

- 5        **IN MEMORIAM**  
*Andreas Gruschka*  
Mein Kollege und Freund Ulrich Oevermann ist mit 81 Jahren verstorben
- 10       **ESSAY**  
*Karl-Heinz Dammer*  
Was wäre Querdenken?
- 29       **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK I**  
*Nele Kuhlmann*  
,Verantwortung‘ als pastorale Adressierungsformel:  
Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform
- 51       **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK II**  
*Manuel Franzmann*  
Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels.  
Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts
- 76       **HISTORISCHES LEHRSTÜCK**  
*Ulrich Herrmann*  
Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.  
Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig Blankertz

*Andreas Gruschka*

## Mein Kollege und Freund Ulrich Oevermann ist mit 81 Jahren verstorben

Als 1986 die „Pädagogischen Korrespondenz“ erstmals erschien, erklärten wir programmatisch: Wir werden versuchen, mit den Erkenntnismitteln der Kritischen Theorie empirisch fundierte Einsichten in den Zustand der Pädagogik in Theorie und Praxis zu gewinnen. Das danach bevorzugte Format bestand in kleinen Fallstudien. Aufgegriffen wurden dafür „natürliche Protokolle“ der pädagogischen Praxis: Zeugnisse, Klassenarbeiten, Aufgaben für Schüler, Erlasse des Kultusministers, pädagogische Konzepte usf. Die methodologische Grundfigur für diese Analysen bezogen wir von Adorno: „Nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was zu sein es beansprucht, läßt Wesen sich erkennen“. Die operationable Methode für diese Studien fanden wir bei Ulrich Oevermann.

Der reiste schon in den 1970ern auf Einladung von jungen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern durch die Republik, um am konkreten empirischen Material die Arbeitsweise seiner „objektiven Hermeneutik“ vorzumachen. Als ich in Essen diesen Mann bei der Arbeit das erste Mal beobachten konnte, war ich schwer beeindruckt. Ihm gelang es schlagend, scheinbar Selbstverständliches, Unscheinbares – „wie den Abhub der Erscheinungswelt“ – so zum Sprechen zu bringen, dass das in ihm Enthaltende zur überraschenden Erkenntnis, zur Einsicht in den objektiven Gehalt einer „sinnstrukturierten Praxis“ wurde. Dieser Gehalt, den seine Methode erschloss, bewies die Möglichkeit der wissenschaftlichen Kritik an der zutiefst widersprüchlichen sozialen Realität. Weitere Demonstrationen folgten und wurden wissenschaftliche Events.

Zu Adornos 80. Geburtstag führte Oevermann seine dem Jubilar so intim verwandte Arbeitsweise mit einer mikrologischen Sektion einer Fernsehansage in der Form der „Sequenzanalyse“ vor: „Guten Abend, meine Damen und Herren und willkommen im ersten Programm, vor allem die Tierfreunde unter Ihnen begrüßen wir herzlich, es gibt nämlich gleich wieder einmal Tiere vor der Kamera zu sehen, wobei heute Felsenkänguruhs die Hauptrollen spielen.“ Den Vortrag (gedruckte 49 Seiten in: Adorno-Konferenz 1983 – Friedeburg/Habermas Hrsg., Frankfurt/Main 1983), den große Teile des damals anwesenden Publikums amüsiert und mit beherztem Lachen als wissenschaftliches Kabarett begleiteten, empfanden wir in Münster als Offenbarung: So konnte man zwingend erschließend und erklärend Ideologiekritik betreiben, dem falschen Bewusstsein zum Bewusstsein seiner selbst verhelfen. Was so

*Karl-Heinz Dammer*

## Was wäre Querdenken?

Die Corona-Pandemie hat uns nicht nur aus der Bahn unserer sozialen Gewohnheiten geworfen, sondern ist auch im doppelten Sinne des Wortes eine elementare Erschütterung: Sie erinnert daran, wie prekär unsere Existenzgrundlagen sind, auf die wir keinen Einfluss haben, und sie stellt die Grundlagen unseres Selbstverständnisses als ein die Welt nach seinen Bedürfnissen gestaltendes Vernunftwesen in Frage. Auch wenn Fortschritte bei der biologischen Erforschung des Virus und seiner Wirkungen nicht zu leugnen sind, reicht die Rationalität der „Risikogesellschaft“ nicht aus, um Folgen und Nebenfolgen komplexer Handlungsketten und deren Interferenzen mit dem Naturgeschehen zu durchschauen, geschweige denn sie effektiv zu steuern. So bleibt die Gefährdung durch das Virus konkret und zugleich abstrakt, es ist sinnlich nicht wahrnehmbar und doch in seinen Wirkungen permanent präsent.

Dass in dieser Gemengelage von Bedrohung und Ohnmacht nach Kausalitäten und Schuldigen gesucht wird, um dem Unbeherrschten zumindest ein subjektives Machtgefühl entgegenzustellen, dem Chaos irgendeine Ordnung und sich selbst Orientierung zu geben, ist ebenso naheliegend wie die damit entstehende Kakophonie der Meinungen und die Zunahme von Verschwörungstheorien – die sich ähnlich unkontrolliert und infektiös verbreiten wie das Virus –, sobald vernunftgeleitete Meinungsbildung an ihre Grenzen stößt und das Orientierungsbedürfnis nicht befriedigt. In dem Maße wie Wahrheit und Orientierung schwierig zu finden sind, wächst dann die Neigung, die eigene Meinung polemisch als die einzig richtige zu verteidigen, um Verunsicherungen zu vermeiden, was schließlich zu einer Polarisierung des öffentlichen Diskurses und damit einhergehenden Inklusions- und Exklusionstendenzen führt.

Dieses Phänomen lässt sich exemplarisch an der „Querdenker“-Bewegung und dem öffentlichen Umgang mit ihr illustrieren, worum es in diesem Artikel gehen soll. Die Bewegung formierte sich im Frühjahr 2020 mit dem ersten „Lockdown“ und beansprucht, dem von ihr so wahrgenommenen Mainstream der Pandemie-Deutung und -Bekämpfung eine oppositionelle Sichtweise entgegenzustellen, was durch das Attribut „Querdenker“ gleichsam geadelt werden soll. Diese Präntention gilt es zunächst durch eine Klärung des Begriffs „Querdenker“ (I) in Konfrontation mit den Motiven und Zielen der Querdenker-Bewegung (II) zu prüfen. Ihre polemische Abgrenzung gegen den Mainstream hat dazu geführt, dass sie von diesem, häufig nicht minder polemisch, marginalisiert wurde, ob zu Recht oder zu Unrecht, bleibt ebenfalls zu untersuchen (III und IV). Abschließend wird die Rolle der Wissenschaft als entscheidender Referenzpunkt bei der Pandemiebewältigung analysiert (V)

und im Fazit die Frage aufgeworfen, wie in dieser verwirrenden Gemengelage wohlverstandenes Querdenken aussehen könnte.

## I

Als „Querdenker“ wird laut dem *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* (DWDS) – und sinngemäß ähnlich in anderen Wörterbüchern – eine Person bezeichnet, „die eigenwillige und mit etablierten Positionen meist nicht vereinbare Ideen oder Ansichten vertritt, äußert und deshalb oft auf Unverständnis oder Widerstand trifft“.<sup>1</sup> In welchem Kontext der Begriff aufkam, lässt sich schwer rekonstruieren; laut DWDS taucht er erstmals nach 1975 auf und erlebt danach bis zu Beginn der 1990er Jahre eine steile Karriere mit einem Höhepunkt von 1,5 Millionen Nennungen, die danach auf knapp eine Million abflacht und sich relativ konstant auf diesem Niveau hält. Im Gegensatz zu ähnlich lautenden Begriffen wie „Querulant“ oder „Querkopf“ ist „Querdenker“ eindeutig positiv konnotiert.

Die zitierte Definition erscheint unbefriedigend, da sie v. a. die Effekte des „Querdenkens“ erfasst, aber kaum die Merkmale, durch die es sich vom gewöhnlichen Denken unterscheidet. Einen Ansatz zur Bestimmung solcher Merkmale findet man bei Edward de Bono, der von „Lateralem Denken“ spricht, das häufig mit „Querdenken“ identifiziert wird. Es zeichnet sich laut de Bono durch Diskontinuität, Intuition, hohe Fehlertoleranz sowie die gezielte Infragestellung herkömmlicher Lösungswege und ihrer Rahmenbedingungen aus.<sup>2</sup> Der Untertitel von de Bonos Buch, *Ein Kursus zur Erschließung Ihrer Kreativitätsreserven*, impliziert, dass laterales Denken keine außergewöhnliche Fähigkeit ist, sondern grundsätzlich von jedem Menschen gelernt werden kann.

Für die Verwendung des Begriffs „Querdenker“ scheinen diese Kriterien allerdings zweitrangig zu sein, denn primär geht es hier darum, den so Bezeichneten in Opposition zu egal welchem Mainstream zu profilieren, sei er Politiker (Palmer, Biedenkopf, Geißler), Kabarettist (Deutschmann) oder Manager (Herrhausen, Goeudevert). Am häufigsten findet man das Attribut in philosophisch-literarischen und theologischen Kontexten, wobei hier die bunte Ahnenreihe von Diogenes über Hamann, Gotthelf und Nietzsche bis zu Heydorn und Küng reicht, um nur einige Funde einer oberflächlichen Recherche zu nennen. Das Querdenken der so Geadelten dürfte von der Art und Motivation her allemal sehr unterschiedlich beschaffen sein und die Bezeichnung selbst sagt auch noch nichts über die Qualität der Reflexion und die Plausibilität ihrer Ergebnisse aus. Im günstigen Fall handelt es sich um die ernstzunehmende Herausforderung eines Monopolanspruchs auf Vernunft und damit „selbst einen Beitrag zum Vernünftigen“ (Knapp/Kobusch 2005, S. 10).

Eine zweite charakteristische Domäne des Querdenkers ist die Ökonomie, in der er als inspirierender und mutiger Innovator hochgelobt wird, weswegen es

---

1 <https://www.dwds.de/wb/Querdenker>

2 [https://de.wikipedia.org/wiki/Laterales\\_Denken#Querdenker\\_als\\_Bezeichnung](https://de.wikipedia.org/wiki/Laterales_Denken#Querdenker_als_Bezeichnung)

Nele Kuhlmann

## „Verantwortung“ als pastorale Adressierungsformel: Zur Ambivalenz einer pädagogischen Subjektivierungsform

„Bildungsforscher: ‚*Verantwortung auch für die schwächsten Lerner*‘“ – so betitelte der *Berliner Tagesspiegel* ein mit Jürgen Baumert geführtes Interview ein gutes Jahrzehnt nach dem wider Erwarten mittelmäßigen Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei der ersten OECD-PISA-Studie 2001. In dieser pointierten Überschrift wird offenkundig ein Versäumnis von pädagogisch Handelnden konstatiert, welches sich gerade aus einer pädagogischen Perspektive als ein problematisches darstellt: Verantwortung wurde in der Vergangenheit – so der implizite Vorwurf – nur für die ‚starken‘ bzw. ‚stärkeren‘ Lernenden übernommen, nicht aber für diejenigen, die es als die ‚Schwächsten‘ besonders dringend benötigt hätten. Vor dem Hintergrund, dass unter dem ‚PISA-Schock‘ nicht nur das unterdurchschnittliche Abschneiden deutscher Jugendlicher, sondern auch der (erneut) nachgewiesene enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und Bildungserfolg von deutschen Schülerinnen und Schülern verhandelt wurde, wird in Baumerts Feststellung einer unzureichenden Verantwortungsübernahme zugleich das Problem der Reproduktion von sozialer Ungleichheit – und dessen (Nicht-)Bearbeitung – aufgerufen. „Um soziale und ethnische Unterschiede zu verkleinern“, so Baumert (2010) im Interview, bedürfe es der gezielten Übernahme von Verantwortung in Form von „konsequente[r] Frühförderung“ und „Unterstützung für die potentielle Risikogruppe“, welche „mit der Geburt“ beginnen müsse.

Wie auch an anderer Stelle deutlich wird, nimmt der Verantwortungsbegriff für Baumert eine zentrale Stellung ein, um die durch PISA offengelegten Schief lagen im deutschen Bildungssystem erklären und aktiv bearbeiten zu können. So bezeichnet er etablierte Praktiken wie das Abschulen und Sitzenbleiben oder die Klage von Lehrpersonen über eine schwache Schülerschaft als „Externalisierung von Verantwortung“ (Baumert 2003, S. 222); das „Verantwortungsbewußtsein und Engagement von Lehrkräften“ erachtet er als „Ressource“ von Schulen (ebd., S. 221), welche sinnvoll eingesetzt werden müsse und fordert ein „Ethos der Verantwortung“ von Lehrpersonen, welches „die Verantwortung für die Entwicklung eines jeden Schülers“ impliziere (ebd.). In dieser Problembestimmung rückt die Professionalisierung von Lehrpersonem, insbesondere im Bereich Diagnose und individualisierter Förderung, als zentrales Instrument in den Fokus, um die soziale Selektivität des deutschen Schulsystems zu verringern und damit auch der von PISA identifizierten und so bezeichneten ‚Risikogruppe‘ die Teilhabe am gesellschaftlichen

und beruflichen Leben zu ermöglichen. Pointiert formuliert: Würden Lehrpersonen in Deutschland (lernen), ihre Verantwortung für jedes einzelne Kind wahrzunehmen, wäre das Schulsystem *besser* und vor allem *gerechter*. Mit Andreas Schleicher bzw. seinem Buch *World Class: How to build a 21<sup>st</sup>-century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education* können wir ergänzen, dass es genau das ist, was den ‚Spitzenreitern‘ im PISA-Vergleich gelingt:

„the Estonian and Finnish systems of accountability are entirely built up from the bottom up. Teacher candidates are selected, in part, based on their capacity to convey their belief in the core mission of public education. The preparation they receive is designed to build a sense of individual responsibility for the learning and well-being of all students in their care” (Schleicher 2018, S. 98).

Im Rahmen dieses Artikels soll es nicht darum gehen, zu beurteilen, ob der von Baumert und Schleicher angenommene Zusammenhang zwischen Verantwortungsbewusstsein von Lehrpersonen und Leistung von Schülerinnen und Schülern sowie gesellschaftlicher (Bildungs-)Gerechtigkeit empirisch valide oder argumentativ überzeugend ist, sondern stattdessen um die Frage, welche Rationalitäten und machtvollen Relationierungen sich in dieses Sprechen über pädagogische Verantwortung eingeschrieben haben. Anstelle des prüfenden Nachvollzugs soll also in einer Perspektivverschiebung gefragt werden, wie die heute so selbstverständlich erscheinenden Annahmen über das Verantwortungsbewusstsein von pädagogisch Handelnden und die damit einhergehenden Problem- und Lösungsbestimmungen möglich geworden sind. Für diese Verschiebung wird ein subjektivierungstheoretischer mit einem begriffsanalytischen Zugriff verknüpft und argumentiert, dass die Adressierungsformel ‚Verantwortung‘ in reformpädagogischen Bewegungen um 1900 im Zusammenspiel mit zeitgenössischen Reformierungen der Volksschule bedeutsam für die breite Durchsetzung einer bestimmten – auch heute noch wirksamen – pädagogischen Subjektivierungsform war. Es soll gezeigt werden, dass der Verantwortungsbegriff in einer ambivalenten Spannung die Möglichkeit bot, sowohl das pädagogische Gewissen, in Form eines ‚Verantwortungsbewusstseins‘, zu säkularisieren und zugleich pastorale Logiken der fürsorgenden pädagogischen Führung der Führungen zu intensivieren. Damit stellt(e) der Begriff eine für pädagogisch-programmatische Adressierungen typische Verquickung von „governance and self-reflection“ her (Hunter 1994, S. xiv).

Um diese bis heute wirksame Typik des Verantwortungsbegriffs herauszuarbeiten, werde ich in einem *ersten Schritt* subjektivierungstheoretische Perspektivierungen von ‚Verantwortung‘ darstellen und diese mit begriffsanalytischen Zugängen verbinden. Mit dem so entwickelten Zugriff wird in einem *zweiten Schritt* die Bedeutsamkeit des pädagogischen Verantwortungsbegriffs um 1900 im Verhältnis zu transnational zu beobachtenden Entwicklungen der Volksschule nachgezeichnet. Dabei werde ich, *drittens*, auf Georg Kerschensteiners reformpädagogische Konzepte sowie sein bildungspolitisches Wirken, insbesondere in Bezug auf Volksschulreformen im Königreich Bayern, eingehen. Als Schlüsselfigur im zeitgenössischen reformpädagogischen Denken wie

*Manuel Franzmann*

## Das bedingungslose Grundeinkommen und die Ermöglichung von Bildung über die Lebensspanne im Kontext des dynamisierten Strukturwandels. Krisentheoretische Interpretation der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

### I

Die Idee eines bedingungslosen Grundeinkommens<sup>1</sup> (im folgenden „BGE“ abgekürzt) ist ideengeschichtlich mindestens bis zu Charles Fourier, dem von Karl Marx als „utopischen Sozialisten“ abgekanzelten französischen Philosophen zurückzuverfolgen, der schon in den Jahren 1829–36 über sie schrieb (vgl. Cunliffe/Erreygers 2001). Seit dieser Frühzeit des Kapitalismus haben sich durch das 19. Jahrhundert hindurch immer wieder einzelne intellektuelle Köpfe für sie interessiert (vgl. Birnbaum 2016; Cunliffe/Erreygers 2004; Parijs/Vanderborght 2017; Sloman u. a. 2021). Im 20. Jahrhundert kam es in der Zwischenkriegszeit das erste Mal zu einem systematischen Diskussionszusammenhang, und zwar in Großbritannien, wo viele Argumente späterer Diskussionen vorweggenommen wurden (vgl. Parijs/Vanderborght 2017; Sloman 2016, 2018, 2019). In den 1960er-Jahren begann die Idee in den USA und Kanada politisch-praktisch zu werden. Unter dem Oberbegriff „guaranteed income“ überschritt sie dort die Grenze einer intellektuellen Diskussion. Auch in der Politik, unter Bürgerrechtsbewegten, Fachleuten aller Art und diversen Personen mit Entscheidungsverantwortung in der Gesellschaft diskutierte man nun öffentlich über verschiedene Varianten eines garantierten Grundeinkommens, verglichen mit heute noch vergleichsweise „elitär“ unter geringer Beteiligung normaler Bürgerinnen und Bürger, die der Diskussion immerhin über diverse Medien folgen konnten. Die Idee schaffte es fast bis zu einer ersten Form der gesetzlichen Verwirklichung unter der Regierung des Republikaners Richard Nixon, der in partieller Kontinuität zu den demokratischen Vorgänger-Regierungen unter Kennedy und Johnson die Verabschiedung des „Family Assistance Plan“, einer Variante der „Negativen Einkommensteuer“<sup>2</sup>, weit vorantrieb. Der gesetzliche Implementationsprozess scheiterte kurz vor der Ziellinie

1 Also einer regelmäßigen staatlichen Geldzahlung individuell an jede Bürgerin und jeden Bürger, die den Lebensunterhalt sichert und voraussetzungslos erfolgt, daher auch keine Bedarfsprüfung oder Nachweise von Arbeitsbereitschaft umfasst.

2 Die Idee einer Negativen Einkommenssteuer (NES), die über eine „Negativsteuer“, d. h. eine Zahlung des Finanzamtes an Menschen mit zu geringem Einkommen, ein Mindesteinkom-

im US-Senat im Jahr 1972 (vgl. Franzmann 2021b; Steensland 2008). Begleitet wurde dieses regierungspolitische Handeln durch eine groß angelegte Serie staatlich finanzierter „Sozialexperimente“ zur wissenschaftlich begleiteten Erprobung, die bei einer politischen Reformidee historisch bis dahin in diesem Ausmaß ohne Beispiel war (vgl. Ferber/Hirsch 1978; Levine u. a. 2005; Oakley 1998).

Nach einer Übergangszeit in den 1970er-Jahren schlugen insbesondere die USA mit der Wahl von Ronald Reagan zum Präsidenten im Jahr 1980 einen völlig anderen globalgeschichtlichen Entwicklungspfad ein, an dem sich später viele Länder der Welt orientierten, wenn auch im Grad und in der konkreten Ausrichtung unterschiedlich. Was viele nicht wissen, dieser oft als „Neoliberalismus“ bezeichnete Weg mit seiner Politik des „Workfare“, der wirtschaftlichen Deregulierung usw. hatte Reagan schon in den 1960er-Jahren als kalifornischer Gouverneur explizit gegenüber der Idee eines „garantierten Grundeinkommens“ und dem amtierenden Präsidenten Richard Nixon profiliert.<sup>3</sup> Die Durchsetzung dieses Wegs erfolgte somit als explizite Alternative zur gesellschaftsweit diskutierten Grundeinkommensoption, vor der man schlussendlich zurückschreckte, noch bevor die auf den Weg gebrachten Sozialexperimente belastbare wissenschaftliche Ergebnisse liefern konnten (vgl. Steensland 2008).

In Kontinental-Europa, auch in Deutschland, fand die erste gesellschaftliche Diskussion erst in den 1980er-Jahren im Anschluss an Debatten zur „Krise der Arbeitsgesellschaft“ (Matthes 1983) statt, eine Diskussion, die viele Stichworte der früheren nordamerikanischen Debatte übernahm (vgl. Büchele/Wohlgenannt 1985; Opielka/Vobruba 1986; Schmid 1986; Vobruba 2006). In Deutschland beschränkte sich die Reichweite der Diskussion jedoch überwiegend auf das Umfeld der damals noch neuen Partei der Grünen. Deren anfängliche Offenheit gegenüber der Grundeinkommensidee wurde allerdings beim Eintritt in die rot-grüne Koalitionsregierung unter Kanzler Gerhard Schröder zugunsten des Workfare-Ansatzes eines aktivierenden Sozialstaatsmodells für längere Zeit zurückgenommen.

Gerade die mit Schröders Agenda 2010 in Deutschland etablierte neoliberale Aktivierungspraxis eines „Förderns und Forderns“ hat jedoch der zwischenzeitlich eingeschlafenen Grundeinkommensdiskussion wieder neuen Nährboden bereitet, nun allerdings vor allem in der Zivilgesellschaft, bei der sich eine wachsende Zahl von Menschen erschreckt zeigte von dem entsolida-

---

mensniveau ohne weitere Bedingungen garantiert, wurde durch den Ökonomen Milton Friedman bekannt (Friedman 1962). In technischer Hinsicht nutzt sie die Einkommensbedürftigkeit als Kriterium, um den Kreis der Bezugsberechtigten überschaubar zu halten, sodass der Begründungsdiskurs auch anders ausfallen muss. Dennoch sind NES und BGE miteinander verwandt und entstammen beide der Debatte zur Grundeinkommensgarantie ohne Verhaltenserwartungen.

3 Vgl. dazu z. B. die Videoaufzeichnung einer Diskussion am 22. Mai 1973 mit Schülern der Luther Burbank High School, ab Minute 31:22. URL: [https://archive.org/details/csth\\_000082](https://archive.org/details/csth_000082) (abgerufen am 24.9.2021)

*Ulrich Herrmann*

Analysieren – Erklären – Interpretieren – Begründen – Beurteilen.

Zur Geschichte der Pädagogik „in didaktischer Absicht“ von Herwig Blankertz

*Der „Geschichtsschreiber, der etwa meint und vorgibt, er verhalte sich nur aufnehmend, nur dem Gegebenen sich hingebend, ist nicht passiv mit seinem Denken und bringt Kategorien mit und sieht durch sie das Vorhandene.“*  
Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1961 [1822/23], S. 37)

*„Die Formen der Darstellung bestimmen sich nicht nach den erforschten Vergangenheiten, sondern aus Motiven der Forschung oder des Forschers.“*  
Johann Gustav Droysen (1977 [1857/58], S. 405)

Die „Geschichte der Pädagogik“ von Herwig Blankertz ist seit vierzig Jahren ein *longseller*. In Form von fünf Studienbriefen (1980) für die Fernuniversität Hagen verfasst, erschienen sie 1982 mit Ergänzungen durch Kapitel IV und eine Schlussbetrachtung als Buch<sup>1</sup>, das nun „von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ reicht und bis zum Jahre 2015 elf Auflagen erlebte<sup>2</sup>. Dieser Erfolg erklärt sich daraus, dass eine „Geschichte der Pädagogik“ mit vergleichbarer Prägnanz – die moderne Pädagogik mit der Ambivalenz ihrer Verheißungen und Grenzen, von Anspruch und Misslingen, im Spannungsfeld von Emanzipation und Anpassung – bis heute nicht wieder vorgelegt wurde.<sup>3</sup> Dieser Erfolg

- 
- 1 Die fünf Kurseinheiten (Blankertz 1980) entsprechen in der Buchausgabe: K 1, 2 = Kap. I, K 3 = Kap. II, K 4, 5 = Kap. III. Der Anhang Kap. IV im Buch entspricht einem ergänzenden Studienbrief, der jedoch nicht als solcher als Kurseinheit 6 ausgewiesen wurde, zumal der ursprüngliche Auftrag nur den Zeitraum bis zum Ersten Weltkrieg betraf. Als dann in der Buchversion Kap. IV „Von Weimar nach Bonn. Schulgeschichte 1920-1970“ erschienen war, wurde dieser Text den Studienbriefen als Reprint ohne die üblichen fernstudientechnischen Passagen hinzugefügt (wohl aus Copyright-Gründen, Auskunft von Stefan Blankertz, Berlin).
  - 2 Die Auflagen sind tatsächlich unveränderte Nachdrucke mit gelegentlich kleinen technischen Korrekturen von Herwig und Gisela Blankertz. Auskunft von Stefan Blankertz, Berlin.
  - 3 Im Folgenden erörtere ich nicht die inhaltlichen Positionen von Blankertz, auch nicht das mögliche Programm zur Vollendung der „unvollendeten Geschichte der Pädagogik“ (S. 305ff.; dazu unten in II einige Hinweise). – Wenn im Folgenden Seitenzahlen ohne nähere Angaben erscheinen, beziehen sie sich immer auf die Buchausgabe. – Ich erwähne zum Inhalt des Buches nur einige Grundlinien, um die Form dieser Geschichtserzählung „in didaktischer Absicht“ zu erklären. – Andreas Gruschka (Frankfurt/M.), damals in Münster Schüler und

ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Geschichte „in didaktischer Absicht“ erzählt und so auch verstanden wurde. Mit ihren Zielsetzungen, die in der Überschrift des vorliegenden Beitrags zum Ausdruck gebracht sind, erreicht sie bis heute ihre Leserschaft. Diese soll über wichtige Grundstrukturen und Entwicklungen der modernen Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart im Kontext von Geistes-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte „in didaktischer Absicht“ ins Bild gesetzt werden, d.h. angesichts aktueller pädagogischer Problemlagen der Gegenwart und Zukunft urteilsfähig zu werden.

*Exkurs „in didaktischer Absicht“:*

### **„Lernziele der Kurseinheit 2**

*Modelle eines neuen Bildungswesens im 18. Jahrhundert; Pädagogische Theorie der Aufklärung; Resultate der Aufklärungspädagogik*

*Wenn Sie die Kurseinheit 2 durchgearbeitet haben, sollen Sie*

- *die Schulsituation für die Kinder des niederen Volkes im 18. Jahrhundert beschreiben und zugleich beurteilen können, unter welchen Aspekten das Industrieschulprogramm eine Verbesserung der Situation bedeutete und unter welchen Aspekten es eine negative Konsequenz ankündigte!*
- *den englischen und französischen Weg zur Industrialisierung unterscheiden können;*
- *erläutern können, warum Rousseau die Aufklärungspädagogik repräsentiert, obwohl er deren zentrale These von der Erziehung als Berufs- und Standeserziehung nicht geteilt hat;*
- *den utopischen Überschuss der Rousseauschen Pädagogik benennen können, kraft dessen die Wirkung Rousseaus weit über die Grenzen seiner gesellschaftsformativen Ausgangsposition hinausweist;*
- *erklären können, inwiefern der Philanthropinismus „gebremste“ Aufklärung bedeutete, dies auch unter Bezugnahme auf die zwar enthusiastische, aber oberflächliche Rousseau-Rezeption;*
- *die Kombination von formaler und materialer Bildungstheorie als Problemlösungsstrategie bei Campe rekonstruieren können;*
- *die Ergebnisse der Aufklärungspädagogik zusammenfassen und unter dem Gesichtspunkt einer „Dialektik der Aufklärung“ beurteilen können.“ (Blankertz 1980a, S. IV)*

*Neben zwei Übungsaufgaben – Interpretationen von Texten (Rousseau und Trapp) – gab es zwei „Darstellungsaufgaben“:*

1. *„Fünf Modellschulen der Aufklärungspädagogik auf dem Weg zu einer Didaktik der technischen Weltbeherrschung:*
  - *Reyhers Schulmethodus (Gotha)*
  - *Rochows Bauernschule (Reckahn)*
  - *Basedows Philanthropin (Dessau)*
  - *Heckers Realschule (Berlin)*
  - *Monge's École Polytechnique (Paris).*

---

Mitarbeiter von Blankertz, danke ich für nützliche Hinweise zum Kontext der Entstehung dieser „Geschichte der Pädagogik“, besonders für den Hinweis auf den engen Bezug auf Heinz-Joachim Heydorn und sein Buch „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (2004 [1970]).