

Besprechungen

Aktionsrat Bildung im Auftrag der vwv – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): **Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten.** Münster: Waxmann, 2020. 280 Seiten, EUR 22,90 (ISBN 978-3-8309-4181-1).

Abgesehen von einem kurzen, gleichwohl intensiven Aufflammen in der Zeit nach der deutsch-deutschen Vereinigung, als ein neuer Zuschnitt des Rechtsradikalismus Platz griff, gehörten Fragen rund um ‚Demokratiebildung‘ in den letzten Dezennien nicht gerade zu den vielbearbeiteten Themen. Es war hauptsächlich ein nahezu hermetischer Diskurs der Politischen Bildung, der sich, bisweilen als Zitiertartell binnenperspektivisch im Kreis drehend, dieses zentralen Themas der Pädagogik explizit annahm.

Nachdem dann spätestens in den 2010er-Jahren klar wurde, dass nicht die Globalisierung eines homogenen Modells der liberalen Demokratie zum „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) führt, sondern mit dem „Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts“ der Liberalismus selbst zur Verhandlung steht (vgl. Binder, U./Oelkers, J.: *Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts.* Wiesbaden, 2020), setzte ein regelrechter Boom an unterschiedlichsten Beschäftigungen mit Fragen von Demokratie und Bildung ein.

Diese Zäsur bildet denn auch den Anlass für das Gutachten zur „Bildung zu demokratischer Kompetenz“, das im Auftrag der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. von einem zehnköpfigen Expertengremium aus dem deutschsprachigen Raum unter dem Vorsitz von Dieter Lenzen erstellt wurde. Nichts weniger als die Frage, ob „die Demokratie in Deutschland in Gefahr“ sei (Klappentext), bildet die Folie dafür, erstens „die gegenwärtige Situation der Demokratie“ und zweitens, in Bezug darauf, die „Lage der Demokratiebil-

dung“ zu prüfen und entsprechende Empfehlungen auszusprechen (S. 11).

Diese Empfehlungen systematisieren sich nach dem vertrauten Muster des Aktionsrats Bildung, Probleme in einzelne Bildungsphasen unterteilt zu definieren bzw. Probleme von einzelnen Bildungsphasen zu eruieren. Dem entsprechend werden für die „Frühe Bildung“ (S. 77–98), die „Primarstufe“ (S. 99–116), die „Sekundarstufe“ (S. 117–152), die „Berufliche Bildung“ (S. 153–180), die „Hochschule“ (S. 181–200) sowie die „Weiterbildung“ (S. 201–223) gesondert konzeptionelle Entwicklungen identifiziert, empirische Daten zusammengetragen und normative Ansprüche in Form von Handlungsempfehlungen zur Weiterentwicklung formuliert.

Als Notwendigkeitsausweis wird einleitend eine Art Zeitdiagnose präsentiert, welche, gespickt mit Frames und Fahnenwörtern wie „besorgniserregend“, „Kollaps“, „demokratische Rezession“ u.dgl. (S. 11, 13) und einem recht allgemeinen Begriffsarsenal wie „Radikalisierung“, „Populismus“, „Digitalisierung“, „Heterogenisierung“ und „Individualisierung“ operierend, in die Aussage mündet: „Diese Lage wirft zahlreiche Fragen auf, vor allem die, ob das System der politischen Bildung in Deutschland versagt hat“ (S. 11). Fraglos stehe „(a)ngesichts der hier skizzierten Herausforderungen der Demokratie [...] die politische Bildung vor großen Aufgaben“ (S. 13).

Diese „skizzierten Herausforderungen“ sind freilich hochgradig paradox, und Widersprüchliches durchzieht denn auch das Gutachten selbst. So wird einerseits eine spezifische politische Apathie moniert (vgl. auf S. 11 die Bezugnahme auf Shell-Studien), andererseits aber ein Zuwachs an –*falschem*– politischem Interesse konstatiert (vgl. S. 14: Selbstermächtigung von sog. Modernisierungsverlierern); bzw. loben die AutorInnen des Gutachtens das anwachsende politische Engagement eines *bestimmten* Segments (vgl. S. 12: Fridays for Fu-

ture-Bewegung). Paradox ist denn auch, einerseits die „Akzeptanz der Pluralität“ zum archimedischen Punkt von Demokratie zu erheben (S. 13), andererseits einen „Verlust der Mitte“ (S. 15) und verbindender Werte (vgl. S. 9) aufgrund von „Heterogenisierung“ und „Individualisierung“ zu bedauern. Nicht zuletzt kommt das Paradoxon zum Vorschein, einerseits modernisierungskritisch zu argumentieren, andererseits den Problemen modernisierungsaffirmativ zu begegnen.

Das alles sei hier nicht aus aversiven, sondern aus analytischen Gründen erwähnt; damit ist nämlich gut die Anlage des Gutachtens erkennbar. Es geht nicht davon aus, dass die Signatur moderner Gesellschaften und deren Demokratien Paradoxien, Ambiguitäten und Antinomien sind, sondern folgt althergebrachten Vorstellungen von Natur und Vertrag. Schärfer formuliert: Es nimmt die eingangs erwähnte Zäsur zwar zum Anlass, ignoriert aber den diesbezüglichen wissenschaftlichen State of the Art und beharrt auf einer traditionellen, im deutschsprachigen Raum tief sedimentierten Erzählung, welche euphemistisch *die* Demokratie über Antike, Aufklärung, Pragmatismus usw. definiert (vgl. S. 29–32). Abweichungen davon werden infolge zur „Fear“ (Popkewitz, T.: *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*. New York, 2008).

Zugleich wird die große „Hope“ (ebd.) in Form von Bildung montiert: Diese wirke „sich generell [sic!] positiv auf gesellschaftliche Teilhabe, politisches Engagement und Demokratie“ aus (S. 37). Auch hier werden bestens bekannte Paradoxien wie die, dass sich bildungsindizierte Mündigkeit ja auch in Illoyalität, Demokratieliebe in politischer Borniertheit, Empathie in Manipulation usw. äußern können, nicht berücksichtigt. Auf Basis des „Hope“-Programms Bildung wird unter hauptsächlichlicher Berücksichtigung von Theorie und Empirie einer psychologischen Bildungsforschung das kristallisiert, was das Gutachten von Haus aus wollte: das Konzept einer „demokratischen Kompetenz“ formulieren bzw. die dahingehende Bildung forcieren.

Diese „Bildung zu demokratischer Kompetenz“, die ergo nicht (ganz) Demokratiebildung oder -erziehung und nicht (ganz) Politische Bildung sein will, zeichne aus, eine

„kognitive Dimension“, also alles rund um politisches Wissen und einhergehende Fähigkeiten, eine „affektiv-motivationale Dimension“, also alles rund um Motivation und Interesse, sowie eine „volitionale/konative Dimension“, also alles rund um Handlungsbereitschaften, zu vereinen (S. 49).

Die Absicht der Quadratur des Kreises mittels eines Kompetenzmodells, die mittlerweile aus nahezu allen Bildungsgebieten bekannt ist, hat nun also ausdrücklich den Bereich der Demokratiebildung erreicht. Ob damit all den Streitigkeiten um Liberalismus vs. Republikanismus, Demokratiekunde vs. politische Sozialisation, politische Rationalität vs. politische Leidenschaft und so vielen weiteren Auseinandersetzungen tatsächlich Genüge getan ist, bleibt indes fraglich. Aber vielleicht ist das auch ein akademisches Luxusproblem.

Die Intention des Gutachtens ist – und die Basis dafür wird solide, stringent und kohärent gebildet (vgl. z. B. den Pkt. 1.4 für eine diesbezügliche Theoriearbeit bzw. insgesamt das leitende Schema, dem Stellenwert der Demokratiebildung in Lehrplänen verschiedener Stufen und der diesbezüglichen Ausbildung des Personals sowie empirisch den Kompetenzen der Teilnehmenden im Bildungssystem nachzugehen) –, konkrete Handlungsempfehlungen herzuleiten. Vorgelegt werden soll ein dichter Leitfaden dafür, wie angesichts der (vorgebliehen) gegenwärtigen Lage und unter Bezugnahme auf ein traditionales Wissen zu Politischer Bildung demokratische Kompetenzen auszuweisen und unterrichtet zu werden haben.

Allerdings wird das Gutachten denn doch immer wieder von den so gar nicht komprimierbaren und übersichtlichen Realitäten eingeholt. Wirkliche Konkretionen sind folglich rar; notgedrungen dirigieren einmal mehr Allgemeinplätze wie: „Aus- und Weiterbildung des Personals“ sei anzuraten, Demokratieerziehung lediglich als „fächerübergreifendes Prinzip“ vorstellbar, das nichtsdestoweniger in „verbindliche Bildungsstandards“ gefasst werden solle, und sowieso sei eine „Intensivierung der Forschungsarbeit“ dringlich (S. 21–27).

Die ersten Punkte hören wohl die Adressaten des Gutachtens: „politische Entscheidungsträger“ auf verschiedenen (Bildungs-) Ebenen (Klappentext), nicht zum ersten Mal;

hier ist offen, welche (neuen) Impulse das Gutachten zu setzen vermag.

Der Impuls zur „Forschungsarbeit“ jedenfalls fällt zweigeteilt aus: Zum einen wird sauber, umfassend und informativ ein Status Quo samt Definitionen, Traditionen, Denkschulen sowie empirischen Daten abgebildet (und als spezifisches Nachschlagewerk oder als seminaristischer Reader eignet sich das Buch wohl gut). Zum anderen wird alledem nicht misstraut. Eine *Debatte* als „organisierter Skeptizismus“, um eine plakative Definition von Wissenschaft zum Maßstab zu nehmen, wird weder geführt noch als solche eröffnet. Aber dieser Einwand (der hier völlig ohne Nase-rümpfen vorgebracht sei), geht auch ins Leere: Das Gutachten ist nicht wissenschaftlich in einem engen Sinn, als vielmehr politisch motiviert (vgl. auch <https://www.aktionsrat-bildung.de/ziele.html>).

Fraglich bleibt eben nur, inwieweit es *der* Funktion entsprechen kann. So sehr die Arbeit der beteiligten Fachleute aufrichtig zu würdigen ist, diesbezüglich ist das Gutachten vielleicht eine Spur zu wenig originell und couragiert. Dass, um ein paar Beispiele aus dem Gutachten zu verwenden, ‚America First‘ irritiert, Fake News prekär sind und Emmanuel Macron schwer im bisherigen Links-Rechts-Pattern einzuordnen ist, bietet für geschulte Diskurse keinen anschluss- und ausbaufähigen Informationswert. Schlussendlich werden in Summe einfache Lösungen für komplexe Probleme offeriert (vgl. die Adaption des herkömmlichen Kompetenzmodells nun für politische Belange). Das freilich, um dergestalt der bekrittelten Entwicklung, dass allerorts nur noch „einfache Lösungen für komplexe Probleme“ offeriert werden (S. 9), Herr zu werden.

Prof. Dr. Ulrich Binder
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg, Deutschland
E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de

Stefan Schäfer: Das Politische in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmungen des Politischen in Fürsorge und Sozialpädagogik der Weimarer Republik. Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, 2020. 408 Seiten, EUR 44,90 (ISBN 978-3-7344-0996-7).

Beim hier zu besprechenden Werk handelt es sich um die Druckfassung einer Dissertation, die Ende 2018 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt eingereicht wurde. Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit sind die Fachkontroversen der letzten Jahre um eine Re-Politisierung der Sozialen Arbeit und die dabei, gelegentlich nur implizite, Frage nach einer Verhältnisbestimmung von Sozialem und Politischem (S. 11). Nach einer Darstellung dieser Debatte widmet sich Stefan Schäfer ebenfalls noch im hinführenden 1. Kapitel eingehend mit Hannah Arendts ‚Geschichte vom ‚Aufstieg des Sozialen‘ und dem ‚Verfall des Politischen‘, die ihm als Theoriefolie dient. Das ‚Perlentauchen‘, von dem Arendt im Anschluss an Walter Benjamin spricht (S. 13), gilt Schäfer als ‚Methodologie und methodische Grundlage‘ (s)einer ‚Historiographie der Verhältnisbestimmung von Sozialem und Politischem in der Sozialen Arbeit‘ (2. Kapitel), dessen Bewertung als unwissenschaftlich durch die Geschichtswissenschaften Schäfer bekannt ist (S. 129). Gleichwohl möchte er das Perlentauchen als Methode, die für sich in Anspruch nimmt, Begriffe bis zu ihrem Ursprung zurück zu verfolgen, um die semantischen Brüche und Neubegründungen, die sie im Laufe der Zeit erfahren haben, im rückblickenden Durchdenken herauszuarbeiten, nutzen (S. 145). Als Untersuchungszeitraum wählt Schäfer die Weimarer Republik, weil sie eine Zeit dem Umbruchs war, in der sich viele Schriften aus der Sozialen Arbeit mit dem Verhältnis von Sozialem und Politischem befassten, womit sich die Chance biete, „sich die in der heutigen Re-Politisierungsdebatte angenommen theoretischen Selbstverständlichkeiten und Fundamente [...] zu vergegenwärtigen, kritisch zu hinterfragen und eventuell in der Geschichtsschreibung übergangene und verschüttete Wahrnehmungen des Politischen in die Analyse mit aufzunehmen“ (S. 162). Hin-

zu käme in dieser Zeit die wohlfahrtsstaatliche Einbettung Sozialer Arbeit und Weiteres mehr (S. 162).

Schäfer macht in der Zeit der Weimarer Republik vier Diskurse aus, die ihm für seine Fragestellung relevant erscheinen: a) den um staatsbürgerliche Erziehung, b) den um Professionalisierung der Fürsorge, c) den um die Kritik an der Trennung von Privatem und Öffentlichem, mit dem Ziel einer Verknüpfung von Familie und Politik, der von der Frauenbewegung ausgegangen sei, sowie schließlich d) den um sozialistische Ansätze, die mit der Sozialen Arbeit eine grundlegende Veränderung von Gesellschaft und Wirtschaft verband (S. 165). Die AutorInnen, die Schäfer mit diesen Diskursen verbindet und die dann im Hauptteil der Arbeit (3. Kap.) mit ihren Vorstellungen präsentiert werden, sind: Georg Kerschensteiner, Christian Jasper Klumker, Marie Baum und Carl Menicke. Das Werk schließt mit einer Zusammenfassung, Schlussfolgerungen (4. Kapitel) und einem weiteren knappen Fazit.

LeserInnen von Rezensionen möchten in der Regel nicht nur eine knappe Inhaltsangabe lesen, wie die vorstehende, sondern am Ende eine Einschätzung, die zuvor begründet wurde. Diesem unterstellten Interesse soll im gegebenen Rahmen Rechnung getragen werden.

In medias res. Schäfer (S. 171) führt aus, dass bei Menicke wissenschaftliche Tätigkeit und seine persönliche Teilnahme am Zeitgeschehen zusammengingen. Ausdruck dessen „ist auch seine Tätigkeit in der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Ost (SAG), eine Einrichtung in der Bergarbeitergemeinde Wehofen“. Anders als dieser (Teil-)Satz behauptet, handelte es sich bei der SAG-Ost nicht um eine Einrichtung der Bergarbeitergemeinde Wehofen. Die SAG-Ost war das erste Settlement in Deutschland (das Volksheim Hamburg trug dafür noch nicht alle Charakteristika), das von dem Theologen Friedrich Wilhelm Siegmund-Schultze in Berlin-Friedrichshain eingerichtet worden war. Die Bergarbeitergemeinde Wehofen lag am Niederrhein, hier war Menicke nach dem Ersten Weltkrieg als Pfarrer angestellt, bis er nach Berlin übersiedelte. Nun mag ein Hinweis auf einen solchen Fehler kleinlich erscheinen, und er wäre es wohl, wenn er

der einzige oder nur einer von wenigen wäre. Aber das ist leider nicht so. Im besprochenen Werk finden sich eine ganze Reihe ähnlicher und auch gravierendere Nachlässigkeiten, Ungenauigkeiten, fraglicher Einschätzungen und auch Fehler, die auf unzureichende Aufarbeitung der einschlägigen Fachliteratur zurückgeführt werden können. Drei Beispiele mögen das illustrieren: So ist zu lesen, dass „Klumker ein starkes Misstrauen gegen die private, vor allem konfessionelle Wohltätigkeit zum Ausdruck [brachte] und [...] sich für eine öffentliche, also kommunal und staatlich organisierte Fürsorge ein[setzte]“ (S. 169). Worauf diese Einschätzung beruht, legt Schäfer nicht offen; jedenfalls finden sich in der Belegstelle, die vor und nach diesem Satz angeführt wird, keine solche Aussage. Wer mit Klumkers Werken und Wirken vertraut ist, weiß, dass er sich gegen jeden Missbrauch der Fürsorge einsetzte, den er dann als gegeben sah, wenn sie für andere als für Zwecke der Fürsorge genutzt werden sollte oder wurde – etwa zur politischen Manipulation oder konfessionellen Bekehrung. Aber Klumker als Gegner der sog. freien und einseitigen Verfechter der öffentlichen Fürsorge/Sozialen Arbeit darzustellen, stellt Klumkers Positionen geradezu auf den Kopf.

Nicht nur (quantitativ) unzureichende, sondern auch ungenaue Lektüre kann zu Missverständnissen führen. So führt Schäfer zu Klumkers Fürsorgetheorie aus, dass sie wie die meisten zeitgenössischen Abhandlungen mit einer Begriffsbestimmung des Armen und der Armut beginne – was nicht ganz falsch ist – und dass er dabei mit Simmel davon ausgehe ... (S. 220) Richtiger, zumindest in Bezug auf den ersten Punkt, ist, dass Klumker darauf hinweist, dass die meisten zeitgenössischen Abhandlungen mit jenen Begriffsbestimmungen beginnen. Anschließend referiert er die dann meist folgenden beiden Grundvarianten der üblichen Argumentationsmuster. Dazu gehört auch das von Simmel, um anschließend auf deren Unzulänglichkeiten hinzuweisen und zu schlussfolgern: „Beide Male ist mit jenem weit verbreiteten Begriffe des Armen kein fachlicher Inhalt verbunden; wirkliche Richtlinien der Fürsorge lassen sich aus solcher Verneinung ebenso wenig ableiten, wie eine grundsätzliche klare Auffassung des

Problems der Armut“ (Klumker, C.J., 1918: Fürsorgewesen. Einführung in das Verständnis der Armut und der Armenpflege. Leipzig, S. 10). Klumker teilte also nicht Simmels Auffassung, sondern grenzt sich von ihr ab. Und Klumkers theoriesystematischer Ausgangspunkt ist – nach der vorgestellten Abgrenzung – nicht, wie Schäfer meint, der Begriff von Armut bzw. des Armen, sondern vielmehr der der ‚Wirtschaftlichkeit‘. Dass Schäfer dabei nicht die vom Klumker zitierte Passage von Simmel wiedergibt, sondern eine Ausführung von Klumker vor dem Zitat, fällt dann kaum noch ins Gewicht.

Ein letztes Beispiel: „Mennicke setzte sich als Teil der Arbeiterbewegung für eine Demokratisierung der Wohlfahrtspflege ein und stellt durch die Gründung einer eigenen Wohlfahrtsschule das ‚faktische Monopol des Bürgertums in der soziale Berufsarbeit‘ (ebd., S. 224) in Frage“ (S. 171). Ein Satz, der, wie nicht wenige andere, irritiert. Mennicke als ‚Teil der Arbeiterbewegung‘? Mennicke entstammte nicht der Arbeiterklasse und kann auch nicht als Vertreter der Arbeiterbewegung angesehen werden. Mennicke entstammte einem kleinbürgerlichen Elternhaus, studierte Theologie und war nach dem Ersten Weltkrieg evangelischer Pfarrer, bevor er in die Wissenschaft wechselte. Richtig ist schon, dass er zeitweise der SPD angehörte und wohl wichtiger zum Kreis der religiösen Sozialisten um Paul Tillich, aber das machte ihn noch nicht zum Teil der Arbeiterbewegung. Die Aussage, dass er mit seiner „eigenen Wohlfahrtsschule das ‚faktische Monopol des Bürgertums in der sozialen Berufsarbeit‘ infrage stellen wollte, verwundert ebenfalls und das gleich mehrfach. Das „ebd.“, das Schäfer als Belegstelle anführt, verweist auf die Dissertation von Marcus Gräser aus dem Jahr 1995. Dass Gräser das so geschrieben haben soll, muss fachkundige LeserInnen irritieren, denn Gräser ist um historische Akkuratess bemüht; er ist Geschichtswissenschaftler – kein Perlentaucher. Schlägt man bei Gräser nach, dann stellt man fest, dass sich seine Aussagen nicht auf Mennickes „eigene Wohlfahrtsschule“ bezieht, sondern auf die erste Wohlfahrtsschule der Arbeiterwohlfahrt; und dann stimmt das Zitat. Was Mennickes „eigene Wohlfahrtsschu-

le“ betrifft, so ist damit wohl das „Seminar für Jugendwohlfahrt“ (ab 1925: „Wohlfahrtsschule“) an der Deutschen Hochschule für Politik gemeint, das 1923 von Mennicke gegründet und dann auch geleitet wurde. Hierbei ging es Mennicke tatsächlich um das ‚Brechen eines Monopols‘, aber nicht des bürgerlichen, sondern des weiblichen. Das Seminar war die erste Ausbildungsstelle für Männer in der Wohlfahrtspflege.

Fazit: Wer sich für die Real-, Diskurs- und Theoriegeschichte der Sozialen Arbeit oder eine umfassende Bestandsaufnahme des Wirkens und der Werke von Baum, Kerschensztein, Mennicke und Klumker interessiert, sollte andere Darstellungen zur Hand nehmen. Wer dagegen nach Mosaiksteinen – oder eben Perlen – aus der und für die Diskursgeschichte Sozialer Arbeit sucht, wird bei Schäfer sicher fündig.

Prof. Dr. Peter Hammerschmidt
Hochschule München
Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften
Am Stadtpark 20
81243 München, Deutschland
E.-Mail: peter.hammerschmidt@hm.edu

Axel Honneth: Die Armut unserer Freiheit. Aufsätze 2012–2019. Berlin: Suhrkamp, 2020. 350 Seiten, EUR 22,00 (ISBN-978-3-518-29913-5).

Axel Honneth prozessiert auch mit dieser Publikation die demokratische Tugend der Hoffnung, und zwar in der Form von 13 überarbeiteten Aufsätzen, die aus Anlass von Vorträgen entstanden sind. Bis auf zwei sind sie außerhalb erziehungswissenschaftlicher Publikationsorgane veröffentlicht worden. Sie kreisen „um den Begriff der ‚sozialen Freiheit‘“ (S. 7) und repräsentieren sprachlich eine der gegenwärtig einflussreichsten Spielarten der Kritischen Theorie der Gesellschaft. Der Autor bekennt sich explizit zu den sozialistischen Strömungen in der neuzeitlichen Demokratiebewegung und will die liberalistische Konkurrenz überbieten. Hierzu reflektiert er für Nicht-Philosophen gut leserlich, ob die

Armut unserer Freiheit darin besteht, dass wir den Reichtum der Traditionen, den unser Begriff der Freiheit enthalte, zu wenig ausbeuten. Daher sei unser aller Leben ethisch und moralisch weniger gut als möglich.

Der Referenzpunkt von Honneths ‚Wir‘ sind die ‚Westlichen‘ Demokratien. Deren bzw. unser Begriff der Freiheit wird unter *I. Spielarten sozialer Freiheit* (S. 13–161), *II. Deformationen sozialer Freiheit* (S. 165–261) und *III. Quellen sozialer Freiheit* (S. 265–348) von Honneth differenziert ausgearbeitet. Als Hintergrund läuft sein Opus Magnum *Das Recht der Freiheit, Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit* aus 2011 mit. Seine Mängel sollen ausgeglichen, Kritiken zurückgewiesen, offene Fragen beantwortet und ungenaue Thesen perfektioniert werden. Die innerphilosophischen Details dürfen hier ignoriert werden. Zu fragen ist, ob dieses Denken den pädagogischen Gegenstandsbereich befruchten könnte und mit seiner Logik kompatibel ist.

Honneth startet seine philosophische Explikation der Freiheit nicht mit der Frage, inwieweit es in den kapitalistischen Wohlfahrtsstaaten Menschen gibt, deren Einkommen so gering ist, dass sie ihre Freiheit in Armut leben müssen. Ebenso wenig stellt Honneth die Frage ins Zentrum, inwieweit die Bildung von Menschen derartig schlecht ist, dass aus diesem Grund die Armut unserer Freiheit konstatiert werden muss. Auch geht es Honneth nicht um die Frage des fairen Werts der Grundfreiheiten; mit ihr hat John Rawls seine in der liberalistischen Tradition verwurzelte Kritik unserer Freiheit organisiert. All diese unerfreulichen Phänomene werden als die Nebenwirkungen des Kerns der Armut unserer Freiheit gesellschaftstheoretisch erklärt. D. h., die Armut unserer Freiheit ergebe sich daraus, dass unser Begriff der Freiheit den Begriff der sozialen Freiheit nicht enthalte oder nicht von ihm beherrscht werde. Es sei „uns bislang in dem Bemühen um eine Realisierung der normativen Versprechen moderner Gesellschaften nicht gelungen [...] die Prinzipien sozialer Freiheit dort zu verwirklichen, wo sie am dringlichsten gebraucht werden.“ (S. 7) Stattdessen sei die „Zunahme einer nur ‚negativ‘ verstandenen Freiheit“ zu konstatieren, die von „historischen Bedingungen einer wach-

senden Verrechtlichung und Ökonomisierung unserer Kultur“ (S. 161) indiziert werde. Leider bleibt Honneth dahingehend diffus, ob die soziale Freiheit an die Stelle der Unterscheidung negative und positive Freiheit treten sollte oder die wahre Freiheit die Eigenschaften sozial, negativ und positiv zugleich habe.

Ein guter Einstieg ist *III. Quellen sozialer Freiheit*. Der Autor bewegt sich auf der freiheitstheoretischen Metaebene. Es wird *erstens* dargelegt, inwieweit die Geisteswissenschaften, zu der im Anschluss an Deweys pragmatistischen Experimentalismus die Soziologie zähle, für die ausdrückliche Herstellung des Begriffs der sozialen Freiheit notwendig seien. Indes reflektiert Honneth nicht, dass die Form seiner Argumentation gut zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse passt. *Zweitens* wird die Frage nach einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse als dezidierte Habermas-Kritik erneuert. Mit aktualisierten Theoriemitteln wird geschlussfolgert, „dass die kritische Theorie mit den Mitteln methodisch kontrolliert gewonnenen Wissens nur fortsetzt, was die unterdrückten Gruppen durch die Denaturalisierung hegemonialer Deutungsmuster und die Freilegung der diese motivierenden Interessen stets schon in ihren alltäglichen Kämpfen an kognitiver Arbeit leisten müssen“ (S. 319): den wahren Begriff der (sozialen) Freiheit zu aktualisieren. *Drittens* begibt sich Honneth auf die *Spuren europäischer Solidarität*. Es wird erläutert, wie eine Erinnerungspolitik aussehe, von der Friedrich Nietzsche sagte, sie sei zum Glück weder monumentalisch noch antiquarisch, sondern: *kritisch*. Daher könne sie zwanglos, wenngleich in oft harten, „zivil ausgetragenen Konflikten“ (S. 337) und sozialen Kämpfen, die Ubiquität sozialer Freiheit erzeugen. Vor dem Glauben, „Gefühle der Zusammengehörigkeit ließen sich nur aus der Erinnerung an positive Gemeinsamkeiten und Ruhmestaten gewinnen“ (S. 323), sei also deutlich zu warnen, zumal der europäischen Geschichte „als unverbrüchliche Mitgift eine Spur des Unrechts und Blutvergießens“ anhaftet (S. 325).

Es ist wertvoll, dass Honneth sich in seiner Erfindung und Entdeckung sozialer Freiheit implizit als eine Variante nietzscheanischer Kritik der Demokratie aktualisiert. Aber sein

wahrer Held ist Hegel. Das Besondere der sozialen Freiheit sei „der komplette Wegfall aller Hindernisse, die die Absichten der anderen Mitsubjekte im Allgemeinen für mich bilden; nur hier finde ich daher in der sozialen Welt die Art von ‚Heimat‘, von der schon Hegel wusste, dass sie allein dort existiert, wo ich im Anderen bei mir selbst sein kann“ (S. 161).

Jedenfalls wird unter *I. Spielarten sozialer Freiheit* deutlich, wie hoch Honneth Hegel hängt, auch wenn ein Untertitel *Größe und Grenzen der Hegelschen Sittlichkeitslehre* heißt. Wann immer Honneth seinen Begriff sozialer Freiheit darlegt, indem er Hegel mit Rousseau, Kant und Marx vergleicht, das Ergebnis ist einförmig. Zwar seien die anderen großen Denker der sozialen Freiheit (implizit) positiv gesonnen, aber sie hätten sich mit diesem Begriff weder beschäftigt noch ihn ausgearbeitet.

Eine andere Frage ist erziehungswissenschaftlich noch fruchtbarer: Inwieweit hat Honneth sein Ziel erreicht und die für den Liberalismus typische Unterscheidung zwischen negativer und positiver Freiheit, die von Isaiah Berlin mit *Four Essays on Liberty* (1969) paradigmatisch ausgearbeitet und von John Rawls erneuert worden ist, mit seinem Begriff der sozialen Freiheit überwunden? Honneth fasst seine Kritik mit *Drei, nicht zwei Begriffe der Freiheit. Zur Reaktualisierung einer verschütteten Tradition* zusammen. Doch auch in diesem systematischen Kapitel bleibt unklar, ob ein dritter Freiheitsbegriff wirklich nötig ist und dieser die beiden anderen ersetzen oder ergänzen sollte. Ferner ist zu fragen, inwiefern Honneth nicht die Karikatur der negativen Freiheit kritisiert, die auch von Berlin und Rawls attackiert wird. Zwar spricht Berlin nicht von sozialer Freiheit. Aber er lässt keinen Zweifel daran, dass für ihn die negative wie positive Freiheit soziale Freiheit ist. Als Hindernisse der Freiheit werden ebenfalls nicht nur das Verbot von Versammlungsfreiheit, Gewerkschaftsbildung, betrieblicher Mitbestimmung, materieller Grundsicherung und ein Bildungsminimum, sondern bereits die Abwesenheit eines Rechts hierauf gewertet. Insofern sieht auch die liberalistische Tradition des Freiheitsdenkens den Anderen sowohl als Begrenzung als auch als Bedingung seiner

und meiner Freiheit an. Indes hält sie nicht für nötig, hierfür den Begriff *sozial* zu wählen. Vielmehr regt sie zu fragen an: Warum sollte es gegen die wahre Freiheit gerichtet und nicht sozial sein, wenn ich darauf bestehe, nicht immer verlässlicher Interaktionspartner zu sein und mit Anteilnahme und Mithilfe zur Verfügung stehen zu müssen? Ist nicht bereits Ausdruck sozialer Freiheit, sich auf den Sozialstaat verlassen zu können und ihn zu verteidigen? Bewirken weitergehende Forderungen ein totalitäres Soziales?

Auch *II. Deformationen sozialer Freiheit* ist problematisch. Die Rede von den *Krankheiten der Gesellschaft* fällt Honneth erkennbar schwer. Er spricht von *Annäherungen an einen nahezu unmöglichen Begriff*. Geendet wird mit der verzweifelten Feststellung, dass wir uns nicht weiterhin scheuen sollten, „die lange Zeit für tot erklärte Analogie der ‚Gesellschaft‘ mit einem lebendigen Organismus wieder aufzunehmen, ohne darüber die Differenz zur Natur zu vergessen“ (S. 186). Zu den ‚kranken‘ Dingen unserer Gesellschaft gehörten jedenfalls die *Erziehung und Kindheit*. Hier darf sich die erziehungswissenschaftliche Rezeption in aller Bescheidenheit durchaus langweilen und verwundert feststellen, wie wenig Honneth mit der Leistungsfähigkeit der Erziehungswissenschaft vertraut ist und welche Feststellungen er für originelle pädagogische Gesellschaftskritik hält. Es wird z.B. moniert, dass in unserer Gesellschaft der hegemoniale Begriff der Erziehung den Menschen als Wirtschaftsfaktor und nicht als guten Bürger beschäftige. Als Hauptschuldiger wird die politische Philosophie markiert. Anders als ihre Klassiker von Rousseau bis Dewey wäre der zeitgenössische Hauptstrom an Fragen demokratischer Erziehung desinteressiert. Diese Fragen würden der „wissenschaftlichen Pädagogik überantwortet“ (S. 190), so dass – zweifelsfrei mitfühlend – von einer „alleingelassenen Erziehungswissenschaft“ (S. 189) gesprochen werden müsste. Andererseits kann man diese zweifelhafte Diagnose einer überforderten Erziehungswissenschaft und ignoranten (politischen) Philosophie auch zum Anlass für die Frage nehmen, ob unsere Disziplin mit Bezug auf die herausragenden Philosophien der Gegenwart nicht offensiver und

breitbeiniger auftreten sollte, um die Wahrscheinlichkeit solcher Fehlvermessungen zu reduzieren. Noch wichtiger, wie auch im Abschnitt zur *Kindheit*, wo unter anderem der Paternalismus der liberalen Erziehung als eine der *Unstimmigkeiten unserer liberalen Vorstellungswelt* moniert und provokant als Deformation sozialer Freiheit und Krankheit der Gesellschaft reflektiert wird, entstehen Zweifel, inwieweit es angemessen ist, dass ‚Wir‘ mit ‚Westliche Demokratien‘ übersetzt wird. Der Eindruck ist, dass Honneth zu wenig die Differenz zwischen den liberalistisch geprägten *liberalen* anglo-amerikanischen und den sozialistisch geprägten *sozialen* Demokratie-traditionen des westeuropäischen Festlands bedenkt. Seine Gewährsleute sind anglo-amerikanische Autor*innen. Jedenfalls hat die Erziehungswissenschaft mit der von Honneth repräsentierten Kritischen Theorie einen Kooperationspartner, mit dem sich aus der eigenen Tradition heraus fruchtbar kooperieren lässt.

Sehr stark ist indes *Demokratie und soziale Arbeitsteilung. Noch ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie*. Hier wird als Ergebnis generiert: „Solange wir der geistigen Verarmung zahlloser Arbeitsfelder nichts entgegensetzen, werden wir damit fortfahren, einem großen Teil der Bevölkerung den tatsächlichen Gebrauch des Rechtes auf demokratische Mitbestimmung zu verwehren“ (S. 233) und die Armut unserer Freiheit tradieren. Implizit wird der von Rawls' Liberalismus befeuerte Vorschlag aufgenommen, dass sowohl Privateigentum (Kapitalismus) als auch gesellschaftliches Eigentum (Sozialismus) der Produktionsmittel mit liberaler Demokratie vereinbar seien.

Fazit: Honneths Botschaft, dass die ‚Westlichen‘ Demokratien in ihren Alltagspraktiken den propositionalen Gehalt seines Begriffs sozialer Freiheit nicht hinreichend aktualisieren und deswegen (demokratische) Sittlichkeit verfehlen, ist schwer zu widersprechen. Sie wird vom Kritischen (Neo-)Liberalismus unterstützt. Die Theorie der Pädagogik darf sich aufgefordert sehen, ihren Freiheitsbegriff mit diesen Maßstäben zu prüfen und den gesellschaftlichen Freiheitsbegriff aus ihrer (sozial-)pädagogischen Tradition heraus zu erneuern. In Überschreitung Honneths sollte deut-

lich werden, dass der Schutz der natürlichen Lebensgrundlagen, Tiere und Gerechtigkeit zwischen den Nationen der Weltgesellschaft ebenfalls zu *der* demokratischen Sittlichkeit oder einer sozialen Freiheit ohne Deformationen gehört.

Dr. Berno Hoffmann
Rathausgasse 15
73457 Essingen, Deutschland
E-Mail: berno-hoffmann@t-online.de

Daniel Kuppel: „Das Echo unserer Taten“. Die Praxis der weltanschaulichen Erziehung in der SS. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2019. 526 Seiten, EUR 79,00 (ISBN 978-3-506-79280-8).

In einem Verhör durch amerikanische Ermittler sagte der SS-Obergruppenführer, General der Waffen-SS und Beauftragter für die Bandenbekämpfungsverbände an der Ostfront im Zweiten Weltkrieg, Erich von dem Bach-Zelewski, am 3. 9. 1947: „Die Truppe selbst, ganz gleich ob Wehrmacht, Waffen-SS oder Polizei war durch eine jahrzehntelange Schulung so fest davon überzeugt, dass der Bolschewismus eine Organisation von Untermenschen war, geführt von dem Weltjudentum, dass die [Truppe] von vorneherein in jedem Juden den deutschen Feind Nr. 1 sah, der ausgerottet werden musste.“ (S. 470)

Diesen Beleg aus dem Archiv des Instituts für Zeitgeschichte stellt der Autor Daniel Kuppel an den Anfang des Fazits seiner umfassenden Untersuchung der weltanschaulichen Erziehung der SS, nicht ohne zu erwähnen, dass dieser Kronzeuge gegen die in den Nürnberger Prozessen angeklagten NS-Führer sich mit einer solchen Aussage möglicherweise auch selbst entlasten wollte. Aber, dass in SS-Schulungsmaterialien ein Feindbild von Bolschewisten und Juden als Untermenschen ausgemalt wurde, welches das Potenzial zur hemmungslosen Gewaltanwendung enthielt, kann nicht bezweifelt werden. „Das sind nicht Menschen, das sind auch nicht Tiere, nein, das sind irgendwelche Mißgeburten, die nicht auf diese Welt gehören“, schrieb beispielsweise

Helmuth Koschorke, Pressesprecher der Ordnungspolizei 1942 in einem seiner Propaganda-Bücher (vgl. S. Kühl: *Ganz normale Organisationen*. Frankfurt/M., 2014, S. 113). Welchen Zusammenhang es zwischen weltanschaulicher Schulung der SS-Männer und ihrer aktiven Mitwirkung an Kriegsverbrechen und Völkermord gibt, ist zweifellos ein bildungsgeschichtlich und erziehungswissenschaftlich höchst relevantes Problem. Die geschichtswissenschaftliche Untersuchung von Daniel Kuppel geht zunächst davon aus, dass es bisher der Forschung nicht gelungen ist, einen zwingenden Nachweis über eine direkte Wirkungsbeziehung zu führen. Eine wichtige Fragestellung von Kuppel ist, ob die weltanschauliche Erziehung in SS und Waffen-SS organisationsspezifisch war oder nur ein Anwendungsgebiet weltanschaulicher Erziehung, wie sie in allen Formationen und Institutionen des NS-Regimes üblich war.

Das, was man ‚Weltanschauung‘ des Nationalsozialismus nennen kann, mit seinen Elementen Rassismus, germanisch-deutschem Geschichtsbild, Führer-Gefolgschaftsverhältnis, Männlichkeitskult, usw., sollte durch verschiedenste Erziehungsmaßnahmen allen Deutschen eingeschärft werden. Weltanschauliche Schulung oder weltanschauliche Erziehung, wie sie seit Mitte der Dreißigerjahre in der NS-Sprache genannt wurde, stand sowohl in der Nachfolge von politisch-staatsbürgerlicher als auch christlich-religiöser Erziehung; sie sollte beide Bereiche von Erziehung und Bildung aus der Zeit vor dem Nationalsozialismus ersetzen.

Was unter weltanschaulicher Erziehung verstanden und wie sie praktiziert wurde, hat Kuppel bei der Allgemeinen SS und bei der Waffen-SS auf allen Personalebene, in allen Steuerungsinstanzen und vielen Regionen des Reiches sowie in verschiedenen Entwicklungsphasen der NS-Herrschaft akribisch, quellennah und aktengestützt recherchiert. Für heutige Leserinnen und Leser ist zunächst erstaunlich, mit welchem hohem Zeit- und Arbeitsaufwand für die zu erziehenden SS-Mitglieder und welchem großem Verwaltungs- und Planungsapparat die weltanschaulichen Erziehungsmaßnahmen angeboten und gelenkt worden sind. Die NS-Führung hat ihnen ganz

offenbar bei der Errichtung und Erhaltung des politisch-gesellschaftlichen Systems und auch bei der Kriegsführung einen erheblichen Stellenwert beigemessen.

Die weltanschauliche Schulung und Erziehung im Dritten Reich ist in vielen Veröffentlichungen intensiv erforscht worden. Hans-Christian Harten hat insbesondere auch dieses Handlungsfeld bei der SS, der Waffen-SS und der Polizei in zwei großen Studien untersucht (Himmlers Lehrer. *Die Weltanschauliche Schulung in der SS 1933–1945*. Paderborn, 2014; *Die weltanschauliche Schulung der Polizei im Nationalsozialismus*. Paderborn, 2018). Aber während Harten stärker die Akteure in den Vordergrund stellt, fokussiert Kuppel nun eher die erlebnisbezogenen und praktischen Kontexte. Vom Untersuchungsobjekt her überschneiden sich die Forschungen der beiden Autoren, aber ihre Zugriffe sind unterschiedlich und ergänzen sich konstruktiv.

Außer bei SS und Polizei ist die weltanschauliche Schulung und Erziehung von anderen Autoren auch in der Hitler-Jugend, den Ordensburgen, den NS-Ausleseschulen, der NSDAP, der Deutschen Arbeitsfront, dem Reichsnährstand und der Wehrmacht zum Gegenstand von Untersuchungen gemacht worden. Bezeichnenderweise stand schon am Anfang der Intensivphase dieser Forschungen das Problem „Ausbildungsziel Judenmord?“ (J. Matthäus u. a.: *Frankfurt/M.*, 2003). In der Literatur ist bislang Konsens, dass schon wegen methodischer Schwierigkeiten bislang kein ursächlicher Zusammenhang zwischen der Teilnahme an weltanschaulicher Erziehung und der aktiven Beteiligung an Gewaltverbrechen nachgewiesen werden konnte. Gedanklich sei dieses Wirkungsverhältnis naheliegend, empirisch aber unbewiesen.

Daniel Kuppel ist mit dieser Arbeit bei Prof. Michael Wildt an der Humboldt-Universität Berlin im Fach Geschichte promoviert worden. Gegenwärtig arbeitet er in einem Unternehmen der Personalberatung. Für seine Untersuchung hat er nicht nur in deutschen Archiven u. a. in Berlin, Freiburg und München, sondern auch in Prag, Moskau und Washington D. C. Quellenstudien betrieben. Sein Werk ist eine historische Studie; aber es bezieht auch

intensiv theoretisch-methodische Ansätze aus anderen Wissenschaftsbereichen ein. Dazu gehören Diskursanalyse, Praxeologie und Organisationssoziologie. Die diskursanalytische Arbeitsweise schlägt sich zum Beispiel in der sensiblen Auswertung von unterschiedlichen Quellenarten wie Schulungsmaterialien, internen Berichten über Schulungen, Photographien, Postkarten, Autobiographien und SS-internem Schriftverkehr nieder. Die praxeologische Orientierung ist grundlegend für seine Perspektive auf die Realisierung der weltanschaulichen Erziehungsmaßnahmen in Lehrgängen, Lagern und SS-spezifischen Gemeinschaftsgestaltungen. Organisationssoziologisch profitiert sie stark von der systemtheoretischen Forschung zur Soziologie des Holocaust von Stefan Kühl (Universität Bielefeld). Diese Ansätze zusammengenommen haben zur Folge, dass Kuppel den Gegenstand „weltanschauliche Erziehung“ um die umfassende Einbindung der SS-Angehörigen in die Praktiken und Sprachspiele der SS-Organisation erweitert; so wie auch die Münchner Habilitationsschrift von Bastian Hein (Elite für Volk und Führer. Die Allgemeine SS und ihre Mitglieder 1925–1945. München, 2012, S. 191–255) das Disziplinarwesen, das Belohnungssystem, den Sport sowie Feste und Feiern der SS zur „Erziehung der SS-Männer“ (so die Kapitelüberschrift ebenda, S. 191) gezählt hatte.

Der Titel von Kuppels Buch „Das Echo unserer Taten“ soll darauf verweisen, dass die gesamte weltanschauliche Erziehung der SS sowie ihre Verbandsaktivitäten ganz bewusst Corpsgeist und damit eine organisationspezifische ‚Corporate Identity‘ erzeugt haben, die folgenreich für das Denken und Handeln der SS-Angehörigen waren. Vermittlung von Wissen und Ideologie allein konnten nicht solche Resultate hervorbringen. Konsequenterweise gliedert Kuppel sein Werk dann auch in vier Teile:

1. *Organisieren*: Hier werden die Entstehung, Konzeption und Durchorganisation des Schulungssystems der SS und Waffen-SS als Rahmenstruktur weltanschaulicher Erziehung dargelegt.
2. *Lernen*: Auf dieser gewissermaßen didaktisch-curricularen Ebene werden durch eigene Quellenanalysen die Akteure, Inhalte

und Methoden der Schulungen, ihre Umsetzung in die Praxis und deren Rezeption durch die Teilnehmenden vorgestellt.

3. *Erleben*: Ausführlich und detailliert schildert der Autor in diesem Herzstück der Untersuchung die sozialisatorischen Praktiken der SS. Das sind vor allem die Angebote und Aktivitäten auf den Gebieten des ersatzreligiösen ‚Antikonfessionalismus‘, der Feiern und Rituale im Kontext von Kameradschaft wie Sippengemeinschaft als auch der kulturellen Truppenbetreuung.
4. *Vergleichen*: Im militärhistorisch komparativ angelegten Schlusskapitel wird die weltanschauliche Erziehungsarbeit in der Wehrmacht und in der Sowjetarmee mit der der SS in Beziehung gesetzt.

Als Exempel einer alltäglichen Erfahrung in der Organisation als Bestandteil weltanschaulicher Erziehung führt Kuppel ein Fleckfieber-Merkblatt aus der Kriegszeit an, welches eine Seuchengefahr für deutsche Soldaten mit osteuropäischen Juden in Verbindung bringt (S. 422–423). Solche Erlebnisse wirkten als ein weiterer Faktor dehumanisierend auf die Handlungsbereitschaften in Richtung auf eine Mitwirkung am Völker- und Rassenmord, ohne dass im Schulungsmaterial von SS und Wehrmacht buchstäblich zum Mord an Partisanen, Kommissaren oder Juden aufgefordert worden wäre – solche Handlungsanweisungen konnten auch in den Quellen nicht gefunden werden. Kuppel betont, dass Erlebnisse dieser Art nicht unmittelbar auf die individuelle Tötungsmotivation wirken, diese seien nur ein Element in einem multifaktoriellen Geschehen; aber die andauernd durch Schulungen, Organisationserfahrungen und Kriegserlebnisse transportierten Abwertungen der potenziellen Feinde gewöhnten an die wahrgenommenen Erwartungen des eigenen Verbandes, die den SS-Männern und Wehrmachtssoldaten die Mitwirkung an Deportationen und Massenexekutionen als zu ihrem ‚normalen‘ Aufgabenbereich gehörend erscheinen lassen. In seinen Befunden zu diesem Enthemmungsdiskurs stimmt Kuppel mit den organisationssoziologischen Einsichten von Kühl überein. Für die politischen Soldaten der SS und Waffen-SS ergäbe sich allerdings eine Verschär-

fung dieser Wirkungskonstellation, weil bei ihnen das Bewusstsein rassistischer Überlegenheit, die elitäre Ordenszugehörigkeit und das persönliche Treueversprechen gegenüber Hitler zu einem organisationsspezifischen Identitäts-Merkmal gesteigert seien. Mit anderen Worten: Die weltanschauliche Erziehung in der SS ist ein eminent begünstigender Faktor im Vorgang der Erzeugung von mörderischer Gewaltanwendung.

Die Einsichten von Kuppel über die Konsequenzen ideologisch und organisationell inszenierter weltanschaulicher Erziehung am Extremfall der SS als verbrecherischer Organisation sind in der Erziehungswissenschaft durchaus von allgemeiner Bedeutung für den heutigen Wirkungsdiskurs zu pädagogischem Handeln. Über die prinzipielle Relevanz hinaus sehe ich drei Einzelerkenntnisse, die für die Pädagogik bemerkenswert sind:

- Deutsche Erziehungswissenschaftler waren im Dritten Reich nicht nur an der Verbreitung von nationalsozialistischer Erziehungsideologie beteiligt, sondern haben in größerem Umfang sogar an der hochschulischen Ausbildung von späteren SS-Funktionären und SS-Schulungsleitern mitgewirkt. Dies haben Harten (2014, S. 549–586) und Kuppel (S. 66–70) am Beispiel von Peter Petersen (Jena) und Oswald Kroh (Tübingen) aufgezeigt. Bei Kriegsbeginn wurde zudem die fachliche Personalzusammensetzung im zentralen SS-Schulungsamt überwiegend von Agrarwissenschaftlern auf Pädagogen und Geisteswissenschaftler umgestellt.
- Kuppel zeigt auf, dass verbreitete Formen der Lerngestaltung aus der Reformpädagogik und der Jugendbewegung auch in der weltanschaulichen SS-Erziehung eingesetzt worden sind (beispielweise S. 427 und 435). Dieser Befund ist aber eigentlich nicht so erstaunlich, da er auf einem undifferenzierten Verständnis dieser Epoche beruht; eine völkisch-rassistische Strömung in der Reformpädagogik hat es seit Ende des 19. Jahrhunderts gegeben. Außerdem sind Arbeitsgemeinschaften, Aussprache und selbstständiges Lernen in der SS wohl primär nur methodisch als Mittel der Eliteschulung praktiziert worden.

- Unter dem Aspekt der Unterscheidung pädagogischer Grundformen scheint ‚weltanschauliche Schulung‘ oder ganzheitlich (kognitiv, emotional und psychomotorisch) verstandene ‚weltanschauliche Erziehung‘ ein Spezifikum autoritärer Gesellschaftsformen zu sein. Die erziehungswissenschaftlichen Begriffe Bildung, Sozialisation und Unterricht passen offensichtlich hier nicht. Die Nähe zu Formationslernen mit sozialtechnischem Training in einem einheitlich vorgegebenen normativen Rahmen ist viel eher gegeben.

Die exzellente und wichtige Arbeit von Kuppel hat es verdient, dass ihr Untersuchungsansatz und ihre Ergebnisse in einem zusammenfassenden Aufsatz einem größeren Publikum bekannt gemacht werden. Die bildungshistorische Forschung und Geschichtsschreibung sollte eine höchst sinnvolle Aufgabe darin sehen, eine vergleichende Analyse der weltanschaulichen Schulung und Erziehung als strukturelles Merkmal in den unterschiedlichen Formationen und Institutionen innerhalb des NS-Herrschaftssystems unter der Fragestellung nach Einheitlichkeit und Variation in Angriff zu nehmen.

Hans-Joachim von Olberg
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Institut für Erziehungswissenschaft
Georgskommende 33
48143 Münster, Deutschland
E-Mail: olberg@uni-muenster.de

Roland Reichenbach: Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik (hrsg. von Rolf Bossart). Zürich: Diaphanes, 2020. 328 Seiten, EUR 25,00 (ISBN 978-3-17-0358-1).

Ein ungewöhnliches Buch, aber wohl signifikant für die Gestalt, in der Roland Reichenbach die Erziehungsphilosophie, die er lehrend und forschend vertritt, zuerst präsentieren will: kommunikativ, essayhaft, fern der Systeme, die es an anderen Orten ja noch gibt, reflektierend, rasonierend und irgendwie auch

‚kritisch‘, aber nie zu ernst. 15 bereits publizierte Texte aus der Zeit von 2008 bis 2019 werden zusammen mit fünf Gesprächen, die Reichenbach mit dem Herausgeber Rolf Bossart, Dozent für Religionswissenschaften und Psychologie sowie Lehrbeauftragter an der PH St. Gallen, geführt hat, und einer Einleitung des Herausgebers der Öffentlichkeit vorgelegt. Das Spektrum der Themen ist denkbar weit, ihre Codierung so offen, wie man es in Essays praktizieren kann. Schon die Druckorte waren weit gestreut, allein in der ‚Pädagogischen Korrespondenz‘ hat er nicht publiziert, jedenfalls findet sich nicht die Metaphorik der ‚bürgerlichen Kälte‘. Gleichzeitig erinnert die Auswahl daran, dass er in der jüngeren Zeit auch den Leserinnen und Lesern des ‚Merkur – Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken‘ – die Geheimnisse der Pädagogik erklärt, durchaus unkonventionell, und auch andere Texte aus jüngerer Zeit hätten gut in den Band gepasst (z.B., auch als Gespräch, Roland Reichenbach/Roberto Simanowski: Zum digitalen Wandel im Bildungssystem. In: Merkur 833, 72(2018), S. 45–53). Diese Publikationschance ist schon deswegen erfreulich, weil es zu den Prinzipien des vorherigen Herausgebers, Karl-Heinz Bohrer, gehörte, die Pädagogik nicht in den ‚Merkur‘ zu lassen. Reichenbach ist jetzt aber genehm, vielleicht auch, weil er nicht in den traditionellen Bahnen pädagogisierender Argumentation denkt und schreibt. Denn wer, auch innerhalb der Disziplin, diskutiert schon ‚Neomanie‘ und warum sie für die ‚posttheoretische Phase der Erziehungswissenschaft‘ typisch ist? Wo findet man sonst die Koppelung von ‚Bildung, Reformation, Kitsch‘ oder von ‚Tabuisierung und Desinteresse‘, wenn es über ‚Antiessentialismus‘ in der Wissenschaft geht, oder die ‚Concordefalle‘, wenn ‚erfolgreiches Scheitern von Bildungsreformen‘ erläutert wird? Über das ‚dilettantische Subjekt‘ hatte Reichenbach schon monographisch gehandelt, das überrascht nicht mehr so sehr, aber ‚Herzensbildung‘ ist in seinem Universum neu, der anerkennende Blick auf ‚Inkompetenz‘ wiederum eher vertraut. Jenseits der pädagogischen Kampfrhetorik gegen den Kompetenzbegriff reflektiert das ja eher, auch ironisch, ein Beobachter wie Odo Marquard

(häufig zitiert, wenn auch weniger als Hannah Arendt), dem wir die ‚Inkompetenzkompensationskompetenz‘ verdanken. Aber man darf die Professionstheorie und ihre ‚Kompetenzdarstellungskompetenz‘ (Michaela Pfadenhauer: Professionalität. Eine Wissenssoziologische Rekonstruktion Institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. 2003) nicht ignorieren, eine Dimension beruflicher Praxis, die sich Reichenbach bei der Analyse der ‚Lehrfähigkeit als Inszenierungspraxis‘ erstaunlicherweise entgehen lässt.

Der zur Rezension verpflichtete Leser fragt sich natürlich brav und zuerst, wo jenseits des Unterhaltungswertes (man kennt ja auch den luziden Redner Reichenbach) die systematische Lektion präsent ist? Dabei verbietet sich schon aus Umfangsgründen eine Diskussion aller Texte. Exempel liegen aber auch nahe, um die Fiktion nicht zu nähren, dass eine lockere Sammlung von Essays schon ein ‚System‘ darstelle und deshalb auch komplett diskutiert werden muss. Essays und Gespräche werden daher nur unter der Frage betrachtet, was die im Untertitel angekündigte ‚Kritik‘ bedeutet, welchen Sinn Reichenbach der ‚Pädagogik‘ beilegt, wie er über ‚Erziehungswissenschaft‘ denkt, und ob wir nicht nur über seine Idiosynkrasien, sondern systematisch für die Disziplin lernen können, bis zu der Frage, wie Essay und Gespräch geeignet sind, die Beobachtung der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Argumentation produktiv zu erweitern.

‚Bildungsferne‘, Titel des Bandes, der Einleitung des Herausgebers und des ersten Essays, dreifach und also gewichtig präsent, eröffnet einen guten Zugang zu Reichenbachs Gedankenwelt. Der Herausgeber codiert das Thema, bildungssoziologisch gut bekannt, sogleich sehr spannungsreich, ‚als Enge und Horizont‘, also als ‚Raummetapher‘, weitet es, mit Reichenbach, auf eine ‚rhetorische Diskursvokabel‘ aus, nutzt naheliegende weitere Duale, v.a. ‚Nähe‘ und ‚Distanz‘ (nicht ‚Kritik‘ und ‚Affirmation‘), um Reichenbachs Denkstil zu charakterisieren und die Leserinnen und Leser, einleitend (!), auf die Argumentation des Bandes vorzubereiten. Das seien Argumente ‚an der Schnittstelle zwischen Idee und Ideologie, Fabel und Empi-

rie, Metapher und Arbeit am Begriff“, wie es das „Titelwort“ schon exemplarisch „situiert“ (S. 10). Man soll sich auf die „Lust an Kontrapunkten, Widersprüchen und Doppeldeutigkeiten“ (S. 15) einrichten, vereint aber im Status – und das überrascht in seiner normativierend-traditionalen Pointierung dann doch – als „Versuche und Erkundungen, über die Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft, die ihrem Gegenstand, der Menschenbildung im emphatisch-humboldtschen Sinn, die Treue halten kann“, und zwar in der „Arbeit an der mehrstufigen Aufgabe, die Welt und die Menschen [...] als Einheit zu denken und lieben zu lernen“ (S. 15). Da befürchtet man das Schlimmste und will nicht mehr seinen Interpret, sondern Reichenbach selbst lesen.

Seine Ausführungen zu „Bildungsferne“ qualifiziert er selbst als „autobiografische Notizen“, „denn meine Eltern waren ‚bildungsfern‘“ (S. 17). Kritisch gegen solche Attribuerungen fügt er gleich hinzu, „zumindest würde man sie in der empirischen Bildungsforschung heute so nennen.“ Die ist dann auch eher der Gegenstand seiner „Notizen“, die Biografie beschränkt sich auf Leserlebnisse in der Kindheit und Jugendfahrten mit Geschwistern, die subtilen Bildungsgeschichten, die biografiezentrierte Kollegen für den Königsweg der Bildungsforschung ausgeben, werden jedenfalls nicht geboten. Die Pointe des ganzen Textes ist auch vergleichsweise banal, von kritischer Bildungstheorie und -soziologie schon lange breitgetreten, denn mehr als eine Kritik an der falschen „Gleichsetzung von Bildungsabschluss und Bildung“ (S. 27), die politisch oder in den Indikatoren der empirischen Bildungsforschung regiere, eine Bekräftigung des (von Helmut Heid analysierten) ‚Bildungsparadoxons‘ sowie eine rasche Koppelung von Gleichheit und Gerechtigkeit, noch ohne die präzise Unterscheidung ihrer ja höchst differenten gesellschaftlichen oder pädagogischen Bedeutung, kommt nicht vor. Für manchen ‚Merkur‘-Leser mag das neu gewesen sein, die Kritik der Pädagogik wird damit nicht weiter beflügelt.

Lernt die Erziehungswissenschaft mehr, wenn man ihre „Neomanie“, den „Enthusiasmus für das Neue“ und das ‚Pathos des Neuen‘“ (mit H. Arendt) als Indiz für Theoriearbeit

im „posttheoretischen Zeitalter“, als Signal der „Überschätzung der menschlichen Kreativität und Originalität“ (S. 139, mit A. Reckwitz) und als „Verachtung der deutschsprachigen Tradition durch deutschsprachige Erziehungswissenschaftler“ (S. 148) interpretiert? Die wirkliche Provokation dieses Textes, einer von zwei Eröffnungsvorträgen auf dem DGfE-Kongress in Berlin 2014 (nach dem Vortrag eines empirischen Bildungsforschers), stellt aber erst der knappe Schluss dar, „Kästen, Pfeile [...]“. Er soll die „Forschung ohne Theorie“ anprangern, die in der dominierenden Bildungsforschung regiere und allein durch simple Annahmen über Elemente und ihre Beziehungen gekennzeichnet sei, wie man sie über „beliebig viele Kästen und Pfeile“ herstellen und als „Modelle“ ausgeben könne, ohne dass sie doch Gebilde darstellen, „die den Namen (der Theorie) verdienen würde(n).“ (S. 149) Das war, als Vortrag, erkennbar eine rhetorische Übersteigerung, aber andere Texte über die Erziehungswissenschaft argumentieren auch so, kritisieren z. B. die als ‚Konstrukte‘ existenten Modelle der Bildungsforschung mit vergleichbaren Argumenten, denn es reicht ihm nicht, dass sie „wissenschaftlich sauber“ (S. 178) sind. Gegen den vermeintlich grundlos regierenden „Antiessentialismus“ fordert er sogar, dass die in der Popper-Nachfolge so strikt gemiedenen „was-ist“-Fragen als so notwendig wie unvermeidlich anerkannt werden, weil erst „ontologische, epistemologische und methodologische“ (S. 173) Fragen, vielleicht sogar Metaphysik, in ihrer Einheit und Notwendigkeit die Theoriearbeit produktiv machen. Deshalb: die „Frage nach dem Wesen“ (S. 178) verlange eine Antwort, Wahrheit und Gewissheit seien das Ziel.

Als ernüchterter Beobachter der „Fakultät für Sinn und Wesen“ (W. Benjamin) hätte man dazu doch gern mehr gehört, denn das triviale Dual von ‚Theorie und Empirie‘ klärt das nicht. Mehr wäre vor allem angesichts der Tatsache notwendig, dass seine eigene Empirie, Reichenbach ist da gar nicht enthalten (sein Lehrer Fritz Oser, leider zu früh verstorben, hätte es bezeugen können), am Beispiel der Moralerziehung als „Erziehung der Gefühle“ hier ausführlich präsentiert wird (gemeinsam mit B. Maxwell). Das Exempel weist nun aber

die gesamte Formensprache der kritisierten empirischen Forschung selbst auf: Mehrfeldertafeln (frühe Formen der „Kästchen“ also, noch ganz ohne „Pfeile“, die die Beziehungen später raffinierter denkbar und analysierbar machen), in denen die „drei legitimen [!] Strategien“ (warum nicht vier? wo bleiben die illegitimen? wo die informellen?) säuberlich zugeordnet und mit zwei Pädagogiken, den verachteten „Kontrollpädagogiken“ und den zu bevorzugenden „Autonomiepädagogiken“ (mit Anton Hügli) relationiert werden. Das alles wird verbunden mit dem Eingeständnis, dass man diese Strategien natürlich nur „analytisch“ (S. 102), nicht in der Erziehungspraxis unterscheiden könne. Reichenbach reklamiert für sich also eine Operation, die er am Beispiel von Bildung und Erziehung als törricht angesichts der realen Gemengelage im Prozess des Aufwachsens scharf kritisiert hatte, denn „Bildungsprozesse“ seien „fast überall“ (S. 161) zu identifizieren, aber „Erziehung“ doch hoffentlich nicht, womit ihre Unterscheidung – gegen seine Gleichsetzung (S. 62) – vielleicht doch sinnvoll wäre.

Man darf nach all dem annehmen, dass die forschende Erziehungswissenschaft nicht nur Freude an diesen Texten hat. Lernt die „Pädagogik“ mehr? Reichenbach folgt (trotz Hüglis Vorschlag) nicht der scharfen Unterscheidung, die zwischen der beobachtenden Theorie (gleich ob Erziehungswissenschaft, Soziologie, Ethnologie oder Psychologie) und dem Wissenssystem der Praxis gemacht werden kann, er setzt die Wissensformen eher gleich. Der Grund liegt darin, dass er von Erziehungswissenschaft und „Pädagogiken“ – wie die Tradition – gleichermaßen ‚Orientierung‘ verlangt und eindeutige Wertbindung. Zugleich kompliziert oder – wie man will – konstruiert er aber sehr realistisch, ja ernüchtert, jedenfalls ganz anders als die Tradition die Lage dadurch, dass er die Emphase über die Möglichkeiten von Bildung, Erziehung und Schule, aber auch über die Subjektqualität des Menschen radikal entheroisiert, aber gerade darin neu und anders moralisiert. Schule ist dann einerseits so unentbehrlich wie Autorität und Führung, andererseits aber nur als „Einführung in das Täuschungsethos“ (S. 75) und als Inszenierung der Akteure richtig verstan-

den. Das Subjekt wird in seinem Dilettantismus und seiner „Identitätsdiffusion“ (S. 263) gedacht, fehlbar und unvollkommen, aber erst damit für ihn zu eigener Würde freigesetzt, in legitimer „Apathie“ (S. 203) jenseits des zureichenden Pädagogen. Der muß sich vielmehr, z. B. in der politischen Bildung, ein zentrales Thema Reichenbachs, von der Illusion verabschieden, als sei die pädagogische Interaktion und Organisation insgesamt „demokratisch“ zu gestalten, wo doch kaum mehr als ergebnisoffenes soziales Lernen möglich sei (etc.), allenfalls Bildung und Erziehung als „Herzensbildung“ (S. 301) – wie lieb! – angezielt werden sollen.

In solchen Passagen zeigt der Essay seine inspirierend-provokante Kraft. Bekanntlich darf man in dieser Gattung ja gelegentlich auch reden, wenn die Beweise fehlen, aber ein produktiver Anstoß zu neuem Denken jenseits eingefahrener Gewohnheiten intendiert ist. Die Gewohnheiten gutmeinender Pädagoginnen und Pädagogen und der demokratieverliebten Tradition aufzustören sowie die Forschung in ihrem vermeintlich alternativen Alltag zu irritieren, das gelingt diesen Texten. Schaut man aus der Distanz, dann ergibt sich das so unerwartete wie paradoxe Bild eines distanzierten Beobachters, der gegen die verbreitete Kritik der Schule ihre Apologie engagiert vorträgt, für Erziehung und Autorität plädiert und sich eine Erziehungswissenschaft wünscht, die auf einer normativ eindeutigen Basis ruht und daran arbeitet, endlich wieder eine eigenständige, wahre, wesenhafte, aber orientierungsfähige Theorie forschungsfähig aufzubauen, ohne den Sinn für das Unsagbare und „das Nicht-Beschreibbare“ (S. 164) zu verlieren. Das liest man nicht jeden Tag – aber ob das gut geht?

Prof. (i. R.) Dr. Dr. h. c. Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

Volker Frielingsdorf: Geschichte der Waldorfpädagogik. Von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart (127 Abb.). Weinheim/Basel: Beltz, 2019. 445 Seiten, EUR 29,95 (ISBN 978-3-407-25802-1).

Die Geschichte der Waldorfpädagogik ist weitgehend unerforscht – und dies, obwohl Waldorfschulen im deutschsprachigen Raum immens erfolgreich sind (mit augenblicklich fast 300 Schulen) und sich auf globaler Ebene fast explosionsartig verbreiten (alleine in China sind in den letzten Jahren über 100 Waldorfschulen entstanden). Volker Frielingsdorf, ein ehemaliger Waldorflehrer, der jetzt an der anthroposophischen Hochschule in Alfter lehrt, nimmt das 100-jährige Bestehen der ersten Waldorfschule in Stuttgart, die Rudolf Steiner (1861–1925), der Spiritus Rector der Anthroposophie, 1919 gegründet hatte, zum Anlass, diese Lücke zu füllen.

Seine chronologisch gegliederte Darstellung reicht bis in die Gegenwart, wobei er eine breite Themenpalette abdeckt: Er thematisiert institutionelle Entwicklungen (etwa der Schulgründungen in den ersten beiden Jahrzehnten), konzeptionelle Fragen (Entwicklung des Lehrplans, etwa unmittelbar nach Steiners Tod und nach dem Zweiten Weltkrieg) oder die Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik (sowohl seitens der kritischen Öffentlichkeit als auch der wissenschaftlichen Pädagogik). Dazu standen ihm Quellen zur Verfügung, die bislang kaum genutzt werden konnten, etwa das Archiv des Bundes der Freien Waldorfschulen. Frielingsdorf liefert hinsichtlich der grundlegenden Daten (soweit ich sie überprüfen konnte) eine dichte, verlässliche Darstellung, die sich aber immer wieder in exkursionsartige Kapitel ausbreitet. Kritisch hingegen sehe ich (1) die Einbindung in die wissenschaftliche Debatte und (2) die Deutung der Waldorfpädagogik.

(1) Die als „Forschungsarbeit“ (S. 14) ausgeflaggte Arbeit setzt sich nur sporadisch mit der wissenschaftlichen Literatur auseinander. Zwar folgt Frielingsdorf nicht mehr der in der internen Waldorfliteratur weitgehend üblichen Praxis, nicht-anthroposophische Publikationen zu ignorieren, gleichwohl dominieren anthroposophische Veröffentlichungen. Für Le-

ser:innen, die mit der Materie weniger gut vertraut sind, ergibt sich leicht der Eindruck einer angemessenen Einbeziehung unterschiedlicher Positionen, wo bei näherem Hinsehen eine beträchtliche Asymmetrie herrscht (s. u.). Ein weiteres Problem sehe ich in der unzureichenden Kontextualisierung der Waldorfpädagogik. Zwar werden wichtige zeithistorische Kontexte immer wieder, aber zumeist nur mit wenigen Sätzen, angesprochen, doch die wissenschaftliche Literatur, sofern sie überhaupt beigezogen wird, ist praktisch in keinem der behandelten Gegenstände auf dem Stand der Debatte. Nachgerade dramatisch ist dieses Defizit hinsichtlich des Verhältnisses der Waldorfpädagogik zur Reformpädagogik (S. 137–141), die pädagogikhistorische Debatte dazu fehlt fast vollständig.

(2) Noch kritischer sehe ich die Deutungstendenzen von Frielingsdorf. Auch hier gilt: Immer wieder trifft man auf eine kritische Einordnung von Ereignissen, etwa wenn es um die Konflikte und Krisen in den frühen Waldorfschulen geht (S. 97–102) oder hinsichtlich der fehlenden Distanz gegenüber dem Nationalsozialismus (S. 158–159, 184). Wenn man allerdings auf Details schaut, stößt man häufig auf eine klassische Apologetik.

Dazu Beispiele quer durch den Band: Man erfährt, dass Steiner für seine Erziehungsarbeit als Hauslehrer bei der jüdischen Familie Specht in Wien ein gutes Zeugnis des Familienvaters erhalten habe (S. 26), aber mit keinem Wort, dass Ladislaus Specht (der namentlich nicht genannt wird) angesichts der antijudaistischen Tiraden Steiners schier fassungslos und tief verletzt war. Oder: Wir lesen, dass der Unterricht in Kulturstufen (mit der dazugehörigen Hierarchisierung von Kulturen) und die in Sieben-Jahres-Schritten konzipierte pädagogische Anthropologie weiterhin Teil der Waldorfpädagogik sind, nichts aber über die Abhängigkeit dieses Menschenbildes vom evolutionären Biologismus des 19. Jahrhunderts, der das anthroposophische Menschenbild neben seiner Fokussierung auf ‚das Geistige‘ auch prägt. Oder: Auf einer Seite (S. 360) nimmt Frielingsdorf Stellung zu Steiners rassistischen Aussagen, die er ohne Rekurs auf die einschlägige Debatte relativiert. Aber zur Verankerung von Steiners Rassentheorien in seinem Evo-

lutionsdenken, zu den Konsequenzen in den Schulheften oder zu völkisch oder rassistisch eingestellten Lehrer:innen, die bis in die unmittelbare Gegenwart den Waldorfschulen das Leben schwermachen: kein Wort; vielmehr liest man, dass die Debatte der Akzeptanz der Waldorfpädagogik nicht geschadet habe. Oder: In der Darstellung der Waldorfschulen in der NS-Zeit ist Frielingsdorfs teilweise einzige Grundlage die Veröffentlichung des Anthroposophen Uwe Werner, während kritische Literatur in die Anmerkungen verbannt ist (aber immerhin dies). Dass die Handlungsmöglichkeiten in der NS-Zeit begrenzt waren, ist Frielingsdorf zuzugestehen, aber am Ende läuft doch vieles auf eine Entschuldigung hinaus: Einige Anthroposophen im Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft hätten, so Frielingsdorf, wohl den totalitären Charakter des Nationalsozialismus nicht „durchschaut“ (S. 158), und in der Schlussüberlegung (die für anthroposophische Verhältnisse ungewohnt kritische Feststellungen enthält) liest man, „die im anthroposophischen Milieu verwurzelten Familien“ waren „weit davon entfernt, der NS-Diktatur etwas abzugewinnen zu können“ (S. 184) – das allerdings widerspricht schlankweg dem, was die Forschung in den letzten Jahren über anthroposophische Verbindungen zum NS herausgearbeitet hat. Oder: Es heißt, dass Eltern eine „unverzichtbare Rolle“ (S. 78) zukomme und eine „enge Zusammenarbeit“ (S. 276) angezielt sei, aber man hätte auch darüber reden können, dass Waldorfpädagogik und Waldorfschulen bis heute oft die pädagogische Mitarbeit von Eltern ablehnen, die sich dann darüber beschwerten, dass ihre Hilfe auf die drei BBB (Backen, Blechen, Bezahlen) reduziert sei. Schließlich: Wir lesen über Dutzende von Seiten über neue Konzepte und Ansätze in der Waldorfpädagogik und in der Lehrerausbildung (S. 363–376), aber nur wenig über die (auch) interne, muntere Kritik. Dass man den Anschluss an die Pädagogik in den letzten Jahrzehnten verpasst habe, hat der Waldorflehrer Rüdiger Iwan artikuliert: „Waldorf hat das 20. Jahrhundert weitgehend dazu genutzt, um nicht darin anzukommen“ (Iwan: Die neue Waldorfschule, S. 7).

Ich greife zwei Felder heraus, in denen mir die Defizite besonders schwerwiegend

zu sein scheinen. Das erste: *Autorität*. Steiner hat seiner Schulgründung autoritäre Strukturen tief eingepflanzt. Waldorfschulen kennen nicht nur, worauf die Waldorf-Werbung besonderen Wert legt (und was Eltern besonders schätzen und auch in der Regel finden), eine ‚ganzheitliche‘ Förderung von Kindern und das Eingehen auf ihre jeweiligen Bedürfnisse, sondern auch, worüber wir nur wenig erfahren, Lehrer:innen, deren Autorität das zentrale Gerüst einer solchen der anthroposophischen Schule bildet. Sodann hätte man in einer historischen Darstellung erwarten dürfen, Steiner aufgrund seiner Vorbildrolle in seinen Ambivalenzen thematisiert zu sehen: etwa hinsichtlich seiner hochautoritären Rolle in der Gründungsphase, angesichts seiner Äußerungen zu milder Gewaltanwendung oder zur infiltrativen Pädagogik und nicht zuletzt in Anbetracht der dogmatisierten Bedeutung seiner Vorträge für die Waldorfpädagogik bis heute. Eine brisante Konsequenz dieser autoritären Grundtendenz betrifft Steiners Antiparlamentarismus. Er hatte sich grundsätzlich kritisch über eine parlamentarische Demokratie ausgesprochen, und so wundert es nicht, dass die Leiterin der Essener Waldorfschule (unter wie vielen anderen?) in den dreißiger Jahren, wie Frielingsdorf offenlegt, „der Weimarer Republik offenkundig keine Träne nachweinte“ (S. 160). Dass sich Waldorfschulen erst spät im 20. Jahrhundert – und dies langsam – an Mitverwaltungsstrukturen von Schüler:innen gewagt haben und sich mit der Elternrolle schwertun, sind nur einige Folgen dieser autoritären Grundstruktur.

Das zweite Feld: *Weltanschauung*. Frielingsdorf anerkennt, anders als ein Großteil der älteren anthroposophischen Literatur, dass trotz Steiners Ablehnung einer „Weltanschauungsschule“ (S. 57) diese ein „weltanschauliches Fundament“ (S. 13) und „die Waldorflehrer mit der Anthroposophie eine in sich kohärente Weltanschauung“ besaßen (S. 139). Aber die Debatte, was das im Einzelnen bedeutete, fehlt weitgehend. Unter diesen Leerstellen ist eine wiederum dramatisch, der theosophische Hintergrund. Steiner hatte seit 1900 die Theosophie intensiver kennengelernt, war 1902 Generalsekretär der deutschen Landesgesellschaft geworden und durchtränkte sein

Weltbild tief mit theosophischen Vorstellungen. Dies hatte massive Auswirkungen auf die Waldorfpädagogik: die Anthropologie von Äther- und Astralleib, die Existenz von Atlantis, die nach Steiner gelehrt werden sollte, die Vorstellung von Kulturstufen und Rassen, all das kam unmittelbar aus der Theosophie oder wurde durch sie geformt. Davon hört man bei Frielingsdorf nichts. Auch nichts davon, dass Steiner forderte, die Lehrer sollten die ‚Erkenntnis höherer Welten‘, ein Herzstück seiner Anthroposophie, zu erlangen suchen und so etwa über die Reinkarnationsverläufe ihrer Kinder Bescheid wissen. Frielingsdorf thematisiert Steiners biographische Verbindung mit der Theosophie, wenn auch nur oberflächlich (S. 37–38), und kann sogar in einer gewundenen Formulierung zugestehen, dass „die Spurensuche“ nach den Wurzeln der Waldorfpädagogik „in gewisser Weise auf das Umfeld der Theosophischen Gesellschaft zurückführt“ (S. 139) – aber die Konsequenzen bleiben nachgerade tabuisiert. Und so geht Frielingsdorf auf Steiners Schrift „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“ aus dem Jahr 1907 ein, ohne auf ihre theosophischen Inhalte (etwa Äther- und Astralleib – die Begriffe fallen in Frielingsdorfs gesamter Darstellung nicht) zu verweisen oder zu sagen, dass Steiner in diesen Jahren ‚Geisteswissenschaft‘ oft synonym mit ‚Theosophie‘ benutzte. Diese Verdrängung der als Mesalliance betrachteten Verbindung mit der Theosophie hat in waldorfpädagogischen und überhaupt in theosophischen Kreisen Tradition, ist aber für eine historische Darstellung inakzeptabel.

Diese Fehlstelle hat unmittelbare Konsequenzen für das Verständnis der gegenwärtigen

Waldorfpädagogik. Man begreift mit Frielingsdorfs Darstellung nicht, warum es augenblicklich eine Kontroverse zwischen der Lehrerbildung in Stuttgart und Alfter gibt. In Alfter beansprucht Jost Schieren, über das Verhältnis von wissenschaftlicher Pädagogik und Steiners okkultistischen respektive theosophischen Vorstellungen neu nachzudenken und eine ‚goethianische‘ Waldorfpädagogik zu entwerfen, die genau diese theosophische Dimension zur kritisch zu diskutierenden Tradition macht, welche nicht notwendig zur Grundlage der Waldorfpädagogik gerechnet werden könne. In Stuttgart hingegen war zumindest vor wenigen Jahren noch Steiners Buch „Theosophie“ Standardlektüre.

Letztlich handelt es sich bei Frielingsdorfs Darstellung um eine inhaltsgesättigte und insofern für die weitere Forschung willkommene Darstellung, die jedoch immer wieder an der wissenschaftlichen Oberfläche bleibt und vor allem meist eine teilweise offene, häufiger aber noch unterschwellige Apologie der Waldorfpädagogik betreibt. – Marginalien: Ein sorgfältigeres Lektorat hätte der Arbeit gutgetan; Fehler bei der Worttrennung sind häufig, im Text genannte Literatur steht teilweise nicht in der Bibliographie, etwa Horn/2010 (S. 139). Ein Stichwortregister fehlt.

Prof. Dr. Helmut Zander
 Université de Fribourg
 Theologische Fakultät
 Departement für Glaubens- und Religionswissenschaft, Philosophie
 Av. de l'Europe 20
 CH-1700 Fribourg
 E-Mail: helmut.zander@unifr.ch