

50 Jahre  
Allgemeine Pädagogik  
an der TU Darmstadt

1967-2017





50 Jahre  
Allgemeine Pädagogik  
an der TU Darmstadt  
1967-2017

herausgegeben von

Harald Bierbaum, Gregor Eckert, Katharina Herrmann, Matthias Rießland

Darmstadt  
2019

Herausgeber\*innen

Harald Bierbaum, Gregor Eckert, Katharina Herrmann, Matthias Rießland

Layout und Gestaltung

Gregor Eckert

Druck

Druckzentrum Lichtwiese, Fachbereich Architektur, Technische Universität  
Darmstadt

1. Auflage, 100 Exemplare

März 2019

gedruckt auf 100% Recyclingpapier

# Vorwort

Die vorliegende Broschüre geht in weiten Teilen auf Recherchen und Resultate aus dem zentralen QSL-Projekt „50 Jahre Institut für Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt“ (Laufzeit 10/2017-09/2019) zurück; auch die Finanzierung der Broschüre erfolgte aus Mitteln dieses Kooperationsprojekts zwischen dem Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik und dem Universitätsarchiv der TU Darmstadt. Im Rahmen unterschiedlicher universitärer Veranstaltungsformen wurde dabei – einerseits unter Einbeziehung von Studierenden in die wissenschaftliche Auswertung des Archivmaterials sowie andererseits durch die Initiierung studentischer Forschungsprojekte – sowohl die universitätsgeschichtliche Aufarbeitung als auch die erziehungswissenschaftliche Aktualisierung der „Darmstädter Pädagogik“ in Angriff genommen. Eine dieser Veranstaltungen stellte im Wintersemester 2017/2018 die Ringvorlesung „Bildung in globalen gesellschaftlichen Transformationsprozessen“ dar, bei der ehemalige wie aktuelle Professor\*innen und Mitarbeiter\*innen des Instituts sowie externe Referent\*innen und das Projektteam Einblicke in die Geschichte und die aktuellen Forschungsschwerpunkte der „Darmstädter Pädagogik“ gaben. Fast alle der in dieser Ringvorlesung gehaltenen Vorträge wurden aufgezeichnet und sind online abrufbar.<sup>1</sup> Die Inhalte sowohl des Einführungsvortrags von Harald Bierbaum als auch des Festvortrags von Peter Euler werden mit dieser Broschüre nun auch schriftlich dokumentiert, da beide Vorträge explizit auch die (Vor-)Geschichte der Allgemeinen Pädagogik zum Gegenstand hatten.

Die Ringvorlesung wurde also anlässlich des 50jährigen Jubiläums der Allgemeinen Pädagogik an der TU Darmstadt vom Projektteam durchgeführt und

<sup>1</sup> Siehe unter <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/collection/bildung-in-globalen-gesellschaftlichen-transformationsprozessen-280>.



trug daher als Untertitel den Projekttitel „50 Jahre Institut für Allgemeine Pädagogik der TU Darmstadt“. Dazu ist eine kurze Vorbemerkung zu machen, da der Projekt- und Untertitel streng genommen falsch ist; denn streng genommen hat es ein „Institut für Allgemeine Pädagogik“ – so wie es heute ein Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik als universitäre Verwaltungs- und Arbeitseinheit gibt – nie gegeben. Zwar wurde 1967 ein Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik an der damaligen Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften der THD<sup>2</sup> eingerichtet, aus dem dann 1971 ein eigenes Institut wurde; dessen Namen aber „Institut für Pädagogik“ war und zusammen mit den Instituten für Berufspädagogik, Psychologie und später Sportwissenschaften den – ebenfalls 1971 neu entstandenen – Fachbereich 3: Humanwissenschaften bildete. Erst als dieses Institut für Pädagogik dann 2001 mit dem Institut für Berufspädagogik zu dem heutigen gemeinsamen Institut zusammengelegt wurde, gibt es offiziell den Zusatz „Allgemeine“ vor „Pädagogik“. Inoffiziell freilich wurde oftmals auch schon zuvor vom Institut für Allgemeine Pädagogik gesprochen, und damit war das Institut für Pädagogik gemeint. Dieses ist also streng genommen nur 30 Jahre alt geworden (1971-2001). Aber: 1967 ist hier an der TU Darmstadt eben die erste Professur bzw. der erste Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik eingerichtet und etabliert worden – und mit Hans-Jochen Gamm besetzt worden, der dann bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1993 und darüber hinaus bis ca. 2008 – also ca. 40 Jahre lang – hier in Forschung und Lehre eine spezifische – kritische, politische, materialistische – jedenfalls: Allgemeine Pädagogik entwickelt und vertreten hat.

Und bis heute gibt es – aktuell zwei – Professuren am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, deren Denomination „Allgemeine Pädagogik“ – mit dem Schwerpunkt einmal „Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften“ und zweitens „Medienpädagogik“ lautet. Insofern ist und wird also

2 Im Jahre 1997 vollzog sich der Namenswechsel von „Technische Hochschule Darmstadt“ in „Technische Universität Darmstadt“. Im vorliegenden Text wird das Kürzel „THD“ für alle Zusammenhänge bis 1997 verwendet, für alle allgemeinen und die nach 1997 das Kürzel „TU Darmstadt“.





seit 50 Jahren „Allgemeine Pädagogik“ an der TU Darmstadt vertreten. Wenn man zudem „Institut“ nicht als die Verwaltungseinheit liest, die ein Institut hochschulorganisatorisch und -rechtlich darstellt, sondern als eine Arbeitseinheit, eine institutionell abgesicherte, d.h. über eigene Personal- und Sachmittel sowie räumliche Infrastruktur verfügende, Zusammenarbeit von Personen, die gemeinsam pädagogische Studiengänge verantworten und Forschungen betreiben, dann ist die Formulierung im Untertitel der Ringvorlesung durchaus angemessen. In diesem Sinne wird daher in der Broschüre „Allgemeine Pädagogik“ und „Institut für Allgemeine Pädagogik“ mehr oder weniger synonym verwendet – in beiden Fällen ist die Tatsache gemeint, dass „Allgemeine Pädagogik“ hier an der TU Darmstadt vor 50 Jahren institutionell verankert wurde und seither war, d.h. dass es seit 50 Jahren hier eine eigene Infrastruktur für diese erziehungswissenschaftlichen „Disziplin“ gibt, die mit der vorliegenden Broschüre dokumentiert und vorgestellt werden soll.

Bevor im Beitrag „Das ‚Institut‘: zur Infrastruktur kritischer Wissenschaft“ diese 50 Jahre Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt unter systematischer und hochschulpolitischer Perspektive vorgestellt werden, erfolgt zunächst eine Skizze zur „Vor-Geschichte des Instituts“ an der TU Darmstadt. Des Weiteren sind drei, für das Institut originäre Einrichtungen mit ihren Arbeitsinhalten und -formen beschrieben sowie die maßgeblichen allgemeinpädagogischen Professuren porträtiert. Abschließend werden die am Institut für Allgemeine Pädagogik verfassten Promotionen und Habilitationen chronologisch aufgelistet, um darüber dessen inhaltliche Schwerpunkte über die letzten 50 Jahre zu dokumentieren.

Darmstadt, im Januar 2019

Harald Bierbaum, Gregor Eckert, Katharina Herrmann und Matthias Rießland

# Zur Vor-Geschichte des Instituts

oder: Zur Geschichte der Pädagogik an der TU Darmstadt

Zunächst soll – wie im Vorwort erwähnt – kurz skizziert werden, wie es zur Einrichtung des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik und der Berufung Hans-Jochen Gamms auf diesen bzw. zur Etablierung der Pädagogik – als Disziplin – an der TU Darmstadt kam.

Wenn die (Vor-)Geschichte der TU Darmstadt erzählt wird, dann beginnt diese Erzählung zumeist 1826; manchmal auch erst um 1836, da in diesen Jahren diejenigen Anstalten – also Schulen – gegründet wurden, von der sich die Technische Hoch-Schule herleitet. Man kann diese Erzählung auch 1812 bzw. 1822 beginnen lassen; denn 1812 wird in Darmstadt eine ‚Bauschule‘ gegründet, und diese wird 1822 mit einer neu errichteten ‚Realschule‘ vereinigt, einer Fortbildungsschule für Handwerker. 1826 wurde dann jene ‚Real- und technische Schule‘ bzw. 1836 die ‚Real- und Höhere Gewerbeschule‘ eröffnet, aus der dann – die Aufteilung erfolgt im Jahr 1863 – sowohl die THD als auch drei Realgymnasien bzw. drei heute noch existierende Darmstädter Schulen hervorgegangen sind. D.h. konkret: die ‚Ludwigs-Oberrealschule‘ (‚LUO‘, heute Lichtenbergschule), die ‚Liebigs-Oberrealschule‘ (‚LIO‘, heute ‚Justus-Liebig-Schule‘) und das ‚Realgymnasium‘ (Später ‚Altes Realgymnasium, heute ‚Georg-Büchner-Schule‘).

Die 1826 bzw. 1836 gegründeten ‚Schulen‘ waren für das Bildungsbedürfnis einer „mittleren“ Schicht konzipiert, d.h.: einerseits sollten sie über die dürftige und damals übliche Armeleutebildung in der Volksschule hinausgehen; andererseits sollten sie aber auch einen befürchteten Zustrom dieser mittleren und auch der unteren Schichten zum Gymnasium verhindern, d.h. verhindern, „daß künftige ‚Professionsisten‘, d.h. Angehörige nichtgelehrter bürgerlicher Berufe, das



Gymnasium bevölkern“ (Fertig 1977, S. 157). Die Großherzoglich Hessische Regierung sah bspw. in der Höheren Gewerbeschule zugleich einen Beitrag zur politischen und sozialen Stabilität, d.h. ein Mittel der Befriedung gegenüber dem Aufbegehren bisher benachteiligter Schichten des Volkes und somit ein wirksames präventives Mittel gegen „Demokratismus“ und Revolution.

Es kann hier nicht die allgemeine Entwicklung der Darmstädter Anstalt von der Zeit, als sie zwar noch ‚Gewerbeschule‘ hieß, aber faktisch sich auf eine polytechnische Schule hin entwickelte, bis zur Umgestaltung zur ‚Technischen Schule‘ 1864 und bis zur Erhebung zur ‚Polytechnischen Schule‘ 1868 eingegangen werden; aber zumindest noch darauf, dass diese schließlich – durch einen letztlich recht profanen Verwaltungsakt, wie es in den Publikationen heißt – 1877 zur Großherzoglich Hessischen Technischen Hochschule Darmstadt wurde, sodass die TU Darmstadt 2017 auch ihr 140jähriges Jubiläum gefeiert hat.<sup>1</sup>

Natürlich hatte es stets auch eine implizite Pädagogik an diesen Vorgänger-Institutionen gegeben, da Lehren, Unterrichten etc. in allen Studiengängen notwendige didaktische Voraussetzungen sind, um Gegenstände und ihre Inhalte zu erschließen. Und sie dienten seit ihrer Gründung jeweils auch bereits als Ausbildungsstätte für angehende Gymnasial- als auch Realschullehrer\*innen.

Allerdings wurde deshalb an der THD „Pädagogik“ keineswegs in den Rang einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin erhoben. Die an der THD tätigen Personen sind eher als Philosoph\*innen, Theolog\*innen oder Psycholog\*innen anzusehen, die – alter universitärer Gepflogenheit gemäß – auch zu erzieherischen Problemen Veranstaltungen anboten.

Die THD war auch noch anders gegliedert als heute: Es gab verschiedene „Abteilungen“, d.h. neben der für Chemie, Architektur, Ingenieurwesen, Maschinenbau und Elektrotechnik auch eine „Allgemeine Abteilung“, die für Naturwissenschaften/Mathematik und allgemeinbildende Fächer (also v.a. Philosophie und Psychologie, aber auch Nationalgeschichte) zuständig war und aus der sich 1923/24 die Abteilung für Kultur- und Staatswissenschaften ausgliederte. Deren Mitglieder waren einerseits für die fachübergreifende Bildung von Techniker\*innen und Naturwissenschaftler\*innen zuständig und andererseits auch für die hier ab 1924 vollwertig studierbare Gymnasiallehrer\*innenausbildung. Die Struktur des Studiums wurde generell aber sehr stark nach den Bedürfnissen der einzelnen Fachdisziplinen bestimmt, nicht von den Lehrenden, die – nach einer Charakterisierung von Ludwig Fertig – in dieser Zeit „auf die notwendige ‚allseitige Pflege persönlicher Kultur‘ aufmerksam machten“ (Fertig 1977, S. 165).

1 Siehe dazu die umfangreiche Dokumentation „Epochenschwelle in der Wissenschaft. Beiträge zu 140 Jahren TH/TU Darmstadt (1877-2017)“. Herausgegeben von Cristof Dipper, Manfred Efinger, Isabel Schmidt und Dieter Schott (im Auftrag der Technischen Universität Darmstadt). Darmstadt 2017.

Diese Situation änderte sich grundlegend als 1925 im Kontext des „verheißungsvolle[n] kulturpolitische[n] Aufbruch[s] während der Weimarer Republik“ Paul Luchtenberg „ein Extraordinariat für Psychologie, Systematische Pädagogik und Philosophie erhielt“, d.h. die Pädagogik an der THD „erstmalig mit einer Teilprofessur bedacht wurde“ (Gamm 1987, S. 9). Neben Luchtenberg wirkten damals an der THD im Bereich der Geisteswissenschaften dann noch folgende weitere Personen:

- Julius Goldstein (ab 1925 außerordentlicher Professor für Philosophie),
- Hugo Dingler (von 1932-1934 ordentlicher Professor für Philosophie, Pädagogik und Psychologie), der am damals zur THD gehörigen Pädagogischen Institut in Mainz als Vorstand tätig war,
- Maria Dorer, die von 1927 bis 1933 Assistentin ebenfalls in Mainz, später dann Dozentin und apl. Professorin für Psychologie und Bildungslehre an der THD war und
- Matthias Meier (von 1929 bis 1949 ordentlicher Professor für Philosophie, Pädagogik und Psychologie).

„Jetzt erst [ab ca. 1928/29, H.B.] kann von einem systematisch aufgebauten Lehrerstudium“ und „eine[r] gründliche[n] Fundierung“ des Studiums „durch systematische und historische Pädagogik sowie Psychologie“ (Fertig 1977, S. 167) gesprochen werden.

Dass es zu dieser Aufwertung der Pädagogik von gar keiner auf immerhin vier/fünf Teil-Professuren kam und damit zu einer allgemeinen, über das „reine“ Fach-Studium hinausgehenden Bildung für angehende Lehrer\*innen, hat mit der Reform der Volksschullehrerausbildung in Hessen zu tun; kam also gleichsam von „außen“.

Das Land Hessen hatte in Erfüllung des Weimarer Verfassungsauftrags 1925, als eines der ersten Länder, mit der Eröffnung von Pädagogischen Instituten eine neue Zeit der Lehrer\*innenbildung eröffnet. Die beiden Institute, die für den Lehrer\*innennachwuchs in Hessen sorgen sollten, wurden in Darmstadt und in Mainz gegründet und waren beide an die THD angegliedert.

Die Geschichte der beiden Institute in Darmstadt und Mainz soll hier nicht ausführlich nachgezeichnet werden; ebenfalls nicht die Qualitätsverbesserung in der Lehrer\*innenbildung, die im Vergleich zu den herkömmlichen Seminaren durch die beiden Institute erfolgte – es soll aber darauf aufmerksam gemacht werden, dass nur vor diesem Hintergrund die Förderung von Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der THD erklärbar ist und dass erst durch diese Angliederung der Volksschullehrer\*innenausbildung überhaupt und erstmalig an der THD das Problem in den Blick kam, dass es auch bei der an ihr stattfindenden Gymnasiallehrer\*innenausbildung um Lehrer\*innenbildung ging, die mehr

und „etwas anderes sein sollte als fachwissenschaftliche Ausbildung, angereichert mit der Frage: ‚Wie sag’ ich’s meinem Kinde?‘“ (ebd., S. 169)

Diese beiden „Darmstädter“ Pädagogischen Institute in Mainz und Darmstadt wurden 1934 von den Nationalsozialisten geschlossen, die Volksschullehrer\*innenbildung – wie überhaupt die Lehrer\*innenbildung – massiv verkürzt und entakademisiert. 1946 freilich wurde sie wieder institutionalisiert, d.h. als Institut für Lehrer\*innenbildung bzw. als ‚Pädagogisches Institut Darmstadt in Jugenheim‘ (wieder) gegründet. Es war zwar ursprünglich geplant, dieses wieder der THD an- bzw. dieser einzugliedern; dazu kam es aber letztlich nicht. Zwar konnten die Jugenheimer Student\*innen bestimmte Wahlfächer an der THD studieren; aber die Anbindung war deutlich schwächer als in den 1920er Jahren. Das Jugenheimer Institut wurde vielmehr schließlich als Hochschule für Erziehung nach Frankfurt verlegt (das zweite hessische Lehrer\*innenbildungsinstitut in Weilburg nach Gießen). Da hierbei Heinz-Joachim Heydorn eine Schlüsselrolle spielte und dieser auch eine entscheidende Bedeutung für die „Darmstädter Pädagogik“ hatte, wurde auch Heydorn – obwohl nicht an der THD tätig – in die Chronik im Einband mit aufgenommen.

Beim Wiederaufbau eines geregelten Gymnasiallehrer\*innenstudiums an der THD nach dem Zweiten Weltkrieg – ohne die enge Anbindung an die Volksschullehrer\*innenbildung wie in den 1920er Jahren – spielte die Pädagogik aber zunächst wieder keine oder kaum eine Rolle. Anfangs ging es lediglich um die Besetzung des Lehrstuhls für Philosophie und Psychologie, und es wurde dann auch ein Institut für Philosophie und Psychologie an der (nach dem Krieg nicht mehr „Abteilung“, sondern) „Fakultät“ für Kultur- und Staatswissenschaften gegründet. Dieses wurde dann – 1950/51 – zwar in ‚Institut für Philosophie, Pädagogik und Psychologie‘ umbenannt; aber nach der Besetzung des Lehrstuhls mit Karl Schlechta stand die Pädagogik keineswegs im Vordergrund, sondern war wieder nur mit einer – statt, wie in den 1920/30er Jahren, mit vier/fünf Teil-Professuren vertreten. D.h. Schlechta bot zwar auch pädagogische Übungen an, aber die Lehramtskandidat\*innen besuchten in der Regel neben ihren fachwissenschaftlichen Veranstaltungen Übungen von Martin Wagenschein, die dieser im Rahmen eines Lehrauftrags ab 1952 anbot und in dem praktische, d.h. schulpädagogische Fragen und Themen des naturwissenschaftlichen Unterrichts aufgeworfen wurden oder vorwiegend Vorlesungen von Eugen Kogon in der Politikwissenschaft.

Ein systematisch geordnetes Lehrangebot und bildungspolitisch strukturierte Studiengänge in Pädagogik gibt es zu dieser Zeit also (wieder) nicht; diese findet man erst in der Zeit, als an der THD die Gewerbelehrer\*innenausbildung eingegliedert wurde. Wie in den zwanziger Jahren erfolgte also eine Belebung der pädagogischen Lehre und Forschung mit der Zuführung von Student\*innen eines Lehramtes – in den 1920ern des Volksschul-, in den 1960er Jahren des Gewerbe-Lehramtes. Und dabei hat dann auch der eben schon kurz erwähnte

Eugen Kogon eine Schlüsselrolle gespielt, weswegen er – obgleich kein ‚Pädagoge‘, sondern Politikwissenschaftler – ebenfalls in die Chronik aufgenommen wurde. Auf diese Eingliederung muss daher noch näher eingegangen werden.

Es gab – zeitlich parallel zu der Entwicklung der Volksschullehrer\*innenausbildung – eine ähnliche Entwicklung auf Seiten der Gewerbelehrer\*innenausbildung; zunächst unabhängig von Darmstadt – nämlich in Frankfurt –, aber für die weitere Geschichte der Pädagogik an der TU Darmstadt enorm entscheidend. In Frankfurt wurde die Gewerbelehrer\*innenausbildung ebenfalls in den 1920er Jahren in ein „Staatliches Berufspädagogisches Institut“ überführt; die Studierenden des Institutes besuchten – ein wenig analog wie in Darmstadt die angehenden Volksschullehrer\*innen – allgemeinwissenschaftliche Vorlesungen an der Universität Frankfurt. Dieses Institut wurde ebenfalls 1934 geschlossen, 1946/47 dann wiedereröffnet als „Berufspädagogisches Institut Frankfurt“. Und so, wie das Darmstädter Pädagogische Institut an die Universität Frankfurt, so wurde dieses bis dato Frankfurter Berufspädagogische Institut dann de facto in die THD Darmstadt integriert bzw. eingegliedert.

Dem stand allerdings Anfang/Mitte der 1950er Jahre in Darmstadt sowohl das Prüfungsamt für Gymnasien als auch die Ingenieurwissenschaften strikt ablehnend gegenüber, die kein Interesse an der Stärkung der allgemeinbildenden Studienanteile, geschweige denn einer eigenständigen Disziplin ‚Pädagogik‘ hatten.

„Erst im Jahr 1957, ausgelöst durch die Vorlage des Gesetzentwurfes zur Akademisierung der Gewerbelehrer\*innenausbildung im Hessischen Landtag, wurde seitens der Technischen Hochschule, maßgeblich durch Prof. Dr. Eugen Kogon, die Initiative [zur Eingliederung, H.B.] aufgegriffen. [...] Im Januar 1958, unter dem Dekanat von Herrn Kogon billigte die Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften, die von der Eingliederung am stärksten betroffen war, konkrete Verhandlungen mit dem Berufspädagogischen Institut in Frankfurt und dem Hessischen Ministerium.“ (Schapfel 1994, S. 24) Dieses stimmte im Jahr 1961 einem achtsemestrigen Studium zu, und der Hessische Landtag beschloss – ebenfalls 1961 – die Aufnahme der Gewerbelehrer\*innen in den Höheren Dienst.

Kogon konnte dabei jedenfalls durchsetzen, „daß die GewerbelehrerInnen in erster Linie als PädagogInnen auszubilden sind und erst in zweiter Linie als technische FachlehrerInnen“, d.h. dass angehende (Gewerbe-)Lehrer\*innen sowohl über eine gesellschafts- als auch eine genuin erziehungswissenschaftliche Grundbildung verfügen müssten, „ganz gleich, in welcher speziellen Fachrichtung sie später an der Berufsschule unterrichten“ (ebd., S. 29). Dieses „Darmstädter Modell“ des Gewerbelehrer\*innen-Studiums war im bundesdeutschen Vergleich lange Zeit dasjenige mit dem größten Anteil an Gesellschaftswissenschaften (vgl. dazu ausführlich ebd.).

1963 wurde dann schließlich der erste pädagogische Lehrstuhl, nämlich der ‚Lehrstuhl für Berufs-, Wirtschafts- und Arbeitspädagogik (Gewerbelehrer\*innen-ausbildung)‘, an der THD eingerichtet und mit dem, zuvor am Berufspädagogischen Institut Frankfurt tätigen, Heinrich Abel besetzt. Dieser bot erstmals in der Geschichte der THD z.B. eine ‚Einführung in die Erziehungswissenschaft‘ und eine Vorlesung zur ‚Geschichte und Theorie der Erziehung‘ an, die dann später von den Professor\*innen der Allgemeinen Pädagogik angeboten wurden.

Noch bevor es diese gab, wurden im Gefolge der Installierung des Gewerbelehrer\*innenstudiums zudem eine Reihe weiterer Stellen in der ‚Fakultät für Kultur- und Staatswissenschaften‘ geschaffen. Neben dem Lehrstuhl Abels auch noch ein Lehrstuhl für Zeitgeschichte und ein Lehrstuhl für Didaktik der gewerblichen Fachrichtungen, die schließlich zu einem Lehrstuhl für Berufspädagogik zusammengefasst wurden, der dann mit Gustav Grüner besetzt wurde, der daher als Gründungsvater des Instituts für Berufspädagogik gilt.

Und last but not least und in unserem Kontext entscheidend: 1967 wurde neben dem Schlechta- und Grüner-Lehrstuhl noch ein Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik eingerichtet, aus dem dann 1971 das Institut für Pädagogik wurde, dessen Gründungsvater wiederum Hans-Jochen Gamm ist.

1967 wurde also erstmalig eine Professur für Allgemeine Pädagogik eingerichtet, die (neben dem, vier Jahre zuvor eingerichteten, Lehrstuhl für Berufspädagogik) v.a. dazu dienen sollte, Gewerbelehrer\*innen – und, wenn auch zunächst weniger intensiv, den Gymnasiallehrer\*innen – ein qualifiziertes Begleitstudium zu ermöglichen bzw. zur Begründung und Konsolidierung des Studiengangs für das Lehramt an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Richtung und auch des Lehramts an Gymnasien vornehmlich naturwissenschaftlicher Option dienen.

Es wurden damit aber zugleich zwei pädagogische „Disziplinen“ an der TU Darmstadt als eigenständige Forschungs- und Lehrbereiche eingerichtet: Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik; also eine mehr oder weniger zeitgleiche Implementierung einer neuen Wissenschaftsdisziplin unter doppelter Auffächerung (sowohl die Magisterprüfungsordnung als auch die Promotionsordnung zum Dr. phil. für diese beiden Bereiche wurden 1969 vom Kultusministerium genehmigt).

Soviel also zunächst zur Vor-Geschichte des pädagogischen Instituts bzw. des 1967 eingerichteten Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik an der TU Darmstadt. Es sei abschließend lediglich noch erwähnt, dass man „[e]rst 1972 [...] im Zuge eines Notprogramms weitere Professuren für Pädagogik ein(richtete), die besonders dem Studiengang für Gewerbelehrer zugute kommen sollten. 1970 nämlich bot ein Erlaß des Hessischen Kultusministers den Absolventen von Fachhochschule die Möglichkeit des Aufbaustudiums an der THD. [...] Bewer-

ber hatten lediglich ein viersemestriges erziehungs- und sozialwissenschaftliches Studium zu absolvieren, um damit zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an beruflichen Schulen gewerblich-technischer Fachrichtung zugelassen zu werden.“ (Gamm 1987, S. 13f) In den 1970er Jahren stieg daher der Anteil der (Gewerbe- und Gymnasial-)Lehramtsstudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden der TH Darmstadt auf über 20 Prozent (vgl. Fertig 1977, S. 174). „Diesen Umständen war es zu danken, daß fünf Jahre nach der Einrichtung des Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik weitere Professuren zur Verfügung standen“ (Gamm 1987, S. 14), auf die Franz Hebel (Professur für Didaktik), Gernot Koneffke und Ludwig Fertig (Allgemeine und Historische Pädagogik) berufen wurden. Nachdem Franz Hebel bereits nach zwei Semestern an das Institut für Sprach- und Literaturwissenschaft wechselte, kam 1973 zudem die erste allgemeinpädagogische Professur für Didaktik der Naturwissenschaften zustande, die zunächst (bis 1975) mit Peter Bulthaupt, später (ab 1978) mit Günter Petersen besetzt wurde.

Harald Bierbaum

### Literatur zur Geschichte der Pädagogik an der TU Darmstadt

- Fertig, Ludwig (1977): Von der Schule zur Lehrerbildungsstätte – Anmerkungen zur Geschichte der „allgemeinen Bildung“ und zur Entwicklung der Lehrerbildung an der THD. In: 100 Jahre Technische Hochschule Darmstadt – Jahrbuch 1976/77, Darmstadt, S. 157-174.
- Gamm, Hans-Jochen (1987): Zwanzig Jahre Allgemeine Pädagogik. Ein Arbeitsbericht (Mit einem Vorwort des Präsidenten der Technischen Hochschule Darmstadt), Darmstadt.
- Gamm, Hans-Jochen (2003): Genese der Darmstädter Berufspädagogik in ihrem Zusammenhang mit der Allgemeinen Pädagogik. Eine hochschulpolitische Skizze. In: Faßhauer, Uwe/Ziehm, Stefan (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft, Darmstadt, S. 25-33.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb.
- Rützel, Josef (1994) (Hrsg.): Gesellschaftlicher Wandel und Gewerbelehrausbildung. Analysen und Beiträge für eine Studienreform [Ergebnisse einer Fachtagung „30 Jahre GewerbelehrerInnenausbildung an der Technischen Hochschule Darmstadt – Grundlage für die nächsten 30 Jahre?“], Alsbach/Bergstraße.
- Rützel, Josef (2015): Zwischen Berufsschulpädagogik und Berufsbildungsforschung. 50 Jahre Disziplin Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen, Bielefeld, S. 169-214.
- Schapel, Franz (1994): Die Eingliederung der Gewerbelehramtsausbildung in die Technische Hochschule Darmstadt im historischen Kontext. In: Rützel 1994, S. 19-32.
- Technische Universität Darmstadt (2000) (Hrsg.): Technische Bildung in Darmstadt. Die Entwicklung der Technischen Hochschule 1836-1986; 6 Bände, Darmstadt.
- Wolf, Christa (1977): Verzeichnis der Hochschullehrer der TH Darmstadt, Teil 1: Kurzbiographien 1836-1945, Darmstadt.



# Das „Institut“:

Zur Infrastruktur kritischer Wissenschaft

Im Folgenden knüpfe ich an eine Rede mit dem Titel: „Das ‚Institut‘ als Infrastruktur Kritischer Pädagogik“ an, die ich anlässlich des 80sten Geburtstags des Institutsgründers Hans-Jochen Gamm gehalten habe (vgl. Euler 2006). Dabei kann ich mir in quasi Gammscher Manier vorab nicht verkneifen, den Zugang zum Inhalt begriffsgeschichtlich anzubahnen. Der lateinische Begriff „institue-re“ bedeutet „einrichten, errichten“. Er dient einem Zweck, der in unserer abendländisch-christlichen und schärfer in der bürgerlich protestantischen Tradition ein gesellschaftserzieherischer, mit Gamm gesprochen ein „gesellschaftspädagogischer“ ist. Er impliziert die Vorstellung von Anleitung, Einführung und Einleitung; nach PONS Wörterbuch auch bezogen auf Personen die Bedeutung von „ins Herz schließen“ bzw. „sich in den Kopf setzen“.

Wer in unserer Gesellschaft im Kontext von Bildung und Wissenschaft von bzw. über Institution spricht, sollte sich dieser *begriffsgeschichtlichen Implikation* bewusst sein, wenn nicht beabsichtigt oder aus Unkenntnis der Begriff „Institut“ zum sinnentleerten und zugleich zum Ort beliebiger und das heißt eben auch willfähriger Forschung und Lehre degenerieren soll. Die Tendenz zu einer solchen begriffs- und geschichtsvergessenen Rede wird allerdings durch die Tatsache einer massiv unterfinanzierten Universitätslandschaft befördert, in der unter neoliberalen Regime sogar die sogenannte unternehmerische Universität als Exzellenz-Ziel propagiert wird. Andreas Dörpinghaus (2014) spricht daher auch explizit vom „Unort der Wissenschaft“, zu dem sich die Universität entwickelt hätte, die immer weniger an Maßstäben einer freien und weltgesellschaftlich verantwortlichen Forschung und Lehre orientiert sei. Das, was umgekehrt

ein „Ort der Wissenschaft“ an Anforderungen erfüllen müsste, ist weithin mit der Frage nach der *institutionellen Infrastruktur* identisch.

In dem Vortrag zu Ehren Herrn Gamms ging ich von meinen *ortsgebundenen Erfahrungen* aus, denn ich kenne diese, wenn Sie so wollen „meine“ Universität nun schon seit 42 Jahren, bin also so gesehen im 85. Semester. Von der „Gamm-Vorlesung“ z.B. zur „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ ging eine große Faszination, auch auf Hörer\*innen anderer Fächer, aus, weil sich hier eine Erfahrung eröffnete, die einerseits im vollen historischen Bewusstsein der Idee der Universität stand, diese aber wegen der Erfahrungen des Rückfalls in die industriell organisierte Barbarei eine legitime Form von Universität nur noch zuließ, wenn genau aus dieser Erfahrung der Weltkriege, des Holocausts und des Nazismus die Wissenschaft und ihre universitäre Form einer grundständig kritischen Revision unterzogen würde. „Professor Gamm [...] trat also an das Podium des Hörsaals und verwandelte dieses zusehends in eine universitäre Bühne. Auf ihr spannte er einen weiten historisch-intellektuellen Bogen von den Anfängen der Menschheitsgeschichte bis zur Gegenwart. In diesem eröffneten Horizont verortete er den Bildungsentwurf der Menschheitsgeschichte, in dem die Pädagogik, ihre Gründe, ihre Epochen, ihre tragenden Begriffe und Institutionen sowie ihre herausragenden Gestalten vor unseren inneren, geistigen Augen als leibhaftige geschichtliche Gebilde entstanden, die, obwohl noch Anfänger\*innen des Fachs, unversehens zu unseren zu werden schienen. Professor Gamm nahm uns mit seiner faszinierenden sprachlichen und gestischen Ausdruckskraft auf eine historisch-politische Reise in die Pädagogik mit, von der alle einen problemorientierten Aufriss des Fachs mitnahmen, der ihnen erste Kenntnisse mit Orientierungskraft vermittelte.“ (Euler 2006, S. 22) Damit eröffnete sich für uns „ein inhaltlich anspruchsvolles und didaktisch wirksames Lehrangebot über eine sozialkritisches Engagement fördernde reflexive Wissenschaft. Dass wir damit lediglich einen Zipfel [...] [von Gamms, P.E.] materialistischem Forschungsprogramm zu fassen bekamen, [...] begriffen die meisten von uns wohl erst später. Für eine Einführungsveranstaltung war entscheidend, dass man den Zipfel zu fassen kriegt, ohne schon genau zu wissen, wohl aber zu ahnen, dass es ein Zipfel von viel Größerem ist.“ (ebd.)

Die Vorlesung entsprach auch dem, was in anderen Lehrformen erfahrbar war und was auch die Lehre von Professor Gernot Koneffke kennzeichnete. Es war dieser gelebte Geist einer zugleich *geschichtsbewussten und zeitkritischen Auffassung von Pädagogik*, die die Arbeit im Institut in weiten Strecken bestimmte und sich selbstverständlich in der Forschung, aber eben auch in der politischen Form der Selbstverwaltung aller Institutsmitglieder, Ausdruck verschaffte. Entscheidend auch in der Art der Lehre, um wissenschaftliche Studienmöglichkeiten zu eröffnen, wofür das schon fast legendäre „Tutorium Pädagogische Begriffsbildung“ steht (vgl. Wölfelschneider/Zitzelsberger 2019 sowie Wölfelschneider/Zitzelsberger in dieser Broschüre). Ziel war es, wie es Gamm einmal

formulierte, die „Selbstcouragierung“ (Gamm in Cankarpusat/Hauseis 2007, S. 22) zu ermöglichen und eben den Mut zum eigenen Denken zu fassen.

Damals und auch heute berichte ich bewusst diese Erfahrungen, weil sie unmittelbar einen wichtigen Eindruck dessen vermitteln, was die Aufgabe eines Instituts ist, das sich als Infrastruktur ihres kritisch geprüften Lehr- und Forschungsgegenstandes versteht. Ein so verstandenes Institut hat nämlich die Bedingungen dafür zu schaffen *und* zu sein, von der Wissenschaft, hier der Pädagogik, erfasst, ergriffen und rational sowie reflexiv zur Mitarbeit an ihr und für sie eingeladen und angestiftet zu werden. Es geht darum, zu Lehre und Forschung zu animieren, indem es im wörtlichen Sinn den Raum im physischen, wie im geistigen und psychischen Sinne dafür zur Verfügung stellt. Schon hier wird deutlich, dass diese institutionelle Infrastruktur davon lebt, eine intensive, eine *lebendige Beziehung von Sache und Subjekt* zu ermöglichen, zugespitzter formuliert: diese zu stiften versucht, eben durch erlebte und gelebte Lehr- und Forschungspraxis. Entscheidend ist dabei, dass die Infrastruktur einem *nichtaffirmativen Zugang zur Wissenschaft* verpflichtet ist, sich also nicht autoritär präsentiert, weshalb sachliche und strukturelle Angebote vorfindlich sein müssen, damit subjektive Haltungen für die innere Verbindung zu einer kritischen Wissenschaft von Student\*innen und Wissenschaftler\*innen überhaupt erst ausgebildet werden können.

Ohne hier Humboldt in schlecht idealistischer Manier überzubeanspruchen, ist doch an sein regulatives Prinzip im Verhältnis von Professor\*innen und Student\*innen an der Universität zu erinnern. Für Humboldt ist nämlich das „Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler“ im Studium an der Universität ein entscheidend anderes als in der Schule. „Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da“. Beide sind verbunden durch die Sache; der Lehrer „würde, wenn sie sich nicht von selbst um ihn versammelten“, die Schüler „aufsuchen, um seinem Ziele näher zu kommen durch die Verbindung der geübten, aber eben dadurch auch leichter einseitigen und schon weniger lebhaften Kraft mit der schwächeren und noch parteiloser nach allen Richtungen mutig hinstrebenden“ (Humboldt 1969, S. 256).

Ich glaube, es ist nicht übertrieben zu sagen, dass gerade die *Haltung der Beteiligten* zu den Sachen und in dieser Beziehung diejenige der Beteiligten zueinander eine äußerst wichtige Bedingung für eine nichtaffirmative Sozialisation in Wissenschaft ist. Wenn nämlich einmal sachfremde Haltungen und Motive das Wissenschaftstreiben bestimmen oder gar beherrschen, dann ist Wissenschaft schon aus sich heraus nur ein Mittel für fremde Zwecke, was nicht nur aus kulturkonservativer Sicht eine Regression wäre, sondern nichts weiter als gefährlich ist, wofür schon Goethes Faust differenziert dadurch Zeugnis ablegt, dass der\*die strebsame Wissenschaftler\*in für den angestrebten Erfolg nichts weniger als seine\*ihre Seele verkauft. In Horkheimers berühmter und namensgebender Schrift „Traditionelle und kritische Theorie“ (1937) hält er fest, dass er das

„menschliche Verhalten, das die Gesellschaft selbst zum Gegenstand hat“ (Horkheimer 1937, S. 223), „als das ‚kritische‘ bezeichnet“ (ebd., FN 14). Das „Kritische“ ist eine Haltung, die aus der Einsicht in die Dialektik der Aufklärung und der Wissenschaft zwingend gefordert ist. Die notwendige Haltung dieser wissenschaftlichen Tätigkeit, dass das Studium an der Universität entscheidend eben *nicht in Wissensreproduktion, sondern in Wissensproduktion* besteht. Hierzu noch einmal Humboldt im Original: „Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, daß sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben.“ (Humboldt 1809/10, zit. n. Anrich, S. 377f) Ein Institut im Sinne einer solchen wissenschaftlichen Anstalt zu sein, hat also von der Sache, wie von dem gelebten Verhältnis der Beteiligten her, spezifische Anforderungen zu erfüllen, soll nicht nur der Leichnam der Wissenschaft, sondern die lebendige Wissenschaft selbst hier ihren Ort haben<sup>1</sup>. Denn *Wissenschaft ist kein soziales und politisches Neutrum*, vielmehr seit der Aufklärung ihr wesentliches Mittel und Medium, wobei nach dem 20. Jahrhundert zu unserem heutigen Wissen über Wissenschaft, anders als in einem naiven, eben unkritischen Aufklärungs-, Wissenschafts- und Technikverständnis, entscheidend die Einsicht in die „Dialektik der Aufklärung“ gehört, eben ihr Umschlag in den Dienst der Barbarei, der im 20. Jahrhundert Realität wurde.

Unmittelbar wird hier auch die prinzipielle Beziehung zur pädagogischen Aufgabe und Funktion von Erziehung und Bildung offenkundig. Sie hat längst jeden Anspruch auf naives Fortschrittsversprechen verloren, nein verwirkt. Die Ermöglichung von Bildung geht nur über den Weg der Einsicht und der *Erfahrung von der Missbildung*, ein Begriff den Gernot Koneffke als systematischen einführte (vgl. Koneffke 2018a [1986], S. 190). Wie Alfred Métraux, ein prominenter und oft zu Rate gezogener Kenner der Geschichte der Völker Lateinamerikas und auch Haïtis, erkannte, kann Auschwitz sogar den Europäer\*innen den Blick für die bisweilen noch verdrängten Gräuel von Versklavung und Kolonialismus der bürgerlichen Aufstiegsgeschichte öffnen, also für das, „was sie den Afrikanern angetan haben“ (Métraux 1957 zit. n. Ziegler 2009, S. 39). Und sie kann darüber hinaus auch ‚endlich‘ den Blick auf den herrschenden Weltwirtschaftskrieg<sup>2</sup> frei machen, der bislang unter der Ideologie des Freihandels verdrängt wird. Diese Bemerkung flechte ich zum einen ein, weil sie für die gegenwärtige politische und pädagogische Debatte drängend geworden ist, aber eben auch im erinnernden und perspektivischen Interesse, weil diese prinzipielle Problematik Heydorn, Gamm und Koneffke früh und klar vor Augen stand. Koneffkes Schwerpunkt war die vergleichende Pädagogik, worin er gerade auch

1 Vgl. hierzu: „Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachverhalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalt und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.“ (Adorno 1959, S. 103)

2 Zu erinnern ist hier u.a. an die Arbeiten von Edward N. Luttwak „Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner“ (1994) und Heiner Mühlmann „Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg“ (2009). Vgl. Euler 2016.

die Entwicklungen in der sogenannten Dritten Welt verstand, die er intensiv studierte. Kompetenz und Engagement hierzu resultierte auch aus seiner Verbindung zu dem weithin wenig bekannten Ernest Jouhy, der mit Heydorn und Koneffke an der Universität Frankfurt tätig war und 1968/69 ein Institut für „Pädagogik: Dritte Welt“ gründete samt einem gleichlautenden Studiengang.<sup>3</sup> Bildung ist nicht per se das Gute, auch nicht eine sich kritisch dünkende. Sie, und das ist der *Kern kritischer Bildung*, muss auf grundständige selbstkritische Prüfung angelegt sein, soll überhaupt eine Chance dazu bestehen, dass sie nicht zur Erfüllungsgehilfin dessen wird, dem sie zu widerstehen hätte, sowie dem Schein einer „humanistischen Illusion“ – wie es Alfred Schäfer formulierte – erlänge. Dass nur eine solcherart inspirierte *kritische Haltung und Einsicht* die objektive und subjektive Grundlage einer universitären Wissenschaft nach „Auschwitz“ sein durfte, bestimmte die Institutsgründung der Allgemeinen Pädagogik in Darmstadt, machte ihre weit ausstrahlende Attraktivität auf diejenigen Kräfte aus, die aus dem Rückfall in die Barbarei ihre Lektion lernen wollten.

Die Institution als Institution mit Verve zum Gegenstand der Reflexion zu machen, wie ich das hier tue, dazu inspirierte mich Alex Demirović‘ im Suhrkamp Verlag erschienenen Mammutwerk: „Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule“. Der Autor folgt in dieser Arbeit zur Wirkungsgeschichte der „Frankfurter Schule“ der „leitenden These“, dass eine Theorie „nur im Zusammenhang mit der Praxis der sie vertretenden Intellektuellen zu begreifen ist“ (Demirović 1999, S. 14). Was zunächst wie eine Trivialität klingt, entpuppt sich als wissenschafts- und erkenntnispolitische *Kardinalfrage*. Die „Geltung der Theorie“ ergibt sich weder nur aus „ihrer inneren Qualität und ihrem Anspruch auf Wahrheit“, noch ist die Theorie bloß der Reflex auf gesellschaftliche Kontexte, so „als stünden sich Theorie und Gesellschaft, Genesis und Geltung äußerlich gegenüber“ (ebd.). Gegen beide Vorstellungen, die einer rein selbstbezüglichen, quasi autistischen Theorie, wie die einer „relativistische[n] Beseitigung ihres Wahrheitsanspruchs“ (ebd.), die also Theorie an ihre Bedingungen ausliefert, ist eine explizit „Kritische Theorie“ gerichtet. In ihrem Zentrum steht daher das *Theoretische der Bedingungen* in seiner Wechselbeziehung zur *Bedingung des Theoretischen*. In diesem grundlegenden Motiv verknüpfen und ergänzen sich Einsichten der älteren kritischen Theorie, sowie u.a. Analysen von Bourdieu, Gramsci und Foucault. Schon seit längerer Zeit ist es das Verdienst von Demirović, unterschiedliche kritische Theorie- und Forschungszugänge zu verbinden, um zu einem besseren Verständnis gegenwärtiger gesellschaftlicher Konstellationen und Verwerfungen zu gelangen, was auch heißt, jeweilige Beschränkungen in bisher erreichten theoretischen Zugängen aufzudecken, zu überwinden und an ihnen weiterzuarbeiten. Dabei konstatiert er: „Theorie bedarf ihrer Geltung und ihres Erhalts wegen vieler pragmatischer Handlungen der sie vertretenden Personen. Doch diese Handlungen sind selbst ein Geistiges.“ (ebd.) Und mit Bourdieu lässt sich formulie-

3 Jüngst erschien hierzu eine interessante Publikation (vgl. Heyl/Voigt/Weick 2017).

ren, „dass die Theorie auch in ihrer intellektuell feinsten und theoretischsten Form ein Moment in dieser Kette von Praktiken ist. [...] Beides, die ‚unreinen‘ und die ‚reinen‘ Gesichtspunkte der intellektuellen Tätigkeit, die materielle Praxis um die Vernunft herum und die Geltung von Vernunft und Wahrheit, bilden eine Einheit“ (Bourdieu zit. n. ebd., S. 15). Dieser Satz von Bourdieu, markiert wesentliche Einsichten einer kritischen Theorie der Wissenschaft. Explizit, bezogen auf die Aktivitäten von Horkheimer und Adorno, spricht Demirović wörtlich von der „Sicherung und Herstellung ihrer Infrastruktur“ (ebd.). Es bedarf dieser Infrastruktur als Arbeits- und Lebensform zur kritischen Erkenntnisgewinnung und einer ihr entsprechenden Lehre. Eine Form, die sich bewusst „ebenso konservativen wie sich modern gebenden positivistischen Intellektuellen entgegenstellte“ (ebd.). Die *institutionelle Verfasstheit von Denken, Erkennen und Lehren* erhält damit eine wesentliche Bedeutung für die Qualität der Wissenschaft selbst.

Die Gründung des Instituts für Pädagogik kann dafür, selbstredend mit allen Brüchen, die der Natur sozialer Institutionen eigen sind, als Beispiel gelten. Die Berufung von Hans-Jochen Gamm fand zu einer Zeit und unter gesellschaftlichen und politischen Umständen statt, in der eine heftige Auseinandersetzung darüber aufgebrochen war, welche Lehren aus der Nazizeit, dem Holocaust und der aktuellen Politik der führenden westlichen Nation in Vietnam zu ziehen seien. Zentral wurde dabei die Frage aufgeworfen, welche gesellschaftlichen Veränderungen notwendig sind, um überhaupt, anders als in der restaurativen Ära Adenauers, die Bedingungen und Voraussetzungen einer wirklich fundierten und in allen Bereichen, u.a. auch von der Wirtschaft, gelebten Demokratie zu realisieren<sup>4</sup>. Dieser *kritische Zeitgeist* hatte auch unsere Universität erfasst und er betraf in besonderer Weise die angemessene Vorstellung von der Bedeutung, Funktion und Legitimation der Wissenschaften samt ihrer universitären Struktur, die mit diesen politischen Zielen kompatibel zu sein hatten. Der Präsident der TH bzw. TU Darmstadt Johann-Dietrich Wörner bewertete die Bedeutung Eugen Kogons (1903-1987) – Autor des „SS-Staates“ (verfasst nach 7 Jahren politischer Haft und Verschleppung ins Konzentrationslager Buchenwald), der „Stunde der Ingenieure. Technologische Intelligenz und Politik“, aber auch der erste Präsident der Europa-Union von 1949-1953 – prägnant: „Er hat das moralische Gewissen der Universität bis heute geprägt“ (Eugen Kogon Wikipedia).<sup>5</sup>

4 Hier sei besonders auf die von Walter Dirks und Eugen Kogon herausgegebenen Frankfurter Hefte verwiesen.

5 Der „SS-Staat“ ist in die ZEIT-Bibliothek der 100 Sachbücher aufgenommen worden und erschien in vielen Sprachen und erfuhr 2015 seine 47. Auflage. „Im Vorwort zu einer Neuauflage 1974 zieht Kogon, weit über die damals die Diskussionen beherrschende Polarisierung USA versus UdSSR hinausgehend, aus den in seinem Buch beschriebenen Erfahrungen tiefgehende Konsequenzen; und zwar bzgl. einer absehbaren ‚Globalisierung‘ mit zunehmender Menschlichkeit bzw. Unmenschlichkeit und zunehmender Bedeutung moralischer Kategorien in der Politik: ‚Da die Universalisierung der Verhältnisse zugenommen hat und die Menschheit auf dem Wege zu einer Welt oder keiner ist, sollte man sich vom Problem der Moral in der Politik – dies im besten denkbaren Sinne – nicht für absentiert halten‘.“ (Online: [https://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_SS-Staat](https://de.wikipedia.org/wiki/Der_SS-Staat))



Die Wissenschaft braucht nicht bloß eine, im Grunde willkürliche und insofern schlecht abstrakte Freiheit, sondern sie braucht entschieden eine moralische Orientierung, gerade dann, wenn ihr Potential extrem wirkmächtig ist und eben dadurch auch extrem zerstörerisch und objektiv inhuman sein und weiter werden kann.

An dieser Stelle halte ich es im Sinne einer produktiven Erinnerung für unabdingbar geboten, darauf hinzuweisen, dass an dieser TH bzw. TU Darmstadt eine ganze Reihe kritischer Wissenschaftsentwicklungen stattfanden. Wie schon erwähnt, ist dabei zunächst und wohl am Frühesten die 1951 einsetzende Tätigkeit von Eugen Kogon zu nennen, der den ersten Lehrstuhl für Politikwissenschaften besetzte. Zu erinnern ist aber auch an Gerhard Kade und dessen Nachfolger Dirk Ipsen aus der Volkswirtschaftslehre (Politische Ökonomie und Planung), an Adalbert Podlech im öffentlichen Recht (der neben großartigen vielbesuchten Vorlesungen zum Staatsrecht auch maßgeblich an der Entwicklung des Rechts auf Datenschutz beteiligt war), an Evelies Mayer (u.a. 1987 Gründerin des ZIT – Zentrum für Interdisziplinäre Technikforschung – an der TU Darmstadt und von 1991 bis 1995 Wissenschaftsministerin in Hessen), an Helmut Dahmer, Manfred Teschner und Rudi Schmiede (der u.a. zur geschichtlichen Entwicklung von Arbeit im Kontext einer sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft arbeitet) aus der Soziologie, an Gernot Böhme aus der Philosophie (mit seinen Arbeiten zu einer kritischen Natur- und Technikphilosophie, aber auch mit seiner Finalitätstheorie der Wissenschaften und der Notwendigkeit der Moralisierung der Wissenschaftspolitik), um nur die mir noch geläufigen zu nennen. In diesem Kreis stand denn auch die kritische Pädagogik und Bildungstheorie des Instituts für Allgemeine Pädagogik, samt der intensiven Beziehungen nach Frankfurt zu Heinz-Joachim Heydorn und in diesem Zusammenhang auch wiederum das Darmstädter Wirken von Martin Wagenschein in Verbindung mit der kurzen, aber wirkungsvollen Zeit von Peter Bulthaupt und auch Jens Pukies im Feld einer kritischen Naturwissenschaftsdidaktik. Für mich persönlich sind diese Leistungen, die mir die Infrastruktur der TU Darmstadt anbot, sehr bedeutsam geworden.

Wissenschaft und Kritik hatten wieder bzw. allererst in neuer Form zusammenzufinden, das atmete jene Zeit Ende der 60er und das, was dadurch angestoßen wurde. Das immer wieder gezeigte Foto eines Transparents mit dem Schriftzug: „Unter den Talaren – Muff von 1000 Jahren“, das am 9. November 1967 in der Universität Hamburg anlässlich der Rektoratsübergabe enthüllt wurde, war die Kernparole der deutschen Student\*innenbewegung. Ganz explizit traf dies das Selbstverständnis einer Pädagogik, die nicht mehr, um mit Gammms bedeutender Studie von 1964 und 1984 zu sprechen, eine der „Führung und Verführung“ sein durfte und wollte, welcher vermeintlich alten oder neuen menschenverachtenden Ideologie auch immer.

Die Organisation einer diesbezüglich selbstbewussten und selbstkritischen Art von Pädagogik verlangte um ihres Zwecks willen eine ihr angemessene Form der Institutionalisierung. Das war und ist nun gerade der kritischen Bildungstheorie von Heydorn, Gamm und Koneffke selbstverständlich, da für eine materialistische Pädagogik die institutionelle Bedingung zur Ermöglichung von Bildung von entscheidender Bedeutung ist. Der comenianische Grundsatz „Omnes omnia omnino“, also einer wirklichen allgemeinen Bildung für alle im Interesse der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten, ist im Unterschied zur Bildungsideologie unterschiedlichster Provenienz zentral. Dem gegenüber ist gerade die Ausblendung der Bedingungsseite – bis heute von der Kita bis zur Universität – sozialfunktional elitär und sachlich falsch! Elitär ist sie deswegen, weil die Außerachtlassung dazu führt, dass die wohlhabenden Schichten besser ausgestattete private Lösungen für ihren Nachwuchs suchen und der Rest schlechter gestellt zurückbleibt. Sachlich falsch ist sie, weil die Notwendigkeit einer breiten allgemeinen Bildung faktisch unterlaufen wird, obwohl sie gerade gegenwärtig mehr denn je gefordert ist. Zur Kerneinsicht einer materialistischen Theorie gehört es aber auch zu wissen, dass das Ringen um eine verantwortliche Lehre und Wissenschaft nicht im widerspruchsfreien Gesellschaftsraum, sondern in von Macht und aber eben auch von Herrschaft durchdrungenen physischen, sozialen, geistigen und psychischen Räumen stattfindet. Bildung und Herrschaft stehen in einem Widerspruchsverhältnis. Das ist die überragende Erkenntnis von Heinz-Joachim Heydorn, die er in seinem Klassiker „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ erstmals 1970 publizierte. Bildung und Herrschaft stehen sich aber, wie eine oberflächliche Wahrnehmung des Titels nahe legen könnte, nicht wie „Gut“ und „Böse“ gegenüber, was spätestens seit Nietzsche Allgemeingut der Gebildeten sein könnte. Verlangt ist als Grundlage jeder zeitangemessenen Pädagogik die *substantielle Bildungskritik*. Das bedeutet nicht deren abstrakte, sondern deren *bestimmte Negation*. Vor allem ist dem das Bewusstsein von Bildung zersetzenden „Bildungsgerede“ (Ruhloff) zu widersprechen.

An der Phase der Gründung und Etablierung des Instituts ist erkennbar, dass das gesellschaftliche und politische Klima und die Auffassung und Haltung der wichtigen Akteur\*innen des Instituts entscheidend und gründungskonstitutiv waren. Es war die Auseinandersetzung mit der Restauration der Ära Adenauers und, von ihr provoziert, die längst als überfällig begriffene „Aufarbeitung der Vergangenheit“; eine Formel, die entscheidend zum Selbstbewusstsein des neuen demokratischen Deutschlands beigetragen hat.<sup>6</sup> Ins Zentrum rückte die Nazi-Zeit – erinnert sei an die Auschwitzprozesse in Frankfurt 1963-1965 und

6 In dem Werk „Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule“ wird Hellmut Becker zitiert, demzufolge Max Horkheimer und Theodor W. Adorno „vermutlich stärker als irgend welche anderen Philosophen [...] das deutsche Denken der Nachkriegszeit beeinflusst“ (Albrecht et. al. 1999, S. 13) haben. Die Studie versucht zwar die darin ausgesprochene Absolutheit zu widerlegen, allerdings bleibt ein großer Einfluss, der zu konzedieren ist. Zu ihm gehört auch die zur Formel gewordene Rede von der „Aufarbeitung der Vergangenheit“.

1965/66, aber auch an die Kritik an den bislang als Befreier geschätzten USA wegen des Vietnamkriegs, woraus die Kritik an den Strukturen des Kapitalismus selbst verschärft wurde. Wie ist aber nun die weitere, jüngere Geschichte unter dieser Infrastrukturperspektive zu interpretieren. Dies kann hier nur durch skizzenhafte Hinweise erfolgen<sup>7</sup>.

Die erste Veränderung gegenüber der Gründungs- und Etablierungsphase der Institutsentwicklung kann anhand eines Perspektivpapiers von 1988/1989 nachvollzogen werden. Anlass war das Bestreben des Präsidiums, die Nachfolge von Professuren stärker mit der Spezifik der Technischen Hochschule zu verknüpfen. Das Institut für Pädagogik erfüllte als erste im Fachbereich diese Forderung. Die Auflage war zwar einerseits eine Pression gegenüber einer frei von Vorgaben sich vollziehenden Reproduktion des Lehrkörpers und der Wissenschaft. Sie war aber andererseits eine, die aus einer gesellschaftskritischen Perspektive durchaus auch, gegenüber einem gesellschaftsabgehobenen Verständnis von Wissenschaft, Sinn macht und zur gesellschaftsrelevanten pädagogischen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge sowie dem Hauptfachstudiengang Gelegenheit bot. Da es zunächst nur um die Nachfolge von Gamm und Koneffke ging, enthielt das Papier eine grundlegende Überlegung zur Pädagogik als Berufswissenschaft des Lehrberufs, eine Konzeption für eine Professur für Erwachsenenbildung und das lebenslange Lernen und die Neukonzeption einer Professur für Bildung und Technik. Wohlbemerkt existierten noch die Professuren für Historische Pädagogik (Ludwig Fertig) und für Didaktik der Naturwissenschaften (Günther Petersen), die allerdings später auch in diese Konstruktion eingebunden wurden (vgl. dazu die Chronik im Einband).

Für eine Beurteilung der damit in den 90er Jahren sich vollziehenden Institutsveränderung ist der explizite Zusammenhang von Allgemeiner Pädagogik mit neuen Schwerpunkten charakteristisch. Das Institut suchte damit eine explizit pädagogische Auseinandersetzung mit zentralen gesellschaftlichen Entwicklungen, die unmittelbar mit Naturwissenschaft und Technologie und deren zum Teil hochproblematischen Folgen zusammenhingen. Diese Entwicklungen erzeugten entgegen einer Fortschrittsideologie immer schärfere Widersprüche zu den Grundsätzen einer menschenrechtlich verankerten demokratischen Gesellschaft. Das pädagogische Augenmerk lag daher auf der *Janusköpfigkeit* von Naturwissenschaft und Technologie insgesamt. Da es schon eine Professur zur Didaktik der Naturwissenschaften gab, waren die nächsten beiden Professuren einmal die mit dem Schwerpunkt „Bildung und Technik“, wobei hier nun die Konzentration auf der Medien- bzw. Informationspädagogik lag. Und zum anderen die mit dem Schwerpunkt „Erwachsenenbildung“, wobei beide in Forschung und Lehre die substanziellen gesellschaftlichen Veränderungen pädagogisch zum Thema hatten. Am Ende dieser Berufungsperiode, folgte dann noch mit dem Schwerpunkt der „Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften“ eine Professur,

<sup>7</sup> Anknüpfen kann ich hier auch an die hervorragenden Recherchearbeiten zur Institutsgeschichte von Harald Bierbaum, dem ich dafür größten Dank aussprechen möchte.

die explizit die weltweit ins Bewusstsein gerückten zivilisatorischen Zerstörungen pädagogisch bearbeitete. Erinnerung sei an die aufrüttelnde Studie „The Limits to Growth“ (Meadow-Report 1972) und an die „Rio-Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung“ (1992). Die neuen Schwerpunkte sollten einerseits unter genuin pädagogischen Gesichtspunkten Gegenstand von Forschung und Lehre werden. Sie sollten aber andererseits auch für die unterschiedlichen, expandierenden Praxisfelder pädagogische Antworten und Behandlungsweisen eröffnen.

Entscheidend in dieser Phase der Universitätsentwicklung war die Forderung nach „Interdisziplinarität“, die von führenden kritischen Vertreter\*innen nahezu aller Fachbereiche vorangebracht und somit für die Universität zur Leitlinie ihrer Entwicklung erhoben wurde. In diesem Kontext entstand 1987 das „Zentrum für Interdisziplinäre Technikforschung“ (ZIT) an der THD, deren Mitdirektor ich sechs Jahre war. 1987 war übrigens auch das Jahr, in dem der nach der ehemaligen Norwegischen Ministerpräsidentin benannte Brundtland-Bericht mit dem Titel „Our Common Future“ („Unsere gemeinsame Zukunft“) von der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen veröffentlicht wurde. Hier betrat der neue Begriff „Nachhaltige Entwicklung“ das Licht der weltpolitischen Bühne. Das hatte viel mit der Vorstellung von Interdisziplinarität des ZIT zu tun, die die Gründungsdirektorin Evelies Mayer vorstellte. Die zu fördernde sozial- und naturverträgliche Technikforschung war eine substanziell kritische. Die Geburt eines solchen Verständnisses von Interdisziplinarität vollzog sich international seit den 60er Jahren, wie die umfangreiche und erste internationale Studie von Juli Thompson Klein: „Interdisciplinarity. History, Theory and Practice“ (Detroit 1990) herausarbeitete. Diese Entwicklung war „provoked by worldwide reform in education, renewed protests against the fragmentation of Knowledge, and heightened demands for the university to fulfill its social mission“ (Klein 1990, S. 36)<sup>8</sup>. Die *Forderung nach Interdisziplinarität* war also keineswegs eine bloß affirmativ die Forschungspalette erweiternde, sondern explizit zur kritischen Korrektur einer immer problematischeren Entwicklung von Forschung und Lehre gedacht. Im deutschen Sprachraum hat Jürgen Mittelstraß, der prominente Konstanzer Philosoph und Wissenschaftstheoretiker, dies wie folgt beschrieben: „Der Ruf nach Interdisziplinarität setzt voraus, (1) dass die Grenzen der Disziplin zu Erkenntnisgrenzen zu werden drohen, (2) dass es – auch dafür ist die Atomisierung der Fächer ein Indiz – so etwas wie die Einheit der Wissenschaften oder die Einheit der wissenschaftlichen Rationalität nicht mehr gibt.“ (Mittelstraß 1987, S. 152) Danach

8 „Die Geburt ist zumindest für die umfangreiche angelsächsische Diskussion gut belegt. ‚In the late 1960s, the OECD’s Centre for Educational Research and Innovation organized the first international investigation of the concept of interdisciplinarity, an effort that culminated in a 1970 seminar on the problems of interdisciplinary teaching and research in universities.‘ Die Ergebnisse wurden 1992 in Buchform vorgelegt: ‚The year 1972 was to become a major date in the history of interdisciplinarity.‘ Der Titel lautet: *Interdisciplinary Problems of Teaching and Research in Universities*; herausgegeben vom ‚Centre for Educational Research and Innovation (CERI)‘ der OECD“ (Euler 1999, S. 293f).

ist die Interdisziplinarität eine Reaktion auf den Verlust der Einheit der wissenschaftlichen Rationalität, auf ihre reflexiv unkontrollierte Entwicklung, für die die nichtnachhaltige Entwicklung zum globalen Ausdruck geworden ist. Die Bildungsverfassung wird zur Gefahr für die Bildung. Interdisziplinarität ist ein aus den Funktionsproblemen technologischer Zivilisation erwachsendes Bedürfnis der Gestaltung von Wissenschaft (vgl. Euler 1999, S. 301).

Alle drei Professuren für Allgemeine Pädagogik erforschten und lehrten ihren Schwerpunkt aus der kritischen Perspektive eines humanen Allgemeinen, das nach dem Grauen des Weltkriegs und des Rückfalls in die Barbarei zur nationalen (Grundgesetz) und internationalen (Gründung der UN) Basis der Werteordnung geworden war. In dieser Arbeit lag eine große Stärke aller drei, die auch im Namen einer „Darmstädter Pädagogik“ in der Zunft Beachtung und Anerkennung fand, was sich auch in reichhaltigen Publikationen, Initiativen, Kooperationen und Mitgliedschaften der Kollegen niederschlug, die angemessen darzulegen hier nicht der Ort ist. In der Rückschau zeigt sich hier ein sehr beachtliches Spektrum einer sachlich-kritischen Pädagogik innerhalb und integriert in eine Technische Universität. Alle drei begriffen ihre Arbeit als Dialektik einer kritisch verstandenen Allgemeinen Pädagogik zu ihren Schwerpunkten. Medien- und Informationstechnik, Erwachsenenbildung sowie Lebenslanges Lernen und Natur- und Umweltwissenschaft wurden pädagogisch problematisiert, was bedeutete, dass über diese Sachbezogenheit zugleich auch eine Re-Vision von Pädagogik, als Neubestimmung der Bildung betrieben wurde. Durch eine *intensive und leidenschaftliche Lehrpraxis* wurde auf originäre Weise die Tradition des Instituts und seines Selbstverständnisses fortgesetzt. Dieses starke Engagement in der Lehre, der Betreuung und Beratung kam auch in Spitzenplätzen bei den sich neu etablierenden CHE Rankings immer wieder deutlich zum Ausdruck. Wie sehr Sesink und Pongratz die Gestaltung von Bedingungen im Geiste eines kritischen Studierens vorantrieben, ist auch an den bis heute existierenden neugegründeten Einrichtungen zu sehen, die Computerstudienwerkstatt und das Praxislabor (vgl. Chronik sowie Rau/Grell und Balzter/Zitzelsberger in dieser Broschüre). Beide sind für sich originäre Entwicklungen im Zeichen kritischer pädagogischer Auseinandersetzung mit veränderten gesellschaftlichen Problemlagen in pädagogischen Praxisfeldern. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass es in dieser Zeit gelungen war, eine Leitungsstelle für das Praxislabor zu schaffen, die bis heute von Olga Zitzelsberger zum innovativen Markenzeichen des Instituts entwickelt wurde.

Was den Bezug zu Naturwissenschaft und Technik angeht – bevor das didaktisch nichtssagende Akronym MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik) die öffentliche Regentschaft übernahm – möchte ich herausstellen, dass es aufgrund unserer spezifischen Eigenheit und unseres reflexiven Eigensinns von Pädagogik auch gute und spezielle Beziehungen zu Professuren in anderen Universitäten gab, die ebenfalls die Allgemeine Pädagogik in eine



explizit sachliche kritische Beziehung zu Naturwissenschaft und Technik setzen, wie z.B. Käte Meyer-Drawe (in Bochum, Nachfolgerin von Klaus Schaller) und Norbert Meder (zuerst in Bielefeld und dann in Duisburg-Essen). Da die Two Cultures immer noch sehr präsent waren, weckte diese Art der Forschung und Lehre Aufmerksamkeit, weil es eben nicht darum ging, der Bildung eine affirmative MINT-Orientierung zu verpassen, sondern im kritischen Geist um ein vernünftiges Verhältnis von Technologie und Humanität zu kämpfen. Hier waren wir auch innerhalb unserer Universität mit Kolleg\*innen anderer Fachbereiche verbunden, u.a. mit der IANUS-Gruppe (Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Naturwissenschaft, Technik und Sicherheit), dem Graduiertenkolleg „Technisierung und Gesellschaft“ sowie dem schon erwähnten ZIT.

Hervorzuheben ist in diesem Kontext auch die wichtige infrastrukturelle Veränderung der Verschmelzung der beiden pädagogischen Institute Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik im Jahr 2001. So wenig reibungslos und bloß aus freiem Willen der Beteiligten sie resultierte, war sie doch auch in einer gemeinsamen kritischen Forschungsausrichtung in den jeweiligen Spezialfeldern begründet, orientiert an einer *emanzipatorischen Transformation der sogenannten Modernisierung*. Persönlich besonders hervorheben möchte ich hier Angela Paul-Kohlhoff mit dem Schwerpunkt berufliche Bildung von Frauen und Josef „Jupp“ Rützel mit den Schwerpunkten Grundlagen der beruflichen Bildung, Didaktik und Lehrerbildung, die seit Anfang der 90er Jahre, später dann zusammen mit Dieter Münk mit dem Schwerpunkt der beruflichen Bildung in Europa, im gemeinsamen Institut in Forschung und Lehre hoch engagiert tätig waren. Noch heute zehrt das Institut in Sachen Internationalität u.a. von den Pionierleistungen von Josef Rützel und der intensiven Kooperation mit der Tongji Universität in Shanghai und in Sachen Genderforschung von wissenschaftlich wegweisenden Arbeiten von Angela Paul-Kohlhoff und ihren Mitarbeiter\*innen. In jener Zeit entstand auch das Tutorium „Berufspädagogische Begriffsbildung“ und es gab auch auf der Ebene der Mitarbeiter\*innen, das kann ich aus eigener guter Erfahrung sagen, eine starke solidarische hochschulpolitische Zusammenarbeit. Die von Birgit Ziegler anlässlich des 50jährigen Bestehens der Berufspädagogik organisierte Tagung mit dem Titel: „Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen“ (vgl. Ziegler 2015) bildet mit ihrem Titel diese Orientierung sehr gut ab. Dies kam auch in dem neuen BA-Studiengang zum Ausdruck, der in originärer Weise Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik verband.

Doch nun wieder zum Part der Allgemeinen Pädagogik und inwiefern sich die Infrastruktur veränderte. Entgegen dem weithin gemeinsam geteilten theoretischen und pädagogisch-praktischen Allgemeininteresse, etablierte sich die Dominanz der Arbeitsbereiche gegenüber dem Institut als Ganzem. Ich denke schon, dass man das als für die neoliberale Ära charakteristische *Dissoziation* bezeichnen kann. Dadurch geriet die Infrastruktur des Instituts in einen Wider-



spruch zwischen einem gemeinsam getragenen kritischen Theorieverständnis und einer Auflösung des Instituts in sehr selbständige Arbeitsbereiche. Begünstigt wird diese Tendenz insgesamt durch die Auflösung von Instituten in der TU Darmstadt und nicht zum Geringsten auch durch das Mittelverteilungssystem MIR (Modell Indikatorgestützte Ressourcenverteilung), die ganz im neoliberalen Zeitgeist die Befuerung von Konkurrenz als Mittel der Leistungssteigerung auch auf die Verteilung der öffentlichen Mittel ausdehnte. Eine gewaltige Zäsur gegenüber der vorherigen Präsidialpolitik, bei der die Grundsicherung immer als Basis der Leistungssteigerung betrachtet wurde. Bis heute verstärkt sich diese Tendenz und attackierte damit den Geist eines kritischen Wissenschaftsverständnisses. Diese Auswirkung auf die Infrastruktur resultiert aus äußeren *neoliberalen Deregulierungen*, die in längst nachweisbarer Form sich auch auf den „Innenbau der Menschen“ auswirkt, wie es der Sozialpsychologe Götz Eisenberg formuliert; u.a. in einem Aufsatz für die Bundeszentrale für politische Bildung mit dem Titel „Die Innenseite der Globalisierung“ (Eisenberg 2002).

In der Phase Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts ereilte dann das Institut immer heftigere Erschütterungen und Eingriffe in seine Struktur, die sich katastrophal auf die Infrastruktur auswirkten. Alle Versuche eines kontinuierlichen Übergangs in die Nachfolgebesetzungen der Professuren scheiterten. Über Jahre hinweg waren – zeitweise sogar fünf – Professuren unbesetzt, ich erinnere das bis heute leidvoll, weil ich über sehr lange Zeit geschäftsführender Direktor des Instituts war und kurzzeitig die einzige besetzte Stelle innehatte, folglich für die Fülle von Vertretungen zu sorgen hatte. Die Institutschronologie (vgl. Chronik) zeigt in dieser Phase eine lange Kette von Namen, die an unserem Institut als Vertretungen der unterschiedlichsten Professuren tätig waren. Die entsprechenden Vertreter\*innen zeigten weithin vollen Einsatz, ohne den das Institut schlicht zusammengebrochen wäre, aber eben für sich ohne Perspektive und für die Studierenden um den Preis des Raubs von Kontinuität. Ich möchte an dieser Stelle nicht in Details gehen, aber zu konstatieren ist, dass in dieser Zeit ein Umbruch erfolgte, für den leider gilt, dass er nicht nach einem pädagogisch sinnvoll reflektierten Umstrukturierungsplan erfolgte und insofern heteronom induziert war. Diese Phase führte dann über eine vieljährige diskontinuierliche Zeitstrecke von Zurückweisungs- und Genehmigungsprozessen, die das Institut auf das Äußerste belasteten, zur zweiten Welle der Neuberufungen. Gegenwärtig gibt es an unserem Institut im Fachgebiet Allgemeine Pädagogik mit Petra Grell im Schwerpunkt Medienpädagogik und mir zwei Professuren. Und mit Birgit Ziegler nur noch eine einzige Berufspädagogin für die Schwerpunkte Berufsbildungsforschung, Didaktik beruflicher Bildung und Professionalisierung von Lehrenden. Daneben gibt es mit Ralf Tenberg eine Professur für Technikdidaktik und neuestens mit Alexandra Karentzos eine für Mode und Ästhetik, wobei die Letztgenannten wesentlich durch andere Studiengänge beansprucht sind und trotzdem noch versuchen, als Angehörige des Instituts Teile ihres Arbeitspotentials für unsere genuinen Studiengänge und die Verwaltung zu

mobilisieren. Faktisch erfolgte damit im Lauf der letzten zehn Jahre eine Reduktion von sechs auf drei genuine Pädagogikprofessuren, die zuständig für die Lehrämter, sowie den Bachelor- und den Masterstudiengang unseres Instituts sind. Nicht unerwähnt bleiben darf auch, dass Kollege Rützel nach seiner Pensionierung mit seinem Einsatz das Institut stützt, weil er mit all seiner Erfahrung ein beliebter Lehrer und Betreuer ist.

Neben einer gravierenden Verkleinerung setzte damit auch eine weitere infrastrukturelle Dissoziation im Institut ein. Abgesehen von der thematischen Seite der *Auflösung eines gemeinsamen Verständnisses*, innerhalb derer die Schwerpunkte fundiert sind, spielte hier auch wieder das MIR-System als finanzielles Betriebssystem eine entscheidende Rolle, weil es a) keine Grundsicherung mehr für die Kerneinheiten gibt und b) zur Generierung von überlebensnotwendigen Finanzmitteln immer stärker dazu zwingt, das wissenschaftliche Handeln an heteronomen Kriterien, schlicht an Mittelgenerierung, wie das beschönigend genannt wird, zu orientieren. Mit Verlaub, es ist dies eine strukturelle und inhaltliche Zäsur, die auch entschieden eine unglaubliche Intensivierung der Arbeit für alle Beschäftigte und Engagierte am Institut zur Folge hat, weil alle Institutsmitglieder einen extremen Einsatz zeigen müssen, um überhaupt die enorme Arbeit irgendwie leisten zu können. Und da in einer Chronologie wissenschaftlicher Institute die professorale Ebene dominiert, betone ich diesen Umstand selbstredend auch als überzeugter Gewerkschaftler besonders für die vielen befristeten wissenschaftlichen und die administrativ-technischen Mitarbeiter\*innen. Die Intensivierung der Arbeit ist zunächst eine der Vermehrung pro Zeiteinheit. Heinz Steinert kommentiert diese Auswirkung der sogenannten Hochschulreformen wie folgt: „Indem jegliche Erweiterung der Kapazitäten angesichts der wachsenden Nachfrage verweigert wurde, waren wir gezwungen, die Arbeit zu intensivieren. Es ist tatsächlich ein schöner Rationalisierungserfolg gelungen: Wir haben im Lauf von zehn/fünfzehn Jahren einen Zustand erreicht, in dem wir bei gleich bleibendem bis sinkendem Personal mehr als doppelt so viele Studierende ‚durchschleusen‘. Mit anderen Worten: Mein Fließband läuft heute mindestens doppelt so schnell wie seinerzeit – und das wird auch für unsere NachfolgerInnen so bleiben, nur bei deutlich verringertem W2/W3-Salär mit einem ‚leistungsabhängigen‘ Anteil.“ Und er fährt fort: „Diese Rationalisierung in Dienstleistungseinrichtungen ist nur über Mehrarbeit des Personals und mehr ‚Selbstbedienung‘ möglich. Um der nicht abweisbaren Nachfrage nachzukommen, machten wir die Veranstaltungen langsam größer, die Sprechstunde wurde länger, die Zeit, die wir mit Prüfungen und den Vorbesprechungen für Prüfungsarbeiten verbrachten, wurde viel länger, die Verteilungskämpfe [...] wurden schriller.“ (Steinert 2006, S. 1)

Für eine sich autonom begreifende Forschung und Lehre sind das absolut existenzbedrohende Bedingungen, weil sowohl Räume für freies Arbeiten fehlen, als auch Anreize für gegenteilige, eben heteronome Arbeitsauffassungen gesetzt

und die Sozialisation von Studierenden und jungen Wissenschaftler\*innen entsprechend bestimmt wird. Es gärt zwar innerhalb der Universität, aber es kommt wenig zu Widerstand oder zumindest zu „Einsprüche[n] gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens“ wie z.B. 2005 in der Frankfurter Erklärung: „Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“. Das wirft wichtige, ja eben auch infrastrukturelle Fragen über die Bedingung der Möglichkeit von Kritik in der gegenwärtigen Verfassung und Funktion der Universität auf. Hierzu gibt es in jüngster Zeit wichtige Überlegungen. Ich greife nur einmal den sehr originellen Beitrag von Harald Bierbaum und Carsten Büniger in der Festschrift für Gernot Koneffke von 2007 mit dem Titel „Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie?“ und Astrid Messerschmidts Beitrag in der mir zu meinem 60. Geburtstag herausgegebenen Schrift mit dem Titel „Bildung und Forschung im falschen Leben – Kritik an der Universität“ heraus. Letztere äußert gut begründete Zweifel daran, „ob in der institutionalisierten Bildung heute noch die ‚dialektische Möglichkeit‘ (Heydorn) steckt“ (Messerschmidt 2014, S. 64), also von einem existierenden Widerspruch gesprochen werden kann. Dieser bildungspolitischen Entwicklung korrespondiert auch eine in der Scientific Community insgesamt.

Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft, die sich seit den 70er Jahren rasant vollzog, hat immer stärker die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Fachgebiete, aber auch auf Forschungsmethoden gelenkt, unter Preisgabe einer „Allgemeinorientierung“, was u.a. auch in der Ablehnung des Begriffs Pädagogik zum Ausdruck kommt. Ich betone das deshalb, weil die Schwerpunktausrichtung der Allgemeinen Pädagogik in unserem Institut sich gerade als kritische Antwort auf diese Veränderungen durch Technik, Naturwissenschaft und lebenslanges Lernen verstand und damit wissenschaftsimmanent einer Liquidation der Allgemeinen Pädagogik produktiv zu widerstehen suchte. Dies wurde allerdings hochschulpolitisch nicht unterstützt (wie ich aus eigener Geschäftsführungsarbeit weiß!). Die Ausblendung der Kritik des Falschen am herrschenden Allgemeinen und der Verzicht auf eine Orientierung an einem human notwendigen Allgemeinen bedeutet aber nichts Geringeres, als die Konsequenzen aus der zivilisatorischen Barbarei des 20. Jahrhunderts zu ignorieren zugunsten eines unreflektierten und glanzvoll zelebrierten Fortschrittsoptimismus. Eine solche Haltung neutralisiert die Konsequenzen, die aus dem Rückfall in die Barbarei ja tatsächlich auch gezogen wurden; national, im Grundgesetz, samt der Schul- und Universitätsgesetze; international in der Gründung der UN gemäß der Charta und deren Organisationen, die allesamt gegen die systematische Verletzung der Menschenrechte und seit den 70er Jahren dann auch gegen die Zerstörung der sozialen und natürlichen Umwelt gerichtet sind.

Mit großer weltweiter Öffentlichkeitswirkung haben die beiden Essay-Bändchen „Empört Euch“ (2011a) und „Engagiert Euch“ (2011b)<sup>9</sup> des Widerstandskämpfers, 1948 Mitunterzeichners der Charta der Menschenrechte und UN-Diplomaten Stéphane Hessel in aktueller Form die Erfahrungen des Widerstands gegen den Faschismus und seinem rechten Gedankengut eingefordert. Der Aufruf: „Neues schaffen heißt, Widerstand leisten. Widerstand leisten heißt, Neues schaffen“ (Hessel 2011a, S. 21) fand angesichts der verheerenden Entwicklungen weltweit großen Widerhall, auch in neuen sozialen Bewegungen, die noch weiterwirken. Wie schon Koneffke in „Mut zur Kritik“ explizit herausstrich, sieht eine kritische Pädagogik ihre Perspektiven in „gesellschaftliche[n] Kräfte[n], die über den Status quo hinauswollen“ (Koneffke in Cankarpusat/Haueis 2007, S. 20). Hessel fordert individuelles und politisches Engagement, das sich im Kern für den Übergang von einer „liberalen zur nachhaltigen Entwicklungspolitik“ (Hessel 2011b, S. 14) engagiert, also für die Überwindung einer zerstörerischen Liberalität, deren Auswüchse z.B. in sogenannten Freihandelsabkommen mittlerweile eine breitere öffentliche Kritik erfahren haben. Zentral – und damit grundlegend für eine zeitangemessene herrschaftskritische Pädagogik – ist für Hessel das Verhältnis von „Generation zu Generation“, das für ihn im Begriff der „Nachhaltigkeit eingeschlossen“ (ebd., S. 39) ist.

Hier ansetzend stelle ich abschließend einige perspektivische Überlegungen zu der Suche nach einer Infrastruktur für eine kritische wissenschaftliche Pädagogik unter diesen gegenwärtigen Bedingungen an. Gewiss gilt es nicht, vergangenen Zeiten beschönigend nachzutruern und sie gar restaurieren zu wollen. In einem Gespräch sagte Gernot Koneffke einmal, dass es fürchterlich wäre, versuchten die jungen Wissenschaftler\*innen ihre geschätzten Lehrer\*innen nachzumachen. Und gewiss gab es in den Begründungszeiten des Instituts, die ich hier zum Ausgangspunkte meiner Überlegungen nahm, auch problematische Aspekte, waren sie unter den damaligen Bedingungen der jungen BRD kein einfacher Versuch zur Schaffung einer verlässlichen Arbeitsstruktur. So müssen wir auch heute Konsequenzen für die Organisation einer kritischen Pädagogik ziehen. Vor 20 Jahren habe ich in meinem Habilitationsvortrag vor dem Fachbereich die Problematik der Notwendigkeit einer „Kritik der Kritik“, wie sie mir damals möglich war, skizziert. Mein Habilitationsvortrag trägt den Titel: „Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die ‚Kritik der Kritik‘ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie“. Ich ging davon aus, dass man nicht einfach Kritik nur tradieren kann, wenn man sie nicht um ihr kritisches Wesen bringen will. Mir schien es ebenfalls evident, dass mit der Möglichkeit zu rechnen ist, dass es sich um eine Zäsur innerhalb der bisherigen bürgerlicher

9 Der französische Text ist auf Wunsch von Stéphane Hessel von Michael Kogon ins Deutsche übersetzt worden, der gemeinsam mit Gottfried Erb Herausgeber der Gesammelten Schriften seines Vaters Eugen Kogons ist. Eugen Kogon rettete Stéphane Hessel im KZ Buchenwald das Leben, indem er ihm zu einer neuen Identität verhalf. Stéphane Hessel erhielt 2009 den Eugen Kogon Preis für gelebte Demokratie.

Kontinuität handelt. Es war Koneffke, der bereits relativ früh darauf hinwies, dass das Bildungswesen ‚stets‘ eine ökonomische Funktion habe, die Bildungsreform aber nun im Begriff sei, einen „entscheidenden Schritt weiter“ zu gehen, in der „Absicht [...] die allseitige Verfügbarkeit der Menschen zu perfektionieren“ (Koneffke 2018a [1969], S. 115), vgl. Euler 2015, S. 84). Dieser gesellschaftliche Bruch ist einer, der mit aber auch in der Bildung und Pädagogik erfolgt. Eine „Kritik der Kritik“ sollte daher eine *notwendige Beziehung von Gesellschaftskritik und disziplinärer wie individueller Selbstkritik* als Bedingung einer gegenwartsangemessenen kritischen Pädagogik herstellen. Zum einen gilt es, die Gesellschaftskritik auf die Höhe der umfassenden und intensivierten Kapitalisierung zu bringen. Die riesigen wissenschaftlichen und technischen Möglichkeiten haben unter der globalen Herrschaft des Kapitalwertungsprinzips längst im weltumspannenden Ausmaß zerstörerische Folgen bewirkt, sodass die Zerstörung nicht mehr der politische Ausnahmefall ist, im Sinne des klassischen Kriegs, sondern zum zivilen ökonomischen Normalfall wurde (vgl. Euler 2016). Längst stehen wir an der Schwelle, in der, wie es Koneffke formulierte, der „entfesselte Kapitalismus die historische Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft sprengt“ (Koneffke 2018b [1997], S. 179), auch mit der Möglichkeit der Preisgabe des bürgerlichen Emanzipationsversprechens. Zum anderen gilt es, bezüglich der Theorieentwicklungen auch den Status und die Funktion von Kritik (wie z.B. Foucault in: „Was ist Kritik?“) selbstkritisch zu prüfen. Dies deshalb, weil auch die Kritik nicht den gesellschaftlichen Bewegungen und Wirkkräften enthoben, sondern Teil von ihnen ist. Die „Praktiken kritischer Bewegungen [eignen sich, P.E.] ausgesprochen gut [...] für modernisierte Herrschaftsformen“ (Messerschmidt 2007, S. 147), wie u.a. die Studie von Boltanski und Chiapello „Der neue Geist des Kapitalismus“ darlegt. Dies zu betonen scheint wichtig! Die Formel „kritische Irgendwas“ neigt dazu, als *Fremd- und Selbststigmatisierung* so zu tun, als ob es „Etwas“ gäbe und dann noch ihre kritische Form. Da hilft die sprachgeschichtliche Vergewisserung, dass der Begriff aus dem griech. „Krinein“ stammt und „etwas sichten“, „unterscheiden“, letztlich „entscheiden“ und „urteilen“ bedeutet. Kants Diktum: „Der kritische Weg ist alleine noch offen“, bringt die Einsicht zum Ausdruck, dass Wissenschaft, Kultur, eben Vernunft, nur selbstkritisch betrieben werden kann, damit sie nicht widersinnig wird und wirkt. Kritische Pädagogik will daher das Wesen der Pädagogik sowohl gegen traditionelle Selbstzufriedenheit, wie gegen modernistische Vereinnahmungen wach halten und weiterentwickeln. Astrid Messerschmidt, die in vielen Positionen, auch als KIVA-Gastprofessorin (KIVA = ‚Kompetenzentwicklung durch Interdisziplinäre und Internationale Vernetzung von Anfang an‘, Studienprogramm an der TU Darmstadt, das im Rahmen des Qualitätspakts Lehre durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird) an unserem Institut gewirkt hat (vgl. Chronik) und bis heute große Wirkung hinterließ, fordert angesichts „der verwalteten Welt der Wirtschaft und ihrer ökonomischen Verzweckungen“ als „Bildungsarbeiter\_innen“ (Messerschmidt



2014, S. 59), dem Wunsch zu widerstehen, glauben zu wollen, dass unsere Position dem System gegenüber „unschuldig“ sei, weil wir uns ja um das Bessere und Gute bemühten. Mit expliziter Bezugnahme auf Koneffkes „selbstkritischer Bildungstheorie“ (Messerschmidt 2007, S. 145) verlangt Messerschmidt, diesen Weg konsequent weiter zu gehen. In dem Gespräch mit Gamm und Koneffke von 2004, das die hervorragenden Absolventen unseres Instituts Ali Cankarpusat und Godwin Haueis geführt und dokumentiert haben, sagt schon Koneffke: „Wir haben also den Begriff der Kritik zunächst als den Begriff der Selbstkritik zu kultivieren, als die Frage: ‚Wer sind wir selbst?‘“ (Koneffke in Cankarpusat/Haueis 2007, S. 18). In dem Zusammenhang ist es nach Messerschmidt von Bedeutung, „eher von einer Kapitalisierung als vom Kapitalismus zu sprechen, um“ – und ich füge hinzu, gerade auch im pädagogischen Interesse – „den Prozess und das eigene Mittun daran deutlich zu machen“ (Messerschmidt 2014, S. 59). Das impliziert dann auch zwingend eine radikale Kritik an der Universität und an den in ihr Tätigen (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Frage einer gegenwärtigen Infrastruktur möchte ich daher vorläufig auf einen theoretischen Grundsatz und eine organisatorische Überlegung verweisen. Als Grundsatz ist nach meiner Einschätzung stets das Verhältnis von gegebener theoretischer wie gesellschaftlicher Substanz und geforderter Revision kritischer Bildungstheorie zu beherzigen (vgl. Euler 2014). Weder die Hypostasierung des Menschen als Subjekt, noch die vermeintlich megakritische Liquidation des Subjekts kann als Maß der Kritik fungieren. Theoretisch scheint mir daher gerade eine Auslegung des dialektischen Widerspruchs von Integration und Subversion sehr bedeutsam (vgl. Bierbaum 2017). Es handelt sich in dieser Beziehung um eine mit historischen Veränderungen wechselnde Intensität der Relata „Integration“ und „Subversion“, die eben nicht als widerläufige Entitäten begriffen werden dürfen. Sie sind jeweils Veränderungen innerhalb einer durch Herrschaft bedingten Kontinuität, die es stets neu theoretisch und politisch auszulegen gilt. Das veranlasst mich zu einer Bemerkung, nämlich der, dass ich meine, dass sich dieser Prozess der selbstkritischen Neuauslegung längst in vielen Arbeiten junger kritischer Pädagog\*innen in unserem Institut, wieder und trotz der sich verschlechternden Bedingungen vollzieht, was Anlass zu Zuversicht gibt.

Auch zur möglichen Infrastruktur möchte ich eine Überlegung am Ende anstellen. Es ist die Frage nach dem Ort, den Bedingungen für eine substanziell kritische Pädagogik und Bildungstheorie. Der Ort wird immer auch noch die Universität sein, aber, wie schon historisch belegt, kann diese ihren Charakter als Ort wissenschaftlich qualifizierter und verantwortlicher gesellschaftlicher Selbstbefragung und Selbstkritik verlieren. Die Universitas als rechtsfähige Körperschaft (die ihren rechtserheblichen Willen von innen durch ihre Mitglieder bestimmte), die sich im 12. Jahrhundert als dritte Kraft neben „sacerdotium“ (kirchlicher Macht) und „regnum“ (weltliche Herrschaft) etablierte, kann auch



extrem geschwächt oder auch zerrieben werden, wobei dem zu widerstehen ist, soweit das die Kräfte der Subversion nicht gänzlich aufzehrt. Aber aus den neuen sozialen Bewegungen ist auch zu lernen, und das findet längst auch statt, dass es neue Kooperations- und Verbindungsformen für kritische Arbeit und Intervention zu entwickeln gilt, die gemäß eines kritischen Verständnisses von Humanität dieses stets neu auszulegen und zu leben hat, um auch praktische Gestalt zu gewinnen. Der Etablierung und Bemühung neuer Formen, sich gegenseitig schützend und stützend zu einer produktiv kritischen Arbeit mit Praxischarakter zu kommen, hat wohl die größte Aufmerksamkeit zu gelten. In diesem Sinne möchte ich mit zwei Zitaten von Gamm und Koneffke enden:

Bezüglich einer scharfen Pointierung der kapitalistischen Strukturgesetzlichkeit durch André Gorz muss diese, so Gamm, „die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen nicht gänzlich einnehmen, [...] wiewohl nicht zu leugnen ist, dass der Mitmensch auch in der Figur des Konkurrenten aufgehen kann, nicht aber zwangsweise dazu verurteilt ist. Hier nämlich setzt das pädagogische Denken an. Niemand ist seinem Fatum ausgeliefert, sondern wird durch erzieherische Einflüsse bestimmten Bahnen zugeführt und dort wiederum unterschiedlichen Impulsen ausgesetzt. Je mehr Liebe, Vertrauen und Geduld die Heranwachsenden erfahren, desto größere Hoffnung besteht, dass die darin enthaltene Humanität weiter wirkt“ (Gamm 2004, S. 140).

„Es wird darauf ankommen, die gegenwärtige Möglichkeit zu erfassen, sie einer vermutbaren Tendenz zu verbinden. Bildung ist der große Versuch mit dem Menschen, Versuch, den Menschen zum Menschen zu begaben; er muss nicht gelingen‘ (Heydorn). Doch er soll’s.“ (Koneffke 2018b [2009], S. 223)

Peter Euler

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W. (1997): Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Darmstadt, S. 93-121.
- Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich H. (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt am Main.
- Anrich, Ernst (1956) (Hrsg.): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus.
- Bierbaum, Harald (2017): „Integration und Subversion“ (Gernot Koneffke): Kontinuität und Wandel der gesellschaftlichen Funktion von Pädagogik und Schule (unveröffentlichtes Manuskript), Online: <https://www.openlearnware.de/resource/einfuehrung-4378?start=525> (letzter Aufruf: 20.09.2018).
- Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten (2007): Bildung – Wissenschaft – Engagement. Be(un)ruhigung durch Bildungstheorie? Eine Diskussion via E-Mail. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar, S. 155-172.

- Cankarpusat, Ali/Haueis, Godwin (2007): Mut zur Kritik. Gernot Koneffke und Hans-Jochen Gamm im Gespräch über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar, S. 13-29.
- Demirović, Alex (1999): Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule, Frankfurt am Main.
- Dörpinghaus, Andreas (2014): Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre, H. 7/2014, S. 540-543.
- Eisenberg, Götz (2002): Über die Innenseite der Globalisierung. Über die Entstehung von Hass und Wut. 31.10.2002. Online: <http://www.bpb.de/apuz/26647/die-innenseite-der-der-globalisierung?p=all> (letzter Aufruf: 23.11.2018).
- Kogon, Eugen: Wikipedia. [https://de.wikipedia.org/wiki/Eugen\\_Kogon](https://de.wikipedia.org/wiki/Eugen_Kogon) (letzter Aufruf 24.01.2019).
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim.
- Euler, Peter (2006): Das ‚Institut‘ als Infrastruktur kritischer Pädagogik. Rede zum 80. Geburtstag von Hans-Jochen Gamm. In: Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt am Main u.a., S. 21-28.
- Euler, Peter (2014): Notizen über die „Kritik der Kritik“ oder: Über das Verhältnis von Substanz und Revision kritischer Bildungstheorie. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen, Opladen u.a., S. 27-54.
- Euler, Peter (2015): Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In: Gruschka, Andreas/Lastoria, Luis Nabuco (Hrsg): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland, Opladen u.a., S. 73-91.
- Euler, Peter (2016): Überlegungen zum Verhältnis von institutionalisierter Bildung und systembedingter Friedlosigkeit. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Hrsg): Kritische Pädagogik, Bd. 3, Krieg und Frieden, S. 83-106.
- Gamm, Hans-Jochen (2004): Globalität und Regionalität – Anmerkungen zu einem klärungsbedürftigen Verhältnis. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004: Globalisierung und Bildung, S. 129-142.
- Hessel, Stéphane (2011a): Empört Euch! Berlin.
- Hessel, Stéphane (2011b): Engagiert Euch! Berlin.
- Heyl, Bernd/Voigt, Sebastian/Weick, Edgar (2017) (Hrsg.): Ernest Jouhy. Zur Aktualität eines leidenschaftlichen Pädagogen, Frankfurt am Main.
- Horkheimer, Max (1937): Traditionelle und kritische Theorie. In: Ders. (1992): Traditionelle und kritische Theorie. Fünf Aufsätze, Frankfurt am Main.
- Humboldt, Wilhelm von (1809/10): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Anrich 1956, S. 377f.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10). In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hrsg. v. Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. IV, S. 255-266.
- Klein, Julie Thompson (1990): Interdisciplinary. History, Theory and Practice, Detroit.
- Koneffke, Gernot (1969/2018a): Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche, hrsg. v. Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Baltmannsweiler, S. 115-147.

- Koneffke, Gernot (1986/2018a): Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche, hrsg. v. Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Baltmannsweiler, S. 189-196.
- Koneffke, Gernot (1997/2018b): Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen, hrsg. v. Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Baltmannsweiler, S. 165-181.
- Koneffke, Gernot (2009/2018b): Die verzwickte Domestikation der Autonomie: Heydorn weitergedacht. In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Band II: Bildungstheoretische Begründungen und Positionierungen, hrsg. v. Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Baltmannsweiler, S. 213-223.
- Luttwak, Edward N. (1994): Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner. Reinbek.
- Messerschmidt, Astrid (2007): Immanente Gegensätze. Nachdenken über eine selbstkritische Bildungstheorie mit Gernot Koneffke. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar, S. 145-154.
- Messerschmidt, Astrid (2014): Bildung und Forschung im falschen Leben – Kritik an der Universität. In: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen, Opladen u.a., S. 57-71.
- Mittelstraß, Jürgen (1987): Die Stunde der Interdisziplinarität? In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis – Herausforderung – Ideologie, Frankfurt am Main, S. 152-158.
- Mühlmann, Heinrich (2009): Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg. München.
- Steinert, Heinz (2006): Notizen zur Rationalisierung der Universität. Aspekte der neuen Bildungskatastrophe. Online: [http://www.links-netz.de/pdf/T\\_steinert\\_rationalisierungI.pdf](http://www.links-netz.de/pdf/T_steinert_rationalisierungI.pdf) (letzter Aufruf: 31.11.2018).
- Wölfelschneider, Patrick/Zitzelsberger, Olga (2019): Transformationsprozesse in der universitären Lehre am Beispiel der Pädagogischen Begriffsbildung. In: Herrmann, Katharina/Bierbaum, Harald (Hrsg.): Genesis und Geltung der Materialistischen Bildungstheorie Gernot Koneffkes, Baltmannsweiler.
- Ziegler, Birgit (2015) (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen, Bielefeld.
- Ziegler, Jean (2009): Der Hass auf den Westen. Wie sich die armen Völker gegen den wirtschaftlichen Weltkrieg wehren, Bielefeld.



# Einrichtungen

Die Pädagogische Begriffsbildung

Das Praxislabor

Die Computerstudienwerkstatt

# Die Pädagogische Begriffsbildung

## Wie alles begann: Pädagogische Begriffsbildung 1970er Jahre

Gewerbelehramtsstudierende nahmen die Einführung einer neuen Studienordnung zum Wintersemester 1970/71 zum Anlass, eine Vorbereitung auf ihr Schulpraktikum (heute Schulpraktische Studien) einzufordern. Da diese Forderung zunächst nicht erfüllt wurde, begannen die Studierenden, in Eigenregie eine Veranstaltung zu konzipieren und fanden später Unterstützung durch die Professoren Koneffke, Fenger und Jungermann. Koneffke erinnert dies als Akt einer gelebten Demokratie:

„Mehr als Ahnung schwebte mir damals vor, dass die Verwirklichung von Demokratie ohne Risiko nicht eigentlich gedacht werden könne und dass, wenn der letzte Auftrag der Pädagogik doch die Verwirklichung der Selbständigkeit aller Einzelnen ist, es doch nicht unlogisch sein könne, die Selbständigkeit selber als Medium und Vehikel der Verwirklichung ihrer selbst zu probieren. Dann war ich also für ein Seminar verantwortlich, an dessen Sitzungen ich zunächst selber gar nicht teilnehmen durfte; denn ich hatte mich schließlich als Lehrer auch dadurch schon diskreditiert, dass ich zu dem Gremium gehört hatte, dem die Studenten das Seminar ja erst haben abringen müssen.“ (Koneffke in Kannwischer/Rothe 2004, S. 1f)

## Die weitere Entwicklung der Pädagogischen Begriffsbildung

Das ursprüngliche Provisorium erwies eine erstaunliche Lebensfähigkeit und wurde in den folgenden Dekaden kontinuierlich weiterentwickelt. Nach der Etablierung in den 1980er Jahren erfolgte mit der Berufung von Prof. Pongratz in den 1990er Jahren eine Erweiterung um eine supervidierende Begleitung der

Der Geist der 68er (Partizipationsforderung)	<b>Beginn</b> des Diskurses über den Studienerfolg	<b>Anfänge</b> des Diskurses „europäischer Hochschulraum“	<b>Umsetzung</b> des Bologna-Prozess	<b>Etablierung</b> des Bologna-Prozess
„dürfen“	„können“	„sollen“	„müssen“	„wollen“
<b>Gründung</b> der Pädagogischen Praxis / Pädagogischen Begriffsbildung	<b>Etablierung</b> der Pädagogischen Begriffsbildung	<b>Ausweitung</b> der Begleitung der Tutor*innen am Institut für Pädagogik	<b>Institutionalisierung</b> der Tutoriellen Lehre	<b>Verpflichtung</b> zur Tutoriellen Lehre im LaG-Studiengang (MINT <sup>plus</sup> )
1970er	1980er	1990er	2000er	2010er

*Transformationsprozesse der Pädagogischen Begriffsbildung*

Tutor\*innen. Diese Prozessbegleitung unterstützte die Tutor\*innen bei der Reflexion ihrer Arbeit und bot dadurch den Tutor\*innen die Möglichkeit, ihre gewonnenen Erfahrungen in die tutorielle Lehre einzubringen und für die persönliche Entwicklung wirksam werden zu lassen. Gleichzeitig hatten die Tutor\*innen eine professionelle Anlaufstelle, um Fragen, Konflikte oder Probleme zu klären sowie das Methodenrepertoire zu erweitern und anzupassen.

In der nächsten Dekade wurde durch einen Institutsbeschluss die Pädagogische Begriffsbildung in die bestehenden Studiengänge integriert und schließlich durch unterschiedliche Förderprogramme (zentrale QSL-Mittel, Qualitätspakt Lehre und Qualitätsoffensive Lehrerbildung) konzeptionell weiterentwickelt. Mit dem Wahlpflichtmodul WP9 (WiSe2012/13) im LaG-Studiengang sowie dem WP6 (WiSe2014/15) im LaB-Studiengang erhöhte sich durch die Integration ins Studium die Attraktivität der Tätigkeit. Auf Grundlage dieser Wahlpflichtmodule und der Expertise der Hochschuldidaktischen Arbeitsstelle (HDA) wurde die Praxisphase II des MINT<sup>plus</sup>-Studiengangs (WiSe2017/18) entwickelt, welche es den Studierenden des Gymnasiallehramts ermöglicht, an außerschulischen Lernorten (z.B. durch die Tätigkeit als Tutor\*in) reflektierte Praxiserfahrungen zu sammeln.

Patrick Wölfelschneider und Olga Zitzelsberger

### Literatur:

- Pongratz, Ludwig (2006): Lebenslanges Lernen. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schrißbauer, Alfred (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Wien, S. 162-171.
- Kannwischer, Sölvi/Rothe, Sabine (2004): Interview mit Gernot Koneffke am 17.11.2004 zur Entstehung der Pädagogischen Begriffsbildung (unveröffentlichtes Manuskript), Darmstadt.
- Wölfelschneider, Patrick/Zitzelsberger, Olga (2017): Transformationsprozesse in der universitären Lehre am Beispiel der „Pädagogischen Begriffsbildung“. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung: 50 Jahre Institut für Allgemeine Pädagogik der TU Darmstadt, online: <https://openlearnware.tu-darmstadt.de/collection/bildung-in-globalen-gesellschaftlichen-transformationsprozessen-280>.





# Das Praxislabor

Das Praxislabor am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik wurde in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre diskutiert und konzipiert. Mit der dauerhaften Besetzung der wissenschaftlichen Leitungsstelle zum Januar 2002 konnte das Konzept umgesetzt und im Laufe der Jahre kontinuierlich weiterentwickelt werden. Derzeit arbeiten im Praxislabor neben der Leitung zehn wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen und im Durchschnitt 15-20 studentische Hilfskräfte.

Die wissenschaftlichen Perspektiven des Praxislabors konzentrieren sich insbesondere auf folgende Fragestellungen:

Was kann pädagogische Praxis unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten sein und wie bezieht sie sich auf diese Gegebenheiten? Das Praxislabor geht dieser Fragestellung durch die Vermittlung von theoretischen Einsichten und praktischen Erfahrungen ebenso wie durch die Reflexion von Voraussetzungen und Bedingungen pädagogischer Praxis nach. In der bisherigen Arbeit des Praxislabors eröffnet sich der Blick auf eine doppelte Perspektive: Zum einen ein Außenbezug hinsichtlich Bildungskonzeptionen und ihrer praktischen Gestaltungsmöglichkeiten und zum anderen eine Innensicht über Selbstreflexionsprozesse von Leiter\*innen bzw. Teilnehmer\*innen bezüglich Studieninhalten und -angeboten des Pädagogikstudiums. Die Verschränkung von Innen- und Außenperspektive zwingt zu einer permanenten Revision und Aktualisierung der Angebotsstruktur des Studiums und trägt dazu bei, grundlegende theoretische Erfordernisse mit berufsfeldbezogenen Anforderungen abzugleichen.

## Das Praxislaborteam:

Wissenschaftliche Leitung: Dr. Olga Zitzelsberger

Wissenschaftliche Mitarbeiter\*innen: Derman Aygün, 1. Staatsexamen; Nadine Balzter, M.A.; Sevim Dylong, M.A.; Lisa Freieck, M.A.; Sonja Frey, M.A.; Henrike Heil, M.A.; Tatjana Kasatschenko, M.A.; Florian Cristobal Klenk, 1. Staatsexamen; Christian Vollrath, M.A.; Patrick Wölfelschneider, 1. Staatsexamen

Derzeit finden hierzu neben den grundlegenden Veranstaltungen im B.A. Studiengang Pädagogik Lehrforschungsprojekte im Lehramt (Heterogenität als Qualitätsherausforderung, Schulpädagogik der Vielfalt: Inklusiv lehren und lernen), in der Tutoriellen Lehre (Qualifizierung von Tutor\*innen und Begleitung während des Praxiseinsatzes in der Pädagogik, Soziologie, Politikwissenschaften, Germanistik, Schreibcenter, Bauingenieurwesen usw.) und in der universitären Lehr-Lernforschung statt. Meist werden die Projekte gemeinsam mit Projektpartner\*innen innerhalb und außerhalb der Hochschule durchgeführt (z.B. mit Schulen unterschiedlicher Schulformen, Vereinen und Verbänden der Bildungsarbeit, Zentrum für Lehrer\*innenbildung oder auch interdisziplinäre Kooperationen mit Fachbereichen/Instituten der TU Darmstadt).

Das Praxislabor bietet...

- Lehrveranstaltungen (u.a. mit biographisch orientierten, theorie-praxis-reflektierenden und historisch-systematischen Zugängen),
- Veranstaltungen zur Reflexion der eigenen Bildungspraxis,
- Beratung zur Erkundung pädagogischer Praxisfelder und Informationen zu möglichen Berufstätigkeiten
- Betreuung von Abschlussarbeiten und Abnahme von Prüfungen.

Das Praxislabor hilft...

- bei der Studienorientierung durch Fachstudienberatung, insbesondere zu den Hauptfachstudiengängen B.A. Pädagogik und M.A. Bildungswissenschaften,
- bei Fragen zur Studienplanung,
- bei der Suche und Auswahl von Praktika, Hospitationen oder Möglichkeiten der Mitarbeit in pädagogischen Einrichtungen,
- bei der Planung eines Auslandsaufenthaltes,
- in der Studienabschlussphase des B.A. Pädagogik und M.A. Bildungswissenschaften.

## Kooperationen

*Es bestehen zahlreiche Kontakte zu pädagogischen Einrichtungen in der Region.*

*Diese Kontakte werden auf unterschiedlichen Ebenen genutzt:*

- *Als Kontaktpool, in dem Studierende über Angebote zur Mitarbeit in Bildungsinstitutionen informiert werden, z.B. im Rahmen von Veranstaltungen, Hospitationen oder Praktika.*
- *Als Kooperationspartner für kleinere Forschungsprojekte. Einzelne Studierende erhalten Gelegenheit, in Forschungsprojekten von Kooperationspartnern mitzuarbeiten und werden im Praxislabor wissenschaftlich angeleitet und betreut.*
- *Als Forschungsfeld für wissenschaftliche Abschlussarbeiten.*
- *Als Kooperationspartner\*innen für gemeinsame Lehrveranstaltungen.*

## Einzelveranstaltungen & Veranstaltungsreihen

Zu aktuellen Diskussionen in pädagogischer Forschung und Praxis organisiert das Praxislabor in unregelmäßigen Abständen Gastvorträge und Workshops.

Die „Queere Woche“ findet jedes Wintersemester statt und ist eine Veranstaltungsreihe, die sich kritisch mit gesellschaftlichen Differenzverhältnissen aus Perspektive der Gender und Queer Studies auseinandersetzt. Die Veranstaltungsformate (Vorträge, Workshops, öffentliche Seminarsitzungen und studentische Aktivitäten) sind für alle interessierten Besucher\*innen, die mehr über die Thematik erfahren möchten, geöffnet.

Die „Ex-Päds Veranstaltungsreihe“ findet seit dem Wintersemester 2002/03 regelmäßig einmal im Jahr statt. Im Rahmen von sechs Vorträgen mit anschließender Diskussion stellen Absolvent\*innen des Instituts für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik ihre Berufsbiographien sowie ihre aktuellen Berufsfelder vor und reflektieren das am Institut absolvierte Studium. Dabei gibt es viel Zeit zum gegenseitigen Austausch: Studierende können sich über konkrete Berufsverläufe informieren und damit ihre derzeitigen Studieninteressen und anvisierten Berufspläne reflektieren. Sie erhalten die Möglichkeit eigene Erkenntnisprozesse während des Studiums mit den Möglichkeiten einer Umsetzung im beruflichen Alltag zu thematisieren und können dem folgend ihr weiteres Studium und ihre Studienschwerpunkte entsprechend gestalten. Hierdurch entsteht ein lebendiger Austausch zwischen den Absolvent\*innen des Instituts und den gegenwärtigen Studierenden. Die Veranstaltungen leben gerade auch von den persönlichen Eindrücken und Entscheidungen der Referent\*innen. Die Veranstaltung wird in Kooperation mit der Zentralen Studienberatung und dem Hochschulteam der Bundesagentur für Arbeit durchgeführt und richtet sich instituts- und fachbereichsübergreifend an alle interessierten Studierenden und Dozierenden.

Durch den Einbezug der Veranstaltungsreihe in das Seminar „Pädagogik als Beruf“ für Studierende im ersten Semester des B.A. Pädagogik haben die Studie-

## *Aktuelle Kooperationen*

*Amt für Interkulturelles und Internationales der Wissenschaftsstadt Darmstadt*

*Deutsch-Syrischer Verein*

*Lebende Bibliothek*

*Verbund deutscher Sinti und Roma – Landesverband Hessen*

*Freie Comenius Schule Darmstadt*

*Heinrich-Emanuel-Merck-Schule Darmstadt*

renden zudem die Möglichkeit, ihre Eindrücke im Rahmen einer schriftlichen Reflexion eines ausgewählten Berufsfeldes weiter zu vertiefen. Hierdurch werden eine frühe berufliche Orientierung sowie die entsprechende Schwerpunktsetzung im Studium möglich, die gerade für die Pädagogik mit ihren vielfältigen Berufsmöglichkeiten eine besondere Relevanz einnimmt. Die langjährige Erfahrung der Organisation der Veranstaltungsreihe zeigt, dass für einige der Studierenden, die als Absolvent\*innen zu der Vortragsreihe eingeladen werden, vor Jahren tatsächlich genau diese Veranstaltungsreihe ihre Schwerpunktsetzung im Studium, entsprechende begleitende Praktika und Honorartätigkeiten sowie ihre berufliche Entscheidung maßgeblich beeinflusst hat.

Nadine Balzter und Olga Zitzelsberger

# Die Computerstudienwerkstatt

## „Zurückhaltende Technik“

Die Computerstudienwerkstatt (CSW) am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik ist ein Erfahrungsraum für projektorientiertes, exploratives Studium, der in umfassender Weise selbstbestimmte Lern- und Bildungsprozesse ermöglichen soll. Die im Raum sicht- und unsichtbare Technologie wird dabei nicht nur als Instrument oder Werkzeug verstanden. Durch im Raumkonzept aufgenommene, zurückhaltende Technologie werden Möglichkeitsräume eröffnet, die zu individuellen Bildungsprozessen einladen.

Das Konzept der CSW wurde von Werner Sesink entwickelt, der bis 2011 die Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik innehatte. Konzipiert und umgesetzt wurde das innovative Raumkonzept in Zusammenarbeit mit der Architektur. Ziel war es, im Zuge einer zunehmenden Auslagerung von Lernmaterialien und Lernprozessen in den virtuellen Raum, einen konkreten materiellen Raum zu schaffen, der mit sinnlich-ästhetischen Qualitäten ein Gegengewicht bilden kann; ein Raum, der gerade nicht wie ein „PC-Pool“ wirkt, sondern den sinnlich empfindenden Mensch mit seiner sinnlichen Erfahrung in den Mittelpunkt stellt. Im Verständnis von Werner Sesink und seines Konzepts zurückhaltender Technik: „eine Abkehr vom bloß instrumentellen Verständnis von Technik als einem effektiven Mittel zum definierten (Lehr-)Zweck und eine Hinwendung zu einem Verständnis von Technik als Schaffung eines Raums für neue menschliche Möglichkeiten. Nicht das Machen also, sondern das Ermöglichen, Fördern, Unterstützen steht im Vordergrund.“ (CSW Broschüre)

*„...eine Abkehr vom bloß instrumentellen Verständnis von Technik als einem effektiven Mittel zum definierten (Lehr-)Zweck und eine Hinwendung zu einem Verständnis von Technik als Schaffung eines Raums für neue menschliche Möglichkeiten. Nicht das Machen also, sondern das Ermöglichen, Fördern, Unterstützen steht im Vordergrund.“*

### Weiterentwicklung der Konzeption

Seit 2013 liegt die Verantwortung für die konzeptionelle Weiterentwicklung bei Petra Grell, Professorin für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik. Durch QSL-Projekte und den maßgeblichen Einsatz von Franco Rau sowie des engagierten Teams Studierender ist die CSW ein lebendiger Studienort. Am grundlegenden Konzept der CSW wird bis heute festgehalten, gleichermaßen wurden einige neue Akzente gesetzt. So werden vom Arbeitsbereich und studentischen Team wiederkehrend aktive Impulse in der CSW gesetzt, die zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit Digitalisierungsprozessen im Bildungsbereich einladen.

### Workshops: „HandsOn“ & „GameOn“

Handlungsorientierte Workshops „HandsOn“ für Studierende – gelegentlich für Mitarbeiter\*innen – werden regelmäßig (etwa sechs Workshops im Semester) in der CSW angeboten. Hier können bestimmte Technologien, „tools“ oder Anwendungen erprobt und in der Gruppe reflektiert werden. Die Themen reichen von „tools für kooperative Zusammenarbeit“ oder „Interaktive Whiteboards für Beginner“ bis zu grundlegenden Privacy- und Datenschutzfragen. Freie und offene Softwarelösungen (FLOSS) in diesem Rahmen kennenzulernen und Hardware, die diese zulässt, um so oft unhinterfragte Markengebundenheit im Bildungsbereich sichtbar und reflektierbar zu machen, stellt eine wichtige Aufgabe dar. Das studentische Team der CSW setzt aktiv thematische Impulse für die „HandsOn Workshops“, die Mitarbeiter\*innen des Arbeitsbereichs Medienpädagogik koordinieren die Veranstaltungsreihe. Es ergaben sich aus Vernetzungsprojekten (MINT<sup>plus</sup>, Digitale Lehrerbildung) auch Möglichkeiten, Expert\*innen aus anderen Arbeitsbereichen und Fachbereichen (z.B. Physik) der TU Darmstadt für die Workshops zu gewinnen.





„GameOn“ heißt eine zweite, abendliche Workshopreihe, die das Thema Computerspiele handlungs- und erfahrungsbasiert aufnimmt. Sogenannte Lernspiele oder Edugames stehen dabei nicht im Vordergrund, sondern vorrangig Unterhaltungs- und Wettkampfspiele als Kulturform. Das gemeinsame Spielen und Reflektieren von Spielerfahrungen – auf Spielkonsolen, PCs, Handheld Devices oder mit VR-Brillen – eröffnet vielfach neue Perspektiven für die Studierenden und Gäste. So wurde im Rahmen der Queeren Woche 2018 ein GameOn-Workshop zur Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen angeboten, der unter anderem anhand von Indie-Produkten zeigte, wie vielfältige und diverse Thematisierungen möglich sind.

### Beratungsangebote

Die zweimal wöchentlich stattfindende, offene Sprechstunde während der CSW-Betreuungszeit bietet darüber wie gewohnt die Möglichkeit für alle Studierenden, große und kleine Fragen mit erfahrenen Betreuer\*innen zu besprechen. Als CSW-Nutzer\*innen registrierte Studierende können sich Montags bis Freitags von 7:00 Uhr bis 23:30 Uhr selbständig in das System einloggen und sowohl den Raum als auch über ein Terminal die dort in den Schränken hinterlegte – und vom Arbeitsbereich regelmäßig aktualisierte – Technik eigenständig und ohne Beschränkungen nutzen. Die Software hierzu wurde in Zusammenarbeit von wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen und Studierenden entwickelt und als Open Source veröffentlicht. Bis heute zeigt sich: Die Attraktivität des explorativen Erfahrungsraumes ist ungebrochen.

Franco Rau und Petra Grell



# Pädagogische Portraits

Prof. Dr. Dr. Hans Jochen Gamm – 1967-1993

Allgemeine und Historische Pädagogik, Pädagogische Anthropologie und Ethik

Prof. Dr. Gernot Koneffke – 1972-1990

Allgemeine, Historische und Vergleichende Pädagogik

Prof. Dr. Ludwig Fertig – 1972-2002

Allgemeine und Historische Pädagogik

Prof. Dr. Ludwig Pongratz – 1992-2009

Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik

Prof. Dr. Werner Sesink – 1996-2010

Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Bildung und Technik

Prof. Dr. Peter Euler – seit 2001

Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften

Prof. Dr. Petra Grell – seit 2013

Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik



*Allgemeine und Historische Pädagogik,  
Pädagogische Anthropologie und Ethik  
1967-1993*

## Prof. Dr. Hans-Jochen Gamm

- 1925 geboren in Jörnstorf, Mecklenburg
- 1943-1945 Soldat
- 1945-1949 In amerikanischer, sowjetischer und polnischer Gefangenschaft: vor allem Arbeiten zur Beseitigung der Trümmer des zerstörten Warschau
- Nach 1949 Studium der Theologie und Philosophie gefolgt von Sozialpsychologie und Pädagogik an den Universitäten Rostock und Hamburg, danach Lehrtätigkeit
- 1958 Promotion zum Dr. phil. bei Wilhelm Flitner
- 1959 Dozent am pädagogischen Institut der Universität Hamburg
- 1961-1967 Professur für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg
- 1967-1993 Ordinarius für Allgemeine Pädagogik an der TH Darmstadt, Aufbau des Instituts für Pädagogik
- 1971-1973 Gründungsdekan des Fachbereichs 3 an der TH Darmstadt
- 1983-1985 Dekan am Fachbereich 3 der TU Darmstadt
- 1987 Federführendes Mitglied der Odenwald-Akademie
- 1988-1991 Friedenspädagogisches Projekt zwischen der TH Darmstadt und der Humboldt-Universität Berlin
- 1992 Gründungsmitglied des Jahrbuchs für Pädagogik

## *Forschungsschwerpunkte (eine Auswahl)*

*Pädagogik und Judentum*  
*Allgemeine Pädagogik*  
*Nacherziehung und Friedenspädagogik*  
*Materialistische Pädagogik*  
*Pädagogische Ästhetik*  
*Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem*

- 1993            Emeritierung
- ab 1993        forschende, lehrende und publizierende Tätigkeiten an der TU  
Darmstadt und Universität Rostock
- 2011            verstorben in Darmstadt-Eberstadt

## *Publikationen (Auswahl)*

- Individuum und Gemeinschaft im pädagogischen Werk Friedrich Wilhelm Dörfelds. Versuch einer Darstellung und Deutung auf dem Hintergrund der niederrheinischen Konfessionsgeschichte (Diss. Phil.), Hamburg 1958.
- Einführung in die Grundfragen des Judentums, Hamburg 1959.
- Der braune Kult. Das Dritte Reich und seine Ersatzreligion. Ein Beitrag zur politischen Bildung, Hamburg 1962.
- Der Flüsterwitz im Dritten Reich, München 1963 (überarbeitete und erweiterte Ausgabe: München, Leipzig 1990; München, Zürich 1993).
- Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus, München 1964 (überarbeitete Ausgabe: München 1984; München 1990).
- Anthropologische Untersuchungen zur Vaterrolle, Essen 1965.
- Sachkunde zur Biblischen Geschichte, München 1965.
- Pädagogische Studien zum Problem der Judenfeindschaft. Ein Beitrag zur Vorurteilsforschung, Neuwied, Berlin 1966.
- Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland, München 1968.
- Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970.
- Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft, München 1972.
- Umgang mit sich selbst. Grundriß einer Verhaltenslehre. Ein Beitrag zur Pädagogischen Anthropologie, München 1977.
- Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft, Reinbek 1978.

## Auszeichnungen

- 2001 *Ehrendoktorwürde der Universität Rostock*  
2010 *Comenius Preis (mit Wolfgang Klafki), verliehen in Darmstadt*

## Festschriften

*Zubke, Friedhelm (Hrsg.): Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft, Weinheim 1990.*

*Keim, Wolfgang/Steffens, Gerd (Hrsg.): Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg, Frankfurt am Main 2006.*

Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft, Reinbek 1979.

Das Judentum. Eine Einführung, Frankfurt am Main 1979 (korrigierte Ausgabe: Frankfurt am Main 1981; Neuausgabe: Frankfurt am Main, New York 1994).

Das pädagogische Erbe Goethes. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer, Frankfurt am Main 1980.

Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln, Frankfurt am Main 1983.

Pädagogische Ethik. Versuche zur Analyse der erzieherischen Verhältnisse, Weinheim 1988.

Pädagogik und Poesie. Eingaben zur ästhetischen Erziehung, Weinheim 1991.

Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart, München, Leipzig 1993.

Die Mecklenburger. Geschichtliche Elemente des niederdeutschen Charakters, Neumünster 1998.

Deutsche Identität in Europa, Münster u.a. 2001.

Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft, Baltmannsweiler 2012.





*Allgemeine, Historische und  
Vergleichende Pädagogik*

*1972-1990*

## Prof. Dr. Gernot Koneffke

- 1927 geboren in Lauenburg/Pommern
- 1949-1951 Lehrerausbildung an der pädagogischen Hochschule in Kiel, dort Bekanntschaft mit Heinz-Joachim Heydorn
- 1951-1954 Lehrer im Land Schleswig-Holstein (Kiel)
- 1951-1954 Studium an der Christian-Albrechts-Universität Kiel
- 1954-1957 Lehrer am Schuldorf Bergstraße in Hessen
- 1955-1962 Studium an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- 1955-1959 Mitglied des Bundesvorstandes der Sozialistischen Jugend Deutschlands Die Falken
- 1957-1962 Assistent für Schulpädagogik am Pädagogischen Institut Darmstadt Jugenheim
- 1958-1961 Mitherausgeber der Zeitschrift Erziehung und Gesellschaft
- 1962 Promotion an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg
- 1962-1969 Dozent an der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Abteilung Erziehungswissenschaft
- ab 1968 Herausgeber der Reihe Paedagogica
- 1969 Professur für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Braunschweig
- 1972-1990 Professur für Allgemeine Pädagogik an der TH Darmstadt

## Forschungsschwerpunkte

*Materialistische Bildungstheorie / Bildungsphilosophie  
Analysen zur Konstitutionsproblematik von Erziehungspraxis und -theorie  
Vergleichende Pädagogik (Komparistik) und internationale Entwicklung  
des Erziehungswesens.*

- 1977-1978 Dekan am Fachbereich 3 der TH Darmstadt
- 1990 Pensionierung
- ab 1990 forschende, lehrende und publizierende Tätigkeiten an der TU Darmstadt
- 1992 Gründungsmitglied des Jahrbuchs für Pädagogik
- 2008 verstorben in Ernsthofen/Modautal

## Publikationen (Auswahl)

- Menschenbildung und Kinderarbeit bei Pestalozzi und Owen. Eine Analyse der Erziehungswerk Pestalozzis und Owen als Beitrag zur Ideengeschichte der Arbeitsschule. Dissertation, Heidelberg 1961.
- Schulreform in entfremdeter Welt. In: Heydorn, Heinz-Joachim/Simonsohn, Berthold/Hahn, Friedrich/Hertz, Anselmus. (Hrsg.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart, Frankfurt am Main u.a. 1967, S. 124-154.
- Einleitung zu: Heinrich Philipp Sextro: Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Göttingen 1785, Reprint Frankfurt am Main 1968.
- Integration und Subversion: Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument. Heft 5/6. 11. Jg. 1969, S. 389-430.
- Herausgeber der mit Heinz-Joachim Heydorn begonnenen Reihe „Paedagogica“, zuletzt im Topos Verlag Vaduz.
- Heydorn, Heinz-Joachim/Koneffke, Gernot: Technologische Gesellschaft und Humanität. In: Futurum. Bd. 2/Heft 4. 1969, S. 321-327.
- Dies.: Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses. In: Frankfurter Rundschau 26.6.1971.
- Dies.: Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Einleitungen zur Neuherausgabe der Schulkonferenzen 1890/1900 und der Reichsschulkonferenz von 1920, Glashütten 1973.
- Dies.: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. I: Zur Pädagogik der Aufklärung. Bd. II: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland, München 1973.
- Zum Dilemma der Friedenspädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, 19. Jg. 1973, S. 309-313.

## Festschriften

*Heydorn, Irmgard/Schmidt, Brigitte: Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen. Festgabe für Gernot Koneffke, Lichtenstein 1989.*

*Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitselsberger, Olga (Hrsg.) Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik, Wetzlar 2007.*

Wert und Erziehung. Zum Problem der Normierung des Handelns in der Konstitution bürgerlicher Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 6, 28. Jg. 1982, S. 935-949.

Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs. In: Widersprüche. Heft 21, 1986, S. 67-75.

Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. III, Wetzlar 1994.

Mitherausgeber von: Heinz-Joachim Heydorn: Werke in 9 Bänden, Vaduz 1994ff.

Globalisierung und Pädagogik – Bemerkungen zu einer alten, vertrackten Beziehung. In: Jahrbuch für Pädagogik 2004, S. 237-254.

Die verzwickte Domestikation der Autonomie. Heydorn weitergedacht. In: Bünger, Carsten/Euler, Peter/Gruschka, Andreas/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, Paderborn 2009, S. 215-227.

Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Bd. I: Bildungspolitische Analysen und Einsprüche. Bd. II: Bildungstheoretische Positionierungen, hrsg. von Harald Bierbaum und Katharina Herrmann, Baltmannsweiler 2018.



*Allgemeine und Historische Pädagogik*

*1972-2002*

## Prof. Dr. Ludwig Fertig

- 1937 geboren in Jugenheim an der Bergstraße
- Nach dem Abitur in Darmstadt Studium in Frankfurt (1958-1960) und in Heidelberg (1958-1960). 1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium und Promotion mit einer literatursoziologischen Arbeit in Germanistik (bei Friedrich Sengle)
- 1965-1967 Studienreferendar im hessischen Schuldienst, 2. Staatsexamen.
- 1967 Wissenschaftlicher Assistent an der Abteilung für Erziehungswissenschaften an der Universität Frankfurt (bei H.-J. Heydorn) und Studienrat im Hochschuldienst
- Betreuung der Lehramtsstudenten (Grund-, Haupt- und Realschulen) und Praktika
- 1972-2002 Professor für Pädagogik an der TH (TU) Darmstadt. In den ersten Jahren auch Lehraufträge an Gymnasien und Betreuung von Lehramtsstudenten in schulpraktischen Studien
- Nach der Pensionierung verstärktes Interesse für hessische Geschichte (Mitglied der Hessischen Historischen Kommission) mit entsprechenden Untersuchungen

## Forschungsschwerpunkte

*Historische Bildungsforschung  
Sozialgeschichte der Bildung und Erziehung  
Bildungs- und Literaturgeschichte  
Schulgeschichte Südhessens.*

## Publikationen (Auswahl)

- Obrigkeit und Schule, Neuburgweiler/Karlsruhe 1971.
- Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung, Darmstadt 1977.
- Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz, Stuttgart 1979.
- Zeitgeist und Erziehungskunst, Darmstadt 1984.
- Poeten als Pädagogen. 5 Bände, Darmstadt 1990/91.
- Vor-Leben: Bekenntnis und Erziehung bei Thomas Mann, Darmstadt 1993.
- „Abends auf dem Helikon“. Dichter und ihre Berufe von Lessing bis Kafka, Darmstadt 1996.
- Goethe und seine Zeitgenossen, Frankfurt am Main 1999.
- Weisheit und Wahnwitz. Die Lehrer der Literaten, Frankfurt am Main 2002 (mit einem Vorwort von Günter Grass).
- Buchmarkt und Pädagogik 1750-1850, Sonderdruck 2003.
- „Unsere löbliche Residenz“. Literarisches Leben in Darmstadt im 18. und 19. Jahrhundert, Darmstadt 2003.
- Realpädagogik und Realpolitik. Leben und Werk des Schulreformers Th. Schacht. Ein Beitrag zur Geschichte des pädagogischen Realismus und zur Entstehung der TU Darmstadt, Darmstadt 2007.
- Mehrere Beiträge in Sammelbänden.
- Zahlreiche Zeitschriftenaufsätze, u.a. über Georg Kerschensteiner, Goethe, Jean Paul und zur hessischen Bildungs- und Literaturgeschichte.

## Herausgebertätigkeiten

- V.L. von Seckendorff, 1976.
- Die Volksschule des Obrigkeitsstaates und ihre Kritiker, 1979.
- Briefe über Erziehung, 1991.
- Texte zur Erziehungsgeschichte Darmstadts, 1999.
- Alexander Büchner, 2005.
- Georg Weigand, 2012.



*Allgemeine Pädagogik mit dem  
Schwerpunkt Erwachsenenpädagogik*

*1992-2009*

## Prof. Dr. Ludwig Pongratz

- |           |   |
|-----------|---|
| 1948      | geboren in Eiserfeld  |
| ab 1968   | Lehramtsstudium in Siegen und Bielefeld   |
| 1968-1976 | Leitungsfunktionen in der Jugendverbandsarbeit (u.a. im Bereich methodischer Trainings; Gruppendynamik; TZI)                        |
| 1971      | Erstes Staatsexamen   |
| 1975      | Unterrichtstätigkeit (FS für Sozialpädagogik)   |
| 1976      | Promotion (PH Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld; Dissertationsthema: Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik)    |
| 1977      | Zweites Staatsexamen  |
| 1977-1978 | Unterrichtstätigkeit  |
| 1978      | Wissenschaftlicher Assistent (PH Westfalen-Lippe, Abteilung Aachen)   |
| seit 1980 | Kursarbeit und Dozententätigkeit im Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung  |
| 1982      | Hochschulassistent (RWTH Aachen)  |
| 1984      | Habilitation (RWTH Aachen; Habilitationsthema: Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung) |
| 1988      | C3-Lehrstuhlvertretung (Uni Köln)   |



## Forschungsschwerpunkte

*Allgemeine Pädagogik*  
*Pädagogische Theoriegeschichte*  
*Methodologie und Erkenntnistheorie*  
*Kritische Theorie bzw. Kritische Bildungstheorie*  
*Diskurs- und Machtanalytik*  
*Studien zur Gouvernementalität*  
*Kritische Erwachsenenbildung/ Weiterbildung.*

- 1989-1992 Bildungsreferent im Bereich der Lehrerfortbildung
- 1992-2009 C4-Universitätsprofessur für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt
- seit 1992 Entwicklung eines institutsübergreifenden Lernzentrums am Fachbereich 3 der TU Darmstadt als studienbegleitende Support-Einrichtung für Studierende
- seit 1994 Aufbau des Praxislabors zur Koordination und Begleitung projektorientierter Studien im Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt
- 1997-1998 Dekan des Fachbereichs Humanwissenschaften der TU Darmstadt
- seit 2007 Selbstständiger Supervisor und Coach mit eigener Praxis in Aachen

## Publikationen (Auswahl)

### Monografien

- Zur Kritik kybernetischer Methodologie in der Pädagogik. Dissertation, Frankfurt am Main 1976,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1909>.
- Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung, Weinheim 1986,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1364/>.
- Pädagogik im Prozeß der Moderne. Analysen zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule, Weinheim 1989, online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1365/>.
- Zeitgeistsurfer. Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung, Weinheim 2003,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/1216/>.
- Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Erweiterte Neuauflage, Paderborn 2009.
- Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin, Paderborn 2009.
- Sackgassen der Bildung. Pädagogik anders denken, Paderborn 2010.

## Homepages

[www.ludwig-pongratz.de](http://www.ludwig-pongratz.de)

[www.supervision-ludwig-pongratz.de](http://www.supervision-ludwig-pongratz.de)

## Festschrift

*Bürger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.):  
Bildung der Kontrollgesellschaft. Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmung,  
Paderborn 2013.*

Pädagogische Perspektiven bei Erich Fromm. Online-Publikation: tuprints, Darmstadt 2010,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2193>.

Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Online-Publikation: tuprints, Darmstadt 2010,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/2439>.

Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße, Wiesbaden 2011.

Unterbrechung. Studien zur Kritischen Bildungstheorie, Opladen 2013.

Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus. Online-Publikation:  
tuprints, Darmstadt 2018, online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238>.

## Sammelbände

Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, hrsg. mit Wolfgang Nieke und Jan Masschelein, Opladen  
2003.

Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik, hrsg. mit Wolfgang Nieke,  
Michael Wimmer und Jan Masschelein, Wiesbaden 2004.

The Learning Society from the Perspective of Governmentality, hrsg. mit Jan Masschelein, Maarten Si-  
mons und Ulrich Bröckling, Oxford 2006.

Bildung – Wissen – Kompetenz, hrsg. mit Roland Reichenbach und Michael Wimmer, Bielefeld 2007,  
online: <http://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7177/>.

Medien, Technik und Bildung, hrsg. mit Roland Reichenbach und Michael Wimmer, Paderborn 2009.

Heydorn lesen! Herausforderungen kritischer Bildungstheorie, hrsg. mit Carsten Bürger, Peter Euler und  
Andreas Gruschka, Paderborn 2009.



*Allgemeine Pädagogik mit dem  
Schwerpunkt Bildung und Technik*

*1996-2010*

## Prof. Dr. Werner Sesink

- 1945 geboren in Bad Salzschlirf
- 1964-1972 Studium der Pädagogik, Philosophie, Geschichte und Naturwissenschaften an den Universitäten Tübingen und Bonn
- 1975 Promotion im Hauptfach Erziehungswissenschaft und in den Nebenfächern Philosophie und Geschichte an der Gesamthochschule Kassel
- 1988 Habilitation im Fach Erziehungswissenschaft an der Gesamthochschule Kassel
- seit 1996 Universitätsprofessor an der TU Darmstadt im Fachgebiet: Allgemeine Pädagogik – Bildung und Technik
- 2004-2007 Sprecher bzw. Stellv. Sprecher der Sektion Umwelt- und Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- 2004-2007 Vorstandsmitglied der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
- 2006-2009 Stellv. Sprecher des DFG-Graduiertenkolleg „Qualitätsverbesserung im E-Learning durch rückgekoppelte Prozesse“ an der TU Darmstadt
- 2005-2009 Mitglied der Kerngruppe des Forschungsschwerpunkts E-Learning an der TU Darmstadt und Sprecher der AG E-Didaktik
- 2007-2009 Dekan des FB Humanwissenschaften der TU Darmstadt
- seit 2010 im Ruhestand

## Forschungsschwerpunkte

*Bildungstheorie / Politische Ökonomie der Bildung / Bildungsphilosophie  
Medientheorie / Medienpädagogik / E-Learning  
Pädagogische Raumtheorie  
Schulentwicklung*

## Homepage

[www.sesink.de](http://www.sesink.de)

## Publikationen (Auswahl)

Die Schule der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Kritik der öffentlichen Bildungsinstitution. Dissertation, Kassel 1975.

Aus der Sicht dialektischer Bildungstheorie: Perspektiven auf das Projekt ‚Erziehung zur bürgerlichen Mündigkeit‘. In: Gruschka, Andres (Hrsg.): Wozu Pädagogik? Die Zukunft bürgerlicher Mündigkeit und öffentlicher Erziehung, Darmstadt 1996, S. 36-51.

Die Materie der Bildung. Überlegungen zu einem neugefaßten Materialismus in der Bildungstheorie. In: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Bildungstheorie. Jahrbuch für Pädagogik 1997, Red. Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke, Frankfurt am Main 1997, S. 53-65.

Computer in der Lernumgebung Unterricht. In: Sesink, Werner (Hrsg.): Bildung ans Netz. Implementierung Neuer Technologien in Bildungseinrichtungen – pädagogische und technische Vermittlungsaufgaben. (Mit Beiträgen von Michael Diéz Aguilar u.a.), Wiesbaden 2000 (Hessen-media Band 23), S. 47-74.

Einführung in die Pädagogik, Münster 2001.

Vermittlungen des Selbst. Eine pädagogische Einführung in die psychoanalytische Entwicklungstheorie D.W. Winnicotts, Münster 2002.

In-formatio: Die Einbildung des Computers. Beiträge zur Theorie der Bildung in der Informationsgesellschaft, Münster 2004.

Subjekt – Raum – Technik. Beiträge zur Theorie und Gestaltung Neuer Medien in der Bildung, Münster 2006 (Bildung und Technik; 5).

Verhältnis von Allgemeiner Didaktik zur Mediendidaktik. Studienbrief der Fernuni Hagen, Hagen 2006.

Heydorn versus Adorno: Macht und/oder Ohnmacht der Bildung. Eine fiktive Kontroverse zwischen Kritischer Bildungstheorie und Kritischer Theorie. In: Ragutt, Frank/Kaiser, Franz (Hrsg.): Menschlichkeit der Bildung. Heydorns Bildungsphilosophie im Spannungsfeld von Subjekt, Arbeit und Beruf, Paderborn 2016, S. 89-110.



*Allgemeine Pädagogik mit dem  
Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und  
Umweltwissenschaften  
seit 2001*

## Prof. Dr. Peter Euler

- 1953 geboren in Frankfurt am Main
- 1968-1971 Ausbildung zum Chemielaborant
- 1972 Besuch und Abschluss an der Fachoberschule Chemie
- 1975 Ausbildung zum Ingenieur für Chemische Technologie
- 1975-1978 Gewerbelehrer-Studium mit 1. Staatsexamen für Chemie und Deutsch
- 1979 Geburt des Sohnes Serjoscha Euler
- 1980 Abschluss des Magister Studiums mit den Fächern: Pädagogik, Philosophie, Literaturwissenschaft
- 1977-1982 Hochbegabtenstipendium der Friedrich-Ebert-Stiftung
- 1989 Promotion
- 1997 Habilitation
- 1998 Privatdozent am Institut für Pädagogik der TU Darmstadt
- Seit 2001 Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften an der TU Darmstadt
  - Mitglied im Kuratorium des „Eugen-Kogon Preises für gelebte Demokratie“ als Vertreter der TU Darmstadt
  - Direktor im Zentrum für interdisziplinäre Technikforschung (ZIT) der TU Darmstadt

## Forschungsschwerpunkte

*Allgemeine Pädagogik / Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung  
Geschichte und Systematik Kritischer Bildungstheorie  
Verstehen der Naturwissenschaften im Anschluss an das „Genetische“ von Martin  
Wagenschein und dessen kultur- und gesellschaftskritischer Weiterentwicklung  
Historische Zugänge zum Verstehen als Kern professioneller Fach-Lehrer/innen-Bildung und  
bildungsorientierter Popularisierung von Wissenschaft und Technologie  
Entstehung, Begründung, Widersprüche einer Bildung für nachhaltige Entwicklung /  
Pädagogische Dimension der Umweltwissenschaften  
Theorie und Praxis der Interdisziplinarität als Thema und Problem der Bildung*

## Homepage

[www.peter-euler.de](http://www.peter-euler.de)

## Publikationen (Auswahl)

- Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer Streitschrift, Weinheim 1989.
- Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995.
- Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig A. (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns, Weinheim 1995, S. 203-221.
- Gesellschaftlicher Wandel oder historische Zäsur? Die „Kritik der Kritik“ als Voraussetzung von Pädagogik und Bildungstheorie. In: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie. Jahrbuch für Pädagogik 1998. Redaktion Josef Rützel und Werner Sesink, Frankfurt am Main u.a. 1998, S. 217-238.
- Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, Weinheim 1999.
- Über „Die Stunde der Ingenieure, Technologische Intelligenz und Politik“ von Eugen Kogon – oder – Technologie und Humanität, eine noch zu lernende Lektion für unsere Kultur. In: Das Maß aller Dinge. Zu Eugen Kogons Begriff der Humanität, TUD Schriftenreihe Wissenschaft und Technik 81, TU Darmstadt 2001, S. 79-95.
- Interdisziplinarität: „Kritisches“ Bildungsprinzip in Forschung und Lehre. In: Rossmann, Torsten/Tropea, Cameron (Hrsg.): Bionik. Aktuelle Forschungsergebnisse in Natur-, Ingenieur- und Geisteswissenschaften, Berlin u.a. 2005, S. 291-311.
- Euler, Peter/Luckhaupt, Arne: Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften. Materialien für die Unterrichtsentwicklung. Zur pädagogischen Interpretation der „Basiskonzepte“, Amt für Lehrerbildung, Hessen 2010.
- 10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards. In: GEW-Nachrichten im November/Dezember 2011, S. 6-8.
- Kampf um Bildungs-Zeit. Ein pädagogisch-politischer Konflikt im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Fischer, Ernst Peter/Wiegandt, Klaus (Hrsg.): Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens, Frankfurt 2012, S. 311-348.
- Verstehen als pädagogische Kategorie. Voraussetzungen subjektiver Sach- und Facherschließung am Beispiel der Naturwissenschaften. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, 89. Jg., 2013, S. 484-502.
- Nachhaltigkeit und Bildung. Plädoyer für ein sachhaltiges Verstehen herrschender Widersprüche. In: Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung 2, Wien 2014, S. 167-173.



## Auszeichnungen

- 1989 „Preis für hervorragende wissenschaftliche Leistungen“ von „der Vereinigung von Freunden der Technischen Hochschule zu Darmstadt e.V. Ernst-Ludwigs-Hochschulgesellschaft“ für Dissertation im Werte von 5.000 DM
- 2016 „Athene Preis für Gute Lehre“ des Fachbereichs Humanwissenschaften, „für sein leidenschaftliches und vorbildliches Engagement sowie seine wertschätzende Haltung bei der Vermittlung von Inhalten als auch der Betreuung von Studierenden“. Verliehen durch die Carlo und Karin Giersch Stiftung an der Technischen Universität Darmstadt

## Festschrift

*Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hrsg.): Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen, Opladen u.a. 2014.*

Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ (Hessische Lehrerzeitung) Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung, 12/2014, S. 12-13.

Verstehen als Zentrum der Unterrichtsforschung. Zur Erforschung der Voraussetzungen Sache und Fach im Unterricht subjektiv erschließbar zu machen. In: Czejkowska, Agnieszka/Hohensinner, Julia/Wieser, Clemens (Hrsg.): Forschende Vermittlung. Gegenstände, Methoden und Ziele fachdidaktischer Unterrichtsforschung, Wien 2015, S. 21-39.

Mündigkeit: Bildung im Widerspruch. „Mündigkeit“ unter gesellschaftlichen Bedingungen total werdender Kapitalisierung. In: Gruschka, Andreas/Lastoria, Luis Nabuco (Hrsg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland, Opladen 2015, S. 73-91; parallel in Brasilien: Andreas Gruschka und Luis Nabuco Lastoria (Hrsg.): A situação di formação, Campinas 2015.

Zum Widerspruch von Technologie und Bildung. Bildungstheoretische und bildungspolitische Reflexionen zur „Vernunft im Atomzeitalter“. In: Wigger, Lothar/Platzer, Barbara/Bünger, Carsten (Hrsg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven, Bad Heilbrunn 2016, S. 194-213.



*Allgemeine Pädagogik mit dem  
Schwerpunkt Medienpädagogik  
seit 2013*

## Prof. Dr. Petra Grell

- 1968 geboren in Hamburg
- 1989-1995 Studium der Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie mit dem Abschluss Diplom-Pädagogik an der Universität Hamburg
- 1992-1993 Drittmittel-Forschungsprojekt „Sexualität und Geschlechterrollenklischees im Privatfernsehen“
- 1995-1999 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg
- 1995-1997 Drittmittel-Forschungsprojekt „Jugend und Mobilität“
- 1996-2007 Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg
- 1999-2000 Drittmittel-Forschungsprojekt „Flexible Lernkonzepte“
- 2002-2004 Drittmittel-Forschungsprojekt „Selbstgesteuertes Lernen und Soziale Milieus“ im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojekts „Service: Institutionenberatung zur Öffnung für neue Lernkulturen und Beratung bei neuen Angebotsformen (Selber)“
- 2005 Promotion zum Dr. phil. an der Universität Hamburg mit der Arbeit „Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung.“
- 2005-2006 Drittmittel-Forschungsprojekt „Geschlechtersensible Medienkompetenzförderung“
- 2006-2007 Lehrbeauftragte an der Universität Hamburg

## Forschungsschwerpunkte

*Bildung in einer digital geprägten Kultur*  
*Interaktive Medien in institutionellen Lehrkontexten*  
*Partizipation und Ausgrenzung*  
*Spiele und Spielerfahrungen in digitalen Welten*

- 2007-2008    Drittmittel-Forschungsprojekt „Innovationsbereitschaft unter Praxisdruck“ im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (Skola)“
- 2007-2012    W1-Professur für Medien und lebenslanges Lernen an der Universität Potsdam
- seit 2013    W3-Professur für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der TU Darmstadt
- seit 2013    Link Convenor des Network „Open Learning, Media, Environments and Cultures“ der European Educational Research Association (EERA)
- seit 2017    Dekanin des Fachbereichs Humanwissenschaften der Technischen Universität Darmstadt

## Publikationen (Auswahl)

- Faulstich, Peter/Grell, Petra: Widerständig ist nicht unbegründet. In: Faulstich, Peter/Forneck, Hermann J./Grell, Petra/Häßner, Katrin/Knoll, Jörg/Springer, Angela: Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen, Bielefeld 2005.
- Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Weiterbildung. Dissertation, Hamburg, Münster u.a. 2006.
- Grell, Petra/Marotzki, Winfried/Schelhowe, Heidi (Hrsg.): Neue digitale Kultur- und Bildungsräume, Wiesbaden 2010.
- Grell, Petra/Rau, Franco: Partizipationslücken. Social Software in der Hochschullehre. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 2011.
- Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik, München 2011.
- Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung, Wiesbaden 2014.

## Homepages

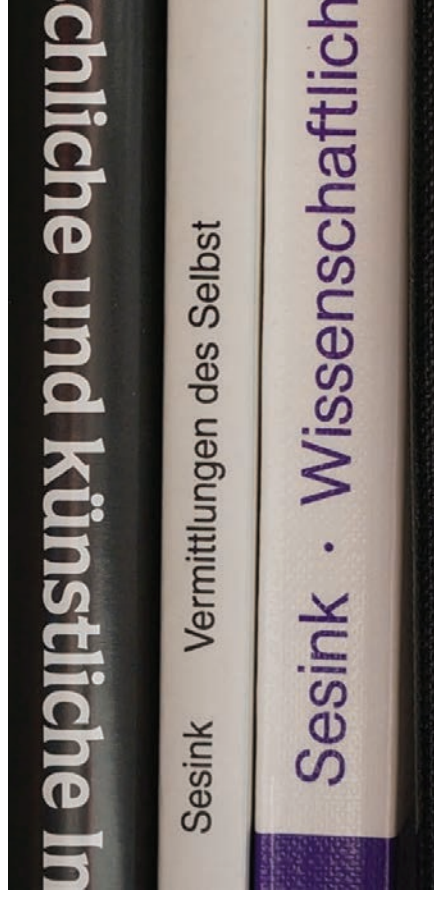
<https://www.medienbildung.tu-darmstadt.de>

<http://www.edulog-darmstadt.de/>

Rau, Franco/Grell, Petra/Wiese, Bianca: Soziale Online-Netzwerke in der Schule. Pädagogische Herausforderungen und die Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Gomez Tutor, Claudia/Menzer, Christine (Hrsg.): Lehrer. Bildung. Medien. Herausforderungen für die Entwicklung und Gestaltung von Schule, Baltmansweiler 2015, S. 153-170.

Zur Relevanz der Arbeit mit digitalen Medien in der politischen Jugendbildung. Herausforderungen für Bildung: Veränderung mit Information und Kommunikation verstehen. In: Jantschek, Ole/Waldmann, Klaus (Hrsg.): Shape the Future. Digitale Medien in der politischen Jugendbildung, Schwalbach 2017, S. 97-106.

Mayrberger, Kerstin/Fromme, Johannes/Grell, Petra/Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien, Wiesbaden 2017.



# Promotionen und Habilitationen

im Fachgebiet Allgemeine Pädagogik

## Promotionen

1970

Das Selbstverständnis des heutigen Gymnasiums in ideologiekritischer Sicht

1971

Bewußtsein, soziale Lage und Auftrag des Lehrers in der gegenwärtigen Gesellschaft

Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaft

1976

Die Bildungspolitik des Deutschen Bildungsrates. Eine ideologiekritische Studie der pädagogischen und bildungspolitischen Zielvorstellungen in den Empfehlungen der Bildungskommission unter besonderer Berücksichtigung der bildungspolitischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart

Berufserziehung und Nationalsozialismus. Das berufspädagogische Erbe und seine Betreuer



1977

Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie der beruflichen Ausbildung. Mit einer Riedel-Bibliographie

Erziehung durch Lesen – eine Untersuchung zur Geschichte der Ideologievermittlung im Kinderbuch

1978

Ausländische Arbeiterjugend in Familie, Schule und Beruf. Zur Kritik von Sozialisations- und Lernbedingungen türkischer Kinder und Jugendlicher in der BRD aufgrund historisch-gesellschaftlicher Analysen und einer Erhebung im Raum Starkenburg

Erziehung zur Volksgemeinschaft. Eine Untersuchung zum Irrationalen in der kleinbürgerlichen Erziehungstheorie Ernst Kriecks

Didaktische Untersuchung der Darstellung chemischer Grundbegriffe im Chemieunterricht der Sekundarstufe II

1979

Alkoholkonsum und Alkoholismus als pädagogisches Problem. Untersuchungen über Prävention als didaktisches Hilfsmittel in Theorie und Praxis des Unterrichts in der Bundesrepublik

Mädchenbildung als Gesellschaftspolitik im 19. Jahrhundert

Versuch einer begründeten Einführung in die Grundbegriffe der Chemie. Ein alternatives Curriculum für die Klassenstufen 8 und 9

1981

Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst

Lorenz von Stein. Zur Konstitution des bürgerlichen Bildungswesens

1982

Wilhelm von Humboldt – Bildung und Technik. Zur Kritik eines Bildungs-ideals

1983

Höfische Erziehung – Grundsätze und Struktur einer pädagogischen Doktrin des Umgangsverhaltens, nach den fürstlichen Erziehungsinstruktionen des 16. bis zum 18. Jahrhundert

1984

Zur Problematik von Wertsetzungen in der staatlichen Bildungspolitik. Untersuchungen zur Lehrplanpolitik in Hessen

1985

Justus von Liebig und sein Einfluß auf die Entwicklung des Chemiestudiums und des Chemieunterrichts an Hochschulen und Schulen

Anfänge und Ursprünge der Sozialpädagogik in Darmstadt – aufgezeigt an Aktivitäten christlicher Kreise von 1827- 1870

Zur Rekonstruktion der pädagogisch-politischen Auffassungen Adolph Diesterwegs. Ein Beitrag zu einer kritischen Bildungstheorie des 19. Jahrhunderts

Zur Begründung der philosophischen Pädagogik Leonard Nelsons. Ein Beitrag zur Bildungstheorie

Erziehung und Bildung in der Bundeswehr. Untersuchungen über die Schriften zur Bildung in der Truppe und die Konzepte der „Inneren Führung“

1987

Die pädagogische Verarbeitung der Friedensproblematik. Untersuchungen zur Geschichte, Theorie und Kritik der Friedenserziehung

1988

Anfänge und Ursprünge der Sozialpädagogik in Darmstadt (1827-1870)

1989

Mnemosyne/Mimikry. Der „andere Schauplatz“ und die Sprache des Unbewußten in der „Ästhetik des Widerstands“ von Peter Weiss

Pädagogische Implikationen in der Begegnung der europäischen Zivilisation mit autochthonen Völkern

Zum Widerspruch bürgerlicher Subjektbildung. Die Schlüsselbedeutung der Schrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit“ von F. I. Niethammer

1990

Studien über eine deformierte politisch-gesellschaftliche Situation am Beispiel Chiles und die Möglichkeit einer pädagogischen Bestandsaufnahme

Der Wandel des Frauenleitbildes von der Familien- hin zur Doppelorientierung und deren ökonomische Funktionalisierung. Eine kritische Aufarbeitung anhand des Frauenleitbildes der Zeitschrift BRIGITTE 1948-1988

Die Atmung und ihr Einfluß auf Bewegungsabläufe beim Violoncellospiel.  
Eine Untersuchung zwischen Pädagogik und Arbeitswissenschaft

1991

Pädagogik und gesellschaftliche Veränderung: Grenzen, Hemmnisse, Möglichkeiten

1992

Bildung und Gesellschaft: wider die fortschreitende Verdinglichung des Bewußtseins

1994

Das Alltagsbewußtsein als Erziehungsproblem: zur Begründung von Selbsterziehung in der Erwachsenenbildung

1999

Zur Janusköpfigkeit von Edukation: Ingenieurstudentinnen in ko- und monoedukativer Bildung. Eine vergleichende Untersuchung an der EPF in Paris

2002

Kybernetische Interventionen: Zum kritischen Verständnis des immanenten Verhältnisses von Multimedia und Pädagogik

Zur Kritik der Erinnerung – bildungstheoretische Zugänge zum Holocaust – Gedächtnis im Kontext von Geschlechterdiskussion

Schultheater in der reformpädagogischen Internatserziehung, ein Spiel zwischen Tradition und Zeitgeist

2004

POS – Psychoanalytisch orientierte Selbstreflexion in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern

2008

Das E-Learning-Label an der TU Darmstadt – Entwicklung, Einführung und Auswertung eines Modells zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von E-Learning-Veranstaltungen

Zur Hybridisierung der Lernkultur in der Wissensgesellschaft. Virtuelle Lernumgebungen und die neue Kultur des Lernens

Identität – ein geschichtsloses Konstrukt? Pädagogische Überlegungen zum Identitätsbegriff einer technisierten und zunehmend digitalisierten Kultur

Subjektivierung im Grenzland – Globalisierung, Tourismus, Bildung

2009

Neo-Essentialismus. Transsexualismus als Schattendiskurs pädagogischer Geschlechterforschung

Erfahrung – Medium – Mysterium. Studien zur medialen Technik in bildungstheoretischer Absicht

Bildung im Netz. Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities

2011

Schulkultur, Schul- und Qualitätsentwicklung mit neuen Medien. Problemstellungen, Paradoxien, Potenziale. Eine Einzelfallstudie

Seid autonom! Evaluation von Schulentwicklung im Widerspruch der Bildung – untersucht im Projekt „Schule aktiv“

2012

Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit

Bildungsorientierte Gestaltung medialer Lernumgebungen. Eine normative Anforderungsanalyse für mediale Lernumgebungen ausgehend vom Normbereich Bildung

Verstehen-Lehren – Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung

Die offene Frage der Mündigkeit. Studien zur Politizität der Bildung

2015

Bildung für nachhaltige Entwicklung – Zur Kritik eines pädagogischen Programms

## Habilitationen

1976

Arbeit, Beruf, Ausbildung und Erziehung in Florenz vom 12. bis zum 15. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte in der Übergangsepoche zur italienischen Renaissance

1977

Lernbereich „Dritte Welt“ – Eine Curriculumentwicklung

1979

Die politische Funktion elterlicher Beteiligung in der Institution Schule

1993

Kulturelle Bildung, ästhetische Erziehung und Subjektentwicklung. Erziehungs- und bildungstheoretische Aspekte des Romanwerks von Peter Weiss „Die Ästhetik des Widerstands“

Gesellschaftstheoretische Akzentuierungen pädagogischer Fragestellungen im Kontext aktueller ökonomischer und sozialstruktureller Entwicklungen

1997

Technologisierung und Urteilskraft – Kritische Bildungstheorie im Zeitalter technologischer Zivilisation

1999

Bildung, absoluter Durchgangspunkt. H.-J. Heydorns Begründung einer kritischen Bildungstheorie

2009

Individualität und Bildungskunst. Menschwerdung in technischen Räumen

Weltbilder und Selbstbilder – Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte