

„Amerika ist heute Mode geworden; ununterbrochen werden impressionistische, oft interessante und geistreiche Bücher über Amerika veröffentlicht. Die meisten möchten entweder in kritikloser Bewunderung alle Einrichtungen nach Europa verpflanzen, oder sie lehnen, getäuscht durch das laute alltägliche Amerika und blind für die gewaltigen stillen idealistischen Kräfte, Amerika gänzlich ab“ (Kartzke 1927, S. V f.).

1 Einleitung

Der „intellektuellen Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland, die von Clemens ALBRECHT, Günter C. BEHRMANN, Michael BOCK, Harald HOMANN und Friederich H. TENBRUCK als Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule präsentiert wurde (Albrecht u. a. 1999), war eine gesellschaftliche Pädagogisierung inhärent, die in den langen 1960er Jahren als Teilprojekt das Erziehungssystem, das institutionelle Erziehungswesen und die politische Didaktik im Besonderen, aber auch die Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung sowie die Bildungspolitik in den Blick nahm. Als ein fortgesetzter Versuch der Re-Orientierung und ihrer postulierten Vollendung wurde am Institut für Sozialforschung zwischen 1960 und 1971 ein Reiseprogramm für deutsche Pädagogen¹, Lehrer, Schulräte, Bildungsverwaltungsbeamte, Hochschullehrer und Schulbuchverleger in die Vereinigten Staaten von Amerika (im Folgenden: USA oder Amerika) initiiert und durchgeführt. Dieses wollte einerseits den Erfahrungsvorsprung Amerikas bei der Demokratisierung des pädagogischen Feldes ausloten. Andererseits sollten die Beteiligten, nicht zuletzt durch die Reiseerfahrung, ein deutsches Reformmilieu ausbilden, das in der Lage sein sollte, ein vermisstes und notwendig postuliertes Reformklima zur Demokratisierung des deutschen Erziehungssystems herzustellen. Im Ergebnis wurde ein deutsches, demokratisches Erziehungswesen apostrophiert, dessen Kern die ‚gute‘, die ‚demokratische‘ Schule darstellte, aber auch ihre pädagogischen und (erziehungs-)wissenschaftlichen Bedingungen einschloss, und zur Etablierung der *Kritische Theorie* als „eigentliche Bildungswissenschaft der neuen Demokratie“ (Kersting/Reulecke/Thamer 2010, S. 9) beitragen sollte.

Auf die Suche nach der ‚demokratischen‘ Schule begaben sich mit den pädagogischen Amerikareisen im Rahmen der „German Educators‘ Missions“ verschiedene Instanzen des deutschen, pädagogischen Feldes (Terhart 2002). Diese setzten sich zum einen mit der institutionalisierten Erziehungspraxis oder aus einer fachdidaktischen Orientierung heraus mit dem amerikanischen Schulwesen, der Comprehensive High School, mit ihrem ‚Klima‘ oder mit methodisch-didaktischen Aspekten des Unterrichts auseinander. Zum anderen waren an dieser Suche auch Protagonisten aus Schulpolitik und Bildungsverwaltung beteiligt, die sich aus den Erfahrungen des amerikanischen Einheitsschulsystems Anregungen zum strukturellen Umbau und zur Modernisierung des deutschen Schulwesens versprachen. Schließlich folgte Letzteren auch ein Teil der Protagonisten aus der Erziehungswissenschaft sowie der sozialwissenschaftlichen Schul- und Bildungsforschung, der hier Anknüpfung fand an eigene schultheoretische und bildungssoziologi-

¹ Die Nennung der männlichen Form schließt die weibliche ein.

sche Forschungen. Zudem waren die Vertreter der politik- und zeitgeschichtsdidaktischen Forschung an den Erfahrungen der amerikanischen Social Studies interessiert, die auf ihre Übertragbarkeit bei der Konstituierung und Entwicklung der schulischen politischen Bildung als Anker- und Ausgangspunkt innerschulischer und gesellschaftlicher Demokratisierung geprüft werden sollten. Beiden wissenschaftlichen Orientierungen war gemein, über den Erfahrungsvorsprung Amerikas in der empirischen, schulnahen Forschung auch „realistische“ Wissenschaften in Deutschland zu etablieren.

Anlass dieser neuerlichen Amerikabegeisterung um 1960 waren Hakenkreuzschmiedereien auf jüdischen Friedhöfen in der Bundesrepublik Deutschland. Die Ursachen für derartige Ausbrüche von Antisemitismus und Neofaschismus wurden in einem mangelnden Kenntnis- und Bewusstseinsstand vor allem junger Deutscher ausgemacht. Jene würden zwar in der Schule mit der Geschichte des Nationalsozialismus bekannt gemacht. Aber in dieser Schule schien sowohl die Qualität des fachlichen Unterrichts als auch der sozialen Kommunikation, ihre gesamte Konstitution – als ‚Kultur‘ oder ‚Klima‘ gekennzeichnet – nicht auszureichen, um junge Demokraten mit Kopf *und* Herz zu erziehen. Ein Chauvinismus förderndes, gegliedertes Schulsystem schien dazu weiterhin beizutragen. Eine ‚gute‘ Schule, eine ‚demokratische‘ gar, konnte das nicht sein, und konnte zudem in einer westdeutschen Gesellschaft, die Demokratie zwar als *Herrschafts-*, aber nicht als *Lebensform* akzeptiert hatte, schwer verwirklicht werden. Die amerikanische „Schule der Demokratie“ als umkämpfte Chiffre von Schule in der Demokratie und ihr Erfahrungsvorsprung schien als die ‚gute‘ Schule, als Sehnsuchtsort pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Strebens interessant.

Die „German Educators‘ Missions“, das pädagogische Reiseprogramm, getragen vom American Jewish Committee (AJC) und dem Studienbüro für politische Bildung am Institut für Sozialforschung Frankfurt a. M. unter Max Horkheimer und Theodor W. Adorno, die Reisen selbst und die unmittelbare wie reflektierte Wahrnehmung des pädagogischen Amerikas resp. der amerikanischen „Schule der Demokratie“ und die entsprechende bildungswissenschaftliche Forschung durch die Reiseteilnehmer stehen im Zentrum dieses Buches. Die amerikanische Grundüberzeugung, wonach die Schule „the premier institutional site of modernity“ ist, um das Denken von Kindern und Jugendlichen als zukünftigen Bürgern („future citizen“) zu prägen, und Schulreform eine der „central intellectual techniques to render the child and the family as visible and amenable to government“ (Popkewitz 2004, S. IX), versprühte wohl nicht nur in jenen Jahren (auch für deutsche Pädagogen) einen ganz besonderen Charme. Dieser – nach wie vor gültige – Optimismus über die zentrale pädagogische Institution Schule sowie durch Bildung und Erziehung die Gesellschaft verändern zu können, machte Amerika in der o. g. Zeit für die deutsche Suche nach der ‚demokratischen‘ Schule anziehend. Aber welche Wahrnehmungen von der ‚guten‘, der ‚demokratischen‘ Schule der USA waren es in der westdeutschen Bildungsreformära der 1960er/70er im Einzelnen? Wie wurden diese Wahrnehmungen im deutschen pädagogischen Diskurs vermittelt? Das sind die beiden zentralen Fragen dieses Buches.

Die westdeutsche Schulreform und der pädagogische/erziehungswissenschaftliche Diskurs in den sechziger und frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben in einer spezifischen, latenten Form, und das ist die zentrale These des Buches, wesentlich und nachhaltig von der pädagogischen Faszination Amerikas gelebt. Das pädagogische Ame-

rika und seine „Schule der Demokratie“ waren grundsätzlich von Ambiguität geprägt, der sich auch deren Wahrnehmung anschloß. Im deutschen Schulreformdiskurs waren sie ambivalente Referenzen: Sehnsuchtsorte einer – reformpädagogisch inspirierten – Schulpraxis und einer empirischen, sozialwissenschaftlich orientierten Bildungsforschung, Gegenentwurf zur deutschen, autoritären Schule, die, zumal in einer ständischen Gliederung, keine jungen Demokraten zum Aufbau und zur Entfaltung der Demokratie als Herrschafts- und Lebensform hervorbrachte, sondern lediglich autoritäre Geister und Untertanen. Mit ihnen verbanden sich (westliche) Fortschrittlichkeit und Internationalität, nicht deutsche Tradition und Provinzialität. Eine dichotom artikulierte ‚Schulkultur‘ und ‚Erziehungswirklichkeit‘ hatte ein Externalisierungspotential, das als ‚Zusatzsinn‘ in den deutschen Schulreformdiskurs eingespeist werden konnte. Gleichzeitig war die amerikanische ‚Erziehungswirklichkeit‘, sowohl in der perzeptorischen Perspektive der Zeitgenossen sowie in der amerikanischen bildungssoziologischen und historiographischen Perspektive, von einer Permanenz von Krise und Reform gekennzeichnet, die eine nachhaltige Ambivalenz zur Folge hatte. Diese neutralisierte in der Wahrnehmung und Verarbeitung der amerikanischen ‚Erziehungswirklichkeit‘ und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit deren Wirkmächtigkeit als Vorbild bei der Gestaltung der deutschen ‚demokratischen‘ Schule.

1.1 Die ‚gute‘ Schule, Educational Borrowing, Kulturtransfer und Reisen nach Amerika – Zentrale Begriffe und Forschungslage

Die ‚gute‘ Schule. Die deutsche Gesellschaft des 20. Jahrhunderts und ihre Schule(n) waren und sind, wie die sie begleitenden Wissenschaften, permanent auf der Suche nach der ‚guten‘ Schule. Sie fand und findet sie auf empirischer, aber immer auch auf normativer Basis statt, haftet stets etwas Emphatisch-Erhofftes an. Die ‚gute‘ Schule scheint ein Glücksversprechen zu sein, das hohe Schulleistungen mit dem individuellen Glück von Kindern und Jugendlichen einerseits und mit hoch motivierten, professionellen, aber gütig agierenden, also ‚guten‘ Lehrern andererseits verbindet. In ihrem Zentrum steht der ‚gute‘ Unterricht. Die ‚gute‘ Schule und den ‚guten‘ Unterricht trennscharf empirisch zu fassen ist schwer (vgl. Schnabel 2001). Auch tragen die semantischen Konstrukte von ‚Qualität‘ und ‚Effektivität‘ wenig zur Klarheit bei. So werden die Faktoren oder Gelingenbedingungen ‚guter‘ (Einzel-)Schule (inkl. eines ‚guten‘ Unterrichts) benannt mit Leistungsorientierung, professioneller Kooperation im Lehrerkollegium, professioneller pädagogischer Führung in Gestalt einer durchsetzungsstarken und führungsfähigen Schulleitung, hoher Kohärenz von intendiertem und implementiertem Curriculum und einer „geordneten Lernatmosphäre“, die ein „positives Sozialklima zwischen den Schülern, zwischen Schülern und Lehrern und innerhalb des Kollegiums“ einschließt, sowie die Evaluation und das systematische Monitoring der Schülerleistungen einbezieht (Bonsen 2009, S. 565 f.; vgl. auch Eder 1996; Helmke 2009, S. 71-85).

Helmut FEND formulierte – in der Folge der Evaluation von 150 Schulen und mehr als 600 Schulklassen – die „Merkmale einer guten Schule“ wie folgt:

- In ‚guten‘ Schulen kennen Schüler und Lehrer einander, nehmen gegenseitig ihre „Besonderheiten und Eigenheiten“ wahr und tolerieren sie;
- ‚gute‘ Schulen werden vom „Lehrergremium getragen“, weder Fraktionierungen noch Kämpfe existieren, keine „weltanschauliche Selbstgewißheit“ einzelner Lehrer oder kleiner Lehrergruppen dominiert; ‚gute‘ Schulen sind „gestaltete Schulen, im sozialen wie im räumlichen Bereich“, hier ist „viel los“, Feste werden gefeiert, Ausflüge gemacht, deren Vorbereitung als wichtiger als die Durchführung betrachtet wird; in ‚guten‘ Schulen „herrscht keine mieses Stimmung“ unter Lehrern, keine chronische Unzufriedenheit und Gereiztheit, aber auch keine „aggressive Stimmung“ gegen die Schüler, hier nehmen sich die Lehrer „Zeit für die Schule“, sind „kritisch beobachtend, handlungsbereit und zufrieden“, lassen sich von ihren Schülern nicht „tyrannisieren“, wollen sie aber auch nicht beherrschen, Lehrer wie Schüler fühlen sich angenommen und akzeptiert;
- ‚gute‘ Schulen sind nicht „überbürokratisiert“, sie „verschüchtern“ ihre Schüler und deren Aktivitäten nicht;
- in ‚guten‘ Schulen ist eine „freundliche, lockere Atmosphäre spürbar, Lehrer sind gern dort, Schüler fühlen sich wohl und Eltern haben den Eindruck, ihr Kind [...] ist dort gut aufgehoben“, die Schüler „werden gefordert ohne überfordert zu werden, sie gehören dazu ohne in allem besser sein zu wollen, sie wachsen und gedeihen“.

‚Schlechte‘ Schulen seien hingegen gekennzeichnet von „Chaos, Strukturlosigkeit, Vandalismus, Rohheit, Gleichgültigkeit und Verantwortungsentzug“; hier finde sich „Freudlosigkeit, Langeweile und Konzeptlosigkeit“; eine „Stimmung der Ohnmacht und Resignation“ dominiert (Fend 1986, S. 18 f.; vgl. auch Fend 2008, S. 165-201). In dieser effektvollen Dichotomie ist ‚gute‘ Schule eine Schule die geprägt ist von einer ‚Schulkultur‘ (vgl. u. a. Terhart 1994; Gudjons 2007; Kluchert 2009), die „alle Varianten von Lebenspraxis“ (Diederich/Tenorth 1997, S. 84), hier alle Varianten schulischer Praxis umfasst. Deren bestimmendes Moment und/oder synonym verwendetes Kennzeichen ist – in der erwünscht-postulierten und/oder empirisch-verifizierten ‚guten‘ Ausprägung – ein ‚Klima‘ gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung. Hier herrscht ein „Zusammengehörigkeitsgefühl“, ein „respektvoller Umgang“ miteinander, man interessiert sich füreinander, unterstützt sich. „Transparente Entscheidungsstrukturen“ und eine auf „Anerkennung und Ermutigung basierende Lern- und Arbeitsatmosphäre“ fördert die „Identifikation der Schüler mit der eigenen Schule“, aber auch der Lehrer, wie die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin im Jahr 2009 ihre Vorstellung ‚guter‘ Schule definierte und als Handreichung mit eben diesem Titel an die Schulen des Landes verteilte (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin 2009).

Dass eine solche ‚gute‘ Schule selbstverständlich auch eine Schule in der Demokratie ist, eine ‚demokratische‘ Schule noch dazu, scheint außer Frage zu stehen. Deren Attribute und Kennzeichen können durchaus (und leichthin) gleichgesetzt werden mit den o. g. Merkmalen der ‚guten‘ Schule, spiegeln aber gleichzeitig reform- und demokratiepädagogische Entwicklungen deutscher Demokratien und ihrer Schulen im 20. Jahrhundert wider. Dabei stand die Gesamtheit der schulischen Praxis im Fokus, die eine von demokratischen Prinzipien vor allem von ‚Gleichheit‘ und ‚Partizipation‘ geleitete Schule ist, in der ‚Demokratie gelernt und gelebt‘ werden kann. (vgl. u. a. Gagel 1994; Edel-

stein/Fauser 2001; Sander 2004; Sliwka 2005, 2006; Biedermann 2006; Grob 2007; Reinhardt 2009; Reichenbach/Pongratz 2009). Aber auch die Bedeutung eines spezifischen (Schul-)Faches, der politischen Bildung, i. d. R. als Sozial- oder Gemeinschaftskunde, wurde und wird bei der schulischen Demokratieerziehung besonders herausgestellt (vgl. u. a. Sander 2004; Koinzer 2004; Massing 2005; Reinhardt 2009). Wolfgang KLAFKI hat vor dem Hintergrund der „relative[n] instrumentellen Autonomie“ der Schule und ihres „Zielbewusstseins von einer [...] spezifisch pädagogische[n] Aufgabe und Verantwortung, [...] jungen Menschen zu Selbstbestimmung und Mündigkeit zu verhelfen“ (Klafki 2002, S. 57 f.), den pädagogischen Auftrag einer Schule in einer demokratischen Gesellschaft 1988/2002 formuliert. Eine solche Gesellschaft gründe sich auf die Prinzipien der „Gleichheit der Lebens- und Bildungschancen“, der „Selbstbestimmung jedes Bürgers über die ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen, kulturellen Verhältnisse und Entwicklungen“, den „Abbau der Herrschaft von Menschen über Menschen“ sowie „die Freiheit, Alternativen zu den gegebenen Verhältnissen zu vertreten, sofern sie die vorher genannten Prinzipien nicht verletzen“. Diese Prinzipien müssten „gerade innerhalb der Schule“ thematisiert, erlebt, gelebt und „auf *alle* schulischen Lern- und Interaktionsprozesse bezogen“ werden. Auch gegen den Vorwurf mit seinen Thesen idealistische Forderungen aufzustellen, seien diese eine „genaue Aufgabenbestimmung der Schule in einer demokratischen Gesellschaft“ (ebd., S. 58). KLAFKI's Thesen (ebd. S. 59-61, Hervorhebungen im Orig.):

- „Demokratisch ist (oder wäre) die Schule, die bei Lehrern und Schülern das Bewusstsein der Spannungen und der Diskrepanzen zwischen *Verfassungstext* und *Verfassungsrealität*, zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit immer wieder bewusst macht und bewusst hält und sich gegen die ständigen Versuche zur Wehr setzt, solche Diskrepanzen und Widersprüche zwischen Programm und Wirklichkeit zu vergessen oder zu vertuschen. [...] Insofern ist eine demokratische Schule eine Institution, die auf *Kontroversen* und *Konflikte* aufmerksam macht und sich mit ihnen auseinandersetzt.“
- „Eine demokratische Schule ist (oder wäre) eine Schule, die *um der jungen Menschen und ihrer Zukunft willen* dazu anleitet, Alternativen zum Bestehenden zu denken, sich nicht auf das Vorfindliche festschreiben zu lassen, die vielmehr dazu anregt, produktive Fantasie zu entwickeln, wie man die Diskrepanz zwischen dem programmatischen Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer Wirklichkeit in Richtung auf mehr Gerechtigkeit, mehr Annäherung an das Prinzip der Chancengleichheit, mehr Humanität, mehr zwischenmenschliche Solidarität, mehr Mitbestimmungsmöglichkeit für alle, mehr Lebensqualität verringern kann [...]“
- „Demokratisch ist (oder wäre) eine Schule, die der *außerschulischen Wirklichkeit* nahe bleibt und die doch auch lehrt, zu jener außerschulischen Wirklichkeit *kritische Distanz* zu bewahren [...]“
- „Demokratische Schule müsste sich [...] bemühen, den Schülern und den Lehrern neue, positive Erfahrungen zu ermöglichen, gleichsam als hypothetische Modelle, wie sich die Gesellschaft im Sinne ihrer Programmatik weiterentwickeln könnte. In der Schule müssten also Modelle *angstfreien Lernens*, Modelle *solidarischer Hilfe* im Lernprozess, Modelle *konkurrenzfreier Kooperation*, Modelle *rationaler Konfliktlösung*, Modelle gelingender *Mitbestimmung* erprobt werden.“
- „Demokratisch ist eine Schule, [...] die Schüler mit sehr unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen – und das bedeutet; sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen für das schulische Lernen – aufnimmt, sie nicht durch formale Gleichbehandlung ignoriert, sondern sie bewusst und gezielt kompensatorisch bearbeitet [...]“
- „Demokratisch ist die Schule, die den jungen Menschen als ganzheitliches Wesen ernst nimmt, ihn in allen seinen Lebensdimensionen und Möglichkeiten anzusprechen und zu fördern versucht: in seinen kognitiven, emotionalen, motorischen, sozialen und praktischen Möglichkeiten. Es ist oder wäre eine Schule, die diese

verschiedenen Aspekte durch ein reiches Repertoire von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lernsituationen ansprache [...].

- „Demokratisch ist (oder wäre) eine Schule, die sich selbst und ihren Unterricht immer wieder mit den Schülern zum Thema, zum Gegenstand der Analyse, der Kritik, der Planung und Erprobung von Verbesserungsmöglichkeiten machte. Es wäre eine Schule *permanenter* Reform und zugleich eine selbstreflexive Schule.“

Trotz – oder mglw. wegen – der „Warnung vor neuen Enttäuschungen“ (Leschinsky 1981, 1987) und einer strukturfunktionalistisch inspirierten, nüchtern-distanzierten Bestandsaufnahme über die Gestalt(ung) und Leistungen der Schule in einer demokratischen Gesellschaft (Tyack/Cuban 1995; Leschinsky 1996; Leschinsky/Cortina 2003, S. 30-35; Leschinsky 2003; Fend 2006, S. 94 f.) verweist KALFKI bei der Suche nach einer solchen ‚guten‘, ‚demokratischen‘ Schule, die eingebettet ist in ein ebensolches System, u. a. auf die internationale Perspektive, um nach konkreten Beispielen von ‚demokratischer Schulwirklichkeit‘ Ausschau zu halten (Klafki 2002, S. 61).

Educational Borrowing und Kulturtransfer. Dieser ‚Blick über den Tellerrand‘ scheint vor allem in Phasen von Krisen oder ihrer medial aufbereiteten Breitenwahrnehmung virulent, wie dem sogenannten deutschen ‚PISA-Schock‘ 2001/02. Die Selbstreferenz(ialität) des (deutschen Schul- und Bildungs-)Systems sensu Niklas LUHMANN wird unter Druck, z. T. außer Kraft gesetzt (vgl. u. a. Luhmann 2004, S. 100-118). Notwendig erscheinende Impulse von außen sollen den Kommunikations- und damit Reform- oder Entwicklungsprozess des Systems wieder in Gang setzten bzw. neu inspirieren und Innovationen zulassen: der ‚diskursive Bruch‘, eine Interferenz von außen (vgl. u. a. Schriewer 2003; Steiner-Khamsi 2003). Diese ‚Interdependenzunterbrechungen‘ werden über eine ‚Wahl externer Bezugspunkte und die Anreicherung mit von ihnen her beziehbarem ‚Zusatzsinn‘‘ möglich (Schriewer u. a. 1998, S. 163). Bei Niklas LUHMANN und Karl Eberhard SCHORR waren diese ‚intensiv praktizierte[n] Formen der Externalisierung‘ (ebd.) ‚Wissenschaftlichkeit‘, ‚Werte‘ und ‚Organisation‘ (Luhmann/Schorr 1979, S. 338 f.). Diese ‚selektive Öffnung für Umweltbezüge‘ (Schriewer u. a. 1998, S. 163) schließt die Frage ein: Wie machen es eigentlich die Anderen/das Ausland/andere ‚pädagogische Kultur[en]‘ (Tenorth 1997), also entsprechende gesellschaftliche Subsysteme anderer (nationaler) Systeme – im Fall von PISA Finnland oder Kanada. Die Öffnung erscheint sinnvoll, ja geradezu zwingend nach erfolgter, i. d. R. unvollständiger und normativ aufgeladener Defizitanalyse des *Eigenen*, und wird damit Ausgangspunkt der Erkundungen im *Anderen*. Die Suche nach der ‚guten‘ Schule bei den Anderen kann beginnen, ein Prozess des ‚Educational Borrowing‘ (u. a. Phillips 2003; Phillips/Ochs 2004), um die eigene, ‚gute‘ Schule zu finden, die aus Selbstüberschätzung oder -zufriedenheit aus den Augen verloren scheint oder eben defizitär, reformbedürftig, schlecht etc. ist.

David PHILLIPS‘ Konzept des ‚Educational Borrowing‘ stellt eine ‚mögliche Theorie‘ bereit, die die Attraktivität und Übernahme anderer/ausländischer Bildungs- und Schulpolitik (‚educational policy‘), wenn nicht sogar von Bildungs- und Schulmodellen und deren Reformen begründet (Phillips 2004, S. 54). Als ‚Entleihen‘, nicht als ‚Entleihen‘, was eine Rückgabe implizierte, liegt mit der Borrowingthese ein Strukturmodell vor, das die ‚cross-national attraction‘ und ihre Folgen vor allem für bildungspolitisches Denken und Handeln zu erklären versucht. Florian WALDOW hat zudem darauf aufmerksam

gemacht, dass sich auch für den Bereich der *Bildungsforschung* – und in einer „lautlosen“ Weise – ‚borrowing‘ verorten lässt (Waldow 2009). Der Prozess des ‚borrowing‘ wird von PHILLIPS/OCHS in vier Stufen unterteilt. Dabei werden in Stufe 1, der „cross-national attraction“, die Impulse für den Blick ins Ausland und das sogenannte „externalizing potential“ festgehalten. Es rücken all jene Elemente in den Fokus, die dem Entlehrenden vor dem Hintergrund eigener politisch-gesellschaftlicher Wenden, Unzufriedenheitsdiskurse oder semantischer Krisenszenarien an einem anderen Modell theoretisch als „borrowable“ erscheinen, wie leitende Philosophien, Ziele, Strategien oder Strukturen. In Stufe 2, der Ebene der Entscheidung, werden von bildungspolitischen Akteuren oder von bildungspolitischer Seite Maßnahmen zur Einleitung der Reform oder des Umbaus ergriffen, die den Charakter des theoretischen (wie das Proklamieren oder Lob des Anderen), den des heuchlerischen (wie Wahlversprechen), des praktischen (wie die Einführung und Verbreitung von anderen Lernprogrammen jedweder Art in den eigenen Schulen) und des fixen (wie die unmittelbare Umstellung von einem Leitbild der Steuerung von Bildungssystemen auf ein anderes) tragen können. In Stufe 3, der Phase der Implementation, wird in einem Prozess von Unterstützung und Abwehr das jeweilige Transferobjekt oder das andere Modell adaptiert. Die Stufe 4, die Phase der Internalisierung/Indigenisierung, bezieht sich auf den Einbau des nun neuen Modells in die eigenen Strukturen. Gleichzeitig wird das *Neue* einer Erfolgskontrolle unterzogen, was im Ergebnis potentiell zu Stufe 1, einer neuerlichen „cross-national attraction“ führt (Phillips/Ochs 2004, 452-457). Thomas S. POPKEWITZ weist nachdrücklich darauf hin, dass das „Entleihen“ kein „Kopieren“ ist, sondern dass sich damit ein theoretisches wie auch methodisches Konzept verbindet, „to examine how patterns of thought move through and are transmuted in different layers of the global and local system“ (Popkewitz 2004, S. IX).

Den Wert und die Funktion der „Externalisierung“, also die Basis des ‚Entlehnungs‘-Prozesses nimmt, wie oben angedeutet, Jürgen SCHRIEWER im Anschluss an LUHMANN'S Konzept der Selbstreferenz(ialität) von Systemen und der (temporären) Aufhebung des Selbstbezuges in Krisenzeiten in den Blick (vgl. Luhmann/Schorr 1979, S. 338 f.). Die Funktion des „Auslands als Argument“ (Zymek 1975) oder des „internationalen Arguments“ (Gonon 1998) besteht danach nicht „in der unter ‚Wahrheits‘-Gesichtspunkten methodisch arrangierten komparativen Vermittlung zwischen anderskultureller Empirie und bereichsspezifischer Theorie“. Indem die selbstreferentielle, zirkuläre Struktur von Reflexionstheorien durch „Externalisierung auf Weltsituationen“ unterbrochen wird, wird vielmehr die Selbstreferenz mit „Zusatzsinn“ angereichert (Schriewer 2003, S. 49; vgl. auch Schriewer 1988).

Gita STEINER-KHAMSI integriert die o. g. Ansätze und fragt nach den „lokalen Adaptationen und Modifikationen“ des von außen Kommenden, aber auch nach den Widerständen, mit denen die ausländischen/internationalen Impulse/Argumente ringen (Steiner-Khamsi 2004, S. 5). Die leitende Frage ist, wie und warum „mittels Bezugnahmen auf auswärtige Bildungssysteme ein ‚Zusatzsinn‘ konstruiert wird, welcher die Einführung einer neuen Praxis bzw. die Weiterführung einer umstrittenen Praxis legitimiert“ (Steiner-Khamsi 2003, S. 377). Einer „Phase der aktiven Rezeption (Externalisierungsphase)“, in der also der dem System von außen induzierte „diskursive Bruch“ beleuchtet

wird, folgt die „Phase der Implementation (Rekontextualisierung)“, in der das andere Modell eingefügt, adaptiert wird. In der „Phase der Indigenisierung (Internalisierung)“ schließlich wird die Adaption des Neuen fortgeführt und in einer Anverwandlung abgeschlossen (ebd., 381 f.). Das so anverwandelte Objekt stellt nach STEINER-KHAMSI im Ergebnis und der empirischen Überprüfung weniger eine hybride Entität dar, sondern eine im „institutionelle[n] Gedächtnisschwund“ zu verortende „Retusche des Rezipierenden“, eine Distanzierung, die potentiell zu einer erneuten Externalisierung führen kann (ebd., 387 f. u. 394; vgl. auch Steiner-Khamsi/Stolpe 2006, S. 185-203; Spielmann 2010, S. 10 f.).

Das deutsche Schulsystem, oder besser die Schulsysteme deutscher Länder, durchlaufen die ‚Suche nach der guten Schule‘ nicht zum ersten Mal. Das Motiv der Suche und der Reform ist ein permanentes, der (Schul-)Pädagogik immanentes Unternehmen. Man findet in der Geschichte des 20. Jahrhunderts ausreichend Beispiele dieser Suche nach den Gelingensbedingungen ‚guter‘ Schule bei den Anderen, des Entlehns und Adaptierens. Wiederholt gab es mal mehr, mal weniger pointierte gesellschaftliche (Krisen-)Diskurse, die die Ursachen von mangelnder Leistungsfähigkeit, i. d. R. von Kindern und Jugendlichen, z. B. in Mathematik und Naturwissenschaften (von FIMSS 1964 bis TIMSS 1995²), oder für die unzureichenden staatsbürgerlichen Überzeugungen jeglicher Couleur (vgl. u. a. Torney-Purta 1999; Koinzer 2005, 2008b) auch in der Schule und im Unterricht lokalisierten. Diese Debatten sind genuiner Bestandteil des pädagogischen Feldes, von Schulpolitik und Schulentwicklung sowie der Erziehungswissenschaft. Über die (wissenschaftliche) Beschäftigung mit dem Erfolg – oder ‚Wesen‘ – der Anderen, hat sich die vergleichende oder internationale Pädagogik/Erziehungswissenschaft als Teildisziplin etabliert, deren Erträge sich andere Teildisziplinen aneignen. So berücksichtigt die Schultheorie als Teil der Schulpädagogik bei der Bestimmung des Verhältnisses „zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System“ (Tillmann 1993, S. 8) auch den internationalen Diskurs zur gesellschaftlichen Funktion von Schule. Schulpädagogik reflektiert nach Dietrich BENNER nicht nur die didaktischen und lehrplantheoretischen Anforderungen an die Organisationsform Schule, sondern analysiert als „dritte Stufe“ zudem die „institutionellen Sach- und Systemzwänge der Schule als gesellschaftliches Teilsystem in ihrer Bedeutung für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse“. Nicht die soziologische Funktionsbestimmung der Schule stehe dabei im Vordergrund, sondern ihre pädagogische Untersuchung, die Analyse der institutionellen Sach- und Systemzwänge, um den Zusammenhang von gesellschaftlichen und staatlichen Anforderungen und dem innerschulischen Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozess aufzuklären (Benner 1978, S. 366 f.). Autoren wie Helmut FEND und Achim LESCHINSKY haben – mit historischer Referenz auf Siegfried BERNFELDS „Institutik“ (1925/1967) – unter Rückgriff auf Talcott PARSONS (1959) und Robert DREEBEN (1980) die amerikanische (soziologische) Forschung für die deutsche (pädagogische) Analyse der Institution Schule maßgeblich anverwandelt (vgl. u. a. Fend 1980, 2006; Leschinsky 1996, 2003). Neben dieser empirisch-analytischen schultheoretischen Tradition kann Ivan ILLICHs (1971) oder Paulo FREIRES (1973) normativ orientierte Schulkritik als ausländi-

² FIMSS: First International Mathematics and Science Study; TIMSS: Third International Mathematics and Science Study.

scher/internationaler Impuls für die deutsche schultheoretische Diskussion festgehalten werden (vgl. Blömeke/Herzig 2009, S. 17-19).

Diese Theoriebestände bzw. das Schulwesen des Auslands generell, wie die Berichterstattung in den deutschen pädagogischen Fachzeitschriften im 20. Jahrhundert häufig überschrieben war, fanden Eingang in die nationale resp. regionale Schulreformdiskussion, waren Teil erziehungswissenschaftlicher Analyse und des Diskurses, auch Anstoß zu veränderter Praxis (vgl. u. a. Zymek 1975; Keiner 1999, S. 219-257; Zimmer-Müller 2008). Vergleich und Transfer (s. u.) waren und sind basale Ansätze und methodische Vorgehensweisen erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie potentiell Anstoß zur Entwicklung (schul-)pädagogischer Praxis und Theoriebildung. Die Expertise über die Theorie und Praxis der *Anderen* wird und wurde neben der Lektüre, die vor Neuentdeckung schützt, aber häufig zu Wiederentdeckungen anregt, vor allem auf und durch Studienreisen generiert. Als ‚authentische Vor-Ort-Erfahrung‘ gilt und galt sie als ein über das Studium primärer und sekundärer Literatur hinausreichendes Mittel, um die „Wirklichkeit“ zu erfassen (Mitter 1967, S. 205; vgl. auch Hilker 1962, S. 22-39; Sobe 2002; Schriewer 2003, S. 44 f.; Bödeker/Bauerkämper/Struck 2004). Dem Studienreisenden, seiner Perzeptionsbereitschaft und Reflektionsfähigkeit kommt und kam dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. u. a. Espagne 1997). Die Reisenden und die (schriftliche) Verarbeitung der Reiseerfahrungen werden und wurden zu Agenten, zu Medien der Vermittlung des *Anderen*. Im Gegensatz zur Eroberungs- und Entdeckerpraxis bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts waren sie auch davon geleitet, „sich auf allen Wissensbereichen [...] neuen Eindrücken und Erkenntnissen offenzuhalten“ (Bitterli 1991, S. 28; vgl. auch Harbsmeier 1994). Im Fall des (internationalen) Schulsystem- und Schulreformvergleiches werden und wurden die Studienreisenden zu Übersetzern der anderen ‚Erziehungswirklichkeit‘, um jene für den eigenen, nationalen oder regionalen Schulreformdiskurs zu positionieren und/oder Adaption und Einpassung in die eigene ‚Erziehungswirklichkeit‘ vorzubereiten oder vorzunehmen. Einer der Begründer der deutschsprachigen vergleichenden Erziehungswissenschaft, Friedrich SCHNEIDER, bemühte u. a. Eduard SPRANGERS Topos von der „Selbstdienlichkeit“, wo „der theoretische bzw. praktische Pädagoge eines Landes das Erziehungsdenken oder die Erziehungswirklichkeit eines anderen“ studiere, was „in erster Linie für ihn selbst und mittelbar für die Pädagogik seines Vaterlandes von Vorteil“ sei (Schneider 1947, S. 400). Die Reisen und ihre hier generierte „Außenkritik“ waren und sind Triebkräfte (deutscher) Schul- und Bildungsreform, in der „auf Schritt und Tritt“ der internationale Vergleich bemüht wurde und wird (Schorb 1973, S. 701). Sie waren „Internationalisierungsimpuls“ (Gonon 2006), der aufzunehmen war und ist, um von der Internationalisierung, pädagogischen Innovationen oder den neuen (globalen) Trends zumindest im pädagogischen Diskurs nicht abgehängt zu werden (vgl. Caruso/Tenorth 2002).

Neben dem Umstand, dass die „Verbindlichkeit“ für den Erfolg oder die Schwierigkeiten, für strukturelle oder curriculare Gegebenheiten anderer Schulsysteme von erziehungswissenschaftlicher Seite hinreichend zu prüfen, häufig vernachlässigt wird (vgl. auch Schriewer/Martinez 2004; Knöbl 2007), wies zudem Alfons Otto SCHORB auf überpädagogische Grundannahmen für die Sinnhaftigkeit pädagogischer Studienreisen hin, wie sie nicht erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts artikuliert wurden. Ei-

nerseits hänge das Schul- und Bildungssystem „überall“ mit dem Wirtschaftssystem zusammen, was in der Folge in allen Industrieländern „gemeinsame Strukturzüge und ähnliche Probleme“ aufwerfe. Zum anderen gelte für den „engeren Raum Mitteleuropas und der USA“, dass ihre Schul- und Bildungssysteme gemeinsame historische, bis in die Gegenwart fortwirkende Wurzeln im europäischen Bildungssystem des Mittelalters haben (Schorb 1973, S. 702). Bezogen auf die Akteure ist Ewald TERHARTs Feststellung beachtenswert, die „idiosynkratische[n] Problemsichten einflussreiche[r] beteiligter Personen“ dabei nicht zu unterschätzen (Terhart 2002, S. 126). Als Vorform der Beschreibung globaler Strukturen in konvergenztheoretischer Absicht und eine ‚Weltgesellschaft‘ vorwegnehmend (vgl. Meyer/Ramirez/Soysal 1992, Schwinn 2006, S. 206-208; Knöbl 2007, S. 30-33), bemerkt SCHORB (ganz ‚externalistisch‘), wo Reisen ins Ausland unternommen werden, werden derartige Bezüge als „Agens in den Prozeß der inneren Reform“, der eigenen Schul- und Bildungsreform eingeführt (Schorb 1973, S. 702).

Der Reisebericht und eine sich anschließende Publikationstätigkeit, z. T. verbunden mit der Übersetzung grundlegender Werke aus der ‚Erziehungswirklichkeit‘ und -philosophie der *Anderen* ins Deutsche (im amerikanisch-deutschen Fall u. a. Dewey durch HYLLE 1930 oder Conant durch VON HENTIG 1960), spielten dabei eine herausgehobene Rolle. Sie entsprangen (und tun dies noch) „unmittelbar der Absicht der pädagogischen Reform“, ermöglichen den Vergleich „auslandspädagogischer Verhältnisse“ mit den eigenen, um schul- und bildungsreformerische „Muster und Vorbilder“ zu liefern (Schneider 1947, S. 21). Sie sind und waren für die eigenen Reformdebatten und die Platzierung des ‚Auslands als Argument‘ maßgeblich. Überdies können Reiseberichte neben Quellen zur Konstruktion von Fremd-Bildern (vgl. Ott 1991) auch als eine „Literaturgruppe“ vergleichender Erziehungswissenschaften und damit als ein Teil wissenschaftsmethodischer Disziplinentwicklung betrachtet werden (Schneider 1947, S. 19-21; Phillips 2007). Sie sind Ertrag der „unentbehrlich[en]“ Studienreise (Mitter 1967, S. 205), die wiederum unmittelbar Tätigkeitsfeld der (vergleichenden) Erziehungswissenschaft ist. Diese über Studienreisen/de und Reiseberichte vermittelten ‚Muster und Vorbilder‘ können als Objekte eines Transfers gefasst werden, der als spezifische Form des „Wissens auf Reisen“ (Schulte 2007) einen konzeptionellen Rahmen umreißt, der mehr als (nur) Rezeption einschließt oder den „rather loose term“ Einfluss verwendet (Steinmetz 2000, S. 39). Transfer nimmt auch die Kanäle, die Medien des ‚Vermittlungs‘-Prozesses sowie die (neuen) Produkte oder Prozesse im Ergebnis in den Blick. Er stellt also nicht lediglich den Umstand der Beschäftigung mit dem Ausland fest, und ggf. noch das Ursachengefüge, sondern fragt – ähnlich dem Borrowing-Ansatz – neben dem Was und Warum nach dem Wie, also auch nach dem rekontextualisierten oder respezifizierten (neuen) Objekt. Der (interkulturelle) Transfer ist nicht nur in der deutschen historiographischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung der letzten Jahre zu einem beachteten Arbeitsfeld und methodologisch herausfordernden Ansatz aufgestiegen. In der Folge des Gesellschaftsvergleichs und der Beziehungsgeschichte wird dem Transferkonzept eine den Vergleich erweiternde und die Beziehung vertiefende Dimension zugeschrieben. Dies geht, nicht unwesentlich im Gefolge von Edward W. SAIDs *Kultur und Imperialismus* (1994), von der grundsätzlichen Existenz eines internationalen oder globalen Austausches von Ideen, Wissen, Strukturen, Modellen und Handlungsoptionen, einer perma-

nenten Bewegung von Geben und Nehmen, Anleihe und Adaption, von Transkulturation bei der Konstituierung nationaler Kultur aus. Alle Kulturen sind in Folge oder als Produkt dieses permanenten Prozesses „ineinander verstrickt“ (Said 1994, S. 30; ähnlich auch Meyer/Ramirez/Soysal 1992, S. 131). Wolfgang WELSCHs Transkulturalitätskonzept ist ein zweiter basaler Bezugspunkt in der Literatur, der auch in der historischen Bildungsforschung aufgegriffen wird (Welsch 1995). Die hier infrage gestellten „kulturellen Homogenitätsmythen“ sind dabei u. a. Ausgangspunkt der Suche des *Eigenen* im *Fremden* und sich anschließender eigener (kulturstiftender) Prozesse (Gippert/Götte/Kleinau 2008a, S. 10 f.). In seiner Analysekraft durchaus kritisch beurteilt, wenn als „entscheidende[m] Ort [...] alle[r] wichtigen Sozialisationsprozesse“ dem Nationalstaat nach wie vor Bedeutung zugemessen wird (Wehler 2006, S. 173) und die Spezifik jeweils regionaler/nationaler „pädagogischer Kultur“ (Tenorth 1997) resp. „Pfadabhängigkeit“ (vgl. u. a. Conrad 1998) als konstituierend herausgestellt wird, gilt der Transfer als Rekonstruktions- und Verifikationsinstrument, als weiterführender Ansatz zur Analyse und Deutung global-bezogener bzw. globalisierter gesellschaftlicher und auch pädagogischer Entwicklungen. Der Terminus Kulturtransfer eröffnet die Möglichkeit „von mehreren nationalen Räumen gleichzeitig zu sprechen, von ihren gemeinsamen Elementen, ohne die Betrachtung über sie auf eine Konfrontation, einen Vergleich oder eine simple Addition zu beschränken“. Im Kern sollen dabei die „Formen der métissage“ analysiert werden, jene „verschleierte Vermischungen“, die bei der Konstitution des Eigenen ausgeblendet werden, aber dieses ebenso (mit-)konstruieren (Espagne 1999, S. 1; vgl. auch Tenorth 1997, S. 219).

Der Transfer hat zwei grundsätzliche Tendenzen, die sein konzeptionelles Potential ausmachen. So geht es zum einen mehr „um einen Austausch nach beiden Richtungen als um eine einseitige Anleihe“, um „Transkulturation“ also. Zum anderen wird in einem kulturellen Austausch das Entlehene in einer „doppelten Bewegung von De- und Rekontextualisierung“ adaptiert, an eigene Bedürfnisse angepasst (Burke 2000, S. 13). Eine Vielzahl von (nicht unproblematischen) Begrifflichkeiten und methodischen Zugängen hat sich dabei in der Forschung festgesetzt. So liegt der „Appropriation“, der Aneignung, bspw. das Problem inne, die Auswahlkriterien offen zu legen, das „bewusste oder unbewusste Grundprinzip“, das zur Wahl eines ganz bestimmten Gegenstandes oder Wissensbestandes anleitet. Beim „Synkretismus“, der Vermischung, ist die Analyse der „Logik [...] hinter den sichtbaren Kombinationen“ eine herausgehobene Aufgabe. Für „Hybridisierung“, „Creolisierung“ etc. ist Ähnliches zu konstatieren. Zentral ist jedoch, neben der Berücksichtigung des Selbst- und Fremdsystems, die Frage nach den Akteuren, den Handelnden und ihren Einstellungen zur eigenen Kultur in die Analyse einzubeziehen (ebd., S. 22). Transfer meint also nicht lediglich die „Demaskierung des ‚Fremden im Eigenen‘“, sondern den prozessorientierten, raum- und gesellschaftsübergreifenden Austausch und die „Durchdringung von Kultur“ (Eisenberg 2003, S. 399 f., 405) oder den „Export bzw. Import von Elementen der einen nationalen Kultur in Handlungskontexte der anderen“ (Osterhammel 2003, S. 448). In dieser prozessbetonten, richtungs- und ergebnisindifferenten Deutung werden sowohl „gezielte Übertragungen“ (Paulmann 2004, S. 180) als auch die Konsequenz einer „Durchmischung und Interaktion“ (Middell 2000, S. 18) aufgehoben, wobei dem Ersten eine größere Bedeutung beigemessen wird.

Für die Forschung wird anschließend postuliert, bestimmte „Transferobjekte“ quasi als „Prüfsonde“ über Raum und Zeit auf ihrem Weg zu verfolgen und „durch den Kulturtransfer angestoßenen Wandel zu identifizieren und zu rekonstruieren“ (Eisenberg 2003, S. 410).

Nicht den Kulturbegriff, stattdessen den Begriff der Nation verwenden Hartmut KAEUBLE, Martin KIRSCH und Alexander SCHMIDT-GERNIG, wenn sie Prozesse und Ergebnisse (transnationaler) Grenzüberschreitungen als (neues) Forschungsfeld präsentieren. Dabei sollte „zwischen *Transnationalisierung* im Sinne sozialer und institutioneller Vernetzung“ sowie „*Transnationalität*, verstanden als semantische Konstruktion von gemeinsamen Sinnhorizonten und Zugehörigkeitsgefühlen“ unterschieden werden (Kaelble/Kirsch/Schmidt-Gernig 2002, S. 10). Sie schließen dabei an Jürgen SCHRIEWERS u. a. Konstruktion von Internationalität an, also an die Frage nach dem Sinn und Zweck derartiger Prozesse (Schriewer u. a. 1998, S. 167-171). Die sich als Transnationalität generierenden gemeinsamen Sinnhorizonte und Zugehörigkeiten verweisen auf „transnationale Problemlagen“, deren Lösung im nationalen Rahmen nicht möglich scheint. Damit verbunden ist häufig die Konstituierung von „transnationalen Netzwerken“, die aus den spezifisch nationalen Problemen entstehen (Kaelble/Kirsch/Schmidt-Gernig 2002, S. 11). Ohne gänzlich auf den Rezeptionsbegriff verzichten zu wollen, fordert Jürgen OSTERHAMMEL in einer Art Kombination erweitert um den Gesellschaftsvergleich dazu auf, diese „Trägergruppen und -institutionen namhaft“ zu machen, diese zu dokumentieren und damit „Transfervorgänge mit angebbaren Bedürfnissen, Interessen und gesellschaftlichen Funktionen“ zu verbinden und ihre Folgen zu untersuchen. (Osterhammel 2001, S. 474).

An anderer Stelle plädiert OSTERHAMMEL mit Vehemenz dafür, nicht auf den Vergleich zu verzichten. Die Transferforschung könne nicht ohne die „Berücksichtigung des Vergleichs auf der Gegenstandsebene“ auskommen. (Kulturelle) Transfers, gehen sie auf die Initiative der Empfängerseite zurück, werden durch ein „wahrgenommenes Bedürfnis nach Aneignung fremder Kulturinhalte“ ausgelöst. Dieses Bedürfnis ist häufig die Wahrnehmung eines „eigenen Defizits im Vergleich zu Nationen oder anderen Handlungseinheiten“, die man als erfolgreicher, effizienter, besser etc. als sich selbst einschätzt. Dieser Vergleich mündet dann in den Versuch, „ein bewundertes Vorbild zu imitieren“ (Osterhammel 2003, S. 463). Im Anschluss verweist auch OSTERHAMMEL auf die Rolle bestimmter Individuen und Gruppen innerhalb der (Abnehmer-)Gesellschaft, die „Kulturimporte planen und steuern“ und ihre spezifische Differenz- und eigene Defizitwahrnehmung. Ebenso wird den „Kulturexporteuren“ und ihrem Selbstverständnis, ihrer Überzeugung von der „differenziell festgestellten Überlegenheit des Eigenen [...], ihres ‚way of life‘“ Bedeutung beigemessen. Sie diagnostizieren eine „Bedürftigkeit“ jener, denen diese „höheren Gaben missionarisch“ zuteil werden sollen (ebd.; vgl. auch Burke 2000, S. 22).

Reisen nach Amerika. In der zweiten Hälfte der 20. Jahrhunderts stand die ‚Erziehungswirklichkeit‘ der USA wiederholt im Fokus deutschen Interesses. Bei der ‚Übersetzung‘ bzw. dem ‚Import‘ kam dabei deutschen Studienreisenden eine entscheidende Bedeutung zu. Sie waren häufig sowohl Agenten des (transatlantischen) Austausches als auch Akteure des (nationalen) (Schulreform-)Diskurses. Günter C. BEHRMANN, deut-

scher Amerikafahrer in der Bildungsreformära der 1960er Jahre, bemerkte: „Unter den Bildungsreformern der Bundesrepublik ein Vorhaben zu finden, bei dem nicht auf amerikanische Vorbilder verwiesen wurde und wird, fällt schwer“. Wie damals über „Chancengleichheit, Curriculumreform, integrierte Gesamtschule, Oberstufenreform, Stufengliederung der Schule etc.“ diskutiert wurde, so waren in den 1990er Jahren die Diskussionen über den „Technologietransfer‘ von der Hochschulforschung zur Wirtschaft, die Verstärkung der Konkurrenz zwischen den Universitäten und die Verkürzung der Studienzeiten“ vom amerikanischen (Vor-)Bild beeinflusst (Behrmann 1993, S. 268). Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist es ähnlich. Die neuen Steuerungspraxen und Schulleistungsfeststellungen können ihre – wie stets nicht ausschließliche und mitunter diffus „internationale“ oder „globale“ – amerikanische Provenienz als auch deren Kritik nicht verbergen (vgl. u. a. Wiseman/Baker 2005; Ravitch 2010).

Die USA waren und sind dabei in doppelter Hinsicht eine Gesellschaft, die sowohl die (distanzierte) Reflexion des Eigenen als auch die Vorwegnahme des Wandels (aller) modernen Gesellschaften *par excellence* verkörpert/e. Amerika zu erfahren, um Europa resp. Deutschland zu entdecken, ist dabei nur ein treffend-konziser Schluss (Schmidt-Gernig 1999). Amerika war und ist Avantgarde – in kulturkritischer wie in popkultureller, in technologischer wie in sozialer Hinsicht, ein „Modell“ (Baudrillard 2005), an dem sich abzuarbeiten in jeder Hinsicht gegeben ist, ein „gigantischer Bildschirm Europas“ (Tanner/Linke 2006, S. 1). Das (deutsche) Amerikabild war im 20. Jahrhundert gekennzeichnet von der „Gleichsetzung mit der technisch-industriellen Moderne“ (Becker/Reinhardt-Becker 2006b, S. 11). In der liberalen deutschen Wahrnehmung war Amerika spätestens seit der Mitte des Jahrhunderts zudem Sinnbild „angewandte[r] Aufklärung“ (Dahrendorf 1963). Nicht der Topos der *Amerikanisierung* oder des *Amerikanismus* (vgl. u. a. Doering-Manteuffel 1999; Becker 2006; Linke/Tanner 2006) stand dabei im Fokus oder der Wettstreit von Affinität und Abwehr, sondern vielmehr die gesellschaftspolitische, ökonomische, soziale oder pädagogische Problemantizipation, die Motiv und Impuls der Auseinandersetzung war und ist. Amerikanisierung sei, wie Arnold BERG-STRASSER feststellte, nur ein „Scheinbegriff“, einer der verdeckt, dass Amerika nicht anders als der Rest der modernen, industrialisierten Welt ist. Aber gerade das mache den Wert Amerikas aus, denn die Kulturkritik müsse nur genau hinsehen, um zu erkennen, dass die „Bedrohung der Einsamkeit des Menschen kein amerikanisches Phänomen“, sondern der Moderne und dem modernen Menschen eigen sei (Bergstraesser 1963, S. 23).

Hier kam die Wahrnehmung und Deutung Amerikas als „avantgardistische Vorhut“ zum Tragen, wie es Claus OFFE formulierte. Die Betrachtung der USA gewährt/e den Europäern resp. den Deutschen einen Blick in die Zukunft. In Amerika habe der Fortschritt jedweder Art seinen Ursprung, entfalten „noch Energien und Ressourcen ihre heilsame Wirkung“, die jenseits des Atlantiks „verschüttet und abgestorben sind“ (Offe 2004, S. 12). Entgegen der antithetischen Fassung von Amerika als „unfertige[m] Europa“, infantil, von „verhängnisvollen Entwicklungen“ gekennzeichnet und am Abgrund stehend, resümiert er, in der positiv-avantgardistischen Deutung, Bewunderung für Amerika. Es wird das „fortschrittliche und demokratische Amerika“ bewundert, mit seiner „Grenzland-Geisteshaltung der *new frontier*, die mit den moralischen Energien eines liberalen,

individualistischen, demokratischen, egalitären und anti-etatistischen *American creed* immer neu zu bestimmen und zu überwinden“ sei: ein Amerika der „strotzenden Jugendkraft [...], noch frei [...] von den sklerotisierenden Traditionslasten, unter denen die Alte Welt leidet“ (Offe 2004, S. 12 f.).

Der Beschreibung und Analyse der deutsch-amerikanischen Beziehung im 19. und 20. Jahrhundert zwischen Affinität und Abwehr, aber auch des Transfers in sozialpolitischer (Rodgers 1998) und wissenschaftlich-kultureller Perspektive (Füssl 2004; Latzin 2005; Rausch 2006) widmen sich zahlreiche Sammelbände bzw. Abhandlungen in solchen Werken mit dem Fokus auf Austausch/Rezeption/Transfer (vgl. u. a. Ermarth 1993; Geitz/Heideking/Herbst 1995; Lüdke/Marbolek/Saldern 1996; Gemelli 1998; Trommler/Shore 2001; Gienow-Hecht/Schumacher 2003; Berg/Gassert 2004; Conze/Lappenküper/Müller 2004; Kelleter/Knöbl 2006; Becker/Reinhardt-Becker 2006a; Linke/Tanner 2006; Fuchs 2006b; Stephan 2006a, 2006b; Gippert/Götte/Kleinau 2008b; Sobe 2009). Diese haben, nimmt man die Arbeiten zur amerikanischen Re-Education nach 1945 aus (vgl. Kap. 2.3), nur in einzelnen Fällen auch das Schul- und Bildungswesen Deutschlands und Amerikas in vergleichender und/oder Transferperspektive im Blick (Sobe 2009). Auch unter den *Transatlantischen Historischen Studien* des Deutschen Historischen Instituts Washington, D. C. im Stuttgarter Franz Steiner Verlag finden sich nur wenige Arbeiten, die das Bildungswesen und die Wissenschaft in transnationaler Perspektive berühren, nicht jedoch explizit das Bildungswesen beider Länder (Berghahn 2004; Dreyer/Kaim/Lang 2004; Latzin 2005; Löser/Strupp 2005; Gerhardt 2007).

Dabei bot die Leidenschaft für Amerika auch für die deutsche Pädagogik/Erziehungswissenschaft sowie Schul- und Bildungsreform mehrere Anschlusspunkte im 20. Jahrhundert. Während in Deutschland relativ feste Strukturen das Schul- und Bildungswesen bestimmten, die „lediglich Teilreformen des Gesamtsystems zuließen“ und eine vertikale Schulgliederung weiter verfestigten, gab es im amerikanischen Schulwesen „größere Entwicklungsspielräume“, da der für Deutschland charakteristische „straffe systemische Charakter“ fehlte. Zudem arbeitete die amerikanische Sozialwissenschaft „pragmatisch-professionsbezogen“, die Erziehungswissenschaft war gleichzeitig „verwaltungs- und klientelnah“ ausgelegt. Die deutsche ‚wissenschaftliche Pädagogik‘ orientierte sich „paradigmatisch auf den Bildungsbegriff“ und war spätestens seit den 1920er Jahren an der Philosophie als Leitdisziplin „eher institutionsfern“ ausgerichtet. Diese Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik führte zu einer „längerfristigen Marginalisierung der empirischen Schulforschung“, welche erst in den späten 1950er und frühen 1960er Jahren überwunden werden konnte. Die amerikanische Schulforschung nahm hingegen schon seit den 1920er Jahren eine „wissenschaftlich weitaus zentralere Rolle von zugleich hoher bildungspolitischer Bedeutung“ ein (Drewiek 2004, S. 35; vgl. auch Depaepe 1993, S. 50-59).

Nach dem Zweiten Weltkrieg und in den 1950er Jahren tat sich eine „enorme Schere zwischen dem zeitgenössischen Themenkanon“ der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik und den „aktuellen Modernisierungsanforderungen an das Bildungswesen“ auf. Durch die sukzessive Überwindung der Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hin zu einer pädagogischen Forschung, die prioritär schulbezogen und erfahrungswissenschaftlich orientiert war, wurde in nur wenigen Jahren das nachgeholt, was „zu diesem Zeitpunkt in den Vereinigten Staaten bereits einen Vorlauf von gut fünf

Jahrzehnten“ hatte (Drewek 2004, S. 48 f.). Dieser pädagogische Erfahrungs- und Wissensvorsprung entfaltete nicht unwesentlich seinen Charme gemeinsam mit dem gesellschaftspolitischen Grundsatz des ‘E pluribus unum’, der zur deutschen pädagogischen Faszination Amerikas weiter beitrug. Das amerikanische Selbst- und Sendungsbewusstsein, das auf dem Glauben gründet, „trotz unterschiedlicher Begabungen, Lebensformen und Überzeugungen der Menschen“ ein einheitliches Gemeinwesen herzustellen, in welchem „gleichberechtigte Bürger gemeinsam über ihre allgemeinen Angelegenheiten entscheiden“, konstituiert auch das ‚egalitäre‘ Schulsystem der USA (Behrmann 1993, S. 225). Die Comprehensive High School war und ist Ausdruck dieser – nicht einheitlichen –, aber gleichen und gemeinsamen, demokratischen schulischen Erziehung und Bildung aller Kinder und Jugendlichen.

Aber auch und gerade in erziehungsphilosophischer Hinsicht fand im 20. Jahrhundert eine Auseinandersetzung mit der amerikanischen Pädagogik resp. der Pädagogik und Philosophie John DEWEYS statt. Waren „John Dewey und die deutsche Pädagogik“ auch wie Feuer und Wasser (Bittner 2001, S. 9), so war und ist es gerade dieser Gegensatz – der konsequente Bruch mit der europäischen resp. deutschen pädagogischen Tradition in DEWEYS Denken –, der in der ‚alten Welt‘ des 20. Jahrhunderts Interesse und Hoffnungen weckt/e, (schulische) Bildung und Erziehung an ‚Erfahrung und Handeln‘ statt an ‚Kopf und Tugend‘ von Kindern und Jugendlichen zu orientieren, – kurz ‚demokratische‘ statt ‚autoritäre‘ Erziehung zu realisieren, die ‚demokratische‘ versus ‚autoritäre‘ Schule durchzusetzen (vgl. Bohnsack 1976; Oelkers 2009, S. 135-194).

1.2 Fragestellung, methodisches Vorgehen und Aufbau des Buches

Die „ausländischen Erfahrungen abzutasten“ und ihre „Übertragbarkeit“ zu prüfen, postulierten auch die Protagonisten der „demokratischen Leistungsschule“ in der westdeutschen Bildungsreformzeit der 1960er und frühen 1970er Jahre (West-Berlins Schulsenator Carl-Heinz Evers im Vorwort von Sander/Rolff/Winkler 1968, S. 7). Sie bemühten den Topos der sich „rasch verändernden industriellen Welt“ und einer „freiheitlichen Gesellschaftsordnung“, in der eine „bildungspolitische Isolation“ nicht mehr möglich sei (ebd., S. 5). Referenzen der deutschen „demokratischen Leistungsschule“ im Ausland gab es mehrere (quasi sämtliche bestehenden oder im Aufbau befindlichen horizontal gegliederten Schulsysteme, vgl. u. a. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1970). Aber die amerikanische Referenz war spätestens seit 1945 eine herausgehobene. Die ‚Erziehungswirklichkeit‘ der USA und der amerikanischen ‚comprehensive school‘ im Besonderen kann als die Problemantizipation angenommen werden, als Vorbild einer Schule in der modernen Gesellschaft, in der freiheitlichen Gesellschaft, in der Industriegesellschaft, in der Massengesellschaft, in der Leistungsgesellschaft, in der demokratischen Gesellschaft usw. Vorbild impliziert hier nicht, ihre äußere Struktur zu kopieren und ihre inneren Prozesse zu imitieren. Vielmehr ist im Sinne des Transfers von Interesse, *welche* Defizitannahmen die Vorbildnahme begründeten, *wer* diese und *warum* artikulierte, und *wie* und *durch wen* der Prozess des Entlehnens mit *welchem* Ergebnis vollzogen wurde.

Der Transfer von (Schulreform-)Modellen, von (schul-)pädagogischer Praxis und von schulnaher, sozialwissenschaftlich orientierter Bildungsforschung, von ‚Lösungen‘ also, die als Herausforderungen und Probleme des deutschen Schul- und Bildungssystems, aber auch des gesellschaftlichen Gesamtkontextes wahrgenommen und thematisiert wurden, ist Teil der Geschichte der westdeutschen Bildungsreformära. Seinen Stellenwert gilt es zu bestimmen in einer Zeit, die geprägt war von einem Bildungskrisendiskurs, dessen plakative Etiketten „Bildungskatastrophe“ (Picht 1964), „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965), „Chancengleichheit“ oder „Aufstieg durch Bildung“ (SPD 1963), aber eben auch „Demokratisierung“ waren (vgl. u. a. Kenkmann 2000; Rudloff 2007; Conze 2009, S. 242-249). Galt es, das eine abzuwenden oder zu beseitigen, sollte das andere hergestellt werden. Dies mündete in eine Phase schulreformerischer und bildungspolitischer „Hochkonjunktur“ (Hüfner u. a. 1986). Die „tatsächliche oder auch nur vermeintliche Rückständigkeit im internationalen Vergleich“, wie Ludwig von FRIEDEBURG (1992, S. 335) retrospektiv zurückhaltend formulierte, ist ein historiographisch zu prüfender Topos, ebenso wie das von Ulrich RAULFF apostrophierte Elitenprojekt Bildungsreform, welches die Bundesrepublik Deutschland in ein „Landerziehungsheim“ zu verwandeln gedachte (Raulff 2009, S. 488). Im zeitgenössischen (und ohne Frage öffentlichkeitswirksamen) Diskurs wurde jedenfalls ein Versagen des westdeutschen Schul- und Bildungswesens artikuliert, das die unzureichende und fatale Vorbereitung auf die Herausforderungen der ökonomischen wie gesellschaftlichen Moderne im internationalen Wettbewerb und einen bedauernswerten, ja bedrohlichen Zustand der bürgerschaftlich-partizipatorischen Demokratie verkündete.

Die vorliegende Untersuchung hat ihren Ausgangspunkt 1959/60 mit den Hakenkreuzschmierereien und dem Beginn der „German Educators‘ Missions“ und endet 1974, drei Jahre nach dem Auslaufen des Reiseprogramms. Dabei können folgende Fragestellungen formuliert werden, die sowohl auf eine Akzentuierung des deutschen Bildungskrisendiskurses hinsichtlich des ‚undemokratischen‘, ‚autoritären‘ Charakters der deutschen Schule, als auch auf die Wahrnehmung ihres ‚demokratischen‘, ‚liberalen‘ Gegenwurfs in den USA zielen. Zudem werden die Akteure mit ihren spezifischen Perzeptionen und Reflexionen dieser dichotomen ‚Schulkulturen‘ vorgestellt, und es wird nach dem akkumulierten ‚Zusatzsinn‘ der amerikanischen ‚Schule der Demokratie‘ für den deutschen Schulreformdiskurs gefragt, also *wer*, *warum* und *wie* bestimmte Wissensformen, hier Merkmale oder Praxen der ‚demokratischen‘ Schule, aus der zeitspezifischen Selbst- und Fremdwahrnehmung heraus hervorbringt (vgl. Landwehr 2008, S. 77 f.):

- Welche und wessen Wahrnehmungen, welcher Krisendiskurs über die deutsche schulische ‚Erziehungswirklichkeit‘, über die mangelnden demokratisierenden Leistungen der deutschen Schule begründeten den Blick über den Atlantik und die pädagogischen Studienreisen nach Amerika im Rahmen der „German Educators‘ Missions“ der 1960er Jahre?
- Welchen Zweck, welche Ziele verfolgten die deutschen und amerikanischen Initiatoren?
- Was sahen die deutschen Pädagogen in Amerika und an Amerikas Schulen?
- Wie wurden diese Beobachtungen/Erfahrungen/Eindrücke von der amerikanischen ‚Erziehungswirklichkeit‘ in ihren Reiseberichten und im pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Zeitschriftendiskurs artikuliert, also was wurde unmittelbar (Reise-

berichte) und in einer stärker reflektierten Form (Zeitschriftenbeiträge) rezipiert und als transferierbar/entlehnbar formuliert? Welches waren für die deutschen Pädagogen die Merkmale einer ‚demokratischen‘ Schule, auf die im deutschen Schulreformdiskurs der Zeit verwiesen werden konnte?

Dabei beschränkt sich die Arbeit auf die *Phase der Externalisierung* und die Beschreibung des *externalizing potentials*. Hierfür wurden

- 1) die Akten des American Jewish Committee in New York (AJC Archiv und Archiv des YIVO Institute for Jewish Research), des Studienbüros für politische Bildung am Institut für Sozialforschung in Frankfurt a. M. und im Hessischen Hauptstaatsarchiv in Wiesbaden sowie der Nachlass Max Horkheimers im Archivzentrum der Johann Wolfgang von Goethe-Universität Frankfurt a. M. ausgewertet. Außerdem wurden die Akten der am Programm beteiligten deutschen Stiftungen (Volkswagen in Hannover und Thyssen in Köln) und der Ford Foundation in New York eingesehen.
- 2) wurden von den insgesamt 127 Reiseteilnehmern 35 Reiseberichte und schriftliche Referate sowie protokollierte Diskussionsbeiträge von den die Studienreisen vor- und nachbereitenden Tagungen hermeneutisch erschlossen. Diese wurden zeitlich und nach drei Oberkategorien systematisch zusammengefasst. In der ersten Kategorie wurden sämtliche Beiträge zusammengeführt, die sich auf der Ebene des amerikanischen Schulsystems und der gesellschaftlichen Kontextbedingungen verorten lassen. In der zweiten Kategorie wurden alle Beiträge erfasst, die sich auf der Ebene der (Einzel-)Schule mit der inneren Struktur, den personellen Verhältnissen und dem ‚Klima‘, einschließlich des Unterrichts und seiner materiell-technischen Ausstattung auseinandersetzen. In die dritte Kategorie wurden sämtliche Beiträge aufgenommen, die die amerikanische Schul- und Bildungsforschung sowie die Lehrerbildung thematisierten.
- 3) wurden sämtliche Beiträge der Studienreisenden in drei erziehungs- und einer politikwissenschaftlichen Zeitschrift zwischen 1960 und 1972/74 festgehalten. Die Zeitschriftenanalyse zur Untersuchung der kommunikativen Praxis des ‚pädagogischen Feldes‘ hat in der Erziehungswissenschaft Tradition (vgl. u. a. Zymek 1975, Keiner 1999; Brachmann 2008; Zimmer-Müller 2008). Zeitschriften sind anerkannte Instrumente sowohl der wissenschaftlichen Kommunikation als auch der Kommunikation innerhalb des pädagogischen Feldes. Die Berichterstattung über das Erziehungs- und Bildungswesen der USA nahm in deutschen pädagogischen Zeitschriften, wie Bernd ZYMEK zeigen konnte, seit 1871 eine zentrale Position ein (Zymek 1975, S. 346; Rust 1965, S. 177). Nicht die Häufigkeit der Zitationen und der Bezugnahmen auf Amerika steht dabei im Vordergrund, sondern die inhaltliche Deskription und Analyse sowie die gesellschaftliche Bedingtheit aller Beiträge zum amerikanischen Schul- und Bildungswesen. Die Auswahl berücksichtigt drei erziehungswissenschaftliche Journale, die sich von ihrer Orientierung her dadurch unterscheiden, dass sie einerseits Medium (erziehungs-)wissenschaftlicher Kommunikation waren/sind (*Zeitschrift für Pädagogik*), andererseits eine international-vergleichende Orientierung hatten/haben (*Bildung und Erziehung*) und schließlich eine breite Ausstrahlung in die (GEW organisierte) Lehrerschaft hatten/haben (*Die Deutsche Schule*). Die Zeitschrift *Gesellschaft-Staat-Erziehung* kann hingegen sowohl als Medium der Politikwissenschaft

sowie -didaktik als auch – durch ihre Bindung an das Studienbüro – als herausgehobener Ort von Beiträgen der Amerikafahrer bezeichnet werden (vgl. auch Preissler 1964, S. 1-3, 20). Von der Gesamtheit der Zeitschriftenbeiträge der am Programm beteiligten Amerikafahrer (N=185) wurden unter Zugrundelegung der o. g. kategorialen Dreiteilung die Beiträge mit einem expliziten Bezug zum amerikanischen Schul- und Bildungswesens ausgewertet (N=55 von 51 Autoren). Überdies wurden, nach Durchsicht der Publikationsverzeichnisse der Amerikafahrer, deren außerhalb dieser Zeitschriften veröffentlichte, amerikabezogene Schriften erfasst und analysiert (N=42 von 19 Autoren).

- 4) wurden schließlich sämtliche amerikabezogenen Beiträge in den o. g. Zeitschriften von Autoren *außerhalb* des Sampels (N=89) als ‚Kontrollgruppe‘ erfasst und ausgewertet.

Im ersten Teil des Buches (Kap. 2) wird die Geschichte der (pädagogischen) deutschen Amerikareisen dargestellt, gefolgt von der ausführlichen Schilderung der „German Educators‘ Missions“ zwischen 1960 und 1971, ihrer bei den Protagonisten zugrundeliegenden (Defizit-) und (Zusatzsinn-)Annahmen sowie ihre organisatorische und inhaltliche Gestaltung. Die Teilnehmer und ihre Reisen nach Amerika werden vorgestellt. Dem schließt sich aus amerikanischer sowie deutscher zeitgenössischer und historiographischer Sicht ein Kapitel zur Geschichte der amerikanischen Comprehensive School im 20. Jahrhundert an. Im zweiten Teil (Kap. 3) wird dann die amerikanische „Schule der Demokratie“ in den deutschen Reiseberichten und in den o. g. Zeitschriften präsentiert, ihre ambivalente Wahrnehmung und Artikulierung als Modell/Vorbild für die deutsche Schulreform vorgestellt. Schließlich wird die ‚demokratische‘ Schule (der USA) als Transferobjekt und ihr Externalisierungspotential im/für den deutschen Schulreformdiskurs der Zeit bestimmt (Kap. 4).

Die Suche nach der demokratischen Schule ist meine für den Druck überarbeitete und gekürzte Habilitationsschrift, die im Sommersemester 2010 an der Philosophischen Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin angenommen wurde. Ich möchte nicht versäumen, denjenigen meine Anerkennung und meinen Dank auszusprechen, denen dieses Buch wesentlich seine Entstehung verdankt. Neben den äußerst hilfsbereiten Menschen in den besuchten Archiven zwischen Frankfurt a. M. und New York, ohne die eine ertragreiche Quellenerschließung nicht möglich gewesen wäre, sind es vor allem einige Protagonisten pädagogischer Amerikareisen nach 1945, die mir in persönlichen Gesprächen zu Beginn der Arbeit wesentliche Anregungen und Ideen gaben. Dies waren Peter M. Roeder, Ludwig von Friedeburg, Dieter Hopf, Wolfgang Edelstein, Dieter Saubertzweig, Adalbert Rang, Hartmut von Hentig, Gerold U. Becker, Hermann Glaser und Günter C. Behrmann. Das Deutsche Historische Institut, Washington D. C. hat meine Studienaufenthalte in den USA dankenswerterweise mit einem Stipendium unterstützt. Heinz-Elmar Tenorth, Bernd Zymek und Klaus-Jürgen Tillmann danke ich für die Begutachtung der Arbeit. Dem Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin gebührt mein Dank für die anteilige Übernahme der Druckkosten.