

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 41

FRÜHJAHR 2010

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & FARMINGTON HILLS, MI

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO zzgl. 5,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2010 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5        **ESSAY**  
*Michael Parmentier*  
Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs  
auf universale Repräsentation
- 22       **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**  
*Rainer Bremer / Andreas Gruschka*  
30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn  
Herr Sloterdijk?
- 46       **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Andrea Liesner / Anke Wischmann*  
Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heran-  
wachsender und die Grenzen der Pädagogik
- 63       **ERZIEHUNG NEU**  
*Ludwig A. Pongratz*  
Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als  
gouvernementale Strafpraxis
- 75       **REFORMSCHICKSAL**  
*Andreas Gruschka*  
Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht
- 93       **DIDAKTIKUM**  
*Alfred Schirlbauer*  
37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?
- 107      **AUS DEN MEDIEN**  
*Wolfram Meyerhöfer*  
Der Blick von der anderen Seite



*Michael Parmentier*

## Die Welt noch einmal. Anfang und Ende des musealen Anspruchs auf universale Repräsentation<sup>1</sup>

Die Frage nach der Möglichkeit einer umfassenden Repräsentation von Welt, mit der sich die Pädagogen, die Theoretiker wie die Praktiker, in ihren klassischen Zeiten von Comenius über Rousseau, Herbart und Fröbel bis zu Mollenhauer einmal intensiv beschäftigt hatten, ist aus den schulischen Reformdebatten der Gegenwart mehr oder weniger verschwunden. Die Konstrukteure von outputorientierten Kompetenzmodellen lassen sich jedenfalls davon nicht mehr sonderlich beunruhigen.

Im Museum, dem zweiten großen, zur Schule komplementären und von der Erziehungswissenschaft sträflich vernachlässigten Bildungsort der Neuzeit ist das noch etwas anders. Obwohl auch hier der neoliberale Zeitgeist durch alle Ritzen pfeift und an einigen Häusern schon begonnen hat, die pädagogische Arbeit in ein Marketinginstrument zu verwandeln, ist in dieser alt ehrwürdigen Institution die Absicht, die Welt im Kleinen wie in einer Nusschale zu Bildungszwecken noch einmal mit Hilfe ausgewählter Gegenstände zu wiederholen, nicht ganz erloschen. Die Absicht ist uralt und reicht weit in die Sammlungsgeschichte zurück.

Manche halten ja sogar Noah für den Pionier in dieser Angelegenheit. Immerhin hat er in seiner Arche einen so umfassenden Bestand an Hausrat und Großtieren aufbewahrt, dass er damit nach der Flut die Welt ein zweites Mal völlig neu erschaffen konnte. Doch Noah verfolgte damit bekanntlich keine Bildungsabsichten. Außerdem enthält sein Fall eine Reihe von Unstimmigkeiten und basiert auf Quellen, die sich nur schwer verifizieren lassen. Deshalb empfiehlt es sich, die Geschichte des aufgeworfenen musealen Präsentationsproblems etwas später mit jenen historisch wirklich gesicherten Dingarrangements beginnen zu lassen, die im 16. und frühen 17. Jahrhundert eine kurze aber viel beachtete Blüte erlebten und deren diverse Erscheinungsformen zuerst von Julius Schlosser in seiner epochemachenden Studie von 1908 zum Typus der „Kunst- und Wunderkammern“ zusammenfasst wurden.

Wie seltsam und rätselhaft diese Kunst- und Wunderkammern auch immer dem rückwärtsgewandten Blick erscheinen mögen, ihr Anspruch ist klar und eindeutig. Sie wollten Spiegel der Welt, macrocosmos in microcosmo sein. Dieser Anspruch brauchte damals nicht sonderlich gerechtfertigt wer-

---

1 Bei diesem Text handelt es sich um die Abschlussvorlesung des Autors vom 8.7.2008, am Erziehungswissenschaftlichen Institut der Humboldt Universität zu Berlin gehalten.

den. Er war, wie viele Dokumente der unterschiedlichsten Art belegen, fast allgegenwärtig. Ungefähr zeitgleich mit den ersten Kunst und Wunderkammern entstanden geschriebene und gemalte Enzyklopädien in großer Zahl. Von Konrad Gessner, der mit seiner „Bibliotheca universalis“ (1545) und seinen Tier- und Pflanzenbüchern eine Art „Weltinventur“ anstrebte, über die frühbürgerlichen Utopien Campanellas, Andreas oder Francis Bacons bis zum Orbis pictus von Amos Comenius lassen sich fast beliebig viele enzyklopädische Versuche in Buchform nachweisen. Und in der Malerei ist es nicht viel anders. Breughels „Kinderspiele“ zeugen mit ihrer malerischen Auflistung von über 90 Spielformen genauso von einem enzyklopädischen Interesse, wie das dem Wasser gewidmete Gemälde von Giuseppe Arcimboldo (Abb.1), das in Gestalt eines imaginären Porträts, alles zusammenfasst, was diesem Element zugehört.



Abb. 1:  
Giuseppe Arcimboldo (1527-1593):  
Das Wasser (1566), Wien

Aber was mit Bild und Schrift gelingen kann, muss nicht auch mit Gegenständen gelingen. Anders gesagt und in Frageform gebracht: Haben die Kunst- und Wunderkammern den Anspruch auf eine dingliche Repräsentation der Welt, auf materiale Universalität also, überhaupt einlösen können?

Um das Ganze der dinglichen Welt überzeugend noch einmal in repräsentierter Form aufscheinen zu lassen, gibt es viele mögliche Verfahren: die maßstabsgetreue Verkleinerung, das Modell also, die Abstraktion, die Symbolisierung, die Exemplifizierung, die Transformation und manches mehr. Nur eines geht wohl nicht: Man kann einen Zusammenhang nicht darstellen durch die Ausnahme. Genau das aber passierte in den frühneuzeitlichen Kunst- und Wunderkammern. Sie wollten alle unterschiedslos Spiegel der Welt, ma-

crocosmos in microcosmo sein und sie wollten zugleich nur das Kuriose zeigen, nicht das Gewöhnliche; die Abweichung, nicht die Norm; das Singuläre, nicht das Exempel; das Wunder, nicht das Alltägliche. Wie soll das gehen? Wie soll die Ordnung der Welt, der ganze Kosmos in der Stube repräsentiert werden, wenn gleichzeitig das erklärte Interesse besteht, nur die exotica, die raria, die mirabilia, die Abirrungen der Natur einzusammeln und aufzustellen? Das singuläre Ausnahmestück ist doch gerade das, was per definitionem

in keinem Zusammenhang steht, die Norm sprengt, die Gemeinsamkeit verlässt, von der Ordnung abweicht. Die Kunst- und Wunderkammer als Abbrüviatur des Kosmos und zugleich als Ansammlung von Absonderlichkeiten und Raritäten, das passt nicht zusammen.

Aber es ist die historische Wirklichkeit und sie lässt nur einen Schluss zu: Die Kunst- und Wunderkammern sind von einer tiefen Unstimmigkeit geschlagen. Man kann ohne Vorbehalt von einem latenten Zielkonflikt sprechen. Er erklärt, warum die Suche nach der zugrunde liegenden Einheit dieser Sammlungen bisher im Sande verlaufen musste und er erklärt auch, warum Quiccheberg (1529-1567) und seine Zeitgenossen kein konsistentes museologisches Konzept zustande bringen konnten.<sup>2</sup> Der Zielkonflikt hatte seinen Grund nicht in subjektiven Unzulänglichkeiten, er war kein zufälliger Fehler, sondern das objektive und durchgehende Konstitutionsmerkmal dieser frühen Kollektionen. Nach meiner These besteht die Einheit der frühneuzeitlichen Sammlungen in einem epistemologischen Bruch. Er entspringt dem Zusammenprall von zwei gleichrangigen Modellen der Welterklärung, die auf dem ideologischen Plateau der frühen Neuzeit miteinander konkurrierten und ihre Kampfspuren an allen Orten geistiger Tätigkeit hinterlassen haben, auch in den Tiefenstrukturen der zeitgenössischen Sammlungen. Deshalb ist die Analyse der Kunst- und Wunderkammern bildungshistorisch von höchster Aktualität. Hier entschied sich die Entwicklungsrichtung der neuzeitlichen Museumsgeschichte.

Die Genesis des Konflikts reicht zurück ins frühe 14. Jahrhundert. Damals verlor das mittelalterliche Naturverständnis allmählich an Überzeugungskraft. Es wurde immer häufiger in Frage gestellt durch ein neues Denken, das nicht mehr an der Welt hinter den Dingen, sondern an diesen selbst interessiert war. Für dieses neue Denken hatten die metaphysischen Hinterwelten, die allgemeinen Wesenheiten, die den natürlichen Dingen erst ihre Form verleihen sollten, gar keine Wirklichkeit mehr. Sie wurden als Abstraktionen durchschaut und als *flatus vocis*, als bloßer Hauch der Stimme, lächerlich gemacht. Das Allgemeine war nur noch ein Zeichen für Gemeinsames, ein bloßer Name. Deshalb wird dieses neue Denken auch Nominalismus genannt. Die Einwände, die seine Vertreter, vor allem Wilhelm von Ockham (1285-1347), gegen die mittelalterliche Metaphysik vortrugen, haben die modernen Naturwissenschaften in Gang gebracht. Nach ihrer Lehre sollten statt der metaphysischen Hinterwelten nur noch die wahrnehmbaren Einzeldinge ein objektives Sein besitzen. Ihnen galt deshalb auch die ganze Aufmerksamkeit. Die Nominalisten interessierten sich für das, was überprüfbar war an der wahrnehmbaren Welt. Sie wollten die Natur nicht mehr als Textersatz, als

---

2 Sowohl Bredekamp als auch Minges müssen am Ende ihrer genauen Rekonstruktionen die Inkonsistenz des Quiccheberschen „*Theatrum amplissimum*“ von 1565 konstatieren. Nach Bredekamp (2002) fehlt dem Entwurf eine „tiefere Systematik“ (ebd., S. 33), er erscheint ihm „in sich uneinheitlich“ (ebd., S. 34). Und auch Minges (1998) muss zugeben, dass die von ihm mit viel Scharfsinn „aufgezeigte Struktur“ des Quiccheberschen Textes „verschwommen und nicht ohne Widersprüche bleibt“ (ebd., S. 73). Die ältere Literatur urteilt ähnlich. Sie kann in dem Sammlungskonzept von 1565 „nur das Schwanken in der Auswahl der Ordnungsprinzipien erkennen“, vgl.: Berliner 1928, S. 341. Zum Leben Quicchebergs vgl.: Schulz 1990.

liber naturae, symbolisch lesen, sondern empirisch erforschen. Worauf es ihnen ankam, das war der wirkliche Zusammenhang der Dinge und nicht ihr Gleichnischarakter. Schon den naturphilosophischen Nachfolgern Ockhams gelang die Entdeckung, dass Körper sich gesetzmäßig bewegen. Selbst die Möglichkeit eines Zusammenhangs von wachsender Geschwindigkeit und Fallzeit wurde von ihnen in Erwägung gezogen. Die ursprünglich rein spekulative Überlegung, reifte dann bei Nikolaus von Oresme (vor 1330-1382) sogar zur Idee eines Fallgesetzes: der unmittelbaren Vorstufe zur Theoriebildung der von Galilei begründeten und von Newton entfalteten Mechanik.<sup>3</sup>

Je tiefer die Einsicht in die gesetzmäßige Bewegung der natürlichen Dinge vordrang, desto größer wurden die Zweifel an der Zuverlässigkeit der sinnlichen Wahrnehmung. Wenn sich die Erde um die Sonne dreht, wie Kopernikus lehrte, und nicht umgekehrt, wie jedermann sehen konnte, dann durfte man seinen Augen nicht mehr trauen. Die neuzeitliche Naturerkenntnis nötigte zur Reflexion auf die Grenzen der menschlichen Wahrnehmungsmöglichkeiten und zur Entwicklung eines zuverlässigeren Verfahrens der Erkenntnis. Es sollte die relationalen Eigenschaften der Dinge objektiv, d.h. unabhängig von der subjektiven und möglicherweise trügerischen Sinneswahrnehmung des einzelnen bestimmen helfen. Damit war der Weg zum kontrollierten Experiment und zur systematischen Beobachtung beschritten. Man fing an die beobachtete Bewegung, die es zu erklären galt, klar zu unterscheiden von der begrifflichen Konstruktion ihres hypothetischen Verlaufs, und versuchte dann durch geeignete Arrangements die begriffliche Konstruktion real zu erproben. Für diese Erprobung musste alles so eingerichtet sein, dass unter verschiedenen möglichen gerade der zu untersuchende Zusammenhang genau erfasst wurde. Das Ergebnis konnte nur begrenzt sein. Die im Experiment erkannte Gesetzmäßigkeit ist eine von Sektoren der Natur: die eines partikularen Zusammenhangs einzelner Naturerscheinungen. Sie liefert keine umfassende Welterklärung und sie sagt nichts über den metaphysischen Seinsgrund aller Dinge. Gesucht und erkannt wird im Experiment immer nur etwas Einzelnes, eine isolierte Gesetzmäßigkeit.<sup>4</sup>

In letzter Konsequenz impliziert diese nominalistische Vorgehensweise ein mechanistisches Naturkonzept. Bei Descartes (1596-1650) kann man diese Implikation in aller Ausführlichkeit studieren. „Die cartesianische Naturerklärung ist in ihrem Kern ein mechanischer Materialismus. Sie hält das Weltganze für eine mechanischen Gesetzen gehorchende Weltmaschine.“<sup>5</sup> Selbst die Tiere und die menschlichen Körper sind danach rein mechanische Systeme. „Ich erkenne,“ schrieb Descartes 1644 in den *principia philosophae*, „keinen Unterschied zwischen den von Handwerkern gebauten Maschinen und den vielgestaltigen Körpern, welche die Natur allein konstruiert, außer dem einen: Maschinen, die nur von der Wirkung bestimmter Röhren oder Wasserquellen oder anderer Vorrichtungen abhängig sind, stehen notwendig

---

3 Vgl.: Haag 1983, S. 57.

4 Vgl.: Haag 1983, S. 57/58.

5 Vgl.: Haag 1983, S. 62.

in Proportion zu den Händen ihrer Hersteller und sind immer so groß, daß man ihre Form und Gestalt sehen kann; dagegen sind die Röhren und Quellen, welche natürliche Körper antreiben, gewöhnlich so klein, daß man sie nicht sehen kann“.<sup>6</sup> Und weil man sie nicht sehen kann, muss man sie sichtbar machen, um zu erkennen wie sie funktionieren. Die Aufdeckung der Funktionsweise der natürlichen Körper ist deshalb nach Descartes das Ziel des experimentellen Verfahrens.

Der Aufstieg der experimentellen Naturbefragung, der seinen Ausgang nahm in der nominalistischen Philosophie des 14. Jahrhunderts und seinen ersten praktischen Höhepunkt mit Galilei erreichte, hat auch zu einer Neubewertung der *Curiositas* geführt. Die seit Augustinus das ganze Mittelalter hindurch erhobenen Vorbehalte ihr gegenüber drehten sich ins Gegenteil. Die Neugier wechselte die Vorzeichen und verwandelte sich aus einem zentralen Laster in eine Tugend. Das Interesse an allen Besonderheiten, am Ungewöhnlichen und Seltenen, das Interesse eben an der Kuriosität, avancierte zum *movens* der wissenschaftlichen Naturerkenntnis. Die Abweichung war das, was nach Erklärung verlangte, nicht das Normale. Nur die Dinge, die nicht in Ordnung waren, oder besser: aus der Ordnung herausfielen, weckten die Neugier und erzeugten das Bedürfnis nach Erkenntnis.

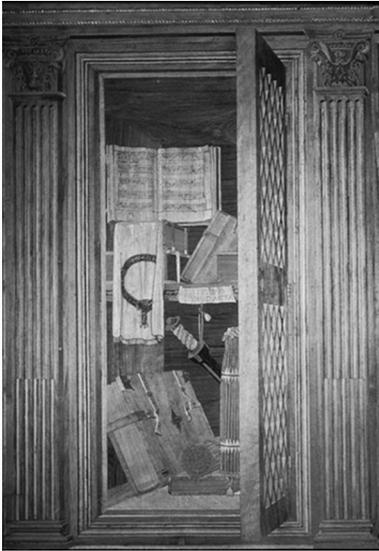
Es liegt nun der Schluss nahe, dass sich dieses Interesse für das Außergewöhnliche, auch in der frühneuzeitlichen Sammlungspraxis niederschlug und in den Beständen der Kunst- und Wunderkammern manifestierte. Diese Sammlungen wären dann so etwas wie Depots der frühneuzeitlichen Wissenschaft gewesen. Hier lagerte all das Ungewöhnliche, was durch seine bizarre Erscheinungsform die Neugier auf sich gezogen hatte und nun auf seine wissenschaftliche Erklärung wartete. Die *Curiosa*, die *mirabilia* und *exotica* befriedigten keine oberflächliche Sensationslust, sondern stimulierten eine ernsthafte theoretische Neugier: Sie wurden in ihrer sperrigen Fremdartigkeit zum Härtesten der beginnenden wissenschaftlichen Naturerklärung.

Aber die Kunst- und Wunderkammern waren nicht nur Lagerstätten all der rätselhaften Dinge, die noch auf ihre empirische Analyse harrten, sie enthielten auch Objekte, die das methodische Bewusstsein dieser frühen Form der experimentellen Naturbefragung dokumentierten. An erster Stelle sind hier all die Dinge und Arrangements zu nennen, die das Spiel mit der Augentäuschung oft sehr virtuos betreiben, wie die *trompe l'oeils* (Abb. 2) und Naturabgüsse in den Habsburger-Sammlungen.

Sie thematisieren den sinnlichen Wahrnehmungsprozess, indem sie den Betrachter darauf aufmerksam machen, dass das, was er sieht, nicht schon die Wirklichkeit ist. Man kann sagen: die Augentäuschungen sind didaktische Vorkehrungen. Sie warnen davor, bei der Naturerkenntnis dem bloßen Augenschein zu vertrauen und plädieren damit indirekt für eine methodisch kontrollierte Vorgehensweise.

---

6 Descartes, René: *Principes de la philosophie, Oeuvres*, Bd. 9, S. 321, zit. nach: Daston/Park 2002, S. 344.



Die für eine solche Vorgehensweise notwendigen Mess- und Beobachtungsinstrumente wurden in den Sammlungen dann gleich mit ausgestellt: Uhren und Himmelsgloben (Abb. 3), Kompass, Armillarsphären, Fernrohre, Mikroskope und Astrolabien (Abb. 4) usw. Diese Scientifica, wie sie in den Inventaren und zeitgenössischen Schriften genannt werden, erleichtern das Geschäft der zuverlässigen Welterkundung. Sie unterstützen die Sinnesorgane und machen das Ergebnis vergleichbar.

Abb. 2:

Trompe l'oeil Wandschrank, Benedetto da Maiano und Giuliano da Maiano, Urbino, Palazzo Ducale (1474-1476)



Abb. 3:  
Georg Roll: Astronomische Uhr mit  
Sternen- und Erdglobus (1584),  
St. Petersburg

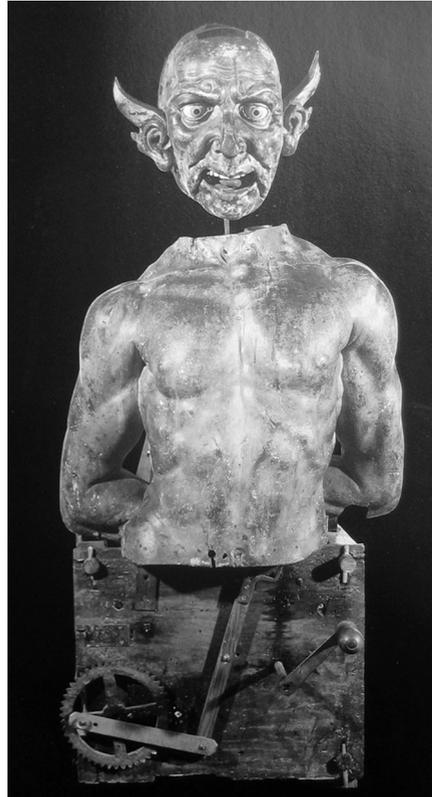
Neben den Instrumenten standen in vielen Sammlungen noch gesonderte oder integrierte Experimentier- und Sezierräume zur Verfügung, chemische und pharmakologische Labore und, wie bei Rudolf II. in Prag, auch Sternwarten. An diesen Orten wurden Frösche zerlegt, Heilmittel getestet und die Sterne beobachtet. Hier schlug das Herz der Forschungspraxis. In den Laboren und Beobachtungstürmen trafen sich die Experten, um die Versuchsanordnungen zu präzisieren, den Prozessverlauf zu beobachten und das Resultat ihrer experimentellen Naturbefragung zu bewerten.

Wie erfolgreich die Suche nach dem materiellen Zusammenhang der natürlichen Gegenstände gewesen ist, zeigt eine weitere Art von Objekten, die in keiner Kunst- und Wunderkammer fehlten durfte: die Automaten. Sie demonstrierten, wie weit man der Natur ihre mechanischen Gesetze schon abgelauscht hatte und wie weit die techni-

sche Verwertung schon gediehen war. Der Dreizack schwingende Neptun, der fleißig rudernde Gondoliere oder der „angekettete Sklave“ (Abb. 5) lieferten Modelle für das Machbare. Sie markierten im Kleinformat den erreichten Stand der Naturbeherrschung.



*Abb. 4:*  
Edmund Culpeper: Geodätisches  
Astrolabium (1721), St. Petersburg



*Abb. 5:*  
Der angekettete Sklave  
vermutlich von Manfredo  
Settala (1600-1680)

So kann man es sehen. Eine solche Deutung gäbe all den Historikern Recht, die in den Kunst- und Wunderkammern und ihren diversen Ausprägungen, Orte der frühen Naturforschung und der protowissenschaftlichen Bildung erkennen wollen.

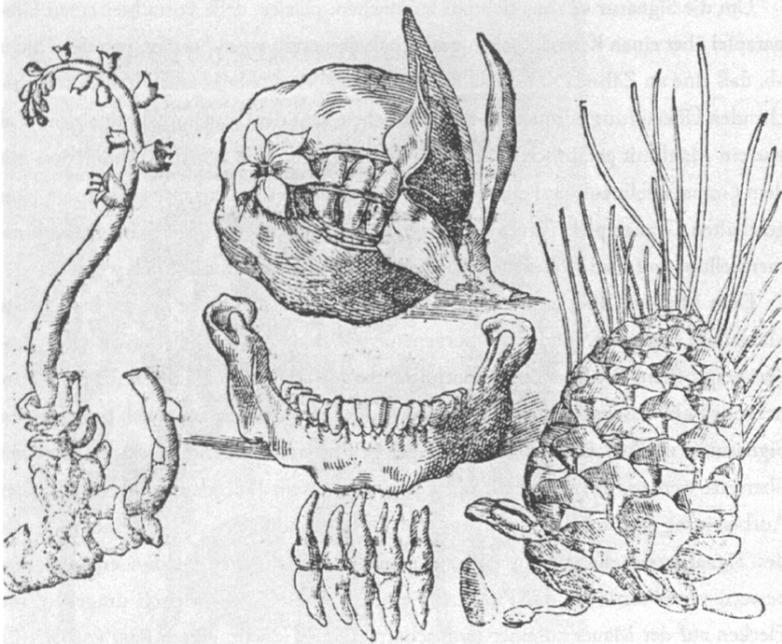
Doch da ist noch etwas anderes. Je weiter sich die nominalistischen Systeme entfalteten, je differenzierter sie wurden, desto unverhüllter trat ihr antimetaphysisches Bestreben zu Tage. Im Grunde hat der Nominalismus mit seiner Verwerfung aller metaphysischen Wesenheiten den Himmel entvölkert und die Natur entseelt. Gott verschwand als *deus absconditus* im Hintergrund und war im Grunde schon entbehrlich. Mit solchen Konsequenzen konnten sich viele Zeitgenossen nicht abfinden, schon gar nicht die Kirche. Sie musste eine Weltauffassung, die in Materie und Bewegung ihre einzigen Prinzipien hatte, als Gegner betrachten. Biografisch bedeutete das für eine Reihe

von Nominalisten die Verfolgung durch die Inquisition. Ockham fand in München Asyl, wo er heute in der Frauenkirche begraben liegt. Kopernikus' (1473-1543) Hauptwerk „De Revolutionibus Orbium Coelestium“ wurde lange ignoriert oder als Spinnerei abgetan, Descartes, der Jesuitenschüler aus La Flèche, ging in die Emigration nach Amsterdam und die Geschichte von Galilei (1564-1642) kennt sowieso jeder. Doch nicht nur durch manifeste Repression, auch ideologisch versuchten die alten Mächte die neue Denkweise zu bekämpfen. Aber das war nicht so einfach.

Die Rückkehr zur mittelalterlichen Naturauffassung war nach der nominalistischen Kritik versperrt. Es mussten Alternativen her. Die erklärungskräftigste, die sich anbot und durch das 16. und frühe 17. Jahrhundert hindurch dem Nominalismus Paroli bieten konnte, stand selber eher am Rande der kirchlichen Hauptströmung und war manchem der Häresie verdächtig: der Neuplatonismus. In reiner Form ist diese Weltkonzeption damals schon kaum mehr zu fassen. Sie existiert eigentlich nur in Varianten oder Modifikationen. Von außen sind ihre Anhänger manchmal daran zu erkennen, dass sie, wie Comenius (1592-1670) etwa, auch hundert Jahre nach Nikolaus Kopernikus noch an dem geozentrischen Weltbild festhalten. Im Innern ist die Konzeption gekennzeichnet durch die Aufhebung des Dualismus von Gott und Welt. Für den Neuplatonismus ist die Welt nicht mehr eine Schöpfung Gottes, sondern dessen Emanation. Gott hat sich in die Welt entäußert. Alle Dinge in ihr sind, wie Nikolaus von Kues, der dem Neuplatonismus nahestand, bemerkte, Theophanien, d.h. Erscheinungen Gottes und damit selber schöpferisch. Und weil Gott das Größte und das Kleinste ist, wie noch einmal Nikolaus von Kues formulierte, muss er alles umfassen und in allem sein. Das scheint den Neuplatonikern nur möglich, wenn man die Welt, Mikro- und Makrokosmos, versteht als ein umfassendes System von Analogien und Ähnlichkeiten, von Chiffren und Zeichen. Genau das ist das Axiom der zeitgenössischen Signaturenlehre: *Omnia in omnibus*, alles spiegelt sich in allem. Nicht die mechanische Verknüpfung der Körper, wie im Nominalismus, sondern das berührungslose Spiel der Entsprechungen hält die Welt zusammen. Die gesamte unbelebte und belebte Natur, Makrokosmos und Mikrokosmos sind verbunden durch eine Netz von Ähnlichkeiten und Analogien. Das Fünffingerkraut korrespondiert mit der Hand des Affen, die rauen Blätter des Salbeis mit der Zunge des Pferdes und die Walnuss mit dem Gehirn eines Ochsen.

Ein großer Teil der frühen Naturforscher teilte auf die eine oder andere Weise diese neuplatonische Position. Das Spektrum reicht von Agrippa von Nettesheim (1486-1535), dem designierten Hofhistoriographen der Margarete von Österreich, über Paracelsus (1493-1541) bis zu Kepler (1571-1630). Für diese Forscher bestand Erkenntnis der Natur nicht im Nachweis kausaler Zusammenhänge, sondern in der Aufdeckung von Analogien und Entsprechungen, von visuellen Ähnlichkeiten und unsichtbaren Sympathien zwischen den Dingen (Abb. 6). Wie sie vorgegangen sind, lässt sich in den reich illustrierten Werken des Giambattista della Porta (1535-1615), der sich übrigens auch, wenngleich ohne Folgen, vor der Inquisition zu verantworten hatte, studieren.

In seinem medizinischen Hauptwerk mit dem Titel *De humana physiognomia* (Neapel 1586) und einem Werk über die Pflanzen mit dem Titel *Phytognomonica* (1588) dokumentiert er in einer schon fast obsessiven Manier die physiognomischen Übereinstimmungen im gesamten Mikro- und Makrokosmos von den Pflanzen über die Menschen bis zu den Himmelnkörpern.



*Abb. 6:*  
Giambattista della Porta: *Phytognomonica octo libris contenta*, Neapel (1588),  
3. Buch

Zur Demonstration und gleichzeitig zur Beweisführung dienen ihm dabei vor allem Abbildungen. Sie, nicht das Experiment, sind für ihn das Instrument der Forschung. Um das Feld der Ähnlichkeiten sichtbar zu machen, in dem z.B. der menschliche „Zahn“ steht, zeichnet della Porta auf einem Blatt Papier einen Granatapfel über einen Kieferknochen und schält einen Streifen von der Frucht so ab, dass eine an Zähne erinnernde Kernreihe zum Vorschein kommt. Im Vergleich zum realen Kieferknochen sieht der Granatapfel auf einmal aus wie ein Maul mit gefletschten Zähnen.<sup>7</sup>

Wie konstruiert und gesucht diese Ähnlichkeiten sind, braucht nicht betont zu werden. Sie verdanken sich allein der bildlichen Konstruktion. Della Portas

---

7 Vgl.: Ganz 2006, S. 150.

Illustrationen sollen Abbildungen der Realität sein. Doch in Wirklichkeit bringen sie diese erst hervor. Sie erzeugen die Ähnlichkeiten, die sie entdeckt haben wollen. Natürlich waren della Porta und allen zeitgenössischen Forschern seiner Provenienz solche Einsichten nicht zugänglich. Im Gegenteil. Sie machten sich daran, aus ihren Ähnlichkeitskonstruktionen massive praktische Folgerungen zu ziehen. Die Beziehung der Ähnlichkeit, in der alle Dinge zueinander stehen sollten, diente zur Rechtfertigung der humoralmedizinischen und alchemistischen Praxis. Aus den Ähnlichkeiten wurde auf eine Heilwirkung geschlossen. Weil die Kerne des Granatapfels wie Zähne aussehen, so della Porta, können sie auch zur Linderung von Zahnschmerzen dienen. Und weil der Klatschmohn einen großen Kopf hat, liefert er auch ein Mittel gegen Kopfschmerzen, die scheckigen Blätter des Ahornstabes eines gegen Gesichtsausschlag und die stacheligen Disteln eines gegen Stechen in der Brust.

Nach Paracelsus, dessen Lehre heute noch in der Homöopathie nachklingt, muss der Arzt den Kosmos der Entsprechungen zwischen dem Größten und dem Kleinsten genau studieren, um die Menschen heilen zu können. Er muss nach der Devise: Nichts ist im Himmel, was nicht auch im Menschen wäre, im Sturmwind den beschleunigten Puls der Natur und im fieberhaften Puls des Kranken den inneren Sturm erkennen. Denn nur die Natur heilt, nicht der Arzt. Seine Aufgabe besteht lediglich darin, die Natur zur Wirkung zu bringen. Dafür muss er in Übereinstimmung mit der Signaturenlehre und im Geiste der Alchemie das zusammenbringen, was zusammengehört und seine Quintessenzen zu heilenden Tinkturen und Elixieren mixen.

Auch dieses neuplatonisch inspirierte Interesse an den Entsprechungen der Dinge in Mikro- und Makrokosmos, an den Ähnlichkeiten und Übergängen, an den Korrespondenzen und Gleichklängen zwischen Natur und Mensch schlug sich in der frühneuzeitlichen Sammlungspraxis nieder und manifestierte sich in den Beständen der Kunst- und Wunderkammern. Am deutlichsten sichtbar ist der neuplatonische Einfluss überall dort, wo sich in den Sammlungsstücken die Grenzen zwischen den Schöpfungen der Natur und denen der Menschen verwischen. Die pantheistischen Implikationen des Neuplatonismus erlauben keinen prinzipiellen Unterschied zwischen den Produkten der Natur, den *naturalia*, und den Produkten menschlicher Tätigkeit, den *artificialia*. Beide sind nur verschiedene Modi derselben göttlichen Selbstentäußerung. Die Natur kann spielen und schaffen wie ein menschlicher Künstler und der menschliche Künstler wie die Natur: mal launisch-kurios, mal ausgewogen-schön, mal technisch bewundernswert.

Launisch zeigt sich die schöpferische Natur in den *monstra* und *mirabilia*, in dem Haarmenschen Petrus Gonsalvus (Abb. 7) etwa oder in dem sogenannten „Krüppel von Ambras“ (Abb. 8). Auch der Hofriese und der Zwerg auf dem Ambrasser Bild im Hintergrund (Abb. 9) und das mit einem Baum verwachsene Hirschgeweih im Vordergrund waren nichts anderes als lebende *Mirabilia*, *ludi naturae*, in ihrer abnormen Seltenheit dazu angetan, den unendlichen Einfallsreichtum der göttlichen Selbstinszenierung zu demonstrieren.

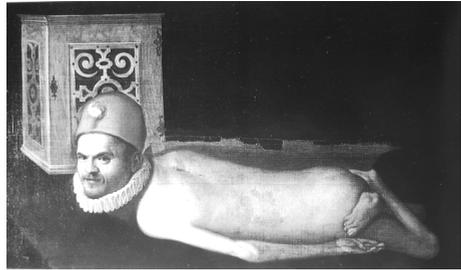


Abb. 8:  
Krüppel von Ambras, 2. Hälfte 16. Jhd.,  
KHM, Sammlungen Schloss Ambras

Abb. 7:  
Haarmensch Petrus Gonsalvus (Ambras)  
um 1580

Künstlerisch zeigt sich die *natura naturans* etwa dann, wenn sie mit Hilfe der Maserung auf geschliffenen Marmorplatten, den sogenannten Landschaftsmarmoren, mythische Szenen illustrierte oder das Muttermal auf dem Arm eines Mannes zu einem Bild von Papst Gregor XIII. formte.<sup>8</sup> Und technisch bewundernswert zeigte sie sich in den Fossilien, Muscheln und Schneckenhäusern (Abb. 10), deren spiralförmiger Aufbau der mathematischen Logik der Fibonacci-Reihe folgte.

Und wie die Natur Kunstwerke, so bringt der Mensch, als *alter deus*, Naturwerke hervor: Tiere, die wie die mechanische Ente, schwimmen und quaken können, Berglandschaften mit Korallen (Abb. 11) oder geheimnisvolle Grotten aus Muscheln, Perlmutter, Perlen, Spiegelglas und Samt, die so naturnah erscheinen, dass jeder Betrachter die Unterschiede vergisst. Der Mensch wetteifert mit der Natur. Er will es ihr gleich machen. Das sollen auch die „*trompe l'oeil*“ belegen und die Naturabgüsse aus Silber, (Abb. 12) Bronze oder Keramik, die Ernst Kris unter dem Titel „*stil rustique*“ zusammenfasste und die vorwiegend Käfer, Eidechsen, Schlangen, Frösche und Krebse bis zur Augentäuschung imitieren wollten.<sup>9</sup>

8 Zit. nach: Daston/Park 2002, S. 351.

9 Vgl. Scheicher 1979, S. 16.



Abb. 9:  
Ambras Eingangsraum

Abb. 10:  
Kabinettschrank mit Muscheln  
(Franckesche Stiftungen)

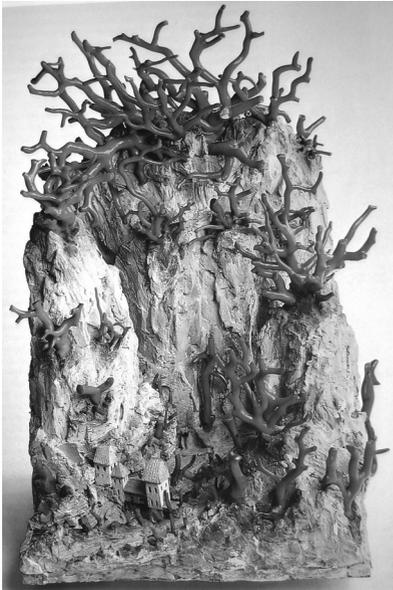


Abb. 11:  
Gebirgspass mit Korallen, vermutlich  
Tirol, 2. Hälfte des 16. Jhd., darge-  
stellt ist der Gebirgsübergang von  
Finstermünz. KHM, Sammlungen  
Schloss Ambras

In anderen Fällen kommt es zur Zusammenarbeit. Die Natur liefert dann in Gestalt von Bezoaren, Nautilusschnecken, Kokosnüssen, Straußeneiern, Rhinozerushörnern und Narwalzähnen die Stoffvorlage und der Mensch veredelte sie zu zweckfreien Kunststücken von höchster Feinheit und Zerbrechlichkeit (Abb. 13, 14) oder zu kostbaren Trinkbechern, Prunkgefäßen und Prachtpokalen

(Abb. 15-17). Beide natura und ars vollzogen nach neuplatonischer Lehre in diesen ständigen Metamorphosen den Prozess der göttlichen Emanation und führten ihn jeweils einen Schritt weiter auf dem Weg zurück zu seiner Vollendung.

Abb. 12:  
Wenzel Jamnitzer:  
Schreibzeug,  
Nürnberg, um 1570



Abb. 13:  
Kunststücke aus Elfenbein



Abb. 14:

Aufsatz: Auf einem Pavillon aus hauchzarten Elfenbeinspänen ein Burgberg mit einer Darstellung der Auferstehung Christi. Darunter der Seelenwäger Michael, 2. Hälfte 16. Jhd., KHM, Sammlungen Schloss Ambras

Michel Foucault hat in seinem Buch „Die Ordnung der Dinge“ behauptet, dass die neuplatonisch grundierte Signaturenlehre, die Episteme, den Wissenscode des 16. und frühen 17. Jahrhunderts dominierte. Andere haben es anders gesehen. Sie versuchten umgekehrt plausibel zu machen, dass der vom Nominalismus inaugurierte mechanische Materialismus in dieser Zeit



Abb. 15:  
Deckelbecher, Prag, kaiserliche  
Hofwerkstatt, vor 1619, KHM Wien



Abb. 16:  
Anton Schweinberger: Kanne aus  
Seychellennuss, (1587-1603),  
KHM Wien



Abb. 17:  
Straußeneipokal, Augsburg,  
2. Hälfte des 16. Jhd., KHM Wien

das herrschende Modell der Welterklärung war. Wahrscheinlich haben sie beide Unrecht bzw. Recht. Nominalismus und Neuplatonismus tummelten sich beide gleichberechtigt auf dem ideologischen Feld der Zeit. In der Kunst- und Wunderkammer trafen sie dann unvermittelt aufeinander. Die

Kunstkammer war die Bühne, das *theatrum mundi*, auf der gleichzeitig das neuplatonische Spektakel der verschliffenen Zeichen und Bedeutungen und das nominalistische Stück der experimentellen Naturbefragung zur Aufführung gelangten. Natürlich vertrugen sie sich nicht. Beide Stücke standen in Konkurrenz mit einander und kämpften um die Vorherrschaft. Aber wie immer beim Kampf näherten sich die Kontrahenten phasenweise so einander an, dass man sie schließlich nicht mehr auseinanderhalten konnte. Das erzeugte bei den Historikern Verwirrung und Ratlosigkeit. Sie konnten die Ordnung in den Kunst- und Wunderkammern nicht erkennen und neigten dazu, dort von einem Durcheinander zu sprechen, wo in Wirklichkeit eine Doppelcodierung vorlag.

Erst in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts klärt sich die Situation. Der Neuplatonismus verliert ziemlich abrupt an Bedeutung. Er verschwindet von der Bildfläche und wandert in den Untergrund, wo er bis heute sein kümmerliches Dasein fristet in den Labyrinthen der esoterischen Literatur. Historisch durchgesetzt – und zwar auf der ganzen Linie – hat sich der Nominalismus und mit ihm das neuzeitliche von den Naturwissenschaften geprägte Weltbild. Den Grund für diesen Sieg des Nominalismus sehe ich in der höheren prognostischen Valenz seiner empirischen Verfahrensweise. Man könnte auch sagen: in seiner höheren Nützlichkeit. Das *Telos* dieser nominalistischen Form der Naturerschließung war die Vermessung der Welt, d.h. ihre Quantifizierung. Das entsprach den Absichten der modernen Wirtschaft. Die Quantifizierung erlaubte fortan die innere und äußere Natur nicht nur anders zu erkennen, sondern auch technisch zu beherrschen und ökonomisch auszubeuten.

Je weiter dieser Prozess getrieben wurde, desto mehr musste die neuzeitliche Wissenschaft arbeitsteilig verfahren und sich in Departements aufteilen. Die Spezialisierung wurde unvermeidlich. Die aufkommenden Museen haben auf diesen Sachverhalt von Anfang an reagiert. Sie übernahmen nicht nur das wissenschaftliche Paradigma, sie folgten auch bis heute in genauer Parallelität der Ausdifferenzierung der wissenschaftlichen Disziplinen und spezialisierten sich in die so genannten Bereichsmuseen.

Seitdem können Museen, die den Differenzierungsstand wissenschaftlicher Erkenntnisse nicht preisgeben wollen nur noch Spezialmuseen sein. Auch der Typus des wegen der Vielfalt seiner Sammlungsgebiete noch heute sogenannten „Universaliums“ erweist sich bei genauem Hinsehen als ein bloßes Aggregat, als, wie es auf einer einschlägigen Webseite heißt, „Komplex“ aus lauter Spezialmuseen.

Universal ist nur noch die wissenschaftliche Methode und zwar sowohl im Hinblick auf die Anerkennung, die ihr zuteil wird, als auch im Hinblick auf die Gültigkeit, die sie beansprucht. Diese Methode liegt heute allen großen Museen als dieselbe generative Struktur zugrunde. Sie bildet unter der Oberfläche der musealen Erscheinungen den identischen *modus operandi* der alles bestimmt: von der Auswahl der Objekte über ihre restauratorische und konservatorische Zurichtung bis zum Ausstellungskontext und der klima- und beleuchtungstechnisch korrekten Inszenierung. Man kann deshalb auch sa-

gen: Die wissenschaftlichen Museen der Gegenwart sind allesamt Abteilungen einer einzigen Institution. Wo diese Abteilungen untergebracht sind, über den Globus verstreut oder lokal konzentriert, ist ziemlich sekundär. Wichtig ist nur die Verpflichtung auf das wissenschaftliche Modell der Welterklärung. Das verleiht den Museumskomplexen wie den isolierten Bereichsmuseen ihre tiefenstrukturelle Einheit.

Doch dieses Modell hat eine historisch spezifische Genealogie und es hat deshalb auch seine Grenzen. In den ersten Jahrhunderten seiner Entstehung waren diese Grenzen immer präsent. Die neuplatonische Metaphysik und die mit ihr verbundene Lehre von den Ähnlichkeiten und Entsprechungen in Mikro- und Makrokosmos war ein anfänglich durchaus erfolgreicher Versuch diese Grenzen aufzuzeigen und zu überwinden. Als dieser Versuch jedoch an den eigenen Schwächen scheiterte, begann der Nominalismus und das von den Naturwissenschaften geprägte neuzeitliche Weltbild seinen Triumphzug. Der point of no return lag wohl irgendwo im 17. Jahrhundert. Seitdem hat dieses Weltbild die alleinige Herrschaft übernommen und die Einsicht in die eigenen Grenzen zunehmend verdrängt. Wenn die Museen heute die wissenschaftliche Spezialisierung überwinden wollen, dann bleibt ihnen nichts anderes übrig, als diese Grenzen sichtbar zu machen. Sie müssen, anders gesagt, zeigen, dass die Welt nicht aufgeht in dem, was man davon wissenschaftlich erfassen kann. Die gar nicht leichte Aufgabe der Museen bestünde dann darin, mit ihren Mitteln aufzuklären über die Grenzen der wissenschaftlichen Aufklärung. Das wäre eine neue Stufe der Universalität und heute, wie mir scheint, in ihrer Negativität die einzig mögliche.

## LITERATUR

- Berliner, Rudolf: Zur älteren Geschichte der allgemeinen Museumslehre in Deutschland, in: Münchner Jahrbuch für bildende Kunst, Bd. V, 1928, S. 327-352.
- Bredenkamp, Horst: Antikensehnsucht und Maschinenglauben: die Geschichte der Kunst-kammer und die Zukunft der Kunstgeschichte, 2. Aufl., Berlin 2002.
- Daston, Lorraine, Park, Katharine: Wunder und die Ordnung der Natur 1150-1750, Frankfurt/Main 2002.
- Descartes, René: Principes de la philosophie, Oeuvres
- Duncan, Carol: Civilizing Rituals. Inside public art Museums, New York 1995.
- Ganz, Ulrike Dorothea: Neugier & Sammelbild. Rezeptionsästhetische Studien zu gemal-ten Sammlungen in der niederländischen Malerei ca 1550-1650, Weimar 2006.
- Haag, Karl-Heinz: Der Fortschritt in der Philosophie, Frankfurt/Main 1983.
- Hauger H.: Samuel Quiccheberg: ‚Inscroptiones Vel Tituli Theatri Amplissimi‘. Über die Entstehung der Museen und das Sammeln, in: Winfried Müller (Hrsg.): Universität und Bildung. Festschrift Laetitia Boehm zum 60. Geburtstag. München 1991, S. 129-139.
- Hopp, Brigitte: Kunstkammern der Spätrenaissance zwischen Kuriosität und Wissenschaft; in: Grote, A. (Hrsg.): macrososmos in microcosmo. Die Welt in der Stube. Zur Ge-schichte des Sammelns 1450 bis 1800, in: Berliner Schriften zur Museumskunde, Bd. 10, Opladen 1994, S. 243-263.
- Minges, Klaus: Das Sammlungswesen der frühen Neuzeit Kriterien der Ordnung und Spe-zialisierung, Münster 1998.

- Quiccheberg, Samuel van: *Inscriptiones vel tituli theatri amplissimi*", München 1565.
- Scheicher, Elisabeth: *Die Kunst- und Wunderkammern der Habsburger*, Wien/München/Zürich 1979.
- Schlosser, Julius V.: *Die Kunst- und Wunderkammern der Renaissance*, Wien 1908.
- Schulz, Eva: Notes on the history of collecting and of museums in the light of selected literature of the sixteenth to the eighteenth century, in: *Journal of the history of collecting*, H. 2, 1990, S. 205-218.
- Schuster, Peter-Klaus: Das Museum als Bild. Bemerkungen zum Masterplan der Berliner Museumsinsel, in: *museumskunde*, Jg. 68, H. 2, 2003, S. 52-59.
- Valter, Claudia: *Studien zu bürgerlichen Kunst- und Naturaliensammlungen des 17. und 18. Jahrhunderts*, Aachen 1995.

*Rainer Bremer / Andreas Gruschka*

## 30 Jahre Theorie des kommunikativen Handelns oder: wer ist denn Herr Sloterdijk?

### I

Das vor 30 Jahren erschienene, doppelbändige Werk „Theorie des kommunikativen Handelns“ verstärkte zuletzt Habermas’ Ruf als geisteswissenschaftlich führender Kopf. Davon profitierte auch immer mehr seine politische Publizistik. Von heute aus wird man sagen dürfen, dass diese Karriere bei aller Singularität durchaus ein Muster widerspiegelt, nämlich das ihrer gesellschaftlichen Ermöglichung. Dass Einer prominenter Wissenschaftler wird und als solcher auch gerne im Feuilleton erscheint, bringt einen Wandel solcher autoritätsverbundenen Prominenz mit sich. Man interessiert sich für die politische Meinung und Analyse eines geachteten Wissenschaftlers, damit aber noch nicht für seine Wissenschaft. An der hängt die legitimierende Wirkung von der Zulassung zum Diskurs bis hin zur Hinnahme dessen, was eine solcherart legitimierte Person äußert. Dem, wie Habermas politisch-publizistisch reüssierte, dürfte ein Karrieremuster zugrunde liegen, das selbst Interesse verdient. Zweifellos ist es ihm stets gelungen, intellektuell anregende Debatten vom Zaun zu brechen. Mit ihnen bewies die von ihm weiterentwickelte Kritische Theorie der Gesellschaft so etwas wie ihre geistige Strahlkraft. Die konnte allerdings leicht als Anspruch auf Meinungsführerschaft missverstanden werden. Entsprechend provozierte sie auch Distanzierung und zog Gegner auf sich. Habermas agierte zuweilen wie ein *praeceptor germaniae*. Das linksliberale Publikum folgte ihm weitgehend, wer dagegen auf einem anderen Boden gesellschaftstheoretischer Überzeugungen stand, den stieß der moralische Zeigefinger des Philosophen eher ab. Unbeeindruckt davon meldete sich Habermas tapfer stets zu Wort, wo immer in seinen Augen Gefahr für den erreichten Bestand an republikanischer Gesinnung im Verzug war. Dann war man mit seinen Interventionen im überregionalen Feuilleton zu rechnen. Spätestens als sich Habermas, älter geworden, dazu entschloss, gepflegte Auseinandersetzungen mit dem angehenden Heiligen Vater zu führen, um Bündnismöglichkeiten auszuloten, war es mit dem bekannten Erregungspotenzial vorbei; seine großen theoretischen Arbeiten erregten schon lange niemanden mehr.

In eine solche Marktlücke drängten nicht viele. Vor allem erwies es sich als schwierig, eine vergleichbare Aufmerksamkeit zu erreichen. Zu Beginn der neunziger Jahre schien Botho Strauß das Zeug dazu zu haben. Immer wieder schien aus der Lücke der Flackerschein des Talents von H.M. Enzensberger heraus, aber beide waren doch zu sehr eigensinnige, selbstden-

kende Individualisten, als dass sie penetrante Diskursstrategien hätten durchhalten können. Zudem zeigte es sich, dass die Funktion, die Habermas übernommen hatte, mit dem Schwinden und der Umorientierung des linksliberalen Milieus in die Jahre gekommen war, so dass sie sich auch nicht an Jüngere vererben ließ. Im Feuilleton hat man das gerne als das Verschwinden der Kritischen Theorie gedeutet, ohne noch der Frage nachzugehen, inwiefern Habermas' diskurspolitische Einlassungen überhaupt als Ausdruck von Kritischer Theorie gelten können.

Jedenfalls liebte es ein anderer, bald zum Star aufsteigender Philosophenintellektueller den Tod der Kritischen Theorie zu verkünden, um auf dieser Basis seine eigenen diskurspolitischen Provokationen mediengerecht zu platzieren. Peter Sloterdijk reaktiviert dabei so manche älteren Bausteine der reaktionären Gesellschaftstheorie und geriert sich dabei freigeistig als Tabubrecher und retrograder Neudenker. Als er nun im vergangenen Jahr eine massive Gegenrede gegen den expropriierenden Fiskalstaat als Umverteilungsmaschine führte und dem Bürgertum als Alternative und Glück der Reichen ihre Gabe für die Minderbemittelten anempfahl, schien er es in den Augen der alten Fraktion der Kritik denn doch zu toll getrieben zu haben. Sie sahen hier das Ende des Sozialstaats eingeläutet. Der sich nun schon manche Jahre in Habermas' Rolle übende Axel Honneth erhob sich zum fulminanten Gegenangriff und publizierte in der residual linksliberalen „Zeit“ eine vernichtende Attacke auf seinen Karlsruher Philosophenkollegen.

Das Kalkül war, wie der Text ganz offensichtlich zeigt: Durch die Demaskierung des objektiv verblödenden Denkers die Reihen wieder fest zu schließen und für das eigene sozialdemokratische Programm Werbung zu machen. Manche gingen beiden Konfliktmanagern auf den Leim und beteiligten sich umgehend an der ausgerufenen „Honneth-Sloterdijk-Debatte“. Man wollte im scheinbar schon fahrenden Zug mitreisen. Dass dann aus den beiden Texten kein wirklicher Streit erspross, lag weniger an der Bereitschaft der fix schreibenden Bündnispartner oder dritten Personen, sondern daran, dass Sloterdijk mit seiner medienbewussten Chuzpe sich selbst eine solche Debatte verbat. In seiner keineswegs als Antwort auf Honneth gemeinten Gegenrede überzog er den angreifenden Gegner mit Spott und Hohn, so als wäre dieser kein satisfaktionsfähiger Antagonist. Mit solchen Leuten wie diesem „Frankfurter Professor“ lohne kein Streit, der müsse erst einmal nachlesen, was man selbst geschrieben habe. Danach gab es nur noch wenige Nachrufe auf die Anfänge einer Debatte, die gar nicht stattfand. Es blieb dem „klugen Kopf“ der FAZ überlassen, den Giftpfeil gegen die Kritische Theorie als Ausdruck des Verständnisses für die Weigerung von Sloterdijk abzuschießen. Jürgen Kaube legte einmal mehr den Finger in die Wunde der neokritisch-theoretischen Empörung. Sie kenne nur noch das moralische Argument, aber habe nichts zur Aufklärung der Gesellschaft beizutragen.

Nun lässt sich dergleichen von politischen Artikeln sowieso nicht ernsthaft erwarten, aber die theoretischen und, wo vorhanden, empirischen Arbeiten sollten es denn doch leisten, dann zumal, wenn sie sich selbst in die Tra-

dition einer Theorie stellen, die erschließen will, was wirklich ist und warum das Wirkliche wirklich ist. Sonst handhabt sie den Gestus eines alerten Jungbetriebswirts, der alles durchschaut und seine Meinungen und Forderungen mit Philosophie verwechselt. Wer professionell von Unternehmensphilosophie schwafelt, dem bleibt wohl auch nicht viel anderes übrig.

Axel Honneth hätte als Direktor des Instituts für Sozialforschung allen Grund, diesen Ball aufzunehmen, aber man weiß nicht so recht wo und wie er das tut, denn ganz in der Tradition seines Vorgänger markiert er vor allem den deutenden Philosophen und nicht den empirischen Sozialforscher. Seine Texte knüpfen an die große Arbeit des Meisters an, nämlich eine Gesellschaftstheorie als Theorie kommunikativen Handelns zu begründen. Der zum Markenartikel, also zur Ware geronnene „Anerkennungsbegriff“ folgt den Tendenzen, die Habermas mit dem Widerstand gegen die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ auffinden wollte. Das Werk, das diesen Begriff diagnostisch begründete, sollte die Basis politischer Meinungsbildung sein, selbst zunächst ein Produkt wissenschaftlicher Produktivität und Reflexion. Will man in diesem Kontext also klären, was denn an der Habermaschen Fassung einer Kritischen Theorie dran ist, lohnt ein Blick zurück in die Zeit, in der alle Augen auf das große Werk gerichtet waren.

So ist es auch den Autoren vor mehr als 25 Jahren ergangen, als sie für einen Diskussionsband über die „Theorie kommunikativen Handelns“ eine Analyse verfertigten. Der Band kam nie zustande, der Text war fast vergessen. Bis nun die Frage anstand, ob man und wenn ja, wie man sich zur jüngsten Aufregung verhalten solle. Wir lasen das Manuskript erneut und waren erstaunt, wie viel es über die aktuelle Situation aussagt, gerade, weil es nicht sie, sondern die damalige im Blick hatte, als es noch um Theorie der Gesellschaft und die wissenschaftlich begründete Kritik daran ging.

## II

Max Horkheimer hat in seinen späten Jahren große publizistische Zurückhaltung geübt, zumal in den Zeiten bis 1968, als unter etlichen angehenden Akademikern das ausbrach, was man bis heute mit Revolte bezeichnet. Horkheimer ließ in der Vorzeit, in den frühen sechziger Jahren, sporadisch noch etwas vernehmen, z. B. dass das päpstliche Verdikt über die „Antibabypille“ mit dem Argument zu rechtfertigen sei, es verheiße beim Stand der Dinge – der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft – kaum Gutes, wenn die Menschen ihre Vermehrung einem Plan und damit einem von ihrer subjektiven Vernunft diktierten Zweck unterwürfen. Mindestens degoutant fand er auch, dass die Studenten in jener Institution, die ihren Geist erst bilden soll, meinten, schon vorher das Sagen haben zu müssen. Das unreife Spiel refraktärer Jungmänner um die Macht hat ihn sicherlich auch angewidert.

Adorno war demgegenüber offensiver. Als kaum verhohlener politischer Anarchist trat er in Frankfurt auf einer Demonstration gegen die Notstandsgesetzgebung auf. Sichtlich fühlte er sich unwohl bei dieser vermeintlich Un-

gehorsam übenden demokratischen Großveranstaltung, aber das lag an der politischen Protestform, nicht an der politischen Angelegenheit selbst.

Ein anderes Naturell war Herbert Marcuse. Im Gegensatz zu Horkheimer und Adorno sah er in den Ereignissen ab Ostern 1968 nichts originär Deutsches mehr – vor dem die Autoren der „Dialektik der Aufklärung“ immer wieder warnten –, sondern empfand es als Teil einer weltweiten Protestbewegung von der woman's liberation über die schwarzen Bürgerrechtler bis hin zu den Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg und den Partisanenkriegen in der Dritten Welt. Während Adorno noch einfiel, dass der Vietkong amerikanische Gefangene halt nach der chinesischen Methode foltern würde, trieb es Marcuse von Berkeley nach Berlin: Ihn, der die Rückkehr aus der Emigration nach 1945 rigoros verweigerte, weil er dem postfaschistischen Deutschland misstraute, hielt es nicht länger drüben, er kam nach Berlin und stellte sich vor die Studenten. Mit Marcuse verwandelte sich die zeitgenössische, latente Prominenz der Frankfurter Schule in eine manifeste. An seiner Seite Angela Davis und das Rolling Stones Lied „Street Fighting Man“ als Hintergrundmusik – Marcuse wurde populär.

Hier beginnt eine tückische Ambivalenz. Populär sein heißt, beim Volke ankommen. Da ist man dann flugs mit Hermann Hesse, Roger McGuinn, Wilhelm Reich und Timothy Leary eine von sonstigen Größen, die den variablen Geschmack einzelner Volksteile bedienen. Im Fall Marcuse war es unbedingt die theoretische Substanz, die in Berkeley, Frankfurt und Berlin Aufmerksamkeit erregte. Aber, um Himmels willen, hat seine Rolle im Protestmilieu mit der Wirkungsweise von sozialphilosophischer Reflexion und theoretischer Arbeit, der Rezeption daraus entspringender Texte und der danach möglicherweise entstehenden individuellen Verbundenheit mit theoretischen Überzeugungen und Diagnosen das direkte Gegenteil davon zu tun. Die Lektüre des „One Dimensional Man“ kann ein Joint nicht ersetzen – dummerweise nimmt bei denen, die nur den Joint rauchen, solcher Glaube aber zu.

Nichts von Marcuses Schriften wurde davon affiziert, allenfalls zeigten sich immanent angelegte Differenzen, die Ende der sechziger Jahre eben deutlicher wurden. Aber das ereignete sich nicht in der Theorie der Frankfurter Schule, sondern in späten Schriften (vgl.: Über die Permanenz der Kunst) als Utopie. Auch für Marcuse galt, was Horkheimer in den dreißiger Jahren überhaupt ermutigt hat: Wissenschaftliche Gesellschaftskritik nach dem Prinzip, dass man zunächst verstanden haben muss, was man kritisiert. Horkheimer misstraute sowohl dem utopischen Denken als auch der bloß moralischen Kritik an der Gesellschaft – mit Bitterkeit hat er nach 1937 dann hingenommen, dass Moral und Wissenschaft das sind, als was bereits Kant sie erkenntniskritisch ausgelegt hat: Die Dualität praktischer und reiner Vernunft, deren Grenzen sich nicht einmal berühren. Sie um jeden Preis zu kreuzen, fällt hinter Kant zurück, damit auf voraufklärerische Positionen einer Geistesgeschichte, die man seit Marx in Deutschland nicht mehr einfach als völlig vom Sein geschiedenen auffassen sollte. Der Theorie ging es ab 1931 hauptsächlich um dieses Sein

und die Gesetze seiner Funktion und Reproduktion. Es ging um wissenschaftlich aufgeklärte Kritik am Kapitalismus nach dem schon genannten Prinzip: Man muss verstanden haben, was man kritisiert. Der moralische Impuls der Kritik macht demgegenüber blind, wenn nicht potentiell dumm.

Diese Kritik folgt zwar einem Prinzip, das sich bis heute auf Marx zurückführen lässt und das solange in Kraft bleibt, wie Menschen ihre Reproduktion durch Arbeit leisten müssen, aber sie hängt, da ihren Kern Entwicklung, Veränderung und deren Logik ausmachen, daran, dass sie sich auf eben Wandel, Macht und Utopien bezieht. Von Haus aus ist dergleichen zur Popularisierung eigentlich nicht geeignet. Es steht auf tausenden Seiten, verlangt ein ernstes Studium und damit Zeit, soviel Zeit, dass man vor der Alternative steht, entweder den theoretischen Marxismus für vier bis sechs Jahre zu studieren oder ein anderes Studienfach wie Jura oder Medizin zu wählen oder gleich Geld verdienen zu gehen. Der theoretischen Beschäftigung mit wissenschaftlicher Gesellschaftskritik seit Marx haftet etwas Exzentrisches an. Sie führt von den anderen Dingen weg.

Kommensurabel mit einem halbwegs durchschnittlichen Leben bleibt ihre politische Version, der politische Marxismus, dessen Fundament die strikte Opposition zum Kapitalismus wurde. Der vielleicht erstmal läppisch erscheinende Unterschied zwischen marxistischer Theorie und den sich darauf berufenden politischen Bewegungen ist jedoch einer ums Ganze.

Man kann etwas gegen den Kapitalismus haben, ohne je eine Zeile von Marx gelesen, geschweige denn die theoretische Intention des Buches „Das Kapital“ erfasst zu haben. Was es demgegenüber bedeutet, das Grundmotiv des Marxschen Werks zu innervieren, das kann an Horkheimers Schriften zwischen 1931 und 1937 studiert werden. Kritische Theorie ist inmitten akademischer Traditionen und Milieus entstanden, ihr Motiv, das sie förmlich zwang, auf Marx' Vorgaben zurückzugreifen, speiste sich aus dem Ungenügen an den politischen Verhältnissen der Weimarer Zeit, an der Kluft zwischen dem Wissen, das infolge gesellschaftlicher Entwicklung nach originär Marxchem Stand nicht mehr zureichte, und der politisch ungebrochenen Preisung sozialistischen Fortschritts und einer Art Endsieg in Form der Weltrevolution. Einige Passagen aus dem Buch „Dämmerung“ legen nahe, dass Horkheimer den irrationalen Glauben an das Zusammenbruchsgesetz und das darauf gründende Vertrauen in den Sieg der sozialistischen Idee geradezu obszön fand – das stalinistische Russland verriet eine ganz andere Tendenz, wie der Hitler-Stalin-Pakt später belegte. Das Obszöne daran war, dass nicht wenige politische Marxisten den wissenschaftlichen Anspruch Marxens auf die Zusammenbruchstendenz ausdehnten – also genau auf das, was sich bei Marx als Ableitung von spekulativem Status aus dem Verwertungsgesetz findet. Sie haben Ursache und Wirkung vertauscht, Marx wie eine Bibel oder den Koran gelesen, als Offenbarungsschrift. Gegen diese Art von Religion vor allem hat er noch einmal die theoretischen Motive Marxens stark gemacht (Religion ist „Opium des Volkes“). Bis zur Emigration ist dabei ein interdisziplinäres Forschungsprogramm herausgekommen.

Prominent lieferte die Psychoanalyse eine Art Ergänzung zu Marxens ökonomiekritischem Ansatz. Im Ganzen kann man die Erweiterungen aus der Logik der Kritik und ihres Adressaten erklären – wenn da keine über den Menschen waltende Macht geschichtsphilosophisch nachgewiesen werden kann, müssen Kritik und Protest jene überzeugen, die mit keiner Besserung ihrer Verhältnisse rechnen dürfen, es sei denn, sie bewirken sie aus eigener Überzeugung und Handlung. Alles andere, zumal die historische Zwangsläufigkeit der Revolution, stand somit als fatale Ideologie selbst auf der Seite des Bestehenden.

Adorno und Horkheimer waren nicht die einzigen, die von einem höchst ambivalenten Status des bürgerlichen Subjekts ausgingen. Seine historische Figur blank als Klassenfeind abzutun, würde die kulturellen Leistungen, ja letztlich eine Dialektik verschütten, die die Diskrepanz eines befriedeten und sicheren Lebens in Muße insofern niemals still stellen kann, als der müßigen Klasse antagonistisch jene gegenüberstehen, die die Früchte ihrer Arbeit dafür hergeben müssen. Bei allen objektivistischen Tendenzen der Marxschen Theorie, die Opfer von Ausbeutung müssen das doch mitkriegen und an einer Beseitigung des Klassenantagonismus interessiert sein.

Wenn man an die Zeiten denkt, als in Manchester der Kapitalismus zur höchsten Blüte kam, kann man sich den Hunger, die Krankheiten, die unmenschlichen Lebens- und Arbeitsbedingen vorstellen. Die Folgen der Ausbeutung waren schlecht zu kaschieren, Arbeiterunruhen zu befürchten. Immunität gegen das Schicksal der Arbeiterklasse konnte diese gar nicht entwickeln. Im Berlin der zwanziger Jahre sah das schon anders aus, Krakauer hat sich mit einer Angestelltenkultur beschäftigt, die sozialintegrativ wirkte. Die Milderung des Klassenschicksals ließ um das Klassenbewusstsein fürchten. Die Eindeutigkeit, mit der die bloße ökonomische Stellung zu den Produktionsmitteln entweder als Besitztender oder als Arbeiter stets ausgestattet bleibt, gilt nicht mehr nolens volens für die individuelle Reflexion darauf. Es kam der Begriff des Klassenbewusstseins auf. Von Anfang an war er ein prekärer.

Lukács hat ihn in seinem Buch „Geschichte und Klassenbewusstsein“ entfaltet. Der, dessen Arbeitskraft zur Ware gemacht wird, verwandelt sich in ein Ding. Auf dem Spiel der Zeit stand, dass die Theorie von der ökonomischen Ausbeutung der Arbeit durchs Kapital die stabile notwendige Bedingung der Revolution werde, aber dass daraus auch die hinreichende entstehe, nämlich das Bewusstsein davon, das zur Befreiung von Unterdrückung treibe.

Bei Marx findet sich solcher Optimismus nicht, er verbat sich die Psychologisierung der Revolution als etwas, das von der Entscheidung und Überzeugung des Proletariats abhängig sei. Getreu seiner zutiefst materialistischen Überzeugung, dass das Sein das Bewusstsein bestimme, nicht umgekehrt, konnte er sich nur eine Unausweichlichkeit der Revolution vorstellen, erzwungen von Fortschritt der Produktivkräfte, die das Kapital zwar betreibt, wodurch es aber selbst an die Schranke der Verwertung gerät – der tendenzielle Fall der Profitrate würde zu einer Verelendung führen, die das Proleta-

riat nicht endlos lange würde hinnehmen können. Einer Aufforderung, eine revolutionäre Gesinnung anzunehmen, einer Partei mit solchen Zielen beizutreten und deren Führern zu lauschen, bedurfte es nach Marx nicht. Er hätte schon die Vorstellung lächerlich gefunden.

Die Fragen, auf die die Kritische Theorie wissenschaftlich haltbare Antworten suchte, entstanden aus der Evidenz zweier Dinge, der ökonomischen Überwindung der Zusammenbruchstendenz mittels staatlicher Intervention in politisch vermachtete Märkte (Autoritärer Staat) und der Entstehung technisch basierter Systeme der Massenbeeinflussung (Kulturindustrie).

Theoretisch riskierte Horkheimer einen Verstoß gegen das Dogma von der Priorität des Seins vor dem Bewusstsein. Die Korrektur vollzog sich aber nicht am ökonomischen Kern der Marxschen Theorie, sondern an ihrem geschichtsphilosophischen Epizentrum. Wie in der geologischen Wirklichkeit treten hier die größten Schäden auf. Das wird leider von allen übersehen, die der Kritischen Theorie schon der dreißiger Jahre Verbürgerlichung und subjektivistische Verdrehung der Marxschen Kritik vorwarfen. Das eigentliche Problem hat seither noch mehr an Klarheit verloren, es sei deshalb noch einmal kurz angerissen:

Die Entdeckung des Wertgesetzes hatte lediglich ökonomietheoretische Bedeutung, das meiste war von Ricardo wohl schon vorbereitet. Erst die Formulierung des Mechanismus der relativen Mehrwertproduktion bringt eine gewisse Dynamik in die Theorie, die nicht mehr nur Gesetze, sondern solche der Bewegung benennen möchte. Die zentralen Begriffe sollten noch geläufig sein, Produktionsweise, Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse. Wenn die Theorie sich geschichtsphilosophisch von der Gegenwart in die Vergangenheit und von dieser Spanne dann auch in die Zukunft meint ausdehnen zu können, dann müssen jene genannten drei Begriffe wohl einiges implizieren. Die Produktionsweisen haben in der Abfolge von – spekulativem – Urkommunismus (wahrscheinlich in matriarchalischer Form) über die Stammes- und Sklavenhaltergesellschaften zum Feudalismus und dann zum Bürgertum geführt (aus aktuellem Anlass sei daran erinnert, dass Marx für das China des 19. Jahrhunderts eine eigene Kategorie eingeführt hat – die asiatische Despotie; sieht man sich die Rolle der kommunistischen Partei dort an, dann dürfte sich seit 3.500 Jahren dort immer noch nicht viel geändert haben). Das gesellschaftliche Reglement hing an der Macht, über die Verteilung eines schmalen Mehrprodukts zu entscheiden. Diese Dominanz ökonomisch abgesicherter Herrschaftsrollen über die Produktivkräfte war statisch, die Dialektik des Zusammenhangs zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen kam nur langsam in Gang – bis zur bürgerlichen Gesellschaft, die Herrschaft und Verfügung unmittelbar ökonomisch ausübt. Sie produziert Waren, um Mehrwert zu schaffen, und schafft Mehrwert nur in dem Maße, indem sie die Technologie entwickelt. Es gab nach Marx parallel zur Entwicklungslinie der Produktivkräfte bis hin zur modernen Naturwissenschaft eine zunächst davon weit entfernte Entwicklungslinie der Herrschaftsformen, von der er meinte, dass sie selbst immer ökonomischer, in

gewisser Weise rationaler würde. Dadurch hat sie sich der primären Linie der Produktivkraftentwicklung angenähert.

In der Marxschen Geschichtsphilosophie löst der Berührungspunkt der auf die Entwicklungslinie der Produktivkräfte zufallenden Linie der nicht-ökonomischen Herrschaftsformen die proletarische Revolution aus. Unter dem Zusammenbruchsgesetz hat die bürgerliche Klasse die Produktivkräfte bis zur Auflösung des  $v$  entwickelt, im Augenblick der größtmöglichen Produktivität bricht das ökonomische System der Verwertung des Werts zusammen (wo kein  $v$  mehr ist, kann kein  $m$  entstehen). Die Herrschaft selbst ist auf die Verfügung über die Produktionsmittel reduziert, die Arbeiter brauchen also nur die Maschinen zu übernehmen und dann für sich zu arbeiten.

Was bei Marx nicht vorkommt, ist, dass die Linie wieder ansteigt, d.h. dass Herrschaft und Verfügung durch keinen Automatismus zu beseitigen sind, sondern vielmehr Automatismen anderer Art schaffen können. Das technologische Potential, die Entwicklung der Produktivkräfte verlief exakt nach der Marxschen Prognose, die Verwertungskrisen, namentlich die der Überproduktion, haben ein gigantisches Ausmaß erreicht – nur, sie sind kaum systemgefährdend. Die Vernichtung von Waren und Kapital erreicht keine systemkritische Größe mehr, im Gegenteil, wenn's ganz hart kommt, wird noch mehr weggeworfen, damit die Produktion in Gang bleibt. Die derzeitige ökologische Alternative geht den anderen Weg, den der Geldvernichtung. Auch das fesselt die Produktivkräfte und setzt die irrationale Herrschaft über die Menschen und ihre Kräfte fort.

Das Schema proletarischer Revolution lautete: Die gesellschaftliche Marginalisierung der proletarischen Klasse durch ökonomische Ausbeutung bis zur Verelendung der Massen wird durch die Übernahme der Produktionsmittel überwunden. Systemimmanent entwickelte das materialistische Axiom vom Sein, das das Bewusstsein bestimmt, wohl in keinem anderen Theoriestück solche bittere Konsequenz. Die Revolution wird in genau der Form kommen, in der der Kapitalismus durch die ökonomisch unabwendbare Verelendung des Proletariats dieses zu seiner Abschaffung zwingt – sogar im Augenblick seiner Befreiung bleibt das Proletariat Objekt und nur zum Schein wird es Subjekt seiner Geschichte. Von Bewusstsein, von Politik ist bei Marx, wenn's um Theorie geht, keine Rede.

Das hat sich ins politisch schiere Gegenteil gewandelt: Seit etwa 1920 bis heute scheint es eine pure Frage des Bewusstseins nur zu sein, da jener von Marx prognostizierte Untergang der kapitalistischen Produktionsweise nicht nur ausblieb, sondern ungeschminkt die Überwindung der Marginalisierung der proletarischen Klasse durch Sozialintegration und Alimentation der Arbeiter wie der Arbeitslosen einzugestehen wäre. Wenn das Schicksal der Arbeiter an einer herrschenden Klasse hängt, die ihre eigene Ökonomie zu finanzieren vermag, indem sie jenen Trinkgelder (Adorno) spendiert, dann ist die Abschaffung ökonomischer Herrschaft zwar tatsächlich in Reichweite gerückt, aber nach allen Indikatoren politischen Bewusstseins liegt er unendlich weit entfernt. Dieser Vorgang, der zu einem nicht mehr immanent lösbaren

Widerspruch zwischen dem agens der Theorie und ihrem eigentlichen Motiv führte, kann nur psychologisch funktionieren, es bedarf also die ökonomische Theorie einer Ergänzung, die plausibel macht, warum die politischen Implikationen des technischen Fortschritts solche und keine anderen sind.

### III

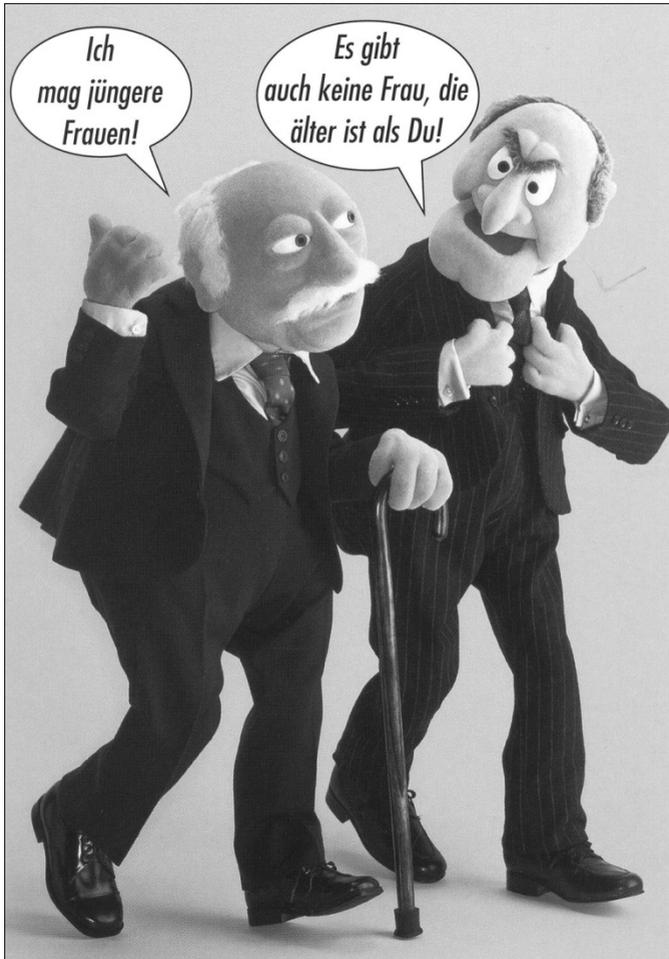
Die Resistenz gegen Aufklärung lässt sich kaum auf ein simples Faktum des Seins zurückführen. Es scheint, dass es im Überbau gewaltig spukt. Wo kein gesellschaftlicher Fortschritt stattfindet, könnte ein wissenschaftlicher vorübergehend aushelfen. Diese Zeiten scheinen auch vorüber, aber vor 30 Jahren hat Jürgen Habermas sein opus magnum vorgelegt, das für kurze Zeit das Zeug zu haben schien, den Verfall, wenn schon nicht der Praxis, so wenigstens der Theorie vorm kapitalistischen Dauerzustand aufzuhalten. Der Autor nannte sein Werk „Theorie des kommunikativen Handelns“.<sup>1</sup> Die TkH ist im Ganzen und allen ihren Teilen als Resultat eines Vorhabens zu lesen, das Habermas mit seiner Arbeit zur Logik der Sozialwissenschaften begann und dessen leitendes Motiv war, den Scheidungsprozess von Kritischer und wissenschaftlicher Gesellschaftstheorie zu revozieren. In A. Wellmers Worten hat Habermas sich das Ziel gesteckt, „die wissenschaftliche Seele der Kritik“ wie „die kritische Seele der Wissenschaft“ zu reanimieren. Damit hat sich Habermas auf dialektische Weise gegen die Kritische Theorie Max Horkheimers gerichtet. Horkheimers Kritik am blinden Fortschreiten der Wissenschaft appelliert an ihren emphatischen Begriff, der verlangt hätte, ihr vernünftiges Ziel kraft in Naturbeherrschung sich bewährender Rationalität auszusprechen. Dies schloss zwar Hoffnung ein, die aber pessimistisch auch sagte, „dass solcher Widerspruch gegen die Gesellschaft durch Wissenschaft nicht mehr formuliert“ werden könne. Dem setzt Habermas seinen Glauben entgegen, in Verwissenschaftlichung der Kritik böte sich ein Therapeutikum an, welches die Wunde schon heilen werde, die Wissenschaft schlug. Habermas' Kritik an der scheint's argwöhnischen Position zum Szientivismus schiebt die Frage der Kritischen Theorie beiseite, ob in Wissenschaft fraglos die vernunftgemäße Idee einer rationalen Gesellschaft noch aufgehoben sei. Habermas' theoriegeschichtliche Orientierung überspielt und disqualifiziert die Skepsis Kritischer Theorie gegen das „Weitermachen“.

Zwar ist der Parteinahme für den wissenschaftlich untermauerten Widerspruch gegen die bestehende Gesellschaft im Interesse an ihrer Kritik schwerlich zu widersprechen. Die Kennzeichnung von wissenschaftlich haltbarer und unhaltbarer Kritik berücksichtigt bei Habermas nun aber nicht ihren Gehalt, sondern theoretische Bezugssysteme, die einen möglichen Gehalt allererst besorgen sollen. An zeitdiagnostischer Substanz hat die TkH deswegen nur äußerst wenig zu bieten. Sie hat es nach Habermas' Auffassung zunächst auch nicht, weil der Anspruch auf wissenschaftliche Kritik verlangt, den po-

---

1 Wir benutzen im Folgenden die Abkürzung TkH.

tentiell kritischen Begriff schon auszuweisen, bevor er mit der gemeinten Sache konfrontiert wird. Kritik wird aufgespart, bis das Fundament einer Theorie der Gesellschaft gelegt ist. Aus der Tkh soll im Rahmen eines Forschungsprogramms Kritik an der Gesellschaft folgen; die Theorie ist nicht selbst schon die Kritik der Gesellschaft. Gegen die Wissenschaftsferne und -kritik der Kritischen Theorie ist laut Habermas allererst eine wissenschaftliche Gesellschaftstheorie zu begründen, soll Kritik an der Gesellschaft zur Anerkennung führen.



Auf Gedeih und Verderb muss die Verwissenschaftlichungsstrategie Habermas' deswegen den Zweifel an der substantiellen Relevanz des gesellschaftlichen Betriebs der Wissenschaft unterdrücken, ausschließen und sich auf das

zeitgemäße Abstraktum von Theorie einlassen, dessen Ernst Habermas sich vom Gestus, vom Verfahren, kaum vom Thema besorgt. Er muss so tun, als sei der szientifisch akzeptable Beweis für die Utopie rationaler Gesellschaft stringenter zu erbringen, als der des Wertes eines Menschen. Die TkH präsentiert daher eine Wissenschaftlichkeit, die sich nicht nur gegen den moralischen Grund materialistischer Gesellschaftskritik beliebig verhält, sondern sich im Schielen auf wissenschaftliche Anerkennung von ihm abstoßen möchte. Daraus resultiert der Eindruck von falsch erreger Ernsthaftigkeit des ganzen Habermasschen Unternehmens.

Habermas Verwissenschaftlichung führt nicht zur Stärkung, sondern zur Depotenziierung der Kritik. Dies gibt nicht nur ein Vergleich seiner Theorie mit den geschmähten Vorbildern zu erkennen. Gerade sein Anschluss an andere Vorbilder, denen gemäß er seine Arbeit konstruktivistisch anlegt, bringt ein Moment negativer Systematik in die TkH, in der die Absicht zur Verwissenschaftlichung unversöhnt mit dem Aufbau der Argumentation bleibt. Weite Strecken der TkH vermitteln den Eindruck, dass Argumentation eigentlich simuliert wird, der Autor längst seine Schlussfolgerungen entwickelt hat, aber statt dieser Argumentationen präsentiert, die die eigene Problemstellung „vernetzen“ und theoriestrategische Vorteile erbringen sollen. Habermas' einseitig rezipierte Theoriegeschichte verleiht denen Aufmerksamkeit, die den zeitgebundenen Normen des Betriebs in Wissenschaft sich beugen, und nicht denen, die an einem emphatischen Begriff der Wahrheit festhalten. Das Pathos soll nur in der kühlen Pose des wissenschaftlichen Diskurses entstehen. An die Emphase Kritischer Theorie erinnert die TkH nur noch an ihrer dünnsten Stelle, am Ende, an dem Habermas meint, endlich die „Aufgaben Kritischer Gesellschaftstheorie“ stellen zu können. Schrieb er zu Beginn, er wolle mit der TkH die „normativen Maßstäbe“ einer Kritik an der Gesellschaft ausweisen, so heißt es am Ende, sie „muß auf die kritische Beurteilung und normative Einordnung von Totalitäten, Lebensformen und Kulturen, von Lebensweltzusammenhängen und Epochen im ganzen verzichten“. Wenn normative Maßstäbe, dazu ausgewiesene, nicht zur Kritik führen, dann heißt das, dass der ihnen unterworfenen Gegenstand begründet keine Kritik evoziert. Habermas' eigentümliche Parteinahme für Wissenschaft und Kritik lässt die Logik der Verwissenschaftlichungsstrategie umschlagen in die wohl ungewollte Bestätigung des positivistischen Urteils über die Inkompatibilität von objektiver Erkenntnis und Kritik.

Einer der Zentralbegriffe lautet Lebenswelt. Er gewinnt seinen Stellenwert aus der Absicht der TkH, mit ihm eine Kritik an der allein funktionalen Vergesellschaftung wissenschaftlich auszuweisen. Die wiederum lebt von der Unterstellung, es würde so etwas wie eine kritische Disposition der Menschen gegenüber ihrer Vergesellschaftung geben – dank der Eigenstruktur einer kommunikativen Lebenswelt. Der entsprechende Nachweis kann für einen in materialistischer Tradition stehenden Autor nun aber schwerlich in der Abarbeitung der Klassiker soziologischer Theorie allein gefunden werden. Stattdessen müsste die zum „System“ kritisch stehende Potenz der „Le-

benswelt“ im konkreten Handeln der Menschen sich beweisen. Dass nun der Bezug auf Handeln fast völlig fehlt, hat mit den thematischen Uneindeutigkeiten zu tun, aus denen für eine Kritik der TkH sich zwei Rezeptionsmöglichkeiten ergeben: Einmal kann mit dem Mangel an kommunikativem Handeln in der Theorie die Irrelevanz dieser selbst beklagt werden oder man akzeptiert Habermas' Verfahren und hält sich bei dessen Rezeption der eingebrachten Klassiker auf. Wir wollen im Folgenden beide Reaktionsmöglichkeiten vermitteln, indem wir fragen, warum Habermas die materialen Einsichten Kritischer Theorie über den Zustand der Gesellschaft exkommuniziert und warum er sie als methodologisch verfehlt, ja nachgerade irrelevant für eine wissenschaftliche Kritik an der Gesellschaft erachtet.

Wenn wir recht sehen, liegt die analytische Potenz der zentralen Begriffe „System“ und „Lebenswelt“, „zwecktätiges“ und „kommunikatives Handeln“ darin, dass sie ein unausweichliches Problem gesellschaftlicher Entwicklung umschreiben. Dies entsteht durch evolutive Schübe in den Bereichen systemischer und sozialer Integration, die im Ganzen der gesellschaftlichen Reproduktion verschränkt sind. Die Verschränkung fällt in Habermas' Konstruktion nach Bedingungen aus, die mit den Entwicklungsschritten in Naturbeherrschung und Vergesellschaftung zwar objektiv gesetzt sind, einer bewussten Kontrolle sich aber entziehen. Die Vorstellung einer solchen Kontrolle als rationaler begründet Habermas' Theorie der Geschichte von Rationalität in der teleologisch visierten Kompatibilität zweier Entwicklungslogiken, nämlich den in den Bereichen systemischer und sozialer Integration, die nur als zusammengehörige die Utopie einer rationalen Gesellschaft stützen können – wissenschaftlich aber darum auch müssen. Normativ an der Hypothese dieser zwei Rationalitäten ist die Unterstellung einer dritten in Gestalt der Aussöhnung beider, welche mit der Forderung verknüpft ist, dass keine den Geltungsbereich der anderen tangiere. Historisch freilich zeichnet sich genau dies in den Verschränkungen ab.

Wie tief die Dualität von Zwecktätigkeit und Kommunikation in die Geschichte der Gesellschaft reicht, illustriert Habermas am „hermeneutischen Paradox“ anthropologischer Forschung: diese weiß zwar vom kommunikativen Charakter des „intuitiven Wissens“ der hermeneutischem Verständnis sich entziehenden Gesellschaft, kann aber solche Intuition nicht teilen. Habermas erklärt das mit der Verschränkung von System und Lebenswelt, die so dicht sei, dass das kommunikative Handeln noch das zwecktätige umschließe: die Koordination der Reproduktion fällt in die „rituelle Praxis“. Steigt freilich das Niveau der Naturbeherrschung, dann muss solche Rationalisierung die mythisch interpretierte Lebenswelt aufbrechen, dann erheischt die faktische Dualität zweier Bereiche gesellschaftlicher Reproduktion auch Entsprechung im gesellschaftlichen Bewusstsein, vor dem objektiv die Identität von zwecktätigem und kommunikativem Handeln verloren geht. Der evolutive Rationalisierungszuwachs hat einen Doppelcharakter: Die Rationalisierung der Produktion bedingt ein entsprechendes Rationalitätsniveau der Vergesellschaftung. So differenziert sich nach Habermas die Verschränkung von System und Lebenswelt mit der al-

lerdings pathogenen Konsequenz einer immer breiteren Kluft zwischen systemischer und lebensweltlicher Rationalität.

Überraschenderweise wird nun die theoretische Erklärung und Vermittlung dieser Kluft nicht das zentrale Thema der Habermasschen Gesellschaftskritik. Obwohl Rationalität in der materiellen Reproduktion faktisch und in Vergesellschaftung potentiell zunimmt, ergibt sich keine gesellschaftlich befreiende, gegen das Bild ihrer pathologischen Wirklichkeit gesunde Proportionalität beider. Was an der Geschichte zweier Rationalitäten noch fragmentarisch zu sein dünkt, sind eben die pathogenen Konsequenzen der Verschränkung von System und Lebenswelt, denen zwar für sich evolutive – das heißt vor allem gerichtete – Rationalisierung eignen mag, aber kein rationalitätsstiftender Modus ihrer Integration. So wie zu Zeiten mythischer Weltbilder die rituelle Praxis in die zwecktätige Reproduktion reichte, soll gegenwärtig das freilich höher entwickelte System zwecktätigen Handelns „kolonialistisch“ die Lebenswelt durchherrschen. Die nicht vernunftgemäße gesellschaftliche Adjustierung kommunikativen und instrumentellen Handelns blieb bis heute der Angriffspunkt ernsthafter Gesellschaftskritik Habermasscher Prägung.

Es fragt sich, worin die kritischere von zwei Rationalitäten handelnden Theorie der Gesellschaft bestehen kann, wenn diese stets darauf gestoßen wird, dass der Verschränkung von System und Lebenswelt deren Mediatisierung immanent zu sein scheint? Anders könnte überhaupt nicht verstanden werden, warum an sich entwickelte Rationalität mit „Kolonialisierung“ zusammengeht. Diese Schwierigkeit belastet nicht nur das Geschichtsmodell des Autors, sondern seine Gesellschaftstheorie als solche. Ihr scheint verwehrt, die idealistische Konstruktion der Theorie zu überdenken, die sich aus dem Postulat evolutionslogisch existenter Rationalität angesichts einer irrationalen gesellschaftlichen Verfassung ergeben. Die die materiale Argumentation deformierende Absicht der Tkh, im Vorgriff auf die Analyse der konkreten Gesellschaft ihre normativen Maßstäbe auszuweisen, verbietet ihr die Reflexion auf den gesellschaftlichen Antagonismus.

Ist für Horkheimer und Adorno das alltägliche Misslingen vernünftigen Handelns (welches das partikulare mit dem allgemeinem Interesse versöhnt voller erschreckender Evidenz und gleichzeitig die beruhigende Rede vom Potential der Menschen und der Gesellschaft zu kommunikativem Handeln als Mechanismus der Integration der Menschen angesichts jenes Scheiterns verdächtig, so kritisiert Habermas bloß noch die Widersprüchlichkeit zwischen der Möglichkeit zu kommunikativer Rationalität und der gesellschaftlichen Praxis einer „fehlenden Vermittlung von systemischer und kommunikativer Rationalität“.

Nicht die alltägliche „Kolonialisierung“ ist bei Habermas das Thema, statt dessen gilt es eigentlich, nämlich evolutionstheoretisch schon fertige Theorie an der Wirklichkeit zu beweisen. Der Gehalt der fälligen Kritik daran ist nicht empirisch, sondern unmittelbar von der Theorie kommunikativer Rationalität bestimmt. Deshalb muss Habermas für seine empirisch sich verste-

henden Argumente gesellschaftliche Geltung mit seiner evolutionstheoretisch entwickelten Kategorie vorab unterstellen. Paradox: Kommunikatives Handeln bleibt als Schauplatz eigensinniger Rationalität zum Zwecke der wissenschaftlichen Begründung unter den Bedingungen einer Kolonialisierung zu behaupten, die seine Wirklichkeit zugleich dementiert. So haben die empirischen Zitate bloß legitimatorischen Zweck. Auf solche Zweckbindung des empirischen Bezuges zur konkreten Gesellschaft läuft die Verwissenschaftlichungsstrategie zu, die sich aus der gleichsam methodologischen Begründungsfälle nicht mehr befreien kann: Um wissenschaftlich akzeptiert zu werden, muss kritische Gesellschaftstheorie ihre Maßstäbe an der Wirklichkeit der Gesellschaft ausweisen. Kritik kann sich aber nur daran entzünden, dass gesellschaftlich die Normen rationaler Kommunikation nicht eingelöst werden. Kritik muss sich also auf einen Zustand jenseits des historisch Erreichten beziehen. Damit ist ihr Maßstab in der Gesellschaft nach dem Muster einfacher Bestätigung vereitelt.

Nachdem die einseitige theoriegeschichtliche Orientierung Habermas vorschreibt, Kritik in der dürftigen Allgemeinheit zentraler Begriffe noch schwebend zu halten, entfernt er sich gegen die eigene Absicht von einer kritischen Gesellschaftstheorie. Deren wissenschaftliche Rationalität kann nur aus dem Widerspruch zwischen Begriff und Sache hervorgehen, den sie darum mit Geltungsbehauptungen nicht beseitigen, sondern erklären sollte. Wissenschaftlich in diesem Sinne war genau Kritische Theorie, indem sie mit unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Akzenten, je nach Gegenstand, die Gründe bezeichnete, die für die Systematik des Widerspruchs gesellschaftlich sorgten. Das gilt vom geschichtsphilosophisch inspirierten Versuch, Rationalität und Aufklärung in der Dialektik von Befreiung und Zwang zu rekonstruieren, bis hin zur Analyse der Pathologie des Alltagslebens der Menschen, die in ihrer Lebenswelt sich unaufhörlich vorgaukeln müssen, diese gewährleiste das, was dem eigenen Leben Sicherheit und Sinn gebe. Kritische Theorie hat nicht abstrakt wissenschaftlich zu rechtfertigen versucht, warum die Kategorien Freiheit, Glück – oder kritisch: Status und Übervorteilung – Geltung beanspruchen, sie hat zu erklären versucht, welchen sozial determinierten Sinn die Begriffe im Leben der Menschen und der Gesellschaft haben.

Ihr Thema war also gar nicht die wissenschaftliche Begründung eines moralischen Postulats kommunikativen Handelns oder des richtigen Lebens. Während Horkheimer und Adorno leidenschaftlich Partei ergriffen für die Idee des richtigen Lebens und deshalb leidenschaftslos analysierten, was dieses tagtäglich verhindert, bietet die Habermassche Konstruktion eines Widerspruchs von Anspruch und Möglichkeit theoretisch allen Grund zum Optimismus. Der Anspruch auf kommunikatives Handeln, auf eigensinnige Rationalität der Lebenswelt scheint im Leben der Menschen so weit schon verankert zu sein, dass er zum einen zur Kritik an seiner Unterdrückung Anlass gibt, wie zugleich zu seiner Rechtfertigung als allgemeine Norm dank der evolutiven Errungenschaften der Gesellschaft. Kurz: Der Anspruch ist jederzeit einklagbar und, wie man hie und da beobachten kann, auch mit Erfolg.

Es besteht also kein Anlass, Horkheimer und Adorno Glauben zu schenken, weil diese gegen die Verunmöglichung von Rationalität gar nicht mehr deren Lebendigkeit in Augenschein nahmen.

Um das zu erläutern, bietet sich die Parallele in der Habermasschen Publizistik an, wo er sich auf verfassungstheoretische und verfassungspraktische Fragen bezieht. Auch hier gibt es einen Widerspruch zwischen Text und Wirklichkeit. Auf den ersten Blick folgt Habermas der Logik einer Kritik, die Sein und Sollen einander gegenüberstellt. Während aber mit dem Verfassungstext eine Norm existiert, mit der begründet die Verfassungswirklichkeit zu kritisieren ist, besitzt die Gesellschaftstheorie dazu kein Äquivalent. Die im Verfassungstext verknüpften Normen ergeben eine konsistente Struktur. Diese verhindert, dass der Widerspruch zwischen Text und Wirklichkeit etwa dadurch gemildert würde, dass man statt dieser den Text veränderte. Diesen Vorzug der logischen Schlüssigkeit des Verfassungstextes will die TkH als Text einer Gesellschaftstheorie imitieren. Kritik an der Gesellschaft wäre nicht durch widersprechende Tatsachen delegitimiert, es stünden kraft der geltenden Normen die Tatsachen unter dem Druck, sich an den Normen der Gesellschaft legitimieren zu müssen.

Habermas' Motiv der Verwissenschaftlichung wäre realisiert, wenn die TkH jene Position der Verfassung beziehen könnte, in der diese der gesellschaftlichen Wirklichkeit faktisch enthoben ist. Die fast friedlich zu nennende Koexistenz zwischen Normen und Wirklichkeit zeigt jedoch, wie blind der Verfassungstext gegenüber der ihm widersprechenden Gesellschaft geworden ist.

So wenig die Verfassung Aufschluss über den gesellschaftlichen Zustand bietet, der ihr widerspricht, so wenig vermöchte auch die TkH am intendierten Widerspruch zur Gesellschaft sachhaltig zu werden. Sie wäre es dann, wenn sie erklären könnte, warum mit gesellschaftlicher Notwendigkeit die Konformität von Norm und Wirklichkeit sich nicht einstellt. Die TkH ist im Gegenteil so angelegt, dass sie den Gedanken ausschließen muss, aus der Inkompatibilität moralischer Forderungen mit gesellschaftlicher Realität gehe ein wesentlicher Sachverhalt der gesellschaftlichen Verfassung hervor. Um reine Theorie bleiben zu können, muss sie den Widerspruch formalisieren und im Verfahren der Ausformulierung erreicht sie einen Grad an Abstraktheit, der schließlich den nicht völlig vermeidbaren Rekurs auf empirische Kommunikation nur noch so zu gestalten vermag, dass deren Diagnose die zentralen Annahmen der TkH bestätigt.

An der von Geltungsbehauptungen flankiert eingeführten, aber mit lebensweltlicher Rationalität schwer zu vereinbarenden Normalität der Widerstandslosigkeit gegen systemische Integration müsste die Behauptung zerbrechen, kommunikative Rationalität sei entfaltet, ihr positiver Begriff trage eine kritische Gesellschaftstheorie. Gerade im Sinne der Habermasschen Argumentation ereignet sich in jener Normalität ja die Kolonialisierung. Im Verständnis der von Habermas erledigten Kritischen Theorie hätte kritische Reflexion da anzusetzen, wo die TkH ihre Kompetenz gleichsam positivistisch beschränkt: am Widerspruch verfügbarer Rationalität zu einer Gesellschaft, die die Geltung

dessen nicht duldet, was der Theorie zufolge überfällig wäre. Übrig bleibt reichlich Stoff für Ironie – dass z. B. jeder, der für die Idee gelingender Kommunikation sensibilisiert ist, bei Habermas über deren Wirklichkeit abstrakt instruiert wird, wo er konkret sich von ihrer Unwirklichkeit bedroht sieht.

#### IV

Mit dem Begriff der Vergesellschaftung kann Habermas die Reproduktion der im Begriff der Kolonialisierung gemeinten Herrschaft nicht mehr fassen. Nach der Aufspaltung des Begriffs Rationalität, dessen potentiell kritischer Sinn verlangt, dass Gesellschaft als ganze ihm entsprechen muss, in einen für das zwecktätige und einen für das kommunikative Handeln, ist die Irrationalität der Gesellschaft nicht mehr aufklärbar in ihrer Verkleidung als „Kolonialisierung“. Habermas kann Rationalität und Irrationalität nicht mehr vermitteln.

Die Diskrepanz zwischen dem methodologischen Ansatz der TkH und ihrer zeitdiagnostischen Dürftigkeit lässt in ihr das Verhältnis von Aufklärung und wissenschaftlicher Kritik weit hinter den Stand Kritischer Theorie zurückfallen. Nicht die logisch tief fundierte Vorstellung eines dialektischen Fortgangs der Geschichte steht im Zweifel, allein dass solche Dialektik gesellschaftlich schon statthat. Statt nun darin die optimistische Intention Kritischer Theorie wahrzunehmen, reklamiert Habermas polemisch Hegels Logik so, als hätten ausgerechnet Horkheimer und Adorno diese ignoriert, wo sie nur die Notwendigkeit der Illusion demonstrierten, die Möglichkeiten des Menschen zur vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft sei ihren wissenschaftlich-technischen Errungenschaften schon eingeschrieben. In Wahrheit, so die Erfahrungen der „Dialektik der Aufklärung“ und die Rekonstruktion der instrumentellen Vernunft, verhält es sich umgekehrt: Habermas legt mit der TkH nun eine Evolutionslogik vor, die von der geschichtlichen konstruierten Dynamik getrennt ist und weiter zu trennen ist, und die darum auf das entscheidendste mit der Hegelschen Logik konfligiert.

Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Habermas der Behauptung eines ungebrochenen dialektischen Fortgangs der Geschichte gleichsam nur einen Appendix, das Kapitelchen „Aufgaben einer kritischen Gesellschaftstheorie“ für würdig hält. Die Tendenz zur Abstraktheit des Hauptteils findet dort eine überraschende Entsprechung in der Anweisung, die ihn tragenden Begriffe als hypothesenförmiges Material in konventioneller Sozialforschung zu verwenden. Habermas' Programm lässt nicht einmal zu, die Unterstellung einer rationalen Struktur der Lebenswelt auf ihre untergründig ideologischen Elemente hin zu überprüfen. Nämlich nicht die affirmative Funktion der Lebensweltidee in Theorie und Praxis ist nach ihm zu untersuchen, sondern Phänomene, die sich so deuten lassen, in ihnen sei die kommunikationstheoretische Spezifik lebensweltlichen Handelns wirksam.

Empirische Forschung dient nicht mehr dazu, den gesellschaftskritischen Gehalt von Theoremen zu überprüfen, ggf. zu widerlegen, eine theoretisch bereits ausgewiesene kritische Potenz gilt es gleichsam nur noch zu illustrie-

ren. Schon deshalb arbeiten die Begriffe der TkH dem Konventionalismus empirischer Forschung zu. So schlägt theoretisch, methodologisch und empirisch methodisch ein affirmativer Grundzug der TkH durch, der sich nach Anlage der Theorie zur ideologisierenden Kritik vermeintlich empirisch-wissenschaftlich analysierter, gesellschaftlicher Sachverhalte steigern könnte. Wie sollte denn auch eine kommunikationstheoretisch gegängelte Forschung auf kritische Befunde stoßen, wo sie den kommunikationstheoretischen Begriffen die Geltung nicht mehr streitig machen kann? Diese Zirkularität des Interpretationsverfahrens stellt in Frage, was im Zentrum Kritischer Theorie stand: die Widerspenstigkeit von Theorie und Empirie, dass nämlich Theorie sich genau so wenig Empirie beugen darf, wie jene doch diese material zu erklären habe.

Habermas versucht wissenschaftlich etwas, worüber Kritische Theorie ein Tabu verhängt hat. Eine Art Bilderverbot lag darüber, falsches und richtiges Leben in einer Gesellschaft auf den Nenner einer Theorie zu bringen, die beides erklärt und damit aussöhnt. Die TKH verspricht gelingendes Leben mittels ubiquitär sich durchsetzender kommunikativer Rationalität. Das beschädigt die Idee von Rationalität, weil Habermas sie als bloß normative Konsequenz aus seiner Theorie von Rationalität ausgibt. Er errichtet darauf ein Forschungsprogramm, das um Kommunikation zentriert ist und verlangt, diese bestehe, welchen Inhalts auch immer, aus gemeinsamer Rede – darum ginge es, nicht ums wirklich Kommunizierte. Als Beleg zieht er den Feminismus heran, statt auf dessen gesellschaftliche Funktion zu achten. Kritik am Schein gelungener Verständigung ist vorweg vereitelt oder arbiträr, weil ihre Theorie nicht von deren Gehalt ausgeht.

Die theoretische Toleranz gegenüber der Irrationalität des Protestes wider die Kolonialisierung und ihrer gesellschaftlichen Funktion verhindert die Erkenntnis dessen, was in der TkH mit Kolonialisierung unterhalb ihrer Oberfläche kritisch gemeint sein könnte: Angesichts von Integrations- und Identitätszwängen der Menschen werden die Gartenzwerge derer, die widerstandslos ein stummes Zeichen ihrer Haltung zur systemischen Integration setzen und die Steine werfenden Kombattanten im Kampf gegen Stromversorgung und Flugzeuglandebahn einerlei. Beide befinden sich in der aufs ärgste bedrängten Position ihrer „lebensweltlichen Rationalität“, deren Theorie Affirmation des gesellschaftlichen Orts der Kommunikation schlechthin erzwingt. Die Kritik erblindet daran, dass sie das, was sie wissenschaftlich unschuldig als empirisches Zitat ihrer zentralen Kategorie auch noch für ausgewiesen hält, seinerseits in seiner Brüchigkeit als Protest, seiner Deformation unter Bedingungen der „Kolonialisierung“ zitieren kann. Das nimmt ihrem Begriff, der analytische Schärfe kaum besitzt, auch noch die kritische Prägnanz. Statt evolutionstheoretisch die gesellschaftliche Wirklichkeit kommunikativen Handelns zu überspielen, wäre es Habermas' Thema angemessener gewesen, die Hypothese immanenter Rationalität dialektisch am individuellen Sichverschließen gegen „wahrhafte Verständigung“ zu stützen, da es Kommunikation als Kitt einer irrationalen Gesellschaft zu erkennen gilt.

Im Glauben aber an der Wirklichkeit kommunikativer Rationalität verheddert er sich im ideologischen Gestrüpp, das das Unwesen überwuchert und vor dem Kritik unbehelligt sich ausbreiten lässt, darin einig mit den Menschen in ihrer Alltagskommunikation. So affirmiert er leichtsinnig zum Beispiel die Expansion elektronischer Medien mit dem Argument, dass alles mit ihnen Verbreitete schließlich auf sprachliche Verständigung verwiesen sei. Er macht sich blind dagegen, dass an eben diesem Sachverhalt die Ideologie der Kommunikation verankert ist; gerade mithin das, was emphatische Verständigung vereitelt. Die Tatsache, dass empirische Kommunikation vom Schein dessen lebt, was Habermas umständlich begründet, unterläuft die kritische Intention seiner Theorie. Ihr Maßstab mag ausgewiesen sein, er ist aber nicht mehr kritisch.

Darin kulminiert die Entsubstantialisierung des Rationalitätsbegriffs. Um ihn wissenschaftlich durchzubringen, hat Habermas ihn so verdünnt, dass seine Normen von Kommunikation als solche erfüllt werden. Er bestätigt damit ironisch die Radikalität der Vernunftkritik von Horkheimer und Adorno, die er doch in der TkH als schwarze Bewusstseinsphilosophie kritisieren zu müssen glaubte. Die spannungsreiche Beziehung zwischen moralischem und sachlichem Gehalt der Gesellschaftskritik wollte Habermas sich in Verwissenschaftlichung entladen lassen. Dies ist gründlich misslungen. Sogar das Objekt der Gesellschaftstheorie ging bei seiner Bemühung verloren.

Obwohl Kritik des Anstoßes bedarf, den sie vom Widerspruch zwischen Begriff und Sache erhält, scheint dieser das Fundament kritischer Gesellschaftstheorie zu irritieren. Verräterisch, dass ausgerechnet da, wo sich der Widerspruch zwischen dem Potential kommunikativer Rationalität und realer Kommunikation gesellschaftlich manifestiert, Habermas von „Kolonialisierung“ spricht, einen moralisierenden, keinen theoretischen Begriff in seiner Theorie findet. Die TkH schwillt an, wo es um Begriffsdistinktionen geht und bleibt dürftig, wo diese der Gesellschaft zu konfrontieren wären, obwohl die Theorie doch schließlich etwas über diese in Erfahrung bringen wollte. Dem jedoch steht der begründungswissenschaftliche Charakter seiner Verwissenschaftlichungsstrategie im Wege. Sie führt in eine Aporie. Fortschritte in der Begründungstechnik normativer Theorien unterliegen einer eigenen Dialektik. Je schlüssiger der Ausweis ihrer kritischen Maßstäbe, desto flüchtiger muss der Gegenstand der Kritik werden, die zu fragen drängt, was gesellschaftlich Rationalität verhindert, die nach Einsicht der Theorie längst Geltung erlangt haben soll.

Es zeigt sich in dieser Dialektik zudem, dass noch auf der Höhe des Habermasschen Begründungsniveaus die Forderung nach rationaler gesellschaftlicher Einrichtung als eine genuin moralische zu erkennen ist. Im Kern bedarf die Forderung also, um plausibel zu werden, keiner wissenschaftlich lückenlosen Untermauerung. Die TkH verharrt jedoch angesichts des schmerzlich erfahrenen Gegensatzes zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit gesellschaftlicher Rationalität mit ihren empirischen Bezügen in solchen moralischen Einstellungen, die sie bei der Konstruktion ihrer Begriffe der Wissenschaft zuliebe nicht dulden kann.

Habermas hat die geschichtsphilosophische Kritik Horkheimers und Adornos an der Rationalität der gesellschaftlichen Einrichtungen des Lebens im allgemeinen wie die Kritik an Wissenschaft im besonderen als unwissenschaftlich abgetan und sie als „Bewusstseinsphilosophie“ in den Gegensatz zu objektiver Erkenntnis gebracht. Dabei begnügte er sich mit dem Versuch, die methodische Struktur der Argumentation zu widerlegen, statt ihre ausgeführte Gesellschaftskritik sich vorzunehmen

Von einer Theorie gesellschaftlicher Defizienz ist zu verlangen, dass sie auf ihrem Gehalt an Gegenwartserfahrung sowie auf der Reflexion empirisch-wissenschaftlicher und methodisch-wissenschaftstheoretischer Fragen beharrt und gerade nicht auf dem bloßen „Status“ einer Theorie die, jedes Gegenstands zunächst entledigt, auch jeden möglichen Status verlieren muss.

Es muss auch anders gehen: Die These von der Kolonialisierung der Lebenswelt legt nahe, Gesellschaft als das zu verstehen, was die bloß ‚verheißene‘ Rationalität verhindert und genau in den Maße, in dem das Prinzip evolutionär erstarkter kommunikativer Rationalität sich normativ nachweisen lässt, zu fragen, was denn nun so gewaltig sich deren vollständiger Entfesselung widersetzen kann.

Damit haben wir die Idee der dialektischen Sozialforschung formuliert. Habermas kommt am Ende der TkH dort an – hört also auf –, wo Kritische Theorie erst begonnen hatte. Während diese daran ging, wissenschaftliche Objektivität der ubiquitären Erfahrung gesellschaftlicher Defizienz zu besorgen, orientiert Habermas sich an solchen konventionellen Verfahren der Sozialforschung, die schon die Erkenntnis des Widerspruchs fast unmöglich machen. Das Telos von Entwicklung ist das durch das formale Denken wie eine universalistisch prinzipiengeleitete Moral zu sich in Vollendung gekommene Individuum. Entwicklung nach diesem Modell unterschlägt das Verstreute der Individuation und entwirft ihr Resultat schlicht positiv. Gerade aber die „Dialektik der Aufklärung“ belehrt eindringlich darüber, wie die Menschen einen ursprünglich kommunikativ zu interpretierenden Zugang zu Naturhaftem und zu Sozialem verloren haben.

## V

Es lohnt sich, Habermas Kritik an Horkheimer und Adorno unter den konzeptionellen Anspruch der TkH auf Gesellschaftskritik einmal von der Position dialektischer Sozialforschung aus zu durchdenken, also zu fragen, ob nicht neben der nicht-affirmativen Fassung von Vernunft, Normativität und Wissenschaft in der Kritischen Theorie auch die Frage des methodischen Zugangs zur kritischen Erkenntnis der Gesellschaft angemessener thematisiert wurde als bei Habermas.

Nach Adornos Wort ist die Objektivität empirischer Forschung keine ihres Gegenstandes, sondern methodisch erzeugter Schein. Die Dignität kritischer Gesellschaftstheorie fällt also nicht einfach mit der Wahl ihrer Methoden zusammen, da diese nur den Schein der Objektivität erzeugen können.

Damit sind der Verwissenschaftlichung kritischer Gesellschaftstheorie in der Weise ihrer empirischen Stützung Grenzen gezogen, sofern solche Stützung primär darauf zielt, sich der durchschnittlichen Handhabung methodischer Instrumente anzupassen. In der Diskussion über die Zuverlässigkeit verschiedener Methoden hat sich, anders als in dialektischer Sozialforschung, so etwas wie ein statistisches Modell der Objektivität durch Konsensus durchgesetzt, mit dem über die ohnehin nur methodisch erzeugte Objektivität zusätzlich der Schein gelegt wird, die konsensfähige Produktion von Ergebnissen rühre von deren Evidenz, nicht etwa davon, dass schon in ihrer Erarbeitung bereits ihre Anerkennung beschlossen war. Adorno, der in der Leugnung der wissenschaftlichen Relevanz empirischer Forschung stets den „geisteswissenschaftlichen Hochmut“ deutscher Soziologie und Philosophen offenlegte, hat jene Grenzen der Methodologie forschungspraktisch berührt, ohne vor ihnen zu resignieren.



Anders Habermas, der ein Programm vorlegt, dem von vornherein die Grenzen konventioneller Forschung gesetzt sind, mit der Folge, dass weder Lebenswelt mit gesellschaftlichem Gehalt gefüllt, noch dass „Kolonialisierung“ zu einer irgend theoretischen Größe würde. Die Konkordanz der TkH mit steriler Methodologie scheint nicht ohne Absicht, denn die „Beweiskraft“ läge allein bei der Theorie; eine Eigentümlichkeit der forschungspraktisch keineswegs unproblematischen, aber notwendigen Verknüpfung von Gesellschaftstheorie und empirischer Forschung, die nicht zuletzt Adorno herausge-

stellt hat. In der Implikation dieses Verhältnisses von Theorie und Methode, die allzu oft in die Reproduktion des Vorurteils über die Wirklichkeit, wie sie unter den Identitätszwängen und -bedürfnissen des Forschers erscheint, mündet, wurde das später entwickelte Modell mikrologischer Gesellschaftskritik motiviert. So schreibt Adorno: „Ob man von einer Theorie der Gesellschaft ausgeht und die vermeintlich gesicherten beobachtbaren Phänomene als deren Epiphänomene auffasst, oder ob man in diesen die Substanz der Wissenschaft zu besitzen glaubt und die Theorie der Gesellschaft lediglich als eine durch Klassifikation resultierende Abstraktion, das hat weittragende inhaltliche Konsequenzen für die Konzeption der Gesellschaft ... Diese Alternative reicht in alle gesellschaftlichen Urteile.“<sup>2</sup>

Dass empirische Forschung auf Gesellschaftstheorie verwiesen ist, besagt die Alternative selbst. Anderenfalls geht ihre wissenschaftliche Rationalität zuschanden, an der Adorno festhielt, obwohl er ihre technische Beschränktheit durchschaute: „Es scheint die Not jeder empirischen Soziologie, dass sie zu wählen hat zwischen der Zuverlässigkeit und Tiefe ihrer Befunde. Es ist mir schwer, mich des Verdachts zu entschlagen, dass die zunehmende Exaktheit der Methode in der empirischen Soziologie, so unwiderleglich auch ihre Argumente sein mögen, vielfach die wissenschaftliche Produktivität festelt.“<sup>3</sup>

In etlichen Modellen finden sich Aufforderungen zur empirischen Überprüfung eines von ihm kritisch vermerkten Sachverhaltes, was nicht nur aus seiner Funktion als soziologischer Lehrer einsichtig erscheint. So hat Adorno bei der Auswertung seiner Erfahrungen mit empirischen Techniken immer wieder auch die positiv disziplinierende Wirkung empirischer Forschung betont. Denn bei aller Kritik an Implikation und Folgen der technischen Zurichtung des Gesellschaftlichen in herkömmlicher Forschung intendiert sie doch Operationen gegen die vorschnelle Camouflage von Vorurteilen. So zwingt sie etwa implizit Angenommenes durch Operationalisierung explizit und damit kritisierbar zu machen, oder so öffnet sie sich der Falsifikation falscher Vorannahmen.

Beruhet demgegenüber die Technik der Sozialforschung darauf, Hypothesen zur Realität des Untersuchten an empirischem Material zu erhärten, so ereilt die antizipierende Erkenntnis, die in die zu testenden Hypothesen eingeht, der tautologische Charakter eines verifikationistischen Verfahrens. Die Struktur der Verifikation richtet sich potentiell gegen das, was ihren Zweck setzt: Die Heuristik scheinbar nur hypothetischer Annahmen endet im strukturellen Konflikt zwischen einer die gesellschaftliche Oberfläche durchdringenden Erkenntnis und der solche Oberfläche prinzipiell verhärtenden Verifikation. Wird technisch die Blindheit des Materials zu seiner Norm erhoben, der dann auch die intendierte Erkenntnis sich zu beugen hat, so gewinnen die von den Mitteln erzeugten Resultate etwas „Irres“, was freilich von den

---

2 Adorno, Theodor W., Stichworte. Kritische Modelle, Frankfurt/Main 1969, S. 121.

3 Ebd., S. 138.

Technikern als ihre Objektivität gefeiert wird. Kommt bei empirischen Untersuchungen hinterher tatsächlich nichts anderes heraus, als vorher als hypothesenförmiges Substrat investiert wurde, so sieht man darin das Gelingen des Unternehmens bewiesen und eben nicht, dass sich der Konformismus in der Tautologie wissenschaftlicher Erkenntnis abermals gerichtet hat.

Die von Adorno vermerkte Antinomie erhellt den Zusammenhang von Methode und Sache in empirischer Forschung. Die Tatsache, dass die durchweg als wissenschaftlich akzeptierte empirische Forschung in einem flagranten Sinne unproduktiv wurde, verdankt sich der Transformation von Wissenschaft in Technologie, in akzeptierte Anwendung von Forschungsinstrumenten. Damit wurde, was Peter Bulthaup<sup>4</sup> als forschungspraktische Konsequenz der Naturwissenschaften erkannt hat, zur schlichten forschungstechnischen Prämisse in den Sozialwissenschaften. Die Verwandlung von Wissenschaft in methodenkonforme Technik richtet sich gegen die nicht zu dulden, aber mit Gesellschaftstheorie verkoppelte Kompetenz der Kritik durch das Mittel des methodischen Konsensus selbst.

Der bestätigende Charakter empirischer Forschung sichert die Realitätsgemäßheit der durch sie noch möglichen Kritik, er verunmöglicht aber eine Erkenntnis, hinter der Irrationalität der Gesellschaft das Strukturgesetzliche zu sistieren. Adornos Beharren auf dem Realismus der Kritik muss sich am Funktionalismus gesellschaftlicher Erfahrung stoßen, wie er aus ihrer wissenschaftlichen Organisation hervorgeht. Aus ihr resultiert die Beschneidung der Theorie durch die Forderungen nach Objektivität: „Wer im Bereich der empirischen Sozialforschung intensiv gearbeitet hat, wird bestätigen, dass man unablässig vor der Wahl steht zwischen absolut hieb- und stichfesten Befunden, die sich verallgemeinern lassen, aber vielfach trivial sind, und solchen, bei denen im Ernst etwas herauschaut, die aber nicht ebenso rigoros den Spielregeln folgen. Erwähnt werden mag, dass die Übersetzungen von Theoremen in empirische Fragestellungen, die auch ich anstrebe, für die Theorie ebenfalls schwere Probleme mit sich bringen. Theoreme als solche sind nicht, wozu sie in empirischen Untersuchungen werden, Hypothesen, nicht Voraussagen über faktisch Eintretendes. Sie schießen ihrem Gehalt nach über das Faktische hinaus, halten fest am Unterschied zwischen Wesen und Erscheinung...“<sup>5</sup>

Dieser Unterschied, der seinerseits Objektivität besitzt, wird zwangsläufig von empirischen Verfahren geleugnet, nach deren Methode der theoretische Gehalt von Hypothesen auf die Erscheinung festgelegt ist, weil er sich nur an dieser objektivieren lässt. Theorien, wie die TkH, die von sich aus empirische Überprüfung „erbitten“<sup>6</sup> und die präntieren, bloß hypothetischen Gehalt zu besitzen, lassen forschungslogisch mit ihrer Struktur gar nichts anderes mehr zu denn Verifikation ihrer Grundbegriffe und -annahmen.

---

4 Peter Bulthaup, Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften, Frankfurt/Main 1973.

5 Adorno, Theodor W., Gesammelte Schriften, Frankfurt/Main 1972, S. 482f. und 485f.

6 Vgl. Habermas' Äußerungen zur Aktionsforschung in der Neueinleitung zu „Theorie und Praxis“, S. 18.

Hat Habermas die Konstruktion der TkH auf den Anspruch eines quasi phänomenologischen Universalismus der Theorie zugeschnitten, so beugt sich sein Angebot zur empirischen Verifikation nochmals „szientifischen Gebräuchen“.<sup>7</sup> Nicht nur in Hinsicht auf theoretische, auch auf empirische Forschung wechselt Habermas die theoriegeschichtliche Orientierung und zerreißt den wissenschaftlichen Zusammenhang, in dem Kritische Theorie zur Soziologie stand. Habermas ignoriert ihn einfach. Adorno hingegen hat sich damit nicht begnügt, die Schwierigkeit zu bezeichnen, die die „Übersetzung von Theoremen in empirische Fragestellungen ... mit sich bringt“. Im Unterschied zu Habermas hat er jedoch die Probleme nicht zu beseitigen versucht, indem er theoretisch unerörtert ließ, was nolens volens nicht zu verifizieren wäre. Statt Ansprüche der Theorie zurückzuschrauben, dass ihrer Verwendung in empirischer Forschung nichts mehr entgegenstehe, hat er vielmehr die Ansprüche an diese erhöht. Wir vermuten, dass ein Teil seines gesellschaftskritischen Werkes jene Schwierigkeiten reflektiert, darum auch dem Medium der offiziellen Forschung entwichen ist, in dem er sich zur Zeit der Emigration bewegte. Mit der im Folgenden rekonstruierten Methodik soziologischer Erkenntnis, die mit Einschränkung als Forschungsmethode aufzufassen ist, beantwortet Adorno das Problem einer Theorie, die objektiv und kritisch zugleich sein will. Auf jeden Fall entwickelte er jene Erkenntnis regelhaft und inhaltlich konsistent, weil die Begründung der Analyse präsent und überprüfbar gerade dort vorliegt, wo – was hier nicht ausgeschlossen werden kann – auch andere Konsequenzen möglich wären.

An einem kritischen Text ließe sich belegen, welchen Ort empirisch verfahrenende Argumentation in einer Theorie erhalten hat, die kritisch und analytisch zugleich Erkenntnis der Gesellschaft einlöst; in soziologischen Studien, als deren stärkstes Stück vielleicht die „Minima Moralia“ anzusehen sind.

## VI

Will man kritische Ansprüche gegenüber der Gesellschaft bewahren und gleichzeitig diese materialistisch interpretieren, so liegt das Modell in Kritischer Theorie vor, nicht jedoch in dem Versuch von Habermas. Denn dessen Ignoranz gegenüber methodischen Fragen der sozialen Analyse wie seine Vorbehalte gegenüber der Dignität der Erkenntnisse Kritischer Theorie und ihrer impliziten Methode wiederholen auf der Ebene empirischer Forschung nur die Aporien, die seine eigenen Verwissenschaftlichungsbemühungen der Kritik an der Gesellschaft schon auszeichnete. Das Tabu über empirische Forschung und damit Verwissenschaftlichung geht nicht von Kritischer Theorie aus, es wird innerwissenschaftlich über die kritischen Motive der Sozialforschung gelegt. Habermas respektiert es, weshalb seine Kritik nur in konventionelle Forschung münden kann.

---

7 Adorno, a.a.O., S. 543.

Dabei hat er keine offene Ideologisierung betrieben, der Antritt gegen den wissenschaftstheoretischen mainstream ist und war ihm nicht nur zu glauben, sondern kann leicht durch seine singuläre moralische Integrität belegt werden – damals wie heute. Fatalerweise hat er sich aber in der Zeit vor 1980 konsequent dem sozialwissenschaftlichen mainstream gebeugt. So tappete er infolge des Ausweichmanövers vor dem einen mainstream in die Falle eines anderen, eines politischen. Statt ihn zu durchschauen, hat er ihn bedient, indem er darin mitschwamm. Den Vorgang halten wir gerade heute für lehrens- und daher noch beachtenswert.

Der Verfall der Theorie reicht mittlerweile bis zur Auflösung sogar ihres Surrogats im politischen Diskurs. Kritik ist aus der Wissenschaft längst isoliert worden, ihre Rettung im politischen Diskurs hat damit jedoch auch jede Referenz zu einer theoretisch einigermaßen tragfähigen Position zu Gesellschaft und Geschichte verloren.

Das Gerede geht natürlich weiter, Kritik der Politischen Ökonomie in der Tradition nicht subjektiver Ökonomie, sondern nationalökonomischer Theorie, Gesellschaftstheorie und -kritik ereignen sich nur noch im Feuilleton, stets in Verbindung mit einem Gesicht, das zu einer Person gehört, die man interviewen kann. Fury war auch kein Pferd, sondern ein Filmstarpferd; Lassie war kein Collie, sondern ein Filmstarhund. Gattung und Exemplar fallen mit der medialen Symbolisierung zusammen. Habermas hängt das Image der Kritischen Theorie an und die Kritische Theorie wird durch Habermas symbolisiert – aus Habermas hat man den Lassie der Sozialphilosophie gemacht.

Andere, aus der nachfolgenden Generation, haben den Vorgang beobachtet und versucht, ihn sich zunutze zu machen. Dass man nur etwas sagen muss, um mit jedem weiteren Satz wieder mit sich selbst verwechselt zu werden. Heute halten Professoren für Philosophie es sogar für zeitdiagnostisch mitteilenswert, wenn sie vermeinen, erstens zuviel Steuern zu bezahlen und zweitens, dass davon auch noch die falschen Menschen profitieren.

Es ist mit dem kritischen Geist in heutiger Zeit schwierig geworden, war es seit je schon politisch eine heikle Frage, wie man das Proletariat vom Lumpenproletariat – wenigstens dem Bewusstsein nach – unterscheidet, kann heute jeder Lump daher kommen und die Abschaffung des Proletariats verkünden. Dafür gibt's auch noch Geld – als Einkommen auch noch steuerpflichtig.

*Andrea Liesner / Anke Wischmann*

## Kinderarmut. Über ihre Bedeutung für Bildungsprozesse Heranwachsender und die Grenzen der Pädagogik<sup>1</sup>

### I

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft widmet den Themen Armut und speziell Kinderarmut seit einigen Jahren verstärkt Aufmerksamkeit. Der fortgesetzte Hinweis der PISA- und anderer Studien auf die starke Abhängigkeit von Schulerfolg und familialer Herkunft scheint das pädagogische Interesse an der Lebenssituation armer Kinder und Jugendlicher intensiviert zu haben. Gleiches gilt für die anhaltende öffentliche Diskussion über Schulen in so genannten „sozialen Brennpunkten“. Empirische und theoretische Arbeiten befassen sich entsprechend mit den Voraussetzungen, Erscheinungsformen und Folgen von Armut für Heranwachsende; die entsprechenden Stichworte lauten soziale Ungleichheit, Chancengerechtigkeit, Benachteiligung, Exklusion oder auch Resilienz. In einem Punkt sind sich die meisten Autoren trotz der Heterogenität ihrer Ansätze und Perspektiven einig: Bildung spielt beim professionellen Umgang mit dem Problemkomplex Armut eine zentrale Rolle. Sie soll vor Verarmung schützen, beim Bewältigen arbeitsbedingter Probleme helfen, das Übergreifen von Armut von einer Generation auf die nächste verhindern und Partizipation ebenso wie Integration ermöglichen.

Ähnliche Überzeugungen kennzeichnen inzwischen auch den politischen Diskurs: „Lange wurde nicht wahrgenommen, dass frühe Bildung für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder aus Familien, in denen Bildung wenig zählt, die Chance ist, aus der Armut herauszukommen“ (Leyen 2008). Die fortlaufenden „Nationalen Aktionspläne“ zur „Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung“ messen dem Bildungsbereich einen immer höheren Stellenwert bei (vgl. BMAS 2004, BMFSFJ 2005),<sup>2</sup> der Begriff „Bil-

---

1 Der Beitrag geht auf hochschulöffentliche Vorträge an der Universität Bielefeld im Januar 2009 und an der Universität Würzburg im Dezember 2009 zurück. Die Diskussion unserer Überlegungen im Forschungskolloquium von Sabine Andresen und mit der pädagogischen FSR-Initiative in Würzburg war für die weitere Arbeit am Text ausgesprochen anregend.

2 Seit 2000 sind die EU-Mitgliedsstaaten seitens des Europäischen Rats aufgefordert, „Nationale Aktionspläne“ (NAP) zu erstellen, um Armut und soziale Ausgrenzung zu bekämpfen. Diese Pläne sind Teil der so genannten Lissabon-Strategie, die die Union bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ machen soll: zu „einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum

dungsarmut“ wird etabliert (vgl. Allmendinger/Leibfried 2003), und seit 2008 verheißt eine bundesweite „Qualifizierungsinitiative“ den Bürgern „Aufstieg durch Bildung“ (vgl. BMBF 2008).

Die Gewissheit, mit der Pädagogik und Politik gegenwärtig Bildung als wichtiges Instrument zur Armutsbekämpfung präsentieren, irritiert in mehrfacher Hinsicht. Denn zum einen gibt es historisch zahlreiche Beispiele, die vor vereinten pädagogischen und politischen Kräften warnen. Zum anderen und systematisch sind mit Bildung zwar hohe Ansprüche verbunden. Gleichzeitig macht es Bildung aber als Bildung aus, die eigenen Möglichkeiten nicht zu überschätzen. Die nachdrücklichen Forderungen nach mehr Bildung zugunsten von weniger Armut verdienen daher Skepsis ebenso wie ein genaueres Hinsehen: Welche materialen Entwicklungen sind es, auf die pädagogisch und politisch mit dem Ruf nach mehr Bildung reagiert wird? Was bedeutet Armut für die Betroffenen? Was kann die Pädagogik zur Verbesserung der Situation beitragen, was kann sie nicht? Und welche Herausforderungen birgt (Kinder-)Armut für eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich für die heterogenen gesellschaftlichen Bedingungen von Bildung und Erziehung interessiert?

Wir möchten diesen Fragen nachgehen, indem wir zunächst einen Blick auf die empirische Ausgangslage zum Thema Kinderarmut werfen. Der Fokus liegt dabei auf Hamburg. Als eine der reichsten Großstädte Deutschlands sind Armut und speziell Kinderarmut dort so gerahmt, dass deren strukturelle Bedingungen besonders deutlich werden. In einem zweiten Schritt wird es um die Frage gehen, welche Implikationen Armut für Bildungsprozesse Heranwachsender hat. Im dritten Abschnitt sollen die Bedingungen und Möglichkeiten pädagogischer Bildungshilfen thematisiert werden. Der vierte und letzte Teil skizziert Forschungsperspektiven, die uns heute in einem interdisziplinären Umgang mit dem Thema aussichtsreich erscheinen.

## II

### Wachsende Stadt und wachsende Armut

Seit 2002 bereits orientiert sich die Hamburger Regierungspolitik am Leitbild „Metropole Hamburg – Wachsende Stadt“ (vgl. Senatskanzlei 2009). Unter dem CDU/Grünen-Senat wurde das Konzept zwar inzwischen modifiziert und lautet nun bescheidener „Wachsen mit Weitsicht“: Es gelte, „Hamburg als dynamische internationale Metropole weiterzuentwickeln, nachhaltiges Wirtschaftswachstum bei Wahrung der ökologischen Qualität zu erzeugen, Hamburgs Talente und Hamburgs Magnetwirkung auf Talente zu fördern und Hamburg als gerechte und lebenswerte Stadt zu gestalten“ (vgl. ebd.). Die Bedingungen für diese Vorhaben scheinen zumindest vor der Wirtschaftskrise in mancher Hinsicht günstig gewesen zu sein: Die Stadt verzeichnete bis

---

mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (vgl. BMAS 2004, zu den Zielsetzungen vgl. Rat der Europäischen Union 2000).

2006 ein kontinuierliches Wirtschaftswachstum, ein nominales Bruttoinlandsprodukt, das mit 81.118 Euro pro Erwerbstätigem fast 38% über dem Bundesdurchschnitt lag, und eine steigende Erwerbstätigenquote (vgl. Statistisches Amt 2007, S. 11ff.). Die Rezession ist bis heute zwar auch in Hamburg deutlich spürbar, doch die wirtschaftliche Entwicklung leidet (mit Ausnahme des Hafensbereichs) weniger stark als die anderer Regionen (vgl. Statistisches Amt 2010).

Gleichzeitig gilt Hamburg als die „am meisten polarisierte Stadt Deutschlands“ (vgl. Herz/Kurz 2008, S. 7; Kirbach 2006). Die Kluft zwischen reichen und armen Stadtteilen ist tief: Im feinen Blankenese z.B. bezieht nur 1,4 % der Bevölkerung staatliche Hilfeleistungen, lediglich 0,4 % der 15- bis 24-Jährigen sind arbeitslos, und die Einkünfte je Steuerpflichtigem betragen stolze 94.494 Euro pro Jahr (vgl. Statistisches Amt 2009). Auf der anderen Elbseite liegt die Veddel, wo es anders aussieht: Dort haben erheblich mehr Menschen Anspruch auf staatliche Hilfen (28,4%), die Jugendarbeitslosigkeitquote beträgt 5,3%, und im Durchschnitt verdienen die dort wohnenden Erwerbstätigen 17.036 Euro im Jahr (vgl. ebd.). Seit der Umsetzung der so genannten Hartz IV-Gesetze hat sich die Segregation verschärft und insbesondere die Situation benachteiligter Kinder und Jugendlicher nochmals verschlechtert: Heute leben in der Hansestadt „65.070 Kinder und Jugendliche“ in Armut, „das sind 23,6 % der Altersgruppe der unter 18-jährigen. Bei den unter 15jährigen sind es 25%“ (vgl. Herz/Kurz 2008) – im Vergleich dazu: Vor vier Jahren lebten in Westdeutschland durchschnittlich elf Prozent aller Kinder und Jugendlichen in Sozialhilfe- bzw. ALG II-Haushalten, in Ostdeutschland knapp ein Viertel (vgl. Kirbach 2006, S. 2).

Die Folgen dieser „Infantilisierung von Armut“ (vgl. Becher 2005, S. 6; 2008) spiegelt sich auch im Schulbereich: Hamburger Grundschulkinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben „bei gleichen kognitiven Lernvoraussetzungen und gleicher Leistung“ bedeutend geringere Chancen auf eine „schulische Übergangsempfehlung für das Gymnasium als Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern“ (vgl. Bos/Pietsch 2004/2007, S. 56). In Haupt- und Sonderschulen sind Kinder aus armen Familien überrepräsentiert, 11,5 % eines Jahrgangs verlassen in Hamburg die weiterführende Schule ganz ohne Abschluss, und bei Kindern mit Migrationshintergrund liegt diese Quote inzwischen bei über 20 % (vgl. Statistisches Amt 2007, S. 77).

Damit haben sie – gerade in einer reichen und auf High-Tech-Wachstum ausgerichteten Metropolregion – kaum Chancen auf eine Ausbildung und qualifizierte Beschäftigung. Gleichwohl ist es problematisch, die Situation auf die bekannte Formel „Armut = schlechte Bildungschancen“ zu reduzieren. Denn diese Perspektive regt weniger Fragen an, als sie abkürzt, etwa die danach, um wessen Armut es geht, was mit Bildung gemeint ist oder welche Armutsdimensionen was für Bildung implizieren.

### III

## Armut als Faktor der Verhinderung adoleszenter Bildungsprozessen

Um der Frage nachzugehen, was Armut für die Bildung Heranwachsender bedeutet, sind vorab zwei Prämissen auszuweisen: Was wird im Folgenden unter Bildung verstanden? Und was kann in diesem Kontext als spezifisch adoleszent gelten? Dass entwicklungs- und bildungsbezogene Implikationen von Armut erst auf der Basis einer solchen Begriffsklärung untersucht werden können, soll im Anschluss anhand eines Fallbeispiels verdeutlicht werden.

Unter Bildung verstehen wir hier zwei unterschiedliche, aber nicht voneinander unabhängige Dinge: Zum einen geht es um institutionalisierte oder auch formale Bildung, also um objektiviertes Kulturkapital im Sinne Bourdieus. Zum anderen geht es aber auch um nicht formale Bildung. Sie wird hier in einem weiten Sinne als grundlegende Transformationen eines bestehenden Welt- und Selbstverhältnisses gefasst, d.h. als ein Prozess, der ein Subjekt voraussetzt und es gleichzeitig innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen verändert (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2007). Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass Menschen heute aufgrund von Pluralisierungs- und biographischen Fragmentierungserfahrungen in allen gesellschaftlichen Schichten mit Problemen konfrontiert sind, für die ihnen keine adäquaten Bearbeitungsstrategien zur Verfügung stehen. Solche Probleme können Bildungsprozesse herausfordern. Dass dies geschieht, gilt dabei allerdings als unwahrscheinlicher, als dass ein Bildungsprozess verhindert wird (vgl. Kokemohr/Prawda 1989). Denn Bildungsprozesse sind immer riskant, insofern man sich auf Neues einlässt und damit bisher Gültiges grundlegend in Frage stellt. Zudem sind bestehende Welt- und Selbstverhältnisse stabil, und es bedarf zu ihrer Befragung subjektiver Ressourcen, die sich individuell, aber auch milieu- und geschlechtsspezifisch unterscheiden.

Die Orientierung an dieser Bildungsprozessstheorie erfolgt hier vor allem deshalb, weil sie weit genug ist, um auch solche Menschen einzubeziehen, die an den Ansprüchen und Strukturen des Bildungssystems scheitern und damit kaum in der Lage sind, am historisch errungenen wissenschaftlichen Wissen und damit verbundenen Können zu partizipieren. Das Konzept ist inhaltlich zudem so fokussiert, dass es an andere gehaltvolle Bildungstheorien des Gegenwartsdiskurses anschlussfähig ist: Das Subjekt, die Welt und das Verhältnis zwischen beiden gelten als kontingent, ohne dass strukturelle Bindungen ignoriert werden. Auf die basale Annahme fehlender Strategien zum adäquaten Umgang mit Verunsicherungen und unbekanntem Problemen wird nicht mit einem erneuten Versprechen illusionärer Gewissheiten geantwortet, sondern mit einer offenen Suchbewegung. Die Wahl des theoretischen Zugangs heißt jedoch nicht, dass sie nicht ihrerseits Fragen aufgeworfen hätte: etwa die nach der Konkretisierung des Transformationsbegriffs, nach der his-

torisch-materialen Wirkmächtigkeit des Sicherheitsstrebens (vgl. Liesner 2002) oder nach der Fokussierung auf die bildungsbezogene Bewältigung von Problemen. Eine solche Diskussion der aktuellen Ansätze zur Entwicklung einer biographieforschungsgestützten Bildungsprozessstheorie (vgl. Koller 1994; Kokemohr 2007; Marotzki 1991) hat hier jedoch keinen Platz. Das Konzept wird vielmehr im obigen Sinne vorerst heuristisch genutzt, um der Frage nach den Bedingungen und Möglichkeiten von Bildung im Kontext von Armut nachzugehen.

Bildungsprozesse in der Adoleszenz stellen dabei insofern besondere Ansprüche an erziehungswissenschaftliche Untersuchungen, als diese Entwicklungs- und Sozialisationsphase von Heranwachsenden einen psychosozialen Möglichkeitsraum darstellt, dessen Qualität entscheidend für das Individuum, aber auch für eine Gemeinschaft ist (vgl. King 2004). Nach King geht es für Jugendliche vor allem darum, sich von der Generation der Eltern, aber auch von der eigenen Kindheit zu verabschieden und sich neu zu positionieren. Dabei wird vieles von der Elterngeneration übernommen bzw. reproduziert, aber es entsteht immer auch Neues. In modernen, komplexen, hoch ausdifferenzierten Gesellschaften gilt eine solche Individuation als notwendiges Moment des Erwachsenwerdens (vgl. ebd.). Es geht darum, dass sich das Subjekt als handlungsfähiges entwirft. Damit es diese hohen Anforderungen bewältigen kann, muss die Erwachsenengeneration den Raum dazu zur Verfügung stellen, der gewährleistet, dass der Heranwachsende die Möglichkeit bekommt, sich auszuprobieren und Grenzen zu finden und sie zu überschreiten. Individuation beinhaltet bereits unter „günstigen“ Bedingungen schmerzliche Trennungs- und Verlusterfahrungen; wenn die Bedingungen aber „ungünstig“ sind und damit die Qualität des psychosozialen Möglichkeitsraumes einbüßt, kann das fatale Folgen haben: „Als katastrophal können die mit der adoleszenten Lebensphase verbundenen Trennungsprozesse und Anforderungen daher beispielsweise vor allem von jenen erlebt werden, die einerseits ent wurzelt sind und deren Chancen andererseits marginal sind, sich neu zu verankern“ (ebd., S. 42).

Da der adoleszente Möglichkeitsraum immer in seiner Milieu- und Geschlechtsspezifisch zu sehen ist, wird klar, dass die sozialen Bedingungen entscheidend an einem „günstigen“ bzw. „ungünstigen“ Verlauf beteiligt sind. Bildung in der Adoleszenz vollzieht sich demnach im Kontext adoleszenzspezifischer Anforderungen, Entwicklungen und diese beeinflussende soziale Bedingungen. Koller hat darauf hingewiesen, dass die Adoleszenz Bildungsprozesse begünstigen kann, weil die adoleszenzspezifischen Brüche ein bestehendes Welt- und Selbstverhältnis potentiell in Frage stellen (vgl. Koller 2006). Ob es dann allerdings zu einem Bildungsprozess kommt, hängt von den spezifischen Bedingungen ab.

Bildungsprozesse, die als Transformationen bestehender Figuren eines Welt- und Selbstverhältnisses verstanden werden, betreffen das Subjekt als solches. In der Adoleszenz geht es für das Subjekt darum, sich zu individualisieren und zu positionieren. Das Subjekt, das sich hier bildet, ist also in be-

sonderer Weise prekär, es muss sich erst als handlungsfähiges – nicht mehr als kindliches und abhängiges entwerfen. Damit sind ohnehin schon riskante Bildungsprozesse in gewisser Weise besonders riskant, und eben das führt zur Qualität des psychosozialen Möglichkeitsraums zurück. Denn es ist entscheidend, in welcher Weise das Subjekt aufgefangen wird, welche Bezüge ihm zur Verfügung stehen und welche (habituellen) Handlungsschemata.

Armut ist dabei ein Aspekt, der sich entscheidend auf die Qualität des Möglichkeitsraums auswirkt (vgl. King 2004). In Bezug auf formale bzw. institutionale Bildung in Deutschland ist hinlänglich bekannt, dass die soziale Herkunft den Bildungserfolg nahezu determiniert (vgl. Büchner 2003; Vester 2004; Becker/Lauterbach 2008; Grundmann et al. 2008; Hillmert 2008). Je niedriger der Status, desto geringer die Chance auf eine höhere Bildung und desto höher die Chance, gänzlich zu scheitern. Dass dabei allerdings nie nur ein Faktor allein wirksam ist, sondern immer mehrere Faktoren, wie etwa der sozio-ökonomische Status, das Geschlecht und die Ethnie interagieren (vgl. Klinger/Knapp 2007), vermag das folgende Fallbeispiel deutlich zu machen.

#### IV Der Fall Sven<sup>3</sup>

Sven ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Er lebt gemeinsam mit seiner allein erziehenden Mutter und vier von insgesamt sieben Geschwistern in einem so genannten Brennpunktstadtteil einer großen deutschen Stadt.

Er sei in dem Stadtteil aufgewachsen, lebe dort seit nunmehr 20 Jahren. Das Viertel wird in der Erzählung als Rahmen, als Struktur gebend im Leben Svens entworfen. Als Kind bekommt er mit, wie die Mutter von seinem alkoholabhängigen Vater geschlagen wird, der die Familie dann verlässt. Nach einigen Jahren habe sich die Mutter einen neuen Freund zugelegt, so Sven, bei dem sich das bekannte Muster wiederholt: Er sei drogenabhängig gewesen und auch er habe die Mutter misshandelt. Die Vaterfiguren, die Sven kennen lernt, sind entweder gewalttätig oder abwesend.

Die Mutter erlebt Sven als schwache und überforderte Frau, die sich gegenüber ihm und seinen Geschwistern nicht durchsetzen kann, was Sven jedoch nicht ihr persönlich, sondern vielmehr ihrem Geschlecht zuschreibt: Es fehle der Mann im Haus. Also habe Sven diese Position im Alter von 14 Jahren eingenommen. Er kümmere sich um seine Geschwister und die Mutter, Sorge für Ordnung in der Familie und dafür, dass nicht alles auseinander breche. Dies erweist sich im Kontext des Viertels oder der Straße, wie er sagt, als äußerst schwierig, denn die dortigen Regeln und Zwänge führten immer wieder dazu, dass er selbst oder aber Mitglieder der Familie in Schwierigkeiten gerieten. Dass dem so ist, sei eine gleichsam naturgegebene Tatsache, der man sich nicht entziehen könne. So werde man im Viertel notwendigerweise kriminell, nehme Drogen und gerate mit dem Gesetz in Konflikt. Sven be-

---

3 Alle Namen Ortsbezüge würden anonymisiert.

schreibt das Viertel als eine Maschine, bei der eine Schraube locker sei, die aber niemand fest ziehe, sodass sie immer weiter läuft, dabei aber Schreckliches unaufhaltsam produziert und ihre „Bewohner“ unaufhaltsam ins Unglück treibt. Als Jugendlicher wird Sven mehrfach wegen unterschiedlicher Vergehen – unter anderem Körperverletzung – verurteilt.

Die Situation wird durch wiederholte Selbstmordversuche der Mutter noch dramatisiert. Sven sei immer derjenige gewesen, der sie von ihrer Absicht abgehalten habe. Damit verstärkt sich seine Verantwortung als Familienoberhaupt noch, aber gleichzeitig bindet die Mutter ihn so an sich.

Mit der Schule sei es ziemlich schnell „den Bach runter gegangen“, weil die Anforderungen der Schule denen der Straße widersprechen. In der Schule muss man sich unterordnen, brav und fleißig sein. Auf der Straße hingegen geht es darum, sich in der Peer-Group zu beweisen, besonders hart und durchsetzungsstark zu sein und gerade nicht zu den Strebern zu gehören. Wer im Viertel Schwäche zeige, der sei ein „Lutscher“ und werde permanent erniedrigt und zwar in so brutaler Weise, dass Sven davon spricht, dass man notwendiger Weise psychische Schäden davon tragen müsse. So besteht Svens Schullaufbahn aus häufigen Schulwechslern und endet mit einem Sonderschulabschluss. Das Thema Schule nimmt in der sehr umfangreichen Erzählung Svens einen minimalen Raum ein.

Svens These lautet, dass er zunächst einmal aus dem Viertel heraus müsse, um sein Leben ändern zu können. Solange er zum einen im Milieu des Viertels bleibe und zum anderen in der Familie, sei er nicht in der Lage zu handeln und sich etwa Arbeit zu suchen. Seit er 16 Jahre alt gewesen sei, habe er fort gewollt. Aber es sei ihm bis heute nicht gelungen, weil man ihm nicht geholfen habe. Das Amt habe ihm keine Wohnung gegeben, solange er nicht arbeiten würde, aber solange er im Viertel lebe, könne er nicht arbeiten, so Sven. Er könne nicht arbeiten, 1. weil „das Drama“ zuhause zu groß sei und die Versuchung, sich erneut den Zwängen des Viertels zu beugen und 2. weil das Viertel dazu führe, dass er „abgestempelt“ würde und deshalb keine Arbeit bekomme.

Heute habe er zwar all diese Zusammenhänge durchschaut, nehme keine Drogen mehr und werde nicht mehr delinquent, aber dennoch gelingt es ihm nicht, dem Viertel zu entkommen. Am Ende des Interviews sagt er, dass er hoffe, bald einen gut bezahlten Job zu bekommen. Das sei es, was er sich wünsche: eine Arbeit, eine Wohnung (außerhalb des Viertels), ein Auto und seine Familie aus dem Viertel herauszuholen. Wie er seine Chancen einschätzt, scheint dabei nicht allzu realistisch zu sein: Wenn Sven von Arbeit spricht, dann kann es immer nur um körperliche Aushilfstätigkeiten gehen, denn anderweitig ist er nicht qualifiziert, worauf er aber überhaupt nicht reflektiert. Weder darauf, dass es solche Tätigkeiten immer weniger gibt, noch auf irgendwelche Zusammenhänge zwischen seinem Bildungsgrad und Anstellungschancen. Hinzu kommt, dass er hoch verschuldet ist. Sven überträgt das Schema der natürlichen Zwänge, wie er sie dem Viertel zuschreibt, auf die Welt außerhalb des Viertels: Es geht nur darum, dem Viertel zu entkom-

men, dann würde sich alles „natürlich“ ergeben. Aber er kennt die Spielregeln nicht. Im Viertel und für das Viertel ist er Experte, außerhalb ist er fremd. So äußert er auch an einer Stelle, dass es ihm schon Angst machen würde, das Viertel verlassen und allein zu Recht kommen zu müssen. Das Viertel bleibt der Rahmen, in dem sich Sven verortet. Auch wenn er die Mechanismen durchschaut hat, so entkommt er ihnen doch nicht.

Soweit das Fallbeispiel.<sup>4</sup> Sven lebt in Armut. Seine Mutter ist allein erziehend, arbeitslos und die Familie ist kinderreich, was das Armutsrisiko enorm erhöht. Die schwierige ökonomische Lage zwingt die Familie, in dem Viertel<sup>5</sup> zu leben. Das Viertel wiederum zwingt Sven, dessen Regeln zu folgen, die Logik des Milieus anzuerkennen, welche ihn in die Delinquenz und in den Drogenkonsum führt. Zusätzlich wird die Situation in der Familie als überaus schwierig dargestellt. Sven wird in fast noch kindlichem Alter zum Familienoberhaupt und ist verantwortlich für Mutter und Geschwister. Die Schule verliert daneben an Relevanz bzw. kann nicht relevant sein, weil sie den Regeln des Viertels widerspricht. Die Anforderungen der Bildungsinstitution sind nicht vereinbar mit denen der Straße. Diese Differenz verhindert, dass für Sven die Schule überhaupt in ihrer Funktion anerkannt werden kann, so dass er ihr nicht gerecht werden kann. Es ist also nicht nur so, dass Sven keine Zeit hat oder keine Unterstützung bekommt, sondern dass zu allererst überhaupt nicht (an)erkannt wird, welche Funktion Schule in einer meritokratischen Gesellschaft hat.

Wie verhält es sich nun mit adoleszenten Bildungsprozessen im oben skizzierten Sinne? Im Fall Svens lässt sich kaum von einem adoleszenten Möglichkeitsraum sprechen. Er ist nie im Sinne Bourdieus „sozial aus dem Spiel“ gewesen. Er wurde vom ohnmächtigen Kind mit einer ohnmächtigen Mutter zu einem pseudo-erwachsenen Familienoberhaupt. Dieser Situation konnte er unmöglich gerecht werden, kann sich aber auch nicht dagegen wehren. Die Mutter hat Sven an sich und die Familie gefesselt. Gleichzeitig verhindert eben diese Bindung – oder vielleicht besser: Fesselung –, dass Sven sich individuiert, und zwar psychisch wie praktisch. Sven ist nicht in der Lage, die Familie zu versorgen. In Svens Fall führt die schwierige soziale Lage in unterschiedlichen Kontexten dazu, dass Bildungsprozesse verunmöglicht werden: Eine Transformation seines Selbst- und Weltverhältnisses würde

---

4 Das Beispiel basiert auf einem von elf Interviews, die Anke Wischmann im empirischen Teil ihrer Dissertation „Adoleszenz-Bildung-Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung“ an der Universität Hamburg geführt hat.

5 „Aus den Zahlen auf Ortsamtebene, verbunden mit der Tatsache, dass das \*\*\* Brennpunkt im Brennpunkt ist, lässt sich vermuten, dass nahezu 50% der Bevölkerung von Transferleistungen wie Sozialhilfe, Arbeitslosenhilfe, Arbeitslosengeld, Wohngeld ganz oder teilweise lebt, dass jedes zweite Kind unter 7 Jahren, und jedes/r dritte Kind bzw. Jugendliche zwischen 7 und 18 Jahren in Familien groß wird, die Sozialhilfe beziehen. Bei den Neuzuzügen aufgrund von Fluktuation 1995 (73 Haushalte entsprechend 7,9% des Gesamtbestandes) waren 36,1% MigrantInnen, 59,7% gaben als Einkommensart Sozialhilfe oder AFG-Leistungen (51,4% Sozialhilfe und 8,3% AFG) an.“ Daten des Stadtteilprojekts, in dem das Interview stattfand.

eine Transformation der Verortung in der Familie und im Viertel einschließen. Es ist aber kein Ort für eine Neupositionierung in Sicht, was für ihn fatale Folgen haben kann (vgl. King 2004).

## V

### Bildung: primäre Ressource?

Das Geschilderte verdeutlicht die Komplexität der Auswirkungen von Armut und Benachteiligung. Und für viele ist klar, wie auf diese Befunde zu reagieren ist. So betont z.B. die Erziehungswissenschaftlerin Becher, dass es „Konsequenzen für eine Gesellschaft“ habe, „Kinder so aufwachsen zu sehen“; und wenn man nicht mehr Gefängnisse bauen wolle, müsse „[d]er Staat [...] kompensieren, was Eltern nicht mehr können“ – was der Staat tue, sei jedoch genau „das Gegenteil“ (vgl. Becher, hier nach Kirbach 2006, S. 5). Der institutionelle Bereich, der eine solche Kompensation leisten soll, ist für sie die Schule: Neben „sozialer Integration, einem stabilen Selbstwertgefühl und Erwerbstätigkeit“ sei nämlich Bildung die „primäre Ressource“, um „den Kreislauf von Armut und Benachteiligung zu durchbrechen“ (vgl. Becher 2008, S. 41; vgl. auch Becher 2005, S. 121ff.).

Solche Forderungen nach „mehr Staat“, speziell nach „mehr Schule“, „mehr Bildung“ und „mehr Pädagogik“ sind allerdings nicht unproblematisch. Denn einerseits wiederholen sie das, was Adorno Unwahrheit nannte: „Solange“ nämlich „nicht an die Wunde gerührt werden“ darf, dass „Bildung allein die vernünftige Gesellschaft nicht garantiert“, bleibt nicht viel anderes, als an der Lüge festzuhalten, Bildung „könnte von sich aus den Menschen geben, was die Realität ihnen versagt“ (vgl. Adorno 1975, S. 71). Bildung wird damit zur „Apologie der Welt“, die nach dem „Diktat der sture[n] und karge[n] Nützlichkeit eingerichtet ist“ (vgl. ebd.), und für eine kompensatorische Schulbildung dürfte ähnliches gelten. Andererseits aber bedürfen Partizipation und Mitgestaltung auch unter gerechteren sozioökonomischen Bedingungen der Bildung, d.h. der Unterscheidungs- und Urteilskraft, um nicht schlicht Bestehendes auf gehobenem materialen Niveau zu reproduzieren, und staatliche Schulen sind bis heute wohl die wirkungsmächtigsten Institutionen, um wissenschaftliches Wissen allgemein zugänglich zu machen.

Das Spannungsfeld, in dem sich Bildung damit bewegt, macht es notwendig, hinsichtlich der angesprochenen Herausforderungen für die Pädagogik zu differenzieren. Armut und Benachteiligung haben selbstverständlich bildungsbezogene Dimensionen, die einer theoretischen wie auch praktischen Bearbeitung bedürfen. Diese Herausforderung anzuerkennen und ernst zu nehmen, muss jedoch keineswegs bedeuten, gleichzeitig auch die an Bildung gerichteten Kompensationsforderungen zu akzeptieren. Im Gegenteil: Zu fragen ist, ob es nicht erst ein Zurückweisen der immer neuen und zusätzlichen Ansprüche an staatliche Schulen erlaubt, Bildung jenseits trügerischer Verheißungen zu denken und damit auch die Bedingungen angeben zu können, unter denen Bildungsprozesse allererst möglich sind.



In Hamburg zum Beispiel hat vor allem die Standortpolitik der letzten Jahre zu einer Verschärfung sozialer Ungleichheit geführt: Die Förderung prestigeträchtiger Großprojekte wie Airbus, Hafencity, „Sprung über die Elbe“ usw. verhalf zwar zu wirtschaftlichem Wachstum (vgl. Ossenbrügge, hier nach Kirbach 2006, S. 3). „Das viel propagierte *filtering down*“ allerdings, also „das Durchsickern der dynamischen Wirkungen der ‚Wachsenden Stadt‘“, sei bisher ausgeblieben. Geschaffen worden seien stattdessen vor allem „prekäre Arbeitsverhältnisse: für Putzfrauen, Pizza- und Fahrradboten, Wachdienste“ (vgl. ebd.).

In historischer Hinsicht ist dieser Befund zwar keine sonderliche Überraschung. Dass die Konjunktur der vergangenen Jahre nicht automatisch allen zugute kam, ist aber deshalb bemerkenswert, weil die städtischen Investitionen in wirtschaftliche Großprojekte mit enormen Kürzungen im öffentlichen Sektor einhergingen. Als Hamburg etwa „durch die große Unternehmenssteuerreform der rot-grünen Bundesregierung 2001 einen Einnahmeausfall von 1,2 Milliarden Euro hinnehmen“ musste, sparte die Stadt nach Angaben der TU Harburg vor allem bei der breiten Masse: „Azubi-Fahrkarten: 10 Millionen Euro weniger, Schülerfahrgeld: 3,25 Millionen eingespart, Volkshochschule und Musikschule: je 1,2 Millionen weniger, Investitionen in den Arbeitsmarkt: minus 11 Millionen, Kinderkuren: 6 Millionen gestrichen, Jugendeinrichtungen: 6 Millionen weniger, Sporthallennutzung: 7,6 Millionen eingespart. Getroffen wurden vor allem jene, die auf öffentliche Einrichtungen

gen angewiesen sind und sich keinen privaten Sport- oder Musikunterricht leisten können“ (vgl. Kirbach 2006, S. 8).

Trotz des finanziellen Abbaus des öffentlichen Sektors, den OECD, Weltbank und IWF international seit langem empfehlen (vgl. Lohmann 2006, S. 1), und trotz der dementsprechenden Finanznot vieler öffentlicher Haushalte, sind finanzpolitische Entscheidungen wie diese also tatsächlich Entscheidungen und nicht etwa der im politischen Diskurs permanent bemühte Sachzwang. In Hamburg gibt es, so pointiert es der Stadtsoziologe Dangschat, „nicht Armut trotz Reichtum[s] sondern wegen Reichtum[s]“ (vgl. Dangschat, hier nach Kirbach 2006, S. 2). Wenn das bisherige Wachstum der Stadt also unter anderem damit bezahlt wurde, dass sie für ein Fünftel der dort aufwachsenden Kinder auf einen psychisch wie physisch extrem verengten Raum zusammenschrumpft, impliziert das in erster Linie für Politik und Wirtschaft die Notwendigkeit, hier gegenzusteuern (vgl. Butterwegge 2008).

## VI

### Kinderarmut im Spannungsfeld von Ökonomie, Politik und Pädagogik: Interdisziplinäre Forschungsperspektiven

Zu den Forschungsperspektiven, die wir im Kontext von Bildung und Armut für aussichtsreich halten, gehören erstens theoretische und qualitativ-empirische Studien zur Anerkennungsproblematik, zum Thema Gerechtigkeit und zur individuellen wie kollektiven Konstitution von Sinn.

Zu ihnen gehören zweitens pädagogische Arbeiten zum Verhältnis von Bildung und Ökonomie. Dabei kann auf die Entwicklung einer kritischen Perspektive nicht verzichtet werden, also einer Perspektive, die es im Wortsinne von Kritik erlaubt, Unterscheidungen zu treffen. Denn dass Transformationen von Bildungsinstitutionen ökonomisch motiviert sind, bedeutet zunächst noch keine Vorentscheidung über ihre bildungsbezogene Qualität. Um diese beurteilen zu können, gälte es zunächst zu unterscheiden, welches Verständnis von Ökonomie in ihnen vorausgesetzt ist und welche alternativen Denkmöglichkeiten ausgeblendet bleiben. Auf der Basis solcher grundlagenorientierter Analysen wiederum könnte auch zwischen ihren Folgen unterschieden werden, etwa danach, was wirtschaftlich motivierte Schul- und Hochschulreformen für Bildungsprozesse von Armen und Benachteiligten implizieren.

Im Spektrum der Forschungen, die sich international mit diesem Thema beschäftigen, sind es insbesondere drei Theorierichtungen, die uns für solche Arbeiten wichtig erscheinen:

Zu ihnen gehört a) das von Foucault begonnene und vor allem in den angloamerikanischen Sozialwissenschaften weitergearbeitete Gouvernementalitätskonzept (Foucault 2004). Im Mittelpunkt dieser Forschungen stehen machtförmige Strategien und Praktiken des Regierens, wobei diese ausdrücklich nicht auf Regierung in ihrer politischen Fassung beschränkt sind. Foucault ging es vielmehr um „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels

derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (vgl. Foucault 1996, S. 118), und um die Rationalitätsformen, die in den verschiedenen Techniken der Selbst- und Fremdführung vorausgesetzt sind.

Anschlussarbeiten, die sich den Transformationen des öffentlichen Sektors widmen (vgl. exemplarisch Bröckling/Krasmann/Lemke 2000), fragen dementsprechend danach, wer in den verschiedenen Programmen als was angesprochen wird. Als zentrale Subjektivierungsfigur fungiert hier das unternehmerische Selbst. In dessen rational-ökonomischem Verhalten gegenüber sich und anderen unternehmerischen Individuen wird das regulative Prinzip verschiedenster gesellschaftlicher Regierungspraktiken gesehen. Das hört sich zugegebenermaßen sehr abstrakt an. Um deshalb kurz auf das obige Beispiel zurück zu kommen: Wenn Sven zum Amt oder zur ARGE muss, gilt er dort offiziell als „Kunde“, dem Selbstverantwortung und vernünftige Entscheidungen abverlangt werden. Trifft er aber eine Entscheidung, die ihm vernünftig erscheint (z.B. eine Qualifizierungsmaßnahme im Viertel abzulehnen, weil er eine eigene Wohnung außerhalb des Viertels für den ersten wichtigen Schritt hält), mag das im mittelschichtsgeprägten Deutungshorizont seines „Fallmanagers“ unvernünftig erscheinen. Folge: Sven bekäme zunächst weitere, vielleicht niedrigschwelligere Angebote, die sein „Selbstmanagement“ und damit seinen „Marktwert“ verbessern sollen. Lehnte er auch diese ab, würde sanktioniert. Das gab es zwar vor der Einführung des New Public Managements auch. Der Unterschied ist jedoch, dass Sven an solchen Sanktionen jetzt selbst schuld wäre, weil er als autonomes Individuum unvernünftige Entscheidungen getroffen hat.

Dass sich die *gouvernementality studies* also primär auf Programme, Strategien und subjektbezogene Dimensionen des Regierens konzentrieren, ist für Analysen der heterogenen und zum Teil widersprüchlichen Transformationsprozesse im Bildungssystem anregend. Eben dieser Focus und die Grenzen seines Erklärungspotentials lassen es jedoch notwendig erscheinen, diese Forschung in Bezug auf Bildungsprozesse im Kontext ökonomischer Transformationen material zu ergänzen. Welche konkreten wirtschaftlichen Veränderungen sind es, deren Wirkungen erst deutlich später in den Bereichen Bildung und Soziales spürbar werden?

Eine solche Ergänzungsmöglichkeit bieten politologische und wirtschaftswissenschaftliche Ansätze, die sich um eine zeitgemäße Weiterentwicklung der Regulations- und Gütertheorie bemühen (vgl. Hirsch/Jessop/Poulantzas 2001; Hirsch 2005; Huffschnid 2004). In ihnen geht es unter anderem um die strukturellen Veränderungen des Wirtschaftens im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts und den mit ihnen verbundenen Verschiebungen im Verhältnis von privatem und öffentlichem Sektor. Er vertritt die Annahme, „dass sich nach der Fordismus-Krise der 70er Jahre mittlerweile eine neue, relativ stabile, wenn auch natürlich durch eigene Widersprüche und Krisentendenzen gekennzeichnete kapitalistische Formation mit einer gewissen politisch-sozialen Kohärenz herausgebildet hat“ (vgl. Hirsch 2001, S. 172). Diese Entwicklungen sind für Schulen und Hochschulen in zweierlei Hin-

sicht bedeutungsam. Denn zum einen wird von ihnen öffentlich erwartet, dass ihre Abgängerinnen und Abgänger den neuen Formen der Arbeit gewachsen sind. Zum anderen aber sind auch die Bildungsinstitutionen selbst inzwischen zum Objekt der postfordistischen Verwertungsambitionen geworden.

Dementsprechend handelt es sich bei dem dritten uns aussichtsreich erscheinenden Forschungsstrang um solche Arbeiten, die sich institutions- und bildungstheoretisch auf die Zukunft der Bildung als öffentliches Gut richten (vgl. exemplarisch Lohmann 2002; Radtke/Weiß 2000). Zu den Analysefeldern gehören hier nicht nur GATS-Verhandlungen, Bolkestein-Richtlinie und Lissabon-Strategie. Sondern in den Blick genommen werden auch der bereits manifest gewordene Einfluss internationaler Großkonzerne und Stiftungen auf den Bildungsbereich sowie die boomenden public-private-partnerships, die mit der neuen Autonomie staatlicher Schulen und Hochschulen möglich geworden sind.

Alle drei Theorierichtungen lassen sich zu einer Forschungsperspektive verbinden, über die man die individuellen wie kollektiven Folgen von ökonomisch induzierten Transformationen im Bildungsbereich so analysieren kann, dass neue Wege im Verhältnis zwischen Bildung und Ökonomie beschritten werden können, ohne dabei die erziehungswissenschaftliche Eigenperspektive und ihre Fähigkeit zu Skepsis und Kritik aufgeben zu müssen. Dies soll im Folgenden noch einmal zusammenfassend in Bezug auf das Thema Benachteiligung verdeutlicht werden.

Oben war davon die Rede, dass das unternehmerische Selbst zum Leitbild gouvernementalen Regierens avanciert ist. In postfordistischen Betrieben erscheint es in Form des „Arbeitskraft-unternehmers“, der sich als abhängig Beschäftigter immer stärker um die „funktionale Verwendung, d.h. um ‚Käufer‘ seiner je eigenen Dienstleistung“ bemühen muss (vgl. Pongratz/Voß 1998/2002, S. 138). Es findet sich aber auch dort, und zwar nicht weniger prägnant, wo es um den Umgang mit Subjekten geht, die auf andere Art und Weise abhängig sind. So ist die Vorstellung vom autonomen, unternehmerischen und frei entscheidenden Subjekt heute in politischen Maßnahmen zur Aktivierung von Arbeitslosen ebenso vorausgesetzt wie in ressourcenorientierten klinischen Pflegekonzepten oder in denjenigen Ziel- und Leistungsvereinbarungen, welche Jugendhilfeträger mit ihrer Klientel abschließen.

Und auch im Bildungsbereich trifft die gouvernementale Interpellation auf offene Ohren. Selbständigkeit, Flexibilität und Praxisorientierung gelten vielen als Gebot der Stunde. Entsprechend fördert man Kern-, Schlüssel- und Basiskompetenzen zum lebenslangen Weiterlernen, achtet auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, vermittelt Präsentationstechniken und Selbstlernmethoden oder plädiert – wie die Entrepreneurship-Education – inzwischen auch direkt für die pädagogische Erweckung des Unternehmers im Kinde. Die in solchen Ansätzen propagierte Selbständigkeit ist jedoch trotz der Betonung des je Einzigartigen und Kreativen nicht auf ein genormtes Set von Persönlichkeitsmerkmalen zugeschnitten. Vielmehr ist es die Individualität selbst, die zur Norm ernannt wird (vgl. Bröckling 2000, S. 157).

Wer sich von anderen unterscheidet, hat Marktvorteile, lautet das Versprechen, und ob diese genutzt werden können, hängt für Unternehmer ihrer selbst ausschließlich davon ab, ob sich Investoren finden. Das können sie selbst sein oder auch andere – entscheidend ist, dass sie als autonome, freie und mündige Subjekte in diesem Sinne initiativ werden. Strukturelle Asymmetrien haben in dieser Perspektive keinen Platz, und wie brisant das neue Leitbild ist, zeigt sich recht rasch: Im Sozialen, wenn jemand wie Sven als Kunde der ARGE angesprochen wird und damit unterstellt ist, er verfügte über Strategien und Fähigkeiten zur selbstbestimmten Lebensführung. In der Bildung, wenn man Lernprozesse auf Selbständigkeit vereidigt und dabei weder die Abhängigkeit der Lernenden von institutionellen Selektionsmechanismen anspricht noch Zweifel an der Überzeugung hegt, bei den Adressaten handele es sich um sich selbst transparente Subjekte, die stets souverän zwischen alternativen Lernmöglichkeiten entscheiden können.

Und schließlich in der Ökonomie, die zeigt, dass der klassische Vorgänger dieses Insourcens von Abhängigkeit global nicht verschwunden ist: „Will man nach Personen suchen, die dem Bild des *enterprising self* nahekommen, dann tut man gut daran, nicht nur auf die Glücksritter der *New Economy* zu starren, sondern sich auch die Plastikflaschensammlerinnen auf den Müllbergen von Lagos oder die Windschutzscheiben putzenden Jungen auf der Straßenkreuzung in Mexico City vorzustellen“ (Bröckling 2002, S. 26). In Industriestaaten hingegen sind es eher der „Rosenverkäufer in der Kneipe am Abend“ oder auch die diplomierte Scheinselbständige im Niedriglohnsektor, die deutlich machen, dass die Übergänge zwischen Leit- und Schreckbild fließend sind: „Was alle werden sollen, ist zugleich das, was allen droht“ (ebd.). Im gouvernementalen Regieren der Gegenwart wiederholt sich deshalb nicht lediglich die alte pädagogische Frage nach der Kultivierung der Freiheit bei dem Zwange. Sondern es ist aufgrund der beschriebenen Prämissen prinzipiell ohne *victim blaming* nicht zu haben.

Zwei Sätze als Ausblick: Staatliche Bildungseinrichtungen sind gegenwärtig also nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ihres ökonomisch begründeten Gestaltwandels. Trotz der angedeuteten Tendenzen zur Verschärfung der problematischen Situation von Benachteiligten, zur Vereidigung der Bildung auf private Interessen und zur Kommodifizierung von Wissen, bieten diese Transformationen jedoch auch Chancen.

Denn wie ihr Träger sind sie keine intangiblen, strikt funktionalistischen und widerspruchsfreien Gebilde, in denen Macht- und Herrschaftsverhältnisse nur abstrakt vorkämen. Jenseits der Staats- und Marktphobie, um es in Abwandlung von Foucault zu sagen, bestehen heute vielleicht gerade im Bildungswesen neue Möglichkeiten, um die konkreten Beziehungen zwischen Staat und Organisationen von Kapital und Arbeit mitzugestalten, und zwar nach wissenschaftlichen Kriterien zugunsten einer Öffentlichkeit, in der Partizipation nicht auf Konsum beschränkt ist.

Ein wichtiger Richtungswechsel bestünde dementsprechend darin, sich im kritischen Diskurs über die Zukunft von Bildung als öffentliches Gut von

dem Glauben zu verabschieden, bei den aktuellen Reformen in Bildung und Sozialem handele es sich schlicht um einen Rückzug des Staates. Es geht vielmehr um eine Steigerung und strategische Veränderung staatlicher Steuerungsansprüche, und zwar bei gleichzeitiger Nivellierung der tradierten Grenzen zwischen Staat und Ökonomie. Und eben das könnte die These nahe legen, dass es heute vielleicht weniger um die Frage geht, ob Bildung privat oder staatlich zu organisieren ist. Sondern dass vielmehr die Frage zu diskutieren wäre, ob das Bildungssystem ein staatliches bleiben oder ein öffentliches werden soll. Gerade die Tendenzen zur Zementierung von Benachteiligung durch institutionelle Selektion zeigen schließlich, dass staatliche Bildungsorganisation allein noch nicht gleichbedeutend mit einer Gewährleistung des öffentlichen Charakters von Bildung ist.

Um die prekäre sozioökonomische Lage vieler Familien zu verbessern und Jugendlichen wie Sven trotz ihrer habituellen Differenz Bildungsprozesse zu ermöglichen, braucht es Zeit, evtl. über mehrere Generationen. Dazu bedarf es kritischer Bildungsinstitutionen, die auf ihren öffentlichen Auftrag insistieren und damit auch auf verbesserte Partizipationsmöglichkeiten von Armen und Benachteiligten zielen. Dazu bedarf es aber vor allem des politischen und ökonomischen Willens, einen solchen Richtungswechsel zu ermöglichen.

## LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik, Frankfurt/M., 1975, S. 66-94.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan: Bildungsarmut, in: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B21-22/2003, S. 12-18, in: <http://www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf>
- Becher, Ursel: „...die im Dunkeln sieht man nicht!“ Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hamburg, August 2005, in: [http://www.sos-kinderdorf.de/download/bericht\\_kinderarmut:hamburg.pdf](http://www.sos-kinderdorf.de/download/bericht_kinderarmut:hamburg.pdf)
- Becher, Ursel: Bildung – Ressource zur Bekämpfung von Armut, in: Herz, Birgit u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 41-57.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen, in: dies. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2008, S. 11-45.
- Bos, Winfried/Pietsch, Markus: Erste Ergebnisse aus KESS 4. Kurzbericht, Hamburg 9/2004.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/Main 1993.
- Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000.
- Bröckling, Ulrich: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement, in: ders., Susanne Krasmann und Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/Main 2000, S. 131-167.
- Bröckling, Ulrich: „Jeder könnte, aber nicht alle können“, in: Mittelweg 36, 11. Jg., H. 4, 2002, S. 6-26.

- BMFSFJ: Nationaler Aktionsplan. Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010, Berlin 2005, in: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionMBFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/NAP-Aktuell,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Büchner, Peter: Stichwort: Bildung und Soziale Ungleichheit, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Stuttgart, 2003. S. 5-17.
- Butterwegge, Christoph: Bildung – ein Wundermittel gegen die (Kinder-)Armut? Pädagogik kann weder Familien- noch Sozialpolitik ersetzen, in: Birgit Herz u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 21-39.
- Die Bundesregierung und die Regierungschefs der Länder: Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland, Dresden, 22.10.2008, in: [http://www.bmbf.de/pub/abschluss\\_bildungsgipfel\\_dresden.pdf](http://www.bmbf.de/pub/abschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf)
- Foucault, Michel: Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt/Main 1996.
- Foucault, Michel: Geschichte der Gouvernementalität, 2 Bände, Frankfurt/Main 2004.
- Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang von lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden 2008, S. 47-74.
- Herz, Birgit/Kurz, Ingrid: Einleitung: Kinderarmut und Bildung, in: Herz, Birgit u.a. (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden 2008, S. 7-10.
- Hirsch, Joachim/Jessop, Bob/Poulantzas, Nicos: Die Zukunft des Staates, Hamburg 2001.
- Hirsch, Joachim: Postfordismus. Dimensionen einer neuen kapitalistischen Formation, in: Ders./Jessop, Bob/Poulantzas, Nicos: Die Zukunft des Staates, Hamburg 2001, S. 171-209.
- Hirsch, Joachim: Materialistische Staatstheorie. Transformationsprozesse des kapitalistischen Staatensystems, Hamburg 2005.
- King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz, Wiesbaden 2004.
- King, Vera: Identitätssuche und Generationendynamiken in der Adoleszenz, in: Wiese, Jörg/Joraschky, Peter (Hrsg.): Identitäten im Verlauf des Lebens, Göttingen 2007, S. 34-51.
- Kirbach, Wolfgang: Armutszeugnis für Hamburg, in: DIE ZEIT, Nr. 32, 03.08.2006.
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli: Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität, in: Klinger, Cornelia u.a. (Hrsg.): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt/Main 2007.
- Kokemohr, Rainer/Marek Prawda: Wandlungsprozess und Bildungsgeschichte, in: Ahlert, Peter/Hoerning, Erika M. (Hrsg.): Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung, Frankfurt/Main, New York 1989, S. 238-267.
- Kokemohr, Rainer: Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph: Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Ders./Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Bielefeld 2007, S. 69-81.
- Koller, Hans-Christoph: Doppelter Abschied. Zur Verschränkung adoleszenz- und migrationspezifischer Bildungsprozesse am Beispiel von Lena Goreliks Roman „Meine weißen Nächte“, in: King, Vera/Hans-Christoph Koller (Hrsg.): Adoleszenz-Migration-Bildung, Wiesbaden 2006, S. 177-193.
- Koller, Hans-Christoph: „Ich war nicht dabei“. Zur rhetorischen Struktur einer autobiographischen Lern- und Bildungsgeschichte, in: Ebd./Kokemohr, Rainer: Lebensgeschichten als Text. Zur Artikulation biographischer Bildungsprozesse, Weinheim 1994, S. 90-106.

- Leyen, Ursula von der: Rede der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Dr. Ursula von der Leyen, in der Debatte zur Kinderarmut und Stärkung von Familien vor dem deutschen Bundestag am 05.06.2008 in Berlin, in: [http://www.bundesregierung.de/nn\\_774/Content/DE/Bulletin/2008/06/59-2-bmfsfj-bt.html](http://www.bundesregierung.de/nn_774/Content/DE/Bulletin/2008/06/59-2-bmfsfj-bt.html)
- Liesner, Andrea: Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart, Würzburg 2002.
- Lohmann, Ingrid: Bildungspläne der Marktideologen. Ein Zwischenbericht, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 78. Jg., H. 3, 2002, S. 267-279.
- Lohmann, Ingrid: Marktorientierung versus Chancengleichheit. Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung, in: Friedrich, Bodo u.a. (Hrsg.): Robert Alt (1905-1978), Frankfurt/Main 2006, S. 69-90.
- Marotzki, Winfried: Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung, in: Hoffmann, Dietrich/Heid, Helmuth (Hrsg.): Bilanzierung erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung, Weinheim 1991, S.
- Pongratz, Hans J./Voß, G. Günter: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Bröckling, Ulrich/Horn, Eva (Hrsg.): Anthropologie der Arbeit, Tübingen 2002, S. 127-156.
- Radtke, Frank-Olaf/Weiß, Manfred (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch, Opladen 2000.
- Rat der Europäischen Union: Bekämpfung der Armut und der sozialen Ausgrenzung. Festlegung von geeigneten Zielen, Brüssel, 30.11.2000, in: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/approb\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/approb_de.pdf)
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2007): Monitor Wachsende Stadt 2007, in: [http://www.statistik-nord.de/fileadmin/download/allgemeines/Monitor\\_Wachsende\\_Stadt\\_2007.pdf](http://www.statistik-nord.de/fileadmin/download/allgemeines/Monitor_Wachsende_Stadt_2007.pdf)
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2009): Hamburger Stadtteilprofile, in: [http://www.statistik-nord.de/uploads/tx\\_standdocuments/NR07\\_Stadtteilprofile\\_2009.pdf](http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/NR07_Stadtteilprofile_2009.pdf)
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (Hrsg., 2010): Bruttoinlandsprodukt in Hamburg und Schleswig-Holstein 2009: Leichte Erholung im zweiten Halbjahr, in: [http://www.statistik-nord.de/uploads/tx\\_standdocuments/SI10\\_031.pdf](http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standdocuments/SI10_031.pdf)
- Vester, Michael: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen, Weinheim 2004, S. 13-53.

*Ludwig A. Pongratz*

## Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis

### I

#### Moderne Widersprüche – Widersprüche der Moderne

Seit der Jahrtausendwende wird uns mit jedem neuen PISA-Ranking versichert, in Deutschland herrsche ein Bildungsnotstand. Als ob das nicht genüge, bescheren uns seit einiger Zeit pädagogische Bestseller eine zusätzliche Hiobsbotschaft: in Deutschland herrsche ein Erziehungsnotstand (vgl. Bueb 2006). Entsprechend boomt der Markt für Erziehungsratgeber, die zuhauf Vorschläge unters Volk bringen, wie sich Eltern und Lehrer Respekt verschaffen können. Selbstredend wird die „Pflicht zu führen“ (vgl. Bueb 2008) angemahnt, damit Kinder keine „kleinen Tyrannen“ (vgl. Winterhoff 2008) werden. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass derjenige nichts von Erziehung versteht, der nicht in der rechten Weise einzuschreiten und Kontrolle auszuüben weiß.

Doch bleibt unterhalb der demonstrativen Zustimmung zu Regeln, Grenzen, Geboten und Sanktionen ein Unbehagen virulent: ein Unbehagen, das dem pädagogischen Strafdiskurs seit Beginn der Neuzeit zu Eigen ist. Denn Sanktionen demonstrieren allem Anschein nach das Scheitern gut gemeinter pädagogischer Intentionen. Daher reden Pädagogen auch lieber über classroom management, Selbststeuerung oder Prävention, statt über Disziplinierung und Zwang. Nicht ohne Grund sind sie stolz darauf, dass harte körperliche Strafen, die in der vormodernen Welt als normales Erziehungsmittel galten, von der aufgeklärten, bürgerlichen Gesellschaft verworfen und abgeschafft wurden.

An die Stelle des verpönten Strafdiskurses ist ein Kontrolldiskurs getreten, der sich gegenwärtig ein zeitgemäß sportliches Image zulegt. Da ist wie im Eishockey von Auszeiten die Rede, um renitente Kinder zur Raison zu bringen. Da werden Schüler in Trainingsräume geschickt, als ginge es um eine Übungsstunde im Fitness-Studio. Der gedankliche Brückenschlag zwischen pädagogischer Kontrolle und Fitness (also: Passung oder Tauglichkeit) kommt nicht von Ungefähr. Schließlich geht es um Anpassungsleistungen, die Kindern und Jugendlichen verstärkt abverlangt werden. Die neuen Kontrollformen halten sich – im Unterschied zu überkommenen Strafpraktiken – zugute, den Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu humanisieren. Zumindest funktionieren sie reibungs- und lautloser als ehemals, gewiss aber nicht weniger effektiv.

Erinnern wir uns: Das Grundmuster mittelalterlich-feudalistischer Strafformen folgte der Figur repressiver Exklusion. Was sich den Äußerungen der hierarchisch organisierten gesellschaftlichen Macht widersetzte, wurde weggeschnitten. Der Dieb verlor seine Hand, der Mörder sein Leben, der unbotmäßige Schüler wurde hart gezüchtigt. Nicht ohne Grund wurde die Rute zum Symbol schulmeisterlicher Zucht. Allerdings wurde diese unmittelbare Gewalt im sozialen Auflösungsprozess der mittelalterlichen Welt zusehends fragwürdiger. Die von der Aufklärungsphilosophie vorgetragene Herrschaftskritik entzog ihr schließlich die Legitimation. Denn wie soll partikulare Herrschaft einhergehen mit dem vernunftbegründeten Anspruch allgemeiner Freiheit? Wie soll die Irrationalität erzieherischer Gewalt einhergehen mit dem Anspruch einer vernünftigen Lebensführung? Seit Beginn der Aufklärung laboriert die moderne Pädagogik an diesem Dilemma. Und dieser Widerspruch ist nicht einfach hausgemacht: Es ist der Widerspruch der Moderne selbst, der im pädagogischen Problem der Strafe in zugespitzter Form in Erscheinung tritt.

Spätestens seit der Aufklärungspädagogik gerät daher das Strafen unter Begründungszwang. Pädagogisches Strafen soll sich als rational ausweisen. Diesen Anspruch bringt Kants Vorlesung „Über Pädagogik“ (aus dem Wintersemester 1776/77) weitsichtig auf den Punkt:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1964, S. 711). Und Kants Antwort auf diese Frage lautet so: Man müsse dem Kind „beweisen, daß man ihm einen Zwang auferlegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängig sein dürfe“ (ebd., S. 711).

Um seiner späteren Selbstständigkeit willen also soll sich das Kind dem pädagogischen Zwang unterwerfen. Die Freiheit des bürgerlichen Subjekts bleibt systematisch gekoppelt an Formen verinnerlichter Herrschaft. Und diese manifestiert sich insbesondere in der pädagogischen Strafgewalt.

Man sieht: Die reine Rationalität, um die es Kant zu tun ist, macht sich beim Eintritt in das bürgerliche Leben die Hände schmutzig. Rationalität soll – neben allem Anspruch von Freiheit – zugleich dazu herhalten, das gesellschaftlich notwendige Maß von Herrschaft und Zwang zu legitimieren. „Die Folter“, so kommentiert Foucault diesen desillusionierenden Aspekt des Aufklärungsprozesses, „das ist die Vernunft“ (Foucault 1977). Zwar umreißt diese Einsicht nur die halbe Wahrheit, doch gibt sie einer Skepsis Ausdruck, die der neuzeitliche (auch pädagogische) Fortschrittsoptimismus allzu gern unter den Teppich kehrt. Mit dem Aufklärungszeitalter verlieren repressive Strafformen der Feudalzeit nicht nur ihre Legitimation, sondern es spielen sich (in der Form des aufgeklärten Strafens) auch neue Machtprozeduren ein, die die widersprüchliche Verkettung von Freiheit und Zwang in veränderter Gestalt fortschreiben.

Folgt man dem historischen Wandlungsprozess pädagogischer Strafpraktiken (vgl. Pongratz 1995) so lassen sich seit dem 17. Jahrhundert in groben Zügen drei Etappen unterscheiden. Die Entwicklung verläuft von aufgeklärten Strafformen (die nicht mehr den Körper, sondern die Seele des Zöglings in Beschlag nehmen) über Disziplinarstrafen (die sich in einer Art Körperdressur zur Geltung bringen) zu panoptischen Strafen (die sich weicher, flexibler Kontrollformen bedienen). Rückblickend lässt sich sagen, dass panoptische Kontrolltechniken zum Markenzeichen reformpädagogischer Erziehungsansätze wurden. Bis in die jüngste Zeit galten sie als Inbegriff progressiver Pädagogik. Allerdings scheinen sich derzeit in Schulen neue Kontroll- und Sanktionsformen zu etablieren, die vermuten lassen, dass pädagogische Strafpraktiken inzwischen in eine weitere, vierte Phase eingetreten sind. Zumindest folgen komplexe Arrangements wie das Trainingsraum-Konzept nicht mehr der Logik des Panoptismus. Eher könnte man den Trainingsraum als gouvernementale Straftechnik bezeichnen. Um die Unterschiede zu erfassen, scheint es ratsam, sich das panoptische Strafen noch einmal vor Augen zu führen.

## II

### Panoptismus: Wege der sanften Disziplinierung

Als zentrale Voraussetzung, damit der Panoptismus zur Wirkung gelangen kann, hat Foucault so genannte „Einschließungsmilieus“ diagnostiziert. Foucault, der den Panoptismus als eine spezifische Machttechnik analysiert (vgl. Foucault 1976, S. 251ff.), wählt als Paradebeispiel eine spezifische Gefängnis-Architektur: das Panopticon, das der Jurist und Philosoph Jeremy Bentham gegen Ende des 18. Jahrhunderts entwarf. Benthams Panopticon ist ein ringförmiger Bau, bei dem die Zellen um einen Turm in der Mitte des Gebäudes angesiedelt sind. Die Zellen selbst sind zur Innen- und Außenseite des Gebäudes hin offen, wodurch die Gefangenen (aus der Perspektive des Wärters, der sich im zentralen Turm der Anlage befindet) in einem Zustand permanenter Sichtbarkeit gehalten werden. Der Wärter selbst aber kann sich hinter Sehschlitzen im Turm verbergen, sodass kein Gefangener genau wissen kann, wann und ob er sich im Blickfeld des Wärters befindet. Mehr noch: das Zentrum der Anlage könnte durchaus leer sein – und doch brächte sie ihre disziplinierende Wirkung zur Geltung.

Dies ist mehr als ein raffinierter Gefängnisbau: Das Panopticon liefert für Foucault das verallgemeinerungsfähige Funktionsmodell, an dem sich die Beziehungen der Macht zum Alltagsleben der Menschen in der modernen Gesellschaft umreißen lassen. Es funktioniert gewissermaßen als Machtverstärker, der die Effekte der Disziplinierung so weit perfektioniert, dass ihre tatsächliche Ausübung sich einem unteren Grenzwert nähert. Die Macht wird tendenziell unkörperlicher, je beständiger, tiefer, feinmaschiger sie Sichtbarkeiten reduziert. Das Panopticon repräsentiert einen Typus der Disziplinierung, der sich sanfter Kontrollformen bedient. Sie lösen zu Beginn des 20. Jahrhunderts die rigiden, mechanischen Drilltechniken ab, auf die die Disziplinierung im 19.

Jahrhundert zurückgriff. Die reformpädagogische Transformation von der alten Pauk- und Drillschule zu dynamischen, innen geleiteten Arbeitsformen zielt darauf ab, möglichst früh Fremd- in Selbstregulierung zu überführen. Dabei wird das disziplinierende Netzwerk nicht mehr über administrative Verfügungen geknüpft, sondern vielmehr über flexibel gehandhabte Steuerungsmechanismen des Schullebens (vgl. Pongratz 1989, S. 217 ff.).

Die Ringmauer bzw. der Turm des Benthamschen Panopticons symbolisieren recht anschaulich die institutionellen Voraussetzungen, unter denen die neuen Disziplinartechniken ihre Wirkung entfalten können: Die disziplinierenden Effekte des Schullebens hängen an überschaubaren Gemeinschaften, in denen jeder jeden sehen kann bzw. jeder sich zeigen und beweisen muss. Der Panoptismus braucht einen Rahmen, einen Lebenskreis (wie es etwa beim Reformpädagogen Gaudig heißt), ein spezifisches Milieu: sei es das Mikromilieu eines gruppendynamischen Settings, sei es das Milieu einer Familie, einer pädagogischen Einrichtung oder eines sozialen Feldes. In gewisser Weise kann man sagen, dass sich im Kreis faktisch wie symbolisch die sanfte Disziplinartechnik konzentriert: vom Stuhlkreis bis zum 360° Feedback, von der Morgenrunde bis zum Qualitätszirkel, vom Teamgespräch bis zum Runden Tisch.

### III

#### Gouvernementalität: der Aufstieg der Kontrollgesellschaft

Was aber geschieht, wenn soziale Milieus in eine Krise geraten und sich auflösen beginnen? Dass sie nämlich (seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts) in einer Krise sind, pfeifen inzwischen die Spatzen von den Dächern.

„Wir befinden uns“, schreibt Deleuze, „in einer allgemeinen Krise aller Einschließungsmilieus. Eine Reform nach der anderen wird von den zuständigen Ministern für notwendig erklärt: Schulreform, Industriereform, Krankenhausreform, Armee reform, Gefängnisreform. Aber jeder weiß, dass diese Institutionen über kurz oder lang am Ende sind. Es handelt sich nur noch darum, ihre Agonie zu verwalten und die Leute zu beschäftigen, bis die neuen Kräfte, die schon an die Tür klopfen, ihren Platz eingenommen haben. Die Kontrollgesellschaften sind dabei, die Disziplinargesellschaften abzulösen.“ (Deleuze 1993, S. 255)

Die im Entstehen begriffenen Kontrollgesellschaften entwickeln ein neues Repertoire von Führungstechniken. Denn Disziplin und Norm garantieren heute längst keine Produktivität mehr; an ihre Stelle treten Flexibilität, Motivation, Zielvereinbarung oder Selbststeuerung. Deleuze thematisiert diesen Wandel als Übergang von der Fabrik zum Unternehmen. „Familie, Schule, Armee, Fabrik“, heißt es dazu bei Deleuze, „sind keine unterschiedlichen analogen Milieus mehr, die auf einen Eigentümer konvergieren, Staat oder private Macht, sondern sind chiffrierte, deformierbare und transformierbare Figuren ein und desselben Unternehmens, das nur noch Geschäftsführer kennt.“ (Ebd., S. 260)

Hätte Deleuze den Terminus der Ich-AG bereits gekannt, an diesem Punkt seiner Überlegungen hätte er fallen müssen. Die Grundfiguren des aktuellen Transformationsprozesses jedenfalls sind weit voraus gesehen. Deleuze formulierte bereits 1990 den vorweggenommenen Kommentar zur Bildungsreform nach der Jahrtausendwende:

Wie „das Unternehmen die Fabrik ablöst, löst die permanente Weiterbildung tendenziell die Schule ab, und die kontinuierliche Kontrolle das Examen. Das ist der sicherste Weg, die Schule dem Unternehmen auszuliefern. In der Disziplinargesellschaft hört man nie auf anzufangen (von der Schule in die Kaserne, von der Kaserne in die Fabrik), während man in den Kontrollgesellschaften nie mit irgendetwas fertig wird.“ (Ebd., S. 257)

Das ganze Leben wird zur Vorbereitung aufs Leben. Oder anders: das ganze Leben erscheint als eine einzige, schwankende Modulation.



In dieser Perspektive wird verständlich, warum die Bildungspolitik seit dem Ende der 90er Jahre ein neues Regime propagiert: das Regime des lebenslangen Lernens (vgl. Pongratz 2007). Verständlich wird auch, warum Pädagogik nun zu einer Lebenslaufwissenschaft (vgl. Lenzen 1997) transformiert wer-

den soll. Das Transformationsprogramm der Pädagogik antwortet in gewissem Sinn auf das, was Deleuze als „Krise der Einschließungsmilieus“ diagnostiziert bzw. was – unter sozialpolitischem Vorzeichen – derzeit als „Krise des Sozialstaats“ thematisiert wird. Die Problematisierung wohlfahrtsstaatlicher Garantien und sozialer Sicherungssysteme soll die neue Form der Regierung des Sozialen plausibler erscheinen lassen, die der Krise der Einschließungsmilieus Paroli bieten soll.

„Was macht diese neue Regierungsform aus? Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom gesellschaftlichen zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher, zugleich ‚ökonomischer‘ und ‚moralischer‘ Subjekte.“ (Lessenich 2003, S. 86)

Kennzeichen des aktuellen Umbruchs sind also nicht nur ökonomische oder soziale Deregulierungsprozesse; Kennzeichen ist auch eine parallel laufende moralische Aufrüstung. Denn gefordert wird nicht nur ein ökonomisch kalkulierendes Selbstverhältnis, sondern der beständige Ausweis von Eigenverantwortlichkeit, privater Vorsorge und selbsttätiger Prävention. „Untersozialisierte, will sagen: arbeitsunwillige, präventionsverweigernde, aktivierungsresistente Subjekte verkörpern in diesem Kontext Bedrohungen des Sozialen – ökonomisch, als Investitionsruinen, und moralisch, als Solidaritätsgewinner.“ (Ebd., S. 89) Entsprechend wird den Menschen nahe gelegt, beständig auf sich selbst zu schauen, zum eigenen Spiegel zu werden. Der vervielfachte, permanente, panoptische Blick der Anderen wandert gewissermaßen nach Innen. Das neue moralische Subjekt wird zu seinem eigenen Beobachter, Kontrolleur, Investor, kurz zu seinem eigenen Unternehmer.

Mit der Verlagerung von Führungskapazitäten von zentralisierenden Instanzen weg auf selbst-verantwortliche und selbst-organisierende Einzelne kündigt sich ein grundlegender Umbruch der Regierungsformen an: von (harten oder sanften) Disziplinarformen hin zu neuen Formen der Gouvernementalität. Gouvernementale Kontrollformen setzen auf Subjektivierungspraktiken, Praktiken also, die sich der Individuen bemächtigen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln (vgl. Pongratz, 2005, S. 28 ff.) In ihrem Umfeld entsteht eine eigene Reform-Rhetorik, die darauf abzielt, neuartige Selbsttechnologien zu propagieren. Das Besondere dieser Selbsttechnologien besteht darin, dass sie an politische Regierungsziele angekoppelt werden können. Im Rahmen gouvernementaler Strategien signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit also nicht einfach „die Grenze des Regierungshandelns, sondern sie sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern.“ (Lemke/Krasman/Bröckling 2000, S. 30) Um dieses Selbst-Verhältnis erzeugen und systematisch variieren zu können, braucht man ein eigens darauf abgestimmtes Instrumentarium. Die Trainingsraum-Methode liefert dazu das passende Setting.

## IV Im Trainingsraum: Selbst-Beobachtung und Selbst-Transformation

Selbstverständlich versteht sich die Trainingsraum-Methode (vgl. Bründel/Simon 2003) nicht im traditionellen Sinn als Strafform. Denn es geht um eine ausgeklügelte Kontrolltechnik, die Unterrichtstörungen ausschließen soll. Der ‚Trainingsraum‘ wird vorgestellt als eine Art Laboratorium der Selbst-Transformation oder Selbst-Regierung. Bründel und Simon haben in einer fiktiven Rede eines Schulleiters, der die Eltern seiner Schüler über die Einführung des Konzepts informiert, die praktische Umsetzung der Trainingsraum-Methode folgendermaßen erläutert:

„Regeln sind sehr wichtig für das Zusammenleben, das wissen Sie, liebe Eltern, sehr genau. Ohne Regeln, Pflichten und Rechte des Einzelnen funktioniert keine Gemeinschaft. Dieses Wissen möchten sich die Lehrerinnen und Lehrer dieser Schule zu Nutze machen und in Zukunft die Regeln des Zusammenlebens mit allen Schülerinnen und Schülern verstärkt besprechen. Die Grundregeln unserer Schule lauten:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht auf einen guten Unterricht und die Pflicht, diesen störungsfrei zu ermöglichen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht auf einen störungsfreien Unterricht und die Pflicht, diesen gut zu gestalten.
3. Rechte und Pflichten von Lehrern und Schülern müssen gewahrt, respektiert und erfüllt werden. [...]

Der Kernpunkt unseres Vorgehens ist und bleibt die gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Diese gute Beziehung gilt es, verstärkt aufzubauen. Kinder müssen, um sich wohl fühlen zu können, das Gefühl haben, dass wir Lehrer uns um sie kümmern und ihnen helfen, die Regeln einzuhalten. Im Klassenraum sieht das so aus:

Der Lehrer stellt dem störenden Schüler maximal fünf Fragen. Ganz wichtig bei diesem Vorgehen ist, dass der Schüler die Wahl hat, sich zu entscheiden. Er kann sein Störverhalten ändern, und erst wenn er dies nicht will und/oder nicht tut, dann kommt sein Verhalten der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen.

Die Schülerinnen und Schüler werden immer gefragt, was sie denn möchten, und sie werden aufgefordert, sich zu entscheiden. Stören sie weiter und verletzen sie weiterhin die Regeln, denen sie vorher ja zugestimmt haben, dann kommt dies der Entscheidung gleich, den Klassenraum zu verlassen und in einen anderen Raum zu gehen, wo sie mit Hilfe eines dafür ausgebildeten Lehrers oder einer Lehrerin über ihr Verhalten nachdenken und einen Plan erstellen können, wie sie es schaffen, nicht mehr zu stören. Dieser Raum wird Trainingsraum genannt. Dort hält sich während eines gesamten Schultages jeweils stundenweise ein Lehrer oder eine Lehrerin auf und hilft denjenigen Schülern, die sich entschieden haben, den Klassenraum zu verlassen, einen Plan zu erstellen und sich an die vereinbarten Regeln zu halten. [...]

Es kann vorkommen, dass Kinder sich weigern, in den Trainingsraum zu gehen. In diesem Fall schicken wir das Kind nach Hause und bitten Sie, unmittelbar am nächsten Tag mit Ihrem Kind zu einem Gespräch in die Schule zu kommen. Ihr Kind darf so lange nicht am Schulunterricht teilnehmen, bis wir das Gespräch mit Ihnen geführt haben.“ (Bründel/Simon 2003, S. 114 ff.)

So weit die Erläuterungen für betroffene Eltern. Was aber geschieht nun im Trainingsraum? Die Methode sieht dafür einen minutiösen Ablauf in vierzehn Schritten vor:

- „1. Anklopfen und Eintreten
2. Begrüßung
3. Übergabe des ‚Laufzettels‘ (den der Lehrer dem aus der Klasse gewiesenen Schüler mit Informationen zu seinem Fehlverhalten mit auf den Weg gegeben hat; L.P.)
4. Schüler/in setzt sich auf einen freien Platz (je nach Situation)
5. Schüler/in signalisiert Gesprächsbereitschaft
6. Schüler/in schildert seine/ihre Sicht der Störung (erste Störung, zweite Störung)
7. Absichten/Hintergründe erforschen
8. Absicht vom Verhalten trennen
9. Regelverstoß benennen
10. Ideen für das zukünftige Verhalten sammeln lassen
11. Plan schreiben lassen
12. Absprachen treffen über das Einholen der Hausaufgaben und Nacharbeiten des Versäumten
13. Plan kopieren
14. Verabschiedung“ (ebd., S. 61).

Besonders wichtig sind in diesem Ablauf die Schritte 7 bis 10, vor allem das Trennen von Absicht und Verhalten. Denn sanktioniert wird in erster Linie das Fehlverhalten, nicht die Absicht. „Sehr oft“, schreiben die Verfechter des Konzepts, „ist die Absicht der störenden Schüler im Unterricht nämlich durchaus honorig, nur das Verhalten, mit dem Schüler versuchen, ihre Absicht in die Tat umzusetzen, ist häufig unangebracht und störend“ (ebd., S. 67). Das lösungsorientierte Vorgehen konzentriert sich daher darauf, eine Selbstmodifikation durch die Entwicklung einer alternativen Verhaltensvorstellung zu erreichen. Im Gegensatz zum bloß körperorientierten Drill wird hier die (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler angesprochen. Die Verhaltenssteuerung erfolgt also über die Kontrolle der (Selbst-)Wahrnehmung der Schüler bzw. der gewünschten zukünftigen Wahrnehmungen.

Hinter diesen Überlegungen stecken einige basale Annahmen, etwa, dass unser Handeln immer Wunscherfüllung sei (also dann in Gang gesetzt wird, wenn sich eine Diskrepanz zwischen dem, was wir wahrnehmen, und dem, was wir wahrnehmen möchten, auftut) oder dass unser Verhalten in erster Linie von unserer subjektiven Wahrnehmung abhängig sei (und die Kontrolle und Steuerung der Wahrnehmung daher umgekehrt eine individuelle Verhaltenssteuerung ermögliche). Im Verein mit theoretischen Versatzstücken des mehr oder weniger radikalen Konstruktivismus (der die Vorstellung propagiert, unser Leben sei das, wozu unser Denken es mache), der Rational-Choice-Theorie (die davon ausgeht, alles Handeln sei eine letztlich eigennützte Wahl zwischen mehr oder weniger attraktiven Alternativen) und einigen Anleihen beim Neurolinguistischen Programmieren (das mit autosuggestiven Techniken operiert) transportiert die Trainingsraum-Methode Psychotechniken in den Bereich der Schule, die sich auch im Feld der Unternehmensführung etabliert haben. Diese Anleihen geschehen nicht ohne Grund. Denn die

– zumeist indirekt thematisierte – Zielperspektive des gesamten Transformationsprozesses läuft darauf zu, den Schüler als eine Art Selbst-Unternehmer zu begreifen (zumindest ihn in dieser Form anzusprechen, damit er auf lange Sicht sich selbst so begreifen lernt). Hinter dem Trainingsraum-Konzept taucht also ein spezifisches Sozialverhältnis auf, das gouvernementale Kontroll- und Führungsformen in den Raum der Schule hinein projiziert. Um dies zu zeigen, muss man die Vertreter des Konzepts beim Wort und ihr Selbstverständnis unter Kritik nehmen.

Ohne Zweifel meinen sie es – wie alle pädagogischen Reformer – gut mit den Menschen. In Frage steht aber, welche unausgesprochenen Prämissen das Programm mittransportiert. Dem eigenen Verständnis nach geht es um Eigenverantwortung, Respekt, klare Regeln und klare Konsequenzen. Dahinter aber taucht ein Marktmodell des Unterrichtsprozesses auf: Lehrer erscheinen als Anbieter von Lerngelegenheiten; Schüler werden entsprechend als Kunden begriffen, die diese Angebote annehmen oder ablehnen können. Getreu der konstruktivistischen Prämisse, jeder entwerfe nur seine eigene Welt („Realität ist ein subjektives Konstrukt“; ebd., S. 21), kann kein Lehrer dafür verantwortlich gemacht werden, wenn Schülerinnen oder Schüler sein Lernangebot ablehnen. Dies kann man durchaus als Entlastungsstrategie lesen: „Lehrerinnen und Lehrer“, schreiben Bründel/Simon, „können ... nur ihre eigenen Ziele erreichen. Ob die Schüler und Schülerinnen ihren Wünschen entsprechen, was sie vom Lehrangebot annehmen oder ablehnen, liegt einzig in deren Verantwortung“ (ebd., S. 41). Diesem Entlastungsangebot lässt sich ein Belastungsgebot zur Seite stellen: „Die Verantwortung für das eigene Tun liegt beim Schüler selbst“ (ebd., S. 45). Das gilt auch dann, wenn der Unterricht langweilig und frustrierend ist, denn auch dann stünden den Schülern immer noch andere Handlungsmöglichkeiten offen. „Sie müssen nicht zwingend stören“ (ebd., S. 47). Damit ist klar, wo der Hebel anzusetzen ist: bei den Schülern selbst. Sie sollen die Spielregeln eines marktkonformen Verhaltens lernen. Störungen aber bringen die Austauschprozesse im Unterricht durcheinander. Um sie in Ordnung zu bringen, müssen Schüler vor eine Wahl gestellt werden: ob sie den Regeln folgen wollen oder nicht.

Der Entscheidungsprozess verläuft mit apodiktischer Strenge an Hand von fünf Fragen, die jede Lehrerin und jeder Lehrer im Fall von Unterrichtsstörungen in ritualisierter Form immer wieder durchgeht:

- „1. Was machst du?
2. Wie lautet die Regel?
3. Was geschieht, wenn du gegen die Regel verstößt?
4. Wofür entscheidest du dich?
5. Wenn du wieder störst, was passiert dann?“ (ebd., S. 51)

Mit diesem Frage-Ritual wird das den eigenen Nutzen kalkulierende, rational entscheidende Subjekt angerufen. Wer der ersten Anrufung nicht folgt, ist beim zweiten Mal draußen. Der Ausschluss aus dem Marktgeschehen von Lernangeboten und -nachfragen erfolgt ohne Schimpf und Schande, eher sachlich und cool. Der Störer hat eine Entscheidung gefällt und diese Ent-

scheidung ist zu respektieren. Sie lautet: Ich bin draußen! Er hat sich selbst ausgeschlossen. So jedenfalls lautet die perfide Logik des Programms. Sie folgt dem gleichen Muster individueller Risikoverantwortung, wie wir sie auch aus anderen Bereichen kennen. „Es herrscht das Universalprinzip ‚selbst schuld!‘: Wer krank wird, hat sich nicht genug um seine Gesundheit gesorgt; wer Opfer eines Unfalls oder Verbrechens wird, hätte sich mehr um seine Sicherheit kümmern sollen“ (Bröckling 2007, S. 93 f.). Diese Logik unterstellt, jeder Einzelne müsse und könne sein Leben selbstständig und autonom gestalten. Unterschlagen wird dabei, dass gravierende soziale Probleme, die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, strukturell verursacht sind. Stattdessen trägt die individuelle Zuschreibung von Verantwortung dazu bei, strukturelle Probleme „zu einem Teil der Selbstzuschreibung des Subjekts“ (Höhne 2006, S. 209) zu machen. Jeder Gang in den Trainingsraum wiederholt dieses Muster. Der Trainingsraum selbst wird als ein Reflexionsort konzipiert, in dem die Störer Kosten und Nutzen ihrer Störung gegeneinander stellen können. Es ist kein moralisches, sondern ein ökonomisches Kalkül, dass der Eigenverantwortung die Richtung weist: „Schülerinnen und Schüler werden ihr störendes Verhalten erst dann aufgeben“, sagt eine der Grundannahmen des Programms, „wenn sie spüren, dass sie langfristig keinen Gewinn aus ihrem Verhalten erzielen“ (Bründel/Simon 2003, S. 35).

Man kann den Trainingsraum auch als eine Vorwarnung begreifen. Er simuliert unter abgestuftem Risiko, was die Störer und Lernverweigerer später erwartet: soziale Exklusion. Dies ist die angeblich freie Wahl, die angeboten wird: drin zu bleiben und sich den Regeln zu fügen – oder ausgeschlossen zu werden und unter zu gehen. Es liegt auf der Hand: Diese Alternative ist keine Alternative und die unterstellte Autonomie ist Schein. Die Anonymität sanfter Disziplinierung von ehemals verwandelt sich in die Zumutung rationaler Selbst-Kontrolle, deren Erfolg oder Misserfolg ungeniert offen gelegt wird. Die Sanktionsandrohung aber, die stets noch alle pädagogischen Strafen begleitete, bleibt erhalten. Sie wird lediglich als ein Mechanismus des Selbst-Ausschlusses inszeniert, der quasi automatisch abläuft und entsprechend eingeübt wird. So lernen alle von klein auf, dass der Ausschluss von Tauschprozessen (seien es Lerninhalte, Konsumangebote oder Arbeitsplätze) den sozialen Tod bedeutet. Gedroht wird mit der umfassenden, anonymen Gewalt der Konkurrenzgesellschaft. Die aber erscheint den Verfechtern der Trainingsraum-Methode normal: der gesellschaftliche Status quo setzt die Norm. „Wir alle“, schreiben Bründel/Simon, „leben in einer Gesellschaft, in der es Regeln und Vereinbarungen gibt, an die wir uns halten müssen“ (ebd., S. 145). Das ist das unbefragte Glaubensbekenntnis des Kontraktualismus. Es läuft auf die affirmative These hinaus: Die gesellschaftliche Ordnung ist in Ordnung. Die eingeforderte Eigenverantwortung ist immer die Eigenverantwortung des Selbst-Unternehmers, der implizit bereits die Regeln der Konkurrenzgesellschaft akzeptiert hat.

Wo der stumme Zwang der Verhältnisse seine Wirkung tut, können sich Pädagogen ganz auf die Rolle des Helfers zurückziehen. Sie brauchen, ja sie

dürfen keine Härte oder Gewalt an den Tag legen (denn das besorgt bereits die invisible hand des Marktes). Ihr Handeln soll ruhig, entspannt und wu-  
rffrei (vgl. ebd., S. 58) bleiben. Psychoanalytiker könnten dies womög-  
lich als Rationalisierung des Drohpotentials verstehen, das im gesamten Ver-  
fahren zum Ausdruck kommt. Doch bleibt die unbewusste Dynamik, die dem  
Trainingsraum-Konzept unterliegt, ohne Resonanz. Der heraufziehenden  
Kontrollgesellschaft korrespondieren ganz andere theoretische Bezüge: Dass  
die Trainingsraum-Methode auf Wahrnehmungskontroll-Theorien Bezug  
nimmt, ist kein Zufall. In den Blick tritt dabei stets der vereinzelte Einzelne;  
er gewinnt Kontur durch die Entscheidungen, die er trifft. Jede ist von einem  
Investitionskalkül bestimmt; es soll ein Höchstmaß an Zufriedenheit und  
Nutzen dabei herauspringen. Es ist der Geist der Humankapital-Theorie, der  
den Trainingsraum beseelt. „Der Mensch der Humankapitaltheorie ist vor al-  
lem ein Mensch, der sich unentwegt entscheidet“ (Bröckling 2007, S. 88).  
Entsprechend stellt die Trainingsraum-Methode die Schüler permanent vor  
Entscheidungssituationen: in der Klasse bleiben oder aus ihr verwiesen wer-  
den, einen Rückkehrplan entwerfen oder die Schule verlassen; mit dem Leh-  
rer über die Rückkehr verhandeln oder draußen bleiben.

Die explizite Form sozialer Bezugnahme ist im Rahmen dieses Arrange-  
ments der Kontrakt. Alle schließen mit allen Vereinbarungen: Schulleitungen  
mit Eltern, Lehrer mit Schülern, Eltern mit Kindern und Lehrer mit Schullei-  
tungen. Handeln bedeutet in dieser Perspektive vor allem: aushandeln. Der  
Kontraktualismus (vgl. Dzierzbicka 2005), das Regime des Vertrags, bildet  
ein Kernstück der Trainingsraum-Methode. Mündigkeit ist definiert als Ver-  
tragsfähigkeit. „Die hegemoniale Macht des neuen Kontraktualismus zeigt  
sich nicht zuletzt daran, dass die Kompetenz, Vereinbarungen zu treffen und  
sie vor allem einzuhalten, in nahezu allen Lehrplänen als Erziehungsziel ver-  
ankert und das pädagogische Personal geschult ist, entsprechende Lernge-  
legenheiten zu schaffen“ (Bröckling 2007, S. 145). Über die Einhaltung der  
Verträge wacht der Lehrer. Ihm wird als Einzigem eine Doppelfunktion zu-  
gestanden: Er ist nicht nur Anbieter auf dem Markt von Lerngelegenheiten,  
sondern hat zugleich die Funktion der Regulierungsbehörde. Er achtet darauf,  
dass die neuen sozialen Verkehrsregeln auch eingehalten werden. In dieser  
Funktion ist er unangreifbar. Es obliegt seiner Entscheidung, einen Schüler  
aus der Klasse zu schicken oder ihn zurückkehren zu lassen – auch wenn das  
theoretische Modell ständig suggeriert, dies liege allein im Ermessen des be-  
troffenen Schülers. Es gibt auch keine Möglichkeit, das gesamte Arrange-  
ment in Frage zu stellen. Verfechter des Programms erklären definitiv: Über  
die (drei) Grundregeln des Konzepts „kann nicht abgestimmt werden, da es  
keine Alternative dazu gibt“ (Balke/Hogenkamp 2000, S. 82).

An dieser dogmatischen Setzung wird die Kehrseite des Kontraktualis-  
mus erkennbar. Der Form nach handelt es sich bei dem Vertrag, den Lehrer  
und Schüler bei der Rückkehr aus dem Trainingsraum aushandeln, um glei-  
che Vertragspartner. Faktisch aber ist der Lehrer mit einer ungleich größeren  
Macht ausgestattet, über die es nichts zu verhandeln gibt. (Der Fall, dass

Schüler einen Lehrer in den Trainingsraum schicken, ist schlicht nicht vorgesehen und würde das Konzept aus den Angeln heben.) Die formale Gleichheit der Kontraktparteien dient dem gegenteiligen Zweck: Sie „verfestigt und legitimiert ihre soziale Ungleichheit“ (Bröckling 2007, S. 148). Hinter der Fassade autonomer Selbst-Regulierung dauert die Fremdbestimmung fort. Sie verweist auf die Gebrochenheit des Mündigkeitsentwurfs, an dem die bürgerliche Welt seit jeher laboriert. Die Trainingsraum-Methode sitzt einem Selbstmissverständnis auf, wenn sie sich und anderen glauben machen möchte, sie hätte darauf eine passable Antwort gefunden.

## LITERATUR

- Balke, Stefan/Hogenkamp, André: Drei Regeln reichen aus. Soziales Verhalten kann trainiert werden, in: Friedrich Jahresheft 2000, S. 82-85.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode, Weinheim/Basel 2003.
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift, Berlin 2006.
- Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen. Nein Gebote der Bildung, Berlin 2008.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, in: ders.: Unterhandlungen 1972-1990, Frankfurt/Main 1993, S. 254-262.
- Dzierzbicka, Agnieszka: „Vereinbaren statt anordnen“. Neoliberale Gouvernementalität macht Schule, Wien 2005.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen, Frankfurt/Main 1976.
- Foucault, Michel: Die Folter, das ist die Vernunft, in: Literaturmagazin 8, Reinbek bei Hamburg 1977, S. 60-68.
- Höhne, Thomas: Evaluation als Medium der Exklusion, in: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2006, S. 197-218.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik, in: Werke, Bd. 12, Frankfurt/Main 1964.
- Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne/Bröckling, Ulrich: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung, in: Bröckling, U./Krasmann, S./Lemke, T. (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart, Frankfurt/Main 2000, S. 7-40.
- Lenzen, Dieter: Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Wege zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese, in: Erziehungswissenschaft, H. 15, 1997, S. 5-22.
- Lessenich, Stephan.: Soziale Subjektivität. Die neue Regierung der Gesellschaft, in: Mittelweg 36, H. 4/2003, S. 80-93.
- Pongratz, Ludwig A.: Pädagogik im Prozess der Moderne, Weinheim 1989.
- Pongratz, Ludwig A.: Freiheit und Zwang – schulische Strafformen im Wandel, in: Die Deutsche Schule 2/1995, S. 183-195.
- Pongratz, Ludwig A.: Subjektivität und Gouvernementalität, in: Hafenegger, Benno (Hrsg.): Subjektdiagnosen, Schwalbach/Ts., 2005, S. 25-38.
- Pongratz, Ludwig A.: „Sammeln Sie Punkte?“ – Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2007, S. 5-18.
- Winterhoff, Michael: Warum unsere Kinder Tyrannen werden, Gütersloh 2008.

*Andreas Gruschka*

## Die Schulinspektion war da und hinterließ einen Bericht

### I

Bis auf weiteres dürfte sich die Schulinspektion (in manchen Bundesländern „externe Evaluation“ oder „Schulvisitation“ genannt) als eine nachhaltige Reformmaßnahme erweisen, die die bundesdeutschen Schulen zu ihrer Selbstverbesserung veranlassen soll (vgl. zu Stand, Hintergrund und den Versprechen: Böttcher/Kotthof 2007 und Döbert/Dedering 2008). Die mit großem publizistischen Getöse vor sechs Jahren an Pilotschulen begonnene Maßnahme müsste 2010 die Mehrheit der Schulen erreicht haben. Sie alle haben den Besuch der Inspektoren und Evaluatoren hinter sich gebracht, den mehr oder weniger dicken Inspektionsbericht gelesen und mit der Schulaufsicht Gespräche über geeignete Maßnahmen zur Optimierung der schulischen Arbeit und Abläufe verabredet. Die Schulen haben damit zu rechnen, dass in einigen Jahren die Inspektion wiederkommt.

Alle Bundesländer haben für die Schulinspektion im Kern ein gleiches Verfahren entwickelt, lediglich deren Institutionalisierung differiert. Manche Länder gründeten oder beauftragten für die Maßnahmen eigens Institute, andere griffen auf die bisherige Schulaufsicht zurück und wiesen ihr die neue Aufgabe mit entsprechendem Personal zu.

Vor einer Inspektion haben die Schulen eine umfassende Bestandsaufnahme ihrer äußeren Situation, eine Selbstbeschreibung zum Stand ihrer pädagogischen Arbeit und ihrer oft in Schulprogrammen niederlegten Entwicklungsarbeiten vorzulegen. In der Regel arbeiten an diesem Bericht Arbeitsgruppen über Monate. Es folgt eine gemeinsame Planung des Besuchs der Inspektoren in der Schule. Die Gruppe der Inspektoren wird in den Ländern unterschiedlich zusammengestellt. In manchen greift man auf Schulleiter und Mitglieder der Schulverwaltung zurück, in anderen werden eigens für die Aufgabe qualifizierte ehemalige Lehrkräfte, selten werden Wissenschaftler eingesetzt. Die Kommission wird in Teilen ihrer Arbeit unterstützt durch Vertreter der Wirtschaft und der Eltern. Der Besuch richtet sich in der Regel auf die Schule in ihrer Gesamtheit. Der bauliche Zustand und die Umgebung der Gebäude werden genauso erfasst, wie die inhaltlichen Planungen, der Krankenstand, die Schulorganisation und der Unterricht. Schulleitung, Lehrerschaft, Schülerschaft und Eltern werden befragt. In der Regel sollen die Inspektoren auch Unterricht evaluieren. Das geschieht, indem sie sich einen repräsentativen Überblick über das dortige Geschehen verschaffen. Die Instrumente der Beobachtungen sind weitge-

hend standardisiert. Dort, wo keine harten Daten vorliegen, kommt es zu Einschätzungen in der Form von Rating-Urteilen nach Maßgabe von vorliegenden Skalen. Die Differenziertheit der Beobachtungsdaten ist beträchtlich. Inspektoren in NRW berichten selbstbewusst darüber, dass sie während eines 15 Minuten dauernden Besuchs einer Unterrichtsstunde „42 Indikatoren abarbeiten“. Die Instrumente unterscheiden sich zwischen den Bundesländern nur unwesentlich. Man erkennt hier die Vorarbeit der Protagonisten des Verfahrens. Der Auftraggeber der Inspektion stellt immer wieder heraus, dass es sich um eine wissenschaftliche Erfassung des Standes einer Schule handle, da man auf die entsprechend geprüften Verfahren der Evaluation zurückgreife.

Nach dem Besuch haben die Inspektoren einige Wochen für ihre Rückmeldung Zeit. Die Schulen erhalten einen Bericht, zu dem sie Stellung nehmen können. In der Regel werden im Bericht weder Empfehlungen ausgesprochen, noch soll überhaupt Inspektion in Beratung übergehen. Die Inspektion bewertet die Schule lediglich in der Form, in der die Beobachungskriterien Einschätzungen verlangen. Man sah dann X häufig, manchmal, selten oder nie. Mit den hohen (kumulierten) Werten ist es möglich zu zeigen, wo augenscheinlich die Stärken der Schule liegen bzw. wo deren Schwächen gesehen werden. Zuweilen wird der Bericht auf eine entsprechende einseitige Tabelle pointiert.

Der gesamte Bericht gilt als eine interne Rückmeldung. Konsequenzen hat er erst, wenn die Schulaufsicht mit den Schulen die Folgerungen aus ihm diskutiert. Danach haben die Schulen Zeit, bis zur nächsten Inspektion die aufgewiesenen Probleme zu bearbeiten.

Die Protagonisten der Inspektion in Wissenschaft, Schulverwaltung und nun auch den sie durchführenden zentralen Landesinstituten verweisen unisono auf die Notwendigkeit, die Schulen durch Inspektion anzuregen und zu verpflichten, im Interesse der Kinder, Eltern und der Gesellschaft alles zu tun, um ihren Auftrag zu erfüllen und Defizite in der Erledigung dieses Auftrages zu beseitigen. Die Optik ist die, die schon seit längerem und durch viele andere Reformmaßnahmen eingerichtet wird: Schulen sind Dienstleistungsunternehmen der Gesellschaft und sie haben sich wie alle anderen Unternehmen auch einer kontinuierlichen Qualitätskontrolle zu unterziehen. Da nunmehr die richtigen Instrumente für diese Aufgabe zur Verfügung stehen und der Staat erkannt hat, dass er nicht mehr mit der altbackenden Schulaufsicht jenes Ziel erreichen kann, wird Schulinspektion zu einem zentralen Mittel der inneren Effizienzsteigerung der Schule. Der konzentrierte wie umfassende Blick von außen erfolgt gegen die interne Betriebsblindheit. Die selbstgenügsame Einrichtung in die Routinen wird aufgestört, die Schule messerscharf objektivierend mit ihren Prozessen, Selbstbeschreibungen und Wirkungen konfrontiert.

Niemand kann es sich heute leisten, grundsätzliche Vorbehalte gegenüber einer solchen Maßnahme zu äußern, ohne in den Verdacht zu geraten, er habe etwas zu verbergen. Aber der Zweck der kritischen Reflexion auf

die eigene Arbeit rechtfertigt noch nicht jedes Mittel, wie sie ins Werk gesetzt wird. Und immanent betrachtet bedeutet die Zustimmung zur Evaluation noch nicht, dass das Verfahren der Schulinspektion leistet, was es leisten soll.

Nach einer Reihe von eigenen Fallstudien zur Inspektion und der Normalisierung des Vorgehens anschließend an eine Phase des Experiments erscheint es möglich, einige Hinweise zur inneren Logik des Vorganges zu geben. Wie durchweg bei solchen Reformen wird die Literatur über die Inspektion durch deren Protagonisten geprägt. Eine kritische Evaluation der Evaluation lässt auf sich warten.

## II

Vor einem analytischen Blick in die Modernität der Schulinspektion lohnt es sich, das postulierte Neue einer aufgeklärt verwissenschaftlichten Kontrollpraxis mit der überkommenen zu vergleichen.

Es kann keine Rede davon sein, dass sich der Staat in der Vergangenheit nicht um die Qualitätskontrolle der Schule bemüht habe. Die Schule war alles andere eine kontroll- und aufsichtsfreie Zone der pädagogischen Selbstverwirklichung des Lehrpersonals.

Zum einen sorgte und sorgt weiterhin das stählerne Gehäuse des Schulrechts dafür, dass der Rahmen des Schulischen kontrolliert gesichert wird. Es stellt eine der beachtlichsten Leistungen des Systems dar, wie weit es dem Rahmen folgt, den der Staat setzt, während über dessen juristische Ausprägung weitgehende Unkenntnis besteht. Überall dort, wo Freiheitsgrade zugebilligt werden, folgen diese der gleichen Voraussetzung, die auch der „neuen Steuerung“ zugrunde liegt. Schule ist, wie Bildungssoziologen es pointiert haben, ein „loosely coupled system“. Der Staat kann für viele Bereiche der Arbeit nur regulative, vergleichsweise weiche Anforderungen stellen. Schule kann ihre Aufgabe nur erfüllen, wenn die Steuerung sich auf Steuerbares wie etwa Studentafeln und zentrale Prüfungsaufgaben beschränkt. Wo aber Gestaltungsnotwendigkeit wie auch -freiheit bestehen, muss damit gerechnet werden, dass sie nicht im Sinne des Betriebsziels optimal umgesetzt werden. Deswegen erschien es in der frühen Phase der „neuen Steuerung“ als das Beste, dass die Akteure selbst über ihre Praxis kritisch wachen. Das war der Sinn der vor zehn Jahren mit der Schulprogrammarbeit propagierten internen Evaluation (vgl. Gruschka et al. 2003). Nun kommt die damals bewusst zur Ausnahme erklärte externe Evaluation als Regel hinzu.

Über die Praxis der Schulen wacht sodann vor allem die Schulaufsicht. Sie ist gestaffelt aufgebaut und bedeutet, dass jede Schule ihren eigenen Schulaufsichtsbeamten und im Prinzip jeder Lehrer einen fachlich zuständigen dazu hat. In stetem Kontakt zu den Schulen führt die Aufsicht ihre Kontrollaufgaben durch. Schulaufsicht ist die klassische Form der externen Evaluation und Inspektion, sie hieß früher genau so. Wenn nun auf die Evaluati-

on von solchen Experten gesetzt wird, die nicht wie die Schulaufsichtsbeamten die Schule genau kennen, sondern die als ambulante Teams durch die Lande ziehen und eine Schule nach der anderen aufsuchen, so muss es dafür Gründe geben, die der Bildungspolitik von den Modernisierern, also nicht nur von außen eingeredet wurden. Die Evaluationsteams müssen ein Können versprechen, das der alten Aufsicht nicht zur Verfügung stand. Und umgekehrt muss das alte Kontrollsystem Lücken und kontraproduktive Elemente aufgewiesen haben, die das Neue als Alternative nötig machte.

Die alte Aufsicht hatte nie nur die Funktion, darauf zu achten, dass alles so geschieht, wie es verordnet war. Sie war je nach politischer Konjunktur immer auch dafür verantwortlich die oben verordneten Veränderungen an der Basis durchzusetzen. In den Anweisungen, wie sie als Erlasse für alle Akteure verbindlich gemacht wurden, steckten nie nur die Maßnahmen, die vollzogen werden sollten, sondern immer auch eine Idee ihrer möglichst qualitativen Realisierung. Der Schulrat wie seine Kollegin, von der im Folgenden nicht mehr die Rede sein wird, hatte also eine dreifache Funktion: Gewährleistung der Aufgaben, Durchsetzung von Reformen, Überwachung der Qualität der Arbeit. Die Tätigkeit der Räte war einerseits vielfach selbst geregelt, andererseits auch durch manche institutionellen und personellen Gestaltungsspielräume ausgezeichnet. Schulräte haben sich danach in der Begleitung der Schulen als strenge oder weiche, innovierende oder Bestand sichernde, konstruktiv helfende oder zurückhaltende erwiesen.

Das neue System setzt das nicht fort. Es erfolgt eine Arbeitsteilung, indem in der Hochzeit der Schulinspektion Experten der Evaluation für die Schulverwaltung das Dossier schreiben, auf dessen Basis anschließend „entwicklungsfördernde Aufsicht“ erfolgt. Das bedeutet in ambivalenter Weise etwas Doppeltes: Zum einen wird die bisherige Expertise des Schulrates entwertet, nun abhängig gemacht von der wissenschaftlichen Evaluation. Auf der anderen Seite wird der Schulrat entlastet und mit geliehener Autorität ausgestattet. Nun können die Schulen ihm nicht mehr vorhalten, er urteile subjektiv über die Schule, denn es existiert eine wissenschaftliche Grundlage für die Darstellung der Stärken und Schwächen. Was aber geschieht, wenn die externe Expertise nicht ins Zentrum der spezifischen Probleme der Schule zielt oder wenn die Urteile darüber zwischen Evaluatoren, Schulaufsicht und Schule auseinandergehen? Darauf wird zurückzukommen sein.

Der alte Schulrat konnte mit einer Autorität und Macht ausgestattet sein, die seine normalen Befugnisse grenzwertig berührte. In dieser Haltung wurde er nicht selten zum Reformmotor für die ihm anvertrauten Schulen. Im Rahmen seiner langjährigen wissenschaftlichen Begleitung der nordrhein-westfälischen Kollegschulen hat der Autor Schulräte erlebt, die wie Innovationsagenturen wirkten, gewaltige Mittel für ihre Schule einwarben und deren Gesicht stark prägten. Hier wurden nur diejenigen neue Schulleiter, die zur Unternehmensphilosophie der Verwaltung passten. Man sprach denn auch nicht bloß von der Schulaufsicht, sondern ironisch von „Fürstentümern“. Die modernen Verfahren des Unterrichts wurden auf Anweisung umgesetzt, neue

Organisationsformen und Angebote eingeführt. Externe Evaluation war hier überflüssig.

Andere Schulräte haben ihren Gestaltungsraum nicht reformerisch, sondern paternalistisch wahrgenommen. Sie liebten es, die Schulen überraschend zu besuchen, unangemeldet den Unterricht von Kollegen heimzusuchen, nicht nur, wenn die sich für eine Beförderungsstelle bewarben. Im anschließenden Gespräch wurde kein Blatt vor den Mund genommen. Alle aus der Sicht des Aufsichtführenden auffälligen Mängel in der Unterrichtsgestaltung wurden freimütig ausgesprochen und Besserung angemahnt. Die Schulleitung machte der Schulrat auf bauliche Mängel aufmerksam, die der Schulträger zu beheben hatte. Besonders peinlich, wenn der Schulrat mit der Sammlung von Hausmüll ins Direktorenzimmer trat, die er auf dem Weg dorthin einsammeln konnte. Diese paternalistische Weise der Schulaufsicht war an der Ordnung der Dinge, wie sie sein sollten, orientiert und somit vor allem als eine erzieherische in Szene gesetzt. Nicht selten wurden diese Schulräte in den Schulen gefürchtet. Auch die zu bearbeitenden Aktenlagen, die normalen wie durch Konflikte in der Schule bewirkten, lieferten willkommene Anlässe für Interventionen. Diese Schulräte verfügten über ein dezidiertes Wissen darüber, wie eine Schule zu funktionieren hat und was das für ihre pädagogische Arbeit bedeutet. Der Schulrat reagierte nicht flächendeckend mit Bestandsaufnahmen. Überflüssig solches, wenn man seine „Pappenheimer“ kennt. Die Eingriffe erfolgten an den Stellen, an denen Ungemach erwartet wurde oder es bereits kenntlich geworden war. Die Schwachstellen des Systems waren weithin Räten wie Schulleitern bekannt.

Schließlich bestand und besteht die Schulaufsicht aus Personen, deren Autorität nicht an die der ersten beiden genannten Fälle und ihrer durchschlagenden Wirkung heranreichen konnte. Nicht selten wurden solche Kollegen Schulräte, die es nicht geschafft hatten, selbst zu einem Schulleiter aufzusteigen. Sie waren an der letzten Bewerbungsschwelle gescheitert. Zuweilen mussten diese Personen just die Schule beaufsichtigen, in der sie vordem gearbeitet hatten. Wenn solche Schulräte auf entsprechend selbstbewusste Schulleiter stießen, entstand sofort ein Spannungsverhältnis und die Frage, wer sich strategisch durchsetzen würde. Schulen lernten, mit den Schulräten so umzugehen, dass sie sie gewähren ließen, und sie gleichzeitig weiter tun konnten, was sie für richtig hielten. Die Autorität der Schulaufsicht lebte von deren Fähigkeit, authentisch und kompetent das zu vertreten, was sie gegenüber den Schulen durchzusetzen hatten. Oft haperte es an dieser Stelle, so dass die Ansprachen der Schulräte in den Kollegien nicht verfangen. Das ging bis zu dem Punkte, an dem der Schulrat als solcher nicht mehr ernst genommen wurde.

Andere suchten sich in ihrer schwierigen Rolle zu behaupten, indem sie ihre privaten Einsichten über das Schulehalten den Schulen gegenüber propagierten. Die realisierten das Geforderte nicht selten als lästige Pflicht, das heißt nicht richtig, sondern auf dem Wege eines Dienstes nach Vorschrift.

### III

Auf den ersten Blick ist dieser produktive oder unproduktive Subjektivismus der alten Schulaufsicht und Qualitätskontrolle nun im rationalen Verfahren der Schulinspektion aufgehoben bzw. überwunden. Die Inszenierung des Vorhabens besteht wesentlich in der Versachlichung und Verwissenschaftlichung eines strukturell prekären Zusammenwirkens von Arbeits- und Aufsichtsebene. Die Aufsicht erhebt sich über die Arbeitsebene nicht mehr kraft personaler oder Amtsautorität, sondern mit den Mitteln der wissenschaftlichen Expertise.

Damit hängt alles an der diagnostischen Durchschlagskraft des Instruments, seiner sozialen Orchestrierung und der Inkorporierung der Verfahrensrationalität durch deren Bearbeiter. Diese Dimensionen sollen im Folgenden mit Rückgriff auf die eingesehenen bzw. die mitverfolgten Fälle näher analysiert werden.

#### *(1) Diagnostisches Vermögen*

Versprochen wird mit der Evaluation eine umfassende Bestandsaufnahme. Man wird den Kriterienkatalogen, den sog. „Referenzrahmen“ für die Inspektion, die sich in allen Bundesländern gleichen, nicht abstreiten können, umfassend zu sein. Der Nachvollzug zeigt eindringlich, wie sehr man sich um eine schier enzyklopädische Ausdifferenzierung allen schulisch Relevanten bemüht hat. Als wolle man die Kritik im Keime ersticken, das Wesentliche vergessen zu haben, was die Schule auszeichne, wird auf eine tendenzielle Totalerhebung Wert gelegt. Entsprechend umfassend ist das Handbuch, das die Schulen den Evaluatoren zu deren Vorbereitung zur Verfügung stellen. Nimmt man nur die Kriterien zur Unterrichtsbeobachtung, so ist der Leser überwältigt von der Genauigkeit, mit der Prozesse dimensional ausdifferenziert werden. In NRW sind es 42, in Hessen deutlich mehr Indikatoren.

Man liest und erkennt sofort: Hier wird nicht pauschal geurteilt, sondern Präzision versprochen. Es gilt nicht mehr eine Berufsideologie nach Schulherrenart. Kritisiert werden könnte allenfalls die Selektivität des Vokabulars oder dessen Tendenz. Sie entstammt dem zeitgeistigen Mainstream aus angewandter Betriebswirtschaftslehre und pädagogischer Psychologie. Sie entfernt sich damit von einer genuin pädagogischen Beschreibung der Schule. Aber das wurde vom Autor schon so oft kritisiert, dass es hier nur als prinzipieller Hinweis wiederholt werden soll.

Entscheidender ist in unserem Zusammenhang die Frage, was man sich einhandelt, wenn man so umfassend Wirklichkeit erheben, aufgreifen und deuten will. Die Komplexität, die auf diese Weise kumuliert wird, muss nach der Datenaufnahme bearbeitet werden. Wer möglichst alles erfassen will, muss sich dafür auch mit entsprechend Zeit und Personal sowie den rein technischen Ressourcen ausstatten, ansonsten droht die Ganzheit nur oberflächlich in den Blick zu kommen. Sodann besteht die Gefahr, sich im Detail zu verlieren, man sieht den Wald vor lauten Bäumen nicht. Und als Gegenreaktion droht eine willkürliche Synthetisierung der diversen Eindrücke, mit Rückgriff auf eine

eingebraachte Berufsideologie. Schon das stellt eine enorme Herausforderung an die Evaluatoren dar, wollen sie den Sinn ihrer Aufgabe einholen.

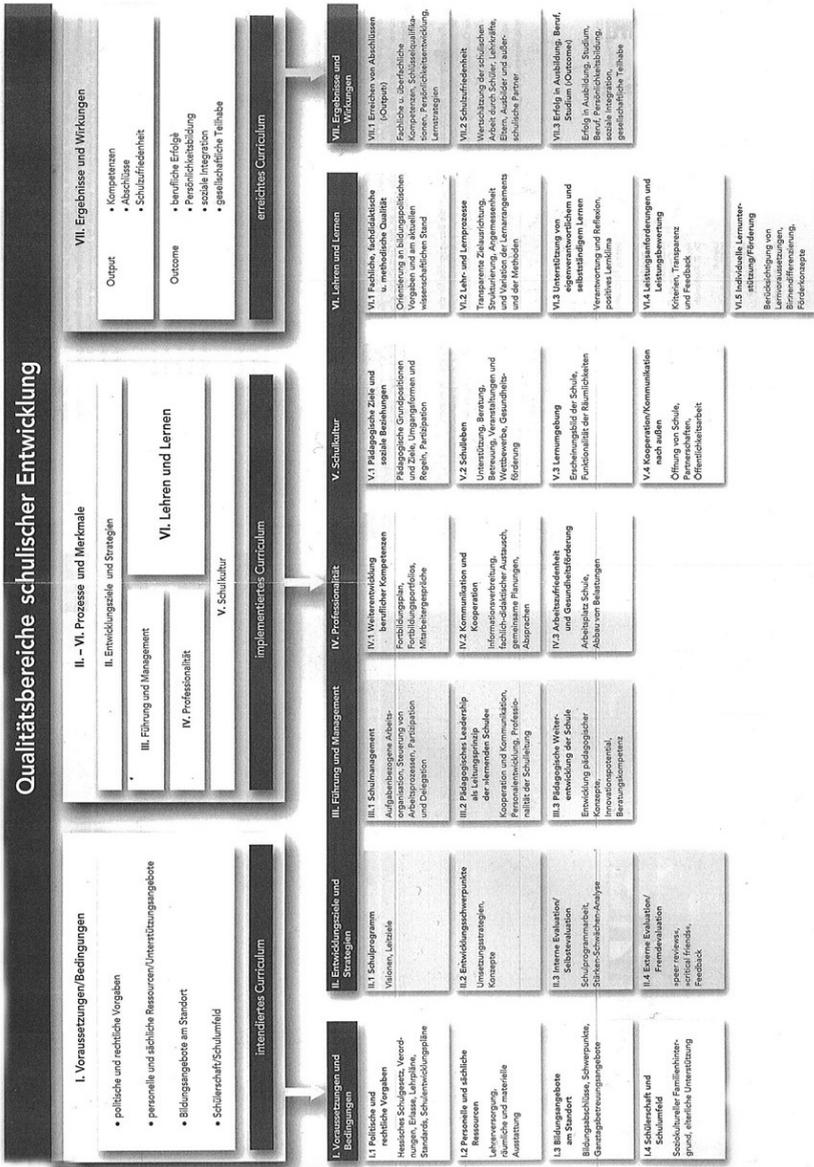
Die erhobenen und die von der Schule zur Verfügung gestellten Datenkomplexe müssen in kurzer Zeit angemessen verarbeitet werden, die blanke Widerspiegelung der Komplexität wird keine Reformimpulse freisetzen. Ein Telefonbuch als Rückmeldung wird niemanden erfreuen, geschweige denn überzeugen. Wer also alles erfasst, muss auch zeigen können, dass er mit dem kumulierten Erkenntnissen verantwortlich umgegangen ist. Datenfriedhöfe bekümmern den Forscher, der nach einer lebendigen Erkenntnis strebte. Wer mit großen Anstrengungen seinen Evaluatoren möglichst viele Daten zur Verfügung gestellt hat, erwartet naturgemäß auch, dass diese substantiell, mithin erkenntnisreich gewürdigt werden.

Es zeigt sich nun, dass mit der extensiven Katalogisierung nur dem Anschein nach gründlich, in Wirklichkeit aber in die Breite und nicht in die Tiefe geschaut wird. Man erfasst alles, und indem man das tut, kann man gar nicht an den vielleicht entscheidenden Stellen in die Tiefe gehen. Beim hessischen Referenzrahmen haben wir es mit sieben Qualitätsbereichen zu tun. Diese haben alle drei bis fünf Unterbereiche als Dimensionen und Ziele und diese wiederum werden durch zwei bis neun Kriterien weiter ausdifferenziert, die schließlich durch „Beispiele für Indikatoren“ weiter bestimmt werden. „Beispiel“ steht für Unvollständigkeit wie auch für Möglichkeit, und zuweilen ist die pädagogische Phantasie ungemein vielfältig und reicht bis zu neunzehn solchen Indikatoren für ein einzelnes Beobachungskriterium. Die Evaluationsfragen münden methodisch ein in mehr oder weniger ausdifferenzierte Anregungen, wie man dergleichen als Daten erfassen kann: Interviews, Fragebögen, Beobachtungen, Dokumentenanalysen.

Ein kompletter Durchgang durch den Referenzrahmen ist entweder sehr schnell gemacht oder aber erweist sich als unmöglich. Schnell gemacht wäre er, sofern man alle Dimensionen wie einen Bogen behandelte, dessen Fragen man mit summarischen Einschätzungen beantwortet. Alles, was im Rahmen aufgeführt wird, lässt sich mit Eindrücken belegen, man findet es vor oder aber hat es nicht gesehen. Entsprechend sieht das einseitige Rückmeldeblatt aus, mit dem alles zusammengefasst wird, was die Inspektoren gesehen, erkannt und bewertet haben.

Sobald man aber beginnt, die Fragen ernsthaft zu stellen, müsste man bereits früh die Hoffnung, sie alle verantwortlich beantworten zu können, fahren lassen. Würden die Evaluatoren differenzierend durcharbeiten, was sie im Blick haben sollen, müssten sie bald vor der Last der selbstgestellten Aufgabe resignieren, zumal angesichts der geforderten Qualitätsurteile über alles, was ihnen augenscheinlich mit Hunderten von Kriterien, Indikatoren und Bearbeitungsmethoden begegnet.

Als Selbstberuhigung für die korrekte Aufgabenerfüllung kann die befolgte Systematik wirken, sie ist die des Archivs und dient primär der Herstellung einer Aktenlage. Eine wissenschaftlich begründbare Analyse kann aus ihr schwerlich folgen.



Mit dem umfassenden Referenzrahmen wird das je Charakteristische einer Schule keineswegs so intensiv untersucht werden können, wie dieses es verdient. Die Beobachtungsdaten liefern nur eine abstrakte Bestimmung. Es kommt zu keiner Aufnahme der Situation einer Schule, vielmehr wird diese gemessen an einem idealen Rahmen von Merkmalen. Hierin kündigt sich das Problem an, inwiefern sich eine Schule dann noch in dem wiedererkennen kann, was evaluativ über sie ausgesagt wird. Wo alles gleich temperiert erfasst und beurteilt wird, muss das Besondere im Allgemeinen untergehen. Es wird nur noch als positiver oder negativer Ausreißer bez. einer Standarderwartung vermerkt.

Das Problem stellte sich nicht so gravierend, würde die Evaluation von vorne herein auf bestimmte, als besonders relevant oder Priorität besitzende Probleme ausgerichtet. Dann wäre die Ansage eindeutig und man könnte sich mit den eigenen Bedingungen ins Verhältnis zu dem Gewünschten setzen.

Warum haben sich die Initiatoren nicht auf eine solche zielführende Beschränkung verständigt? Man hätte dann eine klar umrissene Erwartung an Schulen formuliert und danach geprüft, ob sie ihr entsprechen konnten. Möglicherweise wollten die Konstrukteure der Inspektion vermeiden, dass das Verfahren vorab als selektiv abgelehnt wird, die Qualität der wissenschaftlichen Analyse also durch deren Finalisierung für bestimmte Entwicklungsziele unterlaufen würde. Wenn das aber richtig ist, so wäre es umso dringender, den Eindruck zu vermeiden, die Analysen würden hinterrücks doch durch eine offenkundige inhaltliche Ausrichtung auf Reformmaßnahmen bestimmt. Man täte so, als ob man systematisch die Situation erfasse, damit umso überzeugender vermittelt werden kann, was man als Tendenz mit dem Instrument durchsetzen will?

Zur Erläuterung ist eine Abschweifung angebracht: Die Schulinspektion hätte in dieser Hinsicht von ihren Vorläufern lernen können, wenn sie denn wirklich daran interessiert gewesen wäre, in einem offenen Prozess Schulen bei der Verwirklichung ihrer und der allgemeine Ziele zu unterstützen. Wer die entsprechenden Strategien der Unternehmensberatungsfirmen McKinsey und der seligen A. Anderson Consulting vor Ort beobachten konnte, der wurde mit der Zeit ungehalten über die Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch an die Diagnose der jeweiligen Lage der Betriebe und der Indifferenz der Berater gegenüber den speziellen Betriebsbedingungen. Das Meeting, auf dem einem Reifenhersteller die Ergebnisse der Betriebsdiagnose vorgestellt wurden, war bis auf marginale Daten durch die gleiche Präsentation, die schon bei einem Energieunternehmen und bei einer Schokoladenfabrik erfolgten, geprägt. Die Vortragsfolien hatten die Diagnostiker oft nur dort verändert, wo es um die Nennung des Untersuchungsobjektes ging. Unabhängig von ihm hatten sie überall die gleichen Schwächen ausgemacht. Das geschah freilich nicht als durchgeführte erschließende Analyse, sondern mit der Nennung von Postulaten, für die beliebige Belege aus der Praxis geliefert wurden. Statt die Krankheit des Patienten durch eine Anamnese einzugrenzen und anschließend zu diagnostizieren, um für sie eine passende Therapie zu

finden, wurde die bevorzugte Betriebsphilosophie als Diagnose verkauft. Man suchte erst gar nicht nach etwas, sondern wusste immer schon, was man finden würde, dabei konsequent dem eigenen betrieblichen Überzeugungsboden folgend. So dachten sich Aufsichtsräte zuweilen: Das Geld hätte man sich sparen können.<sup>1</sup>

Blicken wir vor diesem Erfahrungshintergrund auf die Kriterienraster der Schulevaluation, wird aus dem Vielfältigen der Beobachtungstatsachen doch schnell so etwas wie eine eingeschlichene Normativität.

Dann zeigt sich nämlich, dass bestimmte Aspekte die negativen Urteile über Schulen determinieren. Es wird nach etwas gefragt, während man es gar nicht vorzufinden erwartet, um es dann als Defizit weiterreichen zu können. Nehmen Sie schon Butzitool für die Personalentwicklung in Ihrem Hause (häufig, manchmal, selten, nie)? Das „selten“ oder gar das „nie“ indiziert neben anderem den Mangel, dass die Schule noch keine lernende Organisation ist. Es fehlt ihr an den avancierten Methoden des multiplen Selbstmanagement. Im Unterricht sind die fortschrittlichen Methoden noch nicht eingeführt wurden.

Früher hat man eine Neuerung propagiert oder angewiesen, nun macht man daraus eine Rückmeldung über unerledigte, übersehene, vernachlässigte eigene Hausaufgaben. Wenn das Umgekehrte der Fall ist, kann der Schule verkündet werden, sie sei ein Vorbild für die anderen.

## *(2) Die Rahmung der Inspektion*

Die in der Frühzeit auch als TÜV apostrophierte Inspektion hat in so manchen Schulen stärker noch als die Aufgabe, ein Schulprogramm zu schreiben, eine Krise ausgelöst. Das war so wohl auch beabsichtigt. Mit der Totalerfassung in dem versprochenen wissenschaftlichen Gewand sollten alle Schwachpunkte der Institution offen gelegt werden. Ungleich geringer dürfte die Freude darüber verbreitet gewesen sein, nun würde endlich erfasst und anerkannt, was man alles in der Schule leiste. Unabhängig davon, wie viel Anlass für eine solche Leistungsbilanz bestehen mag, die Inszenierung der Evalua-

---

1 Nicht anders ist es übrigens den Hochschulen ergangen, die in den vergangenen Jahren vielfältigen Evaluationen von außen unterzogen wurden. Als irritierenden Ausdruck der akademischen Selbstverwaltung haben das die Kollegen Peers für die anderen vielen Kollegen erledigt. Einige wenige haben sich in der Arbeit aufgezehrt, waren also fast überall zur Stelle, um so unterschiedliche Einrichtungen wie Schwäbisch Gmünd oder Frankfurt/M. zu evaluieren. Auch hier wurde versprochen, die Stärken und Schwächen je fallspezifisch zu untersuchen. Aber es zeigte sich bald, dass die Kriterien keineswegs der Diagnose dienen, sondern bereits als ausgemachte allgemeine Entwicklungsaufgabe galten. Stärken sind danach hohe Drittmittelsummen, der Anteil an international visiblen Publikationen, also wesentlich in US-amerikanischen Journalen und anderes managerial Ausgedachtes mehr. Davon abweichende Stärken waren vor diesem normativen Hintergrund immer denn doch Schwächen und schon die geringe Ladung auf einem der zentralen Erfolgsparameter war Grund genug, wegen erwiesener Defizite zur Besserung aufzufordern. Lutz Koch (2004) hat das treffend als „normative Evaluation“ beschrieben und damit auf den Bruch aufmerksam gemacht, der mit der wissenschaftlichen Expertise verbunden ist, die Politikziele mit den Mitteln einer korrumpierten Wissenschaft durchzusetzen versucht.

tion verspricht keinen neutralen leidenschaftslosen Vergleich von Soll und Haben. Sie dient nicht der lobenden Motivierung der Schulen: Gut und weiter so! Man setzt sie überhaupt nur ins Werk, weil man von den weit verbreiteten Defiziten schon vor der Evaluation weiß und weil man nach Verfahren sucht, das so massiv wie möglich den Schulen gegenüber kenntlich zu machen, damit sie sich bessern. Das negative Urteil ist bereits gefällt, bevor überhaupt etwas geschehen ist. Fraglich ist für die Schulen lediglich, wie viel Prügel sie beziehen werden oder wie heil sie aus der Inspektion herauskommen.

So verwundert es nicht, dass die Schulen im Vorfeld der Inspektion einen beträchtlichen Aufwand betreiben, eine möglichst lückenlose Aktenlage beibringen zu können. Man weiß zu diesem Zeitpunkt bereits, worauf die Inspektoren achten werden und bemüht sich nicht selten darum, vorweg eilende Beflissenheit überall dort an den Tag zu legen, wo das Geforderte schnell noch nachgeholt werden kann.

Mit der List der Gesamtschau verbunden ist die kritische Selbstsicht, welchen Eindruck man denn in der jetzigen Verfassung auf die Schulinspektion machen werde. Schnell werden die Fachkonferenzen aufgefordert, noch Muster für Lerndiagnosebögen zu erstellen, da dergleichen zur Dokumentation gehören soll. Die Schule wird so weit wie möglich für den Termin des Besuchs herausgeputzt. Alle Lehrer sind durch Konferenzen darauf eingeschworen, ja einen guten Eindruck zu hinterlassen. Das gilt für die Interviews und vor allem für die Unterrichtsbesuche, die anstehen. Die Schule verhält sich als Institution so, wie es die Referendare einmal gelernt haben, dass sie sich nämlich für den Besuch präparieren müssen und einen Feiertag zu zeigen haben.

Die gelassene Reaktion auf diese Prüfungssituation dürfte insgesamt deutlich seltener anzutreffen gewesen sein als die hektische, zuweilen angstbesetzte. Selbst Profis der Selbstdarstellung müssen lernen, wie man mit den neuen Mannschaften umgehen kann, die sich nun als neutrale Beobachter angekündigt haben.

Die Inspektoren wissen von dieser Verunsicherung, und sie haben sie in das Konzept ihres eigenen Umgangs mit der Schule zu integrieren. Schon damit sind sie zu einem rücksichtsvollen Umgang angehalten. Sie müssen der Verführung durch das Machtgefühl des Röntgenblicks widerstehen und haben sich stattdessen ganz hinter der sachlichen Aufgabe zurückzunehmen. Anders als der Revisor oder der Consulter haben sie lediglich aufzunehmen, was ist. Aber das ist eben deutlich mehr als lediglich die Gas- und Wasserstände abzulesen. Sie sollen zugleich den Wasserverbrauch einschätzen, nachschauen, ob und wie gespart wurde. Die Doppelung aus Diagnose und Reformagenda macht die Inspektoren zu Agenten der Reformerwartungen des Staates. Das begrenzt nicht nur ihre Neutralität, sondern macht sie zu Bütteln eines an höherem Ort verfolgten Interesses. Sie sind nicht versehen mit den Attributen des unabhängigen Wissenschaftlers, der auf eine Erkenntnis aus ist: von niemanden angeleitet und auf den Weg geschickt, allein dem Ethos der Forschung verpflichtet und der eigenen Neugier folgend. Nicht einmal für die Instrumente können die Inspektoren bei ihrer Arbeit einstehen.

Sie agieren wie verlängerte Messinstrumente, die nach fremdbestimmten Kriterien geeicht wurden. Es ist mit ihnen wie mit den Hilfskräften von Forschungsunternehmen, die geschult werden, damit sie alle nach den gleichen Normen ticken, wenn sie Einschätzungen abgeben. Sie sind mehr Steuerprüfer als Besitzer einer Expertise.

Somit ergeben sich Rollenkonflikte. Zum einen müssen die ehemals selbst als Lehrer Tätigen nachweisen können, dass sie deswegen nicht subjektiv urteilen. Zum anderen können sie für die Objektivität der Messungen nicht bürgen, die sie durchführen. Sie sollen habituell wie Wissenschaftler auftreten, aber sie verfügen nicht über die Mittel der autonomen Forschung. So können sie letztlich nur der Rationalität folgen, die auch die von ihnen besuchten Lehrer besitzen. Ihre Objektivität ist nur eine instrumentell fingierte und damit geliehene. Sie verfügen nicht über eine professionelle Expertise und haben die Kritik zu vergegenständlichen, mit der der Staat gegenüber seinen Schulen auftritt.



Dass der Techniker vom TÜV die eingeschränkte Funktionsfähigkeit der Bremsen moniert, mag wegen der Folgekosten den Fahrer des PKW ärgern, aber er wird auch froh sein, dass auf diese Weise die ihn und andere gefährdende Sorglosigkeit aufgefallen ist. Schwer lässt sich Vergleichbares bei TÜV-Schule finden.

Vor allem eines fehlt den Inspektoren: die Verfügung über Zeit. Die Inspektorenteams sind in ein standardisiertes Programm integriert, sie haben in eng begrenzter Zeit ein Produkt abzuliefern. Dass dergleichen überhaupt zu schaffen ist, lebt vom hohen Maß an Standardisierung. Die wird sich mit der

Routine im Umgang mit der Maßnahme hilfreich auswirken. Schaut man sich den Alltag der Inspektoren an, so fällt sofort die Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an eine professionell verantwortete Diagnose und dem Zeitdruck auf, dem die Inspektoren ausgesetzt sind. Sie sind letztlich nur in der Lage, pünktlich zu liefern, wenn sie mechanisch vorgehen. Sie müssen alle Abkürzungen offensiv nutzen, die im Verfahren stecken, angefangen bei den standardisierten Befragungen und Einschätzungen bis hin zu einer selektiven Inhaltsanalyse der Dokumente. Sie müssen dabei in der Regel auf Hilfskräfte zurückgreifen, die ihnen die langwierige Lektüre der zur Verfügung gestellten Dokumente ersparen. Solche Hilfskräfte mustern die Akten nach dem Muster durch, ob etwas Gesuchtes vorhanden oder nicht vorhanden ist. Die Daten werden unmittelbar berichtsfähig eingegeben. Anders wäre die Arbeit nicht zu leisten. Würde eine Inspektion sich an einem besonders interessanten Punkt in eine tiefer gehende Analyse verbeißen, müsste das andere noch viel oberflächlicher verarbeitet werden, als das eh schon der Fall ist.

Dieser letztlich nur schwer gegenüber den Schulen zu rechtfertigende Umgang mit dem jeweiligen individuellen Fall schafft eine Basis für ein schlechtes Gewissen. Auch aus diesem Grund empfiehlt es sich, mit den Schulen pfleglich umzugehen. Das beginnt bei der offensiven Haltung gegenüber der reduzierten eigenen Aufgabenstellung, der Erklärung, man würde nicht werten. Es setzt sich fort in einer benevolenten Form der Einschätzung, die die möglichen scharfen Urteile mildert. Entgegen dem Neutralitätsvorbehalt wird denn doch lieber gelobt als kritisiert. Für das Erstere wird man sich nicht rechtfertigen müssen, bei Letzterem kann leicht Widerstand ausgelöst werden.

Der entzündet sich etwa am flotten Wechsel der besuchten Unterrichtsstunden. Die Inspektoren wandern von Klasse zu Klasse. Sie folgen der Doktrin, dass man in 15 Minuten schon das Meiste sehen kann. Es folgt die Beruhigung, dass ja nicht der einzelne Lehrer mit seiner Pädagogik eingeschätzt werden soll, sondern das Kollegium. Hierfür ist es besser, möglichst viel an vielen Stellen des Unterrichts zu sehen. Auch wenn diese Haltung nicht einfach als Willkür abgewehrt werden kann, kann sich leicht aus der Perspektive der besuchten Lehrer Ärger breit machen, so wenn von den Inspektoren nicht mehr gesehen wird, was später doch geschehen ist oder wenn von ihnen nicht wahrgenommen wurde, was an den Aufgaben der Lehrer wesentlich für die Stunde war. Unseriös erscheinen die meisten der quantifizierenden Urteile, weil man in 15 Minuten nicht sagen kann, ob der Lehrer oft, manchmal, selten oder nie die Schüler ermutigt. Wenn die beobachtete Viertelstunde eine Arbeitsphase enthielt, kann nur die, nicht aber der Unterricht umfassend eingeschätzt werden.

Gegenüber solcher Kritik empfiehlt es sich präventiv zu reagieren. Das bedeutet, den Objektivitätsanspruch der Urteile über *den* Unterricht zurückzufahren und sich auf das zu verlegen, was als positiv wie negativ wohl weniger strittig dürfte.

Noch komplizierter wird es mit der Anmutung in den Interviews, Lehrer und Schüler und Schulleitung zur Selbstkritik zu ermutigen. In diesen Gesprächen werden nicht nur Fakten erhoben, sondern notwendig auch Einschätzun-

gen der Akteure zum Zustand ihrer Schule. Würde der Kontext ein wissenschaftlicher sein, so wäre es nicht allzu schwierig, authentisch die nicht durch die Situation definierten Urteile zu erfahren. Die Daten dienen nicht der Rechtfertigung oder Anklage, sie würden als solche gewertet, eben als Modus des Urteilens. Hier aber ist die Ausgangslage ganz anders. Sprechen die Schüler und Lehrer besonders gut von der Schule, damit sie im guten Licht erscheint, oder sprechen sie geradezu besonders kritisch, damit das eigene Urteil wahrgenommen wird? Man repräsentiert vor einem Wertenden die eigene Schule. Wenn der Evaluator weggegangen ist mit den Urteilen, bleibt man selbst Teil der Institution, die bald im Bilde sein wird darüber, wie intern über sie geurteilt wurde. Auf diese Gemengelage haben die Interviewenden sensibel zu reagieren. Sie haben auch hier einer Verführung zu widerstehen, Schönreden als solche zu bewerten oder auch nur eine entsprechende Vermutung zu äußern. Sie müssen so tun, als würden sie auf ihre Fragen authentische Urteile erhalten. Auch haben sie zu erklären, welchen Stellenwert die Interviews überhaupt für die Aussagen über die Schulen besitzen. Soll mit ihnen Differenz hergestellt werden zwischen den Beobachtungstatsachen und den Selbsteinschätzungen, können diese korrigieren, was jene feststellen? Soll die Schulzufriedenheit und das Schulklima als solches gemessen werden?

Der Bericht und die ihm folgende mündliche Rückmeldung stellen für die Inspektoren vor allem ein kommunikatives Problem dar. Es setzt am Umgang mit der zusammenfassenden Einschätzung an und setzt sich fort in der Fähigkeit, zumindest illustrativ erläutern zu können, was man damit meint, dass x nur schwach ausgeprägt war, sowohl zu den Daten, die man besitzt, als auch zu der Ursache, die man damit beurteilt. Entsprechend der Gesamtschau wird auch eine darauf Bezug nehmende Rückmeldung erwartet werden. Die aber würde im Wortsinne nur eine Wiederholung aller Daten nach sich ziehen. Eine Verdopplung der Wirklichkeit hilft nicht dabei, sie einzuschätzen. Der Bericht muss mithin so umfassend sein, dass er zu allem etwas sagt, andererseits muss er fokussiert werden können. Es empfiehlt sich eine Auswahl nach Maßgabe des Stärken- und Schwächenparadigmas. Entsprechend müsste alles, was in der Mitte liegt, unabhängig davon, wie optimierungsbedürftig es ist, aus dem Fokus verschwinden. Bei der Bewertung auch von diesen Zonen auszugehen, liefe andererseits nur auf eine ungewichtete Rückmeldung über Einschätzungen hinaus. Für das eigentliche Ziel der Definition von Zonen der nächsten Entwicklung würde die Selektion fehlen. Die Schule kann schlecht aufgefordert werden, an allen Baustellen sich zu verbessern, oder etwa doch? Dann bestünde überall, wo nicht Exzellenz eingekehrt ist, Entwicklungsbedarf. Nach Maßgabe einer realistischen Einschätzung dürfte das fast überall der Fall sein. Egal, wie gut die Schule abgeschnitten hat, sie hat sich überall weiterzuentwickeln. Die Botschaft kann aber auch lauten, dass aufs Geben gesehen die Dinge unterschiedlich liegen, eben wie im richtigen Leben und man eben Prioritäten setzen muss.

Damit würde freilich die Relativierung den ganzen Aufwand der Evaluation zunichte machen. Von daher muss eine Tendenz vorgegeben werden.

Auf der sicheren Seite steht die Inspektion dann, wenn sie die faktische Modernisierungsvorstellung, die der Inspektion zugrunde liegt, als Programm vermittelt. Zu ihm muss sich die Schule verhalten, vor allem dort, wo sie noch nicht ist, was sich aber die oberste Inspektion von ihr erwartet. Das darf man aber nicht zu deutlich herausstreichen, weil dann die bereits benannte Gefahr droht, dass die gesamte Inspektion nur als Mittel zum Zweck erscheint, bestimmte Programme in der Schule durchzusetzen. Das hätte man dann deutlich einfacher haben können.

Ist die Inspektion verschwunden, übernimmt die Schulaufsicht. Sie hat über das von ihr nicht geschaffene Dritte mit der Schule zu verhandeln. Auch hier lässt sich absehen, wie man pragmatisch fortsetzt, was mit der Präsentation bereits entsprechend vorbereitet wurde. Man einigt sich mit der Leitung auf die Schwerpunkte der Entwicklungsarbeit, die aus der Differenz zwischen dem Gewünschten und dem Realisierten folgen.

### *(3) Kollateralschäden und -nutzen*

Das grundsätzlich geschilderte Szenario konkretisiert sich vor Ort in vielfältiger Weise. Die Reaktion ist abhängig sowohl vom Zustand der inspizierten Schule als auch vom geschickten Handling der Inspektoren. Die sind erfolgreich, wenn sie keinen Ärger produzieren und doch Bereitschaften zur Selbstverbesserung ausgelöst haben. Die Schulen sind erfolgreich, wenn sie mit den Ergebnissen der Evaluation Politik machen können.

Dieses ist eines der auffälligsten Ergebnisse der Inspektion. Internetrecherchen machen darauf aufmerksam, wie offensiv viele Schulen sowohl mit der Inspektion als solcher, als auch mit dem Urteilen über sie umgehen. Die Bereitschaft, sich evaluieren zu lassen, gilt bereits als ein wertvolles Gut der Kommunikation nach außen. Man zeigt damit seine Professionalität. In dem Maße wächst das Interesse, den internen Bericht zu veröffentlichen, in dem dort die Arbeit der Schule zusammenfassend im guten Licht erscheint. Fündig wird man dagegen nicht so leicht mit Veröffentlichungen solcher Ergebnisse und Berichte, die der Öffentlichkeit zeigen sollen, wie ungerecht man sich von einem inkompetenten Evaluationsteam behandelt sieht. Auch das kommt vor, aber es ist wohl schon deswegen die Ausnahme von der Regel, weil jede Klage über unzureichende Inspektoren schnell auf die zurückfällt, die sich beschweren. Das System der Kontrolle lebt eben von der vorab geteilten Unterstellung, dass die Schule nicht ist, was sie sein sollte und es deswegen keinen Grund geben kann, sich nicht auf die Finger wenigstens schauen, wenn nicht klopfen zu lassen. Der Protest wirkt so wie der von Lehrern gegen die Veröffentlichung von Schülerurteilen über sie im Internet. Er liefert vor allem den Beleg für die geschlossene Gesellschaft Schule, die sich nicht in die Karten schauen lassen will, die etwas zu verstecken hat, von dem wir alle so manches entsprechend dem Ungenügen an der pädagogischen Aufgabe ahnen. Es ist wie mit dem Gerücht, es bleibt immer etwas hängen. Komplementär zur Unkultur des Verdachts und des pauschalierenden Urteils entfaltet sich dagegen die der Propaganda. Die

schulischen Selbstbeschreibungen versprechen Leistungen, dass sich die Balken biegen müssten.

Vor diesem Hintergrund kann es als Ausdruck von Stärke wahrgenommen werden, wenn Schulen auch die nicht so schmeichelhaften Ergebnisse der Evaluation der Öffentlichkeit mitteilen. Man drückt damit aus, dass man die Probleme erkannt und anerkannt hat und sich auf den Weg macht, noch besser zu werden, als man bereits ist.

Sowohl der Protest als auch die Zustimmung lohnen abschließend eine nähere Betrachtung. Es lassen sich mindestens vier typische Fälle der Rezeption unterscheiden.

(a) Eine der wenigen Schulen, die sich wehren gegen eine unprofessionelle Behandlung betont, wie selbstverständlich ihr bislang die interne kritische Evaluation war und sie mit ihrer Kritik an der Kritik der Inspektion keineswegs die Berechtigung auch von externer Evaluation infrage stellen will. Dann aber wird ausgeteilt gegen eine Inspektion, deren fehlende Professionalität an allen Ecken und Kanten festgestellt werden musste. Die Inspektoren haben sich zu wenig für die komplizierte Angebotsstruktur der Schule interessiert, und deswegen weit unterhalb des in der Schule vorhandenen Kenntnisstandes geurteilt. Sie haben es an jener Zurückhaltung ermangeln lassen und immer wieder ausgeplaudert, dass sie genau wüssten, mit welcher „Selbstbeweihräucherung“ sie in der Schule rechnen müssten. Die Evaluatoren haben es in den Augen der Schule an jenem Respekt fehlen lassen, die noch der Kommissar dem Verdächtigen gegenüber schuldet. Vereinbarungen und Ankündigungen wurden nicht eingehalten usf.

Die mehrfach veröffentlichte Kritik der Schule an der Inspektion setzt weniger an der Methode selbst, und auch nicht an den einzelnen Ergebnissen an, dafür aber am menschlichen Faktor ihrer Umsetzung. Wer ernst genommen werden will mit dem Anspruch an schulische Professionalität, dürfe keine Inspektoren schicken, deren eigene Unprofessionalität offen zutage trete.

Nur vereinzelt wird das konkrete Urteil der Inspektoren zum Gegenstand der Kritik gemacht, also die fachliche Expertise sowohl in ihrer Machart als auch in ihrer Umsetzung problematisiert. Angesichts der Diskrepanz zwischen der innerschulischen Denkform und der der Reform kann man das als ein Zeichen der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins der schulischen Akteure an die verordnete Sozialtechnik interpretieren. Die Inspektion spricht eine fremde Sprache und urteilt mit ihr über eine ihr äußerlich bleibende Sache. Dass das so weitgehend fraglos hingenommen wird, ist auch deswegen überraschend, als die Evaluatoren als ehemalige Lehrer die neue Sprache des Schulmanagements nutzen, ohne dass man den Eindruck gewinnt, sie würden ihren Sinn bedeutungsvoll ausschöpfen. Vieles wirkt wie angelesen und weiterhin unbegriffen fremd. Protest erhebt sich allein bei eklatanten Fehlurteilen, die aber in der Regel im Vorfeld der Berichterstattung ausgeräumt werden können.

(b) Eine mehr erduldete Form der Frustration entzündet sich an den Erfahrungen von Schulen mit der fehlenden Würdigung ihrer für die Inspektion geleisteten Anstrengungen. Die schulische Berichterstattung zeigt, wie sehr sich die Schule mit der ihr zugewiesenen Aufgabe bereits vor dem Eintreffen der Inspektoren identifiziert hat. Nun fühlt man sich missbraucht, durch die Art der Behandlung. Die Evaluateure haben diese Mühen gar nicht zur Kenntnis genommen, sie zeigten sich nicht wirklich an den geforderten und zur Verfügung gestellten Informationen interessiert. Die Inspektoren haben auf sie nur dort zugegriffen, wo sie im Sinne des übergeordneten Auftrages von Belang waren. Tritt dann auch noch zutage, dass etwa ein Student mit der Verfassung eines Abstracts zu den Dokumenten befasst war, so schlägt Enttäuschung in Verbitterung um. Die Inspektion hat gezeigt, dass man als reformbereite Schule von der Inspektion nicht wahrgenommen und anerkannt worden ist. Alle gegenteiligen Versicherungen in den Absichtserklärungen und Berichtskommentaren verfangen nicht mehr, man fühlt mit Bitternis, wie man sich hat vereinnahmen lassen.

Bei der nächsten Inspektion wird die Schule die Übung nicht mehr entsprechend wiederholen, sondern sich auf die Kosmetik verlegen. Nun weiß sie, wie sie den gewünschten guten Eindruck machen kann.

(c) Ein weiterer Modus der Verarbeitung besteht im Aushalten und Durchkommen, um am Ende eine Aktenlage zu erhalten, die erlaubt, weiter zu machen.

Die Aufregung der Inspektion ist vergangen, man hat nicht viel Neues erfahren, routiniert die Berichterstattung hinter sich gebracht und die Aufgaben mit der Schulaufsicht verabredet. Nun kann man sich bis zur nächsten Aktion wieder dem alltäglichen Geschäft widmen. Die Schule hat außerhalb der Geschäftigkeit für den Besuch nur wenig mit dem Ziel der Inspektion zu schaffen gehabt. Sie war eine der vielen verordneten Maßnahmen, denen man heute folgen muss. Die Lehrer, deren Unterricht inspiziert worden ist, haben den Besuch verarbeitet wie viele vordem auch, er ist schon wieder vergessen. Die Interviewurteile haben kein Erdbeben ausgelöst, die Differenz zwischen dem lauten Wort im Lehrerzimmer und dem für den Inspektor ist nicht zu spüren. Die Evaluation wird absorbiert wie viele andere ähnliche Aktionen der Vergangenheit.

Diese Schulen haben keine neue Erfahrungen gemacht, sondern die Inspektion bereits mit einer entsprechenden Erwartung begleitet. Man weiß zu reichend, wie schwer es ist, unproduktive schulische Routinen produktiv aufzustören. Eine vage Hoffnung hat das Mitmachen motiviert: Vielleicht kann die Inspektion doch etwas bewirken? Mehr als Abwehr des Unerfüllten und als Apologie des Gewesenen heißt es in der Schule: Zumindest Gedanken über die eigene Arbeit mussten sich einmal mehr viele Akteure der Schule machen. Es wurde wieder über die Maßstäbe der gemeinsamen Arbeit geredet und zwar anders als im Modus der üblichen Klagen. Wenn die Schulgemeinde anlässlich des Besuchs der Inspektion die Erfahrung gemacht hat, wie ordentlich und sauber es überall aussehen kann, so mag das vielleicht das

Motiv gestärkt haben, das nicht erst wieder bei der folgenden Inspektion erleben zu wollen.

(d) Eine besonders merkwürdige Erfahrung machten Inspektoren und Inspizierte schließlich in einem Fall, in dem bei der Präsentation glaubhaft versichert wurde, man hätte „leider keine Defizite nennenswertem Umfangs“ feststellen können, denn die Schule arbeite so, als hätte sie den Referenzrahmen nicht nur erfunden, sondern die Erfindung auch schon in ihrer Praxis veralltäglicht. Als Reformschule hatte das Kollegium schon Jahre vor der Inspektion die nun allgemein empfohlenen Modernisierungsverfahren realisiert. Die reformpädagogische Konsequenz in den Arbeiten konvergierte vollständig mit der betriebswirtschaftlichen Optimierungsstrategie. Die Irritation war beträchtlich auf beiden Seiten. Die Inspektoren entdeckten hinter der scheinbar alternativen Pädagogik die Wirklichkeit ihres Programms und die Schule staunte darüber, dass sie als Modell erhalten kann für die Technik der Qualitätsoffensive und der Herstellung von Exzellenz.

Aber die beidseitige Überraschung legte sich wieder, weil deutlich wurde, dass das Lob an der Oberfläche der realen Verhältnisse klebte. Denn es bezog sich auf bloße Aktivitäten, nicht aber auf eine Analyse ihrer realen Wirkung in Erziehung, Bildung und Unterrichtung der Schülerinnen und Schüler. Da die Inspektion dergleichen nicht auf einer substanziellen Ebene zur Kenntnis zu nehmen hatte, musste auch nicht auffallen, dass sie letztlich blind blieb für die ortsspezifischen Problemlagen. Die Schule war beruhigt, dass die Inspektion nicht wirklich in die Sache eingedrungen war, der sie dienen sollte. Der große Blick verstellte ihnen den für das signifikante Detail. Gezeigt werden konnte, dass man sich auf dem richtigen Weg befindet. Das bestätigt alle, auch den Auftraggeber.

#### LITERATUR

- Böttcher, Wolfgang/Kotthof, Hans-Georg (Hrsg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung, Münster 2007.
- Döbert Hans/Dederling, Kathrin: Externe Evaluation von Schulen, Münster 2008.
- Gruschka, Andreas et al.: Innere Schulreform durch Kriseninduktion, Frankfurt/Main, 2003.
- Koch, Lutz: Normative Empirie; in: Böhm, Winfried et al. (Hrsg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Hochschulen, Würzburg 2004, S. 39-55.

*Alfred Schirlbauer*

## 37 Elefanten.

### Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten?

#### I

Menschen lernen gehen, sprechen, lesen und schreiben, rechnen und Schach spielen, schwimmen, wie man einen PC bedient und vieles andere mehr. Sie lernen sich zu benehmen, die Regeln der Gastfreundschaft und des höflichen Umgangs einzuhalten, und sie lernen auch, wann diese nicht gelten. Was der Mensch kann, hat er durch Lernen erworben, manchmal mit bewusster pädagogischer Anleitung, manchmal ohne diese. Früh schon hat man ihn aus diesem Grund als „lernendes Wesen“ angesprochen. Pädagogische Anthropologien definieren ihn geradezu als das auf Lernen angewiesene Wesen. „Angeboren“ sei ihm gewissermaßen einzig die Möglichkeit alles zu lernen.

Die lernpsychologische Forschung in Ehren. Aber über schulisches Lernen, also über das Lernen der so genannten höheren kulturellen Fertigkeiten vermag sie uns wenig zu sagen. Da helfen weder Pawlow noch Thorndike, noch Skinner oder andere (siehe präziser Koch 2002). Wie z.B. ein Dreizehnjähriger den Satz von der Winkelsumme im Dreieck oder die richtige Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen lernt, können uns die Lernpsychologen nicht sagen. Die Pädagogen wiederum würden auf diese Frage wohl schlicht mit dem Hinweis kommen, dass man derartiges dem Schüler zu zeigen und zu erklären habe, dass er es dadurch lerne, dass es ein anderer ihn lehre. So ist es vielleicht gar nicht so merkwürdig, dass das Thema der Pädagogik das Lehren ist und nicht so sehr das Lernen, dass also die Didaktiken die Frage der richtigen Lehre ins Zentrum ihrer Überlegungen rücken und nicht das Lernen. Pädagogen machen also die Anleitung des Lernens thematisch ohne zu wissen, „wie Lernen eigentlich geht“. Was zunächst wie eine Torheit aussieht, ist das mitnichten. Didaktik ist nämlich eine ziemlich erfolgreiche Angelegenheit, zumindest aus der zivilisationsgeschichtlichen Vogelperspektive, nicht so sehr aus der Binnenperspektive der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien oder der eines pädagogischen Praktikers, der es mitunter auch mit einigen „störrischen Eseln“ zu tun hat.

Die Bemerkung, dass Pädagogen nicht wüssten, wie Lernen geht, ist natürlich nur halbrichtig. Sie wissen – und so ist dieser Satz gemeint – nicht, wie „Lernen überhaupt“ geht. Sehr wohl wissen sie aber in der Regel, wie man lesen, schreiben, rechnen lernt, wie man Schi fahren und schwimmen

lernt. Sie wissen, wie man all' das lernt, weil sie wissen, wie man all' das lehrt. Im Modus der Lehre reflektiert nämlich der Lehrer einer Sache, wie er sie gelernt hat und wieso er kann, was er kann. Er zerlegt ein komplexes Können in seine Bau- und Bestandteile und überlegt, wie sie zueinander gehören und demgemäß montiert werden müssen. Das ist bei einer komplexen Fertigkeit wie dem Schifahren anders als beim Bruchrechnen, bei der Übersetzung des Ablativus absolutus im Lateinischen anders als beim Transponieren einer Melodie von C-Dur in F-Moll.

Wüssten wir, wie „Lernen überhaupt“ geht, könnten wir Pädagogen ja tatsächlich, was uns von ahnungslosen Bildungspolitikern heute angesonnen wird. Wir könnten das Lernen lehren. Und die Schüler könnten dann zunächst das Lernen lernen und weiters alles Einzelne sich mühelos erwerben, weil sie die entscheidende Qualifikation – Lernkompetenz – schon hätten. Wir können aber das Lernen nicht lehren und die Schüler können es nicht lernen, weil wir nicht wissen, wie „Lernen überhaupt“ geht. Dies wissen wir deswegen nicht und können es auch nicht wissen, weil nämlich Lernen kein Inhalt, sondern eine (gedankliche) Tätigkeit ist, in welcher wir uns nach Inhalten richten.

Was aber besagt es, dass wir uns nach Inhalten richten? Und was besagt die Rede von den Inhalten? Was sind Inhalte?

## II

Inhalte: Das Wort ist in der Tat fatal. Es ist irreführend. Die Körper/Raum-Metaphorik, in welcher das harmlos scheinende Wörtchen zu uns spricht, induziert nämlich Vorstellungen und ganze Vorstellungsketten, Begriffskombinationen und Gedankenkonstruktionen, welche die Didaktik in die Irre führen können und ja auch tatsächlich in die Irre führten. Diese Irrwege sind uns aus der Geschichte nur allzu bekannt. Da man Inhalte in Behälter füllen kann, stellt sich für manche das Lernen als Dosierungsproblem dar. Da man sie verpacken kann, wird Didaktik vielfach als Kunstlehre von der Verpackung sperriger Gegenstände ausgelegt. Da Inhalte auch schwer bzw. leicht sind, handelt man sich in dieser Vorstellungsspur auch die Irrlehre von schweren bzw. leichten Aufgaben ein. Und da man Inhalte auch von A nach B transferieren kann, wird Didaktik mitunter zu einem Transportproblem und die Tätigkeit des Lehrers zu der eines Zwischenhändlers und Agenten der Vermittlung. Der gängigen Erwerbs- und Aneignungsmetapher entkommt sowieso kaum jemand. Was also sind die so genannten Inhalte, um welche es z.B. der Schuldidaktik zu tun ist. Einer dieser Inhalte, welcher vielleicht im heutigen Schulunterricht keine sonderlich prominente Rolle mehr spielt, hieß einmal „Die Punischen Kriege“.

Diese „hatten wir“ – d.h. meine Jahrgangskameraden und ich – vor etwa 46 Jahren im Geschichtsunterricht des Gymnasiums. Die Erinnerung daran ist ziemlich verblasst und wohl auch überlagert von späteren Leseerfahrungen, in welchen diese Kriege - in welcher Form immer – auch vorkamen. Und da es

Ende der Sechzigerjahre dazu auch einen Hollywood-Film gab, kann sich ein Vertreter meiner Generation Hannibal kaum anders denn in Gestalt von Victor Mature vorstellen. Heutzutage schlägt man einfach nach, in Wikipedia z.B. und – weil der Bestseller von Dietrich Schwanitz (2002, S. 75) gerade zur Hand ist – auch in „Bildung. Alles, was man wissen muss“. Bei Schwanitz machen die Punischen Kriege gerade einmal eine Seite aus. Es ist die Rede von einem ersten und einem zweiten Krieg. Im ersten sei es „um Sizilien gegangen“, welches die Römer den Puniern „abnahmen“. Der zweite hätte, so Schwanitz, „die Nachwelt gefesselt“, was „an der Kühnheit des Hannibal“ gelegen haben mag, der „Rom fast vernichtet“ hätte und letztlich doch gescheitert wäre. Die Rede ist hier von 100.000 Mann und 37 Elefanten, mit denen Hannibal „unter großen Verlusten“ die Alpen überschritten hätte. Dann geht die Geschichte etwas ins Detail (Trasimenischer See, Cannae), Schwanitz berichtet von Fabius Cunctator und seiner Partisanentaktik und so en passant auch von der heute noch existierenden britischen „Fabian Society“, welche sich Fabius zum Vorbild genommen hat. Dann kommt Hannibals Niederlage bei Zama und sein Selbstmord. Von einem dritten Krieg ist hier keine Rede. In Wikipedia schon. Auch von Catos „ceterum censeo“ ist bei Schwanitz keine Rede, aber bei Wikipedia. Gut, dass es „Wiki“ gibt. In meiner Erinnerung habe ich, so merke ich, den Cunctator mit Cato in eins geworfen und bin mir gar nicht sicher, ob das nicht auch schon mein Geschichtslehrer getan hat.

Wie auch immer – wir wissen jetzt einiges. Nicht ganz sicher ist, ob wir das auch wirklich „wissen“. Wir „wissen“ ja auch, dass Schwanitz' Apotheose bzw. Verkümbung des abendländischen Bildungskanons nicht ganz vertrauenswürdig ist. Dasselbe wissen wir auch von Wikipedia. Ein Blick in Meyers online-Lexikon ergibt etwas mehr an Information. Wir erfahren unter anderem, dass die Vernichtung Karthagos im 3. Krieg lange nach Hannibals Tod erfolgte. Überdies verweist das Lexikon auch auf eine (wahrscheinlich) seriöse historische Gesamtdarstellung, nämlich auf N. Bagnalls „Rom und Karthago. Der Kampf ums Mittelmeer“. Wir müssten uns also dieses Buch besorgen. Wahrscheinlich würden wir auf weitere Fragwürdigkeiten stoßen. Auf der Suche nach Gewissheit müssten wir zum Historiker werden. Auch diverse Spekulationen drängen sich in diesem Zusammenhang auf. Was wäre gewesen, wenn Hannibal und seine Karthager gewonnen hätten? Wie wäre es weitergegangen mit dem Römischen Reich? Was wäre mit dem Christentum gewesen, wenn kein römischer Statthalter in Jerusalem residiert hätte?

Abgesehen von diesen zwar die Phantasie beflügelnden, gleichwohl aber historisch unseriösen Fragen, könnten Lernende in einer derartigen Unterrichtseinheit natürlich auch die Frage stellen, woher man denn eigentlich wisse, dass Hannibal mit 37 Elefanten unterwegs war, wie der Nachschub für eine 100.000 Mann starke Armee organisiert worden wäre und ob eine solche nicht eine Spur der Verwüstung hinterlassen hätte. Oder ganz schlicht: Wenn Punier nur das lateinische Wort für Phönizier war, wieso haben sie dann in Nordafrika gelebt, wo man doch ein paar Wochen zuvor gelernt hätte, dass Phönizien der heutige Libanon gewesen sei? Ein Schüler mag vielleicht auch

davon berichten, dass er anlässlich eines Badeurlaubs in Tunesien im letzten Sommer die Reste Karthagos gesehen hätte. Und er könnte die Frage stellen, wie man denn auf die Idee kommen könne, die paar Trümmer für Karthago zu halten und nicht für eine andere zerstörte Stadt. Ein anderer Schüler wiederum könnte auf die Auskunft des Lehrers, dass die 37 Elefanten schon bei dem antiken Historienschriststeller X genannt werden, rückfragen, woher denn X diesbezüglich so sicher sein konnte. War er dabei? Fragen, welche historisch geradezu typisch wären.

Dass einem Lehrer, der sich vorgenommen hat, vielleicht 2-3 Geschichtsstunden diesem historischen Ereignis zu widmen, keine psychologischen Lerntheorien – ob behavioristisch oder sozial-kognitivistisch - behilflich sein werden, scheint klar zu sein. Aber vergewissern wir uns dessen wenigstens kurz und machen wir einen Blick in eines der diesbezüglichen Standardwerke. Bei R. Sinz (1976, S. 23) heißt es: „Lernen ist eine im Dienste der Individual- und Arterhaltung stehende antriebsgesteuerte adaptive Verhaltensänderung als Folge individueller Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und Informationsspeicherung (Erfahrung) auf der Grundlage phylogenetisch vorgebildeter artspezifisch modifizierbarer nervöser Strukturen.“ Sinz unterscheidet folgende „Klassen von Lernvorgängen“: Gewöhnung, Prägungslernen, bedingte Reaktionen, bedingte Aktionen, Lernen durch Beobachtung und Nachahmung, Lernen durch Einsicht (Sinz 1976, S. 27). Der Problematik des Lernens durch Einsicht widmet das 250 Seiten starke Werk die letzten zehn Seiten. Diese berichten wesentlich von den Köhler'schen Affenversuchen, welche aber einem Unterricht in Sachen Punische Kriege auch nicht sonderlich auf die Beine helfen dürften. Die Frage ist, ob unser fiktiver Geschichtslehrer irgendeine Lerntheorie benötigt, um diesen Inhalt unterrichten zu können. Anders formuliert: Muss man wissen, was Lernen ist, um sich mit 25 Dreizehnjährigen auf dieses Thema einzulassen? Meine Hypothese wäre: Man muss es nicht. Was aber zu diesem Behufe günstig wäre – nichts anderes zeigt unsere kleine Beschäftigung mit den Punischen Kriegen – und sogar unumgänglich, sind Kenntnisse zur Sache, wäre ein sattes Wissen um die Punischen Kriege. Nicht bloß solches, welches man sich zur Vermittlung vorgenommen hat, sondern auch solches, mit welchem man auf diverse Schülerfragen zu antworten vermag, beispielsweise auch ein Wissen darum, dass vermutlich niemand wirklich wissen kann, dass es genau 37 Elefanten gewesen sind, die hier über die verschneiten Alpen getrieben wurden. In anderen Nachschlagewerken (bei den Quellen sind wir dabei noch lange nicht) werden auch mitunter andere Zahlen genannt. An einer Stelle ist von 54 die Rede. Von diesen seien aber nur rund 30 Kampfelefanten gewesen. Angeblich wären auch nur die Hälfte überhaupt in Italien angekommen. Auch von den 100.000 Mann – manche Informationsquellen sprechen auch von 120.000 – wären angeblich nur 20.000 auf (heute) italienisches Gebiet gelangt. Manche dürften nicht überlebt haben, andere wiederum, wir spekulieren, dürften desertiert sein und haben vielleicht mit einer hübschen Keltin eine Familie in der Gegend von (heute) Grenoble gegründet. Wer weiß?

Schulisches und d.h. didaktisch angeleitetes Lernen, das Lernen der so genannten höheren kulturellen Fertigkeiten und Leistungen ist eben durchwegs von der Struktur des Lernens durch Einsicht, bei welchem uns zumindest die psychologischen Lerntheorien allein lassen. Von den Neurowissenschaften ist diesbezüglich noch weniger zu erwarten, weil es uns beim Lehren nicht hilft, wenn wir wissen, welche Neuronenareale gerade „feuern“, wenn ein Schüler die Frage nach den 37 Elefanten stellt. Je weiter wir in unserem Bildungsgang voranschreiten, umso bedeutender wird die Rolle der Einsichten. Werden auch die Buchstaben des Alphabets wesentlich durch Beobachtung und Nachahmung gelernt, der Unterschied von „das“ und „dass“ wird nicht mehr über Nachahmung, Gewöhnung oder im Wege einer bedingten Reaktion gelernt, wenn auch für die Geläufigkeit der Handhabung dieser Differenz Gewöhnung und Übung eine Rolle spielen.

Es genügt im schulischen Mathematikunterricht auch nicht, auf den Stimulus „Winkelsumme im Dreieck“ mit dem Response „180°“ zu reagieren. Es genügt auch nicht, von zwei angegebenen Winkeln auf den dritten schließen zu können. Man sollte schon wissen/eingesehen haben, wieso die Winkelsumme im Dreieck  $180^\circ$  ist/sein muss. Dazu tragen die psychologischen Lerntheorien ganz und gar nichts bei. Zu dieser Einsicht hilfreich ist hier einzig einer der üblichen mathematischen Beweise (Parallelenaxiom inklusive). Die Lehrererklärung für diesen mathematischen Satz ist dann identisch mit dem diesbezüglichen mathematischen Beweis. Pädagogisch/methodisch/psychologisch kommt hier weder etwas hinzu noch wird etwas abgezwickelt. Eingesehen werden kann dieser formelhafte mathematische Satz nur, wenn der Beweis geführt wird. Von wem, ist dabei ziemlich belanglos. In der Regel wird es der Lehrer sein, der ihn (vor)führt, weil er ja diejenige Instanz ist, die schon Bescheid weiß. Lehrererklärung und Schülereinsicht sind dabei identisch. Man muss sich hier auch gar nicht auf die in manchen Didaktiken üblichen hanebüchenen Bewertungen einlassen, in welchen z.B. behauptet wird, dass die selbständig gewonnene Schülereinsicht oder die selbständige Findung des Beweises der (frontalunterrichtlichen) Lehrererklärung pädagogisch überlegen sei. Das (selbständige) Einsehen bleibt dem Schüler auch nicht erspart, wenn der Lehrer den Beweis führt, also erklärt, warum sich die Sache so und nicht anders verhält. Braucht man dazu eine Theorie des Lernens? Braucht man dazu den Methodenkram, den uns die Didaktik des letzten Jahrhunderts beschert hat? Letzteres wohl nicht. Was also sind die so genannten Inhalte?

In Bezug auf die Lehrpläne bzw. Curricula – wie man seit S.B. Robinsohn (1971) zu sagen pflegt – ergibt der Ausdruck einen durchaus plausiblen Sinn. So wie die Kohlen überhaupt erst einen Jutesack zu einem Kohlensack machen, machen didaktisch die Inhalte einen Leerplan zu einem Lehrplan. Inhalte sind also das, was in einem Lehrplan steht. Allzu viel wissen wir aber damit immer noch nicht über das fragliche Ding, wenn wir nur wissen, wo es zu finden ist. Mit Blick auf konkrete Beispiele von Inhalten lässt sich dazu aber doch einiges sagen. Bei den Punischen Kriegen haben

wir es mit einem historischen Ereignis bzw. mit dem Zusammenhang einer ganzen Fülle von historischen Ereignissen zu tun, die uns zugänglich sind über diverse Berichte, Erzählungen, zusammenfassende Darstellungen, deren Glaubwürdigkeit wesentlich über den Bezug zu den so genannten Quellen hergestellt wird. Dann – Winkelsumme im Dreieck - haben wir es mit einem mathematischen Satz aus den Anfangsgründen der Geometrie zu tun, der in bestimmter Relation zu anderen mathematischen Sätzen und deren Beweisstruktur steht. Der Unterschied von Gerundiv und Gerundium ist eine Besonderheit der lateinischen Grammatik, welche sich der wörtlichen Übersetzung ins z.B. Deutsche zwar weitgehend versagt, aber per analogiam doch problemlos gelingt. Der Morgenchoral des Mr. Peachum, sofern er im Musikunterricht vorkommt, ist ein frivol-sarkastischer Gesang, der unter anderem auch auf die spezifische Moral von Menschen, die am Rande der Gesellschaft zu existieren gehalten sind, aufmerksam zu machen versteht, also diesseits des Ästhetischen auch soziologische und psychologische Aufschlüsse erlaubt. Und – z.B. Philosophie! – die 11. Feuerbachthese ist eine philosophische These über das Verhältnis von Theorie und Praxis, zu deren Diskussion der historische Zugang nicht ausreicht, ein mathematischer versagt ist und der ästhetische wohl eine Überanstrengung sein dürfte. Als konkrete Inhalte gehören sie in jeweils gesonderte Reviere des Denkens, folgen den Regeln bestimmter Sprachspiele.

Was tun Schüler, wenn sie diese Inhalte lernen? Sie folgen z.B. der Erzählung ihres Geschichtslehrers, der seine Erzählung vielleicht auch mit einigen Bildern illustriert, entsprechende historische Landkarten zeigt und möglicherweise einen Ausschnitt aus einem Hannibal-Film. Sie folgen dem Gedankengang eines Experten der Geschichte, der dies und jenes darüber gelesen hat, vielleicht sogar darüber geforscht hat. Und sie stellen vielleicht die oben genannten Fragen und erhalten darauf mehr oder weniger triftige Auskunft.

Was tun Schüler, wenn sie den Satz von der Winkelsumme im Dreieck lernen? Sie folgen dem Gedankengang ihres Mathelehrers, dem es nicht zu mühsam ist, sie für die Beweisstruktur dieses Satzes zu interessieren. Sie denken seine Gedanken mit. Sie denken sie so mit, als wären es nicht die seinen, weil er schon diese seine Gedanken nicht als die seinen vorträgt, sondern die Sache selber ins Zentrum rückt. Sie sind vielleicht sogar ein wenig verblüfft, wenn ihnen die zur Grundlinie (c) im Eckpunkt C gezogene Parallele zeigt, dass sich dort notwendigerweise die drei Dreieckswinkel zu einem vollen Winkel zusammenfinden. Sie denken vielleicht auch darüber nach, was wäre, wenn man das gegebene Dreieck an einer Seitenlänge spiegeln würde, woraus sich ein Viereck (in diesem Falle ein spezielles) ergeben würde, welches dann – logo und claro! –  $360^\circ$  haben muss. Und sie kämen auch auf den Gedanken, dass diese  $360^\circ$  nicht nur für Rhomboiden gelten, sondern für alle Vierecke, da es kein Viereck geben kann, welches nicht in zwei Dreiecke zerlegbar ist.

### III

Was aber – so war unsere zweite Frage in diesem Zusammenhang – mag es heißen, Lernen wäre eine Tätigkeit, in welcher wir uns nach Inhalten richten? Wo bleibt denn da das autonome Subjekt, wo bleibt denn die viel gepriesene Selbständigkeit, wo die Souveränität des sich die Wirklichkeit autopoietisch konstruierenden Systems? – Weiß der Teufel, wo diese Konstrukte bleiben. Lernen ist eine ziemlich asketische Angelegenheit. Hegel würde von der in Lernprozessen notwendigen „Entfremdung“ reden (Hegel 1996, S. 321). Unser „liebes Ich“ (Petzelt) spielt dabei eine geringe Rolle. Und wenn es eine spielt, dann im wesentlichen eine störende. Zugegeben: „Sich nach etwas richten“, klingt ein bisschen nach Unterwerfung. Und dass das Ich in Lernprozessen eine störende Rolle spielt, irritiert Pädagogen, welche „Betroffenheit“ als eine Bedingung für „bedeutsames“ Lernen (Combs 1987, S. 66f.) zu postulieren geneigt sind und als Ziel von Lernprozessen überhaupt die „ich-starke Persönlichkeit“ im Auge haben. Und dennoch dürfte es sich genauso verhalten, wenn wir etwas verstehen, was wir bisher nicht verstanden haben, wenn uns eine Einsicht zuteil wird.

Wahrscheinlich ist es in erster Linie unsere Sprache, welche kaum anders als im Dual von aktiv und passiv zu operieren vermag und uns dergestalt so manche Scheinprobleme im Zusammenhang von Erziehung und Unterricht beschert. Aber: Ist das Ich, das sich nach Inhalten richtet, ein passives? Kann man das so sagen? Ist der denkende Mensch, dem eine Einsicht zuteil wird, ein passives (beschenktes) Wesen? Taugen diese Vokabeln überhaupt, um so etwas wie Lernen durch Einsicht angemessen zu beschreiben?

Grammatisch gesehen, so dürfen wir hier sagen, handelt es sich sowieso um ein aktives Ich, wenn es sich nach Inhalten richtet, denn es selber ist es ja, welches sich richtet. So gesehen wäre auch derjenige soziale Akteur, der einen Befehl befolgt, aktiv. Er ist es ja, der ihn befolgt. Ein Argument, welches quasi auf die grammatisch-formale Ebene ausweicht, um den sozialen Unterwerfungsakt mit dem Schein selbständiger Leistung zu überblenden: Der gehorchende Befehlsempfänger als autonomes Individuum. Aber lassen wir die sozialen-soziologischen Assoziationen und Vorstellungsbilder beiseite! Denn sie sind es ja hier, die uns die Einsicht in unserer Angelegenheit erschweren.

Wonach richtet sich der Lernende, wenn er sich nach Inhalten richtet? Doch wohl nicht (in erster Linie) nach Personen. Der Schwimmschüler richtet sich zwar auch nach den Tipps seines Schwimmlehrers, aber doch wohl primär (was nicht zeitlich gemeint ist) nach den physikalischen Gegebenheiten, mit denen es (s)ein Körper zu tun hat, dessen spezifisches Gewicht nur wenig über dem des Wassers liegt. Im Grunde kann er genau dann schon schwimmen, wenn er das nötige Zutrauen in die Kraft des Auftriebs gefasst hat. Was dem Schwimmschüler das Schwimmen Lernen erschwert, ist sein Ich, genauer: seine Angst. Vielleicht lernen es Säuglinge genau deswegen so leicht, weil sie diese Angst nicht haben.



Wonach richtet sich der Anfänger der Geometrie, wenn ihm die Einsicht zuteil wird, dass tatsächlich (unpassendes Vokabel, weil wir es hier nicht mit einer „Tatsache“ zu tun haben) jedes Dreieck die Winkelsumme  $180^\circ$  hat/haben muss? Zunächst (was nicht dasselbe wie primär ist) nach den Hinweisen und Argumenten des Lehrers, die er nach- und mitdenkt und dann wohl nach dem, was im Zeigen und Weisen des Lehrers als Sachstruktur unverstellt zum Ausdruck kommt.

Wonach richtet sich der Lernende, wenn ihm der Lehrer die Punischen Kriege als wesentliches Element der Entstehungsgeschichte des römischen Imperiums und damit letzten Endes Europas nahe zu bringen sucht? Er folgt der Erzählung seines Lehrers, denkt dessen Gedanken (welche sich aus Gedanken diverser Historiker speisen) mit, versetzt sich vielleicht ansatzweise in die Situation eines der Protagonisten des Handlungs- und Ereignisverlaufs. Vor allem aber sucht er des historischen Ereignisses selber ansichtig zu werden, ein Suchen, das sich andeutet in den diversen Rückfragen an den Lehrer, welche ja nicht notwendigerweise die Glaubwürdigkeit des Lehrers als Person in Zweifel ziehen, sondern als historische Fragen an die Glaubwürdigkeit der Quellen gerichtet sind: Woher weiß man, dass es 37 Elefanten waren und nicht 40? Wieso ist man sich so sicher, dass die Stein- und Mauerreste in der Nähe des tunesischen Badeorts Hammamet die Reste Karthagos sind? Wonach sich Lernende richten, ist doch wohl dasselbe, wonach sich (hoffentlich) auch der Lehrer richtet, wenn er lehrt, ist doch wohl dasselbe, wonach sich der professionelle Historiker richtet, wenn er forscht.

Ohne die Bezogenheit auf Wahrheit und Richtigkeit würde es wenig bis keinen Sinn machen, von Einsicht zu sprechen, von Verstehen oder Erkenntnis. Vom Lernen könnte man aber immer noch sprechen, wenn wir es bloß als Verhaltensänderung eines Organismus infolge bestimmter Antriebe, Reize, Stimuli etc. bestimmen.

#### IV

Eine (schul)pädagogisch bedeutsame Lerntheorie muss also den Begriff des sich „auf Wahrheit richtenden Ichs“ (Petzelt) einführen, muss von Erkennen und Irren, von Verstehen und Unverständnis, von Begreifen und Begriffslosigkeit reden. Eine pädagogische Lerntheorie, besser: Lehr- und Lerntheorie, muss also von den Inhalten des Lehrens und Lernens reden, weil es ohne diese kein Lernen gibt, weil – zugespitzt formuliert – die Inhalte die Gedanken sind, die zu denken wir lernen, wenn wir lernen. Weiters: Weil diese Gedanken bezogen bleiben auf Gegenständliches, auf ein – zumindest für die Forschung – fragliches Etwas, von welchem her wir überhaupt erst von Richtigkeit, Angemessenheit, letztlich auch Wahrheit eines Urteils sprechen können. Grundsätzlich ist, was gelehrt und gelernt werden kann, ein bereits Bekanntes und Erkanntes (an der Grenze dessen beginnt, was man Forschung nennt). Das macht die Rede vom Wissenserwerb ja auch so plausibel. Das zu Lernende gibt es schon. Die Zinseszinsrechnung gibt es schon, wenn wir sie lernen. Die englische Sprache können wir nur lernen, weil es sie gibt. Wir lernen die englische Sprache anders als wir die Zinseszinsrechnung lernen. Wir lernen sie nach ihren Regeln und Üblichkeiten. Wir lernen sie nicht nach Gesetzen des Lernens, sondern nach ihren eigenen Usancen.

Eine Sache nach ihren eigenen Regeln, Stuktureigentümlichkeiten, Gegebenheiten zu lernen, das ist es also, was wir meinen, wenn wir sagen, im Lernen würde man sich nach den Inhalten richten. Was für das Lernen gilt, gilt auch für die Lehre. Lehrer lehren, wenn sie lehren, eine Sache so, wie sie ist (zumindest dem Anspruch nach). Man wendet dabei keine Lerngesetze an, man folgt auch nicht irgendwelchen Methoden des Unterrichtsens, sondern man folgt dem Gedankengang, der die Sache ist, indem er sie zur Sprache bringt.

Im Wesentlichen waren es im 20. Jahrhundert zwei Didaktiken, welche Lernen von den Inhalten her gedacht und konzipiert hatten. Das war einerseits die des Alfred Petzelt und andererseits die Theodor Ballauffs. Mit einigen Einschränkungen könnte man auch die des frühen Wolfgang Klafki dazurechnen (Klafki 1963). Die beiden Erstgenannten haben nicht allzu viel Anklang in der Didaktikhochkonjunktur der siebziger Jahre gefunden. In beiden Fällen dürfte es wohl die mangelnde Tauglichkeit des Konzepts für die pragmatische Umsetzung im Sinne der für die Lehrerbildung unumgänglich erscheinenden Unterrichtsplanung gewesen sein, welche ihre Randständigkeit in der damaligen Diskussion und bis heute bedingt haben. Nicht dass es von Petzelt oder Ballauff her nicht möglich gewesen wäre, einen Unterrichtsplan

zu erstellen oder eine Unterrichtsvorbereitung zu entwerfen, soll damit ausgedrückt werden. Mangelnde Tauglichkeit für derartige Zwecke besagt vielmehr, dass der für pragmatische Zwecksetzungen dieser Art erforderliche Schematismus nicht zu haben war. Unterrichtsvorbereitung hätte nämlich sowohl für Petzelt als auch für Ballauff bedeutet, dass der Lehrer *sich* vorbereitet und nicht den Unterricht. Ein anderer Grund dürfte vielleicht auch gewesen sein, dass die beiden Didaktiken eingelassen waren in jeweils komplexe pädagogische Systematiken und daher in ihrer Berechtigung und Relevanz für Praxis und praktische Lehrerbildung nur vom Gesamtentwurf dieser Pädagogiken zu verstehen gewesen wären. Die traditionelle Kurzatmigkeit der pädagogischen Begleitstudien für die Lehrerbildung versagte derartiges schon im Ansatz.

Was die Marketingfragen in der Didaktikbranche anlangt, hatte es da die lehr- bzw. lerntheoretische Didaktik der so genannten Berliner Schule (P. Heimann/G. Otto/W. Schulz 1972) leichter. Sie erwuchs ja auch direkt aus den Lehrerausbildungsseminaren von Heimann und Schulz. Der „klappernde Mechanismus“ der so genannten vier „Entscheidungsfelder“ (Ziele, Inhalte, Methoden, Medienwahl) und zwei „Bedingungsfelder“ (anthropogene und soziokulturelle Bedingungen) empfahl sich ja nachgerade für das Schema einer einheitlichen Unterrichtsvorbereitung für alle Fächer, alle Altersstufen und jeden Schultyp. Dass jeder Unterricht Ziele hat, sich gewisser Inhalte bedient, welche mittels bestimmter Methoden und Medien transportiert werden, das sah auch der intellektuell anspruchloseste Lehramtskandidat ein. Und dass der Unterricht, vor allem seine Ziele und Inhalte, von anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen der Lernklientel her begrenzt werden, war auch noch plausibel. Und dass all diese Dinge, Entscheidungsfelder und Bedingungsfelder in einem „interdependenten Zusammenhang“ stehend gedacht werden müssen, wirkte womöglich noch erhebend auf das Gemüt derjenigen, die solches predigten.

Mit einem sich auf Wahrheit richtenden Ich à la Petzelt war da schon weniger anzufangen. Und mit der These Ballauffs, dass es beim Lehren und Lernen um den „Einbezug ins Denken“ ginge, schon gar nichts. Für das pragmatisch-unterrichtsplanerisch ausgerichtete Lehrerbildnerbewusstsein geradezu wahnwitzig muss es sich wohl gelesen haben, wenn es bei Ballauff heißt, dass man denken nicht wollen kann, sondern dass uns das Denken aufnehmen müsse, dass wir von einem Gedankengang erfasst würden, wenn wir denken.

Zu einem guten Teil war es vielleicht auch die etwas schroffe Sprache Petzelts, welche nicht gerade einlud zu einer intensiveren Beschäftigung mit seiner Pädagogik. Petzelt spricht in seiner Unterrichtstheorie selten und auch nur nebenbei von Inhalten des Unterrichts. Die bevorzugten Vokabeln sind Gegenstand und vor allem Lehrgut. Lehrgut meint damit schlicht die für Unterricht nach Wertgesichtspunkten ausgewählten Inhalte bzw. Gegenständlichkeiten. Das Lehrgut, so heißt es einmal prägnant, „beansprucht das Recht, gelehrt zu werden, wie es seinem Begriffe nach ist. Es ‚ist‘ aber jeweilig in

seiner besonderen Struktur als Glied einer bestimmten Wissenschaft zu sehen. Seine Darstellung, sein Erwerb sind daher notwendig an die ihm innewohnenden Invarianten seines Bereiches gebunden. Der Lehrende hat ihnen zu folgen, wenn er es nicht verfälschen will. Daher wird der Weg zum Lehrgut als Methode spezifisch je nach der Region, der das Lehrgut angehört. Sie (die Methode, A.S.) darf niemals bloß formal sein, das will sagen, man darf nie von einer Methode des Lehrenden sprechen, sondern von einer solchen, die das Lehrgut für Schüler und Lehrer verbindlich vorschreibt“ (Petzelt 1964, S. 115).

Sechzig Jahre nach Erscheinen seiner „Grundzüge systematischer Pädagogik“, aus welcher diese Sentenz stammt, darf man vielleicht auch ein bisschen historische Nachsicht üben. Wir müssen unseren Blick jetzt nicht auf die bereits oben inkriminierte Rede vom Erwerb richten, überhaupt nicht darauf, dass die für Petzels Didaktik grundlegende Ich-Gegenstands-Relation weitgehend in ökonomischer Redeweise auftaucht. Auch dass das Lehrgut „das Recht beansprucht ...“, möge uns hier nicht allzu sehr irritieren. Das Gemeinte erschließt sich schlagartig, wenn er von „Verfälschung“ des Lehrgutes spricht. Nicht bloß bewusste Verfälschungen, etwa im Sinne von politischen Instrumentalisierungen des Lehrgutes sind hier gemeint, obwohl er auch dazu deutliche Worte fand (Petzelt 1969, S. 82f) und Peter Kauder, einer der besten Petzelt-Kenner der Gegenwart, seine Pädagogik sogar weitgehend als Versuch wertet, politischen Instrumentalisierungen von Erziehung und Unterricht zu wehren (Kauder 2003, S. 277f.), auch Sorglosigkeit ist gemeint, der so genannte „lockere Umgang“ mit der Wahrheit, die Einladung zur Beliebigkeit von Deutungen, etwa im Sinne des (un)heiligen Rechts auf individuelle Meinung oder im Sinne der Anbietung des Lehrenden an vermeintliche Deutungsbedürfnisse der Lernenden. Wörtlich heißt es: „Pädagogik kann unter keinen Umständen irgendeine Isolierung ihrer Forderungen von der Struktur des Lehrgutes rechtfertigen“ (Petzelt 1963, S. 115). Anders ausgedrückt: Es sind keine pädagogischen Gesichtspunkte denkbar, keine pädagogischen Prinzipien, die es erlauben würden, einen Sachverhalt anders darzustellen, als er ist. Die Didaktik kann sich nicht unabhängig von den Inhalten machen, irgendwie eigenständig (zum Eigenständigkeitstheorem siehe: Faber 1973) gebärden, so dass dann die Fachdidaktik als Kompromiss zwischen pädagogischen und fachlichen Ansprüchen erscheinen müsste. (Ein Gutteil der Mentalreservierungen der Fachvertreter gegenüber den Pädagogen in der Lehrerbildung dürfte m.E. auf derartigen, zum Teil berechtigten Befürchtungen der Fachvertreter beruhen). Was den Unterricht, die Auseinandersetzung von Lehrenden und Lernenden leitet (Petzelt sagt „beherrscht“), ist „das Lehrgut, das zwischen beiden steht, um das sich beide mühen (in unterschiedlicher Perspektive, A.S.). Dieses allein liefert die Ordnung aller sachlichen Momente“ (Petzelt 1963, S. 77) und damit der einzelnen Gestaltungsmomente des Unterrichtsverlaufs.

Auch bei Ballauff findet sich keine gesonderte Lerntheorie. Sie müsste erschlossen werden aus dem systematischen Zueinander von didaktisch-

lehrtheoretischen Elementen seiner Pädagogik und dem bei ihm immer wiederkehrenden Theorem der Sachgemäßheit des Lernens. Sachgemäß wäre eine Einsicht, der es gelingt, das Sein einer Sache als solches – ohne Teleologie, Ideologie, Motivation und Interesse – zur Sprache zu bringen. „Erziehung“ – so heißt es in seiner „Systematischen Pädagogik“ – „lässt bei der Sache sein, etwa in Gestalt des Unterrichts, und erwartet, dass darin der Zögling sich ganz der Freigabe der Sache auf sie selbst hin überlasse. Sie wünscht nicht, dass er sich die Sache in ihrem Sein aneigne, sondern dass die Sache sich selbst zu eigen werde durch einsichtiges Ermessen. Das ist etwa erreicht, wenn ein Text angemessen übersetzt, wenn eine mathematische Aufgabe richtig gelöst wird, wenn es gelingt, in einer Malerei Wesentliches sichtbar zu machen. Es kommt nun alles darauf an, nicht die Sache als verfestigten und in Besitz genommenen Bestand wichtig zu nehmen, sondern an ihr des ‚Seins‘ inne geworden zu sein [...] also nicht, dass hier Bestände geschaffen, fixiert, tradiert werden, ist das Maßgebliche, sondern das Seinlassen der Sache durch Sachlichkeit [...] Die mit dem Sein der Sache sich identifizierende Sachlichkeit muss man pädagogisch maßgeblich werden lassen (Ballauff 1970, S. 92f).

Die Maßgabe der Sachlichkeit – vor allem in der Bedeutung von Loslösung aus Ideologie und Teleologie, Motivation und (kollektivem) Interesse – würde dann auch auf unser Unterrichtsbeispiel von den Punischen Kriegen bezogen besagen, dass zwar die Vernichtung Karthagos die Entstehung des römischen Weltreiches entscheidend begünstigt und damit über lange Zeit die Formierung Europas ermöglicht hat, dass das aber nicht der Zweck oder geheime Sinn dieser Kriege war und daher auch keinen Anlass hergibt, die Leistungen des Fabius Cunctator irgendwie zu feiern oder zu bejubeln. Man muss aus dieser Geschichte keine Heldengeschichte machen, als deren Erben und Urenkel wir uns dann begreifen und daraus vielleicht gar die Verpflichtung ableiten, uns auch weiterhin als Bewahrer des Abendlands verstehen zu müssen. Catos „*ceterum censeo*“ wird wohl eher als Aufforderung zum Präventivschlag gelesen werden müssen. Die seltsam mystifizierend klingende Formel Ballauffs von der „mit dem Sein der Sache sich identifizierenden Sachlichkeit“ kann auch ganz schlicht interpretiert werden: Nicht nur als Abstandnahme von einer Identifikation mit Rom oder Hannibal, sondern auch als Freigabe von sich in diesem Zusammenhang auftuenden Fragen, welche die Sache einer weitergehenden Erschließung zugänglich machen. Wir kommen mit der Auslegung historischer Ereignisse gewissermaßen nie an ein Ende. Auch Petzelts Formel von der beherrschenden Stellung des Lehrguts ist in diesem Sinne gemeint. Dass es als Lehrgut „jeweilig in seiner besonderen Struktur als Glied einer bestimmten Wissenschaft zu sehen ist und dass seine Darstellung an die ihm innewohnenden Invarianten seines Bereichs“ gebunden ist, verweist darüber hinaus auf den wohl nur in dieser Pädagogik zu findenden Versuch, nicht nur methodische Eigentümlichkeiten der Fächer, typische Fragestellungen und Argumentationsformen zu identifizieren, sondern diese auch als die methodische Gangstruktur des Unterrichts zu legitimieren (siehe Ruhloff 1967).

## V

Kann man nun ohne Lerntheorie unterrichten? Das war doch die Frage im Titel. Unsere Antwort wird zwiespältig ausfallen müssen. Eine Lerntheorie, die sich diesseits oder auch jenseits der so genannten Inhalte, des „Lehrgutes“, dessen also, was Sache ist, bewegt, scheint in der Tat – zumindest für Unterricht – verzichtbar. Wenn wir allerdings bereit sind, die oben angestellten Überlegungen zumindest schon für einen Anfang in Sachen Lerntheorie zu halten, dann wird man auch zugeben müssen, dass Unterricht gänzlich ohne Lerntheorie nicht wird auskommen können. Eine (schul-)pädagogisch relevante Lerntheorie wird vielmehr innerhalb dessen sich entfalten müssen, was man einmal Didaktik nannte. Sie wird anknüpfen müssen an das, was Wolfgang Klafki einmal den „Primat der Didaktik“ (vor der Methodik) nannte. Dieser allerdings wäre ernster zu nehmen, als ihn Klafki selber ernst genommen hat. Diesen Primat nämlich mit einer dann doch als irgendwie eigenständig imaginierten Phantasie der Methodiker zu kombinieren und damit zu konfrontieren, läuft darauf hinaus, den Primat der Inhalte durch die „produktiven Einfälle des Methodikers“ (Klafki 1973, S. 86) zu konterkarieren und damit zu schwächen. Wenn ich recht sehe, waren die letzten zwanzig und mehr Jahre gerade dadurch gekennzeichnet. Die Methodik feierte und die Inhalte spielten nur mehr eine marginale Rolle, allenfalls noch die des Aufhängers. Das Was des Lernens wurde immer sekundärer, wenn nur das Wie einer der jeweils neuen pädagogischen Orientierungen entsprach. Projektorientierung, Erfahrungsorientierung, Schülerorientierung, Ganzheitliches Lernen, Offenes Lernen und anderes mehr (vgl. Schirlbauer 1992 und 1996) waren die Leitbegriffe einer Diskussion, die man nur mehr mit Mühe eine didaktische nennen konnte. Denn von Inhaltsorientierung war keine Rede. Möglicherweise hat sich die Pädagogikbranche das, was heute als neue Systemsteuerung läuft und sich in Form von Evaluation, Benchmarks, Bildungsstandards, PISA, TIMSS und DESI konkretisiert, auch selber zugezogen?

## LITERATUR

- Ballauff, Theodor: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung, 3. Aufl., Heidelberg 1970.
- Combs, Arthur: Humanistische Pädagogik – zu zart für eine harte Welt, in: Fatzner, Gerhard: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung, Paderborn 1987.
- Faber, Werner (Hrsg.): Pädagogische Kontroversen 2, München 1973.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Rede zum Schuljahrsabschluss am 29. Sept. 1809, in: Hegel Werke 4, Nürnberger und Heidelberger Schriften, Frankfurt/M. 1996.
- Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang: Unterricht – Analyse und Planung, Hannover 1972.
- Kauder, Peter: Alfred Petzelt – Leben und Werk, in: Kauder, Peter (Hrsg.): Alfred Petzelt – Pädagogik wider den Zeitgeist, Hohengehren 2003.

- Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (1969), Weinheim/Basel 1973.
- Koch, Lutz: Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens, in: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose, Weinheim/München 2002.
- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik (1946), Freiburg i.B. 1964.
- Petzelt, Alfred: Über das Problem der Bildung im Hinblick auf die Einzelwissenschaften (1953), in: Heitger, Marian/Ipfling, Heinz-Jürgen (Hrsg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendental-kritischer Sicht, Bad Heibrunn 1969.
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand 1971.
- Ruhloff, Jörg: Didaktik und Wissenschaftsmethodologie, in: Welt der Schule. Heft 1, 1967.
- Schirlbauer, Alfred: junge bitternis. Eine Kritik der Didaktik, Wien 1992.
- Schirlbauer, Alfred: Im Schatten des pädagogischen Eros. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik, Wien 1996.
- Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß, München 2002.
- Sinz, Rainer: Lernen und Gedächtnis, Berlin 1976.

*Wolfram Meyerhöfer*

## Der Blick von der anderen Seite. Mathematikunterricht auf YouTube: Empirisches Material für den Forscher, Gesprächsanlass für den Lehrer

0

So richtig ernst nehmen konnte ich das anfangs nicht mit dem Mathematikunterricht auf YouTube: Auf der Webseite meines amerikanischen Kollegen Peter Appelbaum\* findet man einen Link zum deutschen Film „Mathe Unterricht“\*. Die Kamera ist in einem Ordner verborgen, die Zuschauer schaut mit der Kamera durch das Guckloch, ich frage mich zum ersten Mal, ob jeder Ordner so ein Guckloch hat, und wie der Voyeur durch ein Schlüsselloch schauen wir in den Klassenraum. Wir erleben, was der Voyeur wahrscheinlich auch viel zu oft erlebt: Es passiert gar nichts, was die Mühe lohnen würde. Das Interessanteste scheint der Vorgang des Filmens selbst zu sein. Erst die Beobachtung stellt etwas her, das beobachtenswert erscheint.

Appelbaum meint, dass hier eine künstlerische Auseinandersetzung mit Unterricht vorliegt. Dem kann man zustimmen: Hier wird Realität interpretiert, es wird ein Formfindungsproblem bearbeitet, dies erfolgt zum Teil sogar relativ gekonnt. Und es wird eine Geschichte erzählt. Es ist eine Geschichte, die mir nicht unbedingt gefällt, denn sie erzählt von Desinteresse und von der Irrelevanz des Geschehens an der unendlich fernen Tafel – erzählt aus der Perspektive des Filmenden.

### I

## YouTube: Unterricht aus Schülersicht

Nun ist diese Erzählung noch nicht mehr als eine spezielle Form der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe, der Jugendliche nun einmal unterliegen: Sie haben sich in die Erwachsenenwelt einzuarbeiten, indem sie sich an den Regeln und am Tun dieser Welt reiben. Sie haben widerborstig zu sein, sie haben die Erwachsenen bloßzustellen und viele Schritte zu weit zu gehen, um sich das Soziale zu erschließen. Und Lehrer sind eben nun einmal qua Beruf Projektionsflächen dieser schweren Entwicklungsarbeit. Die Veröffentlichung von „Protokollen“ dieses Tuns erscheint da zunächst analytisch wenig

---

\* Alle mit einem \* markierten Wörter können mit einer Suchmaschine oder mit der Suche auf YouTube gefunden werden. Die letzten Zugriffe erfolgten alle im ersten Halbjahr 2009.

interessant, allenfalls als Voyeur oder Filmanalytiker mag man diesem Treiben etwas entnehmen können.

Mein Blick auf die YouTube-Videos änderte sich, als ich mit anderen Unterrichtsvideos an Grenzen stieß: Gemeinsam mit Peter Appelbaum analysierte ich Daten der Learners Perspective Study (LPS). Im Rahmen dieser großangelegten internationalen Studie zu Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I wurden auch zehn bis fünfzehn Stunden an drei deutschen Schulen gefilmt und die Schüler zu ihrem Mathematikunterricht befragt.

Zunächst boten diese Videos das, was wir aus Schulbesuchen in verschiedenen Ländern kannten: Gepflegte Langeweile. Termumformungen. Es wird über Stunden hinweg kein einziges Mal darüber reflektiert, warum man das hier macht, was das Prinzip ist, das hinter den Umformungen steht, warum man heute das gleiche oder etwas anders umformt als gestern. Kaum einmal wird eine Lösungsalternative entfaltet. Stunde um Stunde das Gleiche.

Dann die Überraschung: Die von den LPS-Forschern befragten Schüler schienen den Unterricht positiv zu bewerten: Sie sprachen davon, dass der Lehrer viel besser sei als der vorige, dass er ihnen Zeit zum Überlegen lässt, dass er ein guter Lehrer ist, dass den schwächeren Schülern geholfen wird, damit sie verstehen. Das gleiche Bild bei den anderen Lehrern, auch bei jenem, der seine Schüler im Unterricht recht offen herabwürdigte und beschimpfte. Selbst kritische Schüler kritisierten den Unterricht gegenüber den Forschern nicht oder kaum.

Wir haben dieses Phänomen dann näher analysiert und herausgefunden, dass die Schüler ihre Lehrer nicht wirklich gelobt haben, sondern lediglich die angenommenen Erwartungen der „Erwachsenen“ in der Interviewsituation zu bedienen scheinen. Wir fragten uns, ob hier lediglich ein „taktisches“ Verhalten im Sinne von de Certeau<sup>1</sup> vorliegt: Die Schüler haben weder in der Unterrichtssituation Macht, noch haben sie in der Forschungssituation Macht. Sie haben keinen Einfluss auf die Stellung und den Fokus der Kameras und auf die Fragen und die Gesprächsleitung im Interview. Es ist der Forscher, der den mehr oder weniger engen Rahmen vorgibt, in dem der Unterricht positiv oder negativ bewertet werden kann, ohne dass man soziale Sanktionen befürchten muss.

Schüler haben ein taktisches Repertoire im Umgang mit ihrer unterrichtlichen Ohnmacht entwickelt: Vortäuschen von Teilnahme und Engagement, Schwatzen, Träumen, Kippeln usw.

Über taktisches Verhalten in Forschungssituationen wird selten berichtet. Kaum einmal wird dem Forscher heimlich die Kamera abgeschaltet, werden Large-Scale-Testhefte mit Kaugummi verklebt oder wird dem Forscher gesagt, dass sein Unterrichtsversuch dämlich oder seine Frage zudringlich ist. Dies mag daran liegen, dass Forscher viel weniger unmittelbar die Befriedigung virulenter Wünsche oder Triebe begrenzen als es Lehrer tun müssen. Es

---

1 Michel de Certeau: Die Kunst des Handelns, Berlin 1988.

mag aber auch an der Seltenheit der Involviertheit in Forschungssituationen liegen.

Nun mag man einwenden, dass sich in der Unfähigkeit der Schüler, ihre Lehrer zu kritisieren, eher ein Problem des Nichtbewussten, der Gewöhnung an Langeweile und mangelnde Sinnhaftigkeit von Unterrichtsgeschehen, selbst an Herabwürdigung und Beschimpfung, zeigt. Hinzu kommen begrenzte Fähigkeiten zur Artikulation von Positiva und Negativa der eigenen Situation. Auch stellt das Verhaftetsein in der Schülersituation sicherlich eine gewisse Behinderung von Reflexion dar.

YouTube-Videos von Unterricht zeichnen aber ein etwas anderes Bild. Schüler zeigen sich hier durchaus in der Lage, ihren Unterricht zu kritisieren – zuweilen mit Charme, Witz und analytischem Scharfsinn, oftmals lediglich hilflos-darstellend. Hier wird Unterricht nicht aus der Sicht von Forschern gezeigt, sondern aus der Sicht von Schülern. Sie entscheiden, worauf sie die Kamera richten, welche Fragen sie stellen, welchen Text sie einsprechen. Und sie entscheiden, welcher Teil des Gefilmten veröffentlicht wird und welchen Titel sie dem Film geben. Diese Filme sind eine interessante Kontrastfolie zu Forschervideos. Ich möchte in diesem Beitrag einerseits diese Kontrastfolie – die jedem Forscher zur Verfügung steht – vorstellen. Ich möchte andererseits für Schulpraktiker dafür plädieren, diese Videos nicht als bedrohliche Unverschämtheiten zu verdammen und zu verbannen, sondern sie zum Ausgangspunkt einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit dem Tun von Schülern und Lehrern zu nehmen.

## II

### Die alltägliche Langeweile und die Krise

Wenn man einmal bei irgendeinem Film anfängt zu schauen, z.B. beim oben erwähnten Mathe Unterricht\*, dann kann man über die bei YouTube immer angezeigte Funktion „Ähnliche Videos“ ein ganzes Netz an Filmen anschauen (übrigens führt dieses Netz schnell auf Sexseiten, weil insbesondere Lehrerinnen als Projektionsfläche für erotische Phantasien dienen). Man kann auch mit der Suchfunktion arbeiten. Das Stichwort „Mathe“ gibt 105.000 Treffer, da sind übrigens auch hilfreiche Lehrvideos dabei oder Denkanregungen wie bei Multiplizieren ohne Rechnen\* (Multiplizieren: 101 Treffer). „Matheunterricht“ ergibt 256 Treffer, „Unterricht Mathe“ 316 Treffer, „Scheiß Unterricht“ gibt 136 Treffer.

In seltenen Fällen trifft man auf Darstellungen von „Highlight“-Situationen, die Lehrer geschaffen haben, etwa als der Lehrer in matheunterricht\* ein kompliziertes Gerät zum Verstehen von Vektoren einsetzt. Überhaupt scheint die Vektorrechnung ein Gebiet zu sein, bei dem Lehrer Situationen schaffen, die von den Schülern als filmenswert angesehen werden: Tische werden umgekippt und bewegt (Mathe bei Herr Schulte\*) oder andere komplizierte Tischaufbauten werden errichtet (Mathefilm Mitte\*). Es bleibt eher unklar, ob dem Verständnis damit wirklich geholfen wird. Die Situationen

scheinen vielmehr dadurch zum Filmen herauszufordern, dass etwas Außeralltägliches passiert.

Man kann hierfür den Begriff der „Krise“ verwenden, Krise als Durchbrechung von Routine, also als außergewöhnliches Ereignis. Viele YouTube-Filme widmen sich solchen Ereignissen: Bei Neulich im Unterricht\* scheint der Lehrer nicht da zu sein. Ein Schüler entfaltet eine Parodie auf Mathematikunterricht, die sich dem Sexuellen widmet. Meist aber werden Extreme entfaltet, etwa bei Klasse 8a rastet aus\*. Hier materialisiert sich 13 Sekunden lang eine Urangst des Lehrers: Die 8a hat alle Stühle auf einen Haufen geworfen und entfaltet eine Art Triumphgebrüll. Bei meinem letzten Zugriff war dieser Film 125.000 Mal abgerufen worden, eine Platzierung im oberen Mittelfeld der Aufmerksamkeitsolympiade.

Es überrascht nicht, dass das Besondere gelegentlich inszeniert wird, um eine „filmenswerte“, also krisenhafte Situation zu bekommen, etwa bei Lehrer rastet aus wegen Papierflieger\*. Ein Papierflieger wird hinaus auf die Straße geworden, die Aufforderung des Lehrers, ihn wieder hoch zu holen, wird abgelehnt mit der Bemerkung, es würden schließlich Leute für das Aufheben bezahlt, die ungehaltene Reaktion des Lehrers erzeugt eine Art Meutengeschrei.

All diese Dinge sind aber für den Mathematikdidaktiker weniger interessant. Sie folgen halt der Logik der Inszenierung, und man würde allenfalls fragen, was der Lehrer in seinem professionellen Tun anders machen könnte, um solche Provokationen nicht herauszufordern: Schüler haben sicherlich ein gutes Gespür dafür, welche Lehrer sich für solche Inszenierungen eignen, und die entsprechenden Filme atmen Entgrenzung. Nur wenig interessanter sind Videos, in denen außergewöhnliches professionelles Versagen gezeigt wird, welches aber nicht inszeniert ist, z.B. bei So werden in Deutschland Klassenarbeiten geschrieben\*, wo jeder von jedem abschreibt.

Analytisch interessanter sind die vielen Filme, die Alltäglichkeit zeigen, z.B. Übelst langweiliger Mathe Unterricht, hm Mathe Unterricht, Einzigartiger Mathe-Unterricht, Afib Unterricht Mathe. Wir sehen Mathematikunterricht, wie wir ihn aus Hospitationen oder eigenem Tun kennen. Es passiert sozusagen nichts. Und dieses Nichts ist erschreckend, zumal in der Deutung durch das Kameraauge des Schülers. Das Geschehen ist weit, weit weg, es ist öde und nichtssagend. Warum ist das zeigenswert? Wo liegt hier das Krisenhafte, das das Geschehen filmenswert und veröffentlichenswert macht? Schließlich gibt es viele Lebensspraxen, die einer filmischen Darstellung bei YouTube nicht wert zu sein scheinen, man suche z.B. nach „Einkaufen“ oder „Saubermachen“. Das Krisenhafte scheint in der Normalität selbst zu liegen: Die alltägliche Langeweile selbst ist die Krise. Man fühlt sich geradezu dazu aufgefordert, daraus ein Schulprojekt zu machen: Filmt euren Unterricht über einen gewissen Zeitraum, und dann wird daraus ein Film gemacht. Dieser Film hilft uns zu analysieren, wie wir gemeinsam den Unterricht besser machen können.

### III YouTube-Videos als Spiegel unserer Kultur

Was wir bei YouTube sehen – insbesondere in den inszenierten Filmen – ist deutlich geprägt von diversen Fernsehsendungen, in denen Menschen sich in peinliche Situationen bringen oder gebracht werden. Das Agieren in diesen Situationen dient dann Unterhaltungszwecken oder Zwecken der scheinmoralischen Belehrung.

Man mag diese Art Sendungen für trivial, kulturlos, geschmacklos halten. Aber Kinder und Jugendliche sind noch nicht voll enkulturiert, d.h. für sie kann man Begriffe, wie etwa den der „Kulturlosigkeit“, nicht in Anschlag bringen, sie sind ganz selbstverständlich noch nicht voll in die Kultur involviert, sind also sozusagen kulturlos. Dazu gehört auch, dass ihr begrenzter Erfahrungshorizont ihnen eine Einordnung von Sendungen schwer macht: Es ist eben wenig einzuordnen, wenn wenig Erfahrung vorhanden ist.<sup>2</sup>

Hinzu kommt, dass unsere Gesellschaft diese Art Sendungen doppelt adelt. Zum einen ist damit Geld zu verdienen, zum Teil sehr viel Geld, was auf eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung dieses Tuns verweist.<sup>3</sup> Zum anderen nutzt (mancher würde sagen: missbraucht) der Staat sein Gewaltmonopol, um solche Sendungen zu finanzieren: Jeder Besitzer eines Fernsehgerätes wird unter Androhung und Durchsetzung von Strafen gezwungen, diese Art Sendungen zu finanzieren. Der Staat hält diese Sendungen also für so wertvoll, dass er ein hohes Gut wie das Gewaltmonopol dafür verwendet, sie zu reproduzieren. Auch das signalisiert eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung.



- 2 So fand ich es sehr souverän von einem Konzertkritiker der Berliner Zeitung, als er dem begeisterten frühpubertären Publikum eines Britney-Spears-Konzertes nicht mit Häme und Spott begegnete. Er stellte Leistungen und Schwächen von Spears – also bezogen auf die Sache – dar und verwies darauf, dass das Publikum eben auch noch wenig Konzerterlebnisse hatte.
- 3 In den Augen der Schüler handelt es sich ja sogar um leicht verdientes Geld. Die Schüler sehen ja von außen nicht, welche Verbiegungen man anstellen muss, um sich auf Dauer in diesem Bereich zu etablieren, welches Opfer an Selbstverachtung und Zynismus man erbringt, wenn man auf Dauer unwichtigen Plunder produziert.

Mit dieser doppelten Wertschätzung – wirtschaftlich wie administrativ – kann man sagen: Diese Sendungen sind nicht mehr kulturlos, sondern sind zentraler Bestandteil unserer Kultur. Wenn also Schüler Krisenexperimente in ihrem je eigenen Umfeld – der Schule – durchführen, um damit andere Menschen zu unterhalten, so arbeiten sie sich in ein offenbar zentrales Element unserer Kultur ein. Man könnte sagen: Ein Lehrer, der ein solches Treiben für kulturlos hält, sollte seinen Unterricht nutzen, um die Mechanismen der wirtschaftlichen Wertschätzung im Privatfernsehen und die inhaltlichen Anforderungen an öffentlich-rechtliches Fernsehen zu diskutieren. Das wäre ernsthaftere Enkulturation als ein (an manchen Schulen anzutreffendes) Aufregen über YouTube-Videos, das vor diesem Hintergrund nahezu als wohlfeile Pseudokritik erscheint.

#### IV Der Kunstfilm

Herausragend sind einige Filme aus der elfteiligen Serie Mathefilm Mitte\*, die den Untertitel „Der schlimmste Mathe-Leistungskurs auf Mitte“ trägt. Dem Grauen wird hier kreativ und vielfältig begegnet. Der Lehrer „Schmiddy“ als „der leichteste Mathelehrer“ zeigt sein Nichtkönnen Folge für Folge mit dem Versuch, seine Schüler mit stumpfsinnigen Aufgaben zu traktieren. Er ist völlig desinteressiert an den Schülern und an der Sache und behandelt die Schüler unverschämt: „Du kommst denn gleich dahinten in die Ecke, wenn du gar nicht, gar nicht, gar keine Ruhe gibst.“ Er setzt erwachsene Schüler samt Tisch vor die Tür. Er droht auch mit fachlichem Tun: „Ja pass auf, du rechnest gleich ordentlich was vor.“

Der Film konstruiert einen Unterricht, in dem der mathematische Inhalt allenfalls am Rande vorkommt. Die wenigen inhaltlichen Schipsel zeigen die herkömmliche Oberstufenmathematik mit einer klar technischen Orientierung. Es geht darum, Standardaufgaben mit Standardwegen zu lösen, eine Orientierung auf irgendein Verständnis oder auf eine Erschließung des Sinns des unterrichtlichen Tuns ist nicht erkennbar. Das inhaltliche Defizit des Unterrichts wird aber an keiner einzigen Stelle thematisiert. Der Lehrer „Schmiddy“ wird nicht deshalb zum Thema einer „Fernsehserie“, weil er keine mathematische Bildung ins Klassenzimmer trägt. Er wird zur Hauptfigur, weil er eine lebendige Karikatur des schulischen Disziplinators ist. In der Serie werden Grundmuster schulischer Disziplinierung versammelt, und zwar in der Form der Parodie, und zumindest im Film scheitert die Disziplinierung immer.

Schmiddis Instrumente der Disziplinierung sind Ermahnung, Herabwürdigung, Umsetzen, Rausschmeißen, Tafelrechnen. Die Parodie und die Tragik liegen in der Kombination von Inkonsequenz, Inkonsistenz, Unterstellung, Entgrenzung und schlichtem intellektuellem Versagen: Beim Umsetzen eines Schülers: „Ne, komm her hier. Kommen Sie hier vorn her. ... Ne, komm Sie jetzt hier vorne hin. ... Ja pass auf, ich kann Ihnen den Tisch auch

parallel stellen.“ (Film 3) Oder in Film 4: „Ja, komm her hier. ... Komm her hier, komm her jetzt hier. ... So, und Sie kommen auch hier weg, so, wunderbar ... So komm her hier. Keine Lüg ... keine Lügengeschichten. Komm jetzt ... komm jetzt her hier.“

Die Unterstellung der Lüge scheint in unterrichtlichen Konfliktsituationen ein permanentes Thema zu sein, so auch für Schmiddi. Ein Schüler hat seine Hausaufgaben nicht gemacht: „Es wird alles gut. ... Das kenn ich nämlich diese Problem. Ich war krank, ich konnte nix tun, ich leide an hochgradiger Faulitis. Diese Ausreden kenn ich.“ (Film 3)

Die Schüler reagieren, indem sie den Lehrer auf „jugendlich adäquate“ Weise immer neu herausfordern: Einmal wandert eine Wodkaflasche durch die Klasse, ein anderes Mal ist der Raum mit Pornobildern übersät. Der Lehrer thematisiert kein einziges Mal das Absurde der Situation, die Lehrer und Schüler gemeinsam Tag für Tag produzieren. Zum Filmen im Unterricht sagt er (folgenlos) Dinge wie „So, jetzt machst du da deine Kamera aus.“

Die Pornoaktion (Folge 6) kommentiert er mit den Worten: „Das sieht ja nicht schlecht aus. Sie hab ich gesehen bei der Abi-Feier, wie lange waren Sie da? ... Sie haben hier Pornos aufgehängt, wer war das? Wahrscheinlich war das Darius. Gut, äh, ich such jetzt mal ne passende Aufgabe bitte, die wir dann auch mit Eigenwerten und Eigenvektoren machen können. Und zwar ist es so, ich such gerade ne Aufgabe, die komplett aufgeht.“

Als er die Tafel öffnet und dort ein weiteres Nacktfoto hängt, sagt er: „Also da nehm ich keinen Anschluss dran. Also ich hab neulich so ne Reklame gesehen, furchtbar primitiv. Es ist so, wer hat diese Reklame auch schon mal gesehen? Es ist so wie bei der mit den Primitiven hier. Da werden so Neger fotografiert, die stehen gerade vor ihrem Wagen und dann sagen diese Neger ...“ Hier bricht die Szene ab. In der nächsten Szene – offenbar einige Minuten später – sagt Herr Schmidt: „So, bitte, alle, passt auf. Es ist so, bevor ich mich jetzt hier weiter blamier, rechnet bitte mal die Aufgaben, nech.“

Wir kennen solche Sprechakte in weniger scharfer Form und in weniger konzentriertem Ausmaß aus Hospitationen und Unterrichtstranskripten. Zur zentralen Charakterisierung von Unterricht werden sie aber erst durch die Entscheidung der Schüler, genau durch diese Sprechakte Unterricht darzustellen. Die Krisenexperimente folgen dabei auch der Logik der Skandalisierung, um die Filme besser „vermarkten“ zu können, also möglichst viele Zuschauer zu bekommen. Man muss sich aber zweierlei vor Augen halten:

Zum einen erfolgt die Skandalisierung auch bei Videos, die nicht inszeniert sind: Hier werden Filmtitel gewählt, die das Krisenhafte zum Thema machen, auch wenn dahinter normaler, eben nur langweiliger, sinnentleerer Unterricht gezeigt wird oder wenn etwa das Absurde (und Problematische) einer Klassenarbeit gezeigt wird, bei der jeder abschreiben kann.

Zum zweiten muss man sich die Funktion des Krisenexperiments deutlich machen. Es dient eben nicht nur der Skandalisierung zur besseren Vermarktung. Es dient auch dazu, Strukturen deutlich herausarbeiten zu können,

die sich sonst nur im Kleinen zeigen. Die Schüler haben ja nun gerade nicht die Möglichkeit, stundenlang eine Kamera mitlaufen zu lassen, um dann jene Szenen auswählen zu können, an denen sie leiden. Gegenüber dem Forscher haben sie den „Vorteil“, dass sie bereits wissen, welches Problem sie herausarbeiten möchten, und sie haben den Vorteil, dass sie eine Art moralisches Recht zu einem Krisenexperiment haben.

## V

### Ignoranz statt Hilfe: Das Prinzip der geschlossenen Klassenzimmertür

Erschreckend ist, dass selbst mit einer dauerhaften Problemthematisierung wie in der Serie „Mathefilm Mitte“ die Pathologie kein Ende findet. Der Lehrer bräuchte nur ein einziges Mal innehalten und sagen: Unser Arbeitsprozess läuft hier völlig gegen die Wand. Lassen Sie uns bitte darüber sprechen, was ich dafür tun kann, dass die Situation besser wird. Das passiert kein einziges Mal. Selbst als die Schüler den Lehrer in der letzten Folge (Part 11: „Interview mit Schmidti“) nach Ende der Schulzeit zu Hause besuchen, zeigt sich keinerlei Ausblick auf Verbesserung. Der Lehrer beklagt sich darüber, dass der Kurs so schrecklich war und wünscht den Schülern alles Gute.

Auch Kolleginnen und Kollegen, die in den Filmen immer wieder auftauchen, thematisieren das Problem offensichtlich nicht und verweigern somit jede Hilfe. Selbst als die Klasse den Raum mit Pornos tapeziert und eine Kollegin hinzukommt, sieht sie sich offenbar nicht veranlasst, dem Lehrer zu Hilfe zu verhelfen. Das Prinzip der geschlossenen Klassenzimmertür wirkt sogar, wenn die Tür geöffnet wird. – Offenbar ein sehr starkes Prinzip.

Wir haben bei unseren Recherchen bei YouTube kaum Videos mit amerikanischem Mathematikunterricht gefunden – die wir kontrastierend gesucht haben. Dort trifft man bei der Suche auf Videos, in denen Schüler offenbar Schulprojekte vorstellen. Der mathematische Inhalt wird hier nicht erschlossen, sondern die Mathematik wird mit alltagskulturellen Referenzen umstellt, die offenbar auch den Machern eher peinlich sind: In vielen Filmen wie *Pythagorean Theorem Rap\** wird der Satz des Pythagoras<sup>4</sup> per Rap aufgesagt oder Schüler spielen irgendwelche Filmszenen nach, die dann beliebig mit dem Pythagoras in Verbindung gebracht werden. In *Darth Vader Explains the Pythagorean Theorem\** spricht „Professor Vader“ den Satz. Er folgt dem Muster amerikanischen Mathematikunterrichts, indem er mittelt: Diese Art von Aufgaben löst man soundso, hier unterlegt mit „ein paar Mätzchen“ a la „Don’t underestimate the dark side of the triangle“.

Auch die amerikanischen Videos erzählen etwas über den Unterricht, in dem sie produziert werden. Was man aber nicht findet, sind direkte Videoprotokolle unterrichtlichen Tuns. Peter Appelbaum verweist zur Erklärung

---

4 Dem Satz des Pythagoras hat auch die leider verblichene Band „Knorkator“ ein Ständchen gebracht: Wie weit ist es bis zum Horizont?

einerseits auf die Kultur, die sich in den kritischen deutschen Videos materialisiert. Er sieht einen Erfolg des deutschen Schulwesens darin, dass hier junge „kritische Intellektuelle“ ihre ersten Schritte gehen und das Schulische öffentlich kritisieren. Amerikanische Schüler würden eher sagen: Wenn Schule mich langweilt oder nervt, dann werde ich doch nicht auch noch Zeit damit verbringen, das darzustellen.

Appelbaum verweist aber auch auf die fundamental andere Praxis der Lehrerkontrolle in den USA. Dort gibt es das Prinzip der geschlossenen Klassenzimmertür nicht. Der Schulleiter fühlt sich für die Qualitätskontrolle zuständig und erscheint des öfteren im Unterricht, und sei es nur für wenige Minuten. (Auch meine Schulbesuche dort bestanden immer aus kurzzeitigen Besuchen mehrerer Klassen. Und man muss sagen, dass man in fünfzehn Minuten nicht viel weniger erfährt als in 45 Minuten.) Lehrer wie Herr Schmidt würden dort einfach entlassen werden, auch an öffentlichen Schulen. Schüler würden keine Videos drehen, sondern ihre Eltern würden sich beschweren. Wenn Eltern sich in Deutschland beschweren, stoßen sie manchmal auf eine Wand des Deckens, und manche Lehrer werden von Schule zu Schule „weitergeschoben“, statt ihnen zu helfen oder ihnen den Absprung aus der Schule zu ermöglichen. Auch in den USA wird den Lehrern an vielen Schulen nicht unbedingt geholfen, sondern sie werden entfernt – eine Praxis, die in unserer Kultur sicherlich nicht so viel Zuspruch findet, die aber das YouTube-Phänomen erklären mag.

Nach dem Aufkommen von YouTube gab es Debatten darüber, wie mit diesem Phänomen umzugehen ist, ob man die öffentliche Bloßstellung von Lehrern gar verbieten muss. Ich denke, dass die Videos uns Anlass geben für etwas, wofür es keiner Videomitschnitte bedarf: In jedem Lehrerzimmer ist bekannt, welche Lehrer besondere Probleme haben. Dass Schüler diese Probleme auf Video bannen, ist dann nur die Spitze des Eisbergs. Es gilt, die Klassenzimmertür zu öffnen und offen und fair über die Probleme zu sprechen. Es gilt, den Kolleginnen und Kollegen zu helfen, ihren Unterricht zu verbessern. Und es gilt, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, dass man über Lehrprobleme sprechen kann und muss. In diesem Sinne scheint mir, dass schülergefertigte Unterrichtsvideos in eher autonom gestalteten Kontexten nicht nur dem Forscher als Materialsammlung dienen können, sondern auch schulisches Tun verbessern können.

## **Zum Weiterlesen**

### **BIOS**

Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History  
und Lebensverlaufsanalysen

BIOS ist seit 1987 *die* wissenschaftliche Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History Studien und – seit 2001 – auch für Lebensverlaufsanalysen. In ihr arbeiten über Disziplin- und Landesgrenzen hinweg Fachleute u.a. aus der Soziologie, der Geschichtswissenschaft, der Pädagogik, der Volkskunde, der Germanistik.

### **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung**

„Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ widmet sich dem Gegenstandsfeld der Kindheits- und Jugendforschung unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf; er arbeitet fächerübergreifend und international mit deutschen und internationalen AutorInnen aus den einschlägigen Disziplinen wie z.B. der Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaft, der Ethnologie, Verhaltensforschung, Psychiatrie und der Neurobiologie.

### **Erziehungswissenschaft**

Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft ist das offizielle Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die Zeitschrift trägt den Informationsaustausch innerhalb der Gesellschaft und fördert die Diskussion über die Entwicklung des Faches.

## **Freiburger GeschlechterStudien**

Herausgegeben vom Zentrum für Anthropologie und Gender Studies (ZAG)  
Die *Freiburger GeschlechterStudien* sind eine interdisziplinäre Zeitschrift im Bereich der Geschlechterforschung. Sie ermöglichen einerseits forschenden, lehrenden und studierenden Genderinteressierten den Blick über den Tellerrand des eigenen Fachbereichs hinaus. Andererseits fördern sie eine vertiefte Auseinandersetzung außeruniversitär Interessierter mit der Geschlechterthematik.

## **Gender**

Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft

Gender ist eine neue Zeitschrift, die sich der Frauen- und Geschlechterforschung aus interdisziplinärer sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive nähert. Forschung, Theorie und Praxis finden hier ein prominentes Forum.

## **Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)**

Sozialwissenschaften für politische Bildung

GWP ist die älteste Fachzeitschrift in der Bundesrepublik für Studium und Praxis des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Als sozialwissenschaftliches Magazin ist sie der Aktualität wie dem Grundsätzlichen verpflichtet, der sorgfältigen Fundierung wie der lebendig wechselnden Stilistik.

GWP finden Sie im Internet unter [www.gwp-pb.de](http://www.gwp-pb.de)

## **Pädagogische Korrespondenz**

Budrich UniPress

Die Zeitschrift ist der „kritischen Zeitdiagnose in Pädagogik und Gesellschaft“ verpflichtet. Herausgegeben vom Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V., Münster

## **Politics, Culture and Socialization**

Politics, Culture and Socialization publishes new and significant work in all areas of political socialization in order to achieve a better scientific understanding of the origins of political behaviors and orientations of individuals and groups.

## **Spirale der Zeit – Spiral of Time**

Frauengeschichte sichtbar machen –  
Making Women's History visible

Die zweisprachige Zeitschrift erzählt anschaulich unsere Geschichte von ihren Anfängen bis zu unserer Gegenwart neu. Mit dieser umfassenderen Sicht begegnet die Zeitschrift der bildungspolitischen Herausforderung an eine geschlechtergerechte Vermittlung von Geschichte in Schulen und öffentlichen Einrichtungen als Voraussetzung für eine geschlechterdemokratische Politik.

## **ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung**

Die ZQF erscheint halbjährlich. Das Team der HerausgeberInnen setzt sich aus den Vorstandsmitgliedern des Magdeburger Zentrums für Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung zusammen und gewährleistet durch diese Konstellation die Repräsentanz der wichtigsten an der qualitativen Forschung beteiligten Fachdisziplinen.

## **Zeitschrift für Familienforschung**

Journal for Family Research

Beträge zu Haushalt, Verwandtschaft und Lebenslauf

Die *Zeitschrift für Familienforschung* erscheint dreimal jährlich.

Die *Zeitschrift für Familienforschung* fördert interdisziplinäre Kommunikation und Diskussion. Dies geschieht durch die Veröffentlichung von Beiträgen zur Familien- und Haushaltsforschung aus den Fachdisziplinen: Familiensoziologie, Familiendemographie, Familienpsychologie, Familienpolitik, Haushaltswissenschaft, historische Familienforschung sowie aus Nachbargebieten.