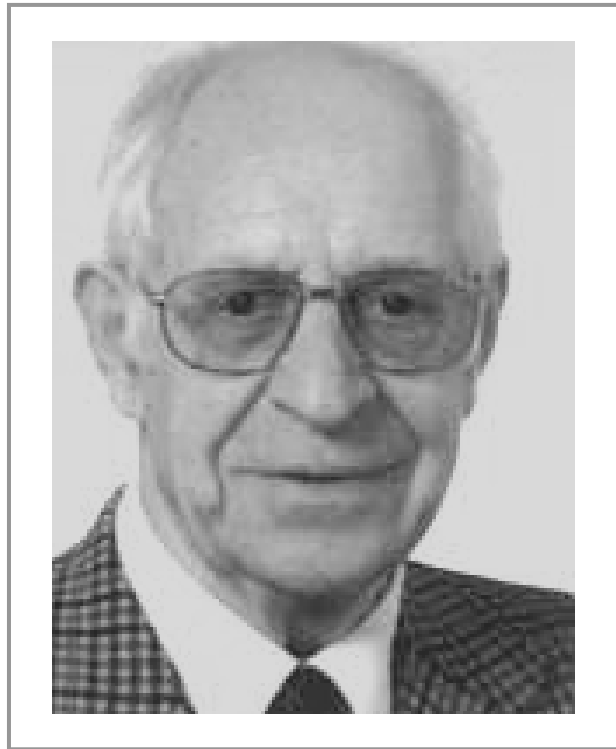


**Symposium für
Carl-Ludwig Furck
anlässlich seines 80. Geburtstags**



**Veranstaltet am 7. November 2003
am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg
von Johannes Bastian – Ingrid Lohmann – Ingrid Gogolin – Christine Mayer**

Inhaltsverzeichnis

Seite

Begrüßung

von Prof. Dr. Ingrid Lohmann

Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft **5**

Laudatio

von PD Dr. Ulf Schwänke, Hamburg

5

Rochows Erben - zum Verhältnis von Versuchsschulen und Regelschulen

von Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann

Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,

Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule

11

Grußwort des Universitätspräsidenten

von Dr. Dr. h. c. Jürgen Lüthje

22

Ein kompetenter Wanderer zwischen der Welt der Wissenschaft

und der Welt der Politik

von Rosemarie Raab, Bildungssenatorin a.D., Hamburg

24

Beitrag des Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

von Prof. Dr. Hans Merkens

27

Glückwunsch des Dekans des Fachbereichs Erziehungswissenschaft

von Prof. Dr. Karl-Dieter Schuck

28

Einige persönliche Worte

von Prof. Dr. Renate Valtin, Humboldt Universität, Berlin

31

Publizistische Wirkungen

von Peter E. Kalb, Verlagsleiter Pädagogischer Verlag Beltz

34

Begrüßung

Ingrid Lohmann

Verehrter Herr Furck, meine Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, Sie im Namen des Festkomitees zum wissenschaftlichen Symposium zu begrüßen, das wir heute zu Ehren von Prof. Emeritus Dr. Carl-Ludwig Furck aus Anlaß seines 80. Geburtstags hier in der Universität Hamburg durchführen.

Die Mitglieder des Festkomitees sind außerdem Christine Mayer, Ingrid Gogolin und Johannes Bastian. Wir haben die angenehme Aufgabe, Ihnen die Trägerinnen und Träger unseres Symposiums vorzustellen und dabei gelegentlich auf die Uhr zu achten.

Mein Name ist Ingrid Lohmann. Carl-Ludwig Furck hat mich um 1990 mit seiner Erfahrung, seinem Wissen und seiner Weisheit durch mein Habilitationsverfahren begleitet. Seit 1996 bin ich Mitglied in der von ihm geleiteten Strukturkommission des DGfE-Vorstands, und ich freue mich auf die weitere Zusammenarbeit darin. Dank Ihrer Leitung, lieber Herr Furck, gehört die Mitarbeit in dieser Kommission zu den rundweg angenehmen Erfahrungen. Davon kann man ja in Verbindung mit Gremienarbeit nicht immer sprechen.

Ich gratuliere Ihnen im Namen der heute hier Versammelten und jener, die Sie aus der Ferne grüßen lassen, sehr herzlich zu Ihrem 80. Geburtstag, den Sie am letzten Montag begangen haben und den wir heute mit Ihnen feiern möchten.

Wir alle wünschen Ihnen viele weitere Jahre bei bester Gesundheit, Schaffenskraft und Lebensfreude!

Laudatio

Ulf Schwänke

Lieber Herr Furck, meine Damen und Herren!

Als ich für diese Laudatio die Lebensdaten und die mannigfachen Funktionen und Aktivitäten von Carl-Ludwig zusammensuchte, da wurde mir schnell klar, dass es bei dieser Aufgabe nicht darum gehen konnte, möglichst vollständig zu berichten, sondern dass es vielmehr darauf ankommen würde, möglichst viel wegzulassen, weil ich die mir eingeräumte Zeit sonst bei weitem überschreiten würde. Ich bitte also um Nachsicht, wenn ich mich auf wenige Daten aus einem reichen Leben beschränke.

Geboren im Jahr 1923 wuchs Carl-Ludwig Furck im gutbürgerlichen Elternhaus eines selbstständigen Kaufmanns auf. Wäre das 20. Jahrhundert ruhiger und geordneter verlaufen, dann wäre es heute vielleicht der wohlbestallte Seniorpartner in einem gut gehenden Sportartikelgeschäft. Für die Erziehungswissenschaft wäre dies sicher ein großer Verlust gewesen. Doch Carl-Ludwig Furck gehört zu jener Generation, der nichts geschenkt wurde. 1923 war auch das Jahr des Hitlerputsches, er erlebt als Kind Inflation und Wirtschaftskrise und erhält er noch nicht einmal die Gelegenheit, die Schule richtig zu Ende zu führen. Ausgestattet mit dem Notabitur wird Carl-Ludwig Furck mit vie

len anderen in einen verbrecherischen Krieg geschickt, den er mit Glück – wenn auch verwundet – überlebt. Aus dieser Phase seines Lebens nimmt er die unverrückbare Überzeugung mit, dass sich so etwas wie der Faschismus nicht wiederholen dürfe. Der blinde Wahn einer irregeleiteten Masse ist Carl-Ludwig Furck Zeit seines Lebens ein Gräuel. Und vielleicht wählt er deshalb als Studienfach neben Deutscher Philologie, Geschichte und Philosophie auch Pädagogik, jene Disziplin, die sich damit beschäftigt, wie der Mensch aus seiner Kant zufolge selbst verschuldeten Unmündigkeit herausgeführt werden kann.

Die Doktorarbeit über den Bildungsbegriff des jungen Hegel steht noch im Zeichen der seinerzeit bestimmenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik – Doktorvater ist übrigens kein geringerer als Herman Nohl. Doch schon die Habilitationsschrift „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ weist in eine neue Richtung – heute würden wir sagen: Hier wurde bereits der Paradigmenwechsel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft vollzogen. Das Vorgehen war zwar noch weitgehend historisch-systematisch, aber neben schulpraktischen Erwägungen etwa zur Zeugnisgestaltung finden sich auch bildungspolitische Argumente und Themenfelder der pädagogischen Psychologie. Dass dieses Buch ein vielfach aufgelegtes Standardwerk geworden ist, verdankt es der Tatsache, dass hier exemplarisch greifbar wurde, wie pädagogische Wissenschaft unmittelbar Relevanz für die pädagogische Praxis haben kann.

Die Anerkennung erfolgt postwendend: Carl-Ludwig Furck, der zunächst als Assistent bei Elisabeth Blochmann an der Universität Marburg, dann als Wissenschaftlicher Rat in Berlin gearbeitet hat, erhält 1961 eine a.o. Professur – das war der 1. Ruf an die Universität Hamburg. Die Veröffentlichungen, die jetzt in schneller Folge erscheinen, sind wegweisend für die sich langsam entfaltende Reformdebatte. Es beginnt mit einem Aufsatz in der „Neuen Sammlung“: „Schule für das Jahr 2000“. Ein Professor, von dem man seinerzeit erwartete, dass er sich mit der Ideengeschichte der Pädagogik – von Platon bis Pestalozzi – zu beschäftigen habe, kritisiert die Auslesefunktion des Bildungswesens, fordert die Abkehr vom dreigliedrigen Schulsystem und entwirft das Modell einer Gesamtschule, die durch einen differenzierten Unterricht sowohl die individuelle Förderung der Schüler ermöglicht als auch den Ausgleich sozialer Benachteiligungen. Unerhört! Wenn von Gemeinschaftsschule oder Gesamtschule gesprochen wird, dann denken seinerzeit die meisten an konfessionsübergreifende Schulen. Zudem wird der Aufsatz auch noch vielfach nachgedruckt, u.a. im „Stern“ – einer Illustrierten, die auf dem Titel Damen im Badeanzug abbildet. Andere hätten sich vielleicht in dieser Publizität gesonnt. Nicht so Carl-Ludwig Furck. Er hatte erkannt, dass eine neue Zeit angebrochen war.

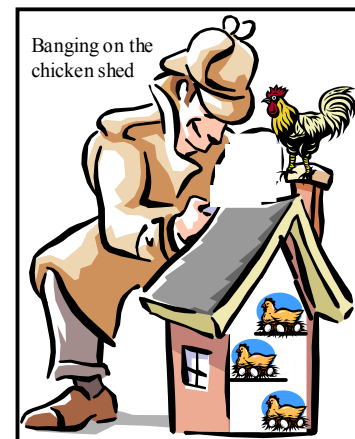
Man erinnere sich: 1964 hatte Georg Picht die deutsche Bildungskatastrophe ausgerufen (damals fehlte es allerdings an internationalen Vergleichsuntersuchungen und so sinnfälligen Akronymen wie PISA, die die Schieflage des Bildungssystems hätten symbolisieren können). Im gleichen Jahr erscheint Carl-Ludwig Furcks Buch „Die Aufgabe der Erziehung im Bereich der Familie“. Im Folgejahr veröffentlicht er „Das unzeitgemäße Gymnasium“ (dieser Titel war damals offenbar so provokativ, dass das Buch in Zitaten häufig „Das *zeitgemäße* Gymnasium“ genannt wurde) und „Das Leistungsbild der Jugend in Schule und Beruf“. Der junge Professor aus Hamburg wird ein gefragter Experte für die aktuellen Probleme auf dem Bildungssektor. Er hält Vorträge über die so genannte Schülermitverantwortung - und wie sie eigentlich ausgestaltet sein sollte, er gründet das Sozialpädagogische Zusatzstudium an der Universität Hamburg und er wird vom Berliner Senat beauftragt, als Berater und Gutachter den Aufbau des Pädagogischen Zentrums zu begleiten.

Carl-Ludwig Furck fordert Innovationen nicht nur von anderen, sondern auch von sich selbst. Anfang der sechziger Jahre leitet er eine der ersten deutschen Studentengruppen auf eine Studienreise nach Israel. Als einer der ersten Professoren führt er auch so etwas Neumodisches wie eine Befragung der Studenten über die Qualität seiner Lehrveranstaltungen ein – der Begriff „Evaluation“ war

im deutschen Sprachraum noch unbekannt. Eine Studentin bemängelte, er spreche in der Vorlesung zu schnell. Daraufhin wurde im Hörsaal des Instituts am Rednerpult ein Lämpchen installiert. Im Projektionsraum saß eine Verwaltungsangestellte – und immer, wenn sie meinte, der Professor spreche wieder mal zu schnell, dann ließ sie per Knopfdruck am Pult das Lämpchen glühen. Ein schönes Beispiel aus der Frühzeit der kybernetischen Pädagogik.

1965 erhält Carl-Ludwig Furck den Ruf auf eine ordentliche Professur an der Freien Universität Berlin und wird gleichzeitig zum Leiter des neu gegründeten Pädagogischen Zentrums ernannt. Es folgen arbeitsame und einflussreiche Jahre: Furck, der Forscher und Hochschullehrer, Furck, der Bildungsmanager und Behördenleiter, Furck der Politikberater, Furck, der Vortragsreisende, der Leiter von Reformkommissionen, der Herausgeber von Zeitschriften und Schriftenreihen. Sechs Hilfsassistenten und zwei Sekretärinnen koordinieren den hektischen Alltag, unterstützen in der Forschung, arbeiten zu für die zahlreichen Veröffentlichungen. Als sie sich einmal den Spaß machen, die Zahl der Ämter, Kommissionsmitgliedschaften, Beiratssitze usw. zusammenzuzählen, kommen sie auf weit über 30. Carl-Ludwig Furck arbeitet mit an den Studien zur Lage und Entwicklung Westberlins (zusammen mit den Professoren Ludz, von Friedeburg und Sanmann, 1968) und den Materialien zum Bericht zur Lage der Nation (1971). Er initiiert umfangreiche empirische Forschungsprogramme, die am Pädagogischen Zentrum durchgeführt werden und einer breiteren Öffentlichkeit vor Augen führen, dass man über Schule auch sprechen kann, ohne sich dabei ausschließlich auf die eigene Erfahrung als Schüler oder Lehrer zu berufen. Die so genannte Furck-Kommission hebt den Studiengang und damit auch den Beruf des Diplom-Pädagogen aus der Taufe.

Bildungspolitische Aktivitäten geht Herr Furck nicht im Stile des englischen Sprichwortes an, wonach man Hühner zwar kurzfristig aufscheuchen kann, wenn man auf die Hütte klopft, ohne dass man aber nachhaltige Wirkungen erzielt. Ihm war an langfristigen, wissenschaftlich begründbaren Veränderungen gelegen. Anders als heute tagten die Kommissionen damals kurz und effizient, und die Kommissionsmitglieder trugen ihre Ansichten auch nicht öffentlich zu Markte. Lohn der Arbeit war anstelle breiter Publizität ein realistisches gemeinsames Ergebnis.



In der Berliner Zeit werden unter Herrn Furcks Ägide mehrere internationale Kongresse organisiert. Er gibt die umfangreiche Schriftenreihe des PZ heraus, wird Mitherausgeber der Kleinen pädagogische Texte (1962 -1975) und ab 1963 der Zeitschrift für Pädagogik. Von 1962 bis 1988 ist er zudem Mitglied des Vorstandes des Comenius-Instituts in Münster. Daneben hält er Woche für Woche Vorlesungen und Seminare an der FU. Work-Life-Balance, das heißt für Carl-Ludwig Furck: Arbeiten am PZ, leben an der Freien Universität. Dort hält er auch regelmäßig ein Doktorandenkolloquium für die wachsende Zahl der engeren Schüler. Zwei Drittel der Studenten, die schon in Hamburg sein Oberseminar besucht hatten, waren übrigens mit nach Berlin gegangen! In einem der Oberseminare wird die Idee entwickelt, eine erziehungswissenschaftliche Zeitschrift zu kreieren, die sich nicht in erster Linie an die akademische Fachwelt wendet, sondern an die Praktiker im Bildungssystem, Lehrer, Sozialpädagogen, Verwaltungsbeamte usw. In Zusammenarbeit mit dem Beltz-Verlag entsteht das Magazin „betrifft: erziehung“, das heute unter dem Titel „Pädagogik“ weitergeführt wird. Erster Chefredakteur wird Horst Speichert, einer von Carl-Ludwig Furcks Doktoranden, Herausgeber bleibt Herr Furck selbst für viele Jahre.

Er ist auch der erste Erziehungswissenschaftler, der Bildungspolitik und Bildungsrealität in der Ära des Nationalsozialismus aufarbeitet. Die einleitende Vorlesung " Weltanschauung und Pädagogik des Nationalsozialismus " wird 1967 in der Festschrift Blochmann veröffentlicht. Wenn Carl-Ludwig Furck in seinen Seminaren Filme zeigt, die er aus dem Bundesarchiv entleiht – beispielsweise über die Napola – dann muss das Seminar zuvor behördlich zur geschlossenen Veranstaltung deklariert worden ist. Einen wichtigen Beitrag zur Aufarbeitung des Nationalsozialismus leistet die Furckschülerin Elke Peters, die spätere – leider viel zu früh verstorbene – Frau Furck. Sie verbringt Monate im Magdeburger Zentralarchiv und belegt anhand der Quellen, dass die völkisch-nationalistische Ideologie gerade im Hinblick auf das Erziehungswesen schon lange vor 1933 in bürgerlich-reaktionären Kreisen tief verankert war. Die Erkenntnis, dass die Nazizeit nicht wie ein Naturereignis über Deutschland hereingebrochen war, sondern ihre Wurzeln in der Weimarer Republik hatte, stieß in den siebziger Jahren nicht auf ungeteilte Zustimmung – es gab wohl noch zu viele nachträglich selbst ernannte Widerstandskämpfer. Ich erwähne diesen Aspekt vor allem, weil rückwirkend vielleicht der Eindruck entsteht, Carl-Ludwig Furck habe sich vor allem dankbarer Themen mit hoher Publizität angenommen. Doch dieser Eindruck tröge. 1963 war Reform noch fast ein Schimpfwort, Wahlen wurden mit dem Slogan „Keine Experimente“ gewonnen. Carl-Ludwig Furck hat die Themen seines Forschens und Wirkens nie unter dem Gesichtspunkt des möglichen öffentlichen Effekts gewählt, er hat das getan, was nach seiner Überzeugung zu tun nötig war – auch wenn es keinen Beifall brachte.

So z.B. 1970, als es um das PZ in Berlin zum Eklat kommt. Die Schulbehörde des Landes hatte sich fünf Jahre lang damit geschmückt, Träger einer einzigartigen Modelleinrichtung zu sein. Jetzt stellten Beamte und Politiker fest, dass sich aus der Arbeit dieses Zentrums möglicherweise Auswirkungen auf die Schulpolitik ergeben würden. Plötzlich sollten Veröffentlichungen, z.B. von didaktischen Modellen, jeweils vorab von der Schulbehörde genehmigt werden. Gleichzeitig wurden Eingriffe bei der Besetzung von Stellen angekündigt. Der Konflikt war nicht einvernehmlich zu lösen, und so entscheidet sich Carl-Ludwig Furck dafür, als Leiter des PZ zurück zu treten und sich stärker auf seine Professur an der FU zu konzentrieren.

Es sind die Jahre der Studentenbewegung, die 1967 in Berlin ihren Ausgang genommen hatte. Was als Protest einer Mehrheit begonnen hatte, war 1970 zur Sache einer Minderheit geworden, die sich umso lautstärker artikuliert, je mehr sich die nüchterne Mehrheit von spontanen Aktionen abwendet. Rote Zellen, kommunistische Splitterparteien, Spontigrüppchen und realsozialistische Mitglieder der Sozialistischen Einheitspartei Westberlins betreiben das, was sie als Revolution betrachten. Da sie der echten Monopolkapitalisten kaum habhaft werden, nehmen sie mit den vermeintlichen Stellvertretern vorlieb – an der Universität sind das diejenigen Professoren, die meinen, man könne neben allem revolutionären Engagement auch noch studieren und forschen. Diese Meinung teilt auch Carl-Ludwig Furck, und da er inzwischen zum Dekan gewählt worden ist, bietet er sich als Ziel von Vorlesungssprengungen und als Adressat unflätiger Beschimpfungen oder nächtlicher Anrufe geradezu an. Herr Furck nimmt es gelassen. Gerade das aber konnten viele Pseudorevolutionäre und manche der konservativen Kollegen schlecht ertragen. Carl-Ludwig Furck ließ sich vor keinen Karren spannen, sondern verfolgte seine eigene Linie.

1973 erhält Carl-Ludwig Furck seinen zweiten Ruf an die Universität Hamburg, diesmal auf den Lehrstuhl für Schulpädagogik. Und jetzt wird deutlich, dass hier nicht nur ein Theoretiker und bundesweit bekannter Bildungsreformer auf dem Katheder steht, sondern ein Kenner der Schulpraxis. Es ist zwar gut 20 Jahre her, dass Carl-Ludwig Furck Drittklässler in den Kulturtechniken unterwiesen hat und später an einer Berufsfachschule von Arbeitslosigkeit bedrohte Jugendliche unterrichtete. Aber anders als die von Job Günter Klink kritisierten Hochschullehrer, die von der Schule wie von des Kaisers neuen Kleidern sprachen, hat Herr Furck immer den Kontakt zur pädagogischen Praxis gesucht und gehalten. Jetzt bietet er Semester für Semester eine Praxisbezogene Einführung

an, besucht mit den Studenten die Ganztagschule am Altonaer Volkspark, das Oberstufenzentrum Süderelbe und viele ganz „normale“ Grund-, Haupt- und Realschulen. Wenn die Hospitation sie in eine der neu gegründeten Gesamtschulen führt, dann ahnt kaum einer der Studenten, dass der freundliche Professor, der sie begleitet, maßgeblich dazu beigetragen hat, dass es diese Art von Schulen überhaupt gibt.

Nicht nur Studienanfänger profitieren von Carl-Ludwig Furcks Erfahrung und Ermutigung, auch der akademische Nachwuchs scharft sich um ihn. Wie schon in Berlin bildet sich ein Kreis von Examenkandidaten, Doktoranden und Habilitanden. Von einer „Furck-Schule“ zu sprechen, wäre gleichwohl nicht ganz angemessen. Dafür sind die Themen und Herangehensweisen zu unterschiedlich, wie die Aufzählung einiger Titel belegt:

- Irrationalismus als Pädagogische Tradition.
- Sozialgeschichte der Mädchenbildung
- Zum Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission
- Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus
- Lehrerbildung und Politik. Eine Analyse der Auseinandersetzungen während der Weimarer Republik
- Mädchen und Mathematik
- Fernunterricht für deutsche Schüler im Ausland

In einem Punkt allerdings darf vielleicht doch von einer Furck-Schule gesprochen werden, nämlich hinsichtlich der Klarheit der Darstellung. Wolkige Formulierungen oder der Gebrauch von Füllwörtern wie „wesentlich“ oder „natürlich“ werden von Herrn Furck unerbittlich kritisiert. Er weiß, dass Konfusion der Sprache fast stets ein Hinweis auf Konfusion der Gedanken ist. Uns Schülern und unseren Arbeiten hat diese offene, wohlwollende Kritik gut getan.

Insgesamt 14 Dissertationen und 5 Habilitationen betreut Carl-Ludwig Furck im Lauf seiner akademischen Karriere – daneben ungezählte Examens-, Magister- und Diplomarbeiten. Viele der Schüler sind heute an Schulen und Hochschulen zu finden, wie man es von Erziehungswissenschaftlern erwartet. Dass unter ihnen aber auch ein Verlagsleiter, der Chef eines Schulbauinstituts, der Bürgermeister einer mittelgroßen Stadt oder der Abteilungsleiter eines großen Sozialversicherers zu finden sind, das hat sicher auch etwas mit der Weltzugewandtheit unseres akademischen Lehrers zu tun. Carl-Ludwig Furck kennt sich im Elfenbeinturm aus, aber lieber nimmt er am richtigen Leben außerhalb teil.

1979 eröffnet sich für Carl-Ludwig Furck ein ganz neues und ungewöhnliches Praxisfeld. Das Auswärtige Amt vergibt an einen Hamburger Verlag den Auftrag, ein Fernlehrwerk für deutsche Schüler im Ausland zu entwickeln, die keine Schule besuchen können. Es gibt eine überraschend große Zahl solcher Kinder von Missionaren, Ingenieuren, Entwicklungshelfern, Kaufleuten usw. Carl-Ludwig Furck wird Projektleiter dieses anspruchsvollen und interessanten Vorhabens. Es müssen Unterrichtsmaterialien für sämtliche Fächer der Sekundarstufe I entwickelt, erprobt und evaluiert werden, von Mathematik bis Französisch, von Musik bis Biologie, ausgenommen ist nur der Sportunterricht. Anders als Schulbücher, die ja oft für die prüfenden Oberschulräte in den Kultusministerien geschrieben werden, müssen die Lernmaterialien für 10- bis 16jährige Schüler verständlich sein – und daran muss der Projektleiter die als Autoren tätigen Lehrerinnen und Lehrer immer wieder einmal erinnern. Im Auftrag des Bundesverwaltungsamtes unternimmt Carl-Ludwig Furck eine Inspektionsreise und besucht eine Reihe von kleinen Auslandsschulen im nordafrikanischen und arabischen Raum, an denen die Fernlehrmaterialien in einigen Fächern eingesetzt werden und berät die Lehrer methodisch-didaktisch.

Die zweite Hamburger Zeit ist aber nicht nur durch Praxisnähe gekennzeichnet, es ist auch die Phase der großen Gutachten. Die niedersächsische Landesregierung bestellt Ende der siebziger Jahre bei Carl-Ludwig Furck eine Expertise über die ungeliebte einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg und hofft im Geheimen auf wissenschaftliche Schützenhilfe bei der Abschaffung. Das differenzierte Gutachten, das 1981 veröffentlicht wird, stellt der einphasigen Ausbildung ein überwiegend positives Zeugnis aus. Gleichwohl ist Herr Furck als Gutachter weiter gefragt. 1986 veröffentlicht er den Bericht „Zur Revision der Lehrerbildung“ und 1990 gemeinsam mit Johannes Bastian den Bericht „Zur Zukunft der Hauptschule in Hamburg“. Die langjährige Arbeit als Vorsitzender der Enquete-Kommission zur Weiterentwicklung des Hamburger Schulwesens schlägt sich 1993 in einer Bürgerschaftsdrucksache mit dem Titel „Bildung 2000“ nieder.

Zu diesem Zeitpunkt ist Carl-Ludwig Furck bereits 5 Jahre emeritiert. An das Colloquium zu seinem 65. Geburtstag werden die meisten Anwesenden sich noch erinnern. Die Festschrift nimmt den Titel eines seiner einflussreichsten Aufsätze auf: „Innere oder äußere Schulreform?“. In der Tat bewegt sich die Arbeit von Carl-Ludwig Furck immer zwischen diesen beiden Polen.

Da wir ja in einer Zeit der Bildungstests leben, sei Ihnen die folgende Frage nach dem letztendlichen Zweck schulreformerischer Bemühungen nicht erspart:

Die zielführende Frage

Welche Lerninhalte fördern den Wirtschaftsstandort Deutschland?	<input type="checkbox"/>
Was müssen wir unterrichten, um im internationalen Wettbewerb mithalten zu können?	<input type="checkbox"/>
Welche Schulpolitik trägt am ehesten zur Wiederwahl der Regierung bei?	<input type="checkbox"/>
Worauf sollten wir beim Lernen unserer Kinder am meisten achten?	<input type="checkbox"/>

Manch ein Schulpolitiker mag vielleicht annehmen, der dritte Vorschlag sei der richtige. Carl-Ludwig Furck, der innere und äußere Schulreform immer als einander wechselseitig bedingende Faktoren verstanden hat, würde vermutlich der vierten Variante zustimmen.

Auch nach der Emeritierung bietet er noch 10 Jahre lang Seminare am Fachbereich Erziehungswissenschaft an – allerdings nicht im Wintersemester 1992/93, denn da lehrt er als Gast an der Universität Rostock. Angesichts dieses Lebenswandels hatte Herr Furck trotz all seiner Erfahrung keine Chance, in die Rürup- oder Herzog-Kommission berufen zu werden. Er hätte am Ende gar für die Rente ab 75 plädiert.

1998 erscheint der von Carl-Ludwig Furck herausgegebene 6. Band des Handbuchs der Deutschen Bildungsgeschichte. Damit wird ein Projekt glücklich abgeschlossen, das sich über nahezu 20 Jahre hingezogen hat und Herrn Furck als Mitherausgeber des Gesamtwerkes manche schlaflose Nacht gekostet haben dürfte.

Jetzt hat er mehr Zeit für die Arbeit in der 1963 von ihm mitgegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, die ihn 1998 zum Ehrenmitglied ernennt. Seit vielen Jahren schon gehört

er als Vorsitzender der Strukturkommission dieses Fachverbandes an, die sich im Auftrage des Vorstandes gutachtlich zu verschiedenen Fragen äußert. Dabei geht es z.B. um die Integration der Lehrerbildung in die Universität Erfurt, um die neuen konsekutiven Bachelor- und Master-Studiengänge, um die Einrichtung von Sonderforschungsbereichen oder um das Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Als sich bei einer Sitzung herausstellt, dass Carl-Ludwig Furck das einzige Kommissionsmitglied ist, dem das Protokoll per Brief zugestellt werden müsste, legt er sich flugs einen PC zu und erlernt von seinen Töchtern die wichtigsten Grundlagen der Nutzung von Internet und Email. Damit ist die materielle (und virtuelle) Basis für die weitere Mitarbeit in der Strukturkommission gelegt. Ich wünsche Ihnen, Herr Furck, dass Sie dieser interessanten und wichtigen Aufgabe noch lange nachgehen können.

Mit Carl-Ludwig Furck ehren wir heute einen großen Erziehungswissenschaftler, einen originellen Forscher, einen mutigen Bildungsreformer, vor allem aber einen Mentor, der mehreren Generationen von Studenten und Doktoranden vermittelt hat, was es heißt, sich ein eigenes, unabhängiges Urteil zu erarbeiten. Und so bleibt mir nur, mit dem Dank an Sie, lieber Herr Furck, zu schließen. Ihre Schüler, die Universität Hamburg, die deutsche Erziehungswissenschaft und die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit sind Ihnen zu großem Dank verpflichtet. Dass das öffentliche Schulsystem – manchen Rückschlägen zum Trotz – in den vergangenen 50 Jahren große Fortschritte gemacht hat, das, Herr Furck, ist auch Ihr Verdienst!

Rochows Erben - zum Verhältnis von Versuchsschulen und Regelschulen

Klaus-Jürgen Tillmann
Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld
Wissenschaftlicher Leiter der Laborschule

1. Problemstellung

2. Versuchsschulen und Regelschulen im 18. und 19. Jahrhundert oder: Was wurde in Bewegung gesetzt?

2. 1. Versuchsschulen als Vorläufer der Regelschule
- 2.2. Versuchsschulen als Kritik der Regelschule
- 2.3. Versuchsschulen als Gefährdung der "richtigen" Reformidee

3. Versuchsschulen und Regelschulsystem heute oder: Was ist übertragbar?

- 3.1. Versuchsschulen als funktionale Innovationsagenturen
- 3.2. Versuchsschulen als eigensinnige reformpädagogische Konzepte
- 3.3. Der kurzfristige und der langfristige Nutzen von Versuchsschulen

4. Die Zukunft der Versuchsschulen

1. Problemstellung

Die Funktion von Versuchsschulen, deren Möglichkeiten, Grenzen und Widersprüche stehen im Mittelpunkt der nachfolgenden Überlegungen. Dabei soll vor allem die Frage behandelt werden: Welche Bedeutung haben die Versuchsschulen für das Regelschulwesen? Als Erkenntnis- und Erfahrungshintergrund dafür kann ich zunächst auf die für Professoren übliche Durcharbeitung der Fachliteratur verweisen (als Überblick: Lassahn/Stach 1979; Schmitt 1993; Idel/Ullrich i. V.). Darüber hinaus blicke ich auf eine inzwischen fast zehnjährige Tätigkeit als Wissenschaftlicher Leiter der Bielefelder Laborschule zurück. Der Alltag einer Versuchsschule - und damit sowohl ihre pädagogische Praxis als auch ihre dauernden politischen Legitimationszwänge - sind mir somit gut bekannt. Vor diesem Erfahrungshintergrund ist es wohl verständlich und akzeptabel, dass ich mich im Folgenden häufig auf Beispiele aus der Laborschule beziehen werde. Zu Beginn ist zumindest knapp festzumachen, was denn in diesem Beitrag unter einer "Versuchsschule" verstanden werden soll. Bezieht man dies auf unser gegenwärtiges Schulwesen, so ist eine Definition von Hartmut von Hentig (1995, S. 7ff.) hilfreich: Es gehe bei einer Versuchsschule nicht darum, spezifische Lösungen für ein spezifisches Problem - etwa für den Einsatz von Sonderpädagogen in der Sekundarstufe - zeitlich befristet zu erproben. Das wäre ein *Schulversuch*. Demgegenüber sind *Versuchsschulen* komplexer angelegt und im Prinzip zeitlich auf Dauer gestellt. Eine Versuchsschule definiert die Schwerpunkte ihrer Arbeit weitgehend selbst, dabei entwickelt sie Konzepte, Modelle, Lösungen, die für das Regelschulwesen von Bedeutung sein sollen. Versuchsschulen können von ihrem Träger bewusst und gezielt als solche errichtet werden. Beispiele dafür sind die Glocksee-Schule in Hannover (vgl. Negt 1997) und die Reformschule Kassel (vgl. Rauschenberger u.a. 2003). Versuchsschulen können sich aber auch selbst aus Regelschulen heraus entwickeln; hier sind die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden (vgl. Becker u.a. 1997), aber auch die Offene Schule Waldau (vgl. Ahlring u.a. 2003) wohl die bekanntesten Beispiele. Gemeinsam ist diesen Versuchsschulen, dass sie auf pädagogische Anforderungen mit Methoden und Konzepten reagieren, die als unkonventionell und innovativ gelten. Und dass sie diese Verfahren engagiert weiterentwickeln und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden selbstkritisch überprüfen - um sie dem Regelschulwesen als Anregung zur Verfügung zu stellen. Das sind - aktuell verstanden - Versuchsschulen. In meine Überlegungen beziehe ich aber ausdrücklich ihre historischen Vorläufer mit ein, die meist mit dem Begriff der "Reformschule" belegt werden¹.

2. Versuchsschulen und Regelschulen im 18. und 19. Jahrhundert oder: Was wurde in Bewegung gesetzt?

Ganz generell lässt sich sagen: Reformschulen, Versuchsschulen sind eine historische Begleiterscheinung des Prozesses, in dem sich in Deutschland etwa seit 1750 die Schule als staatliche Pflichteinrichtung durchgesetzt hat. Dabei lassen sich, was die Rolle der Versuchsschulen angeht, zwei Phasen voneinander unterscheiden:

- Im 17. und 18. Jahrhundert war die Pflichtschule für alle, war die Elementarbildung für alle, eine ferne, eine fortschrittliche Verheißung für die Zukunft. Die damaligen Versuchsschulen nahmen diese Zukunft vorweg.
- Etwa seit 1880 war die Pflichtschule für alle, war die Elementarbildung für alle, in deutschen Ländern durchgesetzt. Versuchsschulen verstanden sich von nun an als die pädagogisch bessere Alternative zu dieser Regelschulpraxis.

Diese beiden historischen Phasen - und die damit verbundenen unterschiedlichen Rollen der Versuchsschulen - sollen im Folgenden skizziert werden.

¹ Zur Definitionsproblematik im Umkreis der Begriffe Schulversuch, Versuchsschule, Reformschule, Modellschule, Musterschule etc. vgl. Aurin 1972, S. 20ff. und Schmitt 1993, S. 167ff.

2.1 Versuchsschulen als Vorläufer des Regelschulwesens

Lange bevor es eine staatlich finanzierte Schule für alle gab, lange bevor die Schulpflicht realisiert wurde, gab es Versuchsschulen. Diese Einrichtungen, im 18. Jahrhundert jeweils vom charismatischen "Schulmännern" und Aufklärern gegründet, verfolgten vor allem eine Absicht: Die Inhalte und Strukturen der zukünftigen "allgemeinen Volksbildung" sollten vorweggenommen werden. Dabei konnte und sollte der Segen, der Vorteil gezeigt werden, der entsteht, wenn auch die Kinder aus einfachen, damals bäuerlichen Familien der Unwissenheit entrissen werden. Auf diesen gemeinsamen Nenner lassen sich sowohl die Schulgründungen von August Hermann Francke um 1700 in Halle (vgl. Raabe/Pfeiffer 2001) als auch die von Johann Heinrich Pestalozzi um 1800 in der Schweiz (vgl. Oelkers 1995) bringen. Aber auch die Versuchsschule, die der preußische Adelige Eberhard von Rochow 1773 im brandenburgischen Reckhan gründete, ist hier nicht weniger erwähnenswert (vgl. Leschinsky/Roeder 1983, S. 344 ff.; Stach 1979, S. 85ff.).

1773 - als die Elementarbildung in Preußen in einem jämmerlichen Zustand war, als nur ein kleiner Teil der Kinder überhaupt eine Schule besuchte - errichtete Eberhard von Rochow² auf seinem Landgut eine "Musterschule". Er stellte - ganz ungewöhnlich für die damalige Zeit - einen studierten Menschen als Elementarschullehrer ein (Heinrich Julius Bruns aus Halberstadt) und zahlte ihm auch noch ein ordentliches Gehalt. Sodann sorgte von Rochow dafür, dass alle Bauernkinder - Jungen wie Mädchen - im Sommer und im Winter zur Schule gingen. Was die inhaltliche Gestaltung der Schule anging, so erklärte von Rochow: "Schulverbesserungen müssen gründlich (radikal) sein, oder sie erreichen den Zweck nicht" (zit. nach Stach 1979, S. 89). Und von Rochow und Bruns ließen sich für ihre Musterschule viele Praxisformen einfallen, die für die damalige Zeit in ihrem innovativen Gehalt wirklich radikal waren: ein fachlich-systematischer Lehrplan mit fächerübergreifenden Bezügen, innere Differenzierung in der Jahrgangsklasse, kein Sitzenbleiben zwischen dem 1. und 2. Schuljahr, Anschauungsunterricht in der Natur, Helfersystem zwischen den Schülern - um nur einige Arbeitsformen zu nennen. Und von Rochow ging sogar so weit zu fordern, dass auch die begabten und verständigen Bauernkinder den Weg zur Universität finden sollten (vgl. Schmitt/Tosch 2001).

Die Reckhaner „Musterschule“ wurde bald über die Grenzen Preußens hinaus bekannt, zahlreiche Besucher, Hospitanten, Praktikanten aus dem In- und Ausland kamen in diese Schule. Dies führte zu einer gewissen Verärgerung bei der Preußischen Staatsregierung, die sich von der Existenz und dem Erfolg dieser Musteranstalt unter Druck gesetzt fühlte. Die Folge davon waren massive Auseinandersetzungen zwischen von Rochow und dem damaligen preußischen Minister Zedlitz. Doch dieser Minister war lernfähig: Als er 1787 - längst aus dem Amt geschieden - eine Denkschrift zur "Verbesserung des Schulwesens in den Königlichen Landen" verfasste, forderte er, die Grundgedanken des Rochowschen Schulkonzepts auf das ganze Preußische Schulwesen auszudehnen. Und in der Tat hat dann bei der Entwicklung des Preußischen Elementarschulwesens im 19. Jahrhundert der Bezug auf von Rochow und seine "Musterschule" eine nicht unerhebliche Rolle gespielt (vgl. Stach 1979, S. 92f.; Schmitt 1993, S. 156).

Diese Geschichte – insbesondere das Verhältnis von Versuchsschulen zum zuständigen Ministerium – mutet an einigen Stellen recht aktuell an. Doch dazu später. Denn an dieser Stelle geht es um einen systematischen Punkt – um die Versuchsschulen des 18. Jahrhunderts und ihre spezifische Funktion. Deutlich werden sollte: Ob Francke, Pestalozzi oder von Rochow, all diese Versuchsschulen waren Vorläufer der staatlichen Regelschule. Ihre Absicht lag nicht zuletzt darin deutlich zu machen, welch immenser gesellschaftlicher Fortschritt erreicht sein würde, wenn in Deutschland alle Kinder - unabhängig von Stand und sozialer Herkunft - zur Schule gehen würden, wenn sie dort nicht nur Schreiben und Lesen, sondern auch "Gesittung" lernen würden. Und in all diesen Schulen

² In der Geschichte der Pädagogik ist Eberhard von Rochow nicht so sehr als Schulgründer, sondern vor allem als Autor des Buches „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ (1776) bekannt geworden. Dieses Buch hatte einen ungeheuren Erfolg, es erreichte in den folgenden 100 Jahren eine Auflage von einer Million (vgl. Lundgreen 1970; Freyer 1989).

wurden didaktische Konzepte erprobt, die der späteren staatlichen Volksschule erhebliche Anregungen gegeben haben. Kurz: Die frühen Versuchsschulen des 18. Jahrhunderts lassen sich als Aufforderung verstehen, endlich die Elementarschule für alle - die Regelschule - einzuführen.

2.2. Versuchsschulen als Kritik der Regelschulen

Dieser Zustand - die Regelschule für alle - war in Preußen etwa 1880 erreicht (vgl. Herrlitz u.a. 1981; Kuhlemann 1992). Die auf dem Papier schon lange existierende Schulpflicht war nun auch real durchgesetzt. Alle Kinder besuchten mindestens acht Jahre lang die Volksschule, erst dann durften sie Berufsarbeit verrichten. Zugleich zu dieser Etablierung der staatlichen Pflichtschule für alle setzte nun aber ein Boom von Versuchs- und Reformschulgründungen ein. Wir fassen dies seit längerem unter dem Epochenbegriff der "Reformpädagogik" zusammen.

"Reformpädagogen" waren zugleich Befürworter der Schule - und ihre schärfsten Kritiker. Es interessierte sie nur wenig, dass es - international gesehen - damals kaum ein Land in der Welt gab, in dem die allgemeine Volksbildung so weit vorangeschritten war wie in Deutschland. Vielmehr rief um 1900 die real existierende, die autoritäre Schule des Kaiserreichs den massiven Widerspruch all derjenigen hervor, die sich das Lernen der Heranwachsenden weit offener, kindgemäßer, vielfältiger, handlungsorientierter, solidarischer vorstellten. Aus diesem Widerspruch entstanden die vielen Reform- und Versuchsschulgründungen jener Zeit (vgl. Schmitt 1992). Sie stellten Gegenmodelle zur damaligen staatlichen Regelschule dar; sie wollten zeigen, dass schulisches Lernen weitgehend auf autoritären Druck verzichten und bedürfnis- und interessenorientiert verlaufen kann. Als Schulgründer zu nennen sind hier Hermann Lietz, Berthold Otto, Georg Kerschensteiner, Paul Geheeb, Gustav Wyneken, Maria Montessori und Peter Petersen - um nur die wichtigsten aufzuzählen. In all diesen Fällen entwarf ein charismatischer Pädagoge – seltener eine Pädagogin - das Konzept einer alternativen, einer kindorientierten Pädagogik und gründete eine entsprechende Schule. Diese Schule verstand sich als institutionelle Alternative zur damaligen, als "Kopf- und Buchschule" kritisierten Regelschule. In diesen Reformschulen wurden Verfahren, Methoden, Sozialformen entwickelt, die zunächst im krassen Gegensatz zur damaligen Regelschulpraxis standen - die aber diese Regelschule mittel- und langfristig stark beeinflusst haben.

All diese Versuchsschulen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts - und das ist jetzt systematisch wichtig - sind vor dem Hintergrund eines ausgebauten, eines etablierten Regelschulwesens entstanden. Seitdem dieses Regelschulwesen etabliert war, verstanden sich die Versuchsschulen als pädagogische Alternative, als gelebte Kritik zu den Verfahrensweisen der Regelschulen. Diese Versuchsschulen existierten z. T. außerhalb, z.T. aber durchaus innerhalb des staatlichen Schulwesens. So wurde z. B. Berthold Ottos berühmte Berliner "Hauslehrerschule" zu erheblichen Teilen vom preußischen Staat finanziert (vgl. Schmitt/Prengel 2000). Und Georg Kerschensteiner hat seine Arbeitsschule innerhalb des städtischen Münchner Schulwesens realisiert (vgl. Wehle 1964). All diese Versuchsschulen strebten immer auch an, mit ihren pädagogisch- didaktischen Erfindungen das staatliche Regelschulwesen zu beeinflussen. Damit dies gelingen kann, mussten und müssen Versuchsschulen die innovative, die "bessere" Praxis in ihrem Alltag so realisieren, dass diese den kritischen Beobachtern auch vorgezeigt werden kann. Dass mit diesem Anspruch an die Praxis einer Versuchsschule erhebliche Probleme und einige Fallstricke verbunden sind, soll das folgende historische Beispiel zeigen.

2.3. Versuchsschulen als Gefährdung der "richtigen" Reformidee

1919 gründete Paul Oestreich den "Bund der Entschiedenen Schulreformen": eine Organisation, die sich in der Weimarer Zeit für die Abschaffung des 3-Klassen-Schulsystems und für die Einführung einer gemeinsamen Schule für alle einsetzte (vgl. Neuner 1980). Es handelt sich also um den ersten Verein von Gesamtschulanhängern in Deutschland. Ihr Schulmodell nannte Oestreich die "elastische Einheitsschule". Organisatorisch ist dies ziemlich genau das gleiche, was im Hessen der 70er Jahre als "Kooperative Gesamtschule" eingeführt wurde. Ein junges, engagiertes Mitglied dieses

"Bundes der Entschiedenen Schulreformer" war Fritz Karsen. Er fand die Einheitsschulidee so überzeugend, dass er nach dem 1. Weltkrieg so schnell wie möglich eine solche Schule als Versuchsschule gründen wollte (vgl. Radde 1999). Und genau darüber geriet er in heftigen Streit mit Paul Oestreich. Denn Oestreich war entschieden gegen jede Versuchsschule, er sah in dieser Gründungsabsicht von Karsen sogar ein verbandsschädigendes Verhalten. Originalton Paul Oestreich 1920: "Auf keinen Fall eine Bundesversuchsschule: sie würde belauert. Scheiterte sie, ... so würde die Bundesidee, die unabhängig von allen 'Versuchen' richtig ist, ... vielleicht lange verschüttet." (zit. nach Neuner 1980, S. 53; vgl. auch Keim 2002). Anders formuliert: Vorsicht vor einer Versuchsschule, ihre möglicherweise unzulängliche Praxis könnte die "richtige Idee" beschädigen. Wenn wir die Idee bewahren wollen - so Oestreich -, dürfen wir keine Versuchsschule gründen. Der weitere Verlauf des Konflikts ist schnell erzählt: Fritz Karsen hat 1921 in Berlin-Neukölln seine Versuchsschule eröffnet, und zwar zunächst als Gymnasium, das dann 1927 mit einer Volksschule zur „Einheitsschule“ verbunden wurde. Aus dem "Bund der Entschiedenen Schulreformer" wurde Karsen aber wegen dieser Aktivität, wegen seines verbandsschädigenden Verhaltens herausgedrängt: Oestreich hat ihm die Versuchsschulgründung nie verziehen.

Was ist an dieser kurios anmutenden Geschichte für unser Problem interessant? Nun: Paul Oestreich hat ganz klar die Legitimationsprobleme erkannt, die mit einer Versuchsschule verbunden sind: Ihre Praxis kann zwar keine Idee widerlegen, sie kann aber die Realisierbarkeit einer Idee als mehr oder wenig glaubwürdig erscheinen lassen. Insofern sind Versuchsschulen gefährlich für all diejenigen, die sich ihre Ideen von der "richtigen", der "besseren" Pädagogik durch die Alltagsprobleme der pädagogischen Praxis nicht stören lassen wollen. So gesehen sind auch alle Versuchsschulgründer und -betreiber mutige Menschen. Denn mit ihrer Versuchsschule ist ja immer eine pädagogische Utopie verbunden - und man kann jetzt tagtäglich nachschauen, ob und inwieweit Utopie und Realität übereinstimmen. Wir Bielefelder können ein Lied davon singen, wie es ist, wenn zu uns die Besucher kommen, die meist von Hentig gelesen haben, und deshalb im Labor-schul-Alltag zu viel "Belehrung" und zu wenig "Erfahrungen", zu viel Fachspezifisches und zu wenig Fächerintegrierendes finden. In solchen, aber nur in solchen Situationen denke ich, dass Paul Oestreich vielleicht doch Recht hatte: Es ist wirklich viel, viel leichter, eine Pädagogik zu propagieren, die man *nicht* besichtigen kann.

Der Nachteil allerdings: Eine Argumentation, die sich nur im Himmel der pädagogischen Ideen bewegt und sich immer nur auf theoretische Entwürfe bezieht, beeindruckt auf der Erde nur wenig. Denn überzeugend ist und bleibt in der Pädagogik vor allem das gelungene Beispiel - das real existierende Reformmodell. Und genau deshalb sind Versuchsschulen zugleich mutige und notwendige Unternehmungen. Mutig sind dabei insbesondere diejenigen, die ihre Vorstellungen von einer besseren Pädagogik in eine reale Schule einbringen - und die damit ihre pädagogischen Entwürfe tagtäglich auf den praktischen Prüfstand stellen: Sie werden angreifbar, und sie werden angegriffen: Das war bei Eberhard von Rochow so, das hat Fritz Karsen genauso erlebt wie Hartmut von Hentig und Enja Riegel. Und ein aktueller Blick in die konservative Presse zeigt, dass es sich hierbei um eine Fortsetzungsgeschichte handelt.

3. Versuchsschulen und Regelschulen heute oder: Was ist übertragbar?

Nach diesem historischen Ausflug stellt sich die Frage: Welche Rolle, welche Funktion haben Versuchsschulen heute? Die Antwort muss von dem Grundsachverhalt ausgehen, dass gegenwärtige Versuchsschulen nur als ein spezifischer Teil des Regelschulsystems begreifbar und legitimierbar sind: Versuchsschulen existieren, weil das große, das oft unbewegliche Regelsystem immer auch Unzufriedenheiten und damit Innovationsbedürfnisse erzeugt. Versuchsschulen sind - idealtypisch gedacht - die Orte, an denen mit neuen Lösungen experimentiert wird, und zwar für alte wie für neue pädagogische Probleme. Mit einer solchen, noch sehr globalen Festlegung wird auf einer Systemebene das Verhältnis von Versuchsschule und Regelschule angesprochen. Um dieses Verhält-

nis zu konkretisieren, ist zunächst auf eine Art Doppelcharakter der heutigen Versuchsschulen aufmerksam zu machen:

- Versuchsschulen erscheinen einerseits als durchaus *funktionale Innovationsagenturen* für das Regelschulsystem.
- Sie treten andererseits und zugleich aber auch als sperrige und eigensinnige Vertreterinnen *reformpädagogischer Traditionen und Utopien* auf.

Beide Merkmale der gegenwärtigen Versuchsschulen führen zu unterschiedlichen "Brechungen" im Verhältnis zum Regelschulsystem - und im Verhältnis zu dem Ministerium, das dieses Regelsystem steuert. Dies soll im Folgenden knapp skizziert werden.

3.1. Versuchsschulen als funktionale Innovationsagenturen

Die Versuchsschulen haben ganz überwiegend die Freiheit, die Probleme selbst zu definieren, die sie bearbeiten wollen. Zugleich stehen sie aber auch unter dem Selbstanspruch, sich nicht beliebige, sondern durchaus relevante Probleme herauszugreifen. Diese Probleme sollen zwar aus der Praxis der eigenen Schule erwachsen, sie sollen zugleich aber auch Bedeutung für das Regelschulwesen haben. Wenn es bei einer solchen Problemfindung auch noch gelingt, aktuelle Entwicklungserwartungen des Ministeriums zu erfüllen, dann liegt ein durchaus wünschenswerter Fall von Interessensidentität vor: Die Versuchsschule will das entwickeln, was sie entwickeln soll. Und sie soll Lösungen finden für Probleme, die gegenwärtig für relevant gehalten werden (vgl. Huber 1994; Lütgert 1994).

So etwas kommt vor - auch an der Laborschule: Die Curriculumentwicklung für den Sportunterricht (vgl. Schmerbitz u.a. 1996) kann man ebenso dazurechnen wie die "Bausteine" für eine reflexive Koedukation (vgl. Biermann u.a. 1997). Was die Helene-Lange-Schule angeht, so müsste das Regelschulsystem interessiert und offen sein etwa für "Mathematik zum Begreifen" im 5. und 6. Schuljahr, für die Erfahrungen mit den Jahrgangsteams, für die Arbeit mit dem "naturwissenschaftlichen Wagen" (vgl. Becker u.a. 1997). Diese Beispiele sollen verdeutlichen, was gemeint ist, wenn man Versuchsschulen als notwendige, als funktionale Innovationsagenturen des Regelschulwesens betrachtet. Sie erledigen zwar keine Auftragsforschung, aber sie orientieren sich in ihrer Entwicklungsarbeit schon an den Erwartungen des Regelschulsystems und des jeweiligen Ministeriums. So gesehen macht es dann auch Sinn, dass fast alle gegenwärtig bedeutsamen Versuchsschulen staatliche Schulen sind. Sie unterliegen zwar der staatlichen Schulaufsicht, werden wegen ihres Versuchsauftrags aber von vielen Vorgaben und Regelungen befreit und - meist in bescheidener Weise - mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; aber sie bleiben Schulen in staatlicher Regie. Und sie erbringen Leistungen, die dem staatlichen Regelsystem zugute kommt.

3.2. Versuchsschule als eigensinniges reformpädagogisches Konzept

Nun deckt eine solche Funktionsbeschreibung nur einen Teil des Selbstverständnisses von Versuchsschulen ab. Denn Versuchsschulen sind weit mehr als Laboratorien zur systematischen Erprobung neuer Lösungen. Sie sind vielmehr zugleich immer auch die Verkörperungen einer je spezifischen reformpädagogischer Ideen, sie sind lebendig gewordene Utopien. Sie sind der Versuch, die Sinnhaftigkeit, die Realisierbarkeit eines anspruchsvollen pädagogischen Konzepts in der Praxis aufzuzeigen. Deshalb können sie auch nicht beliebige Lösungen erproben, können nicht alle denkbaren Konzepte entwickeln - sondern nur solche, die zu ihrer pädagogischen Philosophie, zu ihrem "Charakter" passen.

So gelten in der Laborschule die Hentigschen Prinzipien einer schülerorientierten, erfahrungsbezogenen, möglichst selektionsfreien Pädagogik (vgl. v. Hentig 1995). Neue Probleme bewältigt diese Schule, neue Lösungen sucht diese Schule nicht außerhalb, sondern innerhalb dieses Rahmens. Und die Helene-Lange-Schule spricht an diese Stelle von ihrer "Vision" des "besseren, humaneren Lebens und Lernens in der Schule" (Becker u.a. 1997, S. 35). Hier handelt es sich um ein

handlungsorientiertes, fächerübergreifendes Konzept, bei dem das eigenständige Lernen ganz besonders betont wird. Die innovativen Konzepte, die didaktischen Erfindungen der Helene-Lange-Schule sind als Konkretisierungen *dieser* spezifischen Pädagogik zu verstehen. Damit wird deutlich, dass auch die heutigen Versuchsschulen in gewisser Weise in der Tradition der reformpädagogischen Schulen der vorletzten Jahrhundertwende stehen. Auch sie sind als pädagogischer Gegenentwurf, als Kritik der Regelschule gedacht - und sie wollen genau diese Regelschule verändern. Damit sind Versuchsschulen aber mehr als nur gut funktionierende Entwicklungslabore: Sie repräsentieren zugleich - als je eigenes reformerisches „Gesamtkunstwerk“ - eine bestimmte Pädagogik und ihre Prinzipien. Sie stehen - durchaus auch normativ - für ein humanes, ein schülerorientiertes Verständnis von Schule, von Unterricht, von Lernen, von Zensurierung. Und genau damit verkompliziert sich das Verhältnis zum Regelschulsystem ganz erheblich: Es kann nämlich gut sein, dass ein Ministerium "Lösungen" für das Regelschulsystem sucht, die im Widerspruch zur Pädagogik der Versuchsschule stehen. Nur ein Beispiel dazu: Weder die Helene-Lange-Schule noch die Laborschule kann einen Beitrag zur Effektivierung des Fachleistungskurs-Systems an Gesamtschulen liefern; denn beide Schulen lehnen Fachleistungskurse - als eine Variante der Leistungsauslese - ab. Ein Ministerium, das hier Entwicklungsbedarf sieht, kann in diesem Punkt auf die Versuchsschule des eigenen Landes nicht zählen. Dies ist aus der Perspektive eines Ministeriums möglicherweise ein ärgerlicher Sachverhalt. Doch die pädagogische Identität einer Versuchsschule setzt hier zwingend deutliche Grenzen.

Auf der anderen Seite: Seit Jahren werden in der Laborschule unverdrossen Konzepte für den bindendifferenzierenden Unterricht in radikal heterogenen Gruppen entwickelt; denn in dieser Schule sitzen potentielle Sonderschüler und künftige Spitzenabiturienten bis zum 10. Jahrgang in einer Gruppe. Und ebenfalls seit vielen Jahren wird an alternativen Formen der Leistungsrückmeldung - insbesondere an Lernberichten - gearbeitet (vgl. Döpp u.a. 2002); denn die Laborschule kennt bis zur 9. Klasse keine Noten. Was die Relevanz für das Regelschulwesen angeht, werden beide Konzepte bisher noch von keinem Ministerium für übertragbar gehalten. Und auch in den Regelschulen selbst ist der Drang nach heterogenen Lerngruppen und nach Zensurenfreiheit sehr gebremst. Kurz: Die Laborschule realisiert hier - ähnlich wie andere Reformschulen - ein pädagogisches Konzept, das von vielen Vertretern des Regelschulwesens mit einem kritischen Unterton als "utopisch" und als "nicht übertragbar" angesehen wird. Dass viele dieser ungewöhnlichen, dieser angeblich nicht übertragbaren Elemente in anderen Ländern - etwa in Schweden (vgl. Werler 2002) - weitgehend zur selbstverständlichen Praxis der dortigen Regelschule gehören, sei nur am Rande vermerkt.

Wenn die Laborschule - genauso wie die Helene-Lange Schule - nun durch unsere PISA- Ergebnisse öffentlich nachweisen kann, dass man auch unter solchen nicht-selektiven Bedingungen, dass man auch ohne Sortierung der Kinder und ohne Sitzenbleiben, dass man sogar ohne Notengebung zu guten Fachleistungen kommen kann (vgl. Trautwein u.a. 2002), dann werden diese Versuchsschulen auf einmal zu einem politischen Ärgernis. Denn sie propagieren "Lösungen" (keine Auslese, keine Noten), die gegenwärtig in keinem Schulministerium gefragt sind - und zwar unabhängig von der parteipolitischen Ausrichtung der jeweiligen Landesregierung. Und ähnlich wie bei von Rochow werden solche Erfolge der Versuchsschularbeit dann als ungebetener, als unpassender, als ärgerlicher bildungspolitischer Ratschlag verstanden. Deutlich wird an diesen Beispielen aber auch: Wenn Versuchsschulen, auch staatliche Versuchsschulen, erst einmal in ihren Status der relativen Freiheit gesetzt sind, sind sie politisch nur noch in Grenzen kontrollierbar. Kluge Schulverwaltungen wissen das und nehmen gelegentlich Reibungen in Kauf dafür, dass auf solche Weise sehr wohl langfristig innovative Impulse entstehen. Weniger kluge denken über Reglementierungen nach - bis hin zur Schulschließung. Hoffen wir, dass sich auch weiterhin die Klugen durchsetzen werden.

3.3. Vom kurzfristigen und langfristigen Nutzen der Versuchsschulen

Die soeben erfolgte Gegenüberstellung von "funktionaler Innovationsagentur" und "sperriger Reformschule" könnte - wenn es um die Übertragbarkeit auf das Regelschulwesen geht - leicht das folgende Missverständnis hervorrufen:

Wenn in einer Versuchsschule aktuelle pädagogische Probleme bearbeitet werden, dann kann eine Versuchsschule auch "Übertragbares" produzieren. Wenn hingegen auf der Basis der eigenen reformpädagogischen Grundüberzeugung pädagogische Konzepte entwickelt werden, dann entsteht Alternatives, Sperriges, aber eben nichts Brauchbares für das Regelsystem.

Eine solche Sichtweise ist extrem verkürzt und damit falsch; denn sie berücksichtigt nicht, dass sich der Innovationsbedarf im Regelschulwesen - wenn man so will, die "Nachfrage" - im Laufe der Jahre erheblich ändern kann. Auf diese Weise kann dann ein ursprünglich als "exotisch" bewertetes Angebot einer Versuchsschule zu einem brauchbaren Konzept werden. Hierzu ein - wie ich finde - eindrucksvolles Beispiel:

Seit 1974 arbeitet die Laborschule mit altersgemischten Gruppen in der Eingangsstufe: 5-, 6- und 7-jährige Kinder lernen gemeinsam. Jedes Kind bleibt drei Jahre in dieser Eingangsstufe, danach wechselt es in das 3. Schuljahr über. Historische Vorbilder dafür gibt es bei Petersen und Montessori. Diese Arbeitsform wurde in vielen Jahren weiterentwickelt, eine Vielzahl didaktischer Variationen wurde erprobt und dazu Aufsätze, Bildbände und Curriculum-Materialien veröffentlicht (vgl. z. B. Althoff u.a. 1997). Über mehrere Jahrzehnte wurde diese reformierte Grundschuleingangsstufe eher als eine exotische Arbeitsform betrachtet und deshalb in der bildungspolitischen Diskussion weitgehend ignoriert. Weder der Einbezug der 5-Jährigen in das schulische Lernen noch die Zusammenlegung der ersten beiden Schuljahre wurde als relevante Antwort auf Probleme des Regelschulwesens angesehen; an Übertragung war jedenfalls überhaupt nicht zu denken. Dies änderte sich in einem ersten Schritt Mitte der 90er Jahre: Plötzlich erwuchs ein großes Interesse an dieser Praxis nicht in Nordrhein-Westfalen oder Hessen, sondern in den neuen Bundesländern; denn dort mussten aufgrund rückgehender Schülerzahlen in vielen Grundschulen die 1. und 2. Klassen zusammengelegt werden. Die Lehrkräfte suchten nach didaktischen Konzepten für altersgemischtes Lernen - und fanden sie u.a. in der Laborschule.

Ein noch weitergehendes, noch intensiveres Interesse an dieser Eingangsstufe erleben wir seit etwa einem Jahr - und zwar als Folge der PISA-Diskussion. In empirisch fundierter Weise hat die PISA-Studie ja auch erhebliche Kritik an der hohen Zahl der Zurückstellungen vom 1. Schulbesuch geübt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 468ff.) - in der Laborschul- Eingangsstufe gibt es solche Zurückstellungen nicht. In Folge von PISA wird nun überlegt, wie auch schon die 5-Jährigen stärker in Bildungsprozesse einbezogen werden können; in der Laborschule besuchen diese 5-Jährigen seit mehr als 25 Jahren die schulische Eingangsstufe. In Nordrhein-Westfalen wurde im letzten Jahr über entsprechende Konsequenzen im bildungspolitischen Feld intensiv diskutiert, darin sind mehrfach Vertreter der Laborschule einbezogen worden. Vor wenigen Monaten hat nun die neue nordrhein-westfälische Schulministerin Ute Schäfer erklärt, dass sie in allen nordrhein-westfälischen Grundschulen eine flexible Eingangsstufe - also altersgemischte Klassen des 1. und 2. Schuljahrs - einführen will. Zugleich soll das Einschulungsalter sukzessiv nach vorn verlagert werden. (vgl. Ministerium 2003) Nun will ich an dieser Stelle den Einfluss der Laborschule nicht überschätzen. Doch die Tatsache, dass in etlichen Versuchsschulen mit solchen altersgemischten Schuleingangsstufen gute Erfahrungen gemacht wurden, dass dafür didaktische Konzepte erarbeitet wurden - das alles hat sicher mit dazu beigetragen, dass nun eine flächendeckende Einführung in der Regelschule angegangen werden kann.

Systematisch steht dieses Beispiel für die bereits angedeutete Erkenntnis: Welche Konzepte, Modelle, Erfindungen in 10 oder 15 Jahren im Regelschulwesen auf einen Bedarf stoßen, welche dann jeweils als "brauchbar" gelten, kann heute niemand vorhersagen. Deshalb kann nicht so sehr die heutige, die aktuelle Nachfrage des Regelschulsystems, sondern muss vor allem die Zukunftphantasie der Versuchsschule die Richtschnur für die Entwicklungsarbeit angeben: Weil in der La

borschule vor mehr als 25 Jahren die Vision einer anderen Grundschuleingangsstufe entworfen und praktisch umgesetzt wurde, deshalb kann sie heute für den Innovationsbedarf des Regelschulsystems etwas anbieten. Das bedeutet aber auch: "Übertragbarkeit" lässt sich nur in Grenzen planen. Indem Versuchsschulen freigesetzt werden, auch "spinnerte" Ideen auszuprobieren, entwickeln sie vielleicht das Konzept, dass in 15 Jahren gebraucht wird. Bei einem solchen Verständnis muss man allerdings auch akzeptieren, dass viele pädagogische Erfindungen der Versuchsschulen nicht den Weg in die Regelschulen finden werden; denn die Entwicklung geht immer ein Stück ins Ungewisse. Allerdings: Wenn man Versuchsschulen will, muss man auch diesen kreativen Überschuss wollen.

4. Die Zukunft der Versuchsschulen

Nach diesem kurzen Blick in die Geschichte der Versuchsschulen und nach der Betrachtung des gegenwärtigen Systemzusammenhangs ist zu fragen: Was lässt sich über die weitere Entwicklung, was lässt sich über die Zukunft der Versuchsschulen sagen? Ich fasse meine Überlegungen dazu in fünf Punkten zusammen:

Erstens: Die deutsche Schulgeschichte zeigt, dass Schulversuche in der Regel mit einem utopischen Überschuss künftige Entwicklungen und künftige Lösungen vorweg genommen haben. Dabei haben sich zwar längst nicht alle Erfindungen der Versuchsschulen als dauerhaft brauchbar erwiesen - doch für die pädagogische und didaktische Entwicklung des Regelschulwesens der letzten 200 Jahre waren die Versuchsschulen unverzichtbare Impulsgeber.

Zweitens: Weil Versuchsschulen in ihrer jeweiligen Zeit ein Stück Utopie entwerfen und alltäglich praktizieren, stehen sie auch stets im Kreuzfeuer der Kritik, sind sie stets umstritten. Das war im ausgehenden 18. Jahrhundert in Preußen so, das ist noch heute so. Für Versuchsschulen ist damit ein schwieriger Balanceakt verbunden: Sie müssen ihr utopisches Konzept - etwa die Schule ohne Noten - vertreten und verteidigen; sie müssen zugleich aber gegenüber den Regelschulen und ihren Alltagsorgen kommunikationsfähig bleiben. Das schließt ein, dass reformbereiten Lehrkräften in den Regelschulen, die heute und morgen den großen utopischen Entwurf nicht realisieren können, Ansatzpunkte und Hilfestellungen geboten werden müssen. Kurz: Eine Versuchsschule braucht einen Abstand, sie braucht aber auch eine Nähe zum Regelschulwesen. Dies immer wieder neu auszutarieren - und zwar durch die eigene Reformpraxis - ist eine zentrale Überlebensbedingung für jede Versuchsschule.

Drittens: Regelschulen und Versuchsschulen befinden sich gleichzeitig in einem Prozess der historischen Entwicklung. Gewollt und angezielt wird dabei von den Versuchsschulen, dass sich ihre innovative Praxis im Regelschulwesen verbreitet. Und dass dies in den letzten 20 bis 30 Jahren häufig geschehen ist, dafür gibt es - vom Frühbeginn Englisch (vgl. Hollbrügge/Kraaz 1997) bis zur Autonomie der Einzelschule (vgl. Tillmann 2002) - vielfältige Beispiele. Dies ist sicher als Erfolg für die Versuchsschulen zu werten, schafft zugleich aber ein Problem: Der Abstand zum Regelschulwesen wird geringer. Damit besteht in den Versuchsschulen ein dauernder Innovationsdruck. Deshalb muss durch neue, durch kreative pädagogische Erfindungen, durch die Bearbeitung neu aufkommender Probleme der Abstand zum Regelschulwesen immer neu hergestellt werden. In den Worten von Ludwig Huber (1994): Auch "Reformschulen brauchen Schulreform". Denn das innovative Konzept des Jahres 1974 kann 30 Jahre später - im wahrsten Sinne des Wortes - ganz schön alt aussehen. Nun gibt es aber auch in Versuchsschulen Beharrungstendenzen, gibt es die Liebe zum inzwischen Bewährten, gibt es die Routine der langjährigen Berufspraxis. Diese Routine immer wieder kreativ zu überwinden, mit Zukunftspannung die neuen Herausforderungen aufspüren und dafür neue Lösungen entwickeln - dies muss einer Versuchsschule immer wieder neu gelingen. Dahinter steckt ein immenser Anspruch insbesondere an die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Döpp/Schulz 1997). Allerdings: Gelingt dies nicht, so wird aus einer Reformschule sehr bald ein Museum, in dem man die Reformen von vorgestern besichtigen kann.

Viertens: Wenn man in dieser Weise die Ansprüche an die Versuchsschule und ihre Akteure formuliert, dann ist es aber auch notwendig, die andere Perspektive einzunehmen: Welche Umwelt

braucht eigentlich eine Versuchsschule? Wie muss das Regelschulsystem beschaffen sein, damit eine Versuchsschule gedeihen kann? Bezieht man das auch hier auf die "Übertragbarkeit", so ist eins klar: Nur wenn im Regelschulwesen Veränderungen gesucht werden, nur wenn Schulpolitiker, Bildungsverwalter und Lehrkräfte einen Veränderungsbedarf sehen, nur dann haben die Angebote der Versuchsschulen eine Chance. Wenn aber neue Lösungen a priori als unbrauchbar, als nicht übertragbar angesehen werden; wenn politische Vorgaben bestimmte Entwicklungen des Regelschulwesens - etwa das Abschaffen des Sitzenbleibens - von vornherein ausschließen, dann kann sich die kreative Kraft der Versuchsschularbeit im Regelschulwesen erst gar nicht entfalten. Kurz: Versuchsschulen brauchen ein Regelschulsystem, das für sich selbst einen Entwicklungsbedarf verspürt. An dieser Stelle bin ich - was die gegenwärtige Situation angeht - ganz optimistisch; denn die PISA-Diskussion und die Frage nach den Konsequenzen hat dazu geführt, dass die Angebote der Versuchsschulen wieder auf mehr Interesse, auf offenere Augen und Ohren stoßen - und zwar in der Bildungspolitik wie in der Lehrerschaft.

Fünftens und letztens: Meine Schlussfolgerung aus dieser Analyse lautet: Ein Regelschulsystem, das seine Innovationsfähigkeit erhalten will, kann auf Versuchsschulen nicht verzichten. Und die Gelder, die gegenwärtig für solche Versuchsschulen ausgegeben werden, sind angesichts des gesamten Schuletats lächerlich gering. Man vergleiche das einmal damit, wie viele Mittel etwa die Automobilindustrie für ihre Entwicklungsabteilungen ausgibt. Doch wie sicher ist es, dass der Staat, dass die Bundesländer sich auch künftig einige Versuchsschulen leisten werden? Ich sehe hier gute Chancen, aber auch starke Gefährdungen: Denn Versuchsschulen - das ist deutlich geworden - stehen in einer sich entwickelnden Schullandschaft selber unter einem andauernden Kreativitäts- und Erwartungsdruck. Sie müssen eine besonders gute Schule für ihre eigenen Schülerinnen und Schüler sein, und sie müssen zugleich den innovativen Abstand zum Regelschulwesen wahren. Deshalb dürfen sie sich nicht auf den pädagogischen Erfolgen der letzten 20 Jahre ausruhen. Vielmehr müssen sie neue pädagogische Konzepte entwickeln und erproben. Als Beispiele: Wie gehen wir in der Schule mit der Pluralisierung der Familienstrukturen, mit dem Wandel der Lebenswelten der Heranwachsenden um? Wie lässt sich die Vermittlung von "Schlüsselqualifikationen" noch besser mit unterrichtlichem Lernen verknüpfen? Welche Konsequenzen ergeben sich aus der zunehmenden Internationalisierung für Schulprogramm und Schulcurriculum? All diese Fragen werden zunehmend wichtiger, und Versuchsschulen sind aufgefordert, dazu möglichst bald konkrete pädagogische Konzepte zu entwickeln. Genau dies ist aber ein schwieriger Prozess - wenn das Kollegium einer Versuchsschule sich nach 15, 20 oder gar 25 Jahren Reformarbeit immer wieder neuen Anforderungen stellen soll, wenn es Konzepte immer wieder neu hinterfragen und entwickeln soll.

Doch die Anforderung ist klar: Versuchsschulen müssen Orte der Innovation, müssen Zentren der pädagogischen Entwicklung bleiben - sie dürfen keine Reform-Museen werden. Noch einmal in Analogie zur Automobilindustrie: In unseren Versuchsschulen sollen nicht die blankgeputzten, wunderschönen Oldtimer von damals besichtigt werden, sondern dort sollen die Prototypen der künftigen Schule stehen: erst auf Papier, dann in Gips, und schließlich als echte Modelle zur dauerhaften Erprobung. Wenn das gelingt - innovatives Zentrum zu bleiben und nicht Museum zu werden - dann sind die Versuchsschulen auch im 21. Jahrhundert unentbehrlich.

Literatur

Ahrling, I./Brömer, B./Otto, R.: Die Offene Schule Waldau – eine Selbstbeschreibung. In: Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistungen. Juventa: Weinheim und München 2003, S. 122 - 133

Althoff, G./Husemann, G./Thurn, S.: „Wir werden immer größer“. Altersmischung von Anfang an. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S.145 - 164

Aurin, K.: Schulversuch in Planung und Erprobung. Schroedel. Hannover 1972

- Becker, G./Kunze, A./Riegel, E./Weber, H.: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden. Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit. Bergmann und Helbig. Hamburg 1997
- Biermann, Chr./Lintzen, B./Schütte, M.: Kritische Koedukation trägt Früchte. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S.165 - 183
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich. Opladen 2001
- Döpp, W./v.d. Groeben, A./Thurn, S.: Lernberichte statt Zensuren. Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 2002
- Döpp, W./Schulz, G.: Wo kommt der Schwung her? Auch Lehrerinnen und Lehrer an der Laborschule werden älter. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S. 279 - 297
- Freyer, M.: Rochows „Kinderfreund“. Wirkungsgeschichte und Bibliographie. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1989
- von Hentig, H.: Die Bielefelder Laborschule. Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Reihe IMPULS der Laborschule. Bielefeld 1995 (4. Aufl.)
- Herrlitz, H.G./Hopf, W./Titze, H.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Athenäum. Königsstein 1981.
- Hollbrügge, B./Kraaz, U.: Lehrerinnen forschen – Ein Blick in die Curriculumwerkstatt. In: Thurn, S./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Das Beispiel Laborschule Bielefeld. Rowohlt. Reinbek 1997, S. 263 - 278
- Huber, L.: Reformschulen brauchen Schulreform. In: Neue Sammlung 34 (1994), Heft 4, S. 607 - 616
- Idel, T.S./Ullrich, H.: Reform- und Alternativschulen. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung. Leske und Budrich. Opladen (in Vorbereitung)
- Keim, W.: Gesamtschule mit reformpädagogischem Profil. Zur Aktualität von Fritz Karsens Konzept der Einheits- und sozialen Arbeitsschule. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), Heft 3, S. 355 – 368
- Kuhlemann, F.M.: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794 – 1872. Vandenhoeck & Ruprecht. Göttingen 1992
- Lassahn, R./Stach, R. (Hrsg.): Geschichte der Schulversuche. Quelle und Meier. Heidelberg 1979.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Klett-Cotta. Frankfurt/M. u.a. 1983
- Lundgreen, P.: Analyse Preußischer Schulbücher als Zugang zum Thema „Schulbildung und Industrialisierung“. In: International Review of Social History, 15 (1970), S. 85 - 121
- Lütger, W.: Die Schulreform braucht Reformschulen. In: Neue Sammlung 34 (1994), Heft 4, S. 595 - 605
- Ministerium für Schule, Kinder und Jugend des Landes NRW: Im Sommer gehen in NRW 240 offene Ganztagschulen an den Start. Pressemeldung vom 30.6.2003. Internet-Quelle: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Presse/Meldungen/PM_2003
- Negt, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Steidl. Göttingen 1997
- Neuner, I.: Der Bund entschiedener Schulreformer 1919 - 1933. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn 1980
- Oelkers, J. (Hrsg.): Pestalozzi, Umfeld und Rezeption. Beltz. Weinheim u.a. 1995
- Raabe, P./Pfeiffer, A.: August Herrmann Francke. Niemeyer. Tübingen 2001
- Radde, G.: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit. Erweiterte Neuausgabe. Peter Lang. Frankfurt/M. 1999.

- Rauschenberger, H./Skischus, G./Waltenberg, B.: Reformschule Kassel, eine Selbstbeschreibung. In: Köller, O./Trautwein, U. (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistungen. Juventa: Weinheim und München 2003, S. 162 - 169
- Scheibe, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Beltz. Weinheim und Basel 1994 (10. Aufl.)
- Schmerbitz, H./Schulz, G./Seidensticker, W.: „Zusammen finde ich es trotzdem besser“. Erfahrungen mit getrenntgeschlechtlichem Sportunterricht. In: Lenzen, K.D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Reihe IMPULS der Laborschule. Bielefeld 1996, S. 36 - 51
- Schmitt, H.: Topographie der Reformschulen in der Weimarer Republik. Perspektiven ihrer Erforschung. In: Amlung, U./Haubfleisch, D./Link, J.W./Schmitt, H. (Hrsg.): Die alte Schule überwinden. Reformpädagogische Versuchsschulen zwischen Kaiserreich und Nationalsozialismus. Dipa-Verlag.. Frankfurt/M. 1992, S. 9 - 31
- Schmitt, H.: Versuchsschulen als Instrument schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1. Juventa. Weinheim und München 1993, S. 153 - 178
- Schmitt, H./Tosch, F. (Hrsg.): Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow 1734 - 1805 im Aufbruch Preußens. Berlin 2001
- Schmitt, H./Prenzel, A.: Erziehung vom Kinde aus: Reformpädagogische Versuchsschulprojekte nach 1900 und ihre heutige Bedeutung. In: Larass, P. (Hrsg.): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900 – 1999). Verlag der Franckeschen Stiftung. Halle/S. 2000, S. 205 - 222
- Stach, R.: Didaktische und methodische Reformversuche in der Volksschule. In: Lassahn, R./Stach, R. (Hrsg.): Geschichte der Schulversuche. Quelle und Meier. Heidelberg 1979. S. 85 - 193
- Tillmann, K.J.: Versuchsschulen, Regelschulen und die Autonomie-Diskussion. Überlegungen am Beispiel der Laborschule. In: Asdonk, J. u.a. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Deutscher Studienverlag. Weinheim 2002, S. 89 - 97
- Trautwein, U./Stanat, P./Watermann, R./Krauss, St./Brunner, M.: Was die Schule von der Polis lernen kann. Die Laborschule Bielefeld ist anders – und erfolgreich. In: Frankfurter Rundschau vom 14.11.2002
- Wehle, G.: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. Beltz. Weinheim 1964 (2. Aufl.)
- Werler, T.: Schweden. In: Döbert, H./Hörner, W./von Kopp, B./Mitter, W. (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider. Hohengehren 2002, S. 452 - 469

Grußwort des Universitätspräsidenten

Jürgen Lühje

Sehr geehrter Herr Dekan, Prof. Schuck,
 sehr geehrte Frau Geschäftsführende Direktorin, Fr. Prof. Mielke,
 sehr geehrte Anwesende aus der Erziehungswissenschaft und anderen Fächern,
 vor allem aber: Sehr geehrter, lieber Herr Furck!

Sie begehen heute Ihren 80. Geburtstag: ein stolzes Alter, ein hohes Alter – und dennoch kein Alter, dass Sie etwa von der Wissenschaft entfernt hätte. Im Gegenteil: Ich lese mit großer Hochachtung, dass Sie weiter als Berater, als Herausgeber, ja als Vorsitzender der Strukturkommission des Vor

stands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft tätig sind! Und so wie es einst eine „Furck-Kommission“ gab, wird es heute ein „Furck-Symposium“ geben: Ich bin sehr gespannt, was sich das Festkomitee Ihnen zu Ehren ausgedacht hat.

Von Dieter Hildebrand stammt der Satz: „Bildung kommt von Bildschirm, nicht von Buch, sonst hieße es ja Buchung.“ Dieser Satz stellt in verblüffender Kürze den Wandel des Bildungsbegriffs dar – einen Wandel, den Sie, lieber Herr Furck, in extenso beobachten und begleiten konnten. Denn der Begriff „Bildung“ ist für Ihr Leben und Werk zentral.

Bildung interessierte Sie zunächst in einem historischen Sinn: Ihre Doktorarbeit untersuchte den Bildungsbegriff des jungen Hegel.

Ganz praktisch widmeten Sie sich dann verschiedenen Fragestellungen der Bildung im Bereich Schule. Ihre Habilitation „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ ist für Ihre eigene wissenschaftliche Laufbahn wegweisend geworden: Seit Ihrem Ruf an die Universität Hamburg im Jahr 1961 haben Sie sich besonders dem schulischen Bereich gewidmet.

Apropos Ruf: Es gibt sicher nicht viele Hochschullehrer, die *zweimal* an unsere Universität berufen wurden. Sie, lieber Herr Furck, gehören dazu. Ich weiß zwar nicht, was für Sie die entscheidenden Gründe waren, denn dies war vor meiner Zeit. Aber nachdem Sie zunächst von der Freien Universität Berlin abgeworben wurden, kehrten Sie 1973 an die Universität Hamburg zurück, diesmal auf einen Lehrstuhl für Schulpädagogik.

Lange bevor wir beide uns an dieser Universität trafen, hatten wir bereits gelegentliche Kontakte. Ich erinnere mich sehr gern an die gemeinsame Zeit, als Sie als Gutachter für die einphasige Lehrerbildung an der Universität Oldenburg wirkten. Rückblickend muss ich sagen: Schon damals standen Themen zur Diskussion, die heute wieder aktuell sind.

Wenn ich die Diskussionen um die Lehrerbildung in ein Bild fassen sollte, dann ist es vielleicht am ehesten das Bild der *Gezeiten*, ein Bild, das uns hier, in der Elbestadt Hamburg, auch besonders eingängig ist: Die Themen und Vorschläge zur Lehrerbildung wiederholen sich mit schöner Regelmäßigkeit. Unterschiede verkenne ich nicht, aber die Gezeiten der Reform erinnern an den zeitlichen Ablauf von Ebbe und Flut.

Lieber Herr Furck, in Bezug auf die Universität ist Ihr heutiger Geburtstag auch ein Jahrestag: 1988 – also vor genau 15 Jahren – wurden Sie emeritiert. Erlauben Sie mir daher, dass ich Ihnen die besten Wünsche des Akademischen Senats und des Präsidiums der Universität Hamburg überbringe.

Zum Andenken an die Universität Hamburg möchte ich Ihnen heute unsere Festschrift überreichen „Universität im Herzen der Stadt“. Diese Festschrift befasst sich ebenfalls mit Bildung, nämlich der Bildung der Universität Hamburg, aber in einem sehr manifesten, weil baulichen Sinn.

Für Ihren weiteren Lebensweg wünsche ich Ihnen vor allem Gesundheit, Schaffenskraft und weiterhin gutes Wohlergehen!

Ein kompetenter Wanderer zwischen der Welt der Wissenschaft und der Welt der Politik

Rosemarie Raab

Bildungssenatorin a.D.

Lieber Herr Prof. Furck,
verehrte Anwesende,

ich habe Carl-Ludwig Furck als einen „kompetenten Wanderer“ zwischen den beiden Welten der Wissenschaft und der Politik kennen und schätzen gelernt. Das Bild des kompetenten Wanderers stammt nicht von mir, es ist dem Beitrag „Bildungsforschung, Bildungsadministration, Bildungswirklichkeit: eine systematische Annäherung“ von Ewald Terhart entlehnt, nachzulesen in dem von Klaus-Jürgen Tillmann und Witlof Vollstädt herausgegebenen Sammelband „Politikberatung durch Bildungsforschung“.¹ Die Autoren dieses Sammelbandes beziehen sich ausnahmslos auf die Schulentwicklung in Hamburg in den 90er Jahren. Im Anhang sind 35 Beispiele solcher Forschungsvorhaben aufgeführt, die für sich beanspruchen können, bildungspolitisches Handeln beeinflusst zu haben. Das Spektrum reicht von empirischen Erhebungen und der wissenschaftlichen Begleitung von Schul- und Modellversuchen über Expertisen und Gutachten bis zu Kommissionen unter wissenschaftlicher Leitung.

Eines der ersten Gutachten im Kontext der Politikberatung fehlt in dieser Auflistung: das Gutachten „Zur Zukunft der Hauptschulen in Hamburg“² aus dem Jahr 1991. Es wurde von Carl-Ludwig Furck in Zusammenarbeit mit Johannes Bastian erstellt – „auf Wunsch der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung“, wie es auf dem Titelblatt heißt. Es gehört zu den Vorboten der inzwischen vielzitierten „empirischen Wende“ in der Hamburger Bildungspolitik, die im engeren Sinne mit einer flächendeckenden Untersuchung zum Schriftspracherwerb von Grundschulkindern im Jahr 1993 Kontur gewann und sich fortsetzte mit der unter dem Kürzel „LAU“ bekannten längsschnittlichen Untersuchung der Lernausgangslage und Lernentwicklung eines ganzen Schülerjahrgangs. Die „empirische Wende“ erlangte eine bundesweite Dimension, als 1995 im Zuge der Auseinandersetzungen um eine Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe unter Hamburger KMK-Präsidentschaft eine Kommission unter der Leitung von Prof. Jürgen Baumert eingesetzt wurde. Ihr bzw. mit ihr gelang es, einen bis dahin durch Populismus geprägten Entscheidungsprozess empirisch bzw. wissenschaftlich zu fundieren. Die damals allseits als fruchtbar erlebte Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik; sprich: Kultusministerkonferenz führte im weiteren Verlauf zu dem im November 1997 gefassten Konstanzer Beschluss und erreichte mit PISA einen Höhepunkt – bei dem derzeit nicht abzusehen ist, ob er nur der vorläufige oder ein auf unabsehbare Zeit nicht wieder erreichbarer sein wird: Eine Rückkehr zum Populismus ist gegenwärtig jedenfalls nicht auszuschließen.

Zurück zum Frühjahr 1991: Zeitgleich mit der Veröffentlichung des Hauptschulgutachtens schlug Klaus-Jürgen Tillmann in seinem Aufsatz „Erziehungswissenschaft und Bildungs-politik“³ neue Lösungen für eine Einflussnahme der Erziehungswissenschaft auf die Bildungspolitik als Konsequenz aus dem Scheitern der Zusammenarbeit in der Reformphase Ende der 60er, Anfang der 70er

¹ Tillmann, Klaus-Jürgen, Vollstedt, Witlof (Hrsg.): Politikberatung durch Bildungsforschung. Das Beispiel: Schulentwicklung in Hamburg; Leske + Budrich, Opladen 2001.

² Bastian, Johannes, Furck, Carl-Ludwig: Zur Zukunft der Hauptschulen in Hamburg; Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Hamburg 1991.

³ Tillmann, Klaus-Jürgen: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37. Jg., 1991, Nr. 6.

Jahre vor. Unter den eher indirekt und langfristig wirkenden Formen der Einflussnahme nennt er u. a. eine „konstruktive“ Arbeitsweise der Erziehungswissenschaft, die so vorgehe: „Sie erfindet pädagogische Neuerungen – oder ist zumindest in Kooperation mit Praktikern an solchen Erfindungen und ihrer Weiterentwicklung beteiligt.“

Ein in vielfacher Hinsicht „instruktives“ Beispiel für eine derart „konstruktive“ Arbeitsweise der Erziehungswissenschaft ist das Hauptschulgutachten von Carl-Ludwig Furck und Johannes Bastian, mit dem die Einrichtung Integrierter Haupt- und Realschulen (kurz: IHR-Schulen) in Hamburg ihre inhaltliche – wie auch legitimatorische – Begründung fand. Heute, nach zwölfjähriger praktischer Bewährung an inzwischen 16 integrierten Haupt- und Realschulen, wissen wir durch einen Evaluationsbericht, dass es sich um einen im Hinblick auf die leitenden Ziele erfolgreichen Schulversuch handelt.

So kann die Ausgangsfrage des Gutachtens, „wie die Hauptschule eine Arbeit gestaltet, die sowohl die Schwächeren fördert, als auch den leistungsstarken Hauptschülern einen Realschulabschluss ermöglicht“ (S. 17), heute - empirisch belegt – wie im Gutachten angenommen beantwortet werden: durch die integrative Weiterführung der Klassen nach der Beobachtungsstufe und durch eine binnen- wie in einzelnen Fächern leistungsdifferenzierte pädagogische Arbeit. Nicht allein die subjektiven Einschätzungen von Lehrkräften und Schülern zeigen dies, sondern auch die „harten“ Daten, die durch eine vertiefende Analyse der LAU-Befunde gewonnen wurden. Vergleicht man die Lernzuwächse derjenigen Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 dem untersten Leistungsviertel angehörten, so zeigt sich, dass in den IHR-Schulen deutlich größere Lernfortschritte erreicht werden als in den traditionellen Haupt- und Realschulen, und zwar in allen Leistungsbereichen. Die Befürchtung aber, die höheren Lernerträge der leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler könnten zu Lasten der leistungsstärkeren gehen, findet sich nicht bestätigt.⁴

Die Gutachter waren also keineswegs zu optimistisch, als sie 1991 formulierten: „Eine Unter- oder Überforderung einzelner Schüler lässt sich in einem flexiblen System leichter vermeiden als bei einer Zuweisung zu getrennten Haupt- und Realschulen. Es wäre dann auch möglich, dem leistungsstärkeren Schüler gerecht zu werden.“ (S. 36) Der Erfolg dieses Schulversuchs – so viel kann an dieser Stelle bilanziert werden – liegt zweifellos darin begründet, dass – wie Furck und Bastian seinerzeit ausführten – die Chance größer ist, „in heterogenen Lerngruppen ein anregenderes Lernumfeld zu finden als in ausgesonderten Lerngruppen“ (S. 32). Gerade diese wissenschaftlich begründete Ausgangsüberlegung ist heute – nach PISA – aktueller denn je.

Trotz dieses Erfolges konnten die IHR-Schulen bisher nicht gesetzlich verankert werden. Denn die konservativen Kräfte (nicht nur in der CDU) fürchteten eine Aufweichung des gegliederten Systems und der damit verbundenen Selektivität und die fortschrittlicheren Kräfte fürchteten die Konkurrenz zur bzw. für die Gesamtschule. Beides hatten Carl-Ludwig Furck und Johannes Bastian 1991 vorhergesehen. So hatten sie – politisch umsichtig – einerseits die IHR-Schulen als „Zwischenschritte zur Gründung weiterer Gesamtschulen“ (S. 35) bezeichnet und andererseits der Politik empfohlen, gegenüber der Gymnasiallobby „das Festhalten am Elternrecht erneut zu bekräftigen“ (S. 36).

Aber es half nichts: Letztlich aus beiden Gründen lehnte die damals noch regierende SPD es ab, dem Schulversuch im Schulgesetz 1997 einen Regelstatus zu geben. Und weil die derzeitige Hamburger Bildungspolitik sich durch eine gewisse Erkenntnisresistenz auszuzeichnen scheint, sind die

⁴ Vieluf, Ulrich, May, Peter (Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule): Lernstände und Lernentwicklungen im Vergleich. Analysen auf der Grundlage der Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU 9; Hamburg 2001.

IHR-Schulen auch nach zwölf Jahren – nachgewiesenermaßen – erfolgreicher pädagogischer Arbeit in der jüngsten Schulgesetznovelle rechtlich nicht abgesichert worden.

Ich möchte Ihnen ein zweites Beispiel für das befruchtende Wandern zwischen den Welten der Wissenschaft und Politik geben, für das der Jubilar wie kaum ein anderer steht. Im Sommer 1992 wurde an Carl-Ludwig Furck die Bitte herangetragen, die Leitung der auf Antrag der CDU von der Hamburgischen Bürgerschaft eingesetzten Enquete-Kommission „Schulpolitik“ zu übernehmen. Auch wenn seine Stellvertreterin, die damalige CDU-Bürgerschaftsabgeordnete Ingeborg Knipper, letztlich dafür sorgte, dass es in etlichen Punkten ein CDU/FDP-Minderheitenvotum gab, verständigte sich die Mehrheit der Kommission unter der umsichtigen und unbestechlichen Regie ihres Vorsitzenden auf eine Reihe von Empfehlungen, die in den Folgejahren von Senat und Bürgerschaft umgesetzt wurden – und dies obwohl das Petitum des am 13. Mai 1993 vorgelegten Abschlussberichts⁵ wegen des abrupten Endes der Legislaturperiode – wie es so trefflich heißt – „der Diskontinuität anheimfiel“.

- So wurde beispielsweise die Empfehlung, „an allen Hamburger Grundschulen eine Fremdsprache einzuführen“ (S. 91), und die Empfehlung zur Einrichtung einer „Vollen Halbtagsgrundschule“ (S. 167) – mit ausdrücklichem Bezug auf den Bericht der Kommission – stufenweise ab dem Schuljahr 1995/96 umgesetzt und die erweiterte Unterrichtszeit der Grundschule im neuen Schulgesetz von 1997 verankert.
- Die Empfehlung der Kommissionsmehrheit für ein pädagogisches „Leitbild des mehrsprachigen Menschen“ (S. 79) fand Eingang in § 3 des Schulgesetzes und die empfohlene „Harmonisierung der Lehrpläne als wesentlicher Beitrag zur Herstellung von Durchlässigkeit im Bildungswesen“ (S. 198) in den § 4.
- Die Empfehlung der Kommission, „die Rechte der Partizipation von Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern“ zu verstärken und „die pädagogische und administrative Eigenständigkeit der einzelnen Schule“ erheblich auszuweiten (S. 240), wurde sogar ein Kernpunkt des Schulgesetzes.
- Auch den Empfehlungen an den Senat, den „muttersprachlichen Unterricht, der bisher von den Generalkonsulaten ... als Ergänzungsunterricht am Nachmittag erteilt wird“, in der Zuständigkeit des Amtes für Schule „als Regelunterricht am Vormittag durchzuführen“ (S. 232), sowie die „Programme ‚Hort in der Schule‘, ‚Pädagogischer Mittagstisch‘ und Ganztagschulen verstärkt ... anzubieten“ (S. 190) und schließlich „die Grundschule weiterhin als Schule mit einem festen Einzugsgebiet zu führen“ (S. 189), wurde in den Folgejahren Rechnung getragen.
- Und die Empfehlung, bei der Einschulung „weniger auf das Lebensalter als auf die Schulfähigkeit“ zu achten und „Eltern verstärkt auf die Möglichkeiten einer flexiblen Einschulung hinzuweisen“ (S. 190), fand sogar Eingang in die von Hamburg initiierte KMK-Entscheidung, die Stichtagsregelung für die Einschulung zu öffnen und die Möglichkeiten der vorzeitigen Einschulung auszuweiten.

Diese Beispiele lassen unschwer erkennen, wie impulsgebend die Kommissionsarbeit seinerzeit gewesen ist.

Mit beidem – dem Hauptschulgutachten und dem Kommissionsbericht – hat Carl-Ludwig Furck in der wissenschaftlichen Politikberatung Maßstäbe gesetzt. Ihr Erfolg war an zwei Gelingensbedingungen geknüpft, auf die Klaus Jürgen Tillmann und Ewald Terhart hingewiesen haben: zum einen an die Bereitschaft und Fähigkeit zur „Kooperation auf der Basis eines zwar weitgefassten, aber

⁵ Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg, 14. Wahlperiode, Drucksache 14/4000 vom 13. Mai 1993: Bericht der Enquete-Kommission „Schulpolitik“.

dennoch definierbaren Wertekonsenses“ und zum zweiten an das Vorhandensein „kompetenter Wanderer zwischen beiden Welten“, die sich „grenz-bewusst“, d. h., im Bewusstsein der unterschiedlichen Verantwortungsbereiche verhalten (S. 23 f.). Dies setzt persönliche Integrität und Souveränität voraus, die Carl-Ludwig Furck in besonderer Weise auszeichnen.

Blickt man heute auf die 90er Jahre zurück, so könnte – zumindest im derzeitigen Hamburg – erneut eingetreten sein, was Ewald Terhart in dem erwähnten Beitrag mit Bezug auf die Reformphase Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre formuliert hat, dass nämlich eine Erörterung über das Verhältnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik „nur noch als melancholischer Diskurs ‚*nach der Orgie*‘ geführt werden kann“. Der derzeit vorherrschende bildungspolitische Diskurs scheint die Begegnung mit dem wissenschaftlichen Diskurs eher zu scheuen. Das aber liegt nicht am Fehlen „kompetenter Wanderer zwischen den Welten“ – jedenfalls nicht auf Seiten der Wissenschaft. Hier ist Carl-Ludwig Furck in guter Gesellschaft.

Beitrag des Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Hans Merkens

Sehr geehrter Herr Furck,
sehr geehrter Herr Dekan,
sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich, die Glückwünsche der DGfE zum Geburtstag von C.L. Furck nachträglich überbringen zu können. C.L. Furck ist eines der Mitglieder, das von der Gründung - ja von der Vorbereitung der Gründung - an bis zum heutigen Tage aktiv in der Gesellschaft mitgearbeitet hat und mitarbeitet. Insofern sind wir ihm zum Dank verpflichtet. Herr Furck steht mit seiner Arbeit heute für die Tradition, dass Emeriti ihre Expertise der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und den jüngeren Generationen für Verfügung stellen.

Mein heutiger Dank gilt vor allem der Bereitschaft, die Leitung der Strukturkommission der DGfE zu übernehmen, die er seit Beginn ihres Bestehens daher nunmehr 10 Jahre leitet. Herrn Furck ist zu verdanken, dass er für die Strukturkommission ein effizientes Arbeitsmodell entwickelt hat. Für die einzelnen Aufgaben werden jeweils Mitglieder mit der Federführung beauftragt, die entsprechende Vorschläge erarbeiten. Dieser Prozess wird von Herrn Furck in der Kommission erfolgreich modifiziert. Hervorzuheben ist die Kooperation der Strukturkommission mit dem Vorstand der DGfE, die ebenfalls von Herrn Furck geleistet wird. Das hat im Ergebnis dazu geführt, dass einvernehmliche Beschlüsse zwischen Strukturkommission und dem Vorstand der DGfE herausgekommen sind. In dieser Funktion hat er wesentlichen Anteil daran gehabt, dass die DGfE lange bevor die Evaluationswelle über die Disziplin und die Universitäten hereingebrochen ist, mit dem Beratungsangebot, die Lehre zu evaluieren, wesentliche Markierungsschritte geleistet hat. Ich hoffe, dass dieses Angebot zukünftig noch mehr wahrgenommen wird, weil der Vorteil darin liegt, dass der Unterstützungsaspekt den Kritikaspekt dominiert, der die Evaluationen ja häufig leitet. Die Strukturkommission hat mit dieser Arbeit wesentliche Voraussetzungen für die Erfüllung anderer Aufgaben geschaffen, die sich anschließend übernommen hat. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang

Stellungnahmen in Akkreditierungsverfahren, zur Umwandlung der Hauptfachstrukturierung in BA/MA-Studiengänge und zum Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.

Die Aufzählung der Aktivitäten verdeutlicht die Bedeutung der, von C.L. Furck geleiteten, Kommission für die Zukunft der Disziplin. Sie lässt aber auch eine Kontinuität in seiner Arbeit erkennen, die sich darin zeigt, dass schon der Endausschuss für die „Diplomprüfungsordnung Erziehungswissenschaft“ über Prüfungs- und Studienordnung versucht hat, einen Kern erziehungswissenschaftlicher Studiengänge zu bestimmen. Es ist der Verdienst von C.L. Furck durch seine Arbeit an der Bestimmung von Strukturen der Disziplin mitzuwirken und damit auch wesentlich an dem Wandel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft mitgewirkt zu haben. Dabei ist ihm seine Tradition in einer empirisch ausgerichteten Schulpädagogik von Nutzen gewesen. Dieser Wandel von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft dokumentiert sich auch in dem neuen Kerncurriculum Erziehungswissenschaft, an dem die Strukturkommission nunmehr abschließend arbeitet. Erst über ein Kerncurriculum wird es möglich sein, die Identität der Disziplin in den neuen Veränderungen der Hochschulen, die mit der Einrichtung von DA und MA Studiengängen verbunden sind auch für die Zukunft zu sichern. Die Fähigkeit von Herrn Furck, wissenschaftlichen Anspruch in strukturellen Entscheidungen durchzusetzen, ist hier besonders wichtig.

Strukturell wichtig war die Tätigkeit am PZ in Berlin, das er zu einer wissenschaftlich angesehenen Institution mit einer weit über Berlin ragenden Reputation aufgebaut hat. Konsequenz war dann seine Entscheidung, Berlin zu verlassen, als die Senatsverwaltung die wissenschaftliche Freiheit am PZ beschnitt und die Verhältnisse an der FU eine kontinuierliche wissenschaftliche Arbeit erschwerten. Es ist selbstverständlich, dass Entscheidungen dieser Tragweite von Hochschullehrern gefällt werden. Es wird aber am Beispiel von Herrn Furck deutlich, dass die Tätigkeit dem eigenen Anspruch genügen muss und wenn dies durch eine Veränderung von Rahmenbedingungen nicht mehr gewährleistet ist, Konsequenz gefordert wird.

Ich kann nicht alle Stationen seiner Arbeit würdigen, aber abschließend versichern, dass die DGfE froh ist, auf Mitglieder wie C.L. Furck rechnen zu können. Ich hoffe, dass das noch lange der Fall sein werde und wünsche ihm noch viele Lebensjahre in der geistigen Frische, die ihn bis heute auszeichnet. Deshalb überreiche ich ihm als Präsent einen verhältnismäßig jungen Medoc, wissend dass Weine aus diesem Anbaugebiet erst nach 10 bis 15 Jahren ihre Reife erreichen.

Glückwunsch des Dekans des Fachbereichs Erziehungswissenschaft

Karl Dieter Schuck

Lieber Herr Furck,
sehr geehrte Festgäste,

Es ist ein bewegendes Ereignis für den Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, Ihnen zu Ihrem achzigsten Geburtstag gratulieren zu können. Mit dieser Gratulation verbinde ich viele und ganz herzliche Wünsche aller Kolleginnen und Kollegen im Haus für Ihre weitere Schaffenskraft.

Welche Referenzen kann ein vergleichsweise junger Dekan einem so verdienten und renommierten Emeritus erweisen?

Ich könnte herausragende Stationen Ihrer Vita benennen und Ihren Weg vom Studierenden der Deutschen Philologie, der Geschichte, der Philosophie und Pädagogik, über die Stationen Ihrer Professorentätigkeit zunächst in Hamburg (1961), dann in Berlin und ab 1973 wieder in Hamburg bis hin zur Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1998 beschreiben. Ihren zahllosen Veröffentlichungen wäre bezüglich ihrer fachlichen Dignität und ihrer politischen Wirkungen ein besonderer Bericht zu widmen. Da gibt es in beiden Bereichen berufenere Kolleginnen und Kollegen, die wir bereits gehört haben und sicher noch hören werden.

Klaus-Jürgen Tillmann hat mich daran erinnert, dass ich zum gleichen Jahrgang wie er und zur gleichen Einstellungswelle der endsiebziger Jahre gehöre. Anders als er kann ich nur wenig von persönlichen Begegnungen mit Ihnen berichten. Da war damals unser Institut für Behindertenpädagogik in der Sedanstraße zu randständig und die wenigen Kontakte in Kommissionen und Gremien zu selten. Nun ist alles durcheinandergewirbelt, die Sedanstraße ist in Folge der Sanierung des Hauptgebäudes im Zentrum und ich bin Dekan. Ich vermute, dass hinter meiner Wahl ein geheimer Plan verborgen ist, nämlich auch die, die sich am Rande befinden, endlich an den großen Aufgaben im Ganzen zu beteiligen.

Ich habe, lieber Herr Furck, Ihren Geburtstag zum Anlaß genommen, ein wenig auf Spurensuche in meinen Erinnerungen und Zeugnissen zurückliegender Zeiten zu gehen. Das ist derzeit im Fachbereich, der sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen im Umbruch befindet, bekanntermaßen nicht leicht. Vieles, was von der Vergangenheit zeugt, ist in Kisten und Kästen gepackt, so auch Ihr Bild als Sprecher im großen Konferenzsaal 424 im Von-Melle-Park 8. Doch ganz oben auf meinem Schreibtisch liegt ein Text mit dem Titel "Bericht und Empfehlung der Strukturkommission der DGfE zur Lehrangebotsplanung des Fachbereichs 06 - Erziehungswissenschaft - der Universität Hamburg" datiert auf den November 1998. Sie waren damals wie heute Vorsitzender der "Erziehungswissenschaftlichen Strukturkommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft", die vom Fachbereich beauftragt worden war, eine "Evaluation des Lehrangebotes" vorzunehmen. Als intimer Kenner des Fachbereichs hatten Sie neben unserer Emerita Ellen Schulz und den auswärtigen Mitgliedern der Kommission sicher einen ganz erheblichen Einfluß auf diesen Text. Ich selbst erinnere mich an die Anhörung im Konferenzraum 424. Sie saßen mir rechts gegenüber und nahmen mit großem Weitblick, sachlicher Neutralität und präzisen Nachfragen zur Kenntnis, wie sich mein Institut für Behindertenpädagogik seinen kleinen Kosmos hinsichtlich der auszubringenden Lehre geordnet hatte.

Ich blättere gerne im Bericht der Strukturkommission, wenn wir uns heute den Kopf zerbrechen über neue Studienstrukturen und formale sowie inhaltliche Orientierungen bei der Weiterentwicklung unserer auf schulische und außerschulische Handlungsfelder bezogenen Studiengängen.

Da lese ich von einer einmaligen Konzentration der Erziehungswissenschaft an einem Ort und den damit verbundenen Chancen der hochgradigen Spezifikation von Forschung, Lehre und Studium bei gleichzeitig möglicher intensiver intradisziplinärer Kommunikation. Als besonderen Vorteil einer solchen Diskurslandschaft wird die Zuordnung der Fachdidaktiken zu den Erziehungswissenschaften erwähnt, wenngleich die Kommission eine institutionelle Absicherung einer fachbereichsübergreifenden Kommunikation zur Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Fachwissenschaften anmahnt. Alles das sind süße Töne in unseren Ohren, wenn wir derzeit um unsere Strukturen und Positionierungen innerhalb der Universität ringen müssen und uns anschicken, ein inneruniversitäres Koordinationszentrum, ein Lehrerbildungszentrum, für die Weiterentwicklung unserer Lehrkultur zwischen den Fachbereichen zu entwickeln.

Weiter wird in diesem Gutachten das Problem unserer Institutsstruktur herausgearbeitet. Die Institute sind im historischen Kontext als Forschungseinrichtungen bzw. entlang der erziehungswissenschaftlichen Disziplinstruktur entstanden und folgen in ihren Verantwortlichkeiten für die Lehre nur mittelbar den studiengangbezogenen Anforderungen. Die Kommission prognostiziert, dass am Ende eines notwendigen Entwicklungsprozesses ein Fachbereich stehen könnte, der von der Tradition abweichenden organisatorischen und inhaltlichen Gliederungsprinzipien folgt, wie sie künftig unabweislich sein dürften.

Der Ihnen sicher noch bekannte KA 7, der für Struktur und Finanzen zuständige Ausschuss, berät gerade genau darüber, welches nämlich die Orientierungspunkte für die Entwicklung einer neuen internen Struktur sein könnten. Dabei steht das Zauberwort der Matrixorganisation im Raum. Gemeint ist eine doppelte Bindung jeder Untereinheit an die Aufgaben in der Lehre einerseits und die Forschungskontexte andererseits. Das ist eine spannenden Entwicklung, die sicher über kurz oder lang zu den von der Kommission prognostizierten alternativen Gliederungsprinzipien führen dürfte.

Ein Drittes will ich aus dem Bericht der Kommission erwähnen: Die Kommission nimmt ein Element aktueller Reformbemühungen nicht nur hier in Hamburg vorweg und konzipiert ein Thema, welches die DGfE neuerdings für die in Sicht kommenden Bachelor/Master-Studienstruktur erziehungswissenschaftlicher Studiengänge bearbeitet. Die Kommission fordert die Einführung von obligatorischen Kerncurricula im Grundstudium der erziehungswissenschaftlichen Hauptfachstudiengänge sowie der Lehramtsstudiengänge und sieht in der Einrichtung von modularisierten Studiensequenzen die Chance, eine größere inhaltliche Kohärenz des Studiums zu erzielen.

Dieser Gedanke hat ganz entschiedenen Eingang in die Arbeit der Hamburger Kommission Lehrbildung gefunden und die Arbeit in den Soziäten bestimmt. Aktuell setzt sich die Überzeugung durch, dass die inhaltliche Ausgestaltung von Modulen und Sequenzen die unabdingbare Keimzelle der Erneuerung unserer Studiengänge ist.

Meinen Glückwunsch zu Ihrem Geburtstag will ich verknüpfen mit einem Dank dafür, dass Sie nicht nur Ihrem Alltagsgeschäft als Professor nachgegangen sind, sondern wie in dieser Strukturkommission der DGfE in unzähligen Gremien und Verbänden in ihrer aktiven Berufstätigkeit und noch darüberhinaus hinaus bis heute als Emeritus für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft tätig waren. So können wir auf diesen und viele andere Ihrer Texte zurückgreifen, wenn es um die Gestaltung zukunftsorientierter Entwicklungsnotwendigkeiten geht.

Lieber Herr Furck, neben vielen Worten habe ich Ihnen noch etwas anderes mitgebracht. Zu allen Geburtstagen, die ich derzeit reichlich begleiten darf, trage ich ein kleines Tütchen mit. Darin befindet sich ein Klinker. Er stammt aus unserer Westfassade; dort habe ich ihn eigenhändig aus der Fensterlaibung des Nachbarzimmers unseres Konferenzraumes gebrochen und das beiliegende Bild von der Bruchstelle und vom jetzigen Rohbauzustand dieses Raumes gefertigt. Wortreich wird uns versichert, dass dieser Raum, wie der ganze Westflügel, in wenigen Monaten in neuem Glanze erstrahlen wird. Nicht wirklich klar ist, ob wir dann in das neue Gebäude mit unseren alten Möbel, die teilweise den Charme der fünfziger Jahre verströmen, einziehen werden.

Was hat es auf sich, mit diesem Stein? Zunächst: Er ist denkmalgeschützt und wird damit mit jedem Tag wertvoller; das ist ein profaner Grund, der allein mich nicht veranlaßt hätte, ihn mit zu Ihrer Geburtstagsfeier zu bringen.

Es ist etwas anderes. Wir wissen alle, dass es in solchen Häusern, wie unserem Fachbereich etwas immaterielles gibt; es gibt Gewohnheiten, implizite Regeln, Formen des Miteinanderumgehens, identitätsstiftende Traditionen und vieles mehr. Man kann es, wie unser Institut es eines Tages in launiger Runde feststellte, auf einen einfachen Punkt bringen: Es gibt den guten oder auch bösen Geist eines Hauses. Dass unser Fachbereich einen guten Geist haben muß, zeigt sich allein darin, dass Kolleginnen und Kollegen sich zu uns berufen lassen, obwohl sie bei uns bekanntermaßen desaströse materielle Rahmenbedingungen vorfinden. Das ist das eine, aber zum zweiten: Viele Kolleginnen und Kollegen bleiben auch dann, wenn sie auswärtige Rufe haben. Andere lassen sich sogar zweimal nach Hamburg berufen und werden nicht müde, auch nach ihrer Emeritierung noch für den Fachbereich tätig zu sein. Es ist deshalb schon eine starke Hypothese, dass bei uns ein guter und anziehender Geist herrscht und haust. Zwei Fragen gilt es dabei zu beantworten. Erstens: Wie ist dieser gute Geist entstanden und wo hat er seine Heimat?

Für mich steht außer Frage, dass der gute Geist unseres Hauses durch das Wirken vieler Kolleginnen und Kollegen auch der schon längst emeritierten langsam gewachsen ist und durch die nachfolgenden Generationen gepflegt und gepäppelt werden muss. Bezüglich der Heimat des guten Geistes gibt es klare Aussagen von Fachleuten unseres Instituts. Sie gehen davon aus, dass die guten Geister im Mauerwerk der jeweiligen Häuser ihre Heimat haben, und zwar immer an der Westseite, denn Sie sind Spätaufsteher und lieben die Abendsonne. Eben daher kommt der Stein. Ich bin davon überzeugt, dass Sie erheblichen Anteil am guten Geist unseres Hauses haben und damit in jedem Stein irgendwie verewigt sind. Welche Prägung der gute Geist hat und welchen Anteil Sie daran haben, kann man, so sagen es unsere Fachleute, dem Stein ablauschen, wenn man den Stein bei Vollmond um Mitternacht auf einem freien Platz nach Westen gewandt an sein rechtes Ohr hält. Dann erzählt er von der Geschichte des Hauses und sicher auch von den Spuren, die Sie dort unauslöschlich hinterlassen haben, materialisiert in vielen Dokumenten und eingegraben in unzählige persönliche Erinnerungen. Dafür danke ich Ihnen im Namen des Hauses und aller Kolleginnen und Kollegen, die sich als Zurückgebliebene der Pflege des guten Geistes - und dies bald in einem neuen Gebäude - widmen dürfen, ganz herzlich.

Einige persönliche Worte

Renate Valtin

Humboldt Universität, Berlin

Lieber Herr Furck,
sehr geehrte Herren und Damen,

nach den zahlreichen, eher offiziellen Reden erlaube ich mir, ein paar ganz persönliche Dankesworte an Sie zu richten. Es wird Sie hoffentlich freuen, zu hören, welchen Einfluss Sie in den frühen 60iger Jahren als Universitätslehrer hatten.

Das bildungsbenachteiligte, „katholische Arbeitermädchen vom Lande“ stand erst kurz vor der Entdeckung.

Ich selbst war ein ähnlich gelagerter Fall: älteste Tochter eines Handwerkers mit drei jüngeren Brüdern; und in den Augen meines Vaters war es eine Fehlinvestition, bei einem Mädchen viel Geld in die Ausbildung zustecken, da ihr ja ohnehin das damals noch unangefochtene Los: Heirat, Kinderkriegen und Ausscheiden aus dem Beruf bevorstand oder drohte.

Angesichts der recht hohen Studiengebühren (um die 200 DM) und der Tatsache, dass ich mit 19 noch minderjährig war, musste ich mir erst mein Bürgerrecht auf Bildung erkämpfen und erreichte, dass mein Vater bereit war, das billigste und kürzeste Universitätsstudium zu finanzieren: Pädagogik mit dem Berufsziel der Haupt- und Realschullehrerin.

Anfang der 60iger Jahre, als ich in Hamburg mein Studium aufnahm, waren Sie der einzige Hochschullehrer, dessen Seminare ich regelmäßig besuchte, ansonsten habe ich bei schönem Wetter mehr Zeit im Schwimmbad als in der Uni verbracht.

Begeistert hat mich damals die Arbeitsweise in Ihren Seminaren, bei denen Ihre Assistenten Lothar Schweim und Speichert mitwirkten: so haben wir in einem Oberseminar die Reichschulkonferenz nachgespielt mit unterschiedlichen Rollen (was Klippert heutzutage als besondere Methode propagiert) und Sie haben uns zu gründlichem historischem Quellenstudium animiert.

Ich selbst habe wochenlang Lehrerzeitschriften aus den 20iger Jahren durchforstet, um dort Reste obrigkeitsstaatlichen Denkens und Ideengut aufzuspüren, das dem Nationalsozialismus den Weg bereitete.

Damals habe ich die Lust am Erforschen und analytischen Arbeiten entdeckt und mir war bald klar, dass ich lieber Forscherin als Lehrerin werden wollte. Begeistert hat mich auch Ihr schulreformerisches und sozialpädagogisches Engagement: In meinen Unterlagen findet sich noch ein Referat, das ich bei Ihnen gehalten habe (über psychologische und psychiatrische Deutungen des Alkoholismus) und ein Sonderdruck Ihrer Antrittsvorlesung von 1961: „Die Aufgaben der Sozialpädagogik der Gegenwart“ mit einer Widmung von Ihnen: „Mit guten Wünschen. Zur Erinnerung an das Oberseminar 1962.“

Interessant finde ich, was ich damals dick unterstrichen habe:

„Wir fragen nicht mehr nach den Schwierigkeiten, die der einzelne macht, sondern nach den Schwierigkeiten, die der einzelne hat.“

„Entscheidende Aufgaben, die der Erziehung heute gestellt sind, lassen sich zusammenfassen als Hilfe zur Integration, verstanden als Anpassung und Provokation von Reaktion“, wobei ich natürlich nur Letzteres unterstrichen habe.

In Bezug auf die Aufgabe der Erziehung beim Umgang mit der Freizeit habe ich markiert: „Der Mensch soll den Umgang mit sich selbst lernen“.

A propos Freizeit: Das Highlight unserer Beziehung war ein Abend in Wien. Sie hatten dorthin eine Exkursion organisiert und waren mit Ihrer Frau vom Stadtrat zum Heurigen eingeladen worden. Den ganzen Abend spielten Wolf Konerding und ich die Rolle Ihrer wohlgerateten Kinder und durften Sie und Ihre Frau mit Pappi und Mammi titulieren.

Obwohl Sie dann 1965 Hamburg verließen, kamen Sie zu Prüfungen immer mal wieder zurück – und ich war die letzte, der Sie im Sommer 1966 die Lehrprüfung abnahmen. Ich erinnere mich noch lebhaft daran: Als mir das Ergebnis der Prüfung „Mit Auszeichnung bestanden“ mitgeteilt wurde, kriegte ich einen großen Schreck und stammelte: „Ich brauche doch ein Sehr gut“, denn ich wollte mich um ein Promotionsstipendium der Stiftung Volkswagenwerk bewerben, die damals Geisteswissenschaftler fördern wollten, und brauchte ein Prädikatsexamen.

Wir verließen dann gemeinsam das Gebäude des Prüfungsamts und Sie boten mir im Treppenhaus eine Stelle bei Ihnen in Berlin an. Das Angebot lehnte ich aber ab, da ich in einen Hamburger verliebt war und es damals noch selbstverständlich war, dass Frauen ihre Karriere den persönlichen Beziehungen unterordneten. Sie rieten mir dann, wegen meines Promotionsvorhabens zu Ihrem Nachfolger, Peter-Martin Roeder zu gehen, und ich sehe noch sein erschrockenes Gesicht vor mir, als ich in seiner ersten Sprechstunde in Hamburg bei ihm aufkreuzte und mit der Mitteilung über

raschte, ich wolle bei ihm promovieren und hätte gern bis Ende der Woche ein Gutachten, dass ich das Vorhaben erfolgreich abschließen würde.

Fast 6 Jahre später begegneten wir uns wieder in einer Art Umkehrung der Rollen: ich war, obwohl Assistentin (bei Roeder, bei dem ich inzwischen promoviert hatte) Vorsitzende des ständigen Berufungsausschusses, als Sie sich nach Hamburg zurück bewarben.

Als Sie dann zu Ihrem Vortrag erschienen, habe ich Sie kaum wieder erkannt: blass, nervös und ziemlich eingeschüchtert, denn die Berliner Studentenbewegung hatte Ihnen mächtig zugesetzt. Sie konnten es kaum fassen, wie nett und zivilisiert die Hamburger Studenten bei Ihrem Vortrag zu Ihnen waren.

Hamburg war ja der Ausgangspunkt der Studentenbewegung: ich selbst war dabei, als bei der feierlichen Semestereröffnung die Professoren in ihren Talaren ins Audimax einmarschierten und ein paar Studierende ein Transparent hochhoben mit der Aufschrift: Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren.

Tatsächlich war die Studentenbewegung in Hamburg, vor allem im Bereich der Erziehungswissenschaft, eher spielerisch in ihrem Protest. Mitarbeiter von Herrn Roeder haben Wackelpudding gekocht, anlässlich des Schah-Besuchs, und es war ein Ritual, dienstags in großen Scharen in die Vorlesung von Wenke ins Audimax zu gehen. Der Ablauf war stets derselbe: Herr Wenke bestieg das Podium, klappte seinen Hefter auf und begann zu lesen, ohne auf seine Zuhörer zu achten. Nach dem dritten Satz meldete sich der erste Student und fragte: Herr Professor, darf ich etwas fragen?“, was ignoriert wurde. Dies wiederholte sich nach dem 5. und dem 7. Satz. Worauf Wencke dann seinen Hefter zusammenklappte und nach der Äußerung „Dies ist eine Vorlesung und keine Diskussionsveranstaltung,“ stieg er vom Podium und verließ mit seinem Tross von Assistenten den Saal, in dem die Studierenden in Jubel ausbrachen und mitgebrachte Luftballons steigen ließen.

Dies waren aber schon Höhepunkte des Aufruhrs bei den Erziehungswissenschaftlern, wenn man einmal davon absieht von dem Wackelpudding. Vor allem dem Einfluss und der Besonnenheit von Roeder, der damals Direktor des Pädagogischen Instituts war, ist es zu verdanken, dass das Institut nicht wie der Philosophenturm von den Bullen, wie es damals hieß, besetzt wurde.

Kurzum: Herr Furck, Sie wurden nach Hamburg zurückberufen und waren dann Mitglied der Berufungskommission, als ich mich nach Ablauf meiner sechsjährigen Assistententätigkeit auf eine C 3 Stelle bewarb. Die Liste passierte dann als Einerliste, Hausberufung den Akademischen Senat, aber am selben Tag erhielt ich einen Ruf nach Berlin, den ich dann annahm - der Liebe wegen, da mein Ehemann in Berlin arbeitete.

Danach haben wir uns aus den Augen verloren. Es ließe sich höchstens noch sagen, dass Ihr Arbeitsthema „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“ einen sleeper-Effekt auf mich hatte, da mein DFG Projekt NOVARA sich mit dem Thema Leistung und Leistungsbeurteilung befasst und im übrigen von Lothar Schweim verlegt worden ist, da Peter Kalb das Buch zu teuer verkaufen wollte.

Herr Furck, noch einmal herzlichen Dank für Ihren bislang unbeachteten Beitrag zur Frauenförderung!

Publizistische Wirkungen

von Peter E. Kalb

Verlagsleiter Pädagogischer Verlag Beltz

Lieber Herr Furck,
meine sehr geehrte Damen und Herren,

ich habe 1972 bei Beltz angefangen – als Redakteur bei *betrifft: erziehung*. Damals konnte ich nur noch in den gebundenen Jahrgängen nachlesen, dass Sie ab dem Jahr 1967 von Beginn an, also auch in den beiden Nullnummern der Zeitschrift, im Impressum standen. Zitat „Wissenschaftliche Beratung: Professor Dr. Carl Ludwig Furck“.

In der zweiten Nullnummer von *betrifft : erziehung* stand zudem Ihr Name im „Namensverzeichnis“. Karl-Heinz Ingenkamp schrieb damals, im Prinzip PISA-Fragestellungen vorwegnehmend, zum Thema „Leisten unsere Schüler immer weniger?“ und zitiert aus Ihrer bei Beltz, also bei uns, erschienen Arbeit „Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule“, Weinheim 1961. Dieses Werk erlebte mehrere Auflagen – aus Verlagssicht gesprochen: heute lecken wir uns die Finger nach solchen „longsellern“.

Aus Anlass dieses Symposions habe ich mich bei Dr. Beltz Rübemann erkundigt, wie eigentlich der Kontakt zwischen Ihnen, lieber Herr Furck, und dem Beltz Verlag zustande gekommen ist. Beltz Rübemann erzählte mir in diesen Tagen – per Telefon aus seinem Urlaubsort -, dass er damals geplant hatte, das Angebot pädagogische Fachliteratur im Beltz Verlag zu intensivieren. Er suchte Autoren und vernünftige, tragfähige Institutsbeziehungen für den Verlag. In diesem Zusammenhang stieß er auf das Pädagogische Zentrum, damit auf Sie, Herr Furck. Im Gespräch mit Ihnen wurde zudem auch die Idee einer Zeitschrift für Lehrer entwickelt. Dr. Beltz Rübemann hatte damals mit Blick auf die alten Beltz-Traditionen aus Langensalza an eine Zeitschrift wie etwa „Der Volksschullehrer“ gedacht.

Daraus ist – definitiv entscheidend mit Ihrer Hilfe – später die legendäre Zeitschrift *betrifft : erziehung* geworden. Die Begegnung mit Ihnen war offensichtlich eine Weichenstellung für die Entwicklung des pädagogischen Verlags Beltz. Natürlich war damals Professor Ingenkamp am pädagogischen Zentrum, mit dem der Beltz Verlag ein ansehnliches Schultestprogramm entwickelte. Zu den jungen Leuten in Ihrem Kreise, Herr Furck, gehörten Horst Speichert und Lothar Schweim. Kurzum: Damals gelang es in freundlicher Verabredung zu organisieren, dass Sie die Beratung der neuen Zeitschrift machen, dass Horst Speichert deren Chefredakteur wird und dass Lothar Schweim aus dem Pädagogischen Zentrum ausscheidet, nach Weinheim geht und dort als Fachbuchlektor das pädagogische Programm ausbaut.

Ich weiß nicht, ob Ihnen diese wirklich sehr zentrale Situation auch so in Erinnerung ist. Jedenfalls empfindet Dr. Beltz Rübemann tiefen Dank für die damaligen Verabredungen, die den pädagogischen Verlag Beltz letztlich zu dem gemacht haben, was er heute ist.

Seit Mitte der 80ziger Jahre habe ich mindestens ein Mal im Jahr das Vergnügen, mit Ihnen während der Herausgeberkonferenz der Zeitschrift für Pädagogik in der Fuch'schen Mühle in Weinheim zusammenzutreffen. Ist Ihnen eigentlich aufgefallen, dass wir von Beginn meiner Zeit bei der ZfPäd während dieser Konferenz immer über Eck nebeneinander sitzen??

Genug der Reminiszenzen. Nach den rigiden Vorgaben der Planer dieser Symposions bleibt mir nur, Ihnen ganz herzlich zu gratulieren und weiterhin gute, gesunde und aktive Jahre zu wünschen.

Ich tue dies zugleich im Namen von Dr. Manfred Beltz Rübemann, der sich im Verlag aus dem operativen Geschäft zurückgezogen hat, und im Namen von Joachim Radmer, dem Nachfolger von Beltz Rübemann als Verlagsgeschäftsführer. Herr Radmer wäre im Übrigen heute gerne gekommen. Er musste aber als Vertreter der Geschäftsleitung einen Prozesstermin vor dem Mannheimer Arbeitsgericht wahrnehmen. Auch so etwas gehört zu seinem Job.

Viele Grüße und herzliche Geburtstagswünsche von allen ZfPäd-Mitherausgeberinnen und Mitherausgebern, insbesondere aber auch von Ewald Terhart, unserem geschäftsführenden Herausgeber, der leider schon wie in den Tagen zuvor durch Baden-Württemberg zieht und alles evaluiert, was sich ihm in den Weg stellt.

Alles Gute, lieber Herr Furck.