

Bernhard Möller (Hrsg.)

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

Band 2



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag Oldenburg, 2007

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 25 41,

26015 Oldenburg

Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040

E-mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

ISBN 978-3-8142-2050-5

Inhalt

Vorwort	5
<i>Heinrich Besuden</i> Als Mathematikdidaktiker unter Pädagogen	9
<i>Arnulf Hopf</i> Wissenschaftliche Autobiographie	37
<i>Klaus Klattenhoff</i>	63
<i>Hilbert Meyer</i> Befriedigende Arbeit in einstürzenden Neubauten	97
<i>Heinz Mühl</i>	133
<i>Hans-Peter Schmidtke</i> Interkulturelle Pädagogik	141
<i>Detlef Spindler</i> Lehrerbildung und Schulentwicklung	167
<i>Irmhild Wragge-Lange</i> Subjektive Einblicke in pädagogische Felder	207
Anhang Die Fakultät I für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Oldenburg. Stand 2007.	229

Vorwort

Was in Band 2 neu (geändert) ist

Der Titel. Der alte Titel („Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg in Selbstdarstellungen“) hat zu Missverständnissen geführt. Im neuen Titel („Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg in Autobiographien“) ist das ausgedrückt, was gemeint ist: die Autoren schreiben ihre intellektuelle, akademische Biographie.

Autobiographien von „Gast“-Autoren. In diesem Band ist die Autobiographie des Kollegen Heinrich Besuden enthalten. Besuden gehört nicht der Fakultät für Pädagogik an, ist jedoch (auch) Pädagoge: Besuden hat seinen akademischen Weg als Pädagoge in Oldenburg begonnen und dann als Fachdidaktiker für Mathematik fortgesetzt. Zudem ist Besuden einer der wenigen noch lebenden Persönlichkeiten, die die Anfänge der Pädagogik in Oldenburg bereits als Student an der damaligen Pädagogischen Hochschule in der Peterstraße erlebt haben. – Der Philosoph (Wissenschaftstheoretiker) Wilhelm Büttemeyer war ebenfalls als Gastautor vorgesehen. Er hat durch die Mitherausgabe des Buches „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (1979) für eine gewisse Zeit in idealer Weise zur Pädagogik beigetragen. Er war somit gewissermaßen der Prototyp des Pädagogen der Zukunft: wenn nämlich Pädagogik als Sammelbegriff oder Aufgabengebiet für zahlreiche Einzelwissenschaften verstanden wird, die mit ihren Methoden und Erkenntnissen zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen. Ich hoffe, dass sein Beitrag in einem der Folgebände erscheinen kann.

Die Gliederung der Beiträge. Nach Möglichkeit wurde auf eine einheitliche Gliederung der Beiträge geachtet:

N.N. (an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen/Abteilung Oldenburg von ... bis ...,

an der Universität Oldenburg von ... bis ...

Abriss (Kurzfassung der akademischen Laufbahn in etwa 8–10 Zeilen)

Autobiographische Darstellung

Veranstaltungen an der Universität Oldenburg (Auswahl)

Veröffentlichungen (Auswahl)

Was gleich geblieben ist

Der Zweck und die Bedeutung des Vorhabens. Der jeweilige Band zur Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg soll eine autobiographische Darstellung der Pädagogik als Lehr- und Forschungsgebiet an dieser Universität sein. Die Bedeutung ist in mehrfacher Hinsicht gegeben: als eine Einführung in das Wissensgebiet der Pädagogik, als Beitrag zur Geschichte der Pädagogik, als Einblick in die Entstehungsgeschichte wissenschaftlicher Leistungen in der Pädagogik, als Beitrag zur Hochschuldidaktik, als Beitrag zur Geschichte der Universität Oldenburg und schließlich als Beitrag zur Zeitgeschichte. – Der Beitrag eines Autors ist aber auch für die eigenen Familienangehörigen interessant. Die Enkel, Urenkel usw. werden gerne lesen, was ihr Vorfahre als Hochschullehrer gemacht hat. Den höchsten „Lust“-Gewinn hat freilich der jeweilige Schreiber selbst, wenn er am Ende seiner Karriere noch einmal alle förderlichen und weniger förderlichen Schritte seines beruflichen Werdegangs ins Gedächtnis ruft, um schließlich festzustellen: Ja, so war’s. Es war mein Schicksal. Und das habe ich aus ihm (mit ihm) gemacht.

Was fehlt

Folgende Pädagogen konnten nicht mehr (noch nicht) am Band 2 mitarbeiten:
Friedrich W. Busch (Allgemeine Pädagogik, Vergleichende und Historische Bildungsforschung)

Wilhelm Büttemeyer (Philosophie/Wissenschaftstheorie)

Lothar Ebben (Empirische Unterrichtsforschung, 2004 verstorben)

Klaus Hühne (Sozialpädagogik/Sozialarbeit)

Heike Flessner (Sozialpädagogik/Sozialarbeit)

Barbara Füllgraff (Erwachsenenbildung)

Horst Kern (Sonderpädagogische Psychologie)

Jost von Maydell (Soziologie und Sozialgeschichte der Erziehung und Bildung)

Rolf Meinhardt (Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen)

Wolfgang Mischke (Unterrichtsforschung und Pädagogische Psychologie)

Wolfgang Nitsch (Wissenschaftstheorie, Erziehungs- und Sozialwissenschaften)

Jörg Schlee (Sonderpädagogische Psychologie)

Wolf-Dieter Scholz (Erziehungswissenschaft, Fachdidaktische Lehr – Lernforschung)

Ulrich Schröder (Lernbehindertenpädagogik)

Herbert Schwab (Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Weiterbildung)

Peter Sehrbrock (Sprach- und Lernbehindertenpädagogik)

Wilfried Stölting (Deutsch als Fremdsprache)

Walter Thimm (Allgemeine Behindertenpädagogik, 2006 verstorben)

Wilhelm Topsch (Theorie und Praxis der Primarstufe)

Erich Westphal (Lernbehindertenpädagogik)

Axel Jan Wieland (Pädagogik bei geistiger Behinderung)

Klaus Winter (Erziehungswissenschaft)

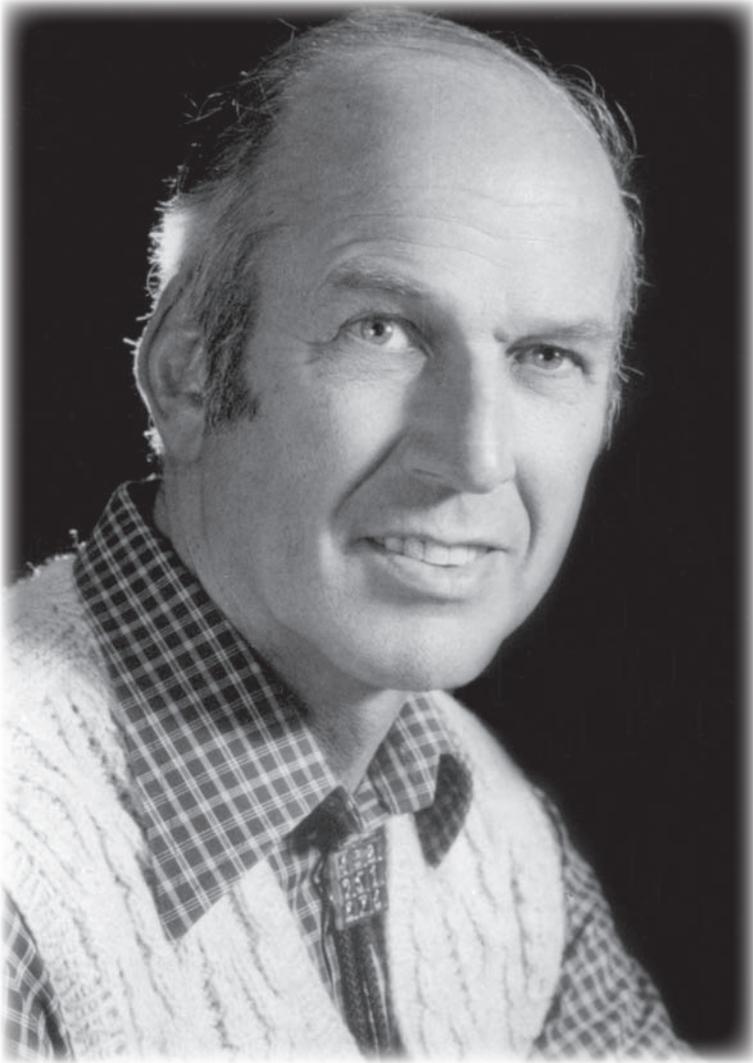
Friedrich Wissmann (Erziehungswissenschaft)

Dank

Mein Dank gilt zunächst den Mitautoren. Sie haben – trotz manchmal anfänglicher Bedenken – ihre Mitarbeit zugesagt und ihre Mühe in der Zwischenzeit sicherlich nicht bereut.

Weiters möchte ich dem BIS-Verlag, insbesondere Herrn Joachim Wätjen, Frau Barbara Šip, Frau Dörte Sellmann, Renate Stobwasser und Myriam George danken. Sie hatten wiederum Interesse an der Drucklegung gezeigt und viel Mühe für die Fertigstellung des Bandes aufgewendet.

Bernhard Möller



Luigi

Heinrich Besuden

(an der PH/Universität Oldenburg von 1954 bis heute)

Als Mathematikdidaktiker unter Pädagogen

Jüngere Amerikanische Universitäten geben als Zeitpunkt ihrer Gründung häufig ein Jahr aus der Mitte des 19. Jahrhunderts an. Das ist dann das Jahr, in dem dort eine Main School (vergleichbar unserem Lehrerseminar) eingerichtet wurde, aus dem sich später ein Teacher Training College, daraus ein College of Education und dann die Universität entwickelte. Wenn es hier um die Geschichte der Pädagogik an unserer Institution geht, dann sollten auch wir uns darauf besinnen, dass gerade diese Wissenschaft ihren Ursprung in der Lehrerbildung vor 1973 hatte, zumindest in der Zeit der Pädagogischen Hochschule nach Kriegsende 1945. Das hat sich wohl auch der Herausgeber dieser Bände, mein verehrter Kollege *Möller* gesagt, als er mich jetzt um einen Beitrag in diesem zweiten Band bat, wohl wissend, dass ich dieser Institution seit 1945 verbunden bin und die hauptamtlichen Pädagogen sehr gut gekannt habe, Pädagogen, die eine Selbstdarstellung nicht mehr liefern können. Die Idee habe ich gern aufgegriffen; bei den Überlegungen aber zugleich festgestellt, dass ich selbst mit der Pädagogik immer stärker verbunden gewesen bin, als es von einem Fachdidaktiker gemeinhin erwartet werden darf. Und so ist mein Beitrag neben dem Rückblick auf andere auch eine Art Selbstdarstellung.

Kindheit und Jugend in der „NS-Zeit“

„Ich, *Heinrich* Walter Karl Besuden, wurde als zweiter Sohn des Rektors Heinrich Besuden und seiner Ehefrau, der Lehrerin Emmy Besuden, geb. Kosick, am 20. April 1924 in Nordenham an der Unterweser geboren.“ So, hatte ich in der Schule gelernt, beginnt man die Beschreibung seines Lebenslaufs, und so begann denn auch meine erste Darstellung, die ich zum Abitur 1942 einzureichen hatte. Ganz viel war ich damals im Leben ja noch nicht „gelaufen“. Auslandsaufenthalte und Jugendbegegnungen – außer „Aufmärschen“ oder Zeltlager mit der HJ im NS-Reich – gab es nicht, und so zählte ich wie erwünscht auf, was ich an sportlichen Bescheinigungen während der Hitlerjugendzeit erworben hatte, bis hin zur HJ Scharfschützenauszeichnung und zum SA-Wehrabzeichen. Die Unterrichtsausfälle nach nächtlichem Flieger-

alarm oder sonstige Einflüsse des Kriegsgeschehens auf den Schulalltag wurden nicht erwähnt; was ja aus heutiger Sicht ungewöhnliche Ereignisse waren, aber das waren damals Selbstverständlichkeiten für jeden.

Warum aber habe ich nicht beschrieben, was wirklich bestimmend für mich in der Schulzeit war: Das Rudern auf der Weser? Jede freie Minute habe ich mit Freunden auf dem Wasser verbracht. Höhepunkte waren Wochenendfahrten nach Vegesack/Worpswede oder Bremerhaven/Bederkesa. Dass dies meinen Hang zur Küste und mein Lebensgefühl auf Dauer bestimmen würde, konnte ich natürlich noch nicht ahnen. Vielleicht war es aber nicht tunlich, meine Mitgliedschaft im Nordenhamer Ruderclub im Lebenslauf besonders herauszustellen. Der Verein war nämlich nicht „gleichgeschaltet“ und galt wohl als etwas elitär. Dafür erfolgte die Versicherung im Lebenslauf: „Ich bin arischer Abstammung.“ Tatsächlich habe ich in der Schulzeit in Nordenham mit damals 16.000 Einwohnern keinen einzigen „Nicht-Arier“ angetroffen (es soll 3 Familien gegeben haben).

Schließlich endet mein Lebenslauf von damals (den habe ich mir nämlich später von der Schulleitung schicken lassen) mit dem Berufswunsch: „Ich möchte Deutsch und Geschichte studieren.“ Das war aber nicht besonders ernst gemeint oder gründlich durchdacht. Ich hatte kurz vorm Abitur für diese Fächer nur eine kurzfristige Vorliebe. Wir mussten ja zunächst Soldat werden und konnten uns ein Leben nach dem Kriege gar nicht vorstellen. Klar war mir nur, dass ich als Soldat zur Marine wollte. Und bei den Überlegungen dazu entdeckte ich ein Angebot für eine Laufbahn als Schiffsmaschinenbauingenieur mit Studienmöglichkeiten noch im Kriege an den Marinehochschulen Kiel oder Danzig. Nach bestandener Aufnahmeprüfung ging ich also bei der Kriegsmarine eine 10-jährige Verpflichtung ein. Und so findet sich denn in meinem Lebenslauf der obige Berufswunsch vom Direktor durchgestrichen und handschriftlich ersetzt durch „... möchte Schiffsmaschinenbau studieren.“

An eine wissenschaftliche Laufbahn und etwa in der Pädagogik habe ich also bis zum Abitur nicht gedacht. Wohl habe ich die praktische Pädagogik quasi mit der Muttermilch eingesogen. Denn natürlich war von Schule und Unterricht bei uns zu Hause viel die Rede. Mein Vater hat mittags gern erzählt, was er am Vormittag erlebt hat. Und das war meistens erfreulich. Er konnte noch oft über das Schülerverhalten herzlich lachen. In Erinnerung geblieben sind mir besonders seine Erzählungen nach einer „Freien Konferenz“, zu der sich die Lehrer Butjadingens (der nördlichen Wesermarsch) in regelmäßigen Abständen gegenseitig im Unterricht besuchten. Ich habe dabei auch gelernt, meine eigenen Lehrer als Unterrichtende bewusster zu erleben. Unerfreulich

wurde es zunehmend für meinen Vater, der nicht in „der“ Partei war, erst mit dem wachsenden für ihn unerträglichen politischen Druck auf Schule und Erziehung. An drei Ereignisse erinnere ich mich, da es für ihn gefährlich wurde: Als er eine (inzwischen von den Nazis organisierte) mehrtägige

Lehrerfortbildungsveranstaltung wegen der schnell erkennbaren politischen Indoktrination gleich am ersten Tag einfach verließ, dann, als der Schulrat bei einem Besuch entdeckte, dass bei ihm auf dem Stundenplan die vorgeschriebene „Stunde der Nation“ gar nicht ausgewiesen war, und vor allem, als er einen Kollegen, der einen anderen denunziert hatte, öffentlich aufforderte, unsere Wohnung deshalb künftig nicht mehr zu betreten. Ich erwähne das, weil ja später immer wieder gefragt wurde, ob denn nicht wenigstens alle Erzieher Nazis gewesen wären, oder auch: Wenn alle Erwachsenen behaupteten, sie wären „dagegen“ gewesen, ob sie denn gar nichts hätten äußern können, ohne sogleich ins Gefängnis geworfen zu werden.

Ausbildung zum Schiffsmaschinenbauingenieur bei der Kriegsmarine

Meine Meldung als Freiwilliger brachte die angestrebten Vorteile: Sie verhinderte die Einberufung zur Waffen SS, die mir die Kommission bei der Musterung aufdrücken wollte, und führte ferner nach dem Abitur durch Freistellung vom Reichsarbeitsdienst zu einem halben Jahr freier Verfügung bis zum nächsten Einstellungstermin für die Offizieranwärter bei der Marine. Nach der Reifeprüfung im Februar/März 1942 bis zum 1. Dezember arbeitete ich daher als Praktikant bei der Deschimag Schiffswerft „Seebeck“ in Bremerhaven. Die Entlohnung von 8 Reichspfennigen pro Stunde störte mich nicht. Ich wollte im Hinblick auf meinen nunmehr in Aussicht genommenen Beruf im Durchgang durch Lehrwerkstatt, Modelltischlerei, Zeichenbüro, Schlosserei, Schmiede, Metalldreherei, Schweißerei und Gießerei möglichst viel Nützliches lernen. Daneben erlebte ich etwas für mich zuvor Unvorstellbares, dass nämlich die Arbeiter gar nicht so geschlossen hinter dem „Führer“ standen, wie es uns als Schülern vorgemacht wurde. Viele bekannten sich offen als Sozialdemokraten, die es offiziell gar nicht mehr gab; und als der Reichsarbeitsführer *Robert Ley* einmal die Werft besuchte und eine Ansprache hielt, musste er von Sicherheitskräften geschützt werden. Für mich bis dahin unglaublich. Wir waren doch eine geschlossene Volksgemeinschaft, die nur den Endsieg vor Augen hatte.

Auf dem täglichen Weg von Nordenham nach Bremerhaven und zurück mit Bahn und Fähre las ich. Die Zeit reichte jedesmal für eine Novelle: *Storm*,

Fontane, Novalis, Eichendorf, Möricke, C.F. Meyer, Droste-Hülshoff, E.Th. Hoffmann und andere. Dicke Romane habe ich, damals wegen des Transportgewichts, später aus angeblichem Zeitmangel, im Leben kaum gelesen. – Zurück am späten Nachmittag in Nordenham war ich bald wieder mit dem Ruderboot auf dem Wasser.

Nach bestandener Aufnahmeprüfung begann dann am 1. Dezember 1942 meine Laufbahn in Richtung Maschinenbauingenieur bei der Kriegsmarine. Zunächst erfolgte für mich in Flensburg-Mürwick eine militärische Grundausbildung gemeinsam mit den Offizieranwärtern. Ich hoffe nur, dass es so etwas bei der Bundeswehr heute nicht mehr gibt. Die pädagogische Zielvorstellung war offensichtlich: Erziehung zum bedingungslosen Gehorsam, Brechung jeder Regung von eigenem Willen, Unterwerfung der Persönlichkeit unter fremde Befehlsgewalt, körperliche Strapazierung bis zum Umfallen, Demütigungen durch verbale Beschimpfungen und Beleidigungen. „Ich bin ganz entsetzlich dumm!“ musste ich einmal vor der ganzen Rekrutenkompanie rufen, weil ich mich eine Minute zu spät – um im anderen Fall nicht abgekanzelt zu werden – für den Auftrag, die Kaserne abzudunkeln, gemeldet hatte. „Das Denken überlassen Sie den Pferden, die haben einen größeren Kopf“, war der übliche Vorwurf gegen die kleinste Andeutung eigener Überlegung. Zu Grunde lag also die Überzeugung: Wer einmal befehlen will, muss zuerst lernen, bedingungslos zu gehorchen. Eine Pädagogik, die die Soldaten in den Tod aber nur kurzfristig zu militärischen Erfolgen führen konnte.

Ich habe in den folgenden zwei Jahren Gottseidank aber nie eine Waffe auf einen „Gegner“ richten müssen. Und den grausamen Landkrieg habe ich nicht kennengelernt. Als Kadett diente ich ein halbes Jahr auf dem schweren Kreuzer „Prinz Eugen“ in der Ostsee, ohne dass wir je einen Schuss auf einen „Feind“ abgegeben hätten; und als Oberfähnrich war ich bis zum Kriegsende dritter Wachingenieur auf einem Zerstörer im Eismeer, wo wir uns fast nur vor den englischen Bombern in den norwegischen Fjorden verstecken mussten.

Zwischendurch besuchte ich Lehrgänge an Marineschulen, auf denen ich viel lernen konnte. 1944 bestand ich die Ingenieuroffiziershauptprüfung in den Fächern Maschinenkunde, Mathematik, Elektrotechnik, Mechanik und Betriebschemie. Die pädagogische Qualität der Lehrenden war sehr unterschiedlich. „Häuschen“, so genannt, weil er die Kästchen im Quadratgitter des Koordinatensystems so bezeichnete, ein in Uniform gesteckter Studienrat, unterrichtete die Integralrechnung herkömmlich trocken. „Kurz-und-gut“ hielt sich beim Beweisen physikalischer Gesetze nicht lange auf; daher sein Spitzname. Fregattenkapitän (Ing) *Steglich* war ein Naturtalent. Den

„Garnotschen Greisprozess“ habe ich bei ihm besser verstanden als später im Physikstudium. In dem Zusammenhang drängt sich die bis heute gern gestellte Frage auf: Braucht man als Unterrichtender überhaupt eine pädagogische Ausbildung oder ist nur hinreichende Sachkenntnis erforderlich?

Als unser Zerstörer im April 1945 von Nordnorwegen in die Ostsee zurückgezogen wurde, erlebte ich überhaupt erst das ganze Ausmaß der militärischen Katastrophe. Wir erfuhren davon bislang nur etwas aus den spärlichen aufmunternden Wehrmachtsberichten. Jetzt sah ich an der Pier von Swinemünde

einen Trupp von Soldaten in zerschlissenen verschiedenartigen Uniformen, einen Trupp, den ich für Gefangene gehalten hätte, wenn die Menschen nicht mit umgehängten Gewehren ausgestattet gewesen wären, einen Trupp, der aber in den siegreichen Endkampf um Berlin geschickt werden sollte. Fast wäre auch mir das noch passiert: Da unser Zerstörer wegen Maschinenschadens nicht mehr einsatzfähig war, musste die Hälfte der Besatzung mit mir am 19. April von Bord. Wir wurden in grau eingekleidet und sollten auch in den Kampf um Berlin geschickt werden. Die Soldaten wurden im Schnellverfahren in der Bedienung von Flakgeschützen, die auf Lastwagen montiert waren, ausgebildet, und ich sollte dann den Kompanieführer abgeben. Ich wurde gerade 20 Jahre alt. Das erklärt aber



Studienfreunde am alten PH-Gebäude 1945:
Wolfgang Schulenberg und Heinrich Besuden

andererseits, dass ich mir über den Ernst in dieser Situation gar nicht im Klaren war und mir keine Gedanken machte. Ich fuhr während der Kurzausbildung der Soldaten mit dem Bus an die Ostseebäder von Usedom. Nach einer Woche stellte sich dann gottseidank heraus, dass die Besatzung eines anderen Zerstörers, der noch schwerer beschädigt war als wir, gemeint war. Wir durften wieder an Bord. Mit zivilen Flüchtlingen überladen gelangten wir nach Kiel und erlebten in Cuxhaven das Kriegsende.

Meine Laufbahn als Schiffsmaschinenbauingenieur war zu Ende. Immerhin: Ich hatte die Kriegszeit überlebt und eine Menge gewonnen an menschlicher Erfahrung und viel gelernt an fachlichem Wissen. Da in meinen Papieren als Beruf: „Maschinenbaupraktikant“ stand und nicht „Abiturient“, wurde ich relativ früh aus der Internierung entlassen (zuerst kamen die Landwirte dran, dann die Pastoren), so dass ich mich noch zum Wintersemester zum Studium bewerben konnte. Jetzt wollte ich Mathematik und Naturwissenschaften studieren um Lehrer zu werden. Ich kann mich nicht erinnern, dass ich darüber länger nachgedacht und etwas anderes in Betracht gezogen hätte. Dabei kam es meinen Interessen entgegen, dass zur Ausbildung zum Lehrer auch das Studium der Pädagogik gehörte, und darauf war ich besonders gespannt; denn zum einen versprach ich mir Antwort auf meine im bisherigen Leben gesammelten Erfahrungen im Umgang mit Menschen und zum anderen wollte ich dieses Feld auch gern einmal wissenschaftlich bearbeiten.

Ausbildung zum Volksschullehrer an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg

Auf meine Bewerbungen an einigen Universitäten erhielt ich abschlägigen Bescheid. Zu viele ältere Anwärter mit längerer Kriegsdienstzeit mussten erst berücksichtigt werden. Für mich sollte das ein Glücksfall werden, der für mein berufliches Leben entscheidende Bedeutung gewann.

In der Zeitung las ich, dass die Pädagogische Hochschule Oldenburg zum 1. Oktober 1945 eröffnet würde. Hier wollte ich ein Parksemester zubringen, und ich wurde angenommen.

Da diesem „Ersten Lehrgang“ aus älteren Teilnehmern mit Berufserfahrung ein Abschluss bis zur Prüfung schon in einem Jahr in Aussicht gestellt wurde (die aus politischen Gründen aus dem Amt entfernten Lehrer mussten ersetzt werden), wurden daraus zwei Semester, die mich zum Volksschullehrer machten. Dass diese Institution später mein Leben lang meine Wirkungsstätte werden würde, konnte ich damals natürlich nicht ahnen.

Die Pädagogische Hochschule trat an nach dem Beckerschen Reformmodell in Preußen mit der Zielvorstellung einer eigenständigen wissenschaftlichen Hochschule für die Ausbildung der Volksschullehrer mit Promotionsrecht in den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken. Als Abteilung

Oldenburg innerhalb der umfassenden „Pädagogischen Hochschule Niedersachsen“ sollte sie dieses Ziel zum Sommersemester 1970 erreicht haben.

1945 war die PH in Oldenburg noch weit davon entfernt. Sie nannte sich zunächst auch „Pädagogische Akademie“, und das Studium war gewiss „in beträchtlichem Maße verschult“ (vgl. *Wilde* in Band 1, S. 213). Mit der Bemerkung, wenn sie denn als Vorwurf gemeint ist, sollte man aber vorsichtig umgehen; denn einerseits leisten wir gegenwärtig an unserer Universität mit Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge zweifellos auch einer Verschulung Vorschub, und andererseits habe ich damals viel im Studium gelernt; und zwar nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Organisation, was ich heute noch für nachahmenswert halte. In meinem „Anmeldebuch“ (später „Testatheft“) war der alte Titel „Hochschule für Lehrerbildung Oldenburg (Oldb.)“ überdruckt mit „Staatl. Pädagogische Akademie Oldenburg“. Es gab ja kein Material für Neudruck. Die Lehrenden kamen zum Teil aus dem Lehrerseminar (bis 1927) und über die Pädagogischen Lehrgänge (1926–1933), nämlich: Der Direktor *Hollweg* (Religion), die Dozenten *Kunze* (Psychologie) und *Bernett* (Sport). Den letzteren hatte schon mein Vater am Seminar erlebt. Aus der Zeit der Hochschule für Lehrerbildung (1936–1940) bzw. der Lehrerbildungsanstalt (1941–1945) kamen *Grotelüschen* (Geographie), *Kelle* (Biologie), *Rieckhoff* (Mathematik), *Franke* (Sport), *Simon* (Chemie/Physik) und *Unger* (Musik). Dazu wurden berufen einige Studienräte mit besonderen Verdiensten und ohne politische Belastungen: *Lüschen* (Deutsch), *Bredendiek* (Kunst), *Indorf* (Biologie) und Frau *Ramsauer* (Religion), die mich später, nachdem ich ihr Kollege geworden war, immer gern als ihren Schüler vorstellte. Tatsächlich habe ich am Ende bei ihr die Befähigung zur Erteilung des Religionsunterrichts erworben. Damit wollte ich meine Anstellungsaussichten erhöhen.

Die herausragendste Persönlichkeit an der PH, bewundert und verehrt, aber von einigen auch abgelehnt und gefürchtet, war der Pädagoge *Heinrich Heise*. Er muss früher auch schon außerhalb Oldenburgs in der Lehrerbildung tätig gewesen sein. Als zuletzt höherer Offizier in der Wehrmacht war er nicht in der Partei gewesen. Dass er noch seine auf zivil umgearbeiteten Uniformteile trug, war nicht ungewöhnlich; darauf waren wir fast alle zunächst angewiesen. Aber sein Auftreten war durchaus martialisch, seine Sprache immer bedeutungsschwer. Dass er mir ein Referat über „Fichtes Reden an die deutsche Nation“ übertrug, habe ich damals noch nicht einzuordnen gewusst. *Walter Kempowski* hat ihn in seiner Ausbildung wenige Jahre nach mir an der PH Göttingen kennengelernt, wohin *Heise* einen Ruf angenommen hatte. Er hat

ihn dann in seinem Roman „Herzlich willkommen“ unter dem Pseudonym *Professor Wunderlich* charakterisiert, wie man es trefflicher sich nicht vorstellen kann: „Wunderlich hatte es mit der Würde und Bürde des Geistes zu tun. Sein Kummer war, dass der Quell der deutschen Jugend nicht klar dahinrauschte, wie das in früheren Zeiten der Fall gewesen war. ... Dann sprach er von den wunderbaren Menschen, die gleich nach dem Krieg aus Not, Tod und Gefangenschaft kommend ... in der PH ... einen neuen Anfang zu machen versucht hatten. Arm an Wissen, aber edelstes Material ! ... Ernst in je und je individueller, auf Volk und Staat bezogener Vertiefung. – Sachlichkeit sei dasselbe wie Sittlichkeit, das war die Ansicht von Wunderlich, und das sagte er ab und zu, und mit den Worten „Verwirklichung“ und „Verwerklischung“ spielte er gern. ... Seine Ausführungen wurden zum Rösselsprung, von hier nach da. Langbehn und Makarenko, Mussolini und Thomas von Aquin kamen bei ihm in einem Satz vor. Und dabei sprach er immer so bedeutungsvoll, dass einem angst und bange wurde: „begreifen“ komme von ‚be‘-greifen, sagte er, und als das unwidersprochen blieb, redete er ohne weiteres auch von ‚nach‘-denken und von ‚vor‘-lesen, und das tat er ausgiebig. ... Als dann aber einer irgendwann bei irgendeiner Gelegenheit anbrachte, ... der Ball sei deshalb das vollkommenste Spielzeug, weil das „All“ in dem Worte „Ball“ enthalten sei, ging Professor Wunderlich mit ausgreifendem Schritt ans Fenster, öffnete es und sah eine Weile still hinaus ... mit kämpfenden Gesichtszügen. Hier hatte wieder einmal ein junger Mensch ‚ge‘-zeigt, dass er der ehernen Vergangenheit des Geistes würdig ist. ...“

Wenn diese letztgeschilderte Begebenheit auch metaphorisch zu verstehen sein mag, so kam Ähnliches bei *Heise* auch in meiner Zeit an der PH Oldenburg durchaus vor. Besonders wenn solche Äußerungen aus dem Munde eines seiner Offizierskollegen aus dem zweiten Weltkrieg kamen (und davon hatten wir so viele damals), nickte Heise verständnisvoll und nachdenklich. Er war verstanden worden.

Man sollte nicht erwarten, dass sich so Bedeutungsschweres hinter seinen schlichten Ankündigungen im Vorlesungsverzeichnis verbarg: „Entwicklung des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens in Deutschland“, „Erziehungs- und Unterrichtslehre im Überblick“ oder „Gedankenkreis und Schrifttum der Schulreformbewegung von 1880 bis 1933“. Tatsächlich haben wir bei ihm und den anderen PH-Professoren viel gelernt; es war ja alles neu für uns, wir, die „ausgetrockneten Schwämme, ... arm an Wissen“. Das Studium war intensiv, ohne Semesterferien, dazu „Stadt“- und „Land“-schulpraktikum. Fachwissenschaftliche Veranstaltungen, z. B. in Mathematik

und Naturwissenschaften, was ich ja für später anstrebte, waren noch kaum eingeführt. Es ging in erster Linie um die pädagogische Linie. Die Hochschule knüpfte an die Reformpädagogik der 20er Jahre an: Georg Kerschensteiner, die Arbeitsschule, Hugo Gaudig, die freie geistige Schularbeit, Ellen Key, das Jahrhundert des Kindes, die Kunsterziehungsbewegung, Langbehn, der Rembrandtdeutsche, das gehörte in die Lehrerbildung. Lehrerausbildung durfte man nicht sagen, so etwas geschah vielleicht im Handwerk. Die amerikanischen „Teacher Training Colleges“ wurden ja auch zu „Colleges of Education“. Beeindruckt haben mich natürlich die Veranstaltungen in der Psychologie; alles neu und aufregend für mich ! Nachlesen konnten wir kaum etwas. Die Bibliothek musste noch eingeräumt und wieder geordnet werden. Wir selbst transportierten die ausgelagerten Bestände vom Ziegelhof in das Gebäude an der Peterstraße. Aber ich war in der glücklichen Lage den „Bücherschatz des Lehrers“ von meinem Vater zur Verfügung zu haben; und dann erbt ich von meiner alten Grundschullehrerin, „Fräulein“ *Ostendorf*, die nicht mehr lesen konnte, aus ihrem Bücherschrank was ich mir aussuchen durfte: *Sigmund Freud*, *Alfred Adler*, *C.G. Jung* und andere.

Professor *Rieckhoff*, dessen Nach-Nachfolger ich einmal werden sollte, vertrat den „Neubau des Rechenunterrichts“ von *Johannes Kühnel*. Ich lernte dabei den theoretischen Hintergrund kennen zu dem, wie ich selbst in der Grundschule unterrichtet worden war mit *Bornschem* Zahlbild und *Kühnel*-scher Hundertertafel. „Von der Anschauung zum Begriff“, war ein wichtiges Thema. *Johannes Kühnel*, heute wieder hoch geschätzt, war ja nicht nur wegweisender Rechenmethodiker, sondern weitgreifender Pädagoge. An ihn schloss auch ich später als Lehrender zunächst wieder an.

Die Teilnehmer an diesem „Ersten Lehrgang“ waren also nach Professor Wunderlich „edelstes Material“. Tatsächlich sind viele von ihnen später in leitende Positionen aufgerückt oder als bedeutende Persönlichkeiten aufgefallen, wie meine Kommilitonin *Edith Maria Ruß*, die am Ende ihr nicht unbeträchtliches Vermögen der Stadt für ein Museum für moderne Medienkunst vermacht hat. Studienfreund von mir war auch der spätere Professor *Wolfgang Schulenberg*, der als letzter Rektor der PH viel für den geglückten Übergang in die Universität geleistet hat.

Nach einem Jahr, Mitte September 1946, hielt ich also das „Zeugnis über die Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen“ in Händen und trat eine Stelle in Phiesewarden, Kreis Wesermarsch an, wo ich an der Volksschule zwei zweite Schuljahre unterrichtete, wegen der Raumnot das eine am Vormittag, das andere am Nachmittag. Das dauerte aber nicht lange; denn schon am 1. November

konnte ich mit dem Wintersemester 1946/47 mein Studium fortsetzen, jetzt mit dem von vornherein geplanten Ziel eines Gymnasiallehrers.

Studium an der Albertus Magnus Universität zu Köln, 1946 bis 1951

Diesmal hatten meine zahlreichen Bewerbungen Erfolg. Ich nahm das erste Angebot an (von der Uni Köln; es folgten noch Kiel und Würzburg). Doch waren schon in Oldenburg die äußeren Bedingungen fürs Studium unmittelbar nach Kriegsende sehr schwer gewesen, so waren sie im ausgebombten Köln fast unerträglich, jedenfalls zu Anfang. Der Winter 1947 war extrem kalt. Wir haben gehungert und gefroren. Vorlesungs- und Seminarräume waren nicht geheizt; wir saßen in Mänteln und schrieben in Handschuhen.

Das Studium in Mathematik war noch schwerer als ich erwartet hatte. Man musste sich als Lehramtskandidat gegenüber den Diplomstudenten durchsetzen und fiel geradezu auf, wenn man mithalten konnte. Am Ende aber bescheinigte mir das Professor *Dörge* in einem Gutachten, das er mir für eine Bewerbung erstellte (Ich konnte es erst später einsehen). Auch: „Er hat viele Aufgaben lösen können.“ Das letztere gilt heute noch als Ausweis erfolgreicher Arbeit eines Mathematikstudenten.

Physik habe ich gern studiert (und später unterrichtet) wegen der experimentell-induktiven schlussfolgernden Vorgehensweise. Meine Lehrer waren der hochgeachtete Nestor *Clemens Schäfer* und der Atomphysiker *Kirchner*. Chemie studierte ich sicherheitshalber als drittes Fach, um meine Anstellungschancen als Lehrer mal wieder zu erhöhen. Immerhin lernte ich einen Nobelpreisträger kennen (Professor *Alder*) und war auch bei *Wintgen* und *Fehér* recht erfolgreich, obwohl ich mich in der Chemie nie ganz sicher fühlte.

Mehr als von einem Lehramtskandidaten erwartet wurde, habe ich aber Philosophie und Pädagogik studiert, dazu angeregt natürlich von meinem PH-Studium her. Veranstaltungen zur Philosophie belegte ich vornehmlich bei Professor Dr. *Johannes Hessen*, der sehr verständlich vortragen konnte. Schon bald nach Kriegsende, zu unserer Zeit also, erschien sein dreibändiges „Lehrbuch der Philosophie“ (er selbst war in der NS-Zeit mit einem „Redeverbot für das gesamte Reichsgebiet“ belegt gewesen), das man natürlich gelesen haben musste. *Hessen* war Angänger der Wertlehre von *Max Scheler*, den er oft zitierte. Bei ihm lernte man Philosophie als fertige Wissenschaft, nämlich systematisch, die Geschichte, die Hauptvertreter, die Teilgebiete, die Grundrichtungen; aber man lernte nicht philosophieren. Das hätte auch vom

rechten Wege abführen können. Denn die wesentlichen Probleme waren für ihn als katholischem Theologen ja bereits gelöst:

„Das Wahre ist schon längst gefunden,
hat edle Geisterschaft entzunden.
Das alte Wahre, packt es an!“

Die Pädagogik fristete in Köln, wie wohl auch an den anderen traditionellen Universitäten, ein sehr bescheidenes Dasein. Sie war durch nur einen Dozenten vertreten, so dass nach meiner Erinnerung Lehramtskandidaten gar nicht Philosophie *und* Pädagogik studieren konnten und mussten. Umsomehr kam ich mit *Theodor Ballauff* in persönlichen Kontakt. Er sollte als Professor später mein Doktorvater werden. Alle seine Veranstaltungen habe ich besucht. Die wurden oft auf einen Sonnabend gelegt, da waren die Studenten mit näherem Wohnort zumeist zu Hause. Ungeachtet seiner schwierigen kollegialen Situation gab *Ballauff* sich betont selbstbewusst. Aufrecht und erhobenen Hauptes schritt er stets daher. In der Sache hatte er offensichtlich eine eigene Position noch nicht gefunden. Er fragte mich einmal, wie denn die Pädagogik in Niedersachsen (er meinte in Göttingen) betrieben würde, was ich ja auch nur vom Hörensagen wusste. Seine Themen: „Klassiker der Pädagogik“, „Moderne Pädagogen“, „Geschichte der Schule“ und „Problem des Humanismus“. Wenn ich durch Beteiligung in Seminaren und durch wohlakzeptierte Referate auffiel, so verdanke ich das natürlich wieder meiner Vorbildung an der PH Oldenburg.

Am Ende meines Studiums hätte sich fast ein Einstieg in eine akademische Laufbahn ergeben: *Johannes Hessen* zeigte einmal Interesse an mir als Assistenten in der Philosophie. Ich hatte eine Hausarbeit bei ihm geschrieben über „Hermann Lotzes Religionsphilosophie“, die ihn wohl beeindruckt hat. Vor allem: Nach meiner vorletzten Station „Philosophie/Pädagogik“ bei ihm im Rahmen der mündlichen Prüfungen zum Staatsexamen meinte er, ich möchte nach der letzten Teilprüfung zu ihm kommen. Tatsächlich kam er selbst unmittelbar nach meiner letzten Station (Physik) in die betreffende Prüfungskommission. Er kam heraus und gratulierte mir herzlich. Hatte ich mehr erwartet? Hatte er mehr erwartet? Dass es hier „nur“ eine 2+ geworden war, kann es doch nicht gewesen sein. Oder hatte er meinen Akten entnommen, dass ich evangelisch war? Das hätte er aber eigentlich schon vorher wissen können.

Na, ja: Philosophie – Religionsphilosophie – Mittelalter? Ach, nein.

Referendar und Assessor am Gymnasium – Austauschlehrer in den Niederlanden und den USA

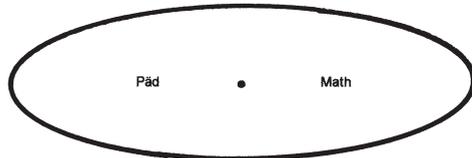
Nach meinem Staatsexamen an der Universität Köln im Juli erfolgte die Einweisung ins Studienseminar Oldenburg erst zum 1. Oktober 1951. Im August/September konnte ich mich deshalb um eine Tätigkeit an den „Norddeutschen Seekabelwerken AG zu Nordenham“ als Werkstudent bewerben. Die wollten eigentlich lieber einen Ingenieur beschäftigen. Der Direktor eröffnete mir nämlich, ihnen seien während des Krieges die Zeichnungen aller Dampfleitungen und -verbraucher ihrer Fabrik verlorengegangen, und die müssten wieder erstellt werden. Nach Hinweis auf meine frühere Ausbildung wollte er es aber mit mir versuchen. So lernte ich in den zwei Monaten jeden Winkel des Kabelwerkes kennen, suchte nach den Leitungen, machte Skizzen und übertrug diese im Zeichenbüro in die Pläne der gesamten Anlage. Zum 1. Oktober lieferte ich das ganze Paket ab und schied mit dem Gefühl, etwas Bleibendes hinterlassen zu haben.

Am Studienseminar Oldenburg wurde ich dann vom Oberstudiendirektor *Dr. Hermann Helms* begrüßt, zusammen mit etwa 20 anderen Referendaren, die aber zu meinem Erstaunen alle schon ein halbes Jahr in Vorseminaren an kleineren Orten des Oldenburger Landes zugebracht hatten. Aha! Mir war also ein halbes Jahr der Referendarausbildung – sicher wegen meines PH-Studiums – geschenkt worden. Ich erinnerte mich: In meiner Bestellung hatte es geheißen: „Über die Gesamtdauer Ihrer Vorbereitungszeit wird auf Grund Ihrer Bewährung zum Ostertermin 1952 entschieden.“ Tatsächlich wurde mir dann ein weiteres halbes Jahr angerechnet, sodass ich schon nach einem Jahr die „Pädagogische Prüfung für das Lehramt an Höheren Schulen“ ablegen konnte. Selbst dieses Jahr fiel noch kürzer aus.

Denn auf Vorschlag von *Dr. Helms* bekam ich Gelegenheit, für vier Monate als Austauschlehrer in den Niederlanden an einem Internat zu unterrichten. Das „International Internaat for jongen en mejsjes“ in Laagkeppel/Gelderland war eine private Daltonschule mit den Jahrgängen 5 bis 12. Vom Daltonplan der *Helen Parkhurst* hatte ich im Zusammenhang mit dem Jenaplan von *Peter Petersen* und dem Erziehungskollektiv von *Makarenko* schon gehört. Die Schüler und Schülerinnen verpflichten sich in einem Vertrag (daher auch „Kontrakt-Methode“), in den Hauptfächern ein bestimmtes Pensum in monatlichen Abschnitten – später aufs ganze Jahr ausgedehnt – individuell zu erarbeiten. Der Klassenverband ist zu Gunsten von „Laborarbeit“ aufgelöst; die Schüler arbeiten zur gleichen Zeit nach eigenem Fortschritt an verschiedenen Inhalten. Arbeitsblätter („assignments“) geben die Anweisungen für die

Tätigkeiten. Der Fortschritt wird individuell vom Lehrer überprüft und abgetestet.

Zurück am Studienseminar musste ich im Herbst 1952 meine restlichen Lehrproben ablegen, eine Hausarbeit anfertigen und die mündlichen Prüfungen bestehen. Am Ende der letzten Station in Pädagogik fragte mich der Dezernent des Kultusministeriums aus Hannover, Professor *Otto Haase* als Prüfungsvorsitzender, was ich denn nun werden wollte. Die Frage habe ich erst viel später begriffen. *Haase* war zuständig für die Lehrerbildung in Niedersachsen, Studienseminare wie auch Pädagogische Hochschulen.



Zunächst trat ich eine Stelle als Studienassessor am Herbartgymnasium (damals „Hindenburgschule“) an. Der Seminarleiter *Dr. Helms* übertrug mir neben meinem Unterricht die Leitung des pädagogischen Seminars für die neuen Referendare. Die wöchentlichen Sitzungen haben mir viel Arbeit gemacht; denn gute Vorbilder hatte ich nicht. So war der Erfolg – gemessen an den Prüfungsleistungen der Referendare später – auch mäßig. *Dr. Helms* aber verlor nicht das Vertrauen zu mir. Vielmehr fragte er mich nach einiger Zeit, ob er mich für ein Stipendium als Austauschlehrer in den USA vorschlagen dürfte. Das nannte sich „Teacher Trainee Program“ und sollte die Teilnehmer dazu befähigen, die „reeducation“ im Nachkriegsdeutschland zu befördern. Einige Hürden waren noch zu nehmen: Auswahlverfahren auf Landesebene und dann auf Bundesebene. Ein Studienaufenthalt in den USA war damals noch etwas Ungewöhnliches und Aufregendes. Im Spätherbst 1953 fuhr ich dann für 9 Monate zusammen mit etwa 80 ausgewählten jungen Lehrern aller Schularten auf der *Vulcania* in die Vereinigten Staaten. Nach einer Einführungswoche in Washington wurden wir in Gruppen auf einige Universitätsstandorte verschiedener Staaten verteilt mit der Order, uns nach vier Monaten, nunmehr vereinzelt, in einem anderen vorbestimmten Staat einzufinden. Danach sollte noch das US-Erziehungssystem in einem dritten Staat erkundet werden. Aber schon nach zwei Monaten in Kentucky mit Besuchen von Kindergärten, Grund-, Mittel- und Höheren Schulen auch Colleges und Universitäten sowie Sondereinrichtungen und Instituten mit Reformmodellen war mir klar, dass ich 9 Monate mit Besuchen, Beobachtungen, Informationen ohne eigene Aktivitäten und Verantwortungen nicht würde durchstehen kön-

nen. Ich setzte mich also so oft wie möglich von den Unterrichtsbesuchen ab und begann mit Studien zum Dalton-Plan in erreichbaren Universitätsbibliotheken, schrieb an maßgebliche Pädagogen im Lande und an Leiter von früheren oder noch bestehenden Daltonschulen oder suchte solche, die in erreichbarer Nähe waren, auf. Insbesondere studierte ich vor Ort den Puebloplan von *P.W. Search*, den Winetkaplan von *C. Washburne*, den Projektplan von *W.H. Kilpatrick*, und die ganze „progressive education“ Bewegung, vor allem aber die Erziehungsphilosophie von *John Dewey*. *Theodor Ballauff*, mit dem ich Verbindung aufgenommen hatte, ermunterte mich zur Promotion mit dieser Thematik; und so verabschiedete ich mich nach 8 Monaten von dem „Trainee Program“ und fuhr mit der *Andrea Doria*, das Reisegepäck gefüllt mit Aufzeichnungen, Entwürfen, Briefen, Kopien und sonstigen Unterlagen, zurück nach Deutschland, um meine Dissertation voranzutreiben – und zu heiraten.



Kultusminister Langeheine übergibt den Neubau der PH am Wintersemester 1066/67 (sitzend r.u. Wolfgang Schulenberg)

Hier wartete bald nach Dienstantritt am Gymnasium in Oldenburg eine überraschende lebensbestimmende Nachricht auf mich. Professor *Grotelüschen*, damals Rektor der PH, mit dem ich immer losen Kontakt gehalten hatte, übermittelte mir eine Aufforderung vonseiten des Kultusministeriums in

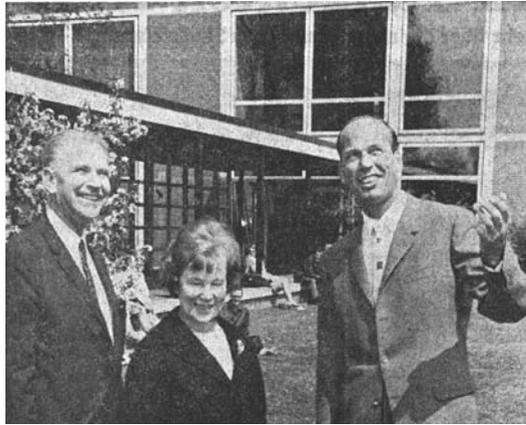
Hannover, ich möchte dort den Dezernenten Professor *Otto Haase* aufsuchen. Wenn es noch Zweifel gegeben hatte: Jetzt wusste ich, was der mit seiner Bemerkung bezüglich meines Berufszieles am Ende meiner Assessorprüfung 1952 gemeint hatte. Er forderte mich nachdrücklich auf, mich an der Pädagogischen Hochschule um die Stelle eines Assistenten zu bewerben mit der fast sicheren Aussicht, die ein Jahr später freiwerdende Dozentur für die „Methodik des Rechnens und der Raumlehre“ einzunehmen.

Dozent und Professor an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg 1954–1972

Ich wurde aber nicht ausschließlich dem Stelleninhaber, dem Dozenten *Siegfried Büttner* zugeordnet, sondern in gleichem Umfang dem Professor für Pädagogik *Martin Rang*. Der ließ mich sogleich selbständig eine Vorlesung über *John Dewey* abhalten sowie ein pädagogisches Seminar. *Rang* arbeitete

damals an einem später sehr beachteten Buch über *Rousseau*, das ihm bald einen Ruf an die Universität Frankfurt und eine Ehrenpromotion dort einbrachte. *Siegfried Büttner* aber, der Mathematikdozent, ließ mich nur recht widerwillig an die Arbeit. Er hätte gern eine „Notsituation“ andauern lassen, die es ihm ermöglicht hätte, noch einige Zeit im Amt zu bleiben.

An der PH lehrten damals zwei Pädagogen, von denen neben dem oben charakterisierten *Heise* auch der andere verdient genannt zu werden: *Hans Sprenger*. Er gehörte noch zu der Generation von PH Professoren, die über den Weg vom Lehrer über Schulleiter und Schulrat an die Hochschule berufen wurden. Er vertrat die „Schulpädagogik“, und das mit großer Anerkennung. *Sprenger* war zugleich Herausgeber von „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“. Er hat mich zu Veröffentlichungen in seiner Zeitschrift ermuntert und angeleitet. Ich habe ihn auch oft und gern bei Exkursionen mit Studenten zu niederländischen Lehrerbildungseinrichtungen begleitet. Bei Schulbesuchen dort regten sich bei mir aber erste Zweifel an der heute wieder hochgelobten *Montessori*-Methode, jedenfalls was den elementaren Mathematikunterricht angeht: Geistloses Vor- und Nachmachen statt aktiv-entdeckenden Lernens, verwirrender Wechsel von immer anderen Anschauungsmitteln für die verschiedenen Operationen und Zahlenräume statt Beschränkung auf wenige Arbeitsmittel, die die Zusammenhänge der Operationen verdeutlichen und zugleich geeignet sind, auch in höhere Zahlenräume einzuführen, und schließlich das formale Rechnen schon im ersten Schuljahr bis in die Tausende ohne Einsicht statt der



Präsident Dr. Lanford (mit Gattin) von SUNY, College of Fredonia vereinbart einen Studenten- und Dozentenaustausch. Mai 1967

Entwicklung von Zahlvorstellungen. Andererseits lernte ich ein Verfahren zur Division von Brüchen kennen mit einfacher Begründung der Regel („mit dem Kehrbruch malnehmen“), das ich bis heute vergeblich meinen Kollegen der Didaktik nahezubringen versuche. Allerdings kann man auch dabei besser auf das von *Montessori* speziell erdachte artifizielle Hilfsmittel der aufgeteilten Kegel verzichten.

Hans Sprenger, dem ich diese ersten Begegnungen verdanke, trat später in die Schulverwaltung als Leiter ein. Dort hat er aber die Juristen gelegentlich zur Verzweiflung gebracht. Er war Bittenden gegenüber zu gutmütig. Der Hochschule blieb er verbunden durch Lehraufträge bis in die Zeit seiner Pensionierung als Regierungsdirektor 1970.

Für das Sommersemester 1955 wurde ich von der PH zum Abschluss meiner Dissertation an der Universität Köln freigestellt. Zugeich musste ich mich auf das Rigorosum gründlich und durch erneute Studien vorbereiten, insbesondere, da mir *Ballauff* dringend Prof. *Volkmann-Schluck* als Zweitgutachter und Prüfer in Philosophie nahegelegt hatte. Der war *Heidegger* Anhänger, und so quälte ich mich durch den Humanismus Brief und Platons Lehre von der Wahrheit sowie Leibnitz' Monadologie und die Vorsokratiker hindurch, alles in der Sprache *Martin Heideggers*. Meine Bemühungen um die dafür notwendigen Kenntnisse des Griechischen konnten aber das *graecum* nicht ersetzen, wie *Volkmann-Schluck* mir im Rigorosum deutlich zu verstehen gab. Zum „*magna cum laude*“ hat es immerhin gereicht, weil ja Mathematik mein drittes Prüfungsfach war, das ein sehr gut garantierte.

Nun war ich für die Bewerbung um die Planstelle an der PH mit der Denomination „Methodik des Rechnens und der Raumlehre“ gut gerüstet. Denn damals galt als ideale Voraussetzung für die Fachdidaktik mindestens drei Jahre Schulerfahrung, Promotion in Pädagogik (in der Didaktik des Faches war das ja noch nicht möglich) und Staatsexamen oder Diplom in Mathematik. Obwohl man mich unter diesen Aspekten ja schon ausgeguckt hatte, musste ich im Bewerbungsverfahren aber noch einmal zeigen, dass ich am Gymnasium das Unterrichten in der Grundschule nicht verlernt hatte, und zwar mit einer Unterrichtsstunde im Rechnen im zweiten Schuljahr vor der Kommission. Natürlich gehörte dazu wie heute noch eine Vorlesung mit Aussprache, aber auch der überraschende Besuch eines Regierungsvertreters (Professor *Knoke*) aus Hannover in einem meiner Seminare. Nun war sich die Berufungskommission, die damals mit dem Lehrkörper der PH nahezu identisch war, aber anscheinend sicher mich zu wollen; denn auf Platz 2 und 3 des Berufungsvorschlages wurden, wie ich erst später erfahren habe, zwei nie-

dersächsische etablierte Kollegen gesetzt, von denen das Ministerium wissen konnte, dass die einen Ruf gar nicht annehmen würden.

Von nun an verlegte ich mich ganz auf die Lehre und Forschung in meinem Fach mit dem Bemühen, die Methodik des Rechnens und der Raumlehre zur Didaktik der Mathematik weiterzuentwickeln. Erst jetzt begann ich auch zu publizieren, was bei meiner Berufung noch nicht erwartet worden war. Meine Lehrbücher (Unterrichtswerke sowieso) und Aufsätze haben sich bis heute vornehmlich auf den Mathematikunterricht bezogen und waren und sind weniger an Fachkollegen als in erster Linie an die Lehrer und Lehrerinnen gerichtet.

Im Hochschulbetrieb waren meine Beziehungen zur Pädagogik im engeren Sinne und zu den Stelleninhabern trotzdem recht intensiv. Das ergibt sich an einer Pädagogischen Hochschule einerseits von selbst, andererseits suchte ich diese Verbindung. Zunächst bezog mich *Martin Rang* 1958 noch in seine Vorlesung „Die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts“ mit ein, und mit *Günter Wilde* gestalteten wir 1965/66 gemeinsam Seminare mit der Thematik „Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung“ sowie „Die Übung im Unterricht“. Interessiert habe ich aber auch Kontakt gehabt mit den Kollegen *Werner Loch* und *Hans-Jochen Gamm*, die nach dem Fortgang von *Martin Rang* berufen wurden. *Loch* war Schüler von *Flitner*, und so sprachen die Studierenden damals gern von der „originalen Begegnung“, das war „in“. Mit ihm zusammen habe ich 1964 auf einer Tagung im Lehrerfortbildungshaus Schloss Schwöbber mit der Thematik „Zur Wissenschaftlichkeit der Lehrerbildung“ den Standpunkt Oldenburgs vertreten. Der Leiter, Dezernent aus dem Kultusministerium, Prof. *Eyferth*, entwarf zum wissenschaftlichen Umfeld das Bild einer Ellipse, in deren einem Brennpunkt die Pädagogik, im anderen die Fachwissenschaft stehe. Die Mitte war frei. Als ich bemerkte und zu begründen versuchte, dass dahin die Didaktik als die eigentliche Berufswissenschaft des Lehrers gehöre, fand ich Verständnis dafür bei *Werner Loch*; *Hanns Eyferth* aber, selbst Pädagoge, hätte daraufhin sein Bild von der Ellipse gern wieder verworfen. Die Auseinandersetzung erschien darauf als Band 25 in der von *Werner Loch* gegründeten Zeitschrift „neue pädagogische bemühungen“ und ist m.E. heute noch lesenswert. *Loch* und *Gamm* haben beide in Oldenburg neue Akzente gesetzt, indem sie in ihren Veranstaltungen aktuelle Fragen aufgriffen. Dabei war der Letztere bemüht, seiner Zeit möglichst immer einen Schritt voraus zu sein. Die Pädagogik des Nationalsozialismus, Mädchen- und Frauenbildung, Sexualpädagogik, Existenzphilosophie und Pädagogik, die Vaterrolle, emanzipatorische Erziehung oder die Kulturpädagogik in der Bundesrepublik, das waren seine Themen. Mit

manchen ihrer Themen riskierten *Loch* und *Gamm* eine scharfe Auseinandersetzung mit *Wolfgang Schulenberg*, der diese für die Soziologie reklamierte. In seinem Auftreten – nicht nur in den Vorlesungen – erinnerte *Hans-Jochen Gamm* mich oft an die pastorale Erscheinung meines Lehrers *Johannes Hessen* aus Köln oder die überlegene Erhabenheit von *Heinrich Heise*. So ließ er sich denn auch, theoretisch konservativen Bräuchen abholt, bei seiner Berufung 1967 nach Darmstadt von den Anhängern unter den Studenten mit einem Fackelzug aus Oldenburg verabschieden. Angesichts seiner immer bedeutungsschweren und grundsätzlichen Ausführungen bei Semestereröffnungen oder bei Exmatrikulationsfeiern trat ich mit Hemmungen 1965 seine Nachfolge im Amt des Rektors der PH an. Mit Recht fürchtete er, dass die großen Aufgaben unserer Hochschule im Weltgefüge bei mir wohl nicht in richtigen Händen lagen, und so gründete er zu dem Zeitpunkt unter seinem Vorsitz den KPA, den Kulturpolitischen Ausschuss. Immerhin gab es in der Tat damals einiges zu bedenken; denn der Zusammenschluss der acht niedersächsischen Pädagogischen Hochschulen zu der einen PH Niedersachsen stand bevor.

Jahrelang bin ich vorher, nämlich ab 1960, Vorsitzender des Prüfungsamtes gewesen; bei nur 1000 Studierenden damals nicht mit den heutigen Aufgaben vergleichbar (es stand mir eine Schreibkraft, und das nur einmal wöchentlich, zur Verfügung). Die trefflichen Betrachtungen meines Kollegen *Enno Fooken* in Band 1 über Prüfungen (Seiten 49 ff. z. B. „Wer prüft eigentlich die Prüfer als Prüfende?“) bringen mich darauf, auch über die Zusammenarbeit mit Pädagogen aus dieser Zeit einiges anzumerken. Es war damals üblich und notwendig, dass der Vorsitzende des Amtes häufig auch den Vorsitz in einzelnen Prüfungen übernahm. Von daher glaube ich auch, den von *Fooken* nicht namentlich genannten Kollegen gekannt zu haben, der angeblich während der Prüfung unter den Tisch gekrochen sein soll, um die Reaktionsweise des Prüflings zu testen. Das war ja vielleicht noch vertretbar. Aber ernsthaft wurde ich seinerzeit gefragt, ob wir angesichts der Anstellungsschwierigkeiten von Absolventen unseren Prüflingen in Oldenburg jetzt nicht allen immer eine Note besser geben sollten. Schwierig für mich waren einige Situationen mit Kollegen wie dieser: Die Kandidatin brach bei einer Frage verzweifelt ein und weinte. Nachdem ich mit einem Taschentuch ausgeholfen und sie mit einigen ganz einfachen Fragen wieder auf den Weg gebracht hatte, setzte der „Pädagoge“ rückssichtslos wieder an der Stelle an, wo sie gescheitert war. – Aber im allgemeinen waren die Prüfungen menschlich, sachlich und gerecht.

In meine Amtszeit als Rektor der Hochschule fiel die Einweihung des Neubaus an der Ammerländer Heerstraße, heute noch erkennbar als Bauten aus Ziegelsteinen

und sehr viel schöner als das später eilig errichtete „VG“ (Verfügungsgebäude, heute A6) und das hässliche „AVZ“ (Allgemeines Verfügungszentrum, heute A1 bis 4). Bis dahin mussten immer noch die Räume im alten Seminar an der Peterstraße genutzt werden.

Für mich persönlich bedeutsam wurde der Besuch des Präsidenten der State University of New York, College of Fredonia, Professor *Lanford*, bei dem wir einen Studentenaustausch ins Leben riefen. Mich lud er ein für ein Gastsemester im Sommer 1969 an sein College. Neben einem Seminar über mein Gebiet der mathematic education wünschte er aber im Interesse seiner Studenten auch ein solches über comparative education. Das kostete mich natürlich einige Vorbereitungen, die sich aber dann als nahezu überflüssig erwiesen. Denn während ich mich nach der deutschen Literatur um Begriffe bemüht hatte wie „Vergleichende Erziehungswissenschaft“ oder „Auslandspädagogik“ oder „Internationale Pädagogik“, wollten die amerikanischen Studenten schlicht wissen, wie die Erziehung und das Schulwesen in anderen Ländern aussieht. Zu Experten machte ich daraufhin solche Studenten, die selbst oder deren Eltern aus anderen Ländern emigriert waren. Wieder in Oldenburg, und nachdem ich selbst zweimal zu Kongressen in Japan gewesen war, hielt mich mein Kollege *Horst E. Wittig* (vgl. Band 1, S. 223 ff.) für geeignet, seine Nachfolge in Japan anzutreten. *Wittig* war für viele Jahre als Gastprofessor für vergleichende Pädagogik an verschiedenen Universitäten dort beurlaubt gewesen, und seine Zeit war abgelaufen. Ich habe ihn aber von einem solchen Vorschlag für die Dokkyo-Universität Tokyo abbringen können.

Im Laufe der „PH Zeit“ war wegen der wachsenden Studentenzahlen auch die Zahl der Pädagogen gestiegen. Nicht mehr nur einer, wie 1945 oder zwei, wie zunächst ab 1961, sondern mehrere Lehrstühle mit verschiedenen Schwerpunkten sind durch Professoren besetzt gewesen, die auch ihre Verdienste hatten, diese hier in der Geschichte der Pädagogik in Oldenburg aber selbst nicht wie wir in Selbstdarstellungen rühmen können. Sie sollen deshalb hier wenigstens namentlich genannt werden: *Freihoff*, *Holstein*, *Kramp*,



Uni-Präsident Uwe Schneidewind verabschiedet Prof. Dr. Besuden (81) nach mehr als 50 Jahren in den späten Ruhestand. (NWZ vom 17. Juli 2005)

Mayer-Kuhlenkampff, Michael, Rhein, Strittmatter und *Schwartz*. Der letztere verdient Hervorhebung, nicht nur aus persönlicher Sicht, weil er wie ich einer der ersten Assistenten an der PH und mir danach immer freundschaftlich verbunden war, sondern weil er sich wahrlich um die Lehrerbildung in Oldenburg verdient gemacht hat: *Erwin Schwartz*. Mit ihm habe ich oft und gern über Fragen des Anfangsunterrichts diskutiert. Eng zusammengearbeitet hat er mit *Herbert Hasler* (Bd. 1, S. 59 ff.). Seine Veranstaltungen waren von den Studierenden sehr geschätzt, weil sie deutlich erkennbar auf den Beruf vorbereiteten. *Schwartz* leitete das Institut für Arbeitsmittel, war Mitherausgeber von „Westermanns Pädagogischen Beiträgen“ und Begründer der Zeitschrift „Grundschule“. Er war Autor eines Sprachbuches und eines Wörterbuches für die Grundschule. Nach seiner Berufung an die Universität Frankfurt gründete er dort den „Arbeitskreis Grundschule“ und wurde mit der Ehrendoktorwürde ausgezeichnet.

Meine eigenen Schwerpunkte in Forschung und Lehre

Ob meine Arbeiten, die in der Mathematikdidaktik, also zwischen Pädagogik und Fachwissenschaft angesiedelt sind, zur Thematik dieser Bände „Geschichte der Pädagogik an der Universität Oldenburg“ gehören, mag zweifelhaft sein. Sie zielen jedenfalls auf Curriculumentwicklung, was sich konkretisiert hat in Unterrichtswerken für Grundschulen, Orientierungsstufen und Gymnasien. Es handelt sich um das Lehrbuch „Mathematik in der Grundschule“ die „Mathematischen Impulse“ (für Klasse 5 und 6) und Mitarbeit an GAMMA (für Gymnasien). Der Ausgangspunkt war in jedem Fall eine pädagogische Grundeinstellung, nämlich das operative Prinzip: Der Unterricht ist so zu gestalten, dass die drei von *Jean Piaget* herausgestellten Charakteristika operativen Denkens gefördert werden, nämlich Kompositionsfähigkeit (Lernen in Zusammenhängen), Reversibilität (Behandlung der Operationen zusammen mit ihren Umkehrungen) und Assoziativität (Beschreiten verschiedener Lösungswege). Nach dieser Grundkonzeption habe ich eng mit meinem Fachkollegen aus Braunschweig, *Arnold Fricke*, zusammengearbeitet. Er war es, der mich auf gemeinsamen Lehrerfortbildungsveranstaltungen auf *Piaget* und *Aebli* aufmerksam gemacht hat. Er hatte deren Veröffentlichungen in den französischen Originalausgaben gelesen. Englische oder gar deutsche Übersetzungen gab es damals noch gar nicht.

Bis in die 60er Jahre war in der Bundesrepublik „Die Welt der Zahl“ das verbreitetste Rechenbuch für die Volksschulen schlechthin. Es war angelegt nach dem Prinzip der Isolierung der Schwierigkeiten bis zur Einhaltung kleinster Schritte

und Trennung verwandter Operationen. Demgegenüber legten wir nun unser Unterrichtswerk so an, dass Addition und Subtraktion, dann auch Multiplikation und Division von Anfang an in ihren wechselseitigen Beziehungen eingeführt und behandelt wurden. Umkehraufgaben und Probeaufgaben dienten der Selbstkontrolle durch die Schüler, die ihre Lösungen auch über verschiedene Rechenwege zu prüfen angehalten wurden. Aufgabenfamilien wurden angeboten statt beziehungsloser Aufgabenkolonnen. „Operative Gesamtbehandlung von mathematischen Einheiten“ war die Richtschnur. Eine solche Strukturierung der Arithmetik zusammen mit der Aufnahme einer dynamischen Geometrie (anschauliche Spiegelungen und Drehungen) schien uns das Recht zu geben, von *Mathematik* in der Grundschule statt von Rechnen zu sprechen. Es war damit übrigens das erste Lehrbuch in der Bundesrepublik mit einem solchen Titel, und zwar ein Jahr bevor durch KMK Beschluss im Oktober 1968 allgemein die Bezeichnung Mathematik auch für den Primarbereich eingeführt wurde. Damit waren aber andere Inhalte gemeint, die jetzt behandelt werden sollten: Vereinigungs- und Durchschnittsmengen, Restmengen und Produktmengen, verbunden mit einer den Schülern fremden Fachsprache, mit dem Gebrauch von „und“ und „oder“, wie sie der Alltagssprache zum Teil zuwiderliefen. Wir waren aber in Neuauflagen gezwungen, etwas von der „Mengenlehre“ auch in unser Unterrichtswerk aufzunehmen, um es über die Zeit zu retten. Das Buch umfasste schließlich mit Übungsheften, Lehrerbänden und Regionalausgaben für die verschiedenen Bundesländer über 70 Titel. Es gab Adaptionen für Österreich, die Schweiz und die Niederlande und Übersetzungen ins Französische und Spanische. Bis in die 80er Jahre war es weitest verbreitet. Die „Mathematischen Impulse“ dagegen, gedacht für die Orientierungsstufe in Niedersachsen und andere 5. und 6. Schuljahre, waren ein „Flopp“. Galt schon das Grundschulwerk als recht anspruchsvoll (allerdings vor allem für die Lehrkräfte), so fühlten sie sich wohl jetzt mit dem vierfachen Differenzierungsangebot überfordert. GAMMA wiederum ist noch heute in Nordrhein-Westfalen, jedenfalls mit den Übungsheften, sehr gefragt.

Diese Arbeiten haben mich über viele Jahre sehr in Anspruch genommen. Ich habe es aber als glücklich empfunden, dass ich diese Tätigkeit so gut mit Lehre und Forschung an der Universität, mit Schulbesuchen und Lehrerkontakten verbinden konnte. Das erstreckte sich über einen Zeitraum, der in der PH-Zeit begann und erst an der Universität in den 80er Jahren von anderen Schwerpunkten in meiner Arbeit abgelöst wurde.

Professor an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ab 1973

Mit Gründung der Universität und Integration der Pädagogischen Hochschule wurden meine Verbindungen zu den Pädagogen loser, weil die Didaktik der Mathematik der Fachwissenschaft zugeordnet wurde und nicht einem eigenen Fachbereich Erziehungswissenschaften wie an anderen Neugründungen in Niedersachsen. Der Einzug der Mathematik und Naturwissenschaften in den Teilstandort Wechloy tat wegen der räumlichen Entfernung ein übriges, wobei ich allerdings den Auszug aus dem hässlichen Betongebäude AVZ (jetzt A1 bis 4) rückschauend noch heute jeden Tag begrüße.

Der „Modellversuch einphasige Lehrerausbildung“ führte jedoch wieder zu engeren Kontakten; denn die Reform der Studiengänge beinhaltete auch ein Studium in Projekten, die fächerübergreifend sein mussten. Unter der Thematik „Räumliches Denken“ oder „Differenzierung im Unterricht“ habe ich gern mit *Raapke*, *Lange* und *Wilde* zusammengearbeitet. Des weiteren habe ich aber an die einphasige Ausbildung keine guten Erinnerungen. Von der Sache her war es eine Fehlplanung: Das unterrichtspraktische Halbjahr am Ende konnte ein Referendariat nicht ersetzen, mit der Betreuung vonseiten der Hochschule waren die Lehrenden überfordert, die Fachwissenschaftler dafür auch gar nicht vorgebildet, die Mentoren waren gelegentlich nicht qualifiziert und unter politischen Aspekten ausgewählt. Vor allem war die Ausbildung gar nicht einphasig; denn die Studierenden kamen am Ende nicht wieder in das Universitätsstudium zurück. Sie mussten, nur um den Anspruch „einphasig“ vorzutäuschen, die fachwissenschaftliche zusammen mit der pädagogischen Prüfung am Ende ablegen, wo sie nach einem halben Jahr des Vergessens ihre wissenschaftlichen Kenntnisse nur zu Prüfungszwecken wieder nachlernen mussten.

Sehr zum Schaden gutgemeinter Reformabsichten war dies auch noch die Zeit, da die Kommunistische Hochschulgruppe den „Kampf in der Hochschule“ propagierte, der Marxistische Studentenbund SPARTAKUS „die Lehre von Marx, Engels und Lenin“ verbreitete und der Sozialistische Hochschulbund den „antikapitalistischen Kampf gegen die herrschende Klasse“ führte (nach ihren eigenen Beschreibungen). Es war die Zeit, da der erste Student bei mir in verschlissenen Jeans zur Prüfung erschien, aber auch – nach empörtem Anruf von Eltern – „ein Lehrer in der Schule in Unterhose“ auftauchte (in Wahrheit ein „betreuender Hochschullehrer in leichter Turnhose“, nach dem Bericht der Schulbehörde).

Dies gehört wohl nicht in die Geschichte der Pädagogik in Oldenburg, und ich will insbesondere nicht sagen, die Pädagogen hätten sich mehr als andere Kollegen dem opportunistisch angepasst. *Rudolf Lengert* und *Otto Lange* zum Beispiel haben keine Auseinandersetzung gescheut. Mich wundert aber, dass sonst keiner der Kollegen, die in Band 1 wissenschaftliche Leistungen beschreiben und diese Zeit erlebt haben, darüber ein Wort verlieren. Denn Forschung und Lehre wurden m. E. damals doch sehr durch politischen Kampf (s. o.) behindert. Wir mussten endlos sachfremd diskutieren. Überall wollten die Studenten gleichberechtigt mitreden. Sie übernahmen sogar den Vorsitz in Planungsgruppen, z. B. im Projektrat, oder sorgten wenigstens dafür, dass progressive Assistenten und nicht verstaubte Professoren leitende Funktionen übernahmen. Ich selbst war – wohl in Alibi-Funktion – in den Unterausschuss Mathematik der Planungskommission gewählt worden, habe aber nach den ersten Sitzungen in einem Schreiben an den Vorsitzenden des Gründungsausschusses der Universität (einem Assistenten!) meinen Austritt erklärt, wegen „einem falsch gesehenen Verhältnis von Wissenschaft und gesellschaftlichem Produktionsprozess“ (20. 7. 1972). Die Jahre waren die einzigen in meinem Leben, da der Beruf mir nicht nur Freude bereitet. Es spricht für sich, dass ich in der Zeit – wenn auch nicht ganz Ernst gemeint – beim Senator für Häfen, Schifffahrt und Verkehr in Bremen anfragte, ob meine Ausbildung bei der Kriegsmarine als „Befähigungszeugnis zum Seemaschinenisten – CMA“ ausreiche. Auch habe ich 1972 lange überlegt, ob ich einen an mich ergangenen Ruf an die Universität Kiel, wo gerade die Eingliederung der Pädagogische Hochschule bevorstand, annehmen sollte, weil ich dort ein besseres Arbeitsklima erwartete.

Dann wurde es allmählich wieder „normal“ in Oldenburg, und ich habe mich ganz auf meine Lehre und die Publikationen konzentrieren können; jetzt nur noch in der Didaktik der Mathematik und mit wenig persönlichem Bezug zu irgendeinem Lehrenden der Pädagogik. Zu Schule und Unterricht habe ich natürlich durch Betreuung von Studierenden im Praktikum immer engen Kontakt gehabt. Diese ihre Ausbildung habe ich bis heute gern begleitet, weil im Zusammenhang mit eigenem Unterrichten bei ihnen am meisten „überkommt“. Und in meinen Seminaren nach meiner Emeritierung 1992 hatte ich die Freiheit, nur noch solche Themen zu wählen, die die Studenten als unmittelbar berufsbezogen empfanden. Bis zum vergangenen Wintersemester 2005/06 habe ich ein fast vollständiges Lehrdeputat erfüllt, jedenfalls wenn man die Betreuung in Praktika und meine 4-stündigen Lehraufträge an der Hochschule Vechta einbezieht. So hat mich der Präsident „nach mehr als

50-jähriger Lehre an unserer Hochschule“ im August 2005 verabschiedet. Er kann aber nicht sicher sein, ob ich die Studenten im nächsten Semester nicht zu sehr vermisse. In meinem Arbeitszimmer beschäftige ich mich jedenfalls immer noch.

Einem allgemeineren, über den Mathematikunterricht hinausreichenden pädagogischen Problem habe ich mich nach meiner Emeritierung allerdings doch noch gewidmet, nämlich der Differenzierung im Unterricht nach dem Dalton-Plan. 1997 habe ich nach einer Tagung des NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) in Minneapolis aus eigenem Interesse alle Wirkungsstätten von *Helen Parkhurst*, die in erreichbarer Nähe lagen, aufgesucht, um über das Schicksal solchen Unterrichts in den USA mehr zu erfahren und ein abschließendes Urteil zu gewinnen, das nach wie vor zurückhaltend blieb. Da ich als „Kenner“ gelte, wurde ich 1998 dann zu einer „Selbstwirksamkeitskonferenz“ an die Sekundarschule Gerwisch bei Magdeburg eingeladen, wo an einem Tag der offenen Tür der Dalton-Unterricht vorgezeigt wurde, der mich aber auch nicht überzeugen konnte. Trotzdem habe ich nach meiner offiziellen Emeritierung 1992 fünf Bücher mit Handlungsanweisungen zum Umgang mit Arbeitsmitteln für Studierende verfasst ähnlich den „assignments“ nach *Helen Parkhurst*, die aber stärker als vom Dalton-Plan von den „math labs“ in den USA beeinflusst sind.

Rückschau und Ausblick

Es liegt mir fern, am Ende meiner beruflichen Laufbahn Weisheiten, Erkenntnisse und Ratschläge von mir zu geben. Nur über zwei Fragen denke ich selber nach.

Zunächst: Wäre eine Ausbildung der angehenden Grund-, Haupt- und Realschullehrer besser an einer Pädagogischen Hochschule als an einer Universität angesiedelt? Nach meiner hier deutlich gewordenen Sympathie für die PH-Ausbildung, insbesondere nach den eigenen positiven Erfahrungen, liegt die Frage nahe. Aber die Antwort weiß ich selbst nicht. Auf jeden Fall müsste die Hochschule eine eigenständige wissenschaftliche Institution mit Promotionsrecht für die Erziehungswissenschaften und die Fachdidaktiken sein. Mehr noch hängt aber die Qualität der Ausbildung von den Lehrenden ab. Und da würde ich in jedem Fall zu der Forderung zurückkehren, dass ein Didaktiker die Prüfungen, die er abzunehmen hat, selbst einmal bestanden haben sollte; und dazu dann eine wenigstens dreijährige Zeit des eigenen Unterrichtens. Außerdem sollte eine Promotion, und zwar in der jeweiligen

Fachdidaktik (wie das ja heute möglich ist), vorliegen. Eine Habilitation halte ich für nicht notwendig, wie das ja auch allgemein im Modell der Junior-Professuren schon nicht mehr gefordert wird. An einer solchen Pädagogischen Hochschule könnten mit Gewinn auch die angehenden Gymnasiallehrer einige Kurse besuchen.

Die zweite Frage: Sollten an Universitäten die Didaktiken den jeweiligen Fächern oder besser einem Fachbereich Erziehungswissenschaften zugeordnet werden? Hier erwartet man von mir nach dieser Selbstdarstellung im Rahmen der Pädagogen wohl eine Fürsprache für die letztere Alternative. Andererseits gelte ich nach Urteil meiner engeren Fachkollegen wohl als ein „Stoffdidaktiker“, als einer, der von der Sache, der Mathematik ausgeht. Eine solche Einstellung halte ich in der Tat für selbstverständlich. Das Urteil ist aber neuerdings eher als Kritik zu verstehen; als wenn ein Stoffdidaktiker die Kinder nicht im Blick hätte. Das könnte von mir als Anhänger von *Piaget* doch wohl nicht gesagt werden.

Auch in der Antwort auf dieses Problem bin ich unsicher. Die guten Erfahrungen mit den Mathematikern (im engeren Sinne) in Oldenburg sprechen für eine Fach-zu-Fach-Zuordnung. Dann sollten aber die fachwissenschaftlichen Veranstaltungen, zumindest für Grund- und Hauptschullehrer, wie bei uns, bei den Didaktikern liegen; denn sie können am besten bei axiomatisch-deduktivem Vorgehen, wie es in der Mathematik üblich ist, ständig auf den Unterschied zu dem Unterricht in der Schule und die dortigen Wege aufmerksam machen.

Auf der anderen Seite, etwa in einer Pädagogischen Fakultät, wie sie Kollege *Bernhard Möller* vorschlägt (Band 1, Seite 145), wären naturgemäß die Verbindungen zu den Erziehungswissenschaften enger; denn Herr *Möller* denkt sich gewiss die Didaktiken in sein Modell einbezogen, wenn er das auch nicht ausdrücklich erwähnt. Aber „auf einem eigenen Campus“, räumlich von der übrigen Universität abgetrennt? Davor kann ich nach Erfahrungen in den USA und Südafrika nur warnen. Dann wären wir „die da unten“ (wörtliches Zitat).

Facit, wie gesagt: Alles kommt auf die Qualität der Lehrenden an. In der Fachdidaktik wie auch in der Pädagogik. Ob ich der Richtige war? Das ist die dritte von mir unbeantwortbare Frage. Sie sollte sowieso besser von anderen reflektiert werden.

Publikationen

(soweit sie nicht vornehmlich mathematikdidaktischer Art sind)

(1958) Was ist in den Vereinigten Staaten aus Helen Parkhursts Dalton-Plan geworden? In: Die Sammlung, H. 9

(1960) Das Prinzip von der Isolierung der Schwierigkeiten, in: MNU, XIII. Bd., H. 6

(1961) Amerikanische Schulreform, in: Pädagogisches Lexikon, Kreuz Verlag, Stuttgart

(1965) Pädagogische Pläne des 20. Jahrhunderts, Kamps Päd. Taschenbuch 39 (mit Bischofs u. a.)

(1965) Mathematische Strukturen und menschliche Intelligenz, in: Hochschulbrief, H. 14

(1969) Mehr-Modell-Methoden und das Prinzip der Variation, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, H. 10

(1975) Was es heißt, sich auf Piaget berufen, in: Neue Unterrichtspraxis, H. 7

(1981) Einschätzung des Oldenburger Modellversuchs nach persönlicher Erfahrung, in: Dokumentation zur einphasigen Lehrerbildung, Bd. 4, ZpB, Oldenburg

(1986) Einphasige Lehrerbildung – Effektiveres Studium und bessere Berufsvorbereitung in Projekten? In: Zentralblatt 2

(1991) Entdecken lassen statt belehren – gilt das auch vor Studierenden? Universität Halle

(2000) Schwierigkeiten mit der Anschauung, in: Flachsmeier u. a. „Mathematik-interdisziplinär“, Shaker Verlag, Aachen

(2000) Objekte der *Minimal Kunst*, kinematischen Veränderungen unterworfen, in: Beiträge, Hildesheim



Donald Hoff

Arnulf Hopf

Wissenschaftl. Autobiografie

Geboren am 29.03.1939 in Ostpreußen

1960 Abitur in Kassel

1960 bis 1963 Lehrerausbildung in Weilburg/L. und Berlin

1963 bis 1969 als Lehrer tätig in Wehrda/ Marburg/L.

1969 bis 1973 Zweitstudium in Marburg/L. und Promotion

1973 bis 1974 Hochschuldozent an der PH/Universität Hannover

1975 bis 2002 Professor an der C. v. Ossietzky -Universität Oldenburg

Vorbemerkung

Der nachfolgende Text soll sich zwar auf die berufliche Autobiografie beschränken; zutreffender aber wäre es nach meiner Überzeugung, Person und Profession als ein und denselben Entwicklungsprozess in der Darstellung nicht auflösen zu wollen.

So bin ich zwar einer schwierigen Herausforderung erfreulicherweise entzogen, möchte aber den Leser und die Leserin im Vorhinein wissen lassen, dass mich in meinem bisherigen Leben das persönliche Kontinuum „Gesundheit“ als der dynamische Prozess meines zeitlich unterschiedlichen körperlichen, mentalen und psychischen Wohlergehens immer beschäftigt und auch bei meinen beruflichen Entscheidungen und Tätigkeiten beeinflusst hat.

Kindheit als Flüchtlingskind

Dass ich 1939 in Ostpreußen (Mohrungen) geboren wurde und anschließend während meiner ersten 10 Lebensjahre vier Regionen Deutschlands kennen lernte, lag an dem Krieg 1939–1945 bzw. an den Folgen dieses Krieges. Ab 1938 leitete mein Vater, bevor er Soldat wurde, zusammen mit meiner Mutter ein „NS-Landjahrheim“ in Ostpreußen.

Die Familie meines Vaters, der Diplom-Handelslehramt in Mannheim und Königsberg studiert hatte, stammte aus dem bäuerlichen Thüringen und war

um 1910 in die Beamten-Stadt Kassel gezogen. Meine Mutter, Tochter aus dem brandenburgischen Landadel in der Nähe von Cottbus, hatte in Tübingen und Königsberg Archäologie studiert. Danach wurde auch sie Lehrerin.

Beide Elternteile waren vor 1933 Mitglieder des Wandervogels und der Bündischen Jugend gewesen. Daher zogen sich auch später reformpädagogische Ideen durch meine familiäre Erziehung und der meiner fünf Geschwister. So ist mir aus den Nachkriegs- bzw. Flüchtlingsjahren der Improvisationsreichtum unserer Mutter bei Spielen, Theater, Musik und Naturerlebnissen in Erinnerung geblieben. Ich habe in allen meinen späteren Berufsjahren aus diesem Fundus an kind- und gruppenpädagogischen Erlebnissen schöpfen können, die mir nach meinem Verständnis zu einer Art anthropologischer Grundlegung jeglicher Lern- und Bildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen geworden sind. (Von ihrer Korruption und ihrem Missbrauch durch die NS-Pädagogik muss und kann dabei unterschieden werden.)

1944 waren wir von Ostpreußen vor der Sowjetrussischen Armee nach Zarrentin/Mecklenburg geflohen. Der auf Feldwegen von meiner Mutter zu Fuß bzw. auf Wehrmachts-LKWs mitgeführte „Haushalt“ umfasste einen Kinderwagen und einen Koffer mit Wäsche sowie drei bis dahin geborene Kinder. In einer der wenigen mir von der Flucht gebliebenen Erinnerungen repariert und fettete ein Soldat mit dem Rest seiner Butterportion die ramponierten Radachsen unseres Kinderwagens. Doch an kein größeres Unheil jener verheerenden Wirklichkeit kann ich mich erinnern.

1945 zogen wir von Mecklenburg weiter nach Schleswig-Holstein. Dort verbrachte ich die ersten Nachkriegsjahre in einem kleinen Dorf und erlebte die unmittelbaren Folgen des Zusammentreffens von Flüchtlingsfamilien mit den örtlichen Bauern, denen wir per britischem Wohnungsdekret zugewiesen worden waren: Fünf bzw. bald 7 Personen in einem Raum, an dessen Wänden grau-grüne Fäulnispilze wucherten. Neben der fast unbegrenzten räumlichen Weite, in der wir Kinder draußen spielen, Drachensteigen oder auf Hasenjagd gehen konnten, lernte ich „nebenbei“ von den Erwachsenen manche Taktiken des Überlebens kennen, die mir frühzeitig etwas von der Doppeldeutigkeit menschlichen Handelns einsichtig machten. Als zum Beispiel die aus der Kriegsgefangenschaft zu ihren Familien zurückgekommenen „Heimkehrer“ für die ortsansässigen Landwirte wichtige Helfer geworden waren, hielten auch mein Vater und seine „Kameraden“ nachts auf den Kohlfeldern „wegen der Kohldiebe“ Wache. Erstaunlich war daran, dass es in den nachfolgenden Wochen bei Flüchtlingsfamilien fast ausschließlich Kohl zu essen gab und dass in großen Steingutöpfen sehr viel Sauerkraut eingestampft wurde...

Schulzeit

Meine Schulzeit nach dem Krieg war geprägt von Umzügen innerhalb föderalistisch eigensinnig gebildeter Schulstrukturen, ein Zustand, der sich auch nach 60 Jahren, wenngleich aus ganz und gar opportunistischen Motiven, heute kaum verbessert hat.

Im Herbst 1946 war ich in einer zweiklassigen Dorfschule im britisch besetzten Schleswig-Holstein eingeschult worden. Hier erlebte ich vor allem pädagogischen Abteilungsunterricht, dörfliche Kinderfeste und die Genugtuung, dem „Fräulein Lehrerin“ auf dem Weg zur Schule einen Wecker tragen zu dürfen, mit dem am Schulvormittag die Unterrichtsstunden und Pausen angezeigt wurden.

Es folgte (1948) ein erneuter Umzug und der Schulwechsel in die Volksschule von Bad Segeberg, zu dem vorzüglichen Lehrer und Maler Kurt Ihlenfeld und mit einem täglichen Schlag der von Quäkern gestifteten Schulspeisung im Kochgeschirr. Nach 6 Grundschuljahren sowie einer dreitägigen Aufnahmeprüfung durfte ich anschließend ins Dahlmann-Gymnasium dieser Kreisstadt wechseln. Von dort verzog meine Familie 1952 endgültig in die Stadt Kassel/Hessen. Hier waren Sextaner nach dem vierten Grundschuljahr eingeschult worden. Ich musste eine Klasse zurück, um den Stoff von zwei Schuljahren nachzuholen. Am Wilhelms-Gymnasium in Kassel beendete ich dann meine Schulzeit 1960 mit dem Abitur.

In den Schulen begegneten mir nach Beendigung des Krieges verständlicherweise häufig Lehrer, die als ehemalige Soldaten bzw. Offiziere die politische Wende nach 1945 zum Teil wohl froh aber verunsichert angingen. Ressentiments zum Beispiel gegen „demokratische Quasselbuden“ oder Polemiken gegen konfessionelle Einflüsse in den neuen Schulbüchern und in den Kommunalparlamenten begegneten mir bei ihnen ebenso wie noch viele postmilitärischen Rituale, besonders auf dem Sportplatz, in den Schulpausen und bei Stundenbeginn oder beim mir verhassten Geräteturnen unter dem ausgebauten Dach einer ehemaligen Kaserne.

Viele Lehrer wären damals bereits als „Quereinsteiger“ zu bezeichnen gewesen:

Meine Chemie-, Mathe- und Physiklehrer waren Wissenschaftler in der Industrie und Atomforschung gewesen, ein früherer Geologe unterrichtete in Erdkunde, mein Biologielehrer hatte sich als Hobbyforscher im Naturkundemuseum der Stadt heraufgearbeitet, im Musikunterricht und im musikali-

schen Leben der Schule sammelten wir mit einem ehemaligen Kapellmeister des Staatstheaters öffentliches Ansehen, und ein katholischer Priester bemühte sich um unseren Lateinunterricht. Diese Menschen zeigten als Lehrer oft auch persönliche Eigenschaften und Angewohnheiten, die sie in meiner Erinnerung leicht zu „Originalen“ werden lassen. Gut möglich, dass wir bei ihnen mehr vom Leben lernten. Aber von ihren Kriegserlebnissen oder einem Resümee dazu schwiegen (auch) sie.

In den Fächern Deutsch, Englisch und Französisch unterrichteten mich pädagogikstudierte Lehrer aus der jüngeren Generation, auch Referendare, auf deren unterrichtlichen Neuerungen wir allerdings nicht immer Rücksicht nahmen, manchmal auch deshalb nicht, weil sie uns mit „individualisierendem Entwicklungsdenken“ und nicht ausschließlich mit dem uns vertrauten Denken in normativen Anforderungen begegneten. Das verunsicherte uns und stachelte in der Mittelstufe lange Zeit unseren subversiven Widerstand gegen uns an sich wohlgesonnene Lehrer im Unterricht an. In Ausübung meines Amtes als „Klassensprecher“ ist mir dabei das „Doppelte Mandat“ als Verbindung von Hilfeparadigma und Kontrollparadigma für alle Zeiten, die noch kommen sollten, anschaulich begegnet.

Aus der Zeit in der Oberstufe hingegen steht mir der mit großen Lettern selbst gemalte Wandspruch über der Tafel noch gut vor Augen: „Sibi imperrare maximum imperium est“ („Sich selbst zu besiegen ist der größte Sieg“). Ihn hatten zwar die Jungen aus der Vorgängerklassen hinterlassen, doch unser Klassenlehrer, übrigens ein Ritterkreuzträger, mochte ihn – und deshalb wohl auch wir ein bisschen...

Geprägt hat mich vermutlich der damals schon so benannte „Geist der Wilhelmsschule“. Nicht nur, dass die aus den Kriegstrümmern der Schule gerettete Eule das Logo war und tatsächlich über dem Eingang des neuen Schulgebäudes als steinerner „Geist“ schwebte; vor allem waren es die gefühlsmäßig-enthusiastischen Momente, die bei Montagsandachten, Schulappellen auf dem Hof, durch Musik und Gesänge in verschiedenen Chor- und Orchestergruppen sowie bei Schullandheimaufenthalten und gemeinsamem Zelten uns Jungen gefielen: „Erst der Enthusiasmus, dann erst der Fleiß“ hatte Stefan Zweig schon früher zutreffend erkannt.

Von besonderer Bedeutung war für mich während der gesamten Schulzeit in Kassel das Rennrudern im Schülerruderverein, den ich auch mehrere Jahre lang leitete und dessen schon sehr alter Trainer Arno Schulz, der mit deutschen

Spitzenmannschaften gearbeitet hatte, durch seine nachdenklich-zugewandte Art mir ein Vorbild in sportlicher wie in menschlicher Hinsicht war.

Im Rückblick halte ich die Anforderungen im Mannschaftstraining des Rennrudersports für besonders sozialisationswirksam. Ich habe mich später noch oft an die (an Sepp Herbergers Aussprüche erinnernde) Devise unseres Trainers erinnert: *„Mit unbändigem Einsatz bis ins Ziel: Erst mit dem letzten Schlag (des Blattes am Riemen, A.H.) im Ziel bist Du am Ziel!“* Hier böte es sich an, weiter über die Zusammenhänge zwischen persönlicher und beruflicher Leistungsentwicklung nachzudenken, zu denen vermutlich auch meine Geschwisterposition sowie spätere Aktivitäten als Langstrecken- und Marathonläufer gezählt werden müssten; ich sehe dafür allerdings hier nicht den geeigneten Ort.

Orientierungs- und Berufssuche als Jugendlicher

Ich gehörte zur ersten Nachkriegsgeneration und war damit ohne eigene Verstrickungen in die Zeit des Nationalsozialismus. Meine Generation konnte relativ leicht und ohne Existenzangst studieren. Dieses Privileg beruhte auch darauf, dass um 1960 nur etwa 6 Prozent der weitgehend schichtspezifisch selektierten Jugendlichen zum Abitur geführt wurden.

Im Gegensatz zu Jugendlichen, die etwa seit Mitte der 70er Jahre geboren wurden, kannten wir keine Angst um unsere Zukunft, jedenfalls nicht um Arbeitsplätze, und zwar solche, wie wir sie uns wünschten. Wir hatten noch Chancen zu neuen Aufbrüchen und zu neuen Perspektiven. Für die neuen Möglichkeiten der Nachkriegsgeneration stand, auch im Zusammenhang mit der „Westöffnung“, die Auseinandersetzung mit Kunst, Religion und Wissenschaften, wie sie die Schule nicht oder nur andeutungsweise bereit hielt.

Weil auch das Fernsehen noch fast unbekannt war, ging ich, wie viele Altersgleiche, zu Lichtbilderabenden und zu allgemeinbildenden Vorträgen in die Stadt. Ich war außerdem eifriger Leser und Besucher öffentlicher Leihbibliotheken. In den hohen Leseräumen der Kasseler Murrhardschen Bibliothek, unter gediegener Vertäfelung und den schweren gebundenen Lederbänden, fühlte ich mich stets ein wenig wie in heiligen Hallen der Beherrlichkeit und Ruhe. Prägende Bücher, die ich mir dort entlieh, waren u. a. Ernst Topisch: „Vom Anfang und Ende der Metaphysik“, Bücher von Helmuth von Glasenapp, Werke von Erich Fromm und Karen Horney sowie von Jean-Paul Sartre. Auf der Suche nach „meiner“ Orientierung waren für mich auch

Theaterbesuche wichtig, die zum Teil im Deutschunterricht diskutiert wurden, vor allem Stücke der Autoren Borchert, Ionesco, Beckett und Brecht. Von wesentlichem Einfluss wurden für mich schließlich Publikationen von Aldous Huxley und Gerhard Szczesny.

Während der Zeit, als die Vorbereitungen zum Abitur im Mittelpunkt standen, konzentrierte ich mich vergebens auf eine Berufsentscheidung. Es standen schließlich zur Wahl: Der Beruf als Musiker, als Lehrer oder als Schulpsychologe.

Erststudium in Weilburg/L. und in Berlin

Einen Einfluss darauf, dass ich mich schließlich für ein Lehramtsstudium entschied, hatte nach meiner Erinnerung neben der Familientradition (beide Eltern waren Berufsschul- bzw. Volksschul-Lehrer) auch die damalige Situation meiner Familie:

Fünf jüngere Brüder wollten ebenfalls studieren und die Gesundheit der Eltern war nach den Kriegs- und Flüchtlingsjahren nicht mehr vollkommen. Außerdem wurde von verschiedenen Beratern der Lehrerberuf Anfang der 1960er Jahre als gesellschaftlich hochgradig nachgefragt, prestigehaltig und gut bezahlt beschrieben. Ich konnte zum Beispiel bereits als Junglehrer mit besonderen staatlichen Zuwendungen in Form von Dienstwohnung, Zonengrenzzuschlag usw. rechnen.

Mit der Absicht, nach dem Lehramtsstudium den Weg zum Schulpsychologen oder in ein anderes Studienfach zu nehmen, belegte ich 1960 am pädagogischen Institut Weilburg/ Lahn im Rahmen der Lehrerausbildung das Hauptwahlfach Psychologie. Mein akademischer Lehrer war Professor Reinhard Tausch, der in Marburg/L. (Prof. Düker) promoviert hatte und von einem längeren Amerika-Aufenthalt gerade zurückgekommen war. Am Pädagogischen Institut lehrte zu jener Zeit auch die *grande dame* der (Wiener) Entwicklungs- und Kinderpsychologie, Professorin Hildegard Hetzer. Ihr Zusammentreffen in Weilburg/L. mit der jungen Familie von Annemarie und Reinhard Tausch, war für mich in besonderer Weise aufschlussreich.

Eine zufällige Beobachtung auf der Strasse machte mir nicht nur den Unterschied zwischen deutscher Erziehungstradition und den von den Tauschs aus Amerika mitgebrachten Auffassungen deutlich, sondern stiftete mich auch dazu an, zum ersten mal über die Koexistenz unterschiedlicher wissenschaftlicher Schulen nachzudenken.

Auf der Strasse versetzte die Erziehungsexpertin Hetzer dem Töchterlein der Tauschs, nachdem dieses Dreck spritzend und absichtlich in eine Pfütze getreten war, eine Ohrfeige. Das Elternpaar Tausch allerdings hatte zu diesem Anlass mit seinem Kind non-direktiv sprechen wollen und war entsetzt. Von da an war der Kontakt unter den Experten und Kollegen gestört.

– und in Berlin

Bereits nach einem Semester wechselte ich 1961 aus der verträumten hessischen Provinz nach Berlin. Ich suchte dort den Kontakt zu soziologischen, pädagogischen und psychologischen Seminaren an der FU und PH. Hier fand gerade die Auseinandersetzung mit der in Deutschland bis dahin unbekanntem amerikanischen Lernpsychologie statt (Mowrer, Guthrie, Skinner, Thurndike), die in dem Berliner Arzt, Psychiater und Professor Otto-Walter Haseloff ihren Übersetzer und Förderer hatte. Ihm, einem Kettenraucher der Menthol-Zigarette, für deren Marke er nebenher große Werbekampagnen entwarf, verdanke ich vor allem Anstöße, mein Studium nach dem Lehramtsexamen fortzusetzen. „Natürlich machen Sie weiter!“ gab er mir zur Antwort, als ich mich endlich zu ihm gewagt und um seine Meinung zu meinen Berufsplänen befragt hatte. Bei Dietrich Goldschmidt, dem „Nestor der Bildungssoziologie“ und späteren Direktor des Max-Planck-Instituts zögere ich, hier nur schlicht mitzuteilen, dass ich bei ihm Erziehungssoziologie studierte. Denn es liegt nur ein paar Jahre zurück, etwa im Jahr 2003, als ich auf dem Friedhof an der Kirche in Berlin-Dahlem zufällig vor seinem Grab stand. Was ich in dem Augenblick nur schwer nachvollziehen konnte: Hier ruhte jener großartige Kommunikator, der mich und weitere 200 Seminarteilnehmer erfolgreich dazu veranlasst hatte, alle persönlichen Erlebnisse und Tätigkeiten des Tages, vom Aufstehen bis zum Schlafengehen, zu protokollieren: – Freiwillig, täglich, in 15-Minuten-Abschnitten, zwei Wochen hindurch!?

Professor Goldschmidts erfolgreiches Vorgehen zu einer Studie zum Zeitbudget von Studierenden ist mir als Beispiel für die Erfordernisse bei den von mir später selbst unternommenen Feldstudien geblieben.

Von allen Berliner Pädagogikprofessoren zogen mich die beiden kunstliebenden Persönlichkeiten Gunter Otto, ein sympathisch disziplinierter Kreativer und Wolfgang Schulz, der später in Hamburg lehrte, besonders an. Bei beiden wiesen die überfüllten Seminare bereits darauf hin, welche herausgehobene Rolle ihre „Berliner Schule“ (zusammen mit dem damals bereits emeritierten Paul Heimann) in der Lehrerbildung auf Bundesebene bald spielen würde.

Das erste Lehrerexamen, das noch Prüfungen in 12 Fächern umfasste, legte ich 1963, zurückgekehrt nach Weilburg, im Hauptfach Psychologie bei Professor Tausch ab.

Als Volksschullehrer in Hessen

Seit 1963 wohnte und arbeitete ich als Lehrer in Wehrda, einem Dorf mit neunklassiger Volksschule nahe bei Marburg/L. Mit Wissen und Unterstützung des Kultus-Ministeriums war mir erlaubt, zunächst als Gasthörer und ab 1966 als eingeschriebener Student mit reduzierten Lehrerstunden, ein Promotionsstudium als Zweitstudium aufzunehmen. Ab da wohnte ich mit meiner Familie in der Universitätsstadt selbst.

Dem Spagat zwischen meinem Status als „Dorfschullehrer und Beamter“ und dem eines „1968er Studenten“, den ich weiter unten genauer beschreibe, stand ein anderer Spagat nicht nach: Die Arbeit mit Schülern in einem Dorf, dessen Bevölkerung schichtspezifisch sehr deutlich in einen bäuerlichen und einen akademischen Teil zerfiel. Der Kontakt zu Kindern und ihren Eltern vieler neu angesiedelter Akademiker- bzw. Professorenfamilien und gleichzeitig zu Kindern aus den schon lange ortsansässigen kleinbäuerlichen und Handwerker-Haushalten, war eine sozial „vom Dorf“ hinreichend kontrollierte Gradwanderung, der ich mit Elan und einer intensiven „Elternarbeit“ standhielt. Erleichternd kam hinzu, dass ich als nebenamtlicher Ortsjugendpfleger, teilweise mit einer selbst gegründeten Jugendblaskapelle, regelmäßig mit Jugendlichen des Dorfes nach Süd-Frankreich fuhr.

Als damaliger Lehrer unterrichtete ich auch Kinder von bundesweit bekannt gewordenen Eltern, wie dem Historiker Ernst Nolte oder dem Sozialethiker Dietrich von Oppen, dem ich ein Assistenten-Angebot für eine süddeutsche Universität verdanke. (Nach Süddeutschland wollte ich allerdings nie). Ebenso gut erinnere ich mich jedoch auch an Schüler wie Günther W., dem Jungen einer Multiproblemfamilie mit sechs Geschwistern und einem schon damals arbeitslosen Vater. Diesem Schüler, der oft sich selbst und Anderen schadete, habe ich einiges zu verdanken. Ich habe ihm dafür eines meiner Bücher gewidmet (Hopf, München 1997).

Ich war sehr gern Lehrer. Während der sechsjährigen Schultätigkeit (1963 bis 1969), bei der ich – ohne es selbst immer zu wissen – auch reformpädagogisch längst bekannte (Vorkriegs-) Erfahrungen aufnahm, konnte ich Einsichten und Kenntnisse gewinnen, die auch in meine spätere Lehrtätigkeit an der Universität eingeflossen sind. Sicher entstand hier auch mein viel später

erst ausgearbeitetes Interesse an einer sozialpädagogisch orientierten Schul- und Unterrichtsarbeit und der „Öffnung von Schule“ (Frankfurt/M 1992).

Ebenfalls konnte ich im Studium niemals aufgetauchte Probleme beim Umgang mit einem „sozialintegrativen/non-direktiven“ Erziehungsstil in sozial heterogen zusammengesetzten Gruppen betrachten und die von C.R. Rogers übernommenen Vorstellungen meines akademischen Lehrers R. Tausch (später Hamburg) überprüfen .

Während meiner Lehrertätigkeit entstand schließlich auch mein wissenschaftliches Interesse an der Sprachstil- und Sozialisationsforschung, die eigentlich in Deutschland erst in den 70er und 80er Jahren breite Aufmerksamkeit erfuhr.

Der eigenen Schultätigkeit verdanke ich zusätzlich auch die Erfahrung, dass Schul- und Unterrichtsreformen wohl nur dann eine Realisierungschance haben, wenn mit den Neuerungen – trotz anfänglicher Mehrarbeit – es im Prinzip allen Beteiligten letztlich besser geht (was gar nicht finanziell gemeint sein muss).

Zwischen Volksschullehrer und studentischer Revolte

Als Lehrer einer Dorfschule und gleichzeitig als Student der Gesellschaftswissenschaften erlebte ich in Marburg die studentische Revolte zwischen 1966 und 1970.

Im Rückblick scheinen mich dabei die eigene relativ sorglose wirtschaftliche Perspektive, die Proteste gegen den Vietnamkrieg der Amerikaner und die in Hochschulgruppen erarbeiteten Forderungen nach „systemüberwindenden Reformen“ zu einem stark emotional gefärbten Gerechtigkeitsverhalten „allen Schwachen dieser Erde“ gegenüber mobilisiert zu haben. Es war allerdings nicht leicht, sich als Lehrer dafür ebenso intensiv zu engagieren und sich am studentischen Protest zu beteiligen. Zum einen existierten die dienstrechtlichen Vorschriften und die beamtenrechtlich verankerte Aufforderung zur „Mäßigung“. Und es war bereits in meiner Personalakte beim Schulamt niedergelegt, dass ich es als „Vorwärtsverteidigung“ abgelehnt hatte, das Amt des Schul-Luftschutzbeauftragten zu übernehmen. Zum anderen war ich Familienvater.

Im Marburger „Club Voltaire“ erlebte ich in den 1960er Jahren dennoch mit Erstaunen und Begeisterung, wie mit radikal-demokratischem und moralischem Anspruch zu leben und besonders zu streiten versucht wurde. Freizeit,

Ausbildung, Leben und Beruf schienen keine unüberwindbaren Widersprüche enthalten zu müssen. Von den vielen Versammlungen, Go-Ins, Sit-Ins und Hochschul-Gruppentreffen sind mir die Heftigkeit und Unmittelbarkeit ebenso wie die blendende Rhetorik einiger „Studentenführer“ im Gedächtnis haften geblieben.

Als Mitglied der Humanistischen Union (HU) bzw. der HSU und der JUSOs war ich in den Marburger Allgemeinen Studenten Ausschusses (ASTA) gewählt worden und dort vor allem verantwortlich für die Bildungswerbungskampagne „Student aufs Land“. Diese Aktion, zu der sich viele freiwillige Studierende aller Fakultäten meldeten, fand in Hessen große Beachtung. Bei Dias-Vorträgen in über 140 Dörfern ging es uns um die Aufforderung an die Eltern: *“Schick Dein Kind länger auf bessere Schulen!”*, gerichtet allerdings vorwiegend an „das katholische Mädchen vom Lande“.

Bei der Vorbereitung der Aktion lernte ich meinen späteren Doktorvater Professor Wolfgang Klafki kennen, der nach meiner Anfrage mit seinem Institut die fachliche Einführung der studentischen Bildungswerber und Bildungswerberinnen sofort übernommen hatte.

Für meinen künftigen wissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkt spielte – neben der Erfahrung als Lehrer – auch ein weiteres biografisch begründetes Ereignis eine wesentliche Rolle: Wegen der fehlenden Kindergartenplätze gründete und leitete ich mit anderen Eltern in Marburg/L ein „Kinderhaus“, wie sie damals in vielen Städten durch Eltern-Kind-Initiativen entstanden (Kinderladenbewegung). In unserem dreigruppigen Kindergarten unternahmen wir Eltern mit Vorschulkindern den Versuch, eine Erziehungskonzeption zu entwickeln, die weder die selbst erfahrenen Erziehungsblessuren wiederholen, noch den Kindern eine vermeintlich grenzenlose Selbstregulierung zumuten wollte. In zum Teil anstrengenden Diskussionen versuchten wir, die Thesen von A.S. Neil, S. Bernfeld, Anna Freud oder H.E. Richter mit den Wünschen und Bedürfnissen unserer Kinder und den harten Fakten alltäglicher Organisation von Haushaltsführung, Uni-Stundenplänen und Kinderhausdiensten in Übereinstimmung zu bringen.

Als ich dann die bundesweite Initiative zur Kleinkinderziehung mit dem ersten Vorschulkongress 1970 in Hannover erlebt hatte, war das für mich die Initialzündung für eine wissenschaftlich vertiefte Arbeit zur vorschulischen Erziehung und Bildung von Kindern.

Ich erhielt bereits Anfang der 70er zu diesem Schwerpunkt an der Philosophischen Fakultät der Philipps-Universität Marburg/L. einen Lehrauftrag .

Zweitstudium in Marburg/Lahn

Mit Unterstützung des hessischen Kultusministeriums konnte ich meinen Schuldienst ganz in der Nähe der Universität Marburg aufnehmen und damit als Nebenhörer, später auch als voll immatrikulierter Student, meinem Promotionsstudium nachgehen.

1969 schied ich aus dem Schul- und Beamtenverhältnis aus und intensivierte die Arbeit an der Promotion und meinem Studium in Pädagogik (Klafki), Soziologie (Maus) und Psychologie (Herrmann, Fürstenu). Das Beamtenverhältnis aufzukündigen war auch damals unüblich, aber mit der Aussicht auf „Honnef“ (heute etwa: Bafög) bzw. einem Promotionsstipendium und einer schlichten Lebensführung enthielt dieser Schritt einzig ein gut kalkulierbares Risiko für mich und meine Familie.

In Berlin hatte ich die Lehrtheoretische Didaktik (Heimann, Otto, Schulz) kennen gelernt und dabei besonders auf die Wechselwirksamkeit von Inhalts-, Methoden- und Medienentscheidungen im Unterricht zu achten gelernt. Wenig allerdings haben mich im Berliner didaktischen Modell die von jeder Lehrkraft zu begründenden Zielentscheidungen überzeugen können. Hierfür hatte ich während des ersten Lehramtsstudiums mit dem Instrumentarium der „didaktischen Analyse“ und der „Bestimmung des Bildungsgehalts“, wie sie Wolfgang Klafki gerade (1962) entwickelt hatte, erfolgreich zu arbeiten begonnen. Nun erlebte ich in den Seminaren von Professor Klafki, wie diese didaktischen Ansätze kritisch kommentiert und weiterentwickelt wurden. Ebenfalls wurde im Klafki-Oberseminar der Bildungsbegriff von Heinz-Joachim Heydorn diskutiert. Heydorn, ehemals Vorsitzender des Sozialistischen Deutschen Studentenverbandes (SDS) und mit anderen Professoren später aus der SPD ausgeschlossener Hochschullehrer in Darmstadt, hatte 1962 den „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ beschrieben. Danach ist die „Logik des Kapitals“ allein an der Aufrechterhaltung seiner Herrschaft interessiert und muss dafür bei Strafe seines Untergangs die „Unmündigkeit der Individuen perpetuieren“, was aber im Informationszeitalter nicht mehr gelingt. Durch das jetzt erforderlich gewordene Dispositions- und Qualifikationsniveau sei „das Kapital“ gezwungen, die Menschen gerade durch Bildung zu sich selbst kommen zu lassen und durch Bildung immer mehr in die Strukturen Einblick gewähren zu müssen. Im Zusammenhang mit Wolfgang Klafkis „Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung und zu Solidarität“ beschäftigen mich diese Zusammenhänge auch heute noch. Ich halte sie gerade unter Globalisierungsaspekten noch heute für bedenkenswert.

Bekanntlich gingen starke Impulse, wie ich sie bis dahin so direkt nicht gekannt hatte, von den gesellschaftlichen Vorgängen jener Zeit aus und ergriffen auch Lehre und Forschung:

In Hessen wurde zwischen 1966 (Bund: Bildung der großen Koalition und Erstarken der Außerparlamentarischen Opposition) und 1969 (Bund: Sozialliberale Koalition bis 1972 (Ost-Verträge, sog. Radikalenerlass) vor allem der Streit um die Rahmenrichtlinien für Schulen heftig geführt. In dieser Auseinandersetzung stand Wolfgang Klafki als Vorsitzender der RRL-Kommission im Mittelpunkt auch der politischen Angriffe. Eine bemerkenswerte Folge seines „handlungsforschenden“ Denkens war, dass er die inhaltlichen Streitfragen, wie den Emanzipationsbegriff, die „Fähigkeit der Selbst- und Mitbestimmung“ oder den Leistungsbegriff, zum Gegenstand der öffentlichen Seminararbeit machte. Im Oberseminar wurden deshalb Woche für Woche die brandheißen Entwürfe der hessischen RRL-Kommissionen diskutiert und selbst Papiere erstellt, die bald danach auch die bildungspolitischen Gremien außerhalb der Universität erreichten.

Begleitet wurden die Seminare durch selbstständige Tutorien. Ich leitete damals als angestellter Tutor meine ersten Seminare und las dafür auch erstmals hochschuldidaktische Arbeiten, die überwiegend vom vortrefflichen Arbeitskreis Hochschuldidaktik (AHD) im Abonnement herausgegeben wurden (Hamburg; Weinheim ab 1969), und dem mindestens in den dann folgenden 25 Jahren nichts Vergleichbares mehr folgte.

Als Folge meiner bildungs- und gesellschaftspolitischen Erlebnisse und Studien verblasste der Wunsch, Schulpsychologe zu werden, immer mehr. Gegenüber der Tatsache von Sozialisationsmängeln bei Kindern bestimmter Schichten, denen ich ja täglich begegnete und ihren fehlenden Bildungschancen, schien mir die Schulpsychologie in der Gefahr zu sein, gesellschaftliche Phänomene zu psychologisieren. Die Existenz und Berufsarbeit des Schulpsychologen waren damals außerdem noch weitgehend unselbständig und dem Schulrat direkt unterstellt. Es schien mir aber eine Voraussetzung für gesellschaftsveränderndes Verhalten sein zu müssen, aus hierarchischen Verwaltungsstrukturen herauszukommen.

Ich richtete deshalb 1969 einen Vorschlag zur Errichtung eines Schulsoziologischen Dienstes an das Kultusministerium. Darin versuchte ich die Grenzen der Schulpsychologie aufzuzeigen „... und das verbleibende Gebiet dem subjektivistischen Denken zu entziehen, das sonst dazu verleiten könnte, Psychologisierung an Stelle soziologischer Analyse und Kategorisierung treten

zu lassen“ und führte unter anderem aus: *„Es ist keinesfalls meine Absicht, die Institutionalisierung des Schulsoziologischen Dienstes „in Analogie“ zum Schulpsychologischen Dienst zu begründen ... Er sollte sowohl einem wissenschaftlichen Institut angehören als auch einen regionalen Betätigungsauftrag erhalten ...“* schrieb ich.

Das wäre ein meisterhaft auf mich zugeschnittenes Berufsbild gewesen, das allerdings außer einem offen geführten Schriftwechsel mit der bis heute von mir geschätzten früheren Staatssekretärin im Kultusministerium, Frau Hildegard Hamm-Brücher, keine weiteren Folgen hatte.

Dissertationsprojekt

Die ausgehenden 60er Jahre hatten die politische Szene in der Bundesrepublik zweifellos verändert. Die Politisierung der Universitäten und des Studiums, jedenfalls in den Sozial- und Geisteswissenschaften, war erfolgt – da lag die Frage sozusagen in der Luft, ob auch bei den künftigen Lehrerinnen und Lehrern eine Bewusstseins- und Einstellungsveränderung im Vergleich zu den in den 50er Jahren empirisch erfassten Lehrergruppen (vgl. A. Combe 1971) aufgetreten war. Noch kurz zuvor hatte Jürgen Habermas in „Student und Politik“ die Vermutung geäußert, „soweit es an der politischen Initiative der Studenten, dem wirksamen staatsbürgerlichen Einsatz *ihrer* Kräfte liegt, werden antidemokratische Tendenzen stärker auf Unterstützung als auf Widerstand rechnen dürfen“ (ebd., 1961, S. 231).

Dieser Frage ging ich also umso motivierter in meiner Marburger Dissertation bei den Professoren Wolfgang Klafki und Heinz Maus nach. An einer für Hessen repräsentativen Auswahl von Junglehrern, die ihr Studium im Zeitraum zwischen 1966 und 1970 absolviert hatten, konnte ich mit einerseits theoretisch-historisch untermauerten Analysen und andererseits mit empirisch-faktoren- und clusteranalytisch abgesicherten Befunden verschiedene Veränderungen im gesellschaftlich-politischen Bewusstsein der jungen Lehrerinnen und Lehrer festhalten. Eines der Ergebnisse war die damals entscheidende Feststellung, dass die früher öfters empirisch festgehaltene ideologische Bindung als Beamter an den Staat im Bewusstsein der Lehrer um 1970 weitgehend verloren gegangen war, *„von einer antikapitalistischen Haltung jedoch keine Rede sein konnte ... Außer der mangelhaften Qualifikation, die konstitutiven Strukturen unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu erkennen, hat sich als besonders hinderlich herausgestellt, dass die befragten Lehrer in wichtigen ökonomischen und politischen Fragen der „Sachzwang“-Logik technokra-*

tischer Rationalität folgten“ („Lehrerbewusstsein im Wandel – eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern, Schwann, Düsseldorf 1974, S. 343).

Reisender in Sachen Wissenschaft

Während der Promotionszeit zog ich mich aus der studentischen Szene sehr zurück. Ich war ja auf eigenem Wunsch aus dem Beamtenverhältnis ausgeschieden und nun ohne Bezüge. Der Situation entsprechend, wechselte ich mit meiner Familie aus der geräumigen Bürgervilla im Südviertel Marburgs in ein kleines Fachwerk-Häuschen in der Haspelstrasse und hatte nun für die finanziellen Grundlagen meiner Familie mehr zu tun, weil das Promotionsstipendium allein nicht ausreichte. Gleichzeitig versah ich gern den „Kinderdienst“ im Eltern-Selbsthilfe-Kindergarten, wenn meine Frau an einigen Tagen jeder Woche nach Frankfurt musste, wo sie auf dem zweiten Bildungsweg nun zum Studium angekommen war.

Ab 1972 bis 1974/75 übernahm ich auch wissenschaftliche Lehr- und Forschungsaufgaben, bei denen ich außerhalb Marburgs unterwegs war:

- Als Wissenschaftlicher Mitarbeiter (1972–1974) am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF/ Lemberg, Bauer, Niemann), fuhr ich nach Frankfurt/M., wo mir beste Voraussetzungen für meine empirischen Untersuchungen zur Verfügung standen,
- als Lehrbeauftragter für Sozialpädagogik an die Gesamthochschule Siegen,
- an der Universität Giessen (Klaaßen) war ich mit einem Lehrauftrag für die Didaktik und Methodik des Primarbereichs und
- an der Fachhochschule Fulda für das Fach Erziehungssoziologie verpflichtet.

Ich habe diese selbständige Lehre und das manchmal abenteuerliche Reisen bei allen Wetterlagen sehr genossen. Von der Doktorarbeit am Tisch aufstehen zu können und mit Studierenden, die mir überall aufgeschlossen begegneten, meine bis dahin vorzeigbaren Schwerpunkte zu bearbeiten, machte mich stolz, und ich empfand die Zeit als Reisender in Sachen Wissenschaft trotz vieler Unannehmlichkeiten als anregend und bereichernd.

Ein Kuriosum jener Zeit erstet vor meinen Augen, wenn ich heute den Duft von Wildrosen wahrnehme: Da in allen besuchten Hochschulstandorten für mich kein Arbeitszimmer vorhanden war, pflegte ich mich zur Mittagszeit

im Sommer in den Schutz dichter Hecken von Wildrosen zu legen und mein Dasein zu genießen ...

Ich habe mir in diesen Jahren die Grundlagen für das Arbeiten mit Gruppen unterschiedlicher Größen erarbeitet und außerdem mehrere neue Schwerpunkte aus der Geschichte und den Theorien zur Vorschulerziehung und Grundschulpädagogik. Wohl kaum konnte jemand vorher für sich „Lehr- und Wanderjahre“ wortwörtlich präziser bezeichnen. Sie ersetzen mir „die Ochsentour“ herkömmlicher und zu jener Zeit sicher zu Recht beklagter Assistentenjahre.

Da meine ersten Bewerbungen nach der Promotion bereits Erfolg hatten, wurde ich 1974 als Hochschuldozent an der Pädagogischen Hochschule in Hannover eingestellt. Gleichzeitig lief aber das Verfahren meiner Bewerbung auf eine Professorenstelle in Oldenburg. So wartete ich mit einem Umzug nach Hannover und reiste erneut, jetzt zwischen Marburg und Hannover. An der dortigen PH lernte ich während meiner zwei Semester zum ersten mal die intensiven Diskussionen um einen stärkeren Praxisbezug innerhalb der Lehrerausbildung kennen. Wie in allen Hochschulen jener Zeit, stießen unterschiedliche Meinungen auch hier aufeinander: Montagspraktika im ersten Semester? Studienbegleitende Praktika? An Seminaren in der Hochschule mitarbeitende Lehrkräfte? Die Versammlung der Lehrenden im Fach Schulpädagogik der PH, eine erfreulich kollegial arbeitende Versammlung um den spiritus rector Manfred Bönsch und mit Roland Narr, dessen „Kinderfest“ (1974) bis heute eine der wenigen kritischen gemeindesoziologischen Studien zur Lehrerrolle in ländlichen Gebieten geblieben ist, hatte die Diskussion aufgenommen. Doch noch bevor sie abgeklärt war, verließ ich die Hochschule in Hannover wieder und war auf dem Weg nach Oldenburg.

Hochschullehrer in Oldenburg

1975 wurde ich an die aus der Pädagogischen Hochschule hervorgegangenen Carl von Ossietzky Universität nach Oldenburg berufen. Noch war die geplante Ausbaustufe nicht erreicht und mich erwartete viel Planungs- und Gremienarbeit. Meine Stellen-Denomination lautete auf „Vorschulische Sozialisation und Primarbereich“ und war damit keinem einzelnen herkömmlichen Fach direkt zuzuordnen. Aktives Fachgruppenmitglied blieb ich bei den Schulpädagogen, verstand mich und meine Arbeit aber zunehmend mehr und später ausschließlich als Verbindung zwischen der Schulpädagogik und der Sozialpädagogik.

Ich war Mitglied mehrerer Fachbereichsräte und Mitglied bzw. Vorsitzender der Fachbereichs-Studienkommission, Vorsitzender des Tutorenausschusses, Mitglied der Fachkommission Sachunterricht, Mitglied und Vorsitzender verschiedener Berufungs- und Besetzungskommissionen, Fachgruppensprecher und Vorsitzender des Diplomprüfungsausschusses Pädagogik.

Besonders in den ersten fünf Jahren ab 1975 nahm mich, wie alle anderen Hochschulangehörigen auch, die Aufbauarbeit in Oldenburg und das Projektstudium voll in Beschlag. Noch suchte die junge Universität ihre Feinstruktur und musste sich gleichzeitig bereits wieder mit einem nach einem Regierungswechsel (von SPD zur CDU) politisch gewollten Ausbaustopp befassen (u. a. Fahrraddemo nach Hannover 1976). Besonders als Vorsitzender des Sozialausschusses und Mitglied der Gründungskommission zur Errichtung der Psychosozialen Beratungsstelle sowie bei mehreren Berufungsverfahren erlebte ich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, wie sie später nicht mehr vorkam. Sie wurde noch erfreulich regelmäßig zwischen den Fächern gesucht und im Projektstudium weitgehend realisiert. Im Projektstudium entwickelten Lehrende und Studierende der Lehramts- und der Diplomstudiengänge häufig gemeinsam ein mehrjähriges Projekt, führten dazu Arbeitsvorhaben durch und besuchten projektorientierte Kurse.

Die dabei maßgebliche Einphasige Lehrerbildung (ELAB) soll von mir an dieser Stelle nicht wiederholt dargestellt werden. Sie ist gut dokumentiert und ihre bildungspolitischen sowie praktischen Erfolge und Niederlagen sind nachzulesen (vgl. W. Fichten/ D. Spindler/ U. Steinbrink (Hg): Dokumentation zur einphasigen Lehrerbildung, Bd. 1–6, Oldenburg, 1981).

In meiner Zeit als Hochschullehrer war nach der erfolgreichen Auseinandersetzung um die Namensgebung auch an das Vermächtnis Carl von Ossietzky immer wieder zu erinnern. Das galt ganz besonders in den Jahren der Friedensbewegung. Innerhalb der Aktionen der Friedensbewegung in den 80er Jahren koordinierte ich in der Hochschule die Aktivitäten der bundesweiten Initiative „Pädagogen gegen Rüstungswahnsinn“. Dabei engagierten sich Oldenburger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, unabhängig von ihrer sonstigen politischen Meinung, sehr zahlreich und aus sehr verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen. So war es möglich, dass angesichts der tagespolitisch bedingten oft hektischen Formen der Friedensbewegung in den Jahren 1983 bis 1984 bei Vortragsreihen ein notwendiger Ort für Information, orientierende Analyse und wissenschaftliche Diskussion geschaffen wurde.

Wenn ich meine 27 Jahre an der Universität in Oldenburg überblicke, habe ich mir während meiner Hochschultätigkeit auch Freiräume nehmen und füllen können, die eine Universität im Aufbau vielleicht leichter bereithält als ältere Universitäten. Besonders war das neben Lehre und Forschung auch im Bereich der Fort- und Weiterbildung möglich. Hier habe ich regelmäßig die Ergebnisse vom Schreibtisch mit Erfahrungen vor der Tür konfrontiert und mit dieser Verbindung meines Erachtens zu einigen meiner besten Seminare und Veröffentlichungen gefunden. Einen Überblick hierzu gibt das anschließende und kommentierte Verzeichnis meiner Lehr- und Forschungsschwerpunkte.

Nicht immer konnte, vor allem in den Gremien, eine alle befriedigende Lösung erreicht werden und ich fragte mich manchmal, ob ich meinen Auftrag noch erkenne, den ich nicht als den angeblichen Sachzwang des Hochschullehrerberufes zu prüfungsorientierter Versorgung der vielen Studenten verstand, sondern als Auftrag zu einer professionellen „Persönlichkeits- und Sozialwerdung“ über eine integrative Pädagogik.

Der hier sichtbar werdende Unterschied zu verbreiteten Ansichten über den Lehrer als fachdidaktisch qualifizierten Unterrichtsingenieur ist offenkundig.

Bildungsprozesse zu initiieren setzt eine „gute Bindung“ in heute multikomplexen Situationen voraus. Bereits dafür haben Lehrer und Lehrerinnen zunächst zu lernen, mit allen(!) beteiligten Subsystemen: Eltern – Lehrer-Ich – Schüler-Kind – Kindergruppe – Lehrerteam professionell umzugehen. Als zweite Voraussetzung ist dann zu realisieren, dass angesichts der psycho-sozialen Zuspitzungen der heutigen Erziehungs- und Bildungsbedingungen alle monokausalen Erklärungsmodelle für ein Unterrichtsgeschehen weitgehend entwertet sind. Das würde den Blick freigeben auf die sich real immer stärker annähernden Arbeitsfelder der Sonder-, Sozial- und Schulpädagogik und müsste unter anderem dazu führen, dass das systemische Denken und Handeln auch in Theorie und Praxis der Schulpädagogik das Hauptreferenzmodell wird und das linear-kausale Denken und Handeln bei Lehrern, aber auch in Schulverwaltungsvorschriften, wie etwa den Verordnungen über Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen, ablöst.

Ich sehe erfreut, dass die Energie und der Elan der jetzt nachrückenden jungen Kolleginnen und Kollegen weiterhin vorhanden sind. Aber sie sind auf anderes gerichtet, sie werden anders kanalisiert durch die zunehmende Fließgeschwindigkeit, mit den steigenden Studentenzahlen bei im besten Fall gleich bleibenden materiellen Rahmenbedingungen. Bereits wir hatten allein in der Pädagogik ab dem Jahr 2000 etwa 3 000 Pflicht-Leistungsnachweis-

Scheine pro Studienjahr zu betreuen, etwa 800 Sozial- und Schulpraktika vorzubereiten, zu betreuen und auszuwerten, 500 mündliche Zwischenprüfungen und Klausuren sowie nochmals 500 Staatsprüfungen und Examensarbeiten abzunehmen (Berechnungen des ZpB/Universität Oldenburg). Ich nenne diese Zahlen ohne Wehklagen, aber als Charakterisierung eines bereits stark reglementierten Studiums, das von sich aus noch nicht die Frage nach dem Sinn eines Lehramts- bzw. Pädagogikstudiums beantwortet, sondern zunächst ausschließlich sehr viel Energie verbraucht für Regelungen, die allein der „Versorgung der Massen“ dienen.

Die Problematik ist meines Erachtens heute nur noch drängender geworden: Wie wird der neue Bachelor-Abschluss für die Lehramter die universitäre Lehrerbildung und ihre professionalisierenden Potenzen verändern? Gibt es keine Alternativen zur Verschulung von Lehre und Studium? – Leider wurde das BA- Studium in Oldenburg schneller eingeführt als einige danach fragen konnten.

Ich habe deshalb Zweifel, wie es möglich wird, eine am Anspruch auf Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Reflexivität bezüglich der eigenen Person ausgerichtete Berufsqualifikation zu erreichen, ohne eben diese Selbst- und Mitbestimmung und Selbstreflexivität auch während des Studiums zu ermöglichen und zu praktizieren.

Meine Lehr- und Forschungsprojekte bzw. Seminare – eine ankommentierte Auswahl

Vorbemerkung zu den Veranstaltungsformen:

Bis zum Abbruch der ELAB waren angeboten: das wöchentliche Projektplenum sowie ein bis zwei projektorientierte Kurse (POK), meist zwei- bis vierstündig, neben mehreren Arbeitsvorhaben (AV). Das geschah gemeinsam mit 2–5 Kontaktlehrkräften aus weit verstreut liegenden Schulen, die ich auch gern besuchte.

Das Projektstudium reduzierte sich in den 80er Jahre wesentlich. An seine Stelle traten die dann auch prüfungsordnungsrelevant gewordenen neuen Veranstaltungsformen, in der Hauptsache: Seminare.

An meinem Lehrangebot und an den Möglichkeiten zu gemeinsamer Forschung beteiligten sich durchgehend Studierende beider Studiengänge: Lehramt (G+H+R+Gym) und Diplomstudiengang (Soz.päd., Sond.päd., Interkult.päd.).

„Einführung in Sozialisations-theorien“ (Vorlesung mit Arbeitsgruppen) angeboten bis weit in die 80er Jahre, beinahe in jedem Semester, in der voll besetzten Aula.

„Vorschulerziehung und Gemeinwesen“

Projekt, zusammen mit Klaus Klattenhoff und Heike Flessner)

Die in den 70er Jahren vorherrschenden Modelle liefen auf schichtspezifische Sozialisationsmodelle hinaus. Wir hingegen waren der Meinung, dass die strukturellen Bedingungen von Sozialisations- und Lebenschancen differenzierter als nur über Konstrukte sozialer Gruppierungen zum schulischen Abschluss und beruflichen Status erfasst werden sollten. Sie bedurften einer Ergänzung über eine regionale Perspektive, welche die lokalen Bezüge und sogar räumlichen Bedingungen mit einbezieht.

„Kindliche Handlungsräume“

(Projekt, zusammen mit Klaus Klattenhoff)

Dem sozialökologischen Sozialisationsansätzen von Bronfenbrenner (1976) und Bargel/Mundt (1977) vorausgehend, haben wir ab 1974/75 mit einem Modell gearbeitet und in einem aufwendigen Lehr-Forschungsprojekt praktisch verwendet, das folgende Variablen in den Erscheinungsformen berücksichtigte: A) Raumobjekte: a) physisch-material b) sozial-semiotisch. B) Bezugspersonen: a) Kinder: aa) biologisch ab) sozial b) Erwachsene: ba) biologisch bb) sozial. C) Verhalten/ Aktivitäten: a) physisch-material b) sozial-ideell. Auf einer kritisch-materialistischen und kommunikationstheoretischen Basis (Ch. Morris, 1972 und P. Watzlawick, 1974) waren die Kontakte der Kinder zu den Ausschnitten ihrer Umwelt zu interpretieren.

- Seminare und Arbeitsvorhaben zum Thema
- Empirische Feldforschung

„Vom Kleinkind zum Schulkind“

(Projekt, zusammen mit Maria Fölling-Albers)

- Seminare und Arbeitsvorhaben zum Thema
- Empirische Langzeitstudie (5 Jahre) in drei unterschiedlichen Soziotopen mit der Fragestellung: Wie verändern sich Kinder bei ihrer Entwicklung vom Kleinkind zum Schulkind und welche Auswirkungen haben unterschiedliche Wohnstandorte auf diese Entwicklung (Sozial- und Spielverhalten, Selbständigkeit, Aneignung des Nahraums und Nutzung von Kinderkulturangeboten)?
- Seminare zur sog. Schulfähigkeit und ihrer Diagnostik

„*Ressourcenorientierte Armutsforschung bei Kindern und ihren Familien*“
(Projekt, zusammen mit Antje Richter)

- Seminare zur Armutsproblematik in Deutschland/ in Schulen
- Empirische Feld-Untersuchung, in Zusammenarbeit mit DKSB Wesermarsch, unter Verwendung triangulatorischer Befragungs- und Interpretationsverfahren
- Seminare zum Narrativen Ansatz in der Sozialforschung mit Interview- und Auswertungsübungen nach hermeneutischen Verfahren (U. Oevermann 1975)

„*Spielplätze und ihre Pädagogik*“

- Untersuchung Oldenburger Spielplätze
- Empfehlungen an Politik und Wirtschaft

„*Spielen und Lernen in Kindergarten und Schule*“

- Spiel-Seminare mit spielenden Klein- und Großgruppen
- Entwicklung von Handreichungen zur Spiel-Lern-Argumentation für Pädagogen

„*Elternarbeit in Kindergarten und Schule*“

- wiederholt Seminare zum Thema

„*Einführung in den Sachunterricht der Grundschule*“

- Seminare zum Thema
- Produktion von Spiel- und Arbeitsmaterialien zum Sachunterricht

„*Öffnung von Schule*“

- Seminare zum Thema z. T. mit LehrerInnen-Befragungen
- In Verbindung mit COMED (Community-Education) auf Bundesebene
- mit LOS-Projekt – Europa-Mitteln: *Lokales Kapital für soziale Zwecke*)
- in einem sozialen Brennpunkt durchgeführt mit Studierenden, Schulen, Familien und deren Kinder

„*Sexualerziehung in der Schule*“

- Seminare zum Thema in Klein- und Großgruppen

„*Mißbrauch-Prävention in der Schule*“

(Projekt, zusammen mit Michael Herschelmann)

- Seminare und Arbeitsgruppen zum Thema
- Salutogentischer Denk- und Handlungsansatz
Empirische Erprobung eines entwickelten Instrumentariums zur Evaluation präventiver Voraussetzungen bei Kindergärten und Schulen wurde abgeschlossen

„Pädagogischen Konzeptentwicklung in Kindertagesstätte“

- mehrerer Lehr-Seminare zum Thema.
- als Beauftragter des Landesjugendamtes und verschiedener Träger wiss. Begleitung verschiedener Tageseinrichtungen für Kinder sowie Waldkindergärten bei der Erarbeitung ihrer Konzeptionen.
- Fortbildungsseminare und Kita-Beratung in ganz Niedersachsen

„Sozialpädagogischen Qualifikation von Lehrern u. Lehrerinnen“

- Seminare zur „Sozialpädagogisch orientierten Schule“
- Seminare zur Kooperation Jugendhilfebereich – Schule

„Qualitätsentwicklung im Elementar- und Primarbereich“

- mehrere Lehr-Seminare zum Thema
- mit repräsentativer Untersuchung für das Land Niedersachsen zu diesem Thema (2000)
- Entwicklung eines Instrumentariums zur Selbstevaluation des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule (zusammen mit Ivonne Zill-Sahm und Bernd Franken)

Publikationen (Auswahl)

Arnulf Hopf: *Lehrerbewusstsein im Wandel – Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern* (Dissertation), Düsseldorf 1974

Arnulf Hopf, zusammen mit Klaus Beilstein (Bilder): *Wundern und Wissen*
Bd. 1: Bunte Sachen im Schaufenster, Bd. 2: Menschen an der Haltestelle,
Bd. 3: Wasser unter der Strasse, Mannheim 1980

Arnulf Hopf: *Zum ambivalenten Charakter situationsorientierter Ansätze in der neueren Curriculum Entwicklung*. In: *Das Argument*, Sonderband AS 21, S. 116–132, 1978

Arnulf Hopf: *Hinweise zur Analyse von kindlichen Handlungsräumen – Vorbemerkungen zu einer sozial-ökologisch orientierten Sozialisationsforschung*. In: *erziehung + erzieher*, 1. Jg. Heft 2, Braunschweig 1976

Arnulf Hopf, Klaus Klattenhoff: *Kindliche Handlungsräume im Gemeinwesen*. In: Fichten, W. Spindler, D. (Hg.) *Dokumentation zur einphasigen Lehrerbildung*, Bd. 6, Oldenburg 1983, S. 264–314

Arnulf Hopf, Ekkehart Naumann (Hg.): *Wir mischen uns ein – Beiträge Oldenburger Wissenschaftler zur Friedensdiskussion*, Oldenburg 1985

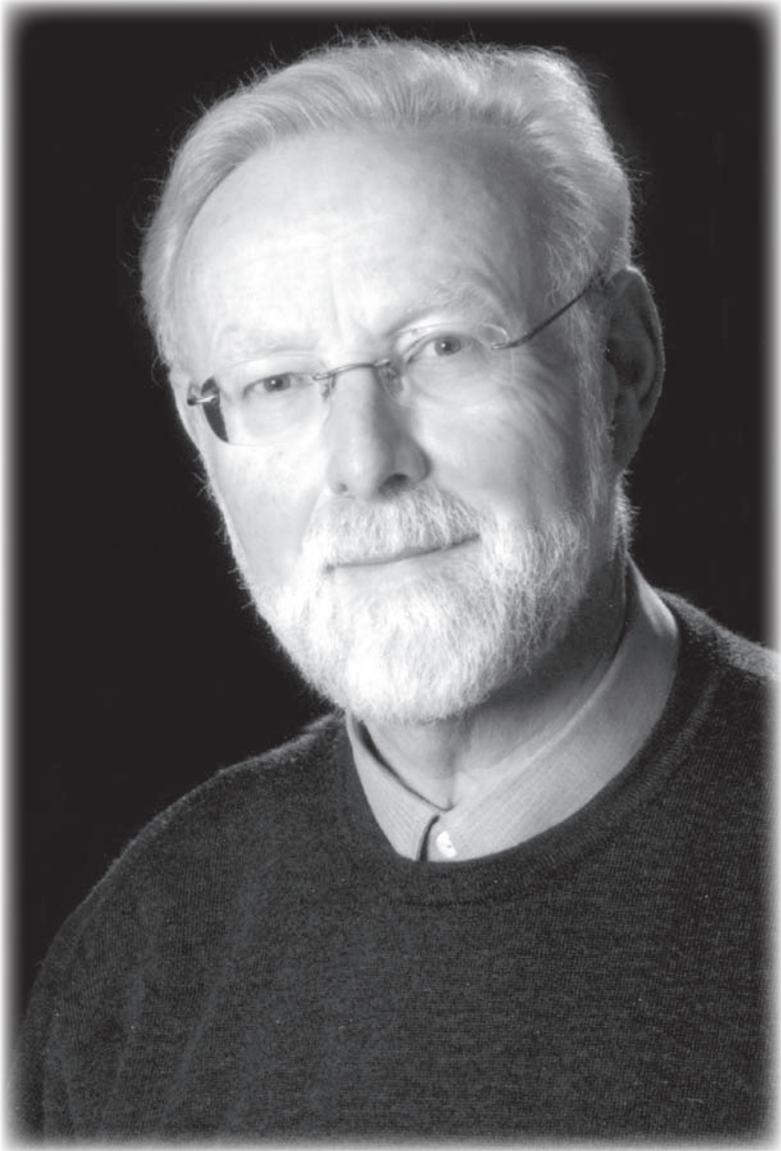
- Arnulf Hopf: – Der gemeindeferne Lehrer. In: Demokratische Erziehung, Jg. 12, H. 10, 1986
- Arnulf Hopf: Sozialökologische Ansätze in der Pädagogik der Frühen Kindheit. In: Schäfer, G.E. (Hg.): Wirklichkeiten, Theorien zu einer Pädagogik der Frühen Kindheit, Weinheim 1987
- Arnulf Hopf: Der Lehrer und die gemeindenahe Schule, Oldenburg 1987, 1988, 2. Aufl.
- Arnulf Hopf: Die Öffnung des Kindergartens zur Gemeinde und zum Stadtteil hin. In: W. Fthenakis (Hg.): Handbuch der Elementarerziehung, Seelze 1988
- Arnulf Hopf: Eltern-Selbsthilfegruppen in der Früherziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beih. 1988
- Arnulf Hopf: Sozialisationsprozesse von Kindern in unterschiedlichen Soziotopen. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, Jg. 38, 1990, H. 1
- Arnulf Hopf mit Fölling-Albers, Maria: Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen, Opladen 1995
- Arnulf Hopf: Grundschularbeit heute – Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München 1993, 1997/2.
- Arnulf Hopf: Schule – und sie bewegt sich doch: Vom Freispiel zur Freiarbeit. Oldenburg 1997
- Arnulf Hopf: Sozialpädagogik für Lehrerinnen und Lehrer. München 1997. Übersetzt ins Tschechische: Socialici pedagogika pro ucitele. Prag 2000
- Arnulf Hopf: Interkulturelles Lernen in der Grundschule. In: Grundschulmagazin, München 7/8. 1995
- Arnulf Hopf: Grundschulpädagogik und Prävention. In: Marquard-Mau, B. (Hg.): Schulische Prävention gegen sexuelle Kindesmisshandlung – Grundlagen, Rahmenbedingungen, Bausteine, Modelle, München 1995
- Arnulf Hopf: Wenn sich der Kindergarten öffnet. In: Kinderzeit, 1/1998. Paderborn
- Arnulf Hopf: Eine Einrichtung mit Profil. In: Kindergarten heute, 28. Jg. 9/1998. Freiburg
- Arnulf Hopf: Zur Arbeit mit Eltern in der Grundschule. In: Sache-Wort-Zahl, 28. Jg. 2/1999. Köln

- Arnulf Hopf: Zur Entwicklung pädagogischer Konzepte. In: Das Kind zur Rose machen, Varel 1999
- Arnulf Hopf: Der Kindergereburtstag. In: Wragge-Lange (Hg.): Kinder feiern Feste. Hamburg u. Bremen 1999
- Arnulf Hopf: Von der Lern- zur Lebensschule. Möglichkeiten und Grenzen, mit Schule heute aufzuwachsen. In: Erziehungsberatung in Hessen e.V. (Hg.) 4/1999. Frankfurt/M.
- Arnulf Hopf: Welche pädagogische Qualität wünschen Erzieherinnen und ihre Eltern-Kunden? – Eine empirische Untersuchung in Niedersachsen. In: Kita aktuell ND. 6/2000. Hannover
- Arnulf Hopf: Lebensprobleme und Lernprobleme von Schülerinnen und Schülern. Neuwied 2001
- Arnulf Hopf: Sexualerziehung – Unterrichtsprinzip in allen Fächern, Neuwied 2002
- Arnulf Hopf: Qualitätssicherung beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule – ein Instrumentarium zur (Selbst-)Evaluation des Schulübergangs (zusammen mit B. Franken u. I. Zill-Sahm), Verlag ZPB, Oldenburg 2001
- Arnulf Hopf: Peinlich, peinlich ! – Zur Rolle von Lehrerinnen und Lehrern in der schulischen Sexualerziehung. In: Lern-Chancen, 4. Jg., Heft 22, S. 20 ff, Seelze, 2001
- Arnulf Hopf: Schwierigkeiten mit Schulschwänzern? In: unterrichten – erziehen, Jg. 21, H. 04, Hohengehrden 2002
- Arnulf Hopf mit Herschelmann, Michael: Wie stärkend ist unsere Einrichtung? – Ein Instrumentarium zur Evaluation von stärkenden Lebens- und Lernkulturen in Tagesstätten für Kinder und Grundschulen, Oldenburger VorDrucke 485, Oldenburg 2004
- Arnulf Hopf, Ivonne Zill-Sahm, Bernd Franken: Vom Kindergarten in die Grundschule – Evaluationsinstrumente für einen erfolgreichen Übergang, Weinheim 2004
- Arnulf Hopf: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für Kindertagesstätten in Niedersachsen. In kita – aktuell, Jg. 13, H. 04, 2005

Nicht-deutschsprachige Publikationen

Arnulf Hopf: Preschool Education in Germany. In: G. Woodill, Bernhard, J., Prochner, L. (Hg.): International Handbook of Early Childhood Education. 2. Auflage 1999, New York & London

Arnulf Hopf: Socialici pedagogika pro ucitele. 2000, Prag (CK)



Klattenhoff

Klaus Klattenhoff

(seit 1973 an der Universität in Oldenburg)

Vorbemerkungen

Wer sich den Verlauf seines Lebens, seines akademischen Lebens, vergegenwärtigt und – um Erinnerungen dazu niederzuschreiben – darüber nachdenkt, geht in seiner Vergangenheit, im Garten seines Lebens spazieren. Dabei blickt er auf das eine oder andere, findet Orte und Ereignisse wieder, die verloren schienen oder vergessen waren, stößt auf Blütenbeete, auf abgeerntete, auf brach liegen gebliebene, aber auch auf nie beackerte und deshalb verwilderte Gartenstücke.

Die Erinnerungen sind bunt, die Wege sind verschlungen, manche auch unpassierbar geworden – sie bedürfen der Begrüdigung und Befestigung: Autobiografieerforschung ist Modellierung, ist Rekonstruktion von Gewesene und was davon blieb, so wie das Gewesene Modellierung und Konstruktion war, als es war. Redlichkeit und Wahrheitssuche sind in der Autobiografieerforschung zwar Motive, aber keine Garanten für das, was alle von Wissenschaft erwarten und was diese doch nicht einzulösen in der Lage ist: Objektivität.

1 Lebenslauf und Hochschultätigkeit

1.1 Übersicht über meine Akademische Laufbahn

Seit August 1973 bin ich an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg, und der daraus gegründeten Universität in Oldenburg (ab Dezember 1973) tätig, zunächst als Wissenschaftlicher Assistent (bis April 1980) mit dem Schwerpunkt *Frühkindliche Sozialisation/Vorschulerziehung*, danach als Akademischer Rat für *Lernbehindertenpädagogik*; Promotion an der Universität in Oldenburg 1982 (Thema der Dissertation: *Öffentliche Kleinkinderziehung. Zur Geschichte ihrer Bedingungen und Konzepte in Oldenburg*; Gutachter: Prof. Dr. Hans-Dietrich Raapke (Allgemeine Pädagogik), Prof. Dr. Heinrich Schmidt (Geschichtswissenschaft), Prof. Dr. Hilbert Meyer (Schulpädagogik); Habilitation an der Universität in Oldenburg 1996 (*Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik*). 1996 wurde ich Privatdozent, ab März 1997 Hochschuldozent und ab Mai 1999 außer-

planmäßiger Professor, jeweils mit dem Arbeitsschwerpunkt *Lernbehindertenpädagogik*.

1.2 Aufgaben in der akademischen Selbstverwaltung

Das Engagement in der universitären Selbstverwaltung (Gremienarbeit und die Wahrnehmung von zeitgebundenen Aufträgen und Funktionen bzw. Ämtern) sowie das damit verbundene bildungs- und hochschulpolitische Engagement sollten für jedes Mitglied einer Universität zum Selbstverständnis gehören und deshalb eine Selbstverständlichkeit sein. Für einen wissenschaftlichen Mitarbeiter in den 70er Jahren sind dieses Selbstverständnis und diese Selbstverständlichkeit auch ein Ergebnis von Hochschulsozialisation. Deshalb war und ist mein Engagement in entsprechenden Gremien eine Selbstverständlichkeit. Während meiner Zeit als Wissenschaftlicher Assistent gehörte ich dem Sprecherkollektiv der *Konferenz Wissenschaftlicher Mitarbeiter* an. Im Verlauf meiner Tätigkeit an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg war ich dann in verschiedenen Gremien (Konzil; Fachbereichsrat/Fakultätsrat; Institutsrat) sowie Kommissionen (Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung/Didaktisches Zentrum; Fachkommission Sachunterricht; Gesprächskreis Schule – Universität; diverse Berufungs-/Besetzungskommissionen) und Ausschüssen (Diplomprüfungsausschuss; Haushaltsausschuss u. a.) tätig. Im April 1999 wurde ich Direktor des Instituts für Sonderpädagogik, Prävention und Rehabilitation (Amtszeit bis März 2003), von 2001 bis 2003 war ich zugleich Prodekan des Fachbereichs Pädagogik, für mehrere Monate auch amtierender Dekan.

1.3 Die „Vorschule“ der Hochschultätigkeit – ein Tätigkeitsbericht

Für meine Tätigkeit an der Hochschule waren vorausgegangene Erfahrungen in außeruniversitären Arbeitsfeldern von maßgeblicher Bedeutung. Sie sollen hier deshalb kurz erwähnt werden.

1.3.1 Berufsausbildung und Berufstätigkeit

Nach dem Besuch der Volksschule wurde ich in einem kleinen und überschaubaren Betrieb mit zehn Mitarbeitern zum Groß- und Außenhandelskaufmann ausgebildet. Dieser Ausbildung folgten fünf Jahre – unterbrochen durch die Ableistung des Wehrdienstes – eine Berufstätigkeit als kaufmännischer Angestellter in meiner Lehrfirma und in einem Großbetrieb. Neben der Berufstätigkeit habe ich mich – den damaligen bescheidenen Möglichkeiten

entsprechend – um Weiterbildung bemüht. Aus dieser Zeit sind für mich kaufmännisches Denken (im Sinn von Qualität rational anstreben), Kommunikation und Kooperation mit Kunden und Kolleginnen und Kollegen und die Planung und Reflexion eigener Aktivitäten als wesentliche Merkmale von beruflicher Tätigkeit sehr prägend geworden.

1.3.2 Studium

Nach einer Immaturenprüfung Ende 1964 nahm ich mit dem Sommersemester 1965 mein Lehramtsstudium an der damaligen Pädagogischen Hochschule in Oldenburg auf. Das Studium war seinerzeit deutlich an der Lehrertätigkeit in einer Schule orientiert, die den Unterricht in mehreren Schulfächern vorsah. Entsprechend war das Studium organisiert. Neben Pädagogik, Psychologie und einem Wahlfach aus dem Fächerspektrum Philosophie, Politikwissenschaft und Soziologie (hier wählte ich die Politikwissenschaft) musste ein Hauptfach (Unterrichtsfach) studiert werden (meine Wahl fiel auf das Fach Geschichte) und dazu die Didaktik von vier Nebenfächern (*Didaktikum*). Als vorsichtiger (und unsicherer) Student wählte ich fünf Fächer (Geographie, Biologie, Mathematik, Deutsch und Religionsunterricht/Evangelische Theologie), damit im Falle des Nichtbestehens einer der in den jeweiligen Fächern abzulegenden Prüfung auf jeden Fall die Studiendauer nicht verlängert werden musste. Nun, ich bestand alle Prüfungen und bekam dafür auch die entsprechenden Zertifikate, für den Religionsunterricht die besondere Fakultas. In den Unterrichtsfächern Kunst, Musik, Sport und Werken mussten alle Studierenden eine einführende, praxisorientierte Pflichtveranstaltung besuchen.

Die Lehrenden der damaligen Pädagogischen Hochschule, deren Lehrveranstaltungen ich bevorzugt besuchte, waren in der Fachdiskussion besonders ausgewiesene Wissenschaftler: Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm (später Universität Darmstadt), Prof. Dr. Hans-Dietrich Raapke und Prof. Erwin Schwartz (später Universität Frankfurt/Main und Gründer des Arbeitskreises Grundschule) in der Pädagogik, Prof. Dr. August Kelle (Biologie; Herausgeber von Arbeitsheften für den Biologieunterricht), Prof. Dr. Wilhelm Grotelüschen (Geographie; Herausgeber des Schulbuches *Dreimal um die Erde*, ein Unterrichtswerk mit einer damals neuen didaktischen Grundkonzeption, und Herausgeber eines Schulatlas), Prof. Dr. Heinrich Besuden (Mathematik; Mitherausgeber des Werkes *Mathematik in der Grundschule*), Prof. Dr. Hermann Helmers (Deutschunterricht; Verfasser einer *Didaktik*).

Prägend für meine eigene wissenschaftliche Arbeits- und Denkweise sind die o. a. Hochschullehrer der Pädagogik, insbesondere Prof. Dr. Hans-Diet-

rich Raapke, und die meines „*Hauptfaches*“ Geschichte, Prof. Dr. Alfons Degener und Prof. Dr. Joist Grolle, geworden. Die von ihnen in ihren Lehrveranstaltungen aufgeworfenen Fragen und Sichtweisen und deren Problematisierungsbewusstsein halfen mir, ein eigenes Profil, eine durch sozialgeschichtliche und sozialwissenschaftliche Theorieelemente modifizierte geisteswissenschaftliche Grundposition, für meine eigene wissenschaftliche Arbeit zu entwickeln.

Meine Examensarbeit habe ich zu einem Thema der Schulgeschichte geschrieben: „*Die Auseinandersetzungen um Schulaufsicht und kirchliche Dienste der Lehrer im Oldenburgischen Schulblatt seit 1850*“.

In den dem Studium folgenden Jahren meiner Tätigkeit als junger Lehrer hatte ich die Möglichkeit, weiterhin Veranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg zu besuchen (Geschichte, Politikwissenschaft und Pädagogik).

1.3.3 *Lehrtätigkeit*

Im März 1968 wurde ich als *Lehrer zur Anstellung* an einer *Mittelpunktschule* in Ostfriesland in den Schuldienst des Landes Niedersachsen eingestellt. In den Jahren bis zur *Zweiten Lehrerprüfung* habe ich Unterricht in fast allen Schuljahren in den Unterrichtsfächern Mathematik, Deutsch, Geschichte, Geographie und Biologie sammeln können. Außerdem habe ich gemeinsam mit Kollegen während dieser Zeit einen Schulversuch zur Arbeitslehre (damals ein neuer Unterrichtsinhalt) durchgeführt und darüber auch meine Arbeit zur *Zweiten Lehrerprüfung* geschrieben („*Versuch mit kooperativem Unterricht in der Arbeitslehre im 5.–7. Schuljahr. Bedingungen und Organisation des Unterrichts für vier Projekte*“ [1970]).

Die Zeit als *Lehrer zur Anstellung* war eine Zeit intensiver Praxiserfahrung und Auseinandersetzung mit dieser Praxis. Die wöchentliche Unterrichtszeit betrug 24 Unterrichtsstunden. Dazu kam die Teilnahme an so genannten *Junglehrer-Arbeitsgemeinschaften*, die einmal in der Woche stattfanden. Nach der bestandenen *Zweiten Lehrerprüfung* wurde dann die Unterrichtszeit auf 29 Unterrichtsstunden pro Woche angehoben.

Zum Schuljahr 1971/72 trat ich in den Schuldienst des Landes Bremen ein und war hier bis Mai 1973 an einer sich im Aufbau befindenden *Gesamtschule* tätig. Hier ging es dann schon deutlich um Fachunterricht in wenigen Unterrichtsfächern (bei mir waren es die Fächer Mathematik, Politik und Arbeitslehre). Da die Gesamtschule sich im Aufbau befand, gab es viele

Planungs- und Koordinationsaufgaben, sollten doch mit dieser damals neuen Schule auch neue Perspektiven eröffnet werden. Neben meiner Unterrichtstätigkeit war ich zugleich Fachleiter des Faches Arbeitslehre.

Im Mai 1973 wurde ich wieder in den Schuldienst des Landes Niedersachsen versetzt, um eine Beurlaubung zur Ausübung einer Tätigkeit als *Wissenschaftlicher Assistent* an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abteilung Oldenburg/Universität Oldenburg erhalten zu können. Bis zum Antritt dieser Stelle als Wissenschaftlicher Assistent, war ich im Sommer 1973 an einer Sonderschule (Schule für Lernhilfe) in Oldenburg tätig.

1.4 Arbeitsschwerpunkte in Forschung und Lehre

Die Kurzdarstellung meiner Akademischen Laufbahn (siehe oben) zeigt, dass ich ausschließlich an der Universität in Oldenburg (Ausnahme: Lehraufträge an anderen Hochschulen (1973–1975 Fachhochschule Emden; 1995 Universität Rostock; 1998 Universität Marburg)) und hier in verschiedenen Arbeitsschwerpunkten tätig war. Diese Arbeitsschwerpunkte erwuchsen aus den mit den Denominationen meiner Stellen (Wissenschaftlicher Assistent: *Frühkindliche Sozialisation/Vorschulerziehung*; Akademischer Rat/Privatdozent/apl. Professor: *Lernbehindertenpädagogik*) verbundenen Aufgaben.

1.4.1 Öffentliche Kleinkinderziehung

Mein Arbeitsschwerpunkt *Öffentliche Kleinkinderziehung* ergab sich durch die Stellenbeschreibung für meine Assistentenstelle *Frühkindliche Sozialisation/Vorschulerziehung* und dem persönlichen Interesse, das aus der damaligen intensiven wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion um frühe Förderung resultierte. In der Bundesrepublik Deutschland war diese Diskussion entstanden im Gefolge der amerikanischen Bemühungen um *Vorschulische Erziehung* im Anschluss an den so genannten Sputnik-Schock. Dieser beinhaltet die auch das Bildungswesen berührende Diskussion und Reaktion auf die Tatsache, dass es der UdSSR vor den USA gelang, den ersten Schritt in die so genannte Raumfahrt zu gehen. Darin offenbarte sich anscheinend ein Technologiedefizit des Westens, das zugleich ein Hinweis auf einen möglichen gefährlichen Rückstand im militärischen und ideologischen Wettkampf der Systeme sein konnte. In der Bundesrepublik Deutschland machte etwa zeitgleich der Mauerbau der DDR 1961 in Berlin und damit die Unterbindung eines ständigen Zustroms qualifizierter Arbeitskräfte aus der DDR in die Bundesrepublik auf ein Bildungsproblem aufmerksam. Hier war nämlich mittlerweile die Situation

erreicht, dass die für die Struktur der Arbeitswelt erforderlichen Qualifikationen nicht mehr durch die Struktur des Bildungswesens und den damit zu erreichenden Output zu gewährleisten waren. In entsprechenden Analysen wurde auch die Öffentlichkeit darauf aufmerksam. Für die Bewusstseinsbildung von großer Bedeutung war in dem Zusammenhang die Veröffentlichung von Picht über die deutsche *Bildungskatastrophe*. Im Feld der Politik wurde unterschiedlich darauf reagiert. Die Liberalen verwiesen auf das *Bürgerrecht auf Bildung*, die Sozialdemokraten auf das Prinzip *Chancengleichheit*.

Für den Bereich der vorschulischen Erziehung orientierten sich in Deutschland sowohl Wissenschaftler als auch die deutsche Publizistik an den amerikanischen bildungspolitischen Konsequenzen aus der Erkenntnis der Misere. In den USA wurden im großen Umfang Programme entwickelt und erprobt. Das in Europa bekannteste war das Programm *Head-Start*. Aspekte davon wurden in der Bundesrepublik Deutschland übernommen, aber auch eigenständige Entwicklungen von pädagogischen und didaktischen Konzepten waren hier zu verzeichnen. Frühes Lesen, mathematische Spiele, Intelligenztrainings u. a. – alles basierend auf der Annahme, dass frühe Lernprozesse besonders wirksam seien – wurden propagiert und sowohl im privaten Bereich (Familien-erziehung) als auch im öffentlichen Bereich (Kindergartenerziehung) eingesetzt. Kennzeichen all dieser Programme war, dass sie ohne Bezug zur historisch sich herausgebildeten vorschulischen Erziehung in Deutschland blieben. Weder eine Analyse der Situation noch der inhaltlichen Qualität wurden als Grundlage für die Propagierung neuer Perspektiven herangezogen. Diese Ausgangssituation war für mich die Herausforderung, mich im Zusammenhang mit einer Dissertation der Erarbeitung der Geschichte der vorschulischen Erziehung in Deutschland zuzuwenden.

Die Frühförderung für beeinträchtigte und von Behinderung bedrohte Kinder war ein weiterer Aspekt der Pädagogik im frühen Kindesalter, mit dem ich mich schon in den 70er Jahren intensiv befasste. Es ging dabei vor allem auch um Fragen der Notwendigkeit des Auf- und Ausbaus von Sondereinrichtungen, z. B. Sonderkindergärten, und von Frühfördereinrichtungen zur ambulanten Förderung von Kindern mit Problemen.

Zwei Jahrzehnte später, in den 90er Jahren, hatte sich der Schwerpunkt der Diskussion deutlich verlagert. Nunmehr ging es im Zusammenhang mit der Frühförderung, für die jetzt auch der Begriff der *Frühen Hilfen* verwendet wurde, um die integrierte pädagogische Arbeit mit behinderten und nicht behinderten Kindern und in dem Zusammenhang um Konzepte. Ausgehend von der Vorstellung, dass Kinder zum Lernen und zu ihrer Entwicklung zwar

Anstöße von außen bekommen können und gegebenenfalls auch bekommen müssen, grundsätzlich Lernen und Entwicklung aber Leistungen der Subjekte sind, wurden Zug um Zug in Kooperation mit einer sich verändernden Praxis in der öffentlichen Kleinkinderziehung Überlegungen zu einer veränderten Pädagogik konkretisiert. Mein Kollege Axel Jan Wieland und ich haben in dem Zusammenhang mehrere große Kongresse für Erzieherinnen in Oldenburg initiiert, organisiert und gestaltet („*Oldenburger Kongresse zum Offenen Kindergarten*“ in den Jahren 1997, 1999, 2001 und 2003).

Die öffentliche Diskussion – sowohl in den Medien als auch in der Fachwelt – hat die gerade auch aus Oldenburg kommenden Impulse in ihren Konsequenzen bislang noch nicht umfassend aufgenommen. Zwar hat sich mit der Diskussion das Verständnis von der Bedeutung frühen Lernens und damit früher Förderung und früher Hilfen stark verbreitet (auch unter dem Druck der Ergebnisse vergleichender internationaler Studien, z. B. PISA), die daraus gezogenen Konsequenzen laufen in einigen Bereichen jedoch auf Auffassungen hinaus, die eine Instrumentalisierung der pädagogisch-didaktischen Arbeit in Bezug auf schulische Anforderungen und Erwartungen an dazu von den Schulanfängern mitzubringende Voraussetzungen (z. B. Sprache) sind. Und damit werden die Schwächen und Fehler der Programme aus den 70er Jahren wiederholt. Ob sich die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen und die von ihren Verfechtern behaupteten positiven mittel- und langfristigen Wirkungen einstellen, bleibt abzuwarten.

1.4.2 Geschichte der Pädagogik, Geschichte der Erziehung, Schulgeschichte

Die besondere Struktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich zu der anderer europäischer Staaten und die in der bildungspolitischen Diskussion sichtbar werdenden ideologischen Positionen, die sowohl zur Rechtfertigung des Bildungswesens als auch zur Kritik daran herangezogen wurden, waren der Anlass für mich, die im Studium erworbenen Kenntnisse zur Geschichte der Pädagogik, der Erziehung und der Schule zu erweitern und zu vertiefen. Mit der Erarbeitung meiner Dissertation setzte ich dazu einen Schwerpunkt. Die historische Herleitung der Idee der Gesamtschule, die ich als Lehrer kennen gelernt hatte, und die Überprüfung, welche gesellschaftlichen Kräfte die Entwicklung des deutschen Schulsystems bestimmt und aufrecht erhalten hatten, waren weitere Gesichtspunkte für eine Auseinandersetzung mit der Geschichte.

Schon durch mein Studium war mir deutlich geworden, dass die Geschichte der pädagogischen Ideen nur im Kontext von Sozial- und Kulturgeschichte eine Erkenntnis erweiternde Bedeutung haben konnte. Auch ein so genannter Klassiker der Pädagogik hat seine Theorie im sozial- und kulturgeschichtlichen Kontext entwickelt und auf die Kultur und Gesellschaft bezogen, in der er lebte und die er überschauen konnte. Von da her stellte sich die Frage: Welche bestimmenden Grundüberlegungen und deren sozial- und kulturgeschichtliche Einbindungen weisen Kompatibilitäten zur Gegenwart auf. Mit andern Worten: Was ist übertragbar, was ist „allgemein gültig“ oder noch gültig?

1976 machten die *Stiftung Schulgeschichte der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, die Universität und die Stadt Oldenburg mit einer Vortragsreihe und einer Ausstellung mit dem Titel „Herbart – Schulen – Lehrer“ die Öffentlichkeit auf den 200. Geburtstag des in Oldenburg geborenen Pädagogen und Philosophen Johann Friedrich Herbart aufmerksam. Mein Anteil an diesen Jubiläumsaktivitäten waren die Vorbereitung und Gestaltung der Ausstellung einschließlich der Erstellung des Ausstellungskatalogs.

Die Auseinandersetzung mit den in dem Zusammenhang angesprochenen Themenbereichen hat mich zur intensiven und differenzierten Weiterarbeit daran geführt. Johann Friedrich Herbarts Schriften, insbesondere seine 1806 veröffentlichte „*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*“, wurden für meine eigenen Überlegungen zu unverzichtbaren Quellen. Seit 1991 habe ich für die *Stiftung Schulgeschichte des Bezirksverbandes Weser-Ems der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, deren Vorsitzender ich seit Ende der 80er Jahre bin, und der von mir mit gegründeten *Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte des Fachbereichs Pädagogik* mehrere Herbart-Symposien an der Oldenburger Universität organisiert. Die o. a. Gründung der Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte und die Kooperation dieser Arbeitsstelle mit der Stiftung Schulgeschichte ermöglichte eine intensive Arbeit an der Geschichte der Schule und der ihrer Lehrerschaft. Ergebnisse der Arbeit konnten in einer ebenfalls durch die Kooperation möglich gewordenen eigenen „*Reihe Regionale Schulgeschichte*“ veröffentlicht werden, in der inzwischen 16 Bände erschienen sind.

Einen besonderen Schwerpunkt bekam meine Arbeit im Bereich der Schul- und Erziehungsgeschichte durch die Möglichkeit der Beteiligung an der zwischen der *Uniwersytet Mikołaja Kopernika* in Toruń (Polen) und der *Carl von Ossietzky Universität* in Oldenburg vereinbarten Kooperation. Gemeinsam mit meinem Kollegen Friedrich Wißmann beteiligte ich mich daran. Bei mehreren Aufenthalten in Polen sichteten wir die in den Archiven in Bydgoszcz,

Gdańsk, Grudziądz, Inowrocław, Poznan, Toruń und Warszawa vorhandenen Quellen zu der Frage: Was passierte während der Zeit der deutschen Besatzung Polens im Zweiten Weltkrieg mit polnischen Kindern, mit den Schulen und den polnischen Lehrern? Weder durch die polnische noch durch die deutsche erziehungs- und schulgeschichtliche Forschung waren und sind hierzu schon umfassende Arbeiten mit zufrieden stellenden Klärungen dieser Frage vorgelegt worden.

Für uns stand die Archivarbeit in Polen in enger Beziehung mit unserer vorwiegend auf die Weser-Ems-Region bezogenen Forschungsarbeit zur nationalsozialistischen Pädagogik und Bildungs- und Schulpolitik, die an Rassenideologie und daraus folgenden Prinzipien der Auslese orientiert war. In der schulischen und außerschulischen Erziehung schlug sie sich in allen Bereichen nieder, in Bezug auf Angehörige „nichtarischer“ Minderheiten (z. B. Juden, Sinti und Roma) oder Völker (z. B. Polen) durch den Entzug von Bildungsmöglichkeiten und mit dem Ziel der Versklavung (Polen) oder Vernichtung (Juden). Die nicht den Erwartungen genügenden eigenen „Volksgenossen“ wurden als „Minderwertige“ (z. B. Behinderte), die anderen Ethnien zugehörigen Menschen wurden als „Untermenschen“ diffamiert und entsprechend behandelt.

Mit dem durch Drittmittel finanzierten Forschungsprojekt „Die nationalsozialistische „Euthanasie“ im Land Oldenburg – historische Analyse und geschichtsdidaktische Aufarbeitung“ befasste ich mich gegenwärtig mit den Mordaktionen an Behinderten zur Zeit des Nationalsozialismus. Erst in jüngerer Zeit ist in der Bundesrepublik Deutschland die auf Regionen und damit auf konkrete Zusammenhänge bezogene Forschung begonnen worden. In dem Forschungsprojekt stehen sowohl die über die Herausarbeitung von Fakten zu gewinnenden Kenntnisse und Erkenntnisse als auch die Frage nach der Verarbeitung durch Betroffene und ihre Angehörigen im Mittelpunkt. Es geht um Kinder wie auch Erwachsene, um durch Nahrungsentzug, medizinische Experimente oder andere Gewaltaktionen ermordete Menschen.

1.4.3 *Kinder- und Jugendliteratur*

Ein Kinderbuch ist ein von Erwachsenen erdachtes und hergestelltes literarisches Produkt zur Nutzung durch Kinder. Deshalb spiegeln Kinderbücher die Auffassungen dessen, was Erwachsene für Kinder von Bedeutung halten, womit sie Kinder bekannt machen möchten. Kinderbücher sind von da her Quellen für die erziehungshistorische Forschung. Sie dienen der literarischen

Sozialisation. In darin präsentierten Inhalten ist enthalten, was Erwachsene für Kinder ausbreiten wollen, also Intentionen auf eine spezifische Weltsicht.

In Oldenburg wurde und wird seit Ende der 70er Jahre jährlich eine Kinder- und Jugendbuchmesse (KIBUM) gemeinsam von der Stadt Oldenburg, der Volkshochschule Oldenburg und der Oldenburger Universität als nicht kommerzielle Messe für Kinder und interessierte Erwachsene präsentiert. Begleitet wurde die Messe Jahr für Jahr von einer wissenschaftlichen Ausstellung (meistens) historischer Kinderbücher, die von Wissenschaftlern der Universität konzipiert, aufgebaut und mit einem wissenschaftlichen Katalog mit Annotationen zu den ausgestellten Kinderbüchern und wissenschaftlichen Abhandlungen zu pädagogischen und literaturwissenschaftlichen Themen dazu ausgerichtet wurde. An mehreren derartigen Ausstellungen habe ich mitwirken können. In den Ausstellungskatalogen dazu sind die Themen und deren inhaltlichen Aspekte dokumentiert (ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten (1982); Mädchenbücher aus drei Jahrhunderten (1983); Ausbruch und Abenteuer. Deutsche und englische Abenteuerliteratur von Robinson bis Winnetou (1984); Sorgenkinder – Kindersorgen. Behindert-werden, behindert-sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern (1987); Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur (1988); 500 Jahr Nedderdüütsche Böker för Kinner un junge Lüüd (1991); Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher (1998)).

1.4.4 Kindheit im Wandel

Die Erfahrungen aus der Lebenswelt des Kindes sind von grundlegender Bedeutung für die Pädagogik. Wenn mit Pädagogik Kinder erreicht und ihnen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eröffnet werden sollen, müssen die aus einer pädagogischen Konzeption zu begründenden Bildungsangebote und Erziehungsziele, -methoden und -mittel für die Kinder und Jugendlichen verständlich und einsehbar sein, d.h., die „Adressaten“ müssen von den an sie gerichteten Anforderungen Bezüge zu ihrem Leben herstellen können.

Im Rahmen meiner Mitarbeit im Projekt „Vorschulerziehung und Gemeinwesen“ haben der Kollege Arnulf Hopf und ich gemeinsam mit Studierenden eine auf ein Gemeinwesen bezogene Analyse der Erfahrungen von Kindern in ihren Lebensräumen („Soziotopen“) auf der Basis von empirischen Erhebungen zum kindlichen Handeln erstellt, um im Anschluss daran curriculare Konsequenzen für Bildung und Erziehung im Bereich von Vorschule und Grundschule zu ziehen.

In den 80er Jahren wurden in der Fachliteratur vermehrt Untersuchungsergebnisse zur Situation der Kinder und zum Prozess des Wandels der Kindheit vorgelegt. Hier wurden insbesondere die Bereiche Familienwandel, Wandel der Aktivitätserfahrungen von Kindern und Jugendlichen und „Verwaltete Kindheit“ in den Mittelpunkt gerückt.

Die Diskussion um den Wandel der Kindheit und um Kindheit heute ist in weiten Teilen von kulturpessimistischen Zügen geprägt. Für die Pädagogik kommt es aber darauf an, Konsequenzen hinsichtlich des zu analysierenden Feldes zu ziehen und für die praktische Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit Konsequenzen hinsichtlich der curricularen und lernorganisatorischen Notwendigkeiten. Insbesondere für die Frage nach Lernperspektiven von Kindern und Jugendlichen, die wir als lernbehindert oder lernbeeinträchtigt bezeichnen, sind über weitere Untersuchungen Kenntnisse und Erkenntnisse aus Forschungsergebnissen zur Lebenssituation von großer Bedeutung. Die jüngst erneut aufgenommene und auch kontrovers geführte Diskussion um Unterschichten und Armut in der Bundesrepublik Deutschland und deren Wirkung auf Kinder und Jugendliche sind hier einzubeziehen. Den PISA-Studien ist zu entnehmen, dass die soziale Herkunft der Kinder und Jugendliche in Deutschland besonders stark den Schulerfolg mit bestimmt und die Chancen für eine erfolgreiche schulische Laufbahn für Kinder aus schwierigen Lebensverhältnissen im internationalen Vergleich besonders ungünstig sind.

1.4.5 Schulversuch Eingangsstufe Büppel

Die Diskussion um frühe Förderung führte Anfang der 70er Jahre zu der Frage: „Wohin mit den Fünfjährigen?“ Verknüpft war diese Frage mit der Diskussion um Schulreife/Schulfähigkeit. Aus den Ergebnissen der Begabungsforschung wurde deutlich die Position eines dynamischen Begabungsbegriffs vertreten, Reifung als in der menschlichen Entwicklung festgelegter Prozess wurde erweitert durch die Vorstellung von Reifung durch Förderung. Schulreife bzw. Schulfähigkeit erhielt die Perspektive der Befähigung durch Förderung der in der Schule benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Zur Beantwortung der Frage: „Wohin mit den Fünfjährigen?“ wurden in den verschiedenen Bundesländern Modelle entwickelt und erprobt. In Hessen richtete man an den Grundschulen eine zweijährige Eingangsstufe, in der die Fünfjährigen und die Sechsjährigen gemeinsam beschult wurden. Nordrhein-Westfalen entschied sich dafür, die Fünfjährigen im Kindergarten zu belassen. Und Niedersachsen richtete an Grundschulen Vorklassen ein, die für die Eltern ein kostenfreies Alternativangebot zum Kindergarten waren. In solchen Ge-

bieten, in denen noch nicht ein für alle Kinder zugängliches Kindergartenangebot vorgehalten wurde bzw. vorgehalten werden konnte, gingen oftmals alle Kinder eines Jahrganges in die Vorklassen der Grundschulen. Im alltäglichen Sprachgebrauch bürgerte sich hierfür auch der Name „Vorschule“ ein.

Zusätzlich wurde in Niedersachsen ein Schulversuchsmodell „Eingangsstufe“ an verschiedenen Grundschulen eingerichtet. Ein solches Modell an der Grundschule in Büppel bei Varel habe ich gemeinsam mit den Kollegen Herbert Hasler und Arnulf Hopf drei Jahre lang wissenschaftlich begleitet. Das Besondere an diesem Modell war die Einrichtung einer altersgemischten Klasse von Fünf- und Sechsjährigen und die daraus resultierende differenzierende und zugleich integrierende pädagogisch-didaktische Arbeit. Wie so oft bei wissenschaftlich begleiteten Schulversuchen so auch hier: Die wissenschaftliche Begleitung konnte dem Modell und seiner Umsetzung hervorragende Ergebnisse bescheinigen, eine Übernahme als Regel durch eine entsprechende Entscheidung der Landesregierung erfolgte nicht.

1.4.6 *Sonderpädagogik*

Für die Sonderpädagogik ist das Jahr 1973, also das Jahr, in dem ich als Wissenschaftlicher Assistent meine Hochschultätigkeit aufgenommen habe, ein besonderes Jahr: Der Deutsche Bildungsrat veröffentlichte in der Reihe seiner dem „Strukturplan“ folgenden Empfehlungen der Bildungskommission die Empfehlung „*Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*“, in dem die zukunftsweisende Perspektive, „*so viel gemeinsamer Unterricht wie möglich, so viel besonderer Unterricht wie nötig*“, zu finden ist. Für die Sonderpädagogik ist dieses eine Schnittstelle, weil damit eine Phase des Wiederaufbaus und der Konsolidierung des Sonderschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg beendet wurde und sich ein Perspektivwechsel anbahnte. Kritik an der isolierenden Situation und Funktion der Sonderpädagogik und der Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen hatte es auch vorher immer gegeben, nun wurde mit dem Hinweis auf die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher mit nicht behinderten Kindern eine neue pädagogische und didaktische Perspektive aufgezeigt.

In meiner Tätigkeit im Arbeitsschwerpunkt frühkindliche Sozialisation und Vorschulerziehung schlug sich die Diskussion um die sonderpädagogische Betreuung der Kinder deutlich nieder und schloss die Perspektive Frühförderung ein. Diese konzentrierte sich in den 70er Jahren zunächst jedoch auf die Frage nach Orten für *Sozialpädiatrische Zentren* und ihre Größen.

Mit Beginn meiner Tätigkeit im Arbeitsgebiet Lernbehindertenpädagogik waren wesentliche neue Überlegungen bereits diskutiert worden. Im Bereich der Didaktik hatte es in den 70er Jahren eine kritische Auseinandersetzung mit älteren Konzepten, in denen so genannte „didaktische Prinzipien“ wie kleinste Schritte etc. im Mittelpunkt standen, gegeben. Neuere Überlegungen waren zu komplexeren didaktischen Konzepten ausformuliert worden, in denen anthropologische, lerntheoretische und wissenschaftsorientierte Positionen bestimmend waren.

Bei der Betreuung von Studierenden in Schulpraktika und im 3. Studienabschnitt der *Einphasigen Lehrerbildung* (unterrichtspraktisches Halbjahr) standen die in Neuansätzen herausgestellten Theorien mit der Frage nach ihrer Bewährung auf dem Prüfstand und damit zur Debatte. Wie ist es möglich, Lernen, Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen durch Unterricht zu ermöglichen? Und. Welche Rahmenbedingungen und welche curricularen und didaktischen Grundsätze sind dabei zu beachten? Die Tatsache, dass in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts keine neuen umfassenden didaktischen Entwürfe für die schulische Arbeit mit lernbehinderten Schülerinnen und Schülern mehr veröffentlicht wurden, zeigt, dass an weiteren geschlossenen Konzepten, die über die damals bekannten hinaus gingen, keine Erwartungen geknüpft wurden. Didaktik und Fragen der Lernerarbeit wurden in Teilbereichen neu durchdacht, etwa in der Frage nach Möglichkeiten der Berufs- und Lebensorientierung der Jugendlichen durch die Schule.

1.4.7 Integrationsforschung

Seit Mitte der 70er Jahre wurden erste Schulversuche zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder in der Grundschule durchgeführt. In Berlin war es die Fläming-Grundschule, die eine Gruppe von Kindern aus dem benachbarten Kindergarten, die dort als behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam erzogen worden waren, aufnahm (1976) und erste Praxiserfahrungen in die Diskussion einbrachte. In den 80er Jahren wurden mehr und mehr – oft ausgehend von der Kritik an der Sonderbeschulung und ihrer isolierenden Funktion – über Möglichkeiten und Perspektiven einer gemeinsamen schulischen und außerschulischen pädagogischen Integrationsarbeit (gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder) diskutiert. Schulversuche mit unterschiedlichen Akzenten und Praxisberichte zeigten Perspektiven auf.

In Niedersachsen wurden erste Schulversuche gegen Ende der 80er Jahre genehmigt und durchgeführt. Für den ersten Schulversuch im Weser-Ems-Gebiet (Regierungsbezirk Weser-Ems) habe ich gemeinsam mit den Kollegen Klaus Struve und Wilhelm Topsch die wissenschaftliche Begleitung übernommen (1988; Lambertischule in Aurich). Ein Jahr später übernahm ich in Luttum bei Verden für einen zweiten und ein weiteres Jahr später in Emden (Emsschule) für einen dritten Schulversuch die wissenschaftliche Begleitung. Es ging bei den Schulversuchen um die zentrale Frage nach Möglichkeiten des differenzierenden Arbeitens, das heißt um curriculare Differenzierung, Leistungsdifferenzierung, Zieldifferenzierung bei gemeinsamer Arbeit aller Schülerinnen und Schüler in Jahrgangsklassen. Die von mir wissenschaftlich begleiteten Schulversuche (und selbstverständlich andere auch) erbrachten interessante didaktische und unterrichtsorganisatorische Ergebnisse. In vielfältiger Weise wurde deutlich, dass die Ergebnisse abhängig waren von den pädagogischen Grundüberzeugungen, dem Engagement und den pädagogisch-didaktischen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Der Prozess einer vollständigen Umorientierung in der Sonderpädagogik (weg von der Sonderbeschulung hin zu einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder) steckt nach wie vor in den Anfängen. Er ist bildungspolitisch umstritten und steht auch in Verbindung mit der grundsätzlichen Frage nach einer Umstrukturierung des dreigliedrigen Schulsystems. Eine Schule ohne Aussonderung, die alle Kinder aufnimmt, darf nicht mit dem vierten Schuljahr enden! Eine Schule ohne Aussonderung ist für eine sich demokratisch verstehende Gesellschaft unentbehrlich. Die gemeinsame Erziehung und Bildung und der gemeinsame Unterricht für alle Kinder eröffnet ein Lernfeld zur sozialen Integration und zur differenzierten individuellen Förderung, das bislang eben noch nicht vorhanden ist und deshalb gesellschaftliche und individuelle Lernchancen brach liegen lässt.

2 Denkansätze zur Pädagogik und Konsequenzen für Forschung, Studium und Lehrer

Aus der zusammenfassenden Darstellung der Schwerpunkte meiner Hochschultätigkeit wird deutlich, dass erziehungsgeschichtliche Fragen und pädagogische Überlegungen zur Veränderung von Schulstruktur und Lernkultur eine besondere Bedeutung gehabt haben. Deshalb seien hier zu den beiden Bereichen einige grundsätzliche Überlegungen vorgestellt.

2.1 Vom Nutzen und Vorteil der Auseinandersetzung mit der Historie für pädagogisches Denken

In seinen „Unzeitgemäße(n) Betrachtungen“ befasste sich Friedrich Nietzsche mit dem „Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“. In Abwandlung dieser Perspektive möchte ich hier kurz auf den *Nutzen und Vorteil der Historie für pädagogisches Denken*, das heißt für den Erkenntnisprozess und für pädagogische Handlungsperspektiven, eingehen. Daraus sind für die wissenschaftliche Arbeit an der Universität, also für Forschung, Studium und Lehre, Konsequenzen zu ziehen.

„Wir haben uns mit der Täuschung abgefunden, die es uns ermöglicht, mit einer gewissen Ruhe zu leben. Die Täuschung besteht darin, dass wir meinen, das Vergangene, das Geschehen versinke in den Abgrund der Vergessenheit und sei dadurch, dass die Zeit darüber getrieben ist, abgetan. Wir leben in dem Glauben an die Macht des Vergessens – Ewigkeit heißt für uns Vergessen. Aber Ewigkeit ist nicht Vergessen, sondern Gedächtnis, ewiges Gedächtnis. Was immer auch in der Zeit geschieht, hinterlässt Spuren in der Ewigkeit.“ Diese Feststellung wurde einst von Dietrich Bonhoeffer getroffen. Sie soll uns daran erinnern, dass nichts ohne Wirkung bleibt, dass wir unentrinnbar mit dem, was gewesen ist, verbunden sind und dass es für uns bedeutungsvoll ist, diese Verbundenheit bewusst zu registrieren und zu kultivieren, ein Entrinnen gibt es ohnehin nicht. Die von Bonhoeffer angesprochenen „Spuren“ sind in uns selbst zu finden und in der Art und Weise wie wir leben, wie wir miteinander kommunizieren, welche Perspektiven wir uns, unserem Leben im Gemeinwesen setzen, mit welchem Selbstverständnis wir unsere begrenzte Zeit auf Erden nutzen. Geschichte, alles was war, ist Voraussetzung für alles was ist.

„Das Geheimnis der Erlösung ist Erinnerung.“ Dieses alte jüdische Wort weist darüber hinaus noch auf eine ganz besondere Funktion von Geschichte hin. In Abwandlung dazu möchte ich herausstellen: Das Geheimnis von *Versöhnung* ist Erinnerung! Und dem ist noch hinzuzufügen: Ohne Versöhnung gibt es keine Zukunft, und von daher gibt es ohne Erinnerung keine Zukunft. Wer auf die Zukunft bewusst zugeht, wer sie mitgestalten möchte, wer in sie die Hoffnung auf Verbesserung all dessen, was unfertig, unüberlegt, unmenschlich ist, setzt, muss sich erinnern, in der Auseinandersetzung mit dem Gewesenen, mit der Vergangenheit, der eigenen wie der des das Ich umgebenden Gemeinwesens. Wer den Prozess der Demokratisierung (und damit den Anspruch und die Möglichkeit von Selbst- und Mitbestimmung) nicht als einen Kampfweg um die Sicherung von Positionen im Spannungsfeld von Sieg und Niederlage versteht, muss an Konsensbildung mit dem Ziel der Verwirklichung von

Menschenrechten interessiert sein, deshalb ist Erinnerung mit dem Blick auf Versöhnung gefragt, also Versöhnung als Möglichkeit der Absicherung individueller und gesellschaftlicher Grundrechtspositionen, nicht aus falschem Harmoniebedürfnis.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Pädagogik (als Theoriegeschichte) und der Erziehungsgeschichte (als dem realen Geschehen im sozialen und kulturgeschichtlichen Kontext) hat darüber hinaus eine eigene Begründung. Für die Frage nach dem gegenwärtig zu gehenden und zukunfts-trächtigen Weg ist eine Antwort nur zu finden über die Einsicht, auf welchem Weg wir uns befinden und bewegen und wo er her kommt.

Ohne Erinnerung gibt es keine Standortbestimmung, ohne Standortbestimmung gibt es keine Zukunftshoffnung.

Pädagogik als Theorie, Schule als Institution und Lernort und Erziehung als reales Geschehen unterliegen einerseits den Bedingungen, die eine Gesellschaft mit der ihr eigenen kulturellen Tradition setzt. Sie erfüllen für die Gesellschaft Funktionen. Zugleich sind sie aber auch autonom, und zwar in so weit, wie die beteiligten Personen autonom sind. Das heißt, Theoretiker der Pädagogik, Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule (oder anderen Institutionen) und Erzieherinnen und Erzieher haben die Möglichkeit, die auf sie einwirkenden Bedingungen durch Reflexion, eigene Standortbestimmung und Sinngebungen ihres Tuns erweiternde Perspektiven einzubeziehen. Pädagogik als Theorie ist Konstruktion, pädagogische Arbeit in der Institution Schule ist Gestaltung mit theoretisch zu begründenden Entscheidungen, reales Erziehungsgeschehen ist wertbezogene Kommunikation und Interaktion. Die Kenntnis dieser Zusammenhänge und die Fähigkeit, sie zu reflektieren, sind Kompetenzen, die im pädagogischen Handlungsfeld von wesentlicher Bedeutung sind für professionelles Handeln.

Professionelles pädagogisches Handeln bedarf einer Erinnerungskultur, damit die Handlungen vom Handelnden selbst bewertet werden können. Vergangenheit als abgelaufene Zeit und wirksamer Anteil der Gegenwart ist nicht neutral, sie muss deshalb bekannt sein, muss aus der gegenwärtigen Perspektive bewertet werden können. Gerade auch die problematischen „Vorgeschichten“, die „Schatten der Vergangenheit“, sind hier von besonderer Bedeutung. Was ist von ihnen in uns, reflektiert oder unreflektiert?

Karl Barth hat einst (sinngemäß) festgestellt, dass der Mensch ohne seine Mitmenschen kein Mensch, sondern das Gespenst eines Menschen sei. Das bedeutet, dass Interaktion und Dialog die Qualität des Menschseins ausma-

chen. Eine Pädagogik, die ein qualitatives Element in der Herausbildung von Menschsein und Menschlichkeit sein will, kann auf die Erinnerung dessen was war, auf die Reflexion der vorausgegangenen Qualität von Interaktion und Dialogik nicht verzichten – sie bekommt erst ihre angemessene Qualität durch die Erinnerung.

2.2 Freiheit – Selbstgestaltung – Dialog: Neue Sichtweisen für pädagogisches Denken

Neue Grundauffassungen vom Menschen und seiner individuellen Entwicklung deuten eine Abkehr von lange unhinterfragten Grundpositionen in der Pädagogik an. Diese neuen Grundauffassungen haben in der Diskussion zur pädagogischen Anthropologie, zur Entwicklungspsychologie und in der Pädagogik inzwischen eine wesentliche Bedeutung erlangt und Praxis verändernde Konsequenzen. Gestützt werden die neuen Positionen von den Neurowissenschaften, der Systemtheorie und dem Konstruktivismus als wissenschaftstheoretische Denkposition.

1. Grundlegende Theorien und ihre Erfinder

Aus biologischer Sicht haben Maturana und Varela deutlich gemacht, wie die Entwicklung von Lebewesen in ihrem Verhältnis zur Umwelt gedacht werden kann (beim Menschen einschließlich des Wissenserwerbs und der Erkenntnisgewinnung). Nach Auffassung der beiden Neurobiologen passen sich Lebewesen ihrer Umwelt nicht – wie Darwin behauptete – möglichst vollkommen an, sondern schaffen sich ihre Welt selbst. Sie reagieren nicht nur auf Vorgegebenes, sondern sie sind an der Schaffung ihrer Wirklichkeit beteiligt. Subjekt und Objekt bilden eine Einheit in der Weise, dass sie füreinander nicht determinierende reziproke Perturbationen bilden. Ein Lebewesen lebt in seinem Milieu. Durch strukturelle Koppelungen erfolgen nicht destruktive Interaktionen. Die Interaktionen bewirken auch Selbstreferenzialität, wirken sich also auch auf das Selbstkonzept aus.

Eine dazu passende bzw. ähnliche Grundauffassung von menschlicher Entwicklung ist im Piaget'schen Äquilibrationsmodell enthalten. Danach vollzieht sich Entwicklung durch Assimilation und Akkomodation. Einerseits *passt* der sich entwickelnde Mensch *sich die Vorgegebenheiten* seiner Umwelt *an* (Assimilation), andererseits *passt er sich den Vorgegebenheiten an* (Akkomodation). Im Vollzug des Lebens stellt der Mensch sich ständig Anforderungen (im doppelten Sinn: er setzt sich selbst Anforderungen, denen er

nachkommen will und er stellt sich Anforderungen, die an ihn herangetragen werden), denen er mit Assimilation oder Akkomodation begegnen muss, denn die Anforderungen bringen ihn aus dem Gleichgewicht. Dadurch, dass er sich Anforderungen stellt, stellt er wieder eine Balance her. Die Frage, ob sich der Mensch *die* Umwelt anpasst, oder ob sich der Mensch *der* Umwelt anpasst, entscheidet er selbst im Einsatz, in der Anwendung seiner vorhandenen Möglichkeiten (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten u. a.). Assimilation und Akkomodation sind im Entwicklungsprozess sich ständig wechselseitig bedingende Formen der Auseinandersetzung mit der Welt.

Für die jüngere Diskussion spielt auch Kellys Theorie der „Persönlichen Konstrukte“ eine wesentliche Rolle. Kelly geht von dem Grundpostulat aus, dass Kognitionen und Handlungen eines Menschen auf seine eigenen Annahmen, seine eigenen Erfahrungen, auf die von ihm selbst entwickelten Muster, zurückzuführen sind, mit deren Hilfe er Ereignisse und alles, was in seiner Umwelt vorzufinden ist, antizipiert. Der Mensch bildet sich so Konstrukte, die im Handeln erprobt und bewertet, gegebenenfalls modifiziert werden.

2. Anthropologische Grundannahmen

Aus den oben vorgestellten Theorien kann die Konsequenz gezogen werden, dass der sich entwickelnde Mensch Akteur seiner eigenen Entwicklung ist, und zwar von Anfang (Zeugung) an. Als in die Welt hineingeborenes Lebewesen ist er von Beginn seines Lebens an autonom, reflexiv, rational und kommunikativ und handelt entsprechend. Im Prozess seiner Entwicklung, in der Auseinandersetzung mit der Welt, ändert sich die Qualität der Autonomie, Reflexivität, Rationalität und Kommunikationsfähigkeit durch die von ihm ausgehende Aktivität, durch sein Handeln. Aktivität und Handeln werden gesteuert durch Motive, die in dem Streben nach Lebenserhaltung und Weiterentwicklung und in den von Anfang an vorhandenen Grundfähigkeiten begründet sind.

Diese anthropologischen Grundannahmen stehen im Gegensatz zu lange als selbstverständlich angesehenen Auffassungen vom Menschen als mehr oder weniger reizoffenem Wesen, das sich in seinem Verhalten an Reizen orientiert (Behaviorismus), und vom Menschen als triebgesteuertem Wesen, das seine Triebe auslebt oder (auch unbewusst) Triebwünschen folgt (Psychoanalyse). Die Verhaltensorientierung an Reizen und Handeln auf Grund von Trieben werden von mir nicht grundsätzlich ausgeschlossen, ihre Bedeutung ist meiner

Meinung nach jedoch nur in Verbindung mit den vom handelnden Subjekt ausgehenden Aktivitäten zu sehen.

Für die Frage nach Gesundheit und Krankheit hat Aaron Antonovsky herausgestellt, dass die Schulmedizin traditionell auf Krankheit ausgerichtet sei (pathogenetische Orientierung) und ihre Aufmerksamkeit nicht auf gesundheitserhaltende Ressourcen (salutogenetische Orientierung) richte. Ein Mensch ist aber weder ganz krank noch ganz gesund, er hat von beiden etwas und die Anteile können sich verschieben. Die salutogenetische Orientierung wird von Eckard Schiffer als „Schatzsuche“ bezeichnet. Dafür ist das Selbstgefühl des Individuums eine wesentliche Ressource. Dieses Selbstgefühl muss gepflegt werden. Es wird entwickelt und erhalten im Dialog zwischen Menschen. Anerkennung ist dabei ein wesentlicher Faktor. Die Welt muss vom Individuum erfahren werden können als Zusammenhang, in den es eingebunden ist und in der Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit ein Kohärenzgefühl, eine Grundsicherheit, vermitteln. Für eine „gesunde“ Entwicklung ist das Kohärenzgefühl von wesentlicher Bedeutung; es ist im Übrigen für die Frage nach Lernen/ Lernmöglichkeiten ebenso von wesentlicher Bedeutung: nur das, was verstehbar, handhabbar und sinnvoll/bedeutungsvoll ist, kann gelernt werden.

Ähnlich wie in der Diskussion um die Wirkung der pathogenetischen und die der salutogenetischen Sichtweise, wird in der Behindertenpädagogik gegenwärtig eine Diskussion über die Bedeutung der Beachtung von Risikofaktoren und Resilienzfaktoren geführt. Das wiederum trifft zusammen mit einem Wandel der Sichtweise von Behinderung durch die WHO. Während bis etwa zum Jahr 2000 der Blick von der Schädigung als Ausgangspunkt für die Frage nach Behinderung über die Beeinträchtigung auf das Handicap gerichtet war, geht nach der neueren Auffassung der Blick von der Schädigung über das vorhandene Aktivitätspotential auf die Möglichkeiten einer Partizipation. Dabei werden persönliche und umweltbedingte Kontextfaktoren angenommen und einbezogen. Diese neue Sichtweise ist für die Pädagogik von besonderer Bedeutung: über das vorhandene Aktivitätspotential sind Anknüpfungspunkte für pädagogisches Handeln auszumachen. Der Blick auf Resilienzfaktoren kann zur Erkenntnis ihrer Bedeutung für das sich entwickelnde Individuum führen und deren Stärkung ermöglichen.

3. Folgerungen für die Pädagogik

Die Erkenntnisse über die Entwicklung des Menschen und die damit verbundenen anthropologischen Grundannahmen ziehen Überlegungen zu pädagogischen Konzepten nach sich, in denen Selbstregulierung und Selbstgestal-

tungsmöglichkeiten im Mittelpunkt stehen. Diese Überlegungen sind in der Pädagogik nicht neu. Bei vielen Klassikern der Pädagogik finden sich entsprechende Positionen, die jedoch in der Vergangenheit nicht oder wenig wirksam geworden sind. Pädagogik hat bislang die Pädagogen für wichtig gehalten und nicht so sehr die durch Pädagogik zu befähigende nachwachsende Generation. Die Pädagogen sollten die heranwachsenden Menschen entwickeln, sie erziehen, ihnen Bildung vermitteln, sie unterrichten.

Aber schon Comenius versprach vor gut dreieinhalb Jahrhunderten: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt.“ Comenius forderte die „autopraxia“.

Johann Friedrich Herbart, Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft, stellte die Selbstbestimmung des Lernenden, des sich entwickelnden jungen Menschen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen und verknüpfte diese mit der Frage nach der Bildsamkeit des Menschen (übrigens eine zentrale Frage zur Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen; bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein galten Menschen mit einer geistigen Behinderung als nicht bildsam). Der junge Mensch kann nach Herbart nicht zu einer selbstständig denkenden und urteilenden, selbstverantwortlich handelnden Person durch Erziehung und Unterricht „gemacht“ werden, die Entwicklung zur Selbständigkeit kann nicht von außen übermittelt oder erzwungen werden. Der heranwachsende Mensch muss die Fähigkeiten in einem selbstgesteuerten Lern- und Entwicklungsprozess selbst hervorbringen. Erziehung und Unterricht können nur herausfordern, für die Selbsterziehungsaufgabe nur pädagogische Hilfen geben. Es gilt, der „Naturgewalt des Individuums“ Rechnung zu tragen.

Aber auch Klassiker der Kindergartenpädagogik gingen von anthropologischen Grundpositionen aus, die den Gedanken der Selbststeuerung der Entwicklung enthalten.

Friedrich Fröbel forderte für den Kindergarten eine „nachgehende Erziehung“ (statt einer vorschreibenden, bestimmenden), bei der die Selbsttätigkeit des Kindes zu beachten ist, denn diese führt zur gewollten Selbstbestimmung.

Maria Montessori stellte heraus, dass das Kind „Baumeister seiner selbst“ ist. Deshalb stellte sie den Kindern Baumaterial (Arbeitsmaterial; eine „vorberei-

tete Umgebung⁶⁴) zur Verfügung, mit dem und in der das Kind sich errichten kann.

Die Frage ist nun, warum sich die Grundauffassungen von Selbststeuerung und Selbstentwicklung nicht durchsetzen und Eingang in die Praxis von Erziehung und Unterricht finden konnten. Dazu muss zunächst festgestellt werden, dass die Verhältnisse nicht so waren. Das politische und soziale Umfeld ging von anderen Voraussetzungen aus. Der Mensch ist bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhundert hinein zu sehen als Untertan, der Anweisungen und Anforderungen nachzukommen hat, die ihm „von oben“ vorgegeben werden. Erziehung und Unterricht hatten für Ordnung im Gemeinwesen und Ordnung in der Lebenspraxis jedes einzelnen Menschen Sorge zu tragen, und zwar für eine vorgegebene Ordnung, nicht für eine zu entwickelnde Ordnung. Die ersten Nachkriegsjahre waren zwar auch schon in der jungen Bundesrepublik Deutschland Jahre in einem demokratischen Rechtsstaat. Aber das Selbstverständnis von Demokratie war noch nicht so ausgeprägt, dass davon alle Lebensbereiche erfasst waren. Das hat sich geändert. Im gesellschaftlichen Raum hat eine Demokratisierung und vor allem auch eine Individualisierung stattgefunden, die in manchen Bereichen bis zur Aufgabe bzw. Vernachlässigung von solidarischem Verhalten geführt hat und es bedarf noch einiger Erfahrungen mit demokratischem Leben, bis sich ein angemessenes Verhältnis von individueller Freiheit und gesellschaftlicher Solidarität herausgebildet und stabilisiert hat. Zweifellos ist das nicht zu erreichen ohne das selbstbewusste, eigeninitiativ denkende und handelnde Individuum, das für sich einsteht und darüber hinaus andere solidarisch unterstützen kann. Und hier liegt die Aufgabe von Bildung, Erziehung, Unterricht. Wenn in der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder die individuelle Entwicklung gesichert und die gemeinsamen Aktivitäten der Kinder unterstützen werden, ist damit vermutlich ein richtiger Weg eingeschlagen, möglicherweise sogar die angemessene Voraussetzung geschaffen für Notwendigkeiten von Bildung und Erziehung in späteren Lebensaltern. Aber dazu gehört die Stabilisierung, die Stärkung der Kinder mit ihren Aktivitätspotentialen, mit ihren Ressourcen, mit ihren Grunddispositionen. Und dazu geben die oben genannten Theorien und anthropologischen Grundannahmen Bezugspunkte und Begründungszusammenhänge. Pädagoginnen und Pädagogen müssen zu einer pädagogischen Praxis kommen, die alte und neue pädagogische Überlegungen miteinander verknüpft, in der die Kinder die Welt als Herausforderung und als eigenen Entwicklungs- und späteren Lebensraum begreifen lernen. Sie dürfen nicht „gegen den Fehler“, sondern müssen „für das

Fehlende“ arbeiten, schrieb Paul Moor 1965, sie müssen die von den Kindern entwickelten Aktivitäten als sinnvoll und in ihrer Entwicklungslogik begreifen lernen, sich als Entwicklungsbegleiter und nicht als Förderer verstehen lernen, den Dialog als Weg zur Selbsterkenntnis für sich selbst schätzen lernen, damit er von den Kindern ebenso gesehen werden kann. Aus vielen veröffentlichten Überlegungen zur Pädagogik sind dazu inzwischen Anregungen zu erhalten und Ergebnisse wissenschaftlicher (auch empirischen) Untersuchungen sichern diese ab.

3 Dokumentation

3.1 Veröffentlichungen (Auswahl)

Klattenhoff, Klaus: Herbart-Schulen-Lehrer. Dokumente über Johann Friedrich Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens. Katalog zur Ausstellung im Oldenburger Stadtmuseum vom 4. Mai bis 13. Juni 1976. Oldenburg 1976.

Klattenhoff, Klaus: Herbart-Schulen-Lehrer. Zu einer Ausstellung von Dokumenten über Herbart und zur Geschichte des Oldenburger Schulwesens. In: Friedrich W. Busch/Hans-Dietrich Raapke (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Wirken in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg 1976, S. 119–134.

Brühl, Dieter/Casjens, Rolf-D./Fleißner, Heike/Herrmann, Christiane/Klattenhoff, Klaus/Krallmann, Wilfried: Projekt „Elternhaus und Schule“. Das Verhältnis von Elternhaus und Schule als Gegenstand projektorientierter Lehrerbildung. Oldenburg 1976.

Hopf, Arnulf/Klattenhoff, Klaus: Erziehung und Ausbildung in Vorklasse und Eingangsstufe. In: Rüdiger Koch/Georg Rocholl (Hrsg.): Kleinkinderziehung als Privatsache? Köln 1977, S. 134–157.

Klattenhoff, Klaus: Dokumente zur Geschichte der Lehrerschaft in Oldenburg (1848-1966). Oldenburg 1979.

Havekost, Hermann/Klattenhoff, Klaus: Lesen lernen. ABC-Bücher, Fibeln und Lernmittel aus drei Jahrhunderten. Eine Ausstellung im Rahmen der 8. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg und aus Privatbesitz. 7. bis 28. November 1982. Stadtmuseum Oldenburg. Ausstellung und Katalog: Hermann Havekost/Klaus Klattenhoff. Oldenburg 1982.

- Hopf, Arnulf/Klattenhoff, Klaus: Kindliche Handlungsräume im Gemeinwesen. Bericht über einen Versuch, Sozialisationsforschung und curriculare Planung in einem Lehr-Forschungsprojekt zu integrieren. In: Wolfgang Fichten/Detlef Spindler/Ulrich Steinbrink (Hrsg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Band 6: Universität und Schule. Oldenburg 1983, S. 264–314.
- Klattenhoff, Klaus: Die Anfänge der öffentlichen Kleinkinderziehung in Oldenburg und ihre Begründung durch sozialpolitische und pädagogische Postulate der Aufklärung. In: Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, Heft 25, 1984 (Education and Enlightenment. Vol. III), S. 145–157.
- Klattenhoff, Klaus: Zur Pädagogik in Joachim Heinrich Campes Robinson der Jüngere. In: Kevin Carpenter/Bernd Steinbrink (Hrsg.): Ausbruch und Abenteuer. Deutsche und englische Abenteuerliteratur von Robinson bis Winnetou. Oldenburg 1984, S. 31–41.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich: Lehrer und Schule im Jahre 1933. Dokumente, Kommentare. (Unter der Gewaltherrschaft des Nationalsozialismus 1933-1945. Dargestellt an den Ereignissen im Oldenburger Land und in Ostfriesland, Band V). Oldenburg 1985.
- Klattenhoff, Klaus: Gustav Lesemann und das Jahr 1933. In: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. Problemstellungen und Lösungsansätze. Oldenburg 1985, S. 175–187.
- Klattenhoff, Klaus: Heimat – Heimatkunde. In: Hans-Dietrich Haller/Hilbert Meyer (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1986, S. 467–473.
- Klattenhoff, Klaus: Regelschule mit oder ohne behinderte Schüler? In: Gerd Schröder/Detlef Spindler (Hrsg.): Zukunft der Schule. Chancen und Risiken. Oldenburg 1986, S. 284–317.
- Klattenhoff, Klaus: Pädagogik und Sonderpädagogik – postmodern? Zur Frage nach ihren Standorten und Perspektiven. In: Wiebke Ammann/ Klaus Klattenhoff/Heinz Neukäter (Hrsg.): Pädagogik: Theorie und Menschlichkeit. Festschrift für Enno Fooker zum 60. Geburtstag. Oldenburg 1986, S. 125–150.
- Klattenhoff, Klaus: Vom Humpelfritz und anderen tapferen Kindern. Kinder- und Jugendliteratur von 1840–1950. In: Wiebke Ammann/Ulrike Backofen/Klaus Klattenhoff (Hrsg.): Sorgenkinder – Kindersorgen. Behin-

- dert-werden, behindert-sein als Thema in Kinder- und Jugendbüchern. Oldenburg 1987, S. 24–57.
- Klattenhoff, Klaus: Die Morphem-Methode im Schriftspracherwerb in der Schule für Lernbehinderte. In: Maria Fölling-Albers/Klaus Klattenhoff (Hrsg.): Lehren und Lernen in Schule und Hochschule. Beiträge zur Grundschulpädagogik und Lehrerbildung. Herbert Hasler zum 60. Geburtstag. Oldenburg 1987, S. 43–58.
- Klattenhoff, Klaus: Sozialisation und elementare Fähigkeiten. In: Gertrud Kamper (Hrsg.): Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2: Beiträge zur Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin. Berlin 1987, S. 35–46.
- Klattenhoff, Klaus: Das Schulpraktikum als Lernort für Hochschullehrer – Erfahrungen und Perspektiven. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 56 (1987) 2, S. 219–224.
- Klattenhoff, Klaus: Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Günter Erning/Karl Neumann/Jürgen Reyer (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band II. Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg im Breisgau 1987, S. 106–119.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich: Zur Erzeugung antijüdischen Denkens durch Kinder- und Jugendbücher im Nationalsozialismus. In: Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Katalog zur Ausstellung im Rahmen der 14. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 1988 im Stadtmuseum Oldenburg aus Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg sowie privater und öffentlicher Leihgeber. Oldenburg 1988, S. 39–78.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann Friedrich: Der deutsche Überfall auf Polen 1939 und seine Auswirkungen auf polnische Schulen im „Reichsgau Danzig-Westpreußen“. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989) 1, S. 35–43.
- Klattenhoff, Klaus: Einheitlichkeit und Differenzierung im Prozeß des Aufbaus der Hilfsschule in der Weimarer Republik, dargestellt für die Region Weser Ems. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock, G-Reihe 39 (1990) 10, S. 52–60.
- Duismann, Gerhard/Klattenhoff, Klaus: Allgemeine Bildung auch für „Lernbehinderte“. In: Die Deutsche Schule, 83 (1991) 1, S. 24–39.

- Klattenhoff, Klaus: Chaos und System. Anmerkungen zur neuen und alten Ganzheit. In: Klaus Klattenhoff/Friedrich Wißmann/Andrä Wolter (Hrsg.): Bildung als Aufklärung. Hans-Dietrich Raapke gewidmet. Oldenburg 1991, S. 579–604.
- Günther-Arndt, Hilke/Klaus Klattenhoff/Friedrich Wißmann (Hrsg.): Vom Seminar zur Universität 1793-1993. 200 Jahre Lehrerbildung in Oldenburg. [Katalog zur] Ausstellung [im] Stadtmuseum Oldenburg, 7. März 1993 – 2. Mai 1993 [und in der] Universitätsbibliothek Oldenburg, 4. Juni 1993 – 11. Juni 1993. Oldenburg 1993.
- Klattenhoff, Klaus: Erziehung zum Untermenschen. Nationalsozialistische Schul- und Bildungspolitik für polnische Kinder im Warthegau 1939–1945. In: Evangelische Akademie Iserlohn (Hrsg.): Tagungsprotokoll 96/92: Die nationalsozialistische Bildungspolitik und das polnische geheime Unterrichtswesen während der Zeit der deutschen Besetzung in Polen. Eine deutsch-polnische Expertentagung. (Tagung der Evangelischen Akademie Iserlohn vom 2.–4.9.1992). Iserlohn o.J. [1993], Seite 28–45.
- Klattenhoff, Klaus: Laudatio zur Verleihung der Ehrenbürgerwürde der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg an Herrn Erwin Fritzsche am 8. Dezember 1993. In: Erwin Fritzsche. Ehrenbürger der Universität. Oldenburger Universitätsreden Nr. 60. Oldenburg 1994, Seite 11–23.
- Klattenhoff, Klaus: „Minderwertige“ und „Untermenschen“. Anmerkungen zur Geschichte von Rassismus und Pädagogik. In: Ulrich Schröder (Hrsg.): Entwicklungen und Haltepunkte. Erich Westphal 60 Jahre. 20 Jahre Sonderpädagogik in Oldenburg. Oldenburg 1994, Seite 143–167.
- Klattenhoff, Klaus: Lehrer und Lehrerbildung im Erbe der Aufklärung – Thesen. In: Hilke Günther-Arndt/Hans-Dietrich Raapke (Hrsg.): Revision der Lehrerbildung. Neue Überlegungen anlässlich des Kongresses zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg. Oldenburg 1995, Seite 37–43.
- Bierwirth, Hans/Hothan, Hannes/Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): Schule in Ostfriesland 1945 bis 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. Oldenburg 1995. (2 Bände)
- Klattenhoff, Klaus: Individuum und Gesellschaft. Eine erziehungshistorische Betrachtung an ausgewählten Beispielen. Oldenburg 1996. (Oldenburger Universitätsreden Nr. 82)
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich: Der Wissenschaftler und Lehrer Hans-Dietrich Raapke. Biographische Notizen. In: Friedrich W. Busch (Hrsg.):

- Programme – Prospekte – Projekte. Hans-Dietrich Raapke. 35 Jahre Forschung, Lehre, Weiterbildung. Oldenburg 1997, Seite 329–342.
- Klattenhoff, Klaus: Aspekte sonderpädagogischer Herbart-Rezeption. In: Klaus Klattenhoff (Hrsg.): „Knaben müssen gewagt werden.“ Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg 1997, S. 303–318.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich: Zum Jüdischen Schulwesen von der Aufklärung bis zur Zerstörung. In: Helge-Ulrike Hyams/Klaus Klattenhoff/Klaus Ritter/ Friedrich Wißmann (Hrsg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Oldenburg 1998, S. 43–58.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich: Jüdische Kindheit im Nationalsozialismus. In: Helge-Ulrike Hyams/Klaus Klattenhoff/Klaus Ritter/ Friedrich Wißmann (Hrsg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Oldenburg 1998, S. 137–160.
- Klattenhoff, Klaus: Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern für die Berufswahlentscheidung und Berufsvorbereitung lernbehinderter Jugendlicher – Probleme und Perspektiven. In: Ditmar Schmetz/Peter Wachtel (Hrsg.): Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen – Standorte – Perspektiven. Würzburg 1999, S. 264–271.
- Klattenhoff, Klaus: Wilhelm von Türks pädagogische Initiativen und Wirkungen in Oldenburg. In: Hanno Schmitt/Frank Tosch (Hrsg.): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. Berlin 1999, S. 89–109.
- Klattenhoff, Klaus: Offener Kindergarten – Eine Zwischenbilanz. In: Klaus Klattenhoff/Reinhard Pirschel/Axel Jan Wieland (Hrsg.): Das Kind zur Rose machen. Zur Philosophie des offenen Kindergartens. Kongreßbericht zum 1. Oldenburger Kongreß zum offenen Kindergarten. Varel 1999, S. 13–18.
- Klattenhoff, Klaus: Was leistet der Offene Kindergarten für die gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder? In: Klaus Klattenhoff/Reinhard Pirschel/Axel Jan Wieland (Hrsg.): Das Kind zur Rose machen. Zur Philosophie des offenen Kindergartens. Kongreßbericht zum 1. Oldenburger Kongreß zum offenen Kindergarten. Varel 1999, S. 281–291.

- Klattenhoff, Klaus: Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht behinderte Kinder – eine Zwischenbilanz in zwölf Thesen. In: Sonderpädagogik in Niedersachsen, 1999, Heft 4, S. 34–39.
- Klattenhoff, Klaus: Unterrichtssprache als Herrschaftsinstrument. Zur Geschichte der Beschulung polnischer Kinder unter preußischer Herrschaft. In: Wolf-Dieter Scholz/Herbert Schwab (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im Wandel. Bilanz und Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Oldenburg 1999, S. 61–79.
- Klattenhoff, Klaus: Ausgegrenzte Kinder. In: Petra Larass (Hrsg.): Kindsein ist kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999). Halle 2000, S. 275–294 u. 450.
- Klattenhoff, Klaus: Selbstorganisation, Selbstkonzeptentwicklung und Selbsttätigkeit im Unterricht – Perspektiven einer Pädagogik bei Beeinträchtigung des schulischen Lernens. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 69 (2000) 3, S. 280–287.
- Klattenhoff, Klaus: Angst als Bedingungsvariable für Lern- und Verhaltensprobleme. In: Sandra Rolus-Borgward/Uwe Tänzer/Manfred Wittrock (Hrsg.): Beeinträchtigung des Lernens und/oder des Verhaltens. Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem. Oldenburg 2000, S. 127–133.
- Klattenhoff, Klaus: Das Jahrhundert des Kindes? (Teil 2) Menschenverformung in früher Kindheit. In: KiTa aktuell ND 9(2001)4, S. 76–82.
- Klattenhoff, Klaus: Der Kindergarten als lernende Organisation. In: Klaus Klattenhoff/Reinhard Pirschel/Axel Jan Wieland (Hrsg.): Ein Haus für alle Kinder. Beiträge zur Pädagogik der Nichtaussonderung, mit einem Gastbeitrag von Gideon Lewin. Kongreßbericht zum 2. Oldenburger Kongreß zum offenen Kindergarten. Varel 2001, S. 33–44.
- Klattenhoff, Klaus: Pädagogik und Didaktik der Selbstgestaltung und Selbstkonzeptentwicklung für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen. In: Sabine Baabe/Eva Maria Haarmann/Ilka Spiess (Hrsg.): Für das Leben stärken – Zukunft gestalten. Behindertenpädagogische, vorberufliche und berufliche Bildung – Verbindungen schaffen zwischen Gestern, Heute und Morgen. Festschrift zum 60. Geburtstag von Klaus Struve. Paderborn 2002, S. 143–151.
- Klattenhoff, Klaus (Hrsg.): Zum aktuellen Erbe Herbarts. Ein Klassiker der Pädagogik nach der Jahrtausendwende. Oldenburg 2004.

- Klattenhoff, Klaus: Oldenburgische Motive in Herbarts „Allgemeiner Pädagogik“ von 1806. In: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Hauptschrift „Allgemeine Pädagogik“. Oldenburger Universitätsreden Nr. 165. Oldenburg 2006, S. 9–26.
- Klattenhoff, Klaus: Grundsätze zur pädagogischen und didaktischen Arbeit im Kindergarten: Selbstentwicklung und Partizipation. In: Friedrich Albrecht/Manfred Jödecke/Norbert Störmer (Hrsg.): Bildung, Lernen und Entwicklung. Dimensionen professioneller (Selbst-)Vergewisserung. Bad Heilbrunn 2006, S. 221–227.
- Klattenhoff, Klaus/Wißmann, Friedrich (Hrsg.): Die Zerstörung der polnischen Schule durch die deutsche Besatzung 1939–1945. Straty polskiej szkoły w czasie okupacji niemieckiej w latach 1939–1945. Oldenburg 2006.
- Klattenhoff, Klaus: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Begründer der Pädagogik als eigenständige Wissenschaft. In: Bernd Dollinger (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft. Wiesbaden 2006, S. 101-123.

3.2 Lehrveranstaltungen 1973–2006 (Auswahl)

3.2.1 Projekte

Als Projekte wurden in der Einphasigen Lehrerbildung mehrsemestrige interdisziplinäre, forschendes Lernen enthaltende Veranstaltungskomplexe verstanden, in denen verschiedene Veranstaltungsformen mit Themen, die dem Projekt inhaltlich zuzuordnen waren (Projektplenum; Projektplanungsgruppe; Arbeitsvorhaben; Projektorientierte Kurse), gebündelt eine Einheit bildeten und in Teamarbeit durchgeführt wurden. Zu den folgenden Projekte habe ich einzelne Veranstaltungen (Projektorientierte Kurse; Arbeitsvorhaben) angeboten und in den Planungs- und Plenumsveranstaltungen mitgearbeitet. Eine Aufführung der einzelnen Veranstaltungen zu den Projekten kann aus Platzgründen hier nicht erfolgen:

Projekt *Elternhaus und Schule*

Projekt *Vorschulerziehung und Gemeinwesen*

Projekt *Sachunterricht in der Primarstufe*

Projekt *Schulversagen, Umschulung und sonderpädagogische Betreuung sogenannter lernbehinderter Kinder*

Projekt *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*

Projekt *Früherkennung von Behinderungen*

Projekt *Vorschulerziehung und Grundschule*

Projekt *Schul- und umweltbezogener Anfangsunterricht*

Projekt *Sozial-ökonomischer Wandel und Sonderschulentwicklung*

Projekt *Erziehungswissenschaftliche Grundlagen sonderpädagogischer Handlungskompetenz*

3.2.2 *Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Themenkomplexen*

Eine Übersicht zu den Lehrveranstaltungen aus mehr als 30 Jahren Lehrtätigkeit an der Universität in Oldenburg kann sich thematisch nur auf solche Veranstaltungen beziehen, die immer wieder angeboten worden sind. Um diese Darstellung überschaubar zu machen, habe ich wichtige Veranstaltungen zu Themenkomplexen zusammengefasst. Mehrere dieser Veranstaltungen wurden gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen durchgeführt.

Themenkomplex *Didaktik und Unterrichtsplanung/Unterrichtsanalyse*

- Theorie und praktische Probleme des Unterrichts in der Primarstufe
- Grundfragen der Curriculumentwicklung
- Gemeinwesenorientierte Curriculumentwicklung
- Planung und Analyse von Schul- und Unterrichtstätigkeit an Sonderschulen für Lernbehinderte
- Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht der Sonderschule für Lernbehinderte
- Theorie und Praxis des Unterrichts an Sonderschulen für Lernbehinderte
- Theorie und Praxis des Unterrichts in der Sonderschule für Lernbehinderte
- Grundformen des Lehrens und Lernens an der Sonderschule für Lernbehinderte
- Was und wie sollen Schüler lernen? Zum Problem des didaktisch-methodischen Umgangs mit der Stofffülle im Unterricht. Schwerpunkt I
- Anschauung und Anschaulichkeit. Zur erkenntnis- und lerntheoretischen Relevanz eines pädagogischen Prinzips für die Arbeit in der Schule für Lernbehinderte
- Lernen durch Handeln. Zur Lern- und Erkenntnistheorie sowie Didaktik des „Handelnden Unterrichts“

- Curriculumkonstruktion für den Unterricht an der Schule für Lernbehinderte
- Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit an der Schule für Lernbehinderte
- Lehren und Lernen in der Schule für Lernbehinderte: Kooperations- und Arbeitsformen
- Differenzierung im Unterricht der Schule für Lernbehinderte
- Computerprogramme für die Arbeit in der Schule für Lernbehinderte
- Individualisierung und Differenzierung im Unterricht mit lernbehinderten Kindern und Jugendlichen

Themenkomplex Geschichte der Pädagogik/Erziehungsgeschichte

- Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung
- Zur Geschichte der Volksschule
- Methodologische Probleme in der Erziehungsgeschichte
- Ausgewählte Texte zur Geschichte der Pädagogik, insbesondere der Sonderpädagogik
- Elementarschule und Elementarunterricht im Prozeß der Institutionalisierung. 1750–1850
- Zur Geschichte sonderpädagogischer Einrichtungen im Weser-Ems-Gebiet
- Zur Geschichte der schulischen und außerschulischen Betreuung schwachbefähigter Kinder
- Schule und Hilfsschule im Nationalsozialismus in Oldenburg und Ostfriesland
- Schule und Hilfsschule in Oldenburg und Ostfriesland nach der Kapitulation 1945–1950
- Behinderte im Nationalsozialismus
- Schule und Hilfsschule in der Schulreform der Nachkriegszeit
- Reformpädagogische Konzepte und ihre Relevanz für die Sonderpädagogik: Arbeitsschule
- Schule und Hilfsschule im Nationalsozialismus
- Die Pädagogik Herbarts und ihre Bedeutung für die Sonderpädagogik
- Schule und Lehrer im Krieg und im Wiederaufbau
- Jüdisches Schulwesen in der Nordwest-Region
- Quellen zum jüdischen Schulwesen in Deutschland
- Erziehung im Krieg
- Schule in der Okkupation. I: Polen
- Schule in der Okkupation II: Holland
- Schule in der Okkupation III: Dänemark und Norwegen

- Zur Geschichte der Hilfsschule/Schule für Lernbehinderte unter besonderer Berücksichtigung des Weser-Ems-Gebietes
- „Minderwertige“ und „Untermenschen“. Ideologie und „Pädagogik“ zur Verhinderung menschlicher Entwicklung
- „Hitlers willige Vollstrecker“. Die Ermordung Behinderter im Nationalsozialismus im Lichte der Goldhagthesen
- „10 Millionen Kinder“ – Kindheit im Nationalsozialismus unter besonderer Berücksichtigung der Situation behinderter Kinder
- Pädagogische Positionen und bildungspolitische Entscheidungen zur schulischen Betreuung lernbehinderter Kinder und Jugendlicher seit 1945
- Die nationalsozialistische „Euthanasie“ im Lande Oldenburg – historisch-pädagogische Aufarbeitung der Geschehnisse durch eine Gedenkstätte und durch die Arbeit von und mit Angehörigen

Themenkomplex *Frühkindliche Sozialisation/Vorschulerziehung/ Frühe Hilfen*

- Theorien, Modelle und Strategien kompensatorischer Erziehung
- Kindliche Handlungsräume in Soziotopen
- Früherkennung von Lernbehinderungen als pädagogische Aufgabe
- Konzepte und praktische Möglichkeiten der Früherkennung von Lernbehinderungen
- Konzepte zur Frühförderung lernbehinderter und von Behinderung bedrohter Kinder
- Probleme der Elementarerziehung und des Elementarunterrichts in ihrer Bedeutung für die Lernbehindertenpädagogik
- Präventive (Lernbehinderten-)Pädagogik für Kinder im Vorschulalter
- Präventive Sonderpädagogik im Elementarbereich (Strukturen; Institutionen; Formen; pädagogische Konzepte)
- Institutionen der Früherkennung/Frühförderung und ihre Arbeitsweisen
- Frühförderkonzepte und ihre theoretischen Begründungen
- Anthropologische Grundannahmen für Pädagogik und Therapie im Bereich früher Förderung
- Wissenschaftsmethodische Voraussetzungen von Konzepten der frühen Förderung
- Entwicklungsförderung von Kindern im Vorschulalter
- Theorien kindlicher Entwicklung
- Organisation und Institutionen im Elementarbereich/in der frühen Förderung

- Frühe Hilfen: Konzepte und Verfahren, ihre theoretischen Begründungen und die praktischen Folgen

Themenkomplex *Grundlegende Theorien und Perspektiven der Sonderpädagogik*

- Familiäre Sozialisation und (Lern-)Behinderung
- Einführung in die Lernbehindertenpädagogik
- Die Integration Lernbehinderter ins Regelschulsystem, Modelle und Perspektiven
- Teilleistungsschwächen – Erklärung für Lernschwierigkeiten?
- Wahrnehmungsstörungen und Lernschwierigkeiten
- Untersuchung und Analyse der Lebenswirklichkeit lernbehinderter Schüler
- Modelle und Perspektiven des gemeinsamen Unterrichts für lernbehinderte und nicht behinderte Kinder
- Lebenswirklichkeit lernbehinderter Kinder
- Didaktische Konzepte für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte und ihre Grundlagen
- Schulisches Lernen und Behinderung schulischen Lernens – Zur Entstehung von Schulversagen
- Institutionelle Voraussetzungen und Bedingungen für schulisches Lehren an der Schule für Lernbehinderte
- Milieu und Lernbehinderung
- Lernen – Lernschwierigkeiten – Lernbehinderungen
- Lernen und Lernbehinderung
- Ansätze zur didaktischen Arbeit im Sekundarbereich I der Schule für Lernhilfe
- Lernen – schulisches Lernen – Behinderung schulischen Lernens
- Lebenswelten und Perspektiven lernbehinderter Jugendlicher
- Methodologische Fragen zur Entwicklungstheorie
- Selbsttätigkeit und Selbstkonzeptentwicklung bei Kindern mit Beeinträchtigungen des schulischen Lernens
- Berufliche Bildung und Rehabilitation behinderter Jugendlicher und Erwachsener
- Lernbehinderte Jugendliche auf dem Weg zum Beruf
- Erkenntnistheoretische Grundlagen sonderpädagogischer Handlungskompetenz
- Didaktik und curriculare Aspekte der Oberstufenarbeit in der Schule für Lernhilfe

- Didaktik der Berufsbildung in Förderprojekten und Förderkonzepten für behinderte Jugendliche und junge Erwachsene
- Einführung in sonderpädagogische Grundbegriffe und Sonderpädagogik als Wissenschaft
- Historische und theoretische Aspekte einer crosskategorialen Sonderpädagogik
- Pädagogische Anthropologie: Lebensphase Jugendliche und Erwachsene

Themenkomplex *Sachunterricht und andere Unterrichtsfächer*

- Erstellung integrierter Unterrichtseinheiten für den Sachunterricht
- Probleme der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Sachunterricht
- Mathematikunterricht auf der Grundstufe der Sonderschule für Lernbehinderte
- Experimente im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht in der Sonderschule L
- Leselehre. Grundlagen und Konzepte für die Arbeit in der Schule für Lernbehinderte
- Leselehre II. Lehrwerke für den Unterricht an der Schule für Lernbehinderte
- Die Morphem-Methode im Schriftspracherwerb. Ihre Anwendung in der Schule für Lernbehinderte und in der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen
- Ernährung als Thema im Sachunterricht der Sonderschule. Erarbeitung einer Unterrichtseinheit
- „Wasserverschmutzung“ als Thema des Sachunterrichts in der Sonderschule (Erarbeitung einer Unterrichtseinheit)
- Von der Heimatkunde zum Sachunterricht
- Exkursionen im Sachunterricht
- Astronomie mit Kindern: Didaktisch-methodische Perspektiven
- Geschichtsunterricht an der Schule für Lernbehinderte
- Physikunterricht in der Schule für Lernbehinderte
- Die Arbeit mit lernbehinderten Kindern in Unterrichtsfächern: Geschichte, Geografie, Sozial-/Gemeinschaftskunde
- Außerschulische Lernorte im Sachunterricht

Themenkomplex *Besondere Veranstaltungen*

- Ausgewählte Probleme von Gesamtschulen



Hilbert Meyer

Hilbert Meyer

Absolvent der Pädagogischen Hochschule Oldenburg (1964)
Hochschullehrer an der Carl von Ossietzky Universität seit 1975

Befriedigende Arbeit – in einstürzenden Neubauten

Ich habe fast mein gesamtes Berufsleben in einstürzenden Neubauten¹ zugebracht:

- Kaum war ich im Jahr 1972 Angestellter des Nordrhein-westfälischen Kultusministers geworden, um am Aufbau des Kollegs Schulversuchs NRW mitzuarbeiten, wurde dieser Versuch von der damaligen Landesregierung NRW in seinen wesentlichen Elementen gekappt. Wir Wissenschaftler haben dagegen protestiert, aber ohne Erfolg.
- Kaum hatte ich 1975 eine Professur an der Carl von Ossietzky Universität erhalten und mich verpflichtet, mich aktiv am Projektstudium der Einphasigen Lehrerbildung zu beteiligen, wurde von der 1976 neu gewählten Landesregierung beschlossen, diesen Modellversuch abzublasen.
- Kaum hatte ich meine langjährigen Kontakte zu Lothar Klingberg (Potsdam) und Edgar Rausch (Leipzig) zu einer Kooperationsvereinbarung mit der Clara-Zetkin-Hochschule in Leipzig konkretisiert, wurde die DDR und kurz darauf auch die Pädagogische Hochschule Leipzig abgewickelt.
- Kaum hatten wir an der Uni Oldenburg den Lehrbetrieb auf die noch halbwegs sinnvolle Lehramts-Prüfungsverordnung von 1998 umgestellt, wurde das BA/MA-Modell eingeführt und alles, was wir aufgebaut hatten, erneut durcheinander gewirbelt.

So ist das Leben. Man gewöhnt sich mit der Zeit daran, nicht allzu viel Herzblut in die Organisationsstruktur des eigenen Arbeitsplatzes zu stecken und mehr darauf zu achten, auch unter widrigen Bedingungen Sinn in der eigenen Arbeit zu entdecken.² Astrid Kaiser hat kürzlich angemerkt, dies sei eine unpolitische Haltung. Deshalb will ich mich genauer ausdrücken: Ich halte den Streit um die richtige Organisationsform der LehrerInnenbildung weiterhin für unverzichtbar (ich bin weiterhin dezidiert Anhänger der Einphasigkeit). Aber das

1 Wer sich in der Rockszene nicht auskennt, dem sei gesagt, dass es bei dieser Anspielung um eine vor 20 Jahren aktuelle Band der Neuen Deutschen Welle geht.

2 Vielleicht ist dies der Grund, weshalb ich die Szene aus dem Alexis Zorbas-Film so liebe, in der die frisch konstruierte Seilbahn unter Getöse und mit viel Staub zusammenbricht. Ein großes Projekt ist beendet, aber Alexis schüttelt sich den Staub vom Gesicht und sagt seinem Kumpan: „Hast du jemals etwas so schön zusammenbrechen sehen?“

Scheitern großer Projekte ist für mich kein Grund, mich in die Ecke zu setzen und das Arbeiten einzustellen. Gerade unter widrigen Bedingungen ist es umso wichtiger, Studierende beim Aufbau einer humanen Lehrerhaltung und in der Entwicklung professioneller Kompetenz zu unterstützen.

Der nun folgende Text ist von Bernhard Möller für eine Aufsatzsammlung mit autobiografischen Texten Oldenburger ErziehungswissenschaftlerInnen erbeten worden. Es ist kein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Positionsbestimmung (das habe ich an anderen Stellen versucht), sondern so etwas wie ein Rechenschaftsbericht über gut 40 Jahre beruflicher Tätigkeit an der Volksschule Ocholt, an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

1 Geburt und Flucht³

Ich wurde am 2.10. 1941 in Lauenburg/ Pommern als viertes von 6 Kindern geboren. Meine Eltern stammten aus dem Land Oldenburg (mein Vater aus Wilhelmshaven, meine Mutter aus Delmenhorst). Mein Vater hatte 1938 eine Dozentenstelle an der Pädagogischen „Grenzlandhochschule“ in Lauenburg/ Pommern erhalten.⁴ So bin ich eher zufällig ganz im Nordosten des damaligen Deutschlands geboren worden.⁵ Im Januar 1945 – mein Vater war als Marineleutnant in Wilhelmshaven stationiert - flüchtete meine Mutter mit den damals geborenen vier Kindern (zwei ältere Brüder, Berend und Dierk, mein Zwilling Bruder Meinert und ich) sowie mit meinen Großeltern vor der heran-

3 Ich schreibe diese Daten aus dem Gedächtnis auf – ich habe keine Zeit gefunden, in alten Dokumenten zu stöbern. Das kann kleine Ungenauigkeiten zur Folge haben. Ich bitte um Verständnis, dass ich nicht im laufenden Semester ein eigenes Forschungsvorhaben für diesen Text starten kann.

4 Diese Hochschule wurde von den Nationalsozialisten gezielt zur ideologischen Erschließung und Beherrschung des „Ostraumes“ gegründet. Die erste Riege der Dozenten – alleamt stramme Nazis – hatte sich nach wenigen Jahren so zerstritten, dass sie sich in einer Dienstbesprechung gegenseitig mit vorgehaltener Pistole bedrohten. Daraufhin beschloss das Ministerium Rust, einen erheblichen Teil des Personals auszutauschen. Mit dieser zweiten, „entideologisierten“ Dozenten-Riege kamen u.a. der spätere Kirchenpräsident der Evangelischen Kirche von Hessen und Nassau, Wolfgang Sucker, und auch mein Vater nach Lauenburg. In der Arbeit von Alexander Hesse („Die Professoren und Dozenten der Preußischen Pädagogischen Akademien und Hochschulen für Lehrerbildung“, Weinheim 1995, S. 309) wird auf Grundlage der noch erhaltenen Personalakten einiges über den beruflichen Werdegang meines Vaters gesagt.

5 Erst vor 15 Jahren, als ich das erstmal eine Biografie von Janus Korczak las und auf der Karte nachschaute, wo Treblinka liegt, stellte ich mit Entsetzen fest, wie nah dran an den Vernichtungslagern wir damals gelebt haben. Meine Mutter erzählte uns, dass sie von ihrem Schwager (Theologiestudent; vermisst in Russland seit 1944) gehört hatte, dass „im Osten schlimme Dinge passieren“, Genaueres habe Onkel Georg-Heinz aber auch nicht mitgeteilt.

rückenden Sowjetarmee in den Westen. Ich kann mich an drei oder vier Szenen der Flucht erinnern:

- Wir sitzen auf der offenen Ladefläche eines Lastwagens, auf dem ein großer Hund mitfährt. (Später wird mir erzählt, dass es ein Lastwagen war, den mein Vater in Wilhelmshaven organisiert hatte, weil er Ausrüstungen für die Raketen-Versuchsanstalt Werner von Brauns in Peenemünde/Pommern in den Osten bringen musste und leer zurück fuhr.)
- Wir überqueren auf einer Fähre einen großen Fluss (die Oder?) und übernachten danach in einem Haus, in dem es Holzbretter mit fluooreszierenden Astlöchern neben dem Bett gibt. (Später erzählen mir die Eltern, dass dies das Haus des Bankdirektors Gerhard Wachsmann war, der sich später um die Uni-Gründung in Oldenburg verdient gemacht hat.)
- Unser Zug ist in Oldenburg angekommen – zumindest befinde ich mich auf einem Bahnsteig, auf dem ein kanadischer Militärzug steht. (Es dürfte also im März oder April 1945 gewesen sein.) Ein kanadischer Soldat winkt meinen Zwillingsbruder und mich zu seinem Abteifenster und schenkt uns einen Riegel Schokolade – die erste Schokolade, an die ich mich erinnern kann.

Meine Mutter hat einmal aufgeschrieben, wie anstrengend und risikoreich für uns alle die Flucht war.⁶ Wir Zwillinge wurden an zwei langen Lederleinen festgebunden, um nicht im Gedrängel der Zugabteile verloren zu gehen. Wir sind aber nie in Todesgefahr gewesen. Bis heute träume ich hin und wieder davon, dass ich mich in einem Zug befinde und meine Reisegefährten oder das Gepäck verloren habe. Zumeist hält der Zug nicht dort, wo er halten soll, oder er kommt überhaupt nicht an.

2 Eltern

Unsere Mutter hatte in der Familie das Sagen. Unser Vater war für den Außendienst zuständig. Wir kamen mit allen Problemen, die es gab, zuerst zu ihr und besprachen, was davon an den Vater weiter gesagt wurde – so lernten wir, diplomatisch zu agieren. Unsere Mutter war sicherlich das, was man heute eine starke Frau nennt. Sie wurde immer wieder von Bekannten und Verwandten gebeten, schwierige Lagen zu klären. Sie hatte eigentlich Medizin studieren wollen, aber das war zwischen den beiden Weltkriegen in ihrer Familie aus finanziellen Gründen undenkbar.

⁶ Rolf Hornig (Hrsg.): Drei Frauen im 20. Jahrhundert. Eine biografische Trilogie aus Westerstede. Pleis Druckerei Westerstede 1998, S. 108 bis 156

Unsere Mutter war seit ihrer Kindheit Laienmalerin und hat es dabei weit gebracht. Sie konnte uns Zwillinge so genau zeichnen, dass man auf der Zeichnung erkennen konnte, wer Meinert und wer Hilbert war. Wir rissen uns um ihre Bilder, die sie großzügig verschenkte.

Als sie 80 Jahre alt war, haben wir sechs Kinder alle Ölbilder, Zeichnungen, Aquarelle und Tonplastiken zusammengetragen und im Haus der Evangelischen Kirche Westerstede eine private Ausstellung organisiert.



Abb. 1 Bleistiftzeichnung Erna Meyer: Hilbert

Mein Vater, 1904 geboren, kam aus einer „kaisertreuen“ Marinefamilie. Mein Großvater war erst Matrose, dann sogenannter Decksoffizier. Vater war der erste in seiner Familie, der zum Gymnasium geschickt wurde, dann aber sitzen geblieben war⁷ und an das Lehrerseminar in Varel bei Oldenburg wechselte.⁸ Nach dem Abschluss wurde er Lehrer im Ammerland. In zwei Anläufen hat er dann ein Studium in Erziehungswissenschaft absolviert und ist 1936 in Bonn bei Erich Rothacker promoviert worden. Mein Vater war laut seiner Personalakte seit 1933 Mitglied der NSDAP. Uns gegenüber hat er nichts dazu gesagt,

aber wir kannten ja die Fotos mit dem Parteiabzeichen. Vaters jüngerer Bruder Georg-Heinz, Studienstiftler, war aktives Mitglied der Bekennenden Kirche. Mein Vater hat uns nie erzählt, ob sie sich gestritten haben. Ich habe seine Dissertation gelesen und war dann eher beruhigt, dass - zumindest in meiner Wahrnehmung – der Text keine Entgleisungen enthält. Mein Vater wäre gern an die Akademie, später dann Hochschule für Lehrerbildung in Oldenburg gegangen; es gab auch schon Vorgespräche dazu, aber dann wurde der nach dem Krieg in Kiel lehrende Theodor Wilhelm auf die Stelle gesetzt, auf die auch mein Vater spekuliert hatte.⁹ (Ein Ausschreibungs- und Bewerbungsverfahren

7 Das hat er nie verschwiegen. Er war deshalb auch tolerant, wenn einem meiner Geschwister das gleiche passierte.

8 In Friedrich Wissmanns Habilitationsschrift findet sich ein Kapitel über dieses Seminar und seinen präfaschistischen Direktor.

9 Damals wurde meinem Vater vom Rektor der Oldenburger Akademie bedeutet, dass er bessere Chancen hätte, wenn er aus der Kirche austräte, was er aber nicht getan hat. Theodor Wilhelm hat während der Affäre um seine Ernennung zum Ehrenmitglied der DGfE in den

im heutigen Sinne gab es damals für Pädagogische Hochschulen nicht.) Dann kam 1938 das Stellenangebot in Lauenburg/Pommern, das mein Vater offensichtlich gern angenommen hat. Kurz danach Einberufung zum Militärdienst, den mein Vater der Familientradition folgend bei der Marine absolvierte. Mit Kriegsende wurde mein Vater Kriegsgefangener bei den Briten. 1946 kam er aus der Gefangenschaft zurück. Damals habe ich ihn als 5jähriger das erste Mal bewusst wahrgenommen. 1947 wurde er Studienrat an der Oberschule Westerstede (ohne Erstes oder Zweites Staatsexamen), dann 1950 Schulrat des Landkreises Ammerland, 1956 Professor für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule für Landwirtschaftslehrer in Wilhelmshaven.¹⁰ Die Tatsache, dass mein Vater Hochschullehrer, später auch Rektor einer Pädagogischen Hochschule war, hat mir, so glaube ich zumindest, gut getan. Denn ich hatte keinen überflüssigen Respekt vor Professorentiteln.

3 Zwillinge

Ich habe einen eineiigen Zwilling Bruder, Meinert Meyer, der ebenfalls Professor für Schulpädagogik ist und am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg lehrt. Er hat eine Frau namens Christel, meine Frau heißt Christa; er hat vier Kinder, wir ebenfalls. Als wir noch Kinder waren, hat uns der Zwillingstatus eher gestört. Meinert betonte gern, dass er 10 Minuten älter als ich ist. Ich habe ihm dann etwas von Jakob und Esau erzählt (oder mir zumindest vorgenommen, dagegen zu halten.) Bis zum Abitur saßen wir in der selben Klasse; jede Klassenfahrt und jede Ferienreise machten wir gemeinsam; viele Geburtstagsgeschenke mussten wir uns teilen, was ich gegenüber meinen älteren Geschwistern, die nicht teilen mussten, als ungerecht empfand. Die Mehrzahl unserer LehrerInnen konnte uns nicht unterscheiden. Deshalb erhielten wir nur in jenen Fächern, in denen schriftliche Leistungen abgerufen wurden, hin und wieder unterschiedliche Noten. Das Zeugnis meines Bruders war aber zumeist ein bisschen besser.

Als wir unsere eigenen Wege gegangen waren und dann zehn Jahre später beruflich wieder aufeinander stießen, haben wir den Zwillingstatus sehr ge-

80er Jahren erklärt, niemals vor 1945 in der Lehrerbildung tätig gewesen zu sein. Das ist falsch.

10 Diese Hochschule wurde 1973/74 aufgelöst; die Planstelle meines Vaters wurde im niedersächsischen Landeshaushalt in den Stellenplan der in Gründung befindlichen Universität Oldenburg überführt. Und genau diese Stelle habe ich nun seit 31 Jahren inne. Als ich mich bewarb, musste ich noch nichts von diesem Zufall. Es wäre mir peinlich gewesen; erst 16 Jahre später habe ich anderen das erste Mal davon erzählt.

nossen. Mein Bruder übernahm meinen Arbeitsplatz in der Wissenschaftlichen Begleitung Kollegschule in Münster – noch jahrelang trafen wir Menschen, die den Personenwechsel nicht bemerkt hatten. Wir doublen uns hin und wieder in Lehrveranstaltungen und machen uns einen Spaß daraus, dass viele Studierende trotz der zunehmenden äußerlichen Unterschiede auf die Maskerade hereinfallen. Wird mein Bruder von einem Kollegen angesprochen, der ihn mit mir verwechselt, so pflegt er zu sagen: „Ich kenne Sie nicht. Aber ich kenne Ihr Problem.“

Es gibt zahlreiche Gemeinsamkeiten, die erst lange, nachdem wir auseinander sind, entstanden sind. Unsere Art, Texte für Vorlesungen und Seminare herzustellen, ähnelt sich frappant. Mein Bruder schenkt jedem Studierenden, der bei ihm die Examensprüfung macht, einen am Strand in Jütland aufgesammelten Stein als Erinnerung. Ich tue das ebenfalls. Wir sind nur durch Zufall auf diese Gemeinsamkeit gestoßen.

Wir haben nicht den Eindruck, durch den Zwillingstatus eine mangelhafte Ichstärke erworben zu haben. Das Gegenteil scheint mir wahrscheinlicher. Aber wir ticken eben sehr ähnlich. Und wir haben die Möglichkeit, uns gegenseitig in der Berufsarbeit zu beobachten und so unsere eigene Körpersprache, unser Verhandlungsgeschick oder Ungeschick gespiegelt zu bekommen, z.B. dann, wenn mein Bruder eine Sitzung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft leitet. Zur Zeit sitzen wir daran, das erste Mal ein richtiges Buch gemeinsam zu schreiben (über Wolfgang Klafkis Didaktik).

4 Kindheit und Jugendzeit

Ich lebte vom 3. bis zum 19. Lebensjahr in der Ortschaft Westerstede/Landkreis Ammerland, zunächst in einem für Flüchtlinge frei gemachten Schützen-Vereinshaus, dann in einem kleinen¹¹ Haus am Ortsrand von Westerstede. Wir waren ein großer Haushalt. Neben den schon genannten drei älteren Brüdern habe ich zwei jüngere Schwestern, die 1950 und 1953 in Westerstede geboren wurden. Zusätzlich zu den 6 Geschwistern lebten zwei Pflegekinder in unserer Familie. Außerdem lebte während meiner gesamten Jugendzeit meine Großmutter väterlicherseits bei uns. Sie nörgelte gern und machte unserer Mutter, ihrer Schwiegertochter, das Leben schwer.¹² Später habe ich formu-

11 Ein eigenes Zimmer bekam ich das erste Mal als Student.

12 Die zwei oder drei Magengeschwüre, die meine Mutter bekam, führten wir größer gewordenen Kinder nicht auf die viele Arbeit, sondern auf die Großmutter zurück.

liert: „Wir waren zu Hause mit 10 Kindern – die Oma zählte doppelt, weil sie so ziegig sein konnte.“

Eine große Rolle spielte im Sommer die Badeanstalt. Meinert und ich hatten schon mit 4 Jahren begonnen, schwimmen zu lernen und mit 5 Jahren das Freischwimmerabzeichen gemacht. Meine Eltern hielten dies für wichtig, weil wir direkt neben einem Schwimmbad wohnten, das keinen Zaun besaß, so dass die Gefahr bestand, als Nichtschwimmer beim Spielen zu ertrinken. Spezialität der Zwillingbrüder war Turmspringen. Wir brachten es bis zum Auerbachsalto. Ich konnte ohne Mühe 50 bis 60 Meter tauchen. Wir genossen es, als Grundschulkinder bei der Großmutter, die damals noch in Wilhelmshaven wohnte, im Marinebad vom 10-Meter-Turm zu springen.

Ich hatte ein Aquarium. Hin und wieder zog ich zu einem der Tümpel oder zum „Möhlenbült“ und fing dort einen Salamander oder einen Stichling samt Nest und Eiern, die dann zu Hause schlüpften und zum Füttern der Skalare benutzt wurden. Meine Spezialität war das Aufziehen von Kampffischen. Sie haben eine spezielle Technik, ihre Brut in Schaumnestern groß zu ziehen.

Wir hatten ein offenes Haus. Insbesondere die Fahrschüler der Oberschule übernachteten oft bei uns, wenn sie nach Schulveranstaltungen nicht mehr nach Hause kommen konnten. Die Haustür wurde nie abgeschlossen. Es konnte ja noch jemand kommen, der eine Ecke zum Schlafen sucht. Fast jedes Jahr hatten wir ausländische Gäste – Schüler und Schülerinnen aus England, die mit uns den Unterricht besuchten. In den Ferien machten wir dann Gegenbesuche, z.B. drei mal in Straßburg.

Meine Eltern haben niemals Urlaub mit uns gemacht. Dazu reichte das Geld nicht. In der 8. Klasse machten Meinert und ich mit der ev. Jugendgruppe und Pastor Hans von Seggern eine großartige Fahrradfahrt durch Holland und in der zehnten eine Besuchsfahrt nach Cardiff/Wales. Ich bin ab der 10. Klasse oft in den Sommerferien und auch noch als Student per Anhalter durch ganz Europa getrampt. Ich wählte mich im Reich der Freiheit und habe jede dieser Reisen genossen.

5 Schulzeit

Von 1948 bis 1952 besuchte ich die erste bis vierte Klasse der Volksschule Westerstede (später in Brakenhoffschule umbenannt), von 1952 bis 1961 die Oberschule Westerstede – später Gymnasium Westerstede. Dort machte ich dann auch 1961 das Abitur. Es gab noch Aufnahmeprüfungen für die

Oberschule. Die prüfenden LehrerInnen kamen am Schluss der Prüfungswoche zu meinen Eltern und sagten, es wäre sinnvoller, die Zwillinge noch ein Jahr warten zu lassen. Meine Eltern haben sich aber nicht an diesen Ratschlag gehalten. Unsere Noten waren nicht sonderlich gut. Ich bekam in der Mittelstufe dreimal den sogenannten blauen Brief. Nur in Sport hatte ich im Abitur ein sehr gut, in Mathe und Latein dafür ein 4 minus.

Die Lehrer nervten eher, als dass ich von ihnen beeindruckt war. Ihre Didaktik und Methodik war in vielerlei Hinsicht antiquiert. Die jüngeren Lehrer gaben sich mehr Mühe, hatten aber auch damals schon Mühen, uns zu disziplinieren. Noch im Zeugnis der 11. Klasse stand unter „Bemerkungen“ – natürlich für die Zwillinge gleichlautend - „neigt zu undisziplinierter Mitarbeit“. Meine Mutter fragte dann nach, was damit wohl gemeint sei. Die Antwort: „Die Zwillinge liefern aktive Beiträge, aber sie quatschen dazwischen und halten sich nicht immer an die Spielregeln.“

Ich hatte einen einzigen Lehrer, den ich voll und ganz respektierte: Oberstudienrat Hennig, Lehrer für Latein und Geschichte. (Erst sehr viel später habe ich erfahren, dass er vor dem Zweiten Weltkrieg bei Theodor Litt in Leipzig studiert hatte, dann aber durch die Kriegsgeschehnisse nicht mehr dazu gekommen ist, bei ihm zu promovieren.)

Mit einigen Mitschülern gründeten wir eine „Polit-AG“ und beschäftigten uns – erstmalig im Ort – mit dem Verbleib der bis 1933/45 in Westerstede wohnenden Juden. Diese Arbeit war mit ein Anlass dafür, dass ich gleich nach dem Ersten Examen in die GEW und in die SPD eintrat. Die SPD habe ich in der Studentenrevolte wieder verlassen – genauer: ich habe die Zahlung von Mitgliedsbeiträgen eingestellt. 1978 bin ich wieder eingetreten. Seither besitze ich zwei SPD-Parteibücher.

Der Kunstunterricht hat meinen Zwillingsbruder und mich immer interessiert. Deshalb wurden wir auch zwei- oder dreimal im Herbst vom Kunsterzieher Linke ausgewählt, um vierzehn Tage lang ganz vom Unterricht befreit zu werden und die Kulissen für das jährlich stattfindende Theaterstück der Oberschule zusammen zu bauen. Ich erinnere mich insbesondere daran, als Siebt- oder Achtklässler beim „Sommernachtstraum“ von Shakespeare diese Arbeit übernommen zu haben. Ich gehe bis heute gern in Museen. Der Geigenunterricht, den ich vier Jahre lang genossen habe, hat nichts gefruchtet. Die Pflicht, in der zweiten Reihe der Zweiten Geigen im Schulorchester mitzuspielen, war für den Dirigenten wie für mich eine Strapaze. Die vielen Zeichnungen in meinen Büchern stammen zur Hälfte von Karsten Friedrichs,

der Anfang der 80er Jahre Wissenschaftliche Hilfskraft für meine Vorlesung „Unterrichtsmethoden“ war und nun schon seit langem Studienrat mit dem Fach Kunst an der Liebfrauenschule in Oldenburg ist. Die andere Hälfte stammt von mir. Meine Mutter ist sicherlich „schuld“ daran, dass ich keine Hemmungen habe, auch eher laienhafte Zeichnungen zu veröffentlichen.

6 Berufswahl

Ich stamme aus einer Lehrerfamilie.¹³ Die Entscheidung für den Lehrerberuf lag nahe. Sie fiel schon in der 10. Klasse. (Vorher das übliche: erst wollte ich Förster, dann Chemiker werden; die Erlenmeyer-Kolben sind mir – gefüllt mit Knallgas – wiederholt um die Ohren geflogen; als der Chemieunterricht in der Schule begann, erlosch mein Interesse an Chemie ruckartig.) Ein weiteres Motiv für die Berufswahl lag wohl darin, dass ich nach der Konfirmation sogenannter Kindergottesdiensthelfer geworden war und jeden Sonntag eine biblische Geschichte erzählen und derweil zwanzig zappelige sechs- bis 12jährige Knaben ruhig halten musste. Das hat mir Spaß gemacht. Nachwirkungen finden sich noch in meinem Praxisband zur „Unterrichtsmethodik“. Diese Berufsentscheidung hat nie gewackelt, ich erinnere mich aber, mir schon vor dem Abitur vorgenommen zu haben, nach dem PH-Studium noch einmal weiter zu studieren. Die Parallelen meines Berufswegs zu dem meines Vaters sind offensichtlich, auch wenn ich mich als Jugendlicher gern und heftig mit ihm gestritten habe.

7 Kirchliche Hochschule Bethel

Vom Sommersemester 1961 bis zum Wintersemester 1961/62 studierte ich an der Kirchlichen Hochschule in Bethel bei Bielefeld und machte dort das von einer staatlichen Kommission abgenommene Graecum. Zeitgleich war ich als Gasthörer an der Pädagogischen Hochschule Bielefeld eingeschrieben.¹⁴ Meine Kommilitonen in Bethel fanden es merkwürdig, dass ich Griechisch lernte, um Volksschullehrer zu werden. Als ich mich mal verplapperte und sagte, ich könnte mir vorstellen, später an einer Pädagogischen Hochschule zu

13 Mein Großvater mütterlicherseits und mein Vater waren Lehrer. Vier meiner Geschwister wurden LehrerInnen. Ich habe eine Ehefrau und drei Schwägerinnen, die Lehrerinnen sind. Wir hätten zusammen das Kollegium einer mittelgroßen Grundschule bilden können. Knapp 20 meiner 28 Mitschüler der Abiturklasse wurden Lehrer und Lehrerinnen.

14 Das Bethel-Studium war ein Angebot unseres Vaters, das drei von uns Kindern wahrgenommen haben, das er so begründete: „An der Oberschule in Westerstede habt Ihr nicht lernen können, was hartes Arbeiten ist. Das könnt Ihr beim Graecum in Bethel nachholen.“

lehren, haben sie mich ausgelacht. So habe ich gelernt, dass „Professor“ kein mitteilungsfähiger Berufswunsch ist, habe aber nie die Idee aufgegeben, dass es sich um einen attraktiven Arbeitsplatz handle.

8 Pädagogische Hochschule Oldenburg

Vom Sommersemester 1962 bis zum Sommersemester 1964 studierte ich fünf Semester lang an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg und bestand dort das „Erste Examen für Lehrer an Volksschulen“ mit einer Abschlussarbeit über „Das Verhältnis von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in Schleiermachers Begriff der Erziehung“.¹⁵ Die Arbeit wurde von Werner Loch betreut. Zweitgutachter war Herwig Blankertz. Letztgenannter war damals für vier Semester der Philosoph unserer PH. Es gingen nur wenige Studierende in seine Veranstaltungen über Descartes, Kant und andere Themen. Ich war einer der wenigen. Das war mich ein riesiger Glücksfall. Er hat alle entscheidenden Weichen für meinem wissenschaftlichen Werdegang gestellt.

Lebhaft habe ich noch in Erinnerung, dass der damalige AstA der PH Oldenburg 1963 – also kurz nach dem Mauerbau – eine Einladung der FDJ-Hochschulgruppe der Humboldt-Universität in Ostberlin/DDR annahm.¹⁶ Ich konnte mitfahren. Werner Loch und Hans-Jochen Gamm, damals die Inhaber der zwei Professuren für Allgemeine Pädagogik an unserer Hochschule, führen ebenfalls mit. Hans Jochen Gamm hielt einen mutigen Vortrag zur Schulpolitik.¹⁷ Die Reise war für uns sehr spannend. Wir schauten uns die Polytechnische Bildung in einem Elektrobetrieb an, dieskutierten mit Lehrern, wir erlebten einen der letzten öffentlichen Auftritte von Wolf Biermann in der DDR und sprachen mit wichtigen Leuten, auch kurz mit dem Außenminister Bolz.¹⁸

15 Die erste schriftliche Note an der PH war die sogenannte „Vorexamensarbeit“ in Deutsch. Ich erhielt ein mangelhaft. Der Dozent, Professor Hans Lüschen, sagte kein Wort zur Begründung der Note, merkte aber an: „Sie heulen nicht. Die Studentinnen heulen immer so.“ Im Ersten Examen war die Gesamtnote dann ein „sehr gut“, das aus drei Zweien und drei Einsen zusammen gezogen wurde. Der zweite Student, der in meinem Jahrgang ein sehr gut erhielt, war Freerk Huiskens, der später Professor an der Uni Bremen wurde.

16 Die lokale Junge Union kam in die PH und forderte uns auf, die Einladung abzulehnen. „Ihr dürft Adenauer nicht in den Rücken fallen.“

17 Bei diesem Anlass lernte er den führenden Vertreter der Polytechnischen Bildung, Prof. Hans Joachim Klein kennen und baute eine Freundschaft auf, die bis 1990 anhielt.

18 Die von uns ausgesprochene Gegeneinladung der FDJler nach Oldenburg wurde angenommen, aber nie realisiert. 1968 traf ich eine der damaligen Ostberliner StudentInnen an der FU Westberlin wieder. Sie gestand, dass sie nur wegen der Hoffnung auf eine Chance zur

Besonders beeinflusst hat mich in meiner beruflichen Entwicklung das sogenannte Landschulpraktikum, das ich im Sommer 1962 bei Ellen Riggert an der zweiklassigen Volksschule in Arle/Ostfriesland absolviert habe. Ellen: „Als Lehrer musst du erstmal lernen, deine Waffen im Spind zu lassen.“ Ellen vertrat und realisierte in ihrem Unterricht reformpädagogische Ideen, die sie an der PH Hannover kennen gelernt hatte. Ich war beeindruckt von der Methodenkompetenz der „Landkinder“, die kaum Hochdeutsch sprachen.

Im Nachhinein beurteile ich die an der PH Oldenburg erfahrene Ausbildung sehr positiv. Wir hatten engagierte Professoren, die zum Teil bundesweit einen guten Namen hatten (Loch, Gamm, Erwin Schwartz, Reinhard Pfennig, Ulrich Günther, Hartmut Sellin, Heinrich Besuden, Ernst Kelle u.a.). Wir wurden in den Praktika sehr gut betreut.

9 Volksschullehrer im Ammerland

Vom 1.8.1964 bis zum 1.4.1967 war ich Lehrer zur Anstellung an der Volksschule Ocholt im Landkreis Ammerland. (Ein Referendariat gab es damals noch nicht. Ich musste vom ersten Tag an eine Klasse übernehmen und 30 Wochenstunden geben.) Das Anfangsgehalt betrug 530 DM – damals viel Geld. Ich hatten jeden Monat mindestens hundertfünzig DM übrig und kaufte mir z.B. eine Radierung des Tachisten WOLS (Wolfgang Schulz), eine von Poliakoff, eine von Meckseper. Ich gab Unterricht in allen Jahrgangsstufen, der Schwerpunkt lag aber in der Grundschule. Ich begleitete eine zweite Klasse für knapp drei Schuljahre. Eigentlich war dringend ein Lehrer für die erste Klasse gesucht worden, aber mein Schulleiter, Herr Grummer, sagte: „Für einen Anfänger ist eine erste Klasse zu schwierig.“

Am ersten Tag kam ich leicht angespannt in meine Klasse. Vor der Tür stand die Schülerin Carola Wöbken. Sie begrüßte mich und sagte: „Ich heiße Carola. Ich helfe dir.“ Was dann auch der Fall war. Ich hatte gut anderthalb Jahre lang erhebliche Disziplinprobleme. Die Schülerin Annegret Hemmioltmanns meldete sich nach 14 Tagen, als es wieder recht unruhig geworden war, und sagte: „Du ich weiß was, Herr Meyer: Immer wenn du redest, sind wir still und wenn wir reden, bist du still.“ Meine Kollegin Irmtraud Berg gab mir einen offensichtlich zutreffenden Hinweis: „Die Unruhe in der Klasse kommt nicht von den Schülern, sie kommt von dir selbst.“ Das Unterrichten hat mir immer aber immer viel Spaß gemacht. Ich gab viel Gruppenunterricht, ich habe immer

Republikflucht – wie mehrere andere – in den Reisekader eingetreten war. Offensichtlich sah das die StaSi genauso und gab keine Zustimmung zu dieser Reise.

wieder kleine Experimente gemacht. Ich habe den damals in Mode gekommenen „programmierten Unterricht“ mit selbst gebastelten Miniprogrammen ausprobiert. Alle Schüler mussten die Deutsch- und die Mathehefte doppelt anschaffen, damit ich jeden Tag alle Hausaufgaben kontrollieren konnte.

Im Nachhinein habe ich erkannt, in Ocholt in weiten Bereichen das praktiziert zu haben, was ich 1980 als „Handlungsorientierten Unterricht“ bezeichnet habe. Wir hatten sehr gute räumliche Voraussetzungen dafür. Ich konnte einen Nebenraum nutzen, um ein großes Modell des Dorfes mit den Kindern aufzubauen. Ich war oft mit der Klasse im Dorf unterwegs. Wir hatten unsere „Moosstelle“ im Wald gegenüber der Schule, wo Geschichten erzählt und Wochenenden eingeleitet wurden. Vom Klassenzimmer zur wenig benutzten Turnhalle waren es dreißig Meter. Deshalb konnte ich, wenn die Klasse unruhig wurde, schnell rübergehen und zehn Minuten lang Völkerball spielen oder eine Bewegungsübung machen. Nach zwei Jahren waren alle Schüler meiner 4. Klasse in der Lage, die Klettertaue in der Turnhalle fast bis nach oben hoch zu klettern.

Ich habe die Direktheit und Ehrlichkeit der Grundschüler genossen. Einmal kam eine Mutter und sagte: „Sie müssen den Rolf mehr prügeln. Mein Mann ist Eisenbahner und oft die Woche über weg. Und ich kann das nicht.“ (Ein einziges Mal bekam Rolf von mir eine Ohrfeige, als ich in dem Moment neben ihm stand, als er ohne Vorwarnung seinem Nachbarn mit der Faust ins Gesicht schlug.) An einem anderen Tag kam in der Pause die Schülerin Elisabeth zum Pult, druckste herum und sagte: „Du, Herr Meyer, meine Mutter sagte, ich soll dir das ja nicht sagen, aber ich sag’s dir doch: Wir hätten wohl eine Frau für dich. Meine Kousine. Die ist achtzehn. Die kannst du haben.“

Im Januar 1967 machte ich mit 44 Schülerinnen und Schülern das Zweite Examen für Lehrer an Volksschulen. Mein Lieblingsfach war der Sachunterricht – nach dem Ende der „Heimatkunde“ ein curricular noch sehr wenig besetztes Feld. Ich konnte viel experimentieren. Die Examensarbeit hatte das Thema „Das didaktische Problem der Verfrühung im Sachunterricht“, in Kurzfassung veröffentlicht in der Zeitschrift „Bildung und Erziehung“, 1968; nachgedruckt u.a. in meinem Band „Türklinkendidaktik“. Deshalb habe ich systematisch allerlei Lehrinhalte ausprobiert, die gemäß Richtlinienvorgaben verboten waren. Ich erinnere mich noch gut an den Examenstag. Die dritte von mir gehaltene Stunde (Sachunterricht) dauerte zwanzig Minuten länger als geplant, weil die SchülerInnen einfach nicht auf die Idee kamen, woran es liegen könnte, dass die Säule im Thermometer ansteigt, wenn das Thermometer in kochendes

Wasser gesteckt wird. Kommentar des mitprüfenden Hochschullehrers Hans-Jochen Gamm: „Herr Meyer hat uns unplanmäßig zum Sieden gebracht.“

Am 1.2.1967 wurde ich zum Beamten im Schuldienst des Landes Niedersachsen ernannt und zwei Monate später (31.3.67) wieder entlassen.¹⁹ Die SchülerInnen meiner damals fünften Klasse waren traurig. Am Tag nach dem Examen (und der anstrengenden Examensfeier, die keine Unterrichtsvorbereitung mehr zuließ) mussten sie einen Aufsatz über den Prüfungstag schreiben. Elke wusste, dass ich nach bestandener Prüfung die Schule verlassen würde und schrieb: „Leider hat Herr Meyer die Prüfung bestanden.“

Die drei Jahre in Ocholt haben mich sicherlich auch in meiner Hochschullehre deutlich geprägt. Ich habe gelernt, dass Unterrichten viel persönliche Befriedigung bringen kann, dass anfängliche Probleme überwunden werden können und dass man ohne klare Strukturierung (Merkmal 1 aus meinem Buch „Was ist guter Unterricht?“) viele Chancen für produktives Lernen vergibt.

10 Just in time – Studium an der Freien Universität Berlin

Im Sommersemester 1967 (bis zum Wintersemester 1968/69) habe ich an der Freien Universität Berlin ein Promotionsstudium mit dem Hauptfach Erziehungswissenschaft und den Nebenfächern Philosophie und Geschichte begonnen.²⁰ Dazu war ich von Herwig Blankertz eingeladen worden. Er gab mir eine Wissenschaftliche Hilfskraftstelle am Institut für Wirtschaftspädagogik. Dort lernte ich Frank Achtenhagen und Adolf Kell kennen. Mit Frank habe ich dann meine erste Buchpublikation gemacht („Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen“ 1971).

Im Sommersemester 1967 begann auf dem Campus der FU die bald ganz Westdeutschland erfassende Studentenrevolte. Ich kam vom flachen Land und schaute mit großen Augen dem Treiben der Studierenden – von Rudi Dutschke bis Rainer Langhans – zu. Ich versuchte, Adorno, Marx und Habermas zu lesen und zu verstehen. Das war schwere Kost für mich. Ich genoss es, wichtige Personen live bei Auftritten im Audimax des Henry Ford-Baus in Dahlem zu hören: Theodor Adorno, Herbert Marcuse und andere mehr. Ich erinnere mich,

¹⁹ Ich bin insgesamt dreimal verbeamtet worden.

²⁰ Damals war es noch nicht möglich, sich aktiv um eine Promotion zu bewerben. Man musste warten, bis man das Angebot eines Hochschullehrers erhielt. Werner Loch und Herwig Blankertz hatten mir dies Angebot gemacht – ich habe geschwankt, was für mich sinnvoller sei, mich dann aber ganz klar für Herwig Blankertz entschieden, weil ich den – richtigen – Eindruck hatte, bei ihm mehr zur Wissenschaftstheorie lernen zu können.

dass wir Studierenden einen Rentner hofierten. Er hieß „der rote Rudi“ und hatte irgendwann einmal Lenin die Hand geschüttelt. Hier lernte ich handgreiflich, dass zwischen dem eigenen Erleben und der Berichterstattung in den Zeitungen Welten liegen.

Die Verknüpfung des Studiums mit studentischer Agitation hat mir Spaß gemacht und meine Eltern in Sorge versetzt. Ich ließ keine Großdemonstration aus – auch nicht die gegen den Schah von Persien, bei der Benno Ohnesorg erschossen wurde. Ich verteilte unter Anleitung von Hansjürgen Otto Flugblätter und hörte bei allen Veranstaltungen, z.B. dem großen Anti-Vietnamkriegs-Kongress 1968 in der TU Berlin, aufmerksam zu. Wurde in der Innenstadt demonstriert, nahm ich teil, schaute aber erst mal nach, wo die Wasserwerfer der Polizei aufgefahren waren. Dann stellte ich mich auf der gegenüberliegenden Seite auf, so dass mein Fluchtweg sicher war. Ein einziges mal hatte ich „Feindberührung“. Beim Versuch der Studenten, die Auslieferung der Springerpresse vor dem Axel-Cäsar-Springer-Hochhaus zu verhindern, riss mir ein Polizist einen Knopf vom Mantel. Meine Doktormutter Gisela Blankertz half, ihn wieder anzunähen.

11 Heirat

Am 27.12.1969 habe ich Christa Konukiewitz, eine meiner KommilitonInnen von der Pädagogischen Hochschule Oldenburg, geheiratet. Ich hab's nie bereut. Wir haben 4 Kinder, von denen keines Lehrer oder Lehrerin geworden ist. Die Vorfahren meiner Frau kommen aus Ostfriesland. Deshalb haben wir die ostfriesischen Namen Onno, Gesa, Tiedo und Tale für sie gewählt. Christa hat mir geduldig den Rücken frei gehalten und wesentlich dazu beigetragen, dass ich sehr viel Zeit in meine Berufsarbeit investieren konnte.

Jedes Jahr führen wir mit allen Kindern, mit Schwiegereltern, Zwillingfamilie, Mutter, Schwester und weiteren Studienfreunden in das Dorf Klitmoller in Jütland/Dänemark und machten dort 4 Wochen Urlaub – handlungsorientiert, d.h. mit großen Schnitzeljagden, mit Kasperletheater in einer aus Strandgutholz zusammengeschämmerten Kinderbude. Dieses Jahr fahren wir das 35. Mal dort hin. Inzwischen schauen einige der Kinder und Partner dann wieder vorbei.

Meine Frau war Lehrerin, ist aber in den Zeiten der hohen Lehrerarbeitslosigkeit nicht wieder in den Schuldienst gekommen. Seit 18 Jahren arbeitet sie als Organistin und Chorleiterin auf einer viertel Stelle. Sie engagiert sich in der ökumenischen Friedensbewegung und sie hat eine Spezialkompetenz: Sie

backt sehr leckere ökologische Pizza. Deshalb haben wir seit 25 Jahren jedes Semester ein Seminar zum Pizzaessen zu uns nach Hause eingeladen.

12 Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Ab Sommersemester 1969 habe ich das Promotionsstudiums an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster fortgesetzt, weil mein Doktorvater Herwig Blankertz einen Ruf an diese Hochschule angenommen hatte.

Im Februar 1970 legte ich in Münster die Magister-Prüfung in den Fächern Erziehungswissenschaft, Philosophie und Geschichte ab. Die Magisterarbeit hatte das Thema „Die didaktische Konzeption der Pariser ‚Ecole Polytechnique‘ während der Französischen Revolution“. Spuren dieser Arbeit finden sich in Herwig Blankertz‘ Buch „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (1969). Die Magisterprüfung wurde im Geschwindigkeit absolviert, weil ich die Stelle eines Wissenschaftlichen Assistenten an der Universität Münster erhalten sollte, aber das PH-Examen nicht als Voraussetzung akzeptiert wurde. (Die Gründe für diese Diskriminierung habe ich damals und auch heute noch nicht akzeptiert.) Vom März 1971 bis März 1972 war ich dann Wissenschaftlicher Assistent am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster.

13 Promotion

Im Februar 1972 wurde ich an der Philosophischen Fakultät der WWU im Fach Erziehungswissenschaft (Nebenfächer Philosophie und Geschichte) mit einer Dissertation zum Thema „Das Deduktionsproblem in der Curriculumforschung“ promoviert.²¹ Erstgutachter war Herwig Blankertz, Zweitgutachter Willi Oelmüller; veröffentlicht wurde die Arbeit unter dem generalisierten Titel „Einführung in die Curriculummethodologie“ (München 1972).²²

21 Herwig Blankertz hatte mir zunächst vorgeschlagen, das Deduktionsproblem in einer historischen Analyse zu klären. Das fand ich langweilig. Mein Vorschlag, mich auf die aktuelle Curriculumsdiskussion zu beziehen, wurde von ihm sofort akzeptiert und nach Kräften unterstützt.

22 Diese Titel-Generalisierung hat mir dann noch Ärger mit Hartmut von Hentig eingebracht: Zur 500-Jahrfeier der Uni Tübingen hielt er einen Vortrag zur Frage der Praxisrelevanz der erziehungswissenschaftlichen Forschung (veröffentlicht in HvH: Erkennen durch Handeln, Stuttgart 1982), in dem er meine Dissertation als Musterbeispiel für Praxisirrelevanz kritisierte (a.a.O., S. 35). Er hat aber zugestanden, dass ich mich in späteren Veröffentlichungen ein wenig verständlicher ausgedrückt habe.

Diese Arbeit prägt meine Haltung zum Theorie-Praxis-Problem der Erziehungswissenschaft bis heute. Ich wollte das Deduktionsproblem unbedingt lösen, erkannte aber nach zwei Jahren Arbeit, dass es nicht lösbar ist. Seither ist mir bewusst, dass beim Kleinarbeiten von Normen und Prinzipien nicht nur hin und wieder, sondern grundsätzlich größere Spielräume bestehen, als die Mehrzahl der Autoren normativer Konzepte suggerieren möchte. Jede denkbare „Ableitung“ muss kommunikativ, also mit hermeneutischen Methoden bearbeitet und plausibel gemacht werden. Deshalb bin ich bis heute skeptisch gegenüber didaktischen Modellen, die sich nur auf der Theorieebene bewegen. Im Schlusskapitel meiner Dissertation steht, dass das ungelöste Deduktionsproblem auch für eine „Partisanenstrategie“ genutzt werden könne, die dann darin bestünde, dass die Verfechter einer neuen Praxis ganz bewusst andere (bravere) normative Begründungen abliefern als der innovative Inhalt nahe legt. Das ist von der damaligen CDU-Opposition in NRW scharf kritisiert und bis in eine Landtagsdebatte getragen worden.

14 Mein Doktorvater Herwig Blankertz

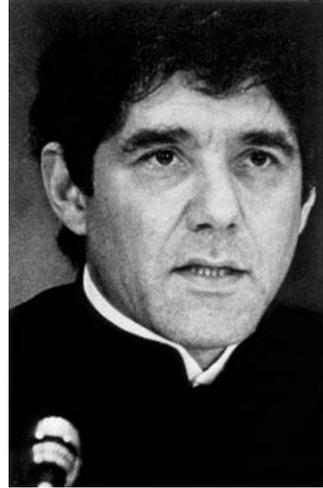
Herwig Blankertz spielte in meinem wissenschaftlichen Werdegang die entscheidende Rolle. Er hat mich gefordert und gefördert wie niemand sonst.

Er ist bis heute mein Vorbild, was die Wahrnehmung der Hochschullehrerrolle angeht, auch wenn ich mich im Blick auf die theoretische und bildungspolitische Wirksamkeit in keiner Weise mit ihm messen kann und will. Herwig Blankertz verstand es, sehr unterschiedliche Mitarbeiter für gemeinsame Vorhaben zu begeistern.²³ Er war damals die entscheidende Figur an unserem Münsteraner Institut. Und auch in der Schulpolitik des Landes NRW spielte er eine zunehmend wichtige Rolle. Er war Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Er hatte maßgeblichen Einfluss auf die von seinem Schüler, meinem Mitdiktorsanden Dieter Lenzen herausgegebene Enzyklopädie Erziehungswissenschaft.

Nach außen wirkte er stark, aber er war keine Frohnatur, sondern ein zerbrechlicher Mensch. Er hat gelitten, wenn er widersprüchliche Entwicklungen in Schule und Hochschule nicht mehr steuern konnte. Er fühlte sich Willi Brandts Forderung „Demokratie wagen“ verpflichtet. Er führte als Münsteraner Dekan die Drittelparität ein und sorgte dafür, dass ein Student Prodekan wurde.

23 Eine genauere Analyse der personalpolitischen, curricularen und bildungspolitischen Aktivitäten von Blankertz liefert die in Kürze veröffentlichte Münsteraner Dissertation von Martin Rothland (Erstgutachter: Ewald Terhart).

Herwig Blankertz hatte als jugendlicher Pimpf im Jahr 1944 in der Hasenheide in Berlin der Goebbels-Rede zugehört und mitgegrölt, als Goebbels fragte: „Wollt Ihr den totalen Krieg?“ Am Kriegsende wurde er eingezogen und hat dann noch versucht, bei Cottbus mit der Panzerfaust in der Hand einen amerikanischen Panzer aufzuhalten. Das misslang. Stattdessen wurde er vom Panzer überfahren und blieb schwer verletzt liegen. Die Erfahrung der Nazi-Diktatur hat ihn tief geprägt. Als ich 1976 oder 1977 eine Abrüstungsinitiative von Lutz van Dijk und anderen „Pädagogen gegen Rüstungswahn“ mit unterzeichnet hatte, schrieb Herwig mir einen Brief, ich möge die Unterschrift zurückziehen²⁴, weil ohne Verteidigung Demokratie nicht überleben könne – eine damals wenig populäre Position. Sein letzter großer Vortrag hatte das Thema „Kants Idee des ewigen Friedens“. 1983 starb Herwig Blankertz viel zu früh an den Folgen eines Verkehrsunfalls.²⁵



*Herwig Blankertz
(1927–1983)*

15 Kollegschulversuch Nordrhein-Westfalen

Vom April 1972 bis zum Februar 1975 war ich zuerst aus der Assistentenstelle abgeordnet und dann Wissenschaftlicher Angestellter des Nordrhein-westfälischen Kultusministers. Ich war damit beauftragt, in der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs Kollegschule mitzuarbeiten. Dabei ging es darum, die gymnasialen Oberstufen mit den Berufsbildenden Schulen zu einer völlig neuen Form der Sekundarstufen-II-Schule zu verschmelzen. Meine Arbeitsfelder waren die Betreuung mehrerer Curriculumentwicklungs-Teams und die handlungsorientierte Evaluation des Modellversuchs. Wir waren eine aktive junge Mannschaft (Adolf Kell, Günter Kutscha, Dieter Lenzen, Karl-Heinz Fingerle, Andreas Gruschka u.a.) und lernten unter Herwig Blankertz' Anleitung, dass die Implementation eines neuen Schultyps sehr viel schwie-

24 Was ich nicht getan habe.

25 Vgl. Hilbert Meyer (1993): In memoriam Herwig Blankertz (22.9.1927-26.8.1983). In: Herwig-Blankertz-Stiftung der Stadt Recklinghausen in Zusammenarbeit mit der Akademie für Jugend und Beruf Hattingen S. 13-28

riger und anspruchsvoller als das Ausdenken des Konzepts dafür war. Hier entstand auch mein erstes Buch mit höherer Auflage, das „Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse“ (1974), ein Nebenprodukt unserer Betreuung der Curriculumkommissionen des Schulversuchs.

16 Eine Professur in Oldenburg- was willst du mehr?

Die erste Professorenstelle, auf die ich mich beworben habe, habe ich auch bekommen.²⁶ Ich war damals 34 Jahre alt und erinnere mich, ein wenig Angst vor der eigenen Courage gehabt zu haben und mir vorgenommen zu haben, drei Jahre lang „auf Probe“ die Professur wahrzunehmen, um dann zu entscheiden, ob ich dem Amt auf Dauer gewachsen sei oder nicht. Dass ich gleich die erste Stelle bekommen habe, lag auch daran, dass in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts auf einen Schlag in Westdeutschland gut 30 neue Universitäten und Hochschulen mit Lehrerbildungs-Studiengängen gegründet wurden, so dass junge NachwuchswissenschaftlerInnen sehr gute Chancen hatten.²⁷ Schon zwei Jahre später war die Situation deutlich schwieriger. Was unter „Schulpädagogik“ zu verstehen sei, war mir bei der Übernahme dieser Professur eher unklar; ich sondierte im Gespräch mit Hans-Dietrich Raapke, ob eine Umdenomination meiner Stelle in „Allgemeine Didaktik“ möglich sei. Hans-Dietrich bat mich, auf einen Antrag zu verzichten, weil dies viele weitere KollegInnen motivieren könnte, ebenfalls einen Antrag zu stellen und sich in der Lehre auf spezielle Interessengebiete zu beschränken.

Die Lehrstuhlausstattung bestand aus einem leeren Zimmer, einem Papierkorb, einem Schreibetui, Locher und Hefter.²⁸ Eine eigene Assistentin/einen

26 Ein für mich riskanter Mitbewerber war der damalige Direktor des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Karl Frey. Obwohl er mit Habilitation und einer hochdotierter Kieler Stelle formal allen anderen Stellenbewerbern weit überlegen war, wurde er nicht auf die Liste gesetzt, weil die Kommission offensichtlich davon überzeugt war, dass er einen Oldenburger Ruf nur versilbern und nicht wirklich annehmen wollte. Schärfster Mitbewerber war Johannes Beck, der kurz danach eine Stelle an der Uni Bremen erhielt. Die Studierenden stimmten gegen mich, weil ich dem bürgerlichen Lager zu nahe stand. Die Mittelbauern und Hochschullehrer stimmten für mich, weil sie dem mündlich und schriftlich eingeholten Urteil von Herwig Blankertz trauten.

27 Damals spotteten wir in Münster, dass nur die Fußlahmen die Habilitation vor einem Ruf schaffen würden.

28 Die Verwaltung hatte versäumt, das Mobiliar zu bestellen. Deshalb habe ich die ersten 12 Monate Asyl im Zimmer von Meinhard Tebben und Rudolf zur Lippe gewährt bekommen. Als ich Hans-Dietrich Raapke klagte, keine Einrichtung zu haben, meinte er lakonisch. „So ist das hier. Einen Lehrstuhl kriegen Sie hinterher geschmissen, aber auf einen Stuhl müssen Sie warten.“

Assistenten habe ich nie gehabt. Das war nicht zwangsläufig ein Nachteil. Es zwang mich, Kooperationspartner auf freiwilliger Basis zu suchen.

Vom Februar 1975 bis zum Sommersemester 1985 habe ich am Aufbau, an der Durchführung und an der Evaluation des Oldenburger Modellversuchs zur Einphasigen Lehrerbildung (ELAB) mitgearbeitet. Ich habe an großen Lehrerbildungsprojekten unserer Universität mitgewirkt. Ich habe mich schrittweise in die Schwerpunkte „Allgemeine Didaktik“ (seit 1975), „Unterrichtsmethodik“ (seit 1982) und „Schulentwicklung“ (seit 1992) eingearbeitet.

Der Modellversuch wurde 1976 nach dem Regierungswechsel von der SPD zur CDU abgebrochen (obwohl er kostenneutral war und in mehreren Gutachten positiv evaluiert wurde), lief dann aber noch eine Reihe von Jahren weiter, weil die immatrikulierten Studierenden einen Rechtsanspruch auf den Abschluss ihres Studiums hatten. Bis heute ist die Einphasige LehrerInnenbildung für mich ein zukunftsweisendes, keineswegs utopisches, sondern mit gewissen Modifikationen realisierbares Modell für die LehrerInnenbildung des 21. Jahrhunderts.

Besonders wichtig und zufriedenstellend war mir immer die Zusammenarbeit mit dem Leiter des Zentrums für pädagogische Berufspraxis, Detlef Spindler. Er hat eine sehr hohe sozialkommunikative Kompetenz und hat es immer wieder verstanden, höchst unterschiedliche Kolleginnen und Kollegen zu produktiver Arbeit zusammen zu bringen.

Im Jahr 1991 wurde ich aufgefordert, mich auf die Professur für Schulpädagogik an der Humboldt-Universität Berlin zu bewerben. Gute Chancen wurden mir über den Wissenschaftssenator signalisiert. Ich habe kurz geschwankt, ob ich auf diese Anfrage eingehen sollte, bin dann aber doch in Oldenburg geblieben – schon deshalb, weil meine Frau und die Kinder erklärten, dass sie auf jeden Fall in Oldenburg bleiben wollten.

Workoholic? Ich arbeite gern und viel. „Viel“ heißt, dass ich die Woche durch bis Sonntagabend arbeite, dann aber um 19 Uhr schluss mache, um einen Pflichttermin wahrzunehmen, den „Tatort“ im ARD-Fernsehen. Heilig sind außerdem die einmal jede Woche genossenen drei Stunden Sauna im Bürgerfelder Turnerbund. Ich mache drei Wochen Urlaub im Jahr, nehme aber immer Examensarbeiten, Promotionen in den Urlaub mit. Einige Freunde behaupten, ich sei ein Workoholic. Dem widerspreche ich, weil ich mich nicht süchtig fühle, weil die Arbeit anderen nützt und weil ich meine „Krankheit“ nicht verheimliche. Arbeiten dient, wie schon Karl Marx geschrieben hat, der

Selbstverwirklichung. Und Theodor Adorno hat irgendwo einmal angemerkt, Professoren bräuchten keinen Urlaub, weil sie ihren Arbeitsplatz sehr selbstständig gestalten können. Dem stimme ich zu. Das viele Urlaubmachen ist eine ganz junge Erfindung; meine Eltern, meine Großeltern und ihre Vorfahren machten überhaupt keinen Urlaub.

17 Arbeitsstelle Schulreform und BLK-Modellversuch

Seit 1992 habe ich die Wissenschaftliche Leitung der „Arbeitsstelle Schulreform“ (AS) am Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg inne - eine Einrichtung des Kultusministeriums, mit der die Schulentwicklung der Region unterstützt und Modelle zur Evaluation erprobt werden sollten. An die AS sind z.Zt. vier LehrerInnen der Region mit 4 bis 8 Stunden abgeordnet. Zu den Aktivitäten zählen u.a. die Einrichtung von Lernwerkstätten, die Beteiligung an schulinterner Lehrerfortbildung (SchiLF), die Schortenser Schulmanagement-Tagungen, die Einrichtung von festen Gesprächskreisen mit LehrerInnen der Region zu Unterrichts- und Schulentwicklungsfragen. Die Leitungsaufgabe habe ich nie so verstanden, dass ich die Richtschnur vorgebe. Wichtiger war, dass die abgeordneten LehrerInnen ihre Stärken einbringen und weiter entfalten konnten. Ich habe insbesondere die Zusammenarbeit mit Ina Ulrich und Christel Wopp genossen.

Von 2003 bis 2005 haben Hanna Kiper, Wolfgang Mische, Detlef Spindler und Franz Wester im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministers das „Oldenburger Konzept zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule“ entwickelt und praktisch erprobt. Die Zusammenarbeit hat mir Spaß gemacht und mich vorangebracht.

18 DDR-Kontakte und Wiedervereinigung

Seit 1984 hatte ich intensive Kontakte zu einigen Erziehungswissenschaftlern der DDR – allen voran zu Lothar Klingberg aus Potsdam, dann – von Lothar vermittelt – zu Edgar Rausch in Leipzig und zu Elisabeth Fuhrmann von der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in Berlin.

Im ersten Brief schrieb Lothar Klingberg, dass er angenehm überrascht sei, dass ich in meinem „Leitfaden“ auf die bei Westdeutschen übliche Häme gegen DDR-Pädagogen verzichtet hätte. 1986 empfahl er seinem Freund Edgar Rausch, mich nach Leipzig zu einem Vortrag einzuladen. Das dauerte dann aber noch drei Jahre, weil ihn die StaSi – vermittelt über den Direktor für

Internationales seiner Hochschule - mehrfach zwang, die schon ausgesprochene Einladung zurückzunehmen. Im Februar 1989 war ich dann der erste westdeutsche Gastredner an der Clara Zetkin-Hochschule Leipzig (in den schönen bauhausnahen Gebäuden in der Karl-Heine-Straße). Eine spannende Veranstaltung – aber es war für mich noch an keiner Stelle zu spüren, dass das Ende der DDR sehr nahe war und dass die Leipziger einen erheblichen Anteil daran haben würden.

Am Tag der Wiedervereinigung, dem 3.10.1990, war PÄDAGOGISCHE WOCHE an der Uni Oldenburg. Wir hatten viele DDR-KollegInnen als Referenten eingeladen. Elisabeth Fuhrmann hielt

eine Rede in der Aula. Am Abend vorher hatte ich diese KollegInnen (aus Rostock, Berlin, Leipzig und Magdeburg, Regine Pauls, Ralf Hickethier und andere mehr) zu mir nach Hause geladen, um meinen Geburtstag zu feiern. Wir haben aus Silvester-Wunderkerzen, Wachs, Uhu und Ladykrachern eine „Rakete“ gebaut und abends um 11 Uhr angezündet. Links auf der Rakete prangte die Flagge des Warschauer Pakts, rechts die der Nato. Beide verbrannten. Aber um 23.45 Uhr verabschiedete sich plötzlich drei Viertel unserer Gäste. Die Wehmut war wohl doch zu stark, als dass sie mit lautem Hurra und einem Glas Sekt das Ende der DDR mit uns hätten feiern wollen.



*Kopfzeichnung Lothar Klingberg
1926–1999*

19 Oldenburger Teamforschung

Als Oldenburger Teamforschung bezeichnen wir eine Weiterentwicklung der von Herbert Altrichter und Peter Posch für den deutschsprachigen Raum aufgebauten Aktionsforschung (practitioner research). Herbert war wiederholt in Oldenburg und hat uns geduldig gezeigt, wie man's macht. Während die Österreicher einzelne Lehrerinnen und Lehrer ihre eigene Unterrichtspraxis erforschen lassen, haben wir in Oldenburg von Beginn an Teams gebildet, in denen Studierende gemeinsam mit je einer Lehrerin/einem Lehrer ein wichtiges Unterrichtsproblem oder eine Schulentwicklungs-Aufgabe untersuchen.

1994 wurde aufgrund einer studentischen Initiative (Carola Junghans, Andreas Feindt, Bettina Kappelhoff, Anne Eckermann u.a.) gemeinsam mit Wolfgang Fichten und Alexandra Obolenski die Forschungswerkstatt „Schule und LehrerInnenbildung“ gegründet – ein joint venture zwischen dem Fachbereich 1 und dem DIZ. Dort haben wir das Konzept der Oldenburger Teamforschung entwickelt und erprobt, das dann von 2000 bis 2005 in einem Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildung und Forschungsplanung unter dem Titel „Lebenslanges Forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule, Seminar und Universität“ weiter ausgebaut wurde. Ein Abschlussbericht und eine Monografie zum Thema sind in Vorbereitung.

Die Seele dieses Vorhabens war und ist Wolfgang Fichten. Weitere Mitglieder unseres Moderationsteams waren und sind Carola Junghans, Ulf Gebken, Ela Eckert, Uta Wagener und Ute Warm. Die Arbeit im Team hat uns viel Spaß gemacht.

20 Graduiertenkolleg „Didaktische Rekonstruktion“

Seit 2001 bin ich Mitglied des Oldenburger Graduierten-Kollegs „Didaktische Rekonstruktion“ - eine hoch interessante Initiative des Oldenburger Kollegen und Biologiedidaktikers Ulrich Kattmann. Ich bin begeistert von dieser Form der Promotionsförderung. Die erste Kohorte ist „durch“, auch wenn lange noch nicht alle PromovendInnen fertig sind. Vor einem Jahr haben wir die zweite Kohorte von DoktorandInnen eingestellt. Die interdisziplinäre Zusammenarbeit der vielen verschiedenen Fach- und AllgemeindidaktikerInnen ist in meinen Augen vorbildlich. Auch wir Lehrenden lernen viel voneinander.

21 Hochschulbeauftragter für Prüfungsangelegenheiten der Lehrämter

Seit 12 Jahren bin ich – mit einer Unterbrechung von drei Jahren – Hochschulbeauftragter des Niedersächsischen Landesprüfungsamtes (früher NLPA, jetzt NiLS) an der Carl von Ossietzky Universität. Meine Aufgabe besteht darin, ombudsman für die Studierenden zu sein, strukturelle Weiterentwicklungen mit zu kanalisieren und alle übergreifenden Fragen gemeinsam mit dem Leiter der Außenstelle des NiLS zu bearbeiten. Dieses Amt ist – insbesondere seit Erfindung des emailing – eine arbeitsaufwendige Sache. Täglich erhalte ich Anfragen zu allen möglichen Problemen. Hin und wieder spreche ich dann mit KollegInnen über deren Prüfungspraxis, was nicht immer mit Begeisterung aufgenommen wird.

22 Veröffentlichungen

Ich habe deutlich weniger veröffentlicht als mehrere meiner Oldenburger KollegInnen. Aber ich habe mich auf Bücher konzentriert, die jeweils einen sehr breiten Adressatenkreis hatten und haben.²⁹ Die Gesamtauflage der Bücher bewegt sich heute bei 950000. Bis zur Emeritierung dürfte die Million voll sein. (Nur die zwei Bände zur Schulpädagogik laufen schlecht.³⁰ In den letzten Jahren mehren sich die Übersetzungen in fremde Sprachen – von Japan bis Schweden, aber nie ins Englische. Bis auf die Dissertation sind alle meine Bücher aus konkreten Lehr-Lernzusammenhängen entstanden. Das erklärt zum Teil, warum viele Leser die hohe Verständlichkeit der Texte loben.³¹ Natürlich gibt es auch einige Kritik. Wolfgang Klafki sagte mir einmal, dass er meine Bücher wiederholt gegen Attacken von Kollegen verteidigt habe.

„Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ (1980): Vorläufer dieses Buches war ein kurzer, gemeinsam mit Ingo Scheller geschriebener Text zur Vorbereitung von Projektunterricht, den wir für das Projekt „Schülerorientierter Projektunterricht als schulnahe Projektarbeit“ (SPASC) geschrieben hatten. Die universitätsintern vom damaligen Zentrum für pädagogische Berufspraxis veröffentlichte Vorfassung war von Kollegen an vier Verlage weitergespielt worden: an den Klett-Verlag, an Westermann, an Urban & Schwarzenberg und Scriptor. Alle wollten drucken. Ich habe dann den Redakteuren einen gemeinsamen Brief geschrieben und erklärt, dass ich jenem Verlag die Rechte geben werde, der den niedrigsten Ladenendpreis bietet. Scriptor machte das Rennen. Seither bin ich mit dem damals zuständigen Redakteur und heutigen Verlagsleiter Horst Linder von CORNELSEN SCRIPTOR befreundet. Das Buch verkaufte sich sehr gut und zog langsam in die Seminare der Zweiten Phase ein. Im Vorwort der dritten oder vierten Auflage schrieb ich: „Aus der Auflagenhöhe der BILD-Zeitung folgere ich nicht auf die Qualität dieser Zeitung, wohl aber, dass sie ein Bedürfnis befriedigt.“

In dem Buch wurden Wolfgang Klafki, Gunter Otto und Wolfgang Schulz sowie Christine Möller als „Feiertagsdidaktiker“ kritisiert. Wolfgang Klafki konnte mit diesem Urteil eines jungen Spunds problemlos umgehen. Wolfgang

29 Hin und wieder werde ich gefragt, ob ich durch die Honorare zum Millionär geworden sei. Ich antworte dann: mitnichten! Ich habe einen sehr schönen Zuverdienst, aber das ist immer noch deutlich weniger als das, was ein doppelverdienendes Lehrer- oder Hochschullehrer-Ehepaar jedes Jahr zur Verfügung hat. (Und die werden auch nicht alle Nase lang gefragt, was sie denn mit dem vielen Geld anfangen.)

30 Ein vollständiges Schriftenverzeichnis findet sich auf meiner Homepage.

31 Auf meiner Homepage befindet sich eine vollständige Auflistung meiner Veröffentlichungen.

Schulz war, wie er mir später sagte, richtig verärgert und hat einen ganzen Aufsatz geschrieben, um meine Attacken zurecht zu rücken.

Die bissigste Kritik, auch zu den Nachfolgebänden, kam und kommt auch von meinem Mitdoktoranden und eigenen Diplom-Pädagogik-Absolventen Andreas Gruschka (jetzt Hochschullehrer in Frankfurt/M.). Andreas schreibt, ich sei ein „Totengräber der Didaktik“ und fast so schlimm wie Heinz Klippert. Seine Begründung lautet, ich nähme den Lesern das eigene Denken ab und reformulierte nur mundgerecht, was diese eh in ihrem Erfahrungsschatz gespeichert hätten. Das sehe ich nicht so, auch wenn ich gern zugestehe, dass ein akademischer Disput über Gütekriterien von Ratgeberliteratur überfällig ist. Der sollte dann aber möglichst empirisch abgesichert werden und nicht nur der Reproduktion der eigenen „Negativen Pädagogik“ dienen.

Die universitätsinterne Vorausversion dieses Buches veranlasste den von mir ansonsten geschätzten damaligen Kultusminister Werner Remmers, den Rektor der Universität Oldenburg in einem durchaus ungewöhnlichen Erlass aufzufordern, dafür Sorge zu tragen, dass dieser Text nicht als verbindliche Grundlage für das Lehramtsstudium an der Universität Oldenburg dienen möge. Dies wies der Rektor, Rainer Krüger, mit dem Hinweis auf die Freiheit von Forschung und Lehre zurück. Auch im Landtag wurde über den „Leitfaden“ debattiert. Werner Remmers kritisierte den Text; Rolf Wernstedt, damals Abgeordneter und Bildungsfachmann für die SPD-Fraktion, verteidigte ihn. Ich traf Werner Remmers 1978 auf dem Kongress der DGfE und fragte ihn nach den Gründen. Er sagte: „Nehmen Sie das nicht zu persönlich; ich war da von mächtigen Gruppierungen abhängig.“³²

„Unterrichtsmethoden“ (1987): Ich habe in diesen zwei Bänden versucht, die Theorie und die Praxis unterrichtsmethodischen Handelns zu systematisieren und an praktischen Beispielen zu erläutern. Zunächst registrierte ich, dass Autoren wie Wolfgang Klafki, Wolfgang Schulz oder Rainer Winkel in ihrer unterrichtsmethodischen Begrifflichkeit ungenau und unvollständig waren. Ich bekam dann **Lothar Klingbergs** „Einführung in die Allgemeine Didaktik“ in die Hände und war überrascht. Kein westdeutscher Allgemeindidaktiker war, was die Begriffsbildung und Systematisierung der Unterrichtsmethodik angeht, präziser. Deshalb wand ich mich an ihn um Rat und war sehr dankbar, dass er die Entstehung dieses Buches begleitete und viele Kapitel minutiös

32 Dem Erlass des Ministers war eine Beschwerde mehrerer Gymnasialdezernenten der Bezirksregierung Weser-Ems aus Osnabrück vorausgegangen. Sie kritisierten u.a. an meinem Text, dass darin die marxistische Aussage stünde, im Unterricht fände „entfremdetes Lernen“ statt.

kommentiert und kritisiert hat. Daraus ist eine Freundschaft entstanden, für die ich bis heute dankbar bin.

„Didaktische Modelle“ (1991/2002): Gemeinsam mit dem Mannheimer Musikpädagogen Werner Jank, der in Oldenburg studierte und mit mir gemeinsam die Vorlesung „Allgemeine Didaktik“ hielt, haben wir versucht, für Studierende und Referendare einen Überblick über den damals aktuellen Stand der Didaktik zu liefern. Wir haben uns in der Konzeption stark an Herwig Blankertz’ „Theorien und Modelle der Didaktik“ (1969) angelehnt, dann aber durch neue Textsorten, durch Grafiken u.a.m. die Verständlichkeit zu erhöhen versucht. Vor fünf Jahren haben wir dieses Buch gründlich überarbeitet.

„Was ist guter Unterricht?“ (2004): In diesem Buch habe ich erstmalig mit größerer Intensität versucht, meine in der Ausbildungspraxis entwickelten Ideen zur Unterrichtsgestaltung mit dem aktuellen Stand der empirischen Unterrichtsforschung zu verknüpfen. Ich war und bin über die Resonanz überrascht. Offensichtlich sind es viele Lehrerinnen und Lehrer leid, immer nur auf PISA-Defizite hingewiesen zu werden. Sie schauen nach einem theoretischen und schulpraktischen Orientierungsrahmen. Dieses Buch bringt mir jede Woche drei bis vier Vortrags- und Fortbildungsanfragen ein, die ich beim besten Willen nicht alle befriedigen kann. Deshalb bin ich zur Zeit bis zum Herbst 2009 „ausgebucht“.

Ich fasse diesen Abschnitt zusammen: Ich habe mich immer primär als Hochschullehrer und nur sekundär als Forscher betrachtet. Ein wesentlicher Teil meiner wissenschaftlichen Arbeit hat darin bestanden, Lehrbücher für Studierende, ReferendarInnen und berufserfahrende LehrerInnen zu verfassen, in denen ich mich als **Dolmetscher** wichtiger und aktueller Entwicklungsfragen betätigt habe. Ich denke, dass ich mit meinen Veröffentlichungserfolgen diesen und jenen Kollegen auch vergrämt habe. Aber ich stehe zu der Wichtigkeit der Dolmetscher-Arbeit. Sie bringt die erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung nur wenig voran, aber sie erleichtert die Rezeption bei denen, auf die es ankommt, nämlich bei den Praktikern in der Schule.

23 Zusammenarbeit mit der IG Metall

Seit 12 Jahren bin ich – mit kurzen Unterbrechungen – jedes Jahr eine Woche lang bei der IG Metall tätig und mache dort einwöchige Fortbildungsveranstaltungen für die DozentInnen der fünf IG-Metall-Bildungsstätten – meistens in Sprockhövel, manchmal auch in Berlin-Pichelsee, Bad Lohr oder Bad Beverungen. Die KollegInnen dieser Schulen arbeiten hoch professionell. Die

Seminare sind für mich jedes Mal eine Herausforderung. Ich nutze sie auch, um neue Fortbildungsthemen und –methoden zu erproben. Ich beabsichtige, im nächsten Jahr gemeinsam mit Lothar Wentzel vom Frankfurter IG-Metall-Vorstand eine „Didaktik der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit“ zu schreiben.

24 Promotionscolloquium und Reisekader

Seit 1975 habe ich in Oldenburg Promotionen und Habilitationen betreut, ich habe aber noch nicht gezählt, wie viele es sind. Es dürften zwei Dutzend sein. Zur Zeit führe ich das Promotionscolloquium gemeinsam mit Barbara Moschner. Seit zehn Jahren kooperiere ich mit Dr. Volker Wendt, einem meiner Doktoranden, der das Colloquium organisatorisch und inhaltlich betreut. Daraus ist eine feste Arbeitsbeziehung geworden. Wir betreuen DoktorandInnen im In- und Ausland und gestalten gemeinsam Vortrags- und Fortbildungsreisen (auf eigene Kosten):

- Im Jahr 1999 haben wir unseren Freund und Kollegen Nobuyuki Harada in Japan besucht. Damals war er Dozent für Erziehungswissenschaft in Kumamoto, inzwischen ist er Professor an der Uni in Gifu. Und auch in Gifu haben wir ihn zu einem Vortrag im Frühjahr 2006 besucht.
- Im Februar/März 2001 waren wir in Bolivien – zunächst an der Deutschen Schule in Santa Cruz, dann an der Deutschen Schule in La Paz, am Goetheinstitut in La Paz und bei unserer Doktorandin Barbara Heiß, die zum Thema „Integrationspädagogische Lehrerfortbildung in Bolivien“ arbeitet.
- Im März/April 2006 waren wir zu Vorträgen und Fortbildungen nach China eingeladen, und zwar an die East China Normal University in Shanghai, am Deutschdepartment der Universität Nanjing und an der erziehungswissenschaftliche Fakultät der Anhui Normal University in Wuhu/Provinz Hefei. Die letztgenannte Hochschule möchte mit unserer Oldenburger Fakultät eine dauerhafte Kooperation aufbauen. Wir haben uns verpflichtet, dabei mitzuwirken. Die vielfältigen Hospitationen in chinesischen Schulen waren für mich hoch interessant und irritierend zugleich. Den Chinesen gelingt es, mit einem stark lehrerzentrierten Unterricht mit hohem Tempo eine ebenso hohe Lernbereitschaft, ja Lernbegeisterung auszulösen, von der wir in Deutschland weit entfernt sind. Eine schlichte Imitation kommt für mich nicht in Frage, aber es bleibt die Frage, ob und wenn ja was wir bei uns falsch machen.

Im Jahr 1998 war ich – nicht mit Volker Wendt, sondern mit meiner Ehefrau – an das Beit Berl Teacher College in Israel eingeladen und als Gastdozent tätig. Ich habe Vorlesungen und Seminare mit israelischen und arabischen Studierenden; Fortbildung für Lehrkräfte des Beit Berl College und einen Vortrag für Lehrer der Kooperationschulen des College gehalten. Zwei Jahre später war ich mit einer Delegation der Stadt Oldenburg in mehreren Kibuzz-Schulen im Norden Israels. Ich habe selten Schulen gesehen, die derart konsequent die Öffnung des Unterrichts betreiben. Ich möchte vor meiner Emeritierung noch mal eine Exkursion mit Studierenden dorthin machen.

Ich habe inzwischen Unterricht in folgenden Ländern besucht: Finnland, Dänemark, Russland, Brasilien, Israel, Bolivien, Neuseeland, China und Japan (und in der DDR, als es sie noch gab.). Der Blick über den Tellerrand schärft die Aufmerksamkeit auf die deutschen Besonderheiten.

25 Zögerliche Globalisierung der Allgemeinen Didaktik

Als ich 1964 an der PH Oldenburg das erste Mal etwas von der Allgemeinen Didaktik hörte, handelte es sich - was die in Oldenburg vorgeschlagenen Autoren anging - eine norddeutsche Disziplin. Wir hatten zu viert eine studentische Arbeitsgruppe gebildet und lasen Klafkis „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, ein Jahr später Heimann/Otto/Schulz und, nicht zu vergessen, den in Oldenburg geborenen Herbart. Südlich des Mains gab es eine völlig andere Lesekultur als bei uns. Ich hatte damals das Gefühl: Die Allgemeine Didaktik ist eine Regionaldisziplin. Das wurde erst besser, als Herwig Blankertz sein Buch „Theorien und Modellen der Didaktik“ schrieb und das erste Mal einen deutschlandweiten Spannungsbogen alternativer Modelle zog. (Die Entstehung dieses Buches hatte ich als sein damaliger Assistent und kurzfristiger WG-Mitbewohner hautnah miterlebt.)

Als ich Mitte der 80er Jahre Mitglied des Beirats des Instituts für die Didaktik der Mathematik in Bielefeld wurde, war ich fasziniert davon zu beobachten, wie weltläufig die Vertreter dieser Fachdidaktik waren: Alle zwei Jahre ein großes internationales Treffen, mal in Australien, mal in China und hin und wieder auch in Europa, intensiver Forschungsaustausch und zahlreiche internationale Publikationen.

Erst Mitte der 80er Jahre kamen die ersten Allgemeindidaktiker des Ostblocks zu uns nach Oldenburg, z.B. der von meinem Kollegen Friedrich Busch eingeladene Vincenty Okon aus Warschau. 1992 fand das erste Mal ein internati-

onalen Kongress für Allgemeine Didaktik in Deutschland statt („Curriculum meets Didactics“, am IPN Kiel).

Inzwischen beobachte ich einen Globalisierungsschub, auch an mir selbst: AUDI-Fahrzeuge, der Transrapid und die deutsche Didaktik gelten in China als Spitzenprodukte. Wir kommunizieren per e-mail von Taipeh bis Taganrog, von Pewsum bis Peking. Wir reisen um die Welt, halten Vorträge und entdecken, dass in Finnland, China, Japan, Schweden und andernorts intensive allgemeindidaktische Diskurse geführt werden, von denen wir Deutschen nur lernen können. Wir fangen – ganz vorsichtig – an, auch die Allgemeine Didaktik an weltweit geltende Standards der empirischen Absicherung anzunähern. Warum dieser Prozess für die Allgemeine Didaktik erst in den 90er Jahren richtig an Fahrt gewonnen hat, kann ich mir nicht gut erklären. Aber ich genieße es, „Opfer“ dieser Globalisierung geworden.

26 Beiräte

Die Arbeit eines Hochschullehrers bringt diese und jene Beiratstätigkeit mit sich. In den Anlagen findet sich eine Auflistung. Besonders wichtig war und ist für mich die Mitgliedschaft im Beirat der Laborschule Bielefeld. Diese Arbeit ist für mich sehr lehrreich, weil ich hier das „didaktische Gras wachsen hören kann“. Viele Entwicklungen, die später auch in Niedersachsen angekommen sind, wurden hier schon früher durchdacht und erprobt.

27 Emeritierungsdatum

Ich werde immer öfter danach gefragt, wann ich meinen Platz räume, obwohl mir gar nicht danach zumute ist. Weil ich 1975, also im vorletzten Jahr, in dem noch die mittelalterlichen Privilegien der Emeritierung vergeben wurden, zum Professor ernannt worden bin, kann, darf und soll ich bis zum 68. Lebensjahr (2009) arbeiten. Ich beklage mich nicht darüber, weil Arbeit – frei nach Karl Marx – ein gutes Mittel zur Selbstverwirklichung ist.

28 Fazit

Ich habe in meinem beruflichen und wissenschaftlichen Werdegang trotz der eingangs erwähnten einstürzenden Neubauten viel Fortune gehabt. Dafür bin ich allen, die mir dabei geholfen haben, dankbar. Einiges ist nicht gelungen. Aus heutiger Sicht fehlt mir eine stabile eigene empirische Forschungspraxis. Andererseits vermute ich, dass ich zu meinen Ratgebern und Lehrbüchern

niemals gekommen wäre, wenn ich deren empirische Basis erst selbst hätte herstellen müssen. Mir fällt auf, dass ich zu erwähnen vergessen habe, dass ich von 1989 bis 1991 und dann nochmals 1993 fünf Semester lang Dekan des Fachbereichs 1 war.

Es ist keine Floskel, wenn ich anmerke, dass mir die gemeinsame Arbeit mit Studierenden in den Seminaren und an irgendwelchen Projekten immer am meisten Spaß gemacht hat. Am liebsten habe ich mit den Wissenschaftlichen Hilfskräften zusammen gearbeitet und mich gefreut, wenn sie gute Examina machten und auch sonst ihren Weg durch die Schule gemeistert haben.

Anlagen

(1) Lehrveranstaltungen (in Auswahl)

1.24.4 Sommersemester 1975

- Vorlesung: Einführung in die Curriculumforschung
- Projektplenum SPASC (= Schülerorientierter Projektunterricht als schulnahe Curriculumentwicklung)
- Projektorientierter Kurs: Vorbereitung von Projektunterricht
- Seminar: Feiertagsdidaktiken und alltägliche Unterrichtsvorbereitung

Wintersemester 1989/90

- Vorlesung: Einführung in die Allgemeine Didaktik
- Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum
- Betreuung und Auswertung des Allgemeinen Schulpraktikums
- Körpersprache im Unterricht

Sommersemester 2000

- Vorbereitung auf das Allgemeine Schulpraktikum
- Betreuung und Auswertung des Allgemeinen Schulpraktikums
- Forschungsseminar
- Bilingualismus und Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht/
Bilingualism and Task-orientation in Foreign Language Teaching (gemeinsam mit Heike Rautenhaus, FB 11, und Mitwirkenden LehrerInnen)
- Promotionscolloquium

Sommersemester 2001

- Lebenslanges forschendes Lernen im Kooperationsverbund Schule/Seminar/
Universität
- Unterrichtsvorbereitung
- usw.

Wintersemester 2003/2004

- Vorlesung 1.01.02: Einführung in die Schulpädagogik/Allgemeine Didaktik (gemeinsam mit Hanna Kiper, Wilhelm Topsch und TutorInnen)
- Übungen zur Unterrichtsmethodik
- usw.

Wintersemester 2005/2006

- Vorlesung mit Übungen: Merkmale guten Unterrichts (mit Mitwirkenden LehrerInnen)
- Einführung in die Oldenburger Teamforschung
- Lehren und Lernen in der Sekundarstufe I
- Vorbereitung auf die mündliche Pädagogikprüfung

(2) Exkursionen mit Studierenden

- Rijksuniversiteit Groningen (1979)
- Vrije Universiteit Amsterdam (1981)
- Pädagogische Hochschule Delft (1982)
- Laborschule Bielefeld (1994; 1999; 2005)
- Odenwaldschule (1998; 2002)

(3) Gastprofessuren

Ich habe insgesamt fünf Gastprofessuren in Österreich wahrgenommen:

- bei Herbert Altrichter in Innsbruck (einmal)
- und in Linz (zweimal),
- bei Peter Posch in Klagenfurt (zweimal).

1.25 (4) Beiräte

- 1977 bis 1980: Mitglied des Kuratoriums des Regionalen Pädagogischen Zentrums (RPZ) in Aurich/Ostfriesland - ein Modellversuch des Bundes, der dann vom Land Niedersachsen abgebrochen wurde
- 1984 bis 1994: Mitglied des Beirats des Instituts für Didaktik der Mathematik an der Universität Bielefeld

- seit 1994 Mitglied des Wissenschaftlichen Beirats der Laborschule Blelefeld
- seit 1995 Mitglied des Beirats der Hauptschule Osternburg
seit 1998: Mitglied des Beirats der Cornelsen Stiftung „Lehren und Lernen“ beim Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Sprecher des Jurorenteams des Cornelsen Förderpreises „Zukunft Schule“
- seit 2002: Mitglied des „Runden Tisches Bildung“ des Senators für Schule und Bildung in Bremen
- seit 2004: Mitglied des Beirats der Private.public partnership zwischen IBM Deutschland und Schulsenator Hamburg „Werkzeuge des Lernens“

(5) Veröffentlichungen (in Auswahl³³)

1. Buchveröffentlichungen

1. Frank Achtenhagen/Hilbert Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, 1. Aufl. Kösel Verlag München 1971, 4. Aufl. Kösel München 1975
2. Hilbert Meyer: Einführung in die Curriculum-Methodologie, 1. Aufl. Kösel Verlag München 1972, 2. Aufl. 1974 (Übers. Ins Italienische)
3. Hilbert Meyer: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse, Fischer-Athenäum Taschenbuch 3101, 1. Aufl. Frankfurt 1974, 13. Aufl. Beltz Athenäum Weinheim 1994
5. Hilbert Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, 1. Aufl. Scriptor Königstein /Ts. 1980; 12. Aufl. Cornelsen Scriptor Berlin 1993; fünfter Nachdruck der 12. Aufl. Berlin 2005
7. Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung, Klett-Cotta Verlag Stuttgart 1986
8. Hilbert Meyer: Unterrichtsmethoden, Theorie- und Praxisband, 1. Aufl. Scriptor Frankfurt/M. 1987, Bd. 1 10. Aufl.; Band 2 12. Aufl. Cornelsen Scriptor Berlin. 2002 (272 S.) (Übers. Ins Japanische 1998 u. 2005)
13. Werner Jank / Hilbert Meyer: Didaktische Modelle. 1. Aufl. Cornelsen Scriptor Frankfurt / M. 1991, 4. Aufl. Cornelsen Scriptor Berlin 1997

- (464 S.) 5. überarb. Aufl. Cornelsen Scriptor Berlin 2002; 7. Aufl. 2005 (Übersetzungen ins Schwedische, Dänische und Kroatische in Vorb.)
18. Hilbert Meyer. Schulpädagogik. 2 Bände, Cornelsen Scriptor Berlin 1997
 22. Hilbert Meyer: Türklinkendidaktik - Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung. Cornelsen Scriptor Berlin 2001 (256 S.)
 23. Hanna Kiper/Hilbert Meyer/Wilhelm Topsch: Einführung in die Schulpädagogik. Mit zwei Beiträgen von Renate Hinz. Cornelsen Scriptor Berlin 2002
 24. Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. 276 Seiten Klinkhardt Bad Heilbrunn 2003
 25. Hanna Kiper/Hilbert Meyer/Wolfgang Mischke/Franz Wester (2003): Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept. Oldenburg: Didaktisches Zentrum
 26. Hilbert Meyer (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor, kartoniert 192 S.; 2. Aufl. 2005; 3. Aufl. 2005 (Übersetz. Ins Kroatische u. Dänische)

2. Aufsätze

1. Hilbert Meyer (1968): Der unkritische Gebrauch des Verfrühungsbegriffs als didaktisches Problem. In: Bildung und Erziehung, Jg. 21, S.1-8
6. Dieter Lenzen/Hilbert Meyer (1975): Das didaktische Strukturgitter - Aufbau und Funktion in der Curriculumentwicklung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Kollegstufe: Obligatorischer Lernbereich, Frankfurt / M., Fischer-Athäneum-Taschenbuch Nr. 3102
8. Hilbert Meyer (1975): Sinn und Unsinn der Lernzielorientierung. In: Neue Unterrichtspraxis, Jg. 8 , S. 314-322
12. Hilbert Meyer (1983): Aneignungsschwierigkeiten didaktischen Theoriewissens. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 35, S. 61-71
17. Hilbert Meyer (1989): Plädoyer für Methodenvielfalt. In: Pädagogik, Pädagogische Beiträge Verlag Hamburg, Heft 1, S.8-15

22. Hilbert Meyer (1992): Das Allgemeine Schulpraktikum. ASP-Seminare handlungsorientiert gestalten. Oldenburger VORDRUCKE Nr. 163/92 Zentrum für pädagogische Berufspraxis Oldenburg, 134 S., ISSN 0932-7584; 5.Aufl. 1997
23. Hilbert Meyer (1993): Reflexionsebenen unterrichtsmethodischen Handelns. In: Bijan Adl-Amini/Theodor Schulze/Ewald Terhart (Hrsg.): Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Beltz Verlag Weinheim, S. 111-134
25. Hilbert Meyer (1993): „Das wichtigste Medium im Unterricht ist der Körper des Lehrers“. In: Friedrich Jahresheft XI „Unterrichtsmedien“, S. 36/37
29. Hilbert Meyer: Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburger VORDRUCKE Nr. 218/93; 4. Aufl. 1996; 10. Aufl. 2004
35. Hilbert Meyer (1995): Wege entstehen beim Gehen. In: Pertti Kansanen (Hrsg.): Diskussionen über einige pädagogische Fragen V, Helsinki, S. 101-133
38. Hilbert Meyer: Was ist eine LERNENDE SCHULE? Supplement zu Heft 1 der Zeitschrift Lernende Schule, Friedrich Verlag Seelze 1998 (20 S.)
44. Hilbert Meyer/Meinert Meyer (1997): Lob des Frontalunterrichts. In: Friedrichs Jahresheft XV „Lernmethoden/Lehrmethoden“, Seelze 1997, S. 34-37
54. Hilbert Meyer: The Function of the New Image of School in the 21th Century. In: The journal of Kuyushu University of Nursing and Social Welfare. Kumamoto/Japan. march 2000, vol. 2, no. 1, p. 223-230 (in jap. Sprache)
58. Wolfgang Fichten/ Ulf Gebken/ Carola Junghans/ Hilbert Meyer (2003): Einführung in die Oldenburger Teamforschung. Oldenburger VORDRUCKE Nr. 451
61. Meyer, Hilbert (2002): Wege und Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Hörner, Wolfgang/Schulz, Dieter/Wollersheim, Heinz-Werner (Hrsg.): Berufswissen des Lehrers und Bezugswissenschaften der Lehrerbildung. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 41-78
64. Norddeutsches GÜTE-Konsortium (Hilbert Meyer u.a.): Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Oldenburger

VORDRUCKE, Heft 473 Didaktisches Zentrum der Universität (Juli 2003); 2. Aufl. 2004; 3. Aufl. 2005

68. Wolfgang Fichten, Uta Wagener, Ulf Gebken, Tim Beer/ Carola Junghans/ Hilbert Meyer (2004): Methoden-Reader, Oldenburger VORDRUCKE, Heft 487, Didaktisches Zentrum der Universität, 101 S.; 2. Aufl. 2004; 3. Aufl. 2005



H. Mühl

Heinz Mühl

Biografische Daten

Geboren am 24. Sept. 1937 in Landau/Pfalz

- 1943–47 Volksschule in Landau/Pf.
- 1947–56 Staatl. Naturwiss. Gymnasium Landau/Pf. (Abitur)
- 1956–58 Studium an der damaligen Pädagogischen Akademie Landau/Pf.
Erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
- 1958–60 Leiter einer einklassigen Volksschule in Tiefenbach bei
Simmern
- 1960–67 Lehrer und später Leiter an der damaligen Kath. Hilfsschule in
Bad Kreuznach
- 1961 Zweite Prüfung für das Lehramt an Volksschulen
- 1963–64 Teilnahme am V. Staatl. Heilpädagogischen Ausbildungsjahr am
Pädagogischen Institut der Universität Mainz,
Prüfung für das Lehramt an Sonderschulen für Lernbehinderte
- 1959–68 Studium der Pädagogik, Psychologie und Psychopathologie an
der Universität in Mainz und Promotion
- 1966 Heirat, (zwei Kinder)
- 1967–71 Pädagogischer Mitarbeiter, Wissenschaftlicher Assistent und
Akademischer Rat am Institut für Sonderpädagogik der Pädag.
Hochschule bzw. der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule
Rheinland-Pfalz in Mainz
- 1971–81 Professor für Geistigbehindertenpädagogik an diesem Institut
- 1981–2005 Professor für Pädagogik bei geistiger Behinderung an der Uni-
versität Oldenburg

Studien

- Volksschullehrerausbildung (1956–1958)
- Ausbildung für das Lehramt an Schulen für Lernbehinderte (1963/1964)
- Studium der Pädagogik, Psychologie und Psychopathologie an der Universität Mainz; Dr. phil. in Pädagogik (1959–1968)

Berufstätigkeiten

- Lehrer an einer Volksschule (1958–1960) und an Hilfsschulen (1960–1968)
- Wiss. Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Erziehungswissenschaftlichen Hochschule Rheinland-Pfalz in Mainz (1967–1971)
- Professor für Pädagogik bei geistiger Behinderung an derselben Hochschule (1971–1981) und an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg (1981 bis 2005)
- Ruf an die Universität in Dortmund 1985 zugunsten von Oldenburg abgelehnt.

Sonstige Tätigkeiten

- Vorsitz einer Planungskommission des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz „Gemeinsamer Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Grundschule“ zur Erstellung einer Planungsskizze zur Durchführung eines Schulversuchs (1981/82)
- Mitglied der Kommission des KMK-Schulausschusses zur Erstellung der „Empfehlungen für den Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte“ (1973–1977)
- Vorsitz des Ausschusses „Kindheit und Jugend“ der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. Marburg und des gleichnamigen Ausschusses des Landesverbandes Niedersachsen der Lebenshilfe in Hannover
- Redaktionsbeiratsmitglied der Zeitschriften „Geistige Behinderung“ (Marburg), „Lernen konkret“ (Köln) und „Sonderpädagogik“ (Kiel).
- Gutachten im Rahmen des Antrags zur Verleihung des Titels „apl. Professorin“ an Frau Dr. habil Christel Rittmeyer zum Lehrgebiet „Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik bei geistiger Behinderung“

- Gutachten und Abschluss des Habilitationsverfahrens von Herrn Dr. Norbert Heinen, Köln, zum Lehrgebiet „Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik bei geistiger Behinderung“
- Leitung der unterrichtsbezogenen Zusatzqualifikation für päd. Fachpersonal in staatlich anerkannten Tagesbildungsstätten der Akademie für Reha-Berufe Hannover
- stellvertr. Vorsitzender der Deutschen Interdisziplinären Gesellschaft zur Förderung der Forschung für Menschen mit geistiger Behinderung e. V. (DIFGB)

Arbeitsschwerpunkte und Veröffentlichungen

Pädagogik der Fachrichtung

- Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung geistig behinderter Kinder. Dissertation. Bonn: Dürr, 1969 (2. Auflage 1971) (Dissertation)
- Bildung oder Leistung. Die Unzulänglichkeit des Leistungsdenkens in der Pädagogik, insbesondere der Behindertenpädagogik. Bonn: Dürr, 1971 (Rehab. Schrift)
- Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, 1984 (4. Auflage 2000)
- Ernst Wüllenweber, Georg Theunissen und Heinz Mühl (Hrsg.): Pädagogik bei geistiger Behinderung. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart, 2006

Schulpädagogik

- Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Materialien zur Planung und Organisation des Unterrichts. Bonn: Dürr, 1979 (7. Auflage 1986)
- Unterrichtsaufgabe, -felder und -organisation nach den KMK-Empfehlungen. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen. Hagen 1981
- Aufgaben der Schule für Geistigbehinderte im Spannungsfeld der Hilfen zur Rehabilitation. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen. Hagen, 1982

- Integration von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Gemeinsame Erziehung mit Nichtbehinderten in Kindergarten und Schule. Berlin: Marhold, 1987
- Möglichkeiten und Probleme gemeinsamer Erziehung geistigbehinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen. Hagen, 1983 (2. Auflage 1992)
- Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung. Mit einem Beitrag von Arend LÜSCHEN. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, 1997
- Erfahrungen zur kooperativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. In: Mühl, Heinz: (Hrsg.): Lernen unter einem Dach. Integration durch schulische Kooperation. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 1997, 9–66
- Lehrpläne und Lehrplanung für die Schule für Geistigbehinderte. Kurseinheit der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen. Hagen 1998
- Gemeinsamer Unterricht bei Kindern mit geistiger Behinderung in der Grundschule. Doppelkurseinheit der Fernuniversität-Gesamthochschule Hagen. Hagen, 1999
- Geistige Behinderung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Teilhabe durch berufliche Rehabilitation. Handbuch für Beratung, Förderung, Aus- und Weiterbildung. Ausgabe 2002. Nürnberg: BW Bildung und Wissen Verlag und Software GmbH, 2002, 69–83

Unterstützte Kommunikation, insbesondere Handzeichen

Mit nichtsprechenden Menschen kommunizieren. Der Erwerb von Handzeichen bei nichtsprechenden Menschen mit geistiger Behinderung und mit autistischem Verhalten. 2., erweiterte Auflage. Mit Beiträgen von Silke Maaß und Petronella Lammerts. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg, 1996

Förderung bei Verhaltensstörungen, insbesondere bei selbstverletzendem Verhalten

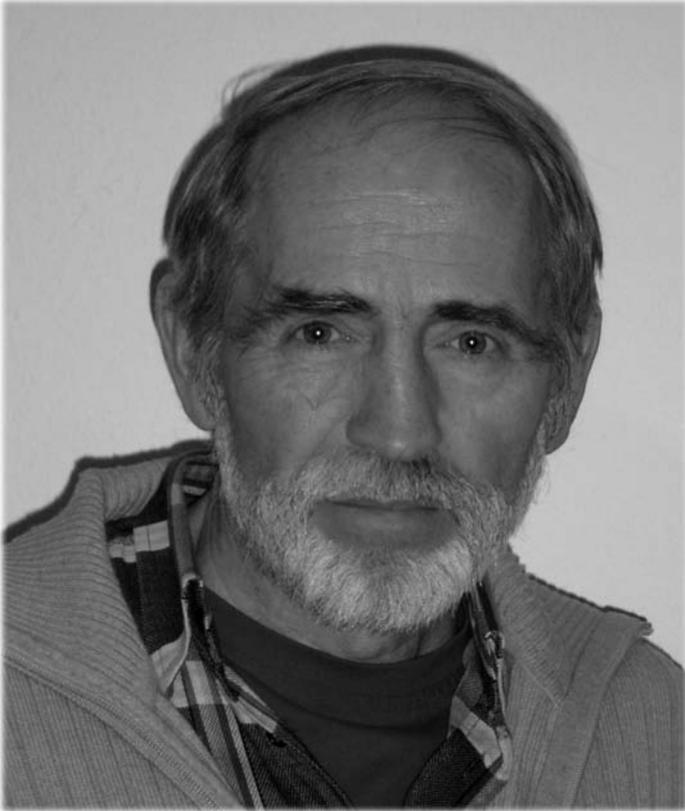
- ; Neukäter, Heinz: Bibliographie zum selbstverletzenden Verhalten bei Personen mit geistiger Behinderung. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V., 1989

- ; Neukäter, Heinz: Gutachten zur Deinstitutionalisierung und Förderung von Erwachsenen mit geistiger Behinderung in psychiatrischen Krankenhäusern des Landschaftsverbandes Westfalen-Lippe, 1990 (ca. 140 Seiten)
- Mühl, Heinz; Neukäter, Heinz; Schulz, Kerstin: Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch aus pädagogischer Sicht. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt, 1996
- Mühl, Heinz; u. a.: Einzelfallstudien zum pädagogischen Umgang mit Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. Oldenburg: diz der C.v. Ossietzky Universität Oldenburg, 2002

Lehrveranstaltungen

- Sonderpädagogische Diagnostik einschließlich Gutachtenerstellung
- Konstrukt geistige Behinderung aus pädagogischer Sicht
- Didaktik des Deutschunterrichts der Förderschule Lernen
- Didaktik und Methodik der Abschlussstufe
- Organisation und Methoden der Förderschule Geistige Entwicklung
- Spezifika der Didaktik der Förderschule Geistige Entwicklung
- Sachunterricht an der Förderschule Geistige Entwicklung
- Spielerziehung bei geistiger Behinderung
- Einführung in die Körperbehindertenpädagogik
- Untersuchungen zur Sprache bei geistiger Behinderung
- Gesprächsförderung bei geistiger Behinderung
- Spracherwerb bei geistiger Behinderung
- Vorsprachliche Erziehung bei geistiger Behinderung
- Unterstützte Kommunikation bei geistiger Behinderung
- Der Lehrplan der Förderschule Geistige Entwicklung
- Projektunterricht der Förderschule Geistige Entwicklung
- Offene und geschlossene Lehrplanung an der Förderschule Geistige Entwicklung
- Soziales Lernen an der Förderschule Geistige Entwicklung
- Vor- und Nachbereitung von Schulpraktika
- Außerunterrichtliche Aufgaben der Förderschule Geistige Entwicklung
- Sexualerziehung an der Förderschule Geistige Entwicklung
- Handlungsbezogenes Lehren und Lernen bei geistiger Behinderung
- Zur Geschichte der Versorgung und Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung

- Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung unter Beteiligung von Schülerinnen mit geistiger Behinderung
- Das additiv-kooperative Schulmodell gemeinsamer Unterrichtung
- Soziale Interaktion im gemeinsamen Unterricht
- Beschulung von Kindern mit autistischer Störung
- Förderung von Schülerinnen mit schwerer geistiger Behinderung
- Anwendung der Theorie Piagets auf die Bildung von Kindern mit geistiger Behinderung
- Effektivitätsuntersuchungen zur Frühförderung
- Freizeit- und Erwachsenenbildung bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung
- Anthropologische und ethische Fragen der Pädagogik bei geistiger Behinderung
- Vorurteile bei geistiger Behinderung
- Gesellschaftliche Situation von Menschen mit geistiger Behinderung
- Umgang mit selbstverletzendem Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung
- Einzelförderung und Einzelfallstudien der Pädagogik bei geistiger Behinderung
- Einzelfallstudien bei Verhaltensstörungen
- Einzelfallstudien zur Kommunikationsförderung
- Situation und Begleitung von Familien mit einem Kind mit geistiger Behinderung



Hans-Peter Schmidtke

Vorbemerkung

Im März 2005 hatten wir wieder einmal unser Klassentreffen, Abiturientia 1966, damals ein noch friedfertiger Jahrgang, der erst – wilder wurde, als er zwei Jahre später in den Universitäten auf die richtigen Kommilitonen und Lehrenden traf. Bei unserem Wiedersehen hatten selbst die Leidenschaftlichsten ihre Revoluzzerhaltung wieder abgelegt. An diesem Abend unseres Beisammenseins ging es uns so, wie es schon so oft beschrieben wurde: man stellte fest, wie alt die anderen geworden waren, wo man sich doch selbst kaum verändert hatte. Gelächter gab es, als eine der ehemaligen Klassenkameradinnen durch die Klage Mitleid zu erheischen versuchte, dass sie nun schon 60 werde. Sie hatte dabei aber wohl nicht bedacht, dass wir als nahezu altershomogene Klasse (bis auf ein paar „Ausreißer“) alle vor dem gleichen „Problem“ standen. Doch trotz aller Gesichtsalterung stellten wir im Laufe des Abends fest, dass wir uns eigentlich nicht verändert hatten, die Stimmen waren dieselben –, der Klassenclown ließ weiterhin seine dummen Sprüche ab, der Außenseiter wurde auch hier gemieden. Nur ein ehemaliges „Mauerblümchen“ hatte sich zu einer starken, selbstbewussten Ärztin entwickelt, einer Frau, bei der es sich zuzuhören lohnte, was ich während der Schulzeit nicht für möglich gehalten hätte.

Müsste jeder der ehemaligen Mitschülerinnen und Mitschüler noch einmal die Schulbank drücken und einen Aufsatz über die vergangenen Jahrzehnte schreiben, es käme ein so buntes Bild heraus, wie in diesem Buch auch: Lebensverläufe von Menschen, die beruflich und privat durch viele Höhen und Tiefen gegangen sind und Erstaunliches erlebt haben- spannende Biographien zumeist weit entfernt von einer auch nur sich annähernden Gradlinigkeit. Hier nun mein eigener Aufsatz, aus dem man auf der einen Seite erkennen kann, dass nicht jedes Schulversagen automatisch und zwingend zum gesellschaftlichen „Aus“ führen muss, und dass auf der anderen Seite das Erklimmen des Gipfels der gesellschaftlichen Anerkennung, wie es mit dem Beruf eines Professors verbunden ist, von vielen Faktoren abhängt, die nicht von einem selbst steuerbar sind, sondern Momente zum Tragen kommen lassen, in denen man schlicht das Glück gehabt hat, zur rechten Zeit an der rechten Stelle auch noch das Erwartete hat geben zu können. Diese Erkenntnis, die eigentlich am Ende aller Autobiographien stehen könnte, müsste gerade bei einem Professor, der tiefen Einblick in all das haben sollte, was er nicht weiß, zur

Bescheidenheit und nicht zur Überheblichkeit wegen des akademischen Titels und des hohen Ansehens des Berufsstandes führen.

Kindheit und verkorkste Schulkarriere

Im Nachkriegsdeutschland – ich wurde 1944 in Posen, im besetzten Polen, geboren –, war das Leben für alle Menschen schwer. Meinen Vater habe ich damals wohl auch einmal gesehen, bevor wir fliehen und ihn zurück lassen mussten. Meine Mutter verschlug es mit meinen beiden Schwestern und mir nach Bochum-Langendreer, sicherlich der schönste Platz, an dem Kinder aufwachsen können, so wie es mir damals erschien: Ein Ort mit viel Stimmung und Krawall und Schmutz vom nahen Güterverschiebebahnhof her, von Zügen und Zechen und einer lauten, viel befahrenen Straße vor der Haustür. Er ist trotz allem noch immer meine heimliche Heimat.

Möglicherweise lag in diesem Umfeld mit seinem hohen Lärmpegel und all der Umweltverschmutzung die eigentliche Ursache für die Beeinträchtigungen, die sich bei mir im Laufe der Zeit zu fehlender Sprachbegabung weiter entwickelten, so wie es die Lehrerinnen und Lehrer am Gymnasium später diagnostizierten. Dieser Mangel stellte wahrlich für eine Karriere an einem neusprachlichen Gymnasium keine gute Ausgangsbedingung dar, ganz im Gegenteil: Das Versagen schien vorprogrammiert, aber weil zu jener Zeit das Wort „Programmieren“ noch ein Fremdwort war, konnte ich mein Leben an der örtlichen „Oberschule“ zunächst einmal zu leben beginnen.

Gehen wir der Reihe nach. Vor das Gymnasium hatten die Kultusminister seinerzeit die Volksschule gesetzt, Kindergarten schien nicht so wichtig, schließlich waren Mutter und Geschwister im Hause und ich war weder erziehungsschwierig, noch verwahrlost trotz fehlenden Vaters. Vielleicht hätte man bei geeigneter Prävention den zu spät erkannten Mangel, das langsame Verkümmern des Vokabellernens, schon frühzeitig präventiv, kompensatorisch oder durchaus auch mit anderen pädagogischen Mitteln behandeln können. Aber nichts geschah, und so zog die sich anbahnende Teilleistungsschwäche weitere Lerngene aus ihrem direkten Umfeld noch in Mitleidenschaft, wodurch letztlich die Basis für einen Lernerfolg im Gymnasium immer schmaler wurde.

Ich hatte das Glück, dass meine größere Schwester schon die selbe Schule mit Erfolg besuchte, so dass ich als männliches Kind natürlich nicht hinter ihr zurückstehen durfte. Als sich dann in der heutigen Klasse 6 (der damaligen Quinta) die ersten dicken Schlaglöcher in der Schullaufbahn auftaten, so dass ich als Läufer ins Stolpern geriet, kamen bei Lehrern und Mutter Zweifel

an der Wahl der Sportart auf, und im familiären Gespräch (allein erziehende Mutter und versagender Sohn) wurde die Schmalspurbahn (sprich: Mittel- oder Realschule) anvisiert obwohl ich zuvor in mühsamer Arbeit alle Schlaglöcher in einem zusätzlichen Jahr hatte schließen können.

Durch einen Zufall war jedoch der Rektor der neuen Schule, an der ich schon fest angemeldet war, an meinem ersten Schultag mit dem richtigen Fuß so heftig falsch aufgestanden, dass er kurzerhand die abgebrochenen Gymnasiasten, neben mir noch zwei andere, aus der Schule jagte. Die Folge: ich blieb am Gymnasium.

Als später die zweite Fremdsprache, Latein, das schulische Pflichtprogramm erweiterte (was noch einigermaßen gut ging), und dann auch noch Französisch hinzukam, wurde die genetische Schädigung durch kontinuierlich abnehmenden Kenntnisstand in den Fremdsprachen bei ansonsten passablen Leistungen zunehmend offensichtlich. Dennoch war ich eigentlich der Gewinner, als meine Lehrer meine fehlende Sprachbegabung erkannt hatten. Nach der einmal gestellten Diagnose hätte ich lernen können noch und noch, aber wofür, wenn der Fehler doch im cerebralen System liegt? Letztlich bringen bei solchen organischen Mängeln auch Vokabellernen oder Grammatikpauken nicht wesentlich weiter, so dass ich es der zeitlichen Ökonomie wegen zugunsten zusätzlicher Freizeit auch einstellen konnte, was allerdings eine – zugegeben – ungewollte Verlängerung der Schulzeit bedeutete.

Wir wissen ja aus der Pädagogik, dass die bloße Repetition von Kursen, Klassen und Schuljahren nicht per se zu einer grundlegenden Behebung von Schwach- und Flachstellen bei Kindern führt. Ganz fortschrittliche Didaktiker und Schulfachleute plädieren sogar dafür, die Wiederholung von Klassen gänzlich einzustellen und dafür eher Hilfsprogramme zu aktivieren. Wäre die Genforschung seinerzeit schon weiter fortgeschritten gewesen oder hätte man schon damals den Verzicht auf Sitzenbleiben realisiert, wofür Erziehungswissenschaftler heute noch kämpfen – es hätte insbesondere meiner Mutter einige schlaflose Nächte ersparen können!

Zwischenzeitlich hatte sich allerdings mein Berufswunsch gefestigt, ich wollte nicht mehr nur älter und schöner werden, sondern auch Lehrer, ein Beruf für den das Abitur unabdingbar war.

In der zwölften Klasse (Unterprima) taten sich wieder ungeheure fremdsprachliche Schlaglöcher auf, die unweigerlich zum erneuten Straucheln geführt hätten. Am Ende bekam ich dank des Wohlwollens meiner Englischlehrerin und meinem Versprechen, die Anstalt zu verlassen, doch noch die Versetzung in

die dreizehnte Klasse (das heutige Fachabitur, das es aber leider damals noch nicht gab). Allerdings war dadurch der Weg zum Abitur verbaut. „Er geht ab, um Inspektor bei der Bundesbahn zu werden“ steht auf dem letzten Zeugnis, eine Horrorvorstellung für einen, der immer mit Kindern arbeiten wollte. Und irgendwann, ganz kurz, nachdem ich die Schule hinter mir gelassen hatte, wurde mir das dann auch bewusst, aber da war es schon zu spät.

Man glaubt kaum, wie viele verschlungene Pfade es gibt, die am Ende doch zum eigentlichen Ziel und dann noch sogar weit darüber hinaus führen können. Und das macht Mut. Ich lasse jetzt einmal das eine Jahr bis zur Aufnahme des Pädagogikstudiums einfach weg, obwohl es auch dazu Spannendes zu berichten gäbe: z. B. einen kurzzeitigen Schulwechsel in eine andere Stadt mit einer Zurückstufung in die 12. Klasse (Schulbesuchsdauer: vierzehn Tage), den Erfolgen als Reiseleiter in Sonderzügen, den ersten Gehversuchen in der spanischen Sprache oder der Arbeit am Fließband bei OPEL in Bochum.

Aber wie ich schon Glück mit dem Rektor hatte, der mir kurzerhand die Realschultüre verschloss, fand ich jetzt im Rahmen ausgleichender Gerechtigkeit einen Menschen, der mir eine Tür öffnete. Es handelte sich dabei um den Leiter des Prüfungsamtes der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund, dem ich mithilfe meiner Zeugnisse meine fehlende Sprachbegabung als alleinigen Grund für einen fehlenden Schulabschluss nachweisen konnte. Er ließ mich zur Hochschulaufnahmeprüfung, der sogenannten „Begabtensonderprüfung“ zu. Noch zwei Tage bevor meine alte Klasse mit dem Abi fertig war, hatte ich meine Eintrittskarte zum Lehramtsstudium in den Händen. Das ist nun vierzig Jahre her. Damals ließen mich meine Klassenkameraden wieder dazu gehören, auch ohne Abi. Fremdsprachen ade!!!, – obwohl: das mit dem Spanischen hatte ja was. Mir kamen erste Zweifel an meinem genetischen Defekt.

Lehrer werden und Lehrer sein

Beim ersten Gang durch die Gebäude der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund, die zunächst für eine Dauer von drei Jahren meine Lernstätte sein sollte, kam mir das Lied vom „Student sein, wenn die Veilchen blühen“ in den Sinn. Ich fühlte nach den schulischen Misserfolgen neuen Saft und neue Kraft in mir aufsteigen, ein Aufbruch in eine Welt, von der ich geträumt hatte, und die doch für einen Moment so unerreichbar weit fort gerückt war: Mit Kindern arbeiten und mehr darüber zu erfahren, was dies eigentlich für alle Beteiligten bedeutet, spannend auf jeder Ebene, die Grundwissenschaften, Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften, dazu die verschiedenen Fächer Geographie, evangelische Theologie, Deutsch, Mathe, Sport und nebenbei Musik, Chor, Theater, all das, was man selbst gewählt hatte. Hinzu kamen die schulpraktischen Übungen, Teile von Unterricht selbst durchführen oder sogar mal eine ganze Stunde und später acht Wochen Praktikum. Ich konnte plötzlich meine Gymnasiallehrer nicht mehr verstehen. Was gab es für tolle Möglichkeiten, die Kinder in seinen Bann zu ziehen, sie zu motivieren, mit ihnen zu arbeiten. Diese Seite des Unterrichts hatte etwas viel, viel Besseres, als nur Schüler zu sein. Natürlich war das Arbeiten in der Grundschule oder auch in den Hauptschulklassen etwas anderes als damals mit uns Meute im Gymnasium, jedenfalls: Lehrer werden und dann Lehrer sein, das war schon das Richtige für mich. Dazu gab es für fertige Lehrer, die wie ich von fernen Ländern träumten, ja zudem die Möglichkeit, außerhalb Deutschlands zu arbeiten, z. B. in einer deutschen Schule in Spanien.

Bereits irgendwann im ersten Semester setzte sich der Gedanke fest, mich nach Studium und Referendariat recht schnell für eine Stelle im Auslandsschuldienst zu bewerben, in Spanien oder Mexiko, denn mittlerweile beherrschte ich schon mehrere Sätze nahezu fließend in Spanisch – zumindest so, dass sie sogar von Spaniern verstanden wurden! Meine Zweifel an der fehlenden Sprachbegabung stiegen.

Die Examensarbeit beschäftigte sich selbstverständlich mit der Praxis der Schule: „Der heutige Lehrer in der Meinung der Eltern“, immerhin eine erste kleine empirische Untersuchung noch ganz ohne PC, wo jede bildliche Darstellung, jedes Diagramm noch selbst mit der Hand gemalt werden musste. Spaß hatte auch das schon ein wenig gemacht, aber die praktische Arbeit in der Schule mit den Kindern überbot einfach alles.

Die Referendariatszeit verbrachte ich in der zweiten Klasse einer Grundschule und der achten an einer Hauptschule in Witten an der Ruhr. Das war

eine anstrengende, aber auch eine schöne Zeit. Die Praxis war sogar noch schöner, als ich es erwartet hatte, dafür wurden die zahllosen Stundenentwürfe, Unterrichtsbesuche, letztlich auch die Examensarbeit und die zweite Staatsprüfung in Kauf genommen.

Für viele meiner Seminarskolleginnen und -kollegen war von diesem Zeitpunkt an der weitere Lebensweg vorgezeichnet: die erste Anstellung in einer Schule, die Verbeamtung auf Lebenszeit in eben dieser Schule und bald die Pensionierung noch immer von derselben Stelle ihres ersten Jobs. Eine gewisse Gradlinigkeit gehört eben zum Lehrerberuf. Nur bei mir klappte dies schon wieder nicht. Heimat verbunden ließ ich mich dazu überreden, an der örtlichen Sonderschule als Lehrer zu beginnen. Ich überlegte nicht lange, auch wenn ich keinerlei Vorstellungen darüber hatte, was denn dort auf mich zukam. Wie ich dann feststellte, eigentlich gar nichts Besonderes, nämlich, wie an anderen Schulen auch, Kinder die lernen wollten, allerdings aufgrund ihres soziokulturellen Umfeldes größere Schwierigkeiten dabei hatten. Als Pädagoge war man hier sogar noch mehr gefragt als bei den lieben Kleinen der Grundschule im Referendariat.

Die neuen Kolleginnen und Kollegen merkten, wie sehr mir diese Arbeit zusagte, und es brauchte nicht vieler Worte, um mich davon zu überzeugen, dass es sinnvoll wäre, sich vier weitere Semester auf Vorlesungsbänke und Seminarstühle in der Abteilung für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule in Dortmund zu setzen. Obendrein war dies noch verbunden mit einem besonderen Anreiz: Während dieser Zeit lief das Gehalt als Lehrer in voller Höhe fort, vier Semester Student sein mit den Semesterferien der Studis und dem Gehalt eines Lehrerstraumhaft! Das Ziel, Lehrer im Auslandschuldienst zu werden, gab ich nicht auf, auch wenn mir klar war, dass Sonderschullehrer im Auslandsschuldienst nicht benötigt wurden. Deshalb begann ich gleichzeitig mit Ergänzungsstudien zum Realschullehrer, die ich irgendwann zwischendurch mit Erfolg beendete.

Das Studium der Sonderpädagogik (Lb. und Vg.) zeigte mir gleich zwei neue Seiten meiner Persönlichkeit, die ich nie in mir vermutet hätte: Ich fand Gefallen daran, mich in die theoretischen Abgründe (oder waren es doch Höhen?) der Erziehungswissenschaften, insbesondere der Sonderpädagogik zu begeben, und zudem war ich in der Lage, gleich zweimal freiwillig(!) in Spanien an vierwöchigen Sprachkursen teilzunehmen und mich an dieser Fremdsprache zu begeistern. Beides, das Studium der Sonderpädagogik verbunden mit der kritischen Auseinandersetzung mit schulischen Schwächen (wozu auch die Teilleistungsschwächen gehörten) und erstaunliche Erfolge in

der neuen Fremdsprache zerstörten endgültig die Schutzmauer der fehlenden Sprachbegabung, aber sie nahmen mir letztlich auch die Angst vor dem, was ich in der Schule nicht zu lernen vermochte. Die spanischen Sprachkenntnisse waren wichtig, weil ich ja ins spanischsprachige Ausland wollte. Und noch etwas konnte ich zum Erreichen dieses Ziels tun: Ich konnte mir Kenntnisse in der Praxis des Deutschen als Fremdsprache aneignen, denn Menschen mit solchen Erfahrungen wurden gesucht.

Als ich nach Abschluss des Studiums wieder in den Schuldienst zurückkehrte, bat ich den Schulrat entsprechend, mich in einer Vorbereitungsklasse für spanische „Gastarbeiterkinder“, so wie sie damals genannt wurden, einzusetzen. Der gute Mann konnte damals gar nicht verstehen, dass sich ein Lehrer freiwillig bereit erklärte, diese schwierige Arbeit zu übernehmen. Doch mir gab es die Möglichkeit, mein Spanisch weiter zu pflegen und zu verbessern. Es freute mich natürlich, als die Eltern meiner spanischen Kinder bei mir anfragten, ob ich auch ihnen Deutschunterricht erteilen könnte.

In der praktischen Arbeit mit den diesen Eltern und ihren Kindern wurde mir jedoch schnell deutlich, dass spanische Sprachkenntnisse zwar gut, aber nicht hinreichend waren, um die Probleme zu verstehen, die diese Menschen mit Schule und Gesellschaft hatten. Außerdem zeigte es sich, dass auch meine muttersprachlichen Kenntnisse nicht per se befähigten, Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Also besuchte ich Fortbildungen zum Thema und besorgte mir die wenige Literatur, die es Anfang der neunzehnhundertsiebziger Jahre hierzu gab.

Irgendwann stieß ich in dieser Zeit auf eine Lehrveranstaltung an der Universität Essen: „Sozialisationsprobleme ausländischer Kinder“ unter Leitung eines gewissen Prof. Dr. Manfred Hohmann. Das war genau das, was ich gesucht hatte. Verständlicherweise konnte ich, der ich seit etwa zwei Jahren in der praktischen schul- und sozialpädagogischen Arbeit dieses Feldes stand, einiges zum Seminar beitragen, aus der Sicht des Praktikers sicher mehr als der Seminarleiter selbst, was ihn wohl sehr beeindruckt haben muss. Als ich ihn dann nach der dritten Sitzung nicht ganz ernsthaft fragte, ob er nicht noch einen Assistenten gebrauchte, hatte ich nicht damit rechnen können, dass dies tatsächlich der Fall war. Als dann ein halbes Jahr später die Stelle (zunächst die Verwaltung einer solchen Stelle – m.d.V.b – mit der Verwaltung beauftragt.) besetzt werden konnte, entschloss ich mich nach einigen Überlegungen, der Sonderschule, dem Auslandsschuldienst und den Kindern ade zu sagen und mich auf das Wagnis Universität zunächst für die Zeit bis zur Promotion einzulassen.

Erste wissenschaftliche Publikationen, Promotion und Lehrtätigkeit an der Universität Essen

Manfred Hohmann, mein hoch verehrter Lehrer, leitete zu Beginn der siebziger Jahre eines der ersten Großprojekte zur Arbeit mit ausländischen Kindern, in dessen Mittelpunkt die deutsche Schule und ihr Umgang mit dieser Schülerschaft standen. Bereits seit fast zwei Jahrzehnten lebten Menschen mit ausländischen Pässen in Deutschland, die über Anwerbepässe in den Ländern Südeuropas in die Bundesrepublik geholt worden waren. Insbesondere nach dem Anwerbestopp 1973 verstärkten sie ihre Bemühungen, ihre Familien an ihrem neuen Wohn-, Lebens- und Arbeitsort wieder zu vereinen.

Das Projekt hatte sich den symbolträchtigen Namen ALFA gegeben, was übersetzt „Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder“ bedeutete. Der sprunghafte Anstieg von Kindern ohne Deutschkenntnisse und mit einem anderen Erfahrungs- und Erlebnishintergrund als ihn andere Kinder in den allgemeinen Schulen hatten, überforderte die Lehrerinnen und Lehrer, die Eltern und in ganz besonderer Weise diese Kinder, wobei die Nöte der Schülerinnen und Schüler häufig durch das Wehklagen der Lehrkräfte überdeckt wurden. All dem sollte in dem Projekt durch eine Vielzahl von Maßnahmen zur Lehrerfortbildung begegnet und gleichzeitig sollten Ansätze zu einer besseren Integration der Kinder entwickelt werden – ein Problem, das auch heute, mehr als 30 Jahre später, noch immer nicht gelöst ist.

Schon aus meiner Lehrerzeit wusste ich, dass viele der Unterrichtenden darüber stöhnten, dass diese Kinder so anders seien, so viel problematischer, eben halt Ausländer. Man kannte ja aus vielen Darstellungen das zum Teil ungezügelte Temperament dieser südländischen Menschen, was sich durch die eigenen Voreingenommenheiten dann auch in aller Regel selbst bestätigte. Dazu sprachen und verstanden die Kinder kein Deutsch und die Lehrkräfte nicht deren Muttersprachen. Ohne Sondermaßnahmen, so die damals vorrangige Meinung, waren Defizite in den schulischen Leistungen und im Verhalten der Kinder vorprogrammiert. Eine erste Hilfestellung bot ein umfangreiches Werk von M. Hohmann als Herausgeber mit dem Titel „Unterricht mit ausländischen Schülern“, das alle relevanten Bereiche schulischer Arbeit ansprach. Mein eigener Beitrag, sozusagen mein Erstlingswerk trug den Titel: „Verhaltensauffälligkeiten bei ausländischen Kindern“, das jedoch zunächst die Schule selbst als einen der Produzenten von Verhaltensstörungen in den Mittelpunkt der Betrachtung stellte. Als ich 1976 zum ersten Mal den Band in den Händen hielt, spürte ich doch ein erhebendes Gefühl: Der eigene Name gedruckt in einer wichtigen wissenschaftlichen Publikation!

Das Buch trug zur Implementierung und Festigung eines neuen Fachterminus bei, der sogenannten „Ausländerpädagogik“. Obwohl es im „ALFAprojekt“ in erster Linie um die Entwicklung von Ansätzen zur Lehrerfortbildung im interdisziplinären Feld zwischen Sozial-, Sprach- und Erziehungswissenschaften ging, verstärkte sich dennoch der Eindruck, es käme letztlich darauf an, Defizite bei den zugewanderten Kindern aufzuspüren und diesen dann kompensatorisch zu begegnen. Nicht der Erfahrungs- und Erlebnishorizont, der Kinder, den sie, wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch, in den Unterricht einbrachten, sondern ihre vermeintlichen „sozialen, schulischen, sprachlichen und kulturellen Defizite“ bestimmten die Richtung vieler Forschungsansätze dieser Zeit, und leider haben wir auch bis heute solche Vorstellungen von statischen Kulturen und von durch den Migrationsprozess und kulturelle Differenz bedingten Identitätsstörungen noch nicht zu überwinden vermocht.

Das Konzept meiner eigenen Untersuchung „Verhaltensauffälligkeiten und psychosoziale Belastungen spanischer Kinder in vier Städten des Ruhrgebiets“ ging von einer anderen Basis, den soziokulturellen Benachteiligungen der ausländischen Schülerinnen und Schüler aus, so wie ich sie auch bei den deutschen Kindern in der Schule für Lernbehinderte gesehen hatte. Mir ging es um die mangelhaften strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts und inadäquate Inhalte, die die Schulen und Schulverwaltungen zur Förderung dieser Kinder bereit stellten. Der missverständliche Titel der späteren Publikation meiner Dissertation „Förderung verhaltensauffälliger Ausländerkinder“ (Düsseldorf 1978; ²1980) lag allerdings ganz auf der Linie der an Defiziten orientierten Ausländerpädagogik, so dass auf der einen Seite die Lehrerinnen und Lehrer, die erzieherische oder therapeutische Ansätze zur Kompensation der von ihnen vermuteten sozialisationsbedingter Defizite erwarteten, eher enttäuscht wurden, während zugleich diejenigen, die nach Argumentationshilfen zur Veränderung von strukturellen Unzulänglichkeiten suchten, das Buch ob seines irreführenden Titels gar nicht erst in die Hand nahmen. Der Terminus der „strukturellen oder institutionellen Diskriminierung“, der das Ergebnis meiner Untersuchung recht genau kennzeichnet, wurde erst Jahrzehnte später in der wissenschaftlichen Diskussion etabliert (Gomolla/Radtke 2002). In meiner ersten größeren wissenschaftlichen Untersuchung hatte ich versucht, meine Kenntnisse aus der Sonderpädagogik mit denen aus dem interkulturellen Feld in Beziehung zu setzen und zu verbinden, ein Vorgehen, das einen großen Teil auch meiner späteren Arbeiten kennzeichnet (etwa Schmidtke 1984 oder 2001). Natürlich hatte dies mit meinen Erfahrungen als Sonderschullehrer und meinem wissenschaftlichen Hintergrund aus eben diesen Richtungen

der Pädagogik zu tun. Es war offensichtlich, dass viele der Faktoren der soziokulturellen Benachteiligung, die für über 80% die Begründung für die Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten von deutschen Schülerinnen und Schülern bildeten, auch für die schulischen Misserfolge von ausländischen Kindern Bestand hatten. Zudem hatte ich meine damalige Schulklasse an einer Sonderschule in Bochum reinen Gewissens nur mit der Selbstverpflichtung im Stich lassen können (wie ich es damals empfand), in meiner universitären Lehr- und Forschungsarbeit zumindest mit dazu beitragen zu wollen, die Frustrationstoleranz von angehenden Lehrerinnen und Lehrern soweit zu erhöhen, nicht jedes benachteiligte oder auffällige Kind voreilig mit dem Stigma „behindert“ zu belegen und den Sonderschulen vorzustellen. Selbstverständlich war die Ausländerpädagogik, die zunehmend zumeist ohne weitergehende inhaltliche Änderungen in „Interkulturelle Pädagogik“ umbenannt wurde, keine neue Fachrichtung in den sonderpädagogischen Studiengängen, auch wenn dies einige in ihr sahen. Die Situation stellte sich noch bis in die achtziger Jahre geradezu gegensätzlich dar: Prozentual waren die Kinder ausländischer Eltern nur zu einem erheblich niedrigeren Anteil in den Sonderschulen vertreten als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler. Bereits in meiner Dissertation von 1976 hatte ich besorgt auf die fatale Situation dieser Gruppe verwiesen und vor einem Anstieg der Überweisungen ausländischer Kinder an die Sonderschulen gewarnt. *„Alarmierende Meldungen von der Presse über den geringen Schulerfolg ausländischer Kinder, vielfältige Klagen deutscher Lehrer auf Fortbildungsveranstaltungen, Unzulänglichkeiten in der Beschulung dieser Kinder ... bewogen mich, die Probleme der Kinder ... aus der Sicht des Sonderpädagogen darzustellen, nicht um eine neue Sonderschulform zu begründen, sondern verhindern zu helfen, dass der zur Zeit noch geringe Prozentsatz der ausländischen Schüler in den Sonderschulen in den nächsten Jahren über Gebühr ansteigt, was leider zu befürchten ist.“* (Schmidtke 1976, S. 9

Bis weit in die neunzehnhundertachtziger Jahre hinein lag mein Hauptanliegen in mehr als einem Dutzend Aufsätze in verschiedenen Fachzeitschriften darin, der Entwicklung Einhalt zu gebieten, immer mehr ausländische Kinder als „lernbehindert“ zu identifizieren. Die Anzeichen zur Sorge waren für mich eindeutig. Alles deutete darauf hin, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Grund- und Hauptschulen ihre Scheu vor der Aussonderung verlieren würden, weil sie bei ihren ausländischen Schülerinnen und Schülern keine Sprachschwierigkeiten mehr feststellen konnten oder wollten, und auch die überprüfende Gegenseite an den Sonderschulen ihre Skrupel ob der ungeeigneten Testverfahren fallen

lassen würde. Aber der Schnittbereich zwischen Sonderschule und Grundschule fand dennoch nicht die notwendige Beachtung. Größere Aufmerksamkeit entstand selbst dann nicht, als bei einer der Migrantengruppen sich die Problematik bereits manifestiert hatte: Die Gruppe der italienischen Kinder an den Schulen für Lernbehinderte war bereits Ende der siebziger Jahre prozentual mehr als dreimal so groß wie die deutscher Schülerinnen und Schüler, bei immer noch weit unterdurchschnittlichen Zahlen etwa für türkische Kinder.

Verständlicherweise verschlossen die italienischen Vertretungen in Deutschland vor der gravierenden Situation ihrer Kinder nicht in gleicher Weise die Augen wie die deutschen Schulverwaltungen. Zusammen mit dem Generalkonsulat in Köln erarbeitete ich Ende der siebziger Jahre ein Modell zur Teilnahme italienischer Lehrer an den Sonderschulnahmeverfahren. Grundkenntnisse des Italienischen waren dabei durchaus eine Hilfe. In mehreren Fortbildungsreihen bildete ich in Kooperation mit anderem Fachpersonal aus Schulen und Schulverwaltungen eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern soweit fort, dass sie befähigt wurde, die Aufnahmeverfahren für italienische Kinder kritisch zu begleiten. (Schmidtke 1980, S. 406–421).

In der Fülle anderer Fortbildungsveranstaltungen, die von der ALFAgruppe bis Ende der siebziger Jahre durchgeführt wurden, konnte ich zwar meinen Schwerpunkt, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, häufig als relevant unterstreichen, doch lagen den Lehrerinnen und Lehrern ihre didaktischen Probleme, besonders bei der Vermittlung der deutschen Sprache, wie auch Fragen zur sogenannten „kulturellen Identität“ der Schülerinnen und Schüler näher.

Als ich 1979 die Redaktion der Fachzeitschrift „Ausländerkinder in Schule und Kindergarten“ von Erwin Schwartz (Universität Frankfurt) übernahm, (eine Zeitschrift, die allerdings vier Jahre nach ihrem ersten Erscheinen bereits vom Verlag mangels Interesse wieder eingestellt wurde war es auch hier mein Ziel, solche Artikel in den Vordergrund zu stellen, bei denen es um die gemeinsame Förderung deutscher und ausländischer Kinder ging. Es versteht sich von selbst, dass dabei die sprachliche Förderung einen herausgehobenen Stellenwert hatte. Dem Essener Ansatz geschuldet kam den verschiedenen Muttersprachen der Kinder besonderes Gewicht zu. Eine kleinere Untersuchung, die ich zur Förderung der Muttersprache an einer Grundschule in Duisburg-Rheinhausen durchgeführt hatte, unterstrich die Bedeutung der Erstsprache auch für das Erlernen der deutschen Sprache. Die Ergebnisse dieser wie zahlreicher Studien der Linguisten stehen im Gegensatz zu Maßnahmen, die im Frühjahr 2006 von einer Berliner Schule getroffen wurden: Hier sollen sich die Schülerinnen und Schüler verpflichten, in der Schule auf den Gebrauch der Muttersprache zu

verzichten, wohingegen die Falldarstellung der Duisburger Schule das genaue Gegenteil unterstrich. Ich gab der Studie seinerzeit den Titel „Besser Deutsch durch mehr Muttersprache“ (Schmidtke 1981, S. 20–24

Universitätsassistenten, insbesondere solche mit einer vollen Stelle, wie ich sie hatte, sind erheblich privilegierte Menschen, da sie von den hundert Prozent ihrer bezahlten Arbeitszeit fünfzig Prozent für Lehre und Verwaltung aufbringen müssen, aber die andere Hälfte für die Entwicklung ihrer eigenen Karriere, die Arbeit an ihrer Habilitation, nutzen dürfen. Zu meinem Bereich der Lehre gehörte auf der einen Seite selbstverständlich das Feld der Migration, die pädagogische Arbeit mit Migrantenkinder; auf der anderen Seite bediente ich den Bereich einer Einführung in die Sonderpädagogik, den ich zwar zunächst – verstanden als Verhinderung von Aussonderung – für die Studierenden im Lehramt konzipierte, der aber hauptsächlich von Studierenden sozialpädagogischer Studiengänge nachgefragt wurde. Diesen Studierenden ging es hauptsächlich nicht um schulorientierte Beeinträchtigungen wie Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten, sondern ihr Interesse richtete sich stärker auf geistige und körperliche Behinderungen in außerschulischen Feldern. Den Erwartungen, die daraus an mich resultierten, versuchte ich durch eine enge Verbindung zu und praktische Tätigkeiten an einer Schule für Geistigbehinderte in Bochum und die Leitung gerecht zu werden. Gleichzeitig trug ich zum Aufbau von Arbeitsgruppen von Menschen mit und ohne Behinderungen in den Städten Herten und Iserlohn in Nordrhein-Westfalen bei, was seinerseits wiederum zu einem mehrsemestrigen Lehrauftrag für Heil- und Sonderpädagogik an der Fachhochschule Hagen führte.

Trotz der deutlichen Verankerung meiner Stelle am Lehrstuhl für Sozialpädagogik im Bereich der „Ausländerpädagogik“ ergab sich allein durch diese Vielzahl an Aktivitäten eine Stärkung auch meines sonderpädagogischen Standbeins. Dies schlug sich u. a. darin nieder, dass ich gebeten wurde, als Mitherausgeber einer Reihe „Arbeitshefte für Sozialpädagogik“ beim Klett Verlag zu fungieren. In dieser Reihe erstellte ich das Heft „Frühförderung behinderter Kinder“ (1981). Gleichzeitig versuchte ich auch durch die Organisation einer internationalen Tagung an der Gesamthochschule in Essen, der „17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern“ Sozial- und Sonderpädagogik stärker miteinander zu verzahnen (Schmidtke 1982 a). Selbstverständlich nutzte ich auch die Gelegenheit, im Rahmen dieser Tagung in einer eigenen Arbeitsgruppe auf die schulische Marginalisierung und die drohende Zunahme von Abschiebungen der Kinder

und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in die Sonderschulen einmal mehr aufmerksam zu machen (Schmidtke 1982 b).

Natürlich waren meinem Lehrer und Doktorvater, Prof. Dr. Hohmann, meine Begeisterung für Spanien und meine zunehmend besseren spanischen Spanischkenntnisse nicht verborgen geblieben. Bei der Fortbildung spanischer Lehrkräfte wurde ich entsprechend verstärkt mit einbezogen, was letztlich auch die Einladung bedingte zu den Studienmaterialien „Ausländerkinder in der Schule“ des DIFF (Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen) zum Thema „Herkunftsland Spanien“ (1987) beizutragen.

Eines Tages kam Manfred Hohmann mit einem Bericht von über 40 Seiten über das spanische Sozial- und Erziehungssystem in mein Büro und bat mich, diesen Text für ihn durchzuarbeiten. Er war allerdings in französischer Sprache verfasst. Und plötzlich wurde mir meine genetische Beeinträchtigung wieder bewusst, ich und Französisch!

Ohne Zweifel interessierte mich der Text. Auch stand die Quellensuche für die Veröffentlichung des DIFF noch aus, so dass ich gut noch eine komprimierte, gezielte Darstellung des Sozial- und Schulsystems gebrauchen konnte. Am Ende schaute ich einfach mal in den Text hinein, trotz meines Handicaps. Schnell erkannte ich, dass ein Teil lediglich eine Übersetzung des spanischen Schulgesetzes darstellte. Bereits nach knapp drei Stunden hatte ich den Text zum ersten Mal Sinn erfassend überflogen. Ich fragte mich, ob ich wohl doch etwas im Französischen gelernt hatte, wenn meine damaligen Französischlehrer davon auch gar nichts gemerkt haben wollten

Migrant in Sachen Interkulturelle Pädagogik, Bremen, Hamburg, Bielefeld

In der Universitätslaufbahn steht die Promotion nicht am Ende der wissenschaftlichen Arbeit, sondern an ihrem Anfang. Die Übernahme der Assistentenstelle, die ich bis diesem Zeitpunkt verwaltet hatte, wurde mir nun mit dem Ziel übertragen, mich auf dieser Stelle bis zur Habilitation weiter zu qualifizieren. Mein Schwerpunkt lag verständlicherweise nach wie vor im Schnittpunkt von Migration und Behinderung, mit dem ich mir bereits durch meine doch zu diesem Zeitpunkt schon recht zahlreichen Publikationen einen gewissen Ruf erworben hatte. Dies bedingte, dass ich gebeten wurde, auch an der Universität in Münster über mehrere Semester einen Lehrauftrag wahrzunehmen.

Da inzwischen immer deutlicher wurde, dass es sich bei der Migration in Deutschland nicht um ein vorübergehendes Phänomen handelte, entschlossen sich pädagogische Fachbereiche und Fakultäten gleich mehrerer Universitäten dazu, Professuren für den Bereich Ausländerpädagogik/Interkulturelle Pädagogik auszuschreiben. Zwar fehlte mir als formale Voraussetzung noch die eigentliche Habilitation, aber verschiedene Gutachter bewerteten meine bis dahin erbrachten Leistungen als habilitationsadäquat, so dass ich mich bereits auf Stellen bewerben konnte u. a. an den Universitäten in Bremen, Hamburg und Oldenburg.

Mit den Bewerbungen begann die Zeit meiner eigenen Wanderungen, auch eine Art der Arbeitsmigration, allerdings – zugegeben – auf einer anderen Ebene als die der Menschen, die aus dem Ausland für meist niedrigere Arbeiten angeworben worden waren. Als erste fragten Kollegen aus der Universität Bremen an, ob ich bereit wäre, eine bereits ausgeschriebene Stelle, auf die ich mich mit Erfolg beworben hatte, für zunächst zwei Semester zu vertreten. Die Aufgabe bestand darin, das Lehr- und Forschungsgebiet der Ausländerpädagogik/Interkulturellen Pädagogik in der Organisationseinheit Lehrerbildung einzurichten und an den Strukturen zu seiner Absicherung mitzuarbeiten.

Kein Mensch in meiner Situation konnte es sich leisten, ein solches Angebot abzulehnen, zumal hier auch noch im Hintergrund stand, dass ich diese Stelle in absehbarer Zukunft selbst als feste Professur übernehmen sollte. So empfand ich diese Zeit als äußerst arbeitsintensiv, wenn auch nicht im Bereich der Forschung. Hierfür wären Ruhe, Kontinuität und die notwendige Muße für die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien erforderlich gewesen, denen die Erfordernisse der Verwaltung, das Sich Einstellen auf neue Kolleginnen und Kollegen, auf neue Strukturen und eine andere „universitäre Kultur“, vor allem aber eine Befristung, entgegenstanden. Am Ende des zweiten Semesters lag noch immer keine Entscheidung über den neu zu errichtenden Studiengang vor, für den in der Planung fünf Stellen ausgeschrieben worden waren. Auch nach einer Verlängerung der Vertretung um ein weiteres Semester gab es keine Klärung, und selbst bis heute, gut 25 Jahre später, habe ich noch keine offizielle Absage bekommen.

Noch während des laufenden dritten Bremer Semesters erhielt ich eine Anfrage der Universität Hamburg, die dringend einen Menschen suchten, der den dortigen Lehrstuhl für Interkulturelle Pädagogik vertreten konnte, um einen gerade begonnenen Ergänzungsstudiengang „Interkulturelle Pädagogik“ weiter zu führen und die Lehr- und Prüfungsverpflichtungen abzusichern. Da über dem Bremer Senat keine Rauchzeichen sichtbar wurden, wechselte ich kurz

entschlossen meinen Arbeitsplatz, was ein weiteres Mal einen kompletten Neuanfang bedeutete, bei dem zudem sehr schnell deutlich war, dass er keine über ein einziges Semester hinausweisende Perspektive eröffnete. So wurzelte ich in der Stadt gar nicht erst ein, in der ich nicht einmal ein Zimmer für diesen kurzen Zeitraum gefunden hatte. Auch in der Uni fühlte ich mich als Fremder, allein, ohne Anbindung an die Kollegen oder Studierenden. Hässliche Hotelzimmer und endlos scheinende Zugfahrten stehen auch heute noch im Vordergrund meiner Erinnerungen. Ein weiteres verlorenes Semester, das mich der eigenen Qualifikation nicht einen Schritt näher gebracht hatte.

Zu der Zeit trug sich auch die pädagogische Fakultät der Universität Bielefeld mit dem Gedanken, einen Lehrstuhl für „Interkulturelle Pädagogik“ einzurichten. Dem hatten die Hochschulgremien im Prinzip zugestimmt und die nötigen Finanzmittel standen bereits zur Verfügung. Um das Geld nicht verfallen zu lassen, war die Lösung, wie zuvor in Bremen und Hamburg, die Stelle sollte bis zur endgültigen Einrichtung zunächst durch eine Lehrstuhlvertretung verwaltet werden, wobei dies schon durch einen Menschen passieren sollte, der auch später Aussicht auf die Besetzung hatte. Als ich in Hamburg den Anruf bekam, ob ich im Anschluss nach Bielefeld wechseln wolle, brauchte ich natürlich nicht lange zu überlegen.

Bielefeld hatte Reizvolles zu bieten: die Laborschule, der Kreis der Kolleginnen und Kollegen – die ersten Gespräche und Kontakte ließen Möglichkeiten für gute Kooperationen erahnen – die Verwaltung des Fachbereichs war angenehm, verlässlich und zuvorkommend, kurz: der neue Arbeitsplatz nährte die Hoffnung auf eine gute Perspektive. Das änderte sich jedoch am Schluss des Semesters: Dem damals zuständigen Minister war eingefallen, auf die neu einzurichtende Stelle einen altgedienten Kollegen aus einer anderen Universität versetzen zu können, der zwar für den Bereich nicht ausgewiesen war, sich aber hätte einarbeiten können. Es begann ein Hin und Her zwischen Minister, Hochschule und zu versetzenden Professor, das über vier Semester andauerte, was zwar jedes Mal eine Verlängerung der Vertretung der Stelle nach sich zog, aber die kam immer erst kurz vor Beginn des neuen Semesters so dass ich mich letztlich auf nichts einstellen konnte. Am Ende war nicht einmal klar, ob die Stelle jemals eingerichtet würde.

Nach vier Jahren Lehrstuhlvertretungen wurde meine Remigration an die Universität Essen nun auch von meinem fürsorglichen Hochschullehrer Manfred Hohmann gefordert, um die Habilitation endlich weiter voranzubringen. Doch als ich gerade mein über die Jahre verwaistes Büro wieder in Beschlag genommen hatte, klingelte einmal das Telefon; an anderen Ende eine Kollegin

der Universität Oldenburg. Hier hatte ich mich Jahre zuvor auf die Professur für Interkulturelle Pädagogik beworben, aber da ich nichts mehr aus dieser Hochschule gehört hatte, hatte ich die Hoffnung auf eine Berufung längst aufgegeben.

Im Gegensatz zu Bremen, Hamburg und Bielefeld gab es für Oldenburg bereits die Zusage des Ministeriums, dass ich die Stelle erhalten solle, aber noch lag der Vertrag nicht unterschriftsreif vor. Trotz allem wollte man mit der Lehre beginnen. Bis zur endgültigen Berufung – man ahnt es schon – sollte die Stelle erst einmal durch den späteren Stelleninhaber vertreten werden. Der Ruf kam dann auch tatsächlich, wenn auch hier nicht ganz ohne Streitereien von eigentlich Unbeteiligten.

Oldenburg – Ruhe und Muße für die Forschung? Der Trugschluss

In Oldenburg begann der am Ende ersehnte neue Abschnitt in meiner so unvorhersehbaren Laufbahn. Endlich die Zeit, die Ruhe, die Kontinuität, die Muße, sich ganz einem Thema hinzugeben, forschend in die Tiefen der Erziehungswissenschaften einzudringen, sich mit den Studierenden über gesellschaftliche und pädagogische Probleme, Probleme von Menschen in der Randständigkeit aufgrund ihrer Migration oder auch einer Behinderung auseinanderzusetzen und bei etwas Glück auch einige Linien zu erkennen, um die aktuelle Situation zu verändern, eine in der Tat interessante Aufgabe, so war die Vorstellung. Die Wirklichkeit sah einerseits nicht ganz so romantisch, andererseits viel aufregender, in jedem Fall aber ganz anders aus als der naive Gedanke an das Ausleben von Interessen im Elfenbeinturm Universität

In den neunzehnhundertachtziger Jahren erschien im Marhold Verlag ein mehrbändiges Werk, das „Handbuch der Sonderpädagogik“ (Marhold Verlag, Berlin). Der elfte und letzte Band mit dem Titel „Vergleichende Sonderpädagogik“ sollte erstmalig, so weit wie möglich die Behindertenarbeit der ganzen Welt umfassen. Ein Kollege, der mein Interesse an Mexiko und Mittelamerika kannte und meine vergleichenden Arbeiten zu Spanien gelesen hatte, empfahl mich den Herausgebern als Experten für diese Region.

Es dürfte aus dem Hinweis auf die vergleichenden Studien zu Spanien, die wesentlich auf spanischsprachiger Literatur und Recherchen vor Ort beruhten, bereits deutlich geworden sein, dass es sich bei meiner Teilleistungsschwäche der fehlenden Sprachbegabung in Wirklichkeit nur um eine Teil-Teilleistungsschwäche handelte, bei der die spanische Sprache ausgenommen

war, eine Sprache, in der ich mich mittlerweile in Wort und Schrift äußerst sicher und weitgehend korrekt bewegte.

Meine ersten Oldenburger Semesterferien gaben mir die Möglichkeit, der Bitte nach einer solchen vergleichenden Forschungsarbeit nachzukommen und meine noch in Bielefeld geplante mehrmonatige Forschungsreise durch Mexiko und die Länder Mittelamerikas anzutreten, um vor Ort auf dem Hintergrund der unterschiedlichen politischen und sozialen Systeme das jeweilige Behindertenbetreuungswesen zu studieren. Nebenbei bescherte mir diese Reise eine Fülle von Kontakten zu Einrichtungen, aber auch zu zahlreichen Universitäten in diesen Ländern, was sich später als hervorragende Basis für Kooperationen und für Praktika der Studierenden erwies. Auf dieser Reise wurde grundgelegt, was bis heute einer der wesentlichen Schwerpunkte meiner wissenschaftlichen Arbeit darstellt: Menschen mit Behinderungen in den Ländern der sogenannten Dritten Welt mit dem Schwerpunkt Mittel- und Südamerika. (Schmidtke 1987; 1997, 2005, 2006).

Arbeit an der Universität beinhaltet allerdings sehr viel mehr als hingebende Steckenpferdforschung. Das lernte ich sehr schnell, als ich mich in der Oldenburger Universität einzurichten begann. Die Lehre, das war ja klar, die Seminarangebote im Rahmen der Studien- und Prüfungsordnung mit den dazugehörigen Prüfungen, Haus-, Examens- und Diplomarbeiten. Gleichzeitig freute sich der Kollege aus den Sprachwissenschaften, der sich sehr wesentlich für die Einrichtung der Stelle in der Pädagogik eingesetzt hatte, nun bei der Organisation seines Ergänzungsstudienganges für Lehrerinnen und Lehrer für Kinder nicht deutscher Muttersprache eine wesentliche Entlastung zu erfahren. Außerdem stand der Ausbau des Schwerpunktes „Interkulturelle Pädagogik und Beratung“ im Diplomstudiengang Pädagogik“ an.

Langsam aber stetig wuchs ich mit dem überwiegenden Teil meiner Arbeit in eine Rolle hinein, die ich eigentlich für mich seit meiner Abkehr von der Inspektorenlaufbahn bei der Bundesbahn für unmöglich gehalten hatte: nicht das Lehrerpult, nicht der ersehnte Freiraum für Forschungs- und Entwicklungsprojekte bestimmten die Tagesabläufe, sondern Verwaltungsarbeiten, eine Fülle von Sitzungen in Kommissionen und Arbeitsgruppen, die Erstellung von Vorlagen und Protokollen, der Kampf um Mittel, Positionen und Strukturen traten zunehmend in den Vordergrund. Hauptarbeitsplatz wurde das Büro, nicht acht, sondern normalerweise zehn bis zwölf Stunden am Tage, oft noch unter Einbezug der Wochenenden.

Es ist müßig, sämtliche Gremien zu benennen, in denen es notwendig wurde, die Bedeutung des eigenen Faches herauszustellen. Alle Kolleginnen und Kollegen waren sich wirklich darin einig, dass gerade ihr Fach nicht nur den wesentlichsten Beitrag zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften leisten würde, sondern dass gleichzeitig dieses dazu auch noch im gesamten Fachbereich am stiefmütterlichsten behandelt wurde. Im Gegensatz zu all den anderen traf dieses allerdings für die Interkulturelle Pädagogik tatsächlich zu.

Schon von meiner wissenschaftlichen Wiege in der ALFAGruppe her war mir mit auf den Weg gegeben worden, dass die Probleme von Menschen in der Migration, von Diversität und interkultureller Arbeit, von Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und von Sprachproblemen nur aus einer interdisziplinären Sichtweise heraus erfassbar seien. Der Kollege aus den Sprachwissenschaften, der letztlich die Pädagogen davon überzeugt hatte, dass auch hier ein Bedarf an wissenschaftlicher Lehre und Forschung in diesem Feld bestünde, hatte gut vorgearbeitet, als ich meine Stelle antrat. Es bestand bereits ein interdisziplinäres Netzwerk von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Sozial-, Sprach- und Erziehungswissenschaften, das durch den gemeinsam zu verantwortenden Ergänzungsstudiengang zusammengehalten wurde. Meine Aufgabe bestand zunächst darin, hieraus ein festes Team zu machen, was mir letztlich trotz einiger drohender Warnungen vor solch fachbereichsübergreifenden Arbeitsgruppen einigermaßen gelang. Wir nannten uns stolz „AGIK“ – Arbeitsgruppe interkulturelle Kommunikation.

Damit war der universitäre Kampf nicht beendet. Jetzt begann er erst richtig mit Konflikten um die notwendigen Schreibkraft- und Verwaltungsstunden, mit Meinungsverschiedenheiten um einen eigenen interdisziplinären Diplomstudiengang „Interkulturelle Pädagogik“ und dem Erstellen einer entsprechenden Diplomprüfungs- und studienordnung. Nach ein paar Jahren harter Gremienarbeit gelang die Überführung der Arbeitsgruppe in ein interdisziplinäres Institut, das sich das Kürzel IBKM (Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen) gab, ein Name, der in der Region und selbst über Deutschland hinaus durch die intensive Arbeit aller Beteiligten positiv von sich reden gemacht hatte und so zu einem Markenzeichen auch der Oldenburger Universität geworden ist. Letztlich, im Zuge der Neustrukturierung der Universität, geht der Kampf um die inhaltliche und finanzielle Absicherung, um die Anerkennung und das bloße Überleben weiter.

Ich mag mir den Stress und viele der Angriffe und Frustrationen gar nicht mehr vorstellen. Aber glücklicherweise beschränkte sich die universitäre Arbeit nicht auf derartigen Hickhack, wenn er auch die viel gepriesene Freiheit der

Forschung enorm begrenzte. Es blieb die Freiheit der Lehre. Selbstverständlich oblag es mir als Stelleninhaber der Professur mit der Denomination „Interkulturelle Pädagogik“ Grundlagenseminare, Einführungen und auch von der Prüfungsordnung geforderte Inhalte des Hauptstudiums anzubieten, doch erlaubte die offene Struktur des Studiums eine große Fülle interessanter Fragestellungen, die ich gut mit meinen eigenen Interessen, insbesondere auch denjenigen zu Entwicklungen in Spanien und Lateinamerika, verbinden konnte.

ERASMUS, SOCRATES und andere Ausländer

Eigentlich wurde ich durch Studierende auf ein Programm aufmerksam gemacht, dass mir mittlerweile seit mehr als 15 Jahren noch zusätzliche Verwaltungsaufgaben gebracht hat, gleichzeitig aber auch neue ungeahnte Möglichkeiten für die Studierenden und mich selbst eröffnete: das europäische Austauschprogramm ERASMUS, das sich ganz in seinen Anfängen von einem von mir koordinierten Netzwerk zwischen drei Universitäten (Amsterdam, Barcelona und Oldenburg), zu Kooperationsvereinbarungen zu jetzt 15 Universitäten in 10 Ländern mit einem von den Oldenburger Studierenden gut nachgefragten Austauschprogramm entwickelt hat.

In den ersten Jahren, bis zur Überführung des ERASMUS- in das SOCRATES-Programm im Studienjahr 1997/98 bot es die Möglichkeit länderübergreifende Seminare (sogenannte „Intensivseminare“) mit Studierenden der Netzwerke zu veranstalten, Highlights während des Studiums für die, die daran teilhaben konnten. Das erste fand je eine Woche in Amsterdam, Oldenburg und Barcelona statt, kostenlos, „all inclusive“, für mich als Organisator zwar mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand für die Planung und Abrechnung verbunden, aber auch mit Erlebnissen, die alle Beteiligten nie vergessen werden. (Da gab es beispielsweise Oldenburger Studierende, die auf keinen Fall eine touristische Führung durch Barcelona wollten, was den Kollegen vor Ort dazu animierte, eine nächtliche Fahrt hinten auf den Müllsammelfahrzeugen zu organisieren, um anhand von unterschiedlichem Müll die soziale Struktur von Stadtteilen zu erkunden!).

Selbstverständlich gehörten wir auch Netzwerken an, die von Kollegen und Kolleginnen anderer Universitäten koordiniert wurden. Das größte oblag einer Kollegin aus Limerick in Irland, einer Frau, die bei unseren gemeinsamen vorbereitenden Sitzungen in einem der europäischen Länder oder bei den internationalen Intensivseminaren keine Scheu zeigte, all ihre Sprachkenntnisse, auch wenn sie noch so gering waren, in der Kommunikation einzusetzen. Sie half

mir, meine und meiner Gymnasiallehrer Theorie der Teilleistungsschwäche endgültig über Bord zu werfen, so dass auch ich frei wurde und man inzwischen Hinweise auf eine mir fehlende Sprachbegabung dank meiner Fremdsprachkenntnissen in Spanisch, Katalanisch, Englisch, Französisch und den Anfangskenntnissen in Italienisch wohl nur noch als „Understatement“ empfinden würde.

Mit den internationalen Seminaren in Irland Dänemark, Schweden, Spanien oder auch im Oldenburger Raum war auf der einen Seite Praxis in der interkulturellen Kommunikation gefragt, die von der Prüfungsordnung geforderte Wahlpflichtfremdsprache konnte weiter erprobt und gefestigt werden, aber es ging auch immer um Inhalte, die für das Studium erforderlich waren. Die methodische Zugangsweise der direkten Begegnung, der Exkursion, hatte ich bereits mit meinen Schülerinnen und Schülern in der Sonderschule mehrfach erfolgreich erprobt, so war der Schritt zu weiteren Höhepunkten in der Laufbahn vieler Studierender nicht mehr allzu groß.

Selbstverständlich hatten mich die Länder Mittelamerikas bei meinen Forschungsreisen begeistert. Ich hatte viele Freunde und gute, verlässliche Kontakte bekommen, und langsam setzte sich die Idee fest, einmal mit einer Gruppe von Studierenden die multikulturelle Farbenpracht der Länder Mittel- und Südamerikas und ihre Anstrengungen und Erfolge in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen nicht nur über Bücher und Filme, sondern vor Ort zu studieren. Seit 1993 lernten Studierende auf sechs Exkursionen Menschen auf dem anderen Kontinent kennen (Guatemala/El Salvador 1993; Costa Rica/Guatemala 1995; Mexiko 1998; Argentinien/Chile 2003; vorgesehen erneut Costa Rica/Guatemala 2007); gleichzeitig lag auch ein Wert darauf, dass die Besuche nicht nur in eine Richtung gehen sollten, und so begrüßten wir ebenso Studierende aus unseren Partneruniversitäten hier in Oldenburg (2000 aus Tlaxcala, Mexiko, 2003 aus Mendoza, Argentinien; 2006 aus Guatemala). Normalerweise dauern derartige Veranstaltungen drei Wochen am jeweiligen Ort, wenn auch die Vor- und Nachbereitungszeit kaum in Stunden zu berechnen ist.

Bewegungen auf internationalem Parkett

Die Teilnahme an nationalen und internationalen Tagungen und Kongresse gehören für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler nicht nur zum alltäglichen Leben, um im eigenen Feld auf dem Laufenden zu bleiben oder um die Ergebnisse seiner eigenen Forschungen und Reflexionen kund zu tun, sondern

sie dienen auch dazu, neue Kontakte zu knüpfen. Gerade in meinen beiden Schwerpunktgebieten, der Vergleichenden Sonderpädagogik und der Interkulturellen Kommunikation, sind internationale Beziehungen unerlässlich. Zudem habe ich bei jedem neuen Kontakt auch immer im Hinterkopf, inwieweit die jeweiligen Partnerinnen oder Partner ggf. auch bei der Suche nach Praktikumsplätzen in ihren Ländern behilflich sein können.

Der Eigennutz bringt es natürlich mit sich, dass auch die eigenen Kompetenzen von den Kolleginnen und Kollegen nachgefragt werden. Auch sie wollen zumeist gern einen Blick über den Tellerrand nach Deutschland riskieren, um hier vor Ort die Art der Betreuung von Menschen mit Behinderungen zu studieren, sich über das Schul- oder Sozialsystem zu informieren oder Probleme von Menschen in der Migration kennen zu lernen, so wie ich es auch in ihren jeweiligen Ländern mit ihrer Hilfe tue. Die zahlreichen Gespräche während eines solchen Besuchs und die spätere Pflege des Kontakts ziehen sehr häufig Einladungen nicht nur im persönlichen, sondern in besonderem Maße auch wissenschaftlichen Bereich nach sich:

Ich empfand es schon als eine ganz besondere Ehre, dass ich 1986 mit der Durchführung einer Fortbildungsveranstaltung der „Sociedad Panmeña del Retardo Mental nach Panamá (Schmidtke 1986) eingeladen wurde. 1991 nahm ich als einziger europäischer Gast an einer Regionalen Arbeitstagung auf dem Niveau von hochrangigen Delegierten der Länder Zentralamerikas „Jornada Especial sobre análisis de la atención integral al menor con discapacidad de Centroamérica y Panamá. Situación actual y perspectivas“ teil und wurde mit der Leitung einer Arbeitsgruppe zur „Rehabilitación basada en la Comunidad“ beauftragt (Schmidtke 1992). Vorträge in San José/ Costa Rica, in Merndoza/Argentinien (Schmidtke 2000), San Juan (Schmidtke 2004) schlossen sich an. Letzendlich wurde ich von Kollegen an der Universidad Mendoza um die Unterstützung bei der Entwicklung eines Postgraduierten Studiengangs gebeten, in dessen Realisierung ich selbst im Jahre 2003 ein Modul ebenfalls zur gemeindenahen Rehabilitation durchführte. Wenig später; im Jahre 2004, erreichte mich die Bitte der Universidad de Jujuy, im dortigen Studiengang „Especialización en Docencia Superior“ ein Modul zum Thema „Interkulturalität“ zu unterrichten:

In der Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in Spanien verlagerte sich der von dort gewünschte Schwerpunkt meiner Vortragstätigkeit zunehmend mit der Einwanderungsproblematik im Lande hin zu Themenbereichen der Interkulturellen Pädagogik. Als Mitglied der Spanischen Gesellschaft für Pädagogik (Sociedad Española de Pedagogía), der ich seit 1984 angehöre, gelang es

mir, für den vierjährigen Kongress der Gesellschaft 1992 zum ersten Mal das Thema der Interkulturellen Erziehung zum Kongressgegenstand zu machen (Schmidtke 1992). Eine Reihe weiterer Arbeiten und Vorträge in spanischer Sprache folgten (Schmidtke 2004 a).

Und wo bleibt die Forschung?

Es ist offensichtlich, dass Lehre und Verwaltung schon mehr als die übliche Arbeitszeit einnehmen, und der Traum von langen Semesterferien mit hinreichender Zeit zum Beine baumeln lassen, von jeder universitären Realität weit entfernt ist, – auch für die meisten Studierenden. Dennoch: Noch bleibt mir Zeit, in zwei Richtungen weiterzuarbeiten, die bisher meine Laufbahn bestimmt haben: In der derzeitigen Situation wird immer deutlicher, dass die bisher entwickelten Maßnahmen zur Akzeptanz von Diversität in unserer Gesellschaft noch nicht einmal in Ansätzen zu einem Erfolg geführt haben. Nach wie vor fehlen uns Konzepte und Maßnahmen, nicht nur Fremdes zu integrieren, sondern bereits präventiv insbesondere nationalen Klassifizierungen menschlichen Vermögens und Verhaltens entgegenzuwirken. Das Infragestellen von unterschiedlichen Klassifizierungen von Menschen ist auch Thema des zweiten Schwerpunktes, in dessen Mittelpunkt die Vergleichende Sonderpädagogik steht. Das „tertium comparationis“ sollten dabei weder die verschiedenen Behinderungsarten, noch die einzelnen Länder oder Regionen bilden, sondern Lebenssituationen von Menschen, die z. B. durch ihr Geschlecht, durch verschiedene Lebensabschnitte, aber auch durch Migration, Krieg, Flucht oder spezifische Umweltbedingungen beeinflusst sind, um zu erkennen, wie vielfältige Antworten Menschen auf den besonderen Anspruch gefunden haben, der durch eine Behinderung an sie gestellt wird.

Ist Wissenschaft wirklich alles?

Ich denke, dass mein Werdegang deutlich gemacht hat, dass ich mich zu den Menschen zählen darf, die das Leben beruflich auf die Sonnenseite gestellt hat, trotz kleiner Wolkenfelder, die nur die Schönheit eines blauen Himmels unterstreichen. Aber es gibt darüber hinaus noch etwas ganz wichtiges in meinem Leben, das mir die Kraft gibt, auch jetzt noch nach meinem sechzigsten Geburtstag eher nach vorn als zurück zu schauen. Und dies ist meine Familie, natürlich „interkulturell“, wie könnte es anderes sein? Die Liebe zu Spanien macht glücklicherweise nicht vor Spanierinnen halt, wie sich jedermann denken kann, und so fand ich dort selbst vor vielen Jahren

eine liebenswerte Frau, eine Katalanin, was allerdings genau so wenig über sie selbst aussagt wie ihre spanische Nationalität. Nur, ihre Muttersprache ist Katalanisch, wenn wir auch beide zumeist in spanischer Sprache miteinander reden. Und die Kinder? Wie gut ist es doch, dass es das anfangs beschworene Vokabel- oder Fremdsprachenlernen in Wirklichkeit nicht gibt. So wachsen die beiden Jungen (jetzt 6 und 12) den Umständen entsprechend mit großem Erfolg dreisprachig auf.

Ich hoffe, dass mich diese beiden noch lange davor bewahren, dass ich mich in den Lehnstuhl fallen lasse oder dass ich mich hinter den Bücherwänden der Bibliothek immer weiter von der Realität entferne, auch wenn es mir in den vierzig Jahren meiner Tätigkeit bisher noch immer nicht gelungen ist, die Welt so zu verändern, wie ich es eigentlich schon lange geschafft haben wollte.

Bibliographie

(2002) Gomolla, M./ Radtke, F-O: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Identität in der Schule, Opladen

Hinweise auf eigene Werke im Text (Auswahl)

(1976, ²1980) Förderung verhaltensauffälliger Ausländerkinder, Düsseldorf (Schwann)

(1976) Verhaltensstörungen bei ausländischen Kindern. In: Hohmann, Manfred (Hrsg.): Unterricht mit ausländischen Kindern, Düsseldorf (Schwann), S. 295–319

(1980) Fortbildung italienischer Lehrer zur Teilnahme am Sonderschulnahmeverfahren. In: Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA, Heft 12: Fortbildung ausländischer Lehrer. Voraussetzungen und Konzepte, Neuss, S. 406–421

(1981 a) Besser Deutsch durch mehr Muttersprache. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Heft 2, S. 20–24

(1981 b) Frühförderung behinderter Kinder, Reihe: Arbeitshefte für Sozialpädagogik, Stuttgart (Klett)

(1981 c) Spanien – Sonderpädagogik in der Randständigkeit. In: Sonderpädagogik, Heft 3, S. 129–134

(1982 a) (Hrsg.) Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern, Heidelberg (Schindele)

(1982 b) Ausländerkinder – der behinderung entgegenwirken. In: (Hrsg.) Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern, Heidelberg (Schindele), S. 201–208

(1984) Der Stand der Ausländerpädagogik aus sonderpädagogischer Sicht. Wiederbelebung überwundener Positionen? In: Kobi, E./Bürli, A./Broch, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik, Luzern (Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik), S. 202–206

(1987 a) Schmidtke u. a.: Herkunftsland Spanien, Tübingen

(1987 b) Mittelamerika. In: Klauer, Karl-Josef (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11: Vergleichende Sonderpädagogik, (Marhold) Berlin, S. 587-600

(1988) La dimensión europea en la enseñanza. La pedagogía intercultural como un desafío en la formación de profesores en los años noventa. In: Sociedad Española de Pedagogía (Hrsg.): La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 27 de septiembre – 1 de octubre de 1988), Alicante, S. 597–598

(1992) Bericht über die Regionale Tagung zur Analyse der Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Zentralamerika und Panama. Aktuelle Situation und Perspektiven (“Jomada Regional sobre Analisis de la Atención Integral al Menor con Discapacidad en Centroamerica y Panama. Situación Actual y Perspectivas“ vom 29. Juli bis 2. August 1991 in San Jose/Costa Rica). In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (Hrsg.): Rundbrief Behinderung und Dritte Welt, Ausgabe 1, Marburg, S. 14–17

(1992a) La Comunicación Intercultural en los estudios universitarios de Pedagogía. In: Sociedad Española de Pedagogía (Hrsg.): Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida. X Congreso Nacional de Pedagogía. Tomo III, Madrid (Anaya), S. (863–876)

(1997) Frauen und Behinderung – Lebensentwürfe und Lebensalltag in Mittelamerika. In: Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Subjekt/Objektverhältnisse in Wissenschaft und Praxis, Edition SZH, Luzern 1997, S. 284 – 295

(2000) El paradigma de la Interculturalidad. In: La Educación Especial hoy: desafíos y perspectivas, als compact disk veröffentlicht, Mendoza, II Congreso Internacional de Educación Especial

(2001) Interkulturelle Erziehung – Die Gratwanderung zwischen Ethnisierung und Integration., In: Die neue Sonderschule, 46. Jg., Heft 5/ 2001, S. 327–337

(2001 a) Behinderung und Dritte Welt – Was muss ich über ein Land wissen, um Behinderung in ihrem Kontext zu verstehen? In: Müller, Armin (Hrsg.): Sonderpädagogik provokant, Luzern 2001, S. 113–122

(2004) La inmigración hacia Alemania y sus multiples consecuencias In: El Mundo. El Día de Baleares. Tribuna de la Mediterránea, 29 de mayo de 2004, S. 10–11

(2004a) El problema de la categorización y clasificación en la Educación Especial. Educar en la diversidad ¿Realidad o utopia? In: Sartori, Maria Luisa/ Castilla, Mónica Elisabeth (Hrsg.): Educar en la diversidad – ¿Realidad o utopia? San Juan, S. 17–27

(2006) Bildung, Lernen und Entwicklung – Vom internationalen zum interkulturellen Vergleich in der Sonderpädagogik. In: Albrecht, F. (Hrsg.): Bildung, Lernen und Entwicklung. Vorträge der 31. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern, Bad Heilbrunn

Hans-Peter Schmidtke

Interkulturelle Pädagogik

1944 in Posen geboren,

Schulzeit in Bochum-Langendreer,

Studium an der Pädagogischen Hochschule in Dortmund,

Lehrer für Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen,

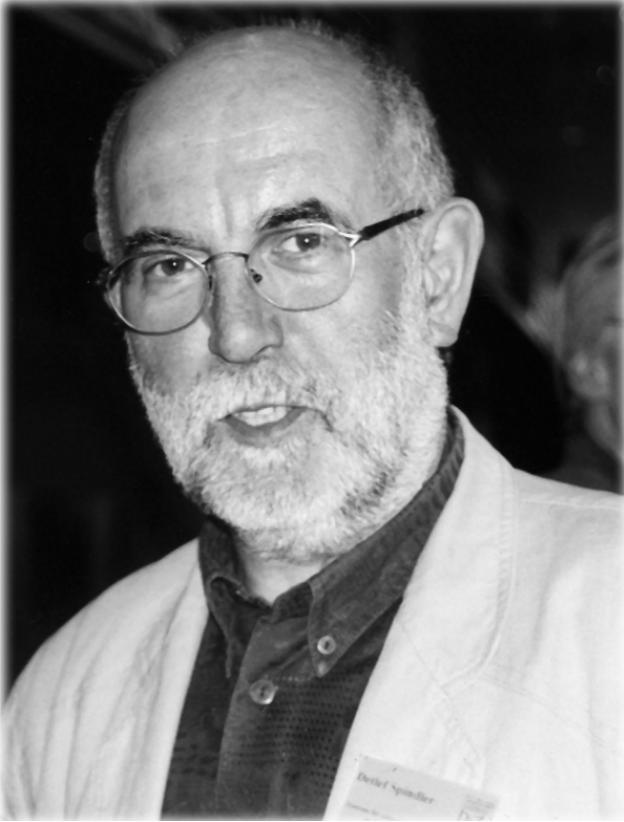
Tätigkeiten als Lehrer von 1970 bis 1974

Promotion 1976 an der Universität Essen,

Wissenschaftlicher Assistent im Bereich Sozialpädagogik/Ausländerpädagogik an der Universität Essen

Lehrstuhlvertretungen (1980–1984) an den Universitäten Bremen, Hamburg und Bielefeld

Seit 1985 Professor für Interkulturelle Pädagogik an der Carl von Ossietzky universität Oldenburg



David Spangler

Lehrerbildung und Schulentwicklung

Vorbemerkung

Meine Erfahrungen in der Lehrerbildung sind vor allem geprägt durch die Mitwirkung in der Planung und Koordination der einphasigen und der zwei-phasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Abgesehen von der Mitarbeit in einem dreisemestrigen Projekt für Studienanfänger Mitte der 70er Jahre war ich nicht in der Lehre tätig. Ich habe mich als Planer beim Gründungsausschuss für die Universität Oldenburg und in der Projektgruppe für den Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung (1971 – 1974), dann als Leiter des Zentrums für pädagogische Berufspraxis (ab 1974) und später als Geschäftsführer des Didaktischen Zentrums ab 1997 für Reformen in der Lehrerbildung engagiert. Im Gründungsverfahren für eine neue Universität und mit dem Modellversuch der einphasigen Lehrerausbildung ergaben sich besondere Chancen und Möglichkeiten für alternative Ansätze und praxisnahe „Experimente“ in der Lehrerbildung.

Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat die Lehrerbildung als Schlüsselproblem der Bildungsreform benannt.¹ Damals wurde auch in Deutschland sehr grundsätzlich über Reformen in Schule und Hochschule diskutiert. Neue Konzepte zur einphasigen, integrierten Lehrerbildung nahm der Gründungsausschuss 1971 in seinen Leitsätzen zur Lehrerbildung auf. Sie prägten den im Sommersemester 1974 eröffneten Studien- und Lehrbetrieb in den ersten zehn Jahren.

Ab 1981 stand in Niedersachsen die Konzentration und Neuordnung der zwei-phasigen Lehramtsstudiengänge über die Studienreformkommissionen auf der Agenda. In den 90-er Jahren ging es nach dem Abbau wieder um den Aufbau der Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen. Im Zuge des Bologna-Prozesses läuft zz. die Umstellung der Lehrerausbildung auf konsekutive Studiengänge. Sie erfolgte in Oldenburg flächendeckend zum Wintersemester 2004/05.

1 Deutscher Bildungsrat 1970

Die Schwerpunkte der Diskussion und die Möglichkeiten der konkreten Umgestaltung wurden immer wieder und werden auch heute noch durch Vorgaben der jeweils amtierenden Landesregierung bestimmt mit der Konsequenz, dass mit dem Wechsel bildungspolitischer Prioritäten auch in den Reformprozessen jeweils veränderte Akzente gesetzt wurden und im Studienbetrieb zu bewältigen waren.

Grundprobleme der Berufsvorbereitung und der Berufsbegleitung der Lehrerinnen und Lehrer wurden und werden in den Fesseln des deutschen Beamtenrechtes – mit der international fast einmaligen Trennung von Studium und Vorbereitungsdienst – immer nur beschränkt aufgenommen. Gleiches zeichnet sich auch für die aktuelle Umstellung auf Bachelor-/Master-Studiengänge ab. In einer neuen „dreiphasigen“ Lehrerausbildung folgen dem polyvalenten Bachelor-Studiengang mit erstem berufsqualifizierenden Abschluss ein schulformbezogener Master-Studiengang (Master of Education) und der beamtenrechtlich normierte Vorbereitungsdienst. An diese drei Phasen der Berufsvorbereitung soll sich – zumindest in einigen Bundesländern – eine „Berufseingangsphase“ anschließen. Damit wäre die Berufsvorbereitung der Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland dann tendenziell „vierphasig“ angelegt und die Berufsbegleitung – die Fort- und Weiterbildung im Beruf – wäre dann als „fünfte“ Phase zu bezeichnen.

Im Schatten der beschränkenden und häufig auch widersprüchlichen bildungspolitischen Vorgaben der Kultusministerkonferenz und der Ministerien auf Landesebene sind die hehren Ziele der Reform – mehr Polyvalenz und mehr Internationalisierung, mehr Interdisziplinarität und mehr Praxisorientierung – auch in der aktuellen Umbruchphase vielfach bereits aus dem Blick geraten.

Kindheit und Jugend

Geboren am 12. 10. 1941 in Berlin-Neukölln, wuchs ich nach dem frühen Tod meiner Mutter in Ostfriesland auf und legte 1962 am Ulrichsgymnasium in Norden mein Abitur ab. Meinen Vater hatten die Kriegswirren nach Hage verschlagen, wo er als ehemaliger Berufssoldat jetzt als Krankenpfleger Arbeit gefunden und wieder geheiratet hatte. Als Ältester von insgesamt fünf Brüdern wurde ich schon früh in familiäre und häusliche Pflichten eingebunden. Neben Schule und Familie habe ich mich im Fußballverein engagiert und lange Jahre aktiv Jugendmannschaften betreut. Wichtig für den beruflichen Werdegang und für die Einordnung von Erfahrungen erscheinen mir einige prägende

Erinnerungen aus der Schulzeit, die ich in beruflichen Zusammenhängen immer wieder einmal aktualisiert habe. Hierfür zwei Beispiele:

Im Konfirmandenunterricht wurde heimlich ein Ziegelstein durch die Reihen gereicht, der gerade mir aus der Hand glitt. Der Pastor reagierte mit einem bestimmenden „Du kommst nach dem Unterricht zu mir!“. Ich war ertappt und betroffen, doch noch betroffener war ich, als der Pastor mich danach in ein freundliches Gespräch verwickelte und mich ohne Tadel entließ. (Umgang mit Störungen)

In der 10. Klasse des Gymnasiums waren wir 46 Schülerinnen und Schüler, in Klasse 11 nur noch 17. Unser Deutschlehrer strahlte eine besondere Ruhe aus, forderte mit Blickkontakt jeden einzelnen von uns persönlich zur Beteiligung am Unterrichtsgespräch auf. (Beziehungsarbeit und Umgang mit Zeit)

Aber mich begleiteten natürlich auch Widersprüche und Ungereimtheiten, die ich nicht unbedingt verstand bzw. einordnen konnte. Als ich mich in Klasse 10 für das nächste Schuljahr freiwillig für Französisch als dritte Fremdsprache anmeldete, beschied mich der Englischlehrer kategorisch: „Spindler, bleib weg, du bist zu dumm dazu!“ (Ich wiederholte gerade die 10. Klasse). Als am Ende der Schulzeit unsere Berufswünsche in der Zeitung veröffentlicht wurden, kommentierte unser Direktor meinen erstaunt wie folgt: „Volksschullehrer willst du werden? Aber so dumm bist du doch nicht!“ (In Klasse 11 hatte er mich als Zweitbesten der Klasse ausgezeichnet.)

Eine konstruktive und selbstkritische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen der eigenen Schulzeit erscheint mir für jede Form der Lehrerausbildung von zentraler Bedeutung, wobei positive Erinnerungen an Schule und Lehrerinnen und Lehrer mindestens ebenso wichtig sind wie negative.

Studium und Studentenvertretung

Nach zwei Jahren Bundeswehr (mit viel Leerlauf, aber auch etlichen Lehrgängen) nahm ich im Sommersemester 1964 das Studium an der Pädagogischen Hochschule in Oldenburg auf, das ich 1967 abschloss. Prägend für meinen weiteren Werdegang wurde mein Engagement in der Studentenvertretung, in die ich bereits Ende des ersten Semesters mehr oder weniger zufällig hineingezogen wurde. Auf einer Tagung des Landesverbandes der Studenten an Pädagogischen Hochschulen wurde ich ohne jede Vorerfahrung und ohne dass ich irgendein qualitatives Angebot machen konnte, zum Landesvorsitzenden gewählt und drei Monate später ließ ich mich auch noch überreden, haupt-

amtlich die Führung des in Auflösung befindlichen Bundesverbandes zu übernehmen. Ich ließ mich beurlauben und wechselte für ein Semester nach Bonn. Aus diesen Diskussions- und Arbeitszusammenhängen ergaben sich für mich viele neuartige und wichtige Erfahrungen, gleichsam die Grundlagen für mein späteres bildungspolitisches Engagement.

Im Bundesstudentenring, dem Dachverband aller Studentenschaften, wurde ich Mitglied einer Bildungskommission unter Leitung von Peter Müller und Wolfgang Edelstein, die sich mit Grundfragen des Bildungssystems und der Lehrerbildung auseinandersetzte. Entwickelt wurde ein Lehrerbildungsmodell mit didaktischem Semester und berufsqualifizierender Abschlussprüfung, mit professionellem Kern, fachlichen und erziehungswissenschaftlichen Spezialstudien und einer schulstufen- bzw. fachdidaktischen Ausbildung.²

In dem Halbjahr bereiteten wir die Aufnahme der niedersächsischen pädagogischen Hochschulen in den Verband deutscher Studentenschaften (VDS) vor, die im März 1965 in Mainz bei gleichzeitiger Gründung eines „Fachverbandes Erziehungswissenschaften“ vollzogen wurde. In langwierigen Gesprächen hatten wir unter Studentenvertretern über die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik diskutiert und waren vor allem erfolgreich, weil die Studentenschaften der Technischen Hochschulen in Braunschweig, Hannover und Clausthal die Dominanz der Universität Göttingen überwinden wollten.

In Oldenburg beteiligten wir uns an der Aktion „Bildungswerbung“, in deren Rahmen am 1. 7. 1965 auch eine große Kundgebung auf dem Schlossplatz in Oldenburg stattfand. Vor fast allen Studierenden aus der Pädagogischen Hochschule und der Fachhochschule verrechnete der Göttinger Pädagoge Martin Stimpel einen Starfighter gegen eine Schule.

Zum Wiedereinstieg in Oldenburg legte ich eine erste Seminararbeit vor zum Thema „Organisation und Improvisation in der studentischen Selbstverwaltung als Bedingungen der Selbstbildung der Studenten“³. Die Kritik des VDS am Studienbetrieb an den deutschen Hochschulen war für mich Ausgangspunkt zu einer kritischen Reflexion der Studiensituation an der Pädagogischen Hochschule, in der ich u. a. eine Neugestaltung des Studienanfangs mit einem propädeutischen Semester, eine umfassende Studienberatung und die Einrichtung eines „Zentrums für Hochschuldidaktik“ forderte, das eine umfassende Zielanalyse, die didaktische Ordnung des Stoffes und die methodische Überprüfung der Lehrpläne und Lehrveranstaltungen übernehmen und da-

2 Verband deutscher Studentenschaften 1967a

3 Detlef Spindler 1965

mit – unter aktiver Beteiligung der Studierenden und Leitung eines Erziehungswissenschaftlers – hochschulinterne Bildungsforschung betreiben sollte.⁴ Die Probleme fanden auch Eingang in meine Examensarbeit mit dem Thema „Das Studium und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg“⁵.

An das Studium schloss sich eine vierjährige Berufseinstiegsphase in drei unterschiedlichen Wirkungsfeldern an.

Verband deutscher Studentenschaften

Direkt nach Abschluss des Studiums wechselte ich für zwei Jahre hauptamtlich in die Geschäftsstelle des Verbandes deutscher Studentenschaften. In den bewegten Zeiten der Studentenunruhen war ich als Referent für Fragen der Lehrerbildung und der Hochschulreform zuständig. In diesem Rahmen bereitete ich u. a. einen neuen Grundsatzbeschluss zur Lehrerbildung für die Mitgliederversammlung 1968 vor. Als Vertreter der Studentenschaften war ich neben Werner Thieme (Hochschulverband) und Ludwig Huber (Bundesassistentenkonferenz) an der Vorbereitung und Gründung des Arbeitskreises Hochschuldidaktik beteiligt und legte eine erste Veröffentlichung zur Hochschuldidaktik vor.⁶

Teichenwegschule in Einbeck

1969 wechselte ich in den niedersächsischen Schuldienst und wurde „Lehrer zur Anstellung“ an einer Hauptschule in Einbeck. Meine Frau und ich übernahmen von August 1969 bis März 1970 den Unterricht in zwei Abschlussklassen, deren Klassenlehrer die Schule verlassen hatten. Der Einsatz in zwei Parallelklassen erleichterte den Unterrichtseinstieg und eine Konzentration auf die pädagogische Arbeit. Die Beratung und Unterstützung durch den ebenfalls neuen Schulleiter ermöglichte auch den damals nicht üblichen Einsatz an Volksschulen in nicht studierten Fächern (z. B. Vorbereitung und Korrektur von Arbeiten im Fach Deutsch).

Nach Entlassung der Klassen musste ich drei Monate ohne jegliche Vorbereitung und Beratung an einer Nachbarschule Förderunterricht für Kindern nicht deutscher Muttersprache erteilen. Zum neuen Schuljahr übernahm ich dann eine

4 ders. 1966

5 ders. 1967

6 ders. 1968

neue⁷ Hauptschulklasse, wobei anzumerken ist, dass seinerzeit noch zwei von drei Kindern eines Jahrganges die Hauptschule besuchten.

Ich wurde Vertrauenslehrer und baute die Schülermitverantwortung auf. Wir besprachen die Zensuren mit unseren Schülern und ließen uns auch durch die Schüler selbst zensieren, wobei mich weniger überraschte, dass ich nicht in allen Fächern gleich gut war, sondern wie differenziert die Schüler meine Arbeit einschätzten.

Ich war nur knapp zwei Jahre Lehrer, also nur in der „naiven Phase“, in der ich ohne jede Einschränkung von den Möglichkeiten der Kinder und dem Erfolg pädagogischen Engagements eines Lehrers überzeugt war. Aus meiner Rückerinnerung habe ich im Politikunterricht etliche gute Stunden in Anlehnung an die Fernsehsendung „Pro und Contra“ erlebt, in denen die Schülerinnen und Schüler sehr engagiert und kontrovers über Hausaufgaben, Fernsehkonsum und ähnliche sie interessierende Fragen diskutierten. Die beste Stunde gelang zum Thema „Ganztagsschule“. In dieser Stunde war ich als Lehrer nicht ein einziges Mal gefordert und die Diskussion hatte mehr Qualität und Tiefgang, als wenn wir sie unter Kollegen geführt hätten.

Planungs- und Informationszentrum an der Universität Bielefeld

Zum April 1971 kündigte ich im Schuldienst und trat in ein gemischtes Team im Planungs- und Informationszentrum der Universität Bielefeld ein, das – finanziert vom Hochschulinformationssystem (HIS) in Hannover – u. a. die Bauplanung und Studienreformen an der neuen Universität begleitete. Zusammen mit Manfred Walther habe ich mich für den Aufbau hochschuldidaktischer Zentren an den Hochschulen eingesetzt und Materialien zu deren Funktion, Planung und Organisation veröffentlicht.⁷

Für meinen weiteren beruflichen Werdegang wichtiger wurde jedoch ein mehrtägiges Planungsseminar, das wir mit und für die Universität Bremen vorbereiteten und durchführten. Im Mittelpunkt standen die Planungsprozesse zur Lehrerbildung, die auch in Bremen auf eine integrierte einphasige Lehrerausbildung ausgerichtet waren. In das Planungsseminar wurden erstmalig auch Vertreter aus Schulen und Schulbehörden in die Diskussionen einbezogen.

Als vom Gründungsausschuss der Universität Oldenburg zum 1. 9. 1971 die Stelle eines Planers für den Bereich Lehrerbildung ausgeschrieben wurde, be-

⁷ Detlef Spindler, Manfred Walther 1971

warb ich mich, zumal mir in Bielefeld bewusst geworden war, dass ich eine feste Stelle im Schuldienst zugunsten einer zeitlich befristeten Beschäftigung gekündigt hatte.

Das Reformmodell Einphasige Lehrerbildung

Anfang September 1971 übernahm ich im Gründungsverfahren für die neue Universität in Oldenburg die Stelle eines Planers für den Bereich Lehrerbildung. Der Gründungsausschuss war drittelparitätisch besetzt, d. h. zu je einem Drittel durch Vertreter der Professoren, der Assistenten und der Studierenden. Von den fünfzehn Mitgliedern stellte die Abteilung Oldenburg der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen sechs, die Fachhochschule Oldenburg zwei Mitglieder, die anderen Vertreter kamen von anderen niedersächsischen Universitäten.

Der Gründungsausschuss hatte sich in Anlehnung an damals aktuelle Konzepte für eine einphasige integrierte Lehrerbildung ausgesprochen. Diese Leitsätze wurden von der Planungskommission für Lehrerbildung (PKL) in „Grundsätzen zur Lehrerbildung“ konkretisiert, diese wiederum zur Grundlage der Beantragung eines Bundesmodellversuchs durch das Land Niedersachsen.⁸ Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft genehmigte für den Zeitraum 1972 – 1975 zunächst 2,3 Mio. DM. Dieser Förderungszeitraum wurde später zweimal verlängert, für den Zeitraum von 1976 – 1979 wurden noch einmal 4,6 Mio. DM bewilligt (anteilig für den Modellversuch „Freizeitsport“ mit Jürgen Dieckert) und im Zeitraum von 1979 – 1981 konnten noch zwei weitere Jahre über die restlichen Bundesmittel verfügt werden.

Bildungspolitische Grundlagen

Der Deutsche Bildungsrat hatte 1970 in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“, einem der bedeutsamsten Dokumente dieser Jahre, die Lehrerausbildung als ein „Schlüsselproblem der Bildungsreform“ benannt.⁹ In diesen Jahren wurden viele Modelle zur Neuordnung der LehrerInnenausbildung entwickelt. Zu nennen sind u. a.

8 ELAB-Dokumentation Band I, S. 211 ff.

9 Deutscher Bildungsrat 1970, S. 215

- die Thesen der Bundesassistentenkonferenz (BAK) zur "Integrierten Lehrerbildung". Im Mittelpunkt der Forderungen standen Bestimmungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Ausbildung für akademische Berufe. Daraus wurden als bestimmende Größen für eine integrierte LehrerInnenausbildung "Einheitlichkeit" und "Differenzierung" sowie "Professionalisierung" und "Praxisbezug" abgeleitet. Theoretische Studien und praktische Ausbildung sollten im institutionellen Rahmen der Hochschule zusammengeführt und von Hochschule und Schule gemeinsam verantwortet werden.¹⁰
- die "Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen" der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN). Im Rahmen einer gleichwertigen und gemeinsamen Ausbildung aller LehrerInnen an einer Institution sollte die Berufseingangsphase - als integrierter Bestandteil des Studiums - von Schule und Hochschule gemeinsam gestaltet werden. Die PHN hat diese Grundsätze später in einem Quantitäten- und Proportionsmodell für ein 10-semesteriges LehrerInnenstudium konkretisiert.¹¹
- die Vorschläge zur "Neuordnung der Lehrerausbildung in Niedersachsen", die die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft in Niedersachsen 1970 vorgelegt hat. In diesem Rahmen stellte die GEW das "Modell für eine einphasige Lehrerausbildung" vor, in dem sich an eine zehnstufige Ausbildung ein erster Berufseinsatz in einer einjährigen Einführungsphase an einer Ausbildungsschule mit wachsender Stundenzahl unter Betreuung einer Mentorin/eines Mentors anschließen sollte.¹²

Vor dem Hintergrund der zurückliegenden drei bzw. vier Jahrzehnte und im Blick auf die wiedereröffnete Diskussion um eine grundsätzliche Neuordnung der LehrerInnenausbildung muss hervorgehoben werden, dass in den frühen 70er Jahren viele Reformkonzeptionen von unterschiedlichen Verbänden und Gremien durchaus vergleichbare Grundzüge aufwiesen und die Oldenburger Planungen zur „Einphasigen integrierten Lehrerausbildung“ durchaus keine „radikale“ Außenseiterposition beschrieben.

Die Planungen begannen im Jahre 1971. Der Studienbetrieb wurde ein Semester später als zunächst geplant im Sommersemester 1974 an der Universität Oldenburg aufgenommen. Kurz vorher wurde die Universität durch Erlass der SPD/FDP-Landesregierung verpflichtet, die Umsetzung der

10 Bundesassistentenkonferenz 1970

11 Senat der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen 1970 u. 1972

12 GEW 1970

stufenbezogenen gleichwertig angelegten LehrerInnenausbildung in unterschiedlich langen Studiengängen zu erproben. Aus der „Einphasigen integrierten Lehrerausbildung (EiLAB)“ wurde die „Einphasige Lehrerausbildung (ELAB)“.

Die Mittel des Bundes ermöglichten die Bildung einer besonderen Projektgruppe mit drei weiteren wissenschaftlichen Mitarbeitern und zwei weiteren Verwaltungsangestellten. Nachdem wir in der Besetzungskommission keinen geeigneten Leiter für die Projektgruppe gefunden und eine Neuausschreibung empfohlen hatten, wurde ich vom Gründungsausschuss zum Verlassen des Raumes aufgefordert und mir kurze Zeit später diese Aufgabe direkt übertragen.

Die Genehmigung des Modellversuchs hat 1972 entscheidend zur Fortführung des Gründungsverfahrens beigetragen. Dieses wurde durch den Gründungsausschuss grundsätzlich in Frage gestellt, als nach den ersten zwanzig neuen Stellen für die Universität im Jahre 1971 das Land 1972 einen Ausbaustopp verfügte und keine weitere Stelle für die Universität zur Verfügung stellte.¹³

Erst nach der Zusage zu einer deutlichen Personalerweiterung in den Jahren 1973 und 1974 (rd. 250 Stellen für wissenschaftliches und nicht wissenschaftliches Personal) führte der Gründungsausschuss seine Arbeit fort. Viele neue Stellen wurden denominiert, ausgeschrieben und die entsprechenden Besetzungsverfahren abgewickelt. Mit Wirkung zum 1. 12. 1973 wurden durch das Universitätsorganisationsgesetz die Abteilung Oldenburg der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen in die Universität Oldenburg und die Abteilungen Osnabrück und Vechta in die Universität Osnabrück integriert. Am Standort Oldenburg wurden ca. 1.800 Studierende und 120 Lehrende der Pädagogischen Hochschule in die Universität übernommen. Es waren ca. 60 hauptamtlich Lehrende auf Lebenszeit (Professoren, Dozenten, Studienleiter) und 60 Assistenten, von diesen wiederum 45 aus dem Schuldienst abgeordnete Lehrkräfte.

Der Stellenwert, der mit dem Modellversuch der Lehrerbildung zugemessen wurde, wird u. a. dadurch deutlich, dass der Gründungsausschuss für die fachbezogenen Planungen in den Bereichen Natur-, Sprach- und Gesellschaftswissenschaften drei weitere Planerstellen zur Umsetzung der Studienreformen vor allem im Bereich Lehrerbildung besetzte.

13 Vgl. Hilke Günther-Armdt 1991, S. 304

Umfangreiche Planungskonzepte zur Studien- und Ausbildungsorganisation waren bereits 1973 von der Projektgruppe erstellt und von der Planungskommission Lehrerbildung verabschiedet worden. Zu nennen sind vor allem die „Überlegungen zum Projektstudium“, die „Ausbildungs- und Studienziele im Lehrerstudium“, die „Konkretion der Ausbildungsziele des Studiums ... für den 1. Studienabschnitt“, die „Vorschläge zur Organisation von Forschung im Projektstudium“ und die „Rahmenordnung für die Lehramtsstudiengänge (ROL) vom Januar 1974“.¹⁴

Anders als in den aktuellen Planungen für die Bachelor- und Master-Studiengänge, in denen die Arbeitszeit der Studierenden voll verplant wird, haben wir den Studierenden in den einphasigen Studiengängen quantitativ und qualitativ erhebliche Freiräume eingeräumt, in denen sie sich – aufbauend auf ihren bisherigen Entwicklungen und Kompetenzen – mit eigenen Schwerpunkten weiter entfalten sollten.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Bielefelder Planungsseminars mit der Bremer Universität habe ich in Oldenburg frühzeitig und nachhaltig auf die notwendige Beteiligung der Schulen und der Schulbehörden am Planungsprozess gedrängt, denn ohne deren aktive Beteiligung und Unterstützung ist eine praxisorientierte Lehrerbildung nicht zu gestalten. Im Benehmen mit dem damaligen Leiter der Schulabteilung der Bezirksregierung Oldenburg, Werner Kramer, wurde Kurt Hamann als neuer Dezernent Mitglied in der Planungskommission Lehrerbildung (PKL) und der Gesprächskreis Schule – Universität (GSU) gegründet. Dieser tagte im Juni 1972 erstmalig und wurde aus Schule und Universität paritätisch besetzt.¹⁵

Die Planung und Durchführung von Projekten musste durch die Einbindung von Kontaktlehrern aus allen Schulbereichen gefördert werden, um die Berufs- und Praxisorientierung von Studienbeginn an auch qualitativ zu sichern. Die Bundesmittel ermöglichten ein ausgewiesenes „Ausbildungsprogramm“ für die Kontaktlehrer (Klausurtagungen, die auch unter Beteiligung von Hochschullehrern vorbereitet und durchgeführt wurden).

Die Planungs- und Koordinationsarbeit von der Planungskommission Lehrerbildung ging 1974 auf die Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung (GKL) über. Gleichzeitig wurde das Zentrum für pädagogische Berufspraxis

14 Siehe ELAB-Dokumentation, Bd. 1, S. 251 ff.

15 Vgl. ELAB-Dokumentation, Bd. 1, S. 378 ff.

(ZpB) gegründet, das als „zentrale (Dienstleistungs-)Einrichtung“ GKL und GSU in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützte.¹⁶

Die Zusammenhänge sind an anderer Stelle ausführlich dokumentiert. Darauf kann hier verwiesen werden. Gleiches gilt natürlich auch für die folgenden Abschnitte, die sich deshalb jeweils nur auf eine grobe Nachzeichnung der Prozesse mit einigen besonderen Akzenten konzentrieren.

Quantitativer Ausbau und politische Abwicklung

Gesetzliche Voraussetzungen für die einphasige Lehrerbildung wurden in Anlehnung an Regelungen für die einstufige Juristenausbildung über eine Ergänzung des Beamtenrechtsrahmengesetzes geschaffen. Weitere Grundlagen sollten 1975 über ein Lehrerausbildungsgesetz gesichert werden. Aber daraus wurde nichts: Anfang 1976 löste in Niedersachsen mitten in der Legislaturperiode die CDU mit der überraschenden Wahl von Ernst Albrecht zum Ministerpräsidenten die SPD/FDP-Koalition ab - später trat die FDP in die neue Regierungskoalition mit der CDU ein. Erst 1978 wurde noch ein „Gesetz zur vorläufigen Regelung des öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnisses in der einphasigen Lehrerausbildung“ vom Landtag verabschiedet, das die bis dahin stufenbezogenen Studienabschlüsse wieder an die Lehrämter nach Schulformen band. Ein gutes Jahr später - nach der nächsten Landtagswahl - beschloss die neue CDU-Mehrheit im Landtag 1979 das Auslaufen der „Einphasigen Lehrerausbildung“.

1979 waren knapp 3.000 Studierende vom 1. bis zum 12. Fachsemester bzw. 1. bis 3. Studienabschnitt in den 17 fachlichen Teilstudiengängen für alle Schulstufen bzw. Schulformen in Oldenburg immatrikuliert. Der Versuch erreichte damit seine „Endausbaustufe“. An der Ausbildung waren zu diesem Zeitpunkt 220 Kontaktlehrer (KL) aus rund 150 Schulen im Umkreis der Universität von bis zu 100 km und damit etwa jede fünfte Schule im Einzugsbereich und eine ähnlich große Zahl von Lehrkräften vorübergehend als „Mitwirkende LehrerInnen (ML)“ an der Ausbildung beteiligt. Die Ausbildungskapazität in der ELAB entsprach seinerzeit insgesamt der von 15 Studienseminaren mit einer durchschnittlichen Zahl von 60 Anwärtern bzw. Referendaren.

16 Vgl. Empfehlungen zur Aufgabenstellung, Gliederung und Selbstverwaltung des Zentrums für pädagogische Berufspraxis (ZpB) vom 23. 5. 1973, ELAB-Dokumentation, Bd. 1, S. 230 ff., und Auszug aus dem Studienführer SoSe 1974 zu Funktion und Aufgaben des ZpB mit den damaligen Mitarbeitern.

Rund zwei Drittel der ca. 380 Lehrenden der Universität waren bis zu diesem Zeitpunkt - mehr oder weniger intensiv, durchgängig oder auch nur zeitweise - an der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung der Praxisphasen in der ELAB beteiligt. Über mehrere Jahre lag die Gesamtzahl der Beratungsbesuche von Hochschullehrenden in der Praxis über 1.000 pro Semester. Diese hohe Präsenz von Universitätsmitgliedern „vor Ort“ in der Schulpraxis schaffte günstige Voraussetzungen für eine systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Ausbildung und war zugleich entscheidend für die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildungsangebote und damit der Ausbildungspraxis an der Universität.

Oldenburger Modell: Projektstudium mit Kontaktlehrern

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die Verbindung von Theorie und Praxis. Das setzte eine Ausbildungsorganisation voraus, die die Vermittlung und Aneignung theoretischer Kenntnisse in Verbindung mit ihrer praktischen Umsetzung ermöglichte. Deshalb wurde das Modell nicht zufällig mit dem Konzept des Projektstudiums verbunden. Wenn in Veröffentlichungen vom „Oldenburger Modell“ gesprochen wird, dann ist damit in der Regel eine spezifische Form des Projektstudiums in der „Einphasigen Lehrerausbildung“ gemeint, die in Zusammenarbeit von Lehrenden der Hochschule und Kontaktlehrern aus den Schulen erprobt wurde. Anders als an anderen Hochschulen, in denen sich die Projektorganisation im Studium auf das Anfangsstudium (in Verbindung mit Erkundungen) oder auf das Hauptstudium (in Verbindung mit Unterrichts- und/oder auch Forschungsvorhaben) und damit auf Inseln in der Universität beschränkte, war im „Oldenburger Modell“ das Projektstudium insgesamt strukturbestimmend. Projekte bildeten aber nur einen Teil des Studien- und Lehrangebots, das - wie in allen Hochschulen - zum überwiegenden Teil über Seminare, Vorlesungen und Übungen realisiert wurde. Solche Veranstaltungen wurden zum Teil als „projektorientierte Kurse“ in das Projektstudium eingebunden.

Nicht immer konnten die hohen Ansprüche der Verbindung theoretischer und praktischer Qualifikationsprozesse in interdisziplinären Vorhaben umgesetzt werden. In etlichen Fällen blieb das „Projekt“ ein Organisationsbegriff für die Addition verschiedener Ausbildungskomponenten. Gleichwohl hat das Projektstudium sehr viele weiterführende Ansätze einer inhaltlichen Studienreform ermöglicht. Die Themen einiger Projekte mögen die Komplexität der Ausbildungszusammenhänge beispielhaft verdeutlichen: „Soziales Lernen in Schule und Hochschule“, „Elternhaus und Schule“, „Kulturelle

Öffentlichkeit im Nordwestraum“ (Beispiele aus dem 1. Studienabschnitt); „Leistungsdimensionen und Differenzierung in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik“, „Medienanalyse im Unterricht“, „Schülerorientierter Projektunterricht als schulnahe Curriculumentwicklung“ (Beispiele aus dem 2. Studienabschnitt).

In allen Gutachten zur „Einphasigen Lehrerausbildung“ wurde dem „Kontaktlehrer-Modell“ eine zentrale Bedeutung zugemessen. Die Kontaktlehrer trugen in der ELAB die Ausbildungsaufgaben, die in der zweiphasigen LehrerInnenausbildung von den (Fach-)Seminar-Leitern und von Mentoren und Fachlehrern wahrgenommen werden. Sie wurden für diese Aufgaben im Umfang von zehn Stunden von ihren Unterrichtsverpflichtungen in der Schule entbunden. Sie nahmen ihre Aufgaben gleichwertig in ihrer Schule und in der Universität wahr. Die Mitarbeit bewährter Lehrkräfte aus allen Schulformen, die nach Ausschreibung und Bewerbung in einem Abstimmungsverfahren zwischen Schulbehörde und Universität benannt wurden, war entscheidend für die neuen Möglichkeiten der Verbindung von theoretischer Berufsvorbereitung und praktischer Berufseinführung. Die Zusammenarbeit zwischen Hochschullehrenden („Theoretiker“) und Lehrer („Praktiker“) in der ELAB hat entscheidend dazu beigetragen, die Grundlagen, Formen und Folgen beruflicher Routinisierung im Alltag der Schule und im Alltag der Universität transparenter und diskutierbar zu machen.

In der systematischen Kooperation zwischen Universität und Schule erschlossen sich auch für die beteiligten Hochschullehrenden besondere Möglichkeiten und/oder Zwänge zur Überprüfung ihrer (Alltags-)Theorien über Schule, SchülerInnen und Unterricht. Sie mussten sich nicht selten - und immer wieder neu - kritischen Anmerkungen zum „Gebrauchswert“ ihrer Studienangebote, ihrer Lehrmeinungen und ihrer Lehr- und Ausbildungspraxis stellen. Nicht selten bzw. genauso häufig mussten sich auch KontaktlehrerInnen vergleichbaren kritischen Anmerkungen zum „Gebrauchswert“ ihrer Unterrichtsangebote, ihrer Lehrmeinungen und ihrer Unterrichts- und Ausbildungspraxis stellen. Diese Offenheit in den Strukturen hat viele interessante und intensive Entwicklungen ermöglicht und entscheidend zur Entwicklung neuer Lösungswege beigetragen. Dies gilt gleichermaßen für Hochschullehrende und Kontaktlehrer, wenngleich diese Prozesse für die einzelnen Personen nicht immer einfach waren. Mit diesen gegenseitigen Zumutungen konnten die Beteiligten jeweils nur sehr unterschiedlich und mit sehr unterschiedlichem Erfolg umgehen.

Ein besonderes Problem zeichnete sich ab, als viele der Studierenden sich auch im Blick auf weitere Studienperspektiven und Berufsaussichten im drit-

ten Semester bzw. am Ende des Studienabschnitts für die Fortsetzung ihres Studiums für den Schwerpunkt Sekundarbereich II (bzw. später Lehramt am Gymnasium) entschieden. Gleichzeitig waren aber erst relativ wenige Kolleginnen und Kollegen aus Gymnasien für die Mitwirkung als Kontaktlehrer gewonnen worden.

1978 wurde in Niedersachsen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen der Vorbereitungsdienst eingeführt. Dabei wurde der Hochschulstandort Oldenburg als Standort für ein Ausbildungsseminar ausgespart. Gleichzeitig stieg die Zahl der Referendarinnen und Referendare an den drei Studienseminaren für das Lehramt an Gymnasien in Oldenburg, Leer und Wilhelmshaven massiv an, wurden im Land allgemein Zulassungsbeschränkungen zum Vorbereitungsdienst eingeführt. Hier muss im Rückblick darauf verwiesen werden, dass der Modellversuch zur einphasigen Lehrerbildung in Oldenburg vom Land u. a. deshalb beantragt wurde, weil der Landesrechnungshof seinerzeit die geringen Zahlen an den drei Studienseminaren in der Region in Leer, Oldenburg und Wilhelmshaven moniert und deren Existenz in Frage gestellt hatte. Der Einzugsbereich für die einphasige Lehrerbildung wurde deshalb um die Gymnasien in Cuxhaven, Osterholz-Scharmbeck, Rotenburg, Syke und Verden erweitert, um die schulpraktische Ausbildung sichern zu können.

Besondere Bemühungen der Universitätsleitung, die Auseinandersetzungen um die einphasige Lehrerbildung zu versachlichen, blieben erfolglos. Im Rahmen einer besonderen Tagung für Lehrkräfte und Eltern an Gymnasien stellte 1976 der Leiter eines Oldenburger Gymnasiums und Sprecher des Philologenverbandes unzweideutig fest: „Sie können machen, was Sie wollen. Wir machen Ihnen das kaputt!“ Diese bildungspolitischen Spannungen wurden auch 1979 in einer Sitzung des Niedersächsischen Landtags deutlich. Der damalige bildungspolitische Sprecher der SPD-Fraktion (und spätere Kultusminister) Rolf Wernstedt verteidigte die einphasige Lehrerbildung und verwies beispielhaft auf Studienscripten von Hilbert Meyer zum schülerorientierten Unterricht. Dem gegenüber verdammt der amtierende Kultusminister Werner Remmers dieselben Papiere generell als einseitig und ideologisch überfrachtet und unterstrich, dass nach seiner Überzeugung damit Lehrer in Niedersachsen weder ein- noch zweiphasig ausgebildet werden sollten. Später wurde kolportiert, dass Werner Remmers in den vorausgegangenen Weihnachtsferien mit einem Plagiat des Altphilologenverbandes vorbereitet worden war. Vor diesem Hintergrund wird auch verständlich, dass der Kultusminister in einer der letzten Besprechungen mit der Universität (gesundheitlich leicht angeschlagen)

kurz und bündig feststellte: „Sie müssen sehen: Meine Wähler wollen die einphasige Lehrerbildung nicht. Und die, die sie wollen, wählen mich nicht!“

In der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa (ATEE) im September 1991 in Oldenburg ordnete Werner Remmers die Entwicklungen zur Lehrerbildung in den Kontext erheblich gesunkener Schülerzahlen („im Zeitraum von etwa 12 Jahren seit 1964 auf nahezu die Hälfte“¹⁷) und einen sich abzeichnenden erheblichen Überhang an Lehramtsabsolventen ein. Fragen der Lehrerausbildung und ihrer Qualität waren wieder einmal nachrangig bzw. unwichtig geworden. Zur einphasigen Lehrerausbildung stellte er u. a. fest: „Auch heute kann man den damals und in der Folgezeit dargelegten theoretischen Vorstellungen eine gewisse Konsequenz nicht absprechen. In der Praxis haben sich jedoch erhebliche Schwierigkeiten ergeben, die zum Teil sicher auch durch die generelle Entwicklung mit verursacht wurden.“¹⁸ Er betonte, dass es nicht nur einen Negativ-Katalog gäbe und die auf Beschluss des Landtags eingerichtete Kommission „wird sicher auch die positiven Erfahrungen aufzeigen, die dann auch in die zweiphasige Lehrerausbildung übertragen werden können“.

Erfahrungen und Dokumentation

Die Erfahrungsberichte von Hochschullehrenden, Kontaktlehrern und Studierenden, die u. a. in Dokumentationen zur „Einphasigen Lehrerausbildung“ veröffentlicht wurden, ermöglichen Einblicke in die Erfahrungsräume bzw. die „Werkstätten“ dieses komplexen Modellvorhabens. Mit der „Einphasigen Lehrerausbildung“ wurden neue und alternative Ansätze zur Ausbildung von LehrerInnen entwickelt und erprobt. Neue Möglichkeiten erschließen sich jedoch nicht von selbst aus einem abstrakten Modell, aus neuen Strukturen oder der „Etablierung“ eines Programms. Sie bleiben abhängig von den Möglichkeiten und dem Engagement der Beteiligten - und den Möglichkeiten, die das Programm und die Rahmenbedingungen ihnen eröffnen. Die politische Entscheidung zum Auslaufen über die „Einphasige Lehrerausbildung“ wurde - gegen den Willen der Universität - zu einem Zeitpunkt gefällt, als sich die Rahmenbedingungen konsolidierten und das Reformmodell für die Beteiligten in Hochschule und Schule zu einer tragfähigen Alternative wurde.

17 Werner Remmers, a. a. O., S. 47

18 Werner Remmers, a. a. O., S. 53

Gutachten zur einphasigen Lehrerausbildung

Die Ziele der „Einphasigen Lehrerausbildung“ bestanden vorrangig in einer stärkeren Verwissenschaftlichung und Professionalisierung des LehrerInnen-Berufs im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen im Schulbereich. Die Ziele der Professionalisierung wurden seinerzeit und lassen sich weiterhin bestimmen

- zum einen als Verbreiterung des fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Qualifikationsspektrums aller LehrerInnen und
- zum anderen als Verbesserung ihrer Fähigkeiten zur Entfaltung und Umsetzung solcher Qualifikationen in der schulischen Berufspraxis.

Im September 1980 veröffentlichte die Universität Oldenburg ein von ihr beim Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) in Auftrag gegebenes Gutachten zur "Einphasigen Lehrerausbildung".¹⁹ Die Autoren stellten seinerzeit die erreichten Fortschritte zur Vermittlung von Theorie und Praxis besonders heraus und betonten u. a.:

- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule erweist sich als "grundlegender Motivierungsfaktor" für die Studierenden und sichert für sie eine frühzeitigere und begründetere Berufswahlentscheidung.
- Die ELAB mit dem Projektstudium ermöglicht eine systematische Einübung in kooperative, kollegiale Arbeitsformen.
- Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule fördert die Fortbildung von Hochschullehrenden und KontaktlehrerInnen und schafft so ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Verantwortung für alle Auszubildenden.
- Die ELAB ist sogar unter den Bedingungen eines Flächenstaats und unter insgesamt ungünstigen Rahmenbedingungen durchführbar.

Im Auftrag des Niedersächsischen Landtags wurden 1981 drei weitere Gutachten erstellt. Die Gutachter hatten zu prüfen, ob und inwieweit Elemente der ELAB in die zweiphasigen Ausbildungsgänge übernommen werden können. Die Kommissionsmitglieder legten nicht - wie ursprünglich vorgesehen - ein gemeinsames Gutachten vor. Sie kamen jedoch in ihren Einzelgutachten zu fast identischen Befunden, die zudem weitgehend mit den Feststellungen im DIPF-Gutachten übereinstimmten. Die tragenden Strukturelemente der ELAB wurden zur Übernahme in die "Zweiphasige LehrerInnenausbildung" vorge-

¹⁹ Döbrich u. a., S. 177 ff.

schlagen. Alle drei Gutachter plädierten nachdrücklich für eine "Verzahnung" von erster und zweiter Ausbildungsphase. Aber: Der Modellversuch hat mit seinem Anspruch, durch die Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer zur Bildungsreform bzw. zum Zusammenwirken verschiedener Schulformen beizutragen, das damit verbundene Konfliktpotential in der Gesellschaft unterschätzt.²⁰ Trotz allem fiel die Gesamtbewertung weit positiver aus als das selbst von vielen in der Universität vermutet wurde.²¹

In der Region Oldenburg-Ostfriesland sind unter den Bedingungen der „Einphasigen Lehrerausbildung“ besondere Beziehungen zwischen den Schulen und der Universität ausgebaut worden. Sie sind damals über viele Begegnungen inhaltlich und sozial gestaltet worden. Heute existieren in der Region Oldenburg-Ostfriesland noch etliche alte und inzwischen auch neue Strukturen, die wieder lebendige Beziehungen zwischen Schule und Hochschule ermöglichen. An der Universität arbeiten seit einigen Jahren wieder viele Lehrkräfte aus den Schulen als Mitwirkende LehrerInnen (ML) in den Veranstaltungen mit (gewissermaßen in Folge des Kontaktlehrer-Modells). Viele Studierende der Universität kommen aus dem Raum Oldenburg-Ostfriesland, viele absolvieren Schulpraktika in den Schulen der Region. Die Pädagogische Woche erfreut sich eines regen Zuspruchs. Im Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) wurde in Abstimmung mit den Schulbehörden eine „Arbeitsstelle Schulreform (AS)“ eingerichtet, die Kooperationsbeziehungen zu Schulen im oldenburgischen und ostfriesischen Raum unterhält. Mit der Neuordnung der regionalen Lehrerfortbildung wurde für die Region Oldenburg das „Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ)“ in das ZpB eingebunden. Besondere Arbeitsbeziehungen zum „Regionalen Pädagogischen Zentrum (RPZ)“ in Aurich gibt es seit den 70er Jahren.

LehrerInnenbildung ist der Schulentwicklung verpflichtet. Vielleicht, so ist zu hoffen, eröffnet die nächste Phase der Reform der LehrerInnenbildung neue Chancen, um die vielseitigen Erfahrungen aus dem Reformmodell „Einphasige Lehrerausbildung“ verbunden mit vielen alten und neuen „konkreten Utopien“ in neue Chancen für die Schulen umzusetzen.

20 Carl-Ludwig Furck 1981, S. 100

21 Symposium zur einphasigen Lehrerausbildung, in: Sonderdruck uni-info 13 + 14/81

Zweiphasige Lehrerausbildung – überregionale Diskussionszusammenhänge

Schulpraktische Studien – Zusammenarbeit auf Landes- und Bundesebene

Seit Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre haben die Praktikumsleiter bzw. Personen, die ähnliche Funktionen an den Hochschulen wahrnehmen, ihre Erfahrungen auf Landesebene und auf Bundesebene ausgetauscht. Im Mittelpunkt standen jeweils die Schulpraktika, ihre Einbindung in die Studienzusammenhänge und die Zusammenarbeit mit den Schulen. Der Arbeitskreis auf Landesebene tagt mehrmals im Wechsel an den verschiedenen Hochschulen, der auf Bundesebene wird vor allem durch die jährlichen Bundestagungen geprägt.

Die 9. Bundestagung der Leiter der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen fand vom 8. – 12. Mai 1989 in Oldenburg statt. Sie stand unter dem Thema „Schulpraktika als Lernfeld für Hochschullehrer – Was können wir von Schülern und Lehrern lernen?“. Den einführenden Vortrag hielt Hilbert Meyer zum Thema „Handlungsorientierung in der Lehrerausbildung (oder der Versuch, den Unterricht vom Kopf auf die Füße zu stellen) – Anregungen zur Gestaltung schulpädagogischer Seminare“. Ein Sonderprogramm der Noordelijke Hogeschool in Groningen zum Schulsystem, zur Lehrerausbildung und zu den Schulpraktika in den Niederlanden ermöglichte einen Blick über die Grenzen.²²

Der Bundesarbeitskreis wurde ab 1990 um die Vertreter der Hochschulen in den neuen Bundesländern erweitert. Er setzte sich in seinen „Erfurter Thesen“ für eine bessere Einbindung der Schulpraktika in die Lehrerbildung ein und in seinen „Altenberger Thesen zur Lehrer-/Lehrerinnenbildung“ für eine Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Professionalität in allen Phasen der Lehrerbildung und mehr Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Seminaren und Fortbildungseinrichtungen ein. Aus dem unverbundenen „Nacheinander“ sollten sie gemeinsam Lehrerbildung zu einem abgestimmten „Miteinander“ weiterentwickeln.²³

22 Oldenburger VorDrucke, Sonderheft 3/90

23 Spindler/Wollnitzer, a. a. O., S. 132

In den 80er Jahren wurde an den Hochschulen Lehrerbildung überwiegend als Steinbruch genutzt. In mehreren Runden zur „Konzentration der Lehrerbildung“ in Niedersachsen wurden die Ausbildungskapazitäten vielfach sehr unsystematisch und häufig nachhaltig verringert. Deshalb intensivierte der Arbeitskreis auf Landesebene seine Bemühungen ab 1990 über ein „Forum Lehrerbildung“ neu und versuchte unter Einbindung aller Hochschulen und in der Lehrerbildung weiterhin engagierter Hochschullehrer die Diskussion neu zu beleben. Es ging vor allem um die mittelfristige Sicherung der Ausbildungskapazitäten im Blick auf den sich neu abzeichnenden Lehrbedarf, u. a. auch wieder durch eine Abordnung von Lehrkräften an die Hochschulen. Diese Themen wurden in Oldenburg auch mit Kultusminister Rolf Wernstedt und Staatssekretärin Renate Jürgens-Pieper in der GKL bzw. im GSU wohlwollend erörtert – leider insgesamt ohne Erfolg, weil sich die beiden zuständigen Ministerien nicht über die Finanzierung verständigen konnten.

Die Universität Oldenburg beteiligte sich immer wieder an neuen Initiativen zur Lehrerausbildung. So führte sie im Februar 1990 ein „Didaktisches Forum“ mit Wolfgang Klafki, Rainer Winkel und Gunther Otto.²⁴ Im Mai 1991 folgte ein Kongress zum Thema „Lehrerausbildung an den Universitäten Niedersachsens – Bilanz und Perspektiven“, der sich vor allem um Perspektiven für die Sicherung und den Ausbau der Ausbildungskapazitäten in den Fachdidaktiken und in den Erziehungswissenschaften bemühte.²⁵

Weitere Tagungen und Kongresse folgten: In Oldenburg zum Themenfeld „Schulentwicklung – Lehrerinnenbildung – Studienreform“²⁶ und – koordiniert über das Forum Lehrerbildung – in Hannover zum Thema „Erweiterung der Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern“²⁷ und in Braunschweig zu den „Schulpraktischen Studien – Integrationselement oder Fremdkörper im Studium“²⁸.

Auch andere Mitglieder der Universität Oldenburg organisierten und dokumentierten in den Folgejahren Tagungen zur Lehrerbildung. Zu nennen sind u. a. „Revision der Lehrerbildung. 200 Jahre Lehrerbildung in Oldenburg (1995)“²⁹, „Erste und zweite Phase gehören zusammen! Forum LehrerInnenbildung

24 Hartmut Kretzer, Wolfgang Schramke 1990

25 Universität Oldenburg 1991

26 Andreas Feindt u. a. 1996

27 Hans-Martin Hüne u. a. 1996

28 Ludger Kathe u. a. 1998

29 Hilke Günther-Arndt u. a. 1995

(1995)³⁰ und „Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? (Kongress 2001)³¹ sowie „Eins ... zwei ... drei ... Phasen. Grenzen in der Lehrerbildung überwinden“ (Februar 2003).

Der Schul- und Unterrichtsforschung wurde im Rahmen weiterer Tagungen eine besondere Bedeutung zugemessen. Beispielhaft zu nennen sind ein Symposium des diz im März 1999 über „Didaktische Forschung für die Schule“³² – u. a. mit einem Beitrag der damaligen Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper zum Thema Schule und Unterricht und ihren Wünschen an die Forschung sowie „Einblicke in aktuelle Forschungszusammenhänge zum Mathematikunterricht“ anlässlich der 120. GSU-Sitzung im Juni 2002³³.

Parallel setzte sich auch ein Arbeitskreis des „Niedersächsischen Landesinstituts für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI)“ und den niedersächsischen Universitäten seit 1993 mit Problemen der Lehrerbildung auseinander und erarbeitete unter Vorsitz der Präsidentin Dorothea Krätschmar-Hamann „Thesen zur Lehrerbildung“. Die Beratungen wurden in folgender Hauptthese zusammengefasst: „Die fortlaufend sich ändernden Anforderungen an verantwortliches Lehrerhandeln machen eine Neuorientierung der Lehrerbildung notwendig. Die bisherige konzeptionelle und organisatorische Trennung der drei Phasen Studium – Ausbildung – Fort- und Weiterbildung vermag diesen Anforderungen nicht mehr gerecht zu werden. Daher ist eine Neugestaltung der Lehrerbildung mit dem Ziel einer Verzahnung und wechselseitigen Durchdringung der bisher getrennten Phasen unabdingbar.“³⁴

GEW – Engagement in der Lehrerbildung

1968 trat ich auch der Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft bei, in deren Rahmen ich mich über lange Jahre für die Reform der Lehrerbildung eingesetzt habe.

Nach Basisarbeit im Bezirk wurde ich 1977 in den Landesvorstand der Gewerkschaft Erziehung & Wissenschaft gewählt und begleitete als Leiter des Referats Aus- und Fortbildung u. a. die Einführung des Vorbereitungsdienstes für die Lehrämter des gehobenen Dienstes. In diesem Rahmen führten wir

30 Detlef Spindler, Vivan Wollnitz 1997

31 Renate Hinz u. a. 2002

32 Hilke Günther-Arndt (Hg.), 1999

33 Falk Rieß (Hg.), 2006

34 In: Spindler/Wollnitz, S. 126

mehrere Tagungen u. a. auch zum Thema „Ausbildung der Ausbilder“ durch. Gleichzeitig wurde ich in die entsprechende Kerngruppe auf Bundesebene berufen und konnte mich so über lange Jahre an bundesweiten Diskussionszusammenhängen zur Lehrerbildung beteiligen (unter Leitung von Dieter Wunder, Ilse Brusis und Till Lieberz-Groß, dann – nach 1990 – noch einmal in Projektgruppen zur Lehrerbildung unter Bianka Tiedtke und jetzt wieder unter Brigitte Reich).

Koordinierungskommission für die Lehramtsstudiengänge

Auf Vorschlag des DGB bzw. der GEW wurde ich 1980 in die niedersächsischen Reformkommissionen berufen – als Mitglied in der zentralen Koordinierungskommission für die Lehramtsstudiengänge unter Horst Ruprecht. Hier engagierte ich mich vor allem für die Ausgestaltung der schulpraktischen Studien und den Ausbau der Fachdidaktik an den Hochschulen. Der Kommission wurden im üblichen Verfahren durch das Kultusministerium die Grundstrukturen der Lehrerbildung vorgegeben, d. h. Differenzierung nach Schularten mit unterschiedlicher Studiendauer etc. Trotzdem wurden auch aus meiner Sicht wichtige Entwicklungen eingeleitet, die u. a. zur Eingliederung und/oder Erweiterung erziehungswissenschaftlicher, (fach-)didaktischer und schulpraktischer Studien in die Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien führten. An diese Empfehlungen aus der Studienreformkommission konnte in den 90-er Jahren angeknüpft werden.

Zweiphasige Lehrerausbildung – regionale Entwicklungen

Nachdem in Oldenburg mit dem Modellversuch zur einphasigen Lehrerausbildung Alternativen erprobt, neue Wege gesucht und zum Teil spezifische Probleme bewältigt werden mussten, überschritt sich seit 1980 in Oldenburg die Phase des neuen Aufbaus der zweiphasigen Ausbildung mit der Weiterführung der einphasigen Studiengänge (seit 1980/81 auslaufend).

Regionale Entwicklung und Koordination

Nicht zuletzt aufgrund der eindeutigen Empfehlungen aller Gutachter wurden die mit dem Modellversuch aufgebauten Koordinationsstrukturen fortgeführt: Über die GKL, GSU und ZpB wurden jetzt die Planungen zur zweiphasigen Lehrerausbildung konkretisiert und – soweit möglich – Erfahrungen aus den einphasigen Studiengängen übernommen. Hier ist vorrangig die Mitwirkung

von Lehrkräften aus den Schulen zu nennen. Auf der Grundlage des Erlasses zu den Schulpraktika von 1985 wurden zunehmend Mitwirkende Lehrerinnen und Lehrer (ML) an „Lehrveranstaltungen mit besonderen schulpraktischen Anteilen“ beteiligt. Nach diesem Modell werden in Oldenburg ML nicht nur in die Vorbereitungsseminare zu den Schulpraktika, sondern auch in entsprechende fachdidaktische und schulpädagogische Seminare eingebunden. Die Voraussetzungen für die Zusammenarbeit mit den Schulen wurden gleichzeitig über den Ausbau der Studien- und Mentorentage zur Pädagogischen Woche erweitert.

GSU und Rahmenvereinbarungen

Bereits 1972 wurde nach Zusage umfangreicher Bundesmittel für den Modellversuch der „Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB)“ der Gesprächskreis Schule – Universität (GSU) gebildet. Er wurde paritätisch besetzt. Auf beiden Seiten – also in Universität und Schule – wurden Kolleginnen und Kollegen gesucht, die in dieser Zusammenarbeit besondere Chancen und in dem Modellversuch neue Herausforderungen sahen – und sich mit ihren Erfahrungen konstruktiv beteiligen wollten. Im Schulbereich wurden Schulleiter, Seminarleiter und Schulaufsichtsbeamte aus allen Schulformen benannt, in der Universität Lehrende aus allen Fachbereichen bzw. allen für die Lehrerbildung wichtigen Fächern beteiligt. Der GSU war von Beginn an – und ist es bis heute geblieben – das „zentrale Gremium“, über das die Kooperation zwischen Schule und Universität und alle Probleme der Lehrerbildung vor- bzw. abgeklärt und einer konstruktiven Lösung zugeführt wurden bzw. werden. Der GSU wurde bereits in den Gutachten zur Einphasigen Lehrerausbildung als einmalig und beispielhaft gewürdigt.³⁵ Der GSU begleitet auch die aktuelle Umstellung der Lehrerbildung auf die konsekutiven Studiengänge und unterstützt alle Bemühungen um eine neue Qualität in der Praxisorientierung.

Aus Veränderungen in der Schule ergeben sich immer wieder neue Herausforderungen, die nicht nur in den Lehr- und Studienangeboten sowie Forschungsvorhaben berücksichtigt werden sollten, sondern alle Bereiche der Zusammenarbeit tangieren. Lehrerbildung ist kein Selbstzweck. Lehrerbildung sollte und muss stärker als bisher zum Gelingen von Schule beitragen. In der Lehrerbildung überlagern sich Schulentwicklung und Hochschulentwicklung, die Herausforderungen sind nur gemeinsam zu bewältigen. Das schließt aktuell auch die Frage ein, wie die Zusammenarbeit über die Grenzen der Phasen

35 Peter Döbrich u. a. 1980 Kurt Ewert u. a. 1981

hinweg endlich aufgenommen und konkret ausgestaltet werden kann, um notwendige produktive Entwicklungen in der Lehrerbildung zu befördern.

Das 1974 gegründete Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) wurde 1997 vorläufig und 2002 dann endgültig als Geschäftsstelle in das neu gegründete „Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Wissenstransfer, Schulentwicklung und didaktische Forschung – Didaktisches Zentrum (diz)“ eingegliedert. Das Aufgabenspektrum hat sich damit noch einmal erheblich erweitert, seitdem werden verstärkt auch Forschungszusammenhänge einbezogen.

Das ML-Modell

Lange Jahre wurden die Schulpraktika – zunächst in den einphasigen und später dann in den zweiphasigen Studiengängen – auf der Basis von Erlassen der Landesregierung und über Absprachen im GSU geregelt. Seit 1998 wird die Durchführung der Schulpraktischen Studien³⁶ auf der Basis einer Vereinbarung der Universität mit der Bezirksregierung Weser-Ems gesichert. In der Vereinbarung wird der direkten Abstimmung der Zusammenarbeit mit den Schulen Vorrang eingeräumt. Die Schulleiterinnen und Schulleiter entscheiden über die Zahl der Studierenden, die an ihrer Schule ein Schulpraktikum durchführen können und welche Lehrkräfte sie in der Praxis betreuen.

Gleichzeitig wird das Beauftragungsverfahren für Lehrkräfte geregelt, die in Lehrveranstaltungen mit besonderen schulpraktischen Anteilen mitwirken. Diese Mitwirkenden Lehrkräfte (ML) werden für die Mitarbeit in einer Veranstaltung an der Hochschule für zwei Stunden von ihren Unterrichtsverpflichtungen in der Schule entbunden. Das ML-Modell soll Schule und Hochschule gleichermaßen zugute kommen. Seit Jahren sind zwischen 120 und 140 ML in 80–90 Seminaren an der Hochschule beteiligt und zu „Brückenpfeilern“ für den Dialog zwischen Theorie und Praxis in Forschung, Lehre und Studium und in der Schulpraxis geworden. ML werden auf Vorschlag der Hochschullehrenden benannt und beteiligen sich an der Planung, Durchführung und Auswertung von Vorbereitungsseminaren zu den verschiedenen Schulpraktika, aber auch an anderen schulpädagogischen und fachdidaktischen Seminaren. Verbunden mit der Betreuung von Studierenden in der Schulpraxis ist das eine sehr intensive und wirksame Form der Lehrer(fort)bildung. Das halbjährige Beauftragungsverfahren wird über das diz koordiniert.

36 Vereinbarung 1998

Studien- und Mentorentage/Pädagogische Wochen

Jährlich führt die Universität Ende September eine Pädagogische Woche (PW) mit ca. 2.500 TN vor allem aus den Schulen und zunehmend auch aus anderen Einrichtungen in der Region durch. Das Programm mit über 200 offenen Veranstaltungen und teilnahmebeschränkten Workshops wird durch besondere Thementage (für Schulformen, Fächer oder Problemfelder) strukturiert und durch eine umfangreiche Lernmittel- und Schulbuchmesse ergänzt. Die Schulbehörde weist per Verfügung empfehlend auf die Veranstaltungsfolge hin, die jeweils unter ein Motto gestellt wird (u. a.: „Lernen im Dschungel des Lebens“, „Lernen auf Dauer in Zeiten der Beschleunigung“, „Ebben und Fluten - Gezeitenwende in der Schule“ oder auch „Kinder sind Könner“). Sie wird seit 2004 um Veranstaltungen für Eltern ergänzt. Diese Eltern-Universität wird in Kooperation mit dem Landes-, Bundes- und Städtelternrat durchgeführt und von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), vom Verband Bildung und Erziehung (VBE) und von PAEDALE – einem Förderverein für regionale Entwicklungen im Nordwesten mit vielen Aktiven aus den Schulen und der Universität – gefördert.

Schulentwicklung und Lehrerbildung

In den Gutachten zur einphasigen Lehrerausbildung wurde auch den Erfahrungen in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften eine besondere Bedeutung zugemessen, die im Rahmen der Zusammenarbeit von Schule und Universität gewonnen und in vielen Klausurtagungen mit Kontaktlehrern reflektiert wurden.

Schulnahe Lehrerfortbildung

Vorschläge zum Ausbau und zur Koordination der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung im nördlichen Regierungsbezirk Weser-Ems wurden 1985 im Nachfeld einer der letzten Klausurtagungen für Kontaktlehrer in einem Konzept zur schulnahen Lehrerfortbildung (SCHULF) konkretisiert.³⁷ Die GEW begleitete den Diskussionsprozess in der Region durch Fortbildungsforen in Aurich und die eigenen „Ostfriesischen Hochschultage“, die wiederholt von der Universität Oldenburg gestaltet wurden.³⁸

37 Reinhard Eicke u. a. 1986

38 Peter J. Klein u. a. 1991 und Hermann Fischer u. a. 1989 u. 1990

Die Möglichkeiten der Abstimmung zwischen Schulentwicklung und Lehrerbildung erweiterten sich erheblich, als nach intensiven Diskussionen – u. a. auch im GSU – zum Schuljahr 1991/92 im Benehmen mit den regionalen Schulbehörden eine Arbeitsstelle Schulreform (AS) eingerichtet werden konnte und im Zuge der Regionalisierung der Lehrerfortbildung zum Schuljahr 1992/93 die Koordinationsstelle für die Region Oldenburg in die Universität bzw. das Zentrum für pädagogische Berufspraxis eingegliedert wurde. Diese Strukturen wurden u. a. auch über den 1992 gegründeten Verein zur Förderung der pädagogischen Entwicklung im Nordwestraum³⁹ und vorübergehend mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung durch eine „Kontaktstelle zum praktischen Lernen“ mit Rüdiger Semmerling ergänzt.

Arbeitsstelle Schulreform

Die Arbeitsstelle Schulreform (AS) soll vor allem die Unterrichtsentwicklung in den Schulen der Region fördern und unterstützen. Lehrkräfte aus verschiedenen Schulformen (anteilig entlastet von ihren Unterrichtsverpflichtungen in der Schule) bilden den Kern des AS-Teams und werden in ihrer Arbeit durch einige Lehrende der Universität unterstützt. Ein Beirat – wie der GSU paritätisch zusammengesetzt aus Fachleuten der Schule und der Hochschule – begleitet die Arbeit, bringt Anregungen ein und unterstützt das Team.

In 15 Jahren hat die AS Anregungen und Ideen aus den Schulen (z. B. Offener Unterricht, Freiarbeit etc.) aufgenommen und diese über Lernwerkstätten, Gesprächskreise und schulinterne Fortbildungen (zeitweise bis zu 60 pädagogische Klausurtagungen pro Jahr) und Schulmanagement-Tagungen verbreitet. Im Auftrag des Kultusministeriums hat die AS eine Weiterbildungsmaßnahme zur „Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule“ durchgeführt, in der Lehrkräfte in den Bezirken Lüneburg und Weser-Ems zu Unterrichtsentwicklungsberatern ausgebildet wurden.⁴⁰

Zz. wird mit dem MK über eine neue Zielvereinbarung verhandelt, auf deren Grundlage die Rahmenbedingungen der Arbeit wieder erweitert und die Schwerpunkte gezielter auf die laufenden Reformprojekte der Landesregierung bezogen werden. Die AS soll verstärkt Schulen unterstützen, die kritische Einschätzungen der neu eingerichteten Schulinspektion zu ihrer Unterrichtsentwicklung überwinden wollen.

39 PAEDALE ... d. h. Pädagogische Entwicklungen durch alle Lehrerinnen und Lehrer und Erzieherinnen und Erzieher.

40 Hanna Kiper u. a. 2004

Fort- und Weiterbildung – Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ)

Im Jahre 1992 wurde im Lande Niedersachsen die Fortbildung in 17 Regionen neu geregelt. Für die Region Oldenburg (mit 7 Landkreisen und ca. 8.000 Lehrkräften) wurde das Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) gegründet und in die Universität integriert. Der Fortbildungsbeauftragte ist Mitarbeiter im diz. Er ist von seinen Unterrichtsverpflichtungen in der Schule freigestellt. Über ergänzende Personal- und Sachmittel werden eine Verwaltungsstelle und die Organisation der Fortbildungsangebote gesichert. Ein Team mit Lehrkräften aller Schulformen unterstützt den Fortbildungsbeauftragten in der Planung der halbjährigen Programme und der Auswertung der Rückmeldungen. Die Arbeit wird durch eine paritätisch besetzte Regionalkonferenz begleitet.⁴¹

Mit über 200 Angeboten im halbjährigen Programm und ergänzenden Tagungen und Projekten in bzw. mit Schulen erreicht das OFZ tendenziell alle Lehrkräfte in der Region und viele darüber hinaus. Das OFZ führt jährlich u. a. einen Grundschultag mit ca. 500 TN durch und realisiert zz. Weiterbildungsmaßnahmen für Kindergärten und Grundschulen zum Thema „Auf den Anfang kommt es an“.

Didaktisches Zentrum und Arbeitsstellen

In den Vereinbarungen der Universität mit den Ministerien, mit den Schulbehörden, mit den Schulen und mit den Lehrkräften werden sehr unterschiedliche Wirkungszusammenhänge geregelt. Sie beziehen sich auf so unterschiedliche inhaltliche Bereiche wie die Durchführung der Schulpraktischen Studien oder die Durchführung von Forschungsvorhaben in der Schule, auf Fort- und Weiterbildungsangebote, auf Tagungen oder auf die Begleitung von Entwicklungsprozessen – auf Anfrage von Schulen oder auch im Auftrag des Landes.

Das diz der Universität ist als Transferstelle, die den Dialog zwischen Schule und Hochschule, zwischen Unterricht und Wissenschaft, zwischen Praxis und Theorie anregt, Begegnungen organisiert und die Zusammenarbeit fördert. Trotz einer vorrangigen Orientierung an notwendigen Entwicklungsprozessen in Schule und Hochschule werden viele Vereinbarungen jeweils nur für einen begrenzten Zeitraum oder für einzelne Tagungen oder Kurse gestaltet

41 Vereinbarung zwischen dem Land Niedersachsen, vertreten durch das Niedersächsische Kultusministerium, und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg über die Durchführung der regionalen Fortbildung in der Fortbildungsregion Ammerland/Delmenhorst/Friesland/Oldenburger-Land/Oldenburger-Stadt/Wesermarsch/Wilhelmshaven vom 6. Dezember 1999.

bzw. wirksam. Fachtagungen und Fort- und Weiterbildungsangebote ermöglichen punktuelle Begegnungen und regen nicht selten zur Neuorientierung an. Fortbildungsreihen und Weiterbildungsmaßnahmen, aber auch die Zusammenarbeit in Netzwerken, sind dem gegenüber eher auf kurz- und mittelfristige Veränderungsprozesse angelegt.

Das diz ist mit diesen „Bildungskontrakten“ vielfach Anbieter und manchmal Kunde, manchmal Auftragnehmer und auch Auftraggeber. Das diz wird aktiv auf Nachfrage aus den Schulen, in Abstimmung mit den Schulbehörden und im Auftrage des Landes. Die AS hat verschiedentlich auch schon die Begleitung von Entwicklungsprozessen im Auftrag von Schulen, aber auch von Gemeinden bzw. Schulträgern, übernommen.

Der GSU hat als „Gremium“ über 30 Jahre Kontinuität gesichert und entscheidend zur Ausgestaltung des Dialogs und der Kooperationsbeziehungen beigetragen. Viele Kontrakte und Vereinbarungen regeln Aufgaben, die von Universität und Schule qua Amt und Auftrag wahrgenommen werden. Die Mehrzahl der Vereinbarungen bezieht sich inzwischen allerdings auf den Bereich der Fort- und Weiterbildung, also auf Maßnahmen, die über den formal eng begrenzten Aufgabenbereich der Universität hinausgehend und seit Jahren kostendeckend kalkuliert und durch Teilnahmegebühren finanziert werden.

Alle Kontrakte bieten einen Rahmen für die Begegnung, für den Erfahrungsaustausch zwischen Schule und Hochschule und müssen in professioneller Verantwortung ausgestaltet bzw. wahrgenommen werden. Das gilt für die Planung und Gestaltung von Tagungsangeboten der Universität ebenso wie für die Wahrnehmung und Nutzung dieser Angebote durch die Lehrkräfte in den Schulen.

Tagungen, Gesprächskreise, Netzwerke und Vereinbarungen sind kein Selbstzweck, sie sind darauf angelegt, die Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule zu fördern und Lehrkräfte beim Umbau von Arbeitsstrukturen und der Neuorganisation von Lernprozessen in den Schulen zu unterstützen. Diese Wirkungszusammenhänge sind nicht einseitig ausgerichtet, sondern kommen zugleich der Universität in der Wahrnehmung ihrer engeren Aufgaben in Studium, Lehre und Forschung zugute, fördern die Entwicklung der Lehrerbildung.

Lernkultur in Schule und Lehrerbildung

Auch in Deutschland haben sich nach dem Ausrufen der Bildungskatastrophe durch Georg Picht Ende der 60er Jahre viele Politiker für Reformen in Schule und Hochschule eingesetzt. Im parteiübergreifenden Einvernehmen wurde der deutsche Bildungsrat eingesetzt, der umfangreiche Empfehlungen zur Neuordnung des Bildungswesens vorgelegt hat. Aber mit seinen relativ konsistenten Empfehlungen konnten sich die Lobbyisten des aus ihrer Sicht traditionell erfolgreich gegliederten deutschen Bildungssystems nicht anfreunden.

Seither sind wir gefangen in einem bildungspolitischen Grabenkrieg über Sinn und Unsinn der Schulstrukturen bzw. Sinn und Unsinn notwendiger (Struktur-)Reformen, der offen und verdeckt geführt wird. Dieser „Glaubenskrieg“ dauert inzwischen länger als der 30-jährige Krieg in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Wir haben notwendige Reformen nur halbherzig, nur sehr begrenzt oder gar nicht angepackt, treten deshalb auch heute noch vielfach auf der Stelle. Im Kontext einer 16-fachen (Länder-)Zuständigkeit pflegen wir mit deutscher und bürokratischer Gründlichkeit unser zergliedertes Schulsystem. In diesem tragen alle – also auch die Schulen und die Lehrkräfte – immer nur für Teile Verantwortung, werden die Schnittstellen dazwischen nicht selten zu Fallgruben gerade für die Kinder mit Migrationshintergrund und/oder aus den „bildungsfernen Schichten“. In diesem Bildungssystem werden die Begabungsreserven nur sehr begrenzt ausgeschöpft, werden nach PISA 25 % der Schülerinnen und Schüler als „Risikokinder“ geführt.

Viele Experten sprechen davon, dass doppelt so viele Schülerinnen und Schüler (also die Hälfte von allen!) in unserem Schulsystem nur sehr bedingt gefördert werden. D. h.: Schülerinnen und Schüler lernen unter erschwerten Bedingungen. Das deutsche Schulsystem bietet ihnen – ganz im Sinne der doppelten Bedeutung – nur ein „Lernen mit beschränkter Haftung“⁴². Das deutsche Bildungssystem würde in seiner Fragmentierung von einem Kritiker einmal als „System organisierter Verantwortungslosigkeit“ charakterisiert.

In der Vormittags-Unterrichtsschule sind die Möglichkeiten zur Gestaltung des Schullebens begrenzt, nicht selten schließen auch bauliche Rahmenbedingungen offene Arbeits-, Kommunikations- und Lernprozesse aus. Die Ansammlung von rechteckigen geschlossenen Klassenräumen fördert mit nicht selten dunklen Endlosfluren keine offenen Lernkulturen. In vielen Umgangsformen haben wir uns noch nicht von der „Schule als Lehranstalt“ lösen können – und die entsprechenden Haltungen und Überzeugungen in der Lehrerschaft, unter den

42 Marianne Groenemeyer 1996. M. G. eröffnete die PW 1998.

Eltern und nicht zuletzt auch in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler, nicht überwinden können.

Der Schulalltag wird durch viele traditionelle Vorstellungen überlagert und erschwert. Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer begegnen sich überwiegend nur in wenigen Stunden und relativ oberflächlich, nicht wenige Lehrer arbeiten und viele Schüler lernen in diesem System nur beschränkt – nicht selten auch gegen ihre eigenen inneren Überzeugungen. In einer kleinen Gruppe von Lehrerbildnern (Praktikumsleitern der Hochschulen) waren wir uns nach wenigen Unterrichtsstunden in einer deutschen Großstadt-Schule schnell einig, dass wir heute nicht mehr Lehrer ... und auch nicht mehr Schüler sein wollten.

Hier möchte ich mit Nachdruck eine Lanze für die vielen Lehrerinnen und Lehrer brechen, die sich trotz dieser vielen Widersprüche immer wieder und immer wieder mit Erfolg um guten Unterricht bzw. um ihre Schülerinnen und Schüler bemühen. Auf dieser Ebene des Vergleichs neige ich eher zu der Feststellung: Finnische bzw. schwedische Verhältnisse gibt es auch in etlichen deutschen Schulen. Das ist auch die Hauptbotschaft der Filme von Reinhard Kahl, der in seinen Filmen besondere „pädagogische Leuchttürme“ vorstellt.⁴³ In diesen werden trotz der vielfach gebrochenen und manchmal auch zerstörerisch wirkenden Fragmentierung der Arbeits- und Lernmöglichkeiten in deutschen Schulen pädagogische Beziehungen relativ optimal und mit Erfolg ausgestaltet – allerdings weitgehend ohne Auswirkungen auf das Bildungssystem.

In Deutschland verwenden wir weiterhin sehr viel Zeit und Energie auf eine „passgenaue“ Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die verschiedenen Schulformen im zergliederten Schulsystem. Wenn viele Eltern mit guten Gründen für ihre Kinder die Bildungs- und Lebenschancen offen halten wollen, verbleiben in den Hauptschulen nur Schülerinnen und Schüler, die bisher nur begrenzte Lernchancen hatten und sie werden durch ihre Ausgrenzung auch weiterer Lernchancen beraubt. Weil gleichzeitig die Zahl der höheren Schulabschlüsse endlich weiter erhöht werden muss, verstärkt sich der Drang zum Gymnasium, wird das Gymnasium tendenziell zur Hauptschule. Wenn man von der Überzeugung ausgeht, dass Lernen vor allem auch als Lernen unter Kindern und als Lernen mit Kindern fruchtbar wird, dann sind nicht nur die Lernchancen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Arbeits- und Erfolgchancen der Lehrerinnen und Lehrer in dieser Schulform erheblich eingeschränkt.

43 Vgl. auch Enja Riegel 2004. E. R. eröffnete die PW 2002.

Lehrer und Lehrerausbildung

Nach Hilbert Meyer, Schulpädagoge in Oldenburg, sind „Lehrer sind Weltmeister im Anfangen und im Abbrechen.“ Das gilt auch für die Bildungspolitik in Deutschland. Vieles wird angefangen und abgebrochen. Insofern ist die Schulrealität auch ein Abbild der Bildungspolitik.

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten in ihrer jeweiligen Schule/Schulform unter jeweils begrenzten Perspektiven und Rahmenbedingungen. Auf dem Hintergrund des bildungspolitischen Glaubenskrieges muss deshalb befürchtet werden, dass mit der Vielzahl neuer „Projekte“ das fragmentierte Denken in den Schulen nur weiter wachsen und das konkrete Handeln in pädagogischen Zusammenhängen eher weiter zerfasert wird. Musterbeispiele dafür sind die „eigenverantwortliche Schule“, die Schulen mit Ganztagsangeboten und ihre Begleitung durch eine Vielfalt von Wettbewerben, Projekten und Sponsoring. Diese entziehen den (Projekte-)Schulen oftmals nur viel Kraft und Energie in ihrem Kernbereich, dem Unterricht und erschweren die Verständigung über mögliche und notwendige pädagogische Entwicklungsprozesse bzw. über das pädagogische Schulprogramm. .

Auf dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen kann die professionelle Gesamtverantwortung von der Lehrerschaft kaum wahrgenommen werden, wird verständlich, dass sich etliche Lehrkräfte nur in ihren Schulen eingerichtet, nicht wenige in begrenzte Passivität geflüchtet und einzelne auch geistig gekündigt haben. Diese „professionelle Lethargie“ tritt nicht selten nur noch als reine Lobbyarbeit für Lehrkräfte und ihre Arbeitsbedingungen in einzelnen Schulformen in Erscheinung, in dem verkürzten Engagement von Lehrkräften und Verbandsfunktionären – nicht selten ohne Rücksicht auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler oder die Gesamtverantwortung in bzw. gegenüber der Gesellschaft. Trotz allem: Auch in Deutschland gibt es sehr viele sehr gute und sehr engagierte Lehrkräfte ... sonst würde Schule von unseren Schülerinnen und Schülern wohl noch um etliches fragwürdiger bzw. sinnloser empfunden.

Perspektiven?

Auch Deutschland muss sich in Schule und Lehrerbildung vielen neuen Herausforderungen stellen. Insofern sind die internationalen Vergleichsstudien sehr heilsam und mittelfristig hoffentlich auch fruchtbar bzw. nachhaltig wirksam. Kommunikation muss auch in den deutschen Schulen prinzipiell mehr an Symmetrie orientiert und auf Gleichheit angelegt sein, damit alle

Schülerinnen und Schüler als aktive Subjekte Mitverantwortung für ihren individuellen Entwicklungsplan übernehmen können. Entsprechendes gilt auch für die Lehrkräfte, für die Schulleiter und auch für die Eltern. Das gilt auch im Blick auf die Lernleistungen von Kindern und auf die Lehrleistungen von Lehrerinnen und Lehrern und die Erziehungsleistungen von Eltern. Das gilt auch für die Kommunikation im Unterricht, im Lehrerzimmer und in der Schule allgemein. Wir müssen uns lösen von überkommenen Lehr-Lernvorstellungen und Unterrichtsbildern, die – frei nach Wilhelm Busch – vielfach noch so angelegt sind: „Wenn alles schweigt und einer spricht, das ganze nennt man Unterricht.“⁴⁴ Das gilt im Übrigen auch für die Lehr-Lernvorstellungen an den Hochschulen und hier in besonderem Maße auch für die Lehrerbildung in Hochschule und Studienseminaren, denn aus Opfern werden Täter.

In Deutschland ist die Bildungsforschung unterentwickelt. Wir wissen viel zu wenig über die realen und (un-)heimlichen Lernprozesse in Schule und Lehrerbildung. Im Nachfeld der unruhigen 68er Jahre wurde die Bildungsforschung fast systematisch aus der Schule fern gehalten. Befragungen in den Schulen führten nicht selten zu Anfragen im Landtag, die Genehmigungshürden wurden immer höher gehängt und bürokratisiert und erst im letzten Jahrzehnt wieder gelockert. Und bis heute gilt, dass für die Bildungsforschung in der „Bildungsnation Deutschland“ kaum Geld zur Verfügung gestellt wird.

Da wir so wenig über die realen Lernprozesse in unseren Schulen wissen, müssen wir gleichzeitig realistisch bleiben und in unserem Engagement für alte und neue Ziele prüfen, ob die angestrebten Ziele in Schule und Unterricht wirklich erreicht werden (können). Gewarnt wird zu Recht vor Selbsttäuschungen, die auf dem Hintergrund des bildungspolitischen Glaubenskrieges immer wieder besonderen Nährboden finden und einseitig und interessenorientiert in Parteien und Verbänden und Bürokratien kultiviert werden.

Perspektiven für die Lehrerbildung?

Auch die Lehrerbildung ist in Deutschland vielfach fragmentiert, sie ist auf Schularten und Besoldungsstufen nach Beamtenrecht ausgerichtet und in Studium und Vorbereitungsdienst sowie Lehrerfort- und -weiterbildung „zerphasert“. Im Blick auf den Gesamtzusammenhang gilt auch hier das Prinzip der organisierten Verantwortungslosigkeit. Lehrerinnen und Lehrer überschau-

44 Bei Wilhelm Busch heißt es: Wenn alles schläft und einer spricht, das nennt man Unterricht.

en jeweils nur einige Bereiche, sind in ihrer (?) Schule nur für ihre Fächer zuständig. Das gilt auch - i. d. R. noch verstärkt - für die Lehrenden in den Hochschulen und die Seminarleiter im Vorbereitungsdienst.

Wenn Lehrerbildung zum Gelingen von Schule beitragen soll, dann darf sie nicht in mehr oder weniger ausgereifter oder – besser – eingeschleifter Distanz zur Schule gestaltet werden. Es kann nicht um die Sicherung herausgehobener Handlungsmöglichkeiten von Hochschullehrern und Seminarleitern oder um die Pflege der jeweiligen Institutionen und Lehrgebiete in der ersten und in der zweiten Phase gehen. Wie im Bildungsbereich allgemein diskutieren wir seit über 30 Jahren über notwendige Reformen in der Lehrerbildung. Schon 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat die Lehrerbildung als Schlüsselproblem der Bildungsreform bezeichnet. De facto werden die Studien- und Lernbedingungen in einer „de-formierten“ Lehrerbildung weiter verschärft, in der Theorie und Praxis bzw. Schule und Hochschule nicht zusammenfinden und „Fachegoismen“ der Auszubildenden in Hochschule und Seminar nur bedingt und punktuell überwunden werden (können). Vorbereitungsdienst und Studium sichern ihre „Identität“ durch die gegenseitige Abgrenzung und die Stabilisierung ihrer Grenzen.

Wir investieren in eine sehr lange Berufsvorbereitung mit Studium an der Hochschule (mit im Vergleich zum Vorbereitungsdienst zunehmend immer weniger Personal) und folgendem Vorbereitungsdienst (mit im Vergleich zum Studium noch sehr günstigen Betreuungsrelationen). Gleichzeitig investieren wir sehr wenig bzw. fast gar nichts in die Berufsbegleitung unserer Lehrerinnen und Lehrer. Gerade hier läge die Chance, aus der Praxis der Absolventen – ihren Erfolgen und Misserfolgen – Ideen und Anregungen in die Arbeit an den Hochschulen aufzunehmen. Wissenschaft muss und kann durch praxisnahe Forschungsvorhaben und schulnahe Fortbildungsangebote zum Gelingen von Schule beitragen.⁴⁵

Es gibt viel zu tun: In der Lehrerbildung sollte die Herausbildung von zwei Lehrertypen verringert werden. Typ 1 ist der des „pädagogischen Bankers“, der

45 Dies versuchen wir in Oldenburg außerdem in der Forschung u. a. über das Promotionsprogramm „Didaktische Rekonstruktion“, über die Forschungswerkstatt „Schule und Lehrerbildung“ und über ein breites Engagement in der Fort- und Weiterbildung. In das Didaktische Zentrum (diz) wurde Oldenburger Fortbildungszentrum (OFZ) ebenso integriert wie eine Arbeitsstelle Schulreform (AS), über die wir die Unterrichtsentwicklung in den Schulen fördern und unterstützen. Beide Einrichtungen sind über Vereinbarungen mit der Landesregierung geregelt. Vgl. auch Ordnung des Zentrums für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Schulentwicklung, Wissenstransfer und Didaktische Forschung – Didaktisches Zentrum (diz) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Senatsbeschluss vom 2. 4. 2003).

in seiner Sach- und Fachorientierung immer wieder den Nürnberger Trichter ansetzt, und – wenn im Kopf der Kinder zu wenig hängen geblieben ist – dies den Schülerinnen und Schülern anlastet bzw. ihrem Mangel an Intelligenz und/oder Fleiß zuschreibt. Typ 2 ist der, der es gut meint mit Kindern – so gut, dass er bereits im Hochschulstudium jede kritische Frage an sich selbst abwehrt – nach einer Aussage des Oldenburger Religionspädagogen Jürgen Heumann sind diese angehenden Lehrerinnen und Lehrer tendenziell theorieresistent.

Es gibt viel zu tun: Wir müssen nach über 30 Jahren auch in der Lehrerbildung endlich aus den bildungspolitischen Grabenkämpfen herausfinden. Hoffentlich gelingt es. Dabei sind wir auf internationale Erfahrungen angewiesen. Dazu können Tagung, Strukturen und Netzwerke beigetragen. Aber die Reformen müssen – sowohl was die Lern- und Arbeitsformen in der Schule (und auch die Schulstruktur) und in der Lehrerbildung (und auch ihre Struktur) betrifft – in Deutschland radikal bzw. an der Wurzel angesetzt werden. Dabei gilt es, Reformprozesse sinnvoll anzulegen, in diese erfolgreich einzusteigen und möglichst viele Lehrerinnen und Lehrer und die Öffentlichkeit mitzunehmen – ob das gelingt? In meinem 40-jährigen Engagement für Reformen in der Lehrerbildung hat mich folgende Aussage von Jürgen Habermas begleitet: „Unter der Dunstglocke einer unermüdlichen Reformrhetorik lebt die schiere Trägheit der Institutionen fort.“ Diese Aussage gilt leider weiterhin – auch wenn in die „Dunstglocke“ unermüdlich neue Begriffe und Begrifflichkeiten eingebracht bzw. aufgenommen werden.

Literatur

- Altenberger Thesen zur Lehrer-/Lehrerinnenbildung vom Bundesarbeitskreis der Leiter/Leiterinnen der Praktikumsbüros an deutschen Hochschulen. In: Spindler, Detlef; Wollnitzer, Vivian (Hg.): Erste und zweite Phase gehören zusammen! Dokumentation zum Forum LehrerInnenbildung ,95. Oldenburger VorDrucke 327, Oldenburg 1997, S. 132 f.
- Arbeitsstelle Schulreform (AS) (Hg.): Bericht für die Schuljahre 1997/98 und 1998/99. Oldenburg 1999
- Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Integrierte Lehrerausbildung. Schriften der BAK. Ergebnisse von drei Arbeitstagen. Heft 7, Bonn 1970
- Bundesassistentenkonferenz (Hg.): Bundeskompetenz und Bildungsplanung. Chancen und Grenzen einer Reform des Bildungswesens. Schriften der BAK, Heft 10, Bonn 1971
- Busch, Friedrich W.: Auf die Mühen der Gebirge folgen die Mühen der Ebene. Oder: noch einmal über (einphasige) Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. In: Lüthje, Jürgen (Hg.): Universität Oldenburg. Entwicklung und Profil. Oldenburg 1984, S. 181 - 189
- Busch, Friedrich W.: Einphasigkeit versus Zweiphasigkeit. Anstöße zur Reform der Lehrerausbildung. Erfahrungen aus den alten und neuen Bundesländern. In: Schäfer, Hans-Peter; Sroka, Wendelin (Hg.): Lehrerrolle und Lehrerbildung im Prozeß der gesellschaftlichen Transformation. Veränderungen in den neuen und alten Bundesländern. Sonderdruck aus Schriftenreihe der Gesellschaft für Deutschlandforschung, Band 85, Berlin 2003, S. 129 ff.
- Busch, Friedrich W.; Winter, Klaus (Hg.): Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung. Materialien der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa. Oldenburg 1981
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission (Hg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 215
- Döbrich, Peter; Kodron, Christoph; Mitter, Wolfgang: Einphasige Lehrerausbildung in Oldenburg (Gutachten 1 von 1980 - erstellt im Auftrag der Universität), Oldenburg (210 S.)
- Eicke, Reinhard; Schmidt, Arno; Scholz, Frank; Schröder, Gerd; Spindler, Detlef: Schulnahe Lehrerfortbildung (SCHULF). Vorschläge zum Ausbau und zur Koordination der schulinternen und regionalen Lehrerfortbildung im nördlichen Regierungsbezirk Weser-Ems. Oldenburg 1986

- Ewert, Kurt; Furck, Carl-Ludwig; Ohaus, Werner: Gutachten über den Modellversuch „Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg“ und Vorschläge für die zweiphasige Lehrerbildung. Oldenburg 1981 (Gutachten – erstellt im Auftrag des Nds. Landtags) (304 S.)
- Feindt, Andreas; Mischke, Wolfgang; Spindler, Detlef (Hg.): SchulEntwicklung – LehrerInnenBildung – StudienReform (SE-LB-ST). Beiträge vom Symposium am 18./19. 9. 1995 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburger VorDrucke 305. Oldenburg 1996
- Fichten, Wolfgang; Spindler, Detlef; Steinbrink, Ulrich (Hg.): Dokumentation zur Einphasigen Lehrerbildung. Oldenburg 1981 ff. (insgesamt 3.230 S.) Band 1: Das Reformmodell in der Planung 1970 – 74 Band 2: Das Reformmodell in der bildungspolitischen Auseinandersetzung 1974 – 80 Band 3: Das Reformmodell in der Umsetzung 1974 – 80 sowie Band 4: Theorie und Praxis Band 5: Wissenschaft und Unterricht Band 6: Universität und Schule
- Fischer, Hermann; Renneberg, Wilm (Hg.): Fortbildung am Arbeitsplatz Schule. Fortbildungsforum Nord-West Aurich 1989. Oldenburg 1990
- Fischer, Hermann; Renneberg, Wilm (Hg.): Schulentwicklung und Regionalisierung der Lehrerfortbildung. Ein Expertengespräch veranstaltet vom GEW-Bezirksverband Weser-Ems im Rahmen der Pädagogischen Woche ‚88 der Universität Oldenburg. Oldenburg 1989
- Furck, Carl-Ludwig: Die Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg im Spannungsfeld konfligierender Interessen. In: Ewert, Kurt; Furck, Carl-Ludwig; Ohaus, Wilhelm, a. a. O.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Gesamtverband Niedersächsischer Lehrer: Neuordnung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Hannover 1970
- Groenemeyer, Marianne: Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Berlin 1996
- Günther-Arndt, Hilke (Hg.): Didaktische Forschung für die Schule. Beiträge eines Symposiums des Didaktischen Zentrums an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 24. März 1999. Oldenburger VorDrucke 400, Oldenburg 1999

- Günther-Arndt, Hilke: *Lehrerbildung in Oldenburg 1945 – 1973. Von der pädagogischen Akademie zur Universität. Reihe Geschichte der oldenburgischen Lehrerbildung, Band 3.* Oldenburg 1991
- Günther-Arndt, Hilke; Raapke, Hans-Dietrich (Hg.): *Revision der Lehrerbildung. Neue Überlegungen anlässlich des Kongresses zu 200 Jahren Lehrerbildung in Oldenburg.* Oldenburg 1995
- Hinz, Renate; Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (Hg.): *Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentation zum Kongress in Oldenburg 9. + 10. November 2001.* Hohengehren 2002
- Hüne, Hans-Martin; Perle, Hans-Jürgen; Spindler, Detlef (Hg.): *Erweiterung der Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern – Möglichkeiten und Grenzen, allen SchülerInnen gerecht zu werden. Beiträge vom Symposium zu den erziehungswissenschaftlichen Studienanteilen in der LehrerInnenbildung am 11. 10. 1995 in Hannover.* Oldenburger VorDrucke 313, Oldenburg 1996
- Jacobs, Meinhard; Scholz, Otfried; Spindler, Detlef (Hg.): *Zur sozialen Kompetenz der Lehrer. Ein „Schlüsselproblem“ in Beruf und Ausbildung. Tagung vom 23. – 25. 9. 1981 in der Universität Oldenburg.* Oldenburg 1982
- Kathe, Ludger; Perle, Hans-Jürgen; Spindler, Detlef (Hg.): *Schulpraktische Studien – Integrationselement oder Fremdkörper im Studium. Forum LehrerInnenbildung ,96 am 1. 11. 1996 in Braunschweig.* Oldenburger VorDrucke 353, Oldenburg 1998
- Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Mischke, Wolfgang; Wester, Franz: *Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept - 248 S., 3. überarb. Aufl., Oldenburg 2004*
- Klein, Peter J.; Renneberg, Wilm (Hg.): *Schulentwicklung durch Fortbildung und Kooperation in der Region. 2. Fortbildungsforum Nord-West Aurich 1991.* Oldenburg 1991
- Kretzer, Hartmut; Schramke, Wolfgang (Hg.): *Didaktisches Forum am 15. Februar 1990 in der Universität Oldenburg: Kinder und Jugendliche heute: andere Schüler? – erörtert am Beispiel des Gymnasiums.* Oldenburg 1990
- Pritchard, R. M. O.: *The Struggle to Democratise German Teacher Education.* In: *Oxford Review of Education, Vol. 19, No. 3, 1993, S. 355 - 371*
- Remmers, Werner: *Lehrerausbildung für die 80er Jahre.* In: *Busch, Friedrich W.; Winter, Klaus (Hg.): Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung.*

- Materialien der 5. Konferenz der Vereinigung für Lehrerbildung in Europa. Oldenburg 1981
- Riegel, Enja: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Frankfurt 2004
- Rieß, Falk (Hg.): Einblicke in aktuelle Forschungszusammenhänge zum Mathematikunterricht. Mit Beiträgen von Michael Neubrand, Andrea Peter-Koop und Johann Sjuts von der 120. Sitzung des Gesprächskreises Schule – Universität (GSU) in Oldenburg. Oldenburger VorDrucke 542, Oldenburg 2006
- Schulz, Reinhard (Hg.): Wissenschaftspropädeutik: Nähe suchen – Distanz wahren. Tagung am 5. Mai 2000 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburger VorDrucke 433, Oldenburg 2001
- Schröder, Gerd; Spindler, Detlef (Hg.): Zukunft der Schule. Chancen und Risiken. Ostfriesische Hochschultage der GEW 1985. Oldenburg 1986
- Senat der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen (PHN): Grundsätze zur Neuordnung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Oldenburg 1970
- Ders.: Quantitäten- und Proportionsmodell für ein 10semestriges Lehrerstudium. Hannover 1972
- Spindler, Detlef: Das Reformmodell ‚Einphasige Lehrerbildung‘. In: Bierwirth, Hans; Hothan, Hannes; Klattenhoff, Klaus (Hg.): Schule in Ostfriesland 1945 – 1995. Zeitzeugen berichten über 50 Jahre Schulentwicklung. Reihe Regionale Schulgeschichte 6.2. Oldenburg 1995, S. 487 ff.
- Spindler, Detlef: Empirische Untersuchungen über den Studienbetrieb und seine wissenschaftliche Ergiebigkeit in der Meinung von Studenten der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. Hausarbeit zur 1. Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. Oldenburg, Mai 1967 (Betreuer: Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm)
- Spindler, Detlef: Einphasige Lehrerbildung als alternativer Ansatz. In: Bayer, Manfred; Beck, Johannes; Spindler, Detlef; Tack, Karl (Hg.): alternativen in der Lehrerbildung. Kooperation und Selbstorganisation. Reinbek 1982, S. 291 – 483
- Spindler, Detlef: Organisation und Improvisation in der studentischen Selbstverwaltung als Bedingungen der Selbstbildung des Studenten. Seminararbeit 1965 (Betreuer: Prof. Dr. Helmut Freiwald)

- Spindler, Detlef: Reflektionen zur Studiensituation. In: tabula 1-66. Studenten-Zeitung der Pädagogischen Hochschule Oldenburg, S. 6 ff.
- Spindler, Detlef (Hg.): Hochschuldidaktik. 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform. Bonn 1968
- Spindler, Detlef (Hg.): Schule ... und sie bewegt sich doch. Dokumentation der Ostfriesischen Hochschultage der GEW 1996. Oldenburg 1997
- Spindler, Detlef; Scheinichen, Frank; Wollnitz, Vivian: Räderwerk und Eigensinn. Studien- und Ausbildungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern. Oldenburger VorDrucke 412, Oldenburg 1999
- Spindler, Detlef; Walther, Manfred: Zur Lage der Hochschuldidaktik. Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 18, Hamburg 1971
- Spindler, Detlef; Wollnitz, Vivian (Hg.): Erste und zweite Phase gehören zusammen! Dokumentation zum Forum LehrerInnenbildung ,95. Oldenburger VorDrucke 327, Oldenburg 1997
- Steinbrink, Ulrich; Spindler, Detlef: Einphasige Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme zu einem Modell staatlicher Reformpolitik Niedersachsen. In: Im Brennpunkt, hg. von der GEW: Reform der Lehrerbildung - Zwischenbilanz 1980
- Symposium der Gutachter zum Modellversuch der ‚Einphasigen Lehrerbildung‘. Tagungsbericht. In: Sonderdruck aus uni-info 13 + 14/81
- Thesen zur Lehrerbildung vom Arbeitskreis „NLI und nieders. Universitäten“. In: Spindler, Detlef; Wollnitz, Vivian (Hg.): Erste und zweite Phase gehören zusammen! Dokumentation zum Forum LehrerInnenbildung ,95. Oldenburger VorDrucke 327, Oldenburg 1997, S. 129 ff.
- Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hg.): Auswertungsbericht zum Modellversuch Einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg. Oldenburg 1984
- Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hg.): Resümee der IX. Bundestagung der Leiter von Praktikumsbüros an Deutschen Hochschulen vom 08. – 12. Mai 1989 an der Universität Oldenburg. Oldenburger VorDrucke, Sonderheft 3/90. Oldenburg 1990

- Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hg.): Lehrerausbildung an den Universitäten Niedersachsens – Bilanz und Perspektiven. Beiträge vom Kongreß am 8. Mai 1991 in der Universität Oldenburg. Oldenburger VorDrucke 155/91. Oldenburg 1991
- Verband deutscher Studentenschaften (Hg.): 1. Juli – Bildung in Deutschland. Bedarfsforschung, Bildungsplanung, Bildungsinvestition, III. Bildungsweg. Bonn 1965
- Verband deutscher Studentenschaften (Hg.): Beschlüsse zur Lehrerbildung und zur Bildungswerbung und Schulreform mit einem Lehrerbildungsmodell des interdisziplinären Ausschusses für Lehrerbildung. Materialien, Bonn 1967a
- Verband deutscher Studentenschaften (Hg.): Grundsätze zur Reform der Lehrerbildung. Beschluss der 19. ordentlichen Mitgliederversammlung des vds, Göttingen, März 1967b
- Vereinbarung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Bezirksregierung Weser-Ems zur: „Durchführung Schulpraktischer Studien (SPS)“ vom 20. Februar 1998.
- Vereinbarung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Bezirksregierung Weser-Ems zur: „Zusammenarbeit der Universität mit den Schulen und den Seminaren in der Region“ vom 5. Februar 1999
- Vereinbarung zwischen dem Land Niedersachsen, vertreten durch das Niedersächsische Kultusministerium, und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg über die Durchführung der regionalen Fortbildung in der Fortbildungsregion Ammerland/Delmenhorst/Friesland/Oldenburg-Land/Oldenburg-Stadt/Wesermarsch/Wilhelmshaven vom 6. Dezember 1999.
- Winter, Klaus; Spindler, Detlef: Die systematische Verknüpfung universitärer Lehre und Forschung mit der Schulpraxis - ein Modellversuch an der Universität Oldenburg. In: European Journal of Teacher Education, Vol. 11, No. 1, 1988, S. 21 - 30



Grasse - Lange

Irmhild Wragge-Lange

Subjektive Einblicke in pädagogische Felder

Kriegskind – Nachkriegskindheit – schulische Sozialisation in der DDR

Am 14. 2. 1941 wurde ich als Tochter des Zahnarztes Dr. Ewald Wragge und seiner Ehefrau Rosemarie geb. Gräbe in Halle (Saale) geboren. – Mit einem Satz dieser Struktur beginnen Lebensläufe meistens. Wie sehr das Geburtsjahr und die Herkunft den Lebensweg eines Menschen prägen (können), wird häufig nicht thematisiert.

Bei meiner Geburt war seit 1½ Jahren Krieg. Frankreich war besiegt, Polen zum „Generalgouvernement“ erklärt worden, der „Dreimächtepakt“ zwischen Deutschland, Italien und Japan war geschlossen und über England tobte der Luftkrieg. Hitler wird in diesem Jahr die Sowjetunion überfallen, Stalin als Antwort den „Großen Vaterländischen Krieg“ ausrufen, und am Ende des Jahres erklärten die USA Deutschland den Krieg. Mein Vater hatte sich bereits 1939 freiwillig als Zahnarzt zur Wehrmacht gemeldet, war 1940 für einige Monate zu Hause; wenige Wochen nach meiner Geburt ging er wieder zur Wehrmacht zurück. Im Februar 1945 besuchte er seine Familie – ich kann mich dunkel an den fremden Mann erinnern, der im Wohnzimmer saß und mit aufgestütztem Kopf grübelte – wenige Tage vor Ende des Krieges ist er bei Berlin umgekommen. Er hat auf dem Waldfriedhof in Halbe seine letzte Ruhe gefunden, auf dem beinahe 30.000 Kriegstote begraben sind.

Was Krieg bedeutete, konnte ich als Kind bereits begreifen. Zum Alltagsleben in einer Großstadt gehörte der Bombenalarm, und das hieß immer: Aufenthalt in einem Luftschutzbunker und Angst, dass es uns so ergehen könnte wie den Menschen im Nachbarhaus, die nach dem Einschlag einer Bombe nicht mehr aus dem Luftschutzbunker fliehen konnten, weil der Eingang durch Trümmer verschüttet war, und die geplatzten Wasserrohre verursachten, dass die eingeschlossenen Familien ertranken. Meine Mutter pflegte meine Schwester und mich im Luftschutzbunker rechts und links an sich zu ziehen, ihren Oberkörper schützend über uns zu halten, damit „wir alle tot sind, wenn eine Bombe trifft“ – so jedenfalls verkündete ich als Dreijährige. – Als meine Mutter uns 1945 mitteilte, dass es keine Flugzeuge mehr gibt, die Bomben abwer-

fen, schien mir das Paradies zu sein. Eine der ersten elementaren Einsichten, die ich in meinem Leben gewann, lautete dementsprechend: „Es gibt Zeiten ohne Bomben“ – noch heute sind schrille Sirenen für mich der Inbegriff des Horrors.

Ohne den leiblichen Vater aufzuwachsen, gehörte zum Alltag der Kriegs- bzw. Nachkriegsgeneration. Den Begriff „patchwork-Familie“ gab es zwar noch nicht, aber es wurden aufgrund der Kriegstoten Familienformen gelebt, die unter diesen Begriff fallen. Es gab natürlich die „normalen“ Familien, d. h. ein Elternpaar versorgte die eigenen Kinder. Darüber hinaus gab es aber auch durch die politischen, ideologischen, kulturellen und sozialen Umstrukturierungen bedingt neue Formen des Zusammenlebens, die oft aus der materiellen und geistigen Not der damaligen Zeit resultierten. Es gab viele alleinerziehende Mütter (meine Mutter entschied sich für diesen Weg), es gab die sogenannten „Onkelehen“, d. h. eine Kriegerwitwe lebte mit einem Mann zusammen, den sie nicht heiratete, weil sie sonst ihre Kriegshinterbliebenenrente verloren hätte. Kinder aus diesen Verbindungen galten als „unehelich“, was damals eine Schande für die Mutter (nicht für den Vater!) war und für die Kinder erhebliche Diskriminierungen zur Folge hatte. Sie erhielten den Geburtsnamen der Mutter, nicht deren Familiennamen aus ihrer Ehe, so dass es häufig drei Nachnamen in solchen Verbindungen gab. Dann gab es neue Familien, d. h. Kriegerwitwen heirateten und brachten ihre Kinder in die neue Verbindung ein. Und schließlich gab es eine große Zahl von Familien, die neben den eigenen Kindern Kriegswaisen großzogen, sei es, dass sie diese Kinder auf der Flucht oder zwischen den Bombentrümmern buchstäblich gefunden hatten (oft wusste man nicht einmal deren Namen und Geburtstag), sei es, dass man Kinder aus verwandten oder bekannten Familien aufnahm, deren Eltern beide durch den Krieg umgekommen waren. Natürlich gab es auch Scheidungsfamilien. Gemeinsam war allen Familien die materielle Not, zu der nach dem Krieg die unbeschreibbare ideologische Leere trat, die aufgrund des täglichen Kampfes um das materielle Überleben überdeckt wurde. Vielleicht sollte erwähnt werden, wie man damals mit den familiären Neukonstellationen umging, nämlich gar nicht bzw. undiskutiert akzeptierend. Niemand hat jemals problematisiert, dass ich ohne Vater aufgewachsen bin oder dass andere Kinder in ähnlich unkonventionellen Situationen lebten. Für uns als Kinder war das gut und problematisch gleichzeitig, denn dadurch waren alle Lebensformen „normal“. Allerdings kümmerte sich auch niemand um Kinder, die diese Konstellationen allein nicht bewältigten konnten und mit Aggression, Angst oder Regression reagierten.

1947 wurde ich eingeschult. Schulreifetests, vorschulische Erziehung u. ä. waren sicherlich bekannt, wurden aber mangels Ressourcen nicht praktiziert. Dafür war die Tradition der Zuckertüte erhalten geblieben; das Exemplar, das meine Schwester drei Jahre vor mir bekommen hatte, gab es noch und wurde unten mit Zeitungspapier ausgestopft (das durfte ich nicht wegwerfen, denn es wurde damals alles gebraucht). Meine Mutter hatte es tatsächlich geschafft, einige Kekse und Bonbons aufzutreiben. Ich wusste, dass dafür Brot- bzw. Zuckermarken abgegeben werden mussten, die bei der täglichen Versorgung eingespart worden waren. Die Großeltern hatten dabei geholfen.

Die ersten (beiden?) Jahre der Grundschulzeit waren geprägt durch die Kriegsfolgen. Die Klassen waren überfüllt, und es gab Schichtunterricht, d. h. eine Woche lang wurden wir vormittags, die nächste Woche nachmittags unterrichtet. – Zum Schreibenlernen gab es weiße Kunststofftafeln mit Stiften, die kaum eine Spur hinterließen – ein wunderbares Gerät, weil die Ausrede, man habe die Hausaufgaben zwar gemacht, aber sie seien wieder verschwunden, einfach nicht zu widerlegen war! – Ein gravierendes Problem für uns als kleine Kinder war die Gewalt auf dem Schulhof. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die die Schule besuchten, war viel größer als die Schule und die Zahl der dort tätigen Lehrerinnen und Lehrer es zuließen, so dass ein pädagogisches Verhältnis zwischen uns Kindern und einer Lehrerin/einem Lehrer nicht möglich war. Die Pausen waren für uns kleine Mädchen ein Horror, weil die „großen Jungs“ uns drangsalierten, wenn wir ihnen im Wege waren. Schlägereien gab es regelmäßig; Verletzungen waren häufig, gelegentlich erschien die Polizei und sorgte für „Ordnung“. Die Gründe dafür liegen auf der Hand: Die Klassen waren überfüllt, die Wohnverhältnisse chaotisch, die alten Wertorientierungen der Erwachsenen waren größtenteils zerbrochen und neue (noch) nicht entwickelt – der Alltag war durch den Kampf um das Überleben geprägt. Für ein einzelnes Kind konnten sich weder Eltern noch Lehrerinnen und Lehrer die Zeit nehmen, um seine Probleme zu bearbeiten, mit ihm zu spielen, zu reden, ihm Geborgenheit, Sicherheit und Orientierung zu geben.

Wie aber reagierten unsere Lehrerinnen und Lehrer, um mit Disziplin Konflikten und Gewalt fertig zu werden? Ich kenne ihre pädagogischen Konzepte natürlich nicht, aber meine subjektive Erinnerung reproduziert eine schlichte Strategie: Der Gewalt wurde mit Druck und Zwangsmaßnahmen begegnet; schulpädagogische Modelle und sozialpädagogische Maßnahmen waren noch nicht wieder entwickelt worden; ein Rückgriff auf Konzepte der Reformpädagogik war aus ideologischen Gründen in der Sowjetisch Besetzten Zone (SBZ) bzw. später in der DDR kaum oder gar nicht möglich. Trotzdem hatte Peter Petersen nach dem

Krieg versucht, in Jena seine von den Nazis geschlossene Jena-Plan-Schule¹ wieder zu beleben, in der durch alters- und leistungsheterogene Gruppen (Stammgruppen) versucht wird, auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler pädagogisch flexibel zu reagieren, z. B. durch die Bereitstellung individueller Wochenpläne und durch die Möglichkeit der flexiblen Alterübergänge. Von dieser Schule hätten eine Menge Anregungen aufgenommen werden können, aber auch in der DDR wurde Peter Petersens Schule aus ideologischen Gründen die Anerkennung versagt.

Eine weitere Rückbesinnung auf die Reformpädagogik, die uns Kindern echte „Überlebenshilfe“ hätte bieten können, wäre die pädagogische Grundhaltung Herman Nohls gewesen, dessen Grundprinzip die Achtung der Individualität des Zöglings und die steuernde Funktion des Erziehers das unbedingt notwendige pädagogische Erziehungsverhältnis hätte begründen können. Nohl schreibt bereits 1930: *Die Grundlage der Erziehung ist ... das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme.*² Durch dieses Zitat wird ein Grundrecht jedes Kindes auf persönliche Entwicklung postuliert, das Herman Nohl bereits 1926 in einem Aufsatz auch gegenüber gesellschaftlichen Institutionen geltend gemacht hatte. Er schreibt dort, dass die Pädagogik *ihren Ausgangspunkt unbedingt im Zögling hat, das heißt, daß sie sich nicht als Vollzugsbeamter irgendwelcher objektiven Mächte dem Zögling gegenüber fühlt, des Staats, der Kirche, des Rechts, der Wirtschaft, auch nicht einer Partei oder Weltanschauung, und daß sie ihre Aufgabe nicht in dem Hinziehen des Zöglings zu solchen bestimmten vorgegebenen objektiven Zielen erblickt, sondern – und das nennen wir ihre Autonomie, ... daß sie ihr Ziel zunächst in dem Subjekt und seiner körperlich-geistigen Entfaltung sieht.*³ –

Ich halte dieses Zitat von Herman Nohl für eines der wichtigsten Einsichten, die mir in meiner pädagogischen Tätigkeit Orientierung gegeben haben. Es ist so etwas wie mein pädagogisches Credo geworden. Das Postulat, dass Pädagogen – gleichgültig, in welchen Institutionen sie arbeiten – sich ein hohes Maß an Unabhängigkeit bewahren müssen, ist heute so aktuell wie damals. Meine Lehrerinnen und Lehrer sollten einen sozialistischen Menschen aus mir machen, der Toleranz gegenüber anderen Weltanschauungen nicht kennt. Ich hoffe, dass das nicht gelungen ist. – Ich war und bin immer noch von Ralf

1 Vgl.: Peter Petersen, *Der Kleine Jenaplan*. 42/46. Auflage, Weinheim 1965

2 Zitiert nach Wolfgang Klafki, *Das pädagogische Verhältnis*. In: *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Band I, Frankfurt (Main) 1970, S. 58

3 Zitiert nach Wolfgang Klafki, *Das pädagogische Verhältnis*, a. a. O., S. 58

Dahrendorfs Schlagwort *Bildung ist Bürgerrecht*⁴ beeindruckt, das durch seine Ausrichtung auf „unterprivilegierte“ Kinder auch Einseitigkeiten hinsichtlich schulischer Förderung rechtfertigte – und hoffe, dass heutige Kolleginnen und Kollegen das Recht jedes Kindes auf optimale Entwicklung und Bildung trotz (oder wegen?) der Debatte um internationale Leistungsstandards der Schulsysteme und die Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland als pädagogische Herausforderung annehmen. *Schulqualität* bedeutet für mich immer neben hohen fachlichen Standards unabdingbar, Kindern und Jugendlichen die Chance der personalen Entwicklung einzuräumen.

Natürlich konnte ich als Kind nicht die Perspektive meiner damaligen Lehrerinnen und Lehrer einnehmen; so wurde mir erst sehr viel später klar, wie unendlich schwierig pädagogische Arbeit während meiner ersten Grundschuljahre gewesen sein muss. Da die Sowjetische Militäradministration und ab 1949 die Regierung der DDR eine grundsätzliche Neuorientierung im Erziehungs- und Bildungswesen durchsetzte, waren viele Lehrerinnen und Lehrer aus ideologischen Gründen aus dem Dienst entfernt worden. Da außerdem viele Pädagoginnen und Pädagogen durch den Krieg umgekommen waren, war die Zahl der im Schuldienst einsetzbaren Lehrkräfte viel zu gering, um den Bedarf zu decken. In der SBZ wurden deshalb in Schnellkursen meist junge Menschen ohne ideologisch belastende Vergangenheit und mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern ausgebildet. Diese sogenannten Neulehrer kamen mit einem Minimum an pädagogischen Wissen und sehr geringen Kenntnissen ihrer Unterrichtsfächer in den Schulen zum Einsatz. Sie hatten nicht nur gegen ihre mangelnde Ausbildung und damit ihre lückenhafte pädagogische und fachliche Kompetenz zu kämpfen, sondern waren auch massiven Vorurteilen der oft noch in der Naziideologie verhafteten Eltern ausgesetzt. Sie wurden schlicht als unfähig eingeschätzt, und ich erinnere mich an eine solche Neulehrerin, die in unserer Klasse entsetzliche Probleme hatte und die von Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit den Eltern einfach als unfähig abgestempelt wurde.

Das Vorurteil, dass Neulehrer keine kompetenten Lehrer sein können, habe ich tapfer konserviert – bis ich viele Jahre später einen ehemaligen Neulehrer kennen lernte. In den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts versuchte mein Mann, Otto Lange, Kontakte mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus der DDR aufzunehmen, da deren didaktische Konzepte sich teilweise als höchst interessant für die bundesrepublikanische Didaktik erwiesen. Er be-

4 Vgl.: Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg 1965

mühte sich besonders um einen Kollegen aus Potsdam, Lothar Klingberg⁵, der als führender Didaktiker nicht nur der DDR, sondern des gesamten Ostblocks galt, und dessen Schriften auch bei uns rezipiert wurden. Klingberg kam nach Oldenburg und wir alle waren von der wissenschaftlichen und menschlichen Persönlichkeit tief beeindruckt. Mein Mann und ich durften ihn beherbergen, und so kam es zu persönlichen Gesprächen, bei denen auch biographische Fakten ausgetauscht wurden. Klingberg erzählte, dass er nach dem Krieg als Neulehrer seine pädagogische Tätigkeit begonnen hatte ... Ich habe noch nie ein Vor- und Fehlurteil so schnell fallen gelassen wie das über die Neulehrer.

Einen meiner Lehrer möchte ich besonders erwähnen: Otto Blechschmidt. Er war Direktor der Boleslaw-Bierut-Schule⁶, einer 8-jährigen, allgemeinbildenden Grundschule, die für alle Kinder verpflichtend war. Während des 8. Schuljahres wurde entschieden, wie der Lebensweg weiter gehen sollte. Am Begehrtesten war die Zuweisung zur Oberschule, an der man nach weiteren vier Jahren Schulzeit das Abitur ablegen konnte. Außerdem gab es die Möglichkeit, eine Mittelschule zu besuchen oder eine Berufsausbildung zu beginnen. Ein Sonderweg war das Lehrerbildungsinstitut, das in nur vier Jahren auf den Schuldienst im Primarbereich vorbereitete. Da Lehrermangel herrschte, waren die zuweisenden Kollegien gehalten, möglichst viele Schülerinnen und Schüler nach dem 8. Schuljahr in diese Ausbildungsform zu delegieren. Mein Klassenlehrer bedrängte meine Mutter und mich, diesen Weg einzuschlagen, vermutlich, um sich selber zu profilieren. Ich wollte damals jedoch diesen Weg nicht. Ein Mitspracherecht der Eltern oder gar einen Elternwillen, wie wir ihn in Niedersachsen kennen, gab es bei der Zuweisung der Qualifikationswege nicht.

Die Schulleistungen spielten zwar bei der Entscheidung über den Schul- bzw. Ausbildungsweg eine wichtige Rolle. Mindestens genauso wichtig waren jedoch die Herkunft eines Kindes und das gesellschaftliche Engagement. Bei der Herkunft galt der Beruf des Vater vor 1942 als entscheidendes Datum. Wer einen Arbeiter oder Bauern zum Vater hatte, konnte mit relativ modera-

5 Wer mehr über Klingbergs Didaktik erfahren möchte, dem empfehle ich: Lothar Klingberg, Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin (DDR) 1974

6 Boleslaw Bierut war damals KP-Chef und Präsident der Volksrepublik Polen. Diese Namensgebung sollte der deutsch-polnischen Freundschaft dienen. Allerdings gab es keine Möglichkeit, die polnische Sprache zu lernen oder persönliche Kontakte zu polnischen Kindern zu bekommen. Lediglich die roten Krawatten des polnischen Jugendverbandes ZMP bekamen einige Mitglieder der Kinderorganisation „Junge Pioniere“ für besondere Leistungen. – Heute trägt die Schule wieder ihren Traditionsnamen: Friesenschule. Es handelt sich bei dieser Schule im übrigen nicht um die Schule, in die ich eingeschult wurde und die ich bereits wegen der Gewalttätigkeiten zuvor erwähnt habe.

ten schulischen Leistung mit einer Zuweisung zur Oberschule rechnen. Partei und Regierung der DDR wollten so die Zahl der Arbeiter- und Bauernkinder an den Oberschulen und später an den Universitäten erhöhen. Der Beruf der Mutter hat merkwürdigerweise nie eine Rolle gespielt. – Als gesellschaftliches Engagement galt vor allem die Mitgliedschaft in der Kinderorganisation „Junge Pioniere“ und im 8. Schuljahr der Eintritt in die „Freie Deutsche Jugend“ FDJ. Ich hatte denkbar schlechte Karten. Meine Schulleistungen waren zwar sehr gut, aber mein Vater war vor 1942 Zahnarzt, also Akademiker, meine Mutter hatte mir nicht erlaubt, in die Pionierorganisation einzutreten und außerdem war ich auch noch konfirmiert. (1955, dem Jahr meiner Konfirmation, erlaubte die Evangelische Kirche noch, neben der Konfirmation die Jugendweihe, d. h. das dezidierte Bekenntnis zum sozialistischen Staat und einer atheistischen Weltanschauung, zu nehmen. Einige Klassenkameradinnen nutzen diese Doppelbindung. Ich habe zwar im Staatsbürgerkundeunterricht zwangsweise viel gelogen, aber die Jugendweihe wäre mir wie ein Verrat an meiner christlichen Grundgesinnung vorgekommen.)

Otto Blechschmidt riet meiner Mutter, mir den Eintritt in die Pionierorganisation und damit später den automatischen Übergang in die Freie Deutsche Jugend zu gestatten, was diese auch tat. Damit waren gesellschaftliche Aktivitäten möglich, die teilweise mit gesellschaftlichem Engagement nichts zu tun hatten. Ich nahm z. B. an einer Arbeitsgemeinschaft „Junge Meteorologen“ teil, eine für mich damals sehr interessante Einführung in die Meteorologie, an der aber nur Jungpioniere teilnehmen durften. Pioniernachmittage, der Besuch des Pionierhauses oder die vielfältigen AGs waren attraktive Veranstaltungen, die fast ohne Indoktrination durchgeführt wurden.

Mit dem Eintritt in die Pionierorganisation hatte ich also meine Bereitschaft zu gesellschaftlichen Aktivitäten demonstriert, meinen Vater konnte ich jedoch nicht austauschen! Bei der entscheidenden Konferenz muss Otto Blechschmidt sich sehr für mich und andere Nicht-Arbeiter- oder -Bauernkinder eingesetzt haben, denn ich erhielt gegen den Willen meines Klassenlehrers einen der wenigen und heiß begehrten Plätze auf einer Oberschule. Natürlich freute ich mich darüber, hielt diese Entscheidung aber für gerecht, denn schließlich gehörte ich zu den Klassenbesten. Ich war nicht das einzige Nicht-Arbeiterkind, das im Laufe der Jahre von Otto Blechschmidt die Chance bekam, das Abitur zu machen. Erst Jahre später habe ich erfahren, welchen bitteren Preis Otto Blechschmidt für seine Weigerung, Kinder aus ideologischen Gründen zu benachteiligen, bezahlen musste. Er wurde deswegen vom Dienst suspendiert. – Otto Blechschmidt ist längst tot. Ich habe ihm nie danken können. Seine

Aufrichtigkeit und sein Mut sind mir immer dann eingefallen, wenn ich mich gegen Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten gewandt habe. Dazu brauchte ich jedoch nie Mut, denn ich lebe seit 1958 in einem demokratischen Staat.

Die Studienjahre an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg und später in Hamburg, der Schuldienst in Westerstede und schließlich die verschiedenen Tätigkeiten an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg möchte ich biografisch nicht ausleuchten. Im Laufe der Zeit sind jedoch neben anderen wissenschaftlichen Tätigkeiten zwei Forschungsschwerpunkte entstanden, deren Ansätze und Erträge ich kurz darstellen möchte.

Qualitative Unterrichtsforschung – Entwicklung eines Verfahrens zur kategoriengestützten interpretativen Unterrichtsanalyse

Mitte der 1970er Jahre hatte ich das große Glück, an einem von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekt *Curriculumplanung Sozialwissenschaft* unter Leitung von Prof. Dr. Jost von Maydell mitarbeiten zu können. Gegenstand des Projekts war die Realität des Sozialkundeunterrichts, um Grundlagen für neue Curricula zu schaffen. Dazu gehörte auch die Analyse von Unterrichtsstunden, die in unterschiedlichen Schulstufen zunächst auf Video aufgenommen und anschließend transkribiert worden waren. Die Fragestellungen, die ich zu bearbeiten hatte, gingen in zwei Richtungen:

- Welche Inhalte werden im Unterricht tatsächlich thematisiert und von wem (Lehrer/in oder/und Schüler/innen) und
- wie sehen die impliziten Lernprozesse aus, die als „heimlicher Lehrplan“ neben dem offiziellen Lehrplan die Interaktionskompetenz der Schüler/innen prägen?

Die erste Fragestellung leitet sich aus der Alltagserfahrung von Lehrer/innen ab, dass Lernziele zwar formuliert, häufig jedoch nicht erreicht oder während des Unterrichts modifiziert werden. Außerdem sagen Lernziele nichts über das tatsächliche Wissen aus, das im Rahmen einer Unterrichtsstunde vermittelt wird. Es interessierte uns für den Sozialkundeunterricht auch, wie gesellschaftlich relevante Themen interpretiert werden und wer welche Interpretationen in die unterrichtliche Interaktion einbringen kann. Wichtig war es uns in diesem Zusammenhang weiterhin, wie Lehrer/innen mit Schülerbeiträgen umgehen, die nicht in ihr momentanes Konzept passen oder die sie als falsch nicht akzeptieren.

Verfahren der Unterrichtsanalyse, die auch oder nur die fachinhaltliche Seite des Unterrichts thematisieren, waren uns nicht bekannt. Weder das Verfahren von Bellack et al.⁷ noch die pädagogische Tatsachenforschung von Else und Peter Petersen⁸, die hinsichtlich ihrer Intentionen die Unterrichtsinhalte immerhin berücksichtigten, konnten unser Interesse an den tatsächlich formulierten Wissens-elementen befriedigen. In beiden Verfahren gibt es keine Unterscheidung zwischen den pädagogischen Handlungen und den formulierten Inhalten. Die aber waren für unsere Fragestellung wichtig.

Die zweite Fragestellung fragt nach den Prozessen, die im Rahmen von Sozialkundeunterricht Lernen ermöglicht. Dabei sollten beide Dimensionen – die an den offiziellen Lerninhalten orientierten Lernprozesse und die neben der Wissensaneignung sich ereignenden sozialen Prozesse⁹ – erfasst und interpretiert werden. Mit dem klassischen Verfahren zur Unterrichtsanalyse, der *Interaction Analysis in the Classroom* von Flanders¹⁰, war es möglich, Aussagen über die Struktur des Interaktionsprozesses zu machen; die fachinhaltlichen sowie die individuellen sozialen Lernprozesse bleiben dabei aufgrund einer anderen Fragestellung verborgen.¹¹

Um diese komplexen Fragestellungen zu untersuchen, habe ich folgendes Analyseschema entwickelt:¹²

-
- 7 Vgl.: Bellack, Arno, Herbert Kliebard, Ronald Hyman, Frank Smith, Die Sprache im Klassenzimmer. Düsseldorf 1971
 - 8 Vgl.: Petersen, Else und Peter, Die pädagogische Tatsachenforschung. Paderborn 1965
 - 9 Die Diskussion um die sozialen Lernprozesse im Unterricht wurde in die deutsche Diskussion eingebracht durch Jürgen Zinnecker, Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel 1975
 - 10 Vgl.: Flanders, Ned A., Interaction Analysis in the Classroom. A Manual for Observers. University of Michigan, Ann Arbor 1966
 - 11 Zur Kritik an Flanders vgl.: Rumpf, Horst, Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung? Einige Fragen zu empirischen Forschungsansätzen. In: ders.: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig 1971, S. 238 ff.
 - 12 Das Verfahren ist ausführlich dargestellt in: Irmhild Wragge-Lange, Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse. Weinheim und Basel 1980; außerdem: dies., Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Beltz Forschungsberichte. Weinheim und Basel 1983

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nr.	Rich- tung	Sprech- handlung	Thema	Prädikation	Unterrichtsstruk- turierende Äußerung	Formale Themen- führung	Sprach- liche Mittel	Anmer- kungen

Legende zum Analyseverfahren:

Spalte 1: Nummerierung dient der Orientierung

Spalte 2: Richtung gibt an, zwischen wem die Interaktion stattfindet; z. B. S → L bedeutet, dass ein Schüler/eine Schülerin den Lehrer/die Lehrerin angesprochen hat, z. B. bei einer Antwort.

Spalte 3: Sprechhandlung¹³ erfasst alle diejenigen Sprachhandlungselemente, die primär beziehungsstiftenden Charakter haben, z. B. wird die Lehreräußerung im Sachunterricht eines 4. Schuljahres *Morgen zeig'ich euch 'n Video über 'ne mittelalterliche Burg* als Versprechen klassifiziert.

Spalte 4: Thema und **Spalte 5: Prädikation** gehören zusammen. Hier wird die fachinhaltliche Seite des Unterrichts analysiert. Jede Äußerung ist gegliedert in ein Element, das das Thema formuliert, und in ein oder mehrere Elemente, die Aussagen zu diesem Thema machen. Die Themenspalte gibt an, über welche Unterrichtsinhalte gesprochen wird; die Spalte mit den Prädikationen enthält die dazu gehörigen Aussagen. Durch die Prädikationen werden neue Wissens Elemente eingebracht. Prädikationen ändern sich mit jeder Äußerung, sofern nicht Wiederholungen oder Paraphrasen benutzt werden. Thematische Elemente sind dagegen stabiler und ändern sich häufig erst nach längerer Interaktion. Man kann jedoch davon ausgehen, dass Themen im Laufe des Interaktionsprozesses modifiziert werden. Das Thema einer Unterrichtsstunde gilt häufig für die gesamte Unterrichtszeit, wird jedoch laufend neu strukturiert. Ein Thema, das über eine längere Zeit gültig ist, wird als Oberthema bezeichnet; ein mittlerer Abstraktionsgrad bezeichnet die Themen, die wiederum in Unterthemen zerlegbar sind. – Ziel einer solchen Analyse ist es, den didaktischen Prozess nachzuzeichnen, der sich in einer konkreten Unterrichtsstunde hinsichtlich eines Unterrichtsgegenstandes ereignet hat. Man kann z. B. Vergleiche anstellen, welche möglichen thematischen Strukturen ein Unterrichtsgegenstand hat und welche Perspektiven tatsächlich thematisiert wurden. Durch Verweis auf Spalte 2 – Richtung der Interaktion – wird auch eine Dokumentation möglich, wer welche thematischen Elemente in den

13 Bei der Analyse der Sprechhandlungen habe ich mich im wesentlichen orientiert an Searle, John R., *Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay*. Frankfurt (Main) 1971

Unterricht eingebracht hat. Das erlaubt zweierlei Interpretation: Einmal kann gezeigt werden, welche Wissens Elemente Schülerinnen und Schüler bereits in den Unterrichtsprozess einbringen konnten und welche Funktion – Themen strukturierend oder Prädikationen – die Schüleräußerungen hatten, zum anderen kann die thematische Steuerung durch den Lehrer, also seine vor dem Unterricht getroffene didaktische Entscheidung, nachgezeichnet werden.

Spalte 6: Unterrichtsstrukturierende Äußerungen werden alle diejenigen Äußerungen genannt, die ohne Bezug zum Unterrichtsinhalt gemacht werden, für den Unterricht hinsichtlich der Organisation von Lernprozessen, Disziplin etc. jedoch relevant sind. Hierhin gehören Äußerungen wie *Sucht aus dem Text Schlüsselbegriffe und unterstreicht sie mit dem Textmarker!* durch den Lehrer oder Schüleräußerungen wie *Müssen wir wieder das machen, was wir wollen, oder haben Sie etwas vorbereitet?*

Spalte 7: Formale Themenführung dient der Analyse der Funktion, die ein Wissens element innerhalb einer Unterrichtssequenz hinsichtlich der thematischen Struktur hat. Hier wurden sechs Kategorien entwickelt, die den Stellenwert der jeweiligen thematischen Fortführung eines Themas beschreiben: Wissen kann vom Lehrer/von der Lehrerin selbst formuliert bzw. als richtig akzeptiert, als falsch zurückgewiesen werden, als nicht zum Unterricht gehörig bezeichnet, von einem Schüler/einer Schülerin selbstständig eingebracht werden; es gibt offen gebliebene Fragen sowie disziplinarische Äußerungen.

Spalte 8: Sprachliche Mittel – hier wird versucht, der Multifunktionalität sprachlicher Äußerungen im Unterrichtsprozess Rechnung zu tragen. Da das offizielle Anliegen von Unterricht die Wissensvermittlung ist, wird bei der Festlegung der Kategorien für diese Spalte gefragt werden müssen, ob und gegebenenfalls welche Funktion diese Äußerung im Prozess der Wissensvermittlung bzw. -aneignung hat. Durch sprachliche Formen äußert ein Sprecher/eine Sprecherin jedoch nicht nur Wissen oder Einschätzungen hinsichtlich des Unterrichtsgegenstandes, sondern er/sie schätzt gleichzeitig die aktuelle Situation im Unterrichtsprozess ein und bekundet seine/ihre Interpretation der gerade gültigen Regelungen der sozialen Beziehungen. Dieser soziale Aspekt kann dann gegenüber dem Wissensaspekt Vorrang haben, wenn Regelungsbedarf hinsichtlich der Beziehungsebene besteht. Bei der Definition der Kategorien mussten also beide Aspekte berücksichtigt werden. – Ein Beispiel für diese Kategorien ist die *Feststellung*, die benutzt wird, wenn am Ende einer sprachlichen Beweiskette ein Sachverhalt erstmalig in die sprachliche Sphäre gehoben wird. Den Interaktionsteilnehmern muss der Sachverhalt, der durch die Feststellung benannt wird, evident sein. Die sprachliche Form

der Feststellung ist die Aussage, zu der die Illokution „ich stelle fest, dass ...“ zugeordnet werden kann. – Insgesamt wurden 37 Kategorien definiert, durch die sprachliche Äußerungen im Unterricht analysiert werden konnten. Die Kategorien entstanden im interpretativen Prozess, d. h. es wurde immer dann eine neue Kategorie hinzugefügt, wenn ein sprachliches Element auftauchte, das durch den vorhandenen Katalog nicht beschrieben werden konnte.

Dieses Analyseschema kann nur dann angewandt werden, wenn relativ genaue Unterrichtstranskripte vorliegen. Die für die infrage kommenden Unterrichtsstunden angefertigten Mitschnitte wurden deshalb transkribiert und erst dann nach dem beschriebenen Verfahren analysiert. Da Äußerungen zu komplex sind, um in einer Kategorie erfasst zu werden, mussten sie in kleinere Einheiten zerlegt werden. In der quantitativen Unterrichtsforschung wurden dazu Zeiteinheiten einwickelt, die jedoch bei interpretativen Ansätzen nicht tauglich sind, weil Zeiteinheiten nicht mit dem Wechsel der Funktion der Äußerung übereinstimmen. Ich habe deshalb kleinste kommunikativ funktionale *Sprachhandlungselemente* angenommen und sie durch folgendermaßen definiert:

- Sie sind die kleinste kommunikative Handlungseinheit und haben einen minimalen inhaltlichen und beziehungsstiftenden Umfang;
- immer dann, wenn sich der illokutionäre Charakter innerhalb einer Äußerung ändert, wird ein neues Sprachhandlungselement angenommen, denn mit der neuen Illokution kann sich auch die Art der Beziehung ändern;
- Ein neues Sprachhandlungselement wird auch dann angenommen, wenn bei gleicher Illokution eine neue Prädikation vom Sprecher eingebracht wird, wobei eine deutliche syntaktische Markierung erfolgen muss.

Die Sprachhandlungselemente sind diejenigen Analyseeinheiten, in die alle anderen Einheiten zerlegt werden. Sie werden in allen aufgeführten Perspektiven analysiert, so dass ein mehrdimensionales Bild einer Unterrichtssequenz entstehen kann. Das Verfahren ist sicherlich aufwändig und nicht für große Quantitäten brauchbar, erlaubt jedoch einen tiefenstrukturellen Einblick in Interaktionsprozesse im Unterricht. So gelingt es damit beispielsweise, an Argumentationsstrategien heranzukommen, die in Unterrichtsgesprächen praktiziert werden und die über den aktuellen Unterricht hinaus Bedeutung für die Entwicklung der Interaktionskompetenz der betroffenen Schülerinnen und Schüler haben, da sie implizit neben den formulierten Lernzielen als „heimlicher Lehrplan“ gelernt werden. Formale Analysen der Argumentationsstrategien

in unterschiedlichen Unterrichtssequenzen dienten auch zur Klärung des qualitativen Stellenwertes des Frontalunterrichts¹⁴. – Das Verfahren bzw. Teile davon sind eingegangen in eine Reihe von Untersuchungen, die ich zusammen mit Wolfgang Mischke durchgeführt habe¹⁵. Wolfgang Mischke möchte ich an dieser Stelle ausdrücklich für die lange, kollegiale und für mich sehr anregende Zusammenarbeit danken.

Ein weites Feld: Kritische Medienerziehung

Kritische Medienerziehung entwickelte sich zu einem zweiten Forschungsschwerpunkt, der zum einen bedingt war durch die lokalen Voraussetzungen in Oldenburg (Kinder- und Jugendbuchmesse *KIBUM*) zum anderen der Tatsache Rechnung trug, dass Kinder und Jugendliche immer intensiver Medien aller Art nutzten und entsprechend in ihrem Werte- und Normenverständnis beeinflusst wurden. Unter *Medien* verstehe ich alle Repräsentationen von Sinn, die zur Erzeugung, Interpretation und Tradierung von Alltagswissen – dazu gehören vor allem die Werte und Normen – eingesetzt und technisch kommuniziert werden. Sie sind potentiell für jedermann zugänglich, weil sie in einem Symbolsystem vermittelt werden, das allen Mitgliedern einer (Sprach-)gemeinschaft zugänglich ist, bzw. ikonisch präsentiert und damit allgemeinverständlich gehalten sind. Damit umfasst der Begriff *Medien* zunächst den breiten Bereich der traditionellen Printmedien, schließt aber die auditiven und audiovisuellen Medien sowie Internet und Video- und Computerspiele aller Art ein. Bei der Medienerziehung geht es nicht um die technische Seite der alten und neuen Medien – also weder um den Leslernprozess noch um die technische Seite der Medienkompetenz – sondern um die Funktion des gesamten Medienangebotes im Sozialisationsprozess.

14 Vgl.: Irmhild Wragge-Lange, Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Weinheim und Basel (Beltz) 1983

15 z. B. Wolfgang Mischke/Irmhild Wragge-Lange, Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse beim Lehren. In: Hans Georg Schönwälder (Hrsg.), *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg i. Br. 1987, S. 95 ff. – Dies., Handlungssteuerung im Unterricht als Ziel erfolgreicher Lehrerausbildung. In: Arnulf Hopf/Hilbert Meyer (Hrsg.), *Entwicklungen in der Lehrerbildung*. Oldenburg 1988, S. 71 ff. – Dies., Die Bedeutung perzeptiv-begrifflicher Handlungsregulation für die Ausbildung und Professionalisierung von LehrerInnen. In: Arnulf Hopf/ Klaus Winter (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrern in einer veränderten Gesellschaft*. Oldenburg 1991, S. 62 ff. – Dies., Planung und Analyse von Unterricht als erste Schritte zur Entfaltung eines handlungssteuernden Begriffsnetzes. In: Bernhard Möller (Hrsg.), *Das allgemeine Schulpraktikum*. Oldenburg 1995

Seit 1975 gibt es in Oldenburg regelmäßig im Herbst die Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse KIBUM, eine gemeinsame Veranstaltung der Stadt Oldenburg, der Carl von Ossietzky Universität und der Volkshochschule Oldenburg. Seit Ende der 1970er Jahre habe ich in verschiedenen Gremien an der Konzeption und Organisation mitgewirkt und durch eine Reihe von Lehrveranstaltungen versucht, Studierende an der Diskussion um Lesemotivation und -förderung zu beteiligen. Mein akademischer Lehrer und Förderer, Hans Dietrich Raapke, hat mir den entscheidenden Impuls für dieses Forschungsinteresse gegeben.

Das Konzept der KIBUM hat sich seit ihrem Beginn nur unwesentlich verändert. Die ist eine

- nicht-kommerzielle Buchpräsentation für Kinder, Eltern, Lehrerinnen/Lehrer und andere Interessierte ohne Verkaufsstände oder Werbematerialien;
- unzensierte Ausstellung aller im Laufe eines Jahres in deutscher Sprache¹⁶ erschienen Kinder- und Jugendbücher, d. h. es wird nicht nach „wertvoll“ und „nicht geeignet“ unterschieden; lediglich rassistisches, sexistisches oder kriegsverherrlichendes Lesegut wird nicht ausgestellt;
- nach Sachgebieten und Altersgruppen sortierte Ausstellung mit Schmökerecken zum Informieren, gemütlichen Anschauen, Vorlesen etc..

Ziel der KIBUM ist es, die Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen positiv zu beeinflussen, indem es neben dem breiten Buchangebot ein Rahmenprogramm gibt, durch das Kinder- und Jugendliche zum Lesen animiert werden, z. B. durch Lesungen mit bekannten Autoren in Schulen und als öffentliche Begleitveranstaltungen, durch Schreibwerkstätten, ein Kinoprogramm mit Verfilmungen von Kinderbüchern u. v. a. – Seit 1977 verleiht die Stadt Oldenburg den KIBUM-Preis, der zu den am höchsten dotierten Preisen in Deutschland zählt. Prämiiert werden grundsätzlich nur Erstlingswerke aus den Sparten Bilderbuch, Kinderbuch oder Jugendbuch¹⁷. Für einige Autorinnen und Autoren ist der KIBUM-Preis die Initialzündung für eine erfolgreiche

16 In den ersten Jahren der KIBUM wurde allerdings geflissentlich übersehen, dass es in der DDR auch eine deutsche Kinderbuchproduktion gab. Erst als die Qualität von Autoren wie Peter Abraham, Benno Pludra oder Christa Koszik und von Illustratoren wie Klaus Ensikat oder Gertrud Zucker nicht mehr zu übersehen war und es außerdem im Rahmen der deutsch-deutschen Annäherung möglich wurde, kam auch die Produktion aus der DDR ohne Zensur hinzu.

17 Einen Überblick bis 1999: Irmhild Wragge-Lange, Der KIBUM-Preis: Betrachtungen einer Außenstehenden. In: Stadt Oldenburg (Hrsg.), Quer durch Text und Bild. Zur 25sten Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse. Bremen (Es. Temmen) 1999, S. 142 ff.

Publikationskarriere gewesen, z. B. für Leonie Ossowski (*Die große Flatter*, 1977), Miriam Pressler (*Bitterschokolade*, 1980), Nikolaus Heidelberg (*Das Elefantentreffen*, 1982) oder Heike Ellermann (*Ein Brief in der Kapuzinerkresse*, 1987)

Zu jeder KIBUM gehört eine wissenschaftliche Begleitausstellung (seit 1997 wird sie von der Oldenburger Forschungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur verantwortet, der ich seit ihrer Gründung als Vorstandsmitglied angehöre), die von unterschiedlichen Teams konzipiert und organisiert wird. Ich habe an vier Ausstellungen bzw. den jeweiligen wissenschaftlichen Publikationen mitgearbeitet, und zwar

- 1988: Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur¹⁸
- 1996: media paradise. Die multimediale Zukunft von Kindern und Jugendlichen¹⁹
- 1999: kinder feiern feste²⁰
- 2005: Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch²¹

An den Themen der Begleitausstellungen wird deutlich, dass sich der Charakter der KIBUM geändert hat. Zwar stehen immer noch die Bilder-, Kinder- und Jugendbücher im Vordergrund der Messe, das Konzept schließt jedoch auch andere Medien ein. So gibt es nun einen Raum für den immer wichtiger werdenden Markt der Hörbücher und einen Raum, in dem „Software“ präsentiert wird. Besonders in diesem Bereich können nur Beispiele gezeigt werden und es muss eine qualitative Auswahl erfolgen. Die Organisatoren der KIBUM haben mit der Entscheidung, alte und neue Medien zu berücksichtigen, nicht

18 Werner Anders u. a. (Hrsg.), Antisemitismus und Holocaust. Ihre Darstellung und Verarbeitung in der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Oldenburg 1988. Darin: Beispiele aus der Kinder- und Jugendbuchliteratur der DDR, S. 123–136

19 Rainer Fabian (Hrsg.), media paradise. Die multimediale Zukunft von Kindern und Jugendlichen. Oldenburg 1996. Darin: Lesen – Hören – Sehen – Interagieren. Medienverbund als Teil heutiger Kinderkultur. S. 243–266

20 Irmhild Wragge-Lange (Hrsg.), kinder feiern feste. Beiträge zur Kultur von Kinderfesten. Hamburg-Bremen-Friesland 1999

21 Jürgen Heumann (Hrsg.), Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch. Darin: Religiös-fundamentalistische Gesinnungsbildung in Kinderliteraturen (zusammen mit Jürgen Heumann). Frankfurt (Main) 2005, S. 217–233; Judit Neeff und Irmhild Wragge-Lange (Hrsg.), Über Gott und die Welt. Religion, Sinn und Werte in der Kinder- und Jugendliteratur und in ausgewählten Computerspielen. Eine annotierte Bibliografie. Oldenburg 2005

nur dem Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen Rechnung getragen, sondern auch einen Diskussionsbeitrag zur Medienerziehung geleistet.

Medienerziehung, die das Ziel hat, die nachwachsende Generation zur kritischen Teilnahme am Diskurs in den Medien und über Medien zu befähigen, steht vor dem Problem, dass das Medienangebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene unübersehbar geworden ist. Verdeutlichen kann man diese Entwicklung durch einen Vergleich zwischen den Anfängen des Medienangebots für Kinder und der heutigen Situation.

Printmedien sind auch für Kinder das älteste Massenmedium. Die ersten Bücher, die Kinder als Lektüre bekamen, waren jedoch keine Kinderbücher im modernen Sinn, sondern Schriften für Erwachsene, die lediglich durch einige Illustrationen und/oder Anreden für Kinder gestaltet wurden. Um Kinderliteratur handelt es sich erst dann, wenn Autorinnen und Autoren versuchen, aus der Perspektive von Kindern für Kinder zu schreiben und sich in der Problematik, dem Stil, der Sprachschicht, den Illustrationen etc. auf ihr kindliches Publikum einstellen. Die erste deutsche fiktionale Literatur, die sich an Kinder wendet, entsteht im Umkreis der Philanthropen, einer pädagogischen Bewegung des 18. Jahrhunderts, deren erklärtes Ziel die Versittlichung des Menschen durch Erziehung ist. *Die überkommene Kinderliteratur wird verworfen, weil sie sich nicht der spezifischen kindlichen Wesensart angepasst habe. Ein Buch, das sich für Kinder eignet, muss sich nach Auffassung der Philanthropen vielmehr zum Kind ‚herablassen‘, seine Neigungen und Bedürfnisse ernst nehmen und es in seinem Kindsein bestätigen.*²² *Die beiden Veröffentlichungen, die als eine der Quellen der Kinderliteratur gelten, sind Felix Christian Weißes Der Kinderfreund und Campes Robinson der Jüngere, eine Überarbeitung von Daniel Defoes Abenteuerroman, der nur noch die Inselepisode mit dem Original gemeinsam hat. Im Untertitel heißt es, dass das Buch zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder dienen sollte. – Beide Bücher haben eines gemeinsam: Die Autoren schreiben eine Rezeptionssituation vor, indem sie jeweils eine Vaterfigur als fiktiven Vermittler ihrer Erzählungen, Romane etc. einsetzen. Bei Weißer wird diese Konstellation im Titelblatt visualisiert: Ein Vater, Mentor genannt, sitzt in bequemer Haltung auf einem Sessel, seine vier Kinder sind um ihn herum gruppiert. Ein Bote überbringt die Lektüre an den Vater, der offensichtlich zunächst prüfen muss, ob die Botschaften für seine Kinder angemessen sind oder nicht. Lesegut – wir*

22 Otto Brunken, Kinder- und Jugendliteratur von den Anfängen bis 1945. Ein Überblick. In: Günter Lange (Hrsg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1, Hohengehren 2000, S. 25

würden heute sagen Medienangebote – sollten also nicht selbstständig durch die Kinder und Jugendlichen ausgewählt und rezipiert werden, sondern erst die Zwischeninstanz des Erziehers eröffnete den Kindern und Jugendlichen den Zugang. Daraus kann man schließen, welchen Einfluss man der medialen Botschaft im 18. Jahrhundert zuschrieb, aber auch, wie wenig Zutrauen man in die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen hatte, eigene Entscheidungen hinsichtlich ihrer Lesepräferenzen selbstständig zu treffen.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts sind die Unterschiede zwischen der von Weiße konzipierten Lesesituation und dem Medienangebot an heutige Kinder und Jugendliche eklatant. Hier nur zwei Bemerkungen:

- Wollte man ein auch nur einigermaßen repräsentatives Angebot an Medien für Kinder zusammenstellen, so müsste neben dem traditionellen Buchangebot eine Auswahl an Hörbüchern und anderen auditiven Medien vorgehalten werden, audiovisuelle Medien in vielerlei Gestalt hätten ihren Platz und Computer- und Videospiele spielten eine wesentliche Rolle. Das Angebot als Ganzes ist weder von den Jugendlichen selbst noch von Eltern und Lehrern/Lehrerinnen zu überblicken. Hinzu kommt, dass Kinder und Jugendliche häufig der erwachsenen Generation im Bereich der technischen Kompetenz überlegen sind – eine unvorstellbare Situation für frühere Generationen, die sich immer gegenüber der nachwachsenden Generation als überlegen interpretiert haben.
- Der wichtigste Unterschied zwischen Campe und Weiße und der heutigen Situation ist nicht nur die Masse des Angebotes an Medien für Kinder und Jugendliche und der technischen Kompetenz für den Umgang damit, sondern die Qualität der Botschaften, die übermittelt werden. Für Campe und Weiße war die Kinderliteratur ein Medium, um Kinder zu erziehen, ihnen die geltenden Werte und Normen zu vermitteln und vor Abweichungen zu warnen. Heute werden von den Massenmedien für Kinder auch Werte und Normen vermittelt, die nicht mehr konsensfähig sind. Selbst wenn man voraussetzt, dass es in einer pluralen Gesellschaft nur sehr abstrakte Werte und Normen sind, die als verbindlich für alle angesehen werden können, verletzen einige Computerspiele, Fernsehangebote für Kinder und/oder Printprodukte grundlegende moralische Forderungen wie die Ächtung von Gewalt, Sexismus und Rassismus.

Diese Konstellation ist m. E. Begründung genug, um Medienerziehung als eine wichtige Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule zu begreifen²³. Kinder und Jugendliche benutzen täglich einen Medienmix mit einem vielfältigen Sinnangebot, das zwar nur auf dem Umweg der subjektiven Verarbeitung rezipiert und handlungsrelevant wird, durch das aber Sozialisationsprozesse durchaus gesteuert werden können. Definiert man als Ziel der Medienerziehung die Befähigung der Schülerinnen und Schüler

- zur kritischen Auseinandersetzung mit den angebotenen Werten, z. B. zum Erkennen und Beurteilen gewaltverherrlichender bzw. -akzeptierender Strategien,
- zur selbstständigen Einordnung der Leistungen unterschiedlicher medialer Präsentationen,
- zur Auswahl der ihnen angebotenen Medien nach eigenen Bedürfnissen, und zwar situationsangemessen und individuell,
- zur Steuerung ihres Mediengebrauchs, damit Medien zur Bereicherung der Alltagserfahrung eingesetzt werden können,
- zur Erkenntnis, Medien als eine Form der Steuerung gesellschaftlicher Kommunikation zu begreifen,
- zur Wahrnehmung der verschiedenen Medien als eine Möglichkeit kultureller Tradition,

wird das Dilemma der Medienerziehung deutlich: ein gemeinsamer Fundus an Erfahrungen im medialen Bereich, an dem alle Schülerinnen und Schüler beteiligt sind, gibt es nicht, vielmehr nutzen Kinder und Jugendliche ein breites Spektrum des ihnen zugänglichen Medienangebotes. Man kann allerdings davon ausgehen, dass im Rahmen der von den Kindern und Jugendlichen genutzten Medien Gemeinsamkeiten auf einer Metaebene auftauchen. Damit meine ich z. B.

23 Veröffentlichungen hierzu: Irmhild Wragge-Lange, Auf der Grenze zwischen Mythos, Märchen und Fiktion. Fernsehserien für Kinder. In: Jürgen Heumann (Hrsg.), Auf der Grenze. Oldenburg 2001, S. 1101–127; Re-konstruktive Medienerziehung als Bildungsangebot der modernen Schule. In: Sibylle Beetz-Rahm u. a. (Hrsg.), Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit. Band 3. Weinheim und München (Juventa), 2002, S. 113–127; Medien – die heimlichen Religionslehrer? In: Religion heute (2002)52, S. 226–230; Märchen als frühes literarisches Erlebnis. In: Jens Thiele/Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.), Handbuch Kinderliteratur. Freiburg/Breisgau (Herder), 2003, S. 182–204; Medienkindheit: Das Böse als Unterhaltung. In: Jürgen Heumann (Hrsg.), Jenseits von Gut und Böse. Oldenburg 2003, S. 50–69

- das Auftreten von ähnlichen Konfliktlösungsstrategien in vielen Medienangeboten, z. B. die häufig auftretende Konstellation, dass eine böse Macht die Erde mit Gewalttätigkeiten erobern will; dagegen stellt sich eine gute Macht, deren Gewalttätigkeiten in keiner Weise humaner, dafür besser ausgeklügelt und erfolgreich sind, und die den Vorzug der moralischen Rechtfertigung genießt. Gewalt wird so legitimiert;
- das Benutzen von Symbolen aus verschiedenen Religionen und Mythen in einigen Fernsehserien und Computerspielen oder auch in Büchern und Comics. So taucht ein Kelch häufig als rituelles Gerät auf – ein *Feuerkelch* gab dem 4. Band der Harry-Potter-Serie den Namen – Gräber mit christlichen Kreuzen sind ein häufiges Element in Computerspielen;
- den Einbau von Versatzstücken aus klassischen Sagen des Altertums; den Rekurs auf das Alte Testament, alte Religionen und Mythen – z. B. taucht die Gestalt des Echnaton in Fantasy-Serien gehäuft auf – oder die vielfachen Verfilmungen der Geschichte von Mose etc.;
- das Auftauchen von Märchelementen, die als Anknüpfungspunkte für die kindliche Aufmerksamkeit dienen, z. B. Zauberer, Hexen, Wichtel, Drachen und Monster.

Um diese Angebote verstehen und beurteilen zu können, müssen Handlungsstrategien aufgedeckt, Symbole gedeutet und Geschichten erkannt werden, und zwar so, dass sie nicht nur für ein Medienereignis gelten, sondern auf andere Medienproduktionen übertragen werden können. Die jeweilige Thematik muss also aus dem Zusammenhang des den Kindern bekannten Medienproduktes herausgenommen und auf seine ursprüngliche Bedeutung zurückgeführt werden. Die Voraussetzung dazu ist, dass es gelingt, strukturelle und/oder ästhetische Gemeinsamkeiten wie Symbole interkulturellen Ursprungs oder Märchelemente, geschichtliche Epochen oder religiöse Überlieferungen herauszukristallisieren und auf ihren Ursprung hin zu analysieren. Da dieser Ansatz der Medienerziehung beim individuellen Medienkonsum der Kinder und Jugendlichen ansetzt, diesen aber über die subjektive Medienerfahrung und die konkrete Präsentation hinaushebt, nenne ich ihn *rekonstruktive Medienerziehung*. Ich verwende diesen Begriff in zweifacher Weise: Zum einen zur Analyse derjenigen übergreifenden Medienereignisse und -elemente, die sich als Oberflächenphänomene beschreiben lassen, zum anderen zur Hinführung zu einem vertieften Verständnis derjenigen Elemente, die auf kulturelle Traditionen oder soziale Probleme verweisen. Rekonstruktive Medienerziehung geht also vom Medienalltag der Kinder und Jugendlichen aus und führt die Schülerinnen und Schüler über die Medienerlebnisse punktu-

ell an kulturelle Phänomene heran. Wenn Medienkonsum zu unkontrollierten emotionalen und sozialen Lernprozessen führt, so soll über die re-konstruktive Medienerziehung das Verstehen von jenen Sinnangeboten ermöglicht werden, die durch Verweise auf kulturelle Traditionen und gesellschaftlich relevante Themen patchworkartig in unterschiedlichen Medienereignissen präsentiert werden. *Verstehen* wird hier im hermeneutischen Sinn verwendet als zirkulärer Prozess, durch den immer neue Varianten der Sinnkonstruktion im Interpretationsprozess des Individuums ein immer tieferes Verständnis ermöglicht.

Medienerziehung, die die kulturellen Wurzeln der von Kindern und Jugendlichen konsumierten Medienangebote aufzudecken versucht, ist auf die Zusammenarbeit mit denjenigen Fächern angewiesen, in denen Religionen, Werte und Normen und kulturelle Tradition thematisiert wird. Ich habe hier in Jürgen Heumann einen Gesprächspartner gefunden, dem ich viele Anregungen verdanke.

Ausblick

Ich durfte über viele Jahre an der Lehrerausbildung in Oldenburg mitwirken und habe eine Reihe von Veränderungen sowohl in der universitären Ausbildung als auch in den Schulkonzepten mitgetragen und miterlebt. Dabei ist ein Problembereich immer wieder thematisiert worden, nämlich das Verhältnis von Theorie und Praxis. Von studentischer Seite wurde die Forderung nach weniger Theorie und mehr Praxis häufig geäußert. Ich habe immer versucht, eine konträre Position zu vertreten: Professionelles Lehrerhandeln zeichnet sich dadurch aus, dass das eigene Handeln hinterfragt wird, Innovationen kritisch durchdacht, fachliche, soziale und personale Lernprozesse organisiert, begründet, gesteuert und begleitet werden können. Das gelingt, wenn eine Handlungskompetenz aufgebaut worden ist und permanent verändert wird. Unter Handlungskompetenz verstehe ich ein komplexes Netz von Regeln, das einen Lehrer/eine Lehrerin in die Lage versetzt, in jeder konkreten pädagogischen Situation angemessen zu reagieren, d. h., fachliches, didaktisches, lernpsychologisches, bildungspolitisches, soziologisches etc. Wissen so zu vernetzen, dass eine verantwortbare pädagogische Handlung gelingt. Eine solche Handlungskompetenz baut sich nicht durch schlichtes Zuschauen in Praxissituationen auf, sondern ist ein auf Handlung ausgerichteteres Theoriewissen. Die Aneignung und Auseinandersetzung mit Theorien ist damit die Voraussetzung für professionelles Lehrerhandeln. – Ich wünsche der

Universität Oldenburg Studentinnen und Studenten, die dieses Theoriewissen einfordern und Lehrende, die bereit und in der Lage sind, es zu vermitteln.

Einige Veröffentlichungen

Irmhild Wragge-Lange, *Interaktion im Unterricht. Ein Verfahren zur Analyse schulischer Sozialisationsprozesse*. Weinheim und Basel 1980;

Irmhild Wragge-Lange, *Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen*. Beltz Forschungsberichte. Weinheim und Basel

Wolfgang Mischke/Irmhild Wragge-Lange, *Handlungsregulation beim Planen und Unterrichten als Teilaspekt einer Tätigkeitsanalyse beim Lehren*. In: Hans Georg Schönwälder (Hrsg.), *Lehrerarbeit. Eine vergessene Dimension der Pädagogik*. Freiburg i. Br. 1988

Wolfgang Mischke/Irmhild Wragge-Lange, *Die Bedeutung perzeptiv-begrifflicher Handlungsregulation für die Ausbildung und Professionalisierung von LehrerInnen*. In: Arnulf Hopf/Klaus Winter (Hrsg.), *Professionalisierung von Lehrern in einer veränderten Gesellschaft*. Oldenburg 1991, S. 62 f

Wolfgang Mischke/Irmhild Wragge-Lange, *Planung und Analyse von Unterricht als erste Schritte zur Entfaltung eines handlungssteuernden Begriffsnetzes*. In: Bernhard Möller (Hrsg.), *Das allgemeine Schulpraktikum*. Oldenburg 1995

Irmhild Wragge-Lange, *Medienerziehung. Teil I: Grundlagen, Teil II: Bausteine für die Grundschule, Teil III: Bausteine für die Sekundarstufe I*. Oldenburger Vordrucke Nr. 324, 325, 326, Oldenburg 1997

Irmhild Wragge-Lange, *Auf der Grenze zwischen Mythos, Märchen und Fiktion. Fernsehserien für Kinder*. In: Jürgen Heumann (Hrsg.), *Auf der Grenze*. Oldenburg 2001, S. 1101–127;

Irmhild Wragge-Lange, *Re-konstruktive Medienerziehung als Bildungsangebot der modernen Schule*. In: Sibylle Beetz-Rahm u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Band 3. Weinheim und München (Juventa), 2002, S. 113–127;

Irmhild Wragge-Lange, *Medien – die heimlichen Religionslehrer?* In: *Religion heute* (2002)52, S. 226–230;

Irmhild Wragge-Lange, Märchen als frühes literarisches Erlebnis. In: Jens Thiele/Jörg Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur*. Freiburg/Breisgau (Herder), 2003, S. 182–204;

Irmhild Wragge-Lange, Medienkindheit: Das Böse als Unterhaltung. In: Jürgen Heumann (Hrsg.), *Jenseits von Gut und Böse*. Oldenburg 2003, S. 50–69

Lehrveranstaltungen

Zahlreiche Lehrveranstaltungen mit wechselnden Themen zur Schulpädagogik, z. B. *Didaktik in einer sich ändernden Schule, Einführung in die Didaktik, Theorien und Modelle der Didaktik, Planung, Realisierung und Evaluation von Unterricht*.

Lehrveranstaltungen zur Mediendidaktik, z. B. *Medienerziehung für die Grundschule, Lesen im Medienzeitalter, Kinderliteratur und andere Medien*.

Anhang

Die Fakultät I für Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Oldenburg. Stand 2007.

Quelle: Veranstaltungsverzeichnis der Universität Oldenburg für das Sommersemester 2007, Seite 26-29

DEKANAT

Dekan

Prof. Dr. Manfred Wittrock
A02 1-115, Telefon: 798-2000
Sprechstunde: nach Vereinbarung (Tel.: 798-2002)
E-Mail: dekanat.fk1@uni-oldenburg.de

Prodekanin

Prof. Dr. Barbara Moschner

Studiendekanin

Dr. Ursula Blömer
A04 5-518, Telefon: 798-2763
E-Mail: ursula.bloemer@uni-oldenburg.de

FAKULTÄTSGESCHÄFTSSTELLE

Sprechzeiten: Montag – Donnerstag 10.00–12.00 Uhr und 14.00–15.30 Uhr, Freitag 10.00–12.00 Uhr

Fakultätsgeschäftsführung

Dr. Jutta Moede A02 1-111, Tel.: 798-2327, E-Mail: jutta.moede@uni-oldenburg.de

Sachbearbeitung

Cornelia Hinrichs A02 1-108, Tel.: 798-2001, cornelia.hinrichs@uni-oldenburg.de

Ingeborg Gerdes-Wiehebrink A02 1-109, Tel.: 798-2002 (vorm.)
E-Mail: ingeborg.gerdes.wiehebrink@uni-oldenburg.de

Bärbel Brinkmann A02 1-109, Tel.: 798-2002 (10.30–15.30 Uhr), Fax: 798-2924
(Mo, Di, Mi, Do 10.30–15.30 Uhr) E-Mail: baerbel.brinkmann@uni-oldenburg.de

Netzwerkadministration

Axel Budrat A02 1-116, Tel.: 798-4733 (10.30–14.30 Uhr)
E-Mail: axel.budrat@uni-oldenburg.de

PROMOTIONSANGELEGENHEITEN

Vorsitzende des Promotionsausschusses

Prof. Dr. Hanna Kiper

PRÜFUNGSANGELEGENHEITEN

Lehramtstudiengänge

Prof. Dr. Hilbert Meyer, Hochschulbeauftragter
des NiLs

Vorsitzender des Gesamtprüfungsausschusses pädag. Diplomstudiengänge

apl. Prof. Dr. Klaus Klattenhoff

Vorsitzende des Prüfungsausschusses „Fächerübergreifender Bachelorstudiengang“

Prof. Dr. Gisela Schulze

BEAUFTRAGTE DER FAKULTÄT

Ausländische Studierende und Auslandsstudien

Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke, apl. Prof. Dr.
Klaus Winter, Dr. Peter Sehrbrock

BaföG-Angelegenheiten

- **Pädagogik:** apl. Prof. Dr. Friedrich Wißmann
- **Sachunterricht:** Prof. Dr. Astrid Kaiser
- **Sonderpädagogik:** Prof. Dr. Klaus Klattenhoff

dez. Fakultätsfrauenbeauftragte

N.N.

Internationale Kooperationen

Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke,
Prof. Dr. Barbara Moschner

Praktikumsbeauftragte

Dr. Karin Kurpjaweit (Päd., Altes LA),
Tel.: 798-2052, Sprechstunde: Mi 11-12 Uhr;
Dr. Sylvia Jahnke-Klein (BA-Studiengänge
Pädagogik mit Ziel M.Ed.), Tel.: 798-2738;
Winfried Schulz-Kaempff (BA Pädagogik, berufs-
bezog. Praktikum), Tel.: 798-4009;
Dr. Peter Sehrbrock (Altes LA, So.-päd.),
Tel.: 798-3801;
Prof. Dr. Klaus Klattenhoff (BA-Studiengänge
So.-päd.), Tel.: 798-3188;
Ann-Kathrin Schultz (Orientierungspraktikum
BA -Sonderpädagogik), Tel.: 798-4699

FACHSTUDIENBERATUNG

Pädagogik (Bachelor)

Dr. Ursula Blömer, Tel.: 798-2763,
Di 10.00–11.00 Uhr, A04 5-518
E-Mail: ursula.bloemer@uni-oldenburg.de;
apl. Prof. Dr. Heike Fleßner, Tel.: 798-2050,
Do 10.00–12.00, A04 5-523
E-Mail: heike.flessner@uni-oldenburg.de

Berufsziel Schule (Bachelor)

Sigrid Heinze, Tel.: 798-2737,
Do 8.00–10.00 Uhr / A04 1 114
E-Mail: sigrid.heinze@uni-oldenburg.de;
Prof. Dr. Hanna Kiper, Tel.: 798-3368,
Mo 17.00–18.00 Uhr / A04 1-117
E-Mail: hanna.kiper@uni-oldenburg.de;
Prof. Dr. Barbara Moschner, Tel.: 798-4303,
Do 12.00–13.00 Uhr, A01 1-137

Interdisziplinäre Sachbildung (Bachelor)

Prof. Dr. Astrid Kaiser, Tel.: 798-2032;
Dr. Silke Pfeiffer, Tel.: 798-2017

Sonderpädagogik (Bachelor)

Anne Warnken, Tel.: 798-4499
Do 13.00–14.00 Uhr, A01 1-131
E-Mail: anne.warnken@uni-oldenburg.de

Pädagogik (Lehramt) PVO-Lehr I (1998)

Prof. Dr. Hilbert Meyer, Tel.: 798-2049,
Do 10.00–12.00 Uhr, A01 1-112
E-Mail: hilbert.meyer@uni-oldenburg.de

Pädagogik (Diplom), Studienrichtung: Weiterbildung

apl. Prof. Dr. Herbert Schwab, Tel.: 798-2031,
Do 16.00–18.00 Uhr, A04 4-421
E-Mail: herbert.schwab@uni-oldenburg.de

Pädagogik (Diplom), Studienrichtung: Sozialpädagogik/Sozialarbeit

apl. Prof. Dr. Heike Fleßner, Tel.: 798-2050,
Do 10.00–12.00, A04 5-523
E-Mail: heike.flessner@uni-oldenburg.de

Sachunterricht (Lehramt)

Prof. Dr. Astrid Kaiser, Tel.: 798-2032;
Dr. Silke Pfeiffer, Tel.: 798-2017

Sonderpädagogik (Diplom)

Anne-Katrin Warnken, Tel.: 798-4499,
Do 13.00–14.00 Uhr / A01 1-134
E-Mail: anne.warnken@uni-oldenburg.de

Sonderpädagogik (Lehramt)

Dr. Peter Sehrbrock, Tel.: 798-3801,
Mi 8.00–9.00 Uhr / A01 1-118
E-Mail: peter.sehrbrock@uni-oldenburg.de

Interkulturelle Pädagogik (Diplom)

Winfried Schulz-Kaempf, Tel.: 798-4009,
Mi 10.00–12.00 Uhr / A04 5-514
E-Mail: schulz.kaempf@uni-oldenburg.de

FACHSCHAFTEN DER FAKULTÄT

Informationen zu den Fachschaften sind im Kapitel „E - Service und Beratung für Studierende“ unter Studierendenschaft/Fachschaften zu finden.

FAKULTÄTSRAT

Dekan

Prof. Dr. Manfred Wittrock

Hochschullehrergruppe

Prof. Dr. Barbara Moschner, HD Dr. Rudolf Leiprecht, Prof. Dr. Gisela C. Schulze, apl. Prof. Dr. Klaus Winter, apl. Prof. Dr. Heike Fleßner, apl. Prof. Dr. Herbert Schwab, Dr. Anke Spies (Juniorprof.)

Mitarbeitergruppe

Sven Jennessen, Silke Pfeiffer

Studierendengruppe

Meike Kummerfeld, David Schulz

MTV-Gruppe

Rita Eilers, Erika Brasch

STUDIENKOMMISSION DER FAKULTÄT

Studiendekanin

Dr. Ursula Blömer

Professorengruppe

Prof. Dr. Herbert Schwab, Juniorprof. Dr. Kristina Reiss, Ann-Kathrin Schultz, Dr. Sylvia Jahnke-Klein

Studierendengruppe

Anemone Finckh, Ansgar Baumgärtner, Janika Argut, Sarah Räuber

STUDIENGÄNGE DER FAKULTÄT

AKTUELL:

1. **Pädagogik (Bachelor of Arts/Bachelor of Science)**
2. **Sonderpädagogik (Bachelor of Arts/Bachelor of Science)**
3. **Interdisziplinäre Sachbildung (Bachelor of Arts/Bachelor of Science)**
4. **Interkulturelle Bildung und Beratung (Bachelor of Arts)**
5. **Bildungsmanagement Master of Business Administration**
6. **Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung - didaktische Rekonstruktion (Promotion)**

AUSLAUFEND:

7. **Diplomstudiengang Pädagogik**
(Immatrikulation nur in höheren Fachsemestern möglich)
mit den Studienrichtungen
 - Sozialpädagogik/Sozialarbeit
 - Weiterbildung
 - Sonderpädagogik

8. Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik

(Immatrikulation nur in höheren Fachsemestern möglich) mit den Fachrichtungen

- Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens
- Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Verhaltens
- Pädagogik bei geistigen Beeinträchtigungen
- Pädagogik bei körperlichen Beeinträchtigungen

9. Diplomstudiengang Interkulturelle Pädagogik

(Immatrikulation nur in höheren Fachsemestern möglich)

10. Unterrichtsfach Sachunterricht

(Immatrikulation nur in höheren Fachsemestern möglich)
(im Rahmen des Lehramts Sonderpädagogik und des Lehramts Grund- und Hauptschule)

11. Magisterstudiengang Pädagogik

(Immatrikulation nur in höheren Fachsemestern möglich)

INSTITUTE DER FAKULTÄT

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK

Institutsdirektorin

N.N.

E-Mail: paedagogik@uni-oldenburg.de

Sekretariat

Erika Brasch, A04 4-405, Tel.: 798-2360, Fax: -2325

E-Mail: erika.brasch@uni-oldenburg.de

Sprechstunde: Mo - Fr 10.00–11.30 Uhr,

Mo - Do 14.00–15.00 Uhr;

Bettina Meyer, A04 4-418, Tel.: 798-2351,

E-Mail: bettina.meyer@uni-oldenburg.de;

Mechthild Neumann (vorm.), A04 4-406,

Tel.: 798-2003;

E-Mail: mechthild.neumann@uni-oldenburg.de;

Erika Ahrens (nachm.), A04 4-409, Tel.: 798-4833,

E-Mail: erika.ahrens@uni-oldenburg.de

Mitglieder (Lehrende)

Dr. Ursula Blömer, Prof. Dr. Yvonne Ehrenspeck,

Hilke Ernst, apl. Prof. Dr. Heike Fleßner, Prof.

Dr. Anke Hanft, Sigrid Heinze, Dr. Sylvia Jahnke-

Klein, Monika Jäkel, Prof. Dr. Astrid Kaiser,

Prof. Dr. Hanna Kiper, Dr. Karin Kurpjoweit, Prof.

Dr. Rudolf Leiprecht, Jeannette Marzano, apl.

Prof. Dr. Rolf Meinhardt, Dr. Claus Melter, Prof.

Dr. Hilbert Meyer, Prof. Dr. Susanne Miller, Dr.

Wolfgang Mischke, Prof. Dr. Barbara Moschner,

Karola Nacken, Dr. Jürgen Petri, PD Dr. Silke

Pfeiffer, Dr. Heinke Röbbken (Juniorprof.), Prof.

Dr. Hans-Peter Schmidtke, Dipl.Päd. Winfried

Schulz-Kaempf, apl. Prof. Dr. Herbert Schwab,

Dr. Anke Spies (Juniorprof.), apl. Prof. Dr. Klaus

Winter, apl. Prof. Dr. Friedrich Wißmann

Angehörige (Lehrende)

PD Dr. Susanne Brülls, apl. Prof. Dr. Erika Fischer,

Prof. h.c. Dr. Ludwig Freisel, PD Dr. Christa

Händle, apl. Prof. Dr. Dietlinde Heckt, PD Dr. PD

Dr. Michael Klein-Landeck, Prof. Dr. h. c. Hartmut

Kretzer, apl. Prof. Dr. Heinz Dieter Loeber, PD Dr.

Karin Opelt, Prof. h.c. Dr. Klaus Prange, Dr. PD.

Dr. Kathrin Rheinländer, PD Dr. Joseph Rieforth,

apl. Prof. Dr. Heino Stöver, PD Dr. Knut Tielking

Nebenamtliche Lehrkräfte

Helmut Bülter, Peter Fass, Prof. Dr. Erika Fischer,

Frank Fuhrmann, Prof. Dr. Walburga Hoff, Dr.

Gerhard Lippert, Ralf-Günther Lüpkes, Dr. Bri-

gitte Müller, Maria Niggemann, Kirsten Preuss,

Ulrike Sanders, Hans-Joachim Schlüter, Susanne

Schröder, Renate Schüssler, Barbara Schwarz,

Ulrike Veldrup, Dr. Ute Warm

Emeriti/Pensionäre

apl. Prof. Dr. Dieter Brühl, Prof. Dr. Friedrich W.

Busch (em.), Prof. Dr. Barbara Füllgraff, Prof. Her-

bert Hasler, Prof. Dr. Arnulf Hopf (pens.), Akad.

OR Klaus Hühne, apl. Prof. Dr. Otto Lange, apl.

Prof. Dr. Ilse Mayer-Kulenkampff, Prof. Dr. Jost

von Maydell (pens.), Prof. Dr. Bernhard Möller,

Prof. Dr. Wolfgang Nitsch (em.), Prof. Dr. Hans-

Dietrich Raapke (i. R.), Prof. Dr. Arno Schmidt,

apl. Prof. Dr. Wolf-Dieter Scholz, Lothar Sielaff,

Prof. Dr. Wilhelm Topsch (em.), apl. Prof. Dr. Ir-

mhild Wragge-Lange (pens.)

Arbeitsstelle Deutsche Schulen im Ausland

Leiter: apl. Prof. Dr. Klaus Winter

Archivraum: A03 4-607, Öffnungszeiten:

s. Aushang, Tel.: 798-2018

Arbeitsstelle Fernstudienforschung

Wissenschaftl. Leiter: Dr. Ulrich Bernath,

Tel.: 798-4415,

E-Mail: ulrich.bernath@uni-oldenburg.de

Arbeitsstelle Forschungswerkstatt Biographieanalysen/Qualitative Forschungsmethoden

Leitung: Prof. Dr. Hilbert Meyer

Kontakt: Dr. Ursula Blömer, A04 5-518,

Tel.: 798-2763

Arbeitsstelle Forschungswerkstatt Schule und LehrerInnenbildung

Kontakt: apl. Prof. Dr. Wolfgang Fichten,

A02 1-114, Tel.: 798-2015,

E-Mail: forschungswerkstatt@uni-oldenburg.de

Arbeitsstelle IBSAE (Interkulturelle Bildungsmaßnahmen und Strategien zur Armutsbekämpfung in Entwicklungsländern)

Leiter: Prof. Dr. Dieter Brühl, Tel.: 04486/8989,

E-Mail: dieter.bruehl@uni-oldenburg.de,

URL: www.ibsae.net

Arbeitsstelle Kinderforschung

Leitung: Prof. Dr. Astrid Kaiser, A04 1-101,

Tel.: 798-2033

Mitarbeiter: Prof. Dra Mildred Fuentes (Universi-

dad de Playa Ancha), Prof. Dr. Corinna Hößle, Prof.

Dr. Ekkehard Martens (Universität Hamburg),

Dipl.-Päd. Karola Nacken, PD Dr. Silke Pfeiffer, Dr.

Christa Rutenberg (Universität Münster), Dr. Mar-

kus Tiedemann (Universität Hamburg), Prof. Dr.

Peter Walcher, Dipl.-Päd. Martina Wilkens

URL: www.roesa.de

Arbeitsstelle Lernwerkstatt Sachunterricht

Leitung: Prof. Dr. Astrid Kaiser, A04 1-101,

Tel.: 798-2033, Öffnungszeiten: Mittwoch 16.00–

18.00 Uhr und offene Lernwerkstatt, URL:www.

roesa.de; Organisation: Karola Nacken,

E-Mail: karola-nacken@uni-oldenburg.de

Arbeitsstelle Regionale Schulgeschichte

InteressentInnen wenden sich bitte an:

apl. Prof. Dr. Klaus Klattenhoff, A01 1-120,

Tel.: 798-3188; apl. Prof. Dr. Friedrich Wißmann,

A04 5-506, Tel.: 798-2608

Arbeitsstelle Schulreform am Didaktischen Zentrum

Kontakt: Prof. Dr. Yvonne Ehrenspeck, A04 4-415,

Tel. 798-4909 und Prof. Dr. Hilbert Meyer, A04

1-112, Tel.: 798-2049

Arbeitsstelle Szenisches Spiel und Theater als Kulturelle Praxis und Forschungs-Lernform

(an den Fakultäten I und III) InteressentInnen

wenden sich an Ute Pinkert (Juniorprof.),

E-Mail: ute.pinkert@uni-oldenburg.de,

Tel.: 798-2326; Prof. em. Dr. Wolfgang Nitsch,

E-Mail: wolfgang.nitsch@uni-oldenburg.de,

Tel.: 0441/5 42 11

Arbeitsstelle "Weiterbildung und Bildungsmanagement"

Kontakt: Prof. Dr. Anke Hanft, A04 4-425,

Tel.: 798-2743; apl. Prof. Dr. Herbert Schwab,

A04 4-421, Tel.: 798-2031; Dr. Heinke Röbbken

(Juniorprof.), A04 4-423, Tel.: 798-2021

Sekretariat: Anja Oltmanns, A04 4-424, Tel.: 798-4274, URL: www.web.uni-oldenburg.de
 WM: Uda Lübben, Andreas Altvater, Claudia Bardachzj, Carola Brink, Dr. Willi Gierke, Dr. Michaela Knust, Dr. Wolfgang Müskens, Tim Zentner

Arbeitsstelle "Zentrum für Süd-Nord-Kooperation in der Bildungsforschung und Bildungsspraxis (ZSND)"

Leitung: Prof. em. Dr. Wolfgang Nitsch, A04 5-503, Tel.: 798-3131 und 0441/54211
 E-Mail: wolfgang.nitsch@uni-oldenburg.de
<http://www.uni-oldenburg.de/nordsued>

Arbeitsgruppe DEVIANZ

Leiter: Prof. Dr. Wolf-Dieter Scholz
 Kontakt: Dr. Knut Tielking, Kerstin Ratzke, A04 4-417, Tel.: 798-5156, E-Mail: saus@uni-oldenburg.de,
<http://www.uni-oldenburg.de/devianz>

Interdisziplinäre Forschungsstelle Familienwissenschaft (IFF)

Sprecher: Prof. em. Dr. Friedrich W. Busch
 E-Mail: friedrich.busch@uni-oldenburg.de,

Koordinationsstelle "Kooperative Migrationsarbeit in Niedersachsen"

Leitung: apl. Prof. Dr. Rolf Meinhardt, IBKM, Tel.: 0441/798-2081, Fax: 0441/798-5821
 WM: Dipl.-Päd. Winfried Schulz-Kaempf, Tel.: 0441/798-4009, Fax: 0441/798-2239
 E-Mail: schulz-kaempf@uni-oldenburg.de
<http://www.uni-oldenburg.de/kmn>

nachrichtlich: **Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)**

siehe unter Wissenschaftliche Zentren
 Seite 346.

INSTITUT FÜR SONDERPÄDAGOGIK, PRÄVENTION UND REHABILITATION

Institutsdirektorin

Prof. Dr. Gisela Schulze
 E-Mail: sonderpaedagogik@uni-oldenburg.de

Sekretariat

Rita Eilers, Tel.: 798-2010, Fax: 798-2012, A01 1-111, E-Mail: rita.eilers@uni-oldenburg.de
Sprechstunde: Mo, Di, Do 10.00–11.30 Uhr und 14.00–15.00 Uhr, Fr 10.00–11.30 Uhr
 Karin Geerken (vorm.), A01 1-108, Tel.: 798-2056, E-Mail: karin.geerken@uni-oldenburg.de; Birgit Kynaß (vorm.), A01 1-109, Tel.: 798-2008, E-Mail: birgit.kynaß@uni-oldenburg.de

MITGLIEDER (Lehrende)

Prof. Dr. Andrea Erdélyi, Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Sven Jennessen, Matthias Kiy, apl. Prof. Dr. Klaus Klattenhoff, Prof. Dr. Monika Ortman, Irmela Reinhardt, Dr. Kristina Reiss, Dr. Heinrich Ricking, Ann-Kathrin Schultz, Prof. Dr. Gisela Schulze, Dr. Peter Sehrbrock, Dr. Uwe Tänzer, Carin de Vries, Anne Katrin Warnken

ANGEHÖRIGE (Lehrende)

Privatdozentinnen: PD Dr. Norbert Heinen, PD Dr. Helmut Meschenmoser, PD Dr. Christel Rittmeyer, PD Dr. Ingeborg Thümmel, PD Dr. Bettina Lindmaier, Prof. Dr. Susanne Wachsmuth

Nebenamtliche Lehrkräfte Sonderpädagogik

Karl-Heinz Book, Thorsten Giesecke-Kopp, Dr. Peter Heinrich, Dr. Wilhelm Koch-Bode, Alfred Kroll, Dr. Holger Lindemann, Dr. Joachim Richter, Dr. Martina Schlüter, Prof. Dr. Wolfgang Sucharsowski, Dr. Katrin Uhrlau, Dr. Katharina Willems

Emeriti/Pensionäre

Prof. Dr. Enno Fooken, Prof. Dr. Horst Kern, Prof. em. Dr. Heinz Mühl, Prof. Dr. Jörg Schlee, Prof. Dr. Ulrich Schröder, Axel Jan Wieland, Prof. Dr. Erich Westphal(em.)

Arbeitsstelle Pädagogische Rehabilitation und Soziale Inklusion

(im Rahmen des Forschungsschwerpunktes des Instituts)
 Kontakt: Prof. Dr. Gisela Schulze, A01 1-132, Tel.: 798-2175, E-Mail: gisela.c.schulze@uni-oldenburg.de. Clearingstelle Wege im Hilfenetz; Hochbegabung und Schulversagen (www.hochbegabt.de); Sensomotorik und Pädagogische Rehabilitation

Arbeitsstelle Behinderung und „Dritte Welt“

Kontakt: Dr. Peter M. Sehrbrock, A01 1-118, Tel.: 798-3801, E-Mail: peter.sehrbrock@uni-oldenburg.de

Arbeitsstelle Bewegungs- und Entwicklungsförderung (Ambulatorium)

Kontakt: Irmela Reinhardt, A13 0-008, Tel.: 798-2178, E-Mail: irmela.reinhardt@uni-oldenburg.de

Arbeitsstelle für reflexive Pädagogik und Psychologie

Sprecher: Prof. Dr. K. Klattenhoff, A01 1-120, Tel. 798-3188, E-Mail: klaus.klattenhoff@uni-oldenburg.de; Mitglieder: Prof. Dr. K. Klattenhoff, Prof. Dr. J. Schlee, Dipl.-Psych. Dr. U. Tänzer. AOR A. J. Wieland

DOKTORANDENZENTRUM SONDERPÄDAGOGIK UND REHABILITATION

Fächer- und hochschulübergreifende Einrichtung zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Bereich der Sonderpädagogik und Rehabilitation. Das Zentrum steht unter der Verantwortung der Fakultät I. Es wird kooperiert mit den Universitäten Bremen, Hamburg, Rostock und Leipzig.

**Vorsitzender: Prof. Dr. Manfred Wittrock
 Mitwirkende Hochschullehrerinnen und -lehrer:**

Prof. Dr. Matthias Grünke (Oldenburg), Prof. Dr. Heinz Mühl (Oldenburg), Prof. Dr. Gisela Schulze (Oldenburg), Prof. Dr. Walter Thimm (Oldenburg), Prof. Dr. Erich Westphal (Oldenburg), Prof. Dr. Manfred Wittrock (Oldenburg), Kerstin Bilder (Fh Emden), PD Dr. Norbert Heinen (Köln), Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck (Leipzig)

Kontakt: Ann-Kathrin Schultz, A13 0-007, Tel.: 0441/798-4699, E-Mail: doz@uni-oldenburg.de