

Anke Spies (Hrsg.)

**Pädagogische
Verantwortungen.
Interdisziplinäre Spurensuche
im intergenerationalen
Diskurs**

Sieben Fachgespräche

Unter Mitwirkung von Sandro Bliemetsrieder,
Lalitha Chamakalayil, Benjamin Edelstein,
Lisa Pfahl, Karsten Speck, Gerd Stecklina,
Robert Wunsch und Anke Wischmann

BELTZ JUVENTA

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



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



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-7230-3 Print

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

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

1. Auflage 2024

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

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

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

Bildungssysteme, Schulentwicklung und pädagogisches Handeln als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung

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

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

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

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

1 Schulleiter der Odenwaldschule 1951–1962.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

darauf der Ausschuss für das deutsche Erziehungswesen die Reformdiskussion vorsichtig wiedereröffnet. Insofern muss man sich den Kontrast wohl besonders extrem vorstellen.

Wolfgang Edelstein: Die Odenwaldschule war dazu eine Alternative.² Und nun gibt es sie nicht mehr³. Die Odenwaldschule hatte auch diese Auffassung von Veränderlichkeit. Ihre Stabilität im Selbstverständnis enthielt die Möglichkeit, die Orientierung der Schule zu verbessern und sich verändern zu können. Man muss immer beobachten, welche Änderungsbedürftigkeit in der Organisation von Schule ans Licht tritt. Dafür muss man ein System haben, das diese Veränderung ermöglicht, ohne eine schlechtere Schule zu werden. Das bedeutet vor allem eine aufgeklärte Selbstverantwortung der Lehrerschaft.

Benjamin Edelstein: Das lief also quasi im Hintergrund. Die Odenwaldschule war Teil des Verbands der Landerziehungsheime. Die waren in der Restaurationsphase ein Ort, an dem sich noch etwas regte.

Wolfgang Edelstein: Also ich stand dem Verband der Landerziehungsheime aber außerordentlich kritisch gegenüber, weil es ein sehr konservativer Verband war.

Benjamin Edelstein: Das ist die isländische Perspektive.

Wolfgang Edelstein: Ich gehörte nirgends dazu. Aber in der Odenwaldschule habe ich auf einmal so gut dazu gehört, dass ich die Gelegenheit versäumt habe, zurück nach Island zu gehen und dort zu leben. Das hat mich dann, wie ich später merkte, derart in die Entwicklung in Deutschland eingebunden, dass ich blieb, bis ich zu alt war, um zurückzukehren.

Benjamin Edelstein: Dafür warst Du aber letztlich auch zu engagiert.

2 Die Odenwaldschule wurde 1910 von Paul und Edith Geheeb im Kontext des reformpädagogischen Landerziehungsansatzes als Arbeitsschule gegründet, musste sich 1939/40 der nationalsozialistischen Bildungspolitik unterwerfen und wurde ab 1946 mit Billigung der US-Militärverwaltung als integrierte Gesamtschule konzipiert. 1963 wurde die Schule UNESCO-Projektschule.

3 Nachdem das jahrelange sexuelle Ausbeutungssystem von Gerold Becker, der von 1969 bis 1972 als Lehrkraft und von 1972 bis 1985 als Schulleiter dort arbeitete, aufgedeckt, öffentlich bekannt und als sexualisierte Gewalt an Schüler*innen benannt wurde, meldete die Odenwaldschule 2015 Insolvenz an.

Wolfgang „Edelstein gehörte zu den vehementesten und frühesten Kritikern Gerold Beckers (vgl. Brachmann 2015, 280 ff.)“ zitiert nach: Amesberger, Helga/Halbmayr, Brigitte (2022): Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und ihre Rolle in der Aufarbeitung von Fällen sexualisierter Gewalt gegen Kinder und Jugendliche durch pädagogische Professionelle. Endbericht. Wien: Institut für Konfliktforschung, S. 17.

Wolfgang Edelstein: Es ging dann aber recht plötzlich zu Ende, weil Hellmut Becker, der als Zuhörer und auch als Diskutant über die Weiterentwicklung dieser Schule in der Schulgesellschaft der Odenwaldschule eine beachtliche Rolle gespielt hat, mich eingeladen hat, am 1963 gegründeten Max-Planck-Institut in Berlin mitzuarbeiten.

Benjamin Edelstein: Hatte Hellmut Becker nicht eine zentrale Funktion im Verband für Landerziehung? Die damals reformorientierten und dann irgendwann im Bildungsrat sich versammelnden Menschen gingen doch in der Odenwaldschule ein und aus. Das war doch quasi ein Netzwerk.

Wolfgang Edelstein: Die Odenwaldschule war als Beispiel für die Gestaltung einer progressiven Schule bekannt geworden. Hier konnte man sehen, was notwendigerweise an gemeinsamer, also allgemeiner Disziplin möglich war, aber auch, welche Anforderungen eine schulspezifische Entwicklung innerhalb der Schule, in deren Klassen und auch an individualspezifische Möglichkeiten stellt. Wir folgten der Frage, welche Spielräume die Schule haben muss, damit Individuen einen Entwicklungsspielraum haben.

Die Implikationen einer solchen Einstellung sind mir eigentlich erst wirklich klar geworden, nachdem ich die Schule schon verlassen hatte. Da war ich schon in diesem merkwürdigen Institut angekommen, wo man Bildungsforschung machte, ohne eine Ahnung davon zu haben, welche progressiven Vorstellungen von Schulveränderung man eigentlich haben muss, damit man eine aufgeklärte Forschung machen kann.

Benjamin Edelstein: Es gibt einen Sammelband von 1971 aus dem Odenwaldschulkontext, in dem Deine ersten Schulreformüberlegungen schon verschriftlicht sind.

Wolfgang Edelstein: Meine Vorstellung von Schulreform brachte ich ja schon mit, als ich 1954 an der Odenwaldschule anfang. Aber als ich dort war, habe ich erst gemerkt, was man von den Gegebenheiten einer Schule ausgehend tun muss, um ihr Fortschritte zu ermöglichen und wie gemeinhin Schulen organisiert werden, um Fortschritte zu verhindern.

Benjamin Edelstein: Du hast aber auch eine ausdrückliche didaktische Reformorientierung gehabt. So hat sich u. a. Wolfgang Klafki sehr wertschätzend auf Deine Bemühungen, die Lateindidaktik zu revolutionieren, Bezug genommen, weil es um den demokratischen Impetus auf didaktischer Ebene ging. Die Schulreformagenda der Odenwaldschule setzte also auf allen Ebenen an. Es ging um die Modernisierung des Unterrichtsgeschehens und des Zusammenlebens in der Schule und im Internat.

Wolfgang Edelstein: Im Anspruch der Selbstverwaltung ist mir klar geworden, dass die Schüler*innen so in den Prozess einbezogen werden müssen, dass der Prozess nicht nur lehrerorientiert ist. Umgekehrt müssen die Lehrer*innen in das Bewusstsein versetzt werden, dass es ihre Aufgabe ist, die Schule zu einer Entwicklungsinstitution für die Schüler*innen zu machen. Das war in der Odenwaldschule möglich und eine wirklich sehr tiefgreifende Erfahrung für mich. Schüler*innen können eine Schule entwickeln, wenn sie diese Gelegenheit bekommen, aber man muss sie dabei in der Entwicklung ihrer Interessen ernst nehmen, ohne dass man ihnen einfach das Feld ganz überlässt. Das heißt, die Lehrer*innen brauchen bestimmte Einstellungen und inhaltliche Orientierungen, aber auch Geduld und Fähigkeit, mit Schüler*innen unter Berücksichtigung von deren Entwicklungsstand so umzugehen, dass sie die ganze Zeit aktiv auf ihr eigenes Vermögen zurückgreifen können, um zu einer Entwicklung der Schule beizutragen. Das bedeutet auch, dass die Schüler*innen mit der Schule so weit identifiziert sind, dass sie sich für die Entwicklung der Schule verantwortlich fühlen und sich damit gleichzeitig selbst entwickeln.

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist die kindliche Entwicklung davon abhängig, dass diese Gelegenheiten zur Entwicklung in der Schule, also in der Schulerfahrung, selbstverständliche Erfahrungen sind, auf die sie ein Anrecht haben, das ihnen selbstverständlich gewährt wird. An der Odenwaldschule habe ich langsam entdeckt, dass das ein Essential von Schulentwicklung ist, aber anderswo nicht gegeben ist. So war für mich klar: Wenn die Odenwaldschule so funktioniert und nur so funktionieren kann, dann müssen andere Schulen das eben auch lernen.

Die Odenwaldschule war eine Gesamtschule, also eine non-selektive Schule, auf der alle Kinder bis zum Abitur kommen konnten und niemand ausgeschlossen werden sollte, sofern die intellektuellen Fähigkeiten vorhanden waren.

Benjamin Edelstein: Aber die Grenze war doch bestimmt bei der Hilfsschulbedürftigkeit gesetzt, oder?

Wolfgang Edelstein: Da es bürgerliche und zahlende Familien waren, deren Kinder die Schule besuchten, weiß ich ehrlich gesagt nicht, ob es eine solche Selektion an der Schule gab, die bestimmte Kinder ausschloss.

Anke Spies: Haben sozialpädagogische Fragen und die Teilhabechancen von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien damals eine Rolle in der Schulentwicklung gespielt?

Wolfgang Edelstein: In den Diskussionen in der Konferenz hat es natürlich eine Rolle gespielt, ob die Menschen in der Odenwaldschule Ahnung von Sozialpädagogik hatten. Wenn neue Lehrer*innen dazu kamen, entwickelte sich auch diese sozi-

alpädagogische Kompetenz als Zustimmungsprinzip und war zudem immer eine attraktive Eigenschaft von Kandidat*innen für die Odenwaldschule.

Anke Spies: Worin zeichnetet sich die sozialpädagogische Kompetenz damals aus?

Wolfgang Edelstein: Sozialpädagogische Kompetenz war eine Vorstellung. Ich kann allerdings nicht mehr so ganz unterscheiden, was ich zu solchen Begriffen schon im Kopf hatte, bevor ich nach Berlin ging und was durch meine Erfahrungen in der Bildungsforschung entstanden ist.

Damals meinte sozialpädagogische Kompetenz, die Bereitschaft, Abweichungen im Sinne von abweichenden Voraussetzungen und/oder abweichenden Lebensformen zu begreifen, zu dulden und konstruktiv in das, was wir als pädagogische Aufgaben der Schule verstanden, einzubauen. Sozialpädagogik war zwar damals ein (uns) weitgehend verschlossener Bereich, aber es war uns ein selbstverständlicher Bildungsprozess, durch diese Konferenzen begreifen zu lernen, worin die sozialpädagogischen Aufgaben der Schule bestehen.

Benjamin Edelstein: Die Odenwaldschule hatte aber auch eine ‚Quotierung‘ bzw. vielleicht einfach nur eine ‚Mission‘, einen gewissen Anteil der Schülerschaft aus den unteren gesellschaftlichen Schichten zu rekrutieren, meist wohl Jugendliche, von denen man überzeugt war, dass sie das Potential für eine erfolgreiche Bildungsbiografie haben. Z. T. wurden, wenn ich das richtig im Sinn habe, auch Jugendliche mit familiären Problemen im Internat quasi in Obhut genommen. Insofern musste die Schule ja ein Stück weit darauf eingestellt sein.

Wolfgang Edelstein: Man musste ein Stipendium von der Freudenberg-Stiftung für sie einwerben, wenn das beachtliche Schulgeld nicht zur Verfügung stand. Aber es gab natürlich trotzdem eine Ungleichheit sozialer Schichten in der Schule. Insgesamt war es eine Mittelklasseschule, die aber Verständnis für diese Gruppe von Schüler*innen hatte und in der Lage war, auch Schüler*innen aufzunehmen, die nicht der Mittelklasse angehörten, sondern aus Armuts- oder Unterschichtsverhältnissen kamen. Insofern war die Freudenberg Stiftung eine bedeutsame Instanz für die Schule, denn als Berater der Stiftung traf man auch auf Unterschichtskinder, die dort lernten. Das brachte die eigene Auffassung von schulspezifischer oder schichtübergreifender Entwicklung und schichtübergreifendem Entwicklungsvermögen zur einer in Deutschland absolut raren Kompetenz und hat die Schule auch ganz wesentlich geformt.

Benjamin Edelstein: Man muss sich bewusst machen, dass dieser auf Schule bezogene, soziale Gedanke und die damit verbundenen Praktiken wieder in die größeren Netzwerke und damit in die staatliche Schulreformplanung zurückgeflossen sind. Denn die Freudenbergstiftung war ja ein Knotenpunkt in diesem Netzwerk,

das sich dann um den Stifterverband der deutschen Wissenschaft und später um den Bildungsrat und die Forschungsgruppe Modellprojekte (FGM) herum spannte. Personen, die dort auftauchen, sind in nicht unerheblichem Maße Teil des Personenkreises, der dann im Bildungsrat und seinem Umfeld aktiv waren.

Wolfgang Edelstein: Es ging aber nicht unbedingt darum, die Schulreform zentral zu setzen. Wir haben uns vielmehr daran orientiert, die Gestaltung der Schule progressiv zu machen. Das war in hunderten von komplizierten Fällen, die in den Jahren Entscheidungen herausforderten, gegeben, wenn wir diskutierten, was wir mit diesen Jugendlichen machen oder für jenen wollen. Uns war wichtig, dass niemand herausfallen sollte, auch wenn Schwierigkeiten von Schüler*innen immer eine Herausforderung an die Schule und an die Lehrer*innen waren. Wir fragten uns: Wie geht man damit um? Wie bringt man das auf einen guten Weg? Wie kriege ich sie/ihn zum Abitur? Was braucht sie/er noch? Sie/Ihn nach Hause zu schicken, war keine Option. Unsere Aufgabe war es, die Kinder, die wir in die Schule aufgenommen hatten, so weit zu bringen, wie es in ihrem Potential lag. Manche konnten trotz aller Investitionen nur bis zum Ende der Grundschule oder bis zur Mittleren Reife bleiben. Aber es gab viele, von denen man ursprünglich überzeugt war, dass sie nicht weiterkommen, die dann aber doch einen ‚Zipfel‘ Entwicklungsfähigkeit aufwiesen, an dem wir ansetzen konnten. So saß man dann und diskutierte in der Konferenz, was man machen kann, was sie gezeigt haben, dass man sie weiter unterstützen sollte, so dass sie doch das Abitur machen konnten. Diese Bereitschaft, Entwicklungen zu verstehen und in Entwicklung zu investieren und sich nicht Selektion, sondern Förderung als Aufgabe zu machen, war der Kern des Selbstverständnisses der Lehrerschaft, damit Schüler*innen sich entwickeln und Schule helfen konnte, diese Entwicklung zu fordern, durch Erfahrung in Gang zu setzen und weiter zu fördern.

Lisa Pfahl: Habt Ihr als Lehrer*innenkollegium reflektiert, dass Ihr zu großen Teilen Mittelschichtskinder und nur einen geringen Anteil Kinder aus armen Familien unterrichtet? Und habt Ihr auch, wie das heute der Fall ist, diskutiert, ab wann die Heterogenität in der Lerngruppe sozusagen kippt bzw. wie groß die Anteile an bestimmten Schüler*innen sein müssen, um andere mitzunehmen? Bei gleicher Schichtzugehörigkeit sind Empathie und Bereitschaft, sich für ein Kind zu engagieren, typischerweise viel größer. Im Gegensatz dazu stehen die Berührungsängste von Lehrer*innen gegenüber sozioökonomisch benachteiligten Schichten. Da sind Bereitschaft und Engagement viel geringer ausgeprägt.

Wolfgang Edelstein: Das war sogar ein ziemlich zentrales Thema. Wir haben einerseits sehr viel dafür gearbeitet, damit die Kinder nicht einem Selektionsprozess ausgesetzt werden und andererseits immer wieder bedauert, dass wir trotzdem selektieren mussten, weil wir nicht jedem/jeder Schüler*in den Zugang ermögli-

chen konnten. Das Schulgeld war das Problem. Eigentlich wollten wir eine Schule sein, die für jeden zur Verfügung steht und hätten die Schule gerne so mit diesen wohlhabenden Kindern organisiert, dass Unterschichtskinder ohne Geld trotzdem genauso willkommen gewesen wären.

Lisa Pfahl: Aber das Bildungskonzept der lernenden Schule, die große Teile der Verantwortung an die Schüler*innen zurückgeben konnte, hätte mit einer anderen Mischung oder in einer reinen Armutsschule doch anderer Voraussetzungen bedurft oder man wäre möglicherweise nicht so schnell beim Demokratielernen angekommen. Habt Ihr darüber schon reflektiert, dass der nicht-selektionistische Grundsatz auch darauf beruhte, dass die Kinder bestimmte Kulturen und Techniken schon mitbrachten und die Gleichheit zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen auch auf der Klassengleichheit gründete? Ich vermute, dass die Odenwaldschule der 1960er Jahre nicht so gut als Armutsschule in Buenos Aires funktioniert hätte, mit Kindern, die nie Bindung erfahren, nichts zu essen hatten usw..

Wolfgang Edelstein: Die Schüler*innen haben über zehn Jahre mit wachsender Selbstverständlichkeit Mitbestimmung praktiziert und Demokratie in der Gruppe erlernt. Sie haben Gleichwertigkeit und Teilhabe an Schulleitung und Organisation gefordert und Wahlmöglichkeiten in Fächerkombination zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse und Vorstellungen davon, was sie werden wollten oder lernen wollten, durchgesetzt. Das hat dazu beigetragen, ihnen Leistungsvermögen in Bereichen zu vermitteln, die sie selber im Augenblick noch gar nicht im Sinn hatten, eben weil sie mitbestimmen mussten und das als Selbstbestimmung wahrnehmen konnten.

Das war möglich, weil sich die gesamte Lehrerschaft in der wöchentlichen Konferenz versammelte, um über die Entwicklung der Schule zu beraten. Das war also das entscheidende Element der Odenwaldschule. Das bedeutete auch, dass Grundschullehrer*innen, Volksschullehrer*innen, Mittelschullehrer*innen und Oberschullehrer*innen gemeinsam und selbstbewusst diskutierten, ohne dass sich Gruppen bildeten oder Unterschiede betont wurden. Alle wurden gleich bezahlt. Das Demokratielernen setzte also auch auf dieser Seite an.

Lisa Pfahl: Das bedeutet doch, dass diese Pädagog*innen auch einen entsprechenden Bildungsprozess durchlaufen haben mussten, um ihre Aufgaben als Lehrer*innen und die Konferenzen in einer lernenden Organisation wahrzunehmen.

Wolfgang Edelstein: Die Schule wurde insgesamt als lernende Institution begriffen. Dahinter stand die Idee, dass man darüber jede Woche einen Morgen lang nachdenkt, Änderungen und Änderungsbedarfe zur Kenntnis nimmt, Änderungsäl-

ternativen durchspricht und so die Schule weiterentwickelt. Die Schule wurde von allen Beteiligten als Entwicklungsaufgabe verstanden. Das bedeutete ziemlich weitgehende Entwicklungen, z. B. der Naturwissenschaften, indem die Notwendigkeit von Erziehungsaufgaben auch in den Naturwissenschaften erörtert wurde und Schulreform als Aufgabe für alle im Alltag der Schule praktiziert wurde.

Lisa Pfahl: Das sind ja unglaublich viele hochaktuelle Themen. Die erzieherischen Aufgaben im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich diskutieren wir doch in den Nachhaltigkeitsfragen, vom Umgang mit Wissen bis hin zu den Sustainable Developmental Goals. Ich würde gerne noch wissen, in welcher Rolle Hellmut Becker an den Lehrerkonferenzen und der lernenden Institution beteiligt war?

Wolfgang Edelstein: Er war eigentlich der juristische Berater der Schule und hat sich nie an den Konferenzen beteiligt. Er hatte keine Ahnung von Schule. Aber er war an der politischen Gestaltung interessiert und hat seine bürgerlich-progressiven Vorstellungen mit mir oder Walter Schäfer diskutiert.

Benjamin Edelstein: Er war doch sicher auch familiär geprägt, denn sein Vater war Kultusminister in Preußen und gemessen an der preußischen Schulpolitik war Karl Heinrich Becker durchaus 'progressiv'. Irgendeine Ahnung muss Hellmut Becker ja doch von Schule gehabt haben, sonst wäre er doch nicht der Berater der Odenwaldschule geworden.

Wolfgang Edelstein: Ja, er war sicher auch insgesamt progressiv, aber ihm als Juristen fehlten die Details. Schule kann man aber nur reformieren, wenn man im Detail begriffen hat, wie sie funktioniert, welche formellen und erzieherischen Aufgaben sie hat. Es war auch wirklich eine Seltenheit, dass Lehrer*innen eine Ahnung hatten, was es impliziert, in der (staatlichen) Schule aktiv zu sein. Die meisten haben sich dort in den Stundenplan eingefädelt, ihr Fach abgearbeitet und mit ihrem Fach bzw. für ihr Fach gearbeitet. Schüler*innen kamen in deren Arbeitsvorstellungen gar nicht vor.

Benjamin Edelstein: Aber warum hat Hellmut Becker Dich 1963 nach Berlin an das in Gründung befindliche Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) geholt und auch am Bildungsrat beteiligt?

Wolfgang Edelstein: Ich war nicht im Bildungsrat.

Benjamin Edelstein: Aber Du hast an Publikationen und Expertisen wie z. B. den Gesamtschulexpertisen⁴ mitgewirkt und warst als Mitglied im Experimentalaus- schuss der Bildungskommission benannt.

Wolfgang Edelstein: Ich war eben kreativ, hatte Ideen und war ein einerseits un- beliebter, aber andererseits anerkannter Reformier. Es gab eine Gruppe von Leh- rer*innen, die Gedanken von jungen Kolleg*innen wie mir ernst nahmen und da- mit auch die Odenwaldschule ernst nahmen. Und es gab Gegner*innen. Schule war ein umkämpfter Bereich. Ich habe als Lehrer an einer progressiven Schule von Anfang an in meiner Professionalisierung ein Bewusstsein dafür entwickelt, was es an Nachsichtigkeit, an Bewusstheit und Aufmerksamkeit erfordert, um ei- ne Schule progressiv zu gestalten.

Lisa Pfahl: Wie hast Du mit der Erfahrung und dem Wissen, dass eine lernende Schule, dass Demokratie in der Schule möglich ist, Deinen Wechsel an das neu ge- gründete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin und Deine Arbeit als Bildungsforscher erlebt? Wissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren war ja ein sehr hierarchisches Gefäß, während Du ja auch ein demokratisches Wissen- schaftsverständnis hast und überzeugt bist, dass Fragen der Bildungsforschung gründliche Kenntnisse von Schule erfordern.

Wolfgang Edelstein: Hellmut Becker hatte mich im Elternbeirat der Odenwaldschu- le und im Landerziehungsheimverband beobachtet und fand mich wohl auch in- teressant, weil ich ein isländischer Jude war. Er wollte mich unbedingt in Berlin haben. Ich bin dann mit Zweifeln und Vorbehalten ans MPI gegangen und habe eigentlich sofort bedauert, die Schule verlassen zu haben. Ich fand das Leben in Berlin unproduktiv, auch wenn man ins Kino gehen konnte und die FU⁵ nicht un- interessant war.

Benjamin Edelstein: Zunächst warst Du ja ‚nur‘ wissenschaftlicher Mitarbeiter, der einzige sogar, wenn ich mich nicht irre. Dann kamen die ersten Direktoren: Der Soziologe Dietrich Goldschmidt, der Bildungsökonom Friedrich Edding und der Pädagoge Saul B. Robinson und dazu als Gründungsdirektor Hellmut Becker, der diese Institutsgründung bei der Max-Planck-Gesellschaft initiiert hatte. Und Du hast als wissenschaftlicher Mitarbeiter der ersten Stunde das Gründungskonzept maßgeblich mitgeschrieben. Ihr musstet ja erst noch eine Agenda für die Bil- dungsforschung entwerfen.

4 U. a. Deutscher Bildungsrat (1971): Lernziele der Gesamtschule. Gutachten und Studien der Bil- dungskommission. Stuttgart: Klett.

5 Freie Universität Berlin.

Wolfgang Edelstein: Aber da war ich natürlich nicht alleine. Es wurden ja auch Mitarbeiter*innen ausgesucht, die uns vielversprechend erschienen, weil sie einen bestimmten Blick auf Schule hatten. Am MPI gab es eine Leitungskonferenz, die sich kontroversiell entwickelte. Man war mit Konservativität konfrontiert. Aus heutiger Sicht würde ich sagen, dass eine gewisse Kontinuität sicher nötig ist, um ein solches Institut aufzubauen; ähnlich, wie sich eine Schule im Entwicklungsprozess erst einmal gegen ein konservatives Grundmuster durchsetzen muss. Eine progressive und weitreichende Vorstellung von Bildungsforschung und Bildungsreform setzt aber auch voraus, dass die Bedingungen eines Systems der Forschung akzeptiert werden. Wir haben dabei gemerkt, dass man das System Wissenschaft nicht in einer ähnlichen Weise entwickeln und umgestalten kann, wie man das mit einer Schule machen würde. Auch dort ist es schon schwierig genug. Aber eine kooperative Gruppe kann sich zusammenfinden, um eine Schule zu konstituieren und sich eine Pädagogik zum gemeinsamen Eigentum zu machen. Wissenschaft setzt einem solchen Prozess einen ganz anderen Widerstand entgegen. Ich fand es ziemlich enttäuschend, dass die Bildungsforschung im Grunde gar nichts erreichen konnte.

Benjamin Edelstein: Es gibt verschiedene Aufsätze von Dir – aus der Zeit der Gesamtschuldiskussion, aber auch spätere wie z. B. den Aufsatz „Bildung und Armut“⁶ – die sich dezidiert mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Schule, durch ihre Strukturen und Praktiken beschäftigen. Gleichwohl standen diese Fragen nicht immer so offensichtlich im Mittelpunkt Deiner Arbeit. Ich habe aber den Eindruck, man kann vieles in Deinem Schuldenken nur verstehen, wenn man die Kritik an den selektiven Strukturen als Unterströmung oder Urmotiv bedenkt. Frei nach dem Motto: Man kann über die innere Gestaltung von Schule nicht sinnvoll nachdenken, wenn man ihre äußere Gestaltung ausblendet. Ich glaube, das ist etwas, das in Deinem Schuldenken sehr stark angelegt ist – und Dich wahrscheinlich auch am MPI in gewisse Konflikte gebracht hat ...

Wolfgang Edelstein: Ich kam schließlich aus einem Schulsystem, wo es keine Rolle spielt, ob man Abitur macht, oder nicht.

Benjamin Edelstein: Die Abteilungen, die es heute gibt, kamen erst langsam zustande. Nachdem die drei Direktoren aus Soziologie, Bildungsökonomie und Pädagogik am MPI ankamen, füllte sich das Institut und Aufgaben wurden verteilt. Du bist 1981 Direktor mit einer eigenen Abteilung für „Entwicklung und Sozialisation“ geworden.

6 Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, S. 120–134.

Wolfgang Edelstein: Ich hatte mir nicht vorgestellt, irgendwann in eine Abteilung gehen zu müssen. Es war dann aber schon eine Herausforderung, dass ich meine eigene, über Schule aufgeklärte Forschung zu den Bedürfnissen einer reformierbaren Schule betreiben wollte.

Lisa Pfahl: Was Du ja aber auch gemacht hast, als Du 18 Jahre lang Island bei seiner Schulreform beraten und im Auftrag des isländischen Bildungsministeriums die Islandstudie durchgeführt hast. Wann hat das eigentlich begonnen, dass Du langdauernde große eigene Bildungsforschungsprojekte durchgeführt hast?

Wolfgang Edelstein: Ich war von 1966 bis 1984 Chief Scientific Advisor des isländischen Kultusministeriums und dort maßgeblich an der Reform des Schulsystems beteiligt. Die Beratung war unabhängig von der Forschung. Sie war der positive Input für die Entscheidung Islands, die wissenschaftliche Studie in den Schulen durchzuführen. Ich hatte mir also in Island den Ruf erworben, dass ich etwas von Schule verstehe.

Die Isländer*innen hatten damals selbst zwar keine konkrete Vorstellung von Schulreform, aber sie hatten eine fragende Attitüde, die das ermöglichte und eine basale Vorstellung von Liberalität. Die Jugendlichen sollten in ihrem Aufwachsen nicht eingeengt und unterdrückt werden. Das System sollte so eingerichtet werden, dass es das Interesse an Änderungen bestärkte.

Benjamin Edelstein: Aber wie kam es zu dem Beratungsauftrag, wenn die intrinsische Motivation zur Reform damals in Island gar nicht vorhanden war? Woher hatten die Isländer*innen eine Einsicht in ihren Beratungsbedarf oder den Impuls, Dich als Berater zu engagieren?

Wolfgang Edelstein: Inzwischen hat sich in Island eine eigene Bildungsforschung und Bildungsberatung oder Schulentwicklungsberatung und auch die Soziologie und die Psychologie entwickelt. Damals begann es mit Beratungen des Kultusministeriums zu Schulform und Schulentwicklung. Das war im Zuge einer Einladung in den 1960er Jahren und ging auf Freundschaften und ein paar Menschen zurück, die damals in Island eine Rolle gespielt haben. Zusammen mit dem ersten Psychologie-Professor in Island, Sigurjón Björnsson, habe ich die Studie begonnen, später kam noch Kurt Kreppner vom MPI hinzu. Zusammen haben wir dann den ersten Band der Islandstudie⁷ gemacht. Björnsson habe ich auch als Gast ans MPI nach Berlin eingeladen. Mit Vigdís Finnbogadóttir, meiner ältesten Freun-

7 Björnsson, Sigurjón/Edelstein, Wolfgang/Kreppner, Kurt (1977): Explorations in Social Inequality, Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland. Berlin: Max-Planck-Institut Bildungsforschung.

din und weltweit ersten Staatspräsidentin, hatte das nichts zu tun. Sie wurde erst 1980 gewählt und hatte vorher gar nichts mit Politik zu tun.

Lisa Pfahl: In Deutschland hast Du es, trotz Deiner Enttäuschung über die Hierarchien im Wissenschaftssystem und die Zwänge, in Abteilungsstrukturen denken und handeln zu müssen, anstatt frei forschen zu können, immer wieder geschafft, mit Akteur*innen der real einsetzenden Bildungsreform in Kontakt zu stehen. Du bist zwischen Bildungsrat, Bildungspolitik, Akteur*innen und dem MPI hin und her gependelt, um Deine Forschung zu machen.

Wolfgang Edelstein: Das waren eher die Kompetenzen von Hellmut Becker, der überall dabei sein und sich einbringen konnte oder als Sachverständiger überall hin berufen wurde. Ich habe vielleicht über die Diskussion mit Becker auf bestimmte, begrenzte Bereiche seiner Beratung einen gewissen Einfluss gehabt.

Also Hellmut Becker, oder vielmehr meine Beziehung zu ihm und seine Beziehung zur Realität, haben mich manchmal schon bis zur Wut gereizt. Eigentlich habe ich mich ganz gut mit ihm verstanden, aber es hat mich immer wieder irritiert oder auch geschmerzt, dass ich mich sozusagen als Blatt, Blättchen am Baum begreifen sollte, obwohl ich mehr von Schule verstand und damit so oft gar keinen Widerhall fand, weil dieses Institut das Progressive, das ich aus der Odenwaldschule mitbrachte, ambivalent betrachtete. Man konnte keinen direkten Beitrag zu Prozessen der Schulreform leisten, sondern musste immer über eine Beratungshierarchie gehen, um Verständnis herbeizuführen, zu erklären oder auf Lücken hinzuweisen. Natürlich brauchte so ein Institut ein Jahrzehnt, um überhaupt sich und ein tragfähiges Programm zu entwickeln.

Lisa Pfahl: Die Islandstudie ist aber doch ein Beleg dafür, dass Du schon sehr früh innovativ soziologische Daten erhoben hast. Du hast in Deinen Bildungsforschungsprojekten zusammengebracht, was vorher nicht zusammengedacht wurde, wie z. B. sozialpädagogische Fragen und empirische Erhebungen zu den Tätigkeiten von Lehrer*innen. Du hast Daten erhoben, um das Unterrichtsgeschehen in Verbindung mit der Herkunft von Kindern oder der Herkunft von Lehrkräften zu untersuchen. Auch zeigen Deine soziologischen Daten zu Armut und Einkommen die Bedeutung von Bildungsorganisationen für den sozialen Wandel.

Anke Spies: Alleine mit der an die Islandstudie anschließenden Sekundäranalyse von Grundmann, Bittlingmayer, Dravenau und Groh-Samberg⁸ von 2004 kann

8 Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und

man noch heute die Notwendigkeit von sozialraumorientierter Schulentwicklung begründen.

Wolfgang Edelstein: Das war mir gar nicht so klar.

Lisa Pfahl: Ich glaube, dass Du der Erfinder einer bestimmten soziologischen Bildungsforschung bist, die Soziologie und Bildungsforschung zugleich ist und deutlich über die soziologische Betrachtung der Position von Schule hinausgeht, indem sie soziologische Interessen mit schulreformerischen Bildungsforschungsfragen verknüpft. Dafür stehst Du.

Wolfgang Edelstein: Das ist letztlich Odenwaldschule.

Benjamin Edelstein: Interessant. Mein Eindruck war eigentlich, dass die in der Abteilung angelegte Forschung, die sich ja auch nach Amerika vernetzt hat, also diese „genuin“ wissenschaftliche, sozialpsychologisch orientierte Bildungsforschung, wo der Anwendungsbezug eher hintergründig war, in der Wissenschaft gar nicht so viel Nachhall gefunden hat und man Dich heute vor allem mit Deinen ‚praxisnäheren, Arbeiten in der Demokratiepädagogik verbindet. Dies hat im Grunde die letzten 20 bis 25 Jahre Deiner Arbeit bestimmt, während die ursprünglichen Forschungsthemen der Abteilung nach und nach in den Hintergrund traten; auch wenn sie in den demokratiepädagogischen Themen und Beiträgen natürlich noch mitklingen. Von daher finde ich es interessant, dass Du meinst, dass die Islandstudie einen großen Impact gehabt hat, das war auch mir nicht so bewusst.

Ich würde an dieser Stelle gerne einmal zu einem anderen Thema überleiten, nämlich dem Versuch, Schulreform im Wege der Curriculumrevision zu betreiben: Parallel zur Schulstrukturdiskussion war bei Euch das sozialwissenschaftliche Curriculum ein großes Thema – in Deutschland, im Verbund mit der von der Freudenberg Stiftung getragenen Forschungsgruppe Modellprojekte (FGM). Dein diesbezügliches Wirken in der isländischen Schulpolitik wurde ja nicht durchgehend positiv gesehen. Da kam es sogar zu einem scharfen Konflikt über die Konzeption des Geschichts- und Sozialunterrichts auf Island.

Wolfgang Edelstein: Die Isländer*innen haben ein nationales historisches Bewusstsein, das von ihnen verlangt, eine partikularistische Position, also keine universalistische Position zu vertreten. Partikularistisch meint, eine von der isländischen Geschichte dominierte, lokale Geschichte: Insbesondere die konservative isländische Unabhängigkeitspartei, die lange Jahre die isländische Politik dominierte,

eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE 24/2, S. 124–145.

beschwor die isländische Unabhängigkeit, also die Ablösung von Dänemark, als nationalen Gründungsmythos. Damit ist ein nationales Selbstverständnis des isländischen Zusammenhalts entstanden, das bis heute Resonanz erzeugt und in der damaligen Curriculum-Diskussion eine große Rolle spielte. Aufgeklärte Isländer*innen sahen diese national-traditionalistische Orientierung kritisch und wünschten sich ein stärker sozialwissenschaftlich fundiertes Curriculum.

Als wir universalistische, stärker auf Europa ausgerichtete Vorschläge für das Curriculum der Lehrkräfte und für das Curriculum in Geschichte und Sozialwissenschaften an weiterführenden Schulen gemacht haben, haben wir den Zorn der Konservativen auf uns gezogen. Eine universalistische pädagogische Perspektive, die den klassischen nationalistischen Kanon zurückgestellt und Kompetenzorientierung vertreten hätte, wurde als Landesverrat an isländischer Geschichte und isländischem Geschichtsbewusstsein betrachtet. Eine pädagogische Reform, die einem universalistischen Prinzip folgte, stellte den Geltungsanspruch des isländischen Nationalbewusstseins in Frage. Damit war ein Eskalationspunkt erreicht, der dieses Kooperationsverhältnis beendete. Die Umsetzung dieser pädagogischen Ziele hätte der Mehrheit in der Exekutive bedurft. Sie gingen den Rechten zu weit.

Anke Spies: Die nationalstaatliche Identität wird in der Gegenwart in Island auch sehr stark über die sprachliche Bildung und die Beherrschung des Isländischen repräsentiert, so dass Kinder, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, durchaus benachteiligt werden, weil oder wenn Isländisch nicht ihre Muttersprache ist.

Benjamin Edelstein: Eines muss man vielleicht wissen: Im Allgemeinen verbindet man Island ja stark mit Skandinavien. Wenn man Island kennt, sieht man aber, wie untypisch dieses Land für Skandinavien ist. Die Konzeption des Schulsystems und das Denken über Schule ist sehr skandinavisch, ja. Aber die politische Kultur des Landes ist, bei allen auch wohlfahrtsstaatlichen Gemeinsamkeiten, eher an der US-amerikanischen Leistungsgesellschaft ausgerichtet – die USA waren im kalten Krieg auf Island ja sehr präsent. Egalitäre Vorstellungen und Gestaltungsansprüche, wie man sie etwa mit Schweden verbindet, haben keine so dominante Rolle, denn Island ist durch und durch eine kapitalistische Wettbewerbsgesellschaft und, wenigstens vor der Finanzkrise, der einzige Ort, den ich kenne, wo schon Jugendliche leidenschaftlich für die kapitalistische Idee eintreten.

Wolfgang Edelstein: Aber man muss als Hintergrund auch im Blick haben, dass die Klassenlastigkeit eines selektiven Schulsystems dort nicht besteht. Man musste die Isländer*innen nicht demokratisch bekehren, weil so etwas wie Gleichheit unter allen Schüler*innen in der Gesellschaft als selbstverständlich verstanden wurde und wird. Man wäre nie auf die Idee gekommen, eine frühe Selektivität im Schulsystem herzustellen und den Leistungsvorsprung bestimmter sozialer

Gruppen in den Vordergrund zu stellen. Auch ohne explizites Bewusstsein davon, dass Schule zur Reproduktion der sozialen Hierarchie beiträgt, würden sie kein hochselektives Schulsystem einrichten, obwohl alle mit allen konkurrieren.

Es gibt dort keine tradierten traditionellen Klassen. Fast alle waren Bauern. In Island musste der Gleichheitsimperativ nicht erkämpft werden. Ein Schulsystem, das Klassenvorteile für Abkömmlinge bestimmter Familien zulässt, würde Widerstand hervorbringen. Schule ist für alle da. Natürlich ist Island heute sozialstrukturell viel ausdifferenzierter als früher, heute gibt es auch Privatschulen und feine Unterschiede in den Wertigkeiten usw.. Aber der Grundgedanke trägt noch immer. Ich habe das ja schon angesprochen, dass die einzelne Schule dort eine sehr hohe Autonomie hat. Das bezieht sich auch auf den Weg zum Abitur, der viel entspannter ist. Dieser Weg kann in Schulklassenform, als Kurssystem und auch als Fernstudium organisiert sein. Für jeden Lerntyp und für jede Präferenz gibt es viel mehr Möglichkeiten. Es ist ein System ohne Filter – wer will, bleibt so lange in der Oberstufe, bis er sein Abitur hat, auch wenn er viele Versuche dafür braucht. Und man kann auch studieren, wenn man kein Abitur hat, weil es einen zweijährigen Vorbereitungskurs als ‚Liftkurs‘ gibt.

Lisa Pfahl: Die hohe Autonomie der Einzelorganisationen entspricht der Liberalität, von der wir schon gesprochen haben.

Wolfgang Edelstein: Die isländischen Universitätsabsolvent*innen sind international anerkannt und auch gesucht. Erstaunlicherweise ist das Schulsystem insofern sehr erfolgreich. Es gibt eine große Zahl an Student*innen, die mit wissenschaftlichem Interesse ausgestattet und auch anerkannt sind.

Lisa Pfahl: Für mich sind die Islandstudie und das frühe Etablieren internationaler Forschungsperspektiven in der deutschen Bildungsforschung ein Beleg für Deine Vordenkerposition. Das gilt auch hinsichtlich der Verknüpfung sozialwissenschaftlicher Perspektiven mit der Pädagogik. Du hast mit John Deweys u. a. sozialwissenschaftlichen Theorien, Bildungsforschung so betrieben, dass sie nicht ‚von oben‘ auf die Strukturen, sondern ‚nach innen‘ ins System schaut. Diese Forschung, für die Du stehst, ist eher leise und langsam gewachsen und hat durch wissenschaftliche Kontakte und Kooperationen mit Schulen Verbreitung gefunden. So hat sich etwas etabliert, was ich sonst nirgends finde, mit dem sich heute aber viele Kolleg*innen in der Inklusionsforschung identifizieren. Die Demokratiepädagogik kam auch aus deinen Erfahrungen als Lehrer an der Odenwaldschule heraus. Du hast in Deiner Forschung deren normativen Anspruch empirisch begründet.

Wolfgang Edelstein: Meine Demokratiepädagogik hat, außer an einzelnen Schulen, keinen Eingang im deutschen Schulsystem gefunden.

Benjamin Edelstein: Vor zehn Jahren wäre dieses Statement angemessener gewesen. Inzwischen hat sich das m. E. aber geändert. Die von der deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik vertretene Programmatik ist wohlbekannt, auch wenn sie leider oft nicht im Ganzen aufgegriffen, sondern nur modularisiert umgesetzt wird. Es gibt vermutlich kaum eine Lehrkraft mehr, die nicht weiß, was ein Klassenrat ist. Auch der Begriff der Demokratiepädagogik ist so etabliert, dass die KMK ihn in ihrer Stellungnahme zur Demokratiebildung⁹ nutzt.

Die Demokratiepädagogik kam in den 1990er Jahren zu einer Zeit auf, als Mitte der 90er Jahre mit Lichtenhagen¹⁰ rechtsextreme Aktivitäten in Deutschland aufzuflammen begannen. Da gab es doch zuerst ein Gutachten zu Rechtsextremismus, an dem du mitgewirkt hast. Und dann kam das Projekt „Demokratie Lernen & Leben“ von der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungs- und Forschungsförderung. Vor dem Hintergrund der Wahrnehmung rechtsextremistischer Tendenzen, die sichtbar wurden, entstand ein Gefühl gefährdeter Demokratie. Da hast Du 2001 mit Peter Fauser¹¹ ein Gutachten¹² geschrieben, das die Grundlage für das BLK-Programm zur Demokratie war.

Damals war das Bewusstsein für die Thematik so groß, dass daraus ein BLK-Programm werden konnte, das gleichrangig mit Programmen wie z. B. FürMig¹³ war, die man noch heute in Erinnerung hat. Dann kam 2006 die Föderalismusreform, der das im Erstarken befindliche Programm zum Opfer gefallen ist. Durch diese Reform konnte sich der Bund nicht länger an der Bildungsplanung beteiligen und diese Förderprogramme fortsetzen. So wurde „Demokratie Lernen“ eingestampft. Um aber das, was im Rahmen des BLK-Projektes erarbeitet worden war, zu retten, ist die Deutsche Gesellschaft der Demokratiepädagogik (DeGeDe) als Verein gegründet worden. So wurde aus dem BLK-Programm ein Netzwerk, dem neben Wissenschaftler*innen auch hochrangige Vertreter*innen in den Kultusadministrationen und ebenso Lehrer*innen, die an den BLK-Projektschulen arbeiteten, angehörten. Es hing aber am seidenen Faden: Auf der einen Seite gab und gibt es viele motivierte Menschen und das Bewusstsein, wie immens wichtig

9 KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule.

10 Pogrom in Rostock-Lichtenhagen: Vom 22. bis 25. August 1992 überfielen mehrere Hundert rassistisch motivierte, z. T. rechtsextreme Gewalttäter die Zentrale Aufnahmestelle für Asylbewerber (ZAst) und ein Wohnheim für ehemalige vietnamesische Vertragsarbeiter*innen, indem sie u. a. Brände durch Molotow-Cocktails auslösten, während ca. 3.000 Schaulustige applaudierten und die Polizei nicht eingriff, um den Opfern des Angriffs zu helfen und die in dem brennenden Haus eingeschlossenen Menschen zu retten.

11 Peter Fauser initiiert später den „Deutschen Schulpreis“; vgl. Gespräch mit Hannelore Faulstich-Wieland.

12 Edelstein, Wolfgang / Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Bonn: BLK.

13 BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (2004–2009).

die Demokratiepädagogik und wie groß der Handlungsbedarf ist. Auf der anderen Seite ist aber die finanzielle Lage katastrophal, weil der Verein keine Strukturförderung erhält und sich nur aus den Mitgliedsbeiträgen der Einzelnen finanziert. Das frustrierende Gefühl, dass die Idee der Demokratiepädagogik nicht gezündet habe und jenseits von ein paar Leuchtturmschulen nicht angekommen ist, hängt wohl damit zusammen, dass mit dem Ende des BLK-Projektes die systematischen Transferstrukturen fehlten und eine generelle Transformation im Sinne eines Bewusstseinswandels ausblieb.

Wenn man sich historisch mit Reformfragen auseinandersetzt, ist das aber wohl gar nicht so ungewöhnlich. Die Lunte, um im Bild zu bleiben, ist einfach extrem lang, so dass es sich zunächst wie Scheitern oder Verhungern anfühlt. Faktisch ist es aber durch die langsame Diffusion und das Einsickern der Ideen und Begrifflichkeiten in Alltag und angrenzende Disziplinen viel wirkungsvoller gewesen. Auch wenn die Demokratiepädagogik nach wie vor noch weit davon entfernt ist, systematisch in der Fläche abgebildet zu werden, ist sie auf einer programmatischen Ebene durchaus angekommen.

Die Programmatik ist so selbstverständlich geworden, dass mittlerweile ein gleichnamiges Förderprojekt in Millionenumfang das umsetzen soll, was die DeGeDe immer wollte. Beim „Demokratie leben“-Projekt ist sie aber als Antragstellerin ironischerweise leer ausgegangen. Das Bewusstsein für die existenzielle Rolle des BLK-Programms und der DeGeDe für das Programm der Demokratiepädagogik ist nicht selbstverständlich. Den Erfolg des Sich-selbst-überflüssig-Machens nimmt man mit einem lachenden und einem weinenden Auge wahr. Aber wenn Schulen heute viel mehr als vor 20 Jahren versuchen, sich entsprechend demokratisch zu verhalten, ist das ein großer Erfolg.

Lisa Pfahl: Mich würde in diesem Kontext noch Dein Bezug auf John Dewey und die amerikanischen Kontakte interessieren und wie die in Deine Arbeit eingeflossen sind.

Wolfgang Edelstein: Ich habe natürlich in der Institutsphase nach Literatur außerhalb unseres zugänglichen Kulturkreises gesucht, die ich für meine Überlegungen zur Schulreform nutzbar machen konnte. Dabei habe ich auch John Dewey¹⁴ entdeckt, den ich vorher nicht kannte. Dann habe ich geschaut, wie man diese Positionen in den deutschen Problemkontext einbringen kann.

Das hat mich erleuchtet. Ich habe das aus der Überzeugung eines Menschen gemacht, der von der wissenschaftlichen Leistung einer aufgeklärten Sozialwissenschaft überzeugt ist. Also habe ich problemorientierte Forschung betrieben. Und ich würde mir wünschen, dass Pädagogik und Bildungspolitik zusammenar-

14 Grote, John E. (1989): Community and education in John Dewey and Martin Buber. Ann Arbor und Michigan: Univ. Microfilms Internat.

beiten, um eben auch Kommunen pädagogisch zu entwickeln, nicht nur einzelne Schulen.

Lisa Pfahl: In den Inklusionsdebatten und der inklusiven Bildung ist die Demokratiepädagogik sehr wichtig. Kannst du dich erinnern, wie Du mit dem Begriff Inklusion konfrontiert wurdest?

Wolfgang Edelstein: Auch da hat meine eigene isländische Schulerfahrung sicher eine Rolle gespielt, auch wenn ich das nicht so reflexiv wissenschaftlich, sondern vor allem praktisch betrachtet habe. Ausschluss steht Zulassung gegenüber. Man muss die Schule als einen Bereich verstehen, den man aufschließen muss. Das deutsche Schulsystem ist ein System, das ausschließt. Das ist katastrophal, beleidigend und demütigend. Die zentrale Vokabel, die Inklusionspädagogik mit Demokratiepädagogik verbindet, ist die Anerkennung als für beide gleichermaßen zentrale Perspektive.

Die vitale Erfahrung meiner eigenen Kindheit war, dass alle alles konnten. Die professionelle Erfahrung von Zulassung, Inklusion und Förderung war, dass es generalisiert werden muss, alle Kinder als potentiell erfolgreiche Schüler*innen zu betrachten, die bis zum Abitur kommen können. Als jüdisches Kind war ich in der deutschen Schule von Anfang an exkludiert. In Island war ich das Kind, das kein Wort Isländisch sprechen konnte, aber von Anfang an aufgenommen wurde. Ich wurde neben Vigdís Finnbogadóttir, die eine gute Schülerin war, gesetzt, damit sie mir die Sprache und alles, was nötig war, um mitzukommen, beibringen konnte. Hinter einer solchen Praxis steht ein System, das mich als Mensch in meinen Leistungspotentialen anerkannte und nicht über Äußerlichkeiten, Zugehörigkeiten oder Sprache definierte. Auch wenn diese Schule nicht unbedingt demokratisch war, war sie in ihrer Substanz nicht auf Selektion ausgerichtet.

Was für mich am deutschen Schulsystem nach meiner Einwanderung 1954 besonders hervorstach, war die institutionell gemachte Ungleichheit, also dass man als Schüler*in an irgendeiner Stelle in diesem System eingeordnet werden muss, damit es ungleich wird! In Island war das umgekehrt: Alle sind gleich, auch mit gewissen Leistungsunterschieden. Aus welchem Ungleichheitselementen, also aus welchen Ungleichheitsherkünften ich komme, ist nicht dafür entscheidend, wie ich mein Leben gestalten kann. Das System ist offen. Das macht es psychologisch unterschiedlich erträglich Schüler*in zu sein.

Lisa Pfahl, Anke Spies: Lieber Wolfgang und lieber Benjamin, wir danken Euch für das Gespräch.