

Haupt, Selma; Leßner, Tobias; Zenke, Christian Timo

Wie radikal ist noch normal? Zum Verhältnis von etablierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer Radikalität

Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 17-25. - (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft; 49)



Quellenangabe/ Reference:

Haupt, Selma; Leßner, Tobias; Zenke, Christian Timo: Wie radikal ist noch normal? Zum Verhältnis von etablierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer Radikalität - In: Hofbauer, Susann [Hrsg.]; Schreiber, Felix [Hrsg.]; Vogel, Katharina [Hrsg.]: Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 17-25 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-280998 - DOI: 10.25656/01:28099; 10.35468/6042-02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-280998>

<https://doi.org/10.25656/01:28099>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Selma Haupt, Tobias Leßner und Christian Timo Zenke

Wie radikal ist noch normal? Zum Verhältnis von etablierter Erziehungswissenschaft und pädagogischer Radikalität

1 Einleitung

Wenn über Fragen der Radikalität gesprochen wird, dann geht es dabei auch immer um Bemessungen des Abstands: also um Einschätzungen wie ‚Das geht doch zu weit?!‘ oder ‚Das sprengt jetzt den Rahmen!‘. Solche Aussagen verlangen allerdings nach einer Positionierung, sowohl seitens derjenigen, die sie tätigen, als auch in Bezug auf das, was bezeichnet wird. Gleichzeitig jedoch wird mit einer solchen Positionierung immer auch ein Feld umrissen (oder mitunter sogar erst eröffnet), auf dem sich die zu positionierenden Punkte überhaupt erst als voneinander ‚zu weit‘ entfernt verorten lassen: Es braucht also die Markierung eines ‚Hier‘ und eines ‚Dort‘.

Mit Blick auf das Feld der Erziehungswissenschaft sollen diese beiden Markierungspunkte im Folgenden nun anhand der Bezeichnungen *etablierte Erziehungswissenschaft* und *pädagogische Radikalität* gefasst, zueinander in Beziehung gesetzt und diskutiert werden. Radikalität verstehen wir dabei – im Anschluss an Willeke, Peters und Roth (2017) sowie Zenke (2022) – als *relationalen* Begriff, dessen Verwendung immer ein spezifisches *Verhältnis* markiert – genauer: „eine wahrgenommene oder zumindest behauptete Differenz zu einem wie auch immer gearteten Status quo“ (ebd., 61). Das solchermaßen als radikal Markierte steht dabei allerdings nicht in einem neutralen Verhältnis zu jenem Status quo, sondern trägt in sich immer schon den Anspruch, dass jene Normalität einer grundlegenden Veränderung bedarf. Das Radikale ist folglich ein Vorschlag, wie das als zeitgenössisch gegeben und prägend Wahrgenommene zu verändern sei.¹ Da allerdings das „als ‚normal‘ Assoziierte“ bei einem solchen Markierungsvorgang zugleich unweigerlich als „normgebende Bezugsgröße“ des Radikalen mitgedacht und mitaufgerufen werden muss, dient die Kennzeichnung von etwas als „radikal“ zugleich immer auch der „Konstitution und dem Erhalt“ jenes zeitgenössischen „Normalfeldes“ – ein Vorgang, der einerseits eine „Grenzziehung“ zu jenem „Normalfeld“ impliziert und andererseits „spezifische Bewertungsmechanismen aktiviert“ (Willeke u.a. 2017, 9). Eine als etabliert wahrgenommene Pädagogik und Erziehungswissenschaft im Sinne einer ‚normgebenden Bezugsgröße‘ ist somit die unabdingbare Voraussetzung, um die Radikalität einer pädagogischen Idee überhaupt erst zu bestimmen:

„Ganz in diesem Sinne steht denn auch im Rahmen des diskursiven Sich-in-Beziehung-Setzens zu radikalen pädagogischen Ideen nicht allein die als radikal markierte Idee als solche zur Disposition,

¹ Gleichzeitig muss zumindest in der deutschsprachigen Verwendung des Begriffs radikal immer auch berücksichtigt werden, dass dieser zwar historisch zunächst in den 1830er Jahren „wertneutral, einen Umschwung“ (Willeke u.a. 2017, 7) meinte, in seiner weiteren politischen Karriere jedoch eine eindeutig negative Konnotation entwickelte und zur „negativen Etikettierung“ (ebd., 8) politisch unliebsamer Positionen verwendet wurde.

sondern ebenso der durch diesen Markierungsvorgang sichtbar werdende Ort des Etablierten im Feld des Pädagogischen selbst“ (Zenke 2022, 62).

Die sich aus diesem Wechselverhältnis ergebenden Spannungen und Dynamiken sollen daher im Folgenden an insgesamt drei Beispielen kurz skizziert und diskutiert werden: an Ivan Illichs Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft und deren Adaption durch Hartmut von Hentig (Abschnitt 2), an der Antipädagogik (Abschnitt 3) sowie anhand der Bewegung der Freien Demokratischen Schulen (Abschnitt 4). Ausgewählt werden diese drei Beispiele als drei radikale Positionen im Verhältnis zur Erziehungswissenschaft in der jüngsten Disziplingeschichte. Die Aushandlungen von Illichs Forderung und Hentigs Adaption sowie die Auseinandersetzung mit der Antipädagogik wird in der in den 1970er Jahren geführten Diskussion betrachtet, während im Anschluss das gegenwärtige Verhältnis der Freien Demokratischen Schulen und der Erziehungswissenschaft diskutiert wird.

2 Von der Entschulung der Gesellschaft zur Entschulung der Schule²

Zu Beginn möchten wir unseren Blick zunächst auf Ivan Illich (1926-2002) richten – und damit auf eine Person, die, zumindest im deutschsprachigen Raum, wie wohl keine zweite mit dem Begriff der pädagogischen Radikalität verbunden wird. So gründet Illichs Ruf als „radikale[r] Kritiker jedwelcher institutioneller Bildung“ (Bohl u.a. 2015, 178) und „vielleicht radikalste[r] Kulturkritiker der neueren Zeit“ (Jurk 2019, 7) vor allem auf seiner 1971 im englischsprachigen Original sowie 1972 in deutscher Übersetzung erschienenen Schrift *Deschooling Society* (Illich 1971), im Rahmen derer er für eine grundsätzliche Abkehr vom Prinzip der Schule und damit einhergehend zugleich für eine radikale „Entschulung der Gesellschaft“ (so die deutsche Übersetzung des Titels) eintrat.

Besonders aufschlussreich für das hier zur Diskussion stehende Verhältnis von pädagogischer Radikalität und etablierter Pädagogik/Erziehungswissenschaft sind dabei allerdings weniger die betreffenden Überlegungen Illichs selbst, sondern vielmehr dessen Rezeptions- und Adaptionsgeschichte in der deutschsprachigen Diskussion der 1970er Jahre. Diese Geschichte wiederum ist ungemein eng mit der Person Hartmut von Hentigs verbunden, der, wie Edith Kohn es formuliert, als wichtigster „Kommunikator für Ivan Illich“ diesen in Deutschland überhaupt erst bekannt gemacht habe – und zwar, indem er dessen „Gedanken zur Schule“ gewissermaßen vorgekostet und dann empfohlen habe (Kohn 2012, 161). So schrieb Hentig nicht nur das Vorwort für die 1972 erschienene deutschsprachige Ausgabe von *Deschooling Society* (Illich 1972), sondern flankierte ebendiese Veröffentlichung zugleich durch mehrere eigene Veröffentlichungen zum Thema – darunter die beiden Monographien *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule* (1971) sowie *Die Wiederherstellung der Politik – Cuernavaca revisited* (1973).

Speziell in seinen beiden Monographien präsentierte Hentig der deutschen Öffentlichkeit allerdings nicht nur ausführlich Illich und dessen Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft, sondern er stellte ebendieser Forderung zugleich seine *eigene* Anverwandlung des Illich'schen Entschulungsbegriffs entgegen: die Forderung nach einer „Entschulung der Schule“ – und eben nicht der Gesellschaft (siehe insbesondere Hentig 1971, 105ff.). Illichs radikale Forderungen nach einer *Abschaffung* der Schule gerieten bei Hentig auf diesem Wege also letztlich zu einer Art Gedankenexperiment, an dessen Ende ein neuerliches Plädoyer

² Der folgende Abschnitt basiert auf Zenke 2022.

gerade für den *Erhalt* der Institution Schule stand – ja, man könnte sogar sagen, ein Plädoyer für deren *Ausweitung* hin zu einem umfassenden, ganztätig organisierten und dadurch umso machtvolleren „Lebens- und Erfahrungsraum“.³ Auch in historiographischen Darstellungen zum Thema wird Hentig dementsprechend nicht nur als derjenige hervorgehoben, der Illichs Ideen und Forderungen in den bundesrepublikanischen Diskurs der 1970er Jahre zu *übertragen* half, sondern darüber hinaus zugleich als deren dauerhafter *Entschärfer* – insofern nämlich, als er, wie Jürgen Oelkers es formuliert, aus der „Entschulung der Gesellschaft“ die „paradoxe Entschulung der Schule“ gemacht und dadurch gerade die „*Radikalität* des Entwurfs“ Illichs nachhaltig „unterlaufen“ habe (Oelkers 2017).

Entscheidend für unser Thema ist in diesem Zusammenhang nun allerdings, dass Hentig die von ihm öffentlichkeitswirksam für Illich errichtete Bühne zugleich ganz gezielt für seine *eigenen* Zwecke nutzt. So verwendet Hentig die Radikalität von Illichs Plädoyer für eine „Entschulung der *Gesellschaft*“ letztlich dazu, um in Abgrenzung von dieser Radikalität die eigene (bereits zuvor vertretene und öffentlich zunächst selbst als radikal wahrgenommene) Position einer „Entschulung der *Schule*“ weniger radikal, sondern vielmehr gemäßigt und vergleichsweise anschlussfähig erscheinen zu lassen. Oder, wie er selbst es zu Beginn seiner Einleitung in Illichs *Entschulung der Gesellschaft* formuliert:

„[D]ieses Buch [...] wird eine Allianz zwischen Reformern und Bewahrern stiften, die beide sich nicht erträumt haben. Sie werden an ihm entdecken, was sie gemeinsam erhalten wollen, wenn auch mit verschiedenen Mitteln: die Schule – die Schule als das öffentlich kontrollierte Instrument der gesellschaftlichen Selbststeuerung“ (Hentig 1972, 5).

Unter Bezugnahme auf Illich nutzt Hentig insofern also die Relationalität von Radikalität, um die Grenzen des Noch-nicht-Radikalen nachhaltig zu verschieben und so ebenjene von ihm anvisierte und für seine eigenen Reformprojekte benötigte „Allianz zwischen Reformern und Bewahrern“ zu stiften. Denn es ist weder so, dass Illichs „Bombe“ (Hentig 1972, 5) – wie Edith Kohn gezeigt hat – auch ohne Hentig unweigerlich explodiert wäre (Kohn 2012), noch ist es so, dass sich Hentigs pädagogisches Konzept durch die Begegnung mit Illich tatsächlich radikal gewandelt hätte. Was sich in diesem Zusammenhang allerdings sehr wohl ändert, ist, dass Hentig – der vormals selbst als radikaler Vertreter seiner Disziplin wahrgenommen worden war – im Vergleich zum „echten“ Revolutionär Illich nun als bürgerlicher Erbauer von „Schutzwällen“ (Matthiesen 1971, LIT 4) erscheint: als, wie es in einer zeitgenössischen Rezension heißt, „Reformer, der die Schule ernst nimmt, ihr eine wichtige gesellschaftliche Funktion zubilligt, sie ausbauen und angemessen ausstatten will“ (ebd.). Die öffentlich vorgenommene *Abwehr* und gleichzeitig scheinbare *Adaption* einer radikalen pädagogischen Idee gerät hier also letztlich zum Instrument der gezielten Diskursverschiebung: Indem Hentig Illich als eine Art „radikale[n] Grenzpfiler“ (Kohn 2012, 173) einführt und inszeniert, gelingt es ihm, das Feld des Noch-nicht-Radikalen (bzw. des Nicht-mehr-Radikalen) entscheidend und nachhaltig zu seinen Gunsten zu verschieben.

3 Zu Hentigs Konzept der Schule als „Lebens und Erfahrungsraum“ siehe unter anderem Hentig 1993, 183ff. Zu einer ähnlich gelagerten Kritik an der „Entgrenzung pädagogischen Handelns“ durch Prozesse der Entschulung siehe auch Hecht 2020, 1183f.

3 Die radikale Abgrenzung der *Antipädagogik*

Während die Debatte um Illich und dessen Idee der Entschulung ihren Höhepunkt in der ersten Hälfte der 1970er Jahre erreichte – und danach auch relativ schnell wieder abebbte (vgl. Hecht 2020) –, möchten wir uns nun einer Diskussion zuwenden, deren Schwerpunkt speziell in den 1970er bis 1980er Jahren zu verorten ist: der Diskussion nämlich um das Verhältnis von Antipädagogik und zeitgenössisch etablierter Erziehungswissenschaft. Dabei werden wir drei unterschiedliche Perspektiven auf dieses Verhältnis einnehmen, die jeweils eine eigene Bestimmung von *radikal* zum Ergebnis haben. Wird zunächst die Selbstverortung der Antipädagogik als radikal in Bezug zur etablierten Erziehungswissenschaft befragt (1), so wird anschließend die Wahrnehmung der letzteren hinsichtlich der ersteren diskutiert (2).⁴ Abschließend wird aus heutiger Perspektive aufgezeigt, inwiefern die Einwürfe der Antipädagogik in Bezug auf die Erziehungswissenschaft als radikal zu bezeichnen sind (3).

(1) Als radikal oder als „radikale antipädagogische Aufklärung“ (Braunmühl 1975/1991, 289) versteht sich die Antipädagogik – dies macht schon die gewählte Selbstbeschreibung deutlich –, weil sie gegen Pädagogik, und zwar *jegliche* Pädagogik, Stellung bezieht. So wendet sich die Antipädagogik in der Formulierung ihres zentralen Vertreters Ekkehard von Braunmühl „gegen ‚Erziehung‘ (und deren Gebrauchsanweisung ‚Pädagogik‘)“ (Braunmühl 1975/1991, 78), da Erziehung „Gehirnwäsche“ (Braunmühl 1975/1991, 84) sei. Sie lehnt somit jeglichen „Erziehungsanspruch“ (Schoenebeck 1982, 12) und die damit verbundene Haltung des Erwachsenen, für das Kind zu wissen, was gut sei, und dieses durchzusetzen, ab. Die Antipädagogik grenzt sich also radikal von jeglichem pädagogischen Anspruch ab – und zwar insofern, als sie bereits deren grundsätzliche Legitimität in Frage stellt. Gleichzeitig jedoch bildet ‚die Pädagogik‘ paradoxerweise eine unerlässliche Referenzfolie für das Selbstverständnis der Antipädagogik eben als *Anti-Pädagogik*.

(2) Aus der breiten Diskussion antipädagogischer Einwürfe und Einsprüche möchten wir noch einen weiteren grundlegenden Aspekt herausgreifen. Der Antipädagogik, so konstatieren Oelkers und Lehmann bereits 1983, gehe es nicht darum, Aspekte pädagogischen Denkens zu befragen, sondern sie spreche „*jeglichem* pädagogischen Denken die Legitimität“ (Oelkers & Lehmann 1983, 8; Herv. im Orig.) ab. Ist dies einerseits, wie gerade gezeigt wurde, Konstitutionsbedingung einer *Anti-Pädagogik*, so wird sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive den antipädagogischen Argumenten deutlich weniger zugewandt – und zwar mit der Begründung, dass einerseits ebendiese Argumente theoretisch nicht konsistent seien (Flitner 1982, 36; Oelkers & Lehmann 1983, 7) und andererseits die Antipädagogik als solche letztlich nur negiere, „mit dem Negativen aber nichts anzufangen“ (Oelkers & Lehmann 1983, 5) wisse. Vielmehr müsse man sich mit der gesellschaftlich verbreiteten, antipädagogischen Stimmung, die Oelkers und Lehmann (1983, 7) als Syndrom bezeichnen, auseinandersetzen. Diese wurde nicht allein durch die namensgebenden Antipädagogen bestimmt, sondern auch durch die ebenfalls breit rezipierten und die pädagogische Praxis institutionell (A. S. Neill am Beispiel Summerhills (1969)), historisch (Katharina Rutschky in der Schwarzen Pädagogik (1977)) oder prinzipiell (Alice Miller in *Am Anfang war Erziehung* (1980/2019)) in Frage gestellt. Die von den Antipädagogen aufgebrauchten Einwände gegen Erziehung und Pädagogik werden als ein Ausgangspunkt für die erziehungswissenschaftliche Befassung mit der „pädagogischen Krise der Gegenwart“ (Winkler 1982, 29) genommen. So

⁴ Die Zuordnung zur Antipädagogik oder zur Erziehungswissenschaft wird hier jeweils über die von den Autoren selbst formulierten Bezeichnungen und Beziehungen vorgenommen.

formuliert Andreas Flitner: „Wir müssen uns diesen Fragen stellen“ (Flitner 1982, 10). Die radikale pädagogische Idee ist hier davon bestimmt, dass die Antipädagogik durch ihre öffentliche Wahrnehmung die „Repräsentanten der Erziehungswissenschaft“ dazu „zwangen“ (Hoffman-Ocon & Criblez 2018, 16), Stellung zu ihnen zu nehmen. Radikalität wird hier also nicht als solche anerkannt, aber durch Öffentlichkeit zumindest wahrgenommen.

(3) Aus der gegenwärtigen Perspektive wiederum erscheinen viele der zeitgenössischen Auseinandersetzungen in ebendiesem historischen Kontext zu verorten und zu verstehen zu sein und verlieren mit breiterem Blick auf die erziehungswissenschaftliche Disziplingeschichte und diverse Definitionen von Erziehung und Pädagogik ihre Radikalität. So ist die Bedeutung von Gewaltfreiheit, eine wertschätzende Kommunikation oder die verstärkte Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse heute zumindest in der Theorie weitestgehend Konsens. *Ein* antipädagogischer Einwand jedoch kann bis heute für die Erziehungswissenschaft als radikal bezeichnet werden: die Infragestellung der Erziehungsbedürftigkeit. So konstatiert Braunnühl bereits 1975, die „Fachpädagogen“ seien sich „erstaunlich einig“, dass Erziehung als Antwort auf die „Erziehungsbedürftigkeit“ des Menschen verstanden werden müsse (Braunnühl 1975/1991, 67), wodurch ebenjene Erziehungsbedürftigkeit des Menschen zugleich unhinterfragt als Ausgangspunkt von Erziehung gesetzt werde. Von dieser anthropologischen Setzung ist die Erziehungswissenschaft bis heute bestimmt. Der Mensch wird als erziehungsbedürftiges Wesen, als „homo educandus“ (Zirfas 2021, 25), gefasst. Dies als normative Setzung zu diskutieren, geschieht in der erziehungswissenschaftlichen Debatte kaum.⁵ Diese Infragestellung durch die Antipädagogik kann also bis heute für die Erziehungswissenschaft als radikal verstanden werden, da sie die Begründung und Verankerung eines ihrer zentralen Begriffe – der Erziehung – und somit den konstitutiven Kern der Erziehungswissenschaft als Disziplin in ihrem gesellschaftlichen Auftrag grundsätzlich, eben radikal, in Frage stellt.

4 Freie Demokratische Schulen: Radikalität an den Grenzen der Erkenntnis

Auch die Pädagogik des dritten von uns beleuchteten Beispiels, der Bewegung der Freien Demokratischen Schulen⁶, wird häufig verschiedentlich als *radikal* bezeichnet und nutzt diese Bezeichnung auch zur Selbstbeschreibung (z.B. Lischewski 2018, 53; Boban & Hinz 2019, 106). Der Begriff des Radikalen wird auch in gesteigerter Form verwendet, beispielsweise wenn Oelkers (2010, 243) über A. S. Neill schreibt, dass diesem die Ansätze einer Schule „nicht radikal genug“ gewesen wären. Auch der Superlativ lässt sich finden, etwa wenn vom „radikalsten reformpädagogischen Ansatz“ (Geller 2021, 12) die Rede ist. *Radikalität* kann dabei sowohl auf die Radikalität des Ansatzes, also der Idee an sich, als auch auf die Umsetzung einer Idee bezogen sein (vgl. Lischewski 2018, 143). Letztlich können dann sowohl die

⁵ Für eine der wenigen Ausnahmen siehe Ried (2017, 294).

⁶ Mit „Demokratische Schule“ wird vielfach eine große Bandbreite unterschiedlichster Schulen bezeichnet. Wir meinen in diesem Beitrag unter dem Stichwort „Freie Demokratische Schulen“ nichtstaatliche und in der EUDEC (European Democratic Education Community e.V.) organisierte Schulen, die sich an den Konzepten der Summerhill- oder Sudbury-Schulen orientieren (siehe auch Boban & Hinz 2019). Teile dieser Bewegung weisen dabei eine große Nähe zur Antipädagogik auf. So sind im tologo Verlag, dem publizistischen Sprachrohr der Bewegung, neben Büchern und Aufsätzen von Akteur:innen Demokratischer Schulen ebenso zahlreiche Schriften des bereits erwähnten Antipädagogen Ekkehard von Braunnühl zu finden. Im *unerzogen*-Magazin des Verlags erscheinen daneben auch Beiträge von Erziehungswissenschaftler:innen, wenngleich diese Texte in der Erziehungswissenschaft kaum wahrgenommen oder zumindest kaum zitiert werden.

Idee als auch deren Umsetzung mehr oder weniger radikal das Normalfeld in Frage stellen, wie etwa Hinz und Boban für sich feststellen: „kein anderer Zugang hat bisherige Selbstverständlichkeiten radikaler in Frage gestellt“ (2019, 101). Es zeigt sich schon in diesen Steigerungsmöglichkeiten von *radikal* als Adjektiv und den jeweiligen Bezugspunkten, dass die Markierungen des ‚Hier‘ und des ‚Dort‘ relational zu denken sind.

Bei den Markierungen des ‚Hier‘ und ‚Dort‘ beziehen sich die Akteur:innen Freier Demokratischer Schulen häufig ganz allgemein auf *die Wissenschaft*. Das Verhältnis zur Wissenschaft scheint dabei jedoch vor allem von einer auf Affirmation und Legitimation beruhenden Fokussierung auf die *Neurowissenschaften* geprägt zu sein (Lischewski 2018, 42, 194, 300). Teilen der Wissenschaft wird dabei nicht nur „eine *Eindeutigkeit* zugesprochen, die sie beileibe nicht hat und wahrscheinlich auch nicht haben kann [...]“ (ebd., 268; Herv. im Orig.), sondern auch eine gewisse *Autorität*, die eigene pädagogische Perspektive zu legitimieren. Für die Anbindung von *erziehungswissenschaftlichen* Fachdiskussionen und Erkenntnissen innerhalb der Bewegung stellen Maas (1998, 18) und Lischewski (2018, 142) übereinstimmend eine Einbindung in *älteren* Konzeptionen fest: „Aber [...] solche Anknüpfungen an fachspezifische Diskurse scheinen weitgehend eine Ausnahme zu bleiben“ (Lischewski 2018, 144). Der Bezug zur Erziehungswissenschaft als Bezugsdisziplin scheint zumindest konzeptuell allgemein nebensächlich, wengleich Akteur:innen immer wieder Forderungen nach Beachtung und Legitimation auch an die Erziehungswissenschaft stellen.

Radikalität sowie das sich daraus ergebene Ins-Verhältnis-Setzen sind insofern auch immer situativ in die spezifischen Kontexte der jeweiligen Verwendung eingebettet und wird von Akteur:innen in ebendieser Verwendung praktisch hervorgebracht. Die Bewegung der Freien Demokratischen Schulen mit ihren Akteur:innen ist dabei aufgrund ihrer Pluralität keineswegs klar zu definieren (vgl. Graner 2020, 50). Nicht geklärt werden kann daher an dieser Stelle das generelle Verhältnis von der als *radikal* beschriebenen Bewegung der Freien Demokratischen Schulen zur institutionalisierten Erziehungswissenschaft im Sinne einer an einem Abgrenzungsdiskurs orientierten Analyse. Stattdessen soll hier – in aller gebotenen Kürze – auf eine spezifische Praktik der Grenzziehung aus Perspektive der Freien Demokratischen Schulen anhand von ethnografischen Daten⁷ verwiesen werden: Der *Erziehungswissenschaft* käme nach Ansicht einiger Akteur:innen nicht nur ein „rein beobachtender Standpunkt“, sondern auch ein „kreierendes“ Moment zu. In einem recht allgemeinen Vergleich stellt eine Akteurin fest, dass die Physik ihrer „gesellschaftlichen Anwendung weit voraus“ sei und sich an den „Erkenntnisgrenzen“ bewege. Sie fragt provokativ: „Ob man dasselbe von den Erziehungswissenschaften behaupten kann?“

Die Abgrenzung der eigenen pädagogischen Idee von der Erziehungswissenschaft kommt in dieser rhetorischen Frage zum Ausdruck. Radikalität ist hier in Bezug auf Erkenntnisgrenzen zu deuten, die qualitativ als etwas Neues, bis dato Unbekanntes verstanden werden können und damit dem Etablierten und bereits Bekannten entgegenstehen.⁸ Radikal (und besser) scheint, wer diese Grenzen mindestens tangiert oder gar darüber hinausgeht. Die

7 Die hier präsentierten ethnografischen Daten wurden von Tobias Leßner im Rahmen von Feldaufenthalten im Kontext seiner laufenden Promotion über Freie Demokratische Schulen erhoben.

8 „Neu-Sein“ ist ebenso eine Frage der Perspektive und lässt in diesem Zusammenhang zwei parallel existierende, sich ergänzende Möglichkeiten zu. Erstens sind die pädagogischen Ideen Demokratischer Schulen zwar alt – Sumnerhill feierte 2021 sein 100-jähriges Bestehen – die Bestätigung durch jüngste neurowissenschaftliche Erkenntnisse jedoch neu: etwas Bekanntes neu bestätigend. Zweitens sind die pädagogischen Ideen der Akteur:innen aus der von ihnen auf die Erziehungswissenschaft projizierten Perspektive neu, da diese sich bisher noch nicht (angemessen) mit ihnen befasst hat: etwas Unbekanntes neu entdeckend.

Akteurin scheint – wie die Physik – diese Grenzen überschreiten zu wollen und versteht sich und ihre Pädagogik jenseits der Grenzen dessen, was sie als Normalfeld („gesellschaftliche Anwendung“) kennzeichnet. Auf diese Weise wird die (vermeintlich) eindeutige Form naturwissenschaftlichen Wissens (Physik, Neurowissenschaften) zudem zum Maßstab für erziehungswissenschaftliches Wissen: *hier* die Freien Demokratischen Schulen wie die Physik gestalterisch und aktiv an den Erkenntnisgrenzen, *dort* die Erziehungswissenschaft beobachtend und passiv im Mainstream.

5 Fazit

Die verschiedenen, in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten Verwendungen des Begriffs *Radikalität* haben – trotz aller gezeigten Unterschiede – doch zumindest eines gemeinsam: Sie bringen bzw. halten das Feld des Pädagogischen in Bewegung. Sie laden ein zu einem prinzipiell unabschließbaren, nicht selten auch konfliktbehafteten Sich-in-Beziehung-Setzen der beteiligten Akteure gegenüber einem angenommenen „Normalfeld“ (Willeke u.a. 2017, 9) des Pädagogischen – und damit zugleich zu einer performativen Verhandlung darüber, was denn im jeweiligen Zusammenhang überhaupt als „normal“ zu gelten hat. Nicht immer verlaufen solche Verhandlungen konstruktiv und nicht immer führen sie auch zu einer Verschiebung ebenjenes Normalfeldes – die skizzierten Beispiele dürften aber dennoch gezeigt haben, dass vermeintlich radikale Ideen selbst dann einen ungemein starken Einfluss auf das Feld pädagogischer Theorie, Praxis und Empirie ausüben können, wenn sie letztlich *keinen* Eingang in den pädagogischen „Mainstream“ ihrer Zeit finden: Sei es, indem sie als Ausgangspunkt für eine grundsätzliche Infragestellung etablierter Übereinkünfte und Gewissheiten dienen; sei es, indem sie die Grenzen des Noch-nicht-Radikalen nachhaltig zu verschieben helfen; oder sei es, indem sie Fragen stellen oder Themen verhandeln, die sonst wenig zur Sprache kommen oder gar nicht verhandelbar wären, und auf diesem Wege zugleich zur öffentlichen Auseinandersetzung mit diesen anregen.

Gleichzeitig jedoch gilt: Um einen entsprechenden Einfluss ausüben zu können, müssen jene Ideen zunächst einmal überhaupt als ernstzunehmende, zuweilen auch in „dissidenter Partizipation“⁹ agierende „Mitspieler“ im Feld des Pädagogischen anerkannt werden – ein Umstand, der im Fall der Antipädagogik nur über die breite öffentliche Rezeption und die insgesamt als krisenhaft wahrgenommene Stimmung in Sachen Erziehung und Pädagogik zustande kam, aber letztlich auch auf Hentigs Forderung nach einer Entschulung der Schule sowie auf die pädagogischen Ideen Freier Demokratischer Schulen zutrifft.

Gerade die *Skizzenhaftigkeit* der hier behandelten Beispiele dürfte allerdings darüber hinaus noch einen weiteren Umstand deutlich gemacht haben. Die in den verschiedenen Kapiteln aufgerufenen Themen, Fragen und Herausforderungen an eine etablierte Pädagogik sind noch lange nicht hinreichend beschrieben und bearbeitet. Im Gegenteil, sie bedürfen weiterer Aufmerksamkeit und Forschung. Wir möchten unseren Beitrag daher denn auch mit einem Plädoyer schließen. Einem Plädoyer dafür, im Rahmen erziehungswissenschaftlicher

9 Auf Bourdieus Feldtheorie verweisend greift Sabine Hark in ihrer Analyse eben dieses Spannungsfeld von Mitspielen-Wollen und Ernstgenommen-Werden auf. In ihrer Studie *Dissidente Partizipation* (2005) zeigt sie, mit welchen Herausforderungen feministische Wissenschaftler:innen im Feld der Wissenschaft konfrontiert waren und sind. So ist feministische Wissenschaft vor die gleiche Situation gestellt, wie in unserem Falle die dargestellten radikalen pädagogischen Ideen und Infragestellungen, einerseits eine radikal andere Position als die etablierte Wissenschaft zu vertreten, gleichzeitig aber, um in dieser „mitspielen“ zu dürfen, von dieser anerkannt werden zu müssen. Mit der Formulierung „dissidente Partizipation“ fängt Hark diesen Widerspruch ein.

Forschung in Zukunft verstärkt auch einen Blick auf radikale pädagogische Ideen sowie die eigene Positionierung im Spannungsfeld von Radikalität und Normalfeld zu richten – um auf diesem Wege zugleich einen Beitrag zu leisten sowohl zur Aufarbeitung der eigenen Disziplinengeschichte, zur Weiterentwicklung pädagogischer Ideen sowie ganz allgemein zur konstruktiven, zugleich aber immer auch kritischen Auseinandersetzung mit als radikal markierten pädagogischen Ideen, Bewegungen und Praktiken.

Literatur

- Bohl, T., Harant, M. & Wacker, A. (2015). *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boban, I. & Hinz, A. (2019). Zwischen Normalität und Diversität – Impulse aus der Perspektive Demokratischer Bildung. In: E. von Stechow, P. Hackstein, K. Müller, M. Esefeld & B. Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Band I: Grundfragen der Bildung und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 101-113.
- Braunmühl, E. v. (1975/1991). *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung* (7. unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.
- Flitner, A. (1982). *Konrad, sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin: Severin und Siedler.
- Geller, K. (2021). *Geschichte der Demokratischen Schule*. Leipzig: tologo Verlag.
- Graner, H. (2020). Theorie der Demokratischen Schulen. In: *Unerzogen Magazin* 14 (2), 50.
- Hark, S. (2005). *Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hecht, M. (2020). *Entschulung*. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.): *Handbuch Ganztagsbildung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 1175-1187.
- Hentig, H. v. (1971). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule*. Stuttgart: Klett/Kösel.
- Hentig, H. v. (1972). Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: I. Illich, *Entschulung der Gesellschaft*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel, 5-12.
- Hentig, H. v. (1973). *Die Wiederherstellung der Politik. Cuernavaca revisited*. Stuttgart: Klett/Kösel.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*. München: Carl Hanser.
- Hoffmann-Ocon, A. & Criblez, L. (2018). Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren. Eine Annäherung. In: S. Reh & M. Geiss (Hrsg.): *Schwerpunkt Scheinbarer Stillstand. Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
- Illich, I. (1972). *Entschulung der Gesellschaft*. Mit einem Vorwort von Hartmut von Hentig. München: Kösel.
- Jurk, C. (2019). Vorwort der Herausgeber – Wie es zu diesem Buch kam. In: M. Gronemeyer, R. Gronemeyer, C. Jurk, M. Jurk & M. Pensé (Hrsg.): „Aber ich will nicht in diese Welt gehören...“. *Beiträge zu einem konvivialen Denken nach Ivan Illich*. Bielefeld: transcript, 7-11.
- Kohn, E. (2012). *Der ganz andere Illich. Wie ein Priester zum Verkünder wurde*. Weinheim: Beltz.
- Lischevski, A. (2018). *Freie Alternativschulen in Deutschland. Historische Kontexte und aktuelle Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer.
- Maas, M. (1998). *Geschichte, Mythen und Erfolge der Alternativschulbewegung – Versuch einer selbstkritischen Zwischenbilanz*. In: M. Borchert & M. Maas (Hrsg.): *Freie Alternativschulen. Die Zukunft der Schule hat schon begonnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 15-35.
- Matthiesen, H. (1971). *Warnung vor einer Bombe. Hartmut von Hentigs Kritik an Ivan Illich*. In: *Die Zeit* 48 (1971), LIT 4.
- Miller, A. (1980/2019). *Am Anfang war Erziehung* (28. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Reinbeck: Rowohlt.
- Oelkers, J. (2017). Rezension zu: Paquot, Thierry; Ivan Illich. *Denker und Rebell*. Online unter: <https://www.hsozkult.de/review/id/reb-25806>. (Abrufdatum: 04.11.2021).
- Oelkers, J. (2010). *Reformpädagogik. Entstehungsgeschichte einer internationalen Bewegung*. Seelze: Klett/Kallmeyer, Balmer.
- Oelkers, J. & Lehmann, T. (1983). *Antipädagogik. Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: Agentur Pedersen.
- Ried, C. (2017). *Sozialpädagogik und Menschenbild. Bestimmung und Bestimmbarkeit der Sozialpädagogik als Denk- und Handlungsform*. Wiesbaden: Springer.

- Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/M.: Ullstein.
- Schoenebeck, H. v. (1982). *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München: Droemer Knaur.
- Willeke, S., Peters, L. & Roth, C. (2017). Das Radikale – gesellschaftspolitische und formal-ästhetische Aspekte in der Gegenwartsliteratur. Eine Einführung. In: S. Willeke, L. Peters & C. Roth (Hrsg.): *Das Radikale. Gesellschafts-politische und formal-ästhetische Aspekte in der Gegenwartsliteratur*. Berlin: LIT, 7-20.
- Winkler, M. (1982). *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zenke, C. T. (2022). Von der „Entschulung der Gesellschaft“ zur „Entschulung der Schule“: Ein Versuch über das Verschieben „radikaler Grenzpfiler“. In: *Pädagogische Rundschau* 76 (1), 61-76.
- Zirfas, J. (2021). *Pädagogische Anthropologie*. Stuttgart: UTB, Schöningh.

Autor:innen

Selma Haupt, Dr. phil., seit 2022 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der katholischen Hochschule NRW, Abteilung Aachen.

Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft; Theorie-Praxis-Verhältnis; neuere Disziplingeschichte; radikale pädagogische Ideen.

Anschrift: Katholische Hochschule NRW, Robert-Schuman-Str. 25, 52066 Aachen

E-Mail: s.haupt@katho-nrw.de

Tobias Lessner, M. Ed., seit 2018 wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Grundschulpädagogik der Universität Siegen.

Arbeitsschwerpunkte: Ethnografische Schul- und Unterrichtsforschung; Reformpädagogik, insb. Freie Alternativschulen und Freie Demokratische Schulen.

Anschrift: Universität Siegen, Adolf-Reichwein-Str. 2, 57068 Siegen

E-Mail: tobias.lessner@uni-siegen.de

Christian Timo Zenke, Dr. phil., seit 2017 Akademischer Rat an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsentwicklung; Inklusion; Partizipative Bildungsforschung; Schulraumgestaltung und Schularchitektur; Transnationalität und internationale Kooperationen; Ästhetische Bildung; Reformpädagogik.

Anschrift: Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld

E-Mail: timo.zenke@uni-bielefeld.de