Besprechungen

Vorbemerkung zu den Rezensionen von *Peter H. Ludwig: Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems.*

Terminologische Klarheit gehört zu den Grundanforderungen einer jeden Wissenschaft. Dabei sind Begriffe, auch als Grundbegriffe, keineswegs zeitüberdauernd, sie unterliegen einem Wandel. Martin Heidegger (1986) hat dies in *Sein und Zeit* früh und in aller wünschenswerten Klarheit festgestellt: „Die eigentliche ‚Bewegung‘ der Wissenschaften spielt sich ab in der mehr oder weniger radikalen und ihr selbst nicht durchsichtigen Revision der Grundbegriffe“ (S. 9).

Aber die Anforderung an Wissenschaft muss sein, sich dieser Veränderung bewusst zu werden und Klärung herbeizuführen. Insofern ist es nicht nur richtig, sondern konsequent, die eigenen Grundbegriffe einer kritischen Revision zu unterziehen. Wolfgang Brezinka hat dies mit Blick auf die Pädagogik in besonders nachdrücklicher Weise eingefordert – und selbst auch in seinen *Grundbegriffen der Erziehungswissenschaft* (Brezinka 1990) vorgelegt. Er hat seinerzeit einleitend zu seiner Publikation die terminologischen Probleme der Pädagogik wie folgt charakterisiert: „Die Pädagogik ist mehr als die meisten anderen Fächer von vagen Begriffen und von ungenauen und informationsarmen Sätzen erfüllt. [...] Damit fruchtbare theoretisch-systematische Arbeit überhaupt möglich wird, müssen zunächst begriffsanalytische Vorarbeiten geleistet werden“ (Brezinka, 1990, S. 5).

Dieser mühevollen Arbeit hat sich Peter H. Ludwig nunmehr nach längerer Zeit des disziplinären Schweigens unterzogen. Die enorme Resonanz auf seine Publikation zeigt, dass sie auf das Desiderat einer disziplinären Selbstvergewisserung antwortet. Aus diesem Grund erscheinen hier – entgegen der sonstigen Gepflogenheit – *zwei* Besprechungen, die aus je unterschiedlicher Perspektive dieses Grundlagenwerk einer inhaltlichen Bestimmung und kritischen Beurteilung unterziehen.

Literatur

Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge* (5. Aufl.). München: Reinhardt.

Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit* (16. Aufl.). Tübingen: Niemeyer.

Prof. Dr. Roland Merten (Redaktion/Besprechungen)

Peter H. Ludwig: Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2020. 351 Seiten, EUR 39,95 (ISBN 978-3-7799-6243-4).

Jede wissenschaftliche Disziplin muss sich über ihre Basisterminologie, also ihre Grundbegriffe, Klarheit verschaffen, auch weil sich „der erlangte Reifegrad einer wissenschaftli-

chen Disziplin [...] in der Tat unter anderem daran“ beurteilen lässt, „inwieweit sich eine gemeinsam akzeptierte Terminologie herausgebildet hat“ (S. 9). Die damit verbundenen Aufgaben werden üblicherweise im Rahmen des traditionsreichen Genres ‚Grundbegriffe der Pädagogik‘ wahrgenommen, dem auch das neue Buch von Peter H. Ludwig zuzuordnen ist. „Zentrales Anliegen“ des Bandes, so Ludwig, „ist die Erarbeitung von begründeten

Vorschlägen für die Festlegung pädagogischer Grundbegriffe“, welche im Rahmen von Begriffsanalysen präzisiert und „aufeinander abgestimmt im System eines terminologischen Netzwerks abgebildet“ werden (S. 24).

Ausgangspunkt und zugleich Legitimation für das Unternehmen einer umfassenden Klärung pädagogischer Grundbegriffe sind begründete und vielfältig nachgewiesene Defizite in der erziehungswissenschaftlichen Fachkommunikation im Umgang mit Begriffen, die von hochgradig unklarem Jargon bis hin zu einer gänzlichen Absenz von Begriffsklärungen reichen. Zentrale, aber keineswegs unkritisch rezipierte Referenz, ist das Werk Wolfgang Brezinkas, dessen begriffsanalytische Arbeiten Standards gesetzt haben, an die es nach Ludwig anzuknüpfen gilt.

In der lesenswerten Einführung in den Band wird nach der Erläuterung von Vorgehen und Inhalt zunächst eine an Beispielen reiche Übersicht über grundlegende Probleme gegeben, die sich aus der unklaren Einführung und Nutzung von Begriffen in und außerhalb des fachspezifischen Kommunikation ergeben. Kritisiert werden u. a. auch gängige Unmöglichkeitsbehauptungen, die davon ausgehen, dass bestimmte Grundbegriffe (etwa Bildung) sich per se nicht genauer bestimmen lassen, wodurch Definitionsdefizite und -versäumnisse geradezu in die Grundstruktur oder das ‚Wesen‘ der relevanten Begriffe hineingedeutet, normalisiert bzw. sogar nobilitiert werden.

Ähnlich unplausibel sind gängige Fehlschlüsse von der Feststellung des Dissenses über die konkrete Festlegung eines Begriffes auf die Annahme einer Unmöglichkeit rationaler Diskutierbarkeit der Plausibilität von Definitionsvorschlägen, was dann zuweilen zum Anlass genommen werden kann, mit der Arbeit am Begriff gar nicht erst zu beginnen und so Ansprüchen kritischer Prüfung und Verständigung aus dem Wege zu gehen. Ludwigs kritische Ausführungen und Monita sind hier recht scharf gehalten, was jedoch nichts daran ändert, dass sie – aus Sicht des Rezensenten – so gut wie durchweg zutreffend sind. Sie können als Beleg für die Vermutung genommen werden, dass sich die analytische Erziehungs- und Bildungsphilosophie (nicht nur *sensu* Brezinka) im deutschsprachigen Raum bis heute

kaum hat durchsetzen können, mit der Folge, dass man hier Bücher schreiben kann, die nicht einmal die Begriffe, die sie im Titel führen, genauer erläutern, ohne dass diese Unklarheiten als Problem wahrgenommen werden.

In einem zweiten Teil führt Ludwig zentrale Begriffe und Unterscheidungen der Definitionslehre ein, die für sein Vorhaben grundlegend sind. Hierzu gehören etwa der vorausgesetzte Begriff des Begriffs und der Definition, Unterscheidungen von Nominal- und Realdefinition, von Begriff und Konzept. Letztere versteht er im Kontext von Fragen der Begriffsbildung – in Abweichung von der tradierten Unterscheidung zwischen (Basis-)Konzept und Konzeption (etwa bei MacCallum oder Rawls) – als Differenz zwischen der semantischen Festlegung eines Wortes (Begriff bzw. Begriffsbestimmung) und einer normativen Praxispräferenzbestimmung (Konzept etwa im Sinne eines spezifischen Erziehungsprogramms). Aus der sprachlichen Vermengung und Verwechslung von Konzept und Begriff gehen laut Ludwig Missverständnisse hervor, etwa wenn behauptet wird, Erziehung sei per se mit Selbstbestimmung nicht zu vereinbaren, was aber natürlich allerhöchstens für sehr spezifische Konzepte von Erziehung gelten kann und von dem vorausgesetzten Verständnis von Selbstbestimmung abhängt. Kritisch wendet sich Ludwig zudem gegen phänomenologische Begründungsversuche von Definitionen, die schon vor einer angemessenen Definition beanspruchen, das Wesen von Erziehung oder Bildung zu beschreiben, was jedoch nur auf wenig plausible, da zirkuläre Fehlbegründungen hinauslaufen könne. Auf Basis der eingeführten Begriffe und Unterscheidungen stellt Ludwig dann in extenso Regeln des Definierens vor (etwa: Theorienneutralität; Ausschluss von Zirkularität), die für seine eigene Auseinandersetzung mit der Problemvorgabe ‚Grundbegriffe‘ als Orientierungsrahmen dienen. Diese Regeln beruhen – was wenig überraschen wird – auf teilweise sicherlich kontroversen methodologischen und epistemologischen Prämissen (etwa zum Verhältnis von Sprache und Realität), die diskutabel sind. Ludwigs Leistung besteht darin, die methodischen und methodologischen Prämissen der von ihm propagierten

Definitionslehre mit dem gebotenen Problembewusstsein vorzustellen und zu erläutern. Zugleich wird man ihm sicherlich vorwerfen (können), dass er neuere Diskussionen und Kritiken der sprachanalytischen (etwa Debatten über experimentelle Philosophie) und auch der poststrukturalistischen Philosophie (etwa Debatten über das Verhältnis von Sprache und Macht) nicht hinreichend berücksichtigt. Das Kapitel wird beschlossen mit einem im Anschluss an Brezinka entwickelten terminologischen Klassifikationssystem, welches Kategorien liefert (z.B. Prozess- oder Produktbegriff; Absichts- oder Wirkungsbegriff), die es ermöglichen, unterschiedliche Bedeutungsaspekte und Nutzungsmöglichkeiten von Begriffen zu unterscheiden, bestehende Definitionen zu vergleichen und neue Definitionen zu entwickeln (S. 138).

Nach einer kürzer gehaltenen Klärung von für die Untersuchung relevanten Bezugsbegriffen (etwa: Veränderung oder Disposition), folgt dann die detaillierte und aufeinander abgestimmte Analyse von sechs pädagogischen Grundbegriffen, zu denen Ludwig Lernen, Entwicklung, Erziehung, Bildung, Pädagogisches Handeln und Sozialisation zählt. In überaus detailreichen Rekonstruktionen und mit hohem Argumentationsaufwand führt Ludwig diese zentralen Begriffe auf instruktive und nachvollziehbare Weise ein, klärt sie definitorisch im Zusammenhang seiner Begriffssystematik und verteidigt sie gegen Einwände. Besonders erfrischend ist dabei der abgeklärte Umgang mit dem Bildungsbegriff, den er in großer Nähe zum Erziehungsbegriff versteht als „Maßnahmen [...], mit denen Lernprozesse mit ausgewählten Lernergebnissen angeregt werden sollen“ (S. 278). Mit dieser prozessualen, intentionalen und deskriptiven (S. 278) Fassung des Begriffs wendet sich Ludwig gegen Bildungsbegriffe, die Bildung ausschließlich als intrapersonalen Prozess verstehen (eine Dimension, die durch seinen Begriff aber zugleich nicht ausgeschlossen wird) und – auch wenn diese nicht en detail diskutiert werden – gegen Bildungsbegriffe, die vor allem die Unplanbarkeit und den Widerfahrnischarakter von Bildung postulieren.

Zur Kritik: Ludwigs Kritik bezieht sich primär auf Probleme der Begriffsanalyse, die

in der Erziehungswissenschaft, wie er überzeugend nachweist, zum Nachteil der Disziplin allzu sehr vernachlässigt worden sind. Allerdings fällt auf, dass er sich nicht mit der neueren Metaphernforschung und Metaphorologie auseinandersetzt, deren Einsichten sich sicherlich eignen würden, einige der *Fundamente* seines Begriffssystems zumindest ins *Wanken* zu bringen. Interessant wäre auch eine detaillierte Auseinandersetzung mit neueren Ansätzen der Subjektivierungs- und Praxistheorie gewesen, die Ludwig jedoch ebenfalls im Rahmen des Bandes nicht zur Kenntnis nimmt, die aber gleichwohl beanspruchen, radikal neue Sichtweisen, auch auf pädagogische Grundbegriffe vorzulegen.

Abgesehen davon kann man festhalten, dass Ludwig mit seinem Buch methodische Standards zum Umgang mit Grundbegriffen vorgibt, an denen sich zukünftige Ansätze werden messen lassen müssen. Einige Leser_innen werden die teilweise etwas langatmigen Ausführungen sicherlich als Pedanterie oder gar als wenig relevante, abstrakte begriffliche Fingerübungen ansehen. Sie werden dann jedoch der Gegenfrage nicht ausweichen können, was denn – wenn es um den angemessenen Umgang mit Begriffen geht – eine sinnvolle und gangbare Alternative zu den propagierten Idealen der Klarheit und Präzision wäre – nicht nur in der wissenschaftlichen Binnenkommunikation, sondern auch in der wissenschaftlichen Ausbildung? Wie ließe sich schließlich – jenseits von Paradigmenstreitigkeiten – der von Ludwig zurecht diagnostizierte und monierte schludrerhafte Umgang mit Begriffen in einem wissenschaftlichen Kontext begründen? Und wie kann es sein, dass sich Einführungswerke in die Erziehungs- und Bildungstheorie finden lassen, die die Begriffe, von denen sie ausgehen, im Grunde gar nicht oder nur ansatzweise klären? Will man so dem wissenschaftlichen Nachwuchs vermitteln, dass Begriffe in erziehungswissenschaftlichen Kontexten nicht sonderlich relevant sind, und dass im Grunde nicht einmal Bildungstheoretiker_innen genau anzugeben vermögen, was sie unter Bildung verstehen? Don't bother about concepts?

Hoffentlich nicht! Das wäre desaströs für eine wissenschaftliche Disziplin, die auf be-

griffsanalytische Klärungen nicht verzichten darf, deren Arbeit sich aber auch nicht auf begriffsanalytische Dienstleistungen beschränken lässt. Trotz des großen didaktischen Aufwands und des auf Klärung und Präzision abzielenden pädagogischen Impetus werden aber auch Spezialist_innen einen langen Atem brauchen bei der Auseinandersetzung mit Ludwigs Begriffssystem. Man kann sich auch skeptisch fragen, ob das Buch auf viel Resonanz im Rahmen der universitären Ausbildung stoßen wird – aber vielleicht ist dies am Ende eher Symptom für ein Problem, welches es längerfristig zu beheben gilt, statt es einfach als Gegebenheit zu akzeptieren.

Prof. Dr. Johannes Drerup
 Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildungstheorie
 Technische Universität Dortmund
 Fakultät 12 Erziehungswissenschaft,
 Psychologie und Soziologie
 Emil-Figge-Str. 50
 44227 Dortmund, Deutschland
 E-Mail: johannes.drerup@tu-dortmund.de

Peter H. Ludwig: Grundbegriffe der Pädagogik. Definitionskriterien, kritische Analyse, Vorschlag eines Begriffssystems. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2020. 351 Seiten, EUR 39,95 (ISBN 978-3-7799-6243-4).

In der Erziehungswissenschaft werden mittlerweile alle für wichtig gehaltenen Begriffe als ‚Grundbegriffe‘ etikettiert. Die Menge der möglichen Grundbegriffe schwankt deshalb erheblich. Einige Publikationen stellen an die dreißig (Kade, J. u. a. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen.* Stuttgart: Kohlhammer, 2011), andere sogar Zweihundert Begriffe als „Grundbegriffe“ vor (Lenzen, D. (Hrsg.): *Pädagogische Grundbegriffe* (2 Bde.). Reinbek: Rowohlt, 1993). In den Einführungs- und Lehrbüchern sowie den thematisch einschlägigen Monographien der Allgemeinen Pädagogik geht es etwas bescheidener zu, wenn vorzugsweise Erziehung, Bildung und Sozialisation als Grundbegriffe behandelt werden.

Allerdings genügen die Darstellungen nur bedingt wissenschaftlichen Standards. Einerseits fehlt es an wechselseitiger Rezeption. Infolgedessen werden die Grundbegriffe – quasi aus dem Stehgreif – immer wieder ‚neu‘ definiert. Andererseits fallen viele Definitionen vage oder mehrdeutig aus, widersprechen sich oder haben absurde Konsequenzen für die weitere Theorie- und Begriffsbildung. Nicht selten wird die vermeintlich angemessene Definition zudem von normativen Vorstellungen über die richtige Erziehung, Bildung, Sozialisation etc. abhängig gemacht. Es ist wohl eine Ironie des Schicksals, wenn es gleichwohl von kritischer Seite heißt, mit der Definition pädagogischer Begriffe würde herrschaftsförmiges Wissen legitimiert oder anonymen Diskursmächten in die Hände gespielt (*Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 2019, 95(2)).

Mit dem Buch „Grundbegriffe der Pädagogik“ von P. H. Ludwig liegt nun eine passende Antwort auf diese Problemlage vor. Ludwig insistiert mit guten Gründen darauf, dass die intradisziplinäre Verständigung auf klare Begriffe angewiesen ist. Er präsentiert metatheoretische Überlegungen zu relevanten Kriterien der Begriffsbestimmung, setzt sich kritisch und vor allem argumentativ mit rund dreihundert Publikationen zu grundbegrifflichen Fragen der Erziehungswissenschaft auseinander und stellt ein System aufeinander abgestimmter Grundbegriffe vor.

Die Argumentationslinie wird in zehn Kapiteln entfaltet. Sie beginnt mit der Exposition der Problemstellung, führt über eine eigens entwickelte „Definitionslehre“ und mündet in der Explikation einer Auswahl pädagogischer Grundbegriffe. Die Auswahl betrifft die Begriffe Lernen, Entwicklung, Erziehung (Pädagogisches Handeln), Bildung und Sozialisation.

Wie kommt diese Auswahl zustande? Sie wird im Wesentlichen mit zwei Argumenten begründet. Das erste Argument ist inhaltlicher Natur. Es besagt, dass die betreffenden Begriffe für quer zu den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft liegende „pädagogische Grundvorgänge“ (S. 24) stehen. An späterer Stelle wird es deshalb heißen, dass Grundbegriffe im Interesse der Gewährleistung der

intradisziplinären Verständigung eine einheitliche, von den Theorien der Teildisziplinen unabhängige Bedeutung haben sollten (S. 105). Das zweite Argument ist ein Majoritätsargument. Es besagt, dass die getroffene Auswahl „in vielen einschlägigen Schriften ähnlich vorgenommen wurde“ (S. 24).

Das Kapitel über die „Definitionslehre“ nimmt das erste Drittel des Buches ein. Ludwig kündigt es als „Lehrwerk“ (S. 26), als „vorläufigen Entwurf der Grundzüge einer normativen Definitionstheorie“ und als „Richtschnur“ (S. 28) für die spätere kritische Auseinandersetzung mit dem bisherigen Diskussionsstand an. Der Entwurf basiert einerseits auf einer systematischen Analyse von Defiziten, die typischerweise im Zusammenhang mit der Bestimmung pädagogischer Begriffe auftreten, andererseits auf Vorgaben bzw. Standards einer „allgemeinen (philosophischen) Definitionslehre“ (S. 28). Die weiteren Ausführungen lassen erkennen, dass es sich bei dieser „allgemeinen“ Lehre um Grundgedanken der psychologischen Erkenntnistheorie und des Kritischen Rationalismus handelt.

Begriffe werden psychologisch als „Vorstellungsinhalte“ eingeführt, die sich mit bestimmten Worten der Umgang- oder Fachsprache verbinden, „semantische Einheiten“ bilden und als solche für „Klassen“ stehen (S. 30). Sie kommen durch „kognitive Konstruktion“, eine über den Einzelfall hinausgehende Generalisierung zustande und können mit verschiedenen Termini belegt werden – der Begriff der „Kartoffel“ z. B. mit „Erdapfel“ oder „Potato“ (S. 30). Weil solche Bezeichnungen nicht gleichermaßen treffend sind oder zuweilen Missverständnisse hervorrufen, befasst sich der erste Abschnitt der „Definitionslehre“ mit verschiedenen Regeln zur Wahl einer geeigneten Terminologie. Den normativen Bezugspunkt für die Einführung dieser Regeln bildet das Kriterium der Verständlichkeit der wissenschaftlichen Fachsprache. Von daher ist es gut nachvollziehbar, dass u. a. die Empfehlung gegeben wird, eine Bezeichnung nicht mehrfach zu verwenden, auf Treffgenauigkeit zu achten, Über- oder Unterspezifikationen zu vermeiden, bei Komposita (z. B. „Selbstlernkompetenz“, S. 53) oder adjektivischen Zusätzen (z. B. „erziehender Unterricht“, S. 227)

auf Stimmigkeit zu achten wie auch Tautologien und Widersprüche zu vermeiden.

Der zweite Teil der Definitionslehre befasst sich unter dem Titel „Begriffsbildung“ mit der Definition als einem Verfahren der Begriffsbestimmung, Definitionstheoremen und Regeln für das Definieren. Er steht im Einklang mit der Forschungslogik des Kritischen Rationalismus, wenn Begriffsbestimmungen als Nominaldefinitionen, als normative Aussagen über die Verwendung sprachlicher Ausdrücke, eingeführt werden. Unter „Definitionstheoremen“ (S. 69) versteht Ludwig Grundsätze des Definierens, die die Willkürlichkeit solcher Sprachnormen und den Verzicht auf Wahrheitsansprüche zum Ausdruck bringen. Weil Definitionen nicht für wahre, sondern für normative Sätze stehen, lässt sich ihre Anerkennung innerhalb der scientific community nur indirekt über wissenschaftliche Fruchtbarkeit motivieren. Eine Definition „kann also gültig sein, wenn sie fruchtbar ist“ (S. 97). Fruchtbarkeit in diesem Sinne setzt allerdings Klarheit voraus, weshalb Ludwig mehrere Regeln für die Formulierung von Definitionen als Normen eines wissenschaftlichen Sprachgebrauchs präsentiert. Die Regeln betreffen u. a. die Wahl des Definitionsinhalts, den Rekurs auf die Alltagssprache, die Festlegung des Geltungsbereiches, das Verhältnis von Extension und Intension, die Einfachheit der Formulierung, die Vermeidung zirkulärer Erklärungen und schließlich im Fall der quer zu den pädagogischen Teildisziplinen liegenden Grundbegriffe auch die „Theorienneutralität“ (S. 105).

Nach der Lehre vom Begriff und der Lehre von der Begriffsbildung wird im dritten Teil der Definitionslehre ein System zur Klassifikation typischer Bedeutungsmerkmale pädagogischer Begriffe vorgestellt. Das Original stammt von Wolfgang Brezinka (Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München: Reinhardt, 1990), der es im Zusammenhang mit der Analyse verschiedener Verwendungsweisen des Erziehungsbegriffs entwickelt hat. Ludwig präsentiert eine leicht modifizierte Fassung, deren Kategorien eine höhere Trennschärfe aufweisen und mehr inhaltliche Differenzierungen erlauben. Das System besteht aus

sechs Haupt- und sieben Unterkategorien. Die Hauptkategorien sind paarweise angeordnet. Sie subsumieren gegensätzliche, aber nicht zwangsläufig sich ausschließende Merkmale pädagogischer Begriffe. Die Paarungen sind Prozess-Produkt, Absicht-Wirkung und deskriptiv-präskriptiv. Für eine Definition lässt sich mit Hilfe dieser Kategorien u. a. feststellen, ob der jeweilige Begriff für einen Prozess (z. B. eine Handlung) oder ein Produkt (z. B. Kompetenz) steht, ob der Prozess von einer Absicht getragen wird (z. B. um Lernen zu ermöglichen) oder eine bestimmte Wirkung hat (z. B. Lernen hat stattgefunden) und schließlich, ob deskriptive (z. B. Lernen überhaupt) oder normative Sachverhalte (z. B. lernen Probleme zu lösen) zu den definierenden Merkmalen gehören.

Das Kategoriensystem hat innerhalb des Buches die Funktion eines inhaltsanalytischen Hilfsmittels zur Bewältigung des Diskussionsstandes. Im Fall der Anwendung auf die Unmenge der in der Pädagogik kursierenden Definitionsvorschläge für erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe ermöglicht es die Gruppierung und vergleichende Analyse nahe beieinanderliegender Definitionsmerkmale. Im Verbund mit den Regeln für die Begriffsbildung und die Wahl geeigneter Termini bildet es den systematischen Rahmen, innerhalb dessen Ludwig die Begründung des von ihm angekündigten Systems pädagogischer Grundbegriffe leistet.

Die Vorstellung dieses Systems geschieht in den nachfolgenden sieben Kapiteln. Zunächst geht es um „Bezugsbegriffe“. Das sind Begriffe, die später bei der Definition der Grundbegriffe benötigt werden. Es handelt sich um die Begriffe Veränderung, Verhalten, Handeln und Disposition. Anschließend geht es um die Grundbegriffe selbst, also um Lernen, Entwicklung, Erziehung (Pädagogisches Handeln), Bildung und Sozialisation. Die Explikation dieser Begriffe folgt einem relativ einheitlichen Muster: An erster Stelle stehen Hinweise zum jeweiligen Diskussionsstand. Es folgt die Klassifikation der Bedeutungsmerkmale vorhandener Definitionen. Im Anschluss an die Klassifikation werden für jede Merkmalsklasse Argumente erörtert, die dafür- oder dagegensprechen, sie bei der Defini-

tion zu berücksichtigen, um schließlich unter Berufung auf die Regeln der Definitionslehre zu einer begründeten Begriffsbestimmung zu kommen.

Die Explikation des Lernbegriffs führt interessanterweise zu einem doppelten Ergebnis. Lernen wird einmal als Prozess- und Wirkungsbegriff und zum anderen als Absichtsbegriff bestimmt. Im ersten Fall steht Lernen für einen intrapsychischen Prozess der Informationsverarbeitung, dessen Vollzug an der Veränderung des individuellen Verhaltens (Wirkung) zu erkennen ist. Im zweiten Fall geht es um absichtliches Lernen bzw. Lernhandlungen, die jemand vollzieht, um Lernen im Sinne der ersten Bedeutung, nämlich als intrapsychischen Prozess auszulösen bzw. zu unterstützen: „Lernhandeln ist ein Sammelbegriff für Handlungsweisen wie ‚studieren‘, ‚üben‘, ‚wiederholen‘ oder ‚Vokabeln lesen‘.“ (S. 165) Zwar steht die Belegung des Lernbegriffs mit zwei Bedeutungen im Widerspruch zu den Regeln für die Vergabe geeigneter Bezeichnungen, aber mit Rücksicht auf übliche fachsprachliche Gepflogenheiten erscheint die Abweichung von der Regel gerechtfertigt.

Für den Begriff der Entwicklung kann Ludwig eine relativ einheitliche Verwendungweise konstatieren, sodass sich die kritische Erörterung widersprüchlicher oder inkompatibler Begriffsmerkmale erübrigt. Nach Bedeutungsmerkmalen klassifiziert handelt es sich um einen „deskriptiven Geschehensbegriff“ (S. 172). Entwicklung steht für „homogene, sich träge vollziehende Veränderungen in Teilbereichen des physischen oder psychischen Dispositionsgefüges von Menschen“ (S. 173).

Naturgemäß fällt das Kapitel über den Begriff der Erziehung – „Pädagogisches Handeln“ wird später als ein „Synonym“ vorgestellt werden (S. 284) – besonders umfangreich aus. Ludwig berücksichtigt nicht nur den jüngeren Diskussionsstand, sondern greift in einem Unterkapitel auch noch einmal gesondert Brezinkas Beitrag zur Explikation dieses Begriffs auf, um den eigenen Definitionsvorschlag ins Verhältnis zu setzen. Erziehung wird als deskriptiver Prozess- und Absichtsbegriff klassifiziert. Die Klassifikation bezieht

sich auf Handlungen, „mit denen beabsichtigt wird, bestimmte Anteile des psychischen Dispositionsgefüges anderer Menschen zu verändern“ (S. 249). Viele Argumente, die diese Definition begründen und gegen alternative Fassungen in Gestalt von präskriptiven Begriffen, Produkt- oder Wirkungsbegriffen sprechen, sind aus früheren Diskussionen bekannt, werden aber noch einmal sehr klar und überzeugend ausgebreitet. Keine befriedigende Lösung erfährt das für die Forschung nicht unerhebliche Problem, dass sich Absichten nicht beobachten lassen. Aussagen darüber, ob eine pädagogische Handlung überhaupt vorliegt, seien deshalb auf Vermutungen angewiesen. Dabei hätte es nahegelegen, wie für die meisten Handlungen – so auch für Erziehungshandlungen – zu verlangen, dass sich die jeweilige Absicht in der Wahl allgemein anerkannter oder wenigstens typischer Mittel für ihre Realisierung dokumentiert. Mit anderen Worten: Erziehungshandlungen müssten an den jeweils zum Einsatz gebrachten Erziehungsmitteln erkennbar sein. Was unter Erziehungsmitteln (Erziehungsmethode, Erziehungsstil) zu verstehen ist, wird am Ende des Kapitels sogar aufgeklärt – gleichwohl ohne Bezug auf das Beobachtungsproblem.

Im Fall des Bildungsbegriffs stellt sich zunächst die Frage, ob der Begriff nicht verzichtbar ist. Einerseits ist er normativ hochgradig aufgeladen, hat die Funktion einer pädagogischen Pathosformel angenommen und findet keine Entsprechung in anderen Sprachen, andererseits ist der Gebrauch des Bildungsbegriffs gang und gäbe, insbesondere in Komposita wie Bildungsplanung, Bildungsforschung, Bildungssystem, Bildungsziel etc. Die Disziplin, so Ludwig, müsse sich deshalb bemühen, die Vielgestaltigkeit dieses Begriffs zu analysieren, und sich für eine Bedeutungsvariante entscheiden (S. 262). Mit wenigen Abstrichen läuft die betreffende Entscheidung auf eine Doppelung des Erziehungsbegriffs hinaus. Bildung wird wie Erziehung als deskriptiver Prozess- und Absichtsbegriff klassifiziert. Die Einwände gegen eine präskriptive Fassung, einen Produkt- oder Wirkungsbegriff sind in etwa dieselben wie im Fall des Erziehungsbegriffs. Der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung er-

gibt sich aus dem Umstand, dass Erziehung als eine auf Mitmenschen bezogene Handlung (S. 230) Selbsterziehung ausschließt, während Bildung Selbstbildung einschließt: „Unter Bildung werden Maßnahmen zur Veränderung bestimmter Persönlichkeitsanteile von Menschen verstanden.“ (S. 278)

Nicht anders als der Bildungsbegriff wird auch der Sozialisationsbegriff höchst unterschiedlich verwendet. Es finden sich weite und enge, prozess- und produktbezogene, absichts- und wirkungsbezogene Fassungen. In die engere Wahl kommt eine Bestimmung, die Merkmale eines den Individuen äußerlichen Prozesses zum Gegenstand hat und sich außerdem auf in solche Prozesse (Ereignisse in der Umwelt) eingelagerte, lernanregende Situationen bezieht: „Mit Sozialisation wird die Anregung von Lernprozessen mit ausgewählten Lernergebnissen durch Ereignisse in der Umwelt einer Person bezeichnet.“ (S. 316) Weil für die in der Definition genannten „lernanregenden Situationen“ bewusst offengelassen wird, ob sie intentional herbeigeführt werden oder sich einfach ergeben, schließt der Sozialisationsbegriff die mit Absichtsbedeutung ausgestatteten Begriffe der Erziehung und Bildung ein. Konsequenterweise rückt der Sozialisationsbegriff im System der Grundbegriffe an die oberste Stelle und verleiht diesem eine hierarchische Struktur.

Wer das Buch von Ludwig eingehend studiert, wird nicht umhinkommen, einige Nachlässigkeiten zu bemerken, die auf eine etwas voreilig – und ohne hilfreiches Lektorat – freigegebene Publikation schließen lassen. Dass der Buchtitel auf Seite drei nicht mit dem des Covers übereinstimmt, lässt sich noch als Äußerlichkeit abtun. Aber für ein Lehrbuch wäre an manchen Stellen eine Nachkorrektur doch wünschenswert gewesen. Um einige Beispiele zu geben: Brezinkas Kategorien für die Klassifikation von Merkmalen pädagogischer Begriffe werden regelwidrig („Mehrfachbenennungsausschluss“, S. 40) als „terminologische Kategorien“, „Begriffsmöglichkeiten“, „Bedeutungskategorien“, „Begriffskategorien“ und „Definitionskategorien“ (S. 123–125) bezeichnet. „Konzept“ soll per definitionem nicht Begriff, sondern „Programm“ bedeuten (S. 33), wird aber mitunter wie Be-

griff verwendet (S. 155). Wenn Begriffe Kategorien „sind“ (S. 30), können sie diese nicht auch „bezeichnen“ (S. 32, 60). Über Definitionen heißt es einmal, sie dienten der Klärung von Sachverhalten (S. 57), dann wieder, sie „lieferten nicht die geringste Information über [...] Sachverhalte“ (S. 72). Die „analytische Definition“ – Kant (?) – wird ohne Erklärung eingeführt (S. 59, 72). Eine „exemplarische Definition“ (S. 60) ist nicht dasselbe wie eine Definition durch Beispiele. Ein „intentionaler Erziehungsbegriff“ (S. 206) ist nicht dasselbe wie ein Erziehungsbegriff mit Absichtsbedeutung. Und ein Wirkungsbegriff „besteht“ nicht aus einer Wirkung (S. 129), sondern steht für eine Wirkung, etc. etc.

Ungeachtet solcher Nachlässigkeiten wird man nicht umhinkommen, dem Autor höchste Anerkennung zu zollen. Die Sichtung einer Vielzahl von Beiträgen, die häufig unverbunden nebeneinanderstehen (euphemistisch als ‚Forschungsstand‘ bezeichnet), die akribische Sammlung definierender Aussagen, die Klassifikation der Bedeutungsmerkmale solcher Aussagen und die kritische Analyse mithilfe eines eigens entwickelten und in allen Details transparenten Regelsystems genügen höchsten methodischen und systematischen Ansprüchen. Leider fehlt ein Personenregister zur Erleichterung des Abgleichs der Ausführungen mit der Primärliteratur.

Natürlich stellen sich mehrere Rückfragen: Ist die Auswahl von Grundbegriffen an das Mehrheitsprinzip gebunden? Handelt es sich im Fall der Grundbegriffe nicht vielmehr um jene Begriffe einer Wissenschaft, die den Gegenstand der Forschung bedeuten und die eben deshalb nicht zirkelfrei im Kontext der auf diesen Gegenstand bezogenen Theorien zu definieren sind? Sind Lernen, Entwicklung und Handeln nicht ursprünglich psychologische bzw. soziologische Begriffe, deren Auszeichnung als pädagogische Grundbegriffe anzeigt, dass es sich im Fall der Erziehungswissenschaft weniger um eine geschlossene Disziplin als vielmehr um ein interdisziplinäres Fach handelt? Und schließlich: Sind diese Begriffe tatsächlich theorieneutral? Gilt nicht insbesondere für den Handlungsbegriff, dass er für eine bestimmte soziologische Theorietradition steht, die seit geraumer Zeit

mit verschiedenen Kommunikationstheorien konkurriert? Wie auch immer – bei diesen und vielen anderen möglichen Rückfragen handelt es sich um weiterführende Fragen, die sich erst stellen, wenn der Boden dafür bereitet ist. Sie richten sich an ein herausragendes Werk, an dem sich jede weitere Publikation zum Thema Grundbegriffe wird messen lassen müssen, an ein Lehrstück in Sachen Begriffsbildung, das systematische Pädagogik vom Feinsten präsentiert!

Prof. Dr. Manfred Lüders
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Professur für Schul- und Grundschulpädagogik
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt, Deutschland
E-Mail: manfred.lueders@uni-erfurt.de

Julia Reuter/Markus Gamper/Christina Möller/Frerik Blome (Hrsg.): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft. Bielefeld: Transcript Verlag, 2020. 434 Seiten, EUR 28,00 (ISBN 978-3-8376-4778-5).

„Lange ist es für mich nur ein Name gewesen. Meine Eltern waren zu einer Zeit in dieses Dorf gezogen, als ich sie nicht mehr besuchte. Hin und wieder schickte ich Ihnen eine Postkarte von meinen Auslandsreisen, halbherzig bemüht, eine Verbindung aufrechtzuerhalten, die ich mir so lose wie möglich wünschte.“ Dieses Zitat aus Eribons viel beachtetem Buch „Rückkehr nach Reims“ (2016, S. 9) verdeutlicht die Kernfrage des vorliegenden Bandes, welchen Preis der soziale Aufstieg in der Wissenschaft fordert, wenn er denn überhaupt möglich ist. Die Hauptthese der Analysetexte ist, dass soziale Herkunft den zentralen Faktor für Bildungserfolg darstellt, bestärkt und reproduziert durch die Struktur des deutschen Bildungssystems (S. 15). Die autobiographischen Texte, so die Herausgeber*innen (S. 41–42), sollen deshalb auch nicht die institutionelle Diskriminierung und die Exklusionsstrategien der privilegierten Milieus

durch Erfolgsgeschichten dementieren, sondern neben den Bedingungen für gelungenen Aufstieg die Hürden, Verletzungen und Anstrengungen zeigen, die mit Aufstieg verbunden sein können.

In der umfangreichen Einleitung bündeln die Herausgeber*innen die Referenzen, die sie den Autobiographien zuschreiben: „gesellschaftliche Relevanz, empirische Befunde und die Bedeutung biographischer Reflexionen“ (S. 9), eingeschlossen die Bekräftigung der „Illusion der Chancengleichheit in den Bildungsinstitutionen“ (S. 11). Das Buch präsentiert vier Teile: eine „I. Sozialwissenschaftliche Rahmung“ (S. 65–130) mit drei Beiträgen, „II. Autobiographische Notizen“ (S. 131–376) mit insgesamt neunzehn autobiographischen Erzählungen von Professor*innen; diesen Quellen folgt eine „III. Soziobiographische Kommentierung“ (S. 377–412), in der die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Autobiographien herausgearbeitet werden. Der Band schließt „IV. Im Dialog (S. 413–430)“, d. h. mit Interviews mit Vertreter*innen verschiedener Wissenschaftsinstitutionen, z. B. der DFG, und Initiativen, wie z. B. Arbeiterkind.de, zu Fragen der Chancengleichheit, den Hürden im Wissenschaftssystem und den Förderangeboten für Studierende und Wissenschaftler*innen mit nicht-akademischer Herkunft.

In der sozialwissenschaftlichen Rahmung wiederholen prominente Autoren im Grunde die Thesen, die sie auch anderer Stelle ausführlich präsentiert haben. Aladin El-Mafaalani vergleicht in „Sphärendiskrepanz und Erwartungsdilemma. Migrationsspezifische Ambivalenzen sozialer Mobilität“ Interviews von Extremaufsteiger*innen mit und ohne Migrationshintergrund hinsichtlich der spezifischen Milieus und den Sozialraumerfahrungen. In Anlehnung an Bourdieu konstatiert er Habitustransformationen und eine Distanzierung vom Herkunftsmilieu als typisch für alle Aufsteiger*innen und unterscheidet verschiedene Transformationstypen. Aufsteiger*innen mit Migrationshintergrund werden häufig zu Mentor*innen ihrer Eltern und jüngerer Geschwister oder empfinden eine „ambivalente Entfremdung“, in der Gleichzeitigkeit von Abwertung und Sehnsucht nach der Familie, oder es folgt ein radikaler „Bruch mit Herkunftsmilieu“ (S. 75).

Christoph Butterwegge diskutiert „Bildungsaufstieg – Realität, Utopie und/oder Ideologie“ (S. 89–101), kritisiert die Leitbild-Veränderung der Bundesrepublik von „Wohlstand für alle“ zu „Bildung für alle“, die er als „Mythos einer Bildungsmeritokratie“ bzw. „Aufsteigerideologie“ (S. 89–90) bezeichnet. Systematisch wiederholt er die These, die ihn prominent gemacht hat, dass wir aktuell eine sich immerfort verschärfende Differenz von Arm und Reich erleben (S. 91). Julia Reuter prüft „Literarische Selbstzeugnisse von Bildungsaufsteiger*innen zwischen Autobiographie und Sozioanalyse“ unter der Frage, „welchen Beitrag diese Selbstzeugnisse zur Soziologie sozialer Ungleichheiten leisten“? (S. 104). Sie sieht in Autobiographien ein „„authentischeres“ Bild gesellschaftlicher Verhältnisse aus dem Innenleben eines Milieus“ (S. 104), weil die Autor*innen, und das ist Chance und Einschränkung zugleich, das Milieu verlassen haben und aus Distanz auf ihr Herkunftsmilieu blicken, also quasi stellvertretend die Geschichte eines Kollektivs, der marginalisierten und diskriminierten Gruppen erzählen (S. 112–113).

Die neunzehn autobiographischen Skizzen, rekrutiert aus dem erweiterten Bekanntenkreis der Herausgeber*innen, sind äußerst heterogen, betrachtet man Region, Religion, Geschlecht, Alter, Generation, Fach/Disziplin, Hochschule/Universität, Migrationshintergrund, Mentor*innen, Lebenswelten, Schulbildung und Berufe der Eltern und selbst die Aufstiegsprozesse. Die Fotos eröffnen zugleich eigene Forschungsfragen und man hätte sich Aufnahmedaten zu den Fotos gewünscht, um Analysen zu erleichtern. Fragt man zunächst nach dem disziplinären Kontext (die Professuren sind größtenteils an Universitäten angesiedelt), finden sich am häufigsten die Sozialwissenschaften (allein fünfmal Erziehungswissenschaften), verbunden mit dem Lehramtsstudium als klassischem Aufstiegsweg (Lemmermöhle), besonders bei günstigen Berufsaussichten, dann sogar ohne die sonst geforderten Vorkenntnisse, z. B. für ein Musikstudium (Vogt, S. 345). Bei anderen beginnt der Weg zunächst in anderen Studiengängen, dann folgt der Wechsel zur Pädagogik (Toprak), ohne dass man die Gründe

erfährt, und über die pädagogische Praxis in die FH-Professur. Ein anderer Weg führt, gegen den Studienwunsch von Psychologie oder Medizin in das Diplom-Studium der Pädagogik, aber erst das Interesse an Mikrogeschichte und Frauenforschung eröffnet den Weg in wissenschaftliche Forschung (Kleinau). Diese Beispiele zeigen die disziplinäre Offenheit des Faches, die Wertschätzung pädagogischer Praxis und das Lehramt als Perspektive die Nähe zur Lebenswelt der Aufsteiger*innen. Dann erleben Aufsteiger*innen aber auch bei einer unorthodoxen Fachwahl wie Frauenforschung die Abwehrkämpfe am Institut für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, an der die Assistentenstelle zur Frauen- und Geschlechterforschung angesiedelt war (Kleinau). Zwar gibt es Frauen, die dann fördern, aber auch „oft genug das Gefühl, dass die Universität eine der letzten feudalistisch geprägten männerbündischen Bastionen unserer Gesellschaft sei [...]. Dieses Gefühl des Fremdseins hat mit meinem Geschlecht, meiner sozialen Herkunft und der frühen Übernahme von (lebenslanger) Verantwortung für meine Schwester zu tun“ (Kleinau, S. 233). Auch die neue Sprache, das Ablegen des Dialekts und die „Kunst des *Small Talks*“ mussten „mühsam“ erworben werden (S. 233), selbst in der Erziehungswissenschaft war Herkunft ein Tabuthema und noch aktuell scheint der Appell nötig, im Diskurs über Bildungsaufsteiger*innen die Kategorien class, race und gender deutlicher in den Blick zu nehmen (S. 234).

Andere Disziplinen sehen sich anders. Zwei Professoren der Mathematik notieren, dass in ihrer Disziplin „die Sozialisation der Akteur*innen überhaupt keine Rolle“ spiele (Brill, S. 149), denn: „Man bewegt sich dort in einer abstrakten Parallelwelt, in der es objektiv unterscheidbar um richtig oder falsch geht.“ (Krieg, S. 242) Aber gibt es dort auch mehr Aufsteiger? Die Rechtswissenschaften, als elitär verschrien, sind immerhin zweimal vertreten, davon mit einer FH-Professur für Soziale Arbeit. Die verdeckte Voraussetzungslosigkeit des Studiums der Rechtswissenschaft schildert ihre Vertreterin: „Zugleich bestand die schwierigste Aufgabe für mich gar nicht darin, die dogmatischen Abstraktionen zu verstehen, sondern darin, die Selbstver-

ständlichkeiten zu errahnen, die beispielsweise jeden Klausursachverhalt als unerwähnt Vorausgesetztes durchzogen“ (Graebisch, S. 200).

Der andere Aufsteiger (Damm) sieht als zentrale Faktoren für seinen Aufstieg Gelegenheitsstrukturen, das Hessenkolleg, und den zweiten Bildungsweg (vom Maurer zum Professor), historisch die Expansion von Reformuniversitäten, verbunden mit einer verstärkten Offenheit und familiären Bedingungen, d.h. eine kluge, wertschätzende Mutter (S. 177–178). Neben dem Fach Design, das dreimal – und nur mit FH-Professuren – vertreten ist, gibt es nur je einzelne Fachvertreter: Marketing, Germanistik, Psychologie, Frauen- und Geschlechterforschung, Theologie, Medizin. Nicht repräsentiert sind eine Vielzahl anderer signifikanter Disziplinen, z. B. Philologien, Ökonomie, Kunst, Technik- und Ingenieurwissenschaften.

Von den Autor*innen sind zwölf männlich und sieben weiblich, zwischen 1941 und 1983 geboren, sie repräsentieren demnach völlig unterschiedliche gesellschaftliche und hochschulische/universitäre Verhältnissen und Alterskohorten. Sieben Autor*innen schreiben explizit, dass sie katholisch sind, eine protestantisch, während elf Personen sich nicht zu ihrer Religion äußern. Drei Personen haben einen Migrationshintergrund mit zum Teil extremem Bildungsaufstieg, z. B. Rosa M. Puca, Tochter eines italienischen Gastarbeiters und einer Mutter, die aufgrund ihres prekären Elternhauses im Kinderheim aufwuchs, massive rassistische Diskriminierungen erlebte und in einem Viertel wohnte, das geprägt war von Gewalt, Prostitution und Drogen. Nach der Scheidung der Eltern wuchs sie bei ihrer Mutter in extrem armen Verhältnissen auf und sieht nicht zufällig die mangelnden materiellen Ressourcen als Hindernis des Aufstiegs, widerspricht dennoch ihrer Mutter, denn: „Putzfrauen bringen nicht immer Putzfrauen hervor!“ (S. 317).

Neben den Unterschieden der Disziplinen oder der Herkunft zeigen sich auch einige Gemeinsamkeiten: die Autor*innen sprechen nahezu ausnahmslos von Distanz- bis Fremdheitsgefühlen gegenüber den wissenschaftlich und bildungsbürgerlich geprägten Milieus an den Hochschulen, zum Teil verbunden mit

einer Entfremdung vom Herkunftsmilieu. Eine Skizze ist „Wo gehöre ich hin?“ betitelt und sie beschreibt die Schwierigkeit, sich überhaupt mit einem Milieu zu identifizieren (Brill). Auch andere Autor*innen nehmen eindrücklich soziale Unterschiede wahr, häufig verbunden mit Sozialscham oder Diskriminierungserfahrungen in den Bildungsinstitutionen: „Das UNTEN spürst Du immer“ (Weber) spitzt diese Differenzenerfahrungen im wissenschaftlichen Kontexten scharf zu. Andere Disziplinen machen es da offenbar leichter, denn „Den ‚Proll-Background‘ haben in der Sozialpädagogik viele Personen“ (Clark, S. 159). Aber zugleich gibt es Differenzen in der Wissenschaft selbst, denn „Professor ist ja nicht gleich Professor“ (Prott, S. 301), denn es gebe niedrigere Ränge und den „universitären Olymp“ (Prott, S. 302), Differenzen nach Status und Reputation. Die autobiographischen Skizzen zeichnen insgesamt das Gelingen, wenn auch mit Barrieren, Hürden, Zweifeln, Diskriminierungserfahrungen. Nicht erzählt werden (tiefgreifende) Krisen, massive Konflikte, Scheitern und Misslingen, die in diesen belasteten und unbekanntem Prozessen und Veränderungen erwartbar sind. Auch die Frage, ob der Aufstieg sich gelohnt hat, wird nicht beantwortet.

Sagen die nachgehenden Analysen mehr als die Autobiographien? Michael Hartmann betont in seinem Beitrag „Vom ‚Arbeiterkind‘ zur Professur – Merkmale eines erfolgreichen Aufstiegs“ vier übereinstimmend relevante Merkmale: erstens familiäre Besonderheiten, hier Unterstützer*innen, zweitens Gelegenheitsstrukturen, drittens die Sicherheit, die das gewählte Fach zur Existenzsicherung zu gewähren vermag, viertens einen durchgängigen Habitus, und zwar kritisch gegenüber der Gesellschaft und dem Hochschulsystem, hier häufig schon übernommen aus der Herkunftsfamilie (S. 379). Hartmann betont, dass die materielle Lage einer Familie entscheidend sei für die Bildungschancen der Kinder (S. 387). Andrea Lange-Vester sucht nach differenter Habitusmustern und Herkunftsmilieus in der selbst noch heterogenen Gruppe der Bildungsaufsteiger*innen im Vergleich zu Gruppen mit akademischer Tradition bzw. Oberschichtmilieus (S. 389–391). Sie sieht

solche Differenzen im Selbstverhältnis, zwischen Selbstbewusstsein vs. Selbstzweifel, in „alltagskulturelle(n) Unterschiede(n)“, u. a. der „Haltungen und (Konsum)Gewohnheiten“ (S. 393), in vielfältigen Fremdheitserfahrungen und Distanzgefühlen, die sich aus „Konventionen und Erwartungen“ (S. 394) an den Hochschulen speisen sowie aus Vorurteilen und Diskriminierungen von Lehrpersonen aus akademischen Milieus (S. 395). Letztlich sei aber eine Kontrastierung zwischen akademischen und nicht-akademischen Milieus unterkomplex; bezüglich der Geschlechter stünden noch Untersuchungen über Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen Klassen- und Geschlechtseffekten aus, Diversität werde zwar an den Hochschulen thematisiert, aber soziale Herkunft weitgehend unberücksichtigt, ja tabuisiert (S. 407).

Das Buch lohnt die Lektüre: Es führt die Debatte um die Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs voran, die biographischen Skizzen bieten einen reichen Fundus an kasuistischem Material und belegen die Breite der analytisch relevanten Themen. So aufschlussreich die biographischen Skizzen auch sind, ambivalent bleibt die Nicht-Anonymisierung, die einerseits politisch wichtig und ein mutiges Signal darstellt, da der Aufstieg häufig von massiver Herkunftsscham und Tabuisierung in den bildungsbürgerlichen Milieus begleitet ist, die sie aber gleichzeitig für die Nutzung als empirische Quelle problematisch macht, da für spezifische Fragen forschungsethische Probleme entstehen. Man kann vielleicht auch kritisch anmerken, dass die Frage, wie denn das Bildungssystem mehr Bildungsgerechtigkeit und -gleichheit herstellen kann, nicht aufgeworfen oder beantwortet wird. Mit Reichenbach (Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. Zürich, 2020) könnte man schließlich eine Kritik an dem latent präsenten Begriff der Bildungsferne der Herkunftsmilieus vermissen.

Prof. Dr. Nicole Welter
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
Institut für Pädagogik
Olshausenstraße 75
24098 Kiel, Deutschland
E-Mail: welter@paedagogik.uni-kiel.de

Erhard Wiersing: Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk. Mit einem Geleitwort von Jörg W. Ziegenspeck. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler, 2020. 429 Seiten, EUR 64,90 (ISBN 978-3-946017-19-6).

Die Auseinandersetzung mit Hartmut von Hentig ist nicht einfach, ganz im Gegenteil: Er ist nach wie vor Anstoß für Kritik, und das völlig zu Recht. Seine Reaktionen auf die sexuellen Übergriffe durch seinen Lebensgefährten Gerold Becker an der Odenwaldschule sind unsäglich. Sie zeugen von Blindheit durch Liebe, fehlender Reflexionskraft und mangelnder Vernunft. Warum also überhaupt ein Buch rezensieren, das sich mit Leben und Werk von Hartmut von Hentig auseinandersetzt? Man könnte diese Frage allein damit beantworten, dass Hartmut von Hentig einer der wichtigsten Akteure der modernen Pädagogik in Deutschland ist, oder damit, dass er einer der bedeutendsten Intellektuellen des letzten Jahrhunderts in Deutschland war, oder damit, dass er bundesweit den größten Einfluss auf die Bildungspolitik in den letzten Jahrzehnten hatte. Man könnte diese Frage aber auch damit beantworten, dass am Beispiel ‚Hartmut von Hentig‘ verschiedene Spannungsmomente einer Disziplin sichtbar werden, insbesondere die Unterscheidung von Leben und Werk, von Werk und Rezeption, von Denken und Handeln. Aus diesem Grund möchte ich meiner Besprechung einige einleitende Bemerkungen vorausschicken, die den Hintergrund meiner Überlegungen sichtbar machen und hoffentlich zu einem besseren Verständnis meiner Ausführungen beitragen:

Die Anfrage zur Rezension des Buches *„Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk“* erreichte mich im Herbst 2020, als eine Anzeige zum 95. Geburtstag von Hartmut von Hentig für Diskussionen sorgte, die vermutlich aufgrund der Dominanz der Corona-Berichterstattung aber wieder schnell abflachten. Denn die öffentlichen Glückwünsche wurden von einer Reihe prominenter Menschen verfasst; vor dem Hintergrund der Causa ‚Hartmut von Hentig‘ ein durchaus bemerkenswerter Schritt. Dabei muss man wissen, dass Hartmut von Hentig ein, wenn nicht der Nestor der deutschsprachigen Pädagogik

des 20. Jahrhunderts ist. Kaum jemand aus der Zunft war so bekannt, so vernetzt und so umfassend informiert wie Hartmut von Hentig. Diese Bekanntheit wurde Hartmut von Hentig in dem Moment zum Verhängnis, als sein langjähriger Freund und Lebensgefährte, Gerold Becker, ehemals Schulleiter der Odenwaldschule und selbst bundesweit bekannt, des sexuellen Missbrauchs an Kindern überführt wurde. Seither führt jede Positionierung für oder gegen Hartmut von Hentig zu kritischen Debatten auf der einen oder anderen Seite – zumindest bei denjenigen Forschenden, die Leben und Werk von Hartmut von Hentig (noch) kennen.

Neben dieser allgemeinen Diskussionslage ist auch meine persönliche wichtig. Denn erst vor dieser erschließt sich der Verstehenshintergrund, vor dem ich die folgende Rezension verfasse: Als Grundschullehramtsstudent, Jahrgang 1976, waren es die Bücher von Wolfgang Klafki und eben Hartmut von Hentig, die man rauf und runterlesen musste, nein: durfte, denn man war froh, solche Texte überhaupt lesen zu können, bei all den anderen Sachen ... Sie prägten das pädagogische Denken und Handeln – und tun dies bis heute. So ist es rückblickend nicht verwunderlich, dass meine Promotion sich dem Thema ‚Grundschule als pädagogisch gestalteter Lebensraum‘ widmete und die Schriften Hartmut von Hentigs mehrfach zitiert wurden. Selbst einen Briefwechsel hat es damals gegeben – und ich war als junger Doktorand durchaus angetan, von der Unverzüglichkeit und Ausführlichkeit der Antworten. In dieser Zeit studierte ich auch am Philosophischen Seminar der LMU München und besuchte unter anderem mehrere Hauptseminare zu Martin Heideggers *„Sein und Zeit“*. Dort war immer wieder Thema, die mögliche Unterscheidung zwischen Leben und Werk sowie die konsequente Trennung von beidem. Als die Debatten um Hartmut von Hentig in der Öffentlichkeit losgingen, erinnerte ich mich oft an diese Zeit zurück. Besonders stark wurden diese Erinnerungen, als ich auf der DGfE-Tagung in Essen der Mitgliederversammlung beiwohnte und über die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ zu diskutieren versucht wurde. Ich war damals über das, was sich dort abspielte, irritiert, im Kern sogar schockiert –

die Stimmung war eisig, Argumente wurden nicht gehört, das Abspulen der Tagesordnung war wichtiger als die Befindlichkeiten von Menschen und – auch das mein Empfinden – Hartmut von Hentig sagte der jüngeren Forschungsgemeinschaft schon nichts mehr. Mein Empfinden kann falsch gewesen sein, aber es beeinflusst mich bis heute, und zwar derart, dass ich den Unterschied zwischen Leben und Werk für wichtig erachte und aufgrund *persönlicher Umstände* nicht über das *Werk* richte, wenn ich es inhaltlich für wichtig erachte. Noch weiter: Ich möchte gar nicht alles Persönliche von Menschen wissen, die wichtige Bücher geschrieben haben – nicht von Wolfgang Klafki, Jean Piaget oder John Hattie.

Das Werk ist mir für mein wissenschaftliches Denken und Handeln wichtiger als die Frage, was der Mensch, der das Werk verfasst hat, privat macht, welche Abschlüsse er hat und welche Meriten er sich erworben hat. Die „rigorose Auffassung der Einheit von Werk und Person“, schreibt Jürgen Habermas, „scheint mir der Autonomie des Gedankens und erst recht seiner Wirkungsgeschichte nicht gerecht zu werden“ (J. Habermas: Heidegger – Werk und Weltanschauung. In: V. Farias: Heidegger und der Nationalsozialismus. Frankfurt a.M., 1989, S. 11–37; hier: S. 12). Und mit Blick auf Martin Heidegger und dessen aktive Verstrickungen in den Nationalsozialismus formuliert er: „Das fragwürdige Verhalten eines Autors wirft auf sein Werk gewiß einen Schatten. Aber das Heideggersche Werk, vor allem Sein und Zeit, hat einen so eminenten Stellenwert im philosophischen Denken unseres Jahrhunderts, daß die Vermutung abwegig ist, die Substanz dieses Werkes könne durch politische Bewertungen von Heideggers faschistischem Engagement mehr als fünf Jahrzehnte danach diskreditiert werden.“ (S. 14) Das gilt auch – *mutatis mutandis* – für Person und Werk Hartmut von Hentigs. Der Mensch kann durch sein persönliches Wirken das Werk durchaus beschädigen, aber niemals zu Fall bringen. Nähmen wir als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler die rigoristische (erkenntnistheoretische) Auffassung des unauflösbaren Konnexes von Werk und Person für bare Münze, verböte sich die weitere Lektüre

von Rousseaus „*Emile*“ in erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen.

Das zentrale Problem, das sich in der Causa ‚Hartmut von Hentig‘ zeigt, ist, dass er selbst keinen Unterschied zwischen Leben und Werk macht – nachzulesen in seinen umfangreichen Autobiographien „Mein Leben – bedacht und bejaht“ und „Noch immer mein Leben“. Eine Trennung von Leben und Werk ist insofern bei Hartmut von Hentig schwieriger als bei vielen anderen. Um es an dieser Stelle klar und deutlich zu machen: Die sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule, für die Gerold Becker, der Lebensgefährte Hartmut von Hentigs, maßgeblich verantwortlich war, sind eine Gräueltat, die nicht zu rechtfertigen ist. Jeder Versuch, das zu tun, muss scheitern, weil er die Würde der Kinder mit Füßen tritt. Dass nun ausgerechnet Hartmut von Hentig das auf dilettantische Art und Weise versucht hat (H. v. Hentig: Noch immer mein Leben. Erinnerungen und Kommentare aus den Jahren 2005 bis 2015. Berlin, 2016, ab S. 477), ist insofern umso irritierender, als gerade er – vor dem Hintergrund seines erziehungswissenschaftlich-pädagogischen (Gesamt-)Werkes – wissen muss: Sexuelle Übergriffe lassen sich meistens noch erklären, vielleicht sogar verstehen, aber niemals rechtfertigen.

Angesichts dieser Überlegungen sind drei Fragestellungen für die vorliegende Besprechung von Interesse: Wie gelingt es Erhard Wiersing, erstens das Werk, zweitens das Leben, und drittens das Spannungsfeld zwischen Leben und Werk von Hartmut von Hentig darzustellen? Erhard Wiersing nennt diese Ziele übrigens selbst. So schreibt er, sein Essay solle helfen, „Hartmut von Hentig von unbegründeten Anschuldigungen im Gefolge des sexuellen Missbrauchs an der Odenwaldschule zu befreien und seine Glaubwürdigkeit in der Öffentlichkeit wiederherzustellen“ sowie „seine kulturelle und pädagogische Leistung für unser Land erneut ins Bewusstsein zu heben.“ (S. 3) Zudem hoffe er, dass durch seinen Essay „Hentigs Werk wieder losgelöst von diesem Skandal gewürdigt wird.“ (S. 4) Der Versuch von Erhard Wiersing, auf diese Fragestellungen Antworten zu geben, soll im Folgenden Gegenstand der Auseinandersetzung sein.

Bevor dies geschieht, ist die Methode, die Erhard Wiersing wählt, zu kommentieren. So schreibt er, dass er die Form eines Essays wählt, „einer auch von Hentig häufig genutzten Form des nicht-systematischen Versuchs, das Werk einer Person oder ein komplexes Phänomen unter unterschiedlichen Aspekten darzustellen.“ (S. 4) Davon abgesehen, dass diese Definition eine eigenwillige Auslegung ist, lässt sie bereits ein Problem anklingen, das sich bei der Lektüre des Buches mehrfach zeigt: Die Nicht-Systematik. Denn die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ ist weder mit Blick auf sein Werk, noch sein Leben, noch sein Leben und Werk ohne das Durchleuchten der inneren Zusammenhänge zu verstehen.

Nimmt man das Buch von Erhard Wiersing in die Hände, merkt man das Gewicht: auf über 400 Seiten setzt sich der Autor das Ziel, die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ nochmals zu beleuchten. Dabei ist die Richtung von vornherein klar: Es geht ihm um eine Rehabilitation. Auf der Banderole, die das Buch zielt, steht demgemäß: „HvH aktuell wie eh und je – Eine Ausnahmepersönlichkeit wird vorgestellt: Zunächst begabt, belesen, gelehrt, dann angesehen, gelobt, geehrt, plötzlich diffamiert, beschwert, versehrt, schließlich entlastet, rehabilitiert, zurückgekehrt.“ Und am Schluss der Banderole noch das Zitat von Hartmut von Hentig: „Mein Lebenswerk steht für mich ein.“ Im Werk selbst wird Hartmut von Hentig gleich zu Beginn als „Ausnahmepersönlichkeit“ vorgestellt, die sich durch „umfassendes Wissen“, „Begeisterungsfähigkeit“, „Weltläufigkeit“ und „sprachliche Brillanz“ (S. 3) auszeichnet. Dass Erhard Wiersing sogar von einem Adelstitel (S. 5) spricht, ist angesichts der bundesdeutschen Rechtsprechung, wonach „von“ ein Namenszusatz ist, überhöht.

Inhaltlich ist das Buch in drei Teile gegliedert – „Mein Leben – bedacht und bejaht“, „Noch immer mein Leben“ und „Das klassische Altertum ‚meine geistige Heimat‘“. Was auf den ersten Blick chronologisch wirkt, zeigt sich auf den zweiten Blick als nicht-systematisch. Denn innerhalb der einzelnen Teile gibt es zeitliche Sprünge, die ohne Kommentar durch Erhard Wiersing Fragen aufwerfen und die bereits angesprochene Kritik bei der Me-

thodenwahl bzw. der Definition eines Essays untermauern.

Blickt man in die drei Teile und konzentriert sich auf die inhaltlichen Elemente, so zeigt sich Erhard Wiersing zweifelsfrei als Kenner von Leben und Werk Hartmut von Hentigs. In 20 Unterkapiteln legt er, zum Teil sehr akribisch, Kernaspekte des Denkens und Handelns seines Meisters offen, wobei er immer wieder seine Bewunderung gegenüber Hartmut von Hentig einstreut.

So beschreibt er im ersten Teil „Mein Leben – bedacht und bejaht“ Hartmut von Hentig als Pädagogen, Literat und Mensch, zeichnet dessen Bildungsgang nach, präsentiert ihn daran anschließend als Lehrer und Universitätsprofessor, wobei seine (pädagogisch-erziehungswissenschaftliche) Entwicklung in der Dramaturgie von Erhard Wiersing in der Gründung der Bielefelder Laborschulen ihren Kulminationspunkt erreicht. Abgeschlossen wird dieser erste Teil mit einer näheren Betrachtung der Werke „Bildung. Ein Essay“ und „Rousseau – oder: Die wohlgeordnete Freiheit“ von Hartmut von Hentig, weil Erhard Wiersing zufolge dort das bildungstheoretische Fundament formuliert ist und in weiten Teilen überzeugend dargestellt wird. Im Kern verfolgt Erhard Wiersing mit diesem Teil das Ziel, Leben und Werk von Hartmut von Hentig darzustellen.

Im zweiten Teil „Noch immer Mein Leben“ kommt es zur Aufarbeitung der sexuellen Übergriffe an der Odenwaldschule, die Verbrechen von Gerold Becker, Hartmut von Hentigs Lebensgefährten, und der damit verbundenen Auswirkungen auf das Lebenswerk von Hartmut von Hentig. In fünf Kapiteln zeichnet Erhard Wiersing erneut akribisch die einzelnen Vorgänge nach – wobei zu Beginn des Buches auffallend ist, dass immer wieder von einem Journalisten der Süddeutschen Zeitung gesprochen wird, ohne seinen Namen zu nennen. Erst später wird klar: Tanjev Schultz ist gemeint, der im Zusammenhang mit den Missbrauchsfällen mit Hartmut von Hentig ein Gespräch geführt und mit einer Veröffentlichung dazu in der Süddeutschen Zeitung die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ erstmals zum Thema gemacht hat (T. Schultz: Zeugnistage. In: Süddeutsche Zeitung, Nr. 59, 12.03.2010, S. 3). Unabhängig von der eigenen Positionierung ist dieser Teil

interessant, weil er Zusammenhänge zwischen Leben und Werk von Hartmut von Hentig beleuchtet. Dabei muss aber betont werden, dass ein bestimmter Duktus prägend ist, insbesondere im ersten Kapitel „Hentigs bestrittene und wieder hergestellte Glaubwürdigkeit“: So spricht Erhard Wiersing von „Hexenjagd“, von „missverständlichen Reaktionen Hentigs als Anlässe weiterer Kritik“, von „Hentigs selbstkritischen Lehren aus seiner Verstoßung aus der Öffentlichkeit“, von „weiter verbreiteter Vernichtung Hentigs“ und von „Schaden und Opfer allenthalben: Die unaufhebbare Tragik aller Beteiligten“. Damit ist die Position von Erhard Wiersing bereits deutlich gemacht und es überrascht nicht, dass auch die eingangs erwähnte *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zum Thema gemacht und von ihm mit den Worten „Ein Lehrstück des moralischen Versagens“ abgestraft wird. Mit ein Grund dafür ist die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises im Jahr 2017. Das Verfahren wird aus Sicht Erhard Wiersing kritisch beleuchtet. Man kann zu dieser Aberkennung verschiedene Positionen einnehmen. Der Hinweis auf die Internet-Seiten der DGfE (<https://www.dgfe.de/stellungnahmen-positionen/verlauf-der-auseinandersetzung-ueber-die-aberkennung-des-ernst-christian-trapp-preises>) wäre insofern gerechtfertigt, weil sich dort ebenfalls eine ausführliche Dokumentation zur Causa ‚Hartmut von Hentig‘ findet und man erfährt, dass Hartmut von Hentig, der den Preis bereits 1998 erhalten hat, im Jahr 2010 aus der DGfE ausgetreten ist, just zum Start der Berichterstattung über die Fälle sexueller Gewalt an Schülern und Schülerinnen der Odenwaldschule sowie zum Zeitpunkt des Ausschlusses von Gerold Becker, einem der Haupttäter, aus der DGfE aufgrund seines „berufsethischen Fehlverhaltens“. Ist das nicht auch erwähnenswert? So zeigt sich ein einseitiges Bild, dass für den Grundanspruch des Buches nicht unbedingt förderlich ist – erwähnt sei dazu noch, dass Erhard Wiersing den Ablauf der Mitgliederversammlung 2018, auf der nochmals über die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ zu diskutieren versucht wurde, mit ähnlichen Worten kommentiert wie ich weiter oben.

Ähnlich spannungsreich ist das zweite Kapitel „Pädophilie und Pädagogik – Ein Ex-

kurs am Beispiel von Gerold Ummo Becker“. Zwar reflektiert Erhard Wiersing die Notwendigkeit dieses Diskurses, beantwortet sie dann aber mit „Ja und Nein“ (S. 242). Inhaltlich zeigen sich die Ausführungen umsichtig und vielschichtig, an verschiedenen Stellen greifen sie aus meiner Sicht zu kurz, ja lassen mir den Atem stocken: Gerold Becker sei, „sieht man zunächst noch einmal von seinem schlimmen und unverantwortlichen Vergehen an Kindern ab, [...] in seiner besonderen Art eine außerordentliche Persönlichkeit gewesen“. Selbst als „großer Pädagoge“ (S. 255) wird er bezeichnet. Bei aller nachvollziehbaren Bewunderung gegenüber dem Werk von Hartmut von Hentig, muss, ja darf man nach dem, was wir heute über Gerold Becker und seine Taten wissen, ihn mit solchen Superlativen umgarnen? Selbst wenn einige seiner Schüler das möglicherweise so sehen mögen, spätestens angesichts der bekannten Gesamtsituation und der von Gerold Becker an ihm anvertrauten Kindern begangenen Gräueltaten sind diese Zuschreibungen völlig fehl am Platz. Sie sind Ausdruck eines massiven Mangels an Empathie für die (fortwährende) Leidensgeschichte und Lebenssituation der Opfer.

Angesichts dieser Erkenntnisse hätte dem zweiten Teil des Buches ein Kapitel „Hartmut von Hentig: Der Verliebte“ gutgetan, weil diese menschliche Dimension zu wichtig ist, als dass man sie nicht beim Namen nennt. Hartmut von Hentig hat ja selbst mehrfach auf dieses Dilemma hingewiesen und Erhard Wiersing zitiert seine Worte: „Ich konnte den im Sterben liegenden Freund nicht öffentlich als Verbrecher verdammen. Ich konnte mir seine Taten nicht als gewalttätig vorstellen.“ (S. 218)

Abgeschlossen wird dieser Teil mit den Kapiteln „Die Forderung nach einer ‚befreiten Sprache‘“, „Leben und Wirken im hohen Alter“ und „Einfache Sittlichkeit als Kompass im Leben – ein Vermächtnis“. Viele Themen werden hier angesprochen, teils kursorisch, teils ausführlich, unter anderem die notwendige Reflexion im Umgang mit Sprache, die Homosexualität Hartmut von Hentigs und die Idee der Sittlichkeit, die als Quintessenz den Abschluss der Auseinandersetzung mit „Noch immer mein Leben“ bildet. Das Ziel dieses

Teils des Buches liegt somit auf der Hand: Es geht Erhard Wiersing um eine Rehabilitation von Hartmut von Hentig.

Im dritten und letzten Teil „Das klassische Altertum ‚meine geistige Heimat‘“ verlässt Erhard Wiersing seinen bisherigen Weg, Leben und Werk von Hartmut von Hentig dezidiert zu betrachten, und präsentiert vor allem seine eigenen Gedanken, die infolge der Auseinandersetzung mit Hartmut von Hentig entstanden sind. So geht es um das bildungshistorische und -theoretische Potenzial des klassischen Altertums, um Homer und Sokrates, um Platons Bildungslehre, um Aristoteles und schließlich um Cicero, den Erhard Wiersing als das antike Pendant zu Hartmut von Hentig sieht. Den Schluss bildet das Kapitel „Humanistische Schulbildung: Quo vadis?“. Mit Blick auf die Zielsetzung kann dieser Teil als ein Versuch interpretiert werden, das Denken und Handeln von Hartmut von Hentig weiterzuführen.

Wie lassen sich diese drei Teile im Hinblick auf die weiter oben genannten drei Zielsetzungen des Buches und damit auch die drei Kriterien der vorliegenden Rezension bewerten? Mit Blick auf das Werk von Hartmut von Hentig ist festzuhalten, dass Erhard Wiersing die wichtigsten Publikationen aus dem Oeuvre nennt – bei an die 800 Publikationen kein leichtes Unterfangen. So überrascht es aber auch nicht, dass nicht alles aufgegriffen und ausführlich erläutert wird. Lediglich der Anstoß, Hartmut von Hentig im Original zu lesen, kann das Ziel gewesen sein und wurde auch erfüllt. Mit Blick auf das Leben von Hartmut von Hentig ist festzustellen, dass Erhard Wiersing viele interessante Aspekte beleuchtet. Einem Essay folgend – und hier ist die Selbstzuschreibung des Buches korrekt –, aber immer aus einer bestimmten Haltung heraus: Erhard Wiersing glaubt Hartmut von Hentig von Beginn und bis zuletzt. Seine Ausführungen wirken, auch wenn sie kritisch sind, immer voller Verständnis und voller Zuneigung. Das ist ohne Frage nachvollziehbar, in der Folge aber einseitig. An manchen Stellen, an denen es um die Verteidigung des Lebens gegenüber Vorwürfen der Mitwisserschaft geht, wirken die Ausführungen von Erhard Wiersing ebenso blind wie die von Hartmut von Hen-

tig selbst – beispielsweise auf S. 241: „wäre der Kindesmissbrauch an der Odenwaldschule vor 40 Jahren – hier muss man sagen: leider – gar nicht in die Presse und in die größere deutsche Öffentlichkeit gelangt“. Was will er damit sagen? Hier bewegt sich der Autor, von ethischen oder pädagogischen Erwägungen einmal ganz abgesehen, auf dem sehr schmalen Grat der Legitimation schwerer Straftaten.

Wer sich also ein umfassendes Bild über die Causa ‚Hartmut von Hentig‘ verschaffen möchte, der wird nicht umhinkommen, andere Quellen heranzuziehen. Mit Blick auf das Lebenswerk von Hartmut von Hentig unternimmt Erhard Wiersing den Versuch der Rehabilitation. Dieses Ziel ist, das wird man nach der Lektüre sagen müssen, nicht erreicht. Erstens, weil die Ideen, Hartmut von Hentig weiterzudenken, doch sehr skizzenhaft sind und nur vereinzelt Impulse für die Zukunft geben. Zweitens, weil die Verquickung von Leben und Werk von Hartmut von Hentig so komplex ist, dass ein unsystematischer Versuch von Anfang an scheitern muss. Und drittens, weil eine Rehabilitation weder Hartmut von Hentig, noch Erhard Wiersing mit einem noch so fulminanten Werk erzwingen können. Die Rehabilitation ist nämlich Ergebnis eines Diskurses und damit liegt sie in den Händen der Rezipientinnen und Rezipienten und der Forschungsgemeinschaft. Das Buch von Erhard Wiersing kann hierfür einen Impuls geben, aber mitnichten einen Schlusspunkt setzen. Ob die junge Forschergeneration Interesse an einer Fortführung dieses Diskurses hat, darf angesichts nun bereits zweier empirischer Wendungen und einer im Vergleich zu Hartmut von Hentigs Zeiten völlig anders gelagerten Erziehungswissenschaft bezweifelt werden. Für die historisch versierten Kolleginnen und Kollegen, insbesondere diejenigen, die sich an der Geschichte der Pädagogik selbst abarbeiten, ist das Werk von Erhard Wiersing eine Leseempfehlung.

Prof. Dr. Klaus Zierer
 Universität Augsburg
 Lehrstuhl für Schulpädagogik
 Universitätsstraße 10
 86159 Augsburg, Deutschland
 E-Mail: klaus.zierer@phil.uni-augsburg.de