



Anke Spies (Hrsg.)

Pädagogische Verantwortungen.

**Interdisziplinäre Spurensuche
im intergenerationalen Diskurs**

Sieben Fachgespräche

BELTZ JUVENTA

Diese Veröffentlichung wurde außerdem aus Mitteln des Publikationsfonds NiedersachsenOPEN, gefördert aus zukunft.niedersachsen, unterstützt.
Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7230-3 Print

ISBN 978-3-7799-7231-0 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8672-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: xerif, le-tex
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985–2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Interdisziplinäre Zusammenhänge und intergenerationales Kontextwissen Einleitung	9
Pädagogische Verantwortungen und diskursive Annäherungen Ein Rahmen der Gespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt, Maria-Eleonora Karsten, Reinhard Wiesner und Dieter Sengling <i>Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder</i>	12
Bildungssysteme, Schulentwicklung und pädagogisches Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung <i>Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Lisa Pfahl, Benjamin Edelstein und Anke Spies</i>	36
Die Differenzlinie Geschlecht in der intra- und interdisziplinären Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Bedingungen des Bildungssystems <i>Hannelore Faulstich-Wieland im Gespräch mit Anke Spies und Gerd Stecklina</i>	57
Migrationsgesellschaftliche Normierungsprozesse und Anforderungen im Bildungssystem <i>Marianne Krüger-Potratz im Gespräch mit Anke Spies und Lalitha Chamakalayil</i>	80
Sozialraumorientierte Grundschulentwicklung Wissenschaftliche Theoriebildung und pädagogische Praxis in interinstitutioneller Kooperation <i>Dietrich Benner im Gespräch mit Anke Spies und Robert Wunsch</i>	104
Soziale Arbeit und Schule Pädagogisches Handeln im Kooperationsverhältnis zwischen sozial- und schulpädagogischen Institutionen, Professionen und fachdiskursiven Analysen <i>Hans Günther Homfeldt im Gespräch mit Anke Spies und Karsten Speck</i>	125

Wechselwirkungen gesellschaftlicher und fachlicher Entwicklungen in sozial- und elementarpädagogischen Diskursen und Handlungsfeldern <i>Maria-Eleonora Karsten im Gespräch mit Anke Spies und Sandro Bliemetsrieder</i>	145
Die Entstehungs- und Reformgeschichte des SGB VIII als Grundlage der Entwicklung und Ausgestaltung sozialpädagogischer Handlungsfelder <i>Reinhard Wiesner im Gespräch mit Anke Spies und Robert Wunsch</i>	164
Aus der Sicht der Wohlfahrtsorganisationen: Wozu Sozialpädagogik? <i>Ein Gespräch mit Dieter Sengling</i>	186
Relationierungen des Pädagogischen: Spurensuche durch Geschichte(n) und Felder der Pädagogik Ein Kommentar <i>Anke Wischmann</i>	205
Ein- und Auslassungen in pädagogischen Verantwortungen <i>Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder</i>	215
Mitwirkende	228

Interdisziplinäre Zusammenhänge und intergeneracionales Kontextwissen

Einleitung

Dieser Band versammelt die autorisierten Rekonstruktionen ausführlicher Fachgespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt, Maria-Eleonora Karsten und Reinhard Wiesner sowie das Reprint eines Interviews, das Andreas Gruschka 1996 mit Dieter Sengling geführt hat. Die Befragten sind für nachhaltig diskursrelevante pädagogische Positionen zum Bildungs- und Hilfesystem bekannt, haben Forschungsdiskurse und Studiengänge geprägt sowie national und international bildungs- und sozialpolitisch beratende Aufgaben übernommen. Die Narrationen der Befragten und die Impulse der Fragenden verdeutlichen bestehende Verbindungen zwischen pädagogischen Anliegen, (inter-)disziplinärer Verortung und politischer wie ethischer Verantwortung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Perspektiven. Darüber hinaus werden in den retrospektiv angelegten Gesprächen fachgesellschaftliche bzw. strukturelle Entwicklungen im Wissenschaftssystem transparent.

Die interdisziplinäre Spurensuche im intergenerationalen Diskurs zeigt, welchen zentralen Stellenwert kooperative Selbstverständnisse und kollegiale Zusammenarbeit für wissenschaftliche Biografien haben: Die ungleichheitskritischen Analysen der Befragten sind grundlegend auf eine demokratische Identifikation und praktische Implementationen im Bildungs- und Hilfesystem angewiesen. Vor dem Hintergrund der Gespräche können gegenwärtige Entwicklungen des direkten oder indirekten Zusammenspiels zwischen bildungs- und sozialpolitischen Diskursen, schul- und sozialpädagogischer Praxis sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fach- und Forschungsdiskursen kritisch hinterfragt werden. Damit stellt dieses Buch neben spannenden Einblicken in die Werdegänge der Akteur*innen und in ihre Befunde auch Wissen für sekundäranalytische Forschung (z. B. zu Archivbeständen) zur Verfügung und regt zu trans- und interdisziplinären Analysen an.

Als Fragende gehen Lisa Pfahl, Gerd Stecklina, Lalitha Chamakalayil, Robert Wunsch, Karsten Speck und Sandro Bliemetsrieder gemeinsam mit der Herausgeberin Anke Spies davon aus, dass pädagogisches Handeln der Gegenwart auf historische Kontextualisierungen angewiesen ist, um normative Setzungen der Gegenwart hinterfragbar zu machen. Ein Kommentar von Anke Wischmann und die Befunde eines gemeinsamen Symposiums rekonstruieren die in den Gesprä-

chen hergestellten Verbindungen zwischen pädagogischen Anliegen, disziplinärer Verortung und politischer sowie ethischer Verantwortung.

Die Gespräche bieten vielfältige sozialräumliche und teilhabeorientierte Bezüge, um aktuelle bildungs- oder sozialpolitische Dynamiken zu verstehen. Sie helfen, rechtliche Rahmungen, ökonomische Ressourcen sowie medial und wissenschaftlich transportierte Einsichten in einen historischen und fachlichen Kontext zu setzen und klären relevante Verantwortlichkeiten auf. Die Rekonstruktion der vorliegenden Gespräche möge nachfolgenden Generationen als Anregung zur historischen Auseinandersetzung mit den Arbeiten der Befragten dienlich sein, um z. B. Machtverhältnisse im Hilfesystem zu untersuchen oder künftige Strategieentwicklungen zur Verbesserung des Bildungssystems sekundäranalytisch zu begründen. Eine erste Erprobung eines solchen Zugangs¹ zu den Gesprächen liegt bereits vor.

Die Gespräche mit Wolfgang Edelstein, Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz, Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt und Reinhard Wiesner wurden von den Fragenden² im Rahmen von Besuchen im Audioformat aufgezeichnet. Mit Maria-Eleonora Karsten mussten wir auf die digitale Begegnung ausweichen. Die Aufnahmen wurden transkribiert, als Transkripte schriftsprachlich aufgearbeitet, danach von den Befragten durchgesehen und autorisiert³. Obwohl z. T. über Männerdomänen ohne weiblich/divers sichtbare Akteur*innen gesprochen wird, wurde in der redaktionellen Bearbeitung eine sprachliche Aktualisierung im Sinne einer durchgehend geschlechtersensiblen Sprache vorgenommen, Formulierungen auf ihre Verständlichkeit hin überprüft und teilweise angepasst oder gekürzt. Insofern eignen sich die Gespräche ausdrücklich nicht für hermeneutisch-rekonstruktive Narrations- oder Gesprächsanalysen, wohl aber für künftige (theoriebildende) Biografie-, Netzwerk-

1 Spies, Anke/Wischmann, Anke (2023): Der ‚historische Prototyp‘ einer Bildungslandschaft – Kohärenz als (primär-)pädagogische Herausforderung in der kommunalen Bildungssteuerung. In: Brüggemann, Christian/Hermstein, Björn/Nikolai, Rita (Hrsg.): Bildungskommunen? – Zum Wandel von Kommunalpolitik und -verwaltung im Bildungsbereich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 33–52.

Die Entscheidung, auch für Literaturangaben mit Fußnoten zu arbeiten ist dem Format der Beiträge geschuldet und mag auch eine Vintage-Reminiszenz an den historischen Blick dieses Buchs sein.

2 Die Gruppe der Fragenden basiert auf langjährigen beruflichen Kontakten und kollegialen Freundschaften. Sie ist insofern einerseits willkürlich, aber entspricht andererseits den Forschungsinteressen der Beteiligten, die den fachlichen Anlass zur Bitte um Mitwirkung begründen (siehe dazu Kapitel „Perspektiven und Interessen“).

3 Für Wolfgang Edelstein hat diese Aufgabe sein Sohn Benjamin Edelstein übernommen.

Das Interview mit Maria-Eleonora Karsten konnte leider aufgrund ihres unerwarteten Todes nicht mehr von ihr autorisiert werden. Wir konnten nur im besten Wissen und Gewissen versuchen, das Interview in ihrem Sinne aufzuarbeiten, mit der Reflexion, dass wir der Gefahr des Missverstehens und Unterstellens hierbei nie ganz entkommen können.

oder Dokumentenanalysen. Die in den Gesprächen thematisierten Arbeitskooperationen bieten umfassende Kontextinformationen über Kolleg*innen und Mitstreiter*innen der Befragten und sind ein anschaulicher Beleg dafür, wie sehr wissenschaftliche Arbeit auf kollegiale Kooperation angewiesen ist. Erste Zugänge dazu mögen auch die bibliografischen Hinweise in den Fußnoten geben.

Ich hoffe, dass die Sammlung von Erinnerungen, Antworten und Impulsen Anlass für weitere Nachfragen und Anhaltspunkte für biografische oder netzwerkorientierte Arbeiten bietet. Vielleicht kann sie auch der Selbstvergewisserung dienen und Perspektiven der bekannten Autor*innen einschätzbar(er) machen. Für uns Fragende zeugen die Gespräche von fachlichen Lern-, Verstehens- und Verständigungsprozessen und offenbaren, wie untrennbar Kontinuitäten, Wandel, Reflexion und Kritik zur wissenschaftlichen Biografie gehören. Ich bin gespannt, ob und wie sich künftige Diskurse entwickeln werden, wie sich ganztägige Schulformate und Kooperationsverhältnisse zwischen pädagogischen Handlungsfeldern etablieren, welche bildungs- und sozialpolitischen Wechselwirkungen ermöglicht werden und wie sich die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Verantwortungen in Forschung, Lehre und Praxis zur Förderung und Sicherung von Demokratie und Menschenrechten in der Zukunft ausprägen wird.

Um die Befragten vorzustellen und in thematische, strukturelle und biografische Schnittmengen und Abgrenzungen einzuführen, beginnt der Sammelband mit Überlegungen zu einem fiktiven Symposium, das in die Gespräche einführt und einige biografische Stationen der Befragten zusammenfasst. Danach folgen die rekonstruierten Gespräche als jeweils eigene Kapitel des Bandes. Im Anschluss folgt ein Kommentar von Anke Wischmann. Als Critical-Friend des Buchprojektes führt ihr Beitrag die Gespräche wieder zusammen und schafft einen Ausblick auf künftige Auseinandersetzung. Das Buch schließt in kritischer Perspektive auf die „Ein- und Auslassungen in pädagogischen Verantwortungen“ und klärt nicht zuletzt über die Motivation der Mitwirkenden auf.

Anke Spies, Oldenburg Juni 2024

Pädagogische Verantwortungen und diskursive Annäherungen

Ein Rahmen der Gespräche mit Wolfgang Edelstein,
Hannelore Faulstich-Wieland, Marianne Krüger-Potratz,
Dietrich Benner, Hans Günther Homfeldt,
Maria-Eleonora Karsten, Reinhard Wiesner
und Dieter Sengling

Anke Spies, Lisa Pfahl, Sandro Bliemetsrieder

Ein fiktives Symposium

Die langjährigen akademischen Arbeiten von *Wolfgang Edelstein*, *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Marianne Krüger-Potratz*, *Dietrich Benner*, *Hans Günther Homfeldt*, *Maria-Eleonora Karsten*, *Reinhard Wiesner* und *Dieter Sengling* begründen die in diesem Buch versammelten diskursiven Auseinandersetzungen mit verschiedenen sozial-, rechts- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsschwerpunkten und Handlungsfeldern. Die Befragten stellen uns Lesenden ihren biografischen Erfahrungsschatz zur Verfügung und geben Einblicke in fachgesellschaftliche Strukturen und ihr persönliches, sozial- oder bildungspolitisches Engagement in diversen Expertisegruppen, der Lehre oder in Praxisbezügen. Jedes Gespräch vergegenwärtigt somit auf seine Weise, wie eng bildungs- und sozialpolitische Diskurse miteinander verknüpft sind. Zugleich schafften sie Anlass für Diskussionen mit uns Fragenden und zeugen vom kollegialen¹ Austausch. Dabei wird deutlich, dass Kooperationsverhältnisse unverzichtbare Grundlage und Triebfeder wissenschaftlicher Klärung und Differenzierung sind. Diese bedürfen bestimmter Annäherungen, aber auch Auslassungen und sind somit nie ganz eindeutig zu bestimmen.

Stellt man sich ein Symposium vor, zu dem die Befragten eingeladen würden, wären die fiktiven Beiträge international inspiriert, im epochalen Kontext von innovativen Haltungen bestimmt. Dabei können wir von interdisziplinärer Offenheit ausgehen. Die Diskussion würde sich aus unterschiedlichen Perspektiven absehbar kritisch und neugierig mit öffentlichkeitsrelevanten Bedingungen des Bildungs- und Hilfesystems befassen und sich mit deren Anteilen an ge-

1 In den Gesprächen werden viele Namen erwähnt, die z. T. in den Fußnoten aufgegriffen werden, z. T. aber der eigenen Recherche überlassen bleiben. Letztlich wäre das ursprünglich geplante Verzeichnis aller erwähnten Personen schlicht zu umfangreich geworden.

sellschaftlichen Ausgrenzungsstrukturen und den Grundlagen demokratischen Selbstverständnisses auseinandersetzen. Als Teilnehmer*innen an einem solchen fiktiven Symposium könnten wir nachvollziehen, wie Wissensbestände wachsen, empirische Forschungsmethoden und fachgesellschaftliche Schwerpunkte bzw. erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen sich entwickeln oder abgrenzen und wo Anschlussstellen an z. B. reformpädagogische Traditionen gegeben sind. Auch Rückschritte, Lücken oder thematische Schwerpunktverlagerungen wären zu identifizieren und Fragen des Scheiterns bzw. der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis und Wirksamkeit zu diskutieren.

Obwohl unsere Gesprächspartner*innen ihre Positionen und Befunde umfangreich in vielen Fachpublikationen sowie in erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwerken² dargelegt haben und einige Inhalte bereits in öffentlich zugänglichen Dokumenten³ von ihnen persönlich erläutert und reflektiert wurden, zeigen sich in den Gesprächen immer wieder Aspekte und Zusammenhänge, die sich nicht aus vorhandenen Veröffentlichungen rekonstruieren lassen. Auch treten persönliche Kontakte und inhaltliche Querverbindungen auf, die erst in der Zusammenschau der rekonstruierten Gespräche deutlich werden. Wenngleich Anlass, Format, Themen und Gesprächspartner*innen dieses Sammelbandes sich auf unterschiedliche berufsbiografische Entwicklungen und Arbeitsschwerpunkte von Fragenden und Befragten beziehen, bilden sie in Summe und Reihenfolge eine Kontur.

Die Gespräche können als erziehungswissenschaftliche Oral History betrachtet werden, weil sie persönliche und fachliche Perspektiven von wissenschaftlichen Akteur*innen versammeln, die von den Bildungs- und Hilfesystemvorgaben der Nachkriegsjahre und des sog. Wirtschaftswunders bis hin zu den Mitgestalter*innen der sog. 68er-Protestbewegung sowie der deutschen Bildungsreform der 1970er Jahre reichen. Sie beschreiben, wie sich die, in der empirischen Forschung und auch in der Lehre bedeutsame „alltagsorientierte“⁴ Wende in der (sozial-)wissenschaftlichen Pädagogik, der deutschen Wiedervereinigung und auch später nach dem sog. PISA-Schock vollzogen hat und von Wissenschaftler*innen erlebt wurde, die Reformen im bundesdeutschen Bildungs- und Hilfesystems mitgestaltet haben.

Mit gegenwärtigen Begriffen und Konzepten wie z. B. Diversitätssensibilität, Inklusion, Intersektionalität, Bildungslandschaft und -region würden wir im fiktiven Symposium unzweifelhaft intensiv über Ausgrenzungsprozesse, soziale Teilhabechancen und gesellschaftliche Partizipation sowie empirische Zugänge ihrer Erforschung sprechen. Denn alle Befragten haben sich kritisch mit den

2 Publikationshinweise finden sich jeweils (auch mehrfach) in den Fußnoten.

3 Verweise finden sich in den Fußnoten.

4 Hörster, Reinhard (1988): Alltagsorientierte Wende in der Pädagogik. Ihre didaktische und ihre sozialwissenschaftliche Pointe. In: Neue Praxis 18, H. 5, S. 376–385.

selektiven Strukturen des deutschen Bildungssystems bzw. seiner Schnittmengen mit dem Hilfesystem sowie mit der Entwicklung empirischer Verfahren auseinandergesetzt. Jedes Gespräch öffnet uns eine andere pädagogische Perspektive auf die Dringlichkeit demokratischer Bildung, der Erforschung von Ungleichheit und der sozialen Verantwortung staatlich geförderter Hilfesysteme. Darüber hinaus werden rechtsnormative und ethische Rahmungen diskutiert sowie politische Steuerung problematisiert. In der Summe verweisen diese historischen Perspektiven kritisch auf Kontinuitäten in der Gegenwart und besitzen bei erstarkender Ungleichheit und Demokratieverlust erstaunliche Aktualität.

Jenseits des historischen Blicks stellt sich in der Auseinandersetzung mit den Inhalten, fachlichen Diskursen, Professionalisierungsstrategien und -anliegen, Praxismodellen oder -konzepten aber auch die Frage nach der vielleicht möglichen oder unzweifelhaft unmöglichen Zeitlosigkeit erziehungswissenschaftlicher Perspektiven. Zugleich scheinen Bildungs- und Sozialpolitik, die kollegiale Vernetzung und disziplinären Differenzierungen zwingend zeitgebunden zu sein. Insbesondere die interdisziplinäre Verortung einer sozialraumbezogenen oder sozialökologisch reflektierten allgemeinen Pädagogik ist im Hinblick auf schulische Lernsettings (*Benner, Edelstein, Faulstich-Wieland, Krüger-Potratz*) und sozialpädagogische Kontexte (*Homfeldt, Karsten, Wiesner, Sengling*) als Rekonstruktionen von Professionalisierungsanliegen zu betrachten. Sie reichen in randständige Nachbarschaften wie z. B. jenen des Gesundheitssystems, die historisch mit dem Hygieneförderungsauftrag des Volksbildungssystems im Kaiserreich, der sog. „Volkspflege“ im Nationalsozialismus und aktuell mit den 17 Nachhaltigkeitszielen der BNE-Programmatik⁵ verbunden sind.

Das Gespräch zwischen Dieter Sengling und Andreas Gruschka verdeutlicht hingegen, dass die sozialpädagogische Analyse der Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen auf die Zuhilfenahme von sozialwissenschaftlichen, rechtsnormativen und ethischen Perspektiven angewiesen ist. Denn um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien als Adressat*innen des Hilfe- wie auch des Bildungssystems zu erfassen, bedarf es der Reflexions- und Vermittlungsleistung erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Analysen des Zusammenwirkens formaler und nicht-formaler Bildungssettings. Hier sind genuin pädagogische Perspektiven gefragt – ganz gleich, unter welchem Begriff⁶ die Bereitstellung staatlicher Transferunterstützung firmiert.

5 UN-Agenda 2030 Bildung für nachhaltige Entwicklung; Die Bundesregierung (2021): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021.

6 Die „Sozialhilfe“, von der Dieter Sengling spricht, firmierte von 2005 bis 2022 unter verschärften Bedingungen für die Betroffenen als „Hartz IV“ und wird seit 2023 mit veränderten Regulierungsmaßstäben mit „Bürgergeld“ bezeichnet. Mit jeder Begriffsänderung sind maßgebliche Änderungen der rechtlichen Steuerung von Zugangsbedingungen verbunden.

Bildungs- und sozialpolitische Auseinandersetzungen wirken zeitlos, wenn sie Innovationen und Erprobungen mit gesellschaftlicher Relevanz vor dem Hintergrund demokratischer Visionen vorantreiben und transdisziplinäre Bündnisse gegen soziale Benachteiligungen eingehen. So z. B. bei vergangenen und gegenwärtigen Debatten um Diskriminierung, der Bedeutung sozialräumlicher Bedingungen des Aufwachsens, interorganisationaler Netzwerke, schulischer Öffnungsmodelle, kooperativer Ganztagsformate oder schulstruktureller Veränderungen. Eine weitere ‚zeitlose‘ erziehungswissenschaftliche Verantwortung besteht darin, die Verbindung zwischen pädagogischem Anliegen, disziplinärer Herkunft und politischer Absicht zu explizieren – zumindest immer dann, wenn eine Wechselwirkung zwischen wissenschaftlicher Analyse, praktischer Erprobung und gesellschaftlicher Transformation absehbar ist.

Das fiktive Symposium würde (vermutlich) thematisieren und als erziehungs- und sozialwissenschaftliche Problemstellung identifizieren, dass das staatliche Hilfesystem an einen bestimmten Bürger*innenstatus geknüpft ist und bspw. geflüchtete Menschen nicht an den regulären Transferleistungen partizipieren können. Auch würde es absehbar der Prämisse folgen, dass strukturelle und personelle Verbindungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Analyse, politischen Diskursen, rechtsnormativen Rahmungen, ethischen Orientierungen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu explizieren und zu kritisieren sind, um pädagogisches Handeln der Gegenwart für nachfolgende Generationen von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen zugänglich zu machen. Ebenso würden vermutlich die Verantwortung für adäquate Studienbedingungen und -strukturen thematisiert und die bildungs- und sozialpolitischen Positionen der Erziehungswissenschaft in der pädagogischen Praxis diskutiert werden.

Bei einem fiktiven Symposium muss zwangsläufig offen bleiben, ob und welche ihrer Anliegen die Befragten als besonders gelungen, (vorläufig) zufriedenstellend gelöst, misslungen oder gescheitert bewerten. Aber es steht außer Frage, dass wissenschaftliches Engagement sich der Errungenschaften und unbewältigten Hürden oder unbewussten Fehlleistungen früherer Generationen gewahr sein sollte, um künftige Herausforderungen erkennen und bearbeiten zu können. Zweifelsfrei werden mit jeder erhellenden Einsicht in ‚vergangene‘ weiße Flecken bzw. Leerstellen im Diskurs neue erzeugt, zu deren Bearbeitungen nachfolgende Generationen aufgefordert⁷ sind.

7 Für die Jubiläumstagung „Der andere Blick. 30 Jahre erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung“ am 7. und 8. Juli 2022 in Berlin hat die DGfE-Sektion Frauen und Geschlechterforschung zusammen mit dem Arbeitsbereich von Prof. Dr. Jeannette Windheuser von der Humboldt-Universität zu Berlin eine Dokumentation der Vorbehalte und Einschränkungen, die seitens der fachgesellschaftlichen Vertretung ‚blinde Fleck‘ und machtvolle Normierungen gegenüber der Erforschung genderbezogener Diskriminierungsstrukturen offenbaren, bereits aufgearbeitet.

Vernetzungen: Thematische, strukturelle und biografische Schnittmengen und Abgrenzungen

„Wir haben eine Geschichte, die sich lohnt, ausführlicher erzählt zu werden ...“ Dieser finale Satz aus dem Gespräch mit *Maria-Eleonora Karsten* dient im Folgenden als Leitlinie für die Einführung und Rahmung der Gespräche mit *Wolfgang Edelstein*, *Hannelore Faulstich-Wieland*, *Marianne Krüger-Potratz*, *Dietrich Benner*, *Hans Günther Homfeldt*, *Maria-Eleonora Karsten*, *Reinhard Wiesner* und *Dieter Sengling*.

In diskursiver Kontinuität und in Reflexion auf die Historizität narrativer Zugänge sollen nun die Befragten in Oral-History-Tradition vorgestellt sowie in ihr Werk eingeführt werden – ähnlich wie im Gespräch von Steffanie Engler und Brigitte Hasenjürgen 1997 die Lebenserinnerungen von Marie Jahoda⁸ erfragt haben, so dass Marie Jahodas wissenschaftliche Vita, ihre Entwicklung qualitativer Forschungsansätze und interdisziplinären Fragestellungen sowie ihr (sozial-)politisches Wirken rekonstruiert werden können⁹. Nach Erscheinen der zweiten Auflage¹⁰ betonte Wolfgang Schröer das für disziplin- und theoriegeschichtliche Zugänge typische Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Biografie sowie die Bedeutung des „Selbstzeugnis als Quelle“ für wissenschaftliche Auseinandersetzungen. Exemplarisch sei in diesem Zusammenhang auch auf weitere Publikationen hingewiesen, die Forschenden und Praktiker*innen biografisches und strukturelles Kontextwissen zur Verfügung stellen, wie es z. B. auch im ausführlichen Dialog zwischen Wolfgang Klafki und Karl-Heinz Braun¹¹, mit dem Gespräch zwischen Elisabeth Siegel und Anne Frommann¹², in den Interviewsammlungen zu Integration und Inklusion von Frank Müller¹³ oder den von Sabine Jungk herausgegebenen Selbstzeugnissen von Pionier*innen migrationspädagogischer Forschung¹⁴ vorliegt.

8 Jahoda, Marie (1997): Ich habe die Welt nicht verändert. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Herausgegeben von Steffanie Engler und Brigitte Hasenjürgen, Frankfurt/M.: Campus.

9 Zur Ergänzung: Jahoda, Marie (2017): Lebensgeschichtliche Protokolle der arbeitenden Klassen 1850–1930. Dissertation 1932. Mit einem Porträt über die Autorin von Christian Fleck. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.

10 Schröer, Wolfgang (2003): 4. Jahoda, Marie: „Ich habe die Welt nicht verändert“. Lebenserinnerungen einer Pionierin der Sozialforschung. Vorwort von Sabine Andresen. Biographisches Interview mit Marie Jahoda von Steffani Engler und Brigitte Hasenjürgen. ZfE, H. 6, S. 150.

11 Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz (2007): Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog. München und Basel: Reinhardt.

12 Elisabeth Siegel im Gespräch mit Anne Frommann (1986). In: Kaiser, Astrid/Oubaid, Monika (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. Köln: Böhlau, S. 83–94.

13 Müller, Frank J. (2018/2023): Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion. Band 1–3. Gießen: Psychosozial.

14 Sabine Jungk (2021): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch. Leverkusen: Budrich.

In Bezug auf *Wolfgang Edelsteins* Werk fordert Heinz-Elmar Tenorth¹⁵ aktuell dazu auf, sich mit vernachlässigten Aspekten erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu beschäftigen. Tenorth beschreibt Edelsteins Werk vor dem Hintergrund seiner biografischen Stationen sowie seines Beitrags zur Bildungsforschung als nach wie vor erziehungswissenschaftlich ertragreiche Arbeiten und empfiehlt, besonders die Dissertationsschrift¹⁶ zum Ausgangspunkt für gegenwärtige Analysen zu nutzen.

Unser Gespräch mit *Wolfgang Edelstein* wurde von seinem Sohn Benjamin Edelstein unterstützend begleitet. Es fand am 9. Dezember 2019 statt, knapp drei Monate vor seinem Tod am 29. Februar 2020. Die biografische Rekonstruktion orientiert sich an Wolfgang Edelsteins vergleichender Perspektive auf Bildungssysteme und ist mit einer sozialwissenschaftlichen Analyse der Bedingungen von Schule verbunden. Wir erhalten Einblicke in Edelsteins Sozialisation, seine Erfahrungen als Lehrkraft, sein wissenschaftliches Werk und seine Positionen in Debatten der Schulreform in den 1970er, 1980er und 1990er Jahren. Das Gespräch macht die Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des deutschen Bildungswesens plastisch deutlich und zeigt Handlungsspielräume von Wissenschaft auf.

Wolfgang Edelstein erzählt von der Emigration nach Island 1938, dem Studium der Linguistik und Philosophie in Grenoble und Paris und seiner Anstellung als Lateinlehrer an der Odenwaldschule¹⁷. Dafür kommt er 1954 zurück nach Deutschland und übernimmt dort 1961 die Funktion des Studienleiters. Diese berufliche Tätigkeit wird zur Grundlage seiner wissenschaftlichen Schwerpunkte und Perspektiven: Ihm geht es um die Schule als veränderungsbedürftige Institution, um ihre gesellschaftliche Einbettung und um Strukturen, die mit Aufgaben und Gestaltungsspielräumen für Schüler*innen, Lehrkräfte und Schulleitungen verbunden sind. Mit der Erforschung des Wandels des isländischen Schulwesens und den damit verbundenen Auswirkungen auf Schüler*innen entwickelt er eine interdisziplinäre und vergleichende Perspektive bei der Betrachtung von Schulsystemen.

Wolfgang Edelstein reflektiert im Gespräch, wie er 1963 aus der pädagogischen Praxis in die Forschung wechselt und zunächst als wissenschaftlicher Mitarbeiter, ab 1981 als Direktor des Forschungsbereichs „Entwicklung und Sozialisation“ am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin tätig wird. Von 1966 bis 1984 übernimmt er die Beratung des isländischen Kultusministeriums, begleitet

15 Tenorth, Heinz-Elmar (2023): Bildungsforschung – vernachlässigte Aspekte ihrer Geschichte am Beispiel der Theoriearbeit von Wolfgang Edelstein. In: *ZfE* 34; <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01212-5>.

16 Edelstein, Wolfgang (1965): *eruditio und sapientia. Weltbild und Erziehung in der Karolingerzeit. Untersuchungen zu Alcuins Briefen* (Dissertation, Heidelberg 1962). Freiburg/Breisgau: Rombach.

17 Reformschule in Hambach; siehe auch Fußnoten 76 und 77.

die Reform des isländischen Schulsystems und arbeitet auch später zu den Bedingungen und Inhalten demokratischer Erziehung sowie inklusiver Schulen.

Edelstein gab vor dem Hintergrund seiner beruflichen Erfahrung als Lehrer und der Beratung und Gestaltung von Schulentwicklung wichtige Anstöße für die nationale und internationale Bildungsforschung. Er schaffte dabei nicht nur Grundlagen für die Schulforschung, sondern betonte stets die Änderungsbedürftigkeit der Organisation von Schule und erweiterte seine strukturell-vergleichende Perspektive durch gerechtigkeits- und moraltheoretische Impulse aus den USA zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Als Initiator des BLK¹⁸-Modellprogramms „Demokratie leben & lernen“ trug er maßgeblich zur wachsenden Demokratiesensibilität deutscher Schulen und zu Debatten um Inklusion in Bildung bei.

Im Gespräch begegnet uns sowohl der junge, intuitive Pädagoge, der seine Erfahrungen mit einer progressiven, sich verändernden Schule später bildungswissenschaftlich reflektiert und über Themen- und Schwerpunktsetzungen in die Bildungsforschung einbringt, als auch der Forscher und Gründer der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe). Seine Fragen nach gesellschaftlichen und organisatorischen Bedingungen von Schule als demokratische Institution, die Kinder in und für die Demokratie erziehen und bilden kann, reichten von der kritischen Auseinandersetzung mit der selektiven Struktur des deutschen Bildungswesens bis hin zu Konzepten für die Curriculums- und Kompetenzforschung. Dabei wird deutlich, dass Wolfgang Edelsteins wissenschaftliche Biografie in der Beobachtung und Reflexion von Schüler*inneninteraktion, Unterricht und Didaktik ansetzt und sich im Laufe der Zeit mehr und mehr der Organisation von Schule und Schulentwicklung zuwendet, bevor sein kritisches Hinterfragen der Bildungsforschung, ihrer geringen Wirksamkeit sowie die Enttäuschungen über die politische Schulreform in Deutschland ihn wieder zurück zu Fragen der Gestaltung von Unterricht und den pädagogischen Haltungen im Handeln von Lehrkräften führt.

Das Gespräch wird die Grundlage von Wolfgang Edelsteins pädagogischer Arbeit zeigen: Er sucht das Veränderungspotential und versteht Schule als lernende Organisation, die er als Schule *für* Lernende konzipiert. Die damit verbundene Kritik an sozialer Segregation und einer wissensorientierten Lehrkräftebildung führt zu einer pädagogischen Haltung, die Subjektivität von Schüler*innen anerkennt, ihre Lernwelt als Lebenswelt begreift und Schule als Entwicklungsort gestaltet. Mit der Betonung des demokratischen Auftrags von Schule, die gesellschaftliche Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu fördern, bringt Wolfgang Edelsteins erziehungswissenschaftliche, soziologische und psychologische Ansätze zusammen und zeigt, wie dies sowohl strukturell bewältigt als

18 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in Deutschland (1970–2007).

auch empirisch begleitet und erforscht werden kann. Edelsteins Bildungsforschung ist interdisziplinär angelegt, untersucht die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in einer als Sozialisationsinstanz verstandenen Schule und beruht auf der Grundannahme, dass Kindern als Träger*innen von (Menschen-)Rechten Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe zu gewährleisten ist. Dabei stellen adressat*innen- und lebensweltorientierte Bildungsangebote (sozial-)pädagogische Voraussetzungen für gegenständliches Lernen, demokratische Erziehung und Schule mit Verantwortung dar.

Auch für *Hannelore Faulstich-Wieland*, u. a. Mitherausgeberin von zwei Jahrbüchern der DeGeDe¹⁹, sind gesellschaftliche Verantwortung, Demokratie und interdisziplinäre Analysen von Ungleichheit in Bildungssettings und -organisationen ebenso wie Sozialisationsprozesse von Kindern und Jugendlichen und deren sozialräumliche Bedingungen zentrale wissenschaftliche Zugänge. Wie sich diese in ihrer eng mit Peter Faulstich²⁰ verbundenen Berufsbiografie spiegeln und als Eckpunkte für Forschung und Lehre mit dem disziplin- sowie bildungspolitischen Engagement in Wechselwirkung stehen, schildert sie eindrücklich und öffentlich zugänglich im berufsbiografischen Selbstzeugnis der Abschiedsvorlesung²¹. Auch in unserem Gespräch vom 13. März 2020 wird deutlich, dass hier die Bezugspunkte für die intensive Auseinandersetzung und kritische Reflexion mit Bedingungen und Strukturen liegen, die zu bildungs- und teilhaberelevanten Benachteiligungen entlang der Differenzlinie Geschlecht führen.

In der Laudatio zur Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preises, den die DGfE Hannelore Faulstich-Wieland 2014 für „innovative und unkonventionelle wissenschaftliche Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft“ verliehen hat, würdigt Ingrid Miethe die „herausragende Forschungsleistung einer bedeutenden Erziehungs- und Sozialisationsforscherin [...], die es wie kaum eine andere vermocht hat, bildungspolitisch brennende Fragen der Zeit aufzugreifen, diese aber auf der Basis empirischer Untersuchungen zu bearbeiten, um gerade so mit den Ergebnissen auf die von ihr untersuchten Erziehungsverhältnisse auch

19 Berkessel, Hans/Beutel, Wolfgang/Faulstich-Wieland, Hannelore/Veith, Hermann (Hrsg.) (2013): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2013/14. Neue Lernkultur Genderdemokratie. Schwalbach/Ts: Wochenschau; Berkessel, Hans/Busch, Matthias/Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (2022): Gerechtigkeit. 8. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt/M.: Debus.

20 Peter Faulstich war von 1995–2016 Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Hamburg.

21 Faulstich-Wieland, Hannelore (2017): 1968 – Mythos oder nachhaltige Entwicklung? Erfahrungen auf dem langen Marsch durch die (Wissenschafts-)Institutionen. Abschiedsvorlesung an der Universität Hamburg am 12.10.2017 [Vortragsvideo]. Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2017): 1968 – Mythos oder nachhaltige Entwicklung? Erfahrungen auf dem langen Marsch durch die (Wissenschafts-)Institutionen. Abschiedsvorlesung an der Universität Hamburg am 12.10.2017 [Präsentationstranskript].

wieder verändernd einzuwirken und damit die Disziplin voranzubringen²². Neben den Forschungsleistungen finden sich in Hannelore Faulstich-Wielands wissenschaftlicher Biografie mit Forschungsaufenthalten, Beratungstätigkeiten und Begutachtungen eine Vielzahl von Beiträgen aktiver Internationalisierung, die bis zum Gutachten für den Genderreport der UNESCO²³ in 2020 reichen und damit zugleich den thematischen Bogen zurück zum Forschungskontext der Habilitationsschrift²⁴ spannen, die Berufsorientierungsberatung für Mädchen untersuchte. Davor und dazwischen liegen nationale und internationale politische Bildungsberatungsaufgaben in Gremien, Ausschüssen und Räten, die jeweils und in der Summe von breiter Anerkennung fachlicher Kompetenz und Einfluss auf politische Debatten, Perspektiven und Reformprozesse im Bildungswesen zeugen.

Neben interdisziplinären Qualifikationen wie dem Diplom in Psychologie²⁵ an der TU Berlin, der Promotion²⁶ im Fach Sozialwissenschaften an der Universität Bremen, der Habilitation in Erziehungswissenschaft an der TU Berlin und dem ersten Staatsexamen im Lehramt führten Anstellungen am Soziologischen Forschungsinstitut (SOFI) in Göttingen, dem Hessischen Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklungsforschung (HIBIS), der Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung (AFS) der Universität Dortmund und des Forschungsinstituts „Frau und Gesellschaft“ in Hannover Hannelore Faulstich-Wieland zu Professuren für „Theorie und Praxis der sozialen Beratung“ an der Fachhochschule Frankfurt am Main (1984–1992), für „Frauenforschung in den Kulturwissenschaften“ an der Universität in Münster (1992–1996) und schließlich ab 1996 zur Professur für „Schulpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Sozialisationsforschung“ an der Universität Hamburg.

Als Sprecherin der AG Frauenforschung in der DGfE war Hannelore Faulstich-Wieland von 1984 bis 1990 an der Etablierung der Geschlechterforschung innerhalb der Fachgesellschaft beteiligt, hat als DFG-Fachgutachterin Verantwortung für die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft übernommen und als Mitglied von Bildungskommissionen (NRW) und Bildungsrat (Niedersachsen), wissenschaftlichen Beiräten (u. a. DJI), Jurys (u. a. Deutscher Schulpreis), Bera-

22 Miethe, Ingrid (2014): Laudatio für Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland anlässlich der Verleihung des Ernst-Christian-Trapp-Preis. In: Erziehungswissenschaft 25, H. 48, S. 25.

23 Faulstich-Wieland, Hannelore (2020): Case study on school counselling and vocational or career orientation to improve girls' access in secondary TVET and women's access in STEM. Background paper prepared for the Global Education Monitoring Report. Gender Report: Inclusion and education. Paris: UNESCO.

24 Faulstich-Wieland, Hannelore (1981): Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt/M.: Diesterweg.

25 Faulstich, Peter/Faulstich-Wieland, Hannelore (1975): Bildungsplanung und Sozialisation. Braunschweig: Westermann.

26 Faulstich-Wieland, Hannelore (1976): Politische Sozialisation in der Berufsschule. Ein Beitrag zur Rolle des Berufsschullehrers bei der Vermittlung politischen Bewusstseins. Weinheim: Beltz.

tungsgruppen (u. a. Bremen), Kuratorien (u. a. Österreich) und Gutachten (u. a. Böckler-Stiftung) sehr vielfältig an politischen Prozessen in Bildungsplanung und -reform(en) sowie der Schulentwicklung mitgewirkt.

Viele der hier skizzierten Stationen und deren Kontexte werden im Gespräch erläutert und exemplarisch in die kritische Betrachtung einbezogen, für die Hannelore Faulstich-Wieland mit ihren theoretischen Konzepten und den unterrichts- und strukturbezogenen Forschungen zu Koedukationspraxen und -perspektiven²⁷ sowie dem DFG-Projekt „Doing Gender im Schulalltag“²⁸ bekannt geworden ist.

Vor dem Hintergrund der interdisziplinären wissenschaftlichen Biografie von Hannelore Faulstich-Wieland werden im Gespräch die gesellschaftliche Teilhabechancen beeinflussenden Wechselwirkungen zwischen Sozialisation, Individuum und Gesellschaft benannt, Ungleichheiten und Lücken in gendersensibler Berufsorientierungen erörtert, pädagogische Konzepte der Koedukation, Genderkompetenz und Geschlechtsadäquatheit sowie sozialkonstruktivistische Ansätze der schulischen Sozialisations- und Ungleichheitsforschung diskutiert. Auch historische Einzelheiten zu fachgesellschaftlichen und strukturellen Entwicklungen der bildungspolitischen Beratungsarbeit, zur Auseinandersetzung mit dem Beitrag von Wissenschaft bei der Fortschreibung von Geschlechterstereotypen und zum Theorie-Praxis-Verhältnis in Lehramtsstudiengängen werden thematisiert. Dieses Gespräch belegt, dass die Sozialraumorientierung eine erstaunlich lange interdisziplinäre Tradition hat und wie dringlich fachliche Perspektiven auf wissenschaftliche Praxis in Forschung, Lehre, Beratung und Selbstverwaltung konsequent kritisch und kontrovers fragender Haltung bedürfen. Angesichts der vielen Personen, deren Namen im Laufe des Gesprächs erwähnt werden, wird deutlich, dass fachliche Entwicklungen, Reflexionspraxen und Stellungnahmen stets ein kooperatives Grundverständnis, kollegiale Wertschätzung und Zusammenarbeit erfordern. Hannelore Faulstich-Wielands Erläuterungen zu Sozialraum, Sozialisation, Koedukation, Beratung und Berufsperspektiven zeigen, wie sich dieses Grundverständnis in das Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Analyse und pädagogischer Praxis übersetzt.

Von der Differenzlinie Geschlecht und dem Bildungssystem immanenten Reproduktionen von Benachteiligung führt das Gespräch mit *Marianne Krüger-Potratz* zur erziehungswissenschaftlichen Verantwortung für die Auseinander-

27 U. a. Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske und Budrich; Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation. Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: WBG; Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.) (1987): Abschied von der Koedukation? Frankfurt/M.: Fachhochschule.

28 Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa.

setzung mit bildungs- und sozialpolitisch bedingten Begrenzungen gesellschaftlicher Teilhabechancen in der Entwicklung und Genese migrationspädagogischer Perspektiven in Forschung, Lehre und Fachgesellschaft (DGfE). Auch hier zeigt sich, dass Differenzlinien stets intersektional verflochten sind und als Querschnittsthema der Erziehungswissenschaft zu untersuchen sind. Zugleich setzt ihre differenzierte Analyse eine Reduktion von Komplexität in der theoretischen und empirischen Grundlegung und Einsicht in die Bedarfe pädagogischer Praxis voraus, um Pragmatismus und Diskriminierungen zu minimieren.

In (anderen) Selbstzeugnissen betont Marianne Krüger-Potratz ihre autobiografische Nähe zur Auseinandersetzung mit der Geschlechterungleichheit, indem sie darauf verweist, dass ihr Ruf auf die Professur für „Interkulturelle Pädagogik“ an der Universität Münster 1988 auch im Spannungsfeld der Diskriminierung von Frauen in der Wissenschaft stand²⁹. Im Gespräch erinnert sie daran, wie dies im Kontext des Referendariats für das Lehramt in den 1960er Jahren in der politischen Arbeit ebenso wie in der kommunikativen Alltagspraxis zu erleben war. Auch bildungs- und hochschulpolitische Entscheidungen zur Integration der Lehrkräftebildung in die universitäre Studienstruktur sowie die Auflösung Pädagogischer Hochschulen um 1980 und die damit verbundene akademische Neuplatzierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft hatten Einfluss auf den wissenschaftlichen Werdegang von Marianne Krüger-Potratz. Sie wurde 1975 an der Pädagogische Hochschule Westfalen-Lippe promoviert³⁰ und habilitierte 1985 an der Universität Münster in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft³¹. Wie eng der Aufbau der „Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik“ mit hochschulstruktureller, interdisziplinärer kollegialer Zusammenarbeit verbunden und die Professur mit landespolitischen Entscheidungen der Einrichtung eines Sonderprogramms verknüpft waren, schildert Marianne Krüger-Potratz sowohl in unserem Gespräch als auch im Sammelband von Sabine Jungk. Auch dort wird ihre Arbeit in bildungspolitischen Kommissionen wie z. B. der „Unterkommission 21 der Gemeinsamen Studienreformkommission NRW (Ausländerpädagogik)“, der Deutschen UNESCO-Kommission sowie des DGfE-Vorstands thematisiert. Ebenso finden sich Verbindungen von Forschung und Lehre als Reaktionen auf gesellschaftliche Ausgrenzungen und Bemühungen um eine Verbesserung von Teilhabechancen sowie die Erschließung und Bearbei-

29 Krüger-Potratz, Marianne (2021): „Uns war wichtig, dass die Interkulturelle Pädagogik in der zentralen wissenschaftlichen Organisation der Erziehungswissenschaftler:innen sichtbar wird“. In: Jungk, Sabine (Hrsg.): Die erste Generation – Pionier:innen der migrationsbezogenen (Sozial-)Pädagogik. Wissenschaftler:innen im Gespräch. Leverkusen: Budrich, S. 166–184.

30 Krüger-Potratz, Marianne (1975): Anfänge einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion. Ein disziplingeschichtlicher Beitrag zur Herausbildung und Entwicklung von Elementen einer Vergleichenden Pädagogik in der Sowjetunion 1917–931. (Dissertationsschrift)

31 Krüger-Potratz, Marianne (1987): Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928–1931. München:ewel.

Bildungssysteme, Schulentwicklung und pädagogisches Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

Wolfgang Edelstein im Gespräch mit Lisa Pfahl,
Benjamin Edelstein und Anke Spies

Lisa Pfahl: Lieber Wolfgang, ich würde gerne biografisch beginnen und dabei an das Gespräch zwischen Dir und dem Bildungsjournalisten Reinhard Karl anschließen, in dem Du Dich als Nomaden bezeichnest. Hast Du den Nomaden als Bild gewählt, weil Nomaden immer wieder ihre Koffer packen und weiterziehen oder weil sie per se Fremde im Eigenen sind? Also, dass Du gar nicht anders kannst, als in Deutschland Schulstrukturkritik zu üben?

Wolfgang Edelstein: Ich bin Isländer. Meine Identität ist Isländisch, nicht Deutsch. Ich bin in Island aufgewachsen und zur Schule gegangen. Nach dem Abitur war ich sechs Jahre zum Studium in Grenoble und Paris. Von Frankreich aus bin ich 1954 nach Deutschland gekommen. Das war eher Zufall, weil Kurt Zier¹, der ebenfalls isländischer Immigrant war, mich gebeten hat, für eine Weile an der Odenwaldschule eine Lehrerstelle zu übernehmen, da dort ein Lateinlehrer fehlte. Ich glaube, der Begriff ist eher aus der subjektiven Erfahrung des Wechsels von einem Land zum anderen entstanden. Meine Wanderung durch die Länder Island, Frankreich, Deutschland und die USA hat ja Auswirkungen auf die Ausbildung meiner Gedanken gehabt. Ich habe mir damals nicht viel dabei gedacht, als ich den Nomaden wählte, vielleicht hätte ich es auch Heimatlosigkeit nennen können.

An der Odenwaldschule wollte ich eigentlich nur ein Jahr bleiben, aber dann bin ich schließlich zehn Jahre dort gewesen. Ich hatte sehr fortschrittsorientierte Vorstellungen von Ausbildung in Schulen und fand Schulsysteme eigentlich überall sehr rückständig gegenüber der Anforderung, eine junge Generation demokratisch zu erziehen. Die Odenwaldschule kam mir sehr entgegen. Ich war progressiv. Meine Schulstrukturkritik ist dabei eher aus einer ideologischen Orientierung und vor einem doppelten Hintergrund entstanden: Auf der einen Seite habe ich versucht, mir das deutsche Schulsystem verständlich zu machen. Auf der anderen, sehr viel bedeutsameren Seite stehen meine Erfahrungen an der Oden-

1 Schulleiter der Odenwaldschule 1951–1962.

waldschule und meine Entwicklung, die ich dort durchgemacht habe. Also eine progressive Schule, die der progressionsbedürftigen Schule gegenüberstand. Als engagiert Handelnder hat mich das sehr nachdenklich und sehr handlungsbereit gemacht.

Benjamin Edelstein: Du bist in Deiner Zeit dort sogar Studienleiter geworden.

Wolfgang Edelstein: Ja, das stimmt. Die Schule war sehr überzeugt von meinen Eingaben und Vorschlägen zur Reform. Es war eine sehr reflexive Schule, darum gab es jeden Tag eine Konferenz, auf der wir Veränderungen diskutierten. Mir ist durch diese zehn Jahre in der Odenwaldschule und den Erfahrungen mit den Gegensätzen des deutschen Schulsystems und seiner Praxis, wie sie von den umliegenden Schulen in Heppenheim, Frankfurt, Heidelberg usw. betrieben wurden, sehr deutlich bewusst geworden, was eine Schulreform eigentlich implizieren würde, um das deutsche Schulsystem zu einem demokratischen Schulsystem werden zu lassen.

Die Liberalität des isländischen Schulsystems hat mir sozusagen eine ‚Leuchtspur‘ gegeben, um über die Gestaltung des Lebens in einem Schulsystem und wie es aussehen sollte, nachzudenken. Auch da, wo ich es sozusagen kritisch erinnert habe, denn es ist ja nicht so, als gäbe es in Island ein vollkommenes Schulsystem. Aber ich habe aus meiner Erfahrung im Umgang mit diesem System sozusagen in den Jahren danach gelernt, was Kindern an Liberalität und Entwicklungsspielräumen eingeräumt werden sollte. Als ich in die Odenwaldschule kam, sah ich, dass man tatsächlich etwas machen kann, und dass man keine staatsorientierte oder vom Staat formulierte Schulreform braucht, um in einer Schule, die sich selbst organisieren kann, eine Schulreform umzusetzen.

Aber um Schulreform betreiben oder in einzelnen Schulen herbeiführen zu können, müssen die Voraussetzungen schon in der Lehrer*innenbildung gelegt werden. Außerdem müssten die Leute merken, dass ein reformiertes Schulsystem gut für die Menschen ist, aber dass es nicht selbstverständlich ist. Es genügt auch nicht, es ein bisschen anders als bisher zu machen, weil es komplexe Voraussetzungen hat. Es ist natürlich auch nicht so, als wären die komplexen Voraussetzungen in Island ohne weiteres schon dagewesen oder gar ausgiebig erfüllt worden, um dort ein reformiertes System herzustellen. Island hatte zwar keine progressiven Schulen, aber die Isländer*innen hatten Liberalität in Bezug auf den Umgang mit ihrer Schule und im Umgang mit denen, die an dieser Schule etwas verbessern wollten.

Benjamin Edelstein: Und die Gesellschaft war natürlich auch per se egalitärer als die deutsche mit ihrer damals schon hoch differenzierten Sozialstruktur. Schulsysteme sind ja immer auch Abbild ihrer Gesellschaft ...

Wolfgang Edelstein: Ja, die isländische Schule war nicht selektionistisch orientiert, sondern gab jedem Kind, das ein Minimum an Fähigkeiten dafür mitbrachte, eine Chance durch seine Ausbildung in der Grundschule. Die Grundschule dauerte dort damals 9 Jahre, also nicht vier Jahre, wie in Deutschland. Das bedeutet, dass man als Lehrer*in in der Grundschule ein völlig anderes Verhältnis zur Aufgabe des Unterrichtens, zur kindlichen und kognitiven Entwicklung hat. In einer langjährigen Grundschule weiß man eher, was man machen muss, um diese Entwicklung zu fördern und die Kinder, die die Voraussetzung dafür mitbringen, in die Lage zu versetzen, ein Gymnasium zu besuchen und Abitur zu machen.

Wenn man in Island eine Schulreform machen wollte, gab es zwar keinen unmittelbaren Widerstand, aber es gab auch kein Verständnis, was man dafür machen muss. Ich würde sagen, die Isländer*innen hätten ziemlich allgemein eine Schulreform nicht abwegig gefunden. Sie waren nach dem Krieg progressiv orientiert und haben alles Mögliche zugelassen. Insofern war es eine wirklich lehrreiche Erfahrung, durch das isländische Schulsystem zu gehen. Weil man immer gleichzeitig schon schaute, was man machen könnte und sollte. Die Schuladministration war zwar generell für eine Reform, hatte aber oft keine inhaltlich festgelegte Vorstellung davon, wie eine solche Reform aussehen sollte. Sie sollte für die Kinder und Jugendlichen sein und zugleich auch Forderungen an die Jugendlichen stellen. So habe ich mit 14 oder 15 Jahre eine hohe Selbstständigkeit erworben.

Benjamin Edelstein: Du bist ja damals schon als Schüler ein immens politischer Kopf mit einem starken kommunistischen Leaning gewesen. 1938 seid Ihr ausgewandert. Du warst also acht Jahre alt, als Ihr in Island angekommen seid und bist relativ bald eingeschult worden.

Wolfgang Edelstein: Mit meiner Vergangenheit hatte ich ein kritisches Verhältnis zu gesellschaftlicher Ungleichheit und das Gefühl, Schulen müssten gerecht sein und den Schüler*innen durch Schulerfahrungen Gerechtigkeitsvorstellungen und Gerechtigkeitsbewusstsein vermitteln. Gleichzeitig müsste eine Schule Forderungen nach gerechten Schulen und gerechten Umwelten an sich selbst stellen. Schüler*innen müssten angeregt werden, zu (hinter)fragen und sich zu bemühen, sich selbst zu beteiligen, um eine gerechte Umwelt, also eine gerechte Schule zu entwickeln. Wenn man progressiv war, wurde man bei Kriegsende sehr leicht kommunistisch. Man hatte noch kein Bewusstsein dafür entwickelt, dass der Kommunismus, so wie er realisiert wurde, stalinistisch war. Den Stalinismus hat man als Abwehrhaltung, Abwehrreaktion oder Abwehrmythologie betrachtet und den Kommunismus als Fortschritt. Es hat ein paar Jahre gedauert, um dieses System, mit dem man als gerechtigkeitsorientierter junger Mensch sympathisierte, zu durchschauen.

Bis dahin erwarb man – also ich und meine progressiv orientierten Schulkamerad*innen – sich die Lehren zur Vorstellung von gerechter Gesellschaft und gerechtigkeitsorientiertem Handeln, indem man Mitglied in einer kommunistischen Partei wurde, um das dann auch zu realisieren. Da die kommunistische Partei in Island keine reaktionäre Totschlag-Partei, sondern verhältnismäßig liberal im Umgang war, konnte man mit allen reden. Es gab keine Unterwerfungsorientierung und keine gesellschaftlich wirksame Disziplin. Aber es gab eine Diskussionsbereitschaft und den Willen, die Gesellschaft oder jedenfalls Prozesse in Gang zu setzten, die Gesellschaft gerecht machen sollten. Mit diesen Überzeugungen bin ich dann als Zwanzigjähriger nach Frankreich gegangen. Dort gab es auch eine starke kommunistische Partei, die in jenen Jahren noch nicht das reaktionäre Gebilde war, das sie später geworden ist. Ich wurde nie dazu verführt, in der französischen kommunistischen Partei irgendetwas zu machen, aber man lernte durch Beobachtung und Zeitungslektüre, dass sie auch nicht anders als die anderen Parteien war. Das war enttäuschend und gleichzeitig lehrreich.

Lisa Pfahl: Ich habe herausgehört, dass es nicht einfach ein Schulsystem war, das es Dir ermöglichte, so zu denken, aber dass es das isländische Bildungswesen war, das Dir die Liberalität, Deliberation und Reflexion zur Verfügung gestellt hat, die es Dir ermöglichte, widersinnige Geister, wie Schüler*innen mit kommunistischen Ideen, zum Erfolg zu führen.

Wolfgang Edelstein: Es geht nicht darum, die Inhalte des isländischen Schulsystems, wie z. B. drei Sprachen oder Ähnliches, woanders einzuführen. Man merkte vielmehr später, dass diese Schule den Spielraum gegeben hatte, darüber politisch, sozial und didaktisch nachzudenken. In Island gibt es gewissermaßen die allgemeine Überzeugung, also eine Wertschätzung der Schule und ihrer Verbesserung, die sich auf die Gesellschaft auswirkt. Das ist aber nicht selbstverständlich, denn auch dort musste man Konservative und Reaktionäre überzeugen. Aber es war klar, dass man darüber nachdenken konnte und dass man so handeln konnte. Wenn einzelne Schulleiter*innen oder einzelne Schulen etwas ändern wollen, dann konnten sie das tun. Das ist auch noch heute so. Mein bester Freund in Island ist Berater für Schulen in dieser Hinsicht. Es geschieht rund ums Land. Diese Bereitschaft des schulischen Personals, also der Lehrkräfte, etwas in ihren Schulen zu ändern, hat mir hier in Deutschland vollkommen gefehlt. Deswegen erschien mir das System reaktionär – es gab den Menschen gar keine Chance, ihr Leben damit zu identifizieren und in ihrem Handeln Schulreform zu machen.

Benjamin Edelstein: Wenn man das in den bildungshistorischen Kontext einordnet, dann war mit dem Zeitpunkt, als Du 1954 an die Odenwaldschule kamst, die Restauration des Weimarer Schulmodells seit drei bis vier Jahren abgeschlossen. Das heißt, es lag ein bleierner Mantel über dem Schulsystem, auch wenn kurz