

Dr. Friedrich S c h w e i t z e r , Tübingen

PÄDAGOGISCHE FREIHEIT - BERICHTE UND PROBLEMANZEIGEN ZUM VERHÄLTNIS VON RECHTLICHER REGULIERUNG UND SCHULWIRKLICHKEIT

AG 2: ZUR STELLUNG DES LEHRERS / DER LEHRERIN

Ich verstehe die Aufgabe unserer Gruppe so, daß wir versuchen sollten, das juristische Verständnis von pädagogischer Freiheit mit der pädagogischen Sicht des Lehrers zu verbinden. Es geht also um eine interdisziplinäre Aufgabe, bei der wir uns sowohl auf praktische Erfahrungen in Schule, Schulaufsicht und Schulverwaltung wie auf wissenschaftliche Untersuchungen zum Lehrer stützen können.

Ich selbst will mich auf Anstöße zur Diskussion begrenzen. In diesem Sinne ist zunächst an den unterschiedlichen Zuschnitt der Arbeitsgruppen dieser Tagung zu erinnern. Eine Reihe von Aspekten, die in zentraler Weise auch den Lehrer und seine pädagogische Freiheit betreffen, werden in anderen Gruppen diskutiert und müssen deshalb hier nicht im Zentrum stehen. Das gilt vor allem für Fragen des Lehrplans und der Leistungsbeurteilung.

Unser eigenes Thema "Stellung des Lehrers und der Lehrerin" verlangt, daß wir die nun schon seit einer ganzen Reihe von Jahren immer wieder angemahnte Aufgabe ¹⁾ einer genaueren Beschreibung der pädagogischen Freiheit in Angriff nehmen. Wir müssen also vom Lehrer her und von dem, was wir über ihn und seine Aufgaben wissen, nach einer für die Schule angemessenen inhaltlichen Füllung des Begriffs "pädagogische Freiheit" fragen und dabei insbesondere das Verhältnis von rechtlicher Regulierung und Schulwirklichkeit im Auge behalten. ²⁾

Blickt man nun auf die pädagogische Diskussion über den Lehrer und seine Aufgaben in den letzten 10 Jahren zurück, so ergibt sich kein geschlossenes Bild, Es gibt zwar zahlreiche Untersuchungen und Stellungnahmen besonders zur Frage der Lehrerausbildung ³⁾ - einen in sich geschlossenen Trend lassen die Veröffentlichungen aber nicht erkennen. Ich will mich im folgenden deshalb vor allem auf zwei Entwicklungen in der pädagogischen

Diskussion über den Lehrer und seine Aufgaben begrenzen, die mir für die Frage nach der pädagogischen Freiheit besonders bedeutsam scheinen. Das ist zum einen die, wie man wohl sagen muß, Wiederentdeckung des Lehrers als Person und ist zum anderen die Erweiterung des Handlungsfeldes von Lehrern über den Unterricht hinaus auf die Schule als Institution und als Raum bewußter Gestaltung.

Der Lehrer als Person und die Schule als zu gestaltender Erfahrungsraum sind also meine Stichworte für das Folgende. Zunächst zum Lehrer als Person. - Von einer Wiederentdeckung des Lehrers als Person kann man in mehrfacher Hinsicht sprechen. In einer ganzen Reihe von Untersuchungen wurde deutlich, daß Lehrersein nicht nur von Ausbildung und Beruf, sondern in entscheidender Weise auch von einer Lebensgeschichte und von Sozialisationserfahrungen geprägt wird. Ich erinnere hier nur an Horst Brücks "Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler" (1978), Arno Combes "Alles Schöne kommt danach. Die jungen Pädagogen - Lebensentwürfe und Lebensgeschichten" (1983) und Manuela du Bois-Reymonds und Bruno Schonigs "Lehrerlebensgeschichten" (1982).

Wichtiger für unseren Zusammenhang ist freilich ein anderer Aspekt der neuen Rede vom Lehrer als Person. Dabei steht nicht die persönliche Lebensgeschichte des Lehrers im Zentrum, sondern die pädagogische Wirkung, die von der Person des Lehrers ausgeht. Das Interesse an dieser Wirkung erwächst dabei aus einer Konzentration auf die im weiten Sinne erzieherische Aufgabe des Lehrers, wobei dies unterschiedlich motiviert sein kann. Das Interesse am Lehrer als Person speist sich sowohl aus dem konservativ-politischen Versuch einer, mit Hans Maier geredet, "Wiedergewinnung des Erzieherischen" ⁴⁾ wie aus einer pädagogischen und schultheoretischen Neubestimmung der Aufgaben der Schule angesichts des Wandels von Kindheit, Jugend und Gesellschaft.

Repräsentativ für die zweite Richtung, die von einem Wandel von Kindheit, Jugend und Gesellschaft ausgeht und auf die ich mich hier konzentriere, ist ein vielbeachteter und häufig

zitiertes Aufsatz Hartmut von Hentigs, der den programmatischen Titel "Vom Verkäufer zum Darsteller" trägt.⁵⁾ Der Begriff des "Darstellers" steht hier für die Person des Lehrers. Hentig schreibt: "So wie der Schauspieler seine Wirkung auf den anderen mit seiner ganzen Person tut - so tut es auch der Lehrer, den ich meine" (S. 102). Gemeint ist, "daß der Lehrer nichts lehren kann, was die Person des Lehrers nicht lehrt ..." (S.132). Oder, wie von Hentig auch sagt: "Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person". - "Nicht, über wie viele Kenntnisse der Lehrer verfügt, nicht, welche Medien er benutzt, nicht, welche Motivationskünste er einzusetzen versteht, nicht, welche Lernsituationen er herbeiführt, wird je für sich entscheiden, ob der Unterricht gut ist (nämlich interessant und wirksam), sondern wie sehr er durch seine Person überzeugt, daß dieser Gegenstand für einen heute lebenden Menschen ... wichtig ist und Folgen hat" (S. 112).

Im übrigen meint von Hentig damit nicht etwa, wie oft fälschlicherweise angenommen wird, den Lehrer als Vorbild. Hentig will vielmehr darauf hinweisen, daß schulisches Lernen ein enorm persönlicher Prozeß ist, der sich weder als Erwerb von Fachwissen noch als bloße Kommunikation zureichend beschreiben läßt. Vielmehr geht es bei diesem Lehren und Lernen um eine spezifische Verschränkung von Sache und Person.

Wichtig im vorliegenden Zusammenhang ist, daß mit der Wiederentdeckung der Person des Lehrers auch eine deutlich andere Richtung eingeschlagen wird als bei der Professionalisierungsdiskussion der 70er Jahre. Das Lehrerbild im Sinne dieser Professionalisierungsdiskussion war vor allem bestimmt durch die wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers und durch Selbstorganisation des Lehrerstandes, besonders unter Einschluß selbstgesetzter Standards - beides analog zum Arzt als Vorbild aller Professionalisierung. Demgegenüber ist der Lehrer als "Darsteller" oder als Lehrperson kaum mit dem Arzt zu vergleichen, es sei denn, man wollte - vielleicht nicht ohne Grund - auch das Bild der ärztlichen Profession neu bestimmen, was hier freilich nicht unsere Aufgabe sein kann.

Für das juristische Verständnis pädagogischer Freiheit dagegen ist die Professionalisierung im medizinischen Bereich bis heute ein wirksames Vorbild geblieben .⁶⁾ Angesichts der Neubewertung des Lehrers als Person kann die damit in Anspruch genommene Analogie von Arzt und Lehrer aber kaum mehr befriedigen. Zwar dürfte auch die von Hentig vorgeschlagene Analogie zum "Darsteller - Schauspieler" (S. 102) für ein Verständnis pädagogischer Freiheit kaum tragfähig sein. Sie macht aber sehr deutlich, daß das pädagogische Handeln des Lehrers eine eigene Form von Freiheit braucht, die in den von anderen Berufen entwickelten Modellen nicht einfach aufgeht.

Wenn man die Wiederentdeckung des Lehrers als Person ernst meint, ist jedenfalls festzuhalten, daß die pädagogische Freiheit im Blick auf den Unterricht entschieden und mit Nachdruck erweitert werden muß. Lehrpläne etwa, die die Inhalte des Unterrichts weitestgehend festlegen, u.U. sogar noch mit (mehr oder weniger verbindlichen) Hinweisen auf die methodische Realisierung, sind damit in keiner Weise zu vereinbaren. Lehren und Lernen als personaler Prozeß kann sich eben nicht für alle an denselben Inhalten vollziehen.

In diese Richtung weist zu Recht auch der Entwurf der Kommission Schulrecht ⁷⁾, wenn er einerseits die Schulaufsicht auf eine Rechtsaufsicht begrenzt (§ 66) und andererseits die Lehrpläne auf die "wesentlichen Ziele der Unterrichtsfächer" zurücknehmen will (§ 8). Aber man wird selbst bei diesem Entwurf noch fragen müssen, ob die dünnen - nur formalen - Worte, die der Entwurf vor die Kennzeichnung pädagogischer Freiheit findet und die nur durch ihre Verbindung besonders mit § 8 (Begrenzung der Lehrpläne auf "die wesentlichen Ziele der Unterrichtsfächer") ihre tatsächliche Bedeutung gewinnen, dem Gewicht der pädagogischen Freiheit gerecht werden. Müßte eine so gewichtige Voraussetzung des Lehrens und Lernens nicht deutlich genannt und positiv beschrieben werden?

Die Wirkungsdokumentationen machen darüber hinaus deutlich, daß der Entwurf der Kommission Schulrecht gerade in den Vorschlägen, die sich auf eine Erweiterung der pädagogischen Frei-

heit richten, bisher kaum aufgenommen wurde⁸⁾. Das zeigt noch einmal, daß die genannten Ergebnisse der Lehrerforschung noch keine entsprechenden Konsequenzen zum Beispiel in der Gesetzgebung nach sich gezogen haben. Dabei dürften vor allem auch politische Bedenken eine Rolle spielen.

Das führt weiter zu einer Problemstellung, die zum Teil mit dem Stichwort "Lehrfreiheit" im Sinne von Art. 5,3 GG verbunden wird. Dabei geht es zum einen um Fragen des außerschulischen Verhaltens von Lehrern, auf die wir uns hier weniger einlassen können, zum anderen um die Behandlung politisch brisanter Themen wie Friedenserziehung, Umweltbelastung durch Industrie, Ursachen von Arbeitslosigkeit usw. Auch hier ist festzuhalten, daß eine demokratische Erziehung ihre Ziele nur erreichen kann, wenn solche brisanten Themen in der Schule aufgenommen werden dürfen - und zwar ohne daß sie, zugunsten einer vermeintlichen Ausgewogenheit, von vornherein um ihre Brisanz gebracht werden. Das schließt ein, daß der Lehrer hier frei sein muß, selbst Stellung zu beziehen, was bei den genannten Themen nicht ohne ein gewisses Maß an Parteilichkeit abgeht. Umgekehrt kann damit keine Indoktrination der Schüler gemeint sein. Eine solche Indoktrination gehört nicht zu den legitimen Mitteln der Erziehung⁹⁾.

Jenseits der Frage, ob Art. 5,3 GG auf Schule und Lehrer Anwendung findet oder nicht - die juristische und politische Mehrheitsmeinung steht bekanntlich dagegen¹⁰⁾ -, ist also aus pädagogischen Gründen an einer Freiheit des Lehrers festzuhalten, die sich gerade bei brisanten Themen bewähren muß¹¹⁾.

Eine zweite Entwicklung in der pädagogischen Diskussion zur Stellung des Lehrers ist für unseren Zusammenhang vielleicht noch wichtiger. Diese Entwicklung hat nämlich auch in den Entwurf der Kommission Schulrecht noch nicht Eingang gefunden¹²⁾. Bei dieser Entwicklung geht es um die Frage nach den Aufgaben des Lehrers und nach seinem Handlungsraum. Dieser Handlungsraum, wie er heute in der Pädagogik gesehen wird, ist mit dem Stichwort "Unterricht" allein nur ungenügend bestimmt. Eine beachtliche Anzahl neuerer Untersuchungen weist nämlich

in übereinstimmender Weise darauf hin, daß sich die Gestaltungsaufgaben der Lehrer über den Unterricht hinaus auf die Schule als Institution erstrecken. - Ich kann auf diese Untersuchungen hier nicht im einzelnen eingehen, möchte aber in Kürze verdeutlichen, worum es sich bei diesen Untersuchungen jeweils handelt.

Die Auffassung, daß nicht allein der Unterricht, sondern viel mehr die jeweilige Einzelschule als ganze den Handlungsraum des Lehrers ausmacht, kann sich vor allem auf vier Arten von Untersuchungen und Erfahrungsberichten stützen:

- Das sind, erstens, die im Zusammenhang der Gesamtschulfrage durchgeführten Vergleichsuntersuchungen, die besonders im Blick auf das Schulklima, wie H. Fend es genannt hat ¹³⁾, zu der These führen, daß die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen derselben Schulart größer sein können als die zwischen Schulen unterschiedlicher Schularten ¹⁴⁾. Demnach kommt der Gestaltung der Einzelschule ein erhebliches pädagogisches Gewicht zu. Und auch wenn man diese Gestalt nicht allein auf das Handeln der Lehrer zurückführen kann, sondern auch regionale Besonderheiten und Traditionen in Rechnung stellen muß, ist doch deutlich, daß hier für die Lehrer ein wichtiges Aufgabenfeld liegt - und zwar ein Arbeitsfeld institutioneller Gestaltung.
- Zu dieser Auffassung führen dann, zweitens, Untersuchungen zu den Auswirkungen von Schulen auf einen breiten Bereich von Persönlichkeitsbildung und Schulleistung, wie sie besonders der englische Jugendpsychiater Michael Rutter Ende der 70er Jahre durchgeführt hat. ¹⁵⁾ Rutters Ergebnisse machen ebenfalls auf die erheblichen Unterschiede zwischen einzelnen Schulen aufmerksam, wobei sich diese Unterschiede aufschlußreicherweise nicht durch objektive Faktoren wie Lage, Größe und Einzugsgebiet der Schule erklären lassen. Rutter sieht eine der wichtigsten Gründe für die Erzielung positiver Wirkungen auf die Schüler in einem gemeinsamen "Ethos" der Lehrer einer Schule. Wo eine Schule als ganze von den Lehrern

gemeinsam gestaltet wird, kann sie offenbar ihren Aufgaben gerechter werden als durch einen Unterricht, der von vielen einzelnen individuell verantwortet wird.

- In diese Richtung weisen, drittens, auch die Untersuchungen und Schulversuche, die L. Kohlberg und seine Forschungsgruppe in den USA unter dem Aspekt der Schule als einer "gerechten Gemeinschaft" (just community) durchgeführt haben.¹⁶⁾ Hier wurde versucht, mit Hilfe demokratischer Einrichtungen wie Schulparlament und gewählten Ausschüssen eine "Atmosphäre" oder Gestalt von Schule zu erreichen, die von Schülern wie Lehrern als gerecht erfahren wird. Der Anstoß zur Ausgestaltung der einzelnen Schulen zu "gerechten Gemeinschaften" lag hier in der - zum Teil auch empirisch belegten - Einschätzung, daß die erzieherischen Möglichkeiten eines Unterrichtsfaches, aber auch des Unterrichts im ganzen begrenzt sind, solange die Schule als Institution nicht ebenfalls bewußt pädagogisch gestaltet wird.
- Als einen vierten Zusammenhang, der auf die einzelne Schule und ihre Ausgestaltung durch die Lehrer verweist, kann ich schließlich auf ein Tübinger Projekt zum "Praktischen Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen" hinweisen.¹⁷⁾ In diesem Projekt geht es um die Frage, wie Schulen zu einem auch praktischen und sozialen Lernangebot kommen können, um so ihrer veränderten Stellung im Leben der Kinder und Jugendlichen gerechter zu werden. Auf die schultheoretische Begründung dieses Projekts will ich hier nicht weiter eingehen. Wichtig ist für unseren Zusammenhang vor allem die Erfahrung, daß auch beim praktischen Lernen die einzelne Schule als Gestaltungsraum in den Vordergrund rückt und sich die Aufgaben der Lehrer weit über den Unterricht hinaus auf die Schule als ganze erstrecken.

Die Tendenz, die sich als Ergebnis dieser vier Untersuchungs- und Reformzusammenhänge formulieren läßt, zielt auf ein verändertes und vor allem erweitertes Verständnis der Schule und ihrer Aufgaben - und deshalb in der Folge auch auf ein verändertes und erweitertes Verständnis der Aufgaben des Lehrers. Schule ist demnach nicht angemessen zu verstehen als Unterricht

und als organisatorisch-institutioneller Rahmen von Unterricht. Schule ist zwar immer auch Unterricht, sie ist aber zugleich, wieder mit Hartmut von Hentig gesprochen, "Erfahrungsraum", und zwar ein sozialer, moralischer und praktischer Erfahrungsraum.¹⁸⁾ Jedenfalls ist dies die Qualität von Schule, von der heute das Erreichen pädagogischer Ziele abhängig ist, und zwar sowohl der Erziehungsziele wie der Lernziele. Es geht also um ein verändertes Verständnis von Schule. Zugespitzt könnte man sagen: Schule als Unterrichtsanstalt muß zur Schule als Erfahrungsraum werden.

Die Aufgabe des Lehrers erweitert sich dabei in einer doppelten Richtung - über den Unterricht hinaus auf außerunterrichtliche Aktivitäten und über die individuelle Unterrichtstätigkeit hinaus auf ein gemeinsames Handeln von Lehrern, aber auch von Lehrern und Eltern oder anderen außerschulischen Handlungspartnern.

Für die Frage nach der pädagogischen Freiheit ergeben sich daraus vor allem zwei Konsequenzen: Zum einen brauchen die Lehrer und braucht die Schule, wenn sie sich zu einem bewußt gestalteten Erfahrungsraum entwickeln soll, auch rechtlich abgesicherte Gestaltungsmöglichkeiten. Daraus erwächst dann die - in der neueren Diskussion vor allem von Peter Fauser vertretene - Forderung, daß sich pädagogische Freiheit heute über den einzelnen Lehrer hinaus auf die Schule erstrecken muß.¹⁹⁾ Anders formuliert: Der einzelnen Schule muß ein Maß an Autonomie eingeräumt werden, das ihr eine eigenständige Entwicklung erlaubt.

Zum anderen werfen die Untersuchungsergebnisse zur Schule als Erfahrungsraum die Frage auf, welche Vorstellung von Schule den Schulgesetzen bei ihrer Beschreibung der Aufgaben des Lehrers zugrundeliegt. In der gesamten Diskussion zur pädagogischen Freiheit des Lehrers bis hin zum Entwurf der Kommission Schulrecht ist hier festzustellen, daß Schule nur als Unterrichtsanstalt und als Ort für Unterricht gesehen wird, nicht aber als eine von allen Beteiligten gemeinsam zu gestaltende Institution.²⁰⁾

Es besteht deshalb die Gefahr, daß Schulgesetze ein veraltetes und pädagogisch fragwürdig gewordenes Verständnis von Schule transportieren und weiterhin festschreiben.

Es scheint mir deshalb für die weitere Diskussion besonders dringlich, über Möglichkeiten einer auch rechtlichen Fassung pädagogischer Freiheit in einer Schule als Erfahrungsraum nachzudenken.

Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. F. Ossenbühl: Die pädagogische Freiheit und die Schulaufsicht. In: Deutsches Verwaltungsblatt 97(1982), S. 1158, 1161; M. Stock: Die pädagogische Freiheit des Lehrers im Lichte des schulischen Bildungsauftrags. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 34(1986), S. 212.
- 2 Vgl. dazu, wie zu den Ausführungen im folgenden insgesamt, P. Fauser: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Forum Bildungsreform. Weinheim/Basel 1986.
- 3 Dieses Bild vermittelt sehr deutlich das Gesamtregister der Zeitschrift für Pädagogik (= 20. Beiheft, 1986).
- 4 H. Maier: Wiedergewinnung des Erzieherischen - Plädoyer für eine neue Bildungspolitik. In: ders.: Anstöße. Beiträge zur Kultur- und Verfassungspolitik. Stuttgart 1978, S. 345-356.
- 5 H. von Hentig: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: H. Becker/H. von Hentig (Hg.): Der Lehrer und seine Bildung. Beiträge zur Überwindung einer Resignation. Stuttgart 1984, S. 99-146.
- 6 Das wird besonders deutlich bei F. Kopp: Die pädagogische Freiheit des Lehrers, Grundlagen und Grenzen. In: Die Öffentliche Verwaltung 32(1979), S. 893.
- 7 Schule im Rechtsstaat. 2 Bde. Bd. 1: Entwurf für ein Landes- schulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981; Bd. 2: Gutachten für die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1980.
- 8 W. Beutel/W. Schöning in Zusammenarbeit mit P. Fauser/D. Knab: Schulrecht in erziehungswissenschaftlicher Sicht. Die Diskussion des Entwurfs für ein Landesschulgesetz der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags in der pädagogischen Literatur. Hg. vom Deutschen Juristentag e.V., Bonn 1987; Schulrechtliche Wirkungsdokumentation der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. Bearbeitet von R. Dechsling. Hg. vom Deutschen Juristentag e.V., Bonn 1987.
- 9 Vgl. A. Flitner: Für das Leben - Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Forum Bildungsreform. Weinheim/Basel 1987, bes. S. 77ff.
- 10 Vgl. dazu W. Perschel: Art. Pädagogische Freiheit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. V (1984), S. 496; J. Hoffmann: Zur Meinungsfreiheit des Lehrers. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 32(1984), S. 98ff.
- 11 S. dazu W. Klafki: Pädagogische Freiheit. In: betrifft: erziehung Juli-August 1985, S. 41ff.
- 12 So zu Recht P. Fauser/A. Flitner/D. Knab in ihrem Rückblick zum 51. Deutschen Juristentag, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 34(1986), S. 457.
- 13 H. Fend: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III, 1. Weinheim/Basel 1977.

- 14 Vgl. dazu Akademie für Pädagogische Entwicklung und Bildungsreform: Gesamtschule und Dreigliedriges Schulwesen. Bewährung - Probleme - Zukunftsperspektiven. Manuskriptdruck München 1980, bes. S. 3.
- 15 M. Rutter u.a.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkungen auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- 16 L. Kohlberg: Der "Just Community"-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: F. Oser/R. Fatke/O. Höffe (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986, S. 21-55; G. Lind/J. Raschert (Hg.): Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg. Weinheim/Basel 1987.
- 17 P. Fauser/K. J. Fintelmann/A. Flitner (Hg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Forum Bildungsreform. Weinheim/Basel 1983; P. Fauser/H. Muszynski (Hg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/München 1988; J. Gidion/H. Rumpf/F. Schweitzer (Hg.): Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Forum Bildungsreform. Weinheim/Basel 1987; W. Münzinger/E. Liebau (Hg.): Proben aufs Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Forum Bildungsreform. Weinheim/Basel 1987.
- 18 H. von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973; P. Fauser/F. Schweitzer: Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen - Schultheoretische Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31(1985), S. 339-363.
- 19 Vgl. dazu P. Fauser (Anm. 2), bes. S. 144.
- 20 S. Anm. 12.