbereich 1 Pädagogik trauert um einen ehemaligen Kollegen, den Akademischen Direktor Günter Wilde. Er ist nach schwerer Krankheit am 29. Oktober 1997 im Alter von 78 Jahren gestorben.

Nach der Schulzeit in seiner Heimatstadt Hamburg, der Teilnahme als Soldat im Krieg, der für ihn erst im Herbst 1945 nach seiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft endete, begann Wilde zunächst mit dem Studium der Mathematik in Hamburg. Nach zwei Semestern wechselte er an die Pädagogische Akademie Oldenburg und beendete hier sein Lehramtsstudium. Oldenburg, der Pädagogik und der Lehramtsausbildung ist er zeit seines Lebens eng verbunden geblieben. Nach langen Jahren der praktischen Arbeit als Lehrer wurde er 1961 zunächst Assistent für Mathematik an der PH Oldenburg, wo er 1964 die Stelle eines Praktikumsleiters übernahm. 1977 wurde er in die Laufbahn eines Akademischen Rates übergeleitet und 1980 schließlich zum Akademischen Direktor ernannt.

Sein großes wissenschaftliches Interesse und Engagement galt der Didaktik der Mathematik und der Schulpädagogik. So hat er an mehreren Schulbüchern für die Mathematik mitgewirkt und in der Pädagogik auch über eine breit gefächerte Lehre zu praxisnahen Themen im Rahmen der Einphasigen Lehrerbildung hinaus richtungweisende Beiträge zur Lernziel Diskussion, zum entdeckenden Lernen, zum problemlösenden Unterricht und zum schulischen Selbständigkeitstraining entwickelt. Neben diesen Arbeiten war er viele Jahre lang Leiter des Prüfungsamtes für Lehrämter in Oldenburg.

Unsere Zusammenarbeit für das Projekt ELPLUS (d.i.: Entdeckendes Lernen, problemlösender Unterricht, Selbständigkeitstraining) habe ich in meiner „Autobiographischen Collage“ (in diesem Band) ausführlich beschrieben und bibliographisch belegt, als ich noch nicht wußte, daß Günter Wildes nicht beendeter Beitrag mit in diesen Sammelband aufgenommen werden kann. - Auf einer späteren Seite des oben abgebrochenen Textes hat Günter Wilde zu unserer Kooperation notiert:

Während ich für das entdeckende Lernen weitgehend allein verantwortlich zeichne, betrachte ich mich beim Problemunterricht als „Co-Manager“ bei Otto Lange, . . .

Den ersten Teil dieser Notiz kann ich vorbehaltlos bestätigen; der zweite Teil hingegen entspricht mehr Günter Wildes Bescheidenheit als der Realität, die er auf diese Art beschreiben wollte. Am Konzept des problemlösenden Unterrichts ist Günter Wilde auch inhaltlich so intensiv beteiligt gewesen, daß jeder Versuch aussichtslos wäre, irgendwelche Anteile daraus nachträglich getrennt zuzuordnen. Dazu war die Verflechtung unseres gemeinsamen Denkens einfach zu eng.

Vieles ist an Günter Wilde zu rühmen: seine Geduld, sein Augenmaß, sein hochschuldidaktisches Geschick, ob beim Vortrag, in der Seminare Diskussion oder für Übungen; seine Fähigkeit zum Vorlesen, sein sicheres Urteil, seine Hilfsbereitschaft, sein Sportsgeist, . . .

Alles gültig zusammengefaßt, was hier zu sagen ist, hat Wolf-Dieter Scholz als Dekan des FB Pädagogik im letzten Absatz⁸ des Entwurfes, den er für den oben abgedruckten Nachruf der Universität geschrieben hat:

Günter Wilde war ein hochgeachteter Mensch und Kollege. In seiner Person verkörperte er die hohe Reputation, die die Pädagogische Hochschule Oldenburg gehabt hat. Der Respekt ihm gegenüber galt nicht nur seiner fachkundigen und leidenschaftlichen Arbeit in der Lehrerausbildung. Sie galt auch seiner noblen Art und menschlichen Wärme. Seine ehemaligen Schüler und Schülerinnen, die vielen Generationen von Lehrkräften, die er ausgebildet hat, und wir als seine ehemaligen Kolleginnen und Kollegen bleiben ihm in dankbarer Erinnerung verbunden.

Das letzte Wort in diesem Beitrag soll der nächsten Generation gehören. Ehe Günter Wilde als Assistent an die PH ging, hat er in der Hermann-Ehlers-Schule auch Schülerinnen und Schüler unterrichtet, an die er höhere Anforderungen stellen konnte. Er war der Ansicht, viele dieser Mädchen und Jungen gehörten eigentlich aufs Gymnasium. Seine Hoffnung war, daß sie ihren Weg auch noch finden würden, obgleich sie zunächst nur eine Mittelschul-aufbauklasse besuchen konnten.

8 Dieser Absatz war aus Platzgründen leider nicht mit aufgenommen worden.

Wie sehr sich diese Schülerinnen und Schüler durch ihn gefördert gefühlt haben, ist einer Anzeige zu entnehmen, die am 7. 11. 1997 in der Nordwest-Zeitung gestanden hat:

Am 29. Oktober 1997 verstarb unser ehemaliger
Klassenlehrer

Günter Wilde

Herr Wilde war von Ostern 1955 (Klasse M7) bis Ostern 1959 (Klasse M10) unser geschätzter und beliebter Klassenlehrer der Mittelschulaufbauklasse für den Stadtteil Eversten an der Hermann-Ehlers-Schule.

Sein Wissen und sein Verständnis für uns haben unser späteres Leben entscheidend geprägt.

Wir sind ihm dafür dankbar und werden ihn in guter Erinnerung behalten.

Für die Klasse M10 März 1959

Werner Horn	Ursel Krug
Heiko Supe	Karin Bajurat
Wolfgang Kay	Ursel Marks
Jürgen Angerer	Ortrud Fuchs

Bibliographie Günter Wilde

Unterrichtsplanung und Unterrichtsbeurteilung, hrsg. vom ZpB der Univ. (Autoren: Walter Bader, Wolfgang Fichten, Antonius Holtmann, Hilbert L. Meyer, Detlef Spindler, Günter Wilde). Oldenburg. 1976

Otto Lange / Günter Wilde, *Zur Beobachtbarkeit bei allgemeinen Lernzielen*. In: ***Lernzielorientierter Unterricht (LU)*** 6(1977), 1, 1-7

Otto Lange / Günter Wilde, *Ein Hilfsmittel für strategische Überlegungen zum Einüben selbständigen Problemlösungsverhaltens*. In: **Lernzielorientierter Unterricht** 8(1979), 4, 1-5

Lange / Wilde, „Mögliche Verwendungszwecke finden können“ als kreative Fähigkeit. (Seminarpapier zum WS 1979/80, nicht gedruckt)

Otto Lange / Günter Wilde, *Wege zum Erwerb eines selbständigen Problemlöseverhaltens*. In: **Lernzielorientierter Unterricht** 10(1981), 2, 1-16

Otto Lange / Günter Wilde, *Bewertung von Problemaufgaben und Beurteilung von Problemlöseprozessen als Voraussetzung zur Binnendifferenzierung bei problemlösendem Unterricht*. In: **Lernzielorientierter Unterricht** 10(1981), 4, 1-13

Günter Wilde (Hrsg.), **Entdeckendes Lernen im Unterricht**. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1981. 2.Aufl. 1984. Darin: G. W., *Aspekte entdeckenden Lernens aus allgemeindidaktischer Sicht* (S. 7-32)

Günter Wilde, *Förderung der Selbständigkeit durch entdeckendes Lernen und problemlösenden Unterricht*. In: Otto Lange (Hrsg.), **Problemlösender Unterricht und selbständiges Arbeiten von Schülern**. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1982 (manchmal zitiert als „Problemlös. Unterr. I“), S. 11-21

Günter Wilde, *Problemorientierung als Zielsetzung in Lehrplanrichtlinien für Schulen des Landes Niedersachsen*. In: Otto Lange / Sybilla Löhnert (Hrsg.), **Problemlösender Unterricht II**. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1983, S. 3-14

Günter Wilde, *Über den Praxisbezug*. In: **Geschichte der Oldenburgischen Lehrerbildung**, Bd. 3, Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Lehrerbildung in Oldenburg 1945 - 1973*. Oldenburg (Holzberg Verlag) 1991, S. 208 - 221.

Günter Wilde, *Problemlösen im Unterricht*. In: Bernhard Möller (Hrsg.), **Das Allgemeine Schulpraktikum (ASP)**. Oldenburg (ZpB der Univ.) 1995, S. 114-127

Günter Wilde, „Der Schüler muß Methode haben.“ - *Über eine Voraussetzung selbständigen Lernens (nach Hugo Gaudig)*. In: Otto Lange (Hrsg.), **Stärkung von Selbständigkeit . . .** Oldenburg (ZpB der Univ., geplant für 1999), S. 3-15

Horst E. Wittig

(Pädagogische Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg 1968-1972,
Universität Oldenburg 1973-1989)

Vorbemerkungen

Folgen wir Rudolf Eucken in seiner Philosophie des Lebens, so zeigt die Welt, in der wir leben, eine Weiterbewegung und den Aufstieg des Lebens durch verschiedene Stufen hindurch. Immer mehr befreit es sich von anfänglicher Gebundenheit und gewinnt an Selbständigkeit. Auf dem Lebensweg bezogen, wäre besser der japanischen Weisheit zu folgen, die überliefert: Wer hundert Meilen laufen muß, der sagt sich am besten, daß neunzig Meilen erst die Hälfte sind. Mit anderen Worten: die Ankunft am Ziel der hundert Meilen wird wohl noch einige Mühen mit sich bringen, die in der künftigen Lebensspanne zu bewältigen wären.

Mein Familienname - Wittig - weist auf Ost- und Mitteldeutschland hin, wo die Vorfahren väterlicherseits als Landwirte und Gärtner tätig waren und später in der Umgebung von Halle an der Saale (in Merseburg) ihr bescheidenes Leben führten. Auch ein französischer Vorfahre gehört dazu. Kundius, der als Kriegsgefangener im Feldzug 1870/71 eingeheiratet hatte, dessen weiteres Schicksal aber verschollen blieb. Auf der Seite der Mutter sind Handwerker, Goldarbeiter und Kupferschmiede aus dem Umkreis des halleschen Roten Turms zu finden, die in der Gegend um den Marktplatz und der Marktkirche von Halle lebten.

1 Kindheit und Jugend

Kindheit und Jugend verliefen hier, wo im späten Alter wieder angeknüpft werden sollte. Die Burg Giebichenstein, Moritzburg, das Saaletal vermittelten erste Anstöße zur Entfaltung musisch-geistiger Interessen. Die Franckeschen Stiftungen, August Hermann Francke und der Pietismus, die Musik Händels, später in Leipzig die Motetten Bachs haben schon in der Kindheit und Jugend die Liebe zur Musik geweckt und die Bildung musischer Kräfte angeregt.

Schon in der Volksschule (Halle) drang in das Leben des Schülers die politische Gewalt als noch unreflektierte Macht. Der verehrte Lehrer Papenthien wurde als Freimaurer aus der Saalestadt verbannt. Vor 1933 erlebte ich auf den Straßen der Industrieviertel Demonstrationen und tätige Auseinandersetzungen der feindlichen Parteien, sah Hitler bei der Abnahme eines Parteiaufmarschs und Thälmann am Bahnhof in der Kleidung des Roten Frontkämpferverbandes mit seinen Anhängern und spürte in der kleinen Familie schon Ansätze politischer Auseinandersetzungen, da der Großvater sozialdemokratisch engagiert war. Aber es erwuchs kein politisches Verständnis, zu eng war der Zuschnitt des kleinbürgerlichen Familienkreises.

Die gesamte Schulzeit in Halle und (nach Übersiedlung der Eltern) in Leipzig bis zur Reifeprüfung verlief - wie konnte es anders sein - unter dem üblichen Einfluß des NS-Regimes. Aber es gab auch Lücken im Netz der Jugendorganisationen. Mit Gleichgesinnten und Schulfreunden liebten wir mehr die damals offiziell verpönte Jazzmusik, sammelten Schallplatten von Teddy Stauffer, Kurt Hohenberger und anderen Meistern der sogenannten „schrägen Musik“ und konnten durch allerlei Schliche den Dienst in der Hitler-Jugend reduzieren.

Doch gleich nach dem Abitur rief der Arbeitsdienst, der den Vorzug einer Tätigkeit in der Presseabteilung des RAD in Berlin-Halensee bot und damit das Erlebnis der damaligen Reichshauptstadt, wo Theater, Kino und Musikdarbietungen besucht werden konnten. Doch fand das bald sein Ende durch den Einberufungsbefehl zur Kriegsmarine. Die Ausbildung zum Funker, später zum Nachrichtenfachmann und der Einsatz auf Minensuchbooten bildeten die nächste Spanne des Lebens. Beim Einsatz in der Nordsee vor Helgoland wurde unser Minensuchboot versenkt, was mir eine Verwundung einbrachte.

Nach dem Lehrgang als Reserveoffizier MN - Marine Nachrichten - ging es zur Infanterie an die Ostfront und kurz darauf in sowjetische Gefangenschaft. Es standen bis Ende 1949 schwere Jahre vor mir. In der UdSSR kam ich mit russischen Menschen zusammen, studierte in der auf Sowjetideologie ausgerichteten Lagerbibliothek in Kursk, soweit das möglich war, als Autodidakt russische Sprache und Literatur. Das sollte für mein späteres Leben von großer Bedeutung sein. Kurze Begegnungen mit japanischen Leidensgenossen in der Gefangenschaft. Hier reifte der Plan, beide Sprachen später zu studieren. Russisch und Japanisch waren zu jener Zeit tatsächlich seltene Sprachen, und der geistesgeschichtliche Hintergrund nur Spezialisten zugänglich. In den Kriegsgefangenenlagern baute ich eine kleine Theatergruppe auf und

versuchte Kulturveranstaltungen durchzuführen, was als Ausgangsposition für die Berufslaufbahn denkbar schien. Zum Weihnachtsfest 1949 wurde ich entlassen und ging zu meiner Mutter nach Leipzig. Mein Vater fiel als Soldat am letzten Kriegstag an der Ostfront.

2 Berufsanfänge und Studium

Als Spätheimkehrer versuchte ich Anfang 1950 beim damaligen Mitteldeutschen Rundfunk, Sender Leipzig (MDR), den beruflichen Einstieg, zuerst als Regieassistent unter Oberspielleiter Carl Nagel, dem ich viel zu verdanken habe. Später Redakteur und Spielleiter in der Redaktion „Leipzigs buntes Filmmagazin“. Aus politischen Gründen, zur Abwendung drohender Gefahr für Leib und Leben, mußten wir, meine Frau Hildegard Wittig, geb. Bruns, und ich, Leipzig verlassen und in die Bundesrepublik überwechseln. Hier konnte ich das Studium aufnehmen.

Ich begann an der Universität Münster mit den Fächern Slavistik, Geschichte und Rechtswissenschaft. Danach wechselte ich an die Universität Hamburg und studierte Pädagogik, Politikwissenschaft und Japanologie. 1956 erste Staatsprüfung für das Lehramt mit dem wissenschaftlichen Schwerpunkt Politik, 1959 bestand ich die zweite Staatsprüfung in Hamburg „mit Auszeichnung“ und konnte dabei in der Schulpraxis ein Projekt zur Freizeitpädagogik realisieren. Die GEW Frankfurt veröffentlichte die Ergebnisse unter dem Titel „Schule und Freizeitgestaltung“ (MUND-Reihe).

Ein Zweitstudium neben dem Schuldienst in Politik und Sozialwissenschaften führte zur Abschlußprüfung in der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Hamburg (Diplom-Politologie). Meine Lehrer an der Universität Hamburg waren Wilhelm Flitner und Walter Merck (Pädagogik), Siegfried Landshut (Politik), Vsevolod Setschkareff (Slavistik) und Oscar Benl (Japanologie), in der Wi-So-Fakultät Helmut Schelsky (Soziologie).

Vom Senat der Freien und Hansestadt Hamburg wurde ich als erster Lehrer für eine Forschungsarbeit an die Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt (HIPF) delegiert. In der Abteilung für Soziologie des Bildungswesens arbeitete ich über polytechnische Bildung in Osteuropa und beschäftigte mich mit den Grundlagen der empirischen Pädagogik.

An der Universität Frankfurt/Main studierte ich Pädagogik bei Martin Rang, Staatsrecht und Politische Wissenschaften bei Carlo Schmid. Ich promovierte

zum Dr. phil. mit einer Dissertation über „Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik“

Themen der russischen und sowjetischen Pädagogik und des Bildungswesens der UdSSR bildeten fortan meinen Forschungsschwerpunkt. Übersetzungen und Editionen pädagogischer Texte von L.N. Tolstoj, P.P. Blonskij und A.S. Makarenko und zwei Beilagen zur Wochenzeitung „Das Parlament“ (Bonn 1958 und 1959) führten mich in die wissenschaftliche Diskussion im In- und Ausland ein. In dieser Zeit wurde auch mein Freizeitprojekt an der Pestalozzi-Schule Hamburg in der sowjetischen Zeitung „Izvestija“ angeführt, da ich versucht hatte, Teile der Konzeption des Sowjetpädagogen Anton S. Makarenko in die westdeutsche Schularbeit umzusetzen.

3 Auslandslehrer in Tokyo

Als Auslandslehrer wurde ich 1960 an die Deutsche Schule Tokyo (neusprachl. Gymnasium) berufen. Neben der Schulpraxis und der Mitwirkung als Deutschlehrer am Goethe-Institut beschäftigte ich mich mit Fragen der Pädagogik und des Bildungswesens in Japan. Ein Forschungsauftrag zum Thema der „industrial education“ führte mich in die Republik China, wo ich Dr. Stephan Hsü als Begründer des Projektes „lebenslanges Lernen“ kennenlernte. Hieraus ergaben sich langjährige kollegiale Kontakte. Professor Hsü besuchte auf meine Anregung auch die Universität Oldenburg. Er wurde später Kultusminister. Die Ergebnisse meiner komparativen Untersuchung (Vergleich von Reformversuchen einer polytechnischen Elementarbildung in Ost und West) konnte ich im Bildungsausschuß des Parlaments (Legislative Yuan) Taipeh vortragen.

Die Begegnung und intensive Beschäftigung mit pädagogischen Fragen Chinas und Japans führten zur Verlagerung meiner komparativen Forschungsarbeit, der ich mich bis zu Ausscheiden aus dem deutschen Hochschulbereich widmete. Buchveröffentlichungen und Beiträge (vgl. die Personalbibliographie, 1996) belegen diese Hinwendung in den Kulturbereich Ostasiens. Berufungen und Lehrstühle für Pädagogik an vier japanischen und an eine chinesische Universität belegen diese wissenschaftliche Wirkung.

Für das Modellprojekt zur „Freizeitpädagogik und -erziehung“ erhielt ich 1962 den „Hermine Albers Preis für Jugendwohlfahrt“ (Bonn). Die Buchausgabe wurde in 2. Aufl. unter dem Titel „Schule und Freizeit“ publiziert. Zusammen mit japanischen Universitätspädagogen und meinem Schüler Profes-

sor Dr. H.E. Hamer (gegenw. Essen), gründeten wir 1962 in Tokyo mit Sitz an der Deutschen Schule, später an der Keio-University, den „Arbeitskreis für Forschungen zur Pädagogik Ostasiens“, der die erste deutsch-japanische Fachzeitschrift „Bunka to kyoiku“ (Kultur und Erziehung, Tokyo) herausgab, die dem ehemaligen Wirken von Eduard Spranger in Japan geistig verbunden war. Dem deutschen Herausgeberkreis gehörten O.F. Bollnow (Tübingen), J. Derbolav (Bonn) und H.E. Wittig (Tokyo, Oldenburg) an. Diese Zeitschrift publizierte die deutschen Beiträge in japanischer Übersetzung, die japanischen Beiträge in Deutsch. So standen erstmals Fachbeiträge aus dem Raum der Pädagogik zur Diskussion und vermittelten einen - wenn auch begrenzten - Einblick in das pädagogische Denken beider Länder.

4 Pädagogische Hochschule Bremen

Die Pädagogische Hochschule der Freien Hansestadt Bremen berief mich 1963 zum a.o. Professor. Hier wurde der erste Austausch mit japanischen Pädagogen eingeleitet. Professor Eiji Inatomi kam zu einem Seminar und öffentlichen Vortrag über „Moralerziehung in Japan“ an die Hochschule und machte uns mit diesem für das japanische Bildungswesen differenzierten Thema vertraut. Weitere Einladungen folgten nach Bremen wie später nach Oldenburg, so die Erziehungswissenschaftler M. Murai (Keio-Universität), H. Nishimura (Keio-Universität) und andere, die mit ihren in deutscher Sprache gehaltenen Vorträgen oder Seminarbeiträgen das Verständnis für das pädagogische Denken ihres Landes weckten und der Forschungsarbeit in Vergleichender Erziehungswissenschaft wertvolle Impulse vermittelten.

1966 folgte die Berufung auf den Lehrstuhl für Historische und Systematische Pädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Gleichzeitig war ich im Seminar von Hermann Röhrs an der Universität im Bereich Vergleichende Erziehungswissenschaft mit dem Lehrauftrag „Pädagogik der Entwicklungsländer“ tätig. Hier fand auch die wohl erste Hochschulveranstaltung über „Blumenkunst (Ikebana) in Japan“ auf Einladung von Hermann Röhrs statt, dessen Wirken in Japan ich stets gern begleitet habe. So gab es jenseits der eigenen Hochschulen überbrückende wissenschaftliche Kontakte in Zusammenarbeit mit Kollegen aus Deutschland, neben Röhrs vor allem mit O.F. Bollnow (Tübingen) und Oldenburger Hochschullehrern wie Hermann Besuden, Jürgen Dieckert und anderen. Sie waren bei ihrem akademischen Wirken in Japan stets gern gesehene Gäste aus Oldenburg und haben an den japanischen Hochschulen, die sie zu Gastveranstaltungen eingeladen

hatten, nachhaltigen Einfluß erzielt. So wurde das von Japan aus gesehen entlegene Oldenburg bald bekannter als manche alte deutsche Universität.

Ende 1968 wurde ich an die damalige Pädagogische Hochschule Oldenburg berufen und besetzte den Lehrstuhl, den mein Doktorvater Martin Rang vor seiner Berufung an die Universität Frankfurt innehatte.

5 Dokkyo-Universität Tokyo u.a. Hochschulen in Japan

An die Dokkyo-Universität Tokyo wurde ich zweimal unter jeweiliger Beurlaubung aus dem Nieders. Hochschuldienst als Professor mit allen Rechten, die sonst nur japanische Hochschullehrern zustehen, berufen (1967-68; 1971-75), vier Jahre an die Staatliche Shinshu Universität Matsumoto (1979-82), vier Jahre an die Tenri-Universität Nara (1985-89) und gleichzeitig an die Pädagogische Fakultät der Universität Kyoto (1987-89). Ich danke vor allem Teiyu Amano, Kant-Forscher und Kultusminister a.D., daß er mich an die neu begründete Dokkyo Universität berief, wo ich insgesamt fünf Jahre zusammen mit meinen Kollegen Takeo Maruyama (ehemals Tokyo Universität), Kashiro Oga (erster Direktor des Japan-Instituts Köln) wirken konnte. Sie haben mir zahlreiche Anregungen vermittelt, die in dem Sammelband „Bildungswelt Ostasien“ der Universitäts Taschenbuchreihe (UTB) eingegangen sind.

Neben der Hochschularbeit in Japan und Oldenburg wurden fortlaufend Kulturveranstaltungen, Musikdarbietungen, Kunstausstellungen im nordwestdeutschen Raum vermittelt, so dem Stadtmuseum Oldenburg, der Haneburg Leer, dem Überseemuseum Bremen, Ostfriesischen Landschaft, dem Focke-Museum Bremen und anderen Institutionen. Auch der zweimalige Besuch japanischer Parlamentarier unter der Leitung von Oberbürgermeister Toshio Tsukamoto, die auf meine Anregung Oldenburg besuchten, um die Kontakte zwischen beiden Regionen, Nordwestdeutschland und Tokyo, zu vertiefen, ist in diesem Zusammenhang anzuführen. Fast fünfzig öffentliche Veranstaltungen, unter anderem durch Förderung der „Tokyo Times“ und in Zusammenarbeit mit der „Intercultural Society for the Arts“ unter der Leitung von Präsidentin Masami Kameda, so zum Beispiel im Alten Landtag zu Oldenburg, Überseemuseum Bremen u.a., gaben Anlaß zur geistigen Begegnung mit der Universität Oldenburg und der Öffentlichkeit. Der Bundespräsident verlieh für diese Arbeit am 2. Januar 1986 das Verdienstkreuz am Bande, was im Generalkonsulat Kobe ausgehändigt wurde.

Hierzu gehören auch bislang acht Studienreisen nach Japan, die alljährlich fortgesetzt werden. Die von mir auf dem ehemaligen Gelände Deshima im Hafen von Nagasaki vor dem Gedenkstein für den ersten Japanforscher Engelbert Kaempfer (der hier als Arzt auf der künstlichen Insel von 1690 bis 1692 lebte) ausgerufene Gründung einer „Deutsch-Japanischen Gesellschaft Nordwest Oldenburg“ und die Arbeit dieser Gesellschaft, die mich zu ihrem Ehrenpräsidenten wählte, sowie die Gründung der Deutsch-Japanischen Gesellschaft von Sachsen-Anhalt, deren Ehrenpräsidentschaft ich ebenfalls übernahm, zeigen die Rückwirkungen dieser 1960 aufgenommenen Arbeit. Die Stadt Oldenburg würdigte dieses Engagement durch Auszeichnung mit dem „Großen Stadtsiegel“, das mir 1981 im Stadtmuseum Oldenburg „für Verdienste um die Förderung des künstlerischen und kulturellen Austauschs mit Japan“ verliehen wurde. Die Großstadtreion Tokyo-Meguro verlieh aus dem gleichen Anlaß ihre Goldene Ehrenmedaille dem Oberbürgermeister, dem Direktor des Stadtmuseums Dr. Gilly und mir. In diesem Zusammenhang ist auch die Verleihung des Niedersächsischen Verdienstordens I. Klasse durch den Nieders. Ministerpräsidenten 1989 zu erwähnen.

6 Forschungsstelle für Auslandsschulwesen (FO)

Unmittelbar nach der Berufung an die Pädagogische Hochschule Oldenburg begann ich den Aufbau der „Forschungsstelle für Auslandsschulwesen (FO)“. Der schulpädagogische Ansatz entstand durch Schulpraxis als Auslandslehrer an der Deutschen Schule Tokyo, die spätere Berufung in den Schulvereinsvorstand der Stiftung Deutsche Schule Tokyo-Yokoha-ma und die Mitwirkung im Schulverein der kleinen Auslandsschule in Kobe. Dadurch habe ich die Praxis der Auslandsschularbeit quasi auf allen Ebenen erleben können, als Lehrer von der Grundstufe bis zur Oberstufe des Gymnasiums, als Mitglied in der Leitungsfunktion des Schulvereinsvorstandes (der bei Auslandsschulen als Schulträger fungiert) und als Mitglied des Vereins der Elternschaft in Kobe. In diesen Arbeitsbereichen wurde mir bewußt, daß eine Tätigkeit an deutschen Auslandsschulen theoretisch fundiert werden mußte.

Mit Unterstützung durch das Schulreferat des Auswärtigen Amtes, die Kölner Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und vor allem durch die deutschen Auslandsschulen selbst, konnte eine umfangreiche Sammlung von Veröffentlichungen der Auslandsschulen (die sogen. Schulschriften) angelegt und der Forschung wie der Information für künftige Auslandslehrer bereitgestellt werden. Viel habe ich dem Engagement meines damaligen Mitarbei-

ters, Prof. Dr. H.J. Fischer (1927-96), zu verdanken, der sich für den Aufbau dieser Sammlung von Schulschriften deutscher Auslandsschulen mit großer Hingabe eingesetzt und diese Arbeit während meiner Gastprofessuren in Japan fortgeführt hat. Zu danken ist auch Herrn Oberstudiendirektor Dr. Ludwig Kunst, der während dieser Jahre die kommissarische Leitung der FO übernahm. Es gelang mir die Einbringung des wissenschaftlichen Nachlasses von Geheimrat Prof. Dr. Franz Schmidt, Begründer und ehemaliger Leiter des Schulreferates im damaligen Auswärtigen Amt Berlin, die wir aus finanziellem Mangel leider nicht zur Veröffentlichung bringen konnten, wohl zur Zusammenstellung eines „Find-buchs“ zu diesem Material, an dem sich Frau Diplom-Pädagogin Renken-Nelson und mein Assistent in Magdeburg, Herr Dr. Lothar Böttcher, beteiligten. Leider war die personelle und finanzielle Absicherung der Forschungsstelle nicht gegeben. Das Material steht aber noch heute zur Verfügung und kann als bibliothekarischer Schwerpunkt zum deutschen Auslandsschulwesen dienen, wie er an keiner anderen Hochschule in Deutschland existiert. Aber Fortbildungstagungen für künftige Auslandslehrer, Auslandsschulpraktika unserer Studenten und die Oldenburger Hauptversammlung des Auslandslehrerverbandes dokumentieren neben den Materialien der FO doch ein über Oldenburg hinauswirkendes neuartiges Arbeitsgebiet, das wir als „Pädagogik der Auslandsschule“ bezeichnet und in der Fachwelt mit der Oldenburger Hochschule zu verbinden haben. In einer Bibliographie (PSOW 1/76) von Gerhard Lange wurden schon 1976 fast vierzig „Hochschulschriften zur Pädagogik der deutschen Auslandsschule“ zusammengetragen, die das interne Wirken der Forschungsstelle und der in ihr mitwirkenden Hochschulmitglieder belegen. Ich selbst habe immer wieder vor der Frage gestanden, ob wegen der Arbeit in der Oldenburger Forschungsstelle für Auslandsschulwesen Berufungen ins Ausland abgelehnt werden sollten, mich jedoch jeweils für die Berufungen an japanischen Universitäten entschieden, die als im öffentlichen kulturpolitischen Interesse des Landes Niedersachsen liegend anerkannt wurden.

7 Gastprofessor in Sachsen-Anhalt

Unmittelbar nach der Wende ging mir aus meiner Geburtsstadt Halle die Anfrage zu, an der dortigen Pädagogischen Hochschule im Interesse einer demokratischen Umgestaltung des Hochschulwesens der neuen Bundesländer mitzuwirken. Leider wurde der Fachbereich Pädagogik in Halle nahezu eingestellt, aber es gelang zumindest die von Prof. Dr. Heyo Hamer und mir

inspirierte Neugründung eines Lehrstuhls „Bildungs-welt Ostasiens“ an der Universität Halle zusammen mit dem japanischen Mitsubishi-Konzern (der die Mittel für zwei Jahre angeboten und nach dem Ablauf des Verfahrens zur Verfügung gestellt hatte) zu betreiben. Der Minister für Wissenschaft und Kunst von Sachsen-Anhalt berief mich nach Magdeburg, wo ich drei Jahre in der Pädagogischen Fakultät tätig war. Hier kam es mir vor allem beim Aufbau der neuen Studiengänge darauf an, im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine kritische Auseinandersetzung mit dem geistigen Erbe der Sowjetpädagogik einzuleiten und gleichzeitig neue Aspekte für die Absolventen zu eröffnen, zum Beispiel für den Auslandsschuldienst. An der Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften promovierte ich mit einer Dissertation über „Bildungswelt Ostasien“ zum Dr. paed. im Fach Vergleichende und Internationale Pädagogik. Das Promotionsprojekt wurde von dem Pädagogen Theo Dietrich (Bayreuth) und dem Japanologen Johannes Laube (München) betreut.

Mit der Wahl in den Verwaltungsrat des Mitteldeutschen Rundfunks 1992 beendete ich meine Hochschullaufbahn. Sie hatte mich durch Hochschulen im In- und Ausland geführt und zu weiteren Berufungen an die Hochschulabteilung Aachen, an die Hochschule der Bundeswehr Hamburg, an die Universität Taichung (Republik China) und an die Osaka Gakuin University. Ich habe diese Berufungen sämtlich abgelehnt und bin der Universität Oldenburg treu geblieben, wo ich auch das 40. Dienstjubiläum feiern konnte.

8 Japanische Blumenkunst

Japanische Blumenkunst als Medium aus einem außereuropäischen Kulturbereich darf in meinem Bildungsgang nicht unerwähnt bleiben. Zusammen mit meiner Frau, Meisterin der Ohara-School of Ikebana und Ikebana-Professor (junkadoku) der Ikenobo-Akademie Kyoto, gründete ich 1979 die „Deutsche Kado-Schule“ als erste deutsche Ikebana-Schule in Japan, die 1980 von Tokyo nach Kobe wechselte und an der kleinen Deutschen Schule Kobe wie an der Canadian Academy Kobe ihren Ausbildungssitz hatte. Die nunmehr in Bad Zwischenahn betriebene Deutsche Kado-Schule widmet sich den Ikebana-Richtungen Ohara, Ikenobo und Yamamura-Goryo. Im Rahmen des Ausbildungsprogramms sind meine Tochter Hildja Yukino, M.A., Japanologin, und ich mitbeteiligt. An der Universität Oldenburg entstanden mit Einsatz des hochschulinternen Fernsehens die ersten Examensarbeiten zum Thema Ikebana im Kunstunterricht. Ausbildung, Studien, Japanreisen,

Ausstellungen erfassen eine große Schülerzahl in ganz Nordwestdeutschland, vor allem im Studio in Bad Zwischenahn und im Studienprojekt des Überseemuseums Bremen, in Zürich und Nordirland. Diese kunstpädagogische Tätigkeit strahlte auch auf die Hochschularbeit aus: Examensarbeiten zu diesem Thema entstanden, Fernsehaufzeichnungen eines Modellversuchs in Schulen, Fernsehaufnahmen im öffentlich-rechtlichen Fernsehbereich u.a. erbrachten eine ständige Rückwirkung auf die Hochschularbeit. An der Universität Heidelberg, wie oben ausgeführt, und an der Universität Oldenburg (Hochschulinternes Fernsehen) wurden Projekte der japanischen Blumenkunst realisiert. Zwei Buchpublikationen (im Sinne von Lehr- und Arbeitsbüchern) belegen die pädagogische Zielsetzung dieses Ansatzes zur Kunsterziehung in einem außereuropäischen Medium. Die Stadt Leer/Ostfriesland zeichnete das Ehepaar Wittig in einer Dankesurkunde „für völkerverbindendes Tun und die Darstellung japanischer Kunst in Ostfriesland“ aus und mit der Eintragung in das Ehrenbuch der Stadt. Das Engagement für kulturpolitische Aufgaben fand auch Ausdruck durch die Berufung in den Verwaltungsrat des Stuttgarter Instituts für Auslandsbeziehungen.

9 Mitteldeutscher Rundfunk (MDR)

Der Mitteldeutsche Rundfunk (MDR), Zentralsitz in Leipzig, wählte mich als einen der beiden Vertreter des Bundeslandes Sachsen-Anhalt in den Verwaltungsrat der Dreiländeranstalt. 1994 wurde ich zum Vorsitzenden des Verwaltungsrates gewählt und habe mich unter anderem der internationalen Beziehungen angenommen. 1994 wurden in Tokyo die ersten Verbindungen zum Staatlichen Fernsehen (NHK) geknüpft, Ende 1995 organisierte ich den Besuch einer kleinen Delegation unter Leitung des MDR-Intendanten Prof. Dr. Udo Reiter beim Präsidenten des NHK Michio Kawaguchi, wo wir über eine engere Zusammenarbeit verhandelten und als erstes den Austausch von Musikprogrammen vornahmen. Geplant ist neben dem Programmaustausch ein gegenseitiges Trainingsprogramm von Technikern und Redakteuren. Der deutsche Botschafter in Tokyo, Dr. Dieckmann, würdigte ausdrücklich die Bemühungen um Gewinnung von Kontakten im Medienbereich und wünschte dem MDR die Fortsetzung dieser Beziehungen.

Die im Verwaltungsrat der Dreiländeranstalt des MDR zu leistenden Aufgaben sind umfangreich und vielschichtig, so daß ich aus dem Hochschuldienst in Sachsen-Anhalt ausschied, um mich voll der Arbeit im MDR zu widmen. Ein vom MDR veröffentlichter Beitrag nennt diesen Einsatz auch den „Höhe-

punkt meiner beruflichen Tätigkeit“. Gegründet wurde mit Sitz beim Landesfunkhaus des MDR in Magdeburg die Deutsch-Japanische Gesellschaft Sachsen-Anhalt.

10 Ertrag des wissenschaftlichen Lebens

Der Ertrag des wissenschaftlichen Lebens und vor allem für die Hochschule in Oldenburg erwuchs aus den Quellen der Lehrer, die meinen persönlichen Einstieg in das Berufsleben und in die wissenschaftliche Arbeit vorbereitet haben. Ich nenne in der Erziehungswissenschaft meine Lehrer Wilhelm Flitner, Hermann Röhrs und Walter Merck in Hamburg, dort aber auch den Schulpädagogen Walter Jeziorsky, der mein Mentor in der Schulpraxis war und dem ich ebensoviel verdanke wie dem Schulleiter Hans Hansen in der Pestalozzi-Schule St. Pauli. Aber auch mein Schulleiter in Tokyo, Studiendirektor Bernd Eversmeyer hat mir im Hinblick auf die Schulpraxis an der Deutschen Schule Tokyo viel gegeben. Auch die späteren Kollegen, mit denen in Hamburg ein Grundstock der sogenannten „Ost-Pädagogik“ gelegt wurde, Leonhard Froese (Marburg) und Oskar Anweiler (Bochum) sind mit Dank zu nennen. Obwohl nicht im pädagogischen Hauptfach, sondern in Politischer Wissenschaft habe ich Siegfried Landshut (Hamburg) viel zu verdanken, der aus der Emigration kam und als Marx-Forscher und Entdecker der Marxschen Frühschriften viel für mein Eindringen in dies Gebiet getan hat, wie in Frankfurt Max Horkheimer, der Zweitreferent meiner von Martin Rang betreuten Dissertation.

Meine pädagogische Hausarbeit in Hamburg war wohl die erste wissenschaftliche Untersuchung zum Problemkreis „Das Fernsehen als pädagogischer Problembereich des Kindes“ (1955), was mit Schulklassen vor den ersten im NDR aufgestellten Fernsehempfängern untersucht wurde.

Den Einfluß japanischer Erziehungswissenschaftler auf meine pädagogische Entwicklung kann ich hier nicht im Detail untersuchen, nenne jedoch für viele die Namen Teiyu Amano, Kenzo Suzuki, Koshiro Oga, Takeo Maruyama (Tokyo) und den Komparatisten Tetsuya Kobayashi (Kyoto). Sie haben mir nicht nur den Blick in die für unser allgemeines Verständnis fernliegenden Bildungswelt Ostasiens geöffnet, sondern meine Lehrtätigkeit zum Vergleich mit den Bildungsstrukturen Europas herausgefordert.

Empirische Pädagogik war das Zentralthema an der HIPF in Frankfurt, was meine bisher geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik um diese Dimen-

sion bereicherte. Ich konnte an der HIPF die Ansätze der empirischen Tatsachenforschung gewinnen, was später in Oldenburg in die Arbeit der Forschungsstelle für Auslandsschulwesen umgesetzt wurde. Da es sich hierbei um die Erforschung bestimmter Institutionen handelte, nämlich um das deutsche Auslandsschulwesen in seiner Geschichte, Theorie und pädagogischen Praxis, entwickelte sich die Fragestellung, welche Realisationen von Bildung und Erziehung in der deutschen Auslandsschule auffindbar sind. Pädagogische Tatsachenforschung dieser Zielsetzung muß berücksichtigen, daß die beteiligten Interaktionspartner auch aus dem kulturellen Bereich des Gastlandes beeinflußt werden, was die Mitwirkung von Auslandspädagogik und Vergleichender Erziehungswissenschaft voraussetzt und damit ein komplexes Forschungsvorhaben darstellt.

Vergleichende Erziehungswissenschaft und Auslandspädagogik (in der ersten Phase meiner Entwicklung auf Osteuropa und die Sowjet-Union bezogen, in der zweiten Phase auf Ostasien) bildeten das Zentralthema meiner Lehre und Forschung. Ich führte den Begriff der „gegenwartsbezogenen pädagogischen Ostasienforschung“ und „Bildungswelt Ostasien“ in die Diskussion ein. Die Arbeiten reichten insgesamt von Auftragsstudien (z.B. Fernstudium in Japan in Zusammenarbeit mit einem Team japanischer Fachleute), zur Textedition aus der japanischen Pädagogik bis zur Untersuchung und Darstellung von Gegenwartsproblem der Schulpraxis in diesen Ländern.

Nach dem Ausscheiden aus dem aktiven Hochschuldienst kann ich mich auf mein Interessengebiet der Kunst Ostasiens wenden, vor allem auf japanische Malerei, Blumen- und Gartenkunst, was jedoch immer auch die pädagogische Dimension einbezieht. Hierbei wird der „Weg“ (do/michi) des Menschen gesehen, was als Bildungsziel zu verstehen ist. In diesem „telos“ treffen die „Wege“ der europäischen Pädagogik und der Ostasiens aufeinander, wengleich sie zu unterschiedlichen Ausprägungen führen, was der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer neue Perspektiven setzt.

Literaturauswahl

- (1) Bibliogr.: Wittig, Horst E., Personalbibliographie (1955-1996). Egelsbach, Köln, New York: Hänsel-Hohenhausen (1996; in Vorbereitung zum Druck); Deutsche Hochschulschriften (DHS). - Personalbibliographie Professor Dr. Horst E. Wittig zu seinem 60. Geburtstag am 20. November 1982. Zusammengestellt von Dr. Heinz Bolte (Bremen) und Dr. Hans Dieter Vogt (Bremen). In: PSOW. Mit Widmung und Geleit von Hans-Joachim Fischer und Heyo E. Hamer. /1982/H. 4. - Festschrift für Horst E. Wittig zum 65. Geburtstag. Mit einem Geleitwort von Ph. Eggers (Bonn), H.E. Hamer (Essen), J. Niermann (Köln) H. Kupski, M.d.L. (Düsseldorf). PSOW, 35 /1987/H. 4.
- (2) Schule und Freizeit, Bad Harzburg: Verl. f. Wissenschaft und Technik 1964. - Wirtschaft und Schule, Bd. 9. - Adolf Reichwein, Ausgewählte Pädagogische Schriften, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1978. - Adolf Reichwein (1898-1944) Leben und Werk des politischen Pädagogen im Widerstand gegen das NS-Regime, Egelsbach, Köln, New York: Hänsel-Hohenhausen 1993. - Deutsche Hochschulschriften (DHS).
- (3) Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, Bad Harzburg: Verl. f. Wissenschaft, Wirtschaft und Technik 1964. - Wirtschaft und Schule, Bd. 6. - Karl Marx, Bildung und Erziehung. Studententexte zur Marxschen Bildungskonzeption, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1961. - Anton Semenovic Makarenko, Ausgewählte Pädagogische Schriften, Paderborn, Ferdinand Schöningh 1961; 2. verb. u. erw. Aufl. 1969. - Pavel Petrovic Blonskij, Die Arbeitsschule, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1973. Zs. m. Ulrich Klemm, Studien zur Pädagogik Tolstojs. Mit einem „Brief über die Erziehung“ (1901) in neuer Übersetzung von Horst E. Wittig (1986), München: Minerva/K.G. Saur 1988. - Minerva-Fach-serie Pädagogik.
- (4) Bildungswelt Ostasien. Schule und Pädagogik in China, Japan und Korea, Paderborn: Ferdinand Schöningh 1972. - UTB, Bd. 78. - Menschenbildung in Japan, München, Basel: Ernst Reinhardt 1973. - Pädagogik und Bildungspolitik Japans, München, Basel: Ernst Reinhardt 1976.
- (5) Pädagogik und Schule in Ost und West. Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Polytechnischen Elementarbildung, sowjetischen Reformpädagogik, Bildungswelt Ostasiens und Pädagogik der Auslandsschule, Münster: Lit. Verl. 1988. - Erziehungswissenschaften, Bd. 21. - Findbuch „Die deutschen Auslandsschulen“. Wissenschaftlicher Nachlaß

von Geheimrat Professor Dr. Franz Schmidt (1874-1963), ehemals Auslandsschulreferent im Auswärtigen Amt Berlin. In Zusammenarbeit mit Bärbel Renken-Nelson, Dpl.-Pädagogin und Dr. L. Böttcher, Magdeburg. Pädagogische Hochschule 1992. - Magdeburger Forschungen.

- (6) Zs. m. Hildegard Hoka Wittig, Ikebana. Die japanische Kunst des Blumensteckens. Originalausgabe, München: Wilhelm Heyne 1982. - Heyne Ratgeber, Bd. 4861. - Zs. m. Hildegard Hoka Wittig, Japanische Blumenkunst. Ein Lehr- und Übungsbuch des Ohara-Ikebana, Oldenburg i.O.: Meiner-Verl. Klaus Stiedenrod 1990.