

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Sabine Doering und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* wurden seit 1986 bis zur Nummer 175 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften, und – bis zur Nummer 124 – vom Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Sabine Doering

Fakultät III

Institut für Germanistik

Postfach 25 03

26111 Oldenburg

Telefon: 0441/798-3049

Telefax: 0441/798-2399

e-mail:

sabine.doering@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen

Informations-, Bibliotheks- und

IT-Dienste der Universität Oldenburg

Postfach 25 41

26015 Oldenburg

Telefon: 0441/798-4010

Telefax: 0441/798-4040

e-mail:

hans.j.waetjen@uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden

Informations-, Bibliotheks- und

IT-Dienste der Universität Oldenburg

z. H. Frau Barbara Šíp (BIS-Verlag)

Postfach 25 41

26015 Oldenburg

Telefon: 0441/798-2261

Telefax: 0441/798-4040

e-mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Nr. 179

Friedrich W. Busch

**Makarenko – Montessori –
Korczak**

Vorstellungen über den Umgang
mit Kindern und Jugendlichen

2008

Maria Fölling-Albers gewidmet

Inhalt

Vorwort	5
Friedrich W. Busch	7
Makarenko – Montessori – Korczak Vorstellungen über den Umgang mit Kindern und Jugendlichen	
Der Autor	31

VORWORT

Wir veröffentlichen in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden einen Vortrag, den Friedrich W. Busch – bis zu seiner Emeritierung 2005 Hochschullehrer für allgemeine, historische und vergleichende Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg – im Rahmen eines Festkolloquiums für seine ehemalige Oldenburger und nun Regensburger Kollegin, die Professorin Dr. Maria Fölling-Albers, gehalten hat.

Beide verbindet seit Jahren der Einsatz für eine inhaltliche Reform pädagogischer Studiengänge. Sie teilen dabei die Auffassung, dass deren Inhalte „sich nicht aus einem bestimmten (Selbst)Verständnis der Pädagogik, schon gar nicht aus den ‚Vorlieben‘ der die Disziplin vertretenden HochschullehrerInnen“ ergeben, sondern aus den künftigen „Tätigkeitsfeldern der Pädagogikstudierenden“ abzuleiten sind. Da es in den pädagogischen Berufsfeldern um den Umgang mit Kindern und Heranwachsenden geht, ist die Frage wie dieser Umgang geschehen kann, für Friedrich W. Busch auch eine der zentralen Fragen innerhalb der Diskussionen um die Gestaltung von Studiengangsreformen. Bei der Suche nach einer Antwort wird er von folgender These geleitet:

„Um in Zusammenhänge pädagogischen Denkens und Handelns einzuführen, ist es hilfreich und erfolgversprechend, wenn auf Persönlichkeiten aufmerksam gemacht bzw. zurückgegriffen wird, die a) pädagogische Probleme ihrer Zeit gleichsam erstmals erkannt und dargestellt haben, die b) selber eine praktische pädagogische Tätigkeit geleistet haben und die c) ihre Erfahrungen und Überlegungen schriftlich niederlegten und zu verallgemeinern und zu systematisieren versuchten.“

Mit dem „Begründer der sowjetischen Pädagogik“, Anton S. Makarenko (1888 bis 1939), der „Schöpferin“ der nach ihr benannten Pädagogik und Schulen, Maria Montessori (1870 bis 1952), und dem polnischen „Arzt, Schriftsteller und Pädagogen“, Janusz Korczak (1878 bis 1942), wählt Busch seiner obigen These

folgend für seinem Vortrag Persönlichkeiten aus, die als herausragende Pädagogen das pädagogische Denken und Handeln des 20. Jahrhunderts maßgeblich beeinflusst haben. Aus unterschiedlichen nationalen, politischen und kulturellen Kontexten stammend, teilten sie ein sie verbindendes Anliegen: die Untersuchung und Klärung des pädagogisch angemessenen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen. Sie waren selber praktisch tätig, haben über ihre Erfahrungen geschrieben und versuchten damit, Anregungen – über ihre Zeit hinaus – für das pädagogische Handeln zu liefern.

Friedrich W. Busch will seine Ausführungen auch als einen Beitrag zur Beruhigung der Diskussionen um die Umstellung der pädagogischen Studiengänge auf Bachelor- und Master-Niveau verstanden wissen. Denn ihm kommt es darauf an, dass die Frage nach den Inhalten wieder die Priorität vor der nach den geeigneten Strukturen gewinnt.

Oldenburg, im März 2008

Hans-Joachim Wätjen

FRIEDRICH W. BUSCH

Makarenko – Montessori – Korczak

*Vorstellungen über den Umgang
mit Kindern und Jugendlichen*

Maria Fölling-Albers gewidmet

Vorbemerkung

Als wir, Maria Fölling-Albers und ich, uns in den frühen 1970er Jahren in Münster im Rahmen eines von Isabella Rüttenauer und mir gegründeten *Kolloquiums zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft* kennenlernten, ahnten wir wohl nicht, dass daraus eine nun schon über 35 Jahre dauernde Beziehung auf wissenschaftlicher, fachlich kollegialer und freundschaftlicher Ebene werden würde. Ich bin dankbar dafür, ist dies doch eine Bestätigung meiner schon früh – im Kontakt mit Isabella Rüttenauer und Oskar Anweiler – verspürten Annahme, dass erfolgreiche wissenschaftliche Diskurse vor allem über das „Verstehen des Anderen“ verlaufen.

Genau das hat mich veranlasst, heute das Thema „Vorstellungen über und Anregungen für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen“ anzubieten.

Bezugspunkte

1. Maria Fölling-Albers und ich sind beide Lehramtsstudenten gewesen, Lehrer geworden und ein wissenschaftlich inzwischen langes Leben mit der Lehrerbildung beschäftigt geblieben. Wer auch nur ein bisschen von Lehrersein und von Lehrertätigkeit versteht, weiß, dass es dabei zentral um den „Umgang mit Kindern“ – und ich füge hinzu: mit Jugendlichen, mit Heranwachsenden – geht.

Als ich 1959 – kurz vor dem Abitur – meinen Klassenkameraden und dem damaligen Klassenlehrer sagte, dass ich vorhätte, Volksschullehrer zu werden, war die Reaktion des Letzteren etwa so: „Aber doch nicht Volksschullehrer! Bei Ihren Interessen an Geschichte und Deutsch sollten Sie dann doch besser Studienrat werden.“ Ich weiß noch, dass ich – ohne es genau begründet zu haben – sagte: „Aber ich möchte es mit Kindern zu tun haben, die etwas lernen wollen und neugierig sind.“

Lassen wir das mal so stehen. Die mit dem „Umgang mit Kindern“ verbundenen Fragen und Herausforderungen sind für mich jedenfalls – und aus meiner Kenntnis von Maria Fölling-Albers für sie wohl genauso – ein Grundgedanke meines pädagogischen Denkens und Handelns geworden und bis heute geblieben.

In den erwähnten Kolloquien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die über einige Jahre im Wechsel in Münster und Oldenburg, in der Regel an Wochenenden, stattfanden, war dieser eben erwähnte Grundgedanke mittelbar immer dann ein Thema, wenn wir einerseits über die „Funktion der Pädagogik/Erziehungswissenschaft in der Ausbildung“ nachdachten und andererseits über die „notwendigen Inhalte“ pädagogischer Studiengänge diskutierten. Und das taten wir, obwohl im Kreis der KolloquiumsteilnehmerInnen lediglich Isabella Rüttenauer und ich als verantwortliche Hochschullehrende schon in die Ausbildung für pädagogische Berufe eingebunden waren. Wir suchten dennoch gemeinsam nach Begründungen dafür, die herkömmliche Praxis für die Ankündigung und Durchführung von Lehrveranstaltungen im Fach Pädagogik/Erziehungswissenschaft – vielleicht ganz plastisch mit der Frage formuliert: Was könnte ich denn wohl in diesem Semester an Veranstaltungsthemen anbieten? – aufzubrechen. Die Suche führte – vermutlich über den einen oder anderen Umweg – letztlich zu der Frage: Was sind notwendige Inhalte für die Ausbildung von Studierenden, die in pädagogischen Feldern tätig werden wollen?

2. Es war wohl vor allem die Zusammensetzung des Kolloquiums ausschlaggebend dafür, dass wir bei der beginnenden Suche nach einer Antwort auf diese Frage nicht nur die Schule, mithin die Lehramtsstudenten in den Blick nahmen, sondern auch die Diplompädagogik-Studierenden, die sich ja auf Tätigkeiten au-

Berhalb der Schule – in sozialpädagogischen, interkulturellen, sonderpädagogischen oder erwachsenenbildnerischen Einrichtungen – vorbereiteten.¹

Die Antwort auf die Frage nach den „notwendigen Inhalten“ lautete damals – und ich meine, dass sie auch heute noch so lauten müsste: Sie ergeben sich *nicht* aus einem bestimmten (Selbst)Verständnis der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, schon gar nicht aus den „Vorlieben“ der die Disziplin vertretenden HochschullehrerInnen, sie ergeben sich aus den ins Auge gefassten *Tätigkeitsfeldern* der Pädagogikstudierenden; mithin ist von den Realitäten der Berufspraxis, den zukünftigen Tätigkeitsfeldern auszugehen. Dass diese Realitäten sich im Verlaufe der Zeit auch ändern, soll u. a. auch deswegen hier kurz erwähnt werden, um deutlich zu machen, dass die Suche nach den „notwendigen Inhalten“ eine immer wieder neu anzugehende Aufgabe von Lehrenden sein muss.

3. Mag sein, dass der eine oder die andere sich an dieser Stelle ein Mehr an nachvollziehbarer Begründung wünscht. Die kann ich heute nur darauf verweisen, dass wir es in der Folge unserer Kolloquien nicht bei Diskussionen und Programmpunkten belieben, sondern die Umsetzung unseres Ansatzes an den sich den meisten von uns im Verlaufe der Jahre bietenden Möglichkeiten, als (Hochschul-)Lehrende an der Ausbildung für pädagogische Berufe erprobten. Maria und ich haben dieses einige Jahre gemeinsam an der Universität Oldenburg – vor allem im Rahmen des Modellversuchs zur „Einphasigen Lehrerausbildung (ELAB)“ – tun können (vgl. u. a. Busch/Gerwin 1978).

4. Noch ein Gedanke ist vor meinen weiteren Ausführungen anzusprechen. Die für das Kolloquium verantwortlichen Lehrenden

1 Ich hätte große Lust an dieser Stelle einige kritische Anmerkungen zu den neuen Strukturen universitärer Studiengänge (Bachelor und Master) auch für die Lehrerausbildung und deren – aus meiner Sicht vermutlich – negativen Folgen zu machen. Das geht aber wohl nicht, allein schon wegen des eingeschränkten zeitlichen Rahmens für meinen Beitrag. Gesagt haben möchte ich in diesem Zusammenhang aber jedenfalls, dass diese Vorhaben sich m. E. deutlich qualitätsmindernd (auf die Ausbildung für pädagogische Berufe) auswirken werden.

– Rüttenauer und Busch – waren *Vergleichende* Erziehungswissenschaftler und die TeilnehmerInnen saßen an Qualifikationsarbeiten mit – in der Regel – international-vergleichend ausgerichteten Themen. Mithin hat immer auch der vergleichend ausgerichtete Blick auf pädagogische Sachverhalte eine Rolle gespielt.

Wenn also die Inhalte für die Ausbildung für pädagogische Berufe aus den ins Auge gefassten Tätigkeitsfeldern abzuleiten sind, dann stellt sich natürlich auch die Frage, was für diese Tätigkeiten als unverzichtbar, als notwendig und letztlich auch als wünschbar anzusehen ist. Für unsere damaligen Überlegungen war leitend die Einsicht – hierbei Erkenntnisse der Lernpsychologie sowie didaktische Erfahrungen und Erkenntnisse nutzend –, dass es darum gehen muss, in Zusammenhänge pädagogischen Denkens und Handelns einzuführen und Grundinformationen über die zukünftigen Berufs- bzw. Tätigkeitsfelder zu liefern.

Über den Umgang mit ...

Den Hauptteile meines Beitrages will ich mit einem Zitat des Schriftstellers Peter Bichsel, der selber einmal Lehrer war, beginnen und anschließend mit einer These fortsetzen.

In seinem 1985 erschienen Buch mit dem Titel „Schulmeistereien“ schreibt Bichsel in dem Kapitel „Wissen ist Widerstand“: „Es ist eine eigenartige Sache, dass die Schule immer wieder von der Lernunwilligkeit der Schüler ausgeht. Die Klage der Lehrer über unsere Lernunwilligkeit begleitet unsere ganze Schulzeit von der Volksschule bis zur Universität: ‚Die Schüler sind zu faul, die Studenten sind zu faul, niemand will lernen.‘ Dabei treten in die erste Klasse der Volksschule lauter Lernwillige ein. Sie haben große Erfahrung im Lernen, sie haben – nicht ohne große Anstrengung – sitzen gelernt, stehen gelernt, laufen gelernt, reden gelernt. Sie verstehen praktisch vom Lernen mehr als ihr Lehrer, der sein eigenes Lernen längst vergessen hat, der an seine eigene Schule keine Lernerinnerung hat, sondern nur Prüfungserinnerungen und Erfolgserinnerungen: er ist durchgekommen.“ (Bichsel 1985, S. 16)

Thesen, das ist nicht eigens zu begründen, sind zugespitzte Aussagen, die im Verlaufe einer Auseinandersetzung zu verifizieren oder zu falsifizieren sind. Die angekündigte These für die Ausführungen zum „Umgang mit Lernenden“ lautet: *Um in Zusammenhänge pädagogischen Denkens und Handelns einzuführen, ist es hilfreich und erfolgversprechend, wenn auf Persönlichkeiten aufmerksam gemacht bzw. zurückgegriffen wird, die a) pädagogische Probleme ihrer Zeit gleichsam erstmals erkannt und dargestellt haben, die b) selber eine praktische pädagogische Tätigkeit geleistet haben und die c) ihre Erfahrungen und Überlegungen schriftlich niederlegten und zu verallgemeinern und zu systematisieren versuchten.* Damit ist letztlich auch eine Absage an die Vorstellung verbunden, dass über eine ausschließlich sozialhistorische und allgemein gehaltene Betrachtung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Zusammenhänge der Zugang zu pädagogisch relevanten Problemfeldern gelingen kann. Ich folge dazu gerne einem Gedanken von Hans Scheuerl, der meint: „Was immer Erziehung will oder wirkt, welchen Sinn sie erfüllt oder verfehlt, enthält gedeutete Erfahrung von Personen“ (Scheuerl 1979, S. 9).

Aus dem bisher Gesagten und als Konsequenz meiner These ergibt sich, was ich im Folgenden an drei ausgewählten Persönlichkeiten aus der Geschichte des pädagogischen Denkens und Handelns verdeutlichen möchte. Deren Auswahl ist in gewisser Weise autobiografisch bestimmt, kam ich doch mit dem einen schon während meiner Studienzeit „in Kontakt“ – über die schon mehrfach erwähnte Isabella Rüttenauer –, sah ich in der zweiten – im Zusammenhang mit Lehrveranstaltungen zur Frage „Wie müssen Schulen (heute) sein?“ – eine herausragende Repräsentantin für das, was Schule sein kann, und faszinierte mich der dritte durch seine traditionelles Denken durchbrechende Art des Umgangs mit Kindern und seinen bedingungslosen Einsatz für ein Leben mit Kindern.

Über eine schrittweise und zeitlich verschobene Auseinandersetzung mit ihren lebensgeschichtlichen Besonderheiten, den zeitgeschichtlichen Kontexten, ihren anthropologischen Ausgangs- bzw. Bezugspunkten, ihren praxisbezogenen Tätigkeitsfeldern

und ihren Arten, sich rechenschaftslegend mitzuteilen, wurde mir für meine Lehrtätigkeit klar:

1. Der Umgang mit Kindern (und Heranwachsenden) ist von zentraler Bedeutung für die Vorbereitung von Studierenden auf eine pädagogische Tätigkeit, gleich ob in der Schule oder in außerschulischen Bereichen.

2. Ziel/Anliegen entsprechender Studienangebote soll/muss es sein, die Lernenden/Studierenden anzuregen, begründet eigene Positionen zu gewinnen und sie sich für ihr zukünftiges Handeln anzueignen. Dazu ist der vergleichende Blick unverzichtbar. Warum das so ist, müsste angesichts der von den Vergleichenden Erziehungswissenschaftlern über viele Jahre bevorzugten Systemvergleiche erläutert werden. Auch das geht an dieser Stelle nicht, ist aber nachzulesen in einem Beitrag, der aus den Diskussionen des erwähnten Kolloquiums heraus formuliert wurde (vgl. Busch/Krüger u.a. 1978).

*

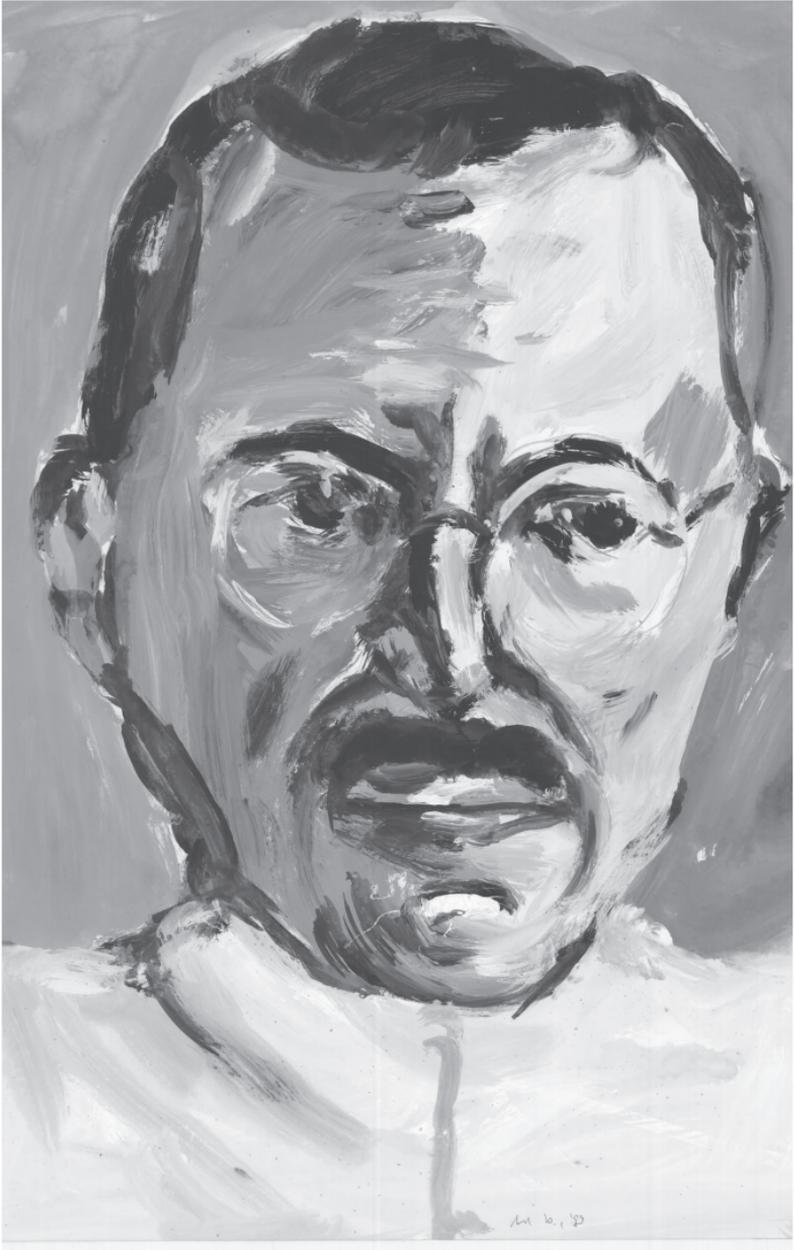
Wenn ich nun auf die drei Persönlichkeiten, Anton S. Makarenko, Maria Montessori und Janusz Korczak, eingehe, so soll das mit dem Hinweis verbunden sein, dass sie exemplarisch für das mit den durchgeführten Lehrveranstaltungen verbundene Anliegen stehen, in denen sie unter vergleichender Perspektive betrachtet wurden. Es ist aber durchaus denkbar, dass auch andere Pädagogen, z. B. J. H. Pestalozzi, J. J. Rousseau oder A. S. Neill in Frage kämen.

Mit folgendem Text wurden die Studierenden auf eine Lehrveranstaltung aufmerksam gemacht, die unter dem Titel „Über den Umgang mit Kindern: Makarenko, Montessori und Korczak“ angekündigt war:

Der „Begründer der sowjetischen Pädagogik“, Anton S. Makarenko (1888 bis 1939), die „Schöpferin“ der nach ihr benannten Pädagogik und Schulen, Maria Montessori (1870 bis 1952), und der polnische „Arzt, Schriftsteller und Pädagoge“, Janusz Korczak (1878 bis 1942), werden zu den herausragenden Persönlichkeiten gezählt, die das pädagogische Denken und Handeln des 20. Jahrhunderts maßgeblich beeinflusst haben. Aus unter-

schiedlichen nationalen, politischen und kulturellen Kontexten stammend, teilten sie ein sie verbindendes Anliegen – ohne sich je persönlich kennen gelernt zu haben: die Untersuchung und Klärung des pädagogisch angemessenen Umgangs mit Kindern und Jugendlichen. Sie waren selber praktisch tätig, haben über ihre Erfahrungen geschrieben und versuchten damit, Anregungen – über ihre Zeit hinaus – für das pädagogische Handeln zu liefern.

Da dieser Sachverhalt auch heute von hoher Bedeutung ist für alle, die sich auf eine Tätigkeit in pädagogischen Handlungsfeldern vorbereiten, ob nun in Schulen, Kinder- und Jugendheimen oder in Einrichtungen der Resozialisierung und der Sozialarbeit, soll in diesem Seminar durch die Erarbeitung der Hintergründe, der zeitgeschichtlichen Kontexte und der sie leitenden pädagogischen Grundgedanken der drei Pädagogen eine Diskussion über den pädagogisch angemessenen Umgang mit Kindern und Jugendlichen geführt und über Anleitungen für das eigene pädagogische Handeln nachgedacht werden.



Anton S. Makarenko
Gouache (1982) von Markus Busch (Hamburg)

Anton S. Makarenko (1888 bis 1939)**Lebensdaten**

1888	in Belopole, Ukraine, geboren
1895–1904	Elementarschulbesuch in Belopole und Kremencug
1904-1905	Lehrerausbildung in Kremencug
1905-1911	Lehrer an einer Eisenbahnerschule in Krjukow
1911-1914	Lehrer und Erzieher in Dolinskaja
1914-1917	erneutes Lehrerstudium in Poltava; Lehrbefähigung für höhere Elementarschulen
1917-1919	Schulleiter in Krjukow. Erste Experimente zur pädagogischen Organisation
1920-1928	Leiter der Gorki-Kolonie (Arbeitskolonie für minderjährige Rechtsbrecher) bei Poltava. Benennung der Kolonie nach Gorki (erst) im Jahre 1921
1926	Umzug der Kolonie nach Kurjaz
1927-1935	Leiter (später stellv. Leiter) der Dzerzynskij-Kommune in Charkov
1933-1935	Erscheinen des pädagogischen Hauptwerkes „Ein Pädagogisches Poem. Der Weg ins Leben“
1935-1936	Stellv. Abteilungsleiter im Ministerium in Kiev (Arbeitskolonien)
1936-1937	erscheint „Ein Buch für Eltern“
1936-1938/39	erscheint „Flaggen auf den Türmen“
1937	Veröffentlichung der „Vorträge über Kindererziehung“
1937-1939	als Schriftsteller in Moskau
1939	stirbt Makarenko am 1. April an Herzversagen bei einer Zugfahrt

Dieser „Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft“ – so der Untertitel der auch heute noch bedeutsamen Veröffentlichung von Isabella Rüttenauer (Freiburg 1965) über Makarenko – ist manchem von Ihnen mehr oder weniger bekannt. Deshalb nur zur Erinnerung, dass wir das Meiste über sein erzieherisches Wirken in Form von ihm verfasste ‚Erzählungen‘ erfahren haben, zu deren ‚Wesen‘ es gehört, auch dichterische Freiheiten zu enthalten. Seine beiden Hauptschriften, *das Pädagogische Poem* und *Flaggen auf den Türmen*, sind von der Form her also eher Romane (vgl. Makarenko 1962 und 1968), aber man darf annehmen, dass die „dargestellten Episoden in pädagogischer Absicht aus der Fülle der im Laufe von Jahren vorgefallenen Ereignisse ausgewählt bzw. typisiert worden sind: im Maße ihrer Tauglichkeit als Paradigmen von Makarenkos erzieherischen Erfahrungen“ (Rüttenauer 1965, S. 5).

Makarenkos „Erziehungsprogramm“, zu einem Zeitpunkt formuliert, als er sich über die Einzelheiten der anzuwendenden erzieherischen Mittel noch im Unklaren war, lautete: „Man muss den neuen Menschen auf eine neue Weise machen.“ Dieser Satz steht am Beginn des *Pädagogischen Poems* und fasst – nach einem Gespräch mit dem Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes – den Auftrag zusammen, den er mit der Eröffnung einer Arbeitskolonie – der Gorki-Kolonie – für Verwahrloste und der Übernahme ihrer Leitung an sich gestellt sah.

Der Satz als solcher ist interpretationsbedürftig, insbesondere dann, wenn man sich detaillierter mit Makarenkos pädagogischem Denken und Handeln befassen will. Er reicht an dieser Stelle aber wohl aus, um die mit dem Auftrag verbundenen pädagogischen Herausforderungen auf den Punkt zu bringen. Als ein sicheres Mittel zur Bekämpfung der Kinderverwahrlosung erschien zu Beginn der 1920er Jahre in der Sowjetunion die Einrichtung von „Arbeitskolonien“; sie sollten keine Straflager sein, sondern der Umerziehung dienen. Aber wie kann, wie soll Umerziehung geschehen? Wie ist mit den hier versammelten Jugendlichen – Elternlose, Diebe, Herumtreiber – umzugehen? Makarenkos Antwort: durch Erziehung im und durch das Kollektiv. Denn – so Makarenkos Arbeitshypothese – wenn der verwahrloste Jugendliche in eine gute Lebensordnung gestellt

wird, die ihm gemäß ist, und wenn ihm eine Zukunftsaussicht eröffnet wird, dann wird aus dem ‚alten Menschen‘ der ‚neue Mensch‘, dann wird der ‚Zögling‘ auch bereit sein, sich dafür anzustrengen. Damit hat der Erzieher auch ein „mächtiges Mittel“ in der Hand: er kann Forderungen an ihn stellen (vgl. Rüttenauer 1965, S. 22f.). Zukunft in den Blick nehmen, Perspektiven schaffen sowie Forderungen stellen und auf ihre Erfüllung achten – diese Zielstellung ist Makarenko zufolge (nur) durch das Kollektiv und im Kollektiv zu erreichen. Das Erreichen dieses Zieles und die damit verbundenen Wege, Probleme, Schwierigkeiten und Erfolge – also die Darstellung seines Umgangs mit Kindern und Heranwachsenden – und seine „Erziehungsmethode“ stellt Makarenko in Form einer Chronik der Gorki-Kolonie im Pädagogischen Poem dar. Wir, d. h. die Studierenden und Leser des Poems erfahren, dass der Heranwachsende ein soziales Wesen ist, und dass der „Ausgangspunkt für die Verwirklichung seiner Bestrebungen“ das Kollektiv ist (Rüttenauer 1965, S. 29).

Legt man vor allem das *Pädagogische Poem* zu Grunde – das tat ich in der Regel in den Lehrveranstaltungen – und bezieht man ein, dass Makarenko sich im Grundsatz mit den sich in den späten 1920er und frühen 1930er Jahren entwickelnden Vorstellungen einer marxistischen/sowjetischen Pädagogik identifizierte, dann lassen sich seine Vorstellungen über den Umgang mit Heranwachsende wohl so zusammen fassen: *Erziehung ist auf Zukunft ausgerichtet, die Eröffnung von Perspektiven für ein Leben in einer kollektivistisch ausgerichteten Gesellschaft ist ein wichtiger Zwischenschritt; der Einzelne/das Individuum hat sich den Interessen des Kollektivs unterzuordnen; Wegbegleiter dabei ist der Erzieher, der Forderungen stellen darf, Disziplin einfordert und Strafen verhängt, wenn es denn sein muss.*



Maria Montessori
Gouache (1982) von Markus Busch (Hamburg)

Maria Montessori (1870 bis 1952)

Lebensdaten

- 31.08.1870 in Chiaravalle bei Ancona/Italien geboren
- 1876-1883 Besuch der sechsjährigen Grundschule in Rom
- 1883-1890 Besuch der naturwissenschaftlich-technischen Sekundarschule
- 1890-1896 Studium Naturwissenschaften und Medizin an der Universität Rom
- 10.07.1896 Promotion – Erste Ärztin Italiens
- 09/1896 Als Delegierte der italienischen Frauenverbände Teilnahme am „Internationalen Kongreß für Frauenbestrebungen“ in Berlin mit eigenen Vorträgen
- 1896-1898 Ärztin für Chirurgie und Psychiatrie an der Universitätsklinik Rom
- 31.03.1898 Geburt des Sohnes Mario
- 1897-1899 Vorträge über Frauenemanzipation und Sozialreform auf Kongressen in Turin, Rom und London
- von 1899 verschiedene Funktionen in der Ausbildung von Lehrerinnen, Entwicklung von Methoden zur Erziehung und Unterrichtung geistig behinderter Kinder sowie der „Sinnesmaterialien“, daneben medizinische Publikationen
- 06.01.1907 Eröffnung der ersten Casa dei bambini (Kinderhaus) im römischen Stadtteil San Lorenzo
- 1909 1. Ausbildungskurs *Il metodo della pedagogica scientifica*
- 1912 1. internationaler Ausbildungskurs in Rom
- ab 1913 Intensive Reise- und Vortragstätigkeit in USA, Europa, Südamerika
- 1929 Gründung der Association Montessori International (AMI) mit Sitz in Berlin bis 1935, später Amsterdam
- 1933 Verbot der Montessori-Pädagogik durch die Nationalsozialisten in Deutschland
- 1936 Montessori verläßt Barcelona wegen des Bürgerkriegs in Spanien
- 1939 Montessori verläßt Europa und lebt bis 1946 in Indien; Entwicklung der „Kosmischen Erziehung“ zusammen mit ihrem Sohn Mario, Ausbildungskurse
- 1946 Rückkehr nach Europa
- 06.05.1952 in Nordwijk aan Zee/Niederlande gestorben

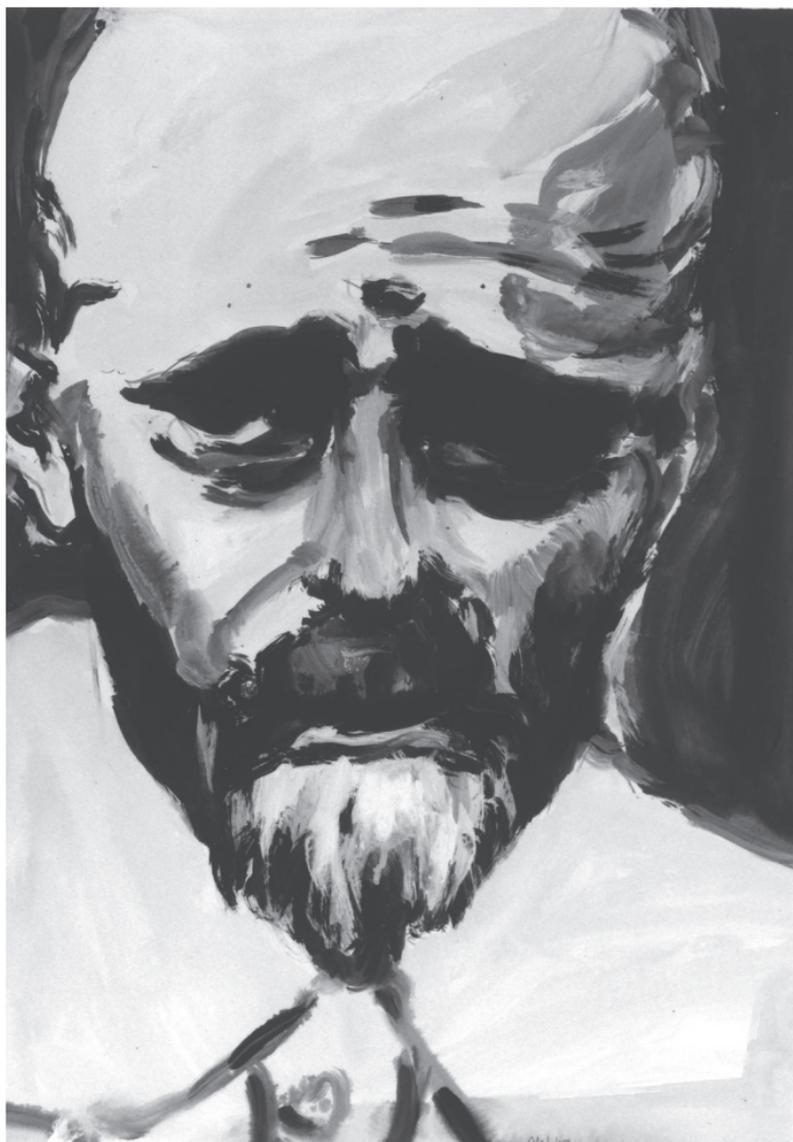
Makarenkos Tätigkeitsfelder waren die Arbeitskolonien, Maria Montessoris der Kindergarten und die Schule. Auch für die italienische Ärztin gilt, dass sich ihre Vorstellungen über den Umgang mit Kindern erst im Laufe der Zeit entwickelten, die sie dann aber mit großem Nachdruck und unter Einsatz unterschiedlicher Verbreitungsmöglichkeiten verfolgte. „Jedes Kind hat sein Entwicklungspotential, das von den Erwachsenen verstanden und von Schritt zu Schritt beobachtet werden muss. Das Kind wird – mit Hilfen – seinen Weg finden, wenn die Erwachsenen es nicht daran hindern“ (vgl. Raapke 2001, S. 20f.). Oder mit Montessoris Worten: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Montessoris pädagogisches Konzept, so Hans-Dietrich Raapke, ruht auf zwei Säulen. Die eine Säule sieht das Kind in seiner Entwicklung. Dies ist sicher ihrer „ersten“ Herkunft als Naturwissenschaftlerin und Ärztin zuzuschreiben. „Ein Kind... wird geboren mit einem genetischen Potenzial, das auf Wachsen und Lernen angelegt ist“ (zit. nach Raapke 2001, S. 14). Die andere Säule geht davon aus, dass das Kind nicht mit einem „fertig ausgebildeten Verhaltensrepertoire auf die Welt kommt“; denn – so eine Konsequenz – wachsen und lernen können Kinder nur im Kennenlernen und in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt.

Da die Erwachsenen Kinder nicht nach ihrem Willen formen können – so Montessoris feste Überzeugung, mit der sie sich von etlichen „pädagogischen Vorläufern“ abgrenzt –, sind sie gehalten, aus der „Umwelt des Kindes eine pädagogisch ‚vorbereitete Umgebung‘ (zu) machen, in die das Kind sich einlebt und mit der es sich auseinandersetzt, indem es sich darin frei und nach seinem Bedürfnis bewegt“ (Raapke 2001, S. 14). Das veranlasst Montessori – jetzt mehr Pädagogin als Ärztin –, mit didaktischer Systematik eine „vorbereitende Umgebung“ zu entwickeln. Darauf ist hinzuweisen, damit u. a. auch deutlich wird, dass Kinder die für ein Leben in einer bestimmten Gesellschaft benötigten Kenntnisse, Fertigkeiten, Wertvorstellungen sich nicht allein und von sich aus aneignen können; sie brauchen dazu Begleitung und Hilfe. Der Erzieher, die Erzieherin, der Lehrer und die Lehrerin spielen hierbei eine zentrale Rolle – und die sieht anders aus als bei Makarenko.

Die Individualität jedes Kindes wird bei Montessori besonders respektiert, ja sie ist der eigentliche Kern und Ausgangspunkt für ihre Anregungen zum Umgang mit dem Kind. Dazu Montessori: „Das Zentrum gehört dem Individuum allein. Wir haben uns mit den Dingen, die im Zentrum vorgehen, nicht zu befassen. Nur durch die Peripherie, die Sinne und die Bewegung wird das Individuum mit der Außenwelt in Verbindung gebracht. Das Individuum nimmt durch die Sinne auf und handelt. Das ist die Peripherie. Sie ist für uns erreichbar, weil wir sie sehen, weil wir sehen, wie das Kind seine Wahl trifft und wie es sich mit seiner Aktivität zur Außenwelt hin ausdrückt“ (Montessori; zit. nach Böhm 1989, S. 42). Darin wird auch der anthropologische Grundzug Montessorischer Pädagogik deutlich: *Einzigartigkeit des Kindes, Achtung vor dem Kind, Vertrauen in seine Kräfte und in sein Vermögen.*

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass Montessori Christin ist, für die das Kind ein „Geschöpf Gottes“ ist, das zu achten ist, „und von daher seine eigene Würde, das Recht auf sein Selbst und den Anspruch auf Liebe hat“ (Raapke 2001, S. 39).

Intensive und genaue Beobachtung des einzelnen Kindes ist die logische Konsequenz und dann sozusagen der erste pädagogische Schritt. Die *Beobachtung* jedes einzelnen Kindes soll dazu führen, herauszufinden, was das Kind in seiner Entwicklung jetzt – hier und heute – braucht. Die Beobachtung des kindlichen Verhaltens, der Art und Weise, wie es Aufgaben löst etc. ist die Voraussetzung für den zweiten Schritt (im Umgang mit Kindern): die *Diagnose* – sie wiederum ist die Voraussetzung für die Herstellung „ihres“ didaktischen Materials, das schon im Kindergarten, dann aber auch in der Schule zum Lernen sowie zur Entwicklung und sozialen Erziehung der Kinder eingesetzt wird. Wer diese Materialien kennt, wer sich zudem auf den anthropologischen Grundsatz – in Verbindung mit Religion – einlässt, für den ist es nicht nur nachvollziehbar, sondern vermutlich sogar konsequent, wenn das zu einer Schule führt, die den Rahmen der uns allen bekannten staatlichen Regelschule sprengt, wenn es zur Einrichtung von „Montessori-Schulen“ kommt, die als Schulen in freier Trägerschaft geführt werden und sich als „Angebotsschulen“ behauptet haben.



Janusz Korczak
Gouache (1982) von Markus Busch (Hamburg)

Janusz Korczak (1878 bis 1942)

Lebensdaten

- | | |
|-----------|---|
| 1878 | am 22. Juli als Sohn von Josef Goldszmit in Warschau geboren |
| 1896 | erste Veröffentlichung „Der gordische Knoten“ |
| 1898-1905 | Medizinstudium in Warschau |
| 1901 | Veröffentlichung des Romans „Die Kinder der Straße“ in einer Zeitschrift |
| 1903-1908 | Mitarbeit in Sommerkolonien |
| 1904 | Arzt an einer Warschauer Kinderklinik |
| 1904/1905 | Kriegsteilnehmer als Lazarettarzt |
| 1906 | Veröffentlichung des zweiten Romans „Das Salonkind“ |
| 1907/1908 | praktizierender Arzt in Berlin |
| 1911 | Reisen nach London und Paris und Übernahme der Leitung des Waisenhauses „Dom Sierot“ in Warschau |
| 1914-1918 | Teilnahme am Ersten Weltkrieg, Chefarzt im Divisionskrankenhaus |
| 1918 | Veröffentlichung der pädagogischen Hauptschrift „Wie man ein Kind lieben soll“ |
| 1919 | Beginn der Zusammenarbeit mit Maryna Falska |
| 1922 | Veröffentlichung von „Allein mit Gott“ (Gebete) und „König Hänschen“ (Roman) |
| 1923+1924 | Veröffentlichung von „König Hänschen auf der einsamen Insel“ und „Jack handelt für alle“ (Kinderbücher) |
| 1928 | Veröffentlichung des zweiten pädagogischen Hauptwerkes „Das Recht des Kindes auf Achtung“ |
| 1934 | erste Reise nach Palästina |
| 1934-1935 | Rundfunkmitarbeiter unter dem Pseudonym „Der alte Doktor“ |
| 1939 | erscheint die „Fröhliche Pädagogik“ (Rundfunkvorträge der Jahre 1934/35) |
| 1940 | Übersiedlung des Waisenhauses „Dom Sierot“ ins Warschauer Ghetto |
| 1942 | Anfang August: Korczak und die Kinder des Waisenhauses werden in Treblinka umgebracht |

Man hat von diesem polnisch-jüdischen Arzt, Schriftsteller und Pädagogen wohl immer mal wieder gehört und das eine oder andere erfahren, u. a. vermutlich über die 1972 erfolgte posthume Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an Korczak (vgl. v. Hentig 1972) oder durch die Kinofilme von Alexander Ford (1975: Sie sind frei, Dr. Korczak) oder von Andrej Wajda (2000: Korczak). Aber die Janusz Korczak zuzuschreibenden, ihm zu verdankenden Anregungen für eine pädagogisch revolutionäre Theorie über den Umgang mit Kindern sind m. E. bisher nur in Ansätzen erkannt und in kleinen Kreisen wahrgenommen worden.

Die von Oelkers (1982, S. 42) so genannte „revolutionäre Theorie“ und die für mich vor allem wichtigen „Anregungen für den Umgang mit Kindern“ sind einerseits aus dem abzuleiten, was an biografischen Daten, an Zeitzeugenaussagen und an Schriften von Korczak überliefert ist. Wichtiger erscheint mir aber andererseits ein Vergleich seines pädagogischen Denkens und Handelns mit der im 17./18. Jahrhundert entstandenen bzw. grundgelegten „neuzeitlichen“ Pädagogik. In diesem Vergleich, so scheint mir, wird das für die gesamte Pädagogik auch heute bedeutsame Verhältnis „Erzieher – Zögling“, das Generationenverhältnis also, zu einem entscheidenden Gegenstand und zu einem Schlüssel für bleibende Erkenntnisse über den Umgang mit Kindern.

Der eingeschränkte zeitliche Rahmen lässt es nicht zu, das pädagogische Denken und das „Erziehungsideal“ der neuzeitlichen Pädagogik, das sich im 17. Jahrhundert herauszubilden begann und mit der Kant'schen „Pädagogik der Aufklärung“ und den von Rousseau entwickelten „Erziehungsregeln“ ihre leitenden Stichworte erhielt, hier ausführlicher darzustellen (vgl. dazu u. a. Busch 2005, S. 18f.); für das bessere Verständnis der Pädagogik des Janusz Korczak wäre das hilfreich. Zusammengefasst ist das Ziel dieser „neuzeitlichen Pädagogik“ die „Herstellung“ eines neuen Menschen, „der perfektioniert genug ist, um die Gesellschaft vernunftgemäß verändern zu können“. Ihr Erziehungsprogramm ist somit „Festlegung von Zukunft“, auch wenn sie im wohlmeinenden kindlichen Interesse geschieht. Drei Annahmen bzw. Voraussetzungen bestimmen ein solches Erziehungsprogramm:

- Durch Erziehung wird der Mensch (das Kind, der Heranwachsende) erst zum Menschen.
- Zukunft ist überhaupt gestaltbar und Erziehung kann Zukunft gestalten.
- Entwicklungsprozesse können gesteuert werden.

Für ein Verständnis dessen, was Korczak dem entgegensetzt, ist folgendes wichtig: Wenn der Mensch erst durch Erziehung zum Menschen wird, dann ist das Kind, der Heranwachsende (noch) kein Mensch, dann ist das Kind Objekt pädagogischer Einwirkungen. Als Konsequenz eines solchen Programms wird m. E. Erziehung dann zu einer technischen Manipulation.

Korczaks pädagogisches Denken und Handeln dagegen geht von der Einmaligkeit und Würde des Kindes aus, das schon Mensch ist und nicht erst zum Menschen erzogen werden muss. Dieser Gedanke war zwar seit der Aufklärung als Anspruch auch vertreten, aber unzureichend eingelöst oder vernachlässigt worden. Korczak wendet sich gegen die vorherrschende Meinung, „das Kind sei noch nichts, sondern es werde erst etwas, es wisse noch nichts, sondern es werde erst etwas wissen, es könne noch nichts, sondern es werde erst etwas können“ (Korczak 1967, S. 44). Indem Korczak vom Sein – statt vom Werden – des Kindes ausgeht, relativiert er die physischen und geistigen Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen und lehnt den Überlegenheitsanspruch des Erwachsenen ab. Damit behauptet Korczak *nicht* etwa eine *Gleichartigkeit*, sondern *betont* die *Gleichwertigkeit* im Generationenverhältnis. Die Unterschiede zwischen Kind und Erwachsenem werden auf die Differenz an Wissen und Erfahrung reduziert (vgl. Korczak 1967, S. 73-83). Das hat Folgen für das Verständnis von Erziehung und für die erzieherische Praxis, Folgen, die bei Korczak im „Recht des Kindes auf Achtung“ Ausdruck finden.

Achtung kann als zentrale Kategorie in Korczaks Denken verstanden werden. Sie ist die Basis seines verblüffend einfach und zugleich provozierend formulierten „Grundgesetzes für das Kind“: „Ich fordere die Magna Charta Libertatis als ein Grundgesetz für das Kind. Vielleicht gibt es noch andere – aber diese drei Grundrechte habe ich herausgefunden:

1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod.
2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag.
3. Das Recht des Kindes, so zu sein, wie es ist. (Korczak 1967, S. 40)

Dieses Grundgesetz will keiner Verrechtlichung der Erziehung das Wort reden. Es richtet den Blick auf die Eigenart kindlichen Denkens, Fühlens und Handelns sowie auf das Ziel der Erziehung und die Aufgaben des Erziehers, „das Kind leben zu lassen und ihm zu dem Recht zu verhelfen, Kind zu sein“ (Korczak 1970, S. 35).

Beobachtung, forschendes Suchen, Annäherung als methodische Verfahren sind kennzeichnend für Korczaks *pädagogischen* Umgang mit Kindern. Sie sind auch die Konsequenz aus seiner Feststellung, dass die Erwachsenen/die Erzieher „das Kind nicht kennen“, Vorurteile und „sentimentale Ansichten“ über das Kind pflegen (Korczak 1967, S. 226f., S. 156). Darum bleibt nur der Weg des beständigen Suchens, das allerdings eine zweifache Richtung haben muss: das Kind und den Erzieher selbst. „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ (Korczak 1967, S. 156) ist mehr als die Aufforderung zu permanenter Vervollkommnung des Erziehers, die seinen geistigen und moralischen Überlegenheitsanspruch nur unterstützen könnte. Dieses „Erkenne dich selbst, bevor du Kinder zu erkennen trachtest“ ist von Korczak auch nicht als zeitliche Abfolge gemeint: Der reife, wissende Erwachsene erzieht und belehrt das unreife, unwissende Kind. Reife ist für Korczak keine Frage des Alters (vgl. Korczak 1967, S. 157). Es geht ihm um die Bereitschaft und Fähigkeit, die Andersartigkeit des kindlichen Seins als eine dem Erwachsenen Gleichwertige zu erkennen, denn „es gibt keine ‚Kinder an sich‘ – es sind Menschen; aber mit einer anderen Begriffsskala, einem anderen Erfahrungsschatz, anderen Trieben und anderen Gefühlsreaktionen“ (Korczak 1967, S. 156). Das Erkennen der kindlichen Andersartigkeit ist gekoppelt an die Illusionslosigkeit des Erziehers über seine Fähigkeiten und über eigene Grenzen. „Leg dir Rechenschaft darüber ab, wo deine Fähigkeiten liegen, bevor du damit beginnst, Kindern den Bereich ihrer Rechte und Pflichten abzustecken. Unter ihnen allen bist du selbst ein Kind, das du zunächst einmal erkennen, erziehen und ausbilden musst“ (Korczak 1967, S. 156).

Folgendes müsste noch hinzugefügt werden: In seinem Hauptwerk *Wie man ein Kind lieben soll* hat Korczak Leitgedanken seiner pädagogischen Praxis niedergelegt. Hier schreibt er reflektierend über erste pädagogische Erfahrungen, über seine Arbeit in den *Sommerkolonien* und in den beiden Kinderheimen bzw. Waisenhäusern *Dom Sierot* und *Nasz Dom*. Diese Texte weisen Korczak nicht als einen Systematiker der Pädagogik aus oder – wie Makarenko – als einen pädagogischen Schriftsteller, sondern als Erzieher, der über „einige Ideen über Erziehung“ verfügt, die er zunächst ganz wesentlich als Kinderarzt gewonnen hat; sie weisen ihn vor allem aber aus als engagierten Menschen, der Erziehung „nicht nur als Berufstätigkeit begriff, sondern als wesentliche(n) Inhalt der eigenen Lebenspraxis“ (Kemper 1990, S. 43). Dies ist letztlich ausschlaggebend für das Neue seiner Pädagogik, das darin liegt, „die Erziehungsaufgabe und damit zusammenhängend das Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren grundsätzlich neu durchdacht und bestimmt zu haben“ (Kemper 1990, S. 43).

Schlussbemerkung

Wie soll ich meinen Vortrag abschließen? Eine Art Zusammenfassung verbietet sich geradezu wegen des Anliegens, das mit Lehrveranstaltungen verbunden ist, wie sie mir als Hintergrund für meine Ausführungen dienen, nämlich Auseinandersetzungen mit pädagogischen Sachverhalten zu ermöglichen, um daraus begründet eigene Positionen zu gewinnen und sie sich für eigenes zukünftiges Handeln anzueignen.

Natürlich stellt sich auch die eine oder andere Frage zu meinen Ausführungen. Die zu formulieren ist dann aber erst einmal Ihre, d.h. Sache der Zuhörer und Leser. Wenn es dann auch noch zu Diskussionen bei der gemeinsamen Suche nach Antworten käme, wäre das eine gute Sache.

Literatur

- Bichsel, P.: Schulmeistereien, Darmstadt 1985
- Böhm, W. (Hg.): Maria Montessori. Texte und Gegenwartsdiskussion, Bad Heilbrunn 1990 (4. Aufl.)
- Busch, F. W. (Hg.): Schritte ... Beiträge und Studien zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und zur Lehrerbildung. Isabella Rüttenauer zum 70. Geburtstag von Freunden und Kollegen, Oldenburg 1979
- Busch, F. W.: Perspektiven der Schule in der Bundesrepublik Deutschland, Oldenburg 1989
- Busch, F. W.: Über den Umgang mit Kindern. Die Bedeutung Janusz Korczaks für das pädagogische Denken der Gegenwart. (Abschiedsvorlesung am 8. 2. 2005). Oldenburger Universitätsreden Nr.161, Oldenburg 2005
- Busch, F. W./Gerwin, J. u. a.: Theorie und Praxis der Erziehungstätigkeit. Bericht über ein Projekt im 1. Studienabschnitt als Modell erziehungswissenschaftlicher Einführungsveranstaltungen, Oldenburg 1978
- Busch, F. W./Krüger, B. u. a. (Hg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Eine internationale Bestandsaufnahme, Oldenburg 1978
- Hentig, H. v.: Janusz Korczak oder Erziehung in einer friedlosen Welt. Ansprache anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels, Frankfurt 1972
- Kemper, H.: Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim u. München 1990
- Korczak, J.: Wie man ein Kind lieben soll, Göttingen 1967
- Korczak, J.: Das Recht des Kindes auf Achtung, Göttingen 1970
- Makarenko, A. S.: Werke. Erster Band: Ein pädagogisches Poem (Der Weg ins Leben), Berlin 1968
- Makarenko, A. S.: Werke. Dritter Band: Flaggen auf den Türmen – Roman, Berlin 1962
- Montessori, M.: Kinder sind anders, Stuttgart 1958 (5. Aufl.)
- Oelkers, J.: War Korczak Pädagoge? In: Beiner, F. (Hg.): Janusz Korczak. Zeugnisse einer lebendigen Pädagogik. Vierzig Jahre nach seinem Tod, Hamburg 1982, S. 42-60
- Raapke, H.-D.: Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Reinbek 2001

Rüttenauer, I.: A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft, Freiburg 1965

Scheuerl, H. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von Karl Marx bis Jean Piaget, München 1979

Der Autor

BUSCH, FRIEDRICH W. (1938)

Dr. phil., Universitätsprofessor (em.) für Allgemeine Pädagogik und Vergleichende Bildungsforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sprecher der Interdisziplinären Forschungsstelle Familienwissenschaft (IFF). Honorarprofessor für Historische Bildungsforschung an der Technischen Universität Dresden.

Lehrer an Grund- und Hauptschulen (1963 bis 1967). Zweitstudium (1967 bis 1971) mit Promotion zum Thema Familienziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR an der Ruhr-Universität Bochum. Von 1971 bis 2007 an der Universität Oldenburg in Lehre und Forschung auf den Gebieten allgemeine Pädagogik, vergleichende und historische Bildungsforschung, Lehrerbildung sowie in verschiedenen Funktionen der akademischen Selbstverwaltung tätig: u. a. Dekan des Fachbereiches 1 Pädagogik (1987 bis 1989), Vizepräsident der Universität Oldenburg (1976 bis 1979).

Von 1979 bis 1981 Vizepräsident, von 1981 bis 1983 Präsident der Association for Teacher Education in Europa (ATEE), Brüssel. Von Februar 1991 bis Juli 1993 Gründungsdekan der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Technischen Universität Dresden.

Zahlreiche Veröffentlichungen zur historischen und vergleichenden Bildungsforschung, Lehrerbildung und Familienwissenschaft.

Herausgeber der Schriftenreihe der Universität Oldenburg (Isensee Verlag, Oldenburg), der Reihe Familie und Gesellschaft (zus. mit J. Huinink, B. Nauck und R. Nave-Herz; Ergon Verlag, Würzburg) und der Oldenburger Universitätsreden (von 1988 bis 2007; zus. mit H. Havekost bzw. H.-J. Wätjen).

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 167 gibt der BIS-Verlag der Universität Oldenburg Auskunft.

Nr. 168 Euler, Mark: Zusammen unterscheiden. Europa, Logik des Interpretierens und der Dialog der Kulturen – 2006. – 36 S.

ISBN 3-8142-1168-6

ISBN 978-3-8142-1168-8 € 3,10

Nr. 169 Hoffmann, J. / Peters, J.: Gewerkschaften im Globalisierungsdschungel – 2007. – 48 S.

ISBN 978-3-8142-1169-5

€ 3,10

Nr. 170 Hahn, H.H.: Über die Beständigkeit in aufgeregten Zeiten – 2006. – 37 S.

ISBN 3-8142-1170-7

ISBN 978-3-8142-1170-1 € 3,10

Nr. 171 Busch, Friedrich W. / von Maydell, Jost / Tielking, Knut: Einblicke in die Bildungsforschung. Zur Verabschiedung von Wolf-Dieter Scholz. – 2007. – 61 S.

ISBN 978-3-8142-1170-1

€ 3,10

Nr. 172 Provoost, Anne: Und nun die schlechte Nachricht. Das Kind als Antagonist. – 2007. – 29 S.

ISBN 978-3-8142-1172-5

€ 3,10

Nr. 173 Mittelstraß, Jürgen: Wenn sich die Forschung bewegt / Jansen, Stephan A.: Humboldt 2.0. – 2008. – 81 S.

ISBN 978-3-8142-1173-2

€ 3,10

Nr. 174 Krüsselberg, Hans-Günter: Humanvermögen. Ein Blick auf die Quelle des gesellschaftlichen Wohlstandes. – 2007. – 36 S.

ISBN 978-3-8142-1174-9

€ 3,10

Nr. 175 Entwicklung und Pflege der deutsch-polnischen Beziehungen in der Pädagogik. Mit Beiträgen von T. Biernat, W.-D. Scholz, M. S. Szymanski und H. Zielinska-Kostylo. – 2007. – 86 S.

ISBN 978-3-8142-1175-6

€ 3,10

Nr. 176 Schneidewind, Uwe: Universität Oldenburg 2004 bis 2010 – ein Halbzeit-Fazit. – 2007. – 29 S.

ISBN 978-3-8142-2105-2

€ 3,10

Nr. 177 Noordervliet, Nelleke: Friktion mit Fiktion. – 2008. – 21 S.

ISBN 978-3-8142-1177-0

€ 3,10