

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 49

SOMMER 2014

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 49

FRÜHJAHR 2014

*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 (Saõ 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:

© 2014 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, 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 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in
Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno
Kommentar von *Ulrich Herrmann*
- 23 **DOKUMENTATION I**
Unistart
- 24 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Johannes Twardella
Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität – Eine Fallstudie
- 43 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Adeus Pädagogik?
- 59 **DAS AKTUELLE THEMA**
Günter Rüdell
Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem – Hinweise
zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche
Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen
- 75 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Anke Wischmann
Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?
- 93 **SINNBILDER**
Sieglinde Jornitz
„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“ – Was Rineke Dijkstra mit
ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen
führt
- 107 **DOKUMENTATION II**
Innovative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft

Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin.

Gutachten von Theodor W. Adorno¹

Institut für Sozialforschung
an der
Johann Wolfgang Goethe-Universität

Frankfurt a.M. 10. Mai 1961
Senckenberg-Anlage 26
Fernruf 772147 u. 772195

Der Direktor

G u t a c h t e n

über die Notwendigkeit der Errichtung eines
„Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“

Wenn ich das mir vorliegende Exposé richtig verstehe, so soll das projektier- te Institut wissenschaftliche Forschungsmethoden entwickeln, mit denen der Bildungsbereich in der Fülle, aber auch in der Tiefe seiner Problematik sich durchdringen lässt. Das soll zunächst durch Anwendung der durch die gängi- ge Arbeitsteilung voneinander getrennten pädagogischen, soziologischen, ökonomischen und juristischen Disziplinen geschehen. Auch die nicht- pädagogischen Wissenschaften sind, insbesondere in Amerika, in einzelnen Projekten auf Bildungsfragen angewandt worden; sie leiden dann aber regel- mäßig an der Arbeitsteilung. So sind etwa Untersuchungen über die Teilhabe von Bevölkerungen oder Gruppen an Bildungsgütern solange unfruchtbar oder trügend, wie nicht zugleich eine kritische Analyse dieser Bildungsgüter selbst und ihrer Stellung zur gegenwärtigen Gesellschaft und ihren Strukturen durchgeführt wird. Teilanalysen können nicht zu einer umfassenden und adä- quaten Theorie des Bildungswesens gelangen, aus der dann über bloß techni- sche Verbesserungsvorschläge hinaus Folgerungen für die Praxis zu ziehen wären. Allein dies wissenschafts-organisatorische Element schon spricht für den Plan: er würde Bestrebungen, die sonst willkürlich, in höherem Sinn zu- fällig voneinander getrennt sind, kraft der realen Einheit ihres Gegenstandes zusammenbringen. Solche zur fortschreitenden Spezialisierung komplemen- täre Bestrebungen sind auf anderen Gebieten nichts Neues; sie scheinen be- sonders dringlich im Bildungsbereich, dessen Krise selbst, /2/ wie allbekannt,

1 Mit freundlicher Genehmigung zum Abdruck durch die Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur. Der Abdruck des nachfolgenden Dokuments erfolgt mit modernisierter Orthographie wortgetreu sowie unter Beachtung der Anordnung des Textes in der Vorlage.

mit der Spezialisierung zusammenhängt. Nur durch fundiertes, theoretisch voll durchgebildetes Bewusstsein der Einheit der Sache wäre die Last des Problems wirklich in Bewegung zu setzen. Unser eigenes Institut für Sozialforschung ist seit Jahren mit bildungssoziologischen Arbeiten vor allem auf den Gebieten des Universitätswesens und des politischen Unterrichts tätig und hat, in einer dem Plan des neuen Instituts recht verwandten Weise, nach einer Synthese seiner Erhebungen mit grundsätzlichen Erkenntnissen von Wesen und Dynamik der zeitgenössischen Gesellschaft getrachtet. Es versteht sich danach von selbst, dass ich den Plan sehr befürworte. Was ich dazu anmerke, bleibt notwendig etwas allgemein, solange er nicht selbst voll detailliert ist.

Die Krise des Bildungswesens nicht nur, sondern die des Begriffs der Bildung als solcher manifestiert sich am handgreiflichsten darin, dass er seine Selbstverständlichkeit und Vorgegebenheit verloren hat. Es genügt aber nicht, darüber zu klagen, einer verlorenen Unschuld und Substantialität des Geistes nachzutrauern, die dem Rückblick viel problematischer sich erweist als einem Bewusstsein, das in traditionellen Vorstellungskreisen naiv sich bewegt. Das wissenschaftliche Bewusstsein hat vielmehr dem gegenwärtigen Stand ins Auge zu sehen, ihn in die eigene Reflexion aufzunehmen, wenn es helfen, nicht bloß herumflicken will. Radikale, mit inhaltlicher Einsicht gesättigte Besinnungen über das Bildungswesen sind an der Zeit, und der übliche institutionalisierte Wissenschaftsbetrieb lässt sie kaum zu. Ob der Verfall dessen, was einmal Bildung hieß, durch ein neues, auf autonome Grundlagenforschung bedachtes Institut aufgehalten werden kann, ist offen; sicherlich aber ist rationale Gegenwirkung nur dann möglich, wenn eine besonnene, geistig verantwortliche Wissenschaft die Aufgaben anfasst, die aus der Tiefendimension der Bildungskrise aufsteigen. /3/ Dafür sprechen nicht bloß die primären bildungspolitischen Motive, sondern auch das wissenschaftliche Einzelbedürfnis, insbesondere das wissenschaftssoziologische und schließlich das nach einer Integration der sogenannten Gesellschaftswissenschaften, die heute im Bildungsproblem etwas wie einen Focus besitzen. Durchaus steht zu erwarten, dass die in dem Institutsplan visierte Integration wiederum den Einzeldisziplinen Impulse zukommen lassen wird, so wie es längst in Amerika beim sogenannten Interdepartmental Research sich bewährt hat.

Daraus wäre für die Konzeption des Instituts eine Reihe von Folgerungen abzuleiten, die sicherlich den Urhebern des Plans bereits gegenwärtig sind. Wenn es, im Sinn der philosophisch überaus fragwürdigen Parole von der voraussetzungslosen Wissenschaft an seinen Gegenstand heranginge, um alles Erdenkliche festzustellen, was mit Bildung zu tun hat, so würde ihm schwerlich etwas gelingen. Es genügt keine bloß formale Konzeption der Aufgaben. Notwendig ist eine inhaltliche, etwas wie ein theoretischer Entwurf, von dem die Anlage des Forschungsplans abhängig zu machen wäre, und der umgekehrt mit dem Fortgang sich konkretisieren und in vieler Hinsicht auch verändern und korrigieren müsste. Die sinnvolle Entscheidung über das, was überhaupt behandelt werden soll, setzt eine solche Konzeption

bereits voraus. Sie dürfte nicht sich beruhigen bei der Analyse dessen, was ist, sondern müsste, durch belegte und triftige Kritik des gegenwärtigen Zustands von Bildung in all seinen Aspekten, zugleich die Anweisung auf eine richtige Praxis enthalten. Ihr kämen dann auch die einzelnen Untersuchungen zugute. Unter den Desideraten, die jedenfalls ich anmelden würde, befände sich, und zwar schon während der Periode der Vorbereitung, das eines solchen theoretischen Entwurfs. Er kann nur dann gelingen, wenn der geistige Anspruch, der an das Institut gestellt wird und den es sich selber stellt, von Anbeginn von der höchsten Art ist.

/4/ Offensichtlich kann das Institut viele seiner Forschungsprojekte nicht mit eigenen Kräften allein durchführen. In diesen Fällen muss es die Fragestellungen präzise entwickeln und dann die Untersuchungen selbst an andere Institute vergeben. Es ist daher von vornherein auf Kooperation mit solchen Instituten angewiesen. Empfehlen dürfte es sich, den ausführlichen Plan solcher Kooperation gleichzeitig mit der theoretischen Vorbereitung des Gesamtwerks herzustellen. Je mehr das Institut als solches sich auf die zentralen Probleme und die Formulierung einer verbindlichen Theorie konzentriert, umso dringlicher wird die sorgsam organisierte Delegation der Materialbeschaffung.

Weiter möchte ich den Hinweis darauf mir gestatten, dass das Institut einer Gefahr sich erwehren sollte, die durch die unvermeidliche Verselbständigung vieler Einzeluntersuchungen ihm gegenüber entsteht: der, dass es zu einer bloßen Sammelstelle wird. Eine solche Sammelstelle könnte nützliche Arbeit leisten, die notwendige Integration aber nie bewirken und wäre der Einheit so wenig wie der Komplexität des Bildungswesens angemessen. Übrigens hatte ich Gelegenheit genug, während der letzten zehn Jahre international zu beobachten, dass wissenschaftliche Einrichtungen, die als Centres de documentation definiert waren, durch ihre Beschränkung auf eine solche technische Aufgabe nicht einmal dieser wirklich gerecht geworden sind. Die besonderen Aufgaben des Instituts wären wohl überhaupt nicht an irgendeine bereits bestehende Institution anzuhängen, wenn man nicht den Elan des Ganzen lähmen will.

Die Konzeption scheint mir auszuschließen, das Ganze an dem mittlerweile etwas fadenscheinigen Max Weberschen Ideal der Wertfreiheit zu orientieren. Die Erkenntnis der Problematik und der Widersprüche des Bildungswesens, die kritische Theorie der Bildung, die aus einer Konfrontation mit ihrem eigenen Begriff folgt, kann im Klima eines bloß /5/ feststellenden Neutralismus nicht gedeihen. Weil das Institut rücksichtslos die Frage nach Recht oder Unrecht an der Bildung aufwerfen und beantworten muss, kann es nicht von irgendwelchen Institutionen sich abhängig machen, die, aus welchem Grund und in welcher Richtung auch immer, auf bereits als gültig supponierte Bildungsideen oder -ziele vereidigt sind. Die Thematik des Instituts ist keine für Ressortforschung; nur die vollste organisatorische Autonomie gibt Hoffnung auf Erfolg.

Vielleicht darf ich schließlich noch sagen, dass die bestehenden bildungssoziologischen Ansätze allein nicht ausreichen, die Idee zu verwirkli-

chen, die den Entwurf inspiriert. Bildungsforschung, wie sie hier vorgeschlagen wird, könnte, unter den Bedingungen der Organisation unseres wissenschaftlichen Lebens, weder von einem einzelnen Lehrstuhl noch von einzelnen bestehenden Instituten her so angemessen und intensiv betrieben werden, wie in einem dem Bildungssektor vorbehaltenen und ihn als Ganzes behandelnden Institut. Je autonomer seine Rolle, umso produktiver dürfte auch sein Verhältnis zu dem sich gestalten, was an ähnlichen Ansätzen in Deutschland sonst bereits sich befindet.

gez. Unterschrift
Dr. Theodor W. Adorno
o. ö. Professor



Ulrich Herrmann

Bildungsforschung ohne kritische Theorie der Bildung?

Ein Gutachten von Theodor W. Adorno zur Gründung eines (Max-Planck)„Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung“ aus dem Jahre 1961¹

*Für Wolfgang Edelstein
zum 85. Geburtstag am 15. Juni 2014*

I

„Bildungspolitik wird weitgehend von Menschen gemacht, die innerhalb des Bildungsbetriebes stehen oder mit ihm sehr unmittelbar verbunden sind. Eine wesentliche Hilfe der Sozialforschung für die Bildungsarbeit dürfte daher in der Ausräumung der ideologischen Tabus und in der Zerstörung der Betriebsblindheit der persönlichen Träger unserer Bildungsinstitutionen bestehen. Damit würde die Sozialforschung den Schleier zerreißen, der sich in Deutschland mit dem Wort Bildung verbindet und der den Elementarvorgang der Bildung, nämlich die Zusammenführung von Mensch und Sache, zu verhüllen geeignet ist. Wer weiß eigentlich noch, was geschieht, wenn ein junger Mensch heute Latein lernt? Genügt die Anknüpfung an Tradition, um diesen Unterricht zu begründen? Ist das menschliche und politische Verhalten von Generationen von Deutschen, die Latein gelernt haben, unmittelbar angetan, uns vom Bildungswert dieser Sprache zu überzeugen? Oder gibt es vielleicht trotzdem etwas, was uns Latein zu lernen veranlassen könnte? Ist es für die weiterführenden Schulen gleichgültig, dass die Mehrzahl ihrer Insassen bereits über erotische Erfahrungen verfügen? Ist es angemessen, aus der Tatsa-

1 Der vorliegende Beitrag entstammt einer Studie zur Gründungsgeschichte des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, die im Rahmen eines Sammelbandes zur Bildungsreform in den 1960er-Jahren demnächst im Julius Klinkhardt-Verlag erscheinen wird. Der Hamburger Stiftung zur Förderung von Wissenschaft und Kultur als Urheberrechtserbin von Theodor W. Adorno wird für die Abdruckgenehmigung des Gutachtens von Adorno gedankt, desgleichen für Kopien von Dokumenten dem Archiv der Max-Planck-Gesellschaft (Senatsprotokolle, Akten des MPI für Bildungsforschung) und dem Preußischen Geheimen Staatsarchiv Berlin-Dahlem (NL Adolf Grimme). Für die unmittelbare Vorgeschichte der Institutsgründung, für die es hier mit einigen Hinweisen sein Bewenden haben soll, wurden weitere Archivrecherchen nicht angestellt; der Nachlass Hellmut Becker (im Geheimen Staatsarchiv in Berlin-Dahlem) ist nur grob verzeichnet und der Aktenbestand des MPI für Bildungsforschung (im Archiv der MPG in Berlin) nicht erschlossen.

che, dass die Jugendlichen ihre erotischen Erfahrungen innerlich noch nicht bewältigen können, den Schluss zu ziehen, dass der Unterricht von der Fiktion ausgeht, dass die Jugendlichen diese Erfahrungen nicht hätten? Ist es möglich, Staatsbürger zu erziehen, ohne dass der Lehrer ein Vorbild an politischem Engagement ist? Ist nicht unsere ganze Unterrichtsorganisation darauf angelegt, dieses Engagement des Lehrers zu verhindern? [...] Das sind wenige Frage, die zeigen, dass wir bildungspolitisch zur Zeit im Dunkeln tappen, weil uns die notwendige Beleuchtung des Geländes, durch das wir gehen müssen, fehlt. Diese Erhellung wäre die Aufgabe der Sozialforschung. Dabei ist es notwendig zu erkennen, dass auch angeblich rein didaktische Fragen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung begriffen werden müssen.“

Den „vielbeachteten Vortrag“, dem diese Passage entstammt, hat „Rechtsanwalt Hellmut Becker auf dem Soziologentag in Berlin am 23. Mai 1959 gehalten“ (Becker 1959, S. 227, Anm. S. 218; Behrmann 2013, S. 176ff.) Wie avanciert ein Jurist zu einem der Hauptredner auf einem deutschen Soziologentag? Und obendrein als Koreferent zu Theodor W. Adorno, der auf diesem Soziologentag seine „Theorie der Halbbildung“ vortrug (Adorno 1959/1972)?

Dieser Vorgang hat eine Vorgeschichte. Rechtsanwalt Becker und Professor Adorno standen in enger Beziehung: Becker war der Syndikus des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, das nicht zuletzt dank seiner Vermittlung 1951 mit amerikanischer Unterstützung wiedereröffnet worden war; Becker beriet das Institut auch in allgemeinen Fragen und hatte dort ein eigenes Arbeitszimmer (Becker/Hager 1992; Albrecht u.a. 1999, S. 163ff.; Böhm/Böhm 2011²). Becker regte 1957 zusammen mit Adorno, Helmuth Plessner und Arnold Bergstraesser in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie die Gründung eines Fachausschusses für „Schulsoziologie“ an, der sich am 3. März 1958 als „Ausschuss für Schul- und Erziehungssoziologie“ (später: „für Soziologie der Bildung und Erziehung“) in Frankfurt/Main konstituierte (Behrmann 2013; 2014, S. 246ff.: „Die Sektion für Erziehungs- und Bildungssoziologie“). Adorno legte bereits bei dieser Gelegenheit ein Arbeits- bzw. Forschungs-„Rahmenprogramm“ vor, das für (A) Grundlagenforschung und (B) „unmittelbar anwendbare Untersuchungen“ folgende Themen enthielt (Behrmann 2014, S. 247ff.; Protokoll der 1. Ausschuss-Sitzung im NL Becker):

2 Der zeitlich letzte Nachweis in diesem Text stammt von 2011, der Text selbst ist nicht datiert. Er wurde im Internet unter den Links zu Hellmut Becker Ende Juni 2014 abgerufen. – Dieser Text bringt eine Fülle von Belegen zum „System Becker“, getragen von der Absicht, die Hintergründe und Netzwerke aufzuzeigen, mit Hilfe derer Becker die „Zerstörung des Gymnasiums“ habe betreiben wollen. Wie das Eingangszitat implizit andeutet, ging es Becker um eine Demokratisierung des Höheren Schulwesens. – Mit ähnlicher Intention und hämischem Unterton zu Picht und Becker auch Heike Schmolz: Eine deutsche Bildungskatastrophe, in: FAZ vom 28.7.2013. – Anders Raulff 2009, S. 471ff., der die außergewöhnliche Persönlichkeit Beckers sichtbar werden lässt – ohne die Beckers Netzwerke nicht zustande gekommen wären und Becker nicht der einflussreichste Bildungspolitiker der Bundesrepublik geworden wäre.

„(A)

1. Bildungskrise und Bildungsverfall
2. Die Autoritätsstruktur der deutschen Schule
3. Bildung und soziale Schichtung
4. Bewusstsein und Unbewusstsein (Ideologie) des Lehrers
5. Stellenwert der Schule im Verhältnis zu ‚team‘, Sport, Elternhaus, Beruf etc.
6. Sprachsoziologie.

(B)

1. Schule und Universität, zweiter Bildungsweg
2. Schularten, Lehrpläne
3. Volksschule: Was will sie leisten? Was leistet sie tatsächlich?
4. Bildung auf dem Lande
5. Schule und Berufsbildung
6. Musische und Allgemeinerziehung
7. Schule und Nationalismus
8. Ideologie des Schulischen.“

Die 2. Ausschuss-Sitzung am 12. Juli 1958 diskutierte ein umfangreiches Arbeitsprogramm, erarbeitet vom Ausschussmitglied Eugen Lemberg (Mitarbeiter an der Frankfurter Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, HIPF, heute: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, DIPF). Das Protokoll dieser Sitzung notiert zum Thema „Ideologie der Schule“ (Behrmann ebd.):

„1. Die in den Dissertationen, Forschungsarbeiten und Veröffentlichungen deutlich ablesbare Neigung der Fachpädagogik zu philosophischer Spekulation sowie die damit einhergehende Vernachlässigung empirisch-pragmatischer Gesichtspunkte [...] 2. Die fast ausschließliche Orientierung der heutigen Pädagogik an der Diltheytradition [...] 4. Das Stereotyp der Allgemeinbildung. Es verhindert vor allem die Feststellung der konkreten Anforderungen, auf denen die Tätigkeit gerade der qualifizierten Berufe beruht [...] 6. Die selbstzufriedene Haltung und die mangelnde Initiative der Universitätsfakultäten in Fragen der Hochschulreform. 7. Die Ideologie von der Auslese der Begabtesten.“

Dieser letzte Punkt führte zu einer längeren Diskussion, in der Adorno vor einer „Verdinglichung“ des Begabungsbegriffs i.S. von „natürlicher Veranlagung“, wovon nur „in Ausnahmefällen, z.B. bei musikalischer Begabung“ die Rede sein könne, warnte.

Auf dieser Grundlage versandte Helmuth Plessner als Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie für den Ausschuss Anfang Mai 1959 ein Memorandum zur bildungssoziologischen Forschung (an dem vom Frankfurter Institut für Sozialforschung u.a. auch der Adorno-Mitarbeiter Jürgen Habermas und der zusammen mit Hellmut Becker beratende Rechtsanwalt Alexander Kluge mitformuliert hatten; Text bei Behrmann 2013, S. 173):

- „Unser Bildungssystem entspricht weitgehend noch der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts.“
- Ein Umbau dieses Bildungssystems ist überfällig, wobei es um fundierte Politikberatung durch eine Zusammenarbeit von Verwaltung [Jurisprudenz und Verwaltungswissenschaft], Pädagogik, Soziologie und Bil-

dungsökonomie geht sowie um „den Kontakt zwischen den verschiedenen Institutionen, die sich mit Bildungssoziologie beschäftigen“.

- „Die Gesamtheit der Pädagogik muss in Beziehung zur Gesamtheit der Gesellschaftswissenschaften treten, wenn die Voraussetzungen für eine nicht nur im oberflächlichen Sinn zeitgemäße Bildungspolitik geschaffen werden sollen.“
- Langfristige bildungspolitische Reformarbeit und kurzfristiger parlamentarischer Erfolgsdruck führen dazu, dass Politikberatung in Beiräten erfolgt, denen es an wissenschaftlicher Zuarbeit mangelt.
- Fazit: Hier muss der neue Ausschuss koordinierend und Impulse gebend wirken – und im Hintergrund stand natürlich die längst von Hellmut Becker ventilerte Idee eines „Instituts für Bildungsforschung“.

Soweit zum Hintergrund von Beckers Vortrag im Mai 1959 auf dem Berliner 14. Soziologentag, einer Spur auf dem Weg zur Gründung des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. Neben den beiden Hauptvorträgen von Adorno und Becker berichteten die Ausschuss(gründungs)mitglieder auf dem Berliner Soziologentag von ihren bildungssoziologischen Arbeiten (Lemberg, Kob, Strzelewicz, Graf Krockow, Anger, Habermas).³

Es gibt noch eine weitere Spur. Seit Anfang 1952 war Hellmut Becker mit Max Horkheimer als einem der Direktoren des Frankfurter Instituts für Sozialforschung bekannt, wie er sagte: „so etwas wie Liebe auf den ersten Blick“, und dadurch war Horkheimer von ungewöhnlich intensivem Einfluss auf Beckers geistige Orientierung (Becker/Hager 1992, S. 155). Horkheimer hatte Anfang der 1950er-Jahre erfolglos versucht, das Frankfurter Institut am Aufbau geisteswissenschaftlicher Institute in der Max-Planck-Gesellschaft partizipieren zu lassen (Albrecht u.a. 1999, S. 155, 162f.). Horkheimer hat wenige Jahre später aufgrund seiner Erfahrungen in den USA bei dem bayerischen Kultusminister Rucker die Errichtung einer Forschungsstätte „der Wissenschaften vom Menschen und von der Gesellschaft“ zum Zwecke interdisziplinärer Erforschung ihrer Probleme angeregt⁴ (Brief vom 13. Mai 1957 an Rucker, im NL Becker, Korr. Horkheimer): „Meine Bitte geht dahin, dass Sie erwägen mögen, ein Institut zu schaffen, das die Erkenntnisse, soweit sie in den genannten Wissenschaften⁵ erreicht sind, sammelt, verarbeitet und allen

3 Dokumentiert in: Verhandlungen 1959, S. 206-217. – Habermas fasste die Studie „Student und Politik“ (1961) zusammen, und die erste großangelegte bildungssoziologische Studie von Willy Strzelewicz u.a. erschien 1973 u.d.T. „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“.

4 Brief an KM August Rucker vom 13.5.1957 mit Anlage einer kleinen Skizze (S. 1 Typogr.) zu „Ausbau und Vertiefung der Wissenschaften vom Menschen und von der Gesellschaft“ (NL Becker, Korr. Horkheimer). Dies ist übrigens eine Formulierung aus dem Untertitel von Diltheys „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ von 1883 und charakteristisch für die Breite und Tiefe von Horkheimers Wissenschaftsprogramm. Vgl. schon früh: Horkheimer, Max: The Relation between Psychology and Sociology in the work of Wilhelm Dilthey, in: Zeitschrift für Sozialforschung 8 (1939), S. 430-443.

5 Vorher im Brief: Soziologie, Sozialpsychologie, Psychosomatik und verwandte Gebiete; an anderer Stelle Sozialwissenschaften, „Behavioral Sciences“, Psychologie, Psychiatrie, Psychoanalyse und Pädagogik werden nicht erwähnt.

in diesen Gebieten Tätigen zugänglich macht; das sich ferner mit eigenen Forschungen an der Lösung wichtiger Probleme der einschlägigen traditionellen Gebiete, wie auch der neu entstandenen Fachgebiete beteiligt“ und vor allem Nachwuchs für die Forschung ausbildet.

Nicht anders als Horkheimer war es Becker ergangen. Auch ihn hatte eine (gemeinsame?⁶) USA-Reise davon überzeugt, dass ein solches Institut für die Rationalität (d.h. wissenschaftliche Fundierung) der Politikberatung auf dem Gebiet des Bildungswesens unabdingbar war.

Um die Institutsgründung in der Max-Planck-Gesellschaft voranzubringen, benutzte Becker nun sein eigenes Netzwerk (vgl. Hüfner/Naumann 1977, S. 144ff.; Raulff 2012; Böhm/Böhm o.J.). Ein Startkapital, wohl für die nötigen Vorarbeiten, gewährte die Ford-Foundation (Becker/Hager 1992, S. 157). Als konzeptionelle Vorarbeiten lagen die Ergebnisse der Beratungen im Ausschuss für Bildungs- und Erziehungssoziologie bereit. Jetzt ging es um das konkrete detaillierte Konzept des Instituts, seiner Gliederung, seiner Forschungsvorhaben und seiner Ausstattung.

Becker bildete eine kleine Redaktionsgruppe. Er kannte als Syndikus und allgemeiner Berater des Frankfurter Instituts dessen Mitarbeiter Jürgen Habermas (der am Memorandum vom Frühjahr 1959 mitformuliert hatte) und Alexander Kluge (der ihn während einer USA-Reise in seiner Kressbronner Kanzlei vertreten hatte; Becker/Hager 1992, S. 156f.); und da Becker auch als Berater des Vereins der Deutschen Landerziehungsheime tätig war (übrigens auch des Bundes der Freien Waldorfschulen), kannte er den an der Odenwaldschule tätigen Wolfgang Edelstein (dort 1961-1963 Studienleiter, dann in Beckers Berliner Institut). Beteiligt war auch der Rundfunk-Kulturjournalist Bernhardt Schardt⁷, tätig im Zentralkomitee der Deutschen Katholiken, seit 1961 leitender Redakteur für Kultur- und Bildungspolitik beim Bayrischen Rundfunk. Mit diesen vier „jungen Leuten“ wurde bei mehreren Treffen in Beckers Haus in Kressbronn am Bodensee ein Antrag an die Max-Planck-Gesellschaft auf Gründung eines Forschungsinstituts auf dem Gebiet des Bildungswesens ausgearbeitet.⁸

Eine Idee ist das eine, ein Programm das andere, die richtige Antragstellung ist jedoch das Entscheidende. Hier nun konnte Becker auf ein anderes Netzwerk zurückgreifen, dem er seit Anfang der 1950er Jahre verbunden war. Die Dokumente aus den Beratungen der Max-Planck-Gesellschaft nennen die Namen:

6 Es wäre noch zu prüfen, ob es sich um jene Reise in die USA handelt, von der Becker berichtet (Becker/Hager 1992, S. 157) und auf die Horkheimer in seinem oben erwähnten Brief an KM Rucker vom 13.5.1957 Bezug nimmt. Es muss sich jedenfalls um eine Reise Ende der 1950er-Jahre gehandelt haben, weil Kluge Becker für die Zeit seiner Abwesenheit in der Anwaltspraxis in Kressbronn vertrat, mit Becker anschließend gemeinsam das Buch „Kulturpolitik und Ausgabenkontrolle“ verfasste (1961 erschienen) und mit ans Berliner Institut gehen sollte, „an dessen Planung er stark mitgewirkt hatte“ (Becker/Hager, ebd.).

7 Hinweis von RA Nicolas Becker, Berlin.

8 Für einige Auskünfte danke ich Jürgen Habermas, Alexander Kluge und besonders Wolfgang Edelstein.

„Der Präsident [der MPG, Adolf Butenandt] berichtet: Die Herren Professor Carlo Schmid, Professor Heimpel und Professor [Carl Friedrich] von Weizsäcker haben an die Max-Planck-Gesellschaft einen Antrag gestellt⁹, eine Senatskommission einzusetzen, die die Notwendigkeit eines ‚Max-Planck-Instituts für Recht, Soziologie und Ökonomie der Bildung‘ prüfen soll. In einer Denkschrift werden die Aufgaben dieses neuartigen Forschungszweigs eingehend erläutert. Der Verwaltungsrat [der MPG] hat sich in seiner gestrigen Sitzung mit dem Antrag näher beschäftigt und hält die Problemstellung für außerordentlich interessant und wichtig.“ (Niederschrift der 33. Sitzung des Senats der MPG vom 3.6.1959, S. 42)

Der Antrag wurde an die Geisteswissenschaftliche Sektion der MPG zur Beratung überwiesen. Erst auf seiner 36. Sitzung am 17.5.1960 konnte sich der Senat der MPG mit dem Antrag näher befassen:

„Der Antrag der Herren Professoren von Weizsäcker, Heimpel und Carlo Schmid auf Errichtung eines *Instituts für Forschungen auf dem Gebiet des Bildungswesens* ist in der [Geisteswissenschaftlichen] Sektion eingehend beraten worden. Das beantragte Institut soll durch Verbindung der Methoden der Sozialforschung, der Pädagogik, der Ökonomie und der Jurisprudenz die wissenschaftlich feststellbaren Voraussetzungen unseres Bildungswesens klären und die wissenschaftlichen Grundlagen für die künftige Bildungspolitik vermitteln. Der Plan ist für die Sektion und die [Max-Planck-]Gesellschaft neuartig. Es handelt sich nicht um Forschungsbereiche im üblichen Sinne, sondern um die Erarbeitung von Unterlagen für die Planung der Bildungspolitik. In erster Linie ist dies eine öffentliche Aufgabe, deren Erfüllung Regierungsstellen obliegen sollte. Die Unabhängigkeit von Interessenten ist der Hauptgrund für die Antragsteller, die Gründung eines Max-Planck-Instituts vorzusehen. Der Plan stammt materiell von Rechtsanwalt Hellmut Becker, mit dessen Person die Verwirklichung des Projektes steht und fällt.“ (Protokoll, S. 20f.)

Es folgen weitere Überlegungen zum Verfahren, zur Bildung und personellen Zusammensetzung einer Senatskommission zur Prüfung des weiteren Vorgehens. Die Senatskommission, unter Vorsitz von Prof. Dr. K. Zweigert „bestehend aus den Herren

- Prof. Dr. Gerlach [Physiker, Vizepräsident der DFG],
- Kultusminister a.D. Dr. Grimme [Nachfolger von C.H. Becker, dem Vater von Hellmut Becker, preußischer Kultusminister 1930-1933, seit 1946 erster niedersächs. Kultusminister, seit 1948 Generaldirektor des NWDR, Präsident der Studienstiftung des deutschen Volkes, Senator der MPG],
- Prof. Dr. Heimpel [Historiker, MPI für Geschichte Göttingen],
- Prof. Dr. Hess [Romanist, Präsident der DFG],
- Direktor Dr. Messerschmid [Akademie für Politische Bildung Tutzing, Mitglied des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen],
- Prof. Dr. Plessner [Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Vorstand des Frankfurter Instituts für Sozialforschung],

9 Da die Überlieferung zum MPI für Bildungsforschung im Archiv der MPG äußerst dürftig ist, konnte der Text dieses Antrags nicht aufgefunden werden. Der Aktenbestand des Instituts wurde erst im Jahre 2013 dem Archiv der MPG übergeben und ist nicht erschlossen. Zu denken wäre auch an die persönlichen Nachlässe der Beteiligten.

- Prof. Dr. Carlo Schmid [Jurist, Bundesminister, Senator der MPG],
- Prälat Prof. Dr. Schreiber [kathol. Kirchenhistoriker, MPI für ausländ. öff. Recht und Kirchenrecht, Heidelberg],
- Prof. Dr. Frhr. v. Weizsäcker [Physiker, Philosoph, Mitglied des Ordens Pour le Mérite]“

hat von Mai 1960 bis August 1961 gearbeitet und „Gutachten eingeholt von den Herren

- Prof. Dr. T.W. Adorno, Frankfurt/M. [Institut für Sozialforschung]
- Prof. Dr. A. Bergstraesser, Freiburg i.Br. [Soziologe, Präsident der Dt. UNESCO-Komm.]
- Prof. Dr. H. Coing, Frankfurt/M. [Jurist, Vorsitzender des Wissenschaftsrates]
- Mr. James Conant, New York [Chemiker und Diplomat]
- Prof. Dr. F. Edding, Frankfurt/M. [Bildungsökonom an der HIPF, nach dessen Gründung im MPI für Bildungsforschung]
- Prof. Dr. W. A. Flitner, Hamburg [Vorsitzender des Schulausschusses der WRK]
- Ministerialdirigent Prof. Dr. H. Heckel, Wiesbaden [Jurist, vorher HIPF]
- Prof. Dr. J. Höffner, Münster/W. [kathol. Theologe, Berater des Bundesministeriums in Familien- und Jugendfragen, seit 1962 Bischof von Münster/W.]
- Prof. Dr. Th. Litt, Bonn/Rhein [Pädagogik/Philosophie, Mitglied des Ordens Pour le Mérite]
- Prof. Dr. F. Neumark, Frankfurt/M. [Finanzwissenschaftler]
- Prof. Dr. H. Peters, Köln-Sülz [Jurist, Vorsitzender der Görres-Gesellschaft]
- Oberbürgermeister Th. Pfizer, Ulm/Donau [Mitbegründer der Ulmer HfG, mit Becker verbunden über die Geschw. Scholl-Stiftung]
- Prof. Dr. L. Raiser, Tübingen [Jurist, Vorsitzender des Kuratoriums der Studienstätte der Ev. Studiengemeinschaft in Heidelberg, Vorsitzender des Wissenschaftsrates]
- Prof. Dr. R. Ulich, Cambridge (USA) [erster Conant-Professor für Pädagogik in Harvard]
- Prof. Dr. H. Wenke, Hamburg“ [ehem.Vors. des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Vors. der Komm. zur Beratung der Bundesregierung in Fragen der politischen Bildung].

Prof. Fritz Baade (Kiel, Direktor des Weltwirtschaftsarchivs) und Minister Ernst Schütte (Wiesbaden) wollten von einem Gutachten entbunden werden, nicht geantwortet hatte Prof. Walter Erbe (Jurist in Tübingen, Vorsitzender der Naumann-Stiftung und des Verbandes Württembergischer Volkshochschulen). Auf der Grundlage dieser Gutachten und der eigenen Beratungen erarbeitete die Senatskommission einen Vorschlag für den Senat der MPG zur 40. Sitzung am 6. Dezember 1961 (Empfehlungen für den Beschluss so-

wie Erläuterungen dazu und Diskussion der Bedenken; Niederschrift der 40. Sitzung, S. 3-18). In dieser Diskussion hatte es u.a. den Einwand des Vorsitzenden der KMK gegeben, Forschungsaufträge sollten von den Ländern vergeben werden wegen der Konsequenzen für deren Haushaltspolitik [sic!], und deshalb solle kein unabhängiges Max-Planck-Institut geschaffen werden, sondern eines in „größerer Nähe“ zur KMK. „Herr [Carlo] Schmid [als Senatsmitglied] äußert nachdrücklich die zwingenden Gründe, die für die Errichtung eines Instituts für Bildungswesen sprechen. Er hält das, was an Aufgaben durch die Kultusminister der Länder gelöst werden könnte, nicht für ausreichend, da viele Forschungsaufgaben auf jahrzehntelange Arbeit hinausgehen. Auch wäre es für das Institut wichtig, von den Schwankungen der Länderpolitik frei zu sein. Gerade deshalb sei die Max-Planck-Gesellschaft der geeignete Garant dafür, dass das Institut unabhängig von Meinungen und Meinungsschwankungen arbeiten könne. Den Ländern stehe es frei, die von dem Institut für Bildungswesen erarbeiteten Ergebnisse auszuwerten oder nicht.“ (Protokoll, S. 17f.).

Das saß.

Der Errichtung des Instituts wurde zugestimmt, zumal Senator Tiburtius Berlin als Sitzland anbot, ein halbes Jahr nach dem Mauerbau angesichts der prekären Situation der Stadt „ein Zeichen setzend“; Gliederung und Organisationsplan des Instituts von Rechtsanwalt Becker wurden als geeignet betrachtet. Vorerst sollte das Institut – sozusagen auf Bewährung – als ein „Institut für Forschung auf dem Gebiet des Bildungswesens in der MPG“ firmieren, bevor es am 1. Oktober 1963 dann förmlich als „Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft“ gegründet wurde.

Hellmut Becker war am Ziel. Und doch erst am Anfang.

Dieser Anfang sollte sich als überaus schwierig erweisen (Protokolle der Beiratssitzungen im Archiv der MPG). Edelstein wechselte von der Odenwaldschule ans Institut, Habermas blieb in Frankfurt/Main, um seine Universitätskarriere vorzubereiten und Kluge lehrte seit 1963 an der Ulmer Hochschule für Gestaltung in der Abteilung für Filmgestaltung (übrigens zusammen mit Edgar Reitz). Ein Wissenschaftlicher Beirat, in dem sich wiederum zahlreiche Persönlichkeiten aus Beckers Netzwerk versammelten, wurde eingerichtet:

- Prof. Dr. Gottfried Bombach, Basel [Wirtschaftsforschung]
- Prof. Dr. Fritz Borinski, Berlin [Pädagogik]
- Prof. Dr. Adolf Butenandt, München [Chemiker, Präsident der MPG]
- Exzellenz Prof. Dr. James B. Conant, New York [Chemiker und Diplomat]
- Prof. Dr. Wilhelm Flitner, Hamburg [Pädagogik]
- Prof. Dr. Ludwig von Friedeburg, Frankfurt/Main [Institut für Sozialforschung, Soziologie]
- Prälat Bernhard Hanssler, Bad Godesberg [kathol. Theologe, Cusanuswerk]
- Prof. Dr. Hermann Heimpel, Göttingen [Historiker, MPI für Geschichte]

- Prof. Dr. Max Horkheimer, Frankfurt/Montagnola [Institut für Sozialforschung, Soziologie]
- Prof. Dr. Torsten Husén, Stockholm [Pädagogik]
- Dr. Felix Messerschmid, Tutzing [Politische Bildung, Akademiedirektor]
- Prof. Dr. Georg Picht, Hinterzarten [Leiter des Birklehofs]
- Prof. Dr. Heinrich Roth, Göttingen [Pädagogik]
- Prof. Dr. Carlo Schmid, Bonn [Jurist, Bundesminister, Senator der MPG]
- Dr. Friedrich Schneider, München [Generalsekretär der MPG]
- Prof. Dr. Carl Friedrich Frhr. von Weizsäcker, Hamburg [Philosophie]
- Prof. Dr. Konrad Zweigert, Hamburg [MPI für ausländ. und internat. Privatrecht]

Die Zusammensetzung¹⁰ zeigt, dass die fünf Abteilungen des neuen Instituts – Pädagogik und Psychologie, Bildungssoziologie, Bildungsökonomie, Recht/Organisation/Verwaltung des Bildungswesens, Statistik/Dokumentation/Bibliographie – nur locker abgedeckt wurden; es ging in der Anfangsphase offensichtlich mehr um eine „Schirmherrschaft“ mit wichtigen Persönlichkeiten aus Beckers Netzwerk. – Eine „Theorie“-Werkstatt, deren Fehlen im Antragstext Adorno moniert hatte, war nicht vorgesehen.

Nach dem Erreichen einer ersten Arbeitsfähigkeit (Max-Planck-Gesellschaft 1989, S. 32ff.) – provisorische räumliche Unterbringung, Rekrutierung von Mitarbeitern und ihre Einarbeitung in ein neues Forschungsfeld – war es vor allem der konzeptionellen Arbeit von Wolfgang Edelstein zu verdanken (Denkschrift von Dezember 1966, im Archiv der MPG), dass das Max-Planck-Institut an Qualität und Ansehen gewann.¹¹ Seine Forschungsthemen sind heute so aktuell wie damals, u.a.¹²: Begabung und Auslese; Elternbildung; Tagheim[Ganztags]schule; das Verhältnis von pädagogischer und fachwissenschaftlicher Lehrerbildung; Rollenkonflikte im Höheren Lehramt an Gymnasien (Pädagogik/Fachwissenschaft); der Einfluss der formellen und informellen Schulorganisation auf die Unterrichtspraxis; Bildungsaufwand und wirtschaftliches Wachstum; Vor- und Nachteile der Zentrierung ländlicher Schulen; Lehrbedarfsberechnungen; Sozial- und Rechtsgeschichte des Bildungswesens; rechtliche Probleme der Privatschulen.

10 Dem Vf. liegt eine undatierte Liste des Wiss. Beirats vor (Archiv der MPG, MPI für Bildungsforschung, Abt. II/Rep. 43, Kasten 15). Günter C. Behrmann macht darauf aufmerksam, dass auch Bergstraesser diesem Beirat angehörte, aber vielleicht deshalb nicht aufgeführt ist, weil er vor der konstituierenden Sitzung (Datum ?) am 24.2.1964 in Freiburg verstorben ist.

11 Weinert 1997, S. 32: „Sie [...] sind seit den frühen sechziger Jahren ein Spiritus Rector“ des Instituts gewesen, und: „Dass dieses Institut neben seinen glänzenden disziplinären Profilierungen auch zu einem Zentrum sozialwissenschaftlicher, erziehungsphilosophischer und bildungspolitischer Reflexion wurde, hat es vor allem Ihnen und Ihrem mehr als 35-jährigen Wirken zu verdanken.“

12 Zitiert aus der Gründungsdenkschrift „Plan eines Instituts für Bildungsforschung“ von 1961, 143 S. Typoskript, Archiv der MPG Sign. D 3667/1961.

II

Als sich das MPI für Bildungsforschung im Herbst 2013 an seine Gründung vor 50 Jahren erinnerte – ein 50-jähriges Jubiläum von Bildungsforschung im Sinne der Gründung konnte ja nicht mehr gefeiert werden –, wurde in entsprechendem kleinem Rahmen angemessen verschämt-festlich begangen, was es gar nicht mehr zu feiern gab: ein Institut für Bildungsforschung; denn die Max-Planck-Gesellschaft hatte mit der Emeritierung von Hellmut Becker im Jahre 1981 einen längeren Prozess eingeleitet mit dem Ergebnis, dass das MPI für Bildungsforschung (bzw. *for Human Development*) sich heute mit allem Möglichen beschäftigt, nur nicht mit – Bildungsforschung. Was es mit der Sache der Bildung (angeblich) auf sich hat, sollte drei filmischen Sequenzen von Reinhard Kahl entnommen werden. Den Kommentar von Adorno kann man sich ausmalen ... Ein öffentlicher Protest gegen diese Umwidmung – mit Wolfgang Edelstein und später Jürgen Baumert schieden die letzten Bildungsforscher als Abteilungsdirektoren aus – seitens der deutschen akademischen Bildungsforschung war ebenso wenig zu vernehmen wie aus den zuständigen Fachgesellschaften bzw. wissenschaftlichen Vereinigungen. Ein einsamer Rufer war Fritz Oser (2014) aus dem fernen, schweizer Fribourg (einst Beiratsmitglied), und der musste sich aus dem Präsidium der MPG entgegenhalten lassen, die MPG widme eben um, wenn sich keine Forscherpersönlichkeiten anböten, denen man ein Max-Planck-Institut anvertrauen könne. Das ist in der MPG geübte Praxis, gewiss. Aber dann hätte sich die MPG auf einige „Geburtsfehler“ dieses Instituts besinnen können – vor allem die ungeklärte Mischung von Bildungsforschung und -politikberatung, auch wenn Adorno (s. sein Gutachten) der Auffassung gewesen war, dass aus Forschung immer auch „die Anweisung auf eine richtige Praxis“ folgen können müsse; das Institut hätte geschlossen werden können (wie das ähnlich politisch unbequeme Starnberger Institut von Weizsäcker und Habermas) oder die MPG hätte eine Umgründung vornehmen können, denn für die Aufnahme der jetzigen Abteilungen stehen thematisch einschlägige Max-Planck-Institute zur Verfügung.

III

Das hier veröffentlichte Gutachten von Adorno bietet eine willkommene Gelegenheit, sich angesichts des heute vorherrschenden *mainstream* von „Bildungsforschung“ – und in PISA-Zeiten von „empirischer“ zumal – noch einmal zu vergegenwärtigen, was der Anspruch von Bildungsforschung im Lichte der Kritischen Theorie der Bildung zu sein hätte.

Es geht um das Problem der Verdinglichung, vor dem Adorno gewarnt hatte. Wenn Bildung (im Sinne des Wortes) festgestellt wird – als Bildungsgut, das erworben und besessen werden kann –, dann lassen sich definierte Bildungsprodukte messen und vergleichen, und wer dem aufsitzt, als was sie

sich in Sachen „Bildung“ ausgeben, ist ihrer Selbstideologisierung schon aufgesessen. Eben dies wollte Becker vermieden sehen. Des Weiteren: Unterschlagen wird dabei Bildung als Prozess der Vermittlung und Aneignung, wie Humboldt formuliert hatte: „die freieste gelingendste Wechselwirkung von Ich und Welt“, oder Hellmut Becker in seinem eingangs zitierten Vortrag: „die Zusammenführung von Mensch und Sache“. Eine kritisch-empirische Bildungsprozessforschung hätte dann herauszufinden, wie diese „Wechselwirkungen“ bzw. „Zusammenführungen“ unter den Bedingungen der „Bildungskrise“ der Gegenwart (Adorno 1959/1972 als „Aufakt“) gelingen oder misslingen. Diese besteht im Grunde im Phänomen der „sozialisierten Halbbildung“, d.h. der Allgegenwart des entfremdeten Geistes“ (Adorno 1959/1972, S. 169). Der Aneignungsprozess von (i.w.S.) persönlichkeitsformender Selbstreflexion und Kultur ist misslungen¹³: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (ebd., S. 111).

Einer der Maßstäbe einer empirisch-lebensgeschichtlichen, d.h. prozessorientierten kritischen Bildungsforschung muss ein substantieller kritischer Begriff von Bildung sein, und sei es nur zu heuristischen Zwecken. Denn nur im Lichte von Maßstäben kann Empirie ihre Befunde über das Gelingen oder Misslingen der Personwerdung von Heranwachsenden verstehen, aber auch nur dann kann – umgekehrt – die Empirie Maßstäbe kritisch bewerten und ggf. modifizieren.¹⁴ Dieser dialektische Prozess gilt für die kritische Bildungsforschung selber auch: Sie muss sich mit sich selbst konfrontieren, weil

13 So schrieb schon vor 120 Jahren Friedrich Paulsen (1893/1912, S. 149f.) im Abschnitt „D: Halbbildung. [...] ist die innerlich unvollendete Bildung.“ Bildung entsteht „durch innere Verarbeitung und Assimilation, [...] Halbbildung da, wo Stoffe bloß äußerlich aufgenommen werden. Ins Gedächtnis gepackt, liegen sie wie fremde Körper in der Seele, hemmen die natürliche Entwicklung und verzerren und verunstalten die geistige Bildung. Eine solche Bildung ist allerdings ein Unglück. Ist ihre Erwerbung eine Plage, so ist ihr Besitz ein Unsegen. Halbbildung macht eitel und gefällsüchtig, [...] hochmütig und herrisch, [...] ungeduldig und brutal, [...] unzufrieden und unglücklich.“ – Zum Thema „Bildung – Halb- und Unbildung“ vgl. Liessmann 2006, S. 50-73.

14 So sehr sich Adorno in seinem Gutachten von Max Webers Wissenschaftsauffassung absetzen bemüht, so sehr könnte dessen „Idealtypus“ hier hilfreich sein: Er wird als Maßstab für die Erforschung der Wirklichkeit konstruiert benutzt, nicht um seine Annahmen zu bestätigen, sondern um nach Möglichkeit die Differenz zu ihnen dazu herauszufinden. Gelingt dies, hat der Idealtypus, „hat er seinen logischen Zweck erfüllt, gerade indem er seine eigene Unwirklichkeit manifestierte. Er war – in diesem Fall – die Erprobung einer Hypothese.“ (Weber 1904/1956, S. 249) Empirische Forschung ist auch dann erfolgreich, wenn sie ihre Vorannahmen widerlegen kann, andernfalls sieht sie sich dem Zweifel der „Bestätigungsforschung“ ausgesetzt. – Adorno formuliert hier übrigens mit Bedacht „Anweisung auf richtige Praxis“ und nicht „der richtigen Praxis“, wohl in dem Sinne, dass sich aus der Erklärung von Sachverhalten auch die möglichen praktischen Konsequenzen des Umgangs mit ihnen herleiten lassen, sonst hätte die Erklärung nichts oder etwas anderes (noch unbekanntes) erklärt, aber dann gilt immer noch Max Webers Satz: „Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er soll, sondern nur, was er kann und – unter Umständen – was er will.“ (ebd., S. 190) Aber wenn dies nicht ausgewiesen werden kann, ist Forschung ins Leere gelaufen. Das ist das Schicksal der „Empirischen Bildungsforschung“, weil sie zwar Befunde, aber für diese Befunde keine Erklärungen liefert.

sie etwas erforscht und aufklären will, das ihrem eigenen Impuls der Demokratisierung des Bildungssystems entspringt: die „sozialisierte Halbbildung“.¹⁵ So kommt Kritische Theorie der Bildung als Ideologiekritik zustande. „Die Schulreformen, an deren humaner Notwendigkeit kein Zweifel ist, haben die veraltete Autorität [von bildungsbürgerlicher Bildung] beseitigt; damit aber auch die ohnehin schwindende Zueignung und Verinnerlichung von Geistigem weiter geschwächt, an der Freiheit haftete.“ (Adorno 1959/1972, S. 105). Adorno schreibt daher in seinem Gutachten (s.o.): Bildungsforschung „dürfte sich nicht beruhigen bei der Analyse dessen, was ist, sondern müsste, durch belegte und triftige Kritik des gegenwärtigen Zustands von Bildung in all seinen Aspekten, zugleich die Anweisung auf eine richtige Praxis enthalten. [...] die kritische Theorie der Bildung, die aus einer Konfrontation mit ihrem eigenen Begriff folgt, kann im Klima eines bloß feststellenden Neutralismus nicht gedeihen.“¹⁶ Dieser Neutralismus würde das Problem verfehlen, um dessen Aufklärung es der (ideologie-)kritischen Bildungsforschung geht:

„Der unwiderrufliche Sturz der Geistesmetaphysik hat die Bildung unter sich begraben. Das ist kein Tatbestand isolierter Geistesgeschichte sondern auch ein gesellschaftlicher. Geist wird davon affiziert, dass er und seine Objektivation als Bildung überhaupt nicht mehr erwartet werden, damit einer gesellschaftlich sich ausweise. Das allbeliebte Desiderat einer Bildung, die durch Examina gewährleistet, womöglich getestet werden kann, ist bloß noch der Schatten jener Erwartung. Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierte Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung.“ (Adorno 1959/1972, S. 106f.)

Es ist, schreibt Adorno abschließend (ebd., S. 121), ein „Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendigerweise wurde.“

Wird dies nicht beachtet, ist eine „Empirische Bildungsforschung“, die sich eines kritischen Begriffs von Bildung entschlägt, nicht nur ein individuelles Forschermissgeschick, sondern dann handelt es sich um die ideologische Verblendung eines Forscherkollektivs. Dass eine empirische Bildungsforschung, die diesen Namen verdient, möglich war, zeigt die mehrbändige „Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne“ samt den sozialgeschichtlichen Studien von Helmut Fend.

15 Liessmann 2006, S. 69: „Was als notwendiger Demokratisierungsschub und als Öffnung der Bildungssysteme propagiert wurde, hatte seinen Preis: die Institutionalisierung der Halbbildung.“ Diese könnte man freilich mit Nietzsche in seiner Basler Rede „Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten“ freilich auch auf die Zeit seit der Reichsgründung von 1871 datieren.

16 Hier deutet sich Adornos Position im sog. Positivismusstreit auf dem Tübinger Soziologentag 1961 an.

Die Umwidmung des Beckerschen Instituts für Bildungsforschung war vielleicht doch konsequent und das Schweigen der „Bildungsforscher“ einverständlich. So wie Adorno die Dilthey-Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (oder richtiger: was er darunter verstand bzw. was er als solche an den deutschen Hochschulen und Universitäten wahrnehmen konnte) durch eine kritische Bildungstheorie und -forschung beerdigen wollte, eröffnet der Rückblick auf die ursprüngliche Intention jenes Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung die Hoffnung darauf, dass durch die Erinnerung an die Widerständigkeit von Bildung die heutige „Empirische Bildungsforschung“ so nach und nach an das Ende ihrer Epoche kommt (vgl. Gruschka 2014). Denn diejenigen Probleme, die einer Aufklärung durch kritische Bildungsforschung bedürfen, haben sich verschärft. Schulleistungstatistiken haben bei dem von Becker apostrophierten Personal der Bildungspolitik für Aufregung gesorgt und zu Alibireaktionen geführt, und das Personal in den „allgemeinbildenden“ Schulen „verhüllt“, wie Becker richtig sah, mehr und mehr die Chancen auf Bildung durch „Kompetenz“-Orientierung statt der „Zusammenführungen von Mensch und Sache“. Halbbildung mutiert zu Unbildung und so zur „selbstbewusst gewordenen Bildungslosigkeit“ (Liessmann 2006, S. 72f.).

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. (1) in: Verhandlungen 1959, S. 169-190; (2) in: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Soziologische Schriften, Bd. I, Frankfurt/Main 1972, S. 93-121.
- Albrecht, Clemens u.a.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/New York 1999.
- Becker, Hellmut: Sozialforschung und Bildungspolitik. (1) in: Verhandlungen 1959, S. 191-205; (2) in: Zeitschrift für Politik NF 6 (1959), S. 218-230.
- Becker, Hellmut/Hager, Frithjof: Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik, München 1992.
- Behrmann, Günter C.: Gründerjahre der Bildungssoziologie, in: Soziologie 42 (2013), S. 169-184.
- Behrmann, Günter C.: Wie Adorno zum Pädagogen, die Soziologie zur Bildungswissenschaft und die Pädagogik zur kritischen Erziehungswissenschaft wurde, in: Rademacher, Sandra, u.a. (Hrsg.): Bildungsqualen, Wiesbaden 2014, S. 219-257.
- Böhm, Birgit/ Böhm, Christian: Das „System Hellmut Becker“. Wie die Gesamtschule in die deutschen Länder kam. Eine Dokumentation, o. J., URL: www.schulformdebatte.de/contentbox/data/136.pdf
- Gruschka, Andreas: „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche, in: BMBF: Bildungsforschung 2020. Herausforderungen und Perspektiven, Tagungsdokumentation, Bd. 40, Bonn/Berlin 2014, S. 375-387.
- Hüfner, Klaus/Naumann, Jens: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I: Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung, Wien 2006.
- Oser, Fritz: Keine Spitzenforschung ohne solide Schule. Max-Planck-Gesellschaft widmet Institut für Bildungsforschung um, in: FAZ Nr. 61 vom 13.3.2014, S. 7.
- Paulsen, Friedrich: Bildung (zuerst 1983), in: Ders.: Gesammelte Pädagogische Abhandlungen, hrsg. von Eduard Spranger, Stuttgart/Berlin 1912, S.127-150.

- Raulff, Ulrich: Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, erw. Ausgabe, München 2012.
- Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin, Stuttgart 1959.
- Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher [und sozialpolitischer] Erkenntnis (1904), wiederabgedr. in: Ders.: Soziologie – Weltgeschichtliche Analysen – Politik, Stuttgart 1956, S. 186-261.
- Weinert, Franz Emanuel: Danksagung der Max-Planck-Gesellschaft, in: Reden zur Emeritierung von Wolfgang Edelstein, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung [Separatdruck] 1997, S. 29-32.

Unistart¹



Liebe Studienanfängerinnen,
liebe Studienanfänger,

herzlichen Glückwunsch zu Ihrer Entscheidung für das Studium an der Goethe-Universität Frankfurt am Main!

Sie haben eine sehr gute Hochschule in einer außerordentlich spannenden Großstadt gewählt, eine der führenden deutschen Universitäten, an der in einem breiten Fächerspektrum Spitzenleistungen in der Forschung erbracht werden. Diese Hochschule liegt in Frankfurt, der internationalsten Stadt Deutschlands, eine Kulturstadt, in der man sich nie langweilt.

Seit dem 1. Januar 2008 ist die Goethe-Universität Stiftungshochschule. Damit hat die Universität die erste Etappe auf dem Weg zur Verwirklichung der wichtigsten Reformen in den letzten 50 Jahren gemeistert. Mit der Umwandlung knüpft die Universität an ihre Tradition als erste deutsche Stiftungsuniversität an, als die sie 1914 von Frankfurter Bürgern gegründet wurde. Als Stiftung des öffentlichen Rechts verfügt sie über ein Höchstmaß an Autonomie. Freuen Sie sich darauf, als Studierende/Studierender der Goethe-Universität, davon profitieren zu können.

Am **10. Oktober 2013** möchten wir Sie, die neuen Studierenden des **Wintersemesters 2013/14**, an der Goethe-Universität Frankfurt herzlich willkommen heißen.

Auf der unistart-Veranstaltung werden sich zentrale Bereiche der Universität und ausgewählte Partner präsentieren und einen Eindruck davon vermitteln, was ein Studium an der Universität Frankfurt bietet.

Prof. Werner Müller-Esterl

Präsident der
Goethe-Universität

Peter Feldmann

Oberbürgermeister der
Stadt Frankfurt am Main

1 Von der Website der Goethe-Universität in Frankfurt/Main zu Beginn des Wintersemesters 2013/14.

Johannes Twardella

Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität Eine Fallstudie

I

Der Begriff der Heterogenität ist gegenwärtig in aller Munde. Das Bewusstsein davon, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben, ist sehr ausgeprägt. Doch eine Vorstellung davon, was das für den schulischen Unterricht bedeutet, ist nach wie vor nur in geringem Maße vorhanden. Immer wieder heißt es, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssten im Rahmen ihres Studiums an der Hochschule auf die Herausforderungen, die mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft verbunden sind, besser vorbereitet werden. Weitgehend bleibt dabei jedoch unklar, worin diese Herausforderungen überhaupt konkret bestehen. Nicht selten ist die Meinung zu hören, diese lägen primär auf der Ebene der Erziehung: Es sei enorm schwierig, mit Schülerinnen und Schülern, deren Familien „aus aller Herren Ländern“ stammen, im Unterricht umzugehen; sie dazu zu bringen, sich so zu benehmen, wie es von ihnen erwartet wird. Nicht selten ist auch die Vorstellung anzutreffen, die Probleme lägen vor allem auf der Ebene der Didaktik – woraufhin die Empfehlung gegeben wird, mit den Mitteln der Binnendifferenzierung zu reagieren. Aber auch dann wird kaum gesagt, welche Probleme es eigentlich sind, die auf diese Weise gelöst werden sollen.

In den folgenden Ausführungen soll das Phänomen der kulturellen Heterogenität genauer in den Blick genommen werden. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass kulturelle Heterogenität auf unterschiedlichen kulturellen Prägungen beruht, d.h. darauf, dass die Schüler durch die Familien, in denen sie aufgewachsen bzw. durch die Milieus, aus denen sie stammen, in ihrem Denken, Handeln und Empfinden wesentlich beeinflusst sind. Die Herausforderungen für den schulischen Unterricht, welche mit dem Stichwort „kulturelle Heterogenität“ angesprochen werden, bestehen darin, dass die Vielfalt dieser kulturellen Prägungen und ihre Unterschiedlichkeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten erheblich zugenommen haben. Daraus folgt für den Unterricht, dass die Voraussetzungen für Erziehung äußerst disparat und die individuellen Zugangsweisen zur „Sache“ sehr unterschiedlich geworden sind.

Anhand eines Fallbeispiels soll im Folgenden exemplarisch thematisiert werden, wie kulturelle Prägungen von Schülern für den Unterricht insofern zu einem Problem werden können, als mit ihnen Überzeugungen oder Haltungen verbunden sein können, die eine Erschließung der Sache potentiell er-

schweren, wenn nicht sogar tendenziell unmöglich machen. Aus ihnen kann sich ein Widerspruch gegen das Telos des Unterrichts, das Verstehen der Sache, ergeben. Den ausgewählten Fall kennzeichnet, dass der Weg zur Erschließung der Sache letztlich durch eine doppelte Blockade verstellt zu sein scheint: zum einen durch bestimmte kulturelle Prägungen der Schüler, zum anderen aber auch durch „Prägungen“ der Lehrperson. Letztere können allerdings nicht in gleicher Weise als kulturell bezeichnet werden, denn sie resultieren nicht aus Prozessen der Sozialisation in bestimmten religiösen bzw. kulturellen Milieus, sondern aus den Erfahrungen, welche die Lehrperson in der Vergangenheit mit ihren Schülern gemacht und die sie dergestalt verarbeitet hat, dass sie sich ein bestimmtes Bild von ihnen machte. Weder sind die Schüler, noch ist die Lehrperson eine tabula rasa: Nur wenn die unterschiedlichen Prägungen auf beiden Seiten berücksichtigt werden, kann, so die zentrale These des vorliegenden Aufsatzes, die Interaktion im Unterricht angemessen rekonstruiert werden. Gleichzeitig bietet eine solche Rekonstruktion der Interaktion im Unterricht die Möglichkeit, über Handlungsalternativen nachzudenken. Dabei wird sich zeigen, dass ein taktvoller Umgang der Lehrperson mit ihren Schülern als eine *conditio sine qua non* für den Unterricht angesehen werden kann. Das lässt sich auch verallgemeinern: Pädagogischer Takt gewinnt unter Bedingungen gestiegener kultureller Heterogenität zusätzlich an Bedeutung.

II

Der Fallstudie liegt das Protokoll einer Unterrichtsstunde zugrunde, welche in einer Klasse der Jahrgangsstufe 8 an einer Realschule im Fach Geschichte stattgefunden hat.¹ Da nur ein kleiner Teil, ein kleiner Ausschnitt aus der Stunde analysiert werden kann, sei vorweg der Verlauf der Stunde grob skizziert: Die Stunde beginnt damit, dass der Lehrer das Thema einführt – es soll um den Islam bzw. die islamische Expansion gehen. Im nächsten Schritt wird ein Bild von Mohammed betrachtet und ein kurzes Gespräch über einige Punkte geführt, die das Leben des Propheten betreffen. Im Anschluss daran findet eine Gruppenarbeit statt. Die Schüler sollen sammeln, was sie über den Islam wissen bzw. was ihnen spontan zu diesem Thema einfällt, und dies an die Tafel schreiben. Darüber wird sodann kurz gesprochen. Es folgen zwei Phasen, in denen Texte aus dem Schulbuch gelesen und kurz besprochen werden: zum einen ein Text, in dem die Geschichte des Islam von ihren Anfängen bis zum osmanischen Reich dargestellt wird, zum anderen ein Text, der darüber informiert, dass nicht wenige deutsche Wörter aus dem Arabischen stammen. Die Stunde endet schließlich damit, dass der Lehrer eine Hausaufgabe stellt.

1 Das vollständige Transkript der Unterrichtsstunde findet sich im Archiv für pädagogische Kasuistik (ApaK) zum download bereit: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/2512>.

Die Analyse wird sich auf die ersten beiden Phasen des Unterrichts beziehen, die Einführung des Themas und die Bildbetrachtung. Die Ausschnitte aus dem Protokoll, welche diese Phasen dokumentieren, werden mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik ausgewertet und interpretiert (vgl. Oevermann 2000).

Die Bemerkungen des Lehrers, mit denen er in das Thema der Stunde einführt, sind wichtig, da sie bereits erste Hinweise darauf geben, welches Bild dieser von seinen Schülern hat. Sie lauten:

Lm: So, heute beginnen wir ein neues Thema, was wahrscheinlich viele von euch bisschen mehr interessieren wird.

Das neue Thema wird nicht unmittelbar von dem Lehrer benannt, dafür kommentiert er es vorweg. Er äußert eine Vermutung („wahrscheinlich“) bezüglich des Interesses, das die Schüler an dem neuen Thema haben könnten. Auffällig ist, dass er dabei in mehrfacher Hinsicht differenziert, zum einen bezogen auf die Schüler – nicht alle, jedoch „viele“ von ihnen werde das neue Thema wahrscheinlich interessieren –, zum anderen bezogen auf das Thema und zwar im Verhältnis zu anderen Unterrichtsthemen: Das neue Thema werde die Schüler nicht uneingeschränkt, aber doch wohl mehr interessieren als andere Themen, die zuvor im Unterricht behandelt wurden, allerdings nicht *viel* mehr, sondern nur ein „bisschen“. Diese Vermutung lässt zunächst nur darauf schließen, dass der Lehrer die anwesenden Schüler schon über eine längere Zeit hinweg unterrichtet, schon verschiedene Themen mit ihnen behandelt hat, und deswegen meint einschätzen zu können, was sie interessiert und was nicht.

Sw1: Ganz bestimmt ...

Auf den ersten Blick gesehen scheint die Schülerin dem Lehrer zuzustimmen, denn mit „ganz bestimmt“ wird normalerweise eine Äußerung bekräftigt. Es wäre am Lehrer, seiner Äußerung angesichts von – tatsächlichen oder antizipierten – Zweifeln mit „ganz bestimmt“ Nachdruck verleihen. Doch nicht auf ihn, sondern auf eine Schülerin geht dieser kurze Einwurf zurück. Es liegt aber noch eine andere Lesart nahe: Die Schülerin bringt auf paradoxe Weise ihre Zweifel an der Vermutung des Lehrers, dass das neue Thema die Klasse ein „bisschen mehr“ interessieren werde, zum Ausdruck. Gerade indem sie die Äußerung des Lehrers scheinbar bekräftigt, stellt sie diese in Frage.² Und das würde bedeuten: Auf den in der Äußerung des Lehrers mitschwingenden Optimismus reagiert Sw1 unmittelbar mit der Artikulation von Skepsis: Das neue Thema werde sie – entweder nur sie selbst oder alle anwesenden Schüler – wahrscheinlich genauso wenig interessieren wie die zuvor im Unterricht behandelten Themen. D.h., ebenso wie der Lehrer aufgrund des vorangegangenen Unterrichts sich ein Bild von den Schülern konstruiert hat, so haben sich diese (bzw. hat sich Sw1) ein solches bezogen auf den Unterricht ge-

2 Der Transkribent hat auch an dieser Stelle eine Ergänzung eingefügt „erfreut“.

macht: Sie erwarten nicht, dass ein Thema behandelt wird, das für sie von Interesse sein könnte.

Lm: Der Islam und die islamische Expansion

Der Lehrer nennt nicht nur ein Thema, sondern zwei. Bei dem ersten Thema stellt sich die Frage, was damit gemeint sein könnte. Bekanntlich gibt es nicht „den Islam“. Vielmehr ist zu unterscheiden zwischen dem Islam als abstraktem religiösen System, als System von Glaubensvorstellungen und Normen auf der einen Seite und der Art und Weise, wie dieses theoretisch und praktisch interpretiert wurde bzw. wird. Ersteres wurde durch die heiligen Schriften – den Koran und die Hadithe – grundgelegt und sodann interpretiert, sowohl theoretisch (vor allem von religiösen Experten) als auch praktisch im Leben der Gläubigen und zwar sowohl zu verschiedenen Zeiten als auch an verschiedenen Orten jeweils anders. Schon die Rede von „dem sunnitischen“ oder „dem schiitischen Islam“ ist so gesehen eine Vereinfachung, ebenso die Unterscheidung zwischen verschiedenen Rechtsschulen oder auch die zeitliche Eingrenzung mit Bezug auf Phasen der politischen Geschichte (z.B. der Islam zur Zeit der Fatimiden) oder eine räumliche, mit Bezug auf einzelne Länder (z.B. der Islam in Indonesien, in Marokko) (vgl. Endreß 1991; Hartmann 1992). Auch wenn eine solche Eingrenzung immer problematisch ist, so ist sie doch unbedingt erforderlich. Es ist also zu erwarten, dass das zuerst genannte Thema im Folgenden vom Lehrer spezifiziert wird.

Das zweite Thema ist ein solches, dessen Grenzen sich eher umreißen lassen. Doch ist auch dieses recht komplex: Als „islamische Expansion“ wird gemeinhin jene Eroberungsbewegung bezeichnet, die sich zeitlich gesehen ungefähr von der Mitte der 630er Jahre bis in das 8. Jahrhundert n. Chr. erstreckte. In dieser – relativ kurzen – Zeit wurden von den islamischen Krieger*innen nicht nur zahlreiche Länder um das Mittelmeer erobert, sondern auch solche, die sich östlich davon, in Asien befinden. Das Herrschaftsgebiet des umayyadischen Kalifats, in welches diese gewaltige Eroberungswelle schließlich mündete, erstreckte sich schließlich von Spanien bzw. Marokko im Westen bis nach Persien im Osten.

Was könnte nun der Grund dafür sein, dass der Lehrer vermutet, diese Themen könnten seine Schüler mehr interessieren als die zuvor im Unterricht behandelten? Eine gesicherte Antwort auf diese Frage lässt sich nicht geben, doch können verschiedene Hypothesen gebildet werden, zum einen mit Bezug auf die Themen selbst, zum anderen mit Bezug auf die konkret anwesenden Schüler.

Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer mit „dem Islam“ die Phase der Entstehung des Islam meint, dann stellen sich tatsächlich eine Reihe von Fragen, die für jeden historisch interessierten Menschen Anlass zum Nachdenken geben und die auch in der Wissenschaft intensiv diskutiert werden: Was sind die Gründe dafür, dass zu Beginn des 7. Jahrhunderts auf der arabischen Halbinsel eine neue Religion entstehen konnte und wie kam es dazu, dass diese sich durchgesetzt hat? (vgl. Ammann 2001; Twardella 1999)

Worin bestehen die Gemeinsamkeiten mit und die Unterschiede zu den beiden damals bereits existierenden monotheistischen Religionen, dem Judentum und dem Christentum, und wie lassen sich diese erklären? (vgl. Neuwirth 2010; Twardella 2012)

Auch bezogen auf das zweite Thema stellen sich eine Reihe von interessanten Fragen, vor allem diejenige, wie die enorme Geschwindigkeit zu erklären ist, mit der sich der Prozess der islamischen Expansion vollzog. Was war für diese ausschlaggebend: die Schwäche der beiden damals dominierenden Großreiche, des römischen und des sassanidischen, oder die religiöse Gemüthsheit der islamischen Krieger, womöglich ihr Glaube an das Versprechen, dass derjenige, der im *dschihad* fällt, unmittelbar ins Paradies gelangt? Oder waren es schlicht profane Beuteinteressen, die dieser Bewegung zugrunde lagen? (vgl. Aiman 1994) Neben der historischen Perspektive drängt sich auch bei dem zweiten Thema eine komparatistische auf, vor allem ein Vergleich zwischen der Ausbreitung des Islam und derjenigen des Christentums: Wo bestehen hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede und wie erklären sich diese? (vgl. Leppin 2012)

Es ist jedoch zu bedenken, dass der Lehrer, als er die Vermutung äußerte, die beiden Themen könnten von Interesse sein, auf diejenigen Schüler Bezug nahm, die er konkret vor sich hat. Warum vermutet er, speziell für sie könnten diese Themen interessant sein? Der Grund könnte darin liegen, dass er weiß, dass nicht alle, aber doch „viele“ von ihnen dem Islam nahe stehen, sich womöglich mit ihm identifizieren und sich als Muslime sehen. Die Heterogenität der Schülerschaft wäre dann durch die Anwesenheit von Muslimen gekennzeichnet.

Sw2: Endlich mal was!

Hatte Sw1 ironisch auf die Vermutung des Lehrers reagiert, äußert sich Sw2 nun uneingeschränkt positiv. Ja, sie reagiert so, als habe sie schon lange darauf gewartet, dass ein Thema behandelt werde, welches sie interessiert, – nachdem lange Zeit „nichts“ im Unterricht behandelt wurde, was sie interessiert, sei „endlich“ die Zeit gekommen, dass „was“ im Unterricht zum Thema wird.

Die Vermutung des Lehrers scheint sich also zu bestätigen: Die neuen Themen stoßen tatsächlich auf Interesse, zumindest bei einer Schülerin. Die Frage aber, warum das so ist, genauer gesagt, ob Sw2 sich so äußert, weil sie Muslimin ist, bleibt erst einmal offen.

III

Es zeichnet sich ab, dass das Problem der Heterogenität in dem vorliegenden Fall eine spezifische Gestalt annimmt: Wenn es zutrifft, dass sich in der Klasse mehrere muslimische Schüler befinden, besteht das Problem darin, wie mit diesen über „den Islam und die islamische Expansion“ gesprochen werden kann. Freilich ist jedes Vermittlungsproblem ein spezifisches, ist stets

die Frage, wie bestimmten Schülern eine je besondere Sache vermittelt werden kann, doch kommt in dem vorliegenden Fall hinzu, dass die Schüler aufgrund ihrer kulturellen Prägung ein spezifisches Verhältnis zu der Sache haben. Und dieses besondere Verhältnis besteht nicht notwendig darin, dass sie ein breites deklaratives Wissen über die Sache besitzen,³ sondern darin, dass sie sich mit der Sache identifizieren.

Exkurs zur interkulturellen Pädagogik

Das Problem, welches hier vorliegt, ist in der interkulturellen Pädagogik bereits in abstrakter Form ausführlich diskutiert worden (vgl. Auernheimer 2005; Nohl 2006; Nieke 2008). Vor dem Hintergrund des Paradigmenwechsels von der Defizit- hin zur Ressourcenorientierung (vgl. Diehm/Radtke 1999) ist die Frage gestellt worden, wie man sich einen Unterricht vorstellen muss, in dem „interkulturelle Bildung“ stattfindet.

Man könnte meinen, es gebe unter den gegebenen Bedingungen einer kulturell heterogenen Schülerschaft nichts Leichteres als das: Die Schüler müssten einfach nur miteinander ins Gespräch kommen, dann würden sie voneinander lernen, würde interkulturelle Bildung stattfinden. Dieser Ansatz, welcher auch als der der „Begegnung“ bezeichnet wurde (vgl. Hohmann 1983; Kenngott/Steil 2003), ist keineswegs abwegig, lässt sich vielmehr gut begründen. Das Gespräch, welches zwischen Schülern mit unterschiedlicher kultureller Prägung geführt wird, kann nicht nur bewirken, dass diese sich gegenseitig über unterschiedliche kulturelle Zusammenhänge informieren, sondern es kann auch Prozesse der Reflexion der eigenen kulturellen Prägung anstoßen. Denn die Wahrnehmung von Differenzen, die Erfahrung des Anderen macht die Relativität des Eigenen bewusst, vermittelt über die Einsicht, dass es auch anders sein kann. Hinzu kommt, dass die interkulturelle Begegnung dazu anregt, dass die Beteiligten die Perspektive des jeweils anderen übernehmen. Um die eigene Rede adäquat zu kontextualisieren, muss ein Sprecher immer dasjenige, was er mitteilen möchte, ein Stück weit aus der Perspektive des anderen wahrnehmen (Dewey 2011). Und um den Sprecher angemessen zu verstehen, muss der Adressat ebenfalls ein Stück weit diesen Prozess der Perspektivenübernahme vollziehen.

Eine solche interkulturelle Begegnung bietet aber – pädagogisch gesehen – nicht nur enorme Chancen (eben des Wissenserwerbs, der Anregung zur Reflexion und des Erlernens und Übens der Perspektivenübernahme), sondern birgt auch das Risiko, die Schüler auf eine bestimmte Identität festzulegen bzw. sie unter bestimmte Kategorien zu subsumieren, sie zu demjenigen zu machen, von dem sie sprechen. Dies sei problematisch, insofern zum einen das Ergebnis möglicherweise der subjektiven Sicht der Betroffenen nicht entspreche, zum anderen rasch mit abstrakten Konzepten operiert werde, die

3 Dieses Wissen ist bisher kaum erforscht. Eine neue Studie gibt zu der Vermutung Anlass, dass das Wissen von Schülern, auch von muslimischen Schülern über den Islam recht gering ist, vgl. Bertenrath 2011.

fragwürdig seien. Kultur und Religion seien keine festen Größen, befänden sich vielmehr in permanenter Veränderung – die Gefahr einer Essentialisierung sei also ständig gegeben.

Deswegen liegt es nahe, die Sache nicht über im Unterricht anwesende Personen, sondern über ein Drittes, über einen Unterrichtsgegenstand – ein Bild, einen Text o.ä. – zu thematisieren. Dann aber ist zu beachten, dass dieser Unterrichtsgegenstand keiner wie jeder andere ist. Denn er ist möglicherweise für die am Unterricht beteiligten Schüler von existentieller Bedeutung, ja, für ihre Identität konstitutiv. In letzter Zeit hat insbesondere Paul Mecheril (2004) dieses Problem hervorgehoben und daraus die Forderung nach der Anerkennung der kulturellen Prägungen abgeleitet und zwar mit folgenden Argumenten: Von der Anerkennung durch *alter* hänge das Selbstverständnis von *ego* ab, hänge ab, ob und inwiefern *ego* sich als ein Subjekt wahrnehmen und begreifen und entsprechend auch handeln könne. Ob sich *ego* als Subjekt begreifen kann, sei aber eben davon abhängig, dass es über ein Deutungsmuster verfüge, mit dessen Hilfe es eine Orientierung gewinnen und seinem Leben einen Sinn geben kann. Dieses Deutungsmuster sei nur in Maßen ein individuelles. Es sei vielmehr wesentlich ein soziales, geprägt durch den kulturellen Kontext, in dem *ego* aufgewachsen sei. Die Anerkennung, die einem Subjekt gebühre, müsse insofern immer auch eine solche des Kontextes, der Kultur bzw. der Religion sein, durch die das Deutungsmuster eines Individuums geprägt ist. Und der gesellschaftliche Kontext, in dem sich beide bewegen und zu dem gehöre, dass die Macht ungleich verteilt ist, solle stets mit bedacht werden. Nicht zuletzt sei ein hohes Maß an Sensibilität im Hinblick auf den Akt der Anerkennung selbst erforderlich: Worauf zielt dieser, worauf beruht er, auf welchen Unterscheidungen, und was bewirkt er? Dieses hohe Maß an Reflexivität erwartet Mecheril von allen, die pädagogisch handeln. Es sei notwendiger Bestandteil pädagogischer Professionalität.

Nun sieht auch Mecheril, dass es nicht bei der bloßen Anerkennung des Kontextes bleiben, dass es – wie er mit Bezug auf Habermas formuliert – nicht um einen „ethnischen Artenschutz“ gehen kann. Das gilt in besonderer Weise auch für den schulischen Unterricht. In diesem Rahmen gilt es, den Kontext zu erschließen, d.h. – so wie es Klafki formulierte – zum einen die Sache „aufzuschließen“ und zum anderen den Schülern die Möglichkeit zu bieten, sich für die Sache zu öffnen und sie sich zu erschließen, sie sich anzueignen. Das Problem, welches sich in einem Unterricht, in dem interkulturelle Bildung stattfinden soll, stellt, kann insofern als eine Antinomie bestimmt werden: Auf der einen Seite gilt es, den Kontext, die Religion bzw. Kultur, durch welche die Schüler geprägt sind, anzuerkennen, auf der anderen Seite ist dieser aber auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen und ist ggf. das Verständnis der Schüler problematisierend zu behandeln.

IV

Wenn es zutrifft, dass ein Teil der Schüler Muslime sind, dann ist das Thema „der Islam und die islamische Expansion“ so zu behandeln, dass auf der einen Seite den Schülern deutlich wird, dass ihre Religion anerkannt wird, dass es als Gegenstand objektiviert wird. Ihnen müsste klar gemacht werden, dass es nicht darum geht, den Islam zu kritisieren, ihn schlecht zu machen oder womöglich sogar zu versuchen, sie von ihm abzubringen. Auf der anderen Seite wird das Thema aber nicht so den Schülern präsentiert, dass sie sich entweder in ihrer identifikatorischen oder distanzierten, ablehnenden Haltung gegenüber dem Islam einfach bestätigt fühlen. Es ist nicht so zu behandeln, dass damit Erwartungen verbunden sind, Bestimmtes zu glauben und zu tun. Sondern jenseits von bloßer Anerkennung bzw. bloßer Kenntnisnahme sowie jenseits von religiösen Erwartungen sollte den Schülern die Möglichkeit eröffnet werden, die Sache zu verstehen.

Wie wird nun tatsächlich vorgegangen? Der Lehrer fährt fort:

Also gut, schlägt jetzt die Seite 34 auf ...

Mit „also gut“ schließt der Lehrer einen kurzen Wortwechsel ab, der über die Frage nach der Bedeutung des Wortes „Expansion“ geführt wurde.⁴ Mit der Aufforderung, das Buch aufzuschlagen, macht der Lehrer deutlich, dass er nicht von den Schülern ausgehen möchte, d.h. nicht von dem, was diese bereits über den Islam bzw. die islamische Expansion wissen. Vielmehr sollen diese Themen mit Hilfe eines Dritten, mit Hilfe von didaktischem Material behandelt werden. Wie könnte diese Entscheidung motiviert sein? Verschiedene Hypothesen lassen sich formulieren: Wenn davon ausgegangen wird, dass der Lehrer nicht einfach unbedacht handelt, sondern eine bewusste Entscheidung getroffen hat, dann könnte diese auf der Annahme beruhen, dass die Schüler womöglich gar nichts über diese beiden Themen wissen. Oder der Lehrer geht davon aus, dass die Schüler durchaus etwas über diese Themen wissen, doch will er es gar nicht hören. Ersteres wäre merkwürdig bzw. erklärungsbedürftig, da soeben vermutet wurde, dass der Lehrer glaubt, etliche seiner Schüler würden dem Islam nahe stehen. Warum sollte dann aber der Lehrer von dem Wissen seiner Schüler nichts hören wollen?

Wer möchte mir sagen, wie der Islam entstand

Diese Wendung überrascht: Wurden gerade die Schüler dazu aufgefordert, das Buch aufzuschlagen, wird nun plötzlich ein ganz anderer Weg eingeschlagen. Dies geschieht jedoch auf eine spezifische Weise, denn der Lehrer fragt nicht: „Was wisst ihr über die Entstehung des Islam?“ Vielmehr will der Lehrer wissen, wer bereit wäre darzulegen, wie der Islam entstanden ist. Sollte ein Schüler antworten: „Ich möchte es!“, könnte der Lehrer ihn sodann dazu auffordern: „Ja, dann mach‘ es bitte.“

4 Diese kurze Episode kann übergangen werden, da sie für die hier verfolgte Fragestellung kaum relevant ist.

Offensichtlich setzt der Lehrer voraus, dass mindestens einer seiner Schüler dazu in der Lage sein könnte, zu sagen, wie der Islam entstand. Aber wie sollte das möglich sein? Woher sollte ein Schüler das können? Zwei Möglichkeiten sind denkbar: Entweder wurde die Frage nach der Entstehung des Islam bereits im Unterricht behandelt und der Lehrer möchte, dass die Schüler das damals Gelernte reproduzieren. Oder der Lehrer geht davon aus, dass jemand außerhalb der Schule eine Antwort auf diese Frage erhalten hat und sie nun wiedergeben kann. Letzteres kann auf äußerst unterschiedliche Weise geschehen sein. Eine der Möglichkeiten besteht darin, dass eine solche im Kontext einer religiösen Erziehung vermittelt wurde – sei es in der Familie, sei es in der Moschee oder der Koranschule. Das aber würde bedeuten, dass der Lehrer es für möglich hält, dass einer seiner Schüler über eine Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam verfügt, und zwar eine islamische, anders gesprochen, dass er ein islamisches Narrativ zu präsentieren vermag.

Wie sich antizipieren ließ, wird das Thema „der Islam“ auf die Frage nach dessen Entstehung enggeführt. Auch das oben entfaltete Problem spitzt sich nun zu: Wenn tatsächlich ein Schüler ein islamisches Narrativ präsentieren sollte, wie wäre darauf zu reagieren? Die Frage nach der Entstehung des Islam ist dann vom Standpunkt des Glaubens beantwortet, d.h. aus einer Perspektive heraus, die letztlich durch den Koran (und die Hadithe) vorgeprägt ist. Die Entstehung des Islam wird dann zurückgeführt auf das Wirken Gottes sowie dasjenige des Propheten, der in Gottes Namen den Menschen dessen Wort verkündet hat. Das im Koran festgehaltene Wort Gottes impliziert nun ein gewisses Geschichtsbild. Der Koran ist in sich selbstreflexiv, bietet eine Deutung seiner selbst im Rahmen der Geschichte, die als eine Heilsgeschichte der Interaktion zwischen Gott und den Menschen konstruiert ist. Zu dieser Konstruktion gehört z.B. das *dschahiliyya*-Konzept, d.h. die Vorstellung eines Bruches: Die koranische Verkündigung stellt gemäß diesem Konzept einen Einschnitt in der Geschichte dar, der sowohl in kognitiver Hinsicht bedeutsam ist – als (erneute) Hinwendung zum wahren Glauben Abrahams, zum Glauben an den einen Gott, als Schritt aus der Unwissenheit zum Wissen –, als auch in moralischer, als Schritt aus der moralischen Verderbtheit hin zur moralischen Integrität. Dieses Konzept hat immer auch einen appellativen Charakter, lässt die Hinwendung zum bzw. die Annahme des Islam als in mehrfacher Hinsicht plausibel, ja, in gewisser Weise sogar als erforderlich bzw. zwingend erscheinen (exemplarisch: Mirza Bashir ud-Din Mahmud Ahmad 2012).

Das Problem ist nun, dass ein solches Narrativ auf der einen Seite als Ausdruck der Religiosität eines Schülers, als Bestandteil von dieser anerkannt, dass gleichzeitig aber auch eine andere Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam entwickelt werden müsste – eine solche, die nicht durch die Autorität der heiligen Schriften verbürgt ist bzw. sich nicht allein auf diese stützt und nicht mit aus diesen abgeleiteten Erwartungen verbunden ist, eine solche, die sich unabhängig von der Religionszugehörigkeit aus einer un-

voreingenommenen hermeneutischen Erschließung der historischen Zusammenhänge ergibt und die letztlich mit einem wissenschaftlichen Zugang korrespondiert bzw. einem solchen verpflichtet ist – ohne diesen als ausschließlichen zu verabsolutieren.

Auffällig ist noch ein Detail: das „mir“, mit dem der Lehrer sich als Adressaten der Antwort auf die Frage nach der Entstehung des Islam besonders hervorhebt. Sollte im Folgenden ein Schüler eine Antwort liefern, werden nicht allein der Lehrer, sondern auch die Mitschüler diese zu hören bekommen. Sie werden aber in der Formulierung des Lehrers ausgeklammert. Unterstellt damit der Lehrer, dass er der einzige Unwissende ist, der nichts über die Entstehung des Islam weiß? Oder hebt er im Gegenteil sich als jemanden hervor, der durchaus Bescheid weiß, eben als der Lehrer – was bedeuten würde, dass die Frage eine typische Lehrerfrage ist. Oder bringt er mit dem „mir“ sich als Autorität in Stellung, als Autorität, die nicht nur mehr weiß als die Schüler, sondern auch über gewisse Sanktionsmöglichkeiten verfügt. Dann läge in dem „mir“ auch eine Drohung.

Wenn der Lehrer über eine Antwort auf seine Frage verfügt, wenn er also weiß, wie der Islam entstanden ist – und davon muss letztlich ausgegangen werden –, dann ist dieses Wissen ein wissenschaftlich fundiertes Wissen. D.h., der Konflikt zwischen unterschiedlichen Deutungen der Phase der Entstehung des Islam gewinnt nun klare Konturen und zwar als Konflikt zwischen der Perspektive des Glaubens und derjenigen der Wissenschaft, als Konflikt zwischen Glauben und Wissen.⁵ Die Äußerungen des Lehrers können so interpretiert werden, dass er von der Möglichkeit dieses Konfliktes ausgeht – und in Reaktion auf die Antizipation dieses Konfliktes bringt der Lehrer sich mit seiner Autorität als personalem Repräsentanten der Perspektive der Wissenschaft vorweg bereits in Stellung.

V

Wie es häufig in der Empirie zu beobachten ist, so werden auch in dem vorliegenden Beispiel im Anschluss an die Nennung des Themas mehrere Impulse gesetzt, die unterschiedlichen Erwartungen gegenüber den Schülern zum Ausdruck bringen. Der erste bestand darin, das Thema Islam bzw. die

5 Die Wissenschaft intendiert, nur dasjenige zu berücksichtigen, was empirisch überprüfbar ist. Sie erforscht die Entstehung des Islam nicht als einen Bruch, sondern als einen Transformationsprozess, bei dem eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen sind: die geopolitische Situation auf der arabischen Halbinsel im 6. bzw. 7. Jahrhundert n. Chr.; die soziale Situation in Mekka und Umgebung; der Gegensatz zwischen städtischer und beduinischer Lebensweise; die Ökonomie, gekennzeichnet durch den Karawanenhandel auf der einen Seite, die beduinische Subsistenzwirtschaft auf der anderen; die vorislamischen Glaubensvorstellungen etc. (Soziologisch gesehen kann der Islam als eine Antwort auf das Problem gesehen werden, dass es – mit Ausnahme der arabischen Sprache – kaum etwas Einheitsstiftendes zwischen der beduinischen und der städtischen Lebensweise gab, was insbesondere dann zum Problem wurde, wenn Handelskarawanen von Beduinen überfallen und ausgeraubt wurden. Eine Einheit wurde sodann durch die Idee des Monotheismus geschaffen.)

Entstehung und Ausbreitung des Islam vermittelt über ein Drittes, über didaktisches Material zu behandeln, der zweite zielte auf die Artikulation von Wissen der im Unterricht anwesenden Schüler. Im Folgenden wird nun noch ein dritter Impuls als Frage gegeben, die insofern einfach zu beantworten ist, als sie auf einem ganz anderen Anforderungsniveau liegt als die zuvor gestellte, und auf die Reproduktion basalen Wissens zielt, über welches auch viele Nichtmuslime verfügen:

und wie der Prophet im Islam heißt?

Nachdem die richtige Antwort auf diese Frage gegeben wurde, heißt es:

Also Mohammed ... wie ihr sehen könnt, ist er auf Abbildung 1 zu sehen

Der Lehrer bestätigt die Richtigkeit der Antwort und lenkt sodann die Aufmerksamkeit der Schüler zurück auf das Buch und dort auf ein Bild, das Mohammed zeige.

Erklärungsbedürftig ist die Art und Weise, wie der Lehrer auf das im Buch zu findende Bildmaterial Bezug nimmt. Aus zahlreichen anderen Unterrichtsstunden ist ein methodisches Vorgehen bekannt, demzufolge von den Schülern erwartet wird, dass sie zuerst einfach beschreiben, was sie sehen, um es sodann im zweiten Schritt zu deuten. Im vorliegenden Fall wird von diesem Vorgehen jedoch abgesehen, wird unmittelbar eine Deutung präsentiert, dass auf dem Bild Mohammed zu sehen sei. Wie ist das zu verstehen?

Zunächst ist die Behauptung des Lehrers für sich genommen äußerst problematisch. Es kann ausgeschlossen werden, dass auf dem Bild tatsächlich der Prophet des Islam zu sehen ist und zwar nicht nur weil faktisch von Mohammed Zeit seines Lebens nie ein Bild angefertigt wurde, sondern auch weil es sich auf dem Bild nur um eine Darstellung handeln kann, mit der ein Künstler zu einer bestimmten Zeit versucht hat festzuhalten, wie er sich Mohammed vorstellte bzw. wie er nach den Konventionen seiner Zeit darzustellen war.

Es stellt sich aber die Frage, ob es überhaupt denkbar ist, dass ein Künstler versucht hat, Mohammed bildlich darzustellen? Nicht nur viele Muslime, sondern auch viele Nichtmuslime gehen davon aus, dass es ein Bilderverbot gebe. Wissenschaftlich ist die Vorstellung eines Bilderverbots nicht zu halten. Im Koran lassen sich allenfalls einige Anhaltspunkte dafür finden (vgl. Naef 2007). Stützen kann sich die Behauptung, es gebe ein Bilderverbot im Islam eher auf Aussprüche des Propheten in der Hadith-Literatur. Vor allem zwei Argumente für ein allgemeines Bilderverbot können aus dieser abgeleitet werden: 1. Jede künstlerische Darstellung von Menschen sei tendenziell als ein Verstoß gegen den Monotheismus zu sehen, weil der Künstler, wenn er Lebewesen erschafft, sich mit Gott auf eine Stufe stelle. 2. Mit der Herstellung von Bildern lebender Wesen sei stets die Gefahr der Idolatrie gegeben. – Was aber, wenn diese Gefahr gar nicht akut gegeben ist?⁶

6 In der Literatur ist auch die These zu finden, das Bilderverbot sei letztlich als eine Rationalisierung der Theologie im Hinblick auf eine Praxis zu begreifen, die während der Zeit der

Doch wie ist die Vorgehensweise des Lehrers motiviert? Erneut lassen sich verschiedene Hypothesen formulieren: Denkbar wäre, dass der Lehrer das Bild eigentlich gar nicht näher behandeln will und dessen Erschließung deswegen schlicht für überflüssig hält. Warum aber lenkt er dann die Aufmerksamkeit der Schüler auf dieses? Vorstellbar wäre auch, dass der Lehrer der Meinung ist, eine Bildbetrachtung, genauer gesagt, eine induktive Erschließung des Bildes lohne sich nicht, weil die Schüler wissen, wer auf ihm dargestellt ist. Schließlich drängt sich als weitere Lesart auf, dass der Lehrer seine Schüler provozieren möchte. In der Annahme, dass es für seine Schüler ein Tabu sei, den Propheten bildlich darzustellen, konfrontiert er sie gezielt mit dessen Verletzung.⁷ Aber wie könnte dann wiederum dies motiviert sein? Lassen sich pädagogische Gründe dafür anführen? Will der Lehrer womöglich seine Schüler dazu bringen, sich zu „outen“, will er, dass sie das Bilderverbot zur Sprache bringen und sich für dessen Befolgung einsetzen? Will er eine Kontroverse über das Bilderverbot entfachen, eine Kontroverse, bei der die Schüler den Standpunkt des Glaubens vertreten und er denjenigen der Wissenschaft? Darauf scheint es hinauszulaufen. Und das würde bedeuten, dass die oben bestimmte Antinomie jetzt virulent wird. Auf der einen Seite müsste den Schülern signalisiert werden, dass ihre Sichtweise, ihr Standpunkt anerkannt wird – denn wenn dies nicht geschähe, bestünde die Gefahr, dass sie in eine Verteidigungshaltung geraten, sie sich nicht „aufschließen“, sondern gegen die Erschließung versperren und sich in der Folge ihr Standpunkt womöglich sogar verhärtet, dogmatisch wird. Auf der anderen Seite entstünde das didaktische Problem, den Schülern eine wissenschaftliche bzw. historische Sicht auf das Bilderverbot zu vermitteln.

VI

Sw5: Heyyy, das darf man gar nicht! Man darf den Propheten nicht zeichnen!

Genau das geschieht, was der Lehrer der zuletzt angeführten Lesart nach intendiert haben könnte: Eine Schülerin verweist auf das Verbot einer bildlichen Darstellung des Propheten und sieht in dem Bild einen Verstoß gegen dieses. Weil sie sich nicht von dieser Norm distanziert, kann davon ausgegangen werden, dass sie sie teilt und dass ihre Intervention entsprechend als

Umayyaden auftrat: Um sich eindeutig von christlicher Symbolik und Ikonographie abzugrenzen, sei die arabische Schrift verwendet worden. Faktisch sei sodann das Bilderverbot auf der Basis einer Trennung von profanem und kultischem Bereich nur auf letzteren bezogen worden, vor allem auf das Gebet. Darstellungen des Propheten seien in der islamischen Kunst ungefähr seit dem 13. Jahrhundert zu finden. Im 19. Jahrhundert sei die Darstellung Mohammeds in der Volkskultur geradezu populär geworden. – Diese Überlegungen münden schließlich in die Frage, ob das Bilderverbot nicht als ein Konstrukt westlichen Denkens gesehen werden sollte. (Siehe: Naef 2007.)

7 Es drängt sich geradezu der Vergleich mit der Provokation von Muslimen auf, wie sie in der letzten Zeit wiederholt durch antiislamische Gruppierungen praktiziert wurde, die Karikaturen von Mohammed in der Öffentlichkeit zeigten.

ein Protest, aus Ausdruck von Empörung interpretiert werden kann. Sie fordert dezidiert die Anerkennung dieser Norm ein (vgl.: Taylor 1993). Interessant ist, dass sie das Bilderverbot universalisiert: Nicht nur Muslimen sei es untersagt, Mohammed darzustellen, sondern niemand dürfe es („man“). Auch von Nichtmuslimen wird also implizit erwartet, dass sie diese Norm beachten. Angesichts dessen ist aber ebenso bemerkenswert, dass die Schülerin, obwohl sie der Meinung ist, gegen das Bilderverbot sei hier verstoßen worden, keinen direkten Vorwurf an den Lehrer richtet. Doch in dem „man“ bleibt der Vorwurf dennoch angesprochen und erhalten. Der Lehrer könnte nun so reagieren, dass entweder die Person der Schülerin oder die sachliche Behauptung in den Vordergrund gerückt wird. D.h., entweder wird die Äußerung auf einer persönlichen Ebene kommentiert, als ein subjektives Bekenntnis gesehen, das entweder abstrakt anerkannt oder abgelehnt wird. (Die Reaktion auf die Äußerung der Schülerin könnte also entweder in einer Zurückweisung bestehe: „Natürlich darf man das. Was du behauptest, ist falsch!“ oder in einer abstrakten Anerkennung: „Ja, so siehst du das als Muslimin. Wer aber nicht Muslim ist, der darf das.“) Oder die Äußerung wird nicht als Äußerung von Sw5 betrachtet, sondern losgelöst von dieser zum Gegenstand



des Unterrichts gemacht. Dafür sind insofern gute Voraussetzungen gegeben, als die Schülerin zum einen nicht bekennt, sie selbst sei von der Richtigkeit und Verbindlichkeit der zitierten Norm überzeugt, und sie zum anderen den Verweis auf die Norm nicht als einen direkten Vorwurf an den Lehrer geäußert hat. Der Konflikt der nun aufbricht, fordert dazu auf, die Situation taktvoll aufzugreifen.

Der Begriff des pädagogischen Taktes hat etwas Schillerndes, weil er schwer zu fassen ist. Er geht zurück auf Johann Friedrich Herbart, der den Takt als „Mittelglied“ definierte (Herbart 1962): Der moderne Pädagoge, wie Herbart ihn vor allem in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ entwirft, ist wissenschaftlich gebildet. Dieses Wissen sei zwar für die pädagogische Praxis durchaus relevant, könne jedoch nicht „eins zu eins“ in dieser umgesetzt werden. Denn es sei, so behauptet Herbart, stets notwendig, auf die „Forderung des Falles“ (Herbart 1802/1997, S. 44) einzugehen. Worin diese besteht, könne der Pädagoge, wenn er in der Praxis steht, nicht selbst noch einmal wissen-

schaftlich untersuchen, vielmehr müsse er unmittelbar handeln. Was er dazu benötige, sei eben der pädagogische Takt, welcher durch zwei Elemente gekennzeichnet sei, zum einen durch eine „schnelle Beurteilung“ der Situation, zum anderen durch eine rasche „Entscheidung“ des Pädagogen (ebd.).

In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat Jakob Muth den pädagogischen Takt systematisch reflektiert (Muth 1962). Für ihn gehören zu diesem zum einen ein „Feingefühl“, dass das Gegenüber des Pädagogen, das Kind bzw. der Jugendliche ein jeweils besonderes Individuum mit einer je eigenen Biographie, einem spezifischen Erfahrungshintergrund und einer noch offenen Zukunft ist. Zum anderen gehört für Muth zum pädagogischen Takt das Moment der „Zurückhaltung“, eine Zurückhaltung, die um des Anderen willen erfolgt, des Kindes oder Jugendlichen, so wie es bzw. er aktuell ist, aber auch des Anderen so, wie er in Zukunft möglicherweise sein könnte. Diese Zurückhaltung kann bis zur Unterlassung des Handelns, also bis zur vollständigen Enthaltung des Pädagogen gehen. Für Muth ist mit dem pädagogischen Takt eine Distanzierung von der Vorstellung verbunden, Erziehung sei ein bewusstes, planendes, absichtliches Einwirken auf einen Anderen. Er geht so weit zu behaupten, aus der Missachtung dieser Annahme könne „erzieherische Aggressivität und Aufdringlichkeit“ resultieren. Es bedürfe einer „notwendigen Distanz“ zwischen dem Pädagogen und dem Educandus zwecks „Vermeidung der Verletzung des Kindes“.

In dem vorliegenden Beispiel ist nun ein taktvolles Vorgehen geboten, weil sich Sw5 sehr persönlich geäußert, eine Überzeugung kundgetan hat, die in ihrer Religiosität wurzelt. Eine taktvolle Reaktion würde implizieren, dass Sw5s Überzeugung, ihr religiöses Bekenntnis anerkannt wird, ohne sie darauf festzulegen. Gleichzeitig würde dies ermöglichen, den in der Äußerung enthaltenen Sachverhalt zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. D.h. zum einen würde ein taktvolles Vorgehen die Anerkennung des Bilderverbotes als Element des religiösen Orientierungssystems von Sw5 bedeuten, zum anderen würde es die Möglichkeit eröffnen, diese Norm im Unterricht zu reflektieren bzw. zu verstehen. Der Protest der Schülerin könnte also zum Anlass genommen werden, um nach dem Sinn des Bilderverbotes zu fragen und es zu historisieren. Gilt das Bilderverbot überhaupt so absolut, wie es von der Schülerin behauptet wird? Ist es nicht faktisch zu verschiedenen Zeiten von Muslimen jeweils anders interpretiert worden? Auf der Basis der Anerkennung des Bilderverbotes könnten die Schüler somit angeregt werden, ihm gegenüber einen differenzierten Standpunkt einzunehmen.

Lm: Wer sagt das?

Der Lehrer wählt weder die eine noch die andere der beiden soeben in Erwägung gezogenen Möglichkeiten. Vielmehr will er wissen, auf wen das Bilderverbot zurückgehe, fragt also, durch wessen Autorität es verbürgt sei. Die Frage zielt nicht auf ein Verstehen des Bilderverbotes, sondern auf die hinter ihm stehende Autorität. Für wen ist sie eine Autorität, für wen nicht? Sind die

Kriterien hinreichend erfüllt bzw. sind es überhaupt Kriterien, die von allen anerkannt werden können?

Mit der Frage des Lehrers wird also auf eine andere Ebene der Kommunikation gewechselt, die die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Autorität verhandelt.

Der Lehrer fährt fort:

Weil ihr an ihn glaubt, darf man es vielleicht nicht,

Der Lehrer unterstellt nicht nur Sw5, sondern einer Gruppe von Schülern, ja, womöglich sogar allen anwesenden Schülern, dass sie „an ihn glauben“. Alle werden vom Lehrer zu Muslimen gemacht, welche sich der Autorität des Propheten bzw. der Religion des Islam verpflichtet fühlen.

aber ich glaube nicht an ihn, also darf ich das auch.

Irritierend ist, dass der Lehrer hier zu unterstellen scheint, nicht der Künstler, sondern er selbst, der Lehrer, habe gegen die religiöse Norm verstoßen. Und weil er selbst kein Muslim ist, gelte für ihn die Norm nicht – er dürfe den Propheten bildlich darstellen. Doch davon einmal abgesehen, stellt sich der Lehrer hier auf den Standpunkt der Toleranz: Jeder habe seinen eigenen Glauben, was für den einen eine Autorität sei, sei es für den anderen nicht und deswegen sei auch nur für den einen das Bilderverbot verbindlich. Formuliert wird diese Behauptung auf der Basis einer gedanklichen Konstruktion, die – retrospektiv gesehen – womöglich schon von Anfang an beim Lehrer vorhanden war, die jetzt jedoch in aller Deutlichkeit hervortritt: der Konstruktion eines Gegensatzes zwischen den muslimischen Schülern auf der einen Seite und dem Lehrer, der sich der Religion des Islam nicht zugehörig fühlt und den Standpunkt eines säkularen, eines wissenschaftlich aufgeklärten Denkens einnimmt, auf der anderen. Aus seiner Sicht scheint es nicht primär an ihm zu liegen, die Schüler und deren religiöse Überzeugungen anzuerkennen bzw. zu tolerieren, sondern umgekehrt erwartet er von ihnen, dass sie seinen Standpunkt anerkennen. Zugleich manövriert er sich in die Position desjenigen, der vom Standpunkt der Religion aus, so wie die Schülerin ihn eingenommen hat, verurteilt werden muss. Warum macht er das? Womöglich steckt dahinter die Absicht, den Schülern vor Augen zu führen, welche Konsequenzen es hätte, wenn die zitierte Norm zum Maßstab für die Beurteilung des Handelns aller gemacht würde. Die Schüler müssten den Lehrer für sein Handeln verurteilen. D.h., statt das Bilderverbot zum Gegenstand des Unterrichts zu machen, es zu hinterfragen und in seiner historischen Entwicklung zu thematisieren, wird der Versuch unternommen die Schüler zu erziehen. Sie sollen lernen tolerant zu sein.

VII

Wie können die Ergebnisse der Analyse abschließend zusammengefasst und eingeordnet werden? Ausgangspunkt war das Phänomen der Vielfalt kulturel-

ler Prägungen auf Seiten der Schüler und die Frage, welche Bedeutung diesem für den Unterricht zukommt. Angenommen wurde, dass diese Prägungen den Unterricht erschweren, womöglich sogar zu einer Blockade für den Zugang zur Sache werden könnten. Die exemplarische Analyse der ausgewählten Unterrichtsstunde machte deutlich, dass auch das Gegenteil zutreffen kann: Die Schüler wirkten besonders aufgeschlossen gegenüber den Themen des Unterrichts – „der Islam und die islamische Expansion“ –, ja, eine Schülerin brachte ihr Interesse an diesen explizit zum Ausdruck. Der Lehrer ging von der wohl zutreffenden Annahme aus, dass dieses Interesse mit der Nähe seiner Schüler zum Islam zusammenhänge. Verallgemeinert lässt sich also sagen: Aus kulturellen Prägungen kann gerade das Interesse an bestimmten Themen des Unterrichts resultieren – dieses muss dann nicht erst geweckt werden, da es unmittelbar vorhanden ist.

Im weiteren Verlauf des Unterrichts zeigte sich jedoch, dass die kulturellen Prägungen durchaus auch einer „wechselseitigen Erschließung“ von Schüler und Gegenstand im Wege stehen können. Die Präsentation eines auf die Phase der Entstehung des Islam bezogenen islamischen Narrativs, die der Lehrer für möglich erachtete, hätte eine unvoreingenommene Erschließung dieser „Sache“ womöglich tatsächlich erschwert. Die Bezugnahme einer Schülerin auf das Bilderverbot im Islam führt sodann tatsächlich auf ein Problem für einen verstehenden Zugang zum Unterrichtsgegenstand.

An dem Fallbeispiel wird also beides exemplarisch deutlich: wie kulturelle Prägungen den Zugang der Schüler zu einer Sache erleichtern, ihm förderlich sein können, wenn sich aus ihnen ein besonderes Interesse an der Sache speist. Sie können aber auch für einen verstehenden Zugang zur Sache zu einem Erschwernis werden – zumal wenn es sich um Überzeugungen handelt, von denen Schüler kaum abzurücken bereit sind, weil sie in identitätsstiftenden, für ihr Denken und Handeln grundlegenden Orientierungssystemen wurzeln.

In Bezug auf den Lehrer zeigte sich, dass auch dieser geprägt ist und zwar durch den vorangegangenen Unterricht, durch den bei ihm ein bestimmtes Bild von seinen Schülern entstanden ist. Er ging der Analyse zufolge von Anfang an davon aus, dass sich muslimische Schüler in seiner Klasse befinden und hielt es deswegen für möglich, dass diese nicht nur einfach etwas über das Thema der Stunde wissen, sondern auch über ein auf diese bezogenes islamisches Narrativ verfügen. Es erwies sich, dass sein Vorgehen in mehrfacher Hinsicht taktlos war: Die Behauptung, auf dem im Schulbuch abgedruckten Bild sei Mohammed zu sehen, konnte sowohl als didaktische als auch als erzieherische Taktlosigkeit interpretiert werden: als didaktische, insofern die Möglichkeit einer angemessenen Erschließung der Sache zunichte gemacht wurde, als erzieherische, insofern der Lehrer gezielt mit seinem Verstoß gegen das Bilderverbot provozierte. Auch die Reaktion des Lehrers auf das Zitat des Bildverbots wurde als taktlos interpretiert, insofern der Lehrer dieses nicht auf der inhaltlichen Ebene aufgriff, sondern als ein persönliches Bekenntnis nahm und den mit ihm verbundenen Anspruch auf uni-

verselle Beachtung mit Bezug auf sein eigenes Bekenntnis zurückwies. Die Behauptung, sein Vorgehen sei auch in diesem Punkt taktlos gewesen, ist jedoch ein Stück weit zu relativieren. Der Reaktion des Lehrers war durchaus die Anerkennung des Standpunktes von Sw5, ihres Bekenntnisses, immanent. Gleichzeitig aber wurde eine Differenz zwischen den gläubigen Schülern auf der einen Seite und dem nicht muslimischen Lehrer auf der anderen Seite konstruiert, ohne dass auf eine Gemeinsamkeit verwiesen worden wäre, von der aus die inhaltliche Dimension der Schüleräußerung zum Gegenstand des Unterrichts hätte gemacht werden können.

Hinter dieser Vorgehensweise wurde eine erzieherische Absicht vermutet. Der Lehrer habe deutlich machen wollen, welche Folgen es hat, wenn der eigene Standpunkt verabsolutiert wird. Wenn er tatsächlich diese Absicht gehabt haben sollte, dann kann jedoch bezweifelt werden, dass dieses Vorgehen zu dem gewünschten Erfolg führen kann. Denn der Lehrer blendete die Machtverhältnisse, in denen er und seine Schüler stehen, vollkommen aus. Wäre die Beziehung zwischen ihm und den Schülern ausschließlich eine persönliche und symmetrische, wäre die Wahrscheinlichkeit, dass er die Schüler zum Nachdenken bringt, zur Einsicht, dass sie ihn mit der Universalisierung der Norm des Bilderverbots ausgrenzen und verurteilen, recht groß. Womöglich könnten sie dann zu dem Schluss kommen, dass sie auch nicht ausgegrenzt bzw. verurteilt werden möchten und würden ihre normativen Vorstellungen modifizieren. Doch ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern asymmetrisch. Hinzu kommt, dass der Lehrer als Repräsentant der Gesellschaft bzw. der Mehrheit in der Gesellschaft agiert. In der Gesellschaft sind es aber die Muslime, deren Anerkennung immer wieder prekär ist. Die Schüler als Teil der Minderheit werden also dazu aufgefordert, den Standpunkt des Repräsentanten der Mehrheit anzuerkennen. Das kann durchaus als richtig angesehen werden: Auch die Minderheit sollte die Mehrheit und ihren Standpunkt anerkennen. Doch wenn dies eingefordert wird, sollte der Kontext, in dem das geschieht, stets mit berücksichtigt werden.

Als realistische Alternative zu dem Vorgehen des Lehrers wurde angeführt, die Schüleräußerung als Ausdruck des persönlichen Bekenntnisses anzuerkennen und auf der inhaltlichen Ebene das Bilderverbot zu thematisieren, d.h. nach seiner Bedeutung zu fragen und es in seiner historischen Entwicklung zu behandeln. Was aber, wenn Sw5 oder auch andere Schüler nicht bereit gewesen wären, sich auf eine unvoreingenommene hermeneutische Erschließung dessen, was über das Bilderverbot überliefert ist, einzulassen, wenn also die Überzeugung zu einer wirklichen Blockade geworden wäre? Dann wäre es erforderlich, dass der Lehrer expliziert, was es bedeutet, wissenschaftlich geschichtliche Zusammenhänge zu erschließen.

Und wie sind abschließend die Ergebnisse der Analyse in einen größeren Zusammenhang einzuordnen? Es ist gar nicht lange her, dass kulturelle Prägungen, die mit der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religion bzw. Religionsgemeinschaft verbunden waren, eine ähnliche Bedeutung für den schuli-

schen Unterricht besaßen, wie es in dem analysierten Beispiel der Fall ist, dass sie also dem Unterricht sowohl förderlich als auch hinderlich sein konnten. Damals resultierten sie jedoch daraus, dass Schüler in christlichen Familien sozialisiert worden waren. Die Differenzen bzw. Spannungen zwischen dem christlichen und einem modernen, durch die wissenschaftliche Rationalität geprägten Denken sind heute jedoch relativ gering. Den Islam betreffend scheint es momentan anders zu sein: Eine theologische Reflexion, welche die Differenzen und Spannungen mit dem modernen Denken mildert oder sogar behebt, ist nur in Ansätzen vorhanden (vgl. z.B. Amipur 2013; Benzine 2012). Bei Schülern, die sich mit dem Islam identifizieren, ist eine starke kulturelle Prägung vorhanden ist. Deswegen ist es sehr wahrscheinlich, dass diese weiterhin – in unterschiedlichen Varianten – im schulischen Unterricht eine Rolle spielen und eine Herausforderung bleiben, die ein besonders taktvolles Vorgehen notwendig machen.

Literatur

- Amipur, Katajun: Den Islam neu denken. Der Dschihad für Demokratie, Freiheit und Frauenrechte, München 2013.
- Ammann, Ludwig: Die Geburt des Islam. Historische Innovation durch Offenbarung, Göttingen 2001.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005.
- Benzine, Rachid: Islam und Moderne. Die neuen Denker, Frankfurt/M. 2012.
- Endreß, Gerhard: Der Islam. Eine Einführung in seine Geschichte, München 1991.
- Bertenrath, Zita: Muslimische und christliche Gottesvorstellungen im Klassenraum. Eine qualitative Studie mit Schülerinnen und Schülern im islamischen und christlichen Religionsunterricht, Hamburg 2011.
- Dewey, John: Erziehung und Demokratie, Weinheim 2011.
- Diehm, Isabell/Frank-Olaf Radtke: Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart/Berlin/Köln 1999.
- Hartmann, Richard: Die Religion des Islam, Darmstadt 1992.
- Helsper, Werner: „Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne“, in: Krüger, Heinz-Hermann und Werner Helsper (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 15-34.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1806, in: Nohl, Herman: Die Pädagogik Herbarts, Weinheim 1962.
- Herbart, Johann Friedrich: Die erste Vorlesung über Pädagogik (1802), in: Benner, Dietrich (Hrsg.), Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik – Ausgewählte Texte, Bd. 1, Weinheim 1997, S. 43ff.
- Hohmann, Manfred: Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Nr. 4, 1983, S. 4-8
- Ibrahim, Aiman: Der Herausbildungsprozeß des arabisch-islamischen Staates. Eine quellenkritische Untersuchung des Zusammenhanges zwischen den staatlichen Zentralisierungstendenzen und der Stammesorganisation in der frühislamischen Geschichte, Berlin 1994, 1-60 H./622-680.
- Kenngott, Eva-Maria/Armin Steil: Fremdheit als Problem moralischen Lernens, in: Stender, Wolfram/Georg Rohde/Thomas Weber: Perspektiven antirassistischer und interkultureller Bildungsarbeit – Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003, S. 105-141.

- Leppin, Hartmut: Christianisierung im Römischen Reich: Überlegungen zum Begriff und zur Phasenbildung, in: Zeitschrift für antikes Christentum, Band 16, Heft 2, 2012, S. 247-278.
- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel 2004.
- Mirza Bashir ud-Din Mahmud Ahmad, Muhammed: Das Leben des Heiligen Propheten, Frankfurt/M. 2012.
- Muth, Jakob: Pädagogischer Takt. Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns, Heidelberg 1962.
- Naef, Silvia: Bilder und Bilderverbot im Islam. Vom Koran bis zum Karikaturenstreit, München 2007.
- Neuwirth, Angelika: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M. 2010.
- Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag, Wiesbaden 2008.
- Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2006.
- Oevermann, Ulrich, Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis, in: Kraimer, Klaus: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M. 2000, S. 58-156
- Oevermann, Ulrich: „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“, in: Kraul, Margret, Winfried Marotzki und Cornelia Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 19-63.
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M. 1993.
- Twardella, Johannes: Autonomie, Gehorsam und Bewahrung im Koran. Ein soziologischer Beitrag zum Religionsvergleich, Hildesheim 1999.
- Twardella, Johannes: Rezension zu Neuwirth, Angelika: Der Koran als Text der Spätantike. Ein europäischer Zugang, Frankfurt/M. 2010, in: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte, Heft 1, 2012, S. 75-78.

Andreas Gruschka

Adeus Pädagogik?

I

Zur Rhetorik der Beobachter gesellschaftlicher Entwicklung gehört die Pathetisierung und Dramatisierung ihrer Diagnosen. Beliebt ist es, sich mit ihnen am Ausgang einer Epoche oder an ihrem Anfang zu positionieren. Auf diese Weise kann behauptet werden, dass, wenn auch nicht alles so doch das Entscheidende anders werde; sei es zum Guten ungeahnter Möglichkeiten, sei es, dass es zum Niedergang und Verlust führe. So wurden wir in den letzten Jahren angehalten, von der bürgerlich-kapitalistischen bzw. ihrer „späten“, somit bereits einen absehbaren Wechsel verheißenden Fassung des gesamtgesellschaftlichen Zustandes in den der Risikogesellschaft (Beck), Erlebnisgesellschaft (Schulze), Wissensgesellschaft (Bell) zu wechseln. Auf solche flinke Umetikettierung von Epochen bietet sich förmlich an, mit der trotzigigen Gegenthese zu antworten, dass „trotz allem Geschwätz vom Gegenteil nichts in der Grundstruktur der bürgerlichen Gesellschaft sich verändert habe“ (Adorno).

Zu den durch den Rückfall in die Barbarei bzw. den Umweg über den realen Staatssozialismus unterbrochenen Kontinuitäten der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft gehört wohl das Projekt der Pädagogik. Es steht in engem Verhältnis zur Formation der Gesellschaft und deren widersprüchlichem Zustand. Das Projekt der Pädagogik dient dazu, die Person-gebundenen Grundlagen dieser Formation der nachfolgenden Generation zu vermitteln. Deswegen betonen in der Geschichte Verfechter wie Kritiker der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft immer wieder, dass aus der öffentlichen Erziehung allein affirmativ der Habitus des Gesellschaftsmitglieds hervorgehen solle und könne. Alle Ideen hingegen, die die Pädagogik zum Entwicklungslabor einer ganz anderen Gesellschaft bestimmen, seien entsprechend zum Scheitern verurteilt. Man könne in der Schule nur für, nicht aber gegen die Gesellschaft erziehen.

Diese beruhigend konservative Auskunft steht gegen das courante Krisengerede. Dieses beweist zugleich, wie schnell und stark sich die Verunsicherung verbreitet und zum Menetekel wird, mit dem das Überkommene an sein Ende gekommen sein soll. Man erinnere sich z.B. an die Ängste, die die Diagnose einer „Null-Bock-Generation“ vor etwa 30 Jahren auslösen konnte. Sie besagte, dass die nächste Generation dem bürgerlichen Leistungshabitus ade sagen würde, weswegen die Renten unsicher würden und wonach man Millionen in Jugendforschung investierte. Schon bald danach wechselte die

Diagnose ihre Richtung, nun gab es in der Jugend genau das Gegenteil zu beobachten.

Als vor etwa 40 Jahren die Reform der Schule und ihre Demokratisierung verkündet wurden, sahen Konservative mit der anhebenden Bildungsexpansion für den Bestand der Gesellschaft schnell Gefahr im Verzug. Denn der von einer „kritischen Pädagogik“ angeführten Reformbewegung wurde nachgesagt, mit ihr mache sich der Bruch mit der Tradition und eine Ausrichtung der kommenden Generation für eine ganz andere Gesellschaft bemerkbar. Pädagogik arbeite ohne gesellschaftliche Legitimation am Umsturz der Verhältnisse. Zumindest in der Phantasie ihrer theoretischen Entwürfe und Konzepte und durch entsprechend instrumentierte Erziehungsmaßnahmen versuchten manche der so Gescholtenen genau das, nämlich die Vorbereitung des Nachwuchses auf die Veränderung, sei es durch die Vorwegnahme der einzurichtenden Gesellschaft in der Schule, sei es durch die Erziehung für den revolutionären Widerstand.

Wenn wir heute rückblickend mitgeteilt bekommen, dass dergleichen Bemühungen allesamt gescheitert seien, so wird diese Rhetorik nur sinnvoll mit der Unterstellung, die Bewegung hätte Erfolg haben, das Gewollte hätte Wirklichkeit werden können. Genau das aber bestreiten jene Theoretiker der Kontinuität, die mit dem Fortbestand der Gesellschaftsformation auch den des Projektes der Pädagogik verbinden.

Gleichwohl kann schlecht behauptet werden, die damalige Reform hätte nicht zu gravierenden Veränderungen des öffentlichen Erziehungswesen geführt, wie etwa zu anderen Umgangsformen zwischen Schülern und Lehrern, weg von der „Untertanenfabrik“ oder zu einer bis dahin nicht für möglich gehaltenen Ausweitung höherer Berechtigungen und Abschlüsse. Gestritten wird heute darüber, ob damit bereits das Bildungswesen ein anderes geworden sei. Manche urteilen gelassen, indem sie die Funktionalität des Systems als stabil bewerten, wobei die Humanisierung der Schule nicht etwa im Gegensatz zu ihrer Funktion steht, sondern ausdrückt, dass der zivilisatorische Rückstand der Schule gegenüber der Gesellschaft etwas aufgeholt wurde. Andere wiederum erkennen in der Bildungsexpansion den unaufhaltsamen Weg zu einem Einheitsschulsystem, das nur auf der Basis der Aushöhlung der Leistungsanforderungen zu haben sei, weswegen das System über kurz oder lang seine Funktionalität verlieren müsse, es sich letztlich selbst abschaffe.

Das Einheitsschulsystem kann schlecht als revolutionärer Umbruch, sondern sollte eher als Durchsetzung der konsequenten Variante der meritokratischen Schulverfassung angesehen werden. Erst die Aufgabe des Leistungsprinzips, wenn sie denn zuträfe, würde den Hebel an eben dieser Verfassung ansetzen. Denn wenn ohne Leistung alle alles schaffen, weil Schule so gestaltet wird, dass an den Forderungen keiner mehr scheitert, dann allerdings wäre der Bruch mit der Funktionsbestimmung die Folge.

Damit wäre freilich noch nicht darüber geurteilt, ob das Projekt der Pädagogik in Gänze zur Disposition stehe. Gelassener mag der Beobachter bei

allem offensichtlichen Wandel die öffentliche wie die private Erziehung in der Kontinuität ihrer pädagogischen Aufgabenstellung sehen. Diese bedeutet, solange wir in der gegebenen Gesellschaft leben, die nachwachsende Generation im Schonraum pädagogischer Verhältnisse auf die zukunfts offene Rolle der Erwachsenengeneration vorzubereiten. Die Gesellschaft entwickelt sich dynamisch weiter, und die Pädagogik folgt ihr. Sie geht ihr nicht voran, so das Theorem, das Friedrich Paulsen an der Schwelle zum 20. Jahrhundert formulierte. In ihren Grundstrukturen ist die öffentliche Erziehung demnach stabil.

Zum bürgerlichen Projekt der Pädagogik zählt nun nicht allein die Aufgabe, sich wandelnde Verhältnisse in der Gesellschaft durch eine entsprechende Qualifizierung des Nachwuchses zu sichern. Es sah sich nur in Ausnahmen als Agentur zur Bedienung gesellschaftlicher, vor allem ökonomischer und staatlich politischer Interessen. Diese sind trotz der Formierung des Bildungswesens durch jene bürgerlich kapitalistische Grundstruktur allein ideologisch auf die beiden einzigen Nenner zu bringen. Zwar existieren in der Gesellschaft nicht einfach friedlich unterschiedliche Interessen. In ihr herrscht ein struktureller Imperialismus der Ausrichtung auf kapitalistische Verwertung oder euphemistisch ausgedrückt: auf das Wachstum des Brutto-sozialprodukts. Aber das Lebensinteresse der Menschen, wie es projektiv gesteigert in den Erwartungen an Erziehung und Bildung des Nachwuchses zum Ausdruck kommt, lässt sich nicht einfach und allein als ökonomisches bestimmen. Noch dort, wo es als solches auftritt, ist damit nicht unbedingt die Gefolgschaft gegenüber dem Prinzip der enthemmten Suche nach Profit gemeint. Dieses ökonomische Interesse ist nicht synonym mit Wohlergehen, Gerechtigkeit, Solidarität.

In der Verlängerung solcher anders sich artikulierenden Lebensinteressen kommt es nicht nur zu reformistischen oder revolutionären Gegenmodellen für die Gesellschaft, sondern auch notwendig zu anderen pädagogischen Theorien als solchen, die von der Wirtschaft, als wäre sie das Gesamtinteresse, verkündet werden. Mit diesen Theorien werden nicht nur Ansprüche an die Wirklichkeit der Erziehungsverhältnisse formuliert, sondern auch Praktiken verbunden und ihnen ein Raum in der öffentlichen Schule zugewiesen.

Pädagogik als die Reflexionswissenschaft dieser Praxis der Erziehung und Bildung hat sich lange Zeit entsprechend darum bemüht, die relative Eigenständigkeit der pädagogischen Praxis gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen auszulegen, zu begründen und zu verteidigen. Sie tat bzw. postulierte dies in der advokatorischen Zuständigkeit für das Recht der nachwachsenden Generation auf ihr Selbstsein, der pädagogisch angebahnten Verfügung über sich als Mündigkeit.

Hier nun setzt die Frage an, ob – jenseits des bloßen Postulates – die Pädagogik als die Bildung eines Subjektes und die Erziehung zur Mündigkeit überhaupt noch genügend gesellschaftlich geerdet ist, damit sie als wirkmächtiger Faktor der Gestaltung und des Nachdenkens über Erziehung und Bildung bestehen kann. Gibt es diesen eigenen Geltungsbereich des Pädago-

gischen noch in zureichendem Maße, damit er nicht als bloß idealistische Einrede behandelt werden kann? Oder ist mit dem weltweiten Siegeszug des Neoliberalismus' ein Maß an Kolonisierung des Pädagogischen eingetreten, das dieses nunmehr gänzlich unter das Verwertungsinteresse der Ware Arbeitskraft subsumiert werden kann? Eben: Adeus Pädagogik?!

Im Feld von Erziehung und Bildung lässt sich inzwischen argwöhnen, dass das bürgerliche Projekt der Pädagogik an seinem Ende angekommen ist, es nicht einmal mehr zu Idealisierung falscher, weil ökonomisch bestimmter Praxis taugt. Nicht wenige Lehrer und Erzieher sowie wissenschaftliche Pädagogen empfinden sich auf verlorenem Posten. Sie erkennen sich und ihre ureigene Aufgaben nicht mehr in dem wieder, was ihnen in den letzten 15 Jahren an Reform abverlangt worden ist. Die dringt in semantische Umwidmungen alter Begriffe ein: Erziehung wird einzig als Bekämpfung devianten Verhaltens, als Inkorporierung der allseitigen Erfüllungsbereitschaft flexibler Menschen gefordert und mit menschenführender Selbst- und Fremdmotivierung betrieben. An die Bildung glauben nicht einmal diejenigen noch, die von ihrer Notwendigkeit im Bildungssystem leben. Die Bedingungen, unter denen Bildung gedeihen kann, werden schier systematisch ausgehebelt, in der Schule wie in der Universität. Was didaktisch geschehen soll, entscheiden nicht mehr Lehrer mit ihrer Bildungsaufgabe, sondern vor allem Verkäufer und Produktmanager jener selbstwirksamen Fremdorientierung am allgemeinen Kompetenzsprech.

Das Projekt bürgerlicher Emanzipation durch Pädagogik hat vielleicht den Augenblick seiner Verwirklichung versäumt. Es kann zur Seite geschoben werden. An seiner Stelle stehen mächtige Erben bereit, die Anderes und zugleich ungleich Wirkungsvolleres unternehmen, um die nachwachsende Generation in die Gesellschaft zu integrieren.

Auch wenn die Aufgabe selbst schlicht nicht zur Disposition gestellt werden kann, ist fraglich geworden, ob man zu ihrer Realisierung noch Pädagogik in jener Fassung benötigt. Es gibt eine Reihe von Hinweisen dafür, dass es mit der Vorbereitung und Integration der nachwachsenden Generation durch die Erwachsenengeneration unter anderen Zielen und mit anderen Mitteln weitergehen wird.

II

Die Erben der Pädagogik mögen noch einige Zeit das pädagogische Vokabular benutzen, so als ob sie vorsichtigen Respekt vor der überkommenen Deutungsmacht und der ehemals gesellschaftlich breiten Identifikation mit den alten Begriffen bewahrt hätten. Aber in der Sache haben sie mit Pädagogik immer weniger zu tun. Woran lässt sich dies festmachen? Wer tritt an die Stelle der Pädagogen?

- Die Promoter des neuen Curriculums, ihre Verfasser und Vermittler, sind nicht mehr unbedingt Pädagogen. Sie sind Bildungsunternehmer, Plattformgestalter, Kompetenztrainer. Ihre Tools sind keine adressaten- und

inhaltsgebundenen mehr, sondern versprechen ein Sesam-öffne-dich für universale subjektive wie objektive Verfügbarkeit. Mit ihnen werden Kinder wie Erwachsene fit für andere gemacht. Einen Lehrer oder Erzieher kennen sie nur noch als Lernbegleiter und Lernlandschaftspfleger. Die gewählten Formate und Anwendungen machen deutlich, dass die Medien und Methoden längst eine andere als pädagogische Funktion der Herausforderung zur Mündigkeit und Urteilskraft übernommen haben. Sie fassen ihren Adressaten vor allem als Konsumenten von etwas auf, was dieser sich nicht erarbeiten muss, was er vielmehr fertig als Resultat vernutzen kann. Diese Medien und Methoden vermitteln vor allem sich selbst, indem sie sich, als wäre es bereits Vermittlung von etwas, zum Kaufen anpreisen. Die Medien sind erzieherisch wirksam, indem sie Dienstfertigkeit im Umgang mit Informationen und deren Umsetzung in andere Informationen einzuüben verlangen. Radikal kann antizipiert werden, dass mit der Erfüllung von Medienkompetenz jedwede weiter ausgreifende Bildung an einer Sache überflüssig geworden ist: Wozu sich mit „totem“ oder auch nur „trägem“ Wissen belasten, wenn alles als Information im Internet verfügbar ist? Wozu noch individuierende Zueignung von etwas, wo doch alles auf Knopfdruck angeeignet werden kann?

- Die Nachfolger der Pädagogik visieren gar nicht mehr die Mündigkeit ihrer Adressaten. In der Erwachsenenbildung ist vom *lifelong learning* die Rede, aber mit Bildung muss dieses nichts zu tun haben, dafür allzu oft mit unausgesetzt abverlangtem Verhaltensumbau, Anpassungsbereitschaft und der Entwertung eingebrachter Bildung und Erfahrung. Den „flexiblen Menschen“ behindert Bildung und Erfahrung mehr, als dass sie ihm „nutzen“ könnte. Weitgehend naiv urteilen die Erben der Pädagogik über Erwachsene als wären diese Objekte fortgesetzter Erziehung. Die Alten werden nicht als die Lebenserfahrenen, als diejenigen behandelt, von denen es zu lernen gilt, sondern als solche, denen beigebracht werden muss, wo überall sie sich weiterentwickeln können und sollen. Die damit einher gehende Pädagogisierung aller Lebensverhältnisse bedeutet eine unausgesetzte Aufforderung, sich der Führung durch andere anzuvertrauen, im Museum genauso wie bei allen Ratgebern für alle Lebenslagen. Wenn aber auch auf diese Weise Erziehung entropisch wird, sie nie aufhört und sie in immer mehr Lebensbereiche eindringt, so bedeutet Entgrenzung nicht etwa den Siegeszug der Idee, sondern ihr Ende: die Auflösung der Erziehung einmal bestimmenden Vorstellung von Mündigkeit.
- Die Steuerung des Erziehungssystems ist angesichts des ohnmachtspolitischen Aufrechterhaltens des deutschen Bildungsföderalismus längst auf Weltagenturen übergegangen. Ziele empfängt man von Oben, etwa von der OECD als dem wiederauferstandenen Weltgeist. Die Agenda wird im Headquarter Paris bestimmt, das Globalisierung der Bildung als Mittel zum Zwecke der ökonomischen Entwicklung begreift. Die

UNESCO als die vormalige Agentur der Interessen der Heranwachsenden für Bildung und Erziehung ist inzwischen unzuständig geworden. Kein deutscher Kultusminister kann es sich erlauben, die Modernisierungsparolen und -rezepte rechts oder links liegen zu lassen, die von der OECD kommen. Die OECD erkennt nur noch das an Inhalten an, was dem Kampf der konkurrierenden Nationen um Erfolge auf den Märkten dient. Die damit inhaltlich betriebene Ökonomisierung der Pädagogik entsorgt nicht nur zunehmend deren altes Vokabular, sondern mit ihm auch das Wissen um die Aufgabe, das als solches allererst die Praktiker in die Lage versetzte zu tun, was ihres eigenen Amtes wäre.

- Das Programm findet Nachahmer an der Stelle, an der der größte Widerstand zu erwarten wäre, den Universitäten. Deren Management betreibt die Wissenschaft nicht mehr als Ziel, sondern als Mittel zum Geschäftsgewinn. Die Wissenschaft akzeptiert die Liquidation von kritischer Distanz, Eigensinn, historischem Wissen und Aufklärung, weil all das den uniformierten Betriebszweck stört. Die Universitäten entsorgen die entsprechenden Disziplinen, als wären sie mit ihrer kritischen Haltung eine „bad bank“. Sie zwingen das anpassungsbereite Personal in Wettbewerbe für Projekte, die mit der Größe von Einnahmen Reputation versprechen. Das geht einher mit der unausgesetzten Selbstenthusiasmierung als Exzellenz. Für Bildung im Medium der Wissenschaft als kritische Forschung ist da wenig Platz. Sie wird von den Geldgebern als Ausnahme von der Regel gefördert, damit diese nicht allzu deutlich wird.

Komplementär kann vom Studieren als einer neugierigen Hingabe an das gefasste wissenschaftliche Interesse keine Rede mehr sein. Die als Kunden schlecht behandelten Studierenden, orientieren sich am Pensum totalitär bürokratisierter Obligationen. Sie sammeln Punkte, die wiederum nur für sich, nicht mehr für etwas stehen, derentwegen sich eine Anstrengung lohnen würde.

- Die Macher der neuen Bildung strotzen vor Unbedarftheit. Sie sind in erschreckendem Sinne handlungsfähig, weil sie kein Bildungsskrupel mehr bremst. Konzepte wie das der klassischen Bildung, das Menschen mit der Kontinuität ihrer Geschichte auf die Gestaltungsaufgaben der Zukunft verweist, gelten ihnen als veraltet, verschmockt, nutzlos, nicht einmal wertsteigernde Distinktionsgewinne werden mehr mit ihr verbunden. Dahinter steckt ein Geschäftsinteresse. Denn historisches Wissen und Erfahrung werden für all diejenigen zu einer Bedrohung, die mit den Parolen des Tages auftreten, als wären sie neue und zwingende Lösungen für drängende Probleme. Faktisch werden sie zu Heilsversprechen und Visionen, mit denen die Ergebnisse der Aufklärung verhöhnt werden. Das Geschichtslose eines Mehr und Besser umgeht die Erinnerung daran, dass die empfohlenen Konzepte nur rasenden Leerlauf produzieren.
- Die neuen „Bildungswissenschaften“ nennen sich so nur noch mit sardonischer Freude über das Ende jener Bildung, da sie diese unter dem Label längst unbegriffen beiseite gelegt haben und sich dafür mit Psychometrie

und Betriebswirtschaftslehre aufrüsten. In den Masterplänen für Forschung zum Bildungswesen tauchen die zentralen pädagogischen Begriffe gar nicht mehr auf. Erziehung wird zur Verhaltensumstellung und Motivation dem Scheine nach technologisiert. Das Unterrichten in einer Schule lernt man, indem man das Classroom-Management lernt, wie man z.B. „effektive Unterrichtszeit“ nutzt. Output-optimierungsorientiert gilt es zukünftig zu denken, obwohl man es weiterhin mit Kindern als Schülern zu tun hat, die objektiv mit ihrem Lehrer in Erziehungssituationen agieren. Während Bildungszeit vor allem Mußezeit zum Verstehen der Inhalte des Unterrichts bedeutet, wird sie nun als Management-Aufgabe des zeitnutzenden Verklickerns von etwas bestimmt, für das sich weder Lehrende noch Lernende zuständig fühlen.

Bevor das mit den Hinweisen begründete mögliche, also weder schon vollendete, aber doch drohende Ende der Pädagogik abschließend bewertet wird, soll zur Fixierung des Bedrohten eine genauere Erinnerung an das überlieferte Programm erfolgen. Was also steht, wenn auch nicht unbedingt vollständig zur Disposition, aber doch in seiner bisherigen Auslegung möglicherweise vor dem Ende seiner Wirkmächtigkeit?

III

Solange die Erwachsenengeneration dafür Sorge tragen muss, ihren Nachwuchs sicher und geschützt aufwachsen zu lassen, bis er schließlich erwachsen geworden ist und die Aufgabe der Elterngeneration zu übernehmen hat, gibt es ein pädagogisches Intergenerationenverhältnis. Mit ihm stellt sich die Frage, wie diese Aufgabe als Erziehung gestaltet werden soll. Die Frage wurde in der Geschichte in unterschiedlicher Weise beantwortet. Spätestens mit der griechischen Kultur ist sie zu einem zentralen Gegenstand der Selbstreflexion der Menschen in der Gesellschaft geworden. Sachlich ging es nicht mehr allein um die reproduktive Einübung in die Aufgaben und Funktionen der Erwachsenenwelt. Vielmehr sollte die Pädagogik so eingerichtet werden, dass mit der Bildung der nächsten Generation auch die Verhältnisse, in die sie eintreten würde, verbessert und weiterentwickelt werden können. Erziehung als Ausprägung eines verantwortlich erwachsenen Verhaltens ergänzte der antike Diskurs um die Inkorporierung einer humanen, tugendhaften und durch das Erkennen der Ideen aufgeklärten Lebensgestaltung.

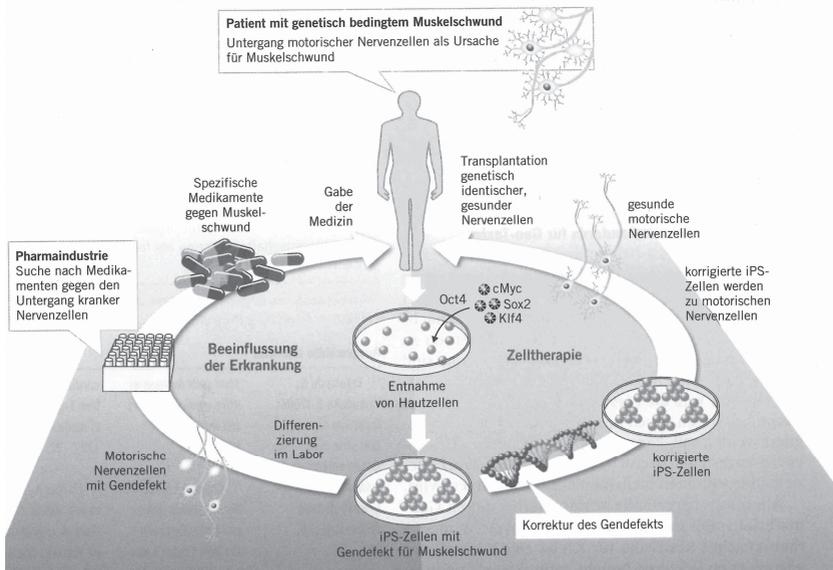
Was so als Anspruch an die Pädagogik in die Welt kam, verschwand als Menschenbildung nie ganz aus der folgenden okzidentalen Geschichte. Auch wenn die Gesellschaft bis in die frühe Aufklärung hinein wie selbstverständlich durch die Ordnungen der primär stationär gedachten Gesellschaft geprägt war und damit die übergroße Mehrheit der Menschen, wenn überhaupt, so vor allem zum Gehorsam gegenüber dieser Ordnung erzogen, nicht aber sie reflektierend und entwickelnd gebildet wurde, blieb die Vorstellung von der Bildsamkeit der Menschen im Bewusstsein. Der durch Renaissance und Re-

formation einsetzende Aufklärungsschub aktivierte die antike Idee der Bildung. Er machte das Postulat einer allgemeinen, also allen zugänglichen Befähigung zur Weltverbesserung erstmals wirkmächtig. Von Luthers Forderung, alle Menschen hätten die Möglichkeit zu erhalten, das Wort Gottes unmittelbar zu vernehmen, weswegen sie der in die Muttersprache übersetzten „Heiligen Schrift“ mächtig werden sollten, bis zu Comenius' ausgreifender Aufnahme dieses Gedankens in seiner „Großen Didaktik“ ist es nur ein logischer Schritt, zu einer fortschreitenden Verallgemeinerung und faktischen Politisierung des Motivs für die Pädagogik: Wenn Gott alle Menschen mit Vernunft ausgestattet hat, so wollte er damit, dass wir diese Vernunft so weit wie möglich zur Entfaltung bringen lassen. Dafür ist es notwendig, allen alles allseitig zu vermitteln und das auf dem Wege der Didaktik, dank der es erstmals erlaubt sein soll, rasch, angenehm (für alle) und gründlich vorzugehen. Das geschieht, damit wir die Absicht des Schöpfers durch die Wiederherstellung einer geordneten Welt erfüllen, das heißt einer, in der Frieden und zunehmendes Wohlergehen für alle gesichert ist.

Das Exilland des Comenius, das durch manche im Streite sich befindlichen kirchlichen Fundamentalismen geprägt war, zugleich aber gerade seine eigene Nationwerdung erlebt hatte, nämlich die nördlichen Provinzen der Niederlande, machten ernst mit der Möglichkeit einer auf Erziehung (Nützlichkeit und Tugendhaftigkeit) und Bildung ausgerichteten öffentlichen Aufgabe. Holländer wurde man als Mädchen wie als Junge nun weniger durch Religion oder Geburt, sondern durch die gemeinsam besuchte Schule. Schnell erkannten Gewerbetreibende wie die aufgeklärten Vertreter herrschender Häuser, dass der Fortschritt wesentlich davon abhängen würde, inwiefern der Nachwuchs zu mehr erzogen und gebildet würde, als einfach das zu wiederholen, was ihm Geburt und Stand abverlangten. Die anhebende wissenschaftlich technische Weltbeherrschung sollte mit Hilfe von Bildungsinstitutionen nachhaltig erweitert werden. Schon hier wird Pädagogik Mittel zum Zweck des gesellschaftlichen Wandels, ihm zu folgen wird zur Bedingung ihres Erfolges.

Das 18. Jahrhundert wird zum pädagogischen erklärt, weil noch unter den Bedingungen des *ancien régime* der neue Mensch und Bürger pädagogisch konzipiert wird. Für beide gilt die geistige, soziale und ökonomische Autonomie, die zugleich die Unabhängigkeit vom überkommenen Stand visierte. Der in der deutschen Aufklärungspädagogik vertretene Nützlichkeitsstandpunkt der Erziehung und Bildung wurde freilich schnell mit Gegenreden bekämpft und eingedämmt. Zunächst sahen sich die alten, bis dahin exklusiven Bildungseinrichtungen, vor allem die der Kirche und des Handwerks, in ihrem Status bedroht. Beide richteten sich gegen eine Pädagogik, die sich für berechtigt hielt, ihre Aufgabe selbst zu definieren. Der preußische König wollte zwar, dass seine schlesischen und katholischen Neubürger mit Hilfe der Schule seine Untertanen würden, zugleich fürchtete er, dass mit einer erweiterten Bildung „nun alle Sekretärs werden wollen und in die Städte strömen, wo sie bald enttäuscht zum Widerstand gegen die Obrigkeit greifen“.

Ausgerechnet in der Morgenröte der bürgerlichen Erwerbsgesellschaft, im Anschluss an die französische Revolution kommt es in Deutschland nicht zur Durchsetzung einer Pädagogik, die die Entfaltung „industriöser Gesinnung“ für alle verlangt, sondern zu einer Gegenbewegung. Sie führt für kurze Zeit zum Sieg einer philosophischen Position, die die Bildung einer durch Individualität ausgezeichneten Subjektivität gegen deren Vernutzung für einen heteronomen gesellschaftlichen, vor allem ökonomischen Zweck schützen und stark machen will. Aber der neuhumanistische Einspruch bleibt weitgehend ein idealistischer Anspruch, während sich die bürgerliche Gesellschaft zur „großen Industrie“ aufmacht und sich die technischen wie ökonomischen Revolutionen mit nicht zu bremsender Dynamik durchsetzen, die mit Verzögerungen auch die Entwicklung des Bildungswesens bestimmen.



Von da an treten folgenreich Bildung und Ausbildung auseinander, wird die Empirie einer Erziehung zu Gehorsam und Anpassung kontrastiert mit dem davon freien Aufwachsen der Kinder in hergestellter Autonomie sowie der Freiheit, die erst mit der Bildung an der Welt in freier Wechselwirkung zu haben ist. Pädagogik ist von nun an in der uns bis heute prägenden Weise in den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft verstrickt. Er bedeutet freilich nicht einfach das Auseinandertreten von Idealen und Wirklichkeit, sondern das Ineinander beider, sei es zur Seite der Idealisierung dieser Wirklichkeit, sei es zu der des Freilegens des Besseren in der Wirklichkeit. Aber jenseits dieses Streites um die Auslegung des Telos' und der Möglichkeit der Pädagogik in der nun gänzlich bürgerlich gewordenen Gesellschaft lassen sich auch Gemein-

samkeiten auffinden, die eine einheitliche und stabile Sachwalterschaft der Pädagogik für ihren Bereich begründen. Es geht mit ihr um die Vollendung der pädagogischen Anstrengungen in der zur Mündigkeit entlassenen neuen Generation. Egal, ob man diese radikal entwirft, so dass zu ihr allgemein der eigenständig prüfende Vernunftgebrauch gehört, der alle Gegebenheiten zu problematisieren erlaubt, ja dieses verlangt, oder ob es eher funktional darum geht, unter weitgehender Wahrung dieser Gegebenheiten, die sich neu stellenden Aufgaben eigenständig zu bewältigen, die Eigenstruktur der Pädagogik Erziehung zur Mündigkeit wird zur bürgerlichen Gemeinformel, bei allen Schwierigkeiten und Konflikten ihrer substanzialisierenden Auslegung.

Herwig Blankertz hat sie gültig folgendermaßen formuliert:

„Thema der Pädagogik ist die Erziehung, die den Menschen im Zustand der Unmündigkeit antrifft. Erziehung muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. Wo aber findet die Pädagogik den Maßstab für Mündigkeit? Nach Auskunft der Geschichte der europäischen Pädagogik ist der Maßstab nicht willkürlich gesetzt, sondern in der Eigenstruktur der Erziehung enthalten. Die Struktur steht in Spannung zu den die Erziehung überformenden und überwältigenden, nicht-pädagogischen Normauflagen. Doch auch dann, wenn die Erwachsenen nur die Bewahrung des Vorgegebenen wünschen, nur Gehorsam, Einübung, Nachahmung und Nachfolge verlangen, liegt das Ziel in der Freigabe der Erzeugenen. [...] Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils historisch gegebenen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär“ (Blankertz 1982, S. 306f).

Mündigkeit ist das Ziel der Erziehung, ja, ihre *raison d'être*. Sie richtet sich nicht allein auf formale Selbständigkeit im Sinne der Rechtsfähigkeit oder Arbeitsvertragsfähigkeit, sie wird erst zu ihr durch die substanzielle Urteilsfähigkeit dank erlangter Bildung und Selbsterziehung zur rationalen Lebensführung. Mit dieser wird man nicht bloß die Realisierung einer Kompetenzstufe, sondern jemand, der sich diskursiv verständig und verschieden auf gemeinsame Sachverhalte beziehen kann. Disziplin ist dabei das Befolgen dessen, was man als notwendig und vernünftig eingesehen hat. Das wird angestrebt und verfolgt im durchgesetzten öffentlichen Bildungswesen, nicht ausschließlich in diesem, aber für diese Aufgabe ist es letztlich geschaffen worden. Mögen die gesellschaftlichen Mächte dieses System in ihrem Interesse programmieren wollen, die innere Logik der pädagogischen Prozesse verlangt vom Lehrenden die Freisetzung der Mündigkeit. Schule lässt sich nicht mehr als Werkschule oder Katechese, auch nicht als Untertanenfabrik organisieren. In einer sich demokratisch formierenden Gesellschaft sind die Eltern nur dann zu veranlassen, ihre Kinder in die Schule zu schicken, wenn diese ihnen den Schutz bietet, nicht instrumentalisiert zu werden. Das gilt sogar dort, wo einzelne Eltern zur Privilegiensicherung marktgerechte Qualifizierung für ihre Kinder beanspruchen. Denn noch dann geht es um ein wie auch immer missverstandenes Kindeswohl, nicht aber um die Bedienung des Interesses eines Konzerns an der zu formierenden Ware Arbeitskraft. Die advokatorische Verantwortung der Pädagogik für die nachwachsende Generation folgt aus der Eigenstruktur des Pädagogischen und mit ihr verbunden ist das

Interesse der Gesellschaft. Denn diese muss wollen, dass die nachwachsende Generation die Hypotheken bearbeitet, die die Erwachsenen dieser hinterlassen. Wie die kommende Generation diese Aufgabe erfüllen wird, kann die gegenwärtige Erwachsenengeneration nicht bestimmen.

Das Emanzipative dieser Grundvorstellung von der Eigenstruktur der Erziehung entsteht aus dem modernen Generationenverhältnis und der bedrohten und der erhofften, ungewissen Zukunft der Menschheit und der Gesellschaften. Bedroht wird es zunehmend durch die Übergriffigkeit der gesellschaftlichen Mächte, die ihr Partikularinteresse im Bildungssystem durchzusetzen versuchen.¹

Man kann sagen, dass bis in die Phase der uneinheitlichen Reformpädagogik und bis zum Aufstieg des Nationalsozialismus der Kampf um die Eigenständigkeit der Pädagogik ein offensiver war und er mit der Durchsetzung der öffentlichen Schule und der Einführung der Teilzeitberufsschule als eine Erfolgsgeschichte zu betrachten ist. Danach kam es mit der demographischen Entwicklung zu einer bis heute sich fortsetzenden, quantitativen Bildungsexpansion, die mit der Ironie zu rechnen hat, dass das Gymnasium hierzulande zur Hauptschule geworden ist. Womit sich zumindest institutionell die Voraussetzungen einstellen, allen alles allseitig zu vermitteln. Dass in den letzten Jahren Massives unternommen wurde, diese Expansion nicht allein aus fiskalpolitischen Gründen der Unterfinanzierung des Systems zurückzudrängen und der Hebel an der Verkürzung der Bildungszeiten angesetzt wurde, scheint nicht viel zu besagen. Denn diese Reformen scheinen allesamt zurückgenommen zu werden.

Dialektisch scheitert die Ökonomisierung des Bildungswesens womöglich an sich selbst: Sie verursacht eine neue Knappheit der Ressourcen, vor allem die der Zeit, was als Nachteil empfunden wird. Als Gegenbewegung wird mehr Zeit für Bildung und Erziehung verlangt. Aber damit bewegt sich der Gedankengang schon zu stark in den aktuellen Auseinandersetzungen.

Blankertz' Versuch einer Erinnerung an die Aufgabe der Pädagogik erfolgte weniger in der Tuchfühlung ihrer Bedrohung durch den neuen Ökonomismus, sondern war geschichtsphilosophisch und aus der unmittelbaren eigenen Geschichtserfahrung heraus motiviert. Die Sachwalterhaltung der Pädagogen lässt sich nach der europäischen Katastrophe des Faschismus weniger als eine vorwärtstreibende Überzeugung der Praxis und der Theorie beschreiben. Vielmehr erfolgt sie in einer Abwehrhaltung gegenüber der Gefährdung der Idee. Sie ist historisch vor allem in der deutschen Tradition mit dem Rückfall in die Barbarei belegt. Die Nationalsozialisten haben in der ih-

1 Um ein anstößiges aktuelles Beispiel zu nennen: Gegenwärtig wird etwa Emanzipation als die Ermöglichung der Verwertung der Arbeitskraft junger Mütter (und Väter) verstanden, die damit für ihre Kinder in den ersten Lebensphasen nicht selbst sorgen, sondern sie in Krippen geben, wo sie von Dienstleistenden empfangen und versorgt werden. Gegen solche Tendenzen hat der Verweis auf die Eigenstruktur der Erziehung etwas Defensives. Das kann als ein Symptom für einen schleichenden Prozess gelten, aber es wäre zu kurz gegriffen, dergleichen jüngste Auswüchse schon als das Ende zu begreifen.

nen eigenen revolutionären Gesinnung die Eigenstruktur der Erziehung zur Mündigkeit in eine zum bedingungslosen Führergehorsam wandeln wollen und dafür jedes aus der Tradition aufgreifbare Instrument der Indoktrination genutzt. Sie beerbten den Antiintellektualismus, den Antiindividualismus und den Vitalismus des deutschen Irrationalismus und der Reformpädagogik. Sie waren damit gar nicht so sehr verschieden von der anderen Aufhebung der bürgerlichen Emanzipation, wie sie im sowjetischen Reich mit dem Stalinismus anhub. Auch hier wurden Ideen einer nicht individualistischen Emanzipation zugunsten einer Staatspädagogik liquidiert, die die religiöse Verehrung der Vernunft der Partei und ihrer Führung einübte und die „wissenschaftliche Weltanschauung“ gegen die Bildung setzte.

In beiden Varianten erkannten Vertreter der bürgerlichen Erziehung nicht mehr diese selbst, sondern brandmarkten sie als „Unpädagogik“. Eben weil sie mit der Eigenstruktur gebrochen hatten, verdienten sie nicht das Attribut der Pädagogik.

Damit war die Sache begrifflich ins Reine gebracht worden, aber nicht einmal ansatzweise geklärt, wie es dazu kommen konnte, dass der Bruch so erfolgreich war. Das Versagen der Pädagogik, wie es sich in deren Willfähigkeit für die Zwecke und Mittel der Verführung ausdrückt, wurde weitgehend externalisiert, nicht aber wurde gefragt, inwiefern die Pädagogik Anteil nimmt an der Dialektik der Aufklärung, die nicht nur markiert, wie die Aufklärung ihr eigenes Motiv verlieren kann, sondern wie sie das Gegenstück in sich aushält.

Weitgehend frei von solcher Selbstkritik re-etablierte sich nach 1945 die bürgerliche Pädagogik mit der ganzen Ambivalenz ihrer Versprechen und Auslegungen. Es bedurfte der Nachwirkung der aufklärerischen Impulse der 68er-Generation, bis die Pädagogik dazu bereit wurde, im nicht polemischen, sondern im erschließenden Sinne, Erziehung und Bildung in ihrer eigenen Dialektik ernst zu nehmen.

Dies bedeutete nicht, ihren Telos bloß als Ideologie zu entlarven, wenn auch durchblickerhafte Kritiker der neuen Linken jenen bürgerlichen Betrug sofort erkannt zu haben glaubten. Es verlangte aber, die Zielsetzung mit der Durcharbeitung ihres mit Gründen erfolgenden Versagens in der Praxis zu verstehen. Es sollte geschehen, um ihren immer möglichen besseren Ausdrücken zur Verwirklichung zu verhelfen. Diese Kritik an dem Ungenügen der Praxis an ihren Ansprüchen stand damit immer auch im Zeichen des praktischen Interesses an der Verwirklichung der Pädagogik.

Es gilt für andere Bewegungen der anhebenden Kritik an der Pädagogik in prinzipiell ähnlicher Weise. Mit der sozialwissenschaftlichen Ausweitung und Umformung der pädagogischen Denkform wurden so manche von außen gelieferten Impulse der Aufklärung des Systems über sich freigesetzt und weitgehend zum Wissensbestand der Reflexionsform gemacht. Man erkannte so vieles über die Psychodynamik der pädagogischen Beziehung, über die institutionellen Determinanten, über die gesellschaftliche Formung von Praktiken oder die Wirkungen des Bildungssystems für die gesellschaftliche Reproduktion.

Belehrt wurde die Pädagogik über die Logik einer Praxis, die allein mit Technologieersatztechnologien ihr Technologiedefizit zu kompensieren vermag oder durch Wirkungsforschung, die mit dem Versprechen auftritt, Wirkung verstärken zu können und manches andere mehr. All das hatte zwar die pädagogische Reflexionsform auch schon beinhaltet, aber sie hatte sich geweigert, es zum Ausgangspunkt der Theorie zu machen. Die sollte das Gewollte auszu-legen, womit sie zunehmend hilflos gegenüber dem Gegebenen wurde.

IV

In dem Maße aber, in dem die Pädagogik ihr ausgelegtes Sollen nicht mit dem Sein vermittelte, geriet sie in den Verdacht, immer nur Unerreichbares und Ungreifbares zu postulieren. Die Bindungskraft an das Telos einer Erziehung zur Mündigkeit schwand hin in der Märzsonne der Modernisierer. Diese dienten sich dem Staat und der Politik als solche an, die diesen zum Erfolg verhelfen könnten, nämlich angesichts gewaltiger fiskalischer Notlagen das System auf Optimierung ihrer verwertbaren Effekte zu trimmen. Die Pädagogen konnten dagegen nur hier und dort ihre schön gemachte pädagogische Provinz als Lösung für alle empfehlen. Die zur Macht gekommene Allianz aus Psychometrie und Betriebswirtschaftslehre setzte dagegen in Verbindung mit neuer staatlicher Steuerung auf eine Kampagne zur Selbstverbesserung des Systems: Organisationsentwicklung und die Erfindung einer „lernenden Schule“ wurden massiv eingeführt. Durch eine aufgeklärte Unterrichtstechnologie des evidenzbasierten Wissens darum, was hilft und wirkt, seien die Ergebnisse des Systems zu verbessern. Bei stagnierenden Ressourcen sei es möglich, in kürzerer Zeit durch Rationalisierung und Qualitätsmanagement Effizienzgewinne zu erzielen, die in Wahlerfolge umgemünzt werden können. Dafür setzte die beratende Wissenschaft an kontinuierlicher testbasierter Beobachtung des Systems in seiner Wirkung vor allem im Output von sog. Kompetenzen der Schüler an. Vergleichend wird gezeigt, wie gut/schlecht die Systeme nicht nur mit Rückgriff auf einen Maßstab der vollen Produktivität abschneiden, sondern auch relativierend im Vergleich zu besser abschneidenden Ländern.

Hier sollen die Informationen aufbereitet werden, die dem System helfen, zu einem besseren Output zu kommen, womit nicht unbedingt mehr Bildung und bessere Erziehung gemeint sind, aber doch verwertbare Kompetenzen, die man nun *literacy* nennt.

Keine Frage: Gegenwärtig zählt nicht die pädagogisch wissenschaftliche Expertise in der Bildungspolitik. Über das System urteilen andere, für die die Pädagogik allein ein Anwendungsfeld ihres expertokratischen Machtstrebens ist. Sie bestimmen weitgehend die Agenda der Reform, sie beherrschen die wissenschaftlichen Nachrichten über den Zustand des Systems als „empirische Bildungsforschung“ oder „Gehirnforschung“.

Dass wissenschaftliche Pädagogen nicht mehr als zuständig gelten, die Praxis der Erziehung und Bildung aufzuklären, bedeutet einiges, nicht aber

schon das Ende der Pädagogik. Das wäre erst der Fall, wenn für die pädagogische Reflexionsform ebenso gelten würde, was kritisch für die Erben ausgeführt wurde, dass das Ende der Pädagogik als Praxis und als ihr Telos von denen bestimmt werde, die über beides urteilen. Theorie und Wissenschaft diktieren damit der Praxis nicht nur, was sie tun solle, sondern auch, was sie sei. Dann aber gäbe es gar nicht jene reklamierte Eigenstruktur des Pädagogischen, sie wäre allein die Kopfgeburt einer an ihr interessierten Auslegungskunst. Kann davon mit Rückgriff auf die eingangs skizzierte Symptomatik wirklich die Rede sein?

Die gestellte Frage nach dem möglichen Ende der Pädagogik ist nach dem Gesagten vierfach zu stellen und zu beantworten:

- (a) als das Ende des Telos der Pädagogik,
- (b) als das Ende der Zuständigkeit der Pädagogik als Denkform für die Praxis,
- (c) als das Ende der überkommenden Praktiken der Pädagogik
- (d) und als das Ende der empirischen Basis jener Eigenstruktur.

(a) Höchst unsicher erscheint es, ob unsere Gesellschaften die Kraft aufbringen werden, gegen die bereits beschriebene Abkehr vom Telos durch Besinnung aufzubegehren. Das Telos, so zeigen die Veränderungen, ist zwar unersetzbar, aber verlierbar. Das Geschäft mit der Pädagogik ist vielfach mehr ein Geschäft als Pädagogik, weswegen nicht mehr fraglos davon ausgegangen werden kann, Erziehung würde wirklich noch daran arbeiten, sich mit den ersten Akten und danach Schritt für Schritt überflüssig zu machen. Mündigkeit kann ersetzt werden durch unausgesetzte Anpassungsqualifizierung, womit Erziehung faktisch auf Dauer gestellt ist. Das Telos wäre also nur durch den Verzicht auf Einwirkung, das Setzen von Mündigkeit zu retten, was nicht nur eine Zurücknahme ausgreifender Beeinflussung durch Helfer und Animatere implizierte, sondern eine radikale Infragestellung all der Praktiken, die etwa in der Schule für die fortgesetzte Unmündigkeit, ja deren ideologische Überhöhung als Kompetenz sorgen. Radikal wäre diese Prüfung, weil sie auch all die modernen Lehrkonzepte erfasste, mit denen Autonomie als Selbstwirksamkeit, Selbstkompetenz beschrieben und behauptet wird, die in Wahrheit aber nur Dienstbarkeit entbinden. Zu fragen wäre nach dem Ort der inhaltlich begründeten Urteilsfähigkeit als dem Kern der Mündigkeit. Deren emanzipatives Potenzial ist, so fraglos es erscheinen mag, in der Geschichte immer bedroht gewesen. Die Gestalt der aktuellen Bedrohung ist die der Indifferenz gegenüber substanzieller Rationalität und deren Ersetzung durch eine Verfahrens- und Verfügungsrationalität, die aus den Mündigen Prothesen maschineller Prozeduren macht. Niemand trägt Verantwortung, Herrschaft ist anonym geworden, die Handlanger phantasieren sich mit ihrer technischen Kompetenz in prometheische Höhen.

(b) Ob die Pädagogik als Denkform wieder aus der selbstverschuldeten wie der machtvoll betriebenen Versenkung aufersteht, wird nicht zuletzt davon abhängen, ob es genügend viele pädagogisch Interessierte gibt, die sich gegen

die Kolonisierung der pädagogischen Praxis durch jene Erben wehren. Dazu wäre es notwendig, dass überhaupt wieder zu Bewusstsein kommt, dass das empirische Geschehen nach einer pädagogischen Erschließung verlangt. Sobald Eltern mit ihren Kindern, Erzieher mit Kindergartenkindern, Lehrer mit Schülern Umgang haben, sind sie aufgefordert, sich auf Erziehungssituationen einzulassen. Da hilft kein Management und keine Konditionierungstechnik wirklich weiter. Sie müssen versuchen, den Kindern und Schülern Aufgaben zu stellen und ihre Fragen zu beantworten und werden so zu Vermittlern des Weltwissens. Was das ist und was es als Lehre bedeutet, und wie es Heranwachsende verwickelt, darüber weiß die Universaltechnik der psychologischen Betriebsführung letztlich nichts, weswegen sie dem Lehrenden nichts in der Sache zu sagen hat. Das drohende Ende der Pädagogik kann also dann zu deren Renaissance führen, wenn das versprochene Optimierungswissen von außen sich als trügerisch, ja als nutzlos, weil unzutreffend erweist. Wenn das schlecht Abstrakte der Erklärungsweisen der Psychometrie nicht mehr verfängt, sowohl als Aufklärung wie als Grundlage der Verbesserung, dann werden Staat und Eltern nach sachhaltiger Sprache und Aufklärung verlangen. Ob das freilich wieder zur Stunde der Pädagogik wird, oder ob nicht andere in die Bresche springen, ist ungewiss. Jenes wird nicht nur abhängen von einer wissenschaftlichen Expertise, die gleichsam Gewehr bei Fuß steht, sondern auch davon, ob die Praktiker, beginnen sich gegen ihre Kolonisierung zu wehren und wieder nach einer Theorie der Praxis verlangen, mit der sie sich und ihre Probleme wiedererkennen können.

(c) Blickt man auf den heutigen schulischen Betrieb, so ist man erstaunt über das Ausmaß an methodischer und inhaltlicher Veränderung des Geschehens. Es fällt z.B. schwer, noch Unterrichtsstunden zu finden, in denen der Lehrer etwas zeigt, etwas vor den Augen und für die Schüler erschließt, sich kritisch mit den Aufgabenerfüllungen der Schüler auseinandersetzt. Dafür haben sich Verfahren durchgesetzt wie das Präsentieren, mit denen faktisch Schüler Lehrfunktionen übernehmen, ohne freilich etwas zu lehren zu haben. Erziehung, Bildung und Vermittlung lassen sich zwar nicht beliebig auf andere Arbeitsformen beziehen, mithin externalisieren. Solange etwas unterrichtet wird, provoziert es die Frage des Verstehens und mit ihm die Vermittlung eines Verhaltens, das zum Verstehen führen kann. Solange der Lehrer etwas unterrichtet, arbeitet er sich an der Differenz der Sache zu ihren didaktischen Repräsentanten ab. Aber es gibt nunmehr eine Fülle von pädagogisch empfohlenen Alternativen zu dieser pädagogischen Kernaufgabe. Erzieher und Lehrer suchen ihr Heil gerade darin, dass externe Experten, die genauso Schulen beraten können wie Militär, Justiz, einen Kunstverein, ein Reisebüro oder eine Gastrokette, ihnen die Arbeit abnehmen und sie mit *teacher-proof* Convenience- oder Fertigprodukten aus der Verantwortung nehmen.

Die klassische Funktion der Lehre als Vermittlung des Weltwissens wird mit besten reformpädagogischen Absichten soweit entsorgt, dass vielfach fraglich wird, wozu Lehrer überhaupt noch Lehrer sein müssen, wenn sie doch vor allem Lernanlässe und Arbeitsformen zu moderieren haben, es ge-

rade ihre Aufgabe ist, nicht zu zeigen, zu belehren, zu korrigieren, sondern die Schüler zu ermutigen, die Aufgaben selbständig zu lösen, die ihnen von jenen Aufgabentoolentwicklern vorgelegt worden sind. Was so als Fortschritt eines Schüler aktivierenden Unterrichts hochgelobt wird, entpuppt sich bei näherem Hinsehen als Entsorgung der Lehrfunktion und als Beschäftigungstherapie. Diese Flucht aus der nicht einlösbaren Lehre in die Moderation vollzieht sich vielfach als Umsetzung von Expertisen, die aus der Wissenschaft kommen. Sie schafft sich damit unfreiwillig als Didaktik ab. Sie übergibt ihre Aufgabe an Methodentrainer.

Es spricht einiges dafür, dass eine Remedur dieser Entwicklung weniger von innen als von außen kommen wird. Die Lehrerschaft scheint nämlich mit ihrer faktischen Entprofessionalisierung gut leben zu können, wird sie doch durch die neuen Formen entlastet. Aber sobald sich in der Gesellschaft der Schaden herumgesprochen hat, der mit dem Verzicht auf Bildung und Wissen für viele einhergeht, wird sich die Furcht verbreiten, ob dergleichen kompetente Inkompetenz bei Schülern und Lehrern ausreichend sein wird, die Zukunftsaufgaben der Gesellschaft zu bearbeiten. In dieser Situation kann es zum erneuerten Interessenausgleich zwischen Pädagogik und „Wirtschaft“ kommen.

(d) Bleibt die Frage nach dem empirischen Fundament des Pädagogischen. Dieses müsste sich noch hinter den Tendenzen ausmachen lassen, die es verändert haben. Noch in ihrer verworfenen Gestalt müsste die Aufgabe der Erziehung, der Bildung und der Vermittlung aufbrechen, wenn wir davon mit Recht sprechen wollen, die Grundlage für alles Reflektieren, Entwerfen, Kritisieren und Erschließen sei die Eigenstruktur des Pädagogischen. Diese empirische Frage hat der Autor sich in manchen seiner empirischen Projekte gestellt. Gezeigt werden konnte, dass noch in der methodenorientierten Einübung ins Präsentieren, eine Erziehung zur Mündigkeit intendiert wird, dass das „Menschenrecht des Verstehens“ (Wagenschein) sich immer auch dann anmeldet, wenn das Verstehen von etwas gar nicht der Ausgangs- und Zielpunkt der pädagogischen Kommunikation war. Wer akzeptiert hatte, was er lernen sollte, wollte nicht selten verstehen, was das war, was er lernen sollte. Wer dagegen nicht lernen konnte, was ihm gelehrt wurde, scheiterte am Mangel an Verstehen. Noch die trivialsten didaktischen Hilfestellungen wurden immer wieder gerechtfertigt als Mittel zum Zweck der Herstellung von Lernerfolgen in der Sache. Das bedeutet, dass das Pädagogische verfehlt, ausgehöhlt, ignoriert und abgewertet werden kann. Aber zugleich lässt es sich nicht als strukturelle Voraussetzung, Implikation und Folge einfach negieren. Die „Entwicklungstatsache“ (Bernfeld) verlangt weiter nach Erziehung, Bildung und Vermittlung. Aber die List dieser Tatsache steht in Spannung zu allen aufgewiesenen Möglichkeiten, sie nicht ernst zu nehmen und sie umzudefinieren. Nicht wächst in der Gefahr automatisch das Rettende. Illusionslosigkeit ist gerade dann gefordert, wenn der Aufgabe die Chance ihrer Verwirklichung nicht abgesprochen werden soll. Für sie aber empfiehlt es sich, mit dem Schlimmsten zu rechnen.

Günter Rüdell

Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem

Hinweise zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen

I

Das Problem der Übergänge

Bei den Übergängen von einem Abschnitt im Bildungssystem zum nächsten entscheidet sich manches. Zunächst kann erkannt werden, ob das Angebot an Schullaufbahnmöglichkeiten der Nachfrage entspricht, ob Schüler dorthin kommen, wohin ihre Eltern sie schicken wollen. Sodann kann gesehen werden, ob überhaupt die Nachfrage auf das gemeinte Angebot antwortet oder umgekehrt gefragt, ob das Angebot an Schulformen seinen unterscheidenden Sinn in den Augen der Nachfragenden überhaupt noch besitzt? Ist die Hauptschule noch die hauptsächliche Schule und das Gymnasium die Höhere Schule, wenn erstere gemieden und letztere auch von denen angewählt wird, die gar nicht an wissenschaftspropädeutischer Bildung interessiert sind? Misslingende und ungewollte Angebote verschärfen dann ein Wahlverhalten, welches die Krisen der Übergänge noch einmal verschärft. Übergänge, die freigestellt werden, werden zu guten Indikatoren für das Marktverhalten der Eltern und deren Erwartungen an die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewährung in der gegebenen Gesellschaft. Diese Erwartungen können schnell in Spannung geraten zu denen des Beschäftigungssystems und damit die ersteren ins Leere laufen lassen. In solchen Augenblicken kommt es zur publizistischen Aufregung und nicht selten zur Forderung, ein bedarfsgerechtes, d.h. arbeitsmarktfreundliches Bildungssystem wieder herzustellen. Das aber setzte voraus, dass der Elternwille erneut kontrolliert und eingeschränkt wird, womit man Wahlen verlieren kann. Deswegen sucht man nach Reformen, die beides bewerkstelligen sollen, dieses aber nicht können. Anders ist nicht erklären, dass es in den Bundesländern zu einem Boom an Schulformneuerfindungen gekommen ist. Die Lage macht das noch unübersichtlicher. Befand sich das dreigliedrige System an seinem Ende und wurde durch ein zweigliedriges ersetzt, so stellt man nun verwundert das Nebeneinander von vier, fünf und mehr Gliedern fest. Ein Reparaturbetrieb basierend auf schlechter Bildungsplanungstechnologie, der die Krisen nur noch verschärft.

Im Windschatten dieser Entwicklungen erweist sich eine alte Lösung, die einmal als gescheitert galt, als das zukunftssträchtige Modell. Kollegschulen sollten in NRW einmal das gegliederte System durch ein Stufenschulsystem ablösen mit der Pointe, dass in der Oberstufe Berufsbildung und Allgemeinbildung integriert werden. Auf diese Weise sollte das Entweder-Oder höherer oder niederer Abschlüsse in der Form der Wahl zwischen Studium und Beruf aufgehoben werden. Spätestens Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts galt dieses Modell als erschöpft, und so wurde die Reform folglich zu einem „Berufskolleg“ normalisiert, mit dem es so schien, als ob das Systemproblem unerledigt blieb. Nun aber lässt sich beobachten, dass die Nachfragenden verstanden haben, welche Chancen sich ergeben, wenn man beim Übergang in die Sekundarstufe II statt der Wahl zwischen Beruf und Abitur den Wechsel in eine Form nutzt, die die Option auf beides gleichzeitig bietet.

Die folgenden Darstellungen markieren mit einfachen statistischen Mitteln die gegebenen Übergangsprobleme und sie zeigen dann, wie das Berufskolleg in NRW zu einem anderen Bildungswahlverhalten führt, das als solches nicht die Probleme des Beschäftigungssystems, aber doch die hausgemachten des Bildungssystems zu lösen verspricht.

II

Der Übergang von den Grundschulen in die Sekundarstufe I

In den Einheitsschulsystemen der meisten Staaten Europas erfolgt die Differenzierung in unterschiedliche Bildungsgänge am Ende der Mittelstufe (Sekundarstufe I), d.h. in der zehnten Jahrgangsstufe, wenn die allgemeinen Grundlagen in Grundschulen und Mittelstufen gelegt wurden. In Deutschland ist das völlig anders, denn die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Bildungsgänge vollzieht sich im dreigliedrigen Schulwesen überwiegend nach der vierten Klasse der Grundschule. Mit der Entscheidung für den Basis-Bildungsgang der Hauptschule, den mittleren Bildungsgang der Realschule oder den Übergang auf das Gymnasium werden bei den meisten zukünftig Beschäftigten die Bildungslaufbahnen und damit Einkünfte und spätere gesellschaftliche Statuspositionen festgelegt. Daran ändern auch die Erleichterungen wenig, die durch die Bewährungsaufstiege in beruflichen Schulen, in der Erwachsenenbildung und im zweiten Bildungsweg geschaffen wurden. Sie entstanden aus dem Legitimationsdefizit des dreigliedrigen Schulwesens am Ende der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts. Da das Aspirationsniveau der Beteiligten nach höheren Abschlüssen unaufhörlich weiter steigt, genügt Eltern und auch dem Beschäftigungssystem der Basisbildungsgang der Hauptschule nicht mehr. Der Hauptschule werden in der Bildungsplanung nur noch Nachrufe gewidmet. Mit dem Auslaufen der Hauptschule durch Marktmechanismen wird die Realschule zum neuen Basis-Bildungsgang. Dort, wo Hauptschulen nicht mehr existieren, werden sie mit Realschulen zu Sekundarschulen (Nordrhein-Westfalen), Mittelstufen-

schulen (Hessen), Regelschulen (Thüringen), Regionalschulen (Rheinland-Pfalz) und anderen neuen Namen zusammengelegt. Dort, wo Gesamtschulen als konsequente Alternative angeboten werden, entsteht nicht ein Einheitschulsystem, sondern ein zweigliedriges, wo das nicht der Fall ist, entsteht ein unübersichtliches, vielfach gegliedertes Schulsystem. Nur die beiden Schulformen Gesamtschule und Gymnasium können sich am Markt gut behaupten. Inzwischen erben die Realschulen auch unter den neuen Namen die Probleme der Hauptschule. Realschulen genügen als neuer Basis-Bildungsgang immer weniger den Marktgesetzen.

Folgende Daten¹ der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen aus dem Verlauf des 5. Schuljahres von der Einschulung 2009/2010 bis zum 8. Schuljahr in 2012/2013 zeigen beachtliche Abschlungen im dreigliedrigen Schulsystem von Hauptschule (HS), Realschule (RS) und Gymnasium (GY).

In den Integrierten Gesamtschulen (IGS) konnte vielfach den Elternwünschen nicht entsprochen werden, denn es waren nur für 20% eines Jahrganges Plätze vorhanden. Außerdem besteht an Gesamtschulen durch Erlasse ein Verbot der Abschlungen auf andere Schulformen und ein Verbot des Wiederholens bis zum Ende der Klasse 9.

Schüler/innen in Klasse 4:		250.000	(100%)
Wünsche in Klasse 4:	HS	12.500	(5%)
	RS	50.000	(20%)
	GY	100.000	(40%)
	IGS	87.500	(35%)
Übergang in Klasse 5:	HS	25.000	(10%)
	RS	75.000	(30%)
	GY	100.000	(40%)
	IGS	50.000	(20%)
Verbleib in Klasse 8:	HS	37.500	(15%)
	RS	75.000	(30%)
	GY	87.500	(35%)
	IGS	50.000	(20%)

Die detaillierte Überprüfung zeigt, dass die in den Klassen 7 und 8 abgehenden Gymnasiasten auf die Realschulen wechseln, denn die Gesamtschulen hatten keine Aufnahmekapazitäten.

Somit besuchten die meisten „gescheiterten“ Gymnasiasten die Realschulen. Die Realschulen weisen den Hauptschulen in etwa gleicher Größen-

1 Alle hier im Artikel verwendeten Daten stammen aus eigenen Berechnungen auf Basis der amtlichen Schulstatistiken des Landes Nordrhein-Westfalen. Sie sind zur besseren Verdeutlichung gerundet worden. Sie zeigen zunächst die hohen Selektionswirkungen im dreigliedrigen Schulsystem, insbesondere die Abschlungen von den Gymnasien zu Realschulen und von den Realschulen zu den Hauptschulen. Da es in Nordrhein-Westfalen keine kooperativen Gesamtschulen mit dreigliedrigen Schulzweigen gibt, sind auch keine internen Abschlungen in den Gesamtschulen möglich. Die Anmeldezahlen der ausschließlich integrierten Gesamtschulen zeigen eine sehr hohe Nachfrage, der nicht entsprochen werden kann.

ordnung die „gescheiterten“ Realschüler zu. So werden oft in Hauptschulen aus einer einzigen 5. Klasse durch die Überweisungen der Realschulen nach Klasse 7 mindestens zwei, nach Klasse 8 oft drei Parallelklassen, was im Mittel landesweit bezogen auf die älteren Jahrgänge die Zahl der Hauptschüler verdreifacht.

Zum Schuljahr 2013/2014 lagen folgende Anmeldezahlen in NRW vor:

Schüler/innen in Klasse 4:		230.000	(100%)
Wünsche Klasse 4:	HS	4.600	(2%)
	RS	29.900	(13%)
	SeS	29.900	(13%)
	GY	82.800	(36%)
	IGS	82.800	(36%)
Übergänge Klasse 5:	HS	11.500	(5%)
	RS	43.700	(19%)
	SeS	23.000	(10%)
	GY	82.800	(36%)
	IGS	69.000	(30%)

Die Sekundarschulen (SeS) entstehen, wenn mindestens eine der beiden Schulen – Hauptschule oder Realschule – nicht mehr eigenständig fortgeführt werden kann. Ebenso sind Initiativen der Schulträger auf eine generelle Zusammenführung der Hauptschulen und Realschulen möglich. Die Sekundarschule muss mindestens drei Parallelklassen haben. In den Jahrgängen 5 und 6 erfolgt der Unterricht im Klassenverband, für die Jahrgänge von Klasse 7 bis 10 entscheidet die Schulkonferenz, ob ab Klasse 7 getrennte Hauptschulklassen und Realschulklassen oder – wie bei der Differenzierung der Gesamtschulen – mit Grundkursen und Erweiterungskursen in Englisch und Mathematik ab Klasse 7 und ab Klasse 9 auch in Deutsch und Naturwissenschaften (Integration der Fächer Biologie, Chemie, Physik), oder ob in allen Jahrgängen lediglich eine innere Differenzierung durchgeführt wird. Bisher hat sich nur eine Sekundarschule für die Bildung separater Klassen ab Stufe 7 entschieden.

Voraussetzung für die Genehmigung einer Sekundarschule ist ferner ein konkreter Vertrag der Kooperation mit der gymnasialen Oberstufe an einer Gesamtschule, an einem Gymnasium, mit einer Berufsbildenden Schule oder einem Berufskolleg. Der Kooperationsvertrag regelt die Vorbereitung auf die studienbezogenen Bildungsgänge, die Formen der Beratung und den Austausch von Lehrkräften.

Über die Motive für den Rückgang der Übergänge in Gymnasien – zum kommenden Schuljahr bei nur mäßigem Rückgang der Grundschüler – kann gegenwärtig nur spekuliert werden. Mag es die Furcht der Eltern vor dem achtjährigen Gymnasium sein oder die gestiegene Nachfrage und das erhöhte Angebot von Gesamtschulen, vielleicht auch die neue Sekundarschule, in der – so die Kultusministerin – auch nach gymnasialen Standards unterrichtet werden soll. Gegenwärtig kann Genaueres über die Gründe der Eltern nur sehr begrenzt aus Veröffentlichungen der Lokalpresse entnommen werden.

Tendenziell zeigen sich die gleichen Ergebnisse von „Umberatungen in niedere Schulformen“ wie in den Jahren zuvor, als noch keine Sekundarschulen existierten. Auch scheint wegen der sehr unterschiedlichen regionalen Verteilung der Sekundarschulen eine differenzierte kleinräumige Auswertung im Rahmen der Schulentwicklungsplanung angebracht. In ländlichen Regionen erreichen die Sekundarschulen auch Elterngruppen, die in den Vorjahren eher die Gymnasien bevorzugten, in Großstädten kommen die Anmeldungen eher aus Kreisen abgewiesener Anmeldungen zu Gesamtschulen infolge deren begrenzter Plätze.

Neben der summarischen Darstellung (hier mit interpolierten Zahlen) sind weiterhin große regionale Unterschiede festzustellen. So gibt es immer noch viele Regionen, in denen kein Angebot an Gesamtschulen besteht. Die Befunde lassen sich – wie folgt – zusammenfassen:

- a) Wird nach Soziotopen unterschieden, so wollen in Arealen von Besitz und Bildung (BB) nur 1% der Grundschulleitern ihr Kind gern an einer Hauptschule sehen, in den Arealen von Arbeitern und Ausländern (AA) sind es noch 10%, in Arealen der gehobenen Mittelschicht (KB) nur noch 5%, dagegen in ländlichen Arealen (LA) noch 25%. Nach neuesten bundesweit durchgeführten Umfragen sehen nur noch 5% der Eltern ihre Kinder gern auf einer Hauptschule. Tatsächlich besuchen in der Klasse 7 noch bundesweit 20% der Kinder die Hauptschulen. Die Quoten spreizen zwischen 15% in AA-Arealen und 35% in ländlichen Arealen.
- b) Am gegenüberliegenden Spektrum des Schulangebotes, beim Gymnasium, sehen in den AA-Arealen ca. 30% der Eltern ihre Kinder in einem Gymnasium, in den BB-Arealen sind es 80%, in den KB-Arealen 60%. In Nordrhein-Westfalen und in Hessen besuchen 52% der Grundschüler ein Gymnasium einschließlich der gymnasialen Zweige der hessischen (additiven und kooperativen) Gesamtschulen.
- c) Die Quote der Realschule ist seit Jahrzehnten bundesweit stabil bei etwa 30-35%. Sie ändert immer ihre Klientel: einmal fungiert sie als Schule des sozialen Aufstieges, einmal als Alternative zum eigentlich gewünschten Gymnasium. Die Realschule hat daher eine Sekundärfunktion.
- d) In diesem Zusammenhang bleibt die Entwicklung der Zusammenlegung der Haupt- und Realschulen zu beobachten (in den neuen Bundesländern vollzogen, in Hessen: Mittelstufenschule, in NRW: Sekundarschule, in Baden-Württemberg: Gemeinschaftsschule, etc.).
- e) In Bundesländern mit integrativen Angeboten (z.B. in NRW) gehen 20% der Kinder aus den Grundschulen in Gesamtschulen/Gemeinschaftsschulen über.

III

Zum Übergang aus der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

Zum Schuljahreswechsel 2012/2013 ergab sich in NRW die folgende Verteilung auf die Teilsysteme:

Ab- und Übergänger in Klasse 10:	180.000	(100%)
Ab- und Übergänger in der Verteilung:	GY Ost: 54.000	(30%)
	BBS: 126.000	(70%)

Die Übergänge in gymnasiale Oberstufen und herkömmliche Berufsbildende Schulen ergeben folgende Werte (gerundet):

			Gymnasiale Oberstufen 30 %		Berufsbildende Schulen 70 %	
Übergang von HS insgesamt:	34.000	(19%)	1.100	(2%)	32.900	(26%)
Übergang von RS insgesamt:	56.000	(31%)	3.500	(6%)	52.500	(42%)
Übergang von GY insgesamt:	69.000	(38%)	46.000	(87%)	23.000	(18%)
Übergang von IGS insgesamt:	21.000	(12%)	3.400	(7%)	17.600	(14%)
Summe:	180.000	(100 %)	54.000	(100%)	126.000	(100%)

Nach der Allgemeinen Hochschulreife gehen mindestens 20% der Abiturienten in eine duale Ausbildung über, vornehmlich in Berufe mit hohem Sozialprestige oder erhöhten Anforderungen. Zudem tritt die Etablierung „dualer“ Studiengänge an Berufsakademien und Fachschulen mit Bachelor-Abschlüssen hinzu. Dies führt überwiegend zu einem doppelten Durchlauf durch die Sekundarstufe II. Insgesamt lässt sich feststellen, dass im Durchschnitt die Zahl der Schüler und Schülerinnen der BBS nochmals durch die „Wiederholer“ um etwa 10% ansteigt. Somit durchlaufen in der Summe 80% eines Jahrganges die Berufsbildenden Schulen. Dieser Entwicklung entsprechen die Ergebnisse der Elternbefragungen. Über 60% aller Eltern wünschen sich für ihre Kinder das Abitur und eine (anschließende) duale Berufsausbildung. In den 23.000 ehemaligen Gymnasiasten, die Berufsbildenden Schulen besuchen, lassen sich diejenigen mit einer Allgemeinen Hochschulreife nicht identifizieren. Ihre Zahl kann auf etwa 12.000 Jugendliche geschätzt werden.

Die Entscheidung für den Besuch der beiden Teilsysteme der Sekundarstufe II, der gymnasialen Oberstufe an Gymnasien und Gesamtschulen einerseits und den Beruflichen Schulen und Ausbildungen andererseits erfolgt nur sehr eingeschränkt nach dem Besuch der Sekundarstufe I in der zehnten Klasse. Sie ist vielmehr durch den Übergang von der Primarstufe in die Schulen der Sekundarstufe I „vorprogrammiert“. Das hat eigenartige Probleme zur Folge, von denen nur einige benannt werden sollen:

Zum ersten: Das Gymnasium entwickelt sich zur neuen Hauptschule für die Mehrheit der Grundschüler. Die Übergangsquoten von der Klasse 4 der Grundschulen in die Klasse 5 der Gymnasien liegen in Hessen und Nordrhein-Westfalen gegenwärtig bei 52%. Die Minderheit von 48% verteilt sich auf Hauptschulen, Realschulen, Sekundarschulen, Mittelstufenschulen und Gesamtschulen.

Zum zweiten: Der pädagogische Druck in den Gymnasien wächst. Da im Unterricht der Gymnasien weder die innere noch die äußere Differenzierung praktiziert werden, bedürfte es dort der Etablierung des Umganges mit unterschiedlichen Anforderungen, des Umganges mit Differenz. Möglicherweise stellt die gegenwärtig praktizierte Parallelität des acht- und neunjährigen Gymnasiums unter dem Dach einer Schule einen ersten Schritt zu einer Differenzierung nach Lernzeiten dar. Es werden dann das Turbo-Abitur nach acht Jahren (G8) und das herkömmliche Abitur nach neun Jahren (G9) angeboten. Möglicherweise entwickelt sich daraus eine Praxis der Übergänge innerhalb der Gymnasien von G8 und G9.

Zum dritten: Wenn nur die Gymnasien und Gesamtschulen am Markt übrig bleiben, wie sich das in einigen Städten in Nordrhein-Westfalen (z.B. in der Stadt Unna) beobachten lässt, müssen die Gesamtschulen die in der Sekundarstufe I erfolglosen und zum Teil entmutigten Schülerinnen und Schüler vom Gymnasium aufnehmen, die bisher in Realschulen abgeschult wurden. Die Gesamtschulen sollen die bisher im dreigliedrigen Schulsystem ausgelesenen Schüler bei sich aufnehmen, obwohl die Gesamtschulen wegen der hohen Nachfrage am oberen Limit der zulässigen Klassenfrequenzen von 30 Schülern arbeiten. Das Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen hat jetzt in einem Erlass festgelegt, dass auch die Gesamtschulen von Gymnasien abgeschulte Schülerinnen und Schüler aufzunehmen haben. Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte und Leitungen der Gesamtschulen wehren sich mit heftigen Protesten, wenn sie zur Reparatur der im Gymnasium vorhandenen Systemeffekte des dreigliedrigen Schulwesens herhalten sollen. Die praktizierten Lösungen des Problems der Abschlusung vom Gymnasium reichen von deren Verbot in der Sekundarstufe I der Gymnasien (z.B. in Hamburg und Brandenburg) bis zum Vorschlag, die Gymnasien sollten sich doch jeweils ab Klasse 7 oder 8 („Quarta-Abitur“) eine Realschulklasse zulegen (in Nordrhein-Westfalen).

Zum vierten: Immer mehr Abiturienten absolvieren die Oberstufe (Sekundarstufe II) mehrfach. Nach dem erworbenen Abitur wird eine gehobene Berufsausbildung angestrebt. Dort werden in beruflichen Teilzeitschulen nach dem Abitur Lehrlinge ausgebildet. Der doppelte Durchlauf durch die Sekundarstufe II ist in vielen kaufmännischen Berufen die Regel. Da diese Lehrstellen den Absolventen der Sekundarstufe I gar nicht mehr angeboten werden, erhöht das den Wunsch der Grundschul-Eltern, die Gymnasien zu besuchen. Das führt inzwischen auch zu einem schnelleren Niedergang der Realschulen und der anderen mittleren Bildungsgänge. Zudem ist das Gymnasium weiterhin auf die Vermittlung der Studierfähigkeit ausgerichtet, eine

systematische Vorbereitung auf die Arbeitswelt findet nicht statt; sie ist dem Gymnasium nahezu wesensfremd, auch wenn es ein Betriebspraktikum gibt.

Zum fünften: In den herkömmlichen Berufsausbildungen beklagen die Kammern, dass sie immer weniger die motivierten und leistungsstarken Jugendlichen erreichen. Und sie beklagen im technischen Bereich den großen Mangel an Fachkräften. Bevor nach dem mittleren Abschluss ein Lehrvertrag unterzeichnet wird, müssen oft einjährige vorbereitende Praktika in den Betrieben absolviert werden, in denen die Jugendlichen die Eignung für eine Ausbildung nachweisen sollen. Das verlängert die Phase des Eintritts in das Erwerbsleben.

Zum sechsten: In den Hochschulen entstand eine Fülle von dualen Studiengängen, in denen an den Fachhochschulen während des Studienabschnittes bis zum Vordiplom eine Lehre absolviert wird. Das Studium verlängert sich bis zum Vordiplom von eineinhalb auf zweieinhalb Jahre. Vielfach gibt es keine Abstimmung des theoretischen Hochschulunterrichtes mit den praxisbezogenen Ausbildungsordnungen der dualen Ausbildung. Die Abbrecherquote in den dualen Studiengängen ist hoch; vielfach sind diese Studienangebote nur ein Lockmittel für qualifizierte Lehrlinge. An den Universitäten bricht ein Viertel (in technischen Studiengängen bis zu einem Drittel) ihre Ausbildung ab und beginnt im Alter jenseits von 22 Lebensjahren noch mit einer dualen Ausbildung, die besser im 16. Lebensjahr begonnen worden wäre. Wie sich diese verspätete Eingliederung auf die Jugendlichen auswirken mag, ist nicht erforscht.

IV

Zur Geschichte und zum Stellenwert der Reform in der Sekundarstufe II

Im folgenden Abschnitt wird in einer Skizze eine Reform dargestellt, die geeignet erscheint, nahezu alle aufgezeigten Verwerfungen im Bildungswesen zu vermeiden. Es ist das Berufskolleg des Landes Nordrhein-Westfalen, das als Alleinstellungsmerkmal etabliert wurde.

Das Berufskolleg geht auf die Bestrebungen in der Zeit der „gescheiterten“ Bildungsreformen zurück. Die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung sollte nicht allein durch rein administrative und organisatorische Regelungen gesichert werden. Stattdessen sollten sich Inhalte und Methoden des Lernens in allen Schulen der Sekundarstufe II an den Wissenschaften orientieren. Der „Schulversuch Kollegstufe“ in Nordrhein-Westfalen (Kollegschule) galt als der ambitionierteste Versuch berufliches und allgemeines Lernen zu verbinden. Die von der CDU regierten Länder gründeten auch dagegen gymnasiale Zweige an den Beruflichen Schulen, berufliche Gymnasien oder Fachgymnasien, einige von der SPD regierte Länder setzten auf Kooperationen von Beruflichen Schulen und gymnasialen Oberstufen (u.a. in Hessen mit 30 Modellversuchen, in Niedersachsen mit 20 Modellversuchen), andere CDU- und SPD regierte Länder führten Oberstufenzentren ein (u.a. Berlin, Bremen, Saarland).

In Nordrhein-Westfalen wurde durch zentrale und regionale Gruppen eine Bildungsreform als Revision des Curriculum betrieben. In den Planungsüberlegungen des Kultusministeriums wurde unterschieden zwischen der curricularen, der sozialen und der organisatorischen Integration. Die curriculare Integration gilt als sehr erfolgreich, die soziale ist innerhalb der Schulversuches Kollegstufe weitgehend gelungen. Die organisatorische Integration stieß von Anfang an auf Schwierigkeiten: Die Gymnasien und ebenso die (in Nordrhein-Westfalen ausschließlich integrierten) Gesamtschulen verstehen sich als Schulen beider Sekundarstufen. Oberstufen-Gymnasien, gymnasiale Mittelstufenschulen oder „kleine Gesamtschulen“ ohne Oberstufe, wie sie in Hessen häufiger vorkommen, existieren in Nordrhein-Westfalen nicht.

In keiner Planungsregion gelang es den Schulträgern, gegen den Widerstand der grundständigen Gymnasien und seiner Anhänger selbständige Oberstufengymnasien zu errichten. Sie wären die Voraussetzung gewesen, über den Zwischenschritt eines Oberstufenzentrums (bestehend aus einer Berufsbildenden Schule und einer großen gymnasialen Oberstufe) die organisatorischen Voraussetzungen für eine auch organisatorisch integrierte Kollegstufe zu erreichen. In den Projektregionen wurden statt des ursprünglich geplanten Konvergenzmodells aus gymnasialer Oberstufe Ausbaumodelle an Beruflichen Schulen etabliert. An bestehenden Berufsbildenden Schulen konnten die in der gymnasialen Oberstufe erteilten Berechtigungen erworben werden. Nach der Beendigung des Schulversuches Kollegstufe wurden die Berufsbildenden Schulen zu Berufskollegs fortentwickelt.

Das Berufskolleg ist in seiner Konzeption und Realisierung ein Alleinstellungsmerkmal der Bildungspolitik. Die Weiterentwicklung zum Berufskolleg geschieht nicht in einem formalen Verwaltungsakt, sie vollzieht sich erst, nachdem die Curricula der Bildungsgänge für den jeweiligen Standort in Zusammenarbeit von Lehrern an Beruflichen Schulen und Lehrern an Gymnasien und Ausbildern der Betriebe erstellt werden. Grundsätzlich sollen alle Curricula einer Schule auf die Prinzipien der Verbindung von Wissenschaftsorientierung und Berufspragmatik umgestellt werden.

In Nordrhein-Westfalen ist inzwischen in 30% der Berufsbildenden Schulen die inhaltliche Umwandlung zu Berufskollegs eingeleitet worden.

Ein Antrag der Schulträger auf Umwandlung einer Beruflichen Schule in ein Berufskolleg ist nur nach Vorlage der Curricula möglich. Die müssen be-



stimmten Kriterien genügen, so u.a. der Wissenschaftsorientiertheit aller Inhalte (z.B. Mathematik statt Fachrechnen, Fremdsprachenunterricht statt Handelskorrespondenz), die Balance zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufspragmatik, die Bereitstellung von ergänzenden sozial-kulturellen Angeboten in einem eigenen „Lernort Studio“ (neben Schule, Lehrwerkstatt, Betrieb). Der Weg der meisten anderen Bundesländer, lediglich über das zweite Leistungsfach in den Beruflichen Gymnasien ein „berufliches Konzeptionsfach“ (z.B. Wirtschaft oder Technik) anzubieten und gleichzeitig in allen anderen Fächern die gymnasialen Lehrpläne weitgehend zu übernehmen, wurde bewusst nicht vollzogen.

V

Zur inneren curricularen Struktur des Berufskollegs

Das Curriculum besteht im Berufskolleg aus einem Schwerpunktbereich, einem obligatorischen Bereich und einem Wahlbereich. Alle Fächer sind im Curriculum miteinander verbunden.

Erstes Beispiel: In der dualen Ausbildung besteht der Schwerpunkt Elektrotechnik aus den Fächern Physik, Mathematik, Elektrotechnik, Wirtschaftswissenschaft und einer Fremdsprache. Er beträgt in der dualen Ausbildung 10-12 Wochenstunden, im obligatorischen Bereich aus den Fächern Deutsch, Gesellschaftslehre, Religion oder Ethik, Sport mit 6-8 Wochenstunden und im Wahlbereich im Lernort Studio von mindestens 2 Wochenstunden. Insgesamt beträgt der Unterricht in der dualen Ausbildung 18 Wochenstunden an zwei Berufsschultagen.

Zweites Beispiel: In der rein schulischen Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher besteht der Schwerpunktbereich aus den Fächern Biologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik, einer Fremdsprache und Kunst, Musik oder Literatur. Der Schwerpunktbereich in der ausschließlich schulischen Ausbildung umfasst etwa 24 Wochenstunden, der obligatorische Bereich (Deutsch, Gesellschaftslehre, Religion oder Ethik, Sport) umfasst 10 Wochenstunden und der Wahlbereich im Lernort Studio mindestens 2 Wochenstunden.

Den 30% in Berufskollegs transformierten Schulen stehen weitere 35% gegenüber, deren Anträge aus finanziellen Gründen noch nicht genehmigt wurden. In den Berufskollegs unterrichten ca. 25% der Lehrkräfte mit einer Befähigung für das gymnasiale Lehramt. Das resultiert aus der Ausbildung zum Lehramt für die Sekundarstufe II, in der jeder Referendar ein halbes Jahr der 18-monatigen Ausbildung im jeweils anderen System verbringt.

VI

Das Zielmodell des Berufskollegs

Für das Verständnis des Berufskollegs muss vorausgesetzt werden, dass in Nordrhein-Westfalen an allen Schulen der Sekundarstufe I ein zehntes allge-

meinbildendes Pflichtschuljahr besteht. Daher kommen nur wenige Jugendliche ohne einen mittleren Bildungsabschluss in das Berufskolleg.

Inzwischen gibt es eine Art Zielmodell. Es hat folgende Ausgestaltung der Bildungsgänge:

- Berufsvorbereitende Bildungsgänge bei gleichzeitigem Nachholen von Abschlüssen (A, B)
- Berufsausbildungen im dualen System mit einer Studienberechtigung (C, D)
- Berufsausbildungen im Schulsystem und eine Studienberechtigung (E)

Berufsvorbereitende Bildungsgänge

Bildungsgang A: Zweijährige berufliche Grundbildung (2% des BK)

- Eingangsvoraussetzung (EV): kein Hauptschulabschluss, Abschluss der Berufsgrundbildung
- Berechtigungen (BR): nach einem Jahr nachgeholter Hauptschulabschluss (HSA) und nach dem zweiten Jahr Realschulabschluss (RSA) oder der erweiterte HSA nach Klasse 10

Zum Vergleich: Herkömmliche Berufsbildende Schule: Berufsvorbereitungsjahr und Berufsgrundschuljahr

Bildungsgang B: Zweijährige Fachbildung (3% des BK)

- EV: Hauptschulabschluss
- BR: nach zwei Jahren, das erste Jahr der Ausbildung und RSA

Zum Vergleich: Herkömmliche Berufsbildende Schule: zweijährige Berufsfachschule (z.B. Handelsschule)

Die Bildungsgänge A und B sind quantitativ gering, da ein 10. Pflichtschuljahr (auch an Hauptschulen) besteht.

Bildungsgang C: Dreijährige Teilzeitschule an zwei Tagen und die Fachhochschulreife

- EV: Mittlerer Abschluss oder Versetzung in die gymnasiale Oberstufe
- BR: Dualer Lehrabschluss nach drei Jahren Teilzeitunterricht und die Fachhochschulreife
- Berufskolleg: 16 Unterrichtsstunden und 2 Stunden kulturelle Angebote im Lernort Studio an zwei Tagen

Beide Abschlüsse gleichzeitig erreichen ca. 80% der Teilzeitschüler.

Zum Vergleich: Herkömmliche Berufsbildende Schule: 10-12 Unterrichtsstunden an 1,5 Tagen und ein anschließendes Vollzeitschuljahr der Fachoberschule (Klasse 12 B)

Auf Antrag können Auszubildende von dem Erwerb der Fachhochschulreife nach einem Jahr befreit werden. Einen solchen Antrag stellen im Mittel etwa zwei Schüler pro Klasse oder 8%. Stützkurse erhalten 10%.

Bildungsgang D: Dreijährige Schule an zwei Tagen und Fachhochschulreife nach drei Jahren (wie in Bildungsgang C 80%). Nach einem weiteren vierten

Vollzeitschuljahr kann die Allgemeine Hochschulreife erreicht werden. Das vierte Vollzeitschuljahr zum Erwerb der allgemeinen Hochschulreife wird von jedem fünften im Handwerk bis zu jedem dritten Absolventen in der Industrie wahrgenommen.

- EV: Realschulabschluss oder Versetzung in die gymnasiale Oberstufe
- BR: Lehrabschluss und Fachhochschulreife (wie C) und nach einem weiteren Vollzeitjahr mit Allgemeiner Hochschulreife
- Berufskolleg: 16 Unterrichtsstunden zzgl. 2 Stunden kulturelle Angebote und ein weiteres Vollzeitschuljahr mit 32 Wochenstunden.

Zum Vergleich: Herkömmliche Berufsbildende Schule: 10 bis 12 Unterrichtsstunden an 1,5 Tagen und ein anschließendes Vollzeitschuljahr der Fachoberschule (Klasse 12 B), danach Berechtigung zum Übergang in Klasse 12 (in G 9) oder Klasse 11 (in G 8) der gymnasialen Oberstufe mit zwei weiteren Vollzeitschuljahren.

Bildungsgang E: Dreijährige Vollzeitschule mit Berufsabschluss und Fachhochschulreife oder Allgemeiner Hochschulreife (z.B. Erzieher, Technische Assistenten als Berufe nach Landesrecht, z.B. für Biologie oder Physik oder Chemie oder Informatik oder Elektrotechnik oder Handelsassistent etc. 20%)

- Berufskolleg: Nach drei Jahren Erreichen eines Berufsabschlusses in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife; nach Klasse 12 können sich Schülerinnen und Schüler auch für die Fachhochschulreife statt der Allgemeinen Hochschulreife entscheiden.

Zum Vergleich: Herkömmliche Berufsbildende Schule: Zweijährige Ausbildung zum Assistenten und ein anschließendes Vollzeitschuljahr der Fachoberschule (Klasse 12 B); es wird keine Allgemeine Hochschulreife erreicht.

Die formale Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe wird von allen Schülerinnen und Schülern (auch für Übergänge von Gymnasien) nach dem Besuch der Klasse 11 mit einem Notendurchschnitt (Befriedigend) erreicht.

Als Voraussetzungen für die Etablierung des Berufskollegs gelten:

1. Antrag des Schulträgers auf Umwandlung;
2. Einholung des Votums der Schulkonferenz und erstes Votum der „zuständigen Stellen“ für die duale Berufsausbildungen (z.B. Handwerkskammern und der Industrie- und Handelskammern);
3. Berichte über die standortbezogenen curricularen Vorarbeiten, über Lehrerfortbildungen, geplante Zusammensetzung des Lehrkörpers (Richtwert mindestens 25% Gymnasiallehrer);
4. Berichte über die öffentlichen Erörterungen und die endgültige Zustimmung der Selbstverwaltungsgremien der zuständigen Stellen für die duale Berufsausbildung;
5. Verabschiedung eines konsentierten System- und Zeitstufenplans (Dauer längstens fünf Jahre), in dem die Ersetzung aller Bildungsgänge einschließlich der Höheren Berufsfachschulen (z.T. einige mit gymnasialer Oberstufe) darzulegen ist sowie

6. Darlegung von notwendigen Schulbaumaßnahmen und Finanzierungsvorschlägen.

VII

Zu den quantitativen Entwicklungen infolge der Einführung von Berufskollegs

Die Berufskollegs wurden seit 1998 entsprechend den oben beschriebenen administrativen Vorgaben eingeführt. Das Berufskolleg wird errichtet, wenn in mindestens zwei der in einer Berufsbildenden Schule etablierten Schwerpunkte (z.B. Naturwissenschaften, Elektrotechnik, Maschinenbau, Bautechnik, Erziehung und Soziales, Wirtschaftswissenschaften, etc.) der Unterricht auf integrierte Bildungsgänge umgestellt wird. Berufskollegs wurden nicht nur in industriellen Großstädten, sondern auch in den ländlichen Regionen etabliert. Es gibt keine Häufung allein in städtischen oder allein von der Großindustrie oder großen Verwaltungen beherrschten Regionen. Berufskollegs gibt es im Münsterland und Ostwestfalen ebenso wie im Sauerland, also auch in Gebieten mit handwerklicher und kleingewerblicher Struktur.

Zum Schuljahr 2012/2013 gab es 60 Schulen, in denen bereits alle Bildungsgänge auf das Berufskolleg umgestellt wurden.

Die Veränderungen im Wahlverhalten der Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I zeigen folgende Ergebnisse: Aus den Hauptschulen und den Realschulen gibt es so gut wie keine Wechsler mehr in die gymnasialen Oberstufen. Die Übergangsquote aus HS und RS ist zusammen auf 3% gesunken. In den Realschulen erwarben wie bisher 40% der Schüler die Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe, aber nur etwa die Hälfte (20%) nutzte die Qualifikation bisher zum Wechsel in die gymnasiale Oberstufe. Aus den beiden Langformschulen mit Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (Gymnasien und Gesamtschulen) sinkt der Verbleib in der eigenen Sekundarstufe II.

An den 60 Standorten der in vollem Umfang umgestellten Berufskollegs stellt sich die Situation, wie folgt, dar:

			Gymnasiale Oberstufen 20 %		Berufsbildende Schulen 80 %	
Übergang von HS insgesamt:	800	(1%)	0	(0%)	800	(1%)
Übergang von RS insgesamt:	24.000	(30%)	2.080	(13%)	21.920	(34%)
Übergang von GY insgesamt:	45.000	(56%)	12.000	(75%)	33.000	(52%)
Übergang von IGS insgesamt:	10.200	(13%)	1.920	(127%)	8.280	(13%)
Summe:	80.000	(100 %)	16.000	(100%)	64.000	(100%)

VIII

Auswirkungen auf die gymnasialen Oberstufen

Mit der Verkürzung auf G8 und der Verdichtung der Lehrpläne in der Sekundarstufe I des Gymnasiums erfolgte ohne Rücksicht auf Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen die Aufgabe einer einheitlichen Sekundarstufe I, wodurch die gesamte Architektur der Mittelstufe verändert wurde. In den meisten Bundesländern (außer Niedersachsen) konnten die Gesamtschulen eine sechsjährige Sekundarstufe I behalten. Es stellten sich möglicherweise beabsichtigte Folgen ein, etwa in Hessen das Problem der weitgehenden Aufgabe der Förderstufe, in nahezu allen Ländern das der Vergabe des Abschlusses der Realschule im Gymnasium (schon nach Klasse 9 oder erst nach Klasse 10, dem ersten Jahr der G8-Oberstufe). Die Beibehaltung des G9 an den Gesamtschulen führte zeitweilig dort zur Verknappung von Plätzen infolge erhöhter Nachfrage der bildungsbürgerlichen Klientel, dem traditionellen Rekrutierungsfeld der Gymnasien, eine offenbar von der Bildungspolitik nicht beabsichtigte Nebenwirkung. Vor derartigen Problemen erscheint die Lösung in Rheinland-Pfalz und den ostdeutschen Bundesländern, die gymnasiale Oberstufe auf zwei Jahre zu reduzieren und die Unter- und Mittelstufe des Gymnasiums weiterhin sechs Jahre zu führen, als die bessere Alternative. Die Verkürzung der Sekundarstufe I führt zudem zur Reduzierung der Teilnahme an Aktivitäten der außerschulischen Jugendbildung (Musik, Sport, etc.). Vermutlich wollten die westdeutschen Bildungspolitiker die traditionellen Selektionsmechanismen (Quarta-Abitur) wieder erhöhen. Jedoch diese Hoffnung trug, denn nur kurzfristig wählte die Klientel der Gymnasien andere Schulformen. Daneben gab es bei den sozialen Aufsteigern das Kalkül, sich ein Jahr der Versorgung der Jugendlichen zu ersparen. Mit der Einführung *uno acto* über Hierarchie und Instanzenzug wurden Probleme von Hochschule und Berufsbildung mit dem doppelten Abschlussjahrgang offenbar nur unzureichend bedacht.

Für die gymnasiale Oberstufe hat die von den Jugendlichen erfolgte Abwahl aus den Gymnasien und Gesamtschulen weitere gravierende Auswirkungen. So warnte der altgediente Herold der Gesamtschule, Joachim Lohmann, jüngst davor, dass die Attraktivität der Laufbahnen, die in den beruflichen Schulen zur Allgemeinen Hochschulreife führen, die gymnasialen Oberstufen an den Gesamtschulen ernsthaft gefährden würde. Nach seinen Untersuchungen seien in den norddeutschen Bundesländern drei von vier gymnasialen Oberstufen von der Schließung bedroht. Er erwähnt zudem, dass auch eine verstärkte Werbung der Wirtschaft die herkömmlichen Langform-Gymnasien bedrohe. Sie würden beim Übergang in die Oberstufe in vielen Regionen leicht bis zu einem Drittel der Jugendlichen verlieren. Bei den Lehrerinnen und Lehrern der Gymnasien hat das – auch durch mehr Pflichtbindungen – zu Störungen der beruflichen Identität geführt. Physik-Leistungskurse kommen in der Regel erst ab 80 Schüler im Jahrgang zustande, Eng-

lisch und Biologie bereits ab 40. Viele Lehrer fühlen sich fachlich dadurch nicht mehr hinreichend gefordert.

Beklagt wird von den Schulen zudem, dass insbesondere die selbstbestimmten, leistungsbereiten Absolventen der Sekundarstufe I aus den Langformen GY und IGS in berufliche Schulen wechseln würden. Den guten Schülerinnen und Schülern folgen die Lehrkräfte nach, insbesondere die der MINT-Fächer. Tausende von Lehrern des gymnasialen Lehramtes unterrichten in Beruflichen Schulen. Das vor Jahrzehnten kolportierte Gerede vom minderen Wert und geringerem Anspruchsniveau der beruflichen Bildungsgänge erweist sich besonders für diejenigen Lehrkräfte als attraktiv, die auf die Ausstattung mit Qualifikationen nicht verzichten wollen. Der Ernstcharakter allen beruflichen Lernens erfordert konkretes Wissen und Fertigkeiten. Vermutlich sind nicht nur – um nur ein Beispiel zu nennen – das in einer Ausbildung der Krankenpflege vermittelte Wissen die bessere Voraussetzung für ein Medizinstudium, sondern auch die – so es sie geben mag – erlernten Kompetenzen von Distanz, Nähe und Empathie.

IX

Zur Bedeutung des Berufskollegs in NRW

Das Berufskolleg kann als Vorbild für eine Reform des Bildungswesens gelten. Es wird unspektakulär ohne großes Reformgeschrei implementiert. Die Vorarbeit wird in den Schulen geleistet. Gleichzeitig sorgt die Schulaufsicht dafür, dass in überschaubaren Schritten die Umstellung der gesamten Schule erfolgt.

Die Ausstattung der Jugendlichen mit zeitlichen und finanziellen Ressourcen geschieht durch die Tarifpartner. Die Gewerkschaften schließen lokale Lehrlingstarif-Verträge ab, die zwei ganztägige Schultage ebenso sichern, wie gelegentlich die Vergütung eines vierten Vollzeitschuljahres.

Im Berufskolleg existiert kein inferiores Schielen nach anderen Schulformen wie in den Sekundarschulen, wo selbst grüne Bildungsminister die Einhaltung gymnasialer Standards einfordern. Das Selbstbewusstsein, gute Arbeit abzuliefern, richtet alle Beteiligten auf. Die im BK beschäftigten Lehrkräfte mit gymnasialer Befähigung stellen kein Problem dar. Sie sind u.a. wichtige Partner in der Entwicklung der Fremdsprachen, im obligatorischen Lernbereich und bei der Bereitstellung kultureller Angebote im Studio.

Die Umstellung auf das Berufskolleg erfordert bei den Lehrkräften mit Lehramt für berufliche Schulen die Aufgabe alter Besitzstände. So werden Vollzeitschulen ohne volle berufliche Abschlüsse zur Disposition gestellt. Einrichtungen, wie etwa die Höhere Handelsschule, laufen ersatzlos aus. Stattdessen erfolgt die Umstellung auf Bildungsgänge mit einer Doppelqualifikation in Vollzeit (etwa Fremdsprachenkorrespondent, Handelsassistent, Technische Assistenten und in den Berufen des dualen Systems). Die Doppelqualifikation ist dabei die Regel und nicht die Ausnahme.

Große Verdienste erwirbt sich das BK durch seinen Lernort Studio. Dort werden allen Jugendlichen musische Angebote unterbreitet. Das reicht von

der Erstellung von Textilkollagen, über das Musizieren in einer Band bis zum Angebot in seltenen Sportarten. Dabei wird als wichtig die originale Begegnung mit freien Künstlern und anderen Kreativen gesehen.

Das Berufskolleg lässt auch bei Langsamlernern und Benachteiligten das Nachholen von Abschlüssen zu. Die Verbindung beruflicher und allgemeiner Bildung geschieht nicht nur auf der Ebene der Verbindung von Beruf und Studienqualifikation, sondern auch bei der Verbindung einer beruflichen Grundqualifikation mit einem Haupt- oder Realschulabschluss.

Die Wirksamkeit des Berufskolleg ist eine im Stillen, unspektakulär vollbracht und mit hoher Seriosität. Es ist zu hoffen, dass dadurch einer Neuausrichtung der Sekundarstufe II der Boden bereitet wird. Die Verbindung von beruflicher und allgemeiner Bildung bleibt auf der Tagesordnung: Diese Reform erhält sich am Leben, auch wenn der ursprüngliche Augenblick ihrer Verwirklichung versäumt wurde. Denn nach ihm gelang es der Bildungspolitik nicht, die gewollte oder auch nur resignativ akzeptierte Bildungsexpansion so zu gestalten, dass Absurditäten vermieden wurden. Es macht keinen Sinn und kann nicht funktionieren, sie mit einem System zu betreiben, dass geradezu gegen eine unreglementierte Expansion errichtet worden war.

Anke Wischmann

Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?

I

Sowohl anhand einschlägiger Veröffentlichungen (z.B. Bleckmann/Durdel 2009; Weiß 2011; Müller 2011; Bleckmann/Schmidt 2012, Stolz 2014) als auch anhand des Interesses entsprechender Tagungen und Informationsveranstaltungen (z.B. Weiß 2009) sowie diverser Praxisprojekte (z.B. Treffpunkt Bildung, Künste öffnen Welten, Regionales Übergangsmanagement) zeigt sich das Bedürfnis, über kommunale Bildung und deren Gestaltung zu sprechen. Dabei sind ganz unterschiedliche Akteure vertreten (Bildungspolitik, Verwaltung, Wirtschaftsvertreter_innen, Vertreter_innen von Verbänden und Vereinen, Jugendhilfe, Schule sowie Anwohner_innen und Künstler_innen), die wiederum divergente Anliegen und Ansichten vertreten. Grundsätzlich geht es darum, dass aufgrund sich ändernder ökonomischer, demografischer und politischer Bedingungen neue Anforderungen an Bildung und deren Organisation gestellt werden. Dabei lassen sich zwei Entwicklungstendenzen, die strukturell zusammenhängen, unterscheiden: Einige Regionen haben es mit einer regelrechten Entvölkerung zu tun, die Geisterdörfer hervorbringt und zu schrumpfenden Städten führt (Bundeszentrale für politische Bildung 09.07.2007). Hier handelt es sich entweder um ländliche Regionen (vor allem in den östlichen Bundesländern, vgl. Bundesamt für Statistik „Verlassene Region“) oder ehemalige Industriestandorte (wie in Nordrhein-Westfalen). Dies liegt zum einen an der allgemeinen demografischen Entwicklung (BiB 2013), zum anderen aber auch an einer in Deutschland seit der Jahrtausendwende zu verzeichnenden Reurbanisierung (Herfert 2002; Brake/Herfert 2012). Immer mehr Menschen ziehen in große Metropolen, in denen dann wiederum soziale Verdrängungsprozesse zu verzeichnen sind („Gentrifizierung“), sodass ein gefragter und teurer Innenstadtkern entsteht und die mit weniger Kapital ausgestatteten Bewohner_innen in Randgebiete verdrängt werden (Friedrichs/Kecskes 1996). Für die Organisation von Bildung heißt das, dass in der Stadt aufgrund von Segregationstendenzen Homogenisierungsmechanismen greifen, die einige Stadtteile und damit auch Schulen und andere Bildungsorte privilegieren und andere benachteiligen. In den teuren und nachgefragten Quartieren haben die Kommunen größere Ressourcen und weniger Probleme mit Bildungserfolg, weil Bildungserfolg (gemessen an Schulabschlüssen, Noten und dem Abschneiden bei Vergleichsstudien) stark

mit der sozialen Herkunft korreliert (Krüger et al. 2011). In schrumpfenden Städten oder sich entvölkernden Regionen hingegen muss darüber nachgedacht werden, wie Bildung überhaupt noch zu organisieren ist, wenn die Infrastruktur ebenso wie die Steuereinnahmen wegfallen. Dabei geht es nicht allein darum, einen Schulbusverkehr zu organisieren und Lehrer_innen davon zu überzeugen, in die Region zu ziehen, sondern auch darum, ob das Museum und die Bibliothek bestehen bleiben oder sich Sportvereine nicht besser zusammenschließen sollten.

Akteure aus Wirtschaft, Politik und dem Bildungssektor fördern im Kontext dieser Entwicklungen, dass Bildung vermehrt auf regionaler und kommunaler Ebene organisiert wird und die vor Ort Anwesenden in diese Prozesse einbezogen werden müssen. Dabei gibt es diverse Hindernisse auf politischer und rechtlicher Ebene aufgrund der streng getrennten Zuständigkeiten von Bund, Ländern und Kommunen, sowie sehr unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter Bildung zu verstehen ist, wer und was dazu gehört und wie diese zu organisieren ist (Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative 2013).

Im Folgenden soll durch eine Kontrastierung der aktuellen deutschen Debatte um kommunale Bildungslandschaften mit dem englisch-amerikanischen Ansatz der Community Education aufgezeigt werden, dass erstere ob ihrer spezifischen Interessenlagen blinde Flecken aufweist, insbesondere was das Verständnis von Bildung angeht. Es kann bezweifelt werden, dass zumeist implizit bleibende Bildungsbegriffe in der Rede von kommunaler Bildung, mit dem – expliziten – Anliegen der Reduktion von Bildungsdisparitäten und der Ermöglichung von Teilhabe vereinbar sind. Ziel des Beitrags ist es, eine kritische Debatte über kommunale Bildung und deren Organisation zu beginnen, bei der Bildung als öffentliches Gut (z.B. Lohmann 2003) verstanden wird und die Beteiligung aller Akteure im Zentrum steht.

II

Tatsächlich ist im deutschen Diskurs meist nicht von kommunaler Bildung die Rede, sondern von kommunalen Bildungslandschaften (Müller 2011, S. 41).¹ In der folgenden Auseinandersetzung soll deutlich werden, was die jeweiligen Anliegen – des Diskurses um kommunale Bildungslandschaften einerseits und Community Education andererseits – sind und welche Prämissen und Denktraditionen sich darin finden lassen. Beide Perspektiven erklären es zu ihrem Ziel, in kommunalen Zusammenhängen (soziale) Missstände unter sich verändernden (sozialen/ökonomischen) Bedingungen mit und durch Bildung bearbeiten und letztlich verbessern zu wollen.

1 Auch wenn die Begriffe Kommune und Community jeweils z.T. unterschiedliche Konnotationen in ihrer Sprache haben, so überschneiden sich die Verwendungsweisen im Kontext von Bildung stark: In beiden Fällen ist sowohl eine Verwaltungseinheit als auch eine Gemeinschaft gemeint.

(a) *Koordination kommunaler Bildungslandschaften*

Bei genauerem Hinsehen fällt im Diskurs um kommunale Bildungslandschaften – der von Veröffentlichungen im Kontext der Initiative „Lernen vor Ort“ (Gnahn 2013) dominiert wird – auf, dass zunächst nicht einsichtig ist, was die Koordination kommunaler Bildungslandschaften mit Bildung zu tun hat bzw. wie sie zu ihrer Verbesserung beitragen kann. Dies widerspricht dem explizit formulierten Ziel, dass die Umstrukturierung und Neuorganisation kommunaler Bildungslandschaften Bildungserfolg befördern soll (z.B. Müller 2011). Es finden sich eine Reihe von Projekten und Initiativen, anhand derer sich dies verdeutlichen lässt. In diesem Beitrag wird vor allem auf die Initiative „Lernen vor Ort“ Bezug genommen. Aber auch andere Projekte, deren Finanzierung häufig durch die Bertelsmann Stiftung (mit)gesichert wird, entsprechen dieser Einschätzung. Beispielhaft lässt sich dies am folgenden Statement der Projektleitung „Selbstständige Schule“² verdeutlichen:

„Schulen sind ein wichtiger Baustein zum *Bildungserfolg* von Kindern und Jugendlichen. Allein können sie jedoch ihre Aufgabe nicht meistern. Sie benötigen die Unterstützung aller regionalen Experten. Jugendämter, Bibliotheken, Museen, Volkshochschulen, Medienzentren, Kirchen, Polizei, Kammern, Musikschulen, Sportvereine und viele weitere. Alle tragen mit ihren Angeboten zum *Bildungserfolg* junger Menschen bei. Regionale Bildungsnetzwerke unterstützen die Idee eines *ganzheitlichen Bildungsverständnisses*, indem sie über Altersgrenzen hinweg schulisches und außerschulisches Lernen in den Mittelpunkt stellen. Durch die Zusammenführung der lokalen Bildungs-, Erziehungs- und Beratungssysteme zu einem Gesamtsystem gelingt eine *Optimierung der Förderung von Kindern und Jugendlichen*.“ (Projektleitung «Selbstständige Schule» 2004, zit. nach Duveneck/Volkholz 2011, S. 44; Herv. durch Verf.)

Im Mittelpunkt stehen nicht Bildung oder Bildungsprozesse, sondern *Bildungserfolg* und damit sind messbare Leistung(en) und Kompetenzen in der Schule, der Erwerb von Bildungszertifikaten (Schulabschlüssen) und letztlich eine daran tatsächlich oder vermeintlich ablesbare Employability gemeint; also, ein messbares Produkt. Bildung wäre dann gleichzusetzen mit subjektiven Anpassungsprozessen im Sinne einer Verwertbarkeitslogik. Andere Aspekte von Bildung, wie eine reflexive Auseinandersetzung und Bearbeitung von Welt-Selbst-Verhältnissen werden systematisch ausgeblendet. Bildung hieße dann, sich dem Paradigma der Employability zu unterwerfen und es auch nicht in Frage zu stellen. Es wird zwar auf ein „ganzheitliches Bildungsverständnis“ verwiesen, aber was darunter zu verstehen ist, wird nicht erklärt. Vielmehr dient der Begriff als „leerer Signifikant“ (Laclau/Mouffe 2006), der wiederum auf aktuelle Debatten um die Notwendigkeit der Anerkennung informeller Lern- und Bildungsprozesse bzw. deren Ergebnisse verweist. Diese wiederum unterstellen, dass so (formelle) Bildungsungleichheiten – die de facto soziale Ungleichheiten abbilden – abgebaut werden könnten (Mack

2 Das Projekt wurde zwischen 2002 und 2007 gefördert von der Bertelsmann Stiftung in 278 Schulen durchgeführt und hatte unter anderem das Ziel, die regionalen Bildungslandschaften zu entwickeln: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-498FC130-58571715/bst/hs.xsl/88751_88753.htm

2009). Offenbar gelingt es dem Bildungssystem im Allgemeinen und der Institution Schule im Besonderen derzeit nicht, die Potenziale der Schüler_innen zu erkennen und daran anzuknüpfen bzw. diese so zu transformieren, dass sie zu dem erwünschten Bildungserfolg führen können.

Eine engere Kooperation zwischen Akteuren im Bildungssystem soll vermeiden, dass weiterhin zu viele junge Menschen aus dem System heraus fallen und damit für den Arbeitsmarkt verloren gehen. Dabei wird die Metapher des Netzes genutzt, das als noch zu weitmaschig angesehen wird. Die Verwendung der Netzmetapher hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend gewandelt (Meyer-Drawe 2001). Von der Verknüpfung mit einer beengenden, einschränkenden Erfahrung des Gefangenen und Gefesselt Werdens wurde sie zur Ermöglichungsmetapher postmoderner, digitalisierter Gesellschaften: Wer gut vernetzt ist, verfügt über die benötigten Ressourcen einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, nämlich Wissen und Kontakte bzw. Sozialkapital (Bourdieu). Die Analyse der Netzstrukturen zeigt jedoch, dass die Ermöglichung auch immer eine spezifische Form der (Selbst-)Regierung der Subjekte (Foucault) mit sich bringt (Jendis 2009). Ein Außerhalb des Netzes ist gar nicht mehr denkbar, weil alles vernetzt ist, und damit bedeutet ein Hinausfallen tatsächlich eine absolute Exklusion. Dies betrifft sowohl die Zeit, in der Kinder und Jugendliche zur Schule gehen als auch die Übergänge zwischen Bildungs- und Ausbildungsphasen, insbesondere zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Doch auch im weiteren Lebensverlauf muss man vernetzt bleiben. So wird auf die Notwendigkeit eines lebenslangen Lernens bzw. sich Weiterbildens hingewiesen. Es wird unterstellt, dass es für die Betroffenen selbst wichtig und richtig ist, nicht durchs Netz zu fallen, weil Bildungserfolg ein nicht hinterfragbares Ziel ist, das Kinder, Jugendliche und Erwachsene stärken würde (z.B. www.kuenste.oefnnen-welten.de). In diesem Zusammenhang wird das in der Bildungstradition im Zentrum stehende Individuum mit seinen individuellen Bedürfnissen und Potentialen, die es in Auseinandersetzung mit der Welt und anderen zu entfalten sucht (Humboldt 1793/1964), angerufen und bleibt gleichzeitig nebulös: Wie sollen die individuellen Bildungsprozesse aussehen, die der Freiheit bedürfen (ebd.) und sich gleichzeitig in dem engmaschigen Netz vollziehen und sich gesellschaftlichen Bedarfen anpassen sollen? Gibt es hier einen Widerspruch?

M. E. ergänzt sich das deutsche Bildungsverständnis des Idealismus und Neuhumanismus – das jedoch zumeist implizit bleibt – recht gut mit den Optimierungsabsichten, die sich in der Reorganisation kommunaler Bildungslandschaften widerspiegeln: Es müssen die Bedingungen für Bildungserfolg geschaffen und optimiert werden, aber *wie* Bildung sich tatsächlich vollzieht, bleibt Sache der oder des Einzelnen. So wird Bildung selbst nicht zum Politikum, nicht zum Aspekt der Neuorganisation kommunaler und regionaler Bildungslandschaften, an der und in der das Subjekt sich bildet, indem es teilhat und tätig ist. D. h., dass auch keine sich dem Paradigma der Employability widersetzenden Ansprüche und Ideen Be-

rücksichtigung finden können, die mit einem anderen Bildungsverständnis einhergehen könnten. Bereits Wilhelm von Humboldt hat die Wechselseitigkeit von Bildungsprozessen zwischen Mensch und Welt betont. Aber gleichzeitig hat er auch dafür plädiert, Bildung frei von ökonomischen und politischen Interessen zu ermöglichen (ebd.). Diese Vorstellung von Bildung geht also von einer grundlegenden Anerkennung zugrundeliegender Prämissen und Strukturen der Bildungsorganisation aus und blendet die Möglichkeit der Kritik und Veränderung derselben systematisch aus. Diese Ausblendung einer kritischen Bildung ist kein zufälliger Nebeneffekt; vielmehr leistet ihre Abwesenheit einen wichtigen Beitrag zur Stabilisierung der Hegemonie des bisherigen Diskurses um kommunale Bildungslandschaften. Wenn Bildung immer schon mit Effizienz und Employability gleichgesetzt wird, dann wird Kritik als Infragestellung der Programmatik von vornherein zumindest erschwert, wenn nicht unterbunden. In den hier betrachteten Publikationen zu kommunalen Bildungslandschaften zeigt sich eine strikte Differenzierung zwischen (individueller) Bildung des Subjekts einerseits und der Organisation der Strukturen, innerhalb derer sich Bildung vollziehen soll bzw. die sie ermöglichen sollen, andererseits. Die Verbundenheit des Subjekts mit (sozialen und institutionellen) Strukturen, die es ebenso hervorbringen, wie es sie dann reproduziert oder auch transformiert (Butler 2001), wird so nicht bedacht. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass ein autonomes, sich bildendes Individuum eine Bildungslandschaft durchschreitet, deren Infrastruktur möglichst optimal gestaltet sein muss: In einer Wildnis kann man sich leicht verirren, asphaltierte Wege und Wegweiser helfen bei der Orientierung. Gleichzeitig schränken sich die Möglichkeiten, einen ganz anderen Weg zu gehen, immer mehr ein und das Zurechtfinden selbst ist nicht als Teil des Bildungsverlaufs gedacht.

(b) Community Education

Ein ganz anderes Bildungsverständnis lässt sich im englischsprachigen Kontext rekonstruieren, indem von kommunaler Bildung, von Community Education, die Rede ist. Immer wieder wird auch in Publikation zu kommunalen Bildungslandschaften auf Community Education verwiesen (z.B. Coelen 2009; Weiß 2011; Müller 2011). Dabei deuten sich in den deutschsprachigen Veröffentlichungen die Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten unterschiedlicher Perspektiven auf kommunale Bildung durchaus an, wenn diskutiert wird, wie z.T. gegenläufige Interessenlagen Kooperationsbestrebungen behindern (Weiß 2011). Bei der Auseinandersetzung mit Community Education zeigt sich, dass es sich hier keinesfalls um einen feststehenden Begriff oder ein klar umrissenes Konzept handelt, sondern um ein Konglomerat diverser Ansätze, deren Ausgestaltung an den jeweiligen Bezugskontext geknüpft wird (Buhren 1997, S. 10ff). In der Regel wird dabei jedoch auf gemeinsame Traditionslinien in Großbritannien und den USA verwiesen, deren Ursprünge sich in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhundert finden (Göhlich 1997; Grunder 2001). Dabei waren die Ausgangslagen in beiden

Ländern durchaus unterschiedlich: In England sah man sich in den 20er Jahren einer wachsenden Kluft zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten konfrontiert, die insbesondere bei der jungen Bevölkerung zu einer regelrechten Landflucht führte und zu einem Verfall ländlicher Gemeinwesen. In den USA hingegen sah man sich in den urbanen Zentren angesichts der Weltwirtschaftskrise einem „sozialen Kollaps“ (Buhren 1997, S. 27) gegenüber, der zu einer Verarmung und Ghettoisierung großer Teile der Arbeiterschaft führte. In beiden Fällen hatte die Community Education den Anspruch, erodierenden Sozial- und Bildungsstrukturen entgegenzuwirken und ein demokratisches Gemeinwesen zu re-etablieren. Auch wenn sich in beiden Ländern die Community Education-Bewegung sehr unterschiedlich entwickelt hat, lässt sich doch konstatieren, dass sich die Grundgedanken der Implementierung lokaler Bildungsstrukturen gekoppelt an demokratische Teiligungsprozesse der Gemeinwesenmitglieder – v. a. im Kontext ganztägiger Beschulung und Erwachsenenbildung – durchgesetzt haben (Buhren 1997, S. 10ff).

In Deutschland hingegen, konnte sich ein solcher Ansatz nie nachhaltig etablieren, auch wenn der Begriff immer wieder im Kontext von Reformdebatten (Öffnung der Schule, Ganztagschule) auftauchte (Göhlich 1998; Coelen 2002). Umso mehr fällt auf, dass aktuell erneut Bezug auf Community Education genommen wird. Der Anlass sind die eingangs beschriebenen, sich aus ökonomischen und demografischen Entwicklungen ergebenden Herausforderungen an Gemeinden und Regionen einerseits und an das Bildungssystem andererseits. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Einsicht in die Notwendigkeit neuer Kooperationen bspw. im Bereich der kulturellen und nachhaltigen Bildung sowie zwischen Sozialer Arbeit und Schule. In der Auseinandersetzung fällt jedoch auf, dass zwar der Begriff Community Education immer wieder auftaucht, dass aber daran geknüpfte Aspekte, insbesondere das Verhältnis von Community und Education (Kommune/Gemeinschaft und Bildung), kaum aufgegriffen werden. Dies stellt sich im englischsprachigen Diskurs anders dar.

„When applied to education, however, the word ‘community’ generally suggests something that is desirable, accessible, locally based and open to all. It also implies an approach that is cross-sectoral and more holistic than formal education: one which involves a: *‘blurring of boundaries between educational establishments and their surrounding communities, as well as between teachers, students, work and leisure’* (Caudry 1985).“ (McGivney 1999, S. 3, Hervorhebungen im Original)

Wie immer, wenn es um den Bildungsbegriff geht, muss bedacht werden, dass dieser sich nicht einfach übersetzen lässt (Schwenk 1989) und dass in Bezug auf den englischen Begriff *education* nicht immer eindeutig ist, wie er ins Deutsche zu übersetzen ist. Im Gegensatz zum deutschen Bildungsbegriff umfasst *education* auch Erziehungsprozesse und damit immer schon Lehr-, Lern- und Erziehungsverhältnisse. Diese definitorische Differenz zeigt sich auch in den unterschiedlichen Begriffstraditionen: Wie wird und wurde Bildung bzw. Education jeweils theoretisiert? Im deutschen Kontext

wurde bereits auf den Idealismus und Humanismus verwiesen, der das Bildungsdenken bis heute entscheidend prägt und dazu nötigt, die soziale Dimension von Bildung immer explizit zu thematisieren (Budde/Willems 2009). Im englischsprachigen Zusammenhang (zunächst vor allem in den USA, vgl. Midwinter 1973, S. 44) finden sich andere Bezüge, insbesondere der Pragmatismus der Chicago School (Dewey 1916/1993) hatte und hat großen Einfluss auf die Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Dies trifft vor allem im Diskurs um kommunale Bildung bzw. um Bildung in der und der Kommune zu. Zwar gibt es neben Dewey weitere Bezugsautoren, wie bspw. Morris, Manley und später Freire, aber die Arbeiten Deweys bieten sich aufgrund ihres theoretischen Gehalts und der sich daraus ergebenden Anknüpfungspunkte zum Bildungsdiskurs an (Bellmann 2007; Dietrich et al. 2012).

Für Dewey sind Bildungs- und Erziehungsprozesse (*education*) immer eingebunden in soziale Zusammenhänge und die Erfahrungen (*experiences*), die das Subjekt in seinen alltäglichen sozialen Strukturen macht. Bildung ist damit nicht nur an das Subjekt, sondern immer auch an den Kontext gebunden (ebd.). Dewey richtet sein Augenmerk vor allem auf den Zusammenhang von Bildung und Erziehung (*education*) und Demokratie, indem er fragt, wie das Subjekt als teilhabendes, handelndes Subjekt immer auch die Gemeinschaft (*community*) mit strukturiert.

„Denn diese Darstellung geht davon aus, daß es das Ziel der Erziehung sei, die einzelnen zur Fortführung ihrer Erziehung zu befähigen, daß Zweck und Lohn des Lernens die Fortdauer der Fähigkeit zu wachsen sei. Nun kann dieser Gedanke auf *alle* Mitglieder einer Gesellschaft nur dann angewandt werden, wo im Verkehr der Menschen untereinander volle Gegenseitigkeit gewährleistet ist, wo für den ständigen Neuaufbau der sozialen Gewohnheiten und Einrichtungen dadurch angemessene Vorsorge getroffen ist, daß von gleichmäßig verteilten Interessen mannigfaltige Anregungen ausgehen.“ (Dewey 1916/1993, S. 137, Herv. i. Org.)

Dewey wird allerdings vorgeworfen, dass er Community in einer sehr homogenisierenden und harmonisierenden Weise denkt (Alejandro 1993), sodass Pluralität und Widerstreit sich gleichsam in der Gemeinsamkeit aufheben. Diese Sichtweise würde jedoch soziale Ungleichheiten und Marginalisierungsprozesse als Effekte bestehender Machtverhältnisse ausblenden. Nichtsdestotrotz gilt Dewey weiterhin als einer der wichtigsten Theoretiker der Community Education (Buhren 1997, S. 18ff). Wie gesagt, handelt es sich hier nicht um ein klar umrissenes Konzept oder gar einen feststehenden Begriff, sondern vielmehr um ein Konglomerat unterschiedlicher Ansätze, die sich mit der Frage beschäftigen, wie kommunale Bildung zu denken und auch zu ermöglichen sei. Community Education zeichnet sich durch ein spezifisches normatives Profil sowie eine starke Praxis- und Alltagsorientierung aus. Ihr Anliegen ist es, die konkreten Bedingungen für Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse in einem bestimmen sozialen Raum zu verbessern (Hofmann 2005). Bereits bei der Generierung und Formulierung der Bedarfe sollen möglichst alle Beteiligten einbezogen werden. Daraus ergibt sich der

Anspruch der Transparenz und der Partizipation und zwar milieu- und altersübergreifend. Im Zentrum der Community Education stehen grundsätzlich die diversen Akteure sowie spezifische, kontext- und situationsabhängige Themen. Die Konzentration auf die Interessen und Wünsche der Akteure einerseits und auf die als relevant befundenen Themen andererseits ermöglichen eine auf gemeinsame Anliegen fokussierte Zusammenarbeit. Somit liegt der Fokus auf den Aushandlungsprozessen als Teil von Bildungsprozessen, die dann auch die kommunale Bildungslandschaft strukturieren. Um die Metapher der Bildungslandschaft noch einmal aufzugreifen: Im Sinne der Community Education würden die Subjekte sich dadurch bilden, dass sie die Bildungslandschaft (mit)gestalten, bspw. Breschen schlagen und Wege anlegen oder Brücken bauen. Die Re-Organisation der Bildungslandschaften ist somit keine Voraussetzung für subjektive Bildungsprozesse, sondern immer mit ihnen verwoben. Im Kontext der eingangs beschriebenen, strukturellen Entwicklungstendenzen der Entvölkerung einerseits und der Reurbanisierung andererseits könnte es eine solche Perspektive ermöglichen, dass sich Einwohner_innen nicht nur als Betroffene (bspw. von Gentrifizierungsprozessen) verstehen, sondern als Gestalter_innen. Denn sie sind immer Teil dieser Prozesse, deren Verlauf keinesfalls zwangsläufig so oder so verlaufen muss – auch wenn der Diskurs um kommunale Bildungslandschaften dies (häufig) impliziert.

(c) Kontrastierung

Ich möchte an dieser Stelle die beiden rekonstruierten Diskurse³ zur kommunalen Bildungslandschaften in Deutschland und zu Community Education im englischsprachigen Kontext noch einmal gegenüberstellen, sodass deutlich wird, wo die Unterschiede sind und welche Leerstellen sich ergeben.

3 Die Rekonstruktion bezieht sich auf folgende Publikationen: Alke 2013; Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative 2013; Bleckmann & Durdel 2009; Bleckmann & Schmidt; Bühren 1997; Coelen 2002; Duvencek & Volkholz 2011; Gnahs 2013; Göhlich 1997; Grunder 2001; Hofmann 2005; McGivney 1999; Midwinter 1973; Müller 2011; Poster & Krüger 1990; Stolz 2014; Weiß 2009, 2011; White 2014.

	Kommunale Bildungslandschaften	Community Education
Initiatoren	Städte, Gemeinden, Bund, Stiftungen, Schule, Jugendhilfe	Pädagog_innen, Sozialarbeiter, Mitglieder einer Gemeinde, Künstler_innen, Bürgerinitiativen
Akteure	Politik, Verwaltung, Bildungsinstitutionen, Vereine, Bibliotheken, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, VHS, Wirtschaftsunternehmen, Kulturelle Einrichtungen (Museen, Theater)	Alle Mitglieder eines Gemeinwesen; Individuen ebenso wie Institutionen
Koordination durch	Bildungsbüro, Stadtverwaltung, Gemeinderat etc.: Professionelle	Demokratische Prozesse, die gemeinsam festgelegt werden und an denen Professionelle und Laien teilnehmen; Ziele und Strategien der Umsetzung werden gemeinsam festgelegt
Ziel	Etablierung eines effizienten Bildungsmanagements, Vernetzung diverser Akteure im Bildungsbereich Abbau von Bildungsbenachteiligung, Employability, formaler Bildungserfolg	Teilhabe, Mitgestaltung der Community, Bildungs- und Lernprozesse gemeinsam initiieren Und dann auch: Abbau von Bildungsbenachteiligung, Employability, formaler Bildungserfolg
Bildungsverständnis	Bildung = formale Bildung, die bestenfalls in Erwerbsarbeit mündet Informelle Bildung bzw. informelles Lernen dienen als Ressourcen für formalen Bildungserfolg Kompetenzen; Qualifikationen Bildung als individueller Prozess	Bildung als sozialer Prozess; Lernen als Erfahrung/Learning by Doing (Dewey)

Wenn es um kommunale Bildungslandschaften geht, dann sind die Akteure meist eher auf einer strukturellen Ebene eingebunden, wo erhoffte Bildungsprozesse vorbereitet und gemanagt werden, z.B. in der Organisation von Kooperationen zwischen Schule und Kommunalverwaltung. In der *community education* geht es hingegen um das konkrete gemeinsame (öffentliche) Handeln (Arendt 2001), während dessen sich die Beteiligten bilden und ihre Bildungslandschaft gestalten. Im Zusammenhang damit zeigt sich ein sehr unterschiedliches Bildungsverständnis, das wiederum mit den Interessen der Akteure verwoben ist bzw. sich darin begründet und im jeweiligen Handeln reproduziert.

III

Anhand der Initiative „Lernen vor Ort“ wird nun untersucht, wie Einsichten, die sich aus der Kontrastierung der Perspektiven ergeben, im konkreten Projektzusammenhang rekonstruieren lassen.

„Lernen vor Ort“ stellt sich in seiner Imagebroschüre, wie folgt, vor:

„Das Programm „Lernen vor Ort“ ist zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit über 180 deutschen Stiftungen, die sich in Grund- und Themenpatenschaften vor

Ort engagieren, umgesetzt. In den vergangenen drei Jahren haben 40 Kommunen im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“ daran gearbeitet, ein integriertes datengestütztes Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene zu etablieren, an dem alle wesentlichen Bildungsakteure vor Ort beteiligt sind. Mit Beginn der zweiten Förderphase im September 2012 haben sich 35 dieser Kommunen auf den Weg gemacht, die entwickelten Ansätze zu verstetigen und für einen Transfer in den ungeforderten Raum aufzubereiten. Ziel ist die nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens, das allen Bürgerinnen und Bürgern bildungsbereichs- und lebensphasenübergreifend ermöglicht, ihre Bildungsbiografien erfolgreicher zu gestalten.“ (Gnahn 2013, S. 31)

Zunächst wird auf den Kontext des Programms verwiesen, der für dessen Selbstverständnis grundlegend ist: Lernen vor Ort ist Teil einer Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung.⁴ Ziel dieser Initiative ist es, dafür zu sorgen, dass mehr Menschen sich besser für den Arbeitsmarkt qualifizieren. Dabei stehen also zunächst einmal die Interessen der Arbeitgeber_innen oder auch des Wirtschaftsstandorts Deutschland im Mittelpunkt, nicht jedoch die der unterschiedlichen Mitglieder der Kommunen. Des Weiteren wird auf den Charakter der Förderung als öffentlich-private Partnerschaft (www.lernen-vor-ort.info/de/155.php) verwiesen, auf das Engagement diverser nationaler (z.B. Bertelsmann, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Deutsche Bank Stiftung) sowie regionaler (z.B. Bürgerstiftungen, Stiftungen lokaler Sparkassen) Stiftungen in Zusammenarbeit mit Bund und Kommunen. Ziel ist es, ein „datengestütztes Bildungsmanagement“ zu etablieren, das an die jeweiligen regionalen Bedingungen angepasst wird und dann idealer Weise in nicht durch das Programm geförderte Kommunen transferiert wird. Die Akteure der Kommunen tauchen bisher in dem Text nicht auf. Ihre Bedürfnisse und Anliegen sowie ihre Vorstellungen zur Gestaltung der eigenen Bildungslandschaft werden nicht thematisiert. Vielmehr wird unterstellt, dass das datengestützte Bildungsmanagement eine „nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens“ zur Folge hat, das es wiederum ermöglicht, dass die Beteiligten ihre Bildungsbiografie selbst „erfolgreich gestalten“. Zwei bereits angesprochene Aspekte werden in diesem Text noch einmal ganz deutlich: erstens, die Differenzierung zwischen der Bildungslandschaft und dem sich bildenden Subjekt und zweitens, dass Mitgestaltung, also eine demokratische Beteiligung am Prozess der Veränderungen, nicht priorisiert wird.

4 Liesner weist drauf hin, dass derlei Aktivitäten der Bundesregierung als „Sicherungstechniken von Herrschaft lesbar“ sind, die einen Rückzug des Staates im Sinne neoliberaler Argumentationsweisen – etwa des Abbaus sozialer Sicherungssysteme – zu rechtfertigen trachten (Liesner 2002, S. 153).



Darüber hinaus wird wiederum auf *Bildungserfolg* als Ziel verwiesen, wobei implizit bleibt, was unter Erfolg verstanden werden kann. Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass offen ist, was gemeint ist, da sich der vertretene Managementansatz am Output orientiert, der wiederum feststellbar sein muss. Erfolg kann demnach etwa sein, dass mehr junge Menschen einen Schulabschluss und damit die notwendige berufliche Qualifikation erlangen, oder dass Weiterbildungsmaßnahmen dazu führen, dass Erwerbslose wieder Arbeit finden. Schwerer ist es hingegen, subjektive Erfahrungen bspw. in Projektzusammenhängen, in denen Künstler_innen mit dem Jugendhaus kooperieren, als Erfolg zu verbuchen. Tatsächlich geht es in den Umsetzungen von „Lernen vor Ort“ explizit nicht nur um formale oder formalisierte Bildung, sondern gerade darum, informelle Lern- und Bildungsprozesse bzw. deren Ergebnisse anzuerkennen (Annen/Bretschneider 2009). Wir haben es also mir zwei scheinbar gegensätzlichen Entwicklungen zu tun: einerseits mit einem Ruf nach stärkerer Strukturierung von Bildung qua Vernetzung und andererseits mit einer Individualisierung der Verantwortung für die erfolgreiche (!) Gestaltung der eigenen Bildungsbiografie: Die Infrastruktur wird gestellt, aber es bleibt offen, welche Bildung für wen sinnvoll und damit anerkenbar ist.

Doch hier zeigt sich wiederum die bereits angesprochene Komplementarität, die mit dem klassischen Bildungsbegriff so vortrefflich vereinbar ist, die jedoch eine andere Wendung nimmt. Nämlich, dass am Ende nicht das Subjekt über den – selbst zu verantwortenden, denn die Bedingungen stimmen ja – eigenen Bildungserfolg befindet, sondern vielmehr institutionalisierte Akteure der kommunalen Bildungslandschaft, die nicht gleichzusetzen sind mit den Mitgliedern der Gemeinschaft und vor allem wirtschaftliche und politische Interessen vertreten, wie folgendes Zitat noch einmal bestätigt:

„Nun ist Bildung für L. [Landrat des Landkreises Osnabrück, die Verf.] aber kein Selbstzweck, vielmehr sollen erfolgreiche Konzepte auch dazu beitragen, dass die regionale Wirtschaft Fachkräfte gewinnt und wettbewerbsfähig bleibt. Schließlich ist eine funktionierende Bildungslandschaft auch ein wichtiger Standort- und Attraktivitätsfaktor für Unternehmen und Arbeitskräfte.“ (Gnahs 2013, S. 12)

Viel deutlicher sagen lässt sich kaum, dass Bildung hier als Standortfaktor gesehen wird, der sich letztlich in einem erwirtschafteten Mehrwert der Kommune niederschlagen sollte, etwa über geringere Transferzahlungen an Arbeitslose und höhere Steuereinnahmen von zugezogenen Unternehmen und Privatpersonen, die die attraktive (Bildungs-)Infrastruktur direkt oder indirekt angezogen hat. Grundsätzlich kann gegen diese Prämissen nichts eingewendet werden, weil es ja darum geht, die Bedingungen für alle zu verbessern. Dennoch ergeben sich Schwierigkeiten aus dem hier vertretenen Bildungsverständnis, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

IV

In kommunalen Bildungslandschaften geht es zwar immer um jene, die bildungserfolgreicher sein sollen, aber es geht dabei nicht um deren subjektive Bedürfnisse, die zunächst artikuliert werden müssten, und es wird erwartet, dass die dann besseren Bedingungen für ihre individuelle Bildung – deren Erfolgsprämissen vorgegeben sind – eigenverantwortlich genutzt werden. Im Sinne einer Regierung seiner selbst (Gouvernementalität) wird vom Subjekt erwartet, sich zu unterwerfen und dies auch zu wollen (Foucault 2004). Was zudem implizit wirksam ist im Hinblick auf den Abbau bestehender Bildungsungleichheiten bzw. Benachteiligungen, ist eine Defizitperspektive: Denen, die im Bildungs- und Ausbildungssystem und bezüglich ihrer Erwerbstätigkeit nicht ausreichend erfolgreich sind, muss eine entsprechende Förderung zukommen. Der Rahmen steht dabei nicht in Frage; ob man dies oder jenes in dieser oder jener Weise lernen, sich bilden will und ob die Probleme der Kommune, die durch die Hauptakteure etwa bei „Lernen vor Ort“ definiert werden, mit denen der dort lebenden Menschen zusammenhängen, bleibt offen. Es geht um die Aktivierung der Mitglieder der Kommune, nicht um deren Beteiligung. Bei der Aktivierung handelt es sich um ein „paradoxes Projekt“ (Kocyba 2013, S. 21), bei dem Menschen zunächst Passivität unterstellt wird, um sie dann zur Aktivität aufzufordern. Die Art und Weise der Aktivität steht dabei schon vorher fest (ebd.) – in unserem Kontext etwa die Teilnahme an bereits initiierten Qualitätsentwicklungstreffen von kommunaler Verwaltung und Schulvertreter_innen. Wer sich dieser Art der Aktivität widersetzt, dem/der wird unterstellt, sich nicht beteiligen zu wollen und trägt damit selbst die Verantwortung dafür, nicht beteiligt zu sein. Gleichzeitig wird im Zuge dieser Individualisierung, die Formulierung einer Kritik an der Ordnung kommunaler Bildungslandschaften zumindest erschwert. Dass dies nicht nur ein zufälliger Nebeneffekt ist, sondern durchaus im Interesse der mitwirkenden Akteure liegt, wurde bereits erwähnt.

Es hat sich jedoch gezeigt, dass wenn die Mitglieder einer Kommune am Prozess der Vernetzung und Gestaltung von Bildungslandschaften und dem Gemeinwesen *beteiligt* sind, z.B. im Kontext der Erwachsenenbildung, dass die Veränderungen als subjektiv sinnvoll und wichtig wahrgenommen werden und außerdem nachhaltig wirken (McGivney 1999), weil konkrete Anliegen artikuliert und umgesetzt werden. Diese Erkenntnisse sind keinesfalls neu und bilden z.B. die Grundlage sozialpädagogischer Gemeinwesenarbeit (z.B. Becker 2014).

Es kann davon ausgegangen werden, dass das gemeinsame Handeln grundlegend auch für subjektive Bildungsprozesse ist. Qualitativ-empirische Bildungsforschung zeigt, dass Bildungsprozesse immer strukturell in soziale Kontexte eingebunden sind, in der Familie, im Viertel, in der Schule, in der Region. Ob Bildungsprozesse sich vollziehen und wie sie sich vollziehen, hängt von den Anerkennungsstrukturen ab, denn Bildung muss erst einmal als solche verstanden werden können (Wischmann 2010). Somit geht es bei Bildung immer um das Verhältnis von Subjekt und Struktur im Handeln. In der Community Education spielt die pragmatische Perspektive Deweys eine entscheidende Rolle, nämlich die Ein- und Anbindung von Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozessen in und an die Alltagswelt (Dewey 1916/1993). Nur so könnten bildende Erfahrungen ermöglicht werden. Dabei sagt Dewey nicht, dass es beliebig ist, was Gegenstand der Bildung ist und wie sie sich vollzieht, dass aber immer Anknüpfungspunkte hergestellt werden müssen zwischen divergenten sozialen Positionen, die sich ansonsten immer wieder reproduzieren. Dies sieht er als die genuine Aufgabe der Schule an (ebd.).

M. E. wird jedoch zurecht an Deweys Ansatz kritisiert, dass er eine zu sehr harmonisierende Perspektive einnimmt, weil er unterstellt, dass eine Gemeinschaft (Community) über gemeinsame Werte verfügen muss, die Grundlage des gemeinsamen Handelns sind und demokratische Aushandlungsprozesse erst ermöglichen (ebd., S. 19). Es wird also gleichsam ein Ideal vorausgesetzt, dass sich in der Praxis kaum zeigen wird und auch nicht wünschenswert ist – nicht nur weil unsere Gesellschaft aufgrund von Migrationsprozessen immer heterogener wird, sondern weil der Dissens immer un-aufhebbarer Teil demokratischer Prozesse ist (Butler 2011). Das heißt, wenn man die Prämissen der Community Education ernst nimmt, führt dies in den meisten Fällen zu langwierigen und anstrengenden – nicht effizienten und erfolgsorientierten – Verhandlungen (Alke 2013). Zudem müssen bestehende Machtverhältnisse berücksichtigt werden, die darüber entscheiden, welche Interessen sich durchsetzen – oder überhaupt geäußert werden – und welche nicht.

Es ist keineswegs klar, was unter Bildung zu verstehen ist, wie sie sich vollzieht und in welchem Zusammenhang sie zur Kommune steht. Es geht nicht darum, ein wie auch immer geartetes Konzept der Community Education zu importieren. Vielmehr zeigt die Kontrastierung der unterschiedlichen Begriffe und Theoriebezüge Spezifika und unvermeidbare, blinde Flecken auf. Es wird so deutlich, dass kommunale Bildung nur dann stattfinden kann,

wenn das Subjekt involviert ist. Und dies schließt auch und vor allem Kritik an den Interessen und Zielen institutionalisierter Akteure ein.

Bildung muss somit immer als gleichzeitig sozialer und subjektiver Prozess verstanden werden, in dem sich das Subjekt den bestehenden Strukturen unterwirft, um handlungsfähig sein zu können und diese ggf. kritisieren und verändern zu können. Diese Denkfigur findet sich bei Butler (2001) als Prozess der Subjektivation, die inzwischen vielfach in bildungstheoretischen Zusammenhängen aufgegriffen und ausgearbeitet worden ist (bspw. (Koller 2012; Ricken/Balzer 2012; Rose 2012; Wischmann 2014, i. E.).

V

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor allem die organisatorische Dimension thematisiert wird und dass bereits große Anstrengungen unternommen werden, um neue Organisationsmodi zu erschließen (Stolz 2014); dass aber die inhaltliche Dimension, was unter Bildung – genauer unter kommunaler Bildung – zu verstehen ist, oft implizit bleibt oder nur angedeutet wird. Dabei bietet die Umstrukturierung kommunaler Bildungslandschaften durchaus Möglichkeiten, Bildung ins Zentrum zu stellen und sie – in ihren organisationalen und sozialen Bezügen – zu theoretisieren (z.B. Bleckmann 2009). In den aktuellen (bildungs-)politischen Debatten werden jedoch nur die quantifizierbaren Ziele (z.B. eine geringere Dropout-Rate) formuliert und kaum kontextualisiert. Der Fokus liegt damit auf dem Produkt, nicht aber auf dem Prozess der kommunalen Bildung. Wenn das Bildungsverständnis und die damit verknüpften Interessen jedoch implizit bleiben, werden die entsprechenden Machtstrukturen verschleiert und können schwer hinterfragt werden.

Was zu tun bleibt, ist zunächst eine systematische und kritische Reflexion der Verwobenheit struktureller, gesellschaftlicher Bedingungen mit sich subjektiv vollziehenden Bildungsprozessen. Hierzu liegen bereits Arbeiten vor, die sich auf konkrete Kooperationsmöglichkeiten im Bildungsbereich fokussieren und auch die Notwendigkeit der Regionalisierung und Kommunalisierung stark machen (Bleckmann/Durdel 2009). Obwohl viele Beiträge in diesem Kontext auf den englischsprachigen Diskurs, v.a. auf die Arbeiten Deweys und Freires verweisen, verbleiben sie in einem individualisierenden Bildungsdenken, indem Bildung bspw. als „als Prozess der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit“ (Mack 2009, S. 59) verstanden wird. Obgleich also in der Kommunalisierung eine „Chance zur Demokratisierung“ (Bleckmann 2009) gesehen wird, wird die Sozialität des Subjekts nicht konsequent bedacht. Am Ende wird immer wieder auf das autonome Individuum verwiesen, das in seiner Lebenswelt (Thiersch et al. 2002) agiert, ihr gleichsam gegenübersteht. So geht es wieder um die Bedingungen einerseits und Bildung andererseits, aber nicht um kommunale Bildung oder Community Education. Eine solche Perspektive lässt sich auch in den von Meyer-Drawe analysierten „Diskursen des Lernens“ (Meyer-Drawe 2008)

wiederfinden: Gemeinsames Lernen meint in der Regel ein im (sozial-) konstruktivistischen Sinn gedachtes, kooperatives Lernen, ein „voneinander Lernen“ (Vreugdenhil 2009, S. 154).

Neben der Theoretisierung bedarf es außerdem einer empirischen Forschung, die sich mit den Bedürfnissen oder genereller: mit den Perspektiven der Beteiligten beschäftigt. Ein qualitativer, möglichst offen gestalteter Forschungszugang wäre hier angemessen, damit nicht wiederum bestimmte Bedarfe oder Vorstellungen einer „gelingenden Bildungsbiografie“ unterstellt und prästrukturiert werden. Die unterschiedlichen Perspektiven, so ist anzunehmen, dürften stark variieren, wenn nicht widersprüchlich sein. So kann z.B. die Kooperation von Jugendhilfe und Schule aus der Perspektive eines Kindes alles andere als erwünscht sein oder es verspricht sich ganz anderes davon als erwachsene Pädagog_inn_en (Enderlein 2009). Aber bisher ist die „Quellenlage [...] desolat“ und es deutet sich an, dass an erster Stelle die gemeinsame Erarbeitung eines Verständnisses von lokalen oder kommunalen Bildungslandschaften stehen müsste (Bosenius/Edelstein 2009, S. 179f).

Die Gestaltung kommunaler Bildungslandschaften muss aus pädagogischer Sicht kommunale Bildung einbeziehen, wenn die soziale Verwobenheit des sich bildenden Subjekt berücksichtigt wird und Kritik als notwendiger Aspekt kommunaler Bildungsprozesse anerkannt wird. Hierzu bedarf es vorab einer Theoretisierung dessen, was in diesem Kontext unter Bildung verstanden werden kann und soll. Die Kontrastierung der deutschen Debatte mit den Konzepten der Community Education hat gezeigt, dass es in vielen Fällen und insbesondere in der Initiative „Lernen vor Ort“, die einen Großteil der Restrukturierung kommunaler Bildungslandschaften in Deutschland derzeit vorantreibt, um eine ökonomische Perspektive auf Bildung geht. Die bestehenden Strukturen sollen in der Weise verändert werden, dass sie effektiver funktionieren, damit kein Humankapital verloren geht. Das Anliegen der Community Education stellt sich anders dar. Hier stehen Partizipation und die sich dabei vollziehenden sozialen Bildungsprozesse im Mittelpunkt. Die Gestaltung der Bildungslandschaften orientiert sich an den Bedürfnissen ihrer Bewohner_innen. Auch wenn Deweys *education*-Begriff Schwächen aufweist, so ermöglicht er doch die Berücksichtigung der Sozialität des sich bildenden Subjekts in kommunalen Bildungslandschaften. Die in vielen Fällen individualisierende deutsche Bildungsdebatte hingegen scheint die Ökonomisierung und Funktionalisierung derselben zu begünstigen oder vermag ihr zumindest nicht viel entgegen zu setzen. So scheinen insbesondere jene Perspektiven auf Bildung interessant zu sein, die sich auf die Arbeiten von Butler beziehen. Eine Verknüpfung dieser Perspektiven mit den Überlegungen zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften bedeutet einen wichtigen Schritt zur Theoretisierung der Debatte und letztlich zur Demokratisierung der Verfahren der Re-Strukturierung kommunaler Bildungslandschaften.

Literatur

- Alejandro, Roberto : *Hermeneutics, citizenship, and the public sphere*, Albany 1993.
- Alke, Matthias: Zur Bestimmungsproblematik von Community Education. Befunde aus einer Fallstudie zum irischen Community Education Network, in: *Magazin Erwachsenenbildung.at*, 19, 2013, S. 3-19.
- Annen, Silvia/Bretschneider, Markus: Anerkennung informell erworbener Kompetenzen aus bildungspolitischer und wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive, in: *Bildungsforschung*, 6. Jg., Heft 1, 2009, S. 187–207.
- Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative (Hrsg.): *Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*, Stuttgart 2013.
- Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 12. Aufl., München 2001.
- Becker, Martin: *Soziale Stadtentwicklung und Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit*, Stuttgart 2014.
- Bellmann, Johannes: *John Deweys naturalistische Pädagogik. Argumentationskontexte, Traditionslinien*, Paderborn 2007.
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB): *Bevölkerungsentwicklung 2013. Daten, Fakten, Trends zum demografischen Wandel*, Wiesbaden 2013.
- Bleckmann, Peter: Lokale Bildungslandschaften: Ein Weg zur Demokratisierung von Bildung, in: *ders./Durdel (Hrsg.) 2009*, S. 77–85.
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*, Wiesbaden 2009.
- Bleckmann, Peter/Schmidt, Volker (Hrsg.): *Bildungslandschaften. Mehr Chancen für alle*, Wiesbaden 2012.
- Bosenius, Jürgen/Edelstein, Wolfgang: „Um uns geht es ja eigentlich ...“ – Bildungslandschaften als Beteiligungslandschaften, in: *Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009*, S. 179-192.
- Brake, Klaus/Herfert, Günter (Hrsg.): *Reurbanisierung*, Wiesbaden 2012.
- Budde, Jürgen/Willems, Katharina (Hrsg.): *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*, Weinheim 2009.
- Buhren, Claus G.: *Community education*, Münster 1997.
- Butler, Judith: *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt/Main 2001.
- Butler, Judith: *Kritik, Dissens, Disziplinarität*, Zürich 2011.
- Coelen, Thomas: *Kommunale Jugendbildung. Raumbezogene Identitätsbildung zwischen Schule und Jugendarbeit*, Frankfurt/Main, New York 2002.
- Coelen, Thomas: *Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung*, in: *Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009*, S. 89–104.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker: *Einführung in die Ästhetische Bildung*, Weinheim 2012.
- Duveneck, Anika/Volkholz, Sybille: *Kommunale Bildungslandschaften*, Berlin 2011, www.boell.de/downloads/2012-02-Kommunale_Bildungslandschaften.pdf
- Enderlein, Oggi: „Um groß zu werden, braucht man als Kind ein ganzes Dorf.“, in: *Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009*, S. 159–177.
- Foucault, Michel: *Geschichte der Gouvernementalität*, 1. Aufl., Frankfurt/Main 2004.
- Friedrichs, Jürgen/Keckes, Robert (Hrsg.): *Gentrification*, Wiesbaden 1996.
- Bundeszentrale für politische Bildung (09.07.2007): *Schrumpfende Städte*, www.bpb.de/gesellschaft/staedte/stadt-und-gesellschaft/64405/einfuehrung
- Gnahn, Dieter: *Imagebroschüre „Lernen vor Ort“*. Magazin für das Programm „Lernen vor Ort“ vor Ort, hrsg. v. Stifterverbund „Lernen vor Ort“, 2013, www.lernen-vor-ort.info/media/Imagebroschuere_Lernen_vor_Ort.pdf
- Göhlich, Michael: *Community Education. Geschichte und Konzeption*, in: Michael Göhlich (Hrsg.): *Offener Unterricht, Community education, Alternativschulpädagogik*,

- Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken, Geschichte, Konzeption, Praxis, Weinheim u.a. 1997, S. 90–102.
- Grunder, Hans-Ulrich: Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch, Münster 2001.
- Herfert, Günter: Disurbanisierung und Reurbanisierung, in: Raumforschung und Raumordnung, 60, 2002, S. 334-344.
- Hofmann, Klaus T.: Community education und ganztägige Erziehung, in: Sozial Extra, 29 (9), 2005, S. 20-24.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: ders: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, hrsg. v. Wilhelm Flitner, Düsseldorf/München 1793/1964.
- Jendis, Juliane: Wie Fische im Netz? Irritationen aus dem Europa des Wissens, in: Liesner, Andrea /Lohmann, Ingrid (Hg): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur, Opladen 2009, S. 165-176.
- Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart 2012.
- Kocyba, Hermann: Aktivierung. In: Ulrich Bröckling/Susanne Krasmann/Thomas Lemke (Hrsg.): Glossar der Gegenwart, 5. Aufl., Frankfurt/Main 2013, S. 17-22.
- Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, 2., durchges. Aufl. Wiesbaden 2011.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal: Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, 3. Aufl., Wien 2006.
- Liesner, Andrea: Zwischen Weltflucht und Herstellungswahn. Bildungstheoretische Studien zur Ambivalenz des Sicherheitsdenkens von der Antike bis zur Gegenwart, Würzburg 2002.
- Lohmann, Ingrid: Bildung – Ware oder öffentliches Gut? Auswirkungen des General Agreement on Trade in Services (GATS), in: Bildung -- Ware oder öffentliches Gut? Über die Finanzierung von Bildung und Wissenschaft, 2003, S. 242–252, www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/debt.pdf
- Mack, Wolfgang: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 57–66.
- McGivney, Veronica: Informal learning in the community. A trigger for change and development, Leicester 1999.
- Meyer-Drawe, Käte: Im Netz, in: Journal Phänomenologie, 15, 2001. S. 7-9.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens, Paderborn 2008.
- Midwinter, Eric: Patterns of Community Education, London 1973.
- Müller, Caroline: Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine empirische Studie, Münster 2011.
- Poster, C. D./Krüger, Angelika (Hrsg.): Community education in the western world, London/New York 1990.
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hrsg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden 2012.
- Rose, Nadine: Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien, Bielefeld 2012.
- Schwenk, Bernhard: Bildung, in: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Reinbek 1989.
- Stolz, Heinz-Jürgen: Zwischen Gestaltungskraft und Ernüchterung – Kommunale Netzwerkkoordination im Bereich Bildung, Erziehung und Betreuung, in: Die Deutsche Schule, 106 (1), 2014, S. 50-61.
- Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus/Königter, Stefan: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit, in: Werner Thole (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit, Wiesbaden 2002, S. 161-178.
- Vreugdenhil, Kees: Warum Kinder zum Lernen auch das Gemeinwesen brauchen, in: Bleckmann/Durdel (Hrsg.) 2009, S. 145-158.

- Weiß, Wolfgang W.: Kommunale Bildungspolitik. Entwicklungen, Begrifflichkeiten und Perspektiven, in: Deutsche Zeitschrift für Kommunalwissenschaft, 1, 2009.
- Weiß, Wolfgang W.: Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven, Weinheim 2011.
- White, Cameron (Hrsg.): Community Education for Social Justice, Rotterdam 2014.
- Wischmann, Anke: Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung, Wiesbaden 2010.
- Wischmann, Anke: „desto eingedeutschter wurde ich“ – Eine Rassismus kritische Perspektive auf (Hakan Salmans) Bildung, in: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon (Hrsg.): Perspektiven einer bildungstheoretisch orientierten Biografieforchung, Bielefeld 2014, im Erscheinen.

Sieglinde Jornitz

„Ich sehe was, was Du nicht siehst ...“ –
Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen führt

I

Rineke Dijkstra ist einem größeren Publikum mit ihrer Foto-Serie *Bathers* bekannt geworden. Darin portraitiert sie Jugendliche, die sich in Badeanzug oder Badehose am Strand mit dem Rücken zum Meer der Kamera stellen (Dijkstra 2004). Es sind Bilder von großer Intensität, denn sie fangen Posen ein, die die Jugendlichen in ihrer Brüchigkeit und Unsicherheit des Erwachsenwerdens im Hinblick auf ihren eigenen Körper zeigen. Dijkstra stellt uns so die je individuell zu bewältigende Aufgabe vor Augen, sich zum verändernden Körper zu verhalten und diesen gleichsam zu bewohnen.

Das Thema des Heranwachsens ist eines, das sich in den Arbeiten der Künstlerin vielfältig zeigt. Dabei wählt sie fast ausschließlich die Form des Einzelportraits. Vor der Kamera zeigen sich Kinder im Park, junge Mütter mit ihrem neu geborenen Säugling, Jugendliche, die sich für den Abend gekleidet haben. Im Fall der Foto-Arbeit *Almerisa* (1994-2008) portraitierte sie ein Flüchtlingsmädchen von ihrer Ankunft im Lager in den Niederlanden bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie selbst Mutter wird. Es handelt sich auch dabei um Einzelportraits, die die Lebenszeit zum Thema haben. Nur im Einzelfall fotografiert Dijkstra zugleich zwei Personen. Die Künstlerin reduziert über das Format die Ausdrucksmöglichkeiten der Fotografierten, so dass vor allem ihr je individueller Körperausdruck sichtbar wird.

In den letzten Jahren hat sie sich verstärkt Videoarbeiten zugewendet, die jedoch weiterhin ihren ästhetischen Stil der Portraitfotografien beibehalten. Mehrere Arbeiten widmen sich Jugendlichen, die in die Disco zum Tanzen gehen. Dabei filmt sie diese jedoch nicht in der Umgebung der Disco selbst, sondern bittet sie, sich in einem der Disco benachbarten und extra bereit gestellten weißen Raum tanzend der Filmkamera zu präsentieren. Auf der formal-ästhetischen Ebene wird so die statische Portraitfotografie nun um die Bewegung in der Zeit erweitert. Diese Videoarbeiten bleiben jedoch weiterhin Portraits, die vor allem zunächst in ihrer ästhetischen Reduktion und der Konzentration auf den sich bewegenden, jugendlichen Körper auffallen.¹

1 Vgl. zum Überblick über ihre Arbeiten: Dijkstra 2004; Gaensheimer/Gorschlüter (Hrsg.) 2013.

Innerhalb dieser Videoarbeiten fallen zwei heraus, in denen Rineke Dijkstra britische Schulkinder filmt, wie sie Gemälden begegnen. In einem Fall – *Ruth drawing* – sehen wir ein auf dem Boden sitzendes englisches Schulmädchen, das dabei ist, in ihrem Block ein ihr gegenüber hängendes Bild mit dem Bleistift abzuzeichnen. In dem anderen Fall – *I see a woman crying (Weeping Woman)* – wird eine Schulklasse dabei gefilmt, wie sie ein Gemälde betrachtet und sich dieses diskursiv und damit gemeinsam erschließt (vgl. Gaensheimer/Gorschlüter 2013). Die Kamera ist in beiden Fällen allein auf die Kinder gerichtet und wir als Betrachtende damit auf sie. D.h. diese beiden Arbeiten sind weniger Portraits im Sinne der individuellen Darstellung der Kinder im Film, sondern wir werden hier ZeugnInnen ihres Tuns. Dabei ist dieses Tun anders als bei den tanzenden Jugendlichen keine Ausdrucksbewegung ihrer Körper, sondern eine Form der Aneignung von etwas, in diesen beiden Fällen von einem Werk der bildenden Kunst. Der Blick der Kamera richtet sich in diesen Videos auf das Ansehen und Wahrnehmen eines Gemäldes und auf seine kreative, d.h. zeichnende – wie im Falle von *Ruth drawing* – oder diskursive – wie im Fall von *I see a woman crying (Weeping Woman)* – Erschließung durch die Kinder selbst. Im Folgenden wird diese letztgenannte 2009/10 entstandene 12-minütige Dreikanal-Videoarbeit² ausschnitthaft analysiert, dabei wird sich auf die ästhetische Präsentation, das Setting sowie die erste, 2-minütige Sequenz des Videos konzentriert.

Das Video zeigt auf drei nebeneinander präsentierten Leinwänden insgesamt neun ca. 9-11 Jahre alte englische Schulkinder, die locker in zwei Reihen hintereinander gruppiert, über etwas sprechen, was wir als Betrachtende nicht sehen.

Abb. 1: Rineke Dijkstra: *I see a woman crying*



http://pixels.uk.com/images/uploads/sitedocs_images/SeeAWomanCrying_520.jpg

2 Das Video ist als abgefilmtes Video im Internet zugänglich unter:
www.youtube.com/watch?v=Qb9tw8VF-F8
Darüber hinaus finden sich Ausschnitte auf der Website des Tate Museums:
www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/display/rineke-dijkstra-i-see-woman-crying

Die Künstlerin arrangiert das Gespräch aber nicht als Rätsel, das die Betrachtenden entschlüsseln sollen, sondern das, worum es geht, wird als bekannt vorausgesetzt und ist bereits im Titel des Kunstwerks anwesend: Es handelt sich um Pablo Picassos 1937 gemaltes Gemälde „Femme en pleurs“, das in der internationalen Kunstwelt als „Weeping Woman“ bekannt ist.³

Was Dijkstra von dieser Kommentierung des Gemäldes zeigt, wie sie es arrangiert und vor allem wie sich die Kinder zu der ihnen gestellten Aufgabe verhalten, wird Thema des vorliegenden Textes sein.

II

Um die diskursive Erschließung der Kinder genauer bestimmen zu können, ist es notwendig, zunächst das ästhetische Arrangement und damit das Setting zu beschreiben und zu erschließen, mit dem Dijkstra die Kinder konfrontiert bzw. innerhalb dessen sie agieren.

Dijkstra projiziert ihre Videarbeit nicht über eine einzige Leinwand, sondern zeigt sie auf drei sehr großen, d.h. raumhohen Leinwänden, die parallel an einer Wand in einem abgedunkelten Raum montiert sind. Damit greift sie formal-ästhetisch auf die in der Kunstgeschichte tradierte Form des Triptychons zurück. Allerdings löst sie sich von dessen religiösem Ursprung nicht nur formal, denn alle Leinwände sind gleich groß, d.h. auch der traditionell bedeutsamen mittleren Tafel wird nicht mehr Bedeutung als den anderen beigemessen, sondern auch inhaltlich, denn auf allen drei Leinwänden geschieht dasselbe: Sie zeigen Schulkinder, die ein Gemälde betrachten und kommentieren. Dijkstra nutzt jedoch die Form des Triptychons, um die formale Strenge, wie sie sich im Setting der Gruppe zeigt, dreifach in den Raum zu projizieren und damit zugleich die Komplexität der Perspektive auf die Gruppe zu erhöhen. Denn die drei Leinwände zeigen weder denselben Bildausschnitt oder dreifach die ganze Gruppe, noch sehen wir drei Teilgruppen auf je einer Leinwand. Stattdessen werden drei unterschiedliche und vor allem wechselnde Filmausschnitte gezeigt. D.h. während die eine Leinwand drei Kinder der Gruppe zeigt, zeigt die zweite vier andere und auf der dritten Leinwand zoomt die Kamera auf ein einzelnes Kind. Die mit drei Kameras gefilmte Gruppe wird in großer Variation im Hinblick auf Abstand und Ausschnitt auf die drei Leinwände projiziert. Diese auf der visuellen Ebene vielschichtige Komposition wird auf der Tonspur wiederholt. Zwar reden die Kinder fast nicht durcheinander – das passiert nur zum Ende des Videos hin –, aber die Kamera zeigt nicht jeweils das Kind, das gerade spricht, so dass die Stimme nicht immer einem bestimmten Kind zuzuordnen ist.

3 In der im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt/Main gezeigten Retrospektive der Künstlerin konnte Picassos Gemälde auch gezeigt werden. Jedoch arrangierte die Künstlerin dies nicht in unmittelbarer Nähe und damit mit Verweis auf das Video; d.h. Dijkstra erhebt den Anspruch, dass das Video auch ohne Ansicht des Gemäldes, von dem die Kinder sprechen, verstanden werden kann.

Diese Komplexität der Komposition wiederholt sich erneut auf der Ebene des Gesamtarrangements. Denn den Betrachtenden ist es aufgrund der Größe der Leinwände gar nicht möglich, alles zugleich im Blick zu haben und mit den Ohren aufmerksam zu verfolgen, was gesprochen wird. Dijkstra nutzt die Triptychon-ähnliche Darstellung, um die Multiperspektivität formal zu gestalten.

In diesem formal-ästhetischen Arrangement wird nun eine Gruppe von Schulkindern gefilmt. Das Setting, das die Künstlerin für diese Aufnahmen komponiert, ist gekennzeichnet durch formale Strenge, die den Fokus auf die Kinder selbst lenkt.

Dijkstra zeigt uns die drei Mädchen und sechs Jungen als Schulkinder. Als solche sind sie an ihren Schuluniformen sofort zu erkennen. Alle tragen mittelgraue Hosen oder Plisseeröcke sowie Pullunder, Pullover oder Strickjacken gleicher Farbe über weißen Blusen oder Hemden samt leuchtendroter Krawatte. Diese Kleidung sowie die englische Sprache weisen sie als britische Schulklasse aus. Die Schuluniform markiert sie für jeden Betrachtenden als zu derselben Gruppe gehörig, aber sie bilden keine Gleichaltrigengruppe, die aufgrund freundschaftlicher Beziehungen oder eines gemeinsamen Interesses wegen zusammengefunden hat, sondern es handelt sich um Kinder, die die Schulpflicht zu einer Gruppe zusammenfügte.

Dass nicht alle Kinder der Klasse an diesem Setting teilnehmen, erklärt sich aus der bereits explizierten Komplexität des Arrangements. Bereits bei einer Anzahl von neun, beim Betrachten und Sprechen gefilmten Schülerinnen und Schülern ist es kaum möglich, alle Aspekte gleichzeitig zu rezipieren. Eine höhere Zahl hätte es schier unmöglich gemacht und die Komplexität in einem Durcheinander aufgelöst. In der nun gewählten Formation kann zwar nicht jeder Aspekt gleichzeitig, aber doch vereinzelt wahrgenommen werden. So repräsentieren nun die neun SchülerInnen die gesamte Klasse.

Doch die Künstlerin zeigt die SchülerInnen nicht auf Stühlen und an Tischen sitzend wie in Klassenzimmern üblich; sie haben keine Materialien wie Schulbücher, Hefte oder Stifte bei sich, sondern sind in zwei Reihen locker hintereinander gruppiert. Drei von ihnen sitzen in der vorderen Reihe, wohl nicht auf Stühlen, sondern eher auf Hockern oder lehnenlosen Bänken, während die übrigen sechs entweder hinter ihnen oder seitlich rechts und links von ihnen stehen. Sie bilden keine streng organisierte, sondern eine locker und relativ eng beieinander stehende, kaskadisch angeordnete Gruppe. Das Nebeneinander ermöglicht zwar eine körperliche Nähe zum direkten Nachbarn, aber sie müssten sich jeweils zum Mitschüler und zur Mitschülerin hindrehen, um (Blick-)Kontakt aufzunehmen. Durch dieses Arrangement werden alle Schülerinnen und Schüler in der gleichen Weise auf das ausgerichtet, was der Gruppe gegenübersteht bzw. -hängt. Nur gelegentlich schauen einige Schülerinnen und Schüler direkt in eine der Kameras.

Gefilmt werden sie vor einer weißen Wand, die keine Rückschlüsse auf den Raum oder den Ort zulässt. Die Gruppe wird so aus jeglichen raumzeitlichen Bezügen herausgenommen. Diese maximal neutrale Rahmung lässt

eher an ein Experimentallabor denken, in dem alle ablenkenden Parameter unterbunden werden sollen und somit keine Rückschlüsse auf die gefilmten Schülerinnen und Schüler zulässt. Sie werden ohne weitere Kommentierung vor die Kamera gestellt und sind damit auf sich selbst verwiesen. Sie müssen nun dem Film ihre Gestalt geben. Damit überträgt Dijkstra ihre in den fotografischen Portraits gefundene Ausdrucksform auf das Video. Auch die Portraits sind so arrangiert, dass die Personen selbst mit ihrem Körperausdruck im Zentrum des Kunstwerks stehen. Im Falle des hier analysierten Videos tritt nun zum Körperausdruck vor allem das gesprochene Wort über einen Gegenstand hinzu bzw. bildet den Kern der Videoarbeit.

Doch was bedeutet es, dass Dijkstra hier Kinder als Schulkinder vor einer weißen Wand filmt, wie sie etwas betrachten und kommentieren, dass uns verborgen bleibt?

Als Schülerinnen und Schüler sind Kinder vor allem damit befasst, dass ihnen von den Lehrerinnen und Lehrern etwas vermittelt wird, was sie lernen sollen. Die Schule bietet ihnen einen Ort, an dem sie sich bildend mit Gegenständen der Welt unter didaktischer Hilfestellung befassen können. Sie sind damit immer mit dem Vorgang des Unterrichtens als Vermittlung und Aneignung von etwas konfrontiert. Dijkstra zeigt in ihrem Video keine Kinder, die sich aus ihrem eigenen Interesse heraus für etwas interessieren, von dem sie mehr wissen wollen, sondern als Experten der Aneignung unter den Bedingungen der Schule. Diese wiederum sind in spezifischer Weise verändert, denn die vermittelnde Instanz der Lehrperson fehlt im Setting des Kunstvideos. Vom didaktischen Dreieck sind nur die SchülerInnen als Aneignende und ein Gemälde als Gegenstand der Aneignung vorhanden. Dabei ist letzterer nur den Blicken der SchülerInnen zugänglich, nicht aber den Betrachtenden. Für diese existiert der Gegenstand nur in den Kommentierungen der Schülerinnen und Schüler.

Aufgrund dieser von der Künstlerin geschaffenen Konstellation ist der Gegenstand der Betrachtung gar nicht abwegig gewählt, sondern naheliegend. Denn das Museum ist der Ort, der als Sammlung seine Objekte präsentiert (vgl. Loer 1996, S. 29-43). Hier prallen MuseumsbesucherInnen als Betrachtende direkt und damit unvermittelt auf die ausgestellten Objekte. Auch wenn Museen vermehrt und verstärkt versuchen, Vermittlungsagenten anzubieten, wie Texte, Audioguides oder Führungen, so sind dies doch eher zusätzliche Angebote, die sich nie auf alle ausgestellten Objekte beziehen (können) und damit immer noch die Betrachtenden zu einem großen Teil mit ihrer Wahrnehmung der Objekte auf sich allein gestellt (zurück)lassen.

Abb. 2: Pablo Picasso: Weeping Woman, 1937



http://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T05/T05010_9.jpg

Auch wenn das authentische Museumssetting im Video getilgt ist, so treten doch analog zur Grundstruktur im Museum in Dijkstras Video die Kinder als Schülerinnen und Schüler vor Picassos Gemälde. Als Schülerinnen und Schüler haben sie gelernt, sich am Unterricht zu beteiligen, indem sie u.a. ihre Meinungen zum Unterrichtsgegenstand klassenöffentlich aussprechen. Dies nutzt die Künstlerin nun für ihr arrangiertes Setting. Ohne den schulischen Kontext werden sie aufgefordert, zu zeigen, was sie bereits gelernt haben und zwar nicht notwendig über einen bereits bekannten Gegenstand, sondern abstrakt in dem Sinne, wie sie sich etwas diskursiv erschließen, das in diesem konkreten Fall ein Gemälde der modernen Kunst ist. Dijkstra verschränkt so den Raum der Schule mit demjenigen des Museums, indem beide als Ort der Aneignung markiert werden. Sie kann so die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bildungsbewegung zeigen und präsentiert sie so als ExpertInnen der Aneignung. Dabei entsteht ein Gruppenportrait beim Betrachten und der diskursiven Erschließung eines Gemäldes. Es handelt sich dabei jedoch nicht um ein natürliches Protokoll, sondern um ein Dokument, das in der hier ausgeführten Weise spezifisch ästhetisch geformt ist. Dieses arrangierte Setting ermöglicht es jedoch – analog zu einem Experiment –, die Parameter, in denen sich das Gezeigte ereignet, zu kontrollieren.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen innerhalb dieses abgesteckten Rahmens nun, was sie an Picassos Gemälde wahrnehmen.

III

Im Folgenden wird die erste, knapp zweiminütige Sequenzen aus dem 12-minütigen Video rekonstruktionslogisch analysiert, um zu zeigen, wie und was die Schülerinnen und Schüler am Gemälde wahrnehmen und kommentieren. Um der Analyse besser zu folgen, wird das Transkript der Analyse vorangestellt:

Zeit	linke Leinwand	mittlere Leinwand	rechte Leinwand
00:00	<i>es wird nichts gesprochen</i>		
00:49	2m: I can see a woman crying/And loads of different shapes		
00:58		6m: I can	
01:00		4m: I can see a woman/with/parts of a mouth, a chin/and around the mouth there's fingers	
01:09	3m: I can see the hair/ in different colours.		
01:13			?m: I can see a woman and (different fingers) all different colours, different colours, different shapes
01:20			?w/m: There's loads of different colours in different parts of the picture.
01:25			9w: I can see different colours, shapes, (?) in the picture
01:30	1w: I can see lots of em/bright colours.		
01:36		4m: I can see all shapes/to make parts of the face.	
01:40	?m: It looks if she is in the house and that		
01:46		4m: I can see all triangles/like/but it's/it is making her face look sad.	

Das Video beginnt mit einer ca. 50-Sekunden-Sequenz, in der nichts gesprochen wird. Wir sehen der Gruppe der neun Schülerinnen und Schüler dabei zu, wie sie nach vorne blicken, kurz in die Kamera schauen oder ihren Blick auf dem Boden oder zu ihren MitschülerInnen schweifen lassen. Sie wirken nicht angespannt oder aufgeregt, sondern scheinen entspannt und ohne Zeitnot zu warten, bis es losgeht. Die sprachlose Sequenz hinterlässt den Eindruck, dass die Gruppe sich sammelt, ohne dass auch wir wissen, wann und mit was es losgehen soll. Dabei erhalten umgekehrt die Betrachtenden die Möglichkeit, die Kinder selbst in ihrer Gestik und Mimik genauer in den Blick zu nehmen, sich mit ihnen in einem ersten, rein auf das Visuelle konzentrierten Schritt vertraut zu machen.

Dann sehen wir, wie auf der linken Leinwand der Schüler 2m, bevor er anfängt zu sprechen, sich in einer kurzen und fließenden Bewegung auf die Zehenspitzen rollt, seinen Mund wie zum Luftschappen leicht öffnet und die Lippen wieder nach innen führt, bevor er zu sprechen anfängt. Diese höchstens ein bis zwei Sekunden dauernde Sequenz zeigt, wie das nachfolgende Sprechen an die vorherige Bewegung des Körpers gebunden ist. Es ist ein Anlauf-Nehmen, bevor der Schüler sich entschließt und den Versuch unternimmt, etwas auszu drücken. Für die Betrachtenden bedeutet dies, dass sie über diese zarte Bewegung vom Visuellen weg und hin zum Gesprochenen geführt werden. Damit wird die Multiperspektivität der Betrachtung, die in den ersten 50 Sekunden allein auf das Visuelle gerichtet ist, um das Auditive ergänzt.

Der Schüler 2m beendet mit dem folgenden Satz das Schweigen der Gruppe: *I can see a woman crying and loads of different shapes*. Er spricht den Satz, der in seinem ersten Teil auch den Titel des Kunstwerks bildet. An der Form des Satzes ist auffällig, dass der Schüler weder in einem deiktischen Sinne à la „there is a woman crying“ oder in einem konstatierenden Sinne à la „a woman is crying“ seinen Eindruck ausdrückt, sondern ihn explizit an seine eigene Wahrnehmungsleistung bindet und ihn damit zur Disposition stellt. Doch was bedeutet das? Losgelöst von dem spezifischen Kontext des Kunst-Videos lassen sich drei Lesarten bilden, in denen ein *I can see* sinnvoll verwendet werden kann.

Es kann erstens von jemandem gesprochen werden, der Teil einer Gruppe ist, in der nicht jede/r gleich gute Sicht auf das Zu-Sehende hat, sei es bei einem Konzert, einem Vortrag oder einer Filmpräsentation. Aufgrund seiner Körpergröße oder einer besseren Sichtposition könnte er den anderen mitteilen, was er sieht. Ein so verwendetes *I can see* betonte dann das Stellvertretende des Beschreibens. Das *can* wäre ein Hinweis darauf, dass es ihm im Gegensatz zu den anderen gelungen ist, etwas zu sehen und dies nun den anderen mitteilt. Dabei wird nicht das Subjektive des Zu-Sehenden anzweifelt, sondern alle anderen würden genau das Gleiche sehen, wenn sie selbst eine gute Position hätten. Es liegt in diesem Fall ein stellvertretend für die anderen gesprochenes *I can see* vor.

Es kann aber auch zweitens spielerisch-umschreibend wie im Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst“ verwendet werden. Im Spiel wird unterstellt,

dass alle denselben Gegenstand sehen können, dieser aber verschieden beschrieben werden kann; Zeichen und Bezeichnetes treten auseinander. Ein so verwendetes *I can see* bindet die sprachliche Formulierung des Wahrzunehmenden an die je subjektive Perspektive, gibt aber den gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung nicht preis. Noch in der Kippfigur oder im Vexierbild wird dies vor Augen geführt.

Eine dritte Verwendungsmöglichkeit liegt im esoterischen Sprechen vor. Das Sehen wird hier auf etwas Irreales fokussiert, von dem unterstellt wird, dass nicht alle Personen in gleicher Weise auf es Zugriff haben. Die sehende Person beschreibt dann mit dem *I can see* ebenso wie im ersten Fall stellvertretend für die anderen, was sie sieht, aber unterstellt, dass dies den anderen gar nicht möglich wäre, weil es nicht an die realen Objekte der Wahrnehmung gebunden ist. Dieser dritte Fall betont das Singuläre der Wahrnehmung, das weder auf ein gemeinsames Objekt der Wahrnehmung noch auf einen geteilten Wahrnehmungsvorgang referenziert.

Zurück auf das hier im Kunst-Video vorliegende Setting übertragen, zeigt sich, dass es sich nur um ein *I can see* handeln kann, das spielerisch-umschreibend versucht, die eigene Wahrnehmung in Sprache zu überführen. Da jedoch alle Schülerinnen und Schüler in dieselbe Richtung blicken und alle gleich gut das Zu-Sehende betrachten können, kann es sich nicht um ein Ratespiel handeln, sondern der umschreibende Zugriff muss im Gegenstand der Betrachtung selbst begründet sein. Dieser Gegenstand scheint es den SchülerInnen zu erschweren, sofort und eindeutig sicher zu sein, was es da zu sehen gibt. Es wird nicht daran gezweifelt, ob der Gegenstand auch für die anderen existiert, sondern der Zweifel richtet sich auf das Dargestellte selbst.

Denn das *I can see* wäre nicht notwendig, wenn es unstrittig wäre, ob hier eine weinende Frau zu sehen sei oder nicht. Doch dass der Schüler 2m den Satz beginnt, indem er seine eigene Person als diejenige ins Spiel bringt, die den Eindruck gewinnt und das Sehen an ein Können koppelt, versprachlicht die Uneindeutigkeit, die sich dem Schüler beim Betrachten des Gemäldes mitteilt.

Inhaltlich fasst er das, was er sieht, einerseits über eine bestimmte Gestalt – die der Frau (*woman*) – und andererseits über eine unbestimmte Menge an unbestimmten Formen (*loads of different shapes*). Damit greift er gestaltsicher auf die beiden Aspekte, die jedes Gemälde kennzeichnen, zu: Form und Inhalt der Darstellung. 2m spezifiziert die Frau zudem als weinende, d.h. sich in einem bestimmten Gemütszustand befindende und dargestellte Figur. Nahezu losgelöst, d.h. durch ein reihendes *and* verbunden, ergänzt der Schüler diese Gestaltdeutung durch ein *loads of different shapes*, das auf die offensichtlich im Gemälde dominanten Formen Bezug nimmt. Dass Gestalt und Formen gleichrangig mit einem *and* verbunden sind, deutet darauf hin, dass für 2m beides zugleich deutlich im Bild sichtbar ist und beide Aspekte nicht in einer hierarchischen Struktur zueinander wahrgenommen werden. Nicht die Formen bilden eine Frau oder eine Frau besteht aus einzelnen Formen, sondern beide Aspekte sind zugleich und damit auch gleichwertig im Bild. Doch während die Frau nä-

her über das Weinen bestimmt wird, gelingt dem Schüler dies bei den Formen nicht. Sie sind nur über ihre Unmenge (*loads*) spezifiziert, nicht aber über ihre Form; denn als *shapes* können viele verschiedenen Formen gelten. Damit bleibt die Frage im Raum, wie sich Gestalt und Formen zueinander im Gemälde verhalten, d.h. in welcher Beziehung sie stehen.

Als nächstes spricht der Schüler 6m auf der mittleren Leinwand, er bleibt aber in der ersten Formulierung eines *I can* stecken. Er hebt an, indem er den Beginn des Satzes von 2m wiederholt, aber er kommt nicht dazu, weiter zu sprechen, sondern sofort fängt ein weiterer Mitschüler – diesmal 4m – an, seinen Eindruck in Worte zu fassen. Das Video zeigt, dass 6m abbricht. Aber es zeigt auch, dass er nicht verwirrt oder verärgert ist, dass jemand anderes anfängt zu reden. Das abgebrochene *I can* ragt merkwürdig erratisch heraus, auch wenn es nur Sekunden dauert.

Gedeutet werden kann es einerseits als ein Fehlen von Worten. Andererseits kann es auf die Aufgabe, vor die die SchülerInnen gestellt sind, bezogen werden und verweist dann auf die Schwierigkeit, überhaupt zu erfassen, was es am Gemälde wahrzunehmen gibt. D.h. der Bildcharakter erschließt sich für die Schülerinnen und Schüler nicht über ein reines Sehen, sondern verlangt ein Versenken in das Bild, in dem erst nach und nach sichtbar wird, was es zu sehen gibt, für das dann wiederum eine sprachliche Formulierung gefunden werden muss. Das *I can* von 6m ist nicht nur als ein Nicht-Finden der richtigen Worte, sondern zugleich als ein Stolpern über das Wahrzunehmende selbst zu verstehen; denn bis zum *see* kommt dieser Schüler erst gar nicht. Er stockt bereits, bevor er in Worte fassen kann, dass er etwas sieht. Dies deutet darauf hin, dass er mit seiner Wahrnehmung selbst befasst ist und diese zunächst einmal justieren muss.

Doch für solche Überlegungen bleibt im Video selbst keine Zeit, denn was 6m nicht gelingt, gelingt 4m. Auch er setzt mit einem *I can see* ein und bezeichnet mit *a woman/with/parts of a mouth, a chin/and around the mouth there's fingers* nun einzelne Aspekte der Frauengestalt. Er schließt damit an die Beschreibung des ersten Schülers an, bestimmt aber nicht näher den Gemütszustand der Frau, sondern ordnet ihr nun mit einem verbindenden *with* einzelne Gesichtspartien wie Mund und Kinn sowie Finger, die er um den Mund herum angeordnet wahrnimmt, zu. Dabei spricht der Schüler von *parts of a mouth*, d.h. er sieht den Mund nicht vollständig, sondern nur in Teilen. Dies bedeutet, dass er entweder von anderen Dingen im Bild verdeckt oder zersplittert oder gebrochen dargestellt wird. Auffällig ist zudem, dass der Schüler von *a mouth, a chin* spricht und beide Teile zwar mit dem *with* der Frau attribuiert, ihr aber mit dem unbestimmten Artikel *a* zugleich entzogen werden. Statt von *her mouth, her chin* zu sprechen, wählt er eine entpersönliche Form. Die Formulierung des Schülers 4m fokussiert darauf, dass sich zwar die formalen Elemente des Gemäldes zu Körperteilen zusammenfügen lassen, sie aber nicht notwendig ein ganzes Gesicht ergeben.

Die Wahrnehmung des Zersplitterten bzw. in einzelne Elemente Zerfallenden wiederholt sich bei den wahrgenommenen Fingern. Auch hier wird

keine Hand als ganze Einheit, zu der die Finger gehören, von 4m beschrieben und in eine rein attributive Beziehung zur Gestalt der Frau gebracht.

Neben den inhaltlichen Aspekten fällt auf, dass 4m das Verb falsch konjugiert bzw. falsch an den Plural angleicht. 4m spricht von *there's fingers*, statt von *there are fingers*. Einerseits kann dies als fehlerhaftes grammatikalisches Sprechen verstanden werden, andererseits aber verweist es darauf, dass im Gemälde mehrere Finger wie einer erscheinen und zusammengenommen wahrgenommen werden, sich aber nicht zu einer Hand formen. Diese Gleichzeitigkeit von Einzahl und Mehrzahl ist in der sprachlichen Struktur mit dem Zeigecharakter der Aussage verbunden, der im *there* zu finden ist. Das hinweisende Zeigen, das an die MitschülerInnen gerichtet ist, muss ein Eindeutiges und damit Singuläres sein, das sich hier im sprachlichen Äquivalent *there's fingers* wiederfindet.

Aus den von 6m zu Beginn wahrgenommenen, unbestimmten Formen (*loads of different shapes*), die der weinenden Frau gleichgestellt wurden, hat sich unter dem Blick von 4m nun eine Frau mit einzelnen Gesichts- und Körperteilen geformt. Doch was mag der nächste Schüler dem hinzuzufügen haben?

Auf der linken Leinwand ergreift nun 3m das Wort und äußert sich folgendermaßen: *I can see the hair/in different colours*. Damit fügt er der bisherigen Liste der zu identifizierenden Elemente ein weiteres hinzu und ergänzt die Liste um eine neue Qualität. Denn das am Gemälde identifizierte Haar wird in Bezug auf die Farbe wahrgenommen. Farbe bildet neben Form und Perspektive eine der Grundqualitäten der Malerei. Der Schüler 3m thematisiert damit einen bisher noch nicht von seinen Mitschülern genannten Aspekt des Gemäldes, und führt diesen in einem lebensweltlichen Sinne ein. Denn das Haar wird ja grundsätzlich neben seiner Form vor allem über die Qualität der Farbe bestimmt. Im Fall des Gemäldes nimmt der Schüler keine bestimmte Farbe, sondern verschiedene wahr (*different colours*), die er nicht einzeln benennt. Als bunt gemalte Haare sind diese jedoch bemerkenswert genug. Dargestelltes und Darstellungsart werden von 3m getrennt, aber aufeinander bezogen wahrgenommen. Inhalt und Form als grundlegende Aspekte eines Bildes werden erneut von einem Schüler so thematisiert, dass sie an den Wahrnehmungsakt und das konkrete Gemälde selbst gebunden bleiben.

Als nächstes konstatiert eine Schülerin/ein Schüler⁴ auf der rechten Leinwand: *I can see a woman and [different fingers?; sj] all different colours, different colours, different shapes*. Dieses Kind listet nun Aspekte auf, die bereits formuliert wurden. Die Reihung verweist darauf, dass es wie seine Mitschüler alles zugleich und doch getrennt wahrnimmt. Frau und Finger werden als Figuren erkannt sowie verschiedenen Farben und Formen. Das eingefügte *all* verweist darauf, dass das Gemälde aus der Sicht dieses

4 Da die Videoarbeit nur in einer abgefilmten Version vorliegt, sind nicht immer alle drei Leinwände zu sehen. So kann in diesem Fall die Stimme keinem Kind zugeordnet werden und eine Stelle ist undeutlich zu verstehen. Dies ist an mehreren Stellen des Videos der Fall. In der Transkription sind diese Stellen mit Fragezeichen und Klammern markiert.

Kindes überfüllt ist mit diesen formalen Aspekten. Sie bestimmen seinen Eindruck vom Gemälde. Dabei gelingt es diesem Kind nicht, weiter zu differenzieren, sondern es verharrt beim überbordenden Farb- und Formenreichtum des Gemäldes.

Die darauffolgenden zwei Äußerungen, wiederum von SchülerInnen auf der rechten Leinwand gesprochen, wiederholen diesen Aspekt. Sie verharren wie in einer Warteschleife und fügen keinen neuen Aspekt hinzu. Es hat den Anschein, als ob das Sprechen selbst am Laufen gehalten werden sollte oder die SchülerInnen für sich laut wiederholen müssten, was bereits gesagt wurde, um selbst einen Zugang zum Gemälde zu finden. Bis dann die dritte Schülerin 1w auf der linken Leinwand den Farbaspekt hin zu *bright colours* spezifiziert. D.h. die Qualität der Farbe wird hier genauer, d.h. in ihrer leuchtenden Farbigkeit hervorgehoben und damit nicht als Aspekt des Gegenstandes, sondern als Wirkung, die in der Autonomie der Farbe selbst liegt. Als *bright colours* kann Farbe eine Stimmung, eine Atmosphäre schaffen, die nicht notwendig an den Gegenstand, zu dem die Farbe gehört, gebunden bleibt. Doch dieser neue Aspekt verhallt. 4m kehrt zu den unbestimmten Formen (*all shapes*), die Teile des Gesichts formen (*make parts of the face*), zurück.

Erst der übernächste – und hier abschließende – Beitrag von 4m unternimmt den Versuch, aus den beschriebenen Bildelementen eine Wirkung abzuleiten. Seine Aussage – 4m: *I can see all triangles/like/but it's/it is making her face look sad.* – schreibt den traurigen Ausdruck des Gesichts den Dreiecken zu, die er überall im Bild wahrnimmt. D.h. hier findet eine Verbindung zwischen Bildwirkung, dem Eindruck auf den Betrachtenden des Gemäldes und der Art und Weise der Gestaltung statt. Das leicht stammelnde, Wortsuchende *like/but it's* verweist darauf, wie schwierig es auch für diesen Schüler ist, eine solche Verbindung herzustellen. Dabei bleibt er wie alle bisherigen Aussagen weiterhin der Darstellungsebene verbunden. Denn er formuliert nicht, dass die Frau traurig ist, sondern dass das Gesicht traurig aussieht (*look sad*). D.h. es wird hier differenziert davon gesprochen, dass es eine Außenwirkung gibt, die ggf. von der Selbstwahrnehmung der Frau zu unterscheiden ist.

IV

An dieser Stelle soll eingehalten werden. Was ist nun grundsätzlich aus dieser rekonstruierten Sequenz festzuhalten?

Zunächst fällt auf, dass sich bereits nach knapp zwei Minuten mindestens sieben der neun Schülerinnen und Schüler an der Kommentierung beteiligen; nach zweieinhalb Minuten werden alle etwas gesagt haben. D.h. von Anfang an beteiligen sich über zwei Drittel und konstituieren sich so als Gemeinschaft, die die Aufforderung annimmt, sich zum betrachteten Gemälde zu äußern. Dabei fallen sie sich nicht ins Wort, sondern lassen einander ausreden oder setzen einen angefangenen Satz eines Mitschülers/einer Mitschülerin

fort. Trotz der großen Anzahl an neun Kindern stellt sich sofort der Eindruck ein, dass es sich hier um eine Gruppe handelt, die sich auf die Sache konzentriert und dabei rücksichtsvoll miteinander umgeht.

Dabei wird keine einzige Frage gestellt, niemand wird korrigiert und es entsteht auch kein Gespräch über das Gemälde, sondern in einer Art von Nacheinander-Sprechen teilen alle ihre ersten Eindrücke mit. Dabei werden fast ausnahmslos Sätze formuliert, die mit *I can see* beginnen und so der Sequenz ihren repetitiv rhythmisierenden Charakter verleihen. Dieser könnte zunächst einstudiert wirken. Als ob die Lehrerin vorher mit der Schulklasse geübt hätte, die Analyse eines Bildes so zu beginnen. Aber beim Betrachten des Videos stellt sich dieser Eindruck eines rein technischen Exerzitiums nicht ein. Selbst wenn es ein solches wäre, dann haben die Schülerinnen und Schüler sich dieses zu Eigen gemacht, d.h. es mit ihrer eigenen Art des Sprechens vermittelt.

Ihren Zusammenhang erhalten die wenig aufeinander bezogenen Sätze über den gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung. Alle Sätze beziehen sich in beeindruckend konkreter Weise auf Picassos weinende Frau. Daraus erklärt sich das aufmerksame Miteinander; denn alle verfolgen am Bild nach, was die MitschülerInnen jeweils zu sagen haben. Sie prüfen sofort mit eigenen Augen, ob auch ihnen eine solche Wahrnehmung gelingt. Deswegen sind auch die teilweise wiederholenden Aspekte weniger als ein Nachplappern zu verstehen, denn als ein lautes Mitdenken und Nachvollziehen, was bereits gesagt wurde. Das wiederholende Sprechen ist einem wiederholenden Wahrnehmen zu parallelisieren und entspricht dann der Form einer Prüfung auf Plausibilität.

Der klare und präzise Ausdruck der Schulkinder, die genaue Beschreibung von Formen und Farben, die sich einerseits zu Figuren formen und andererseits fähig sind, (Gemüts-)Stimmungen mitzuteilen – alles dies sind Aspekte, die einer ersten Beschreibung von Picassos Gemälde angemessen sind. Die für diese Phase in Picassos Werk typische Deformation der Figur, seine Dissoziation einzelner Elemente, seine Gleichzeitigkeit der ganzen Figur und ihre Zersplitterung in Elemente und seine intensive farbliche Gestaltung, die sich nicht am Gegenstand orientiert, sondern an der Autonomie der Farbe – alle diese einzelnen Aspekte werden bereits von den Schulkindern in den ersten knapp zwei Minuten benannt.

Aber sie tun dies nicht in einer Art und Weise, die sie als Kenner moderner Kunst, als Experten einer kunstgeschichtlichen Betrachtung ausweisen, sondern in der grundlegenden Naivität, die sich zunächst dem Gegenstand der Betrachtung selbst zuwendet und ihn aufmerksam wahrnimmt und dann mit den zur Verfügung stehenden Worten beschreibt. Es bleiben altersgemäße Formulierungen, die sich eben nicht in einem aufgesetzten Schwätzen auflösen, sondern mit Interesse an der Sache gefunden werden müssen. Genau dieses sachliche und konzentrierte Sprechen über Picasso ist es, was Dijkstra uns staunend vor Augen führt und dem inzwischen üblichen Kunstbetrieb einen Spiegel vorhält. Als Betrachtende wird uns weder ein gebildeter Kommentar

zu Picasso noch ein halbgebildetes Geschwätz gezeigt, sondern das vorsichtige Nähern von Kindern an ein ikonisches Werk der bildenden Kunst. Als Schülerinnen und Schüler stellen sie sich der Aufgabe und gehen sie mit dem nötigen Ernst und der nötigen Konzentration an. Dabei tun sie dies als Gruppe, nicht als je einzelne Person. Erst in der diskursiven Formulierung ihrer eigenen Wahrnehmung gelingt es, der Spezifik der ästhetischen Ausdrucksgestalt näher zu kommen. Einer einzelnen Person wäre dies nicht möglich, es sei denn, sie träte in ein monologisches Selbstgespräch. Gerade aber das repetitive des Sprechens verweist auf eine Form des kollektiven Nachvollzugs des jeweils Gesagten.

Dijkstra zeigt uns hier ein dem Kunstwerk selbst angemessenes Rezeptionsverhalten, dessen Irritation sich bei den Betrachtenden auch dadurch einstellt, dass es sich um Kinder handelt, die sich durch ihre Physiognomie und vor allem durch ihren starken Liverpooleser Akzent mit grammatikalischen, ggf. der Umgangssprache geschuldeten Fehlern gerade nicht als die Bildungsbürgerkinder der gehobenen britischen Schicht, sondern als Kinder der Arbeiterklasse oder Unterschicht ausweisen. In dieser Vorurteile aushebelnden Kontrastierung beginnen wir uns für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu interessieren. Wir fangen an, sie in ihrer Gestik und Mimik näher zu studieren und erhalten so weitere Hinweise über ihre Verwickeltheit mit der ihnen gestellten Aufgabe. Dies zöge nun die Analyse einzelner Bildfolgen nach sich. Doch das muss in einem anderen Text geschehen.

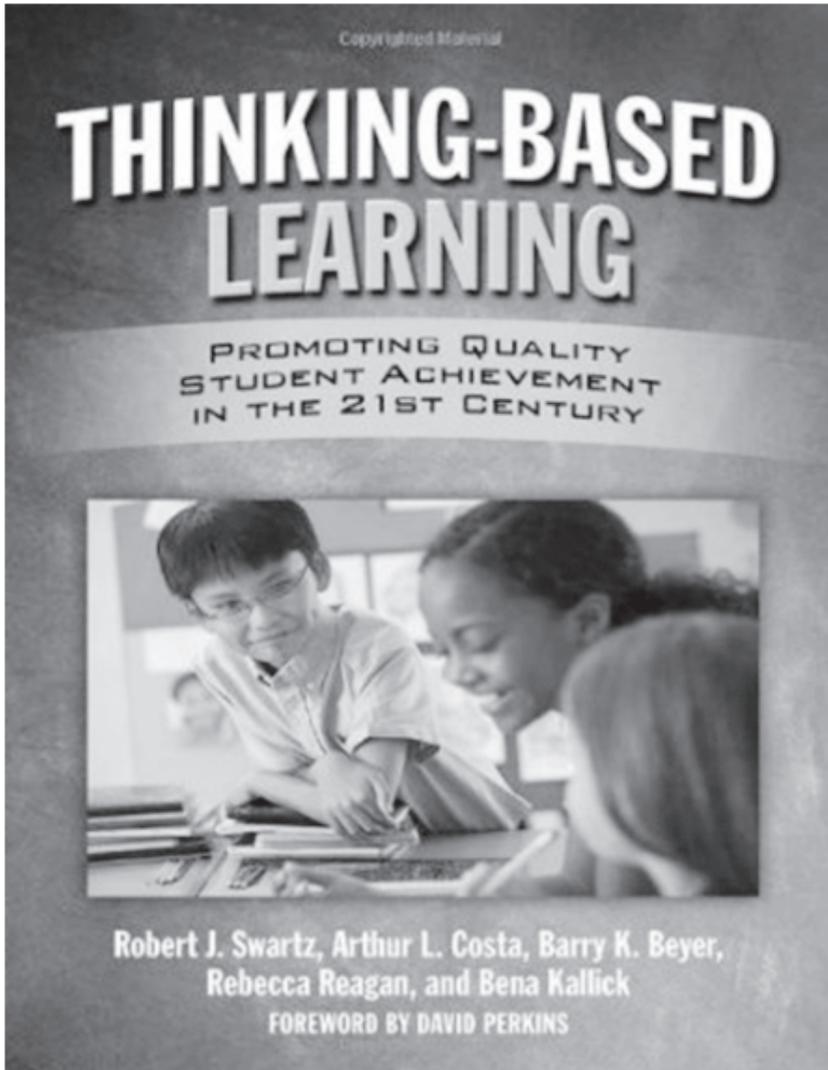
Literatur

Dijkstra, Rineke: Portraits, München 2004.

Gaensheimer, Susanne/Gorschlüter, Peter (Hrsg.): Rineke Dijkstra. The Crazy House, Frankfurt/Main: Museum für Moderne Kunst 2013.

Loer, Thomas: Halbbildung und Autonomie. Über Struktureigenschaften der Rezeption bildender Kunst, Opladen 1996.

Innovative Forschungsansätze in der
Erziehungswissenschaft



Zum Eigensinn kritischer Bildung

Ludwig A. Pongratz
Unterbrechung

2013. 201 Seiten, Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0091-2



Die hier vorgelegte Textsammlung zur Kritischen Bildungstheorie beabsichtigt, Entwicklungslinien und Widerspruchslagen der Gegenwartspädagogik bildungstheoretisch auszubuchstabieren. Sie umreißt den Horizont eines Bildungsdenkens, das den funktionalistischen Zuschnitt aktueller Reformdiskussionen überschreitet. Anstatt die Theoriegeschichte der Bildung im Licht der herrschenden Bildungsreform zu lesen, widersetzt sich Kritische Bildungstheorie den gängigen Vereinnahmungsstrategien von Bildung: ihrer sakrosankten Überhöhung ebenso wie ihrer gesellschaftlichen Gleichschaltung.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers

Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de