

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 47

FRÜHJAHR 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

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 23,- EURO zzgl. 4,- 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:

© 2013 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 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK I**
Herwig Blankertz
Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82
- 12 **HISTORISCHES LEHRSTÜCK II**
Andreas Gruschka
Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur
Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik
- 28 **KOMMENTAR**
Harald Bierbaum
Zu Peter Bulthaup
- 32 **NACHGELESEN**
Peter Bulthaup
Naturwissenschaftliche Bildung
- 45 **JAHRESTAG**
Andreas Gruschka
Eine Erinnerung an Hellmut Becker
- 48 **DAS AKTUELLE THEMA**
Rahel Hüinig
Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und
selbstbestimmtes Handeln?
- 69 **DIDAKTIKUM**
Sascha Eberz
Soziale Herkunft im Unterricht
- 89 **REFORMKRITIK**
Bernd Matzkowski
Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?
- 108 **DOKUMENTATION**
Rundschreiben – Menschen sind lernfähig
- 109 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Sieglinde Jornitz
Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als
universitäre Ausbildungsstätten

Herwig Blankertz

Einführungsbemerkungen zum Rousseau-Seminar 1981/82

Editorische Notiz

Herwig Blankertz hat diesen Text als Einführung in eines seiner vielen Seminare zum „Emile“ geschrieben. In diesen trat er als ein Interpret auf, der den Autor besser verstand, als dieser es vielleicht selbst vermocht hat. Nicht wenige Studierende haben sich in die pädagogische Denkform durch die kritische Auseinandersetzung mit dem „Emile“ verwickeln lassen. Der Text soll an Herwig Blankertz anlässlich seines 30. Todestages erinnern.

A.G.

Jean-Jacques Rousseau – dieser Name ist mit großen Lettern in die moderne europäische Geschichte eingetragen. Zu seiner Zeit mehr verhöhnt und bespöttelt als geachtet, ist das Denken dieses Mannes von seinem Tode im Jahr 1778 an zu einer großen Wirksamkeit gelangt. Der stille Träumer von Les Charmettes bei Chambéry, der einsame Spaziergänger von Ermonville (nördlich von Paris in der Île de France) gab mit seinen beiden großen Büchern – der politischen Utopie des *Contrat Social* und der Erziehungsutopie des *Emile* – die Stichworte, an deren Zündkraft sich die Wirklichkeit unserer Welt veränderte.

Wenige Wochen vor seinem Tode empfing Rousseau den Besuch eines schüchternen Studenten der Rechte, der ihm seine Huldigungen darbringen wollte. Der Name des Studenten war: Maxemilien Robespierre. Nicht ganz 11 Jahre später wurden in Paris die allgemeinen Menschenrechte als die selbstverständlichen Wahrheiten verkündet, dass die Menschen gleich geboren und vom Schöpfer mit den unveräußerlichen Rechten auf Leben, Freiheit und Glücksstreben ausgestattet seien, für deren Sicherung die Regierungen mit Zustimmung der Regierten zu sorgen hätten. Der schüchterne Student von ehemals, nun ein Hohepriester der Revolution, ließ die Gebeine des glühend verehrten Meisters in das Pantheon der Nation überführen; und er zog sich in das kleine Häuschen, in die Ermitage, zurück, in dem Rousseau zu Montmorency gewohnt hatte, um sich zu der großen Rede zu sammeln, mit der er die Religion des savoyischen Vikars aus dem *Emile* zur Nationalreligion des französischen Volkes erheben wollte. Die Sprache des Rousseau'schen Pathos' war es, an dem sich die Tribünenredner inspirierten, die revolutionären Festschöre, ja noch Schlachtenbulletins, mit denen die Generale der Republik die Heere der Trikolore anfeuerten.

Das ist zweifelslos so gewesen, aber es ist nur die halbe Wahrheit. Die ganze Wahrheit verlangt, den Blick auch auf andere Aspekte des Rousseau'schen Wirkens zu werfen.

Denn Jean-Jacques Rousseau beflügelte nicht nur den Marschritt der Revolutionsarmeen, er war auch der Erwecker des Gefühls der Naturnähe und der Naturfrömmigkeit, ein Restaurateur christlicher Gläubigkeit. In der unmittelbaren nachfolgenden Generation war kein denkender Kopf, der nicht von ihm beunruhigt, kein fühlendes Herz, das nicht von ihm aufgewühlt wäre. Kein Großer der deutschen Bewegung von 1780-1830, der nicht entscheidende Anregungen von ihm erhalten hätte: Der junge Goethe mit dem Sturm und Drang nicht weniger als der junge Hegel und der junge Pestalozzi, nicht weniger als Schiller, Fichte, Hölderlin und Marx. Ja, selbst der große Königsberger Kritiker bekannte sich emphatisch zu dem Evangelisten der Natur. „Ich bin aus Neigung Forscher“, schrieb Immanuel Kant, „und fühle den ganzen Durst der Erkenntnis. Es gab eine Zeit, da ich glaubte, dies allein könne die Ehre der Menschheit machen. Aber Rousseau hat mich zurecht gebracht. Der eingebilddete Vorzug verschwindet, ich lerne den Menschen ehren. Und ich würde mich geringer achten als die gemeinen Arbeiter, wenn ich nicht glaubte, diese könne allen anderen einen Wert geben, die Rechte der Menschheit herzustellen“. Das einzige Bild in Kants Wohnung war dasjenige Jean-Jacques Rousseaus.

Jean-Jacques Rousseau, dieser Name steht neben allem andern auch am Anfang einer modernen Pädagogik. Wie ist das möglich? Das literarische Werk Rousseaus scheint in heillosen Widersprüchen zu zerbrechen. Auf der einen Seite werden in den Preisschriften der Akademie Dijon Recht und Segen einer ungebundenen Entwicklung in natürlichen Verhältnissen gepriesen, auf der anderen Seite wird im *Contrat Social* ein gesellschaftlicher Zustand vorgezeichnet, in dem alles, aber auch alles bis zur *religion civile* hin doktrinär und rational reglementiert erscheint. Der *Emile* fordert eine Erziehung in der relativen Isolierung, jedenfalls fern von der verdorbenen Gesellschaft, sein schöngeistiger Vorläufer aber, die *Nouvelle Heloise*, bringt eine Erziehungsform in der Gesellschaft zur Geltung, und zwar ebenfalls als Paradigma für Erziehung überhaupt.

Im ersten Discourse stellte Rousseau Wissenschaften und Künste infrage, in einem berühmt gewordenen Brief an D'Alembert – Mathematiker und Herausgeber der großen Enzyklopädie – lehnte er das Theater kategorisch ab, aber dieser selbe Rousseau schrieb wissenschaftliche Beiträge für die Enzyklopädie und konzipierte Sing- und Theaterspiele, die erfolgreich aufgeführt wurden.

Wie ist es möglich, dass dieser Mann,

- der in seinem literarischen Werk Individualismus und Kollektivismus scheinbar unverbunden nebeneinander stehen ließ,
- der selbst die Folgen einer missglückten Erziehung niemals richtig überwand,

- der in seiner Lebensführung einen unverbindlichen Subjektivismus und eine selbstgefällige Sentimentalität kultivierte,
- der als Erzieher im Hause Mably schmächtig versagte,
- der sich seiner eigenen Erzieher- und Vaterverantwortung gegenüber seinen fünf leiblichen Kindern schimpflich entzog, indem er sie dem Findelhaus übergab,

wie ist es möglich, dass dieser Mann am Anfang unserer modernen Pädagogik steht, ja, wie ist es möglich, dass er uns überhaupt irgendetwas Verbindliches und Glaubhaftes über Erziehung zu sagen vermag?

Das viktorianisch-wilhelminische Zeitalter hatte diese Frage mit einem klaren Nein beantwortet. Das 19. Jahrhundert richtete über den Menschen Rousseau. Die Tonart war bald stärker, bald milder, aber Ärgernis wurde überall genommen. Der erregte Anstoß, der sich mit voller Stärke an Rousseaus Bekenntnissen entzündete, fand seinen Ausdruck in der Anklage auf Lügenhaftigkeit, Eitelkeit, Hochmut, Schamlosigkeit, ja Exhibitionismus. Kaum ein Oberlehrer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis 1914 hätte gezögert, Rousseau des Amoralismus‘ zu zeihen und ihm im Grunde jede Legitimation zu bestreiten, einem im Sittlichen verankerten Erzieher irgendeine Lehre erteilen zu können.

Aber der Rousseauismus in der europäischen Pädagogik war nicht zu beseitigen. Als die heuchlerisch-pharisäische Spießermoral des späten 19. Jahrhunderts von der Kulturkritik hinweggefegt worden war, als aus der Jugendbewegung hervorgehend eine neue Generation mit neuen Wertungen in die erzieherische Arbeit eintrat, da gelangte der Geist Rousseaus zu einer alles andere in den Schatten stellenden Wirksamkeit. Die wissenschaftliche Reflexion hatte Mühe, die überschäumenden Wogen zu bändigen und hinter allen Extremen, hinter allen Übertreibungen und Übersteigerungen den echten Kern unverlierbarer Einsichten aufzuzeigen und theoretisch zu sichern.

Die Kritik ist dabei freilich nicht verstummt. In gewisser Weise ist Rousseau ein Ärgernis geblieben. Teils wird Anstoß genommen an dem überwältigten Widerspruch im literarischen Werk, teils auch an dem Widerspruch zwischen Leben und Werk. In der im Jahre 1958 erschienenen deutschsprachigen Emile-Ausgabe des Schöningh-Verlages, die inzwischen allerdings von einer anderen, nun auch bei UTB vertriebenen ersetzt ist, schrieb der Übersetzer Josef Esterhues, ein damals bekannter katholischer Pädagogik-Professor, in der kurzen Einführung, dass es geradezu tragisch sei, dass ein so ruheloser und unausgeglichener Mensch wie Rousseau ein Buch über Erziehung schreiben musste, das so weitreichend wirkte. In dieser Aussage war, wenn auch in maßvoller Form, das Ärgernis Rousseau noch einmal bezeichnet.

Ich möchte demgegenüber lieber von Glück sprechen, dass Unausgeglicheneheit so fruchtbar wurde, oder – sachnäher ausgedrückt – dass einem Menschen, nicht zuletzt infolge eignen Versagens, der Sinn des Aufziehens von Kindern derart fragwürdig wurde. Denn – und damit komme ich zur positiven Beantwortung der Frage, wieso wir trotz aller Bedenken Rousseau als einen ganz großen Lehrer der Pädagogik ansehen dürfen – denn in allem

Scheitern als Philosoph, im Scheitern als Bürger und Liebhaber, im Scheitern als Erzieher und als Vater, in allem Scheitern in der Wirklichkeit erfuh Rousseau immer wieder mit seiner Vision vom Idealeben die wahre Möglichkeit des Menschen. Und da diese Visionen Bestandteil seiner wirklichen Existenz waren, im Grunde sein eigentliches Leben ausmachten, darum durfte er sich bewusst sein – und wir dürfen es ihm abnehmen – dass in ihm, dem einzelnen Menschen, als Paradigma „der Mensch“ repräsentiert ist.

Nähern wir uns unter diesem Gesichtspunkt dem *Emile*, so werden wir gewahr werden, wie das strenge und methodische Gerüst immer wieder durchbrochen und überspielt wird von der Genialität eines im Scheitern hell-sichtig gewordenen Blickes, der pädagogische Grunderfahrungen sehen lässt, die weit über das System hinausweisen.



Indessen lässt sich von da allein nicht begründen, warum Rousseau eine ausgezeichnete Stellung nicht nur in der Geschichte des pädagogischen Denkens zukommt, sondern auch als Möglichkeit einer heute vertretbaren Systematik. Rousseau war der erste, der so etwas wie eine eigene pädagogische Ziellehre versucht hat. Bis zu Rousseau war es selbstverständlich, die Erziehung zu bedenken von vorpädagogischen Prämissen, Postulaten und Normen aus, so dass die „Pädagogik“ im engeren Sinne verstanden war als ein Instrument, welches die vorgegebenen Ziele zu realisieren hatte, also ganz analog zum Verständnis, das uns heute von positivistischen Ansätzen der Erziehungswis-

senschaft her geläufig ist. Nur freilich mit dem gewaltigen Unterschied, dass eine positivistische Erziehungswissenschaft sich ohne ausdrücklichen Rekurs auf bestimmte Zielvorstellungen und Normen rein technologisch zu konstituieren trachtet und die in allem Erziehungshandeln enthaltene Normativität als Hypothesen, als mögliche Größen X, außerhalb dieser Wissenschaft lässt. Oder anders gesagt: Eine rein instrumental verstandene positivistische Pädagogik will ein wissenschaftliches System von theoretischen Sätzen über Erziehung sein, welches ganz verschiedenen, im Prinzip allen nur denkbaren Zielen und Zwecken dienstbar gemacht werden könnte.

Das ist der Sinn der Rede von der sogenannten Wertfreiheit und das ist auch der Sinn der Rede vom technologischen Charakter einer solchen Wissenschaft, d.h. das genaue Analogon zu den technischen Disziplinen im eigentlichen Verstande, in denen ja auch nichts darüber ausgemacht wird, zu welchen Zwecken Maschinen und Apparaturen zu konstruieren und zu bauen sind. Von einer solchen Einstellung kann bei den alten normativen Pädagogiken natürlich nicht die Rede sein. Hier wurden die vorpädagogischen Postulate keinesfalls als mögliche Hypothesen betrachtet, sondern als unumstößliche Wahrheiten, wie sie als göttliche Offenbarung oder philosophische Einsicht oder weltanschauliche Verpflichtung erschienen. Und dementsprechend war ein pädagogisches System ganz einlinig von einem in sich geschlossenen Voraussetzungskomplex abgeleitet, und zwar, dem Selbstverständnis nach, lückenlos deduziert. Auch insofern handelte es sich um das Gegenteil moderner positivistischer Konzeptionen, weil die normativen Systeme überhaupt nicht erfahrungswissenschaftlich vorgingen, das auch gar nicht wollen konnten, insofern ihnen gerade daran gelegen war, der Praxis vorzuschreiben, wie eine gute, nämlich richtige Wirklichkeit zu sein habe. Von daher stammt der peinvolle Gegensatz zwischen Theorie und Praxis: Theorie, das war die Deduktion von Handlungsmaximen aus obersten Begriffen; Praxis, das war die Wirklichkeit, auf die die Maximen doch immer mehr schlecht als recht passten. Aber von diesem Unterschied abgesehen, besteht die Gemeinsamkeit zwischen den alten normativen Systemen und den modernen empirisch-positivistischen Konzeptionen darin, die Pädagogik rein instrumental zu sehen, als das Instrument, mit dem die Jugend dem jeweils für gut erachteten Verhalten angepasst werden kann.

Rousseau fragte demgegenüber danach, ob die Erziehung ein eigenes Teles habe, ein eigenes Ziel, unabhängig von allen sonstigen vorpädagogischen Zwecken. Also: im Unterschied zum Positivismus gibt es bei Rousseau eine rationale zu entscheidende und dazu allgemein verbindliche Ziellehre der Erziehung. Zu den normativen Systemen sucht Rousseau das Ziel nicht in außerpädagogischen Sätzen, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung selbst.

Ein solcher Satz ist freilich problematisch und vielen Missverständnissen offen. Ich möchte hier vorweg nur auf zwei Dinge aufmerksam machen, die gewiss nicht gemeint sein können:

(1) Es kann keine Rede davon sein, Rousseau habe ohne außerpädagogische Prämissen gedacht. Das Gegenteil ist der Fall – der erste Satz des *Emile*

wird uns davon in höchst massiver Weise in Kenntnis setzen, wird uns konfrontieren mit einer metaphysischen These. Aber darauf bezieht sich meine Behauptung, Rousseau habe das in der Erziehung selbst enthaltene Ziel herausgearbeitet, gar nicht, sondern allein darauf, das Rousseau eine gegenüber aller vorherigen Pädagogik neue Fragestellung durchsetzte, die Frage nämlich, was das denn eigentlich sei, die Erziehung. Ist es die mehr oder weniger funktionierende Apparatur, mit der die Erziehergeneration der Jugend den Willen aufzwingt, die Heranwachsenden nach dem Bilde der Älteren formt, oder ist Erziehung etwas, was das Eigene im Kind und Jugendlichen respektiert und von daher Auftrag und Legitimation erhält, gewissermaßen stellvertretend für den Unmündigen, der noch nicht zur Vertretung seiner selbst befähigt ist. Wenn man die Sache so, von Rousseaus Frage her sieht, bekommt man eine andere Einstellung zur Erziehung. Ob die Jugend das verwirklicht, was die ältere Generation sich vorgestellt hat, oder ob die Jugend anders wird, als die Erzieher gedacht und gehofft haben, war immer ungewiss. Für eine normative Pädagogik ist das nur als ein betrüblicher Tatbestand zu konstatieren; den Grund für diesen betrüblichen Tatbestand muss man dann in der relativen Wirkungslosigkeit pädagogischer Bemühungen bzw. in den unerwünschten und nicht vorhergesehenen Nebenwirkungen, die bestimmte erzieherische Maßnahmen mit sich bringen, weil das Wissen über die Bedingungen des Handlungserfolges lückenhaft sind oder weil der erzieherische Zugriff Lücken hat, suchen. Davon handelt auch Rousseau, wie wir noch sehen werden. Betrachtet man indessen den beklagenswerten Sachverhalt von der Rousseauschen Frage, nach dem eigenen Ziel der Erziehung, dann muss sich das Urteil zwangsläufig ändern, weil Erziehung den Menschen zur Mündigkeit, zur Selbstständigkeit, zu eigenem Urteil, zur Vertretung dessen, was er selbst ist und will, zu führen hat. Wenn die Erzogenen genau so würden und genau so handelten, wie die Erzieher es für den Zögling vorgedacht haben, so würde die Erziehung ihr eigenes Ziel gerade nicht erreicht haben. Das wäre eine ausdrücklich pädagogisch formulierte Zielsetzung, die Rousseau selbst so nicht ausformuliert hat, die aber erst nach Rousseau und aufgrund seines Ansatzes möglich geworden ist. (Das also wäre zum ersten möglichen Missverständnis zu sagen, zu dem Missverständnis nämlich, die Frage nach der eigenen pädagogischen Zielsetzung impliziere die Behauptung, es gäbe bei Rousseau keine außerpädagogischen Prämissen.)

(2) Aber nun ist ein weiteres Missverständnis möglich, nämlich als ob eine eigene pädagogische Zielsetzung unterstelle, Erziehung folge in einem von sozialen Zwängen freien Raum und die Pädagogik könne sie überhaupt von allen anderen Weltbezügen dispensieren. Diese Auslegung liegt in der Tat bei Rousseau – oberflächlich gesehen – nahe. Sie wird uns im Laufe der Textlektüre immer wieder beschäftigen. Sie liegt nahe, weil die Erziehung des *Emile* zwar nicht in einem gesellschaftsfreien, aber doch in einem sozial sehr verdünnten Raum erfolgt. Indessen handelt es sich beim *Emile* um eine Utopie. Rousseau hatte schon vor der Niederschrift des *Emiles* die revolutionäre These gefasst, dass das vergesellschaftete Leben des Menschen immer

schon eine eingeschränkte Form menschlicher Möglichkeiten sei. Und darum stellte Rousseau der wirklichen, der gesellschaftlichen Erziehung das utopisch-gesellschaftsferne Gegenbild gegenüber, um radikal ein unerhörtes Urteil fällen zu können, nämlich dass der Mensch durch die Erziehung entartet: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt“, so beginnt der *Emile*, „alles entartet unter den Händen des Menschen“, d.h. der Mensch ist „gut“ geboren, aber er verdirbt unter dem erzieherischen Zugriff des Menschen. Doch den Sinn einer Utopie kann man gar nicht besser verfehlen als dadurch, dass man die Utopie wörtlich nimmt. Wörtlich aber müssen wir Rousseau zunächst einmal nehmen, um den originalen Gedankengang zu rekonstruieren und ihn dann allerdings in einen theoretischen Erkenntniszusammenhang zurückzuübersetzen, der die Utopie dann fruchtbar zu machen vermag.

Im 75. Stück der hamburgischen Dramaturgie schreibt Lessing, Aristoteles wolle „überall aus sich selbst erklärt werden“. Ein Kommentator der Poetik müsse „vor allen Dingen die Werke des Philosophen von Anfang bis zum Ende lesen“; er werde die für sein Vorhaben wichtigsten Aufschlüsse entdecken, wo er sie zuallerletzt erwarte. Im 38. Stück der hamburgischen Dramaturgie legt Lessing dar, wie er es hält, wenn er bei Aristoteles oder bei einem Autor gleichen Ranges auf einen Widerspruch zu stoßen meint. Der betreffenden Stelle widmet er verdoppelte Aufmerksamkeit; ist er doch überzeugt, dass ein Aristoteles sich nicht so leicht widerspricht. Erst wenn „aus dem ganzen Zusammenhang seines Systems zu ersehen ist, wie und wodurch er zu diesem Widerspruch verleitet wurde“, räumt er ein, dass ein solcher vorliegt. Wenn ihm diese Erklärung aber misslingt, so hält er den Widerspruch für bloß scheinbar; denn mehr als seinem Autor misstraut er sich selbst. Wir wollen es im Folgenden mit Rousseau nicht anders halten: Es soll nicht erlaubt sein, eine einzelne Stelle gegen den ganzen *Emile* zu isolieren und in interpretatorischer oder kritischer Absicht auf die unstreitige Positivität des Wortlautes zu pochen. Doch ebenso unstatthaft wie diese von Lessing „Kalmäuserei“ genannte Haltung sind Aussagen über den *Emile* und vollends über die Geistesart Rousseaus, die sich nicht anhand des Textes belegen lassen.

Andreas Gruschka

Negative Erziehung und die Negation der Erziehung – zur Aktualität des *Emile* für eine kritische Theorie der Pädagogik

I

Rousseau noch nach dem Ende des Jubeljahres zum Thema zu machen, erfordert schon einen gewissen Mut. Weil alle von ihm redeten, als wäre an seinem 300. Jahrestag etwas Neues über ihn zu vermelden, sollte man vielleicht im Interesse an einer nachhaltigen Beschäftigung mit seinem Werk besser schweigen. Vor zehn Jahren wurde in Frankfurt/Main und an vielen anderen Orten Adorno anlässlich dessen 100. Geburtstag sprichwörtlich zu Tode gefeiert, so dass sich danach das Interesse an ihm nicht etwa neu entfachte, sondern aus schierer Erschöpfung erlahmte.

Dass Rousseau augenscheinlich sein Erregungspotenzial nicht erschöpft hat, ist angesichts des Alterns mancher wie ausgelesen wirkender Klassiker bemerkenswert. Man streitet überall in der Welt weiter über ihn. Er wird bewundert oder scharf abgelehnt, obwohl doch auf den ersten Blick nichts mehr dafür spricht, sich mit seiner Fiktion, dem *Emile*, zu beschäftigen. In seinem Roman ist ein Erwachsener ganz allein für das Aufwachsen eines Jungen verantwortlich, so dass dieser als Erwachsener auf die Idee kommt, seinen ehemaligen Erzieher um die Betreuung seines eigenen Sohnes zu bitten. All das scheint so gar nichts mit den Problemen heutiger Familienerziehung oder der öffentlichen Massenschule zu tun haben. Etwas muss im *Emile* stecken, was ihn bei aller Zeitgebundenheit des Werkes zum Klassiker gemacht hat. Rousseaus Werk ist unvergänglich vergangen. Wir lesen ihn nicht nur, um uns zu beweisen, dass wir heute klüger sind, dass wir mehr wissen als dieser Querkopf. Er vermag uns noch heute zu provozieren. Wir sind aufgefordert zu belegen, dass wir die Sache der Erziehung besser begriffen haben. Seinen unvoreingenommenen Leser beeindruckt er durch seine klare sinnvolle Argumentation für seine Idee der Erziehung.

Als Autor einer „Negativen Pädagogik“ wurde ich gebeten¹, zweierlei Negatives mit einander in Verbindung zu bringen: Rousseau, den grandiosen Fiktionalisten einer negativen Erziehung und die negative Sicht auf die Pädagogik, wie sie die klassische Kritische Theorie der Frankfurter Schule uns Pädagogen anempfiehlt.

1 Leicht veränderte Fassung eines Vortrages, gehalten am 9.11.2012 auf Einladung der Universität Aarhus (Dänemark) auf dem Symposium „Looking for Rousseau“.

Es geht mir im Folgenden nicht primär um einen Vergleich von Verschiedenem, auch nicht darum, festzustellen, wie und wo das eine zum anderen passt. Vielmehr liefert das Thema vor allem einen Anlass, die vielen Bedeutungen, die das Negative und das Negierende in der Pädagogik annimmt, zu klären und sie auf die Motive Rousseaus wie einer negativen Pädagogik im Sinne der Kritischen Theorie zu beziehen.

Weder war Rousseau einfach ein negativer Pädagoge, noch einer, der die Pädagogik negiert. Horkheimer und Adorno haben keine negative Theorie vorgelegt, selbst das sie kennzeichnende Etikett ist eine Verlegenheitslösung gewesen. Aus Adornos „Negativer Dialektik“ lässt sich nicht einfach eine Anwendung als negative Pädagogik ableiten. Der Titel wird erst sinnvoll, wenn man ihn als bestimmte Negation traditioneller pädagogischer Theorie auffasst. Meine entwickelte negative Pädagogik ist theoretische Kritik an Pädagogik. Für Rousseau ist sie dagegen die Chiffre für die ersten Phasen der pädagogischen Begleitung eines Kindes. Unabhängig davon war Rousseau scharfer Kritiker an in seinen Augen falscher Pädagogik. Rousseau agiert im *Emile* als Jean-Jacques im Gewand eines Pädagogen. Rousseau sah in seinem Werk vor allem einen entscheidenden Beitrag zur Gesellschaftskritik. Von daher ist der *Emile* in seinen Augen im engeren Sinne gar kein pädagogisches Buch.

Horkheimer und Adorno haben als Gesellschaftsanalytiker nur am Rande und mit Gelegenheitsarbeiten überhaupt auf die Pädagogik geblickt. Bei Adorno stehen nebeneinander Postulate für kritische Erziehung („Erziehung zur Mündigkeit“ oder zur „Entbarbarisierung“) und intuitive Beobachtungen sowie radikale Urteile zum weitgehend tabuierten falschen Ganzen der Erziehung und der Lehrberufe. Beide begriffen ihr Amt an der Universität als das von akademischen und in die Öffentlichkeit hinein wirkenden Lehrern. Sie waren gerade darin, dass sie Pädagogik als wohlfeile Didaktisierung vermieden, ungemein erfolgreiche Pädagogen.

Rousseau war dagegen bekanntlich als Praktiker ein Versager und als Vater seiner Kinder ein Flüchtling vor der eigenen Verantwortung. Wiewohl wir vielleicht erst diesen Tatsachen den *Emile* verdanken.

Das Unbehagen an und in der Kultur der bürgerlichen Gesellschaft hat wohl mit dafür gesorgt, dass Rousseau immer wieder als Modell der Kritik herangezogen und reaktiviert wurde. Rousseau legt über weite Strecken des Buches die Fehler und Irrtümer dar, die verhindern sollen, dass Kinder und Jugendliche dem folgen können, was wir für ihre natürlichen Anlagen halten. Wir mögen mit ihm glauben, dass Vergesellschaftung diese Anlagen verkümmert und fehlerhaftet. Mit der projektiven Kraft der Konstruktion des *Emile* wird advokatorisch für die Kinder gegen die Gesellschaft Partei ergriffen, und zwar sowohl in naiver naturalistischer Übertreibung als auch mit sachhaltiger Kritik am falschen Zustand der Gesellschaft. Dem *Emile* wurden – was seine frühe Wirkung ausmachte – nicht zuletzt praktische Hinweise für die rechte Weise der Erziehung entnommen. Nicht wenige von ihnen sind im Roman überzeugend dargelegt. Zugleich stellte das weitgehend isolierte

Aufwachsen des Protagonisten eine ganz und gar künstliche Konstruktion dar. Emile erlebt eine Robinsonade von der Geburt an, mit der das Falsche der überkommenen ständischen Erziehung durch Ausblendung kenntlich gemacht werden soll. Am erwachsenen Emile sollte ein Gelingensmaßstab für Entwicklung entfaltet werden, der trotz aller Fiktionalität bis heute den Widerspruch zur bürgerlichen Erziehung ermöglicht, ihr Scheitern im Widerspruch zwischen dem Anspruch auf ein befreites Menschsein und der Funktionalisierung des Subjekts durch ein ihm als fremd entgegnetretendes herrschendes Objektives gesellschaftlicher Vorurteile.

Dieser utopische Überschuss des Werkes hat im Abgleich seiner Biographie Rousseau für alle diejenigen zur persona non grata werden lassen, die Erziehung als unhintergehbare Anpassung an die gegebenen Verhältnisse betrachten. Mit Rousseau ist die Pädagogik auch deswegen nie fertig geworden, weil er in konsistenter Weise alle Widersprüche, an denen die Pädagogik laboriert, mit der realistischen Fiktion aufhebt. Rousseau erscheint damit als tauglich für eine Pädagogik, die in der Tradition der klassischen Kritischen Theorie die bestimmte Negation der Pädagogik betreibt.

Kritische Theorie in ihrer klassischen Gestalt dagegen hat zu Rousseaus Gesellschaftskritik freilich kein intensives Verhältnis gewinnen können. Sie stand in Distanz zu ihrem naiv naturrechtlich und kulturkritisch ausgelegten Kern. Hier heilte Naturbesessenheit zu sehr Kulturverworfenheit. Die Frankfurter Schule war dagegen materialistisch geprägt.

Aber eine der ersten ausgeführten Dialektiken der Aufklärung stammt von Rousseau, nämlich seine erste Preisschrift über den Fortschritt der Gesellschaft dank der Wissenschaften. In ihrer nonkonformistischen Weise, einen Standpunkt aus der Gesellschaft heraus zu bestimmen, aber nicht in ihr integriert zu sein, stehen sich beide Positionen sehr nahe. Die Autoren waren exzentrisch, Outsider, aber mitten im Zentrum ihres Sturms. Ihre Stärke war nicht zuletzt die der immanenten Kritik. Zugleich enthält oder birgt die Verweigerung gegenüber einer konventionellen Weise der Erziehung eine implizite Pädagogik. Sie kreist um die ungebundene spontane Erfahrungsfähigkeit und Erfahrungslust des Heranwachsenden und um eine positive Anthropologie, die Stützung erfährt in einer Kindheit und Jugend, mit der das Glück als ihr eigenes Potential zu sichern versucht wird. Emile erfährt auf dem Lande mit seinem Erzieher den normativen Kern des Anspruchs an ein gutes, weil vernünftig geregeltes Leben. Adorno erinnert so seine Jugend in Amorbach.

Ich werde vor diesem Hintergrund zu bestimmen haben, in welcher Hinsicht die Rede von der negativen Erziehung überhaupt die Negation von Pädagogik bedeuten kann. Dazu werde ich im Hauptteil zehn Stufen der Negation bzw. Dimensionen des Negativen in und der Pädagogik durchschreiten.

Vorab aber seien einige Hinweise zur Karriere beider Theorieangebote in meiner Generation gegeben.

II

Die kritische Pädagogik als intellektuelle Bewegung innerhalb der antiautoritären Revolte und deren Praktisch-Werden im alternativen Umgang mit dem eigenen Nachwuchs wollte zunächst nichts zu tun haben mit den Klassikern der Pädagogik. Man kann sagen, sie wandte sich der Pädagogik als Betätigungsfeld gar nicht so sehr mit einem urpädagogischen Motiv zu, sondern nur deswegen weil sie ihr als Transmissionsriemen für die Gesellschaftskritik zu taugen schien. Meine Generation hat eher Weber und Parsons, Marx und Freud sowie Adorno und Horkheimer gelesen als die Klassiker der Pädagogik.

Die galten als idealistisch und als gesellschaftlich weitgehend unaufgeklärt. Ihre aktualisierende Auslegung durch die bis in diese Zeit bestimmende Literatur von Pädagogik-Professoren erschien als Beweihräucherung, und damit als weitgehend uninteressiert oder gar reaktionär in Sachen Gesellschaftskritik. Der dominierenden geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde der Vorwurf gemacht, dass sie nicht den Faschismus bekämpft hatte, sondern sich z.T. diesem empfahl und nach dem Zweiten Weltkrieg weitermachen wollte, als wäre nichts geschehen. Die so Diskreditierten wurden mit Missachtung bestraft.

Das bedeutete freilich auch einen Kollateralschaden. An der Besinnung auf die Eigenstruktur der Erziehung, wie sie die Klassiker der Pädagogik, allen voran Rousseau, zu bestimmen versuchten und die Professoren nach dem Krieg tradierten und auslegten, war meine Generation nicht interessiert. Die Denkmittel der Pädagogik blieben dieser Generation weitgehend unbekannt. Wer von ihr dann Professor der Erziehungswissenschaft wurde, konnte dies, ohne Rousseau gelesen, geschweige denn studiert zu haben. Wir waren stolz auf unsere Ignoranz. Wir sahen alles besser, weil wir von außen hinein blickten. Weil wir aber so nicht im Inneren der Sache ankamen, wurden wir in dieser Zeit vor allem zu Durchblickern.

Der zeitgenössische Ausdruck der Traditionspflege war bestimmt durch pathetisierende und von der Wirklichkeit abgehobene Texte, die das Wahre der pädagogisch liebenden Beziehung zwischen Zögling und Erzieher explizierten, das Eigentliche der Strafe als neuer Anfang existentiell auslegten oder die Begegnung der jungen mit der älteren Generation autoritativ einfärbten. Am Rande fand die prinzipienwissenschaftliche Ausrichtung auf den kantischen Kritizismus und die Pflege der Begriffsarchitekturen in der Tradition Herbarts statt. Das erschien als übrig gebliebener reiner Akademismus.

Adornos kleine Schrift im Kontext seiner negativen Dialektik, der „Jargon der Eigentlichkeit“, wurde viel gelesen und vergnügt als Legitimation zur Kenntnis genommen, nicht mehr lesen zu müssen, was Adorno dort als „Aberglaube aus zweiter Hand“ bei zeitgenössischen Pädagogen wie Bollnow oder Lichtenstein gefunden hatte. Das war im schlechten Sinne haltloses Geschwätz über die realen Verhältnisse hinweg, deren reformerische, wenn nicht gleich revolutionäre Umgestaltung auf der Tagesordnung zu stehen

schien. Damit aber stolperte man über Rousseau in diesen Jahren nur, wo in kritischer Sekundärliteratur auf ihn Bezug genommen wurde. Folglich galt es eher, sich mit soziologischer Literatur und US-amerikanischer Lehr-Lern-Forschung über den Stand der Dinge in Schule und Familien zu informieren und so auf ihn zu blicken. Hier schien der aufklärerische Realismus zu finden zu sein. In naiver Weise kombinierte meine Generation so traditionelle mit kritischer Theorie.

Gelesen habe ich den *Emile* erst, als ich mich kurz vor der Doktorprüfung befand und deswegen dachte, es wäre nicht schlecht, zumindest den Klassiker im Original zur Kenntnis zu nehmen, von dem mein Doktorvater behauptete, er sei das wichtigste Buch, das über Erziehung überhaupt geschrieben worden sei.

Unsere akademischen Lehrer kannten ihre Klassiker noch sehr gut, bestand doch ihr eigenes Studium nicht zuletzt darin, sich diese Texte, sei es philologisch, sei es weiterdenkend anzueignen. Rousseau stand lange auf dem deutschen Lehrplan der Universität, um dann für mehr als zehn Jahre von dort zu verschwinden, wie man an der Analyse der Lehrverzeichnisse ablesen kann.

Den kritischen Studenten geriet Rousseau erst in ihr Blickfeld, als man sich für Modelle der antiautoritären Pädagogik etwa Neills Summerhill interessierte. Es wurde klar, dass Neill eine der Realisationsvarianten einer negativen Pädagogik zu sein schien. Aber auch dieser Modellgeber geriet aus dem Blick, als Neills Flucht vor der Revolution und dem Tatsachenblick in die pädagogische Provinz der glücklichen Menschen vielen als bloße Ablenkung und damit als bedenklich erschien. Rousseau war danach höchstens etwas für diejenigen, die auf Landkommunen mit einer familienergänzenden Erziehung für sich ein Lebensziel gefunden hatten.

Neill schien zu sehr vom Rousseauismus in seiner romantischen Form kontaminiert zu sein, um als theoretisches Modell für eine kritische Pädagogik taugen zu können.

Erst mit der Enttäuschung gegenüber der großen Reform kamen nicht nur an vielen akademischen Orten wieder die Klassiker zurück, sondern auch das Interesse an der Bestimmung des pädagogischen Grundgedankenganges: der Eigenstruktur der Erziehung. In diesem Augenblick verlor sich zugleich der Glanz der kritischen Pädagogik. Man las nun nicht mehr Marx und Freud, umgleich seltener Adorno und Horkheimer. Auch schwand die Faszination für die linguistisch weichgespülte Kritische Theorie des Jürgen Habermas. Dafür beschloss die uns bereits folgende nächste Generation sich ganz auf die sozialwissenschaftliche oder pädagogisch-psychologische Normalwissenschaft zuzubewegen: das Propädeutikum für eine als Betrieb aufscheinende Forschungslandschaft.

In diesem Kontext aber wurden die Klassiker lediglich für vegetative Übungen in Pädagogik wieder hervorgeholt. Man nahm sie summarisch zur Kenntnis, weil sie es als Klassiker verdienten, ohne je spezifisch auf ihren Verdienst zu blicken. So wurde Rousseau nicht als Modell negativer Erzie-

hung oder als klassische Kritik an der Pädagogik erneut paradigmatisch, sondern als einer der Klassiker unter vielen – in der Regel kompendienhaft – abgekürzt zur Kenntnis genommen bspw. als Entdecker der Kindheit. Sie dienten als Einführungsmaterial in eine Reflexionsform, deren Lehrplan sich anschließend nicht weiter um sie, dafür mehr um Systemtheorie oder Organisationsentwicklung kümmerte. Der Mainstream der Pädagogik ließ sich zunehmend die Agenda ihrer Themen von den betriebswirtschaftlichen Optimierungsbedürfnissen vorgeben. Kein Wunder, dass solch ein Theoretiker und Denker, der in keine der verkaufsfähigen Kisten passt, erneut in die der folgenlosen Klassiker verschwand. Vergangene heroische Vergangenheit statt unvergangener Vergangenheit.

Wir haben es hier mit einer Verwandtschaft zwischen Rousseau und Kritischer Theorie zu tun, die uns tiefer in das Thema führt. Kritische Theorien zur Erziehung, die sich nicht abkoppeln, von deren eigenstruktureller Normativität, haben in einer Zeit keine Konjunktur, in der Kritik allein als Optimierung gegebener Ausgangslagen akzeptiert und erwartet wird, und in der die Pädagogik als Dienstleister erscheint, das gesellschaftlich ausgegebene Bedürfnis an Nachwuchsqualifizierung im Bildungssystem aufzugreifen und durch technische Hinweise zu bedienen.

Kritische Theorie und Rousseaus Pädagogik treffen sich in dem Anspruch, in kritischer Distanz zur heteronomen Überformung zu bleiben. Sie selbst wird von ihnen zum Gegenstand der Aufklärung gemacht.

III

Wie lässt sich nun Kritik und Negativität bei Rousseau und Kritischer Theorie genauer bestimmen?

(1) Negation bestehender Erziehung

Rousseau operiert im *Emile* wie die meisten Klassiker der Pädagogik. Sie alle setzen an einer mehr oder weniger vernichtenden Kritik der überkommenen Praxis und den über die kursierenden Theorien der Erziehung an. Die Klassiker unterscheiden sich darin, ob sie lediglich deren fehlende Wirksamkeit beklagen und für das nicht nur zufällige Versagen systematische Gründe in falscher Organisation und Methode geltend machen, oder ob sie darüber hinaus das Ziel der vorliegenden Vorstellung von Erziehung als falsch herausstellen. Aber ihr jeweiliger Neuansatz geht immer von der Negation der bestehenden Erziehung aus, um den Weg in die bessere Erziehung als Bruch mit den falschen Gewohnheiten möglichst stark zu machen. Deswegen sind alle Neuansätze immer sehr vollmundig in ihren Versprechen, dass mit ihrer Hilfe alles besser, bzw. dass Erziehung so erst zur richtigen werde.

Es ist interessant zu beobachten, dass bis heute dieses Rezept funktioniert: Wenn jemand auftritt, um seine vermeintlich neuen Ideen als das Rettende anderen zu verkaufen oder zumindest sie als Arznei schmackhaft zu

machen, muss in der Regel alles bis dahin Praktiziertes in den Orkus der radikalen Kritik eines Versagens geworfen und verdammt werden.

Die Kritik an der bestehenden Erziehung und ihren Konzepten ist dabei keine, die analytisch aus dem Bedürfnis nach Aufklärung und Erschließung der Wirklichkeit heraus motiviert ist und insofern aus der Distanz des Beobachters erfolgt, der keine eigenen Karten ins Spiel bringt. Die Kritik hat vielmehr instrumentellen Charakter. Mit ihrer Schärfe soll der größtmögliche Kontrast zwischen dem deprimierenden Sein und der wunderbaren Aussichten des Sollens hergestellt werden. Eine Art Schwarz-Weiß-Malerei bestimmt die Kritik. Je schwärzer das Alte gezeichnet wird, desto mehr erstrahlt das Neue als das Gute. Die Kritik ist ein bloßes Durchgangsstadium zum konstruktiven Gegenentwurf. Weder lässt sich so der *Emile* verstehen, denn er stellt keine Technologie der richtigen Praxis gegen die falsche, noch kann er so gelesen werden, als ob Rousseau uns die Erfüllung von großen Versprechen ausmalen wollte. Der *Emile* ist ein Gedankenexperiment, mit dem der Leser aufgefordert wird, sich klar darüber zu werden, was es bedeuten würde, zum Menschen zu erziehen. Die klassische Kritische Theorie wiederum war in ihren erziehungskritischen Arbeiten weit entfernt davon, Kritik als Vehikel für eine Heilsbotschaft zu formulieren. Ihr galt der Bruch des gesuchten Kontinuums von Theorie und Praxis als wesentlich für jede Gestaltung der Praxis, die diese nicht affirmiert, sondern versucht, in ihr ihr eigenes Versprechen praktisch aufzuheben.

(2) Negative Erziehung

Die erste Erziehung solle negativ sein, schrieb und verlangte Rousseau. Damit überfällt er den Leser bereits mit einer Paradoxie. Negativ kann schlecht bedeuten. Die Erziehung habe das Schlechte zu bewirken oder schlecht von statten zu gehen. Erziehung solle dagegen geschehen, indem sie als solche nicht stattfindet, indem auf Erziehung verzichtet wird. Wie ist das zu denken? Die Durchführung des Programms bedeutet eine bestimmte Negation aller überkommenen dominanten Erziehungsvorstellungen des *ancien régime*. Die solle man vermeiden, sich völlig von ihr lossagen. Rousseaus Kehre: Man erziehe am besten, indem man auf Erziehung als pädagogisches Eindringen in das Kind verzichte. Das Kind erkenne in Jean-Jacques keinen Erzieher, der ihn in seine Pflichten einweist, ihm Aufgaben stellt und ihn zurechtweist, wenn er Fehler macht. Loben wie Strafen fällt aus, ebenso das vorbildliche Verhalten des Erziehers. Emile hat stattdessen einen freundschaftlichen Gefährten, der ihn begleitet bei seiner Begegnung mit den drei Instanzen seiner negativen Erziehung: der Bewältigung der Herausforderungen durch die innere und äußere Natur, den Dingen oder Sachen als den zivilisatorischen Gegebenheiten und den Menschen, mit denen Emile mit der Zeit zusammenkommt. Was hier erlebt und erfahren wird, hat Jean-Jacques freilich arrangiert.

Negative Erziehung als die Vermeidung der Moralisierung und Verfrühung wird als Weg zur inneren Freiheit, lebenspraktischen Selbstbestimmung

und Glückseligkeit des jungen Menschen angepriesen. Mit ihr soll verhindert werden, was aus der üblichen Erziehung, sei es der zu bürgerlichem Erwerbssinn oder der zu aristokratischer Arroganz und Denaturiertheit folge: dass sie den Menschen degeneriere, ihn vom eigenen Vermögen absperre, dass sie die Kindheit und Jugend einer Abrichtung auf das falsche Erwachsensein opfere und damit den Menschen der Heteronomie gesellschaftlich unvernünftiger Verhältnisse ausliefere. Im *Emile* wollte Rousseau eine Erziehung zum Menschen entwickeln, bevor die Menschen gesellschaftlich gezwungen seien, nützliche Mitglieder ihrer Gesellschaft zu werden. Im Gleichgewicht von Können und Wollen sollte sich das Glück der frühen Lebensphasen durch die gestaltete Umwelt einstellen lassen.

(3) Vom Gedankenexperiment zum Reformansatz

Nicht als das Gedankenexperiment einer solchen Vermeidung von Erziehung, sondern als Reformansatz haben die Zeitgenossen und ihre Nachfahren den *Emile* vielfach verstanden und dabei versucht, aus dem Buch eine Rezeptur für den richtigen erzieherischen Umgang mit den Kindern abzuleiten. Die Philanthropen hatten weniger den jungen Menschen mit seinen altersspezifischen Bedürfnissen und Möglichkeiten im Sinn als den industriösen Bürger, dem sie zwar nicht gänzlich die Kindheit opferten, aber diese doch als Vorbereitung auf dieses Ideal konzipierten. Die Kinder, denen Vater Campe seine Fassung des Robinson-Stoffes erzählte, wollten beim Zuhören nicht müßig sein. Sie machten Nährarbeiten oder krüllten Erbsen. Von Rousseau übernahmen die Reformer lediglich die Vorstellung, die Erziehung sei mit den Motiven und Dispositionen der Kinder und Jugendlichen und nicht wie die pietistische Vorgängerpädagogik gegen sie ins Werk zu setzen. Erfolg war dem Buch vor allem in dieser missverständlichen Aufnahme beschieden. Die ersten deutschen Übersetzer des *Emile* haben denn auch den Text kräftig utilitaristisch eingedeutscht und aus ihm eine handfeste Technologie zu machen versucht. Aus dem isolationären Landleben machten sie die pädagogische Provinz eines Labors für die aufbrechende bürgerliche Erwerbsgesellschaft.

Ein solches letztlich vor allem praktisches Motiv der Kritik mindert die analytische Reichweite negativer Erziehung. Mit ihm ist die Kritik so sehr Partei für einen positiven Entwurf der Erziehung, dass sie diesen mit der abgelehnten Wirklichkeit vermittelt. Statt der Versprechung des ganz Anderen negativer Erziehung kommt es pragmatisch zur Entwicklung einer Erziehungstechnik, hinter der der Erzieher weder verschwindet, noch das Kind den Eindruck gewinnen kann, es werde nicht formend erzogen. Meritentafeln werden im Philanthropin aufgestellt, während Jean-Jacques allein davon ausging, dass das Werk den Meister loben solle. Die deutschen Rousseauisten konzipieren Modellanstalten einer reformierten Erziehung als Übersetzung der negativen Erziehung in die Praxis. Es wäre für sie undenkbar gewesen, bei der negativen Erziehung als Menschenbildung stehen zu bleiben.

Der wirkmächtige Rousseauismus lebt bis heute von diesem Umschlag vom Gedankenexperiment in die Reform. Rousseau selbst hat, wo sich ihm

die Gelegenheit bot, selbst Vorschläge zur Reform, vor allem der Gesellschaftsverfassung gemacht. Aber bei ihm ist doch das Bestimmende, dass er Theorie und Negation nicht in ein Kontinuum zu Praxis und Reform stellt. Das hat auch die klassische Kritische Theorie so gehalten. Dennoch finden wir bei Horkheimer jenen wenig theoriehaltigen Hinweis, dass man theoretischer Pessimist gewesen sei, in praktischen Dingen aber immer Optimist. Abwegig wäre es ihm erschienen, mögliche Verbesserungen der Lage der Menschen mit dem Hinweis abzuwehren, damit werde die Kraft der unbedingten Negation, der Revolution gelähmt. Reform und Negation berühren sich so nur wenig.

(4) Negation der Erziehung durch Erziehung

Von der auf Rousseau sich beziehenden Weise der praktischen Negation der Erziehung ist diejenige zu unterscheiden, die inhaltlich nach Rousseau allgemein mit der Pädagogik in der „europäischen Bildungstradition“ (Blankertz) verbunden wird. Sie besteht schlicht und doch feierlich darin, dass Pädagogik die Negation ihrer selbst zu betreiben hat. Sie arbeitet vom ersten Akt daran, sich selbst überflüssig zu machen. Schon Emile beweist zunehmend, dass er ohne Erziehung auskommt. Diese innere Negation hängt am Telos der bürgerlichen Erziehung, die die Mündigkeit des Heranwachsenden und damit seine Unabhängigkeit von der pädagogischen Beeinflussung beabsichtigen und konkret betreiben muss. Diesen Negationsgedanken hat die deutsche Pädagogik bis in die jüngste Zeit in immer neuen Formen herausgearbeitet. Jeder pädagogische Akt, sei es der der Erziehung, der Bildung oder der Unterweisung, ist nur legitim, sofern er sich im Resultat selbst überflüssig macht, als Einflussnahme abschafft und als Wirkung im Verhalten des Heranwachsenden aufhebt.

Konkret bedeutet dies, dass die Ziele und Inhalte der Pädagogik als Befähigung zur Selbständigkeit in Verhalten und Können, in Urteil und Kritik zu verstehen sind. Hat das Kind gelernt, ohne Anleitung aufrecht zu gehen, Fahrrad zu fahren, zu lesen, zu schreiben, zu rechnen usw., ist es freigesetzt von pädagogischer Hilfe und Beeinflussung. Es ist selbständig geworden, kann als Befähigung gehen, wohin es will, alles lesen, was es zu lesen gibt und schreiben, was ihm einfällt. Mit den ersten Rechenoperationen kann es beginnen, die Welt Dinge zu mathematisieren. Es vermag sie zueinander als Gleichung in Beziehung zu setzen: Zwei Äpfel und zwei Birnen ergeben vier Stücke Obst, diese sind, tauscht man sie über ein Drittes, soviel Wert wie eine Tafel Schokolade.

Erst in einem erweiterten Sinne kommt das reflexive Verhältnis zu diesen Fähigkeiten hinzu, mit denen der Mensch erkennt, was er tut und sein Tun somit auf kritische Distanz bringen kann. Mündigkeit setzt immer an jener grundlegend operativen Befähigung zur Selbständigkeit an. Diese erlaubt es, sich seines Verstandes ohne die Hilfe eines anderen zu bedienen. Vernunft tritt mit der sich bildenden Urteilskraft hinzu.

Hier haben wir eine Vorstellung von Mündigkeit, die eher im Sinne einer pragmatisch auf Lebensbewältigung ausgerichteten praktischer Vernunft für Rousseau maßgebend war. Für die kritischen Theoretiker bedeutete die Urteilskraft vor allem, dass mit ihr aus dem Positivismus herauszukommen wäre, nach dem die Welt alles ist, was der gegebene Fall ist.

(5) Negation als Emanzipation und funktionale Mündigkeit

Die innere Negation der Pädagogik in der Herbeiführung von unbedingter Mündigkeit verbindet diese mit der Möglichkeit der „vernünftigen Einrichtung der Gesellschaft“ (Horkheimer). Beide Theoriestränge sahen diese potentielle Möglichkeit vor allem als reale Unmöglichkeit: Rousseau eher als „noch nicht“, Adorno/Horkheimer eher als „nicht mehr“. Rousseau visierte diese Mündigkeit als Utopie gegen das *ancien régime*, die kritischen Theoretiker suchten nach ihr, nachdem Philosophie ihre Verwirklichung versäumt hatte.

Die Mündigkeit als Befreiung von gesellschaftlich organisierter und durch Partikularinteressen bestimmter Herrschaft über den einzelnen Menschen gilt in der Gegenwart alles andere als allgemein anerkannt. Erziehung zur Emanzipation, die deutlich über das inhaltlich hinausweist, was als formale Voraussetzung für mündiges Verhalten bestimmt worden ist, hat nur in bestimmten Phasen breite Zustimmung erfahren. Insofern kann keine Rede davon sein, dass dieser pädagogische Grundgedanke der Freisetzung zu nicht limitierter Mündigkeit durch pädagogische Praxis deren Entwicklung in der bürgerlichen Epoche determiniert hätte. Mündigkeit blieb gefesselt an das, wozu sie gesellschaftlich dienen sollte. Faktisch haben sich die Philanthropen als wirkmächtig erwiesen, die ein Modell der funktionalen Mündigkeit propagierten, nach der diese darin besteht, mit der Einsicht in Notwendigkeiten aus eigenem Antrieb das zu tun, was andere als Bestimmende zum Ziel und zur Aufgabe erklärt haben. Selbsterziehung bedeutet hier bereitwillige Unterwerfung unter den anhaltenden Zwang der Anpassung. Das hat bis heute die Praxis wie ihre Reform geprägt. Mit ihr wird nach dem besten Weg der Vermittlung von Verhaltensmodellen gesucht, mit denen das Subjekt auf die ihm gegenüber vorgetragenen Pflichten ausgerichtet werden kann.

In der Bildungstheorie des Neuhumanismus wurde ein letztlich hilfloser Protest gegen diese halbierte Mündigkeit eingelegt. Mit ihm wurde das Refugium innerer Freiheit der Gedanken über die Welt gegenüber äußerer und realer Heteronomie ideologisch betont. Sie führte zu einer bloß geistigen „Kriegserklärung an die moderne Welt“ (Litt), die diese sein ließ, was sie war.

Das freilich bedeutet nicht, dass die Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit keine Bedeutung in der Realität besitzen würde, bzw. lediglich in ihrer funktionalen Form real wird. Im Gegenteil konnte und kann gezeigt werden, dass die halbierte Mündigkeit die halbierte erst bedeuten kann, wo und indem die ganze Mündigkeit als Anspruch auftreten konnte. In der nicht perfekten Unterwerfung unter das Heteronome der Selbstregierung meldet

sich chronisch der uneingeschränkte Widerspruch gegen die pädagogisch zugemutete Intentionalität an. Man kann nicht Mündigkeit und sei es nur funktionale fordern, ohne dass damit gerechnet werden muss, dass der praktische Vernunftgebrauch den Einspruch gegen diese Intentionalität hervorreibt. Er wird vollzogen im Interesse, die Option einer objektiv offenen und vernünftig zu gestaltenden Zukunft der Menschheit und Gesellschaft zu bewahren. Sie allein eröffnet auch die sich anschließende Möglichkeit, die geschaffenen Probleme zu lösen, die als Hypotheken des Mangels und der Mängel in Naturbeherrschung und gesellschaftlicher Rationalität aufgetürmt wurden.

Die Befähigung zum Überschreiten des affirmativen Denkens und der mit moralischem Gestus verpflichtend gemachten konstruktiven Kritik, die das Bestehende nicht antastet, ist sowohl im Potential menschlicher Vernunft angelegt, als auch von den Verhältnissen gefordert. Rousseau hat mit genau dieser Hoffnung, den Widerspruch zwischen Mensch und Bürger zugespitzt.

(6) Negation der Negation und die Entgrenzung der Erziehung

Die gegenwärtige politische Schwäche einer konsequenten Negation der Erziehung als Emanzipation durch Mündigkeit rührt wohl auch daher, dass bereits die funktionale Mündigkeit, mit der der erwachsene Mensch sich selbst im Regime seiner Anpassung hält, nicht mehr als fraglos gegeben angenommen wird. Das pädagogische Geschäft ist heute mit der erreichten Volksbildung und habituellen Bürgerlichkeit nicht etwa sicherer und geringer geworden, es wird vielerorts stattdessen als wirkungslos beklagt und es ist zugleich schier entropisch geworden.

Dem Nachwuchs wird vielerorts ein Mangel an Bereitschaft zugeschrieben, Fleiß, Friedfertigkeit und bürgerliche Gesittung zu übernehmen. Der Verzicht auf strenge Menschenführung räche sich in diesem Mangel, weswegen die Verschärfung von Erziehung wieder stärker eingefordert wird. Darin drückt sich eine Kritik am Konzept der negativen Erziehung aus, nach der das Wachsen der Vernunft in selbstregulatorischen Prozessen die Hoffnung erlaube, Erziehung komme ohne äußeren und inneren Zwang aus. Sie wird nun als fatales *laissez faire* denunziert, als Mangel an Mut zur Erziehung, auf den das vielfach gelesene Buch „Lob der Disziplin“ jüngst antwortete.

Die von den Vertretern einer freiheitlichen Erziehung mit Rousseau als Unwahrheit denunzierte repressive Form der überkommenen Menschenführung des Nachwuchses, mit der dessen böse Anteile bekämpft werden müssen, dürfte zwar nicht ein Comeback erfahren, aber die ihr zugrunde liegende pessimistische Anthropologie ist deswegen keineswegs verschwunden. Rousseaus dagegen gerichteter Optimismus erweise sich als illusionär, da sich zeige, dass die Menschen faktisch lebenslang das Korsett der Disziplinierung zu tragen haben. Wo es abgelegt wird, würde der Mensch immer wieder triebhaft ausbrechen. Die Zivilisierung seiner Triebregungen sei nicht in die Formung seiner inneren Natur übergegangen. Deswegen müsse der Zwang verstetigt werden.

Rousseau erscheint vor diesem Hintergrund als romantisch und in die Irre führend. Das Kind muss die Autorität des Erwachsenen wie eine Knute spüren. Es hilft dem Kind nicht, wenn es sich in der Illusion seiner Freiheit wähnt. Es lassen sich nicht bloß Rahmungen arrangieren, mit denen die Umstände dem Kind Grenzen setzen, der Erzieher muss als solcher mit Regeln und Sanktionen auftreten.



Komplementär zur Forderung einer offensiven Erziehung wird deren Versteigerung gefordert. Sie wird entgegen jener inneren Negation nicht eingeschränkt, sondern auf Entgrenzung und Expansion ausgerichtet. Der Mensch wird nicht mehr erwachsen in dem Sinne, dass er danach von pädagogischer Steuerung und Hilfe frei gesprochen wäre.

Aus dem freien Angebot an nachholender Welterkenntnis in der Erwachsenenbildung ist heute ein um Erziehung erweiterter Zwang zur Fort- und Weiterbildung geworden. Ungezählte Erwachsenenbildner versorgen die längst Mündigen mit Programmen, die ihrer Lebensführung aufhelfen, und die sicherstellen sollen, dass der Wert ihrer Ware Arbeitskraft nicht versickert. Dem Respekt, dass sie für sich selbst entscheiden können, wo und in welcher Richtung sie sich weiterentwickeln, wird nur noch methodisch gefolgt, mit dem Schein ihrer anderen Behandlung in Kursen und Trainings. In Wahrheit sind dies nicht zuletzt Gelegenheiten, sich regressiv zu verhalten.

Wer beobachtet, was sich z.B. Lehrer alles gefallen lassen, wenn junge Moderatoren sie dazu auffordern, „Traumreisen“ zu unternehmen, „Blitzlichter“ und „effektive Ich-Botschaften“ zu senden, kommt aus dem Staunen nicht heraus. Solches Verhalten bestätigt, woran es ansetzt: die Notwendigkeit eines fortgesetzten Erziehungsregimes. Die Weiterbildner und Moderatoren betreiben das Geschäft des unausgesetzten Unmündig-Bleibens in der Form der Nacherziehung nach den Bedürfnissen des Marktes. Möglich wird das nur mit den Phantasien hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsbedürftigkeit der erwachsenen Menschen, die aus überflüssigen Angeboten zu stillende Nachfragen werden lassen.

Den vielleicht stärksten Ausdruck dieser Entgrenzung finden wir in der heute boomenden Gerontopädagogik. Mit Hinweis darauf, dass die Alten lernfähig seien und dass sie schlummernde Potentiale besitzen, die man erwecken müsse, werden sie einer intensiven pädagogischen Betreuung ausgesetzt, die sie faktisch wieder in die Unmündigkeit versetzt. Nicht die Alten teilen ihre Erfahrungen den Jungen mit, diese aktivieren und belehren jene.

Lebenslanges Lernen sei von den ökonomischen Erfordernissen aus gefordert, das erreichte Können und Wissen wird, wo es auf gemachte Erfahrungen wert legt, nicht selten als dysfunktional ausgegeben und entwertet. Wer wie Rousseau als Outsider darauf pocht, ohne Handy durchs Leben zu gehen, wird als engstirniger Mensch von gestern bedauert und als Hinterwäldler belächelt. Das unausgesetzte Mitmachen an alldem, was man neu zu lernen habe, gilt als Ausdruck von Lebendigkeit. Darüber wird der die Mündigkeit durchstreichende Charakter solcher Anpassungen vergessen. Rousseau könnte heute jede Menge neue Beispiele für die Denaturierung des Menschen liefern. Was ihm früher Perücken waren, sind heute Spa Resorts oder Nordic Walking.

Immerhin kann die pädagogische Kritik mit Rückgriff auf das Versprechen von Mündigkeit einen Einspruch gegen diesen Integrationszwang mobilisieren. Rousseau nahm sich das Recht auf sein Anderssein heraus. Ihn schreckte nicht der Hohn seiner ehemaligen Freunde über sein Einsiedlerdasein. Sie sahen sich auf der Höhe der Zeit, während Rousseau in ihnen anerkennungssüchtige Mitmacher erkannte. Verlängert man das in die Pädagogik, so leitet sich daraus die Parteinahme für das Eigenrecht, nicht mehr nur des Kindes, sondern auch des Erwachsenen ab. Sie sollen tun können, was sie wollen, nicht aber, was sie wollen sollen. Ihre Bedürfnisse sind als die eigenen zu erkennen. Die Pädagogik sollte dieses Selbstbewusstsein unterstellen und deren Ergebnisse als Eigensinn anerkennen.

(7) Negation als Konfrontation des Kindes mit Aufgaben in der Aktstruktur der Erziehung

Mit Rousseau kann man auch heute noch lernen, dass mit negativer Erziehung alles andere als die Freilassung in die Beliebigkeit des Wünschens gemeint sein kann. Er trägt besonders dick auf, wenn es darum geht, zu demonstrieren, wie sich kontrollierte Freiheit als Medium der Gewinnung dieser selbst bestimmen lässt.

Es handelt sich dabei um eine weitere Dimension der negativen Pädagogik. Sie vollzieht die Negation ihrer selbst durch die erzieherischen Arrangements und Aufgaben, mit denen die Heranwachsenden konfrontiert werden. Diese stellen Situationen dar, in denen Mündigkeit herausgefordert wird und wachsen kann. Sie setzen faktisch etwas voraus, was erst durch den Erfolg dieser unmerklichen Erziehung bewirkt werden kann. Die pädagogische Antinomie der Mündigkeit, nach der zu dieser nur erzogen werden kann, indem sie als bereits Gegebene vorausgesetzt wird, verlagert die Negation in die Aktstruktur der Erziehung. Sie ist also nicht bloß das gesuchte Resultat der Erziehung. Kants Frage, „wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange“, setzt Freiheit voraus, freilich eine, die nicht schon den Mündigen als gegeben setzt, sondern einen Heranwachsenden, dem altersgemäße Aufgaben zu stellen sind, an denen er seinen Autonomiegewinn erarbeiten kann.

Aber anders als es in Experimentalanordnungen des *Emile* geschieht, ist nicht davon auszugehen, dass in einer arrangierten Rahmung der Erziehung alles am Schnürchen klappt, wie dies Rousseau besonders kunstvoll im dritten Buch erzählt, wenn Emile seine neuen Erkenntnisse dazu nutzt, einem Jahrmarktschausteller bloßzustellen, der eine magnetisierte Holzente auf einem kleinen Teich mit einem Stück Brot kommandiert, in dem ein Magnet verborgen ist. Das geschieht, damit dieser Schausteller bei seiner nächsten Vorführung den Jungen lächerlich machen kann und am Ende dafür den Erzieher vor den Augen des Kindes für sein Fehlverhalten verantwortlich macht. Nach diesem Ereignis bittet Emile Jean-Jacques, er möge in der kommenden schwierigen Phase seiner Pubertät ihn vor Gefahren und solchen Fehlern, die aus dem bedrohten Gleichgewicht zwischen Können und Wollen folgen, bewahren. Jean-Jacques möge vom Gefährten zum Erzieher werden. Dies ist der höchst merkwürdige Übergang von negativer zu positiver Erziehung im Buch.

(8) Negation der perfekten Erziehung?

Im *Emile* gehen die Absichten des Arrangeurs immer im gewünschten Verhalten Emiles auf, er lernt seine Lektionen. Das kann man so konstruieren, und Rousseau hatte an seiner fiktionalen Geschichte ersichtlichen Spaß. Aber daraus zu folgern, es ginge darum, Erziehung als die perfekte, das Bewusstsein umgehende Manipulation des Verhaltens des zu Erziehenden einzurichten, das legt Rousseau nur seinem flüchtigen Leser nahe. Sieht man genauer hin, so ist das Entscheidende nicht die Macht- und Gestaltungsphantasie, die hier durchbricht, sondern die Tatsache, dass Jean-Jacques an keiner Stelle des Gedankenexperiments Emile zu etwas veranlasst, was nicht mit den Zugewinn an Freiheit begründet werden kann. Er handelt nicht gegen seine Interessen, vielmehr kann er so handeln, dass er auch im konflikthaften Tun seine Interessen und mit zunehmendem Alter die Gebundenheit ihrer Realisierung an eine auch sozial geprägte Umwelt begreift. Die regulierte Freiheit lebt also ganz von der inhaltlichen Qualität der Aufgaben. Es werden solche gestellt, die das eingebrachte Können übersteigen. Sie zu lösen bedeutet, das Können

im Prozess der Bearbeitung zu erwerben, das zu ihrer Lösung vorausgesetzt werden muss. Das kann nur gelingen, wenn die Aufgabe so authentisch gestellt ist, dass sie nicht als bloßes didaktisches Mittel zum Zweck wahrgenommen werden kann. Emile verirrt sich wirklich im Wald, er wird nicht auf einem Waldlehrpfad geführt. Er baut Bohnen an, deren von ihm gepflegte Pflanzen zu seinem Entsetzen vom Gärtner Robert herausgerissen werden, weil sie die kostbaren Melonen verdrängen, die der Gärtner zuvor gepflanzt hatte.

(9) *Negation der Didaktik*

Damit ist eine weitere Negation des Pädagogischen angesprochen. In höchst kunstvoller Weise wird die Didaktik als die künstliche Welt der Vermittlungstatsachen negiert. Auch wenn alles im *Emile* arrangiert ist, ist es doch für Emile nicht als vom Erzieher Hergestelltes erkennbar. Ihm begegnen direkt, wie unvermittelt die Natur, die Sachen und die Menschen. Die kontrolliert eingerichteten oder ermöglichten Erfahrungen sind für ihn solche des wirklichen Lebens. Rousseau hatte nur Spott übrig für die Pädagogen, die etwa glaubten mit Hilfe von Fabeln, also didaktischen Texten, die Kinder erfolgreich moralisieren zu können. Man kann den *Emile* auch als eine negative Didaktik lesen, aber sie bleibt eben doch Didaktik, wie die negative Erziehung Erziehung bleibt. Rousseau kommt nicht auf die Idee, eine Negation zu betreiben, durch die das Kind mit dem Bade ausgeschüttet würde. Er steht jenseits des antipädagogischen Affekts, mit dem einige Jahre nach der 68er Phase manche Pädagogen sich einbildeten, wenn sie wie Rousseau Freunde der Kinder werden, würden diese keinen Erzieher mehr haben. Erziehung setzt am Zustand der Unmündigkeit an, um diesen in Mündigkeit zu verändern. Nichts ist gewonnen, wenn so getan würde, als ob damit Erziehung überflüssig geworden wäre. Der Schaden, den Erziehung anrichten kann, lässt sich nicht verhindern, indem auf Erziehung verzichtet und das Kind in die Freiheit entlassen wird.

Aber nicht diese kunstvoll von Rousseau arrangierte, kontrollierte Freiheit hat die pädagogische Praxis nach ihm bestimmt, nicht einmal kann davon ausgegangen werden, dass sie als Modell viele Nachahmer gefunden hätte. Projektunterricht etwa hat es selten mit authentischen Herausforderungen zu tun, mit denen aus Unterricht in handlungsorientierter Form ein wirkliches Projekt wird. Es nicht bloß Mittel zum Zweck etwa des sozialen Lernens. Der Projektunterricht verlangt nach einem Arrangieren durch den Lehrenden, mit dem das Werk den Meister nicht mehr kritisieren kann.

Die real existierende Reformpädagogik hat sich mit einem halbierten Rousseau zufrieden gegeben und mit der Hälfte nicht etwa immerhin diese selbst bewirkt, sondern wohl wesentlich das Gegenteil. Es ist damit wohl so wie mit der Halbbildung. Sie ist nicht die Hälfte der Bildung, sondern wie Adorno sagt, ihr Todfeind.

(10) Negationen des Pädagogischen

Bleibt ein letzter Akt, eine letzte zweifach akzentuierbare Stufe der Negation.

Sie besteht in der Auftrennung des Überganges von der Kritik zur Konstruktion. Zu verzichten ist darauf, die Kritik sogleich konstruktiv zu wenden, aus schwarz weiß zu machen, indem man das Gegenteil dessen tut, was den Schaden verursacht haben soll.

In dieser Haltung geht es darum, die Pädagogik dafür verantwortlich zu machen, dass sie nicht hält, was sie verspricht. Daraus kann folgen, dass sie zu der Krankheit erklärt wird, deren Heilung sie sein will. Es sind manche nach Rousseau als Verächter des Pädagogischen aufgetreten, die allein ein Heil in ihrer Abschaffung anerkannten. Auch in diesem polemischen Sinne erlaubt diese Negation der Pädagogik in heilsamer Weise die Legitimationsfrage zu stellen, was denn der Sinn vieler Anstrengungen sein könne, wenn sie augenscheinlich nicht zu dem führen, wozu sie dienen sollen.

In der analytischen, nicht agitatorischen Variante der Negation geht es dagegen darum zu erklären, warum ist, was ist und warum zugleich das, was ist, nicht das ist, was es zu sein beansprucht. Es ist dies die bestimmte Negation, wie wir sie ausgeführt sehen in der negativen Dialektik Adornos. Mit ihr lässt sich auf die Pädagogik übertragen gegen die Pädagogik mit dieser selbst andenken. Dann geht es darum, in der Pädagogik den Schuldigen für ihr Versagen zu finden und zu vermeiden, dass er vorschnell in der Realität identifiziert wird. Es gilt, die Dialektik freizulegen, die in der Pädagogik dafür verantwortlich ist, dass und wie sich der falsche Zustand trotz der Kritik und der Opposition durch Alternativen durchhält und reproduziert. Zu erkennen ist, was in der Pädagogik strukturell falsch angelegt ist, dass sie sich mit Illusionen über sich betrügt, mit Modellen des möglich Besseren beruhigt und das Gutgemeinte zum Statthalter des Guten gemacht hat.

Was Rousseau mit seinem Entweder-Oder ausgedrückt hat, ist in der gegebenen Pädagogik auf die innere Logik ihrer Grundlagen und Praktiken zu beziehen. Sie enthalten beides, das Versprechen auf Mündigkeit und das keineswegs kontingente Versagen, das mit der gesellschaftlichen Überformung des Pädagogischen nicht weganalysiert werden kann. Freizulegen ist, warum die Antinomie der Mündigkeit mehr feige als konsequent befolgt wird, warum die Didaktik immer tiefer zum Reparaturbetrieb für die Fehler wird, die sie selbst bewirkt hat, warum Bildung und Verstehen in Anspruch genommen, aber doch zugleich unausgesetzt unterlaufen werden.

Was Rousseau mit polemischer Verve freigelegt hat, ist in der negativen Pädagogik als empirische Erschließung der widersprüchlichen Einheit von Sein und Sollen aufzuheben.

In diesem Sinne können wir als Schüler von Rousseau und Kritischer Theorie an der Erhellung und der Aufhebung der Widersprüche arbeiten.

Harald Bierbaum

Zu Peter Bulthaup

Zum Geleit seien hier kurz der thematische Kontext und zwei mögliche, aktuelle pädagogische Zugänge zum wieder abgedruckten Aufsatz Peter Bulthaups skizziert.

Es handelt sich um den ersten von sechs Aufsätzen des Bandes „Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften“, der erstmals 1973 im Suhrkamp Verlag, Frankfurt/Main und dann in einer vom Gesellschaftswissenschaftlichen Institut Hannover¹ besorgten Neuauflage 1996 im zu Klampen Verlag, Lüneburg erschienen ist. Die einzelnen Aufsätze hängen – wie es im Klappentext der Erstauflage treffend heißt – „durch ihren gemeinsamen Gegenstand sachlich und durch das Verfahren der historischen Analyse methodisch“ zusammen und verstehen sich als Beitrag zu einer „materialistische[n] Wissenschaftstheorie“. Dem Buch geht es, anders gesagt, um die historisch-systematische Entfaltung des Zusammenhangs von Naturwissenschaft und Gesellschaft. Für diesen Problemzusammenhang wesentlich ist zunächst das am „Übergang vom Feudalismus zum Kapitalismus“ (Bulthaup 1996, S. 49ff.) in den und durch die Naturwissenschaften grundlegend sich verändernde Verhältnis von „Arbeit und Wissenschaft“ (S. 27ff.). Dies wird anhand der „[s]ystematische[n] Kategorien und historische[n] Entwicklung einer Naturwissenschaft – dargestellt an der Chemie als Modell“ (S. 59ff.) nochmals weiter und exemplarisch konkretisiert. Es schließen sich in zwei weiteren Aufsätzen erkenntnis- und gesellschaftstheoretische Reflexionen an: zum einen zur Frage, wie „[d]ie transzendente Einheit der Apperzeption, das System des Wissens und der Begriff gesellschaftlicher Arbeit“ (S. 77ff.) in den Naturwissenschaften konkrete Gestalt gewonnen haben; zum anderen – in kritischer Auseinandersetzung mit dem Wertfreiheitspostulat – zur spezifischen „Moral der Wissenschaft“ (S. 105ff.) unter kapitalistischen Gesellschaftsbedingungen. Bulthaup legt so eine Konstellation mikroanalytischer Studien zur widersprüchlichen gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften vor, die – auch aufgrund ihrer durchgängigen argumentativen Stringenz – durchaus eine „Verbindlichkeit ohne System“ (Adorno) beanspruchen können. Die Erkenntnisse seiner Analysen sind m.E. in der aktuellen naturwissenschaftlichen Wissenschaftstheorie bzw. -forschung keineswegs ausgeschöpft bzw. müssten dort überhaupt erst zur Kenntnis genommen und fruchtbar gemacht werden.

1 Siehe www.gi-hannover.de bzw. www.peter-bulthaup-archiv.de – auf diesen Seiten finden sich auch Angaben zur Person, zu weiteren Publikationen sowie zum Nachlass Peter Bulthaups, der vom Gesellschaftswissenschaftlichen Institut, Hannover gepflegt wird und sich seit dem 15. Februar 2013 in der Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek in Hannover befindet.

Der hier wieder abgedruckte Aufsatz nimmt im Buch insofern eine Sonderstellung ein, dass er zum einen einleitend gleichsam die in den folgenden Detailstudien verhandelten Themen in ihrem systematischen Zusammenhang expliziert. Zum anderen organisiert Bulthaup diesen Zusammenhang unter dem Begriff der (naturwissenschaftlichen) Selbst- und Welt-Bildung, wodurch er die pädagogische Perspektive auf den Problemzusammenhang von Naturwissenschaft und Gesellschaft nicht nur eröffnet, sondern diese auch als wesentlich für diesen Problemzusammenhang bestimmt. Seine Ausführungen hierzu sind daher pädagogisch mindestens in zweierlei Hinsicht von aktuellem zeitdiagnostischem Interesse.

Zum einen bildungstheoretisch; denn sie werfen prinzipielle Fragen sowohl nach dem Inhalt als auch der Möglichkeit und den Bedingungen naturwissenschaftlicher Bildung auf, für die die gegenwärtigen Konzepte einer „scientific literacy“ kaum Antworten anzubieten haben. In diesen wird zwar verstärkt eingefordert, dass auch die „nature of science“ – und nicht nur „scientific knowledge“ – Gegenstand des naturwissenschaftlichen Unterrichts sein solle und müsse. Diese „nature of science“ bleibt aber – so ließe sich mit Bulthaups Ausführungen argumentieren – in der Regel unterbestimmt bzw. positivistisch verkürzt (nämlich auf die vom gesellschaftlichen und politischen Gesamtzusammenhang isolierten naturwissenschaftlichen Erkenntnismethoden und -modelle). Bis auf wenige Ausnahmen – etwa die Arbeiten von Höttecke u.a.² sowie Euler/Luckhaupt – gibt es meines Wissens also kaum Ansätze, die das Lehren der in dieser Weise neu bestimmten naturwissenschaftlichen Bildung tatsächlich ernst nähmen und in didaktischen Entwürfen die „nature of science“ im Sinne der „gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften“ geltend, d.h. explizit zum Forschungs- und dann auch Unterrichtsgegenstand machten.³

Wobei mit den Analysen Bulthaups – und damit komme ich zum zweiten pädagogisch höchst relevanten, nämlich dem didaktischen Aspekt – nicht nur die Möglichkeit eröffnet wird, zu zeigen, worin die sachlich-materialen Bedingungen der Verstehbarkeit der Resultate der Naturwissenschaften bestehen, sondern auch warum aus diesem Verstehbaren etwas Unverständliches bzw. Unverstandenes wird. Anders formuliert: Es wird durch Bulthaup deutlich, welchen strukturellen Problemen man sich beim Lehren naturwissenschaftlicher Bildungsinhalte objektiv zu stellen hat. Diese lassen sich – ähnlich wie die im Aufsatz auf seine wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Ursachen hin analysierte drohende Zerstörung der menschlichen Lebensgrundlagen des Planeten durch die kapitalistische Anwendung der (vermeintlich wertneutralen) Methoden und Resultate der Naturwissenschaften – nicht dadurch lösen, dass man sie nicht zur Kenntnis nimmt. Vielmehr sind es genau diese strukturellen Probleme, denen man sich auch wissenschaftlich zu

2 Siehe unter <http://www.nawidid.uni-hamburg.de/arbeitsmaterial/>

3 Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang aber auch die Arbeiten Wagenscheins und v.a. Pukies' aus den 1960er bis -80er Jahren sowie die Arbeiten Bulthaups selbst (etwa Bulthaup 1998, S. 167ff. und S. 179ff. sowie Bulthaup 1975).

stellen hat, d.h. die es pädagogisch zu erforschen und didaktisch zu bearbeiten gilt. Zumal auch deshalb, weil die in den Fachdidaktiken von den Fachwissenschaften übernommenen didaktischen Modi des Lehrens der Naturwissenschaften zugleich selbst Behinderungen des Verstehens der Naturwissenschaften darstellen.⁴ Diese strukturellen Probleme des Verstehen-Lehrens pädagogisch zu erforschen, wäre nicht nur essentiell, um die (in der Sprache der neuen Bildungsstandards) individuellen domänenspezifischen Kompetenzen zu erhöhen, sondern auch und vor allem, um damit das kollektive Bewusstsein für die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ der kapitalistischen Gesellschaft (in Bulthaups Aufsatz werden etwa solche verhandelt, die unmittelbare Bezüge zum Problem der Nachhaltigen Entwicklung bzw. Technikfolgenabschätzung haben) und deren – wie Bulthaupt zeigt – mit den bisherigen, exakten naturwissenschaftlichen Mitteln unmögliche Erfassbar- und Gestaltbarkeit zu schärfen.

Freilich wird der Text hier nicht wieder abgedruckt, weil er pädagogisch-didaktische Lösungen bietet. Bulthaups Analysen haben ihre zeitdiagnostische Kraft in der strukturellen Problemexplikation, die überhaupt erst ein Bewusstsein von den zu bearbeitenden Problemen im Bereich naturwissenschaftlicher Bildung schafft, und vor deren Hintergrund die aktuellen Reform- und Lösungsansätze zu beurteilen sind. Sie werfen damit zugleich Forschungsfragen auf, denen systematisch nachzugehen in der Fachdidaktik bzw. Pädagogik der Naturwissenschaften „lohnend“ würde, die im Grunde überfällig sind. Einerseits um zu verhindern, dass zukünftige, in Schule und Universität ausgebildete Naturwissenschaftler_innen entgegen ihrer vermeintlich guten und fortschrittlichen Absichten sowie „ohne ihren Willen zu Ingenieuren des Untergangs der Gattung“ (S. 40) werden. Andererseits, um die in aktuellen Ansätzen individualistisch und technokratisch verkürzte Auffassung und Bestimmung naturwissenschaftlicher Bildung aufzuheben. Und zwar dadurch, dass die Funktionen der „selbstverständlich vorauszusetzende[n] Kenntnis der Methoden und Resultate einzelner Disziplinen im Wissenschaftsprozess wie im Reproduktionsprozess der Gesellschaften“, d.h. ihre „wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Implikationen“ (S. 44) begriffen und reflektiert, eben: verstanden würden. Genau dies zu tun: „aus der Analyse sowohl der historischen Entwicklung als auch des gegenwärtigen Wissenschaftsprozesses die Begriffe [zu] entfalten, mit denen die Darstellung der Fakten zum Bewußtsein von dem die Fakten hervorbringenden Prozeß zu organisieren ist“ (Klappentext der Erstauflage) ist Gegenstand und Ziel des Buches von Peter Bulthaupt aus dem Jahre 1973 und nach wie vor wohl die dringlichste und vornehmste Aufgabe einer tatsächlich zeitgemäßen naturwissenschaftlichen Selbst- und Welt-Bildung in Schule und Forschung.

4 Vgl. Bulthaupt 1975 sowie systematisch dazu Bierbaum 2013 bzw. empirisch dazu Gruschka 2011, S. 66ff.

Literatur

- Bierbaum, Harald: Verstehen-Lehren. Aufgaben und Probleme der schulischen Vermittlung naturwissenschaftlicher Allgemein-Bildung, Baltmannsweiler 2013.
- Bulthaup, Peter: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften. Frankfurt/Main 1973 (Neuaufgabe Lüneburg 1996).
- Bulthaup, Peter: Didaktik der Naturwissenschaften. Tonbandprotokoll der Vorlesung im Sommersemester 1975 an der TH Darmstadt, unveröffentlichtes Manuskript 1975.
- Bulthaup, Peter: Das Gesetz der Befreiung. Und andere Texte, Lüneburg 1998.
- Euler, Peter/Luckhaupt, Arne: Historische Zugänge zum Verstehen systematischer Grundbegriffe und Prinzipien der Naturwissenschaften, Frankfurt/Main: Amt für Lehrerbildung 2012.
- Gruschka, Andreas: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.
- Pukies, Jens: Das Verstehen der Naturwissenschaften, Braunschweig 1979.
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Exemplarisch – sokratisch – genetisch, Weinheim 1999.

Peter Bulthaup

Naturwissenschaftliche Bildung¹

Er bildete sich nach fremder Vernunft, aber das nachbildende Vermögen ist nicht das erzeugende, d.i. das Erkenntnis entsprang bei ihm nicht aus Vernunft, und, ob es gleich, objektiv, ein Vernunfterkentnis war, so ist es doch, subjektiv, bloß historisch. Er hat gut gefasst und behalten, d.i. gelernt, und ist ein Gipsabdruck von einem lebenden Menschen.

Kant²

Prima vista scheint das Argument zwingend, die Ausbildung junger Menschen in einer Welt, die von Naturwissenschaft und Technik bestimmt ist, müsste das Schwergewicht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern haben, weil ohne gründliche Kenntnisse der in ihnen abgehandelten Gegenstände eine adäquate Orientierung in der Gegenwart nicht möglich sei. Dem ist zunächst empirisch entgegenzuhalten, dass nicht der Fahrer eines Automobils für dessen Funktionstüchtigkeit zuständig ist, sondern die Vertragswerkstatt, und dass er die Anweisungen der Bedienungsanleitung befolgen, ihren Sinn aber nicht begreifen muss, um sachgerecht mit seinem Gefährt umgehen zu können. Im Wissenschaftsbetrieb wird etwa ein Chemiker, der das Kernresonanzspektrogramm einer Verbindung benötigt, die Bedienung des Kernresonanzspektrometers gern dem Operator überlassen, der seinerseits bei nicht einfach zu behebenden Funktionsstörungen den Service-Ingenieur zu Hilfe holen muss. Das Fortschreiten dieser selbstverständlich gewordenen Arbeitsteilung erscheint in den Naturwissenschaften auch darin, dass die Grenze zwischen zwei Disziplinen eine neue Disziplin hervorbringt: So wurde aus der Kombination von Physik, Chemie und Biologie über Biophysik und Biochemie die Physikalische Biochemie. Es reicht aus, auch nur eine Nummer des Referatblattes *Chemical Abstracts* durchzublätern, um sich davon zu überzeugen, dass selbst auf einem so hochspezialisierten Gebiet der Überblick über die erscheinende Literatur ohne noch weitere Spezialisierung auf Detailprobleme kaum möglich ist. Angesichts dieses Sachverhalts steht die Schwärmerei von „dem wissenschaftlichen Gebäude der physikalischen Welt in seiner geistigen Tiefe, Komplexität und Gliederung“³ neoplatonisch-

1 Zuerst veröffentlicht in: Bulthaup, Peter: Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften, Frankfurt/Main 1973, S. 7-26.

2 I. Kant: Kritik der reinen Vernunft, ed. R. Schmidt, Hamburg 1956, B 864.

3 C.P. Snow: Two Cultures, zit. nach H.A. Staab: Zur gesellschafts- und hochschulpolitischen Stellung der Naturwissenschaften, in: Rupperto-Carola. Zeitschrift der Vereinigung der Freunde der Studentenschaft der Universität Heidelberg, Band 45, 1968, S. 217.

tischen Spekulationen näher als der Wirklichkeit des Wissenschaftsbetriebes, die nüchterner wohl so darzustellen ist: „Der Gesamtarbeiter besitzt jetzt alle produktiven Eigenschaften in gleich hohem Grad der Virtuosität und verausgabt sie zugleich aufs ökonomischste, indem er alle seine Organe, individualisiert in besonderen Arbeitern oder Arbeitergruppen, ausschließlich zu ihren spezifischen Funktionen verwendet. Die Einseitigkeit und selbst Unvollkommenheit des Teilarbeiters werden zu seiner Vollkommenheit als Glied des Gesamtarbeiters.“⁴ Und: „Eine gewisse geistige und körperliche Verkrüppelung ist unzertrennlich selbst von der Teilung der Arbeit.“⁵ Nicht ist mit der sehnsüchtigen Erinnerung an die heroische Zeit, in der die Wissenschaftler die vergleichsweise primitiven Instrumente der Untersuchung noch selbst schufen, und die durch die Ausstellung des archaischen Instrumentariums in den Repräsentationsräumen vieler wissenschaftlicher Institute wachgehalten wird, der gegenwärtige Stand der Entwicklung zu denunzieren, sondern nur das Selbstbewusstsein der Wissenschaftler, die meinen, auf die heroischen Zeiten ungebrochen sich berufen zu können, zu kritisieren mit dem Nachweis, dass die seitherige Entwicklung notwendig durch die Arbeitsteilung jene *déformation professionnelle* mit sich brachte. Angesichts dieser ‚die naturwissenschaftliche Bildung als die im eigentlichen Sinne ‚humanistische Bildung‘ unserer Zeit‘⁶ auszugeben, ist wohl nur robusten Technokraten möglich.

Den Inhalt des Begriffs ‚naturwissenschaftliche Bildung‘ zu bestimmen fällt schwer, weil die Naturwissenschaften nicht einen identischen Gegenstand, die Natur, haben, sondern eine Vielzahl von partikularen Gegenständen, die aus dem Naturzusammenhang isoliert wurden, und ein Instrumentarium verschiedener Methoden, mit denen die Isolierung gelang. Die theoretischen Begriffe, in der Chemie etwa der des Elements, der Verbindung, des Atoms, des Moleküls, und die Schemata wie das Mendelejewsche System der Elemente, selbst schon Resultate der Forschung, erklären in ihrer allgemeinen Definition keine einzige Naturerscheinung. Erst die Untersuchung der Reaktionen eines bestimmten Elements, die Eigenschaften einer bestimmten organischen Verbindung – und die Zahl der bekannten organischen Verbindungen hat die Millionengrenze längst überschritten – sind Gegenstände der Chemie. Wenn auch die allgemeinen Begriffe Voraussetzung wissenschaftlich-systematischer Arbeit sind, bleiben sie doch als allgemeine leer. Sie bekommen erst Bedeutung, wenn durch sie Methoden entwickelt werden, mit denen empirisches Material dem Naturzusammenhang systematisch abgewonnen und für sich rationell organisiert wird. Die allgemeinen Begriffe allein können so wenig den Inhalt der naturwissenschaftlichen Bildung ausmachen, wie andererseits ihre sinnvolle Verwendung bei der Untersuchung spezifischer Gegenstände, die den Spezialisten vorbehalten bleibt. Notwendig fragmentarische Kenntnisse auf einem Spezialgebiet bleiben, wenn sie nicht im Zu-

4 Karl Marx, Friedrich Engels: Werke (MEW), Bd. 23 (Das Kapital I), Berlin 1962, S. 369f.

5 Ebd., S. 384.

6 Staab, a.a.O., S. 220.

sammenhang der Forschung aktualisiert werden, der Bildung so äußerlich wie auswendig gelernte allgemeine Begriffe, deren Funktion im Wissenschaftsprozess nicht durchschaut wird, auch nicht von der Mehrzahl der Wissenschaftler, die wie selbstverständlich mit ihnen umgehen.

Dass sich die Aufklärung partikularer Sachverhalte ohne Bewusstsein des eigenen Tuns betreiben lässt, ist zu charakterisieren mit der für das Selbstverständnis vieler Naturwissenschaftler bezeichnenden Formulierung von den „empirischen Wahrheitskriterien der Naturwissenschaften“⁷, als sei nicht empirisch das *hic et nunc* zufällig Gegebene, wogegen der Wahrheit Allgemeinheit und Notwendigkeit zukommen müsste. Darin, aus dem empirisch Gegebenen das Reproduzierbare herauszuarbeiten, besteht gerade die wissenschaftliche Anstrengung, durch die die nur einem Subjekt zugehörige singuläre Erfahrung präpariert wird zu der von jedem beliebigen Subjekt, das über die in der Arbeitsvorschrift angegebenen Mittel verfügt, wiederholbaren.⁸

Die vorwissenschaftlichen Naturgeschichten enthielten kaum methodische Handlungsanweisungen; sie berichten von Beobachtungen und Spekulationen einzelner Autoren, die, mit wenigen Ausnahmen wie der der Astronomen, eher über Kuriosa schrieben als über reproduzierbare Vorgänge. Solange die Gelehrten sich in den Naturgeschichten und in ihren Briefwechseln auf die Mitteilung von Beobachtungen beschränkten, entstand kein konsistentes System des Wissens, auch da noch nicht, wo wie in der Alchemie schon experimentiert wurde, aber weder die Ausgangsstoffe der Reaktionen definiert waren noch die Versuchsbedingungen protokolliert wurden, wodurch allein die Bedingungen der Reproduzierbarkeit zu gewährleisten gewesen wären. Die ersten systematischen Werke der Chemie, in denen die Herstellung der Reagenzien und die Methoden der Untersuchung hinreichend exakt dargestellt wurden, sind die von Tobern Bergmann verfassten *Opuscula Physica et Chemica*, die ab 1779 erschienen.⁹ Doch die systematische Anordnung der mit definierten Methoden gewonnenen Ergebnisse bringt noch nicht den systematischen Zusammenhang der Untersuchung der isolierten chemischen Phänomene zustande. Erst das von Lavoisier eindeutig definierte Prinzip der Konstanz der an chemischen Umsetzungen beteiligten Stoffmengen ermöglichte die Formulierung von Reaktionsgleichungen in Analogie zu den mathematischen Gleichungen¹⁰, was die Chemie zur exakten Wissenschaft machte. Ist aber die bestimmte Methode einmal gefunden und in der Sprache fixiert, so kann sie von jedermann erlernt und angewendet werden. Analysen etwa sind dann nicht mehr nur von einem besonders dazu befähigten Analytiker vom Typus eines Gahn auszuführen, der nur die Ergebnisse, nie die

7 Ebd.

8 Vgl.: J. Klüver, F.O. Wolf (Hrsg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart-Bad Cannstatt 1972, S. 87; N. Luhmann: Soziologische Aufklärung, Opladen 1971, S. 234.

9 Vgl.: F. Szabadváry: Geschichte der analytischen Chemie, Braunschweig 1966, S. 88ff.

10 Vgl.: a.a.O., S. 112f.

Verfahren, mit denen er sie gewonnen hatte, mitteilte¹¹, sondern von allen, die die Methode erlernten. Wenn reproduzierbare Ergebnisse mit gesicherten Methoden gewonnen werden, dann ist auch eine Akkumulation und Integration der Resultate von Einzeluntersuchungen möglich. Akkumulation soll heißen, dass eine bekannte Reaktion verwendet werden kann zur Identifizierung einer noch unbekanntes Substanz, dass also das schon vorhandene Wissen benutzt werden kann, um weiteres zu erlangen, das schon vorhandene Wissen zur Voraussetzung des zu erlangenden wird. Integration soll heißen, dass nicht nur isolierte Reaktionen untersucht werden, sondern die Reaktionen in einen systematischen Zusammenhang gebracht werden können. So sind die Ionen einer ganzen Gruppe von Metallen mit Ammoniak als Metallhydroxyde aus der wässrigen Lösung zu fällen. Dieser Sachverhalt ermöglichte mit weiteren, analogen, die Ausarbeitung eines Trennungsganges¹², in dem sämtliche Elemente eines Stoffes in einem systematische Arbeitsgang aufzufinden sind, und zugleich durch die Reaktion ganzer Gruppen von Elementen deren Anordnung nach ihren Eigenschaften in einem rationellen Schema, dem Periodensystem der Elemente.¹³ Resultat der Entwicklung einer Wissenschaft ist also nicht nur die Anhäufung einzelner Ergebnisse, sondern ein System des Wissens, in dem diese Ergebnisse untereinander zusammenhängen und das in jeder einzelnen Forschung partiell aktualisiert wird.¹⁴

Der Analysengang ist ein Beispiel dafür, wie die Resultate der Forschung instrumentalisiert und als standardisierte Methode in Wissenschaft und Technik angewendet werden können. Die von der Wissenschaft ausgearbeiteten analytischen Methoden bedürfen zu ihrer Anwendung nicht mehr der Wissenschaftler, sondern sie sind als unbegriffene, aber zuverlässige Instrumente von gelernten oder auch nur angelernten Laboranten zu handhaben. Die für spezifische Arbeiten qualifizierte Arbeitskraft wird so zu etwas Herstellbarem, das den ökonomischen Bedürfnissen der Gesellschaft entsprechend im jeweils benötigten Maße bereitgestellt werden kann. Die Wissenschaft selbst erscheint nun zunächst als der Bereich, in dem eine solche Qualifizierung der Arbeitskraft allein nicht ausreicht, um zu Ergebnissen zu gelangen. In ihr sollen ja gerade noch nicht erkannte Zusammenhänge von Naturerscheinungen untersucht werden, aus der wissenschaftlichen Arbeit soll die Objektivierung des vorher nicht Erkannten zum reproduzierbaren Ergebnis erst resultieren. Der Studiengang selbst zeigt jedoch, dass das ganze Studium auf die Aneignung schon ausgearbeiteter Verfahrensweisen und der mit ihnen gewonnenen Ergebnisse abgestellt ist. Die Studenten der Chemie müssen sich nicht etwa selbst den ganzen Analysengang neu erarbeiten, sondern sie brauchen nur die Anwendung seiner Vorschriften einzuüben, das im Fortschreiten des Wissenschaftsprozesses akkumulierte Wissen sich als verfügbares Instrumentarium anzueignen. In dem Maße, in dem die Forschung nur unter der instrumentel-

11 Vgl.: a.a.O., S. 69.

12 Vgl.: a.a.O., S. 186ff.

13 Vgl.: A.F. Hollemann, E. Wiberg: Lehrbuch der anorganischen Chemie, Berlin 1955, S. 66ff.

14 Vgl.: A. Buchholz: Die große Transformation, Stuttgart 1968, S. 30f.

len Verwendung des schon Erforschten weiterzutreiben ist, setzt sie eine durch Aneignung und Einübung des schon Bekannten qualifizierte Arbeitskraft voraus. Dieser Sachverhalt lässt die Forderung nach dem ‚forschenden Lernen‘ als einen allenfalls pädagogisch zu motivierenden Wunsch erscheinen, der in den Wissenschaften, in denen die Akkumulation die Voraussetzung ihres weiteren Fortschreitens ist, nicht oder nur zum Schein verwirklicht werden kann. Auch in der eigentlichen Forschung machen Variation und Kombination schon bekannter Verfahren einen immer größeren Teil der Forschung aus; die Wissenschaft selbst transformiert sich tendenziell in Technologie. So waren z.B. die Grundlagen der Anwendung quantenmechanischer Methoden auf Probleme der chemischen Bindung in den Verfahren der Störungsrechnung und der Variationsrechnung Anfang der dreißiger Jahre ausgearbeitet. Heute besteht ein erheblicher Teil der theoretischen Arbeit in der Entwicklung programmiergerechter Funktionenansätze und in der Erarbeitung geeigneter Programmierertechniken für elektronische Rechenanlagen, deren Kapazität zum wesentlichen Kriterium für die Auswahl der zu untersuchenden Probleme wird. Tendenziell zunehmend werden die Untersuchungsmethoden nicht mehr bei der Bearbeitung der zu untersuchenden Probleme entwickelt, sondern umgekehrt die zu behandelnden Probleme von den schon vorhandenen Methoden bestimmt. Diese den exakten Wissenschaften immanente Entwicklungstendenz führt dazu, dass in ihnen die Qualifikation der Arbeitskraft nicht nur notwendige, sondern zum Teil schon hinreichende Bedingung wissenschaftlicher Arbeit ist, die sich von der von Technikern in der Industrie geleisteten immer weniger unterscheidet. Die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten durch die Überwindung der Widerstände, die der zu bearbeitende Gegenstand seiner Bearbeitung entgegensetzt, blieb in der Wissenschaft länger das wesentliche Moment der Arbeit als in der Produktion. Durch Arbeitsteilung und Akkumulation, die als Spezialisierung und als immer größerer technischer Aufwand erscheinen, überwiegt der Anteil des Erlernbaren, Methodischen, in der Theorie der Anteil dessen, für das nach dem Mathematiker Felix Klein der Ausdruck ‚gedankenloses Denken‘ zu zitieren wäre¹⁵, immer mehr die produktive Einbildungskraft, der sich die moderne Naturwissenschaft verdankt.¹⁶ Das nötigt zur Kritik des überkommenen Begriffs wissenschaftlichen Fortschritts, der zunächst als der des in indefinitum sich fortsetzenden Prozesses gedacht wurde, und zu der Überlegung, ob es nicht eine Sättigungsgrenze gäbe, jenseits derer eine Wissenschaft zu einem leerlaufenden Betrieb wird, der nur noch die Funktion hat, qualifizierte Arbeitskraft zu produzieren.¹⁷ Die Probleme, die bei der Dokumentation auftreten und die anzeigen, wie schwierig es ist, die vorhandenen Resultate möglichen Interessenten zugänglich zu machen oder für sie überhaupt Interessenten zu finden, wurden bisher nur von der technischen Seite der Informations-

15 Vgl.: F. Klein: Elementarmathematik vom höheren Standpunkte aus, Bd. 1, Berlin 1933, S. 16.

16 Vgl.: Kant, a.a.O., B XXIIIff.

17 Vgl. auch A.M. Weinbergs Kritik an der Hochenergiephysik in ders.: Probleme der Großforschung, Frankfurt/Main 1970, S. 161ff.

speicherung und Informationsdistribution her angegangen, wodurch das Problem selbst schon wieder auf die Dimension reduziert wird, in der es instrumentell zu bearbeiten ist. Kein Naturwissenschaftler vermag die ihm angebotenen Informationen noch aufzunehmen, geschweige denn zu verarbeiten, und der Zwang, unterm Druck der Konkurrenz *papers* zu produzieren, bewirkt, dass jede Reflexion auf Relevanz und Funktion der behandelten Probleme im Zusammenhang des arbeitsteiligen Forschungsprozesses katastrophale Folgen für die *carrière* nach sich zieht.¹⁸

Der Ausdruck vom ‚Luxus des Gewissens‘¹⁹ ist ein Indiz dafür, dass in den Naturwissenschaften die individuelle Tätigkeit auf dem Fachgebiet und deren objektive Funktion so auseinanderklaffen, dass die Wissenschaftler der von ihnen geschaffenen Realität oft begriffslos gegenüberstehen. Sie können ihre Arbeiten fachgerecht beurteilen, aber es fehlen die Kriterien für ein Urteil über den Zusammenhang, in den sie eingehen. Aus moralischen Gründen oder durch Gutachtertätigkeit doch gezwungen, ein Urteil abzugeben, sehen sie sich in einer ähnlichen Situation wie der Strafrichter, der, vor soziologische oder psychologische Probleme gestellt, sich auf die undefinierten Regeln einer wer weiß woher bezogenen Lebenserfahrung berufen oder sein Urteil vom Spezialisten übernehmen muss. Die Gutachtertätigkeit, die unter den Bedingungen der Arbeitsteilung deren Beschränktheit, die aus der Isolierung der Teilbereiche gegeneinander resultiert, überwinden helfen soll, zeitigt absurde Resultate: Heisenberg, der als Fachgelehrter dem Gremium angehörte, das über Bau und Standort eines europäischen Elementarteilchenbeschleunigers, eines Milliardenprojekts, entscheiden sollte, fand, dass insgesamt die physikalischen und technischen Argumente nicht ausreichten, dieses Projekt zu rechtfertigen.²⁰ Dennoch stimmte er für das Projekt mit der Begründung: „Man muss internationale Großprojekte eigentlich schon deswegen fördern, weil sie international sind, und darf nicht allzu strenge wissenschaftliche Maßstäbe anlegen.“²¹ Für Naturwissenschaftler ist nur das als wissenschaftlich gesichert anzusehen, was unter gleichen Randbedingungen das gleiche Resultat bringt, wobei die Randbedingungen als einzuhaltende vorgegeben sind. Sobald nicht mehr derart eindeutige, aber immer nur partikulare, aus dem Gesamtzusammenhang isolierte Relationen die Basis ihrer Urteile abgeben, sind die Naturwissenschaftler ihrem gesunden Menschenverstand ausgeliefert, der ihnen Begründungen, wie die eben zitierte, diktiert. Sie können sich verantwortlich wissen, aber diese Verantwortung bleibt konsequenzlos. So musste sich Heisenberg, der als einer der Göttinger Achtzehn mit seinem Protest gegen die Bewaffnung der BRD mit Atomwaffen seine Verantwortung ernst nahm, sich von Adenauer sagen lassen, er verstünde nichts von Politik, und im Übrigen seien Atomwaffen so etwas wie eine verbesserte Artillerie. Weil sich die objektivierten Erkenntnisse notwendig zu Instrumenten

18 Vgl.: N. Luhmann: a.a.O., S. 237.

19 Vgl.: H. Born, M. Born: *Der Luxus des Gewissens*, München 1969, S. 9ff.

20 Vgl.: *Selecta*, Planegg 1971, XIII. Jg., S. 2818.

21 A.a.O., S. 2820.

verselbständigen gegenüber dem Prozess wissenschaftlicher Arbeit, der diese Objektivierung leistet, reagieren die Wissenschaftler angesichts ihrer Ohnmacht gegenüber dem von ihnen Produzierten mit einem Abwehrmechanismus, indem sie die im Objektivierten fixierten eindeutigen Relationen für wertneutral erklären – mit dem Argument, die guten wie die schlimmen Folgen der Arbeit der Wissenschaftler und der aus ihr resultierenden technischen Möglichkeiten neutralisierten sich gegenseitig und alles läge bei der Entscheidung der Verantwortlichen, die wohl darum verantwortlich genannt werden, weil sie für das, was sie zu verantworten haben, nie zur Verantwortung gezogen werden.



Die Transformation von Methoden und Resultaten der Naturwissenschaft in Technik, die Realisierung der so neu geschaffenen technischen Möglichkeiten erscheint als der Prozess, in dem die zunächst wertneutralen Resultate eingesetzt werden, um bestimmte Ziele zu erreichen, wobei wohl die Zielsetzungen mit Werten belegt werden könnten, nicht aber die Mittel, mit denen jene zu erreichen sind. Die Kalkulation eines Generalstäblers im Kriege, wie viel Gerät und Menschen nötig seien, um ein vorgegebenes Ziel zu erreichen, mit welchen Verlusten bei der Durchführung der Operation zu rechnen sei, und wie das Verhältnis von Verlust an Gerät und an Menschen durch eine

Variation der Taktik so zu optimieren sei, dass bei gegebener Nachschublage die Verluste am ehesten auszugleichen sind, erscheint unter dieser Voraussetzung als wertneutral. Dieses Beispiel scheint insofern falsch gewählt, als in ihm „leidende Subjekte“ bloß als Mittel, nicht zugleich „selbst als Zweck“²² gebraucht werden und dieser Verstoß gegen das moralische Gesetz nur aus der Verfügungsgewalt der Generalstäbler über andere Subjekte resultiert. Demgegenüber wäre es möglich, die Realisierung technischer Möglichkeiten von der Herrschaft über die leidenden Subjekte zu separieren. Historisch hatte jedoch die Standardisierung der Produktionsverfahren und die Erlernbarkeit der Arbeitsmethoden zur Folge, dass die Arbeitskraft, auch die qualifizierte, zu einer Ware wurde, die in den jeweils benötigten Quantitäten herzustellen war. Dies brachte die Träger der Ware Arbeitskraft in die Abhängigkeit von denen, die über die Produktionsmittel und damit über die Lebensbedingungen der Arbeiter verfügen.²³ Das wertneutrale Instrumentarium Technik, das Mittel, die Menschen vom blinden Ausgeliefertsein an die Natur zu emanzipieren, bedingt in der kapitalistischen Produktionsweise zugleich die Möglichkeit von Herrschaftsverhältnissen unter dem Titel formeller Gleichheit, in denen „leidende Subjekte“ zu bloßen Mitteln der Produktion werden, in genauer Analogie zu dem oben angeführten militärischen Beispiel, denn der Zweck der Produktion sind nicht die Menschen, mag für sie auch etwas abfallen, sondern der Profit, der seinerseits eine wertneutrale Größe ist. Unter diesen Bedingungen verletzt die Wertneutralität das „moralische Gesetz“²⁴ und ist damit selbst alles andere als wertneutral. Die Behauptung der Wertneutralität technischer Möglichkeiten geht davon aus, dass verschiedene Realisierungen dieser Möglichkeiten repräsentiert werden durch Begriffe, die konträr sind, oder dass der Sache nach die Realisierungen nebeneinander bestehen können und die eine nur in jedem singulären Fall den Ausschluss der anderen bewirkt. Mit der zunehmenden Beherrschung der Naturkräfte haben sich jedoch Verhältnisse hergestellt, unter denen alternative Realisierungen technischer Möglichkeiten nicht mehr durch konträre Begriffe zu fassen sind. Die Anwendung des atomaren Vernichtungspotentials, eines Resultats der historischen wissenschaftlich-technischen Entwicklung, würde mit dieser Realisierung einer technischen Möglichkeit die menschliche Gattung auf diesem Planeten auslöschen und damit den Begriff der technischen Möglichkeit liquidieren, denn dass dieser Begriff ohne ein Subjekt, das ihn denkt, und ohne den Sachverhalt, den er bezeichnet, bestehen bliebe, ist nicht zu denken. Mit diesem extremen Fall ist das Paradox bezeichnet, dass auf Grund einer historischen Entwicklung ein konträres Verhältnis von Begriffen in ein kontradiktorisches sich verwandeln kann durch die Veränderung im Sachverhalt, auf den die Begriffe gehen. Doch der Extremfall leuchtet den Widerspruch nur

22 I. Kant: Kritik der praktischen Vernunft, in: ders.: Kants Werke (Akademieausgabe), Bd. V, Berlin 1968, S. 87.

23 Vgl.: Karl Marx: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1953, S. 374 (= Werke (MEW), Bd. 42, Berlin 1983, S. 382).

24 I. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, a.a.O.

scharf aus. Wenn den Warnungen der Ökologen und den Ergebnissen einer Systemstudie aus dem renommierten Massachusetts Institute of Technology Glauben zu schenken ist²⁵, dann kann die weitere anarchische Ausnutzung der technischen Möglichkeiten der Produktion dazu führen, dass die Lebensbedingungen der Menschen sich so weit verschlechtern, dass das Überleben der Gattung ernsthaft in Frage gestellt ist. Auch das hieße, dass die fortschreitende Realisierung technischer Möglichkeiten dazu führt, dass mit der menschlichen Gattung auch deren Technik verschwände, die Realisierung der technischen Möglichkeiten zugleich die Negation von technischer Möglichkeit überhaupt bedeutete. Die durch ein naturwissenschaftliches Studium qualifizierten Arbeitskräfte würden ohne ihren Willen zu Ingenieuren des Untergangs der Gattung, und die Wertneutralität der Resultate der Wissenschaft schlosse die strikte Neutralität gegen die Vernichtung der Menschheit ein.

Dass die Mittel, die erfunden wurden, „die Mühseligkeit der menschlichen Existenz zu erleichtern“²⁶ diese Existenz nun mit Vernichtung bedrohen, ist in der Korrespondenz von naturwissenschaftlichen und technischen Methoden begründet. Soweit die Naturwissenschaften exakt sind, müssen sie den Kriterien der Reproduzierbarkeit und des methodischen Vorgehens, welches allein diese zu garantieren vermag, genügen. Das ist nur möglich, indem einzelne Naturerscheinungen aus dem Naturzusammenhang sorgfältig isoliert werden. Auch die technische Ausbeutung von Naturkräften ist nur unter der Bedingung ihrer Partikularisierung, der der Abstraktion vom Gesamtzusammenhang möglich. Weil nur die Produktionsverfahren mechanisierbar und automatisierbar sind, die auf einer Repetition der gleichen Abläufe, dem technischen Korrelat der Reproduzierbarkeit, beruhen, steht die technische Akkumulation in der Industrie wie die in der Wissenschaft unter der Bedingung der Partikularisierung von Naturverhältnissen, die damit zur Bedingung des Wachstums des allgemeinen, gesellschaftlichen Potentials gegenüber der Natur wird. Deren Zusammenhang macht sich gegenüber der gesellschaftlichen Produktion nur negativ bemerkbar, durch die Zerstörung der natürlichen Lebensbedingungen der Menschen, die als Naturwesen in den Naturzusammenhang verflochten, auf ihn angewiesen bleiben. Daraus resultiert die Zweideutigkeit der Emanzipation von der ersten Natur. Sie bedeutet einmal, dass die Menschen sich die Bedingungen ihrer Reproduktion nicht mehr vorgeben lassen durch den Naturzusammenhang, sondern dass sie diese Bedingungen selbst produzieren, indem sie die Naturkräfte systematisch ausnutzen, um ihre natürlichen Lebensbedingungen umzugestalten. Doch zum anderen geschieht, weil nicht der Naturzusammenhang als Ganzes, sondern immer nur partikuläre Zusammenhänge von Naturerscheinungen unter Kontrolle zu bekommen sind, diese Umgestaltung der Lebensbedingungen unkoordiniert, anarchisch. Da die Auseinandersetzung mit der Natur über lauter partikuläre

25 Vgl.: D.H. Meadows, D.L. Meadows, J. Randers, W.W. Behrens III: *The Limits to Growth*, New York 1972.

26 B. Brecht: *Gesammelte Werke*, Bd. 3, Frankfurt/Main 1967, S. 1340 (Leben des Galilei 14).

Prozesse läuft, erscheint das in ihr wirkende historisch entwickelte und akkumulierte gesellschaftliche Potential unmittelbar in der Gestalt von Instrumenten. In der Chemie etwa werden die Ausgangsmaterialien für Synthesen als Waren über den Markt bezogen, in denen die vergegenständlichte wissenschaftliche und technische Arbeit so wenig zu erkennen ist wie der Zusammenhang der Einzelforschungen im Forschungsprozess, der erst die Schaffung der Ausgangsmaterialien möglich machte. Weil die Substanzen unmittelbar gebraucht werden, werden sie auch für unmittelbare Gegenstände angesehen, was sie der Sache nach nicht sind. Das gibt der Auffassung von den „objektorientierten, empirischen Wahrheitskriterien“²⁷ der Naturwissenschaften ihre – falsche – Plausibilität. Ein Modell für die wechselseitige Abhängigkeit der Einzeluntersuchungen voneinander im Wissenschaftsprozess, das sich prinzipiell zur Rekonstruktion des gesamten Wissenschaftsprozesses ausweiten ließe, lässt sich aus der Analyse der Zitationsindizes von Einzelveröffentlichungen gewinnen.²⁸ Durch die instrumentelle Verwendung von Resultaten vorangegangener Untersuchungen wie durch die technische Abhängigkeit von den Resultaten anderer Disziplinen ist jede Forschung über einen bestimmten Gegenstand verflochten in den gesamten Wissenschaftsprozess, ohne dass dies dem mit einem spezifischen Problem befassten Wissenschaftler bewusst sein muss.

In genauer Analogie zum Wissenschaftsprozess sind in der Technik zwar immer nur bestimmte Produkte das Resultat der einzelnen Produktionsverfahren, aber über den Markt greifen die einzelnen Produktionsverfahren auch technisch ineinander. Sie sind zur gesamtgesellschaftlichen Produktion integriert. Der partikularen Produktion entspricht ökonomisch das Einzelkapital, wobei die Einzelkapitalien durch Warenaustausch und Konkurrenz aufeinander bezogen sind. Das Kapital als gesamtgesellschaftliche Größe ist nur die Bezeichnung für den gesamten Prozess des Warenaustausches und der Konkurrenz der Einzelkapitalien. Als partikulare sind technische und ökonomische Rationalität identisch, aber die technische Integration der einzelnen Produktionen zur gesamtgesellschaftlichen Produktion ist vermittelt durch den Warenaustausch als positive Beziehung der Einzelproduktionen aufeinander, wogegen die ökonomische Beziehung der Einzelkapitalien ihre Entgegensetzung in der Konkurrenz ist. Weil diese über den Regelmechanismus des Extraprofits und auf Grund der Fluidität von Kapital und Arbeitskraft die Angleichung der gesamten Produktion an den jeweils fortgeschrittensten Stand der technischen Entwicklung erzwingt, hat Marx der kapitalistischen Produktionsweise die historische Funktion zugesprochen, die Produktivkräfte zu entfesseln. Diese Produktionsweise ist an sich gesellschaftlich, weil die einzelnen Produktionsprozesse über den anonymen Markt auch technisch miteinander vermittelt sind, sie ist andererseits anarchisch, weil die Einzelproduktionen immer nur partikulare Naturzusammenhänge ausbeuten und die öko-

27 H.A. Staab: a.a.O., S. 220ff.

28 Vgl.: A. Buchholz: a.a.O., S. 28ff., s.a. die dort ausgewertete Literatur.

nomische Regulation aus der Verwertung konkurrierender Einzelkapitalien resultiert, beides blind gegen den Gesamtzusammenhang, den der Natur wie den der Gesellschaft. So stehen die von Menschen produzierten Verhältnisse ihnen mit der Undurchdringlichkeit von Naturverhältnissen gegenüber, und die gesellschaftlichen Katastrophen überfallen sie mit der blinden Gewalt von Naturereignissen. Kriege brechen aus wie Vulkane. Erreicht die Entwicklung der Produktivkräfte einen bestimmten Stand, so zerstört die weitere Ausweitung der anarchisch betriebenen Produktion deren eigene Naturbasis. Das ist eine heute aktuelle Interpretation der These von Marx, dass durch die Entwicklung der Produktivkräfte diese in Widerspruch geraten zu den Produktionsverhältnissen.

Der Gesamtzusammenhang der Naturerscheinungen ist mit den Methoden der exakten Naturwissenschaften nicht zu fassen. Die Rekonstruktion des Gesamtzusammenhangs aus den aus ihm isolierten partikularen Zusammenhängen, die nur unter der Bedingung dieser Isolierung reproduzierbar sind, stößt auf unüberwindliche Schwierigkeiten. Prozesse in vergleichsweise sehr einfachen Systemen aus identischen Elementen, zwischen denen bekannte Kräfte wirken, wie etwa in dem statistischen Modell der Kondensation eines realen Gases, setzen der theoretischen, d.h. mathematischen Rekonstruktion Schwierigkeiten entgegen, die in absehbarer Zeit kaum zu überwinden sein werden. Erkenntnistheoretisch ist das Problem des Gesamtzusammenhangs überdies reflexiv; seine Lösung müsste immer schon den Mechanismus einbegreifen, der es zu lösen sucht. Davon einmal abgesehen ist es allein von den zur Verfügung stehenden theoretischen Mitteln her zunächst einmal empirisch unmöglich, heute auch nur einen Weg anzugeben, auf dem das Problem zu fassen wäre. Der Gesamtzusammenhang wird von Wissenschaftlern wie Technikern nur negativ erfahren, von Wissenschaftlern als Widerstand im untersuchten Gegenstand, als das, wogegen isoliert werden muss, damit eine eindeutige Relation von Ausgangsbedingungen und Resultat erzielt wird; von Technikern als unvermutete Reaktion. So konnte z.B. die chronisch schlechte Versorgung der Bevölkerung auf den Philippinen mit Reis durch den Einsatz chemischer Mittel, Kunstdünger, Insektizide, Herbizide etc. drastisch verbessert werden, zugleich wurden durch die Kontamination der benachbarten Gewässer mit diesen Mitteln die Fischbestände ruiniert, so dass die Nahrungsausbeute insgesamt geringer war als zuvor und überdies wegen des geringeren Proteinanteils noch qualitativ schlechter.²⁹ Auch die Geschichte der Verbreitung der synthetischen Detergentien: Sauerstoffdefizit der Gewässer durch Schaumbildung, dann, nach dem Verbot schaumbildender Waschmittel, Eutrophierung der Gewässer durch Überdüngung mit Phosphaten etc. ist ein sinnfälliges Beispiel dafür, dass notwendig partikulare Maßnahmen gegen die Reaktion des unbeherrschten Naturzusammenhangs ohnmächtig bleiben. Von der Steigerung der Produktivkräfte, der Ausweitung der je partikularen Techniken allein Möglichkeiten zur Abwendung der dro-

29 Vgl.: Selecta, Planegg 1972, XIV. Jg., S. 85.

henden Katastrophe zu erwarten³⁰, käme der Hoffnung gleich, epidemisch auftretende Feuersbrünste seien dadurch einzudämmen, dass Schulen für Brandstifter eingerichtet werden. Der Grund für die zunächst jeweils nur in einzelnen Bereichen greifbaren Katastrophen ist darin zu suchen, dass durch die gesellschaftliche Produktion die Gesellschaft als durch sich selbst konstituierte Einheit der Natur gegenübertritt, die erst dadurch als ein reagierendes Ganzes erscheint, dass aber andererseits die Organisation der Produktion zu einer gesellschaftlichen nur durch die Arbeitsteilung möglich ist, also durch die partikulare Auseinandersetzung mit partikularisierten Naturzusammenhängen. Bei dem gegenwärtigen Stand der Produktivkräfte lässt sich, soll der Gattung der Rückfall in die Barbarei oder gar der globale Selbstmord erspart bleiben, die durch die Technik gesetzte, an sich gesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Natur nur betreiben, wenn sie für sich, bewusst als gesellschaftliche organisiert wird.

Dass sich so zumindest plausibel mit den Bedingungen des bloßen Überlebens der Gattung argumentieren lässt³¹, zeigt an, wie weit die Menschheit auf der Bahn des Rückfalls schon gekommen ist. Das Bewusstsein der Irrelevanz dessen, was zur Reproduktion nicht unabdingbar ist, des Bereichs der Kultur, in dem die menschlichen Bedürfnisse als spezifisch menschliche sich bestimmen, ist die Reaktion auf die Entwicklung hin zu einem Zustand, in dem die Sicherung der Bedingungen des Überlebens zu einer Aufgabe wird, die alle Kräfte der Gattung absorbiert. Das Drängen auch der emanzipatorischen Kräfte auf unmittelbare Umsetzbarkeit jedes Gedankens, überhaupt all dessen, was als Kultur noch zu bezeichnen ist, in Praxis, ist ein Reflex der Ahnung, dass nicht mehr viel Zeit bleibt. Bildung als Erweiterung der Erfahrung über das Lebensnotwendige hinaus erscheint als zynisch gegenüber dem unmittelbaren Bedürfnis nach Technologien des Überlebens. So scheint die naturwissenschaftliche Bildung heute doppelt unmöglich geworden zu sein, sowohl von dem her, was Inhalt dieser Bildung sein könnte, als auch durch die Verhältnisse, die keine Bildung mehr dulden. Noch die technologische Absicht der Naturwissenschaften, „und [...] zu Herren und Eigentümern der Natur [zu] machen“³² wird reduziert auf die Notwendigkeiten der Selbsterhaltung, die durchs blinde Reagieren auf die von den Menschen selbst produzierten Sachzwänge nicht mehr zu gewährleisten ist. Die technische Verfügung über Natur wird kaum mehr lange möglich sein, wenn nicht der Stand der Entwicklung der Produktivkräfte unter dem Postulat der Selbsterhaltung der Gattung die bewusste Änderung der Produktionsverhältnisse doch noch erzwingt. Das begründet die Forderung nach der Politisierung der Wissenschaft, die nicht an die Naturwissenschaften von außen heranzutragen ist, sondern als die Forderung, sich der politischen Implikationen der Wissenschaft bewusst zu werden, zu interpretieren wäre. Naturwissenschaft war nie

30 Bezeichnend für diesen technokratischen Optimismus ist die Auffassung von H.A. Staab: a.a.O., S. 218.

31 Vgl. : D.H. Meadows et al. : a.a.O.

32 R. Descartes: Discours de la méthode, Hamburg 1960, S. 101.

unpolitisch, nur hat ihre politische Funktion sich geändert. Zunächst war gerade der von aller unmittelbar politischen Zielsetzung sich emanzipierende Anspruch auf Objektivität der Naturwissenschaft, insbesondere der der Astronomie, politisch relevant.³³ Das bekam Galilei zu spüren. Die nur auf Naturverhältnisse gerichtete Erkenntnis destruierte die Transzendenz und mit ihr jede transzendente Herrschaftslegitimation. Die Aufklärung, die durch falsche Extrapolation der Erkenntnis partikularer Zusammenhänge auf den Gesamtzusammenhang der Natur³⁴ die richtige Konsequenz zog, „das Bewusstsein aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten [zu] lösen“, ³⁵ befreite damit nicht nur das Bewusstsein, sie trug auch zur realen Befreiung von den keineswegs nur hypostasierten Gewalten bei. Sie hatte eine falsche, mechanistische Vorstellung des Gesamtzusammenhangs von Natur und Gesellschaft, deren Kritik darauf führte, dass aus der Erkenntnis von isolierten und erst dadurch eindeutigen Funktionszusammenhängen ein Begriff von Totalität sich nicht konstruieren lässt. Das nun benutzt der Positivismus, um mit dem Hinweis auf die Arbeitsteilung die Einsicht in den Zusammenhang, in dem die je arbeitsteiligen Prozesse fungieren, und damit die Entwicklung des Bewusstseins der Menschen von ihrer eigenen Tätigkeit zu blockieren.³⁶ „Wissenschaft und Technik können – wie immer man es drehen und wenden mag – nicht mehr durch die Köpfe der Menschen hindurch mit der Lebenspraxis vermittelt werden, wie Habermas es für die mündige Gesellschaft fordert.“³⁷ Die Angst, eine solche Einsicht könnte zum Plädoyer für die Änderung der bestehenden Verhältnisse werden, profitiert von der vor der drohenden Katastrophe, die kaum durch die Weigerung, sie zur Kenntnis zu nehmen, aufzuhalten sein wird, sondern allenfalls dadurch, dass die technokratische Beschränkung des Bewusstseins aufgehoben wird. Naturwissenschaftliche Bildung, nicht als die selbstverständlich vorauszusetzende Kenntnis der Methoden und Resultate einzelner Disziplinen, sondern als deren Reflexion, die die Funktion dieser Methoden und Resultate im Wissenschaftsprozess wie im Reproduktionsprozess der Gesellschaft Begriffe, könnte diese Aufhebung leisten. Nur wenn Naturwissenschaftler nicht nur ihre unmittelbare Forschung vorantrieben, sondern zugleich diese Forschung in ihren wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Implikationen reflektierten und so die Vernunft begriffen, als deren blinde Agenten sie agieren, vermöchten sie dazu beizutragen, die drohende Katastrophe abzuwenden. „Am Ende des Fortschritts der sich selbst aufhebenden Vernunft bleibt ihr nichts mehr übrig, als der Rückfall in die Barbarei oder der Anfang der Geschichte.“³⁸ q.e.d.

33 Vgl.: H. Blumenberg: Die kopernikanische Wende, Frankfurt/Main 1965, S. 159.

34 Vgl.: P.T. D'Holbach: System der Natur, Berlin 1960, S. 41.

35 J. Habermas: Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/Main 1968, S. 162.

36 Vgl.: R. Eckert: Wissenschaft und Demokratie, Tübingen 1971, S. 27f.

37 A.a.O., S. 28.

38 M. Horkheimer: Vernunft und Selbsterhaltung, in: Gesammelte Schriften, Bd. 5, Frankfurt/Main 1987, S. 350.

Andreas Gruschka

Eine Erinnerung an Hellmut Becker, der in diesem Jahr 100 Jahre alt geworden wäre

Mitte der 70er Jahre veranstaltete das von Hellmut Becker initiierte und von ihm mitgeleitete Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin eine große Konferenz, auf der der deutschen Zunft der Erziehungswissenschaftler die vergleichende empirische Bildungsforschung made in USA näher gebracht werden sollte. Mit Unterstützung des UNESCO-Instituts in Hamburg war die Leistungsfähigkeit deutscher Schüler mit denen anderer entwickelter Länder verglichen worden. Das auf der Konferenz im Zentrum stehende Ergebnis unterschied sich nicht stark von denen, die dann mit TIMSS und PISA für Erschütterung sorgten. Aber in Berlin wurde es von den deutschen Bildungsexperten mit gelassenem Staunen zur Kenntnis genommen. Man dachte sich vielfach wohl, dass das Gemessene wenig aussagekräftig war für das hierzulande Gewollte und Bewirkte, oder dass die Mittelmäßigkeit der Resultate doch nicht weiter verwunderlich sei oder dass man doch anderes messen müsse, wolle man wissen, was in der Schule geschehe. Jedenfalls zeigte die Konferenz, dass Deutschland noch nicht reif war für PISA und das MPI noch nicht als Forschungsunternehmer taugte.

Hellmut Becker sorgte mit der Konferenz aus eigener Überzeugung dafür, dass die deutsche Erziehungswissenschaft auf US-amerikanische Bildungsforschung ausgerichtet wurde. Ihm war die deutsche Zunft noch zu stark auf „philosophischen Tiefsinn aus zweiter Hand“ abonniert, trotz der massiv schon manche Jahre wirksamen sozialwissenschaftlichen Wende des Faches von der Klassiker auslegenden Hermeneutik einer réflexion engagée zu einer sozialwissenschaftlich forschenden Disziplin.

Die Konferenz setzte sich aus vier Gruppen von Teilnehmern zusammen:

- die im MPI tätigen, zu einem guten Teil empirisch arbeitenden Bildungsforscher, die Anschluss suchten an den „state of the art and business“,
- sodann die sozialwissenschaftliche Avantgarde der deutschen Jungforscher,
- des weiteren die eher aus der Tradition der pädagogischen Denkform kommenden Pädagogen
- und schließlich eine recht große Gruppe von Berühmtheiten, fast alle aus den USA.

Diese Herren bestimmten weitgehend durch eigene Vorträge das Programm. Man erlebte live diejenigen, die in den vorangegangenen Jahren als Pflichtlektüre ins Deutsche übertragen worden waren und deren Produktion den

Modernitätsrückstand der deutschen Erziehungswissenschaft auszumessen erlaubte. Benjamin Bloom etwa war da, der gerade sein „mastery learning“ herausgebracht hatte und die Lernzieltaxonomie betrieb, die auch in Deutschland auf der Tagesordnung stand. Seinen Vortrag und vor allem die Weise, wie er sich präsentierte, erinnere ich als den Besuch eines Erfolgreichen und Maßstäbe setzenden Weisen aus dem gelobten Land. Eine freundliche Arroganz zeichnete fast alle Stars der Konferenz aus. Fragte ein Teilnehmer nach, was selten genug vorkam, wurde er belehrt oder aber es wurde, weil der Frage kein Sinn entnommen werden konnte, achselzuckend geschwiegen. Hier begegnete ich zum ersten Mal einer Wissenschaftskultur, die so ganz anders als die mir bekannte diskussionsfreudige vielmehr positivistisches Selbstbewusstsein ausstrahlte. Die Problematisierung der Forschungsfragen und -methoden mit Bezug auf ihre Objektangemessenheit und damit die Frage, was ein bestimmter Standard pädagogisch-psychologischer Forschung zur Erschließung pädagogischer Sachverhalte leisten könne, stieß bei den Amerikanern – so schien es mir zumindest – auf völliges Unverständnis.

Als Konferenzteilnehmer war ich einerseits maßlos neugierig, die bedeutenden Forscher, deren Bücher mein Studium wesentlich bestimmt hatten, zu erleben, andererseits war ich trotz aller Bereitschaft, mich dem hier gepflegten Wissenschaftsverständnis positiv zuzuwenden, mit einem gehörigen Schuss Vorbehalt und Frechheit aktiv. Ich hatte mich gleichsam noch nicht entschieden zwischen Adorno, Marx, Freud auf der einen, Humboldt, Rousseau, Plato auf der zweiten und Bloom, Mager, Bruner, Caroll auf der nun dort präsentierten dritten Seite. Die Konferenz wirkte auf mich wie eine Entzauberung dieser Gruppe und irritierte mich in der Beflissenheit, mit der die deutschen Lehrlinge ihr folgten.

Ich muss noch Student der Pädagogik gewesen sein, als Herwig Blankertz mir vorschlug, an seiner Stelle die an ihn ergangene Einladung nach Berlin anzunehmen. Blankertz hatte gute Beziehungen zum MPI, dessen wissenschaftlichem Beirat er einige Jahre als dessen Vorsitzender angehörte. Becker wollte, ja musste ihn also auf dieser für das MPI so wichtigen Konferenz dabei haben. Blankertz konnte nicht und wollte wohl auch nicht nach Berlin reisen, denn die Tagungssprache, das war der Einladung zu entnehmen, sollte allein Englisch sein. Diese Sprache beherrschte er nicht zureichend, um auf einer solchen Konferenz entsprechend seiner Funktion kräftig mitzumachen. Mein eigenes Englisch war wohl noch schlechter, aber das hinderte Blankertz nicht daran, mich schicken zu wollen. „Da lernen Sie all diejenigen kennen, die man heute lesen muss, das kann nur lehrreich für Sie sein“, sagte er. Möglicherweise ahnte er schon, was ich dabei erleben würde.

Über mein Bedenken, das ginge doch nicht, dass ich den wissenschaftlichen Beirat als Student vertrete, weil es einer Beleidigung des Einladenden gleichkäme, wischte er mit dem Hinweis weg, er habe Becker schon entsprechend informiert und dieser habe ihm geschrieben, dass er sich freue, mich anlässlich der Konferenz kennenzulernen. Das musste geflunkert sein. Meine Neugier war dann stärker als mein Vorbehalt, also fuhr ich zu dieser Konferenz.



Das MPI in Berlin ist ein interessanter Bau. Man betritt ihn, indem man auf eine vergleichsweise kleine Pforte zuläuft, die sich am Ende von aufeinander zulaufenden Wänden befindet. Tritt man in das Gebäude ein, so öffnet sich ein großes Foyer mit aufsteigenden Ebenen und ein beeindruckendes, in unterschiedliche Richtungen aufstrebendes Treppenhaus. So strömte ich mit dem Seitenblick auf die mit mir eintretenden Berühmtheiten in den Bau. In der Mitte des Foyers, erhoben auf einer Treppenstufe stand gut gelaunt Hellmut Becker und begrüßte die Teilnehmer, mit seinem Lächeln alle in den Blick nehmend und hier und dort Bekannte besonders empfangend. Als ich eintrat, schien es mir, dass er mich fixierte. Aber das konnte nicht sein. Er musste einen neben oder hinter mir eintretenden Menschen gemeint haben. Ich bewegte mich deswegen langsam zur Seite weg, aber Beckers Blick folgte mir. Noch einmal das gleiche Manöver, dann war klar: Er meinte mich und niemanden anderen der vielen, die sich gerade im Foyer einfanden! Also ging ich auf ihn zu. Noch bevor ich mich vorstellen konnte und erklären konnte, warum ich da sei und bevor ich die Grüße von Blankertz übermitteln konnte, nahm er kräftig meine Hand und sagte sinngemäß: „Ich war sehr neugierig, wen Blankertz an seiner Stelle schicken würde. Wohl jemand wie sie. Das dachte ich mir schon. Seien Sie herzlich willkommen und fühlen Sie sich wie Zuhause. Wir sprechen noch miteinander.“

Am Ende der Konferenz kam er dann direkt auf mich zu und fragte mich nach meinen Eindrücken. Ich erklärte ihm meine Irritation und Enttäuschung. Er lachte und kommentierte das mit der Bemerkung: „Möglicherweise haben Sie recht und diese Form der Wissenschaft ist nicht die Lösung des Problems, in der Pädagogik den Tatsachenblick einzunehmen. Man wird sehen. Aber auf jeden Fall sollten Sie Ihr Englisch verbessern.“

Rahel Hüinig

Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln?

I

Von was ist mit Bildung die Rede? Diese Frage klingt trivial, da der Bildungsbegriff uns gegenwärtig durch eine inflationierende Vielzahl an Verwendungsweisen bestens vertraut und wie selbstverständlich erscheint. Sie lässt sich aber entsprechend der Diagnose seiner Vagheit und Diffusität (vgl. u.a. Bollenbeck 1996, S. 15; Liessmann 2006, S. 55) sowie der seines Bedeutungswandels (vgl. Gruschka 2001/02) nicht ohne Weiteres beantworten. Gleichzeitig fungiert Bildung als zentraler fachwissenschaftlicher Grundbegriff der Pädagogik und als handlungsorientierend und legitimierend für eine an allen Bildungsinstitutionen unausgesetzt stattfindende und vergleichsweise reichweitenstarke professionelle soziale Praxis. Insofern wird die terminologische Unklarheit des Bildungsbegriffs hier als aufzuklärendes Problem betrachtet. In Studien wie PISA und TIMSS wird zurzeit nach dem Output von Bildungsinstitutionen gefragt (vgl. u.a. Klieme et al. 2007, S. 11ff.) und nach einer Pragmatik, wie man diesen effizient steigern könnte, andere problematisieren das „Zurückbleiben der Praxis gegenüber ihren eigenen Ansprüchen“ (Gruschka 2011, S. 87f.). Im Folgenden geht es um die Frage nach den Implikationen der Ansprüche, welche die namentlich dazu berufenen Institutionen mit Bildung an ihre gesellschaftliche Praxis erheben.

Dafür soll die Semantik des Bildungsbegriffs mit Blick auf seine aktuellen Verwendungsweisen und auf seine historischen theoretischen Konstruktionen und Normierungen vergegenwärtigt werden (II und III). Die historische Annäherung an den Begriff erfolgt mit Wilhelm von Humboldt, Theodor W. Adorno und Heinz-Joachim Heydorn. Mit ihnen sei das Bedeutungsspektrum von Bildung aus kontrastierenden Perspektiven auf bildungstheoretische Kernaspekte umrissen. Diesen wird die Rekonstruktion eines Falls aktueller Verwendungsweise des Bildungsbegriffs gegenübergestellt (IV und V): das zur Zeit beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bildungspolitisch vertretene Deutungsmuster von Bildung. Zum Schluss geht es mit Bezug auf die Fallrekonstruktion um die Frage der Aktualität der drei bildungstheoretischen Konzeptionen (VI).

II

Das Spektrum der alltagssprachlichen Verwendung des Bildungsbegriffs reicht von der „Bildungsrepublik“¹ bis zur „Bildungskatastrophe“² und wird im Wesentlichen strukturiert durch drei untereinander gegenläufig erscheinende Bedeutungsqualitäten: Erstens wird Bildung als Ressource und national-ökonomischer Faktor, den es nach Regeln der Ökonomie zu planen und zu steuern gelte, von politischen Akteuren als „beste Zukunftsinvestition“³ beschworen. Reformen mit und ohne pädagogischen Hintergrund wollen zweitens Bildung im traditionellen akademischen Sinn als nutzloses „Fossil“ (Gruschka 2001/2002, S. 11) und als die Ausbildung von nützlichen Kompetenzen blockierenden, überflüssigen antiquierten „Ballast“ (vgl. u.a. Fuld 2005) loswerden. Drittens kritisieren gegen die Reformen des Schul- und Hochschulwesens Protestierende diese als bildungsfeindliche „Ökonomisierung der Bildung“ (Kuehnheim 2011), sehen Bildung als Menschenrecht⁴ und fordern nostalgisch verklärend ihre Wiederherstellung als öffentliches Gut⁵, welches von ökonomischer Normierung und Kalkül freizuhalten sei.

Dieser Befund der hier mit Bildung = Zukunftsinvestition, Bildung = Ballast und Bildung = Menschenrecht umrissenen Diffusität und Widersprüchlichkeit der synchronen Semantik von Bildung ist nicht allein ein Problem der Alltagssprache. Auch in der fachwissenschaftlichen Terminologie der Pädagogik erscheint Bildung aktuell nicht als unumstrittener und klar konturierter Begriff, wenn „Kompetenzmodelle zur [...] Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme/Leutner 2006, S. 1ff.) den fachlichen Diskurs seit einigen Jahren prägen, inhaltlich aber weitgehend offen lassen, was mit Bildungsprozessen gemeint sei und wie diese Prozesse zu dem führen können, was als Bildung zu definieren wäre. Es wird die „Abkehr von der Bildungstradition“ durch den für die Bologna-Reform zentralen Kompetenzbegriff befürchtet (Grigat 2012, S. 79-80) und vor empirisch nicht haltbarem „Bildungskitsch“ (Reh, im Druck) gewarnt, während zeitgleich die synonym für pädagogische Forschung auftretende neue Bezeichnung „Bildungswissenschaft“ boomt (Schütte 2012).

Statt einer sachlich klaren und übereinstimmend bestimmten Bedeutung von Bildung ist innerhalb und außerhalb der pädagogischen Fachsprache

1 http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/_node.html

2 Das 1964 von Georg Picht geprägte Schlagwort der Bildungskatastrophe wird auch heute dazu genutzt, um Missstände des Bildungswesens anzuprangern. Z.B. ist die Rede von der „Bildungskatastrophe 2.0“ (<http://www.kurier-am-sonntag.de/cms/notizblog/5623-bildungskatastrophe-20.html>) oder der „neue(n) Bildungskatastrophe“ (<http://www.blatter.de/archiv/jahrgaenge/2012/november/die-neue-bildungskatastrophe>).

3 <http://archiv.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2009/01/2009-01-13-konjunkturpaket-bildung.html?nn=273360>

4 <http://www.gewerkschaftsjugend-niedersachsen.de/News-Detail.293+M5bbfaecb924.0.html?&type=98>

5 <http://www.die-linke.de/nc/dielinke/nachrichten/detail/archiv/2011/januar/zurueck/nachrichten/artikel/bildung-ist-keine-ware-bildung-muss-wieder-oeffentliches-gut-werden/>

vielmehr auszumachen, dass in ihrem Namen geurteilt und für programmatisch ganz unterschiedliche Positionen Partei ergriffen wird (vgl. Bollenbeck 1996, S. 18). Deshalb sei Bildung nur mit Blick auf die Geschichte ihrer Funktion und ihren sozialgeschichtlichen Zusammenhang zu verstehen, ohne den ihr Begriff unerfüllt und abstrakt bleiben müsse (vgl. ebd.). Daran anschließend und demgegenüber geht es hier in historischer Perspektive neben der Frage nach seiner gesellschaftlichen Funktion um diejenige nach den mit dem Bildungsbegriff verknüpften Gegenstandsbereichen: der Frage nach den jeweiligen inhaltlich-systematischen Konzeptualisierungen des Subjekts, des Objekts und der gesellschaftlichen Dimension von Bildung.

III

Mit Wilhelm von Humboldt geht es zu Beginn des langen 19. Jahrhunderts um die Frage, wie das menschliche Individuum sich mittels welcher Gegenstände und unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen dem Ideal der Humanität durch Bildung nähern könne. Einerseits bezeichnet Bildung bei Humboldt den Prozess des positiv ins Zentrum der Theorie gestellten Individuums, dessen „Bildungstrieb“ es dazu treibe, seiner unbestimmten Bildsamkeit entsprechend alle seine Kräfte in „allgemeinster, regester und freier Wechselwirkung“ mit den Gegenständen der Welt zu üben und zu entwickeln (vgl. Humboldt 1795, S. 235-238). Andererseits erscheint Bildung als ein Ideal, welches, dem der Humanität entsprechend, sich auf die „höchste und proportionirlichste“ (Humboldt 1792, S. 64) individuelle Ausprägung der allen Menschen gemeinsamen Grundkräfte bezieht, wie sie am Beispiel des genievollen Künstlers und seinem Werk beschrieben wird. Ebenso enthält Humboldts Humanitätsvorstellung als kulturhistorisch bestimmtes Ideal die Zielvorstellung einer möglichen vernünftigen Gesellschaft, die, wie bei Kant und Schiller, die bürgerlichen Emanzipationsversprechen der Aufklärung durch Bildung statt durch gewaltvolle Revolution realisieren will und auf eine friedliche Gesellschaft freier und mündiger Individuen hin gerichtet ist.

Als Objekt der Bildung werden die Gegenstände der Welt unter Berücksichtigung der Frage nach ihrem formalen Nutzen (vgl. Humboldt 1793, S. 1) für die Bildung des Menschen thematisch, der bei Humboldt insbesondere im historischen Studium der griechischen Antike, dem grammatischen Studium der alten Sprachen Griechisch und Latein, der Mathematik und der Kunst angetroffen wird. Die Schulpläne aus seiner Zeit als Leiter der Section für Cultus und Unterricht des preußischen Staates zeigen, wie Humboldt die formalbildende Eigenschaft der Bildungsgegenstände auf die Gestaltung der Curricula staatlicher Bildungsinstitutionen bezieht (vgl. Humboldt 1809).

Für Humboldts Bildungstheorie ist die Unterscheidung von allgemeiner Bildung an Schulen und spezieller, auf die bürgerliche Berufswahl bezogener Ausbildung, die erst sekundär auf erstere folgen soll, zentral: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch

selbst, gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten.“ (Humboldt 1809, S. 188). Die Schulpläne machen mit der Betonung des Vorrangs allgemeiner vor spezieller Bildung auch die gesellschaftliche Dimension der humboldtschen Bildungstheorie explizit: Sie enthält auch die Forderung nach sozialer Allgemeinheit von Bildung. Diese egalitäre Qualität seines Bildungsbegriffs ist grundlegend für Humboldts Reformpläne zur Einführung eines einheitlichen, dreistufigen allgemeinbildenden Unterrichtswesens, welches für alle Schüler gedacht ist – gleich welcher sozialen Herkunft oder Bestimmung (vgl. Humboldt 1809, S. 188). Im Elementar- und Schulunterricht geht es um die „Uebung der Hauptkräfte des Geistes“ (Humboldt 1809, S. 172) und um die Vermittlung von bisherigen wissenschaftlichen Kenntnissen. Davon unterschieden soll auf der dritten und höchsten Stufe öffentlichen Unterrichts, der Universität, in der Einheit von Forschung und Lehre, die freie und problemorientierte wissenschaftliche Wahrheitssuche ihren Ort haben (vgl. Humboldt 1810, S. 255ff.).

Der bei Humboldt vom Individuum und von den Bildungsgegenständen her entwickelte formale Bildungsbegriff enthält die zeitgenössischen klassischen Fragen nach dem Wahren, Schönen und Guten und geht, eben da er die Entwicklung moralischen Empfindens, Denkens und Handelns bildungstheoretisch zentral mit bedenkt, davon aus, dass, wenn „alle Menschen zunächst ganz auf sich bezogen möglichst weit ihre individuellen Interessen und Anlagen bilden, [...] die Gemeinschaft der Menschen nur davon profitieren“ könne (Gruschka 2004, S. 220). In der Reflexion der individuellen, sachlichen und gesellschaftlichen Bedingungen des Strebens nach Humanität durch Bildung wird bei Humboldt auch das pädagogisch zu bearbeitende soziale Reproduktionsproblem thematisch, bspw. wenn in der Theorie der Bildung des Menschen davon die Rede ist, dass Menschen nicht wie die Pflanze gleichsam naturwüchsig sicher sein könnten, „wenn sie hinwelkt, wenigstens [...] den Keim eines ihr gleichen Geschöpfes zu hinterlassen.“ (Humboldt 1795, S. 236). Dieser der unbestimmten Bildsamkeit des Menschen komplementär korrespondierenden Diagnose struktureller Verfallsgefährdung individueller, kultureller und gesellschaftlicher Errungenschaften entspricht die Bedeutung, die Humboldt der egalitären Struktur der Bildungsinstitutionen und der sorgfältigen curricularen Bestimmung der die individuelle Bildung zur Mündigkeit erst ermöglichenden formalbildenden Gegenstände zumaß.

Heute ist der Bildungsbegriff kein Neuankömmling in der deutschen Sprache mehr, sondern hat bereits eine über 200-jährige Karriere gesellschaftlicher Verwendung, die es mit der Rede von Bildung zu vergegenwärtigen gilt. Adorno und Heydorn tun dies, indem sie Humboldts Begriff von Bildung für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts eingedenk seiner Sozialgeschichte aktualisieren. Wie nach den von Menschen zu verantwortenden Katastrophen und Grausamkeiten der beiden Weltkriege und der unvorstellbaren Barbarei des industriellen Massenmordes der Nationalsozialisten mit einem Begriff umzugehen ist, der auf Humanität zielt und von diesem Ideal her seinen gesellschaftlichen Anspruch erhebt, ist in dieser Perspektive die entscheidende Frage.

Adorno nimmt in seinen Schriften in verschiedener Hinsicht explizit positiv Bezug auf Humboldt und würdigt ihn als „großen humanen Schriftsteller“ (Adorno 1966a, S. 643). Dennoch entwickelt er in seiner „Theorie der Halbbildung“ 1959 als zeitgenössische Antwort auf Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“, entsprechend seiner soziologischen Diagnose, eine negative Perspektive auf Bildung. Nicht die positive Konzeption des individuellen Bildungssubjekts steht daher wie bei Humboldt im Zentrum der Theorie, sondern der für den Bildungsprozess in erkenntnistheoretischer Hinsicht strukturell wichtige „Vorrang des Objekts“ wird zentral behandelt und hinsichtlich der „Vorgängigkeit von Gesellschaft vorm Einzelbewusstsein und all seiner Erfahrung“ (Adorno 1966b, S. 182) materialistisch ausbuchstabiert als warenförmige Verhinderung bildender Erfahrung.

Historisch der hegelsch-marxschen Emanzipationshoffnung beraubt und im Bewusstsein der empirischen Verhältnisse sozialer Ungleichheit kommt Adorno zu der Diagnose, dass anstelle eines begründet positiv zu vertretenden Bildungsbegriffs sich nur noch die „Teilmomente [...] des gesellschaftlichen Ganzen“ (Adorno 1959, S. 93) ausmachen ließen, welche Bildung im Sinne Humboldts für die einzelnen Individuen tendenziell unmöglich machten. Sie sei zu „sozialisierter Halbbildung“ (ebd., S. 93) geworden. Das wesentliche Strukturmerkmal der „Halbbildung“ besteht in ihrer instrumentellen Funktion symbolischen Kapitals und darin, dass ihre kulturellen Gegenstände dafür zu „Kulturgütern“ und „Bildungsgütern“ (ebd., S. 94, 109) und so zu einer Form profitträchtiger Ware der „Kulturindustrie“ geworden sind. Diese halte die Menschen im Zustand der Unmündigkeit und verhindere die Erkenntnis der von Menschen gemachten und tradierten sozialen Spaltung der Gesellschaft. Anstelle der Emanzipation der Menschen diene der Bildungsbegriff tatsächlich der Verschleierung der diese verunmöglichenden Verhältnisse: „der Traum der Bildung, Freiheit vom Diktat der Mittel, der sturen und kargen Nützlichkeit, wird verfälscht zur Apologie der Welt, die nach jenem Diktat eingerichtet ist.“ (ebd., S. 98).

Adorno hält in negativ-dialektischer Perspektive auf Bildung und mit seiner Kritik der im Namen jener surrogativ kaschierten gesellschaftlichen Nichteinlösung der im traditionellen Bildungsbegriff Humboldts aufgehobenen emanzipativen Ansprüche an diesem als normativem Standpunkt fest. Für den Blick auf die gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge des Bildungsbegriffs gilt methodisch, dass „nur am Widerspruch des Seienden zu dem, was es zu sein behauptet, [...] Wesen sich erkennen“ ließe (Adorno 1966b, S. 169).

Die von Adorno geforderte und vorgelegte Kritik der Bildung und Analyse der ihr zugrunde liegenden gesellschaftlichen Strukturen ist auch für Heydorns kritische Bildungstheorie zentral. Aber bei Heydorn ist aus pädagogischer Perspektive seine emphatische, positive Wiederaufnahme des auf Humanität zielenden Bildungsbegriffs Humboldts wesentlich (vgl. u.a. Heydorn 1968, S. 109-130; Heydorn 1970, S. 107). Mit ihm entwickelt er entlang der Frage nach den sozialhistorischen Gründen für eine pädagogische Eman-

zipationshoffnung seine Bildungstheorie im „Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ (Heydorn 1970) und stellt die Bildungsinstitutionen als den historischen Ort der Möglichkeit individueller und gesellschaftlicher Emanzipation heraus. In dieser Perspektive ist bei Heydorn die Gesellschaftsgeschichte der europäischen Bildungsinstitutionen zentral, da er in ihnen den Widerspruch von Bildung und Herrschaft konzentriert enthalten sieht: in ihrer instrumentell motivierten Reproduktionsfunktion der bürgerlichen Gesellschaft einerseits und in dem in ihren formal bildenden Unterrichtsgegenständen andererseits enthaltenen Potential, das Bildungssubjekt zur über das instrumentell Bezweckte hinausgehenden Reflexion und damit zur Überschreitung der gegebenen gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse frei zu setzen. „Bildung wird damit in den Widerspruch zu ihrer konkreten Bedingung gesetzt, um sie auf den Menschen hin zu überwinden.“ (Heydorn 1968, S. 123).

Dafür erschließt Heydorn insbesondere den formalen Charakter der Bildungstheorie Humboldts und begründet mit diesem strukturell Bildung als „Festung“ und „Sicherungsraum des Menschen“ (ebd., S. 125) vor seiner gesellschaftlichen Vereinnahmung, Verwertung und potentiellen Vernichtung (vgl. Heydorn 1974, S. 254-273). Die Bildungstheorie Heydorns macht damit eine existenzielle Gewichtigkeit geltend, die auch in seinem letzten Essay „Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht“ von 1974 angesichts des drohenden nuklearen Overkills dramatisch deutlich wird. Heydorn übte scharfe Kritik an der Gesamtschulreform der 1960er und 1970er Jahre in der BRD und diagnostizierte bei den neuen Lehrplänen ein systematisches Nachlassen des Anspruchs an die Schüler (vgl. Heydorn 1970, S. 244; Pongratz 2009, S. 100-106). Heydorn forderte dagegen, die ehemals nur für die Eliten gedachten formalbildenden Bildungsgüter in einer humanistischen Gemeinschaftsschule für alle real zugänglich zu machen.

Als zentrale These Heydorns kritischer Bildungstheorie erscheint seine strukturelle Vermittlung des Problems notwendig positiver Ausgangsverheißung pädagogischen Denkens mit der gleichzeitig notwendig negativen Perspektive kritischer Theorie. So hält Heydorn an der Möglichkeit von individueller und kollektiver Emanzipation im Sinne der im formalen Bildungsbegriff aufgehobenen Möglichkeit eines material zu realisierenden Humanismus fest. Denn: „Das Bewusstsein, das die Bildung bewirkt, ist auch Bewusstsein von der eigenen Bedingung, von der Realisierbarkeit ihrer Perspektive.“ (Heydorn 1974, S. 273).

IV

Mit Blick auf aktuelle Verwendungen des Bildungsbegriffs wird hier gefragt, welches Deutungsmuster von Bildung zurzeit beim Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorliegt. Es ist zu erwarten, dass erstens das Ministerium einen distinkten Begriff von Bildung habe und zweitens, dass dazu Datenmaterial auf der Homepage des Ministeriums – als öffentlicher Repräsentation des BMBF im Internet – zu finden sei.

Auf der Homepage des BMBF zeigte sich im Beobachtungszeitraum ein vielfältiges Angebot an aktuellen Pressemitteilungen, Schlagworten, Wettbewerbsausschreibungen und Verweisen auf die neuesten Inhalte der Mediathek sowie auf Reden der (inzwischen ehemaligen) Bundesministerin Schavan zu verschiedenen Anlässen. Auffällig waren am oberen Rand der Seite als horizontale Bildstreifen „Banner“, denen jeweils einer der Themenbereiche der Homepage (Ministerium, Hightech-Strategie, Bildung, Forschung, Wissenschaft, Internationales, Presse) zugeordnet war.



Abb. 1: BMBF: Bildungsbanner⁶

Dieses Bildungsbanner fungierte als kontinuierliche Rahmung für die tagesaktuellen Bildungsneuigkeiten des BMBF. Keine andere programmatische Äußerung zum Bildungsbegriff ließ sich dort so prominent positioniert und über einen ebenso langen Zeitraum unverändert finden. So schien das Bildungsbanner in konzentrierter Weise den Bildungsbegriff des BMBF zu enthalten. Anstelle eines Statements der Bundesministerin, das ihre Überzeugungen in Sachen Bildung transportiert hätte, wurde das Banner verwendet. Es substituierte auf diese Weise die auf der Homepage erwartete politische Positionierung der Bundesministerin zur Sache. Dies qualifiziert das Bildungsbanner als Dokument, welches es im Hinblick auf das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF zu analysieren gilt.

Deutungsmuster werden hier verstanden als kollektiv geteilte Argumentationsstrukturen (vgl. Oevermann 2001b, S. 514), welche zu ihrem wissenschaftlichen Verständnis der Rekonstruktion bedürfen, da sie im Unterschied zu wissenschaftlich reflektiertem und begründetem, kein „abfragbares, bewusst verfügbares oder archiviertes Wissen“ (Oevermann 2001a, S. 51) sind, sondern als „implizite Theorien“ unausgesprochene Vorannahmen enthalten (vgl. ebd., S. 38ff.). Deshalb ist es zur gültigen Analyse von Deutungsmustern nötig, „die latenten Sinnstrukturen von Ausdrucksgestalten zu rekonstruieren, in denen jene zum Ausdruck gelangen“ (ebd., S. 40). Diese Ausdrucksgestalten eines Deutungsmusters können auf unterschiedliche Weise vorliegen: in natürlichen Protokollen sozialer Interaktionen aber auch als „literarische oder andere Kunstwerke, Schriftquellen aller Art, Monumente, Gebäude, Gegenstände der materiellen Kultur“ (ebd., S. 40-41). Auch Artefakte können demnach rekonstruktionslogisch interpretiert werden, wobei es bei

6 Das Banner wurde von der Homepage des BMBF am 30.10.2012 abgerufen und kopiert und ist hier in schwarz-weiß, ansonsten aber unverändert abgebildet. Zu sehen war es dort in den vergangenen Jahren kontinuierlich bis Anfang Dezember 2012.

intentional komponierten Texten darum ginge, die für das Deutungsmuster prägende „Differenz [...] zwischen Textintention und Textrealisierung“ (Wernet 2006, S. 25) aufzuzeigen. Gegenstand der sequenzanalytischen Fallrekonstruktion ist in dem hier vorliegenden Fall ein mit fotografischen Mitteln zu Zwecken der öffentlichen Rezeption und für bestimmte Rezeptionsbedingungen komponiertes Artefakt. Das Banner zeigt ein Subjekt, ein Objekt und deren Verhältnis, einen Text in einem Textfeld im Bild sowie das Logo des Ministeriums.



Das rechts der Bildstreifenmitte positionierte Gesicht eines Kindes dominiert den ersten Eindruck. Es wirkt freundlich, harmonisch und entspannt. Die Gesichtszüge erscheinen anstrengungslos, wenn nicht träumerisch. Die locker auf einander liegenden Lippen umspielt ein zartes, in den Mundwinkeln ange deutetes Lächeln und die Augen blicken die Betrachtenden direkt an. Unterstützt wird der freundliche und entspannte

Eindruck durch die leichte Neigung des Kopfes nach links hinten. Sie enthält als Geste ein Zurücklehnen bzw. Zurücknehmen. Die Neigung des Kopfes und der Gesichtsausdruck haben nichts Konfrontatives, noch drücken sie etwas Überlegenes und Überhebliches, auf den Betrachter herab Blickendes aus. Bestimmend für die Bildaussage ist nicht, dass es sich um das Bild eines Jungen handelt, dominant ist vielmehr der harmonische Eindruck eines offenen und freundlichen, kooperativ zugewandten, sympathischen Kindes.

Die Einbettung des Kindergesichts in das Banner unterstreicht mit dessen warmen Orange-, Gelb- und gedämpften Blau- und Grün-Tönen und deren klassisch komplementär ausgewogenem Verhältnis den Ausdruck von Harmonie. Eine daran anschließende Lesart des wie träumenden Blicks des Kindes verwiese auf Sehnsucht oder Fernweh: Das Kind träume sich sehnsuchtsvoll an einen andern Ort, an dem es gerne wäre. Eine wohlgeformte Entsprechung dieser Lesart wäre die in der Pädagogik seit Rousseaus *Emile* und Goethes *Wilhelm Meister* geläufige Metapher von Bildung als Reise. In dieser Lesart würde der harmonische Gesamteindruck des Bildungsbanners nicht nur allgemeinen mediengestalterischen Strategien folgen, sondern wäre inhaltlich motiviert. So entsteht als erster sachbezogener Eindruck, dass hier ein heranwachsender Mensch als Individuum im Zentrum eines harmonischen Gesamtbildes steht.

Entsprechend müsste das Porträt des Kindes ein bestimmtes Individuum repräsentieren. In dieser Hinsicht wird jedoch ein erster Bruch bemerkbar, da es schwer fällt, individuelle Züge des Kindes zu erkennen. Das Kindergesicht verrät nichts von einer zur Schau gestellten „Persona“, von seinem Eigensinn oder einer inneren Bildungsbewegung und erscheint in aller Nettheit daher

unpersönlich. Eine von dieser Irritation ausgehende Feinanalyse seiner Proportionen bestätigt, dass das Gesicht keine individuellen Besonderheiten auszeichnet, sondern vielmehr das Bemühen zeigt, ein Kind darzustellen, das als Sympathieträger taugt. Der Grad seiner unbestimmten Weichheit wirkt offensiv affektiv, trotz vordergründig spannungsloser Harmonie schaut man es gerne an.⁷ Daraus folgt die Lesart, dass diese Ausdrucksgestalt des Bildungssubjekts geprägt ist durch die visuelle Semantik von zur Produktwerbung inszenierter Fotografie. Sie überträgt so die Sympathie der Rezipienten auf das Produkt des Bildungsministeriums. Die Bildungspolitik, so wird suggeriert, bemühe sich um Kinder wie dieses. Es wird als entindividualisiertes Stereotyp inszeniert, damit sich mit ihm möglichst viele Besucher der Homepage identifizieren.

Der mit Rückgriff auf pädagogische Topoi stark gemachte kulturhistorische Bezug legte dagegen ein Deutungsmuster von Bildung entsprechend dem klassisch-humanistischen Bildungsbegriff nahe. In diesem Fall wäre zu erwarten, dass als Objekt der Bildung kanonische Gegenstände der europäischen Kulturgeschichte bildlich thematisch würden. Die bereits durch die sich inhaltlich widersprechende Inszenierung des Bildungssubjekts als normalisiertes Pseudo-Individuum angegriffene emphatisch-pädagogische Lesart der Ausdrucksgestalt wäre also über ein ihr entsprechendes Bildungsobjekt gegenüber der werbelogischen Lesart zu verteidigen.

Im Bildhintergrund, vor dem das Kind abgebildet ist, wird ein Landkartenausschnitt gezeigt. Solche Karten sind in der hier im Verhältnis zum Kindergesicht ausgewiesenen Größe nur als didaktisches Mittel aus der Schule allgemein bekannt. So wird als Geltungsbereich des Deutungsmusters die Institution Schule assoziiert. Bildung erscheint beim BMBF mit „Schulbildung“ gleichgesetzt.

Die Landkarte als Bildungsobjekt wird im Hintergrund des Bildes so gezeigt, dass auf den ersten Blick nicht unmittelbar erkennbar ist, ob es sich um einen hinsichtlich seines Signifikats real existierenden und wenn ja, um welchen Ausschnitt kartographischer Repräsentation der Erde es sich handelt. Zu sehen ist ganz links ein Küstenabschnitt, grün-blaue Binnenniederungen, rot eingezeichnete Grenzlinien und Punkte, orange-braun als Anhebungen kodiertes gebirgiges Gelände und sich durch diese Landschaft schlängelnde Flussläufe. Dass es sich um einen realen Kartenausschnitt handeln müsse, wird von den Betrachtenden durch die aus der eigenen Schulzeit vertraute Erscheinungsform wie selbstverständlich angenommen. Ebenso vertraut ist der mit Karten verbundene Auftrag: Orientiere Dich, suche und finde etwas mittels dieser Karte.

7 Die Feinanalyse des Kindergesichts zeigte proportionale Anomalien, die durch die Verschmelzung verschiedener Aufnahmeperspektiven per Photoshop als digitales Komposit erzeugt worden sein könnten. Diese werden unbewusst wahrgenommen und bewirken eine Dynamisierung des Bildes. Diese Irritation bringt den Blick des Betrachters in eine auf das Gesicht gebannte Suchbewegung, wodurch ein Gefühl geheimnisvoller Intensität des nicht sofort Durchschaubaren evoziert wird. Die unterschwellige Disproportionalität des Gesichts wäre in dieser Lesart eingesetzt als ästhetisches Mittel der Bindung des Blicks des Rezipienten an das sonst uninteressante Normal-Gesicht.

Implizit werden wir mit der Frage konfrontiert, ob wir genug gebildet sind, herauszufinden, welches Land dieser Ausschnitt zeigt. Wir erhalten links neben dem Kindergesicht mit dem Schriftzug „NEW MEX“ einen Hinweis für unsere Zuordnungsfrage: Zusammen mit „NEW MEX“ und den landschaftlichen Andeutungen und Grenzzeichnungen wird es möglich zu schließen, dass der Kartenausschnitt den US-amerikanischen Bundesstaat New Mexiko zeigt.

Dieser Umgang mit dem Betrachter führt zu der Lesart von Bildung als Quiz wie z.B. bei Jauchs Show „Wer wird Millionär“-Show oder beim Bildungstest der Wochenzeitung DIE ZEIT, die Bildung auf eine „Quiz- und Testlogik“ reduziert (vgl. Gruschka 2001/02, S. 19). Bildung erscheint dabei als Wissen von irgendetwas. Im Falle des ZEIT-Tests wird dies qualifiziert als das, „Was [...] man wissen [muss], um heute mitreden zu können“ und inhaltlich in einem „Katalog von 200 Fragen aus den Bereichen Politik, Wissen, Wirtschaft, Feuilleton, Unterhaltung und Reisen“ kategorisiert (Die Zeit 2012, Klappentext). Quiz und Test erscheinen dabei gepaart mit einer Spiellogik, bei der die Anbieter dieser Formate mit Abnehmern rechnen, denen es um Unterhaltung und Gewinn geht – entweder von Geld oder um den der Genugtuung, sich nach erfolgreichem Absolvieren des Tests zu den Gebildeten zählen zu dürfen. Entsprechend einer Frage bei „Wer wird Millionär?“ wird beim Bildungsbanner des BMBF eine Suchbewegung zur Identifikation des Kartenausschnitts angestoßen und mit dem im Bild auf der Karte unmittelbar neben dem Kopf des Kindes sichtbaren Schriftzug „NEW MEX“ wird dem Suchenden ein Tipp gegeben, wie entweder vom Moderator der Sendung selbst gewährt oder per Telefon- oder Publikumsjoker zu erhalten. Schließlich folgt als krönende Belohnung die Freude, wenn man genug weiß, um dann daraus schließen zu können: Das muss New Mexiko sein! Wer dann noch weiß, dass und wo es in den USA liegt, kann sich der Richtigkeit seines orientierenden Geistesblitzes versichern, wenn er z.B. links unten im Bild Baja California entdeckt und in der fetten Linie die Grenze zwischen den USA und Mexiko erkennt. Dies erweitert die bisherige Deutungsmuster-Hypothese eines ökonomisch motivierten Bildungsverständnisses um den Aspekt der belohnungsorientierten Bereitschaft und Kompetenz, Quiz- oder Test-Fragen zu beliebigen Gegenstandsbereichen richtig zu beantworten.

Als Gegenlesart ließe sich, trotz im Bild fehlender Verweise auf einen bestimmten kulturgeschichtlichen Kanon, die emphatisch-pädagogische Lesart von „Bildung als Reise“ weiter halten, denn mit der Karte werde die das Individuum in der Welt orientierende Aufgabe von Bildung thematisch. Durch den Kartenausschnitt von Nordamerika wird ein von Deutschland aus geographisch gesehen sehr weit entfernter Teil der Welt gezeigt, was dem Ausdruck des träumend in die Ferne gerichteten Blicks des Kindes korrespondiere, das sich auf einer „inneren Bildungsreise“ befände.

Die Rekonstruktion der damit thematisch werdenden Beziehung von Subjekt und Objekt der Bildung bringt jedoch Klarheit zu Gunsten der Lern- und Quiz- Abfrage-Logik-Lesart. Die Situation eines Kindes vor dieser Landkarte in der Schule entspricht der didaktischen Repräsentation eines Ge-

ografie- oder Englisch-Unterrichts. Dort befinden sich Kinder nur dann vor der Karte, wenn sie vom Lehrer dazu aufgefordert werden, um zur Beantwortung einer Frage etwas auf der Landkarte zu zeigen oder aber in der Pause, um sich die Karte auf eigene Faust selbst anzusehen. Letztere Lesart des Dargestellten aber ist unplausibel. Wenn es darum gegangen wäre, den außerhalb vom Schulunterricht stattfindenden individuellen Bildungsprozess eines Kindes zu thematisieren, hätten andere typische Situationen als wesentlich naheliegender und verständlicher für die bildliche Ausdrucksgestalt dienen können, z.B. ein Kind beim Museumsbesuch, im Sportverein, während des Instrumentalunterrichts oder bei den Pfadfindern.

Das Kind auf dem Banner wird also einerseits so gezeigt, als befände es sich im Schulunterricht vor der Karte. Andererseits fehlen aber zugleich die dafür typischen Erfüllungsbedingungen: Das Kind wirkt nicht, als wäre es nach vorn vor die Karte gerufen worden und wartete dort nun schweigend auf die Frage oder die Instruktion des Lehrers, um in Bezug auf diese sein Wissen an der Karte zu zeigen. Auch kann man sich schwerlich einen Schüler denken, der so vor der Karte ein Referat oder eine Präsentation zum Südwesten der USA hielte. Zu diesen und weiteren denkmöglichen Lesarten schulischer Unterrichtssituationen passen nicht der Gesichtsausdruck und die Körperhaltung des Kindes. Von einer vor der Klasse exponierten Lern- oder Prüfungssituation mit dem Ausdruck von Spannung, Konzentration, Aufmerksamkeit und Präsenz oder auch Unsicherheit und Angst ist nichts zu sehen.

So kollidiert die Lesart der fernwehgetriebenen innerlichen individuellen Bildungsbewegung mit der zugleich bildlich implizierten Schulsituation. Die Inkonsistenz, die im Verhältnis von Subjekt und Objekt der Bildung, welches implizit als Verhältnis von Schüler und didaktischem Material im Schulunterricht vorgestellt wird, enthalten ist, provoziert die Frage nach dem diesen Bruch motivierenden oder heilenden deutungsmusterinternen Konzept. Handelt es sich um die Verkitschung des Schulischen oder wird der Bruch anders motiviert?

Die leichte Berührung der Karte mit dem Hinterkopf zeigt Nähe und Intimität mit dem Bildungsgegenstand, was sich paradox verhält zur Abgewandtheit von der Sache. Indem das Kind seine Aufmerksamkeit nicht der Landkarte schenkt, wird die Begegnung von Bildungsgegenstand und Bildungssubjekt als eine rein äußerliche Pose der Berührung thematisch.⁸ Als eine alltägliche wohlgeformte Entsprechung dieser leichten Berührung könnte die vertrauensvolle und zärtliche Geste eines Kindes gelten, welches sich an einen hinter ihm stehenden Erwachsenen anlehnt, auf dessen Schutz und Stabilität es sich verlassen kann, weshalb ihm diese Berührung Sicherheit gibt. Sie ermöglicht es ihm, entspannt und träumerisch seinen Gedanken nachzuhängen.

8 Das Kind lehnt mit seinem Kopf mitten in der kartographischen Repräsentation des Staates New Mexico und damit im „Land of Enchantment“ (<http://www.newmexico.gov/>). Der Kontakt von didaktischem Mittel und dem Kopf des Kindes findet übersetzt demnach im „Land der Verzauberung“ statt.

Die Frage, wie diese in der bildlichen Ausdrucksgestalt vorliegende Vermischung der Situation des Schulunterrichts mit jener privaten Geste motiviert ist, lässt sich durch die Frage klären, aus welchen Bildern uns die Darstellung dieses Gesichtsausdrucks und dieser Körperhaltung des Kindes bekannt ist, bzw. wo das visuelle Vokabular alltagssprachlich vorkommt: Es entspricht demjenigen, wie es bei Banken und Versicherungen als Versinnbildlichung ihrer Zukunftsvorsorgeleistungen, wie z.B. Bausparverträgen, Renten- oder Lebensversicherungen, verwendet wird.

Die Inszenierung der privaten Geste der vertrauensvollen Annahme des von den Eltern dem Kind gewährten Stütz- und Schutzangebots wird von Banken und Versicherungen in der visuellen Werbung um Investition in ihre Versicherungsangebote verwendet. Im Zentrum steht dabei die Vermittlung des Eindrucks einer sicheren und vertrauenswürdigen Zukunftsvorsorge. Das die obigen Inkonsistenzen heilende Schlüsselkonzept des Deutungsmusters von Bildung beim BMBF wäre also dasjenige von Bildung als vorsorgende Zukunftsinvestition, die im Schulunterricht zu tätigen ist.

Der Text im BMBF-Banner: „Bildung Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln“ bringt die gesellschaftliche Dimension von Bildung explizit zur Sprache. Das fehlende Satzzeichen ist sinngemäß zu substituieren durch einen Doppelpunkt oder ein Gleich-



heitszeichen, da dies durch die starke Hervorhebung des Wortes zum Ausdruck kommt. Die sieben folgenden Worte bilden keinen ganzen Satz, dazu fehlte ein Verb. Ihre Anordnung verweist auf Moderationsmethoden, die empfehlen, in Halbsätzen mit maximal sieben Worten Argumente für Diskussionsrunden zu visualisieren, da sieben Worte als das Maximum gelten, was sich jemand ohne Weiteres anstrengungslos merken könne.⁹ Mit dem Dogma der schnellen Einprägsamkeit verbunden wäre die entsprechend knapp gehaltene quantitative Seite der Verbal-Definition von Bildung. Sie würde dann zugleich das Wesen der vorzustellenden Sache enthalten.

Die Definition beginnt mit Bildung = Schlüssel. Da sinnlogisch mit der Rede von Schlüssel auch das dazu passende Schloss und die dazu gehörige Motivation der sich dieser Instrumente der räumlichen Zugänglichkeitssteuerung bedienenden Akteure mit angesprochen ist, klingt mit Schlüssel auch die komplementäre Funktion von ein- und aus- sowie zu- und aufschließen mit an. Wie ist dies hier zu verstehen? Bildung tritt als Schlüssel zunächst als

9 Vgl.: <http://www.metaplan.de/downloads/pdf/Metaplan%20Basiswissen.pdf>

Universalschlüssel auf, d.h. verbunden mit dem Versprechen, auf jedes Schloss zu passen. Bildung wird instrumentell verstanden als Versprechen im Sinne von Marketingdeutsch, als allmächtiges Verkaufsargument: Egal, welches Problem Sie haben, wir haben den Schlüssel zur Lösung, und der heißt: Bildung! Oder aber in der Lesart pädagogischer Emphase wäre Bildung der Schlüssel für das Tor zur Welt.

Mit „Schlüssel für“ wird eine den vorhergehenden Totalitätsanspruch relativierende spezifizierende Explikation der Schlüsselfunktion von Bildung angekündigt, die mit „gesellschaftliche Teilhabe“ und „selbstbestimmtes Handeln“ auch folgt. „Gesellschaftliche Teilhabe“ steht dort uneingeschränkt auf alle Bereiche des Gesellschaftlichen bezogen, gleichzeitig wird dies mit der Behauptung zurückgenommen, man bräuchte dafür Bildung als Schlüssel. Dies ist sachlogisch im doppelten Sinne unwahr, denn: für gesellschaftliche Teilhabe im Sinne von der Teilhabe an Aktivitäten des gesellschaftlichen Lebens, z.B. im lokalen Fußballverein aktiv zu sein, um ins Kino zu gehen oder im Gemeindechor mitzusingen, ist Bildung kein In- oder Exklusionskriterium. Auch an der Museums-, Theater- oder Opernkasse wird kein Bildungsausweis verlangt, um an der dort angebotenen Hochkultur teilhaben zu dürfen, bzw. umgekehrt legitimiert nicht das Vorzeigen eines schulischen Bildungszeugnisses oder das auswendige Rezitieren eines Gedichts als Ausweis von Bildung zum Eintritt, sondern allein die Tatsache, ob der jeweils erhobene Eintrittspreis bezahlt werden kann. Sachlich richtig wird die Aussage erst, wenn Teilhabe als einzuklagender Anspruch auf bislang Verwehrtes erhoben wird, das nicht ohne Weiteres zugänglich ist. Von diesem nicht ohne Bildung zugänglichen gesellschaftlichen Bereich wird implizit angenommen, er sei so beschaffen, dass die von ihm ohne passenden Schlüssel Ausgeschlossenen das ihnen Verwehrte begehrten. In der Pädagogik wird derzeit unter dem Schlagwort der Inklusion mit der Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe die schulische Ausgrenzung von auf unterschiedliche Weise behinderten Kindern (sei es durch ein sog. „bildungsfernes Elternhaus“, durch kulturell, körperlich, seelisch oder geistig einschränkende Voraussetzungen) angeklagt. Gesellschaftliche Teilhabe meint dabei aber nicht nur Inklusion während der Zeit des Schulbesuchs, sondern meint auch die Erwartung und Hoffnung auf die nachschulische berufliche Integration und auf Beteiligung an den erwirtschafteten ökonomischen Gewinnen der Gesellschaft. Diese Teilhabe soll durch Bildung als Schlüssel eröffnet werden.

„Bildung = Schlüssel für selbstbestimmtes Handeln“ ist in der Logik des Versprechens problematisch hinsichtlich der Möglichkeit seiner Einlösung. Wenn Du Bildung hast, dann kannst Du selbstbestimmt handeln. Ohne Bildung ist dies nicht möglich, aber mit Bildung schon. Zumindest letzteres ist unwahr. Das Handeln eines Menschen kann logisch wie empirisch nie allein durch ihn selbst bestimmt sein. Es ist nur möglich in Bezug entweder auf Gegenstände, die mit ihrer eigenen physisch-materiellen Beschaffenheit dem Bestreben des Handelnden gegenüber stehen oder in Bezug zu anderen Menschen, deren Intentionen und Handlungen den Handlungsabsichten des hier

als selbstbestimmt handelnd vorgestellten Subjekts präformierend, erleichternd oder erschwerend, gegenüber treten und damit dessen Handlungsmöglichkeiten und Handlungsweisen mit bestimmen. Von der im Banner versprochenen Handlungsautonomie durch Bildung kann wahrheitsgemäß nur die Rede sein im Sinne von funktionaler Mündigkeit, die darauf zielt, durch Bildung in der Schule die Kinder dazu zu bringen, aus eigenem Antrieb selbstständig das zu tun, was die äußeren Umstände von ihnen verlangen. Bildung wäre dann zu verstehen als Schlüssel zur schulischen Herstellung funktionaler Mündigkeit.

V

Das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF lässt sich demnach, wie folgt, konturieren: Bildung wird zur Seite des Subjekts qualifiziert vermittelt der Präntation von Individualität durch eine werbelogisch motivierte Komposition sympathischer Normalität. Sie wird dabei lokalisiert im Schulunterricht. Zur Seite des Objekts ist ein didaktisches Mittel Thema, welches, statt auf eine bestimmte Verstehensaufgabe oder kulturell spezifisch kanonisiertes Wissen zu verweisen, einer inhaltlich beliebigen Quiz-Logik entsprechend, die Aufmerksamkeit des Adressaten binden und ihn unterhalten soll. Das Verhältnis von Bildungssubjekt und -objekt erscheint als rein äußerliche Beziehung durch körperlichen Kontakt, bei gleichzeitiger Abgewandtheit der Aufmerksamkeit des Subjekts von jenem Objekt. Zur Seite der gesellschaftlichen Dimension erscheint Bildung, in ihrer Reduktion auf Schulbildung, als Mittel der Vergesellschaftung der Bildungssubjekte als Schüler zu funktionalmündigen Bürgern und zugleich als Versprechen erfolgreicher Vorsorge zur Sicherung künftiger Beteiligung am ökonomischen Erfolg in der Gesellschaft. In allen dem Material nach sinnvollen Lesarten der sequenzanalytischen Rekonstruktion des im Banner ausgedrückten Deutungsmusters von Bildung des BMBF zeigte sich hinsichtlich Subjekt, Objekt und gesellschaftlicher Dimension als Schlüsselkonzept eine ökonomisch motivierte instrumentelle Logik. Typologisch passt das Deutungsmuster zur bereits bekannten Bedeutung von Bildung als Zukunftsinvestition. Diese steht als die gesamte Ausdrucksgestalt prägendes Konzept im Zentrum. Für das auf dem Banner vorliegende Deutungsmuster wäre dieses jedoch zu erweitern um die im visuellen Vokabular der Versicherungswerbung hinzutretende Qualität der Zukunftsvorsorge. Parallel zum Werbeslogan einer Rentenversicherung könnte man zugespitzt sagen, das BMBF folge einem Deutungsmuster von Bildung = Vorsorge, die sich anpasst und auszahlt.

Zur Überprüfung dieser Fallstrukturhypothese wurden sowohl programmatische Äußerungen der damaligen Bundesministerin Schavan, wie sie in Reden, Berichten und Pressemitteilungen auf der Homepage zu finden sind, berücksichtigt als auch die dort unter Bildung aufgeführten Handlungsfelder aktueller bildungspolitischer Projekte. Bei den dort veröffentlichten Überzeugungen und Vorhaben wie auch mit Blick auf die bildungspolitischen Aktivitäten gibt es

keine Anhaltspunkte, die im Kern ökonomisch-investitionslogische Fallstrukturhypothese des um die hinzutretende Qualität der Altersvorsorge erweiterten Deutungsmusters von Bildung zu revidieren. Vielmehr wurde das rekonstruktionslogisch Erschlossene wiederholt explizit bestätigt, u.a. durch Aussagen wie: „Die beste Geldanlage, die eine Gesellschaft in Zeiten des Wandels tätigen kann, sind Investitionen in das Wissen, das Können und die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger.“¹⁰ Dass es in diesem Verständnis von Bildung auch um Dividende geht, wird dort ebenfalls explizit, wenn mit Blick auf die getätigten Investitionen resümiert wird: „Dies zahlt sich aus: Deutschland ist heute mehr denn je ...“¹¹. Sowohl die Deutung von Bildung als ökonomisch motivierte Zukunftsinvestition als auch dessen Anreicherung um das Motiv der Altersvorsorge bzw. Lebensversicherung scheint dabei unberührt vom Personalwechsel im Februar 2013 im BMBF von Bundesministerin Schavan zu Bundesministerin Wanka weiter zu bestehen: „Der Zugang zu guter Bildung ist ein entscheidender Schlüsselfaktor für die Stellung unseres Landes im globalen Wettbewerb“¹². Weiterhin geht es darum, mit Bildung „die Wirtschaftskraft sowie das ökonomische Wachstum in Deutschland zu sichern und zu vergrößern.“¹³ Die aus der sequenzanalytischen Rekonstruktion des Banners gewonnene Fallstrukturhypothese kann durch weiteres Datenmaterial bestätigt werden. Beim BMBF gilt demzufolge das Deutungsmuster einer Bildung = Schulbildung als Zukunftsvorsorge, die sich anpasst und auszahlt.

VI

Wie ist dieses Deutungsmuster nun in bildungstheoretischer Perspektive zu verstehen? Wenn der Bildungsbegriff mit Rückbezug auf Wilhelm von Humboldt verstanden werden soll, wäre die Einschränkung von Bildung auf den Bereich der Schule, wie sie im Banner ausgedrückt wird, problematisch. Denn Humboldt setzte sich zwar im Rahmen der Preußischen Reformen mit den Bedingungen der institutionellen Ermöglichung von allgemeiner Bildung in der Schule auseinander. Bildung verstand er aber immer als individuelle menschliche Aktivität, die prinzipiell, wenn es die nötige Muße dazu gibt, bei jedem Geschäft des Lebens (vgl. Humboldt 1795, S. 239) und vor allem in der freien wissenschaftlichen Arbeit, auf die die Schule erst vorbereitet, stattfinden kann. Das zur subjektiven Seite geltende Postulat der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung des Ichs mit der Welt wurde von Humboldt für die institutionalisierte Bildung erst an der Universität in der selbstständigen Auseinandersetzung mit der Sache eines Forschungsproblems als tatsächlich realisierbar lokalisiert, nachdem das Individuum in der elementaren und gymnasialen Schulbildung alle seine Kräfte an formalbilden-

10 http://www.bmbf.de/pub/reden/mr_20120911.pdf, S.2.

11 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, Grußwort von Bundesministerin Schavan.

12 <http://www.bmbf.de/de/15775.php>.

13 <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/ointro.html>.

den Gegenständen üben konnte und so zur Freiheit der universitären Selbstbildung vorbereitet wurde.

Mit Blick auf den Bildungsgegenstand wäre auch dies nach Humboldt in verschiedener Hinsicht zu problematisieren: Durch die Einschränkung von Bildung auf Schulbildung findet eine Abspaltung der im Bildungsbegriff erhaltenen rationalen, ästhetischen und moralischen Qualitäten der nachschulischen universitären Forschung statt. Damit verliert Bildung gegenüber dem traditionellen Bildungsbegriff Humboldts ihr wesentliches Moment der Freiheit, während der durch diese Verengung abgekoppelte Bereich der universitären Forschung zumindest der moralischen Qualität und des universellen Humanitätspostulats entledigt ist. Dies führt in der Systematik der humboldtschen Theorie zu einer doppelten Degeneration der sachlichen Seite der Bildung. Erstens hat im Bereich der universitären Forschung der konzeptuelle Mangel an ästhetischer und moralischer Dimension systematische Konsequenzen für die Qualität der wissenschaftlichen Wahrheitsuche: Für die Fragen, die überhaupt gestellt werden. Wenn die Ergebnisse solcher von Ansprüchen der Bildung getrennten Forschung zweitens dann wieder zu schulischen Unterrichtsgegenständen werden, ist von ihnen weder ein alle Kräfte des Individuums formal bildender Nutzen zu erwarten, noch könnte dieser Mangel damit überschritten werden, dass der Schulunterricht wenigstens den Anspruch der Universalität und Totalität mit Verweis auf die potentiell nachfolgende universitäre Bildung geltend machen kann. Dieser wird mit der eingrenzenden Bedeutung von Bildung als Schulbildung schon kassiert.

Wie verhält sich die auf dem Banner präsentierte Ausdrucksgestalt zu dieser strukturellen Reflexion des Bildungsobjekts beim BMBF? Von der materialen Seite der humboldtschen Bildungskonzeption her ist zu fragen, wie die Wahl der physischen Karte zu verstehen ist. Wieso wurde nicht ein Gegenstand gezeigt, der, wie bspw. Michelangelos David, Gustave Caillebottes Parkettschleifer, der lateinische Satz „alea iacta est“ oder wie die Formeln $a^2+b^2=c^2$ und $e=mc^2$, einen jeweils spezifischen Bildungsgehalt hat und zugleich als ein möglicher Verweis auf die europäische Kunst-, Wissenschafts- und Kulturgeschichte stehen könnte? Einem von ästhetischen und moralischen Aspekten befreiten Forschungsbegriff scheint nicht nur ein schulischer Bildungsgegenstand zu korrespondieren, der eben jene beiden Aspekte folgerichtig auch nicht aufweist, sondern darüber hinaus auch einer, der die Qualität der modellierenden, logischen Abstraktion vermissen lässt bzw. ohne Apell zum abstrakten, Erkenntnisse synthetisierenden Denken auskommt.

Dass im rekonstruierten aktuellen Fall in keiner Weise ein Begriff von Kultur als Bezug für den Gegenstand der Bildung thematisch wird, spricht für die Gültigkeit der These vom „Veralten der Halbbildung“. Denn anders als 1959 von Adorno ausgeführt, habe die „neue Halbbildung [...] keinen Maßstab mehr. An die Stelle der wehevollen Auferbauung am Kulturgut“ trete ein erlebnisorientiertes Prinzip (vgl. Tischer 1989/90, S. 18). Die Lesart der Quiz- und Test-Logik der auf dem Banner als Bildungsgegenstand gezeigten Karte bestätigt dies hinsichtlich seiner Unterhaltungsfunktion und inhaltli-

chen Beliebigkeit. In dieser Perspektive lässt sich die von Adorno am warenhaften Umgang mit den zu „Bildungsgütern“ kanonisierten Gegenständen „reiner Geisteskultur“ entwickelte Theorie der Halbbildung für die gegenwärtigen Verwendungszusammenhänge von Bildung nicht mehr erschließend aktualisieren, weil Bildung heute gar nicht mehr auf einen inhaltlich verbindlich bestimmten Begriff von Kultur bezogen wird.

Wenn aber als das zentrale Moment der „Theorie der Halbbildung“ nicht ihre materialen, kanonischen Aussagen gelesen werden, sondern wenn ihre Kritik der systematischen Funktionalisierung und Reduktion von Bildung zu einer zum individuellen sozialen Aufstieg nützlichen habituellen Tauschwährung als wesentlich angesehen wird, scheint Adornos Diagnose dennoch nach wie vor aktuell zu sein. Zumindest mit Blick auf Bildung beim BMBF liegt diese Annahme nahe: Für die dem Deutungsmuster inhärente ökonomische Logik von national-ökonomischer Konkurrenz, Investition und Rendite wird um Zustimmung geworben mit dem tauschlogischen Argument von Bildung als Mittel zu individuellem sozialen Aufstieg: Folgerichtig gibt es beim BMBF „Aufstiegsstipendien“ genauso wie einen „Wettbewerb“ namens „Aufstieg durch Bildung“.¹⁴

Eine weitere Diskrepanz zu Humboldts Bildungsbegriff liegt in der Setzung von Bildung in Bezug zum Handeln statt zum Denken. Denn für die Schulbildung galt für Humboldt der Prius der Rationalität. Die Schule als allgemeinbildende Institution sollte eben nicht auf unmittelbar wirtschaftlich verwertbare Handlungsfähigkeiten zielen, diese einzuüben war Aufgabe der beruflichen Spezialbildung, die erst auf die allgemeinbildende Schule folgen sollte und von ihr streng unterschieden wurde (vgl. Humboldt 1809). Mit Bildung als Schulbildung ging es Humboldt darum, allen Kindern zu ermöglichen, ihre rationalen, ästhetischen und moralischen Kräfte zu üben, mit dem zu jedem Zeitpunkt der Schullaufbahn verfolgten Ziel, zu selbstständigem Denken zu befähigen. Dies entsprach dem für das Selbstverständnis der europäischen Aufklärung zentralen Kantischen Telos der Mündigkeit. Die mit dem Banner vorliegende Ausdrucksgestalt des Deutungsmusters von Bildung lässt mit der Zweck-Mittel-Relation von Bildung zu Handeln implizit die von Humboldt betonte Differenz von allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung verschwimmen, was beim BMBF mit Blick auf die universitäre Bildung auch an anderer Stelle explizit vorliegt: Bspw. will das BMBF sich dafür einsetzen „Studienanfängern eine exzellente Ausbildung zu ermöglichen.“¹⁵

Dieser sich im Namen von Bildung in „Zeiten des Wandels“ um die Lebenssorgen der Adressaten helfend kümmernde Gestus scheint für eine Wahrheit zu werben, „die durchs kollektive Einverständnis eher verdächtig sein müßte“ (Adorno 1966b, S. 419). Tatsächlich wird unter dem beim

14 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 5-6; kritisch dazu: Heid, Helmut: „Aufstieg durch Bildung? Zu den Paradoxien einer traditionsreichen bildungspolitischen Parole, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 40, 2009, S. 5-24, online: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5722/pdf/PaedKorr_2009_40_Heid_Aufstieg_durch_Bildung_D_A.pdf

15 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 2.

BMBF gelisteten Schlagwort der „Bildungsrepublik“ aus der Perspektive von Unternehmen, die Human Ressourcen benötigen, Tacheles geredet: „Der wichtigste Rohstoff unseres Landes liegt in den Köpfen der Menschen. Ihn zu fördern ist Aufgabe der Hochschulen“¹⁶. Denn „nur so [können] die individuellen Begabungen junger Menschen ausgeschöpft werden.“¹⁷

Die als im Interesse des Individuums vorgetragene Rede von Bildung taucht in verschiedenen Äußerungen des BMBF explizit mit dem Interesse des nationalen Kollektivs legitimierte auf: „Denn Bildung, Forschung und Innovation sind der Schlüssel für den künftigen Fortschritt und Wohlstand unserer Gesellschaft.“¹⁸ Diese Figur wird wiederholt mit der Rede von der Wirtschaftskrise begründet und der Vorstellung notwendiger Veränderungen zur Anpassung der deutschen Wirtschaft an die in der globalisierten Marktwirtschaft schärfer gewordene Konkurrenz der Unternehmen und Nationalökonomien. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, wieso Bildung in „Zeiten der Unsicherheit“ anstatt zur Besinnung auf traditionelle Werte, Normen und Stabilität, wie es von einer konservativen Ministerin als Lösungsangebot zu erwarten wäre, zu Flexibilität führen soll: „Die wichtigste Grundhaltung in Zeiten der Unsicherheit ist die Fähigkeit, sich auf Neues und Unerwartetes einzustellen. Die beste Geldanlage, die eine Gesellschaft in Zeiten des Wandels tätigen kann, sind Investitionen in das Wissen, das Können und die Bildung ihrer Bürgerinnen und Bürger.“¹⁹

Passend zum investitionslogischen Deutungsmuster beteiligen sich Stiftungen einflussreicher Großunternehmen an politischen Projekten des BMBF.²⁰ Dieses wird mittels des pädagogischen „Edelsubstantivs“ der Bildung zur in dieser Unternehmenslogik gedachten, nun aber zur nationalökonomisch aufgenordeten Notwendigkeit umgemünzt: „Der Wettbewerb um die besten Zukunftschancen ist im Kern ein internationaler Wettbewerb um die Qualität von Bildungssystemen geworden.“²¹ Um in diesem Wettbewerb bestehen zu können, sei „eine nationale Kraftanstrengung“²² nötig. Im Zusammenhang mit dieser bemerkenswerten Rhetorik erscheint das als Sequenz analysierte Bildungsbanner mit seinen Schlagworten Bildung, gesellschaftliche Teilhabe und selbstbestimmtes Handeln als eine Form des Jargons, der sich einer bescheidenen Anzahl „signalhaft einschnappender Wörter“ bedient, die bildlich „aufgeladen werden auf Kosten von Satz, Urteil, Gedachtem“, und dafür sorgen, dass das Intendierte „in weitem Maß ohne Rücksicht auf den Inhalt der Worte gespürt und akzeptiert wird“ (vgl. Adorno 1966b, S. 417f.).

16 http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Themen/Bildungsrepublik/Studium/_node.html.

17 <http://www.datenportal.bmbf.de/portal/ointro.html>.

18 http://www.bmbf.bund.de/pub/halbzeitbilanz_bmbf.pdf, S. 1.

19 http://www.bmbf.de/pub/reden/mr_20120911.pdf, S. 2.

20 Z.B. die Robert Bosch Stiftung, die Roland Berger Stiftung, die Vodafone Stiftung, der Didacta Verband der deutschen Bildungswirtschaft (vgl. <http://www.bmbf.de/de/15799.php>), die Telekom Stiftung und die Siemens Stiftung (vgl. <http://www.bmbf.de/de/12184.php>).

21 <http://www.bmbf.de/de/1076.php>.

22 <http://www.bmbf.de/de/1076.php>.

Folglich ist das Deutungsmuster von Bildung beim BMBF bei näherer Betrachtung ein Kandidat für die gegenwärtige Kritik an der „Ökonomisierung der Bildung“ (Kuehnheim 2011). Die im Medium der Bildungstheorie bei Humboldt, Adorno und Heydorn zentrale Positionierung gegen die tendenzielle Vereinnahmung der Menschen für ökonomische Partialinteressen und Zwecke, scheint aktuell zu sein. Dennoch wäre die Rede von der „Ökonomisierung der Bildung“, sofern mit ihr ein nur in der Gegenwart vermeintes bildungspolitisches Problem in den Blick kommt, welches einfach mit der Wiederherstellung früherer besserer bildungspolitischer Verhältnisse zu lösen sei, ihrerseits mit Humboldt, Adorno und Heydorn zu kritisieren: denn sie übersieht, dass der neuhumanistische Bildungsgedanke sich von Anfang an in Auseinandersetzung mit und als Widerstand gegenüber Erziehungskonzepten befand, die an wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Utilität ausgerichtet waren, und dass die von Humboldt intendierte Reform des preußischen Schulwesens in vielen Punkten als für die alten Eliten zu liberal blockiert wurde und scheiterte. Insofern liegt mit Rekurs auf Humboldt noch kein historisches Beispiel gelingender Bildungspolitik vor. Die strukturelle Tendenz der Verdrängung formaler Bildungsmöglichkeiten durch gesellschaftliche Verwertungsansprüche stellt kein neues Problem dar, das man mit der Wiederherstellung früherer besserer Zustände beheben könnte, sondern ist systematisch mit der bürgerlichen Geschichte des Bildungsbegriffs und der mit ihm verknüpften Emanzipationshoffnung verbunden. Auch daran wäre mit den drei Autoren zu erinnern.

Im Blick auf die Parallelen des analysierten Deutungsmusters sowohl mit der Semantik von Bildung als „Zukunftsinvestition“ als auch mit der reformerischer Entschlackung von Bildung von dem in ihr traditionell enthaltenen Ballast kultureller Tradition und Rationalität ist die Historizität dieser Beschwerde zu bedenken: Ihre Kehrseite enthält die als unmittelbar nützlich geltende Verwertungsorientierung, gegen die Humboldt, Adorno und Heydorn historisch begründet Bildungstheorie betrieben.

Das BMBF zielte mit dem farblich harmonischen Bildungsbanner auf einen Eindruck von humanistischer Individualbildung mit solidarischem Anspruch. Den vordergründig progressiv klingenden Ansprüchen der durch Reformen von Schulen und Universitäten zu erreichenden „Bildungsrepublik“ korreliert jedoch, wie inzwischen durch verschiedene Studien bekannt, ein tatsächlicher Rückgang dessen, was an Können und Wissen von Schüler*innen verlangt wird (vgl. u.a. Klein/Krautz 2012, S. 8). Die von Adorno und Heydorn konvergent vertretene Diagnose des nachlassenden Anspruchs an die Bildungssubjekte in den diese im Namen der Bildung unterrichtenden Institutionen, scheint heute aktuell. Auf „allen Ebenen der Reform“ sei eine „Umdeutung des Bildungsauftrages und der Wissensvermittlung“ zu beobachten, die „auf dessen Schwächung hinausläuft. Entgegen der überall verlangten Qualitätsentwicklung und Erzielung von Exzellenz vollzieht sich eine Aushöhlung der Ansprüche an Bildung und Wissen.“ (Gesellschaft für Bildung und Wissen 2013, S. 3). Wie kann das sein? Und was würden Hum-

boldt, Adorno und Heydorn dazu sagen, dass heute für die prominenteste internationale Schulleistungsstudie (PISA) explizit gilt: „Gegenstand der Tests ist nicht das Beherrschen von Lehrplaninhalten.“²³ Während Adorno das „Nachlassen des geistigen Anspruchs [...] in argloser Unbekümmertheit gegenüber der Macht der außerpädagogischen Realität“ (Adorno 1959, S. 93) begründet annahm, sah Heydorn dies gegenüber den verantwortlichen bildungspolitischen Akteuren weniger benevolent als kalkulierte, parallel zur Bildungsexpansion verabreichte Revolutionsprophylaxe mit dem das emanzipatorische Egalitätspostulat des humboldtschen Bildungsbegriffs paradox verkehrenden Ergebnis „Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1970, S. 244ff; vgl. Pongratz 2009, S. 100-106).

Dass und wie der Bildungsbegriff beim BMBF in diesem Zusammenhang verwendet wird, könnte dem von den Verantwortlichen vermuteten Unbehagen der Adressaten dieser ökonomistisch reduzierten Perspektive geschuldet sein und könnte in seiner um Akzeptanz werbenden, kaschierenden Funktion noch das Bewusstsein enthalten, dass Bildung mehr sein müsste als das didaktische Training zur kurzweiligen Beantwortung von Multiple-Choice-Fragen und die schulisch erziehende Ausbildung flexibel einsetzbarer Employees.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung (1959), Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt am Main 1997, S. 93-121.
- Adorno, Theodor W.: Glosse über Persönlichkeit, in: Kulturkritik und Gesellschaft (1966a), Gesammelte Schriften, Bd.10.2, Frankfurt am Main 1997.
- Adorno, Theodor W.: Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit (1966b), Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt am Main 1997.
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt am Main 1996.
- Fuld, Werner: Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen, Frankfurt am Main 2005.
- Grigat, Felix: Die Kompetenzkatastrophe – oder „Die Wiederkehr der Bildungsphilister durch die Hintertür“, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, 2012, S. 76-81.
- Gruschka, Andreas: Unvermeidbar und ohnmächtig – Thesen zum Bedeutungswandel der Bildung, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 28, 2001/02, S. 5-31.
- Gruschka, Andreas: Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit kritischer Theorie, 2. Aufl., Wetzlar 2004.
- Gruschka, Andreas: Pädagogische Forschung als Erforschung der Pädagogik, Opladen 2011.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Wilhelm von Humboldt. Abstand und Nähe (1968), Werke in 9 Bänden, Studienausgabe, Bd. 2, Wetzlar 2004.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft (1970), ebd., Bd. 3.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Überleben durch Bildung. Umriss einer Aussicht (1974), ebd., Bd. 4.

- Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), Werke in 5 Bänden, Studienausgabe, Bd. 1, Darmstadt 2010.
- Humboldt, Wilhelm von: Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere (1793), ebd., Bd. 2.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, (1795), ebd. Bd. 1.
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809), ebd., Bd. 4.
- Humboldt, Wilhelm von: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin (1810), ebd., Bd. 4.
- Klein, Hans-Peter/Krautz, Jochen: Soll Qualität wirklich durch Notendumping gesichert werden? Kompetenzorientierung, Bildungsstandards, Vergleichsarbeiten sind die neuen Zauberworte, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15.3.2012.
- Klieme, Eckhardt/ Leutner, Detlev: Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen, Duisburg/Essen 2006.
- Klieme, Eckhardt et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, Bonn 2007.
- Kuehnheim, Eberhard von: Wider die Ökonomisierung der Bildung, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 12.4.2011.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
- Oevermann, Ulrich: Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung, in: Sozialer Sinn, Heft 1, 2001a, S. 35–82.
- Oevermann, Ulrich: Kommentar zu Christine Pläß und Michael Schetsche: Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster, in: Sozialer Sinn, Heft 3, 2001b, S. 537-546.
- Pongratz, Ludwig A.: Heydorn reloaded. Einsprüche gegen die Bildungsreform, in: Bün-ger, Carsten et al. (Hrsg.): Heydorn lesen!, Paderborn 2009, S. 99-120.
- Reh, Sabine: Bildung als Zueignung – Zueignung statt Bildung, in: Pollmanns, Marion et al. (Hrsg.): Zueignung. Vom Doppelcharakter der Bildung und der Pädagogik, Wetzlar (im Druck).
- Schütte, Andre: „Bildungswissenschaft“, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1/11, online: <http://bildung-wissen.eu/glossen/bildungswissenschaft.html>
- Tischer, Michael: Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 6, 1989/90, S. 5-21.
- Wernet, Andreas: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik, 2. Aufl., Wiesbaden 2006.
- DIE ZEIT (Hrsg): Was man heute wissen muss: Der große ZEIT-Bildungstest, 2012.

Sascha Eberz

Soziale Herkunft im Unterricht – Rekonstruktionsversuche ihrer Thematisierung in vierten Klassen an Grundschulen

I

Immer wieder wird der in Deutschland besonders ausgeprägte und nach einer nüchternen Betrachtung der Ergebnisse der Bildungsexpansion der 60er Jahre der Persistenz unterliegende Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft betont und kritisiert (vgl. Becker/Lauterbach 2010; Ditton 2010). Das katholische Arbeitermädchen vom Lande aus den 60er Jahren wurde von einer neuen Kunstfigur, die die derzeit im Blick auf den Schulerfolg als besonders prekär bezeichneten Dimensionen vereint, abgelöst: dem türkischen Arbeitersohn im Großstadtquartier (Becker 2011). Kinder kommen mit ungleichen Voraussetzungen in die Grundschule. Die KMK fordert die Öffnung eines der „Bildungsfähigkeit“ des Kindes entsprechenden Bildungsweges „ohne Rücksicht auf Stand und Vermögen der Eltern“ (KMK 2003, S. 4), das Land Hessen erhebt die „Förderung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers“ zum „Prinzip des gesamten Unterrichts“ und fordert ein „differenziertes Lernangebot“ (VOBGM §2). Die didaktische Literatur antwortet u.a. mit den Begriffen selbstbestimmtes Lernen und individualisierter Unterricht. Diese Konkretisierungen der pädagogischen Norm der Bildungschancengleichheit, die in sich schon Brüche der Norm enthalten¹, erzeugen in der pädagogischen Praxis zusätzlich Widersprüche, wenn gleichzeitig Kriterien der Leistungsmessung eben doch die Gleichbehandlung von Ungleichem erfordern und so die gesellschaftlichen Funktionen der Schule (Selektion, Reproduktion und Legitimation) mit den pädagogischen Normen in Konflikt geraten (vgl. Gruschka 1994). Die pädagogische Praxis ist somit Widersprüchen ausgesetzt, die sie fallspezifisch bearbeiten muss.

Studien, die dem deutschen Schulsystem bescheinigen, dass es in kaum einem anderen Land eine größere Abhängigkeit der Bildung von sozialer Herkunft gibt, dass also Kinder mit einer „prekären“ sozialen Herkunft in Hauptschulen über- und in Gymnasien unterrepräsentiert sind, haben bislang

1 Wenn beispielsweise differenzierte Lernangebote (z.B. spezielle Aufgaben) für unterschiedliche Kinder mit dem Anspruch der bedarfsgerechten Förderung faktisch nur ein Verharren auf dem in den Unterricht eingebrachten Kenntnisstand bewirken, werden diese Unterschiede durch die Ungleichbehandlung geradezu zementiert.

die Untersuchung der konkreten Unterrichtspraxis weitgehend ausgelassen. Besonders in vierten Klassen an Grundschulen müssten die geschilderten Widersprüche in der Praxis zum Tragen kommen, denn als inklusivstem Teil des deutschen Schulsystems wird an dieser Stelle durch die Empfehlung der Lehrkräfte für die weiterführenden Schulformen Selektion betrieben. Das Versprechen des Comenius, „allen, alles zu lehren“, kann nicht eingehalten werden (vgl. Blankertz 1982, S. 33). Oftmals wird gerade der Übergang von der Grundschule in die Schulformen der Sekundarstufe als zentrales Element der fortdauernden Bildungsungleichheit angesehen (vgl. Baumert/Schümer 2001, S. 354). An dieser Stelle setzt mein Forschungsprojekt an, das unter der Frage, ob es eine Pädagogik im Unterricht vierter Klassen an Grundschulen gibt, die auf die Probleme der sozialen Herkunft antwortet, alltäglichen Reaktionsmustern auf soziale Herkunft im Unterricht nachspürt. Auf den Arbeiten des PAERDU-Projektes und der Theorie des Unterrichtens aufbauend, wird Unterricht dabei als widersprüchliche Einheit von Erziehung, Bildung, Didaktik und gesellschaftlicher Funktionen verstanden und dabei die Frageperspektive der Thematisierung von sozialer Herkunft in diesem eingenommen (vgl. Gruschka 2013). Bei den Interpretationen am Material wird nicht nur die Frage gestellt, wie Lehrer auf Probleme der sozialen Herkunft im Unterricht reagieren, sondern es wird zunächst gefragt, wie sich das Problem der sozialen Herkunft überhaupt im Unterricht herstellt. Die Offenheit der Frage ist dem Forschungsansatz geschuldet, der künstlich naiv, ohne ein Wissen über die Herkünfte der Schülerinnen und Schüler auf den Unterricht blickt und damit eine mögliche Reduzierung der zu gewinnenden Einsichten durch ein die Interpretation möglicherweise verzerrendes Vorwissen über die sozialen Herkünfte der Schülerinnen und Schüler verhindern soll. Ebenso wird nicht der Unterricht in methodischen Arrangements aufgesucht, die mit der Individualisierung bereits auf Differenz reagieren, sondern das gleichsam normale Geschäft der Vereinheitlichung durch die Bearbeitung gemeinsam gestellter Aufgaben. Damit soll nicht behauptet werden, dass Studien, die mit einem Vorwissen über die „sozialen Herkünfte“ der Schülerinnen und Schüler das Agieren dieser im Unterricht analysieren, nicht sinnvoll wären, ganz im Gegenteil. Auf diesem Gebiet gibt es bereits von soziologischer Seite Ansätze, die Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe erforschen und in Anlehnung an Bourdieu nach Habitus-Passungskonstellationen fragen (vgl. Helsper/Hummrich 2008; Helsper et al. 2009).

Vor der Durchführung eigener Aufnahmen an Grundschulen, die von sich selbst behaupten, Kinder mit prekären sozialen Herkunft zu beschulen, wurden bereits vorhandene Unterrichtstranskripte vierter Klassen an Grundschulen im Archiv für pädagogische Kasuistik (Apaek.de) unter der beschriebenen Fragestellung gesichtet und analysiert. Die beiden folgenden Sequenzanalysen können exemplarisch die Reaktivität des Ansatzes auf die gestellte Frage zeigen. In der ersten Sequenz verpasst eine Schülerin, angeblich durch ihre Verspätung, die Chance auf eine (individuelle?) Förderung, die Lehrerin kommentiert hier zweifach und bringt die Klasse damit zum Lachen. In der

zweiten Sequenz soll die Verwendung des Geodreiecks im Mathematikunterricht eingeführt werden. Zu Beginn der Stunde wird die Lehrerin mit der Tatsache konfrontiert, dass nicht alle Schüler ein Geodreieck mitgebracht haben.

II

Lw: So wie jeden Mittwoch haben wir (.) zuerst zwei Stunden Mathe (.) und (.) jeder passt heute gut auf, denn wir wollen heute nach dem Kopfrechnen etwas Neues beginnen und (.) wir fangen auch gleich an mit dem Kopfrechentraining (.) w-e-r möchte denn heute hinter die Tafel?

Sm14: Hah!

Lw: Ich guck mal wer's gebrauchen könnte, eigentlich hatte ich ja die Sw4 vorgesehen die ist wieder zu spät (Lachen der Klasse) da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt (Lachen der Klasse) (7sec.).

Ich will mal gucken, wer schon zweimal dran war (4sec). Also zweimal waren schon dran Sm11, Sw3, Sm7, Sm1 und Sm14, die will ich erstmal nicht sehen, jetzt kommen erstmal die, die nur einmal dran waren.²

Die Lehrerin teilt den Schülerinnen und Schülern mit, dass zunächst zwei Stunden Mathematikunterricht stattfinden werden. Sie verweist dabei auf die Regelmäßigkeit des Geschehens („So wie jeden Mittwoch“). Die Stunde wurde Ende März aufgenommen, daher sollte den Schülern der Stundenplan vertraut sein und der Kommentar ist folglich überflüssig, es sei denn, die Lehrerin unterstellt, dass ihre Schüler sich den Stundenplan nicht merken können. Oder es gibt heute doch eine Besonderheit, die von der Regelmäßigkeit abweicht. Der Hinweis „zuerst“ lässt vermuten, dass die Lehrerin noch weitere Fächer in der Klasse am gleichen Tag unterrichten wird. Es scheint sich daher um die Klassenlehrerin zu handeln. Es folgt eine Aufforderung: „jeder passt heute gut auf [...]“. Entgegen dem sonst stattfindenden Mathematikunterricht sollen also die Schüler heute alle aufpassen. Die Besonderheit ist in zweifacher Weise markiert. Dieses Mal sind alle angesprochen („jeder“), und die Aufmerksamkeit wird heute verlangt. Adressiert sich die Lehrerin sonst nur an einen Teil der Klasse? Verlangt sie in anderen Unterrichtsstunden keine oder weniger gute Aufmerksamkeit? Die Begründung für die besondere Aufmerksamkeit aller lautet: „wir wollen heute [...] etwas Neues beginnen [...]“. Es wird ein neues Thema eingeführt, dieses wird aber nur als „etwas Neues“ bezeichnet und nicht inhaltlich qualifiziert. Die Logik der Aneinanderreihung von Unterrichtsreihen, bei denen man als Schüler immer wieder neu einsteigen kann, spiegelt sich hier wieder: Neues Spiel, neues Glück! Adressiert werden damit also besonders die Schüler, die beim aktuellen Thema bereits ausgestiegen waren, die „ihr Kapital (zu) früh verspielt haben“. Entgegen der curricularen Konzeption der Fächer

2 Das Transkript dieser Stunde befindet sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaeK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1621>.

mit sich spiralförmig wiederholenden und dabei vertiefenden Themen wird hier von der Lehrerin so getan, als könne man immer wieder neu beginnen und das Zurückliegende abhaken. Diese Botschaft kann gerade für die schwächeren Schüler einen Trost bedeuten: Bei euch ist noch nicht „Hopfen und Malz verloren“! Bevor es jedoch zur neuen Chance kommt, wird noch ein Ritual, das Kopfrechnen, durchgeführt. Durch die Hervorhebung des neuen Themas wird das „alte“ Kopfrechnen nebensächlich. Die Lehrerin startet wie eine Moderatorin ins Programm der Stunde: „und wir fangen auch gleich an mit dem Kopfrechenttraining“. Wie in einer Spielshow benötigt sie aber nun einen Kandidaten: „w-e-r möchte denn heute hinter die Tafel?“ Auf freiwilliger Basis können sich Schüler melden, die das Kopfrechenttraining hinter der Tafel vollziehen.

An dieser Stelle lohnt es genauer zu schauen, was mit einem Kopfrechenttraining bezweckt werden kann: Bei einem Training geht es um die wiederholte Anwendung bekannter Operationen, um diese zu automatisieren. Zunächst liegt daher das Ziel nahe, durch regelmäßiges Kopfrechenttraining die Lösungsgeschwindigkeit zu erhöhen. Wenn ein Schüler viele Fehler im Kopfrechnen macht, ist mit dem Training auch eine erzieherische Botschaft denkbar: Du musst zu Hause (mehr) üben! Handelt es sich um komplexere Operationen, bei denen im Kopf verschiedene Rechenstrategien benutzt werden können (z.B. $63+42$ zunächst als Addition der Zehner und dann der Einer durchzuführen), so können erfolgreiche Rechner diese Strategien im Anschluss an das Training erläutern. Fehlerhafte Ergebnisse lassen sich gemeinsam im Blick auf mögliche falsche Rechenstrategien untersuchen. Eine ganz andere Motivierung böte die Gelegenheit, sich freiwillig einem Stresstest ohne negative Konsequenzen in Form einer Note zu unterziehen. Es müssen zwar einzelne Schüler vor der Klasse rechnen, ihr Versagen hat aber keine Konsequenz, was sie vielleicht in Klassenarbeiten entspannter agieren lässt. Abbau von Prüfungsangst und fehlerfreies Rechnen in Stresssituation würden dann mit dem in dieser Form durchgeführten Kopfrechenttraining geübt. Wer könnte sich mit der Aufforderung nun angesprochen fühlen? Die Gelegenheit eines Einzeltrainings klingt zunächst wie ein verlockendes Angebot, was viele Schüler ansprechen sollte. Die Stärkeren könnten ihr Können demonstrieren, Schwächere könnten durch das Training eine Besserung ihrer Fähigkeiten erwarten und sich daher nun freiwillig melden.

Ein Schüler kommentiert die Kandidatensuche mit dem Zwischenruf „Hah!“ Analog wäre ein „Erwisch!“ denkbar. Damit wird die Lesart der besonderen Zuwendung und Förderung durch ein Einzeltraining als falsch entlarvt. Vielleicht bezieht sich der Kommentar auch nur auf die Freiwilligkeit. Eine Langform wäre dann: Von „möchte“ kann doch hier keine Rede sein! Sie wissen doch schon genau, wen Sie trainieren wollen! Die angekündigte besondere Zuwendung wird hier zunächst zurückgewiesen: So, wie Sie das hier gerade inszenieren, meinen Sie das ja nicht!

Lw: Ich guck mal wer's gebrauchen könnte, eigentlich hatte ich ja die Sw4 vorgesehen, die ist wieder zu spät [...]

Es scheint keine freiwilligen Kandidaten zu geben, was bei einem ernsthaften Förderangebot fragwürdig ist. Die Schüler wissen vielleicht, dass es möglicherweise doch um Training und Wettbewerb zugleich geht, vielleicht haben sie auch negative Erfahrungen gemacht, wenn sie beim Training schlecht abgeschnitten haben (Strafrunden). Oder aber sie wissen, dass die Lehrerin sowieso ihre Wunschkandidaten ausguckt. Weil sich wohl keiner meldet, muss die Lehrerin einen „Freiwilligen“ suchen. Sie kündigt an, dabei denjenigen zu wählen, der es „gebrauchen könnte“. Positiv gelesen lässt sie sich von mangelnden Freiwilligen als Trainerin nicht irritieren. Wie im Sport muss man auch im Mathematikunterricht den „inneren Schweinehund“ überwinden, daher sucht sie sich nun einen Schüler aus. Die Lesart der zurückgewiesenen Freiwilligkeit durch den Kommentar von Sm14 und der Nichtreaktion der Klasse scheint sich hier zu bestätigen. Was von der Lehrerin als besonderer Akt der Zuwendung (einem Einzeltraining) in einem kooperativen Lehrer-Schüler-Verhältnis inszeniert wird, wird von der Klasse als Vorspiegelung falscher Tatsachen erkannt und durch die Kommentierung und ausbleibende Beteiligung zurückgewiesen. Entgegen der postulierten Wärme in Form einer besonderen Zuwendung durch die Lehrkraft herrscht scheinbar doch ein kühl abwartendes Klima.

Die Lehrerin plaudert nun aus, dass ihre eigentliche Wunschkandidatin, Sw4, leider nicht zur Verfügung steht und liefert auch gleich den Grund: „die ist wieder zu spät“. Sw4 ist folglich eine Schülerin, die das Kopfrechenttraining gebrauchen könnte und die nun ihre Chance auf das Einzeltraining verpasst. Fragwürdig ist die Nennung des Grundes: Woher weiß die Lehrerin, dass Sw4 sich verspäten wird? Möglicherweise ist die Schülerin krank und wird gar nicht mehr kommen, die Verspätung kann also nur eine Unterstellung sein. Mit dem Wort „wieder“ wird eine wiederholte Erfahrung ausgedrückt. Damit wird die Schülerin in Abwesenheit als notorische Zuspätkommerin vor der Klasse bloß gestellt. Der Vorwurf der Unpünktlichkeit, dessen Konsequenz das Verpassen des benötigten Rechentrainings als eine besondere Zuwendung der Lehrerin ist, wird auf Kosten von Sw4 an die Klasse gerichtet. Sw4 ist Objekt der Lehrerin, was sich auch im doppelten Gebrauch des „die“ (als Opposition zu „wir“ oder „ihr“) ausdrückt. Die Botschaft an die Klasse lautet: „Ihr habt alle die Chance, bei mir durchzukommen. Ich gebe den Schwachen ein Extra-Training und ihr könnt immer wieder neu einsteigen, wenn ihr bei neuen Themen aufmerksam seid, aber dazu müsst ihr pünktlich erscheinen.“ Diese Botschaft erreicht genau diejenige, die sie benötigt, nun aber gerade nicht. Pädagogisch angemessener wäre es wohl gewesen, den Kommentar als unausgesprochenen Gedanken zu belassen, später mit Sw4 das Gespräch zu suchen und die Ursache für die Verspätung, die ja noch ungewiss ist, zu klären.

(Lachen der Klasse)

Die Klasse amüsiert sich auf Kosten von Sw4 über den gelungenen Gag der Lehrerin. Sie können den Vorwurf mit Humor nehmen, da sie ja alle pünkt-

lich waren. Es findet so eine Vergemeinschaftung der Pünktlichen statt. Die Verspätung von Sw4 wird damit zu einer Art „Running Gag“ des Unterrichts. So wie der Butler James beim „Dinner for One“ immer über den Tigerteppich stolpert, so kommt auch Sw4 immer zu spät in den Unterricht und erzeugt damit Lachen beim Rest der Klasse. Sw4 wird von der Gruppe der Pünktlichen, die durch den Gag sich erst konstituiert, ausgegrenzt. Sie gerät in Distanz zum Rest der Klasse, während gleichzeitig die sich anbahnende kühle Atmosphäre zwischen Lehrerin und Klasse wieder aufgehoben wird. Die Lehrerin benutzt Sw4, um mit einem Witz auf ihre Kosten das distanzierte Verhältnis von ihr zur Klasse aufzulockern. Die Lehrerin schafft es damit, sich wieder mit der Klasse ins Benehmen zu setzen.

da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt (Lachen der Klasse) (7sec.).

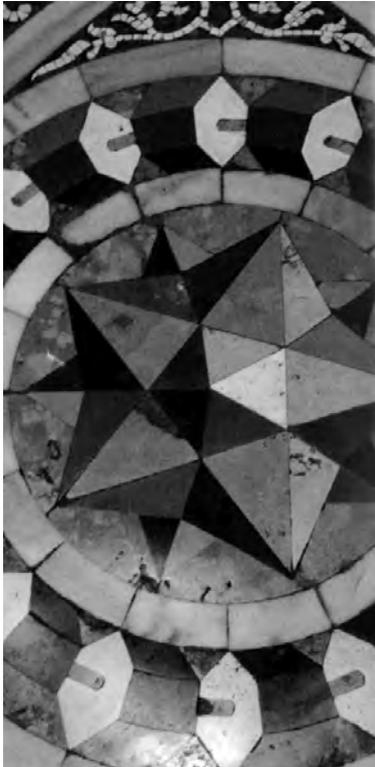
Als wäre es noch nicht genug, steigert die Lehrerin ihren Gag: „*da ist bestimmt die Uhr immer noch nicht umgestellt*“ und erntet weiteres Lachen der Klasse. Auch die Steigerung konnte treffsicher als Witz platziert werden. Die Anspannung war aber bereits durch das erste Lachen der Klasse wieder aufgelockert, das Arbeitsbündnis wieder hergestellt. Das Motiv, sich wieder mit der Klasse ins Benehmen zu setzen, trägt hier also nicht mehr. Leidtragend ist erneut Sw4, nun auch ihr Herkunftsmilieu, denn mit dem „da“ wird von der Lehrerin ein bestimmtes Milieu imaginiert, dem Sw4 angehört. Es wird nicht Sw4 als Person haftbar gemacht, die selbst für ihre Verspätung verantwortlich ist und für ihr pünktliches Kommen zu sorgen hat. „Da“ ist in Opposition zu „hier“, im Sinne von anders als bei euch Anwesenden hier im Unterricht, die in diesem Punkt den Anforderungen der Institution Schule nachkommen können, zu lesen, es wird folglich ein zur Institution Schule distanzierteres Milieu behauptet. Die Stunde fand am 28.3.2007 statt, die Uhren wurden vom 24. auf den 25.3. umgestellt. „Da“, wo Sw4 herkommt, war es laut der Lehrerin also nicht einmal binnen 3 Tagen zu bewerkstelligen, die Uhren endlich richtig umzustellen. Das von der Lehrerin imaginierte Herkunftsmilieu von Sw4 wird als eines der Zeit hinterherhinkendes dargestellt. Die Organisation des Alltags ist dort so chaotisch, dass keine Pünktlichkeit zu erwarten ist. Wenn die eingangs geäußerte Vermutung stimmt, dass die Lehrerin zugleich die Klassenlehrerin ist, so kann man davon ausgehen, dass sie sehr gut über die sozialen Herkunftsebenen ihrer Schüler Bescheid weiß. Möglicherweise gab es schon Gespräche mit den Eltern von Sw4 über die Pünktlichkeitsproblematik, die aber nicht fruchteten. Die Lehrerin erlaubt sich einen Kommentar, der diskriminierend eine prekäre soziale Herkunft der Schülerin im Unterricht thematisiert. Im Modus der Thematisierung als einem Witz wird das Problem zugleich pädagogisch dethematisiert. Seine ernsthafte Bearbeitung wird abgewehrt. Für die Lehrerin ist die Behauptung eine Entlastung: „Sw4 ist nicht mehr zu helfen! Wie soll ich einer Schülerin helfen, deren Familie es nicht einmal schafft, in 3 Tagen die Uhren umzustellen, damit ihr Kind pünktlich in die Schule kommt? Ich biete in meinem Unterricht Chancen, um Defizite auszugleichen, aber wer es nicht mal schafft, zum Unterricht zu kommen, der hat eben Pech!“

Ich will mal gucken, wer schon zweimal dran war (4sec). Also zweimal waren schon dran Sm11, Sw3, Sm7, Sm1 und Sm14, die will ich erstmal nicht sehen, jetzt kommen erstmal die, die nur einmal dran waren.

Die Thematisierung der Unpünktlichkeit von Sw4 ist beendet. Es folgt kein Nachsatz, der den Witz relativieren könnte: „Jetzt mal Spaß beiseite, wer weiß denn, wo Sw4 steckt, ist sie vielleicht krank?“ Stattdessen geht es weiter im Programm, die Kandidatensuche fürs Kopfrechentraining wird fortgesetzt. Es wird im Sinne der Chancengleichheit nun eine weitere Gruppe bestimmt, die nicht für das Kopfrechentraining hinter der Tafel in Frage kommt. Das sind nun diejenigen, die bereits zweimal hinter der Tafel waren. Offensichtlich soll jeder gleich häufig drankommen. Das Trainingsangebot soll also nicht als Sonderbehandlung für Einzelne stattfinden. Die individuelle Förderung Einzelner würde möglicherweise beim Rest der Klasse zu Protest gehen. Ein weiteres Problem der Forderung von individueller Förderung scheint hier auf, soll aber in dieser Analyse nicht behandelt werden. Das Transkript gibt nur die erste Hälfte der Doppelstunde wieder, in dieser erscheint Sw4 nicht mehr, sodass die Gründe ihres Zuspätkommens oder der möglicherweise gänzlichen Abwesenheit an diesem Tag nicht erkennbar werden.

III

In der dargestellten Sequenz wird ein Wissen der Lehrerin über die soziale Herkunft einer Schülerin in Form eines als Witz fungierenden Kommentars vor den Mitschülern ausgeplaudert. Aus Sicht der Lehrerin steht die abwesende Schülerin mit ihrer Herkunft in Distanz zum schulisch geforderten Habitus, hier: zum pünktlichen Erscheinen im Unterricht, mit dem die Chance auf ein inhaltliches „Mitkommen“ in den Unterrichtsthemen einhergeht. Möglicherweise drückt sich darin eine Strategie aus, mit der die Lehrerin ihre Ohnmacht gegenüber derartigen Erfahrungen zum Ausdruck bringt und zu bewältigen versucht. Angemessen wäre ein späteres Gespräch der Lehrerin mit der zum Zeitpunkt des Kopfrechentrainings nicht anwesenden Schülerin über die Problematik des Zuspätkommens. Stattdessen thematisiert die Lehrerin den Fall klassenöffentlich. Dabei gewinnt sie zunächst die Klasse als Kooperationspartner, kann sich aber einen diesbezüglich nicht mehr nötigen zweiten Kommentar zum Herkunftsmilieu der Schülerin nicht verkneifen und erntet damit einen weiteren Lacher. Sie vereinnahmt dadurch die Klasse als Mitwisser, um die aus ihrer Sicht im Blick auf die Anforderungen der Institution Schule problematische soziale Herkunft der Schülerin, gegen die mit den ihr zur Verfügung stehenden „pädagogischen Möglichkeiten“ nicht mehr anzukommen ist, bloßzustellen. Die Betroffene bekommt davon nichts mit. Das Vorgehen der Lehrerin lässt sich somit als eine Dethematisierung von sozialer Herkunft durch ihre Thematisierung bezeichnen.



Gewinnt die Analyse nicht erst dann an Brisanz, wenn wir wissen, dass Sw4 wirklich aus Verhältnissen kommt, die nach den o.g. Kriterien als ungünstig für Schulerfolg anzusehen sind und ist die ganze Sequenz nicht ohne ein solches Wissen auch als zufällig erfundener Scherz der Lehrerin zu lesen? Selbst wenn die Lehrerin hier nur assoziativ einen Witz macht und ihr das Uhrstellbeispiel eben einfällt, weil am vergangenen Wochenende die Uhr umgestellt wurde, liegt hier doch ein bestimmter Ausdruck vor, wo manche andere Möglichkeiten ohne Anspielung auf die soziale Herkunft für einen weiteren Gag denkbar gewesen wären: „Vielleicht hat Sw4 den Wecker nicht gehört.“ – Lachen der Klasse (Adressierung des Individuums als auf dem Weg zur Autonomie befindliches Subjekt). Auch wäre ein absurder fiktiver Kontext für einen Gag denkbar: „Vielleicht wurde Sw4 auf dem Weg zur Schule von Aliens entführt“ – Lachen der Klasse. Was aber mit der gewählten

(ob bewusst oder unbewusst) Gestalt vorliegt, wurde auf seinen objektiven Gehalt analysiert und der verweist auf die diskriminierende Thematisierung sozialer Herkunft als Problem.

Im Folgenden sei eine zweite Sequenz aus einer anderen Unterrichtsstunde, Mathematik 4. Klasse, unter der Frage nach der Thematisierung von sozialer Herkunft im Unterricht untersucht.

IV

Lw: mmm, gut. Packt bitte eure Sachkundesachen weg (.) Wer jetzt kein Geodreieck dabei hat, der muss mit seinem Nachbarn zusammen gucken, weil ihr wisst ja eigentlich, wir haben schon zich mal gesagt, dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen und (.) dann musst du halt mal jetzt mit der SwA gucken. <Schüler sind kurz unruhig, während jeder sein Geodreieck sucht>

SmF: Und ich? Ich kann mich zu SmJ setzen.

SmP: () das brauchen[wir net.]

SmJ: [bitte Frau Lw!]

SmF: Bitte!

SmJ: Ich küsse ihnen die Füße!

Sm?: SmJ, so bringt das überhaupt nichts.

Lw: Also wir versuchens.

SmF: Danke!

Lw: Eine Chance, geh bitte rüber!

SmF: Alles klar! {SmF packt seine Sachen zusammen und setzt sich zu SmJ auf der anderen Seite}

Lw: Ich möchte, dass ihr jetzt erstmal alle euer Geodreieck

[nehmt.]

SmF: [Alles klar!]

Lw: Und, em, am praktischsten is es, wenn man es vielleicht auf sein offenes Heft oder so legt, dann kann man nämlich besonders gut auch reingucken und diese ganzen Zahlen und Linien und so sehen.

SwE: [Mit wem soll ich gucken?]

SmS: [Kann ich das der SwL geben?]

SmP: Wie rum? So rum. {schaut auf sein Geodreieck}

LW: ja, dann gebs -

<Sm? Steht vorne und fragt bei Lw nach einem Geodreieck>

LW: Ich hab auch nur eins für mich, dann musst du dir eins kaufen. (.) So. Ich möchte jetzt auch einfach nur mal dass ihr einfach euch das anguckt. Das ihr's mal hinlegt und mal schaut.³

Die Lehrkraft öffnet den Unterricht mit einer Schließung einer vorhergehenden Interaktion. Sie fordert die Schüler höflich auf, ihre „Sachkundesachen“ wegzupacken. Sollte es nicht schon durch den Transkriptkopf bekannt sein, ließe sich bereits hier erkennen, dass es sich um Unterricht an einer Grundschule handelt, denn Sachunterricht wird in der Sekundarstufe nicht mehr unterrichtet. Außerdem kann es sein, dass die Lehrerin hier als Klassenlehrerin viele Fächer in ihrer Klasse abdeckt und nun einen Wechsel von Sachunterricht zu einem anderen Fach vornehmen möchte. „Sachkundesachen“ drückt ein distanzierendes Verhältnis zu eben diesen aus. Umgangssprachlich wird dieser Ausdruck benutzt, wenn man die Sache nicht näher bestimmen kann oder das Verhältnis zu dieser so distanziert ist, dass eine genauere Präzisierung unwichtig ist. Eine Sache ist etwas nicht Angeeignetes, Unbegriffenes. Sollte die Lehrkraft ebenfalls

3 Das Transkript dieser Stunde befindet sich im „Archiv für pädagogische Kasuistik“ (ApaeK) unter folgender Adresse: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/show.php?docid=1537>.

Sachunterricht unterrichten, wäre dieses Verhältnis erklärungsbedürftig. Die „Sachkundesachen“ sind wörtlich genommen auch die Gegenstände des gleichnamigen Unterrichts, die Dinge, in denen man in eben diesem Unterricht kundig werden soll. Damit kann aber nun nicht Buch, Heft bzw. Ordner gemeint sein, wenn doch, zeigt sich hier bereits eine Fixierung auf didaktisch aufbereitete Gegenstände in Schulmaterialien. Wenn die Sache bereits vollständig in den Sachkundesachen enthalten ist, genügt die Aneignung der didaktischen Stellvertreter. Im Blick auf die soziale Herkunft ließe sich an dieser Stelle bereits provokant die Behauptung aufstellen, dass die Lehrkraft ihre Schülerschaft als eher bildungsfern einschätzt und vor Überforderung, alles was über didaktische Vereinfachungen hinausgeht, schützen möchte.

Wer jetzt kein Geodreieck dabei hat, der muss mit seinem Nachbarn zusammen gucken, weil ihr wisst ja eigentlich, wir haben schon zich mal gesagt, dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen [...]

Es folgt ein Umschwung von den Sachkundesachen auf ein bestimmtes Utensil, das Geodreieck. Die Lehrkraft kündigt den Fachwechsel zunächst nicht explizit an, im Sinne von: „Wir wollen jetzt mit Mathematik beginnen, dazu holt ihr mal eure Geodreiecke heraus.“ Die neue Mathematikstunde wird also noch nicht eigentlich eröffnet, sondern es werden zunächst dazu nötige Voraussetzungen angesprochen. Auffällig ist, dass die Lehrkraft die Nichterfüllung der Voraussetzungen unterstellt. Dass alle Schüler ihr Geodreieck dabei haben könnten, kommt ihr gar nicht in den Sinn. Sie hat für den ihr bekannten Fall, dass die Materialien nicht vollzählig vorhanden sind, bereits eine pragmatische Lösung parat, die in der Zusammenarbeit mit dem Sitznachbarn liegt. Je nach Nutzung des Geodreiecks kann dies aber schwierig werden. Sollen bspw. Winkel ausgemessen oder Dreiecke mit bestimmten Winkelvorgaben gezeichnet werden, benötigt ein Schülerpaar mit nur einem Geodreieck doppelt so lange oder aber nur einer zeichnet und der andere schaut zu und wird damit ein Stück weit vom Unterrichtsgeschehen ausgeschlossen. Dieser Aspekt ist auch in der Formulierung der Lehrkraft enthalten, wenn sie „muss“ und „zusammen gucken“ sagt. Da aber vielleicht wirklich nur auf das Geodreieck geschaut werden soll, lässt sich erst später entscheiden, ob die Partnerarbeit diesbezüglich kritisch wird. Dass die Schüler „eigentlich“ um das Mitbringensollen wissen, irritiert. Der Verweis ist nur sinnvoll, wenn sie eben nicht wissen, dass sie für heute ihr Geodreieck mitbringen sollten. Die Aussage kann als erzieherisch motiviert gelesen werden: Ihr solltet heute eure Geodreiecke mitbringen, das wisst ihr genau! Genau diese explizit erzieherische Lesart wird aber in der gewählten Form verschleiert. Es handelt sich mehr um eine Ohnmachtserfahrung der Lehrkraft. Das Idealbild des Schülers, der allzeit bereit, alle Materialien immer parat hat, ist so realitätsfern, dass sie dieses gar nicht mehr explizit einfordert oder die Schüler direkt mit diesem Anspruch konfrontiert („Könnt ihr mir mal erklären, warum ihr nicht alle euer Geodreieck dabei habt?“). Die Lehrerin behauptet einen Konsens in der Vorstellung der Schülerrolle (Idealbild), dem aber praktisch nicht genügt wird. Sich an diesem Widerspruch abzuarbeiten, hat die Lehrkraft bereits aufgegeben. Sie hat sich damit arrangiert, denn sie eröffnet

die Stunde sowohl im Wissen darum, dass ohnehin nicht ist, was eigentlich sein soll (alle haben das Geodreieck dabei) und bietet sofort eine pragmatische Lösung an (Zusammenarbeit mit dem Nachbarn). Die Orientierung am Ideal schwingt aber noch fragmentarisch mit. Mit einer alternativen Eröffnung kann dies untermauert werden. Man erinnere sich nur an Lehrkräfte, die strenger auf Zucht und Ordnung bedacht waren bzw. sind: Herr Meier betritt den Raum und fordert alle Schüler auf, ihr Geodreieck gut sichtbar auf dem Tisch zu platzieren. Er zückt seinen Lehrerkalender mit der Strichliste und geht von Tisch zu Tisch. Leere Tische führen zu bohrenden Rückfragen an den Delinquenten: „Wo ist dein Geodreieck?“ – „Zu Hause.“ – „Und was soll dein Geodreieck zu Hause?“ und bescheren einen Vermerk im Lehrerkalender oder Klassenbuch.

Interessant ist die Nichtthematisierung der Ursache der nicht vorhandenen Geodreiecke („wer jetzt kein Geodreieck dabei hat“) gerade im Blick auf die Forschungsfrage. Die Lehrerin vermeidet die Wörter „vergessen“ oder „nicht gekauft“. Aus welchem Grund manche Schüler kein Geodreieck dabei haben, spielt folglich keine Rolle. Dass einzelne Schüler ihr Geodreieck nicht „dabei haben“, lässt offen, ob sie es noch nicht gekauft oder vergessen haben. Die Lehrerin steckt damit einen Wirkungsbereich und/oder Zuständigkeitsbereich ihrer Person (vielleicht gar der Institution Schule) ab: Die Gründe der Versäumnisse werden nicht im Unterricht zum Thema gemacht. Es genügt die Feststellung, dass die Geodreiecke nicht in ausreichender Zahl vorhanden sind, um auf Unterrichtsebene pragmatisch darauf zu reagieren.

„*wir haben schon zich mal gesagt*“, ist Ausdruck eines Verdrusses, einer Genervtheit. Das Vergessen des Geodreiecks ist doch schlimmer, als die bisherige Analyse es erscheinen ließ. Die erinnernden Personen treten nun im Plural auf („wir“ – Pluralis Majestatis) und erinnerten wohl auch mehrmals („zich mal“) an das Geodreieck. Der ausbleibende erzieherische Erfolg wird hier deutlich: Trotz zeitlich wiederholter und personell vielfacher Ansprachen bleibt die Wirkungsabsicht unerfüllt. Hierin drückt sich erneut eine Ohnmacht aus. Nach dem Wegfall der körperlichen Züchtigung wird die verbleibende Einwirkungsmöglichkeit, der verbale Appell, nahezu unsteigerbar in Anspruch genommen. Aber das gesteigerte Bemühen zeigt dennoch nicht bei allen Wirkung und verschlimmert daher ihr Vergessen des Geodreiecks.

Die Lehrerin setzt ihre Sprechhandlung mit einem „[...] *dass wir nach der Mathearbeit mit dem Geodreieck anfangen*“ fort und stellt mit dem „wir“ eine Vergemeinschaftung zwischen der Klasse und ihr selbst her. Die Aussage „wir fangen damit an“ enthält nicht ein mögliches „wollten“ oder „möchten“, womit die Ohnmachtserfahrung verlängert würde, vielmehr wird hier ein Programm verkündet, das trotz eventueller Hindernisse durchgeführt wird. „Euer Vergessen wird nicht unser Unterrichtsprogramm verzögern oder verändern“, wäre eine mögliche Ausformulierung der erzieherischen Botschaft der Lehrkraft an die Geodreiecks-Vergesser. Die Lehrerin nimmt die Schüler in die Pflicht, ihren Beitrag zu leisten, um zum „wir“ dazuzugehören und behauptet gleichzeitig, dass sie sich selbst in dieser Sache nichts zu Schulden kommen lässt.

Das Geodreieck wird als Gegenstand des Unterrichts eingeführt, obwohl es nur ein Instrument ist. Dies kann erneut die unterstellte Bildungsferne aus Sicht der Lehrerin auf ihre Klasse nahelegen. Das Geodreieck muss als eigener Unterrichtsgegenstand behandelt werden. Auch wird mit dem Hinweis auf die „Mathearbeit“, die vermutlich in der letzten Stunde geschrieben wurde, ein Hinweis für eine mögliche Ursache nicht mitgebrachter Utensilien erkennbar. Eventuell hat die Lehrerin gerade in der letzten Stunde, in der die Mathematikarbeit geschrieben wurde, vergessen, erneut an das Geodreieck zu erinnern und dies lediglich in weiter zurückliegenden Stunden getan, damit evtl. genug Zeit zur Besorgung zur Verfügung stand. Dennoch sind die Schüler aus ihrer Sicht in der Verantwortung.

[...] und (.) dann musst du halt mal jetzt mit der SwA gucken.

Es folgt ein Bruch, dem eine kurze Pause vorangeht. Aus der Adressierung aller wird nun die direkte Anrede eines Schülers, der offenbar kein Geodreieck dabei hat. Unklar ist, ob die Lehrerin dies während der Sprechpause erst erfahren hat oder ob es ihr bereits vor ihrer Ansprache bekannt war. Im ersten Fall greift die Lehrerin auf ihre pragmatische Lösung zurück, die sie bereits an alle adressiert hat, die kein Geodreieck dabei haben: mit dem Nachbarn zu schauen. Im zweiten Fall würde die Lehrkraft bereits wissen, dass eine Person ihr Geodreieck nicht dabei hat und aus diesem Grund ihre Aussage ggf. in der Erwartung tätigen, dass es sich um keinen Einzelfall handelt. Damit wäre erneut die Ursachenthematisierung präventiv verhindert und das Bemühen ausgedrückt, ohne große Debatten in den Unterricht einzusteigen und die dazu nötige Arbeitsbasis herzustellen.

SmF: Und ich? Ich kann mich zu SmJ setzen.

Ein Schüler reagiert auf die Konsequenz des besprochenen Falles. Auch er hat vermutlich kein Geodreieck, eventuell auch keinen Nachbarn, mit dem er schauen könnte. Der Schüler liefert aber selbst einen Lösungsvorschlag. Möglicherweise ist SmJ sein Freund.

SmP: () das brauchen [wir net.]

Sollte sich diese Äußerung auf den Umsetzungsvorschlag beziehen, sitzen die beiden wohl aus gutem Grund nicht nebeneinander. SmF würde dann die Gunst der Stunde nutzen wollen, um sich neben seinen Kumpel zu setzen. Das wäre dann sehr provokant, da er die Nichterfüllung seiner Pflichten als Schüler auszunutzen versteht. Es ist aber auch möglich, dass SmP nur seinen Tischnachbarn auf für diesen Unterricht nicht benötigte Materialien hinweist (Sachkundesachen).

SmJ: [bitte Frau Lw!]

Die erste Lesart von SmPs Äußerung wird bestätigt, denn das Anflehen der Lehrerin wäre überzogen, wenn die Konstellation SmF und SmJ nicht als problematisch bekannt wäre.

SmF: Bitte!

SmJ: Ich küsse ihnen die Füße!

Die Schüler bekunden nun gemeinsam ihre Absicht und machen dabei die Lehrkraft lächerlich. Sie flehen sie wie eine Herrscherin an, stilisieren sie zur unerreichbaren Autorität, um deren Gunst man nur demütigst bitten kann. Damit kann auch ein Seitenhieb auf das von der Lehrkraft in Anspruch genommene „wir“ verbunden sein. Die Vergemeinschaftung von der Lehrerin wird zurückgewiesen, das beanspruchte „wir“ auf ihre Person zusammengeschrumpft. SmJ verbündet sich mit SmF, der zu den angeklagten Vergessern zählt und spießt die von der Lehrerin unterstellte Eigenverantwortung der Schüler auf, verkehrt sie ins Willkürregiment der Lehrerin: „Tun Sie nicht so, als ob wir hier selbstverantwortlich handeln, in Wahrheit liegt unser Schicksal in Ihrer Hand!“

Sm?: SmJ, so bringt das überhaupt nichts.

Ein Schüler mischt sich ins Geschehen ein und bescheinigt die drohende Erfolglosigkeit solchen Verhaltens. Der Schüler will seinen Mitschüler erziehen und in eine angemessene Schülerrolle zwingen. Die Rolle ist aber Mittel zum Zweck und wird nicht aus Überzeugung eingenommen. Sie wird zur Verhaltensstrategie, mit der man eigene Absichten durchsetzen kann. Dieses strategische Wissen wird klassenöffentlich ausgeplaudert. Die Lehrerin kassiert eine weitere Ablehnung des in Anspruch genommenen „wir“, denn auch Sm? trennt die Lehrerin von der Klassengemeinschaft. Die Enttarnung der faktischen Abhängigkeit, im Kontrast zur eingeforderten und postulierten Eigenverantwortung, wird verlängert. Die Kritik ist eine an der Methode. Konsens besteht aber darin, dass man als Schüler Interessen gegen die Lehrkraft durchsetzen muss. Sm? scheint diesbezüglich besser zu wissen, „wie der Hase läuft“, er weiß, wie er von der Lehrerin bekommt, was er möchte.

Die Lehrkraft reagiert mit einem „*Also wir versuchen's.*“ positiv. Sie sanktioniert damit das Verhalten indirekt als angemessen, was SmJ überraschen sollte und mehr noch den zuvor kommentierenden unbekanntem Schüler, der das Vorgehen als zum Scheitern verurteilt einschätzte. Möglicherweise möchte die Lehrerin schnell beginnen. Disziplinierende Reaktionen auf das forsche Verhalten erfolgen nicht, auch kann mit der Gewährung die Hoffnung verbunden sein, von wiederholten Anfragen zu diesem Thema verschont zu werden. SmF begnügt sich nicht mit der Durchsetzung seines Plans, sondern treibt das Spiel noch weiter, obwohl er schon erreicht hat, was er wollte.

SmF: Danke!

Lw: Eine Chance, geh bitte rüber!

SmF: Alles klar!

Die Schüler stehen unter Beobachtung („eine Chance“). SmF will dennoch das letzte Wort haben. Er siegt mit seiner Dreistigkeit. Die Lehrkraft meidet hier erneut eine Thematisierung des erzieherischen Problems. Sie lässt ein Verhalten, das sie der Lächerlichkeit preisgibt und selbst von Mitschülern als unangemessen (wenn auch zweckrational betrachtet) bezeichnet wird, durchgehen. Dennoch kann sie sich als Herrscherin über das Geschehen sehen, denn sie wird als Entscheiderin adressiert und tritt verbal als solche in Erscheinung. Faktisch wird das Geschehen aber durch die Schüler bestimmt. Erneut verhält sich die Lehrkraft pragmatisch. Sie nutzt nicht die Gunst der Stunde, um den ohnehin auffälligen Schüler noch einmal zu tadeln oder genauer nach der Ursache zu forschen.

Lw: Ich möchte, dass ihr jetzt erstmal alle euer Geodreieck [nehmt.]

SmF: [Alles klar!]

Die Lehrerin erteilt einen Auftrag, formuliert ihn aber als persönlichen Wunsch („ich möchte“). Der Ausdruck ist in einer hierarchisch gleichgestellten Gruppe sinnvoll, wenn es um eine Konsensfindung geht, beispielsweise die Einigung auf ein Restaurant unter Freunden. Es wird ein Wunsch artikuliert, dem andere Ansichten, Wünsche entgegenstehen können. Im Unterricht hätte auch die Aufforderung „nehmt mal alle euer Geodreieck“ genügt, denn die Lehrerin steht über den Schülern. Dennoch hat sie es mit Individuen zu tun, die ihren Aufforderungen nicht folgen müssen. Sie ist auf die Kooperation der Schüler angewiesen, die eben auch verweigert werden kann. Die Äußerung als Wunsch bedeutet daher zugleich eine Distanzierung von der autoritären Lehrerrolle, mit der Befehle erteilt werden. Möglicherweise reagiert die Lehrerin auf die Ablehnungen ihrer Vergemeinschaftungshandlung, die sie zuvor durch die Schüleräußerungen kassiert hat: Der Angriff auf ihre Autorität ist angekommen. Die Lehrerin bekundet inhaltlich den Wunsch, nun mit dem Unterricht zu beginnen. Dies wird aber nicht explizit angesprochen à la „So, haben wir das jetzt geklärt? Dann können wir ja endlich anfangen.“, sondern die Lehrerin steigt mit der Aufforderung, das Geodreieck in die Hand zu nehmen, in den Unterricht ein. SmF tritt als der Musterschüler auf, der, nachdem er seinen Willen durchgesetzt hat (inszeniert als Gnadentakt der Herrscherin über den Unterricht), nun seinen Kooperationswillen noch einmal ausdrückt, freilich nicht ohne damit zugleich zu provozieren.

Lw: Und, em, am praktischsten is es, wenn man es vielleicht auf sein offenes Heft oder so legt, dann kann man nämlich besonders gut auch reingucken und diese ganzen Zahlen und Linien und so sehen.

Die Lehrerin will nun thematisch in den Unterricht einsteigen. Das Geodreieck wird als fremdes Objekt eingeführt, das es zu enträtseln gilt. Die Lehrerin unterstellt damit, dass niemand in der Klasse bereits weiß, was es mit dem Geodreieck auf sich hat. Möglicherweise gibt es aber sehr wohl bereits Schülerinnen und Schüler, die „diese ganzen Zahlen und Linien“ schon kennen. Didaktisch sieht sie somit eine kleinschrittige Heranführung an das neue Ob-

jekt Geodreieck als angemessen an, möglicherweise wird dadurch auch eine bildungsferne Herkunft mancher Schüler unterstellt. Die didaktische Kleinschrittigkeit ist aber nicht notwendig. Karierte oder linierte Hefte können schnell zu Irritationen bei der Erforschung der Linien und Zahlen am/im Geodreieck führen. Die Lehrerin scheint dies zu ahnen, wenn sie den „praktischsten“ Vorschlag zugleich mit ihrem „vielleicht“ und „oder so“ doch als das, was er wirklich ist, nämlich recht unpraktisch, abwertet. Nimmt man den ganzen Satz, kann man die Aussage auch als eine didaktische Inszenierung lesen: Die Lehrerin tut so, als würde sie jetzt ebenfalls zum ersten Mal ein Geodreieck in der Hand halten, auch sie muss es enträtseln. Man kann das Vorgehen daher auch als eine Selbstinfantilisierung bezeichnen, mit der sie die möglichen Hemmungen der Schüler gegenüber dem neuen und fremden Gegenstand abbauen möchte: „Habt keine Angst, wir erkunden das Geodreieck gemeinsam, dann werdet ihr wissen, was es damit auf sich hat.“

SwE: [Mit wem soll ich gucken?]

SmS: [Kann ich das der SwL geben?]

Der Eingriff der Lehrerin zur Klärung des Verfahrens bei fehlenden Geodreiecken ist noch nicht beendet. Eine Schülerin ist noch partnerlos und ohne Geodreieck (SwE), sie wendet sich an die Lehrerin zur Klärung. Den Einwurf nutzt zeitgleich ein weiterer Schüler um die Verteilungsproblematik erneut zu thematisieren und fragt, ob er ein Geodreieck der SwL geben darf. Entweder hat SmS gleich zwei Geodreiecke dabei und ist damit überausgestattet, oder er erklärt sich bereit, mit seinem Nachbarn eins zu teilen und damit ein Geodreieck zur Verfügung zu stellen. In beiden Fällen zeigt er sich als hilfsbereiter Mitschüler, inszeniert seine Hilfsbereitschaft aber, indem er seine Großzügigkeit von der Lehrerin genehmigen lassen möchte. SwL scheint damit das gleiche Problem wie SwE zu haben. Mittlerweile kann man also von mindestens vier fehlenden Geodreiecken ausgehen.

SmP: Wie rum? So rum. {schaut auf sein Geodreieck}

Ein Schüler fragt nach der korrekten Ausrichtung des Geodreiecks. Die Transparenz des Geodreiecks eröffnet für die Frage von SmP mehrere Möglichkeiten: die Vorder- und Rückseite kann gemeint sein, aber auch die Lage des Dreiecks zum Schüler (bspw. die 90-Grad-Spitze auf ihn zeigend oder weg von ihm). Er beantwortet seine Frage aber selbst. Woher er die Antwort nimmt, ist unklar. Die Aussage kann auch als Kommentar der Infantilisierung durch die Lehrkraft gelesen werden: Ein erster Enträtselungserfolg wird inszeniert. Als Reaktion auf die Verteilungsproblematik gelesen, äußert SmP sein Interesse am Fortgang des Unterrichts und qualifiziert damit auch die aufbrechende Verteilungsproblematik als Störung.

Lw: Ja, dann gebst-

Die Lehrerin reagiert auf SmS und gestattet ihm seine Großzügigkeit, ohne diese besonders zu würdigen. „Ja, dann gebst“, drückt mehr eine Genervtheit

aus („gebs halt, damit wir weiterkommen“). Ihre Adressierung wird aber nicht als unnötig zurückgewiesen: „Wieso fragst du mich, gib es ihr doch einfach.“

<Sm? Steht vorne und fragt bei Lw nach einem Geodreieck>

Die Lehrerin hat kein Glück mit ihrem Unterrichtsbeginn. Erneut tritt ein Schüler ohne Geodreieck auf. Ihre Startbemühungen werden von den Schülern wiederholt unterlaufen, weil die Verteilung der Geodreiecke noch nicht geklärt ist. Dass die Lehrerin sich nicht stärker ins Geschehen einbringt und beispielsweise noch einmal ihren Einstieg unterbricht: „So, ok, also wir müssen scheinbar doch erst mal genau klären, wo jetzt Geodreiecke sind und wer noch nirgendwo reinschauen kann. Hand hoch, wer hat kein Geodreieck und keinen Nachbarn mit Geodreieck?“, zeigt, dass sie die Verantwortung auf Schülerseite sieht. Damit geht sie keinen Weg der positiven (direktes Ansprechen und Sanktionieren der Versäumnisse), sondern orientiert sich mehr an einer negativen Erziehung: Durch ihren Einstieg trotz vieler nicht vorhandener Geodreiecke merken die Schüler nach und nach (trotz präventivem Hinweis der Lehrerin), dass sie nicht mitarbeiten können und wenden sich an die Lehrerin. Diese geht darauf nur partiell ein, so dass die Botschaft indirekt lautet: „Kümmert euch um eure Arbeitsmaterialien, sonst könnt ihr hier nicht mitarbeiten.“ Die Lehrerin lehnt damit die Rolle der streng kontrollierenden Lehrerin ab (positive Erziehung), die mit ihrer Strichliste nun von Platz zu Platz zieht, und gleichzeitig lehnt sie auch die Rolle der barmherzigen Samariterin ab, die immer mit einer Notfallbox an Unterrichtsmaterialien ausgestattet ist und fehlende Geodreiecke mit ihrem Materialfundus kompensieren kann. Der nun auftretende Schüler meldet sich aber nicht wie seine Mitschüler, sondern geht zur Lehrerin und fragt diese direkt, aber nicht klassenöffentlich (da kein Sprechakt im Transkript notiert ist), nach einem Geodreieck.

Mit Blick auf die soziale Herkunftsproblematik ist nun interessant, warum eigentlich die Geodreiecke nicht ausreichend vorhanden sind – ein Aspekt, der von der Lehrerin nicht thematisiert wird. Dazu sind folgende Fälle denkbar:

- (a) Einige Schüler haben ihre Geodreiecke vergessen einzupacken.
- (b) Einige Schüler haben vergessen, ein Geodreieck zu besorgen.
- (c) Einige Schüler hatten/bekamen kein Geld, ein Geodreieck zu kaufen.

Zu a) lässt sich sagen, dass es Haushalte gibt, in denen die Eltern mit ihren Kindern täglich den Schulranzen packen und auf Vollständigkeit prüfen. In Opposition dazu gibt es Eltern, die sich aus den schulischen Anliegen ihrer Kinder generell heraus halten, was motiviert (positiv erzieherisch als Erziehung zur Selbstverantwortung), aber auch ein nicht intentionales Handeln der Eltern sein kann (mangels Interesse am schulischen Werdegang des Kindes o.ä.).

Zu b) lässt sich sagen, dass es Eltern gibt, die eng mit der Institution Schule kooperieren und bemüht sind, stets über alles informiert zu sein und dass es Eltern gibt, die sich wenig bis kaum um schulische Anliegen ihrer

Kinder kümmern, was wiederum ein bewusstes Erziehungskonzept sein kann oder aber Nichterziehung anzeigt.

Zu c) lässt sich sagen, dass eine solche Armut, wenn sie wirklich auftritt, der Lehrerin bekannt sein müsste. Es wird unterstellt, dass sich jedes Kind in Deutschland ein Geodreieck leisten kann. Aber auch hier ist auf Elternseite zu differenzieren, besorgen die Eltern für ihre Kinder die Schulmaterialien oder sind die Kinder für diese Besorgung selbst verantwortlich?

Die Entfaltung der möglichen Ursachen für das aktuelle Fehlen einzelner Geodreiecke zeigt, welchem komplexen Feld sich die Lehrkraft entzieht oder wovon sie sich vielmehr bewusst als nicht verantwortlich abgrenzt.

Lw: Ich hab auch nur eins für mich, dann musst du dir eins kaufen.

Der Schüler wird abgewiesen. Die nicht klassenöffentliche Kommunikation wird nun von der Lehrerin öffentlich gemacht, die Botschaft richtet sich somit an die ganze Klasse. Die Bitte um ein Geodreieck wird mit einem gespielten asozialen Verhalten zurückgewiesen. Die Lehrerin zieht damit eine klare Grenze der Verantwortung: „Du darfst von mir nicht erwarten, dass ich dir deine Materialien für den Unterricht besorge, ich kümmere mich um meine Materialien und du kümmerst dich um deine Materialien“. Der zweite Halbsatz deutet darauf hin, dass der Schüler bislang noch kein Geodreieck besitzt. Dies scheint der Schüler mitgeteilt zu haben, andernfalls wäre die Kaufaufforderung nicht erklärbar. Die Lehrerin zeigt damit auch ihre Überzeugung, dass sie eine so große Armut ausschließt, dass man nicht genügend Geld für ein Geodreieck hat. Wären die Herkunftsverhältnisse des Schülers der Lehrerin als finanziell prekär bekannt, würde sie sich in dieser Form wohl nicht klassenöffentlich äußern, wenn doch, läge hier eine zynische Bemerkung vor. Die Lehrerin lässt einen Nicht-Kauf eines Geodreieck nicht gelten und behauptet, dass der finanzielle Aufwand von allen aus der Klasse zu leisten ist. Die mögliche Samariterrolle, mit Kompensationsgeodreiecken aufzuwarten, wird explizit zurückgewiesen. Die Lehrkraft reagiert mit ihrer Äußerung folglich auf die soziale Herkunft und zugleich nicht darauf. Sie reagiert, weil sie ihre Behauptung der Erwerbsmöglichkeit eines Geodreiecks unabhängig aller möglichen Herkunftsproblematiken für alle Schüler postuliert und an alle adressiert. Das breite Ursachenspektrum wird nicht entfaltet, es wird keine Möglichkeit zur Thematisierung gegeben, weil die Lehrkraft das Problem als außerhalb ihrer Verantwortung liegend sieht und zugleich damit die Schüler auf ihrem Weg zur Autonomie in die Pflicht nimmt. Die Botschaft im Blick auf die soziale Herkunft ließe sich so formulieren: „Egal, wie arm oder reich eure Familien sind und egal, wie sie euch erziehen, ich kann von euch schon so viel Selbstverantwortung erwarten, dass ihr hier mit einem Geodreieck erscheint.“ Sie reagiert zugleich nicht, weil sie, eventuell im Wissen um die vielfältigen und differenten Ursachen des aktuellen Nicht-dabei-Habens, sowohl die positive Erziehung als auch die Samariterrolle mit der Notfallbox mit Unterrichtsmaterialien als bewusste positive Reaktionen auf Probleme der sozialen Herkunft ablehnt.

Über die möglichen, positiven Reaktionsweisen, sei kurz nachgedacht: Würde die Lehrerin jetzt im Sinne Rousseaus positiv erziehend mit einer Strichliste von Tisch zu Tisch ziehen oder eine ähnliche Variante positiver Erziehung in Anspruch nehmen, würde sie ihre Schüler nicht zur Einsicht in die Notwendigkeit des Mitbringens der Unterrichtsmaterialien erziehen, sondern diese würden zur Vermeidung negativer Folgen (Striche, schlechte Noten) ihr Verhalten ggf. ändern. Hätte die Lehrkraft im anderen Fall, im Wissen um fehlende Geodreiecke, Ersatzgeräte zur Hand, könnte man dies auch als eine Erziehung zum Vergessen deuten. Die Nichterfüllung der Schülerpflicht hat keinerlei Konsequenz und stellt diese damit auf Schülerseite auch in Frage: „Wieso sollte ich mir überhaupt ein Geodreieck kaufen? Sie haben ja immer noch welche dabei!“ Überspitzt kann man statt von einer Erziehung zur Autonomie von einer Erziehung zur Abhängigkeit sprechen.



Fassen wir zusammen: Die Lehrerin federt das Problem der ungenügenden Anzahl an Geodreiecken zunächst pragmatisch (mit dem Partner schauen) mit Verweis auf die „eigentliche“ Schülerpflicht ab. Ihr ist sehr wohl eine Teil-

nahme aller Schülerinnen und Schüler wichtig, eine positive Erziehung bezüglich des Mitbringens der Arbeitsmaterialien (Strichliste o.ä.) findet aber nicht statt. Stattdessen versucht die Lehrerin, wiederholt thematisch einzusteigen. Dies wirkt infantilisierend und unterstellt eine bildungsferne Schülerschaft. Die ungelöste Verteilungsproblematik der Geodreiecke keimt jedoch auf Schülerseite immer wieder auf, worauf die Lehrerin situativ und pragmatisch reagiert. Sie wirkt damit nicht positiv verhaltenskorrigierend auf die Schüler ein, sondern erzieht im Sinne Rousseaus negativ zur Autonomie. Die Schüler merken peu à peu, dass sie nicht mitarbeiten können und wenden sich an die Lehrerin. Diese weist allein auf die logische Konsequenz hin. Sie drückt ihre Gelassenheit aus, wenn die Schüler trotz ihrer Versäumnisse den Unterricht provozierend stören. Die Frage, wer denn jetzt und warum kein Geodreieck dabei hat, wird nicht gestellt. Als ein Schüler die Lehrerin um ein Geodreieck bittet, bezieht die Lehrerin klassenöffentlich eine klare Position. Durch ihr gespielt asoziales Verhalten macht sie deutlich, dass der Schüler sich selbst ein Geodreieck kaufen kann und muss, und die Lehrerin sein Versagen nicht kompensieren wird.

Dies führt zur Fallstrukturhypothese, dass die Reaktionsweise der Lehrerin als ein Reagieren und ein Nicht-Reagieren auf soziale Herkunft zugleich gedeutet werden kann. Sie reagiert auf soziale Herkunft, weil sie die Schüler als für ihre Unterrichtsmaterialien selbst verantwortlich in die Pflicht nimmt und damit eine klare Zuständigkeitsgrenze zieht. Die Nicht-Reaktion ist im Sinne einer ausbleibenden positiven Reaktion auf die Herkunftsproblematik zu verstehen, wie sie in der Kontrolle der Arbeitsmaterialien durch die Lehrkraft einerseits („Ich weiß um eurer Herkunft, gerade deshalb muss ich jede Stunde eure Materialien kontrollieren und Versagen bestrafen, weil ihr sie sonst nicht mitbringt“) und der Kompensation durch eigene Materialien („Ich weiß, aus welchen Verhältnissen einige meiner Schüler kommen, deshalb habe ich immer ein paar Geodreiecke dabei“) andererseits hätte stattfinden können.

V

Die Ergebnisse zeigen, dass in beiden Fällen soziale Herkunft im Unterricht thematisiert und gleichzeitig dethematisiert wird. Im ersten Fall wird die ernsthafte Auseinandersetzung mit der Herkunftsproblematik durch die gewählte Form, nämlich die eines Kommentars zur sozialen Herkunft, der als Witz fungiert, verhindert: Dethematisierung der sozialen Herkunft durch ihre Thematisierung. Im zweiten Fall wird das aufscheinende Problem als keines der sozialen Herkunft klassifiziert und stattdessen die kontrafaktisch unterstellte Autonomie der Schüler zur Erlangung dieser in Anspruch genommen und somit rousseauisch negativ erzogen: Thematisierung der sozialen Herkunft in Form ihrer Dethematisierung.

Die Analysen der beiden Sequenzen aus Transkripten erlauben die weiterreichende Frage für das Projekt „Soziale Herkunft im Unterricht“ zu stel-

len, ob es andere Modi der Thematisierung/Dethematisierung von sozialer Herkunft im Unterricht gibt. Überraschend aber ist schon jetzt die Einsicht, dass beide Fälle eben nicht die positive Pädagogik, sei es der erzieherischen Kompensation, sei es der didaktischen Förderung belegen. So präsent das Differenzproblem auch als das der Beteiligungschancen der Schüler einschränkenden sozialen Herkunft ist, es ist gar nicht so einfach, es in seiner alltäglichen Form zu bearbeiten. Die in den gedankenexperimentell entfalteten Lesarten aufscheinende positive Pädagogik, haben wir bislang nicht in der Realität gefunden. Wie weit verbreitet sie ist, wird im Projekt zu klären sein.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen/Artelt, Cordula/ Klieme, Eckhard (u.a.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, S. 323-407.
- Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 11-45.
- Becker, Rolf: Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2011, S. 87-138.
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Ditton, Hartmut: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, 3. Aufl., Wiesbaden 2010, S. 247-275.
- Gruschka, Andreas: Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Erziehung und Gesellschaft, Wetzlar 1994.
- Ders.: Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen 2013.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle: Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu. Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/ Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Ergebnisse qualitativer Sozialforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 22, Wiesbaden 2008, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann: Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie pädagogischen Generationsbeziehungen. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 31, Wiesbaden 2009.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Übergang von der Grundschule in die Schulen des Sekundarbereichs I. Informationsunterlage, Bonn 2003.
- VOBGM – Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge und Schulformen der Grundstufe (Primarstufe) und der Mittelstufe (Sekundarstufe I) und der Abschlussprüfungen der Mittelstufe.

Bernd Matzkowski

Wann machen wir wieder richtigen Unterricht?

I

Wann machen wir wieder richtigen Unterricht? Dies ist die Frage, die ich auf die Unterrichtspraxis bezogen in den letzten Jahren von Schülerinnen und Schülern der Ober- und Mittelstufe am häufigsten gehört habe. Sie wurde fast immer gestellt, nachdem ein Referendar oder eine Referendarin längere Zeit in einem meiner Kurse oder meiner Klasse unterrichtet hatte. Zunächst ist zu klären, was die Lerngruppen damit überhaupt meinten. Man kann hier drei Aspekte unterscheiden. Primär bezieht sich diese Frage auf den Gang des Unterrichts, auf die angewendeten Verfahren, Methoden und Arbeitsweisen, also auf eine Form von Unterricht der Referendare, die durch einen häufigen Methodenwechsel, eine Vielzahl „innovativer“ Unterrichtsverfahren und längere Phasen der Gruppen- und oder Projektarbeit gekennzeichnet war. Zweitens ist damit der sachliche Gehalt des Unterrichts gemeint, also die fortschreitende Aneignung von Wissen über einen Lerngegenstand, ein Thema, ein Problem, kurz: die Progression des Lernens. Drittens geht es um die Sicherung von Ergebnissen, die für den weiteren Gang des Unterrichts aus der Sicht der Schüler wichtig sind. Dies muss einerseits ganz pragmatisch hinsichtlich der nächsten Klausuren und/oder sogar der Abiturprüfungen festgehalten werden und andererseits generell als grundsätzliche Aneignung eines Stoffs und seiner Relevanz für die eigene Bildung.

Auf den ersten Blick müssen die drei genannten Aspekte allerdings paradox erscheinen, sollte man doch annehmen, dass Schülerinnen und Schüler auf innovative Methoden positiv reagieren und dass sie von jungen Kolleginnen und Kollegen, die frisch von der Universität kommen, auf den neuesten Stand gebracht werden. Meiner Einschätzung nach ist das in vielen Fällen aber nicht so. Fragt sich also, warum das nicht so ist?

Nun könnte man zunächst Überlegungen ins Feld führen, die mit der unmittelbaren Interessenslage der Schüler zusammenhängen. So wissen die Schülerinnen und Schüler darum, dass der Referendar nach einiger Zeit die Klasse verlässt und der Unterricht und damit auch die Notengebung wieder vom Stammlehrer übernommen wird. Die Frage nach dem „richtigen Unterricht“ würde dann aus rein taktischen (sich mit dem Lehrer gut stellen, sich bei ihm einschmeicheln), utilitaristischen (Notengebung) und kurzfristigen (bevor stehende Klausur) Erwägungen gestellt. Nimmt man dies an, geht man allerdings von einem Schülertypus aus, den Wissen überhaupt nicht interes-

siert, der nur von Klausur zu Klausur denkt und der dem unterrichtenden Fachlehrer gegenüber eine Unterwerfungshaltung einnimmt.

Meinen Erfahrungen entspricht dies nicht. Schüler lassen sich (immer noch) für einen Stoff begeistern – jedenfalls bei stimmigem Lernarrangement und bei einer positiven Arbeitsatmosphäre. Etliche Schüler wollen „Wissen absaugen“, das sie dem Unterrichtenden zusprechen und das er mit ihnen im Zuge eines gemeinsamen Erarbeitungsprozesses teilen soll.

Des Weiteren könnte man annehmen, dass junge Lehrerinnen und Lehrer handwerkliche Fehler machen (z.B.: die Methoden werden nicht beherrscht, das Lernarrangement ist brüchig) und der Unterricht deshalb unproduktiv abläuft und auch so empfunden wird. Das mag teilweise zutreffen. Wie sollte es auch anders sein, kommen die jungen Kolleginnen und Kollegen doch ohne großen Erfahrungsschatz in den Unterricht. Aber auch das scheint mir als Erklärung zu kurz zu greifen. Denn erfahrene Kollegen machen ebenfalls handwerkliche Fehler, auch bei ihnen läuft der Unterricht selbstverständlich nicht immer rund. Es hat in meinem Berufsleben kaum einmal einen Tag gegeben, an dem ich nicht aus einer Stunde oder einer Klasse gekommen bin und mir im Nachhinein Planungs- oder Durchführungsfehler aufgegangen oder Fehlentscheidungen bewusst geworden sind: falsche Fragestellungen, ein falscher Zugang zu einem Problem, eine falsche Entscheidung an einer Gelenkstelle im Unterricht, das Nicht-Aufgreifen eines Schülerbeitrags, weil er vom Geplanten abwich, sich aber doch als produktiv hätte erweisen können. Handwerkliche Mängel treten täglich auf. Sie können nicht der Grund dafür sein, dass Schüler nach „richtigem Unterricht“ rufen. Zudem verzeihen Schüler dem Lehrer solche handwerklichen Mängel, wenn sie insgesamt den Eindruck haben, bei ihrem Lehrer richtig aufgehoben zu sein.

Allerdings habe ich in den letzten Jahren zunehmend feststellen müssen, dass das Fachwissen zahlreicher junger Uniabsolventen – zumindest was meine Unterrichtsfächer angeht – eher, um es vorsichtig zu formulieren, schmal geworden ist. Diese angehenden Lehrer stoßen im Unterricht häufig an ihre Grenzen, wenn sie sachbezogene Fragen der Schüler nicht oder bestenfalls ausweichend beantworten können. Die Kompetenz des Lehrers als Experte wird von den Schülern zunehmend in Frage gestellt.

Auch könnte die Lehrerpersönlichkeit eine Rolle spielen, die zu einer Ablehnung des Unterrichtenden durch die Schüler führt. Das wird in Einzelfällen zutreffen. Allerdings habe ich während meiner Berufsjahre, die sowohl durch meine Tätigkeit als Fachlehrer als auch in meiner Funktion als Ausbildungs koordinators durch eine enge Zusammenarbeit mit zahlreichen Referendaren gekennzeichnet waren, überwiegend offene, den Schülern zugewandte und den eigenen unterrichtlichen Mängeln und ihrer Abstellung gegenüber aufgeschlossene Kolleginnen und Kollegen kennengelernt, von denen ich einige gerne dauerhaft im Kollegium gesehen hätte. Ich habe nur in wenigen Fällen die Erfahrung machen müssen, dass die jungen Kollegen als Persönlichkeiten von den Lerngruppen abgelehnt wurden, dass also das subjektive Moment tatsächlich ausschlaggebend für den „richtigen Unterricht“ gewesen ist.

Von Schülern empfundene Defizite des Unterrichts sind den jungen Kolleginnen und Kollegen nicht auf der Ebene ihrer Persönlichkeit anzulasten, sondern eher auf der Ebene ihres Rollenverständnisses, das in den zurückliegenden Jahren mehr und mehr von einer Auffassung bestimmt worden ist, die den Lehrer auf die Rolle eines Moderators beschränkt oder ihm sogar eine nahezu rein technizistische bzw. logistische Funktion zuweist, indem Arbeitsmaterialien als Lernangebote für den autonomen Schüler aufbereitet und bereitgestellt werden.

Wenn die angeführten drei Aspekte – Interessenslage der Schüler, handwerkliche Mängel, Lehrerpersönlichkeit – die aufgeworfene Frage nicht zufriedenstellend beantworten können, rücken unterrichtliche Verfahren und Inhalte in den Mittelpunkt der Überlegungen. Folglich muss ein Blick auf den Unterricht selbst und seine Veränderungen geworfen werden.

II

Die christlich geprägte Welt unterteilt die Geschichte in die Zeit vor und nach Christi Geburt. Schaut man auf die Entwicklung der Schule, so wird man aus heutiger Sicht eine Phase vor und nach PISA erkennen. Geht dem christlichen Zeitschnitt das Mysterium der unbefleckten Empfängnis voraus, so entspricht dem im Schulbereich die PISA-Studie, bei der aber keine Engel als Verkündigungsboten auftreten, sondern die OECD, deren erste Erhebung ins Jahr 2000 fällt und deren Ergebnisse 2001 veröffentlicht wurden. Die Studie und ihre Ergebnisse führten zum „PISA-Schock“, der die öffentliche Meinung und die Schullandschaft erschütterte. Und dies weitaus mehr als die von Picht in den 60er Jahren konstatierte Bildungskatastrophe.

In der Sprache der Reform-Euphoriker, die sich besonders gerne des Jargons der Managementlehre und der neo-liberalen Wirtschaftswissenschaften anglo-amerikanischer Provenienz bedienen, klingt das dann so: „In der Bildungspolitik und der Bildungsverwaltung haben TIMSS und PISA eine grundsätzliche Wende eingeleitet. Wurde unser Bildungssystem bislang ausschließlich durch den ‚Input‘ gesteuert, d.h. durch Haushaltspläne, Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen, Prüfungsrichtlinien usw., so ist nun immer häufiger davon die Rede, die Bildungspolitik und die Schulentwicklung sollten sich am ‚Output‘ orientieren, d.h. an den Leistungen der Schule, vor allem an den Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler.“ (Klieme et al. 2007, S. 11f.) Eine hektische, nahezu hysterische Reformwut setzte ein, ein Tsunami von Veränderungen flutete das Land, eine Maßnahme jagte in noch schnellerem Tempo die nächste: Zentralabitur, Lernstandserhebungen in Stufe 8, zentrale Abschlussprüfungen in Stufe 10, Qualitätsmanagement, Schulprogrammentwicklung, G8 und Kompetenzentwicklung, um nur einige der bekannten Neuerungen bzw. Stichworte zu nennen.

Die im Zuge der PISA-Studien und ihrer Ergebnisse eingeleiteten Veränderungen in Schule und Unterricht sind mannigfaltig und von unterschiedlicher Reichweite. Aus der Sicht eines Schulpraktikers, der an der Erziehung und Bildung seiner ihm anvertrauten Schülerinnen und Schüler interessiert ist, sollen hier vier Aspekte kurz charakterisiert werden. Diese vier apokalyptischen Reiter sind: die Qualitätsoffensive bzw. Testeritis, der Methodenzirkus, das Verschwinden des Lehrers sowie die Ersetzung von Bildung durch Kompetenzerwerb.

Diese vier Aspekte bilden einen Komplex von verändernden Maßnahmen, die sich teilweise gegenseitig bedingen bzw. ineinander übergehen und deshalb nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind. Im Folgenden sollen sie jedoch getrennt behandelt werden.

III Qualitätsoffensive bzw. Testeritis

Mit PISA kam eine neue Form und Qualität von Leistungsüberprüfungen auf die Agenda. Nun sollte der Leistungsstand der Schüler vergleichbar werden – sowohl innerhalb der Schulen selbst als Klassenvergleich, als auch zwischen den Schulen am Ort sowie landesweit. Diese neuen Tests sollen die Entwicklung von Qualität überprüfen bzw. durch den Vergleich Qualitätsunterschiede aufzeigen, um Unterricht zu verbessern. Dies hat für den Unterricht in den betroffenen Jahrgangsstufen nicht unbeträchtliche Konsequenzen. Da die Tests auch Auskunft über den Leistungsstand von Unterricht an der betreffenden Schule geben sollen, bekamen die Tests für die jeweilige Schule eine ungeheure Bedeutung. Ein in der Summe schlechtes Ergebnis fiel auf die Schule zurück, die im Vergleich mit anderen Schulen am gleichen Ort als besser oder schlechter gekennzeichnet war. Es ging aus Sicht der Schule und teilweise auch des einzelnen Lehrers nicht mehr um das im Unterricht Gelernte und das systematisierte Wissen der Schüler in seiner Progression, sondern um ein punktuell möglichst gutes Testergebnis. Deshalb nahm die Vorbereitung auf diese Tests viel Zeit in Anspruch.

Massenweise wurde entsprechendes Vorbereitungsmaterial in Form von Themenheften, Aufgabenbändchen und Übungsmaterial angeschafft. Die Gewinner waren auf jeden Fall die Verlage, die dieses Material vertrieben. Zugunsten der Vorbereitung auf den Test wurde Unterrichtsstunde um Unterrichtsstunde aufgewendet. Man arbeitete die Übungsheftchen durch, machte Probetests, übte die gestellten Fragen zu beantworten ein und dachte sich in die Welt des Tests und seiner Konstruktion hinein. Eine Sinnstiftung, eine Befragung des zu behandelnden Themas bzw. der gestellten Aufgaben für den Bildungserwerb der Schülerinnen und Schüler spielte dabei weitestgehend keine Rolle. Zwar sollte die Vorbereitung auf den Test in den laufenden Unterricht integriert werden, eine Passung war aber schon allein deshalb nicht immer oder kaum möglich, weil die gesetzten Themenbereiche nicht

unbedingt in die z.B. von der Fachschaft der Stufe im Rahmen des Schulcurriculums vorgesehene Abfolge der Lerninhalte zu integrieren waren. Doch die für die Vorbereitung und Durchführung der Tests aufzuwendende Zeit fehlte an anderer Stelle im Unterricht.

Hatte die Schule in erster Linie das Interesse, im Ranking einen möglichst guten Platz einzunehmen, um keinen Imageschaden zu erleiden, hatten die Schüler an erster Stelle das Interesse, den Test zu bewältigen. Nicht die Test-Inhalte und -Themen waren demnach von Interesse, sondern die bloße Abarbeitung der Testaufgaben. Man wollte – ganz schlicht – diesen Test hinter sich bringen: „fire and forget“, um es im militärischen Jargon auszudrücken. Oder, wie es Jochen Nagel, GEW-Chef in Hessen, formulierte, Schüler neigten im Zuge der Tests immer mehr zum „Bulimielernen“ und es ginge aus der Sicht der Schüler um den „Dreischnitt ‚Lernen, Testbestehen, Vergessen‘; immer weniger um Inhalte, Reflektieren, Hinterfragen und Verstehen.“¹

Nach Lernstandserhebungen bzw. zentralen Abschlussprüfungen habe ich von Schülern häufig gehört, die in den Tests gestellten Aufgaben seien doch kinderleicht gewesen. Diese kritische Meinung der Schüler teile ich. Hatte ein Schüler die Systematik der Aufgabenstellungen einmal erfasst, waren die Tests ohne große Mühe zu bewältigen, da die Aufgaben oft von ergreifender Schlichtheit waren. Neben dem Interesse der Schule, im Vergleich gut abzuschneiden, und dem Interesse des Schülers, den Test hinter sich zu bringen, spiegelt sich hier das Interesse der übergeordneten Behörden, i.e. Schulministerien wider. Diese haben das Interesse, im Ranking der Bundesländer nicht abzufallen, nach der Aufregung des PISA-Schocks die Gemüter der Eltern zu beruhigen und zu dokumentieren, dass die eingeleiteten Maßnahmen zur inneren Reform von Schule Erfolge zeitigen.

Kurz und gut: In den Vordergrund rückt mehr und mehr ein über quantifiziertes Messen zu erreichendes punktuelles Ergebnis, bei dem ein qualifizierter Bildungsgang immer weniger eine Rolle spielt. Es scheint die Absicht verfolgt zu werden, eine Scheinwelt aufzubauen, in der stets besser werdende Schülerinnen und Schüler den Erfolg der eingeleiteten Maßnahmen bestätigen.

Dies fand seinen Ausdruck ergänzend in der unverhohlenen kommunizierten Aufforderung durch Regierungspräsidium und Schulministerium, bei der Notengebung am Jahresende darauf zu achten, dass eine Nicht-Versetzung auch bei schwachen Leistungen die Ausnahme werden sollte (vgl. APO S 1, NRW, § 21/3 aus 2006/2011).

Den Lehrern war schon lange die Möglichkeit an die Hand gegeben worden, in einzelnen Fällen und nach Beratung bei den Zeugniskonferenzen, „pädagogische Noten“ zu vergeben bzw. unter bestimmten Voraussetzungen eine

1 Spiegel Online: Neue Pisa-Studie. Teenager an die Testbögen, 23.4.2012, online: www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/pisa-studie-2012-gew-kritisiert-test-von-gut-60000-schuelern-a-829160.html/. Norbert Bolz hat diese Entwicklung auf die Formel gebracht, dass die Schüler heute „PISA lernen – statt sich zu bilden.“ (Bolz 2012, S. 11)

Versetzung auch bei Nicht-Erreichen des Ziels im Rahmen der Versetzungsbestimmungen auszusprechen. Von dieser Möglichkeit ist (zu Recht!) auch Gebrauch gemacht worden – nach sorgfältiger Abwägung von Aspekten, die bei dem Schüler den Leistungsstand beeinflusst hatten, wie z.B. Probleme in der Familie, längeres Fehlen durch Krankheit, individuelle Probleme. Nun aber kehrte sich die Situation nahezu um: Wurde früher pädagogisch darüber debattiert, ob es Gründe gäbe, den Schüler trotz der Mängel im Leistungsstand zu versetzen, war man nun nahezu genötigt zu erklären, warum man an einem „Mangelhaft“ festhielt, das zur Nicht-Versetzung führte. Ein teils subtiler, teils offener Druck (Auseinandersetzung mit den Eltern, der Schulleitung, der Behörde) führte dazu, dass der eine oder andere Kollege schon im Vorfeld von Zeugniskonferenzen auf ein – sachlich durchaus gerechtfertigtes – „Mangelhaft“ verzichtete. Man schaffte sich so Ärger und Auseinandersetzungen vom Hals, wie etwa die Vermeidung von Verwaltungsgerichtsverfahren nach Anfechtung der Note durch einen von den Eltern eingelegten Widerspruch.²

Die von den Behörden angemahnten Erfolge bei der Leistungssteigerung sollten durch ein Qualitätsmanagement unterfüttert und ausgebaut werden, das die einzelnen Schulen überprüfte, Schwachstellen aufzeigte und zur Behebung dieser Schwachstellen animierte.

IV

In meiner nun über 35jährigen Tätigkeit im Schuldienst an verschiedenen Schulen des Landes habe ich keine Phase erlebt, in der ein Kollegium in seiner Gesamtheit von einer solchen Hektik und Aufgeregtheit erfasst worden ist wie in den Wochen vor und während der Qualitätsüberprüfung. Man konnte den Eindruck bekommen, dass ein Kollegium sich nicht aus gestandenen Akademikern mit mehr oder weniger großer unterrichtlicher Erfahrung zusammensetzt, sondern dass hier eine Gruppe von Kleinkindern in einer Mischung aus Angst und Anspannung das Erscheinen des Nikolauses samt Knecht Ruprecht mit Rute erwartete.

Da in der Vorlaufphase die Schule eine ganze Reihe von Dokumenten – wie Statistiken über Schülerzahlen und Lehrkräfte – abliefern muss, in deren Mittelpunkt ein Schulprogramm zu stehen hat, wurde dieses in großer Eile verfasst – oder besser: zusammengestoppelt. Auf Konferenzen wurde das Kollegium auf die Verfertigung dieses Papiers eingeschworen. Es gab zu meist unproduktive Debatten darüber, wie dieses Programm entstehen sollte, wie es zu verfassen sei, was es umfassen sollte und wie die Schule sich in

2 Laut amtlicher Schulstatistik NRW mussten im Schuljahr 2011/12 nur noch 2,1% der Schüler eine Klasse wiederholen, wogegen es vor 10 Jahren noch 4,5% waren. Dieser Rückgang der Nicht-Versetzten-Zahlen wird in NRW auf das Gelingen der „individuellen Förderung“ zurückgeführt, vgl. hierzu bik/dpa: WAZ v. 18.2.2013: Die klassische „Ehrenrunde“ gibt es bald kaum noch. NRW setzt schon länger auf Fördern statt Sitzenbleiben. Niedersachsen geht noch weiter.

ihrer Gesamtheit darzustellen habe, ohne dass die Sinnhaftigkeit des gesamten Unterfangens mehrheitlich grundsätzlich bezweifelt wurde.

Als ich während einer solchen Konferenz zu mehr Gelassenheit riet und gleichzeitig das (dann abgelehnte) Angebot machte, dieses Programm gemeinsam mit einem Kollegen auf der Basis eingereicherter Papiere der Fachschaften zu erstellen, um dem Kollegium weitere mühevoll und zeitintensive Konferenzen zu ersparen, wurde dieser Vorschlag besonders von Seiten der Schulleitung mit dem Argument zurückgewiesen, ein Schulprogramm mache nur Sinn, wenn es vom gesamten Kollegium erarbeitet und in diesem Prozess verinnerlicht werde.

Der hier beschworene Erarbeitungsprozess kam aber nicht in Gang. Schließlich, weil die Zeit drängte, wurden einzelne Kolleginnen und Kollegen angesprochen, zu ihren Bereichen etwas zu schreiben. Diese Papiere wurden dann wahrscheinlich von der Schulleitung selbst zu einem Gesamtpapier zusammengefasst. Das Schulprogramm entstand also letztlich im Kern so, wie ich es vorgeschlagen hatte – nur weitaus umständlicher und intransparenter und wurde in seiner Endfassung im Kollegium gar nicht diskutiert. Eine zweite hektische Welle erfasste die Schule kurz vor dem Eintreffen der Qualitätsprüfer. Da zum Qualitätstableau im Bereich Schulkultur auch die „Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes“ gehört, wurde ein kollektiver Frühjahrsputz angesetzt, um die Schule proper erscheinen zu lassen (vgl.: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Qualitätsanalyse NRW, Abschnitt 3 „Schulkultur“). Da wurde gewienert und gestrichen, geräumt und verkleistert, Plakate abgenommen und durch andere ersetzt, da wurde jede Ecke des Gebäudes auf Hochglanz poliert, denn man wollte ja auch auf diesem Gebiet punkten. Diese Putz- und Flickstunden gestalteten sich allerdings reibungsloser als die Erstellung des Schulprogramms, denn es wird ja auch vor dem „Tag der offenen Tür“, wenn die Schule sich den Grundschulern und ihren Eltern präsentiert, so verfahren. Der kurzfristige Aufbau eines potemkinschen Dorfes war also schon eingeübt.

Die Qualitätsprüfung selbst erfolgt nach einem bestimmten Muster. Die Qualitätsprüfer besuchen die Schule, führen Gespräche mit Schulleitung und Mitgliedern des Kollegiums und schauen sich Unterricht an, wobei – das ist eine der Vorgaben – möglichst jeder Lehrer einmal im Unterricht besucht werden soll, ohne dass vorher mitgeteilt wird, welcher Lehrer an welchem Tag bzw. in welcher Stunde mit der Überprüfung rechnen muss. Der Unterricht wird auf der Basis eines Beobachtungsbogens mit zahlreichen Unterpunkten bewertet. Da für diese Unterrichtsbesuche nur ein Zeitkontingent von zwei bis drei Tagen zur Verfügung steht, sieht die Überprüfung vor, dass der Prüfer entweder die ersten oder die letzten zwanzig Minuten einer Stunde besucht. Die fünf verbleibenden Minuten einer 45-Minuten-Stunde sind dafür vorgesehen, die Klasse bzw. den Lehrer zu wechseln.

An dieser Praxis sind zumindest drei Aspekte erstaunlich:

(1) Die Qualitätsprüfer sehen entweder die Eröffnungsphase des Unterrichts oder einen Teil der Erarbeitungsphase samt Auswertung des Erarbeiteten. Im ersten Fall kann also nicht überprüft werden, ob die eingesetzten Materialien und Methoden hinsichtlich des Lernprogresses tauglich waren. Denn ob eine Stunde nach vielleicht starkem Einstieg sich im Ungefähren und Unverbindlichen verliert, muss offen bleiben. Im zweiten Fall erkennen die Prüfer nicht auf gesicherter Grundlage, warum die Stunde zu bestimmten Ergebnissen führt oder auch nicht. Die Prüfer können auch hier nicht beurteilen, ob ein Lernprogress vorliegt und die Schüler am Ende der Stunde einen Zugewinn an Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten erlangt haben, weil sie ja nicht sehen, von welchem Punkt aus die Schüler gestartet sind.

(2) Unterricht und seine Entwicklung können im Kern eigentlich nicht anhand einer Einzelstunde beurteilt werden, sondern immer nur im Rahmen einer längeren Sequenz oder einer gesamten Reihe. Ein umfangreicher Text, eine komplexe Aufgabe, eine bestimmte Verfahrensweise bedürfen zumeist mehr Zeit als eine Einzelstunde im 45-Minuten-Takt. Letztere entfaltet ihre Funktion auch erst im Kontext der Gesamtheit der Lernziele der Reihe – was ebenso für die eingesetzten Materialien, Verfahrensweisen, Sozialformen und Methoden gilt. Der 20-minütige Eindruck von Unterricht ist bestenfalls bruchstückhaft, vielleicht sogar falsch, denn was die Einzelstunde ausmacht, sagt noch nichts über den Gang des Unterrichts im Rahmen einer Reihe aus.

(3) Über die begutachteten Stunden gab es keine Rückmeldung an den einzelnen Lehrer, wie es im Vorfeld der jeweiligen Stunde auch keine Gespräche über die geplanten Ziele, die eingesetzten Materialien und Methoden gab. Das Gesehene wurde anhand des Beobachtungsbogens ausgewertet, dessen Gewichtung intransparent war und in die Gesamtheit der Beobachtungen einfluss. Vermeintlich negative und positive Spitzen mussten sich so gegenseitig aufheben.

Für mich war es nicht verwunderlich, dass die Voraussage eines Kollegen eintraf, dass unsere Schule bzgl. des Unterrichts ganz gut abschneiden, aber man bemängeln werde, dass es in den Unterrichtsstunden zu wenig „individuelle Förderung“ gebe. Und so kam es auch. Irgendwann wurden dem Kollegium in einer groben Zusammenfassung durch die Schulleitung die Ergebnisse der Analyse mitgeteilt. Wir wurden aufgefordert, die „individuelle Förderung“ zu optimieren.

Und meine eigene Stunde? Nun, der Qualitätsprüfer kam in meinen Grundkurs Theater. Dort arbeite ich jenseits des 45-Minuten-Taktes, schere mich nicht um den Pausengong, arbeite also ganz von der Sache, d.h. dem Fortgang der Probe und von der Gruppe her. Der Prüfer kam in den Unterricht, als meine Schüler und ich eine Szene bereits mehrfach intensiv geprobt hatten und zur Besprechung im Kreis auf dem Boden saßen, um unsere Ansichten und Eindrücke auszutauschen. Als alles gesagt war, schickte ich – mitten in einer Stunde – meine Schüler zur Erholung auf den Pausenhof. Der Prüfer war sichtlich irritiert, denn von seiner zwanzigminütigen Beobachtungszeit waren gerade einmal 5 Minuten vergangen. Was sollte er jetzt ma-

chen? Eine solche Verfahrensweise war auf seinem Beobachtungsbogen offensichtlich nicht vorgesehen – zumal es jetzt für 15 Minuten nichts zu sehen, zu hören und zu notieren gab. Folglich verließ er meinen Unterricht und konnte ebenfalls Pause machen.



V Der Methodenzirkus

In den Mittelpunkt von Unterrichtsplanung und -analyse sowie der Ausbildung von Referendaren sind in den letzten Jahren verstärkt die Methoden des Unterrichts gerückt. Auch wenn die Methodenexplosion keine unmittelbare Folge von PISA ist, so waren die schlechten Ergebnisse doch Anlass, über Formen des Unterrichts verstärkt nachzudenken. Bei Mattes heißt es dazu: „PISA ist nicht nur eine Chance für die Schüler, sondern auch für uns Lehrer. Die Lust auf Optimierung der Bildung ist eine ungeheuer spannende Heraus-

forderung. Veränderte Lehr- und Lernmethoden werden in einer Qualitätsoffensive eine entscheidende Rolle spielen.“ (Mattes 2002, S. 11)

Mittlerweile füllt die Fachliteratur zu Methoden ganze Regale und ist so vielfältig wie diese selbst: Kugellagerübung, Schreibgespräch, Redekette, Rollenspiel, Fischbowl-Diskussion, Fantasiereise, Lerntheke sowie die Großformen Projektunterricht, Zukunftswerkstatt, Planspiel oder Wochenplanarbeit. Der Lehrer wurde zum Artisten in diesem Methodenzirkus (vgl. Mattes 2002, Stövesand 2000).

Die genannten Methoden stehen häufig im Kontext einer zumeist unausgesprochenen konstruktivistisch grundierten Auffassung vom Lernen, die den Aspekt der Selbstorganisation des Lernenden betont und Schule bzw. Unterricht zum Ort eigener Weltfindung sowie Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion des Schülers werden lässt. Daraus erwächst – polemisch formuliert – eine Art Pippi-Langstrumpf-Didaktik, in der sich das Kind die Wirklichkeit konstruiert, so wie es Pippi Langstrumpf tut, wenn sie singt:

„2 x 3 macht 4

– widdewiddewitt und 3 macht Neune.

Ich mach’ mir die Welt – widdewidde wie sie mir gefällt.“

Es entsteht der Eindruck, dass nicht Methoden aneignet werden, um Inhalte zu erschließen, sondern dass inhaltliches Lernen durch die „Aneignung von methodischer Kompetenz“ (Mattes 2002, S. 6) ersetzt wird.

Diese Schlussfolgerung stützt sich auf meine Erfahrung im Ausbildungsunterricht und bei Staatsprüfungen. In den letzten Jahren musste ich vermehrt feststellen, dass Referendarinnen und Referendare nahezu fixiert darauf sind, selbst in 45-Minuten-Stunden aktivierende Methoden einzusetzen, deren Aufwand und Einsatz in einer Doppelstunde oder in einer Sequenz angemessen und fruchtbar hätte sein können, die aber in der Einzelstunde lediglich motorische Hektik (Aufbau von Gruppentischen, Sitzplatzwechsel) und Lärm aufkommen ließen. Was dabei nahezu immer zu kurz kam, waren die inhaltliche Entfaltung des Stoffs, die sich aus der Be- und Erarbeitung des Stoffs ergebenden Probleme und die Fixierung abgesicherter Lernergebnisse. Mein im Rahmen der ausbildungsrelevanten Stundenbesprechungen gegebener Hinweis, z.B. das Ansetzen von arbeitsteiliger Gruppenarbeit in einer Einzelstunde in seiner Sinnhaftigkeit einmal zu hinterfragen, stieß dabei häufig auf Unverständnis – selbst dann noch, wenn aus zeitökonomischen Gründen die Stunden im inhaltlichen Nirwana versandeten und das gesteckte Lernziel nicht annähernd erreicht wurde. Bezogen auf eine Einzelstunde ist dies zunächst nur ein kleiner Mangel, als Massenphänomen aber eine Katastrophe. Zumal zwei weitere Aspekte hinzukommen: Um den Schülern das Gefühl zu geben, etwas geleistet und gelernt zu haben, werden erstens bruchstückhafte, ja selbst fehlerhafte Ergebnisse affirmativ bestätigt und demzufolge in Schülerheften als „richtig“ notiert. Da das Schwergewicht des Unterrichtens inzwischen auf dem Erlernen und Anwenden aktivierender Methoden liegt und die Inhalte folglich nur noch dazu dienen, diese Methoden zu erlernen, wird

zweitens dem Gegenstand selbst wenig Aufmerksamkeit geschenkt. D.h. die dem Unterricht vorausgehende Sachanalyse, also die Erarbeitung des Stoffs im Unterrichtsgespräch wird vernachlässigt, so dass die Beantwortung von Rückfragen der Schüler häufig im Ungefähren verbleibt.

In besonderer Erinnerung ist mir eine Examenstunde zu Brechts Gedicht „Erinnerung an die Marie A.“, die folgendermaßen ablief.

Das Gedicht wurde vom Lehrer auf Folie und Arbeitsblatt präsentiert, aber weder zu Beginn der Stunde noch an deren Ende vorgetragen. Die lautliche-klangliche Gestaltung spielte überhaupt keine Rolle. Die Schüler waren aber offensichtlich darauf getrimmt, das Gedicht als Liebesgedicht einzuordnen und von sich aus vorzuschlagen, dass man es in (vier) Arbeitsgruppen mit den Schwerpunkten „sprachliche Gestaltung und rhetorische Figuren“ sowie „Liebe/Liebesbeziehung im Gedicht“ untersuchen könnte. Stühle wurden gerückt, Tische wurden justiert, Folien wurden verteilt – die Schüler organisierten sich in ihren Stammgruppen. Nach einer Arbeitsphase von etwa 10 Minuten wurden die Gruppen neu gemischt, um den Informationsfluss zwischen den Gruppen zu gewährleisten. Nach weiteren 10 Minuten wurden die Schüler aufgefordert, in ihre Stammgruppe zurückzukehren, die Ergebnisse noch einmal zu beraten und eine Präsentation vorzubereiten. Alles in allem waren mittlerweile 30 Minuten vergangen. Die Schüler hatten fleißig miteinander gesprochen, fleißig in Arbeitsblättern Unterstreichungen oder Eintragungen vorgenommen, fleißig Ergebnisse auf einer Folie notiert, fleißig Stühle und Tische gerückt und waren alle zweimal durch den Raum gelaufen. Kurzum: sie waren aktiviert worden, während der Lehrer sich auf den einen oder anderen Hinweis beim Gang zu den Gruppen beschränkt hatte.

Nun präsentierte die erste Gruppe ihr Ergebnis. Es sollte zunächst um die sprachliche Gestaltung gehen. Die von der Gruppe erarbeitete und auf den Overheadprojektor gelegte Folie bestach durch inhaltliche Schwächen, groteske Fehlannahmen, ein Fehlen bzw. eine falsche Verwendung von Fachtermini sowie einige Mängel in Rechtschreibung und Grammatik. Die Zeit war vorangeschritten, das Ende der Stunde rückte näher. Weil die Stunde aber nun ein Ergebnis haben musste, das irgendwie einen Lernprogress dokumentieren sollte, wurden, ohne dass von Seiten des Lehrers oder der anderen Gruppen Korrekturen vorgenommen wurden, die Schüler aufgefordert, die Ergebnisse der ersten Gruppe von der Folie in ihr Heft zu übertragen.

Wenn dies mit der Forderung des Lehrers geschehen wäre, zu Hause die Ergebnisse mit denen der eigenen Gruppe abzugleichen und Ergänzungen oder Verbesserungen vorzunehmen oder auf Grundlage der Folie Fragen an den Text (neu) zu formulieren, hätten die inhaltlichen Schwächen sogar ein brauchbarer Ausgangspunkt für die Folgestunde sein können. Aber all dies unterblieb.

In der Nachbesprechung der Stunde wurde von Kommissionsmitgliedern die rege Aktivität der Schüler als besonders lobenswert hervorgehoben, denn

sie hatten sich als kompetente Gruppenarbeiter erwiesen und in kommunikativer Atmosphäre miteinander ein Ergebnis erzielt.

Nun mag dies ein Extrembeispiel dafür sein, wie unter dem Etikett der Schüleraktivierung Inhalte auf der Strecke bleiben, die gemeinsame Arbeit an einem schwierigen Gegenstand nicht stattfindet und kritische Reflexion durch Affirmation ersetzt wird. Aber von der Tendenz her habe ich Dutzende solcher Stunden gesehen.

Stellt man die eingesetzten Verfahren unter dem Blickwinkel erzielter Ergebnisse in Frage, wird man sehr schnell als rückwärtsgewandter Verfechter reinen Frontalunterrichts abgestempelt, der noch nicht mitbekommen hat, dass Lernen nur ein durch die Lerner selbst gesteuerter Prozess sein kann, wenn er erfolgreich sein will. Der Anstieg guter Noten und Abschlüsse sowie der Rückgang der Zahl der „Schulversager“ und Nicht-Versetzten scheint dieser Auffassung Recht zu geben.

Aber diese Erfolge sind lediglich Scheinerfolge. Sie sind ein pädagogischer Herr Tur Tur, ein Scheinriese wie derjenige aus „Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer“ der Augsburger Puppenkiste, der bekanntlich immer kleiner wird, je näher man ihm kommt.

Schaut und hört man näher hin, werden die Erfolge tatsächlich kleiner, denn man stößt auf die immer wieder zu hörenden Klagen von den stets dürftiger werdenden Ergebnissen im Unterricht und liest von der mangelnden Studierfähigkeit auf Grund fehlender Voraussetzungen und nimmt auch das stetige Wachsen der Inanspruchnahme von Formen der Nachhilfe zur Kenntnis.

Man kann sich aus dieser Paradoxie – immer mehr bessere Noten, immer mehr Klagen – aber auch mit einer Form von Zweckoptimismus herauswinden, ja nahezu Honig saugen. So war in einer großen Regionalzeitung zum Thema „Schulnoten“ von einer Biologie-Kollegin zu lesen, die ausführte: „Meine Kollegen sind wie ich der Meinung: Die Noten werden tatsächlich besser. Dafür müssen die Schüler immer noch eine Menge leisten, aber die Anforderungen sind breiter angelegt. Und das geht zu Lasten der Tiefe. Die Aufgaben sind nicht mehr so komplex, wir haben bei den Anforderungen abgespeckt, sind mit den Ansprüchen heruntergegangen. [...] Ich glaube, die Leistungskurs-Klausuren, die ich früher gestellt habe, könnten meine Schüler heute nicht mehr lösen. [...] Die schlechten Schüler ziehen wir inzwischen mit durch, und zwar von der fünften Klasse an bis zum Abitur. Das ist oft eine Qual – aber auch eine große Chance für die Schwächeren.“³

Deutlicher kann man die Verlotterung des Erziehungs- und Bildungsauftrages kaum formulieren. Um über die Verbesserung von Noten eine Verbesserung von Unterricht vortäuschen zu können, werden die Ansprüche gesenkt, wird Tiefe, d.h. ein tieferes Verständnis, durch Breite, d.h. komplette Halbbil-

3 Westfälische Allgemeine Zeitung (WAZ): Lehrerin erzählt – „Schlechte Schüler ziehen wir mit durch“, 28.12.2012, online: <http://www.derwesten.de/politik/lehrerin-erzaehlt-schlechte-schueler-ziehen-wir-mit-durch-id7428486.html>

dung, ersetzt. Dies geschieht nicht nur mit Billigung, sondern mit ausdrücklicher Aufforderung durch Regierungspräsidien und Kultusministerien.⁴

Den staatlichen Sachwaltern von Bildung und Erziehung geht es nicht um Wissen und Können, um Begreifen und Verstehen, sondern allein um die Dokumentation des Erfolgs ihrer Reformbemühungen. Letztlich geschieht dies aber auf Kosten der Schüler, die man mit einer zweifelhaften methodischen Kompetenz in die Arbeitswelt oder an die Universitäten entlässt.

VI

Das Verschwinden des Lehrers

In der Konsequenz aus dem Vorhergehenden wird der Lehrer als seine Schüler Unterrichtender, als gemeinsam mit ihnen Lern-Widerstände-Überwindender überflüssig. Seine Aufgabe besteht nur noch darin, das eigenverantwortliche Arbeiten (EVA) seiner Schüler zu initiieren, dieses zum selbstorganisierten Lernen (SOL) entwickeln zu helfen, bis es im LOL (Lernen ohne Lehrer) seine Krönung findet.

Um nicht missverstanden zu werden: Es ist selbstverständlich, dass der Lehrer in bestimmten Phasen des Unterrichts „an den Rand der Klasse“ treten muss, wenn Unterricht gelingen soll, dass er eben nicht im Stile eines Paukers oder *drill instructor* in einer vom Lehrer dominierten Unterrichtsorganisation sein Wissen in die Köpfe der Schüler meint stopfen zu müssen. Ein solcher Unterricht wird und muss scheitern.

Gemeint ist hier, dass der Lehrer mit Hilfe eines auf die jeweilige Unterrichtssituation, den Lerngegenstand und die Lerngruppe zugeschnittenen Lernarrangements, inkl. geeigneter Methoden und Sozialformen gemeinsam mit den Schülern im Zuge des Lernprozesses höhere Ziele anstrebt, komplexer werdende Bildungsinhalte erschließt und dabei verantwortlich dafür ist, Lernwiderstände auf Seiten der Schüler zu überwinden. Ein solcher Lehrer ist aber in der Welt der Selbstlerneuphoriker nicht mehr vorgesehen. Der Lehrer wird hier bestenfalls auf seine Funktion als Moderator des Lernprozesses reduziert, im schlimmsten Fall aber zum Bediener des Fotokopierers herabgestuft. Der Lehrer wird „zum Handlanger einer empirischen Bildungsforschung degradiert, deren Konstrukteuren für einen angeblich besseren Unterricht nichts anderes einfällt, als die Erstellung von Aufgabenpools in Form von Arbeitsblättern im Rahmen von völlig umstrittenen Kompetenzentwicklungsmodellen, die der Lehrer dann im Rahmen eines papierdidaktischen Unterrichts-Ansatzes seinen Schülern austeilen und wieder einsammeln darf und darauf zu achten hat, dass

4 Ebd. Die Lehrerin weist dort darauf hin, dass die Lehrerschaft sowohl mündlich (Fortbildung mit einem Vertreter des RP) als auch schriftlich (Aushang im Lehrerzimmer) darauf hingewiesen worden sei, Aufgabenstellungen zu vereinfachen bzw. den Notenspielraum „nach oben“ auszuschöpfen. In der APO S 1 NRW heißt es dazu lapidar in §20(1): „Die Schule hat ihren Unterricht so zu gestalten, dass die Versetzung der Regelfall ist [...]“

er möglichst die Ergebnisse der quantitativen Erfassungen nicht durch seinen störenden Einfluss verfälscht.“ (Klein 2012, S. 5)

Was einmal der Kern des Lehrerberufs war, nämlich das Unterrichten und damit die Vermittlung von Bildungsinhalten, was immer zugleich auch erziehen bedeutete, wird abgeschmolzen zugunsten eines Verständnisses vom Lehrer als Methodenjongleurs und Vervielfältigers von Arbeitsblättern, das darauf angelegt ist, komplexe Lerngegenstände zu Häppchen aufzubereiten, die vom Schüler gekaut werden können, um sie bei Gelegenheit – Test, Klausur, zentrale Prüfung – wieder auszuspeien. Der Lehrer wird zum Verabreicher von geistigen Fast-Food-Speisen, von Bildung-light-Produkten – er wird zum Organisator einer staatlich verordneten Infantilisierung. Mit dieser Kernschmelze des Lehrerberufs geht aber zur gleichen Zeit eine Ausweitung in den Segmenten Verwalten und Organisieren einher.

VII

Zur Ersetzung von Bildung durch Kompetenzerwerb

Vor mir liegt die Einladung eines Schulbuchverlages – Slogan: Wir gestalten Bildung. Seit 1832 – zu einem Vortrag auf der didacta in Köln im Februar 2013. Der Vortrag, gehalten vom Hauptverantwortlichen für ein neues Unterrichtswerk im Fach Politik, trägt den Titel: „Die neue Aufgabenkultur zur Förderung nachhaltiger Bildung in Politik und Wirtschaft“. In der Ankündigung heißt es weiter: „Sehr geehrter Herr [...], im Vortrag wird am Beispiel einzelner Lernsequenzen aus der Schulbuchreihe [...] gezeigt, wie der Aufbau von nachhaltigen politischen und ökonomischen Kompetenzen über neue Aufgabenformate möglich ist.“⁵

Ich will hier kein Schulbuch kritisieren, das ich nicht kenne. Auch dass der Autor dieses Schulbuchs mit einem Vortrag sein Werk bewirbt, finde ich nicht unehrenhaft. Interessant an diesem Einladungsschreiben finde ich in erster Linie die Verwendung des Begriffspaares Bildung und Kompetenzen. Der Begriff Bildung taucht nicht nur im Slogan des Verlages auf, sondern auch im Titel des Vortrages. In den Erläuterungen fehlt er aber und wird ersetzt durch den Kompetenzbegriff. Damit greift der Verlag nicht nur zwei wesentliche Begriffe der Bildungsdiskussion seit PISA auf, sondern macht auch die Entwicklung Bildung zu Kompetenzen deutlich, wie sie in der Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2007) festgeschrieben wurde.

Welche Konsequenzen diese Verschiebung zeitigt, soll an einem aktuellen Beispiel deutlich gemacht werden. Es handelt sich dabei um das soeben erschienene Unterrichtsmaterial der Reihe „Stundenblätter“ des Klett-Verlages zu Joseph Roths Roman „Hiob“, der Pflichtlektüre für das Zentralabitur 2014 in NRW (Borcherding 2013).

Das Unterrichtsmaterial enthält modular aufgebaute Vorschläge für die Unterrichtsgestaltung sowie vom Verfasser entwickelte Arbeitsblätter samt

5 Einladung des Verlages C.C. Buchner zum Vortrag am 22.2.13 auf der didacta in Köln.

fachlicher und methodischer Erläuterungen zu den Zielsetzungen. Im Modul VII geht es um thematische Aspekte, als deren wichtigster der „Gegensatz [zwischen] Heimat und Fremde“ herausgestellt wird (ebd., S. 72). Dazu sollen die Schüler in zwei Schulstunden an den Begriff „Heimat“ herangeführt werden. In der ersten Stunde sollen sie mit Hilfe der Placemat-Methode ihre Vorstellungen zu diesem entwickeln. Die Placemat-Methode ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, dass sie „[i]hre Vorstellungen über einen komplexen Sachverhalt austauschen.“ (ebd., S. 28)

Die vorgeschlagene Vorgehensweise gestaltet sich folgendermaßen:

- (a) Versammlung in 6er-Gruppen um ein Placemat und Notierung der eigenen Gedanken zum Begriff „Heimat“ auf dem entsprechenden Placemat-Feld (5-8 Minuten);
- (b) Austausch der Gedanken über die eigenen Notizen (5-8 Minuten);
- (c) Nach der Diskussion gemeinsame Entscheidung darüber, welche Einträge in der Mitte des Placemat-Arbeitsblattes eingetragen werden (es sollen etwa 4-6 Einträge sein). Dafür stehen 15 Minuten zur Verfügung;
- (d) Anschließend sollen alle Gruppen (!!) ihre Ergebnisse den anderen Kursmitgliedern präsentieren (vgl. ebd.).

Gehen wir einmal von den angegebenen Spitzenwerten aus, so sind bis zur Präsentation der ersten Gruppe rund 30 Minuten vergangen. Nehmen wir weiter an, der Kurs bestünde aus – durchaus üblich – 25 Schülerinnen und Schülern, die vier Gruppen bilden, so verbleiben 15 Minuten einer 45 Minuten-Stunde für alle Präsentationen, d.h. pro Gruppe stehen hierfür vier Minuten zur Verfügung.

Bis hierhin haben wir alles gesehen, was den Modellierern modernen Unterrichts gefällt: eine aktivierende Methode auf Schülerseite, einen Lehrer, der nur als Verteiler eines Arbeitsblattes in Erscheinung tritt, sonst aber nicht im Unterricht auftaucht und als Kompetenz die Verwendung einer bestimmten Methode.

Was wir allerdings nicht finden und auch nicht im Material erwähnt wird, ist auch nur der Ansatz einer Systematisierung, Kategorisierung oder Problematisierung der von den Schülern entwickelten Ideen zum Begriff „Heimat“. Stattdessen finden wir eine ungeheure Verschwendung von Unterrichtszeit mit redundanten Ergebnissen. Denn es ist davon auszugehen, dass die von den Schülern in den Gruppen erarbeiteten Ergebnisse durchaus Ähnlichkeiten untereinander aufweisen.

Die Stunde soll nach Vorgabe mit den unverbindlich gelisteten Schüleräußerungen enden, ohne dass für die Folgestunde eine gedankliche Weiterführung auch nur in Ansätzen zum Tragen kommen soll. Was bleibt ist: Man hat sich gegenseitig ausführlich mitgeteilt, was man denn so unter „Heimat“ versteht. Gut, dass wir ’mal darüber gesprochen haben.⁶

6 Eine Alternative könnte in etwa so aussehen: Der Lehrer nennt das Thema (Heimat und Fremde), notiert als Impuls eine Aussage an der Tafelmitte (z.B. Frank Zappas Satz: home is where

Offensichtlich war dem Autor des Materials auch nicht ganz wohl dabei, weswegen er eine zweite Stunde zum Thema „Heimat“ vorschlägt. In dieser Stunde soll eine „Definition des Begriffs Heimat“ erarbeitet werden (vgl. ebd., S. 29). Dazu wird den Schülern ein knapp 40-zeiliger Lexikon-Beitrag aus Meyers Enzyklopädischem Lexikon präsentiert, der auf dem Arbeitsblatt bereits mit einer Lernhilfe versehen wird, nämlich einem vorgegebenen Raster. Die Schüler sollen nun die Merkmale von Heimat nach „positiven und negativen Begleiterscheinungen“ des Heimatgefühls sortieren und um „eigene Aspekte“ (aus der Placemat-Stunde) ergänzen (ebd., S. 29).

Die Arbeitsaufträge hierzu lauten:

1. „Lesen Sie den Lexikoneintrag und markieren Sie die wichtigsten Merkmale. Fassen Sie sie in der ersten Spalte der Tabelle zusammen und stellen Sie die positiven und negativen Begleiterscheinungen des Heimatgefühls gegenüber.“
2. „Vergleichen Sie die im Lexikon skizzierten Sachverhalte mit Ihren Vorstellungen aus der Placemat-Runde und vervollständigen Sie gegebenenfalls die Tabelle.“ (ebd.)

Dieser Arbeitsschritt hat die Funktion, zu einer „distanzierteren, reflektierteren Einstellung zum Begriff ‚Heimat‘ zu gelangen.“ (ebd., S. 73)

Warum nun sozusagen unter der Hand das Interesse von einer Definition des Begriffs „Heimat“ in Richtung „Heimatgefühl“ verschoben wird und dazu noch die Lektüre der Schüler durch den Arbeitsauftrag auf zwei Kategorien eingeschränkt wird, bleibt ebenso unklar, wie die im zweiten Arbeitsauftrag genannte Aufforderung, die Sachverhalte aus dem Lexikonartikel mit

the heart is) und fordert die Schüler auf, etwa ein bis zwei Minuten über den Begriff „Heimat“ bzw. das Zitat in Stille nachzudenken und eigene Überlegungen zu entwickeln (5 Minuten inkl. Stundeneröffnung). Diese Gedanken werden vom Lehrer abgerufen und unkommentiert an der Tafel notiert, so dass sich alle Schüler mit ihren Überlegungen dort wiederfinden (5 Minuten). Den Schülern wird schnell auffallen, dass es in den Äußerungen Überschneidungen gibt. Folglich werden sie auf die Idee kommen (nach entsprechendem Impuls des Lehrers oder auch von ganz alleine), dass es Sinn macht, Überschneidungen in der weiteren Arbeit zu vermeiden. Sie werden also aufgefordert, bedeutungsähnliche oder -gleiche Formulierungen zusammenzufassen und die verbliebenen Äußerungen zu kategorisieren (Partnerarbeit, 10 Minuten). Die Ergebnisse dieser Phase, also die so gewonnenen Kategorien (etwa: gemeinsame Sprache, Territorium, Sozialbeziehungen, Kultur, gemeinsame Geschichte, Wert- und Normvorstellungen) werden auf einem Tafelflügel festgehalten, so dass sich Umriss einer ersten (aber immer noch rudimentären) Füllung des Begriffs „Heimat“ ergeben (10 Minuten). An dieser Stelle sollte – im Sinne der Methodenkompetenz – ein Zwischenschritt erfolgen, der den bisherigen Arbeitsverlauf ins Bewusstsein hebt: vom Tafelanschrieb – Heimat als Gefühl – und den ersten spontanen Äußerungen der Schüler zu abstrakteren, übergeordneten Begriffen, zur Kategorisierung und Systematisierung (Wie sind wir bisher vorgegangen?). Diese Vergegenwärtigung (5 Minuten) wird festgehalten (zweiter Tafelflügel) und dient dann zum Rückgriff auf die bisher gewonnenen Kategorien und ihre Problematisierung (Was erklären sie? Was fehlt aber vielleicht auch noch? Um welche Aspekte sind die bisher gewonnenen Kategorien zu ergänzen?) Am Ende dieser Reflexionsphase (die verbleibenden 10 Minuten einer 45-Minuten-Stunde) stünde die Klärung der Frage, wie weiter vorzugehen ist (etwa Zugriff auf wissenschaftliche Texte zum Begriff „Heimat“).

den Vorstellungen aus der Placemat-Stunde zu vergleichen. Welche Vorstellungen sind hier mit „Ihre“ gemeint: die des einzelnen Schülers oder die der Placemat-Gruppe oder die aller Gruppen? Was wird als verbindliches Lernergebnis angesehen? Und wo bleibt die Fragestellung, ob die Aussagen des Lexikonartikels hinreichend sind, um zu einer „distanzierteren, reflektierteren Einstellung“ zum Begriff „Heimat“ zu gelangen?⁷

Warum werden die Aussagen des Lexikonartikels nicht problematisiert, sondern der Text als „finale Weisheit“ angesehen? Und warum wird der (möglicherweise) unterschiedliche Zugang der Schüler selbst (ihre Auffassungen) nicht problematisierend in Beziehung zum Text gesetzt, um so vielleicht das Bewusstsein dafür zu schärfen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es zwischen „spontanen Überlegungen“ (Alltagsverständnis der Schüler) und „wissenschaftlicher Darstellung“ gibt? Aber vor allem: Welche „Kompetenzen“ haben die Schüler nach diesen beiden Stunden erworben.

Das Arbeitsmaterial kennzeichnet die „Zielvorstellungen/Kompetenzbeschreibungen“ folgendermaßen:

„Die Schülerinnen und Schüler erwerben und verfügen über folgende Kompetenzen. Sie

- erarbeiten und klären den Begriff ‚Heimat‘ mithilfe der Placemat-Methode und eines Lexikoneintrags“ (ebd., S. 72).

Es kann bezweifelt werden, dass nach diesen Stunden und auf der Basis des Lexikonartikels die Schüler über einen reflektierten Heimatbegriff verfügen (können). Der Lexikonartikel thematisiert bspw. weder den Missbrauch des Heimatbegriffs durch die Nationalsozialisten, noch verweist er auf völkerrechtliche Fragen. Er trägt auch nicht den unterschiedlichen Gründen für den Verlust von Heimat, wie Flucht, Vertreibung, Krieg, ökonomische Gründe, Rechnung, wie er auch nicht auf die aktuelle Verwendung des Heimatbegriffs in der Ideologie volkstümelnder und neo-faschistischer Gruppierungen oder die Bedeutung des Heimatbegriffs für die zweite bzw. dritte Generation der Arbeitsimmigranten aus der Türkei in der BRD eingeht und damit einen aktualisierenden Bezug herstellen könnte.

Vor allem bleibt unberücksichtigt, dass es in Roths Roman um osteuropäische Juden geht, die auswandern, und damit um die Frage, was Juden aus Osteuropa, die heute unsere Mitbürger sind, als Heimat empfinden. Und liegt es nicht ebenso nahe, eine Antwort auf diese Frage dadurch zu suchen, dass Kontakt zu einer jüdischen Gemeinde aufgenommen wird, also zwischen der Romanwelt und der Lebenswelt von heute ein Bezug hergestellt wird? Dies

7 Der Lexikonartikel definiert: „*Heimat*, subjektiv von einzelnen Menschen oder kollektiv von Gruppen, Stämmen, Völkern, Nationen erlebte territoriale Einheit, zu der ein Gefühl besonderer enger Verbundenheit besteht.“ (Borcherding 2013, S. 29). Er geht, allerdings jeweils äußerst knapp, auf Aspekte wie „Wahlheimat“, ländliche und großstädtische Räume und ihre Bedeutung für die Entwicklung des Heimatbegriffs sowie einige individualpsychologische und gesellschaftliche Aspekte (z.B. Entwicklung von Freund-Feind-Einstellungen) ein.

schon allein deshalb, weil von den etwas mehr als 100.000 Mitgliedern der heutigen jüdischen Gemeinde in Deutschland rund 90% Zuwanderer sind, die meisten davon aus Osteuropa (vgl. Interview mit Dieter Graumann, seit 2010 Präsident des Zentralrats der Juden in Deutschland, in: Süddeutsche Zeitung vom 30./31. März/1. April 2013, Nr. 75, V2/10). Ein Modul, das diese Fragestellungen beleuchtet, fehlt im Unterrichtsmaterial jedoch.

Kurz und schlecht: der thematische Aspekt, der als „wichtigster“ gekennzeichnet wird (s.o.), bleibt doch eher im Ungefähren verhaftet, wird nicht wirklich „durchgearbeitet“, beansprucht aber in der Erarbeitung eine „Kompetenzorientierung“ für sich.⁸

Dass es sich bei diesem Material nicht um ein singuläres Phänomen handelt, kann ich aus eigener Erfahrung und der Wahrnehmung vieler Stunden von Referendaren, Staatsexamina und Fortbildungsveranstaltungen sowie der Kenntnis zahlreicher ähnlicher Unterrichtshilfen und Lehrwerke konstatieren; vielmehr entspricht dieses Beispiel genau dem, was im Sinne modernen, i.e. schüleraktivierenden Unterrichts gewollt und gewünscht wird: Methodenhuberei ohne Effizienz, Aufgaben, die das Niveau absenken und ein Unterricht, der auf den Lehrer zugunsten einer vermeintlichen Schülerorientierung weitestgehend verzichtet, aber zu guten Abiturnoten führt.

VIII

Aus den bisherigen Ausführungen zur Kritik am gegenwärtigen Unterricht ergibt sich die Antwort auf die am Anfang aufgeworfene Frage der Schüler nach dem richtigen Unterricht.

Ein solcher Unterricht weist drei – inzwischen vielfach vergessene – Selbstverständlichkeiten auf:

- eine fachwissenschaftlich fundierte und auf die Lerngruppe sowie die allgemeinen und fachspezifischen Zielerfordernisse bezogene Aufbereitung des Lerngegenstandes, die stets weiter fortschreitend wissenschaftspropädeutische Elemente enthält und somit auch Kompetenzen vermittelt, die die Schüler in die Lage versetzen, komplizierte und komplexe Sachverhalte zu durchdringen, zu reflektieren und zu problematisieren;
- eine dem jeweiligen Lerngegenstand sowie der Gruppe angemessene Methodik, die zielführend ist, d.h. am jeweiligen Gegenstand ausgerichtet und nicht als Selbstzweck betrieben wird und Ergebnisse nicht im Ungefähren belässt, dabei gesicherte, aber auch ungesicherte oder teilweise falsche Ergebnisse dazu nutzt, weiterführende Fragestellungen aufzuwerfen sowie

8 Übrigens werden die beiden Arbeitsblätter (Stundeneinheiten) zu diesem „wichtigsten Thema“ in den Unterrichtsvorschlägen zur „Entsorgung“ frei gegeben, wenn es heißt, dass diese beiden Kopiervorlagen bei „Zeitknappheit“ entfallen können (Borcherding 2013, S. 72).

- ein Lernarrangement, das dazu geeignet ist, Lernwiderstände und Schwierigkeiten der Lerngruppe und jedes einzelnen Schülers in der gemeinsamen Arbeit von Schülern und Lehrer zu überwinden.

Diese Selbstverständlichkeiten haben zusammen genommen die Funktion, ein Verstehen zu ermöglichen, das nicht nur den im gegenwärtigen Mainstream von Unterrichtmodellierungen konstruierten Widerspruch von Inhalts- und Schülerorientierung (Input- und Outputorientierung) als Scheinwiderspruch zeigt und auflöst, sondern in einem lebendigen Lern- und Aneignungsprozess zur Auseinandersetzung mit kategorialen Bildungsinhalten führt, das Niveau nicht absenkt, sondern erhöht und zur Sinnstiftung und Persönlichkeitsbildung der Schüler beiträgt.

Literatur

- Bolz, Norbert (Hrsg.): *Wer hat Angst vor der Philosophie?*, München 2012
- Borcherding, Wilhelm: *Stundenblätter*. Joseph Roth, Hiob, Stuttgart/Leipzig 2012.
- Klein, Hans Peter: *Qualitätssicherung durch Notendumping. Inkompetenzkompensationskompetenz verschleiern das Scheitern der Schulreformen*, 2012, online: <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/11/Qualit%C3%A4tssicherung.pdf>
- Kissling, Beat/Klein, Hans Peter: *Irrwege der Unterrichtsreform. Die ernüchternde Bilanz eines utilitaristischen Imports: Entpersonalisierung und Banalisierung der Bildung*, 2012, Online: http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/12/klein_kissling.pdf
- Klieme, Eckhard et al.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bildungsforschung Band 1, Bonn/Berlin 2007. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Mattes, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn 2002.
- Stövesand, Helmut: *Methodentraining nach Klippert, inhaltliche Überarbeitung und Resümee von Ellen Martin*, Manuskript 2000: <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/klippert.pdf>



**Staatliches Schulamt [REDACTED]
Rundschreiben**

Az. [REDACTED] 20.12.2011

EINGANG
[REDACTED]
22. DEZ. 2011

Ansprechpartner/in: [REDACTED]

An alle Grundschulen, Grund- und Haupt/Werkrealschulen, Realschulen und Sonder-
schulen

**"Menschen sind lernfähig - aber unbe-
lehrbar"**
Ideen für eine neue Lernkultur
Andreas Müller, Institut Beatenberg / Learning Factory

Anlage: Präsentation

Sehr geehrte Schulleiterinnen,
sehr geehrte Schulleiter,

um Anregungen und Umsetzungsmöglichkeiten für das Lernen im Fokus der Kompe-
tenzorientierung zu bekommen, übersenden wir Ihnen die Power-Point-Präsentation

"Menschen sind lernfähig - aber unbelehrbar"
Ideen für eine neue Lernkultur

von Herrn Andreas Müller, Leiter des Institutes Beatenberg in der Schweiz. Herr Müller
hat diesen Vortrag am 30.11.2011 für Schulleiterinnen und Schulleiter bei der Rekto-
renveranstaltung der Sparkasse [REDACTED] gehalten.

Das Staatliche Schulamt weist empfehlend auf diese Anlage hin.

Weitere Informationen finden Sie auch unter

- www.institut-beatenberg.ch
- www.learningfactory.ch
- www.updatenet.net
- www.znl-ulm.de

Gez. [REDACTED]
Ltd. Schulamtsdirektorin

Sieglinde Jorntz

Get prepared for the future – über Graduiertenschulen als universitäre Ausbildungsstätten

I

Viele Universitäten in Deutschland sind dabei, ihre Promotionsmöglichkeiten in Graduiertenschulen zu bündeln und zu strukturieren. Dabei wird ein weiteres Moment des anglo-amerikanischen Forschungsbetriebs aufgegriffen und die deutsche Tradition verändert, wenn nicht sogar durch ein neues Modell gänzlich ersetzt. Bisher waren und sind Studierende mehr oder weniger auf die Gunst von ProfessorInnen angewiesen. Ihnen fallen einzelne Studierende auf, sie laden sie zu Oberseminaren, Kolloquien oder Projektarbeiten ein und führen sie so an wissenschaftliches Arbeiten heran. Sie wachsen quasi in den Forschungsprozess hinein, indem sie mitmachen und sich an den Forschungsfragen des Lehrstuhls beteiligen. Dabei handelt es sich um einen Austausch, der nicht allein zwischen ProfessorIn und DoktorandIn stattfindet, sondern meist weitere DoktorandInnen und AssistentInnen einschließt. Kurzum: sie bilden zusammen eine Gruppe von WissenschaftlerInnen, die sich in unterschiedlichen Phasen der Forschungsentwicklung befinden. Es wird so ein Austausch ermöglicht, der sowohl fachliche Fragestellungen einschließt, als auch solche zu Methoden, Publikationsmöglichkeiten und -schwierigkeiten oder zu Stellenausschreibungen und Bewerbungsverfahren.

Denjenigen, die den ProfessorInnen nicht auffallen, aber dennoch in der Wissenschaft bleiben wollen, ist ein weit steinigerer Weg vorgezeichnet. Sie müssen sich bemerkbar machen, an der eigenen Arbeit festhalten und mehr oder weniger hoffen, irgendwann bei irgendwem Gehör zu finden. Denn ohne die Protektion einer Professorin oder eines Professors konnte und kann keine Doktorarbeit gelingen. Diese enge Bindung findet im Deutschen seinen Niederschlag in der Rede vom Doktorvater bzw. der Doktermutter. Mit der Promotionsphase entsteht ein der familialen Beziehung ähnliches Bündnis, das nicht nur professionell und damit in einem gewissen Sinne distanziert zu begreifen ist, sondern ebenso stark auf einer emotionalen, nur schwer aufkündbaren Verbindung aufruht. Erst unter diesem Aspekt sind die Plagiatsenthüllungen von Guttenberg & Co und ihre Beschädigung der Verhältnisse zu den sie betreuenden ProfessorInnen in Gänze zu erfassen.

Das im Englischen gebräuchliche Wort des advisors oder supervisors trägt zwar auch Züge eines Betreuungsverhältnisses, aber es macht ebenso deutlich, dass es eine Betreuung auf Zeit ist, die als kündbar verstanden wird. Der advisor als der erfahrene Wissenschaftler und Mentor berät die nächste Generation und gibt Hinweise. Im englischen Begriff wird vielmehr das Ablösende und Distanzierende der Beziehung deutlich, während der deutsche Begriff im Kern auf die Verbindlichkeit der Beziehung setzt.

Mit dem Aufkommen der Graduiertenschulen in Deutschland wird nun eine Änderung dieses Verhältnisses vorgenommen. Graduiertenschulen entkoppeln ein Stück weit das enge Verhältnis zwischen Doktorvater/Doktor-mutter und DoktorandIn. Sie versuchen, durch nicht nur fachspezifische Kurse den fachlich gesteuerten Forschungsprozess zu flankieren und ihn durch externe Maßnahmen stärker zu strukturieren und transparenter zu gestalten. Forschen wird nicht im Prozess des Forschens selbst erlernt, sondern es kann gelehrt und gelernt werden – dies suggerieren die Kursangebote für DoktorandInnen und HabilitandInnen. Folgerichtig wird zunehmend auch in der Wissenschaft von der „Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses“ gesprochen.

Einen solchen „Weg in die Wissenschaft“ will auch die Goethe Universität in Frankfurt am Main mit ihrer sogenannten Goethe Graduate Academy – GRADE weisen.¹ Seit 2009 hat die Hochschule ihre verschiedenen Graduiertenprogramme zusammengeführt und bietet nun fachübergreifend Kurse an, die allen Fakultäten offen stehen und zu einer Systematisierung und Standardisierung der Promotions- und Habilitationswege beitragen sollen. Die Universität setzt so ein über den einzelnen Fachbereich hinaus sichtbares Zeichen, indem sie sich für die wissenschaftlichen Qualifikationswege verantwortlich zeigt und dies nicht mehr nur der/dem einzelnen ProfessorIn überlässt.

Analog zum Vorlesungsverzeichnis veröffentlicht GRADE ein semesterweise erscheinendes Kursprogramm. Die Dokumente für das Wintersemester 2012/13 und das Sommersemester 2013 bilden die Grundlage der folgenden Analyse.²

Beim Durchblättern der Broschüren fällt eines sofort auf. Die Ziel- bzw. Leitsprache ist Englisch. Dass dies nicht konsequent durchgehalten wird, evoziert einen merkwürdig unstimmgigen Eindruck. So trägt das Deckblatt des Kursprogramms Titel in englischer und deutscher Sprache, aber das Geleitwort des Vizepräsidenten der Goethe Universität ist nur in Deutsch abgedruckt, während dasjenige der Geschäftsführerin von GRADE in beiden Sprachen – diesmal jedoch in der Reihenfolge deutsch-englisch

1 So der Titel der Image-Broschüre der GRADE Academy: <http://www2.uni-frankfurt.de/37227337/GRADE-Image-Broschuere-dt.pdf> [Abruf: 28.03.2013]

2 Goethe Universität Frankfurt am Main/GRADE: Trainingsprogramm Wintersemester 2012/2013 für Doktorand/innen und Postdocs, August 2012 sowie ders.: Trainingsprogramm Sommersemester 2013 für Doktorand/innen und Postdocs, März 2013: <http://www2.uni-frankfurt.de/45451866/Training-Programme-SS-2013.pdf> [Abruf: 28.03.2013]

abgedruckt ist. Diese Mixtur setzt sich fort; es gibt Teile, die in beiden Sprachen ausgewiesen sind, andere wie z.B. die Kursbeschreibungen sind nur deutsch oder nur englisch. Strukturell wird versucht, das Englische als Leitsprache zu setzen. Die Wunschvorstellung wird so in den Broschüren mehr als deutlich: Die Graduiertenakademie verfolgt das Ziel, sich einen internationalen Anstrich zu geben, um auch für ausländische Studierende attraktiv zu sein. Diese brauchen sich demzufolge gar nicht mehr der deutschen Sprache zu bedienen oder diese zu erlernen, weil dem Anschein nach auch in Frankfurt/Main die gültige Wissenschaftssprache Englisch ist. Dass dies weder den tatsächlichen Tatbestand an den Fachbereichen und Instituten wiedergibt, noch einer internationalen Wissenschaft dienlich ist, steht auf einem ganz anderen Blatt. Denn hinter dem Duktus der Internationalität offenbaren die Broschüren umso deutlicher das Hinterwäldlertum dieses Projektes. Gerade an einer Universität wie in Frankfurt am Main, die immer noch über ein großes Fächerspektrum auch in den zu studierenden Sprachen aufweist, wirkt die Verengung allein auf das Englische als Wissenschaftssprache gerade einer Internationalität der Hochschule entgegen.

Sich vorzustellen, dass an britischen oder US-amerikanischen Universitäten eine andere als die eigene Sprache als Leitsprache Einzug hält, zeigt, wie absurd die Bemühungen an deutschen Universitäten sind, sich einen internationalen Anstrich zu geben. Es führt zu einem Kauderwelsch an englischer und deutscher Sprache, das weder der einen noch der anderen und schon gar nicht der Hochschule als Ganzes zum Ruhme gereicht. Das Internationale einer Universität kann und muss sich immer noch in der Forschung und ihren Erkenntnissen und Diskursen selbst erweisen, in denen Wissenschaft aus Deutschland auch außerhalb des eigenen Landes eine Rolle spielt.

Im Folgenden soll ein genauerer Blick in das Programm von GRADE geworfen werden, um das Verständnis von Wissenschaft, wie es sich hierin präsentiert, näher zu analysieren.

II

Zwei Bezeichnungen skizzieren das Selbstverständnis von GRADE. Zum einen handelt es sich um ein „Trainingsprogramm [...] für DoktorandInnen und Postdocs“. Zum anderen sind die einzelnen Kurse oder Workshopbeschreibungen zu Gruppen von „Tools“ sortiert.

Was bedeutet es, ein „Trainingsprogramm“ aufzulegen und anzubieten? Ein Programm zeigt an, dass es eine strukturierte Abfolge von Teilen gibt. Während das Fernsehprogramm nur die zeitliche Reihenfolge der einzelnen Sendebeiträge auflistet und so zusammen genommen das Profil des Senders bildet, gibt ein Trainingsprogramm die Abfolge einzelner Übungen vor, die schließlich zur Verbesserung von etwas Übergeordnetem, wie Fitness insge-

samt oder dem Einüben von Abläufen dienen. Das Programm ist Ausdruck für eine sinnvolle Abfolge von einzelnen Bestandteilen.

Training wiederum hebt den Aspekt des Übens und Einübens hervor. Im Sport bildet das Training den essentiellen Teil, um ein Gerät oder den eigenen Körper in einer bestimmten Art und Weise zu beherrschen oder eine Mannschaft an ihre Abläufe zu gewöhnen. Gesamtprozesse werden so in Einzelteile zerlegt, die isoliert geübt, trainiert werden. Erst die Isolation ermöglicht überhaupt ein Training. Doch um den Körper, das Sportgerät, das Spiel als Mannschaft auszuführen, um bspw. einen Wettkampf zu bestreiten, müssen diese isoliert trainierten Teile zu einem Ganzen (wieder) zusammengesetzt werden. Erst in dieser Einheit findet das Training seine Bestimmung und sein Ziel. Es ist Mittel zum Zweck, um das Gesamte zu beherrschen.

Was bedeutet es nun, wenn ein Trainingsprogramm im Rahmen der Wissenschaft für DoktorandInnen und Postdocs angeboten wird? Zunächst zeigt es, dass davon ausgegangen wird, dass Forschen selbst etwas ist, das eines Trainings, der Übung bedarf. D.h. es liegt hier kein Geniegedanke zugrunde, sondern jede/r, die/der Wissenschaft betreiben will, muss sich in der Ausführung von Forschung üben. Am Anfang steht also weniger Genialität oder prometheische Gabe als der Entschluss, das Handwerk des Forschens zu erlernen. Demzufolge bedarf es des Trainings. Das stetige Wiederholen und Üben bestimmter Einheiten führt schließlich dazu, eine erfolgreiche Karriere in der Wissenschaft zu machen. Wie der Schreiner das Bearbeiten des Holzes während der Ausbildung lernt, so lernen WissenschaftlerInnen während der Promotionsphase das Handwerk des Forschens. Dies setzt voraus, dass es klar umgrenzte Teile gibt, die vermittelt werden können, unabhängig von der jeweiligen Disziplin und Fragestellung des zu beforschenden Gegenstandes. Erst daraus ließe sich das Programm aufstellen.

Die Abfolge und damit das Programm wird in den Broschüren in einem Diagramm ausgedrückt.

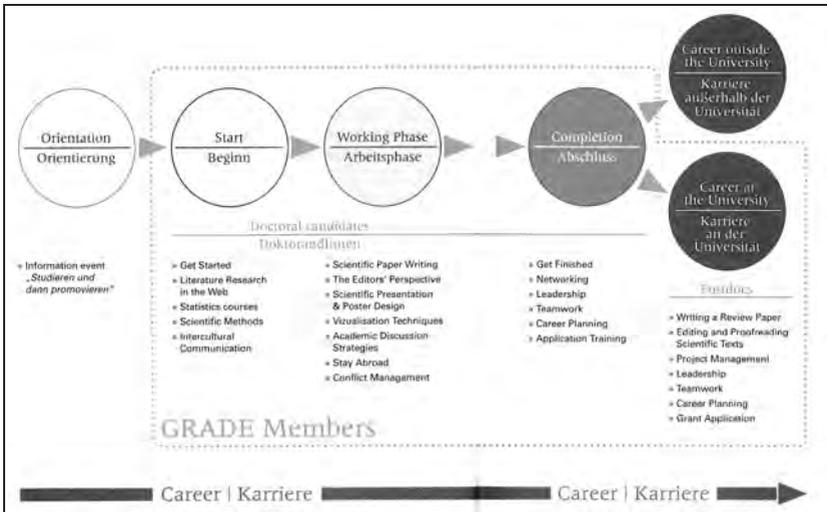


Abb.: Prozessdiagramm der GRADE Academy, SS 2013, S. 8f.

Im Kern – hier mit Punkten umrandet – umfasst das Trainingsprogramm drei Phasen: Start/Beginn, Working Phase/Arbeitsphase und Completion/Abschluss. Diese werden um eine vierte für PostDocs ergänzt, die sich mit ihrem weiteren Berufsweg nach dem Doktorat befassen, der wahlweise zu einer „Career outside the University“ oder zu einer „Career at the University“ führt. Wer hätte das gedacht?!

In seiner Trivialität ist dieses Diagramm nur schwer zu überbieten. Das Modell ist so grundsätzlich und rudimentär, wenn nicht banal, dass es fast nicht zu kritisieren ist. Es ist allerdings auch nicht spezifisch für einen Forschungsprozess bzw. den Ausbildungsgang des wissenschaftlichen Nachwuchses. Fast jedes Projekt zwischen Himmel und Erde hat einen Anfang und ein Ende und dazwischen eine Bearbeitungsphase. D.h. das, was hier als Trainingsprogramm auftritt, bietet keine sinnhafte Aufeinanderfolge von spezifischen Übungsschritten auf dem Weg zum Ziel, Wissenschaftler/in zu werden. Und das will es auch gar nicht.

Die GRADE-Broschüren kennzeichnen dies nicht als Manko, sondern heben es stattdessen positiv hervor, „kein festes Curriculum“ (S. 5) anzubieten und interpretieren dies als Zugeständnis an die Individualität und die „persönlichen Karriereweg[e]“ (ebd.), die erst so berücksichtigt werden können. D.h. die nicht vorhandenen aufeinander aufbauenden Trainingseinheiten werden nicht aus dem Forschungsprozess selbst erklärt, der gerade nicht zu standardisieren, sondern im Kern riskant ist und fehl gehen kann, sondern als Freiraum für persönliche, charaktergebundene Vorlieben offeriert.

Zugespitzt wird sogar im Vorwort des Vizepräsidenten der Goethe-Universität für das Wintersemester 2012/13 die „Unkenntnis des Weges“ als etwas bestimmt, das von „einigen“ WissenschaftlerInnen als „Unwägbarkeit wahrgenommen werde[.]“ (WS 2012/13, S. 3) und damit als persönliche Sicht, aber nicht als objektiver Tatbestand charakterisiert wird. Das Unwäg-bare des Forschungsprozesses wird geradezu negiert, um eine vermeintliche Hürde nicht als solche erscheinen zu lassen.

Weder der Berufsweg in die Wissenschaft, noch das Forschen selbst ist etwas, das nicht auch routinisiert erlernt werden kann – so die Grundauskunft der GRADE Academy.

Um diese Routine zu erlernen, werden den angehenden Wissenschaftle-rInnen zu Tools gruppierte Kurse resp. Workshops geboten, die sie individuell – ggf. mit Hilfe einer Beratung – zusammenstellen. Damit gibt es einen Pool, ein loses Angebot an Kursen. Die Beratung soll dieser fehlenden Strukturvorgabe entgegenwirken. Es wird auf eine pädagogisierte Struktur gesetzt, die unterstellt, dass weder die angehenden WissenschaftlerInnen selbst wissen, was das Beste für sie ist, noch dass sie dies mit ihrer Doktor Mutter oder ihrem Doktorvater besprechen (können). Dagegen wird auf eine allgemeine Beratung gesetzt, die sich für „den Forschungsprozess“ zuständig erklärt und in der Gesamtverantwortung der Hochschule angesiedelt ist.

Das, was nach Ansicht von GRADE für das Erlernen des ForscherInnenberufs benötigt wird, sind sogenannte „Tools“. Ein „Tool“ ist ein Werkzeug, das als Mittel zur Bearbeitung eines Gegenstandes eingesetzt wird. Es wurde für eine spezifische Tätigkeit entwickelt. Um es sachgerecht zu benutzen, ist es nötig, seinen Aufbau und seine Funktionsweise zu kennen und den Umgang mit dem Werkzeug zu erlernen. Doch welche Tools/Werkzeuge werden nun im Rahmen von GRADE angeboten und deren Benutzung trainiert?

III

Die 58 angebotenen Kurse im Wintersemester 2012/13 und die 44 Kurse im Sommersemester 2013 werden fünf „Tools“ zugeordnet. Darüber hinaus finden sich Angebote unter zwei weiteren Rubriken, nämlich „Get prepared for the future“ und „Cooperations“.

Die wenigstens Kurse (WS = 3 Kurse; SS = 2 Kurse) werden im Bereich „Inter- and Transdisciplinary Tools and Intercultural Awareness“ angeboten, die sich zum einen mit der Organisation von internationalen Forschungsgruppen und hier im Schwerpunkt mit Konfliktmanagement sowie zum anderen mit dem deutschen Wissenschaftssystem, seiner Historie und seinen kulturellen Spezifika auseinandersetzen und sich in erster Linie an ausländische DoktorandInnen wenden (vgl. WS/SS, S. 15f). Achte Kurse im Wintersemester und fünf Kurse im Sommersemester ordnen sich den „Management Tools“ zu, die Themen wie „Kommunikationsfähigkeit, Führungskompetenz und Arbeiten im Team sowie Organisatorische Fähigkeiten“ (SS 2013, S. 57) – so der Untertitel – bearbeiten. Die sieben bzw. sechs Kurse der „Career

Tools“ wiederum liefern einen Beitrag zur Karriereplanung und Beantragung von Fördermitteln (ebd., S. 63). Die diesen Werkzeugen zugeordneten Angebote thematisieren somit Bereiche, die mit dem Management, d.h. der Organisation von Projekten auf unterschiedlichen Ebenen befasst sind. Es geht dabei um die Zusammenarbeit von universitären und außeruniversitären Partnern – auch in unterschiedlichen Ländern, um Bearbeitung von Konflikten im Team, um Netzwerkaufbau und -pflege oder um die Vorbereitung auf eine Bewerbung in schriftlicher und mündlicher Form. Die GRADE Academy ergänzt damit die fachlichen Kurse der Universität um solche, die organisierende Fähigkeiten der angehenden WissenschaftlerInnen thematisieren. Es geht dabei um nahezu betriebliche Führungsaspekte, die abseits des jeweils zu bearbeitenden Forschungsproblems auftauchen und gelöst werden müssen. Um hier die WissenschaftlerInnen nicht allein zu lassen, bietet nun die Universität Möglichkeiten, sich Hilfe, Ratschläge und Unterstützung zu holen, um den Projektablauf möglichst störungsfrei gewährleisten zu können.

Damit wird deutlich, dass Forschung immer auch als Arbeit in einem Projekt verstanden wird, zu dem das Beantragen der Fördermittel, die Koordination einer Gruppe von Menschen, die ggf. nicht am selben Ort zusammen arbeiten und die Präsentation der Ergebnisse außerhalb der eigenen Gruppe bis hin zur Bewerbung in einem Unternehmen gehören. Damit löst sich die ehemals gängige Praxis auf, in der ein/e einzeln/e ForscherIn im Austausch mit ihren KollegInnen vor Ort eine Frage wissenschaftlich zu lösen versucht. Inzwischen gehört zum Kern der Fähigkeiten – fast neben der Bearbeitung des fachlich gegebenen Problems – das Management eines solchen Ablaufes. Dieses ist aber nur möglich, wenn der Ablauf selbst klar geregelt ist, alle Unwägbarkeiten beseitigt worden sind und nur noch eine planmäßige Durchführung gewährleistet werden muss, in die sich die zur Verfügung stehenden Arbeitskräfte nur noch eingliedern müssen. Erst dann ist ein reibungsloses Management überhaupt möglich.

Doch diese Erwartungshaltung an Forschung steht ihr selbst entgegen. Forschung hat es immer noch mit der Emergenz des Neuen zu tun. D.h. der Projektablauf, selbst wenn sich dieser vorher in groben Schritten konzipieren lässt, ist ergebnisoffen. Er muss dies sein, um überhaupt etwas Neues entdecken zu können, wenn nicht schon am Projektbeginn feststehen soll, was nachher herauskommt. Denn dann ist es die bloße Bestätigung dessen, was alle bereits wussten – nur ggf. jetzt genauer wissen. Dass inzwischen viele – gerade in der sogenannten Bildungsforschung – solcher Projektergebnisse als Errungenschaften präsentiert werden, zeigt, wie sehr sich der Forschungsprozess als reine Durchführung eines Projektes von der Erkenntnisgewinnung etwas vormals Unbekanntem verselbständigt hat. Es geht in vielen Fällen nur noch um eine reibungslose Umsetzung der Routine, die dann tatsächlich mit den entscheidend vorher zu erlernenden Werkzeugen umzusetzen ist.

Eine sehr kleine Rubrik von nur zwei Kursen in beiden Semestern bilden die „Language Tools“ (ebd., S. 29-31). Während der eine ein Anfängerkurs in

Deutsch ist und sich damit offensichtlich an DoktorandInnen aus dem Ausland richtet, verspricht der zweite Kurs eine Auffrischung des Englischen in Wort und Schrift. Beide richten sich an ein niedriges Sprachniveau und ermöglichen so einen (Wieder-)Einstieg in die Sprache. Sie setzen demzufolge am unteren Ende der Skala an und vermitteln grundlegende Sprachfertigkeiten, die in jedem Volkshochschulkurs erlernt werden können – nur bietet die VHS eine ungleich größere Bandbreite an Sprachangeboten, die Internationalität nicht allein auf das Englische reduziert.



Doch in der GRADE Academy bilden diese Tools nicht das Gros der Angebote, sondern diejenigen insgesamt 22 Kurse (im WS 34 Kurse), die sich unter der Rubrik „Academic Tools“ versammeln, die im Wintersemester noch „Scientific Tools“ hießen. Doch was wird alles hierunter gefasst? Zweisprachig ist dieser Rubrik der Untertitel: „Methoden, Schreiben und Literatursuche sowie Präsentation“ (ebd., S. 33) hinzugefügt. Am wenigsten erstaunlich ist, dass hier Methodenkurse angeboten werden. Die Bandbreite berücksichtigt alle Fächer – von den naturwissenschaftlich-mathematischen bis zu den

geistes- und sozialwissenschaftlichen. Es finden sich Kurse zu Statistik, zur linearen Algebra, zu qualitativen Methoden und Experteninterviews, zur Interpretation von statistischen Daten, zu klinischen Experimenten und Videographie sowie zur Verwendung von Programmen namens R oder MATLAB (vgl. ebd., S. 34-45).

Auffällig ist dabei weniger die thematische Vielfalt, als dass ausnahmslos alle Kurse Einführungsworkshops in eine spezifische Methode sind. D.h. diese Methodenkurse richten sich nicht an diejenigen, die mit einer bestimmten Methode vertraut sind und nun aktuelle Neuerungen oder Erweiterungen des Einsatzes kennenlernen möchten, sondern an diejenigen, die zum ersten Mal sich dieser Methode zuwenden wollen.

Dies irritiert in zweifacher Weise. Zum einen handelt es sich bei den angebotenen Kursen keinesfalls um solche, die nicht in einem Erststudium hätten vermittelt werden können. Viele der dargestellten Methoden gehören zum Grundrepertoire der entsprechenden Disziplinen. Zum zweiten wirft es die Frage auf, warum eine DoktorandIn eine Methode in einem Kurs erlernen soll, die offensichtlich nicht durch ihre Doktormutter bzw. ihren Doktorvater angewendet und eingeübt wurde. Wird also die Doktorandin in ihrer Arbeit eine Methode verwenden, die ihre Betreuerin selbst nicht anwendet und damit nicht beherrscht?!

Beide Aspekte verweisen auf etwas, was dem gesamten Programm zugrunde liegt: Es handelt sich mitnichten um ein elaboriertes Angebot an fachspezifischen Methoden, die in ihrer Diffizilität auf höherer Stufe nicht im Rahmen eines breit angelegten Erststudiums vermittelt werden konnten und über deren Einsatz nun unter Fachleuten – ggf. auch interdisziplinär – auf einem entsprechend hohen Niveau diskutiert werden. Vielmehr agiert das universitäre Angebot hier als nachholendes Angebot. D.h. auch nach der Erlangung eines Bachelor- und Master-Abschlusses können die Institute und Fachbereiche nicht darauf bauen, dass ihre angehenden DoktorandInnen weder in einer Methode soweit ausgebildet wurden, dass sie diese sachkundig einsetzen, noch dass sie sich selbst eine neue Methode erarbeiten können. Die Universität agiert demzufolge aus der Not heraus, etwas gewährleisten zu müssen, was das Studium selbst nicht mehr leistet.

Dass dies so ist, belegt der Tatbestand, dass sich unter der Rubrik der „Academic Tools“ auch Kurse zur Literaturrecherche und zum wissenschaftlichen Schreiben von Texten finden. Bei beiden handelt sich um Tätigkeiten, die die Grundlage für das Absolvieren eines wissenschaftlichen Studiums bilden. Die Angebote vermitteln grundlegende Fähigkeiten, wie das Durchsuchen des Internets nach wissenschaftlichen Ressourcen und die Nutzung von Bibliothekskatalogen und Fachdatenbanken (vgl. Kursbeschreibung, WS 2012/13, S. 53), oder das Schreiben eines Exposé, eines Fachartikels, der Dissertation, die Erstellung eines Posters oder das Vortrags halten in den Natur- und Lebenswissenschaften (vgl. Angebote, ebd., S. 54-67). Wenn diese Kurse teilweise auf die Präsentation in englischer Sprache und somit auf eine

Forschungsdistribution in einem anderen Sprach- und Kulturkreis abzielen, so mag dies auf einen Bedarf rekurrieren, der in einem Erststudium zunächst nicht thematisch werden muss. Wenn es sich jedoch auf das wissenschaftliche Schreiben in der Muttersprache und die Beschaffung von Fachliteratur konzentriert, dann muss tatsächlich gefragt werden, wie denn das Erststudium bewältigt wurde, wenn dort nicht gelernt wurde, Texte auf der Basis der entsprechenden Literatur wissenschaftlich angemessen zu verfassen. Andererseits bedeutet dies, dass der sichere Umgang mit Literatur, deren Beschaffung und Durcharbeit sowie ihrer schriftlichen Darstellung nicht mehr Voraussetzung ist, um ein Studium überhaupt abschließen zu können. Die Not der Frankfurter Universität – und zwar fakultätsübergreifend – scheint so groß zu sein, dass sie mit einem solchen Angebot gegensteuern muss.

Nicht als Tool gekennzeichnet, sondern unter dem anschaulichen Titel „Get prepared for the future“ finden sich sieben (im WS fünf) Angebote, die als Sozialisierungsveranstaltungen charakterisiert werden können. Es geht um die grundlegende Frage, ob es sinnvoll ist zu promovieren, den Anfang sowie den Abschluss in einem Promotionsprozess zu finden, um das Kennenlernen von anderen, die in einer ähnlichen Lage sich befinden und um Kontakte in Institutionen und Firmen, wie die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), die Boston Consulting Group, Merck oder Sanofi (vgl. WS, S. 20-27 bzw. SS 2013, S. 18-28).

Auffällig ist hier, dass diese Fragen eigentlich an den Lehrstuhl gehören, an dem eine Doktorarbeit entsteht. Denn dort kennt der jeweilige Professor/die Professorin die Person, die promovieren möchte und müsste einschätzen können, ob eine Zusammenarbeit möglich ist. Dass diese Angebote aber sogar noch nicht einmal von MitarbeiterInnen der Frankfurter Universität durchgeführt werden, deutet auf einen Prozess hin, der die Promotion immer mehr als reinen Qualifizierungsschritt betrachtet, der ohne Anbindung erworben werden kann, indem ein Projekt abseits eines Forschungszusammenhanges strukturiert geplant und durchgeführt wird. Es bedarf hierzu gar keines sachlichen Austausches mehr. Es gilt einzig und allein, die verselbständigten Schritte abzuarbeiten, die dann zur Erlangung eines Doktorgrades führen – ohne Qualifizierung des Wissens, das im wissenschaftlichen Prozess neu entstanden ist – oder eben nicht.

D.h. die angebotenen Tools verweisen auf zwei Aspekte der veränderten Universität. Zum einen schafft es die Universität – und dies wohl nicht allein in Frankfurt/Main – nicht mehr, über das Studium mit seiner Bachelor- und Masterphase WissenschaftlerInnen auf die selbständige Bearbeitung einer Forschungsfrage vorzubereiten. Stattdessen ist die Universität gezwungen grundlegende Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens im Rahmen eines Graduiertenkollegs erst einmal zu vermitteln. Zum zweiten deuten die vielen Kurse zum Management von Forschungsprozessen darauf hin, dass sich der Prozess selbst von der Bearbeitung eines Themas nahezu entkoppelt hat. Wissenschaftsmanagement scheint einen ebenso großen Anteil am Forschungsprozess eingenommen zu haben wie die Beschäftigung mit einem

Problem selbst. Dies führt dazu, dass ggf. angehenden DoktorandInnen suggeriert wird, dass auch die Erlangung eines Dokortitels nur der Durchlauf durch einen – ggf. von anderen – reibungslos zu organisierenden Prozess ist, der nur, wenn dieser Prozess schlecht gemanagt ist, in eine Krise oder ins Unwägbarere führt.

IV

Noch erwähnt soll werden, dass die angebotenen Kurse des Trainingsprogramms nur in Ausnahmefällen von Mitgliedern der Universität durchgeführt werden. Zum einen werden Kolleginnen und Kollegen anderer Universitäten hinzugeholt, um bestimmte Methoden zu vermitteln. Sie kommen aus Münster und Gießen, aus Tübingen und Jena, aus Leipzig und Marburg. Sie gelten weniger als Fachexperten für ein Thema, das mittels einer Methode bearbeitet wird, sondern die Methode tritt hier in den Vordergrund. So werden die ggf. an ihren eigenen Universitäten als Koryphäen ihres Feldes geschätzten ExpertInnen zu solchen, die andere anleiten, eine Technik auszuführen. Wenn es allerdings nicht mehr um das zu bearbeitende Forschungsproblem geht, sondern nur um eine von ihm losgelöste methodische Technik, dann ist es fraglich, warum solche Kurse überhaupt von hauptamtlichen ProfessorInnen durchgeführt werden müssen.

Zum anderen werden für die Durchführung der Kurse professionelle Agenturen oder Selbständige verpflichtet, die Kurse zum Schreiben von Texten, Präsentieren von Forschungsergebnissen, zum Management oder zur Literaturrecherche zu halten. Meist sind es Ein-Personen-Unternehmen ehemaliger WissenschaftlerInnen, die sich auf das Schreiben und Präsentieren von irgendwelchen Inhalten spezialisiert haben. Es scheint, als ob ungeachtet der Gegenstände ein für alle Fächer und Disziplinen nahezu gleiches Können vermittelt werden kann. Unter den Anbietern sticht das Institut für Hochschulberatung der Universität Düsseldorf (bspw.: SS 2013, S. 55/56) hervor, das gleich mehrere MitarbeiterInnen nach Frankfurt/Main schickt, die vor allem die DoktorandInnen und PostDocs der hiesigen Hochschule in der Karriereplanung beraten und ein über den Forschungsprozess hinausgehendes Coaching bereit stellen. Auch eine ehemalige Mitarbeiterin der Deutschen Forschungsgemeinschaft, die nun selbstständig als „Scholz consulting“ (ebd., S. 66) firmiert, stellt ihre Beratungsleistungen zur Verfügung. Allesamt zeichnen sich diese Personen dadurch aus, dass sie Generalisten für die Wissenschaft als Beruf sind, ohne dabei den Forschungsprozess als Kern der wissenschaftlichen Tätigkeit überhaupt zu thematisieren. Sie werden als BeraterInnen für alles eingesetzt, ohne ihren akademischen Status zu klären. Alles ist planbar, wenn nur richtig beraten wird – die Krise der Forschung in ihrem jeweils spezifisch zu bearbeitenden Feld, für die die jeweiligen Dokormütter- und -väter zuständig sind, finden überhaupt keinen Platz innerhalb dieser Academy.

Vielmehr wächst ein ganz eigener Markt, der sich nicht aus den Universitäts-eigenen Ressourcen und ihrer fachlichen Expertise speist, sondern vielen außerhalb der Universität eine Arbeitsmöglichkeit bietet. Die Universität wird so zu einer Weiterbildungsagentur, die sich eines externen Lehrkörpers bedient und so zugleich die Defizite des eigenen Lehrkörpers sichtbar werden lässt, ohne dabei auf Experten für die besondere Aufgabe der Promotion oder Habilitation zurückgreifen zu müssen. Mit Max Weber lässt sich feststellen, dass so Wissenschaft zum „Rechenexempel“ (Weber 2002, S. 482) degeneriert. Aber WissenschaftlerInnen muss dennoch etwas „einfallen, damit [sie] irgend etwas Wertvolles leiste[n]. Dieser Einfall läßt sich nicht erzwingen.“ (Weber 2002, S. 483) Somit steht der Einfall immer noch am Anfang allen wissenschaftlichen Tuns; ohne ihn werden nur Forschungsergebnisse erlangt, die niemanden mehr überraschen. Doch dafür lassen sich wohl keine Universalberater und Coacher verpflichten.

Die GRADE Academy verspricht, dass mit dem Durchlaufen eines solchen Trainingsprogramms und dem Erlernen der Tools einer wissenschaftlichen Karriere in der Forschung nichts mehr im Wege steht. Der konstruierten Hilfebedürftigkeit der angehenden WissenschaftlerInnen wird über die Kursangebote versucht entgegenzuwirken. Erst so – so scheint es – können die Schwächen des Bachelor- und Masterstudiums ausgeglichen werden.

Doch zugleich wird propagiert, dass über die GRADE Academy die zukünftigen Eliten ausgebildet werden. Doch fast scheint es so, als belegten die Kurse vollkommen unerfahrene und lebensuntüchtige 20-30 Jährige. Denn neben wissenschaftlichen Tätigkeiten wird beraten, wie auf andere Menschen zugegangen und mit ihnen diskutiert wird, wie sich in hierarchisch strukturierten Gruppen verhalten und wie sich auf eine Stelle beworben werden muss, wie überhaupt der Umgang mit anderen Menschen geübt wird. Sie sind es, die die aufgehenden Sterne am Wissenschaftshimmel bilden. Wenn sich diese zukünftigen Eliten jedoch erst nach Durchlauf durch das Studium im Schreiben von wissenschaftlichen Artikeln, der Literaturrecherche, in statistischen Grundkenntnissen und im sozialen Leben generell üben müssen, dann ist mehr als fraglich, auf welche einfallsreichen Forschungsergebnisse wir uns gefasst machen müssen. Get prepared for the Future.

Literatur und Links

Website von GRADE Goethe Graduate Academy: <http://www2.uni-frankfurt.de/37226653/GRADE>

Goethe Universität Frankfurt am Main/GRADE Goethe Graduate Academy: Training Programme Winter Semester for Doctoral Candidates and Postdocs, Frankfurt am Main August 2012.

Goethe Universität Frankfurt am Main/GRADE Goethe Graduate Academy: Training Programme Summer Semester for Doctoral Candidates and Postdocs, Frankfurt am Main März 2013: <http://www2.uni-frankfurt.de/45451866/Training-Programme-SS-2013.pdf>

Weber, Max: Wissenschaft als Beruf (1919), in: ders.: Schriften 1894-1922, ausgewählt und hrsg. v. Dirk Kaesler, Stuttgart 2002, S. 474-511.