

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 51

FRÜHJAHR 2015

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 51

FRÜHJAHR 2015

*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

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Ab Heft 52 wird die Schriftleitung von Harald Bierbaum (Darmstadt), Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz und Marion Pollmanns (Frankfurt/Main) übernommen.

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder Marion Pollmanns (m.pollmanns@em.uni-frankfurt.de) erbeten und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
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:

© 2015 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 AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Einfalt der Vielfalt. Zur Heterogenität als neuer Norm der
(Sexual-)Pädagogik
- 32 **KÄLTESTUDIE**
Christian Niemeyer
Amok der Schulpädagogik?
Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer
„Pädagogik vom Lehrer aus“
- 50 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Experten gegen ihre Liebhaber geprüft
- 66 **DOKUMENTATION**
Neue Stadtplanung
- 69 **AUS DER FREMDE**
Sieglinde Jornitz
Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten.
Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias
- 90 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Wolfgang Kühnel
Das Märchen von der voruniversitären Mathematik

Karl-Heinz Dammer

Einfalt der Vielfalt. Zur Heterogenität als neuer Norm der (Sexual-)Pädagogik

I

Angesichts der politischen Widersprüche, die momentan zu beobachten sind, kann einem die Formel von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ wieder in den Sinn kommen, die Ernst Bloch prägte, um den erschreckenden politischen und sozialen Erfolg des Nationalsozialismus zu erklären. Einerseits sind wir mit barbarischen Rückfällen in religiösen Totalitarismus und mit der Wiederkehr kriegerischen Hegemonialstrebens in Europa konfrontiert; andererseits wird diese monomane Unterwerfung von Menschen und Ländern innenpolitisch von einer zum Teil leidenschaftlichen Debatte über Heterogenität begleitet. Allein schon die Vervielfältigung der Begriffe mag den Beobachter verwirren, denn neben Heterogenität ist auch – u.a. abhängig von den theoretischen Konzepten, die dahinterstehen – von Diversität, Vielfalt, Differenz und Intersektionalität die Rede, so dass man inzwischen auf *Wikipedia* einen Link zur Beteiligung an einer „begrifflichen Redundanzdiskussion“ angeboten bekommt.

Mit einem Wort: Parallel zu Anachronismen, die den Entwicklungsstand der Moderne infrage zu stellen scheinen, feiert die – vereinzelt bereits totgesagte – Postmoderne Urständ und zwar nicht nur in Form philosophischer oder kulturwissenschaftlicher Diskurse, sondern in der breiten Öffentlichkeit. „Celebrate Diversity“ heißt es nun nicht nur bei den Essgewohnheiten, wo neben den alteingesessenen Vegetariern auch Veganer, Fructaner, Pescetarianer, Flexitarianer und weitere prinzipiengeleitete Ernährungsformen auf Aufmerksamkeit und Anerkennung pochen, sondern Vielfalt gilt auch im Bereich der sexuellen Orientierungen als wertzuschätzende Alternative, wenn nicht gar geforderte Opposition zur „Heteronormativität“. Sie scheint inzwischen so unüberschaubar geworden zu sein, dass man sich zur Einführung des kryptischen Kürzels LSBTTI (Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle, Transgender und Intersexuelle) entschlossen hat und dass auf Facebook für die geschlechtliche Identifikation des Users mehrere Dutzend Optionen zum Ankreuzen angeboten werden.

Als Indiz für die merkwürdige öffentliche Aufmerksamkeit, die sexueller Diversität gegenwärtig zuteil wird, sei neben der „Regenbogendebatte“ in

Baden-Württemberg der zumindest kurzfristige mediale Jubel angeführt, den der Sieg von Conchita Wurst beim European Songcontest 2014 hervorrief. Selbst wenn man die Eigendynamik kulturindustriell produzierter Hysterie in Rechnung stellt, konnte sowohl der große Abstand, mit dem Conchita Wurst gewann, als auch das Ausmaß des Jubels über ausgerechnet diesen Siegmenschen („Siegerin“ oder „Sieger“ wäre heteronormativ etikettierend) erstaunen, denn sicher dürfte dafür nicht allein (wenn überhaupt) die ästhetische Qualität der Darbietung verantwortlich gewesen sein. Dahinter lässt sich auch eine politische Botschaft vermuten, in der der liberale Westen seine Toleranz, Offenheit und Humanität und damit seine, der Diversitätssensibilität zu verdankende, moralische Überlegenheit gegenüber einem homophoben Zarendarsteller demonstriert, denn wohl nicht zufällig begleitet dieser (im Chor mit der Orthodoxen Kirche und Reaktionären wie Schirinowski) seinen Versuch, vergangene imperiale Größe wiederherzustellen mit der Kritik an westlicher Dekadenz, die sich u.a. im Hofieren von Homosexuellen zeigt.

Hier soll es allerdings nicht um die mögliche politische Stellvertreterfunktion des west-östlichen Kulturkampfes, sondern innergesellschaftlich um die zeitdiagnostische und pädagogische Bedeutung der Diversitätsdebatte gehen, hinter der sich - ungeachtet manch exotischer Blüten, die sie treiben mag - eine ernstzunehmende Auseinandersetzung um die Definitionsmacht von Normalität verbirgt, konkret um akzeptable oder nicht akzeptable Formen der Abweichung. Dass dies ein vertracktes Problem ist, zeigt die Szene aus Monty Pythons *Leben des Brian*, in der der versehentlich für den Messias gehaltene Protagonist die vor seinem Fenster zusammengeballte Masse mit dem aufklärerischen Appell abzuwimmeln versucht: „Ihr sollt selbständig denken. Ihr seid lauter Individuen“, worauf es zurückschallt: „Ja, wir sind alle Individuen“. Brians zweiter Versuch: „Ihr seid alle verschieden“ führt zu der gleichen Reaktion „Ja, wir sind alle verschieden“. Als sich daraufhin ein schüchternes „Ich nicht“ aus der Menge vernehmen lässt, bringt diese den Renegaten barsch zum Schweigen.

Durchdenkt man nur dieses kleine Vexierspiel, so ist es mit der Poesiealbum-Sentenz: „Es ist normal, dass wir verschieden sind“ nicht getan, denn natürlich sind wir genetisch und qua Sozialisation alle verschieden, die entscheidende Frage ist aber, was dies gesellschaftlich bedeutet, aus welchem Grund und mit welchem Recht wir angesichts der nicht zu leugnenden individuellen Unterschiede von Gesellschaft sprechen. So gewendet ist die Frage, bezogen auf sexuelle Identitäten, offenbar konfliktträchtig, wie die Auseinandersetzung um den baden-württembergischen Bildungsplanentwurf zeigte, der die künftigen Generationen zur „Wertschätzung von Vielfalt“ und zur „Einfühlung in die Lebenslagen anderer Menschen“ erziehen will, aber eine nicht nur überraschend wütende, sondern auch überraschend erfolgreiche Unterschriftenaktion gegen die „Indoktrination unserer Kinder“ im Namen der „Ideologie des Regenbogens“ auf den Plan rief. Schützenhilfe bekam diese Aktion kurz darauf durch Pirinçis polemische Pathologiediagnose zum „iren Kult um Frauen, Homosexuelle und Zuwanderer“.

Im Folgenden werden die sexualpädagogischen Konsequenzen des Diversitätsdiskurses im Vordergrund stehen. Gerahmt wird dieser Fokus von einem einleitenden Rückblick auf die Genese des Heterogenitätsdiskurses und die bemerkenswerten Verschiebungen, die sich im Laufe seiner Entwicklung ergeben haben; den Abschluss bilden einige Gedanken zu den pädagogischen und ideologischen Implikationen dieses Diskurses, hinter dessen Normalitätskritischer Fassade sich systemkonforme Normierung entdecken lässt.

II

Lässt man die historischen Kämpfe benachteiligter gesellschaftlicher Gruppen um Gleichberechtigung und Anerkennung (Sklavenaufstände, Bauernkriege, jüdische Emanzipation, Frauenbewegung) außen vor, so liegen die Ursprünge der aktuellen Debatte um Heterogenität in den fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts, beginnend mit Simone de Beauvoirs Gründungsschrift der neueren Frauenbewegung, *Le deuxième sexe* (1949), in der m.W. erstmals die grundlegende Denkfigur des Heterogenitätsdiskurses auftaucht.

De Beauvoir hebt in diesem Werk zunächst die physischen und psychischen Besonderheiten der Frau hervor und konfrontiert sie mit dem männlich dominierten historischen Diskurs über die Frau. In diesem fungiere der Mann als Subjekt, der die Frau als das Andere hervorbringe und damit deren Identität zu bestimmen beanspruche, was, wie de Beauvoir an vielen Beispielen belegt, auch gelang. Die Frau erscheint also als ein durch den männlichen Diskurs von sich selbst entfremdetes Wesen, was zu der Forderung führt, dass sie einerseits in ihrer faktischen Andersartigkeit zu respektieren, andererseits aber als soziales Wesen gleichberechtigt zu behandeln sei. Im Sinne des von ihrem Lebensgefährten Sartre zeitgleich entwickelten Existentialismus fordert de Beauvoir die Frauen auf zu erkennen, dass sie durch den männlichen Diskurs daran gehindert werden, sich selbst als Individuen zu entwerfen und dass dies ein historisch kontingenter und damit veränderbarer Diskurs ist: „On n'est pas né femme, on est fait femme“.

Wenige Jahre später argumentiert Frantz Fanon ähnlich in seiner anti-kolonialistischen Streitschrift *Peau noire – masques blancs* (1952), die sich ebenfalls auf Sartre sowie die Psychoanalyse stützt. Wie der Titel des Werks andeutet, rekonstruiert Fanon den Kolonialismus und mit ihm den Rassismus als Identitätsproblem: „Neger“ sei die rassistisch motivierte Identitätszuschreibung seitens einer sozial dominanten Gruppe, die das Menschenrecht auf Gleichbehandlung und Anerkennung der so Bezeichneten ignoriere und diese um des sozialen Überlebens willen nötige, die Fremdzuschreibung und die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen als Identität zu übernehmen. Diese Entfremdung führe längerfristig zu Selbsthass und psychischer Selbstzerstörung, wofür Fanon eine Reihe von Beispielen aus seiner Praxis als Psychiater anführt.

Normalität, so die grundsätzliche Botschaft beider Werke, ist ein Zwang, den eine dominante soziale Gruppe, unabhängig von ihrer Größe, den Min-

derheiten auferlegt und dabei deren Selbstentfremdung als Individuen zumindest billigend in Kauf nimmt, wenn nicht sogar um der Stabilisierung der eigenen Herrschaft willen gezielt produziert.

Es ließen sich weitere Beispiele aus der unmittelbaren Vorgeschichte und Folgezeit des Mai 68 anführen – die Antipsychiatriebewegung in Italien oder der Paradigmenwechsel im Behindertendiskurs -, in denen diese Grundfigur wiederkehrt: Stets ging es um die Anerkennung eines spezifischen Andersseins und die konkrete Emanzipation von aufgrund stigmatisierender Merkmalszuschreibungen (Farbige, Frauen, „Verrückte“, Behinderte) marginalisierten und ihrer individuellen Entfaltung massiv behinderten sozialen Gruppen. Dass diese Kritik, die Canguilhem 1972 in seiner Abhandlung *Das Normale und das Pathologische* historisch und theoretisch fundierte, sowohl normativ als auch angesichts der realen historischen Umstände berechtigt war, ist ebenso unstrittig wie ihre relativen Erfolge, wenn man die damalige mit der heutigen Situation vergleicht. Dies ist nicht als impliziter Appell an die benachteiligten Gruppen zu verstehen, sie mögen nun angesichts des Erreichten Ruhe geben, sondern als Hinweis darauf, dass der Erfolg aus zwei prinzipiellen Gründen stets ein relativer bleiben wird.

Es ist kein Geheimnis, aber immer wieder daran zu erinnern, dass die bürgerliche Gesellschaft gekennzeichnet ist durch den immanenten Widerspruch zwischen einerseits dem normativen, in den Menschenrechten kodifizierten Postulat der Freiheit und Gleichheit und andererseits verschiedenen, durch Arbeitsteilung und andere Faktoren faktisch entstehenden Hierarchisierungen. Bereits Rousseau hat diesen Widerspruch in der Dichotomie von Mensch und Bürger radikal ausbuchstabiert und zur Grundlage seiner Pädagogik gemacht. Für unseren Zusammenhang wichtig ist dabei die Feststellung, dass die theoretische Legitimation wie auch die faktische Möglichkeit zum Widerstand gegen hegemoniale Normierungen sich aus der Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft selbst ergeben und insofern nicht außerhalb der sozialen Figuration stehen, deren Normierungen kritisiert werden.

Der zweite Grund für den stets nur relativ bleibenden Erfolg besteht in der grundsätzlichen Dialektik von Normalität und Abweichung: Abweichungen und die damit verbundenen Kategorisierungen setzen eine definierte Normalität voraus, die überhaupt erst Abweichungen bestimmbar macht. Wie sich dann Normalität und Abweichung konkret zueinander verhalten, ist eine Machtfrage, die hegemonial oder durch (selten konfliktfreie) Aushandlungsprozesse geklärt werden kann und bei der es in jedem kategoriellen Einzelfall um die Bestimmung und Begründung akzeptierter bzw. nicht akzeptierter Abweichung geht.

Eben Letzteres haben de Beauvoir und Fanon aus historisch konkret gegebenem Anlass eingeklagt, also nicht die Kategorisierung selbst, sondern die damit verbundene Machtfrage anvisiert, um einen Beitrag zur Emanzipation der benachteiligten Gruppen zu leisten. Diese Unterscheidung ist im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Heterogenitätsdiskurses wichtig. Es sei dabei für unseren Zusammenhang ein unvermittelter Sprung in die

neunziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts erlaubt, also die Epoche, die global vom Untergang des real existierenden Sozialismus gekennzeichnet war, was, wie noch zu zeigen bleibt, für die zeitdiagnostische Deutung des Heterogenitätsdiskurses eine gewisse Rolle spielt. Auch hier seien exemplarisch zwei Exponentinnen angeführt, nämlich Annedore Prengel mit ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ und Judith Butler mit ihrer Dekonstruktion der Geschlechterrollen.

Prengels *Pädagogik der Vielfalt* (1995) ist eines der ersten Werke, welches den Heterogenitätsdiskurs sowohl historisch als auch systematisch auf die Pädagogik bezieht und nach den pädagogischen Konsequenzen fragt, die aus Heterogenität zu ziehen wären, bezogen auf Frauen, Migranten und Behinderte als gesellschaftlich kategorisierte und benachteiligte Gruppen. Theoretisch beruft sich Prengel auf sehr unterschiedliche Quellen, nämlich einerseits die alte (Adorno) wie die neue Kritische Theorie (Honneths Anerkennungstheorie), andererseits auf die Postmoderne (Lyotard, Welsch). Die Möglichkeiten und Grenzen der Vereinbarkeit dieser beiden Positionen werden von Prengel nicht diskutiert und sollen auch hier außen vor bleiben, entscheidend ist, dass Prengel letztlich primär unter Berufung auf die Menschenrechte für eine „egalitäre Differenz“ plädiert, womit sie den Verzicht auf Identitätsfestlegungen von außen meint, verbunden mit der Forderung nach gleicher Anerkennung für jegliche Form von Partikularität und den Abbau von Hierarchien (vgl. Prengel 1995, S. 181ff.)

Von Bedeutung sind für uns die konzeptuellen Voraussetzungen und die pädagogischen Konsequenzen dieses Plädoyers für Vielfalt. Konzeptuell zeichnet sich die „Pädagogik der Vielfalt“ dadurch aus, dass sie den Begriff „Heterogenität“ in vierfacher Hinsicht ausdifferenziert, nämlich als

- Verschiedenheit (Differenzierung sozialer Gruppen nach bestimmten Kriterien),
- Vielschichtigkeit/Intersektionalität (die gleichzeitige Zugehörigkeit einer Person oder Gruppe zu verschiedenen Kategorien);
- Veränderlichkeit (die aus möglichen oder faktischen Entwicklungsprozessen sich ergebende Heterogenität von Individuen oder Gruppen);
- Unbestimmtheit (spezifische Merkmale, die jenseits begrifflicher und damit wissenschaftlicher Erfassbarkeit bleiben) (vgl. Prengel 2010, S. 2ff.).

Offensichtlich geht dieses Verständnis von Heterogenität weit über das von de Beauvoir und Fanon hinaus. Bezogen sich diese in politisch-emanzipatorischer Absicht auf klar kategorisierte Gruppen, denen das Recht auf Anderssein verwehrt wurde oder die zumindest keine volle gesellschaftliche Anerkennung dieses Andersseins erfuhren, so scheint Prengels Differenzierung des Heterogenitätsbegriffs gleichsam auf dessen Implosion herauszulaufen: Er wird hinsichtlich der Differenzkriterien, ihrer möglichen Interferenzen und bezogen auf die zeitliche Dimension an die Grenze der Definierbarkeit getrieben bzw. so weit ausgedehnt, wenn nicht gar universalisiert, dass er weder

für die politisch-praktische, noch für die soziologische Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Status von und Umgang mit Anderssein mehr brauchbar erscheint.

Die Anerkennung von Differenz als Menschenrecht erscheint moralisch legitim und ist leicht zu fordern, im Grunde aber bedeutungslos, da für die reine Zugehörigkeit zur Gattung nicht Differenzen, sondern Gemeinsamkeiten ausschlaggebend sind. Differenzen bzw. ihre Anerkennung beginnen erst mit der Vergesellschaftung eine Rolle zu spielen, weswegen in der Französischen Revolution auch von den „Droits de l’homme et du citoyen“ die Rede war. Nicht der Mensch als Gattungswesen, sondern nur der Bürger in einer konkreten Rechtsordnung hat die Möglichkeit, Grundrechte einzuklagen, und erst in diesem Rahmen beginnen auch Individualität und die aus ihr sich ergebenden Differenzen relevant zu werden. Wenn man diese zu einem schützenswerten Rechtsgut erklärt, wird damit zunächst nur dem basalen Sinn von Individualität für die bürgerliche Gesellschaft Rechnung getragen, der darin besteht, Menschen als spezifische Leistungsträger zu adressieren, deren je besondere Fähigkeiten gesellschaftlichen Nutzen stiften können. Schutzbedürftig sind die Differenzen zum einen, weil sie untereinander in Konflikt geraten können, zum anderen, weil Bürger nicht nur Individuen, sondern auch Funktions- und Rollenträger in einem gesellschaftlichen Gefüge sind, das auf Normalitätsvorstellungen und verbindlichen Normen beruht, um als solches Bestand zu haben. Der so erzeugte Konformitätsdruck kann das Leben von Andersartigkeit gefährden und somit dessen Verteidigung rechtfertigen, die Infragestellung von Normierungen und damit einhergehenden Kategorisierungen können allerdings den paradoxen Effekt nach sich ziehen, dass die Kategorisierungen potenziell grenzenlos zunehmen, wie die eingangs bereits zitierten Beispiele der Essgewohnheiten und der sexuellen Orientierungen zeigen.

Prenzel betont zwar die analytische Notwendigkeit „fachlich fundierte[r] Kategorien für soziale und kulturelle Lebenslagen“ (ebd., S. 5) und wendet sich ausdrücklich nur gegen „etikettierende Zuschreibungen“ und deren Verfestigung, die soziologisch entscheidenden Fragen aber, wer nach welchen Kriterien und auf der Basis welcher Normen über die Anerkennung einer bestimmten Partikularität oder die Veränderung der Kriterien in welchen Fällen entscheidet, werden damit nicht beantwortet, sondern werden unter einem normativen Statement verschüttet: „All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden“ (Prenzel 1995, S. 184). Die Formulierung „Gleichberechtigung des Differenten“ lässt den Schluss zu, dass es hier nicht mehr um konkrete Individuen geht, sondern um das Differente, die Vielfalt an sich, die dadurch unter der Hand von einer schlichten sozialen Tatsache zu einem absoluten Wert erhoben wird, der es erlaubt, Normalitäts- oder Normativitätsvorstellungen ohne weitere Begründung zu delegitimieren und der der Frage ausweicht, auf welcher Basis unter solchen Voraussetzungen sozialer Sinn konstituiert werden soll.

Die Gesellschaft im Sinne der „Gleichberechtigung des Differenten“ zu verändern, ist Aufgabe einer „Pädagogik der Vielfalt“, die zur Wahrnehmung von Verschiedenheit (an sich selbst und anderen) erziehen, die Verarbeitung von zuschreibungsbedingten Frustrationen ermöglichen und auf die Formulierung normierender Leitbilder verzichten soll; sie schärfe den Blick für die biographische, gesellschaftliche und kulturelle Bedingtheit des eigenen Gewordenseins und mache Zuschreibungen als gesellschaftlich produzierte bewusst — um nur einige der 17 Forderungen zu zitieren, die Prengel am Ende ihrer Ausführungen aufstellt (vgl. ebd., S. 184ff.), die aber z.T. schon lange zum normativen Grundbestand der Pädagogik gehören. Dass Kinder keine von Erwachsenen zu definierenden Wesen seien, gilt von Rousseau bis zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik als ausgemacht; „Erziehung zur Mündigkeit“ wie auch der damit verbundene Anspruch ideologiekritischer Erziehung ist seit dem Mai 68 Gemeingut zumindest einer sich emanzipatorisch verstehenden Erziehung, und die mit der gängigen Benotungspraxis unvereinbare „freiraumlassende Didaktik“ ist nicht einmal mehr ein neuer Schlauch für reformpädagogischen Wein etc.

Die „Pädagogik der Vielfalt“ bewegt sich also in doppelter Hinsicht auf dem seit mehr als zwei Jahrhunderten beackerten Terrain der bürgerlichen Pädagogik; zum einen, indem sie deren wesentliche Forderungen bekräftigt, zum anderen dadurch, dass sie die für die Geschichte der Pädagogik und ihre gesellschaftliche Funktion konstitutive Phantasie pflegt, Erziehung müsse ungeachtet von Machtinteressen und -strukturen (hier sehr allgemein dem Geltungsanspruch von Normalität) zur Speerspitze humanen gesellschaftlichen Fortschritts werden, ungeachtet der historischen Erfahrung des Gegenteils, nämlich einer pädagogischen Praxis, die für gewöhnlich gesellschaftlichen Veränderungen mit mehr oder weniger großer Verspätung folgt. Nach der Devise *Pro bono, contra malum* wird die Pädagogik einmal mehr zur Projektionsfläche für alles Gute und normativ Wünschenswerte, die meint, sich einen machtfreien Raum schaffen zu können. Kategoriell wird dies fundiert mit der Hypostasierung von Differenz zu einem Wert an sich, womit die „Pädagogik der Vielfalt“ insgesamt einen neuen Akzent zu bekommen scheint, als nicht mehr nur klassisch-pädagogische Parteinahme für das Individuum, sondern als gleichsam volkspädagogischer Diskurs im Sinne einer allgemeinen Anerkennung der Vielfalt als Wert, der als solcher keiner weiteren Begründung bedarf.

Die in der „Pädagogik der Vielfalt“ identifizierten Probleme stellen sich in dieser Form bei dem zweiten für die aktuelle Ausrichtung des Heterogenitätsdiskurses maßgeblichen Ansatz Judith Butlers nicht, da es ihr nicht spezifisch um Pädagogik geht und da sie das Kategorisierungsparadox durch eine sehr eigenwillige, radikale Argumentationsfigur umgeht. Deswegen und weil sie die (Diversität von) Sexualität zu einem ihrer zentralen Themen erhebt, ist Butler für unseren Zusammenhang relevant, weswegen es allerdings auch nur um eben jene Argumentationsfigur gehen soll, nicht um Butlers Dekonstruktivismus als ganzen.

Die entscheidende Pointe ihrer Argumentation liegt in der prinzipiellen theoretischen Aufhebung von Kategorisierungen und dem daraus folgenden Identitäts- bzw. Identifizierungszwang. Butler steigt damit grundsätzlich aus dem Diskurs aus, dem die „Pädagogik der Vielfalt“ wie auch die LSBTTI-Debatte noch verhaftet bleiben, indem sie sich von (tendenziell beliebig erweiterbaren) Kategorisierungen nähren und somit der gleichen Strategie folgen, mit der die heteronormative Macht ihre konstitutive (und sich darin erschöpfende) Dualität Mann/Frau durchsetzt. Gleiches gilt für die Gender-Debatte mit der Unterscheidung von sozialem und biologischem Geschlecht, die in Butlers Augen die Bedingungen verkennt, unter denen die Bestimmung des Geschlechts geschieht, denn – so ihre kühne These – selbst das biologische Geschlecht sei als Produkt eines gesellschaftlichen Diskurses und damit von Macht zu interpretieren, einer Macht, die nicht nachträglich auf einen natürlichen Körper einwirke, sondern diesen überhaupt erst hervorbringe.

Diese These hebt die Grundlagen moderner Subjektphilosophie aus den Angeln — Descartes Trennung von *res cogitans* und *res extensa* ebenso wie Kants Bestimmung des transzendentalen Subjekts, der Butler zwar insoweit zustimmen würde, als das Subjekt die Außenwelt als das „Ding an sich“ nicht in seinem Sosein erkennen kann, sondern nur vermittelt seiner Verstandeskategorien und in diesem Sinne den Gegenstand als einen der Erkenntnis selbst schafft; Butler leugnet aber auch die Existenz dieses Gegenstands, in diesem Fall das naturgegebene Vorhandensein zweier nach Geschlecht unterscheidbarer Körper.

Abgeleitet wird die These aus der Sprechakttheorie, genauer der von Austin und Searle beschriebenen performativen Qualität von Sprache, also der Möglichkeit, durch Sprechen konkrete Handlungen zu vollziehen, die ohne diesen Sprechakt nicht stattfänden. Butler verkürzt und radikalisiert allerdings diesen Gedanken der Sprechakttheorie insofern, als für diese die Performanz nur eine von mehreren – und keineswegs die dominante - pragmatischen Funktionen der Sprache ist und nur für Situationen gilt, die aufgrund sozialer Konventionen den Vollzug bestimmter Sprechakte erfordern, um reale Geltung zu erlangen (z.B. Eheschließung oder Ernennung). Für Butler hingegen ist Sprechen per se Performanz, also Bedingung für die Hervorbringung von Wirklichkeit. Sie leugnet zwar nicht die Materialität des Körpers, aber das Vorhandensein jeglicher außersprachlich gegebener Eigenschaften; diese bekomme der Körper erst durch die Performanz des Geschlechtsdiskurses, aus der die körperliche *performance* gleichsam als Rollenspiel folgt. In diesem Sinne würde ein Neugeborenes erst durch einen Sprechakt wie „Es ist ein Junge“ eine geschlechtliche Identität bekommen und damit bereits einer sozialen Normierung unterworfen, die erst nachträglich als Naturtatsache ausgegeben werde, um soziale Machteinwirkungen zu verschleiern. Die Sprache fungiert somit als eine Art soziales Apriori, das den Körper materialiter als ein Machtprodukt formt.

Auf diese Weise entsteht nach Butler eine heterosexuelle Zwangsordnung, die gegen die bereits in der Sexualforschung des ausgehenden 19. Jahrhunderts

aufgetretene Schwierigkeit einer klaren polaren Definition der Geschlechter (vgl. Bublitz 2002, S. 60f.) ebendiese Polarität immer wieder diskursiv erzeuge und damit nur zwei geschlechtliche Identitäten zulasse; jegliche Abweichung davon gerate in eine „Zone der Unbewohnbarkeit“ (ebd., S. 70), deren Bewohnern geschlechtlicher Subjektstatus abgesprochen werde.

Die unhintergehbare Verschränkung der Natur mit Macht im normierenden Diskurs verweist für Butler indes zugleich auch auf dessen Kontingenz, weswegen der Schein natürlicher Gegebenheit durch die stetige Wiederholung performativer Akte immer wieder hervorgebracht, die Norm stets aufs Neue bestätigt werden müsse, da sie auf keinem objektiven Grund außerhalb ihrer selbst fuße. An dieser Stelle sieht Butler die Möglichkeit des Aufbrechens heteronormativen Zwangs durch die Verweigerung, Pervertierung oder das Unterlaufen des Machtdiskurses, die Enthüllung seiner Kontingenz durch alternative Identitätsexperimente, die „zur Geschlechter-Verwirrung an[stiften]“ sollen (Butler 1971, S. 61). „In der performativen ‚Fehlaneignung‘ liegt, ebenso wie in subversiven, parodistischen Körperakten und in der Resignifizierung von Sprechakten, die Möglichkeit, das binäre System der Geschlechtercodierung zu unterlaufen. Die Performativität von Sprechakten ermöglicht die Verschiebung von Bedeutungen und damit die Neucodierung, weil die normativen Bedeutungen instabil, kontextabhängig und historisch wie auch kulturell variabel sind. Auf diese Weise wird eine Dekonstruktion von Identitätsdiskursen bewirkt“ (Bublitz 2002, S. 111). Offen bleibt dabei allerdings, aus welcher Quelle sich das Nichtidentische speist, wenn es der theoretischen Prämisse nach kein Anderes jenseits der performativen Allmacht des Diskurses geben kann.

Mit der Leugnung einer außersprachlichen Bestimmtheit des Geschlechts kann Butler ihre Position gut gegen Kritik abdichten, denn die Behauptung eines biologischen Geschlechts heiße stets, „daß man irgendeine Version des ‚biologischen Geschlechts‘, irgendeine Ausformung von ‚Materialität‘ anerkennt. Ist nicht der Diskurs, in dem und durch den dieses Zugeständnis erfolgt [...], selbst formierend für genau das Phänomen, das er einräumt?“ (zit. nach: Bublitz 2002, S. 72). Die Kritik kann sich also nur gegen die Grundlage der Argumentation selbst richten, nämlich deren Monismus, der Butler auch von vielen Seiten und zu Recht vorgeworfen wird, nämlich die Reduktion von gesellschaftlicher Praxis auf Diskurse, seien es affirmative oder subversive, die sich in einem „semiotischen Guerillakrieg“ (ebd., S. 50) erschöpfe. Und selbst wenn man der Performanz die exklusive Macht zugesteht, Körper zu „beschriften“, also deren Natur zu prägen,¹ so bleibt immer noch zweifelhaft, inwieweit dieser physische Effekt durch eine bloße Subversion des Diskurses aufgeweicht oder gar aufgehoben werden kann (vgl. ebd., S. 118).

Jenseits ihrer theoretischen Unterschiede treten bei Prengel und Butler zwei wesentliche Gemeinsamkeiten zutage, an denen sich die Entwicklung

1 Eine Möglichkeit, die bis jetzt nicht überzeugend nachgewiesen wurde, vgl. Bischof-Köhler 2009, S. 333.

des Heterogenitätsdiskurses im Vergleich zu de Beauvoir und Fanon als eine Geschichte des diskursiven Verschwindens von Individuum und Gesellschaft rekonstruieren lässt. Im Widerspruch zu dem sei es normativen oder subversiv-anarchischen Pathos, mit dem Prenzel und Butler eine Lanze für die von Normalisierungsdiskursen unterdrückte Individualität bzw. für die Vielfalt von Individualitäten brechen, werden diese in der theoretischen Konstruktion tendenziell aufgelöst. Waren bei de Beauvoir und Fanon durch Vergesellschaftung benachteiligte Individuen, denen zu konkreter Emanzipation von einschränkenden Identitätszuschreibungen verholfen werden sollte, noch unverkennbar präsent, so verschwinden sie bei Prenzel und Butler in einem beliebig erweiterbaren Amalgam von Differenzkriterien bzw. in der totalen Willkür des Machtdiskurses. Analoges gilt für die Gesellschaft, die bei Prenzel als machtvoll wirksames Allgemeines aus dem allein normativ konstruierten Universum der Heterogenität ausgeschlossen bleibt und von Butler zu einer zwar universell normierenden, aber allein sprachlich performativ wirksamen Macht verdünnt wird, die sich angeblich mit performativen Gegenstrategien aushebeln lasse.

Weder Prenzel noch Butler ist abzusprechen, dass es ihnen aufrichtig um die Rettung des Individuellen, Nichtidentischen vor normierender Macht geht, womit sie ein wesentliches Motiv der Kritischen Theorie aufgreifen. Indem sie jedoch jegliche gesellschaftliche Identitätszuschreibung als Zumutung erscheinen lassen bzw. deren Kriterien für kontingent erklären, leugnen sie die Dialektik von Individuum und Gesellschaft, die die Kritische Theorie stets betont hatte: „so wenig die gesellschaftliche Vermittlung ohne das Vermittelte, ohne die Elemente: Einzelmenschen, Einzelinstitutionen, Einzelsituationen existierte, so wenig existieren diese ohne die Vermittlung“ (Adorno 1998, S. 11). Ohne diese Vermittlung gibt es keine Entfremdung, schafft man sie also aus der Welt, so scheint eines der zentralen Probleme der modernen Sozialphilosophie seit Rousseau – zumindest theoretisch – endlich gelöst zu sein. Welche praktischen Wirkungen diese Theorie ungeachtet ihrer Auflösung sozialer Praxis zeitigt, sei im Folgenden an drei Beispielen aus dem Bereich der Sexualpädagogik illustriert.

III

Angesichts der Vehemenz, mit der Heteronormativität und zelebrierte Diversität in der „Regenbogendebatte“ aneinandergerieten, mag es zunächst verwundern, dass von der Öffentlichkeit weitgehend unbeachtet bereits seit Ende der 1990er Jahre in allen Bundesländern zahlreiche öffentliche und private Anlaufstellen entstanden sind, die sich der Aufklärung und Beratung von Menschen mit sexuellen Orientierungen jenseits der heterosexuellen Norm widmen. Die politische Wahrnehmung dieses Sachverhalts bedurfte also keineswegs eines Skandals, was wiederum Erstaunen darüber hervorruft, mit welchem Nachdruck ein Vierteljahrhundert danach scheinbar unvermittelt die gesellschaftliche Anerkennung von LSBTTI gefordert wird. Der wesentliche

Unterschied zu vorher besteht darin, dass es nun nicht mehr nur um die Anerkennung von Minderheiten geht, sondern um die generelle Infragestellung von gesellschaftlicher, hier sexueller Normalität. Wie dabei argumentiert wird, sei anhand dreier Dokumente gezeigt, die neben Hintergrundinformationen zu sexueller Vielfalt pädagogische Begründungen für die Behandlung des Themas im Unterricht liefern und Vorschläge für entsprechende Unterrichtsvorhaben machen.

Das erste Dokument wurde von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung herausgegeben und trägt den Titel „Gleichgeschlechtliche Lebensweisen“ (BZgA 2002). Der einleitende Artikel zu „Homosexualität und Sexualpädagogik“ führt zwei empirische Belege für die Relevanz einer intensiveren Beschäftigung mit dem Thema an, zum einen den Befund der Kinsey-Studie aus dem Jahre 1948, demzufolge rund die Hälfte der Männer nicht ihr ganzes Leben über ausschließlich heterosexuell orientiert sind, man also von einer unsicheren sexuellen Identität sprechen kann (wobei Kinsey nicht nur sexuelle Handlungen, sondern auch psychische Erfahrungen in die Statistik mit einbezieht) (BZgA 2002, S. 17). Zum anderen wird eine Studie aus dem Jahre 2002 zitiert, die feststellte, dass unter Jugendlichen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Homophobie stärker verbreitet sei und außerdem „erschreckend“ gegenüber früher zugenommen habe (vgl. ebd., S. 4), was, so der Sexualwissenschaftler Gunter Schmid auf eine „ungewöhnlich militante und effektive heterosexuelle Sozialisation“ zurückzuführen sei (ebd., S. 2). Was hier unter Militanz verstanden wird, was deren gewöhnliche von einer ungewöhnlichen Intensität unterscheidet und wie deren behauptete sozialisatorische Wirksamkeit empirisch ermittelt wurde, wird nicht erwähnt. Da hier allgemein von Sozialisation die Rede ist, in der explizite Homophobie inzwischen wohl nur noch eine marginale Rolle spielen dürfte, kann der Eindruck entstehen, dass diese Militanz bereits von der heterosexuellen Normierung ausgehe. Auf jeden Fall fungiert die eigenwillige Deutung der Statistik als Fanal, das nicht nur die Forderung nach gleicher „Wertschätzung“ homosexueller Lebensweisen nach sich zieht (ebd., S. 6), sondern auch die Pädagogik, vor allem die schulische auf den Plan ruft.

Zwar seien durch die Entwicklung entsprechender Rahmenlehrpläne bereits einige Fortschritte hinsichtlich der Infragestellung von gesellschaftlichen Kategorisierungen erreicht worden, der notwendige „Paradigmenwechsel“ von der Vorbereitung auf „spätere Rollen (Frau-Mann) und gesellschaftliche Funktionen (Familie, Erziehung von Kindern) hin zu einer kritischen Reflexion entsprechender Normen“ (ebd., S. 8) stehe aber noch aus. Diese, den Geist der Hessischen Rahmenrichtlinien aus den 1970er Jahren wieder heraufbeschwörende Formulierung erhärtet die obige Vermutung, dass hier die Infragestellung der heterosexuellen Norm und ihrer sozialen Begleiterscheinungen (Geschlechtsrolle, Familie, Kindererziehung) als pädagogisches Ziel angestrebt wird – unterstellt „kritische Reflexion“ sei als „Infragestellung“ und nicht im ursprünglichen Wortsinn von Kritik (Urteils- und Unterscheidungsvermögen) zu verstehen.

Abgesehen davon, dass die Schule als in dem Text primär, wenn auch nicht ausschließlich angesprochene Bildungsinstitution (Jugendhilfe und Erwachsenenbildung werden auch genannt) wohl kaum von ihrer Normalisierungsfunktion dispensiert werden kann, würden selbst bei stärkerer Berücksichtigung heteronormativer Kritik sexualpädagogische Themen in den Lehrplänen eine so geringe Rolle spielen, dass ein „Paradigmenwechsel“ in diesem gesellschaftlich konstitutiven Bereich kaum zu erwarten ist. Auch hier ist also die pädagogische Phantasie Mutter des dünnen Gedankens. Es fällt den Heteronormativitätskritikern augenscheinlich schwer, sich vorzustellen, dass jemand aus Überzeugung und Libido in seinem Lebensentwurf der heterosexuellen Norm folgen will und zugleich von der Norm abweichende Lebensweisen anerkennen kann (auch angeregt durch schulische Denkanstöße) – „wertschätzen“ muss er diese Lebensweisen deswegen allerdings nicht zwingend, da sie außer für die betreffenden Individuen keinen Wert darstellen, und nötigen wird man ihn zu einer solchen Wertschätzung auf pädagogisch legitimen Wege mit Sicherheit auch nicht können.

Theoretisch gerechtfertigt werden die Ausführungen der BZgA-Broschüre mit ausdrücklichem Hinweis auf die „Pädagogik der Vielfalt“ und den „dekonstruktivistischen Ansatz“ (ebd., S. 10f.), allerdings verbunden mit der skeptischen Frage, ob dieser „auf Operationalisierungsebene umzusetzen ist“ und ob es überhaupt möglich sei, auf Identitätskonstruktionen zu verzichten (ebd.).

Eine sexualpädagogische Positionierung, die die heterosexuelle Norm mehr oder minder offen in Frage stellt, mag in einer von dem zuständigen Ministerium herausgegebenen Schrift erstaunen, erscheint aber moderat, wenn man sie mit Verlautbarungen aus dem LSBTTI-Milieu vergleicht, wie der Publikation der baden-württembergischen GEW, die von deren Arbeitskreis Lesbenpolitik herausgegeben wurde und den Titel „Lesbische und schwule Lebensweisen – ein Thema für die Schule“ trägt.

Zur Begründung ihres vergleichsweise partikularen Anliegens holt die Broschüre zunächst weit aus: „Wir leben im Zeitalter der Pluralisierung von Lebensformen und der Individualisierung. Lebenswege sind in vielen Ländern der Erde nicht mehr einfach vorgezeichnet durch Religion, Kultur oder eine lebenslange Erwerbsbiografie“ (GEW BW 2013, S. 22). Diese aus dem Diskurs der Zweiten Moderne hinlänglich bekannte These wird durch eine Spezifizierung ergänzt, in der die Kritik an der Heteronormativität deutlich zum Ausdruck kommt: „Ehe und heterosexuelle Kleinfamilie bilden längst nicht mehr die einzig zur Auswahl stehende Lebensform; die Scheidungsraten sind unverändert hoch“ (ebd.). Die beiläufige Zusammenfügung der „Pluralisierung von Lebensformen“ und der „längst nicht mehr“ exklusiven Lebensform der „heterosexuellen Kleinfamilie“ suggeriert eine gleichrangige Heterogenität, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht entspricht. Zwar ist unstrittig, dass sich auch in diesem Bereich die sozial akzeptierten Optionen - wie immer bewusst und freiwillig sie ergriffen werden – vermehrt haben und dass die Zahl von Familien mit Kindern rückläufig ist. Nach wie vor

wachsen aber, wenn man verheiratete und unverheiratete Paare mit Kind zusammenzählt, gut 80% der Kinder in Familien auf.² Die für den generellen Hinweis auf Heterogenität überflüssige, wenn auch statistisch richtige Anspielung auf hohe Scheidungsraten suggeriert in recht plumper Form die Notwendigkeit einer negativen Bewertung dieser traditionellen Lebensform: „offensichtlich“ wird „man“ so nicht glücklich.

Generell lässt sich in der Schrift ein nonchalanter Umgang mit der Statistik feststellen, wenn es um die quantitative Aufwertung der verteidigten Partikularität geht: „Lehrerinnen und Lehrer können davon ausgehen, dass in jeder Klasse ein bis zwei lesbische Schülerinnen und schwule Schüler sitzen. [...] Im Idealfall heißt dies: Jede zehnte Person ist homosexuell“ (ebd., S. 9). Ebenso ostentativ wie die negative Bewertung der statistischen Normalität wird hier ein approximativ umgerechnetes statistisches Datum zum „Idealfall“ hochgejubelt: Je mehr Schwule und Lesben, desto besser. Die statistische Wirklichkeit ist indes weit von diesem „Idealfall“ entfernt. Der sicher nicht am Kleinrechnen dieses Datums interessierte Lesben- und Schwulenzentrum Deutschlands (LSVD) spricht auf seiner Homepage von 1,1-2,7% homosexuellen Männern und 0,4-1,3% lesbischen Frauen, also einer Gesamtrate von Homosexuellen, die zwischen 1,5% und 4% liegt.³ Der angegebene „Idealfall“ übertrifft also die maximal anzunehmende Anzahl um 150%. Wer aufmerksam weiterliest, stößt allerdings auf eine wachsende Annäherung an die realen statistischen Befunde, die die anfängliche Behauptung selbst Lügen straft. In den Hintergrundinformationen für die Unterrichtsmaterialien ist zunächst von maximal 5% Homosexuellen die Rede, was wenige Seiten später noch einmal zu 2-5% relativiert wird (ebd., S. 19 und 22) und damit den vom LSVD angegebenen Werten entspricht. Gleichwohl zeigt sich bereits an dem tendenziösen Umgang mit den Daten, zu welchen Mitteln die GEW-Arbeitsgemeinschaft zu greifen bereit ist, um ihr Anliegen durchzusetzen.

Die Arbeitsgemeinschaft erhebt den Anspruch, für eine „breit[e] sachlich[e] Information aller Lehrkräfte“ zu sorgen und „Materialien für einen emanzipatorischen Unterricht“ bereitzustellen, da „nur so in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lebensweisen jenseits enger Normen der Horizont junger Bürgerinnen und Bürger erweitert und psychische Not Jugendlicher in der Phase ihrer sexuellen Orientierung abgebaut werden [kann]“ (ebd., S. 5). Fast schon müßig ist auch hier die implizite Reduktion aller Jugendlichen auf die maximal 5% zu vermerken, die wegen ihrer sexuellen Orientierung in psychische Not geraten können und daher von den „engen Normen“ emanzipiert werden sollen.

Es folgt eine Klage über nicht näher präzisierete „rechtliche Benachteiligungen“ und den „hohen sozialen Druck der Geschlechterrollen“, dem die Be-

2 Die Angaben gehen auf das Amt für Technik und Information in Nordrhein-Westfalen zurück, dürften sich aber bundesweit verallgemeinern lassen, vgl. https://www.it.nrw.de/presse/pressemitteilungen/2012/pres_217_12.html, zuletzt aufgerufen am 14.03.2015.

3 Vgl. <http://www.lsvd.de/recht/lebenspartnerschaft/statistik/index.html>, zuletzt aufgerufen am 13.03.2015.

treffenden ausgesetzt seien, woraus die Forderung nach „vorbehaltlose[r] Demokratie- und Sexualerziehung“ abgeleitet wird, verbunden mit dem Plädoyer für ein offenes Leben der Andersartigkeit als „Vorbildfunktion“ (vgl. ebd., S. 5 f.), was auf nichts anderes als eine Normierung unter umgekehrten Vorzeichen hinausläuft, solange nicht präzisiert wird, wem dieses Vorbild gelten soll.

Der herkömmliche Unterricht ist in der Wahrnehmung der Verfasser(innen) von ihren Vorstellungen eines „vorbehaltlosen“ Demokratieunterrichts weit entfernt, denn nicht nur Schulbücher stellten mit unreflektierter Selbstverständlichkeit heterosexuelles Zusammenleben als Normalität dar,⁴ sondern auch „Viele Lehrerinnen und Lehrer vermitteln in ihrem Unterricht, sei es Sexualkunde, Mathematik oder ein anderes Fach, den Eindruck, Heterosexualität sei das ‚Normale‘“ (ebd., S. 6). Dieser „heimliche Lehrplan“ (ebd.) erscheint den Verfasser(innen) umso unzeitgemäßer, als die „Vater-Mutter-Kind-Familie“ als Familienform „Anfang des 21. Jahrhunderts in Auflösung begriffen ist“ (ebd., S. 9). Auf empirische Belege wird, sowohl was das heteronormative Verhalten der Lehrpersonen als auch die Auflösung der traditionellen Familie betrifft, verzichtet — zumindest für den zweiten Fall dürften sie schwer zu finden sein (s.o.).

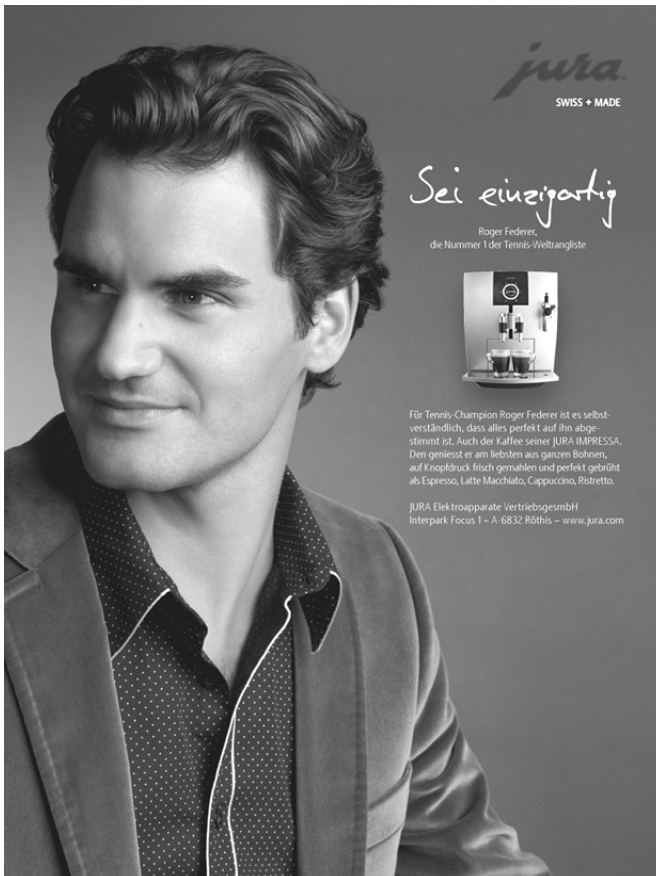
Um dem „heimlichen Lehrplan“ entgegenzuwirken, werden nicht nur allgemeine Vorschläge für die beiläufige Darstellung homosexueller Lebensweisen in Schulbüchern verschiedener Fächer gemacht („In der Englischlektion besucht Mary ihren schwulen Opa, schaut Peter die ‚Gay Games‘ im Fernsehen an“; ebd.), sondern auch elaboriertere Konzepte für die Integration der Thematik in den Unterricht entwickelt.

So soll z.B. bereits Grundschulkindern beigebracht werden, dass der Begriff Familie und das mit ihr verbundene Gefühl der Geborgenheit nicht an die übliche Zwei-Generationen-Konstellation gebunden sei, indem man sie dazu auffordert, ein Wunschhaus zu entwerfen mit Menschen bzw. Personenkonglomerationen, mit denen sie gern zusammenleben möchten, nachdem sie zuvor sieben verschiedene Varianten davon kennengelernt haben. Sieht man von der soziologisch und sozialhistorisch zumindest diskussionswürdigen Erweiterung des Familienbegriffs ab, so ist gegen eine solche Gewöhnung an

4 Vgl. auch die eigens zu diesem Thema vom GEW-Hauptvorstand herausgegebene Broschüre „Go! Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern“, Frankfurt 2013. Sie basiert auf einer eigens von der Gewerkschaft in Auftrag gegebenen Studie, die exemplarisch Schulbücher verschiedener Jahrgangsstufen und Fächer auf heteronormative Darstellungen hin durchmusterte und zu dem Befund kommt, dass diese in einer die soziale Realität nicht mehr widerspiegelnder Weise dominierten. Beargwöhnt werden dabei selbst Darstellungen von menschlichen Geschlechtsteilen in Biologiebüchern: „Die in Biologiebüchern abgebildeten Geschlechtsorgane sind Baupläne, keine tatsächlichen Merkmalsausstattungen. Baupläne werden auf Grundlage von mehrheitlich auftretenden Merkmalsausstattungen abstrahiert und sind etwas Geschaffenes. Sie entsprechen nicht der Realität, sie sind eine Idee“ (ebd., S. 29). Man kann diese Feststellung theoretisch als kritische Anwendung von Butlers Dekonstruktivismus adeln oder aber mit Hinblick auf die didaktische Funktion solcher schematisierenden Abbildungen in Lehrbüchern naiver fragen, ob die alternative Möglichkeit der Darstellung von rund sieben Milliarden Geschlechtsteilen als zweifelsohne realitätsgerechtere den Maßgaben politisch korrekter Schulbücher eher entspräche.

Heterogenität natürlich nichts einzuwenden, sie wird allerdings begleitet von der pädagogisch normativ aufgeladenen Forderung, dass „die Behandlung unterschiedlicher Lebensformen im Unterricht behutsam und wertschätzend erfolgen [muss]“ (ebd., S. 10).

Wesentlich deutlicher kommt diese Normativität und ihre Zielrichtung in dem zweiten Beispiel zum Ausdruck, einem fächerübergreifenden Projektvorschlag ab der Jahrgangsstufe 7. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Sachwissen zur Homosexualität vermittelt bekommen sowie über Vorurteile und ihre eigene Haltung zu dem Thema nachdenken, sondern auch durch Rollenspiele einen Perspektivenwechsel vornehmen. Inwieweit den Jugendlichen dies in der Phase der sexuellen Identitätsfindung gelingen kann, sei dahingestellt, das Ziel jedenfalls ist klar vorgegeben: „Die Schüler/innen erkennen, dass Unterschiede nicht nur unentbehrlich sind für eine Gesellschaft, sondern immer auch eine Bereicherung“ (ebd., S. 12).



The advertisement features a black and white portrait of tennis champion Roger Federer on the left side. On the right side, the Jura logo is at the top, followed by "SWISS • MADE". Below that is the slogan "Sei einzigartig" in a handwritten font, with "Roger Federer, die Nummer 1 der Tennis-Weltrangliste" underneath. A small image of the Jura Impressa coffee machine is shown. At the bottom, there is a short paragraph in German describing the machine and the brand's contact information.

jura.
SWISS • MADE

Sei einzigartig

Roger Federer,
die Nummer 1 der Tennis-Weltrangliste

Für Tennis-Champion Roger Federer ist es selbstverständlich, dass alles perfekt auf ihn abgestimmt ist. Auch der Kaffee seiner JURA IMPRESSA. Den genießt er am liebsten aus ganzen Bohlen, auf Knopfdruck frisch gemahlen und perfekt gebüht als Espresso, Latte Macchiato, Cappuccino, Ristretto.

JURA Elektroapparate VertriebsgesmbH
Interpark Focus 1 – A-6832 Rötis – www.jura.com

Dass Unterschiede für eine Gesellschaft unentbehrlich sind, ist schwer zu bestreiten, aber solange eine relativ bedeutungslose Einsicht, wie nicht geklärt wird, welche Unterschiede im Hinblick auf welches Gesellschaftsbild warum unentbehrlich, wenn nicht gar bereichernd sein sollen. Konkret bezogen auf Homosexualität erscheint dies erklärungsbedürftig, was keineswegs heißt, dass man diese Lebensform diskriminieren darf: Man kann ohne Weiteres durch die Bereitstellung von Sachwissen Vorurteile abzubauen versuchen und mit Jugendlichen die erniedrigenden Wirkungen von Diskriminierung und ein daraus abzuleitendes moralisches Verbot thematisieren, eine gesellschaftliche Unentbehrlichkeit homosexueller Lebensformen ergibt daraus aber nicht. Das eine hat mit dem anderen schlicht nichts zu tun, weswegen man hier erste Ansätze zur Indoktrination sehen kann, die durch die nun offen normative Forderung verstärkt werden, in Homosexualität sei auch eine Bereicherung der Gesellschaft zu sehen. Hier geht es, noch deutlicher als in der oben zitierten Forderung nach Wertschätzung, nicht mehr um Verständnis für Lebenslagen und Gefühle anderer Menschen oder um Toleranz, sondern darum, eine bestimmte Einstellung vorzugeben. Damit wird die eigene Urteilsbildung pädagogisch behindert, was der „Eigenstruktur“ einer aufgeklärten Erziehung (Blankertz) widerspricht.⁵

Dass jedoch auch diese Form der Einflussnahme noch steigerungsfähig ist, beweist der für die Vertiefungsphase vorgeschlagene „heterosexuelle Fragebogen“, mit dem Jugendliche, die an dieser Orientierung festhalten wollen, sich einer Art psychosexuellen Selbstprüfung unterziehen können (vgl. ebd., S. 20). Der Test besteht aus zwölf Fragen, die zum Teil überhaupt nicht sachgerecht beantwortet werden können, weil das notwendige Wissen dafür aus den angebotenen Materialien (selbst unterstellt, dass diese vollständig zur Verfügung gestellt würden) nicht hervorgeht und die in ihrer Steigerung geradezu inquisitorisch wirken.

In den ersten beiden Fragen lässt sich der Einfluss von Butlers Theorie erkennen, wenn zunächst nach dem vermuteten Ursprung der eigenen Heterosexualität gefragt („Woher glaubst du, kommt deine Heterosexualität?“) und dann die Frage nachgeschoben wird: „Wann und warum hast du dich entschlossen, heterosexuell zu sein?“ Butler würde zwar ausgehend von der performativen Macht des heteronormativen Diskurses nicht von einem Entschluss sprechen, ganz in ihrem Sinne wird hier aber mit unterschwelliger Selbstverständlichkeit Sexualität als reines Konstrukt dargestellt, für oder gegen das man sich frei entscheiden würde. Dass sich die Entwicklung einer sexuellen Identität auf diese dezisionistische Weise vollzieht, kann bezweifelt werden und daher dürften die Befragten einige Mühe haben, Zeitpunkt und Gründe dieser Identitätsbestimmung zu benennen, mit einiger Wahrscheinlichkeit aber werden sie durch die implizite dekonstruktivistische Unterstellung verunsichert, die die Entscheidung für Heterosexualität kontingent und revidierbar erscheinen lässt.

5 Zur näheren historischen Begründung dieser Kritik vgl. Harant / Dammer 2013.

Diese Verunsicherung ist offensichtlich beabsichtigt, denn danach wird unverhohlen suggestiv gefragt, ob es möglich sei, „dass deine Heterosexualität nur eine Phase ist und dass du diese Phase überwinden wirst?“ Es mag zwar pädagogisch und der Sache nach fragwürdig sein, einem Vertreter oder einer Vertreterin der rund 95% Heterosexuellen in dieser Entwicklungsphase eine solche Frage zu stellen, sie ist aber ohnehin nicht personenbezogen zu verstehen, sondern als ein weiterer dekonstruktivistischer Hinweis darauf, dass eine solche Möglichkeit überhaupt besteht. Entscheidend ist hier die mit dem Verb „überwinden“ einhergehende Herabsetzung des heterosexuellen Ist-Zustandes zugunsten einer offenbar höher zu bewertenden homosexuellen Lebensform (als dem wahren Ich?). Hier kippt das Hohelied der zunächst wertzuschätzenden und dann als bereichernd zu betrachtenden Partikularität um in das Postulat des Anderseins als eines der Norm überlegenen Zustandes, wenn nicht gar als neuer, besserer Norm. Emanzipation scheint hier in der Selbstwerdung des Zöglings nach dem Bild des Erziehers zu bestehen.

Dass die Norm nicht nur der gepriesenen partikularen Lebensform unterlegen, sondern als u.U. krankhaft anzusehen ist, geht aus der ähnlich wie die vorangegangene konstruierten Frage hervor: „Ist es möglich, dass deine Heterosexualität von einer neurotischen Angst vor Menschen des gleichen Geschlechtes kommt?“ Unterstellt, der befragte Jugendliche könne mit dem Begriff „neurotische Angst“ etwas anfangen, wäre hier „Kann sein, kann nicht sein“ oder „da müssen Sie meinen Psychiater fragen“ eine adäquate Antwort. Der Horizont der Schüler spielt aber einmal mehr für den sich in seine Butler-Hermetik einkapselnden Fragebogen eine ebenso geringe Rolle wie die Identitätssuche der Jugendlichen, denn der latenten Pathologisierung von Heterosexualität wird sogleich ein Therapieverschlagn beigegeben: „Es scheint sehr wenige glückliche Heterosexuelle zu geben; aber es wurden Verfahren entwickelt, die es dir möglich machen könnten, dich zu ändern, falls du es wirklich willst. Hast du schon einmal in Betracht gezogen, eine Elektroschocktherapie zu machen?“ (GEW BW 2013, S. 20) Der mit dekonstruktivistischen Absichten gepflasterte Weg von Pippi Langstrumpf („Ich mache mir die Welt...“, in diesem Fall die der unglücklichen Heterosexuellen) zur Flagellanten-Hölle ist offensichtlich kurz und lässt Campes pädagogische Infibulationsphrasen zur Verhinderung unpassender Triebregungen in geradezu mildem Licht erscheinen (vgl. Rutschky 1977, S. 317ff.).

Im weiteren Verlauf des Fragebogens wird die Perspektive von der Introspektion auf das soziale und schließlich das globale Umfeld ausgedehnt. Dem schon aus spätmittelalterlichen Zeiten bekannten Motiv der „Verkehrten Welt“ folgend werden die Jugendlichen gefragt: „Wissen deine Eltern, dass du heterosexuell bist? Wissen es Deine Freundinnen und Freunde? Wie haben sie reagiert?“ Hier erscheint in Umkehrung der statistischen Sachlage die hoch wahrscheinliche Heterosexualität als etwas Überraschendes, eine Art Geheimnis, dessen Offenbarung möglicherweise Risiken der sozialen Anerkennung birgt („Wie haben sie reagiert?“).

Mit dem Pathologieverdacht auf der individuellen Ebene korreliert die Unterstellung krimineller Gemeingefährlichkeit von Heterosexualität. Die Unterstellung wird, inzwischen erwartbar, mit einer Suggestion verbunden, die selbst rudimentärsten Formen legitimer Verallgemeinerung Hohn spricht: „Eine ungleich starke Mehrheit der Kinderbelästiger ist heterosexuell. Kannst Du es verantworten, deine Kinder heterosexuellen Lehrer/innen auszusetzen?“ Bekanntlich ist jeder Mann ein Vergewaltiger, weil er das Werkzeug dazu hat. Auch in der folgenden Frage siegt die Suggestion über den Sinn, denn hier wird die Möglichkeit einer einfachen und schnellen Antwort unterstellt, die nicht gegeben ist: „Obwohl die Gesellschaft die Ehe so stark unterstützt, steigt die Scheidungsrate immer mehr. Warum gibt es so wenige langjährige, stabile Beziehungen unter Heterosexuellen?“

So geht es weiter mit munteren Verstößen gegen die Logik: „Laut Statistik kommen Geschlechtskrankheiten bei Lesben am wenigsten vor. Ist es daher für Frauen wirklich sinnvoll, eine heterosexuelle Lebensweise zu führen und so das Risiko von Geschlechtskrankheiten und Schwangerschaft einzugehen?“ Die Frage ist globalpolitisch nicht so abstrus, wie man meinen mag, denn „in Anbetracht der Übervölkerung stellt sich folgende Frage: Wie könnte die Menschheit überleben, wenn alle heterosexuell wären?“ Nur der heteronormativ Verblendete käme hier auf die Gegenfrage, wie es um das Überleben der Menschheit stünde, wenn Homosexualität universell wäre.

Im Durchgang durch den Fragebogen tritt immer deutlicher dessen Grundabsicht zutage, Normalität zu pervertieren, indem den Jugendlichen Heterosexualität zunächst als ein Konstrukt, dann als eine potenzielle Gefahr für ihre Zukunft und schließlich als etwas Krankhaft-Kriminelles suggeriert wird, dessen therapeutische Beseitigung auch mit extremen Mitteln zu erwägen ist; knapper gesagt: Die Jugendlichen sollen Angst vor Heterosexualität bekommen. Butlers theoretische Denunziation performativer Körpermacht, der man einen aufklärerischen Anspruch nicht absprechen kann, mündet somit hier, wie noch zu zeigen bleibt, geradewegs in das Geständnisdispositiv, mit dem Foucault die Wirksamkeit biopolitischer Normierungsmacht zu erklären versuchte. Der behauptete emanzipatorische Anspruch der Broschüre mutiert auf diesem Wege zur inquisitorischen Ausrichtung der Jugendlichen auf ein Diversitätsdogma, dem man sich angesichts drohender Pathologien, krimineller Karrieren und entgehendem Lebensglück zu unterwerfen hat. „Celebrate Diversity“ ist hier zu übersetzen mit: Wer nicht freiwillig wertschätzt, muss sich warm anziehen.

Bei dem dritten in diesem Zusammenhang zu zitierenden Beispiel handelt es sich um einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag, nämlich die 2012 bereits in 2. Auflage von Elisabeth Tuidor und anderen herausgegebene „Sexualpädagogik der Vielfalt“. Dieses Praxiskompodium unterbreitet nach einer knappen theoretischen und methodisch-didaktischen Einleitung rund 80 Unterrichtsvorschläge zu allen wesentlichen Aspekten der Sexualerziehung, nämlich Vielfalt, Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention. Da Vielfalt nur einer unter mehreren Aspekten des Themas ist, wirkt der Titel zu-

nächst etwas irreführend, ist aber dennoch Programm, wie aus den einleitenden Bemerkungen hervorgeht, wird doch auch hier angesichts der voranschreitenden Pluralisierung der Lebensformen „diversitätssensibles Arbeiten“ in der Sexualpädagogik gefordert (Tuider 2012, S. 5).

Zugrunde liegt dem Konzept ein „ganzheitlicher Bildungsbegriff“ (ebd., S. 15), der sich – dem Prinzip der Heterogenität auch im theoretischen Bereich folgend – aus unterschiedlichen Quellen speist, nämlich der Themenzentrierten Interaktion sowie der humanistischen und der dekonstruktivistischen Pädagogik. Die Autor(innen) folgen damit, eigener Auskunft nach, der Tradition der emanzipatorischen Sexualpädagogik aus den 1970er Jahren, die sich der Befreiung aus sexueller Unmündigkeit verschrieben hatte und nun mit der vorliegenden „neoemanzipatorischen Sexualpädagogik“ (ebd., S. 16) auf den aktuellen Stand der Debatte gebracht wird.

Das Neue daran ist, wie inzwischen wenig überraschen dürfte, die Kritik der Heteronormativität und ihrer herrschaftsförmigen Definition von Abweichungen. Abgelöst werden soll sie durch ein „Diversity-Verständnis, das verschiedene Differenzen, Gemeinsamkeiten und Vielfalten zusammen denkt“ (ebd.). Dieses Diversitätsverständnis, wie auch immer es theoretisch aussehen mag, findet sich auch bei Prengel, die Intersektionalität, die die gleichzeitige Zugehörigkeit von Menschen zu unterschiedlichen „Schubladen“ in Rechnung stellt (ebd., S. 37), ebenso wie die Zurückweisung binärer Zuschreibungsmuster, damit die „in der scheinbar homogenen Lerngruppe auffindbare Vielfalt bewusst“ werden könne (ebd.). Auch Prengels legitimierender Verweis auf die Menschenrechte im angeblichen Widerspruch zu gesellschaftlichen Kategorisierungen findet sich hier wieder (vgl. ebd., S. 38).

Ähnlich wie der Fragebogen, wenn auch nicht so militant, will die „Sexualpädagogik der Vielfalt“ die Jugendlichen zur Reflexion über die „Veränderbarkeit des eigenen sexuellen Begehrens im Laufe der Biographie“ anregen (ebd., S. 25) und weiß sich damit auf der Höhe der Zeit, sei doch die „Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit von Identitäten [...] in den letzten Jahren zunehmend in den Blick der Wissenschaft, der Medien und auch des pädagogischen Alltagsgeschäfts geraten“ (ebd., S. 89). Die „Emanzipation von vorherrschenden Normen“ ermögliche das Entdecken neuer Identitätsaspekte und könne daher bereichernd sein, so dass sexualpädagogisch Tätige eine „Haltung des Zulassenkönnens, des Ausprobierenlassens und vor allem der Anerkennung“ entwickeln müssten, damit ihre Zöglinge in die Lage versetzt würden, „normierende gesellschaftliche Einengung und Unterdrückung“ zu überwinden (ebd., S. 90). Daraus ergeben sich – zumal angesichts des in der Regel geringen Stundenvolumens für sexualpädagogischen Unterricht – ambitionierte Ziele: das „Sensibilisieren für vielfältige Machtverhältnisse“, das „Empowerment“ der Benachteiligten sowie „VerUneindeutigung“ [sic!], „Verwirrung“ und die „Umbewertung einer benachteiligten Position“ (ebd., S. 39f.), was sich insgesamt als pädagogische Ermutigung zur Abkehr von Heterosexualität verstehen lässt.

In den Unterrichtsvorschlägen ist, wie eingangs angedeutet, die Orientierung an Vielfalt zwar nicht dominant, aber an vielen Stellen zu erkennen, besonders deutlich in dem Vorhaben „Der neue Puff für alle“, das die Jugendlichen dazu ermuntert, ein Bordell für möglichst alle sexuellen Bedürfnisse hinsichtlich Ausstattung, Raumgestaltung, Werbung und Qualifikation der dort Angestellten und zu konzipieren (ebd., S. 75ff.) – „ganzheitlicher“, fächerverbindender Unterricht dürfte selten anregender gewesen sein. Auch beim Thema „Orgasmus“ ist an Heterogenität zu denken (ebd., S. 62), und normative Hinweise auf die Infragestellung von Heterosexualität bzw. die Anerkennung von Normabweichungen sind mehrfach zu finden (vgl. ebd., S. 99 und 108), besonders in der Unterrichtseinheit „Eindeutig mehrdeutig“, die als didaktische Umsetzung von Butlers Vorschlägen zum performativen Widerspruch erscheint, sollen doch in ihr „festgefahrene Denkmuster verwirrt und veruneindet“ und die Teilnehmenden dazu gebracht werden, „eventuell entstehende Verwirrungen und damit entstehende Unsicherheiten auszuhalten“ (ebd., S. 73).

In der Analyse der drei Beispiele ist erkennbar geworden, wie die theoretische Dekonstruktion von Normalität bei Prengel und Butler auf dem Wege der pädagogischen Konkretisierung in eine neue Form der Normierung mit zum Teil höchst fragwürdigen Mitteln umschlägt. Es bleibt, soweit sich dies nicht von selbst versteht, zu erklären, inwiefern diese Pädagogik fragwürdig ist und woher der höchst normative Grundtenor rühren könnte.

IV

Da die Debatte um sexuelle Vielfalt und die sie unterstützende Pädagogik grundsätzlich das Verhältnis von individueller Identität und gesellschaftlicher Normalität bzw. Normativität problematisiert, soll im Folgenden noch einmal systematisch auf dieses Verhältnis eingegangen werden, um zu verdeutlichen, inwiefern diese Debatte verkürzt ist und was daraus folgt. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass es keine Identität ohne äußere Zuschreibung gibt, sich also Individualität nicht ohne Bezug auf den sie mit formenden gesellschaftlichen Rahmen bestimmen lässt, mag auch die Suche nach dem authentischen Ich eine der wesentlichen und bis heute wirksamen psychischen Triebfedern der Moderne sein. Diese Prämisse ist nicht willkürlich, sondern spiegelt den Grundkonsens anthropologischer, soziologischer und psychologischer Identitätstheorien wieder, die freilich unterschiedliche Akzente setzen.

Während die Soziologie Identitätsbildung als einen primär gesellschaftlich bestimmten Prozess auffasst, der häufig krisenhaft verläuft, da ein Individuum kaum allen Rollenerwartungen gleichermaßen gerecht werden könne (vgl. Dubiel 1976, S. 149f.), betont die Entwicklungspsychologie naheliegenderweise die endogenen Bedingungen der Identitätssuche, die, schwankend zwischen der spezifischen Persönlichkeitsstruktur und Fremdbildern, von dem Streben nach einer stabilen, unverwechselbaren Ich-Identität gekenn-

zeichnet sei (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 346ff.). Sie geht davon aus, dass ein Individuum nach der Adoleszenz ein halbwegs stabiles Bewusstsein seiner Identität entwickelt hat, das wesentlich mit bestimmt, wie ein Mensch sich für den Rest seines Lebens den gesellschaftlichen Erwartungen gegenüber verhält (vgl. ebd., S. 348). Am knappsten und treffendsten hat vielleicht Mead diesen Prozess als die reflexive Fähigkeit beschrieben, sich zu sich selbst und anderen zu verhalten, indem er zwischen dem „I“ als zur Kreativität und Spontaneität befähigten leib-seelischen Ich und dem „me“ als die in einer Person gebündelten Erwartungen des „generalized other“ unterschied, dessen Perspektiven das „I“ übernimmt und mit seinen eigenen in Einklang zu bringen versucht; durch diese Wechselwirkung von Selbst- und Fremderwartungen schließlich konstituiert sich das „self“ als stabilisierter Träger der individuellen Identität. Unter dieser Voraussetzung ist es müßig, nach einem „wahren“, von gesellschaftlichen Erwartungen unabhängigen Ich suchen oder es konstruieren zu wollen, weswegen auch schon Büchner seinem Danton als Antwort auf die Forderung, man müsse die Masken abreißen, die Worte in den Mund legt: „Da werden die Gesichter mitgehen“ (Dantons Tod, 1. Akt, 5. Szene).

Gegenüber diesem, in den Kernaussagen einhelligen Erkenntnisstand verschiedener Disziplinen gehen postmoderne Theorien von der Möglichkeit einer stets neu modellierbaren Identität im Zeichen potenziell grenzenloser Vielfalt aus, wofür die eingangs erwähnte Möglichkeit, bei Facebook zwischen mehreren Dutzend Geschlechtsidentitäten zu wählen als vielleicht extremes, aber nicht untypisches Beispiel dienen mag. Dies ist die positive Lesart einer der Grundthesen der „Reflexiven Moderne“, nach der die Erosion verbindlicher Normen und Verhaltenserwartungen den Individuen bis dahin ungeahnte Räume der Selbstentfaltung eröffnet. Damit stimuliert die Postmoderne erneut die Suche nach dem wahren Ich, nur nicht mehr im Fahrwasser der Romantik, sondern des Marktes, der Identitätsangebote und -dienstleistungen in Hülle und Fülle bereitstellt und damit die Konkurrenz um Einzigartigkeit, also die neoliberale Leitwährung, entfacht, denn nur originelle Authentizität sichert Aufsehen, wenn auch bloß für kurze Zeit, wie das mediale Schicksal Conchita Wursts zeigt.

Der Markt ist natürlich immer ein hartes Kriterium und wenn er nicht auf ein ausreichend lukratives Maß an Bedürfnissen trifft, dann schafft er welche, insofern mag es sein, dass wir in einer von der Postmoderne eingeläuteten Zeitenwende leben, in jedem Fall aber wäre diese Vielfalt keine der von normativen Zwängen befreiten Individualität mehr, sondern würde eine qualitativ neue Stufe von Heteronomie darstellen. Es ist jedoch bis auf Weiteres fraglich, inwieweit die bisherigen Gesetzmäßigkeiten der Identitätsbildung durch das postmoderne Konstrukt außer Kraft gesetzt werden können, die Empirie scheint jedenfalls bis auf Weiteres anders auszusehen: Nach der Identitäts-Typologie von Kraus-Mitzscherlich dominiert der „traditionale Typ“, also derjenige, der sich ans Gewohnte hält, wohingegen der postmoderne „Surfer“ nur selten zu finden ist, was aus entwicklungspsychologischer

Perspektive auch nicht erstaunt, da diese „wenig wünschenswerte Persönlichkeitsorientierung [...] ohne integrative Kraft“ ist (Oerter/Montada 1998, S. 354).⁶

Es gibt also gute Gründe, zu bezweifeln, dass Vielfalt zur „Emanzipation von vorherrschenden Normen“ verhilft, wie Tuider verspricht. Natürlich sind Normen stets ein historisch kontingentes Konstrukt ohne Letztbegründung und da Normalität häufig schleichend in Normativität übergeht, die Widerständiges mit Exklusion bedroht (vgl. Canguilhem 1974, S. 161ff.), ist es berechtigt und notwendig, ihre Legitimität immer wieder zu überprüfen. Damit lässt sich aber noch keine prinzipielle Emanzipation von Normen begründen, geschweige denn, dass sie so bereits außer Kraft gesetzt würden, allein schon deswegen nicht, weil Normen für einen gemeinsamen Sinnhorizont, ohne den keine gesellschaftliche Integration denkbar ist, unerlässlich sind. Es kann also nicht um eine prinzipielle, sondern nur um eine inhaltlich bestimmte Kritik an Normen gehen. Da mit dem Postulat der Vielfalt Normen unter den Generalverdacht gestellt werden, individuelle Identitätswürfe zu verhindern, klammern sie das Problem der Bewertung jedoch von vorneherein aus, also die Frage, welche Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Haltungen begründet als sinnvoll oder auch nur nützlich angesehen werden können.

Diesseits dieser theoretischen Erwägungen hat auch hier die gesellschaftliche Realität wenig mit dem postmodernen Konstrukt zu tun. Lässt man das normativ stets anfechtbare, wenn auch empirisch kaum zu leugnende Argument beiseite, dass die Dekategorisierung basale sozialpsychologische Mechanismen der sozialen Unterscheidung meint außer Kraft setzen zu können (vgl. Winkler 2014, S. 31; Dollase 2014, S. 21), so dürfte empirisch die Akzeptanz von Abweichungen auch davon abhängen, inwieweit die Geltung der Normen als begründet und sicher gelten kann bzw. es wäre umgekehrt zu fragen, welche Normativität die gesteigerte Vielfalt nach sich zieht.

Ebenso schief wie das Verhältnis der Vielfalts-Apostel zur Norm ist auch das zur gesellschaftlichen Normalität, die sich angeblich auflöst. Folgt man der jüngsten Studie Koppetschs, so ist in der breiten Mittelschicht eine „Wiederkehr der Konformität“ zu verzeichnen (Koppetsch 2013), von den biedermeierlichen Fluchten in die „Landlust“ (Auflage im ersten Quartal 2014 über eine Million!) ganz zu schweigen. Auch von der behaupteten Auflösung der traditionellen Familienstrukturen kann nicht die Rede sein, auch wenn die Bandbreite der Familienformen heute größer ist als vor einigen Jahrzehnten (vgl. Häberlein 2009, S. 327).⁷ Es bleibt also am Ende die Frage offen, wie das „gehaltvolle Theorem“ der Heterogenität (Prenzel 2014, S. 19) Vielfalt soziologisch zu denken beabsichtigt.

Interpretiert man den Diskurs um sexuelle Vielfalt vor diesem Hintergrund, so erscheint er absurd, da er die Geltung von Normalität in dem für die

6 Bestätigt wird dies auch aus soziologischer Perspektive von Sennetts Fallstudien in „Der flexible Mensch“ (1998).

7 Ironischerweise sind es heute u.a. gerade Homosexuelle, die auf traditionelle Familienstrukturen und das Recht, sich ihnen entsprechend verhalten zu können, pochen.

Reproduktion der Gattung unabdingbaren und daher nicht nur gesellschaftlich, sondern auch anthropologisch elementaren Bereich bestreitet. Nimmt man den zur Parthonegenese befähigenden Heiligen Geist aus, so gibt es nach Millionen Jahren eine recht harte empirische Basis für die These, dass die Fortpflanzung des Menschen an Heterosexualität geknüpft und diese damit als biologische Gegebenheit anzusehen ist, die dann in einem weiteren Schritt durch gesellschaftliche Normalisierungs- und Normierungsprozesse konsolidiert wird. In diesem Sinne wird man also kaum an der Berechtigung von Heteronormativität zweifeln können. Unstrittig ist natürlich auch, dass es variantenreiche Abweichungen von dieser Norm gibt, die teils bereits in der somatischen Entwicklung, teils durch Sozialisation entstehen und äußerlich zunächst nicht erkennbar sind, weswegen man bei der Geburt von einem „Zuweisungsgeschlecht“ spricht (Bischof-Köhler 2009, S. 332). Auch die erwähnten Ergebnisse der Kinsey-Studie, die auf eine – in welchem Ausmaß auch immer – nicht eindeutig erlebte Geschlechtsidentität vieler Männer schließen lassen, sind hier zu berücksichtigen. Butler hat also Recht, wenn sie darauf verweist und auch mit ihrer Kritik, dass die Heteronormativität Druck auf diese abweichenden Lebensformen ausübt. Dieser Druck ist durch die Notwendigkeit der Gattungsreproduktion zwar erklärlich, aber noch nicht legitimiert, denn die Abweichungen fallen statistisch so wenig in Gewicht, als dass sie nicht gesellschaftlich akzeptierbar wären.

Problematisch wird der Vielfalts-Diskurs erst dann, wenn, wie in den dargestellten Fällen, der Fakt der Abweichung und die legitime Forderung nach deren Anerkennung unter der Hand in Normierungsversuche übergeht. Geht man davon aus, dass sich nach entwicklungspsychologischen Einsichten in der Regel das Bewusstsein der Geschlechtsidentität während der ersten fünf Lebensjahre herausgebildet hat und sich danach in dem Maße stabilisiert, wie diese Identität von der sozialen Umwelt bestätigt wird und es zu Aggressionen führen kann, wenn dies nicht geschieht (vgl. Bischof-Köhler 2009, S. 333f.), dann sind die Kinder und Jugendlichen in ihrem Selbst- wie in ihrem Fremdbild bereits relativ stark festgelegt, wenn sie zu Adressaten der Sexualpädagogik werden, so dass zu erörtern bleibt, inwiefern die Pädagogik mit der Infragestellung dieser Festlegung übergriffig, wenn nicht gar unethisch wird.

Dass bürgerliche Pädagogik im Spannungsfeld von Individualitätseinfaltung und gesellschaftlicher Normierung agiert, ist ebenso eine Binsenweisheit wie die Tatsache, dass sie dazu tendiert, ihren Phantasien über eigene Einflussmöglichkeiten einen höheren Stellenwert einzuräumen, als sie real gegenüber anderen gesellschaftlichen Einflüssen haben. In diesem doppelten Spannungsgefüge nimmt die Sexualpädagogik der Vielfalt eine relativ extreme Stellung ein, zum einen, da sie einen massiven Einfluss gegenüber anderen, gerade in diesem Bereich wohl sehr wirksamen Bedingungsfaktoren beansprucht und zum anderen, weil es ihr offensichtlich eher um die Verwirrung von Identitätskonzepten geht, als um eine reflektierte Auseinandersetzung damit. Die Verwirrung geschieht zwar in Namen der individuellen

Emanzipation von Normen, aber ohne Rücksicht auf die Irritationen, die damit in einer Phase, in der die sexuellen Implikationen der bereits ausgebildeten Geschlechtsidentität verwirrend spürbar werden (vgl. Oerter/Montada 1998, S. 361), ausgelöst werden können. Im Namen der Vielfalt, die sich auf nur eine geringe Zahl potenzieller Fälle bezieht, wird mit der Verwirrung, wenn nicht gar Pathologisierung der überwiegenden Mehrheit der Identitätswürfe ignoriert, „welche Bedeutung Kohärenz für individuelle Gesundheit und soziale Erwartungsstabilisierung hat“ (Nunner-Winkler 2009, S. 355), so dass eine solche Form von Sexualerziehung pädagogisch höchst fragwürdig erscheint.

Man kann den Eindruck gewinnen, dass es hier nicht primär um das Wohl der mit reichlichem Emanzipationspathos adressierten Individuen geht, sondern um die mehr oder minder dogmatische Durchsetzung eines Programms, das Kinder und Jugendliche und sei es mit Hilfe schwärzester Pädagogik (Elektroschocks), zu Objekten ideologischer Interessen von Erwachsenen macht. Ihren Ursprung haben diese Interessen in luftigen Höhen einer Theorie, die sich Machtkritik aufs Banner schreibt, in der pädagogischen Praxis aber zu einem Machtinstrument degeneriert, das sich in dem Maße von den Grundlagen aufklärerischer Pädagogik entfernt, wie es unter dem Vorwand der Emanzipation ein Geständnisdispositiv entfaltet, dessen Machtwirkungen demjenigen Foucaults in nichts nachstehen dürften.

Foucault tritt in seiner Rekonstruktion der Geschichte moderner Sexualität der gängigen These entgegen, diese sei durch kirchliche, medizinische und pädagogische Repression gekennzeichnet gewesen; für ihn sind diese Wissenschaften im Gegenteil „Geständniswissenschaften“, deren Aufgabe es sei, Diskurse über Sexualität anzuregen und damit das Wissen über die Lüste zu vermehren, um sie beherrschbarer zu machen. Auf die gleiche Art und Weise, wie sich die Sexualität normierende Macht durchsetzte, wird nun ihre angebliche Infragestellung organisiert, nämlich durch das Elizitieren von Geständnissen à la „Ist es möglich, dass deine Heterosexualität von einer neurotischen Angst vor Menschen des gleichen Geschlechtes kommt?“ oder „Hast du schon einmal in Betracht gezogen, eine Elektroschocktherapie zu machen?“ (GEW BW 2013, S.20) Das Recht auf die vielgepriesene Anerkennung und Wertschätzung ist offensichtlich so wertvoll, dass es für die meisten Adressaten nur durch Preisgabe ihrer Integrität zu erkaufen ist oder anders gesagt: Wer sich den entwürdigenden Erzieherintentionen nicht unterwerfen will, verspielt seine Emanzipation.

V

Eines der Kernprobleme des Vielfaltdiskurses ist, wie deutlich geworden sein dürfte, seine mangelnde Differenziertheit, die sich in zwei Arten von Vermischung zeigt. Sie besteht zunächst darin, das postmodern zur Heterogenitätsfeier aufgewertete Individualisierungstheorem aus dem Diskurs der Reflexiven Moderne als eine gesellschaftliche Tatsache auszugeben,

was es – einigen der o.g. Indizien zufolge, die auf ein Bestehen von oder gar Streben nach Normalität und Konformität hindeuten – nicht ist. Daneben ist auch unverkennbar, dass Minderheiten heute stärker akzeptiert werden als vor den Emanzipationsbewegungen der sechziger und siebziger Jahre, so dass kein unmittelbarer Anlass zu einer so vehementen Apologie der Vielfalt bestünde. Diese konstruierte Faktenlage wird dann in einem zweiten Schritt zu einer normativen Forderung nach Wertschätzung von Vielfalt („Celebrate Diversity“) bzw. „egalitärer Differenz“ umgeformt, ohne dass Kriterien zur Begründung dieser Norm ausgewiesen würden; man erfährt also nicht, welche Manifestation der Vielfalt bzw., welche Abweichung von welcher Norm warum besondere Wertschätzung verdient. Auf diese Weise befreit sich der Heterogenitätsdiskurs von der gesellschaftlichen Empirie, um umso nachdrücklicher einen normativen Appell und damit eine pädagogische Forderung zur Veränderung von Einstellungen zu lancieren.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Kritik bedeutet nicht, dass Gruppen oder Individuen, die aufgrund bestimmter Merkmale von der Norm(alität) abweichen keine Anerkennung i.S. Honneths verdienen, solange diese Abweichungen nicht mit vernünftig begründeten Normen kollidieren (kein Mensch bei Verstand würde Pädophilie als begrüßenswerten Ausdruck sexueller Vielfalt betrachten), sondern darum, dass es dabei augenscheinlich - diesen Schluss legen zumindest die analysierten Beispiele aus der Sexualpädagogik der Vielfalt nahe – nicht um die Individualität der Betroffenen selbst geht, sondern um die Vielfalt an sich, in deren Namen Emanzipation von der Norm wiederum normativ verordnet wird. Damit wird Vielfalt zu einem idealisierten Begriff, der die politische Debatte darüber erschwert bzw. zu Dogmatismus tendiert und letztlich in ein Paradox führt. Mit der kriterienlosen Forderung nach „egalitärer Differenz“ und einem tendenziell grenzenlos dehnbaren Heterogenitätsbegriff wird die behauptete gesellschaftliche Relevanz der Vielfalt gleich-gültig und damit nichtig (vgl. Winkler 2014, S. 31). Wenn also die Empirie Zweifel an der Berechtigung zumindest eines so vehement geführten Vielfaltdiskurses zulässt und sie in sich widersprüchlich ist, so liegt es nahe, die Frage *cui bono* zu stellen.

Will man diese Frage beantworten, so muss man sich zunächst die zeitliche Divergenz zwischen der Postmoderne als Theorie und ihrer öffentlichen Erweiterung in der Heterogenitätsdebatte vor Augen führen. Der theoretische Diskurs begann zunächst Mitte der 1970er Jahre in der Architektur und wurde erst im Anschluss an Lyotards modernekritische Schrift „La condition postmoderne“ (1979) zu einem neuen philosophischen Paradigma geadelt, das dann in vielen Wissenschaftsdisziplinen aufgegriffen wurde. Der Beginn der öffentlichen Heterogenitätsdebatte ist hingegen frühestens auf die Jahrtausendwende zu datieren, in dieser verschärften Form ist sie sogar erst ein Phänomen der letzten Jahre. Sie fällt also zusammen mit der Durchsetzung des Neoliberalismus als propagierter Leitideologie für das nach 1989 übrig gebliebene Gesellschaftsmodell, das, Thatchers Diktum nach, keine Gesellschaft mehr kennt, sondern nur noch Individuen.

Die Unterstellung einer Nähe zum Neoliberalismus als autoritär normalisierender Doktrin würden die Wortführer(innen) der Heterogenität vehement von sich weisen, sie ist aber schwer zu leugnen, wenn man sich die Entwicklung des Diversitätsbegriffs vor Augen führt. Er entstammt ursprünglich dem gleichen politischen Kontext wie die Texte de Beauvoirs und Fanons und wandte sich zunächst gegen die Rassendiskriminierung in den USA, später auch gegen andere Formen der Diskriminierung, war also eindeutig emanzipatorisch gemeint. In den 1990er Jahren wurde er dann als Leitbegriff in einem ganz anderen Bereich wieder aufgegriffen, nämlich dem Personalmanagement, das angesichts der Globalisierungsprozesse, der mit ihnen einhergehenden kulturellen Pluralisierung und der Diversifizierung von Lebensstilen Diversität als ökonomische Ressource zur Steigerung unternehmerischer Profite entdeckte.

Ungeachtet dieser Bedeutungsverengung lässt sich Diversität natürlich nach wie vor nicht auf wirtschaftliche Aspekte reduzieren, ebensowenig wie „Ressource“ ein ausschließlich ökonomischer Begriff ist. Die auch jenseits dieses Verwendungskontextes häufiger zu findende Phrase von der Diversität als Ressource kann indes ihre Abkunft schlecht verleugnen, denn in nicht-ökonomischen Zusammenhängen ist die profitable Qualität dieser Ressource weit weniger evident und müsste daher begründet werden, was in der Regel nicht geschieht. Solange aber offen bleibt, für wen und zu welchem Zweck welche Form von Diversität eine Ressource sein soll, bleibt dies eine pure Phrase, die als Losung ähnlich funktioniert wie einst im „Jargon der Eigentlichkeit“ die „bescheidene Zahl signalhaft einschnappender Wörter“, deren Intention ohne Rücksicht auf ihren Inhalt „gespürt“ werden soll (Adorno 1997a, S. 417f.). Darüber hinaus ist es erstaunlich, wie kurz bisweilen der Weg von einem moralisch und soziologisch ernstzunehmenden Konzept zu dessen Wertschöpfung ist. In ihrer kurzen Würdigung der „Pädagogik der Vielfalt“ greift z.B. Katharina Schmidt Adornos „beeindruckende“ Formulierung aus der „Minima Moralia“ auf, es gehe darum, dass jeder „ohne Angst verschieden sein könne“, um dann fortzuführen: „anders ausgedrückt ‚Vielfalt wertschätzen‘ [...] d.h. Unterschiedlichkeit als Ressource wahrnehmen“ (Schmidt o. J., S. 1), wovon bei Adorno nicht die Rede war.

Einen ähnlich signifikanten Bedeutungswandel wie Diversity hat auch der inzwischen nicht nur im Kontext von Vielfalt allgegenwärtige Begriff der Wertschätzung durchgemacht. Er entstand, geht man nach den ersten Zeugnissen in Grimms Wörterbuch, in der deutschen Frühaufklärung im Zuge der Entwicklung bürgerlicher Umgangsformen und bezeichnete eine Haltung, die den Wert einer anderen Person als ganzer positiv beurteilte. Der Begriff wurde also auf Individuen und ihre schätzenswerten Eigenschaften bezogen, weil eben dies den von Knigge dann paradigmatisch beschriebenen „Umgang mit Menschen“ erleichterte und die Gesellschaft zivilisierte. Vor diesem Hintergrund konnte später Carl Rogers auch Wertschätzung neben Empathie und Achtsamkeit zu einer der drei Säulen seiner Humanistischen Psychologie erklären.

Gibt man vor dem Hintergrund dieser Etymologie die beiden Suchbegriffe „Wertschätzung“ und „Knigge“ bei Google ein, so wird man sehr schnell und üppig fündig, jedoch nicht bei dem alten Freiherrn, sondern bei seinem Urenkel Moritz Freiherr von Knigge, der gern auf seine hehre Abkunft verweist, befasst er sich doch als Unternehmensberater mit den wohltuenden Wirkungen der Wertschätzung zur Wertschöpfung. So betont er in einem Interview über den „unterschätzten Erfolgsfaktor“ Wertschätzung dessen Relevanz für Unternehmen, die umso erfolgreicher seien, je besser sie die Potenziale ihrer Mitarbeiter durch Wertschätzung herausforderten.⁸ Ähnliches lässt sich auch in anderen Quellen zur Unternehmensberatung lesen,⁹ so dass hier eine signifikante Bedeutungsverschiebung zu verzeichnen ist vom wertzuschätzenden Mitmenschen zum Humankapital, dessen Wert als totalisierte Arbeitskraft es zu erkennen gilt.

Es hat also, knapp zusammengefasst, den Anschein, als ob sich das ursprünglich emanzipatorische Konzept der Heterogenität über den theoretischen Umweg der Abstraktion von Gesellschaft bei Prengel und Butler zu einem Fetisch gewandelt hat, hinter dessen demokratisch-liberaler Fassade sich die möglichst vielfältige Ausnutzung des Menschen als Arbeitskraft ungehindert betreiben lässt. Der Appell „Celebrate Diversity“ bzw. „Wertschätzung der Vielfalt“ kann dann auch gelesen werden als „Anruf des Systems“ (Althusser), seine Identität flexibel zu modellieren, damit man als „Patchwork“ nicht nur anpassungsfähiger, sondern auch leichter zu steuern ist.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997): Gesellschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Herausgegeben von Rolf Tiedemann. Band 8. Frankfurt/M., S. 9-19.
- Adorno, Theodor W. (1997a): Jargon der Eigentlichkeit. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Band 6. Frankfurt/M., S. 413-526.
- Bischof-Köhler, Doris (2009): Geschlecht. In: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart/Weimar, S. 332-336.
- Bublitz, Hannelore (2002): Butler zur Einführung. Hamburg.
- Butler, Judith (1972): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2002): Gleichgeschlechtliche Lebensweisen. Frankfurt/M.
- Canguilhem, Georges (1977): Das Normale und das Pathologische. Frankfurt/M./Berlin/Wien. [Paris 1972].

8 https://www.mainova.de/static/de-mainova/downloads/Vortrag-Wertschaetzung_Moritz-Freiherr-Knigge.pdf, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

9 „Richtig eingesetzt wirkt Wertschätzung extrem motivierend und schafft damit Werte im Unternehmen“, <http://arbeits-abc.de/wirkungsvolle-fuehrung-durch-wertschaetzung.html>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015; „Wertschätzung statt Druck. So treiben Manager ihre Mitarbeiter zur Bestleistung“, http://www.focus.de/finanzen/experten/kienast/wertschaetzung-statt-druck-so-treiben-manager-ihre-mitarbeiter-zur-bestleistung_id_3545459.html, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

- Harant, Martin/Dammer, Karl-Heinz (2013): Affirmative Erziehungspraxis als neue Lernkultur. Der Bildungsplan 2015 für Baden-Württemberg. Ein Schritt zurück in die Zukunft. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 89. Jg., Heft 4, S. 607-626.
- Dollase, Rainer (2014): Wie wird die schönste pädagogische Vision Wirklichkeit? Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion. In: Profil, Juli-August 2014, S. 20-24.
- Dubiel, Helmut (1976): Identität, Ich-Identität. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 4: J–K. Darmstadt. Sp. 148-151.
- GEW BW (2013): Lesbische und schwule Lebensweisen – ein Thema für die Schule. O. O., http://www.vfa-ev.de/fileadmin/Dateien/PDF/GEW-L-S-Lebenswesen_2013_web.pdf, zuletzt aufgerufen am 05.03.2015.
- Häberlein, Tabea (2009): Familie. In: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart/Weimar, S. 324-328.
- Koppetsch, Cornelia (2013): Die Wiederkehr der Konformität. Streifzüge durch die gefährdete Mitte. Frankfurt/M.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2009): Identität. In: Bohlken, Eike/Thies, Christian (Hrsg.): Handbuch Anthropologie. Der Mensch zwischen Natur, Kultur und Technik. Stuttgart/Weimar, S. 352-356.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl., Weinheim.
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prenzel, Annedore (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik, http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf, zuletzt aufgerufen am 26.02.2015.
- Prenzel, Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Frankfurt/M.
- Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M./Berlin.
- Schmidt, Katharina (o. J.): Pädagogik der Vielfalt, <http://www.zukunftsschule.sh/fileadmin/content/mitbestimmen-mitgestalten/Bilder/paedVielfalt.doc>, zuletzt aufgerufen am 26.02.2015.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Darmstadt.
- Tuider, Elisabeth et al. (2012): Sexualpädagogik der Vielfalt: Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim und Basel.
- Winkler, Michael (2014): Kritik der Inklusion – oder: Über die Unvermeidlichkeit der Dialektik in der Pädagogik. Ein Essay. In: Widersprüche, 34. Jg., Nr. 133, S. 25-39.

Christian Niemeyer

Amok der Schulpädagogik?

Kritische Anmerkungen zu neueren Tendenzen zurück zu einer „Pädagogik vom Lehrer aus“¹

I

Amok², so die landläufige Meinung seit Erfurt im April 2002, ist ein schweres Vergehen, gekennzeichnet vor allem durch das völlige Fehlen von Empathie für die Opfer. Schon diese Bestimmung wirft indes erste Fragen in Sachen Differentialdiagnose auf. Denn Empathiemangel ist auch Lehrern und Schulpädagogen eigen, mitunter gar, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, Experten, die über Amok von Schülern reden, nachdenken oder gar forschen und erst kürzlich darauf aufmerksam geworden sein wollen – so der Berliner *Tagespiegel* am 4. Oktober 2014 (Nr. 22184, S. B 3) über die Sekundäranalyse von 35 Studien über 126 Taten in 13 Ländern, die im Rahmen des vom Bundesforschungsministerium geförderten Projekts TARGET erstellt wurde –, dass „Konflikte mit Lehrern“ als „Risikofaktor“ bei Amoktätern sehr viel stärker als bisher ins Kalkül gezogen werden müssten, denn: „Die Studie [...] ergab, dass 43 Prozent der Täter im Vorfeld ihrer Tat Probleme oder Konflikte und Ungerechtigkeitserlebnisse mit Lehrern und Schulvertretern hatten.“

„Das hat uns wirklich überrascht“ (Schaumburger Zeitung vom 28.08.2014, S. 24), staunte daraufhin der Experte, der Psychologe und Amokforscher Herbert Scheithauer, erkennbar stellvertretend für seine Zunft. Der Laie hingegen, in diesem Fall also der Autor, erinnert sich vage an das von ihm dereinst zum Erfurter Amoklauf zu Papier Gebrachte (vgl. Niemeyer 2002, 2002a)³ und wundert sich diesmal nicht oder nur über einen Seitenaspekt: nämlich über diese spezifische Form der Verzögerung im Einsichtsvermögen des Experten Scheithauer. Kann es sein – so eine der im Folgenden zu diskutierenden Annahmen –, dass derlei Verzögerung, besser vielleicht

-
- 1 Überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 28.11.2014 an der Technischen Universität Dresden im Rahmen der Ringvorlesung *Teilhabe durch pädagogische Institutionen?* gehalten wurde und in wesentlichen Teilen auf einschlägige Passagen meines Buches *Sozialpädagogisches Verstehen verstehen* (Niemeyer 2015) zurückgreift.
 - 2 Korrekter wäre wohl die Bezeichnung ‚School Shooting‘ (vgl. Scheithauer/Bondü 2011, S. 11f.).
 - 3 Darunter der offenbar etwas zu voreilige, vielleicht erst jetzt auf der Agenda stehende Satz, es sei „im Nachgang zu den im Spiegel vom 6. Mai 2002 zur Darlegung gebrachten Schul- und Familieninterna [...] weitgehend unstrittig, dass der 26. April 2002 allererst für den ground zero der deutschen Schulpädagogik steht.“ (Niemeyer 2002, S. 214)

Empathiemangel heißen, nicht nur dem eigenen, im Fall Scheithauer psychologischen Forschungsparadigma in Rechnung zu stellen ist, sondern gleichsam staatlich verordnet wird? Denn immerhin muss ja auffallen, dass Angela Merkel nur sechs Wochen nach dem Erfurter Amoklauf des 16-fachen Lehrermörders Robert Steinhäuser im Deutschen Bundestag erklärte:

„Bei einer solchen Tat, die jenseits unserer Vorstellungskraft und außerhalb jedes nachvollziehbaren Denkens und Handelns liegt, ist es nicht richtig, Kausalketten herzuleiten [...]. Wer das Unverständliche verstehbar und das Unerklärbare erklärbar machen möchte, der muss aufpassen, dass er sich nicht – zumindest unterschwellig – auf die Seite des Täters stellt und versucht, das Unentschuldbare mit irgendwelchen Umständen zu erklären.“ (zit. n. Böckler/Seeger 2010, S. 11)

Bedenkt man, dass das Verstehen dem Dilthey-Vorläufer Johann Gustav Droysen noch „der menschlichste Akt des menschlichen Wesens [...] [,] das innigste Band zwischen den Menschen und die Basis allen sittlichen Seins“ (zit. n. Jauß 1997, S. 193) war, wird der Zivilisationsbruch erkennbar, der diesem Verstehensverbot Merkels innewohnt – das im Übrigen geradezu demonstrativ die damals in der Sozialdemokratie⁴ resp. Sozialpädagogik kursierenden Lektionen aus dem Erfurter Fall kontrastiert, etwa der folgenden:

„[D]ieses Datum [der 26.04.2002; CN] hat die deutsche Bildungsdiskussion, im Nachgang zum kurze Zeit zuvor ausgebrochenen Pisa-Schock, um die Einsicht bereichert, dass Leistung nicht alles ist, im Gegenteil: Wer Leistung will, muss Opfer wollen, und wer letztere nicht will, muss Platz für Unverstandenes und Unverständene lassen und Räume öffnen, auf dass letztere sich zum Verstehen bringen können.“ (Niemeyer 2002, S. 214)

Beachtlich sind auch die Folgen, die beispielsweise 2005 der Psychologe Mario Gollwitzer so charakterisiert: „Seit dem erschreckenden Massaker an einem Erfurter Gymnasium (26.04.2002) heißt es in der deutschen Öffentlichkeit verstärkt, dass in den Schulen unseres Landes unbedingt etwas gegen das zunehmende Gewalt- und Aggressionspotenzial von Schülern unternommen werden müsse.“ (Gollwitzer 2005, S. 276)

Instruktiv ist hier vor allem der Ausdruck „Gewalt- und Aggressionspotenzial“: Gollwitzer, Spezialist für Anti-Aggressionstrainings, dachte hierbei offenbar an eine messbare, sich aus welchen Gründen auch immer im Ausprägungsgrad unterscheidende anthropologische Konstante, nicht aber an etwas, das bedingt ist durch vorhergehende Sozialisierungserfahrungen. Deswegen auch findet sich im weiteren Text Gollwitzers nichts zu dem, was sich in Erfurt tatsächlich zugetragen hat und was zumindest mich damals (vgl. Niemeyer 2002, S. 214f.) zu dem Schluss kommen ließ, den ich hier nun, um den Gegenakzent zu Gollwitzer zu verdeutlichen, in einer seinem Satzbau analogen Formulierung auf den Punkt bringen möchte: Seit dem Amoklauf an einem Erfurter Gymnasium (26.04.2002) heißt es in der deutschen Sozialpäda-

4 Zu denken ist etwa an das zeitnahe Statement der damaligen Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn zu Erfurt: „Leistung wird zu oft über Druck erzeugt [...]. Schwierige Fälle wird es immer geben. Heute werden sie oft von uns allen zu früh aufgegeben.“ (Der Spiegel v. 6.5.2002, S. 27)

gogik verstärkt, dass in den Schulen unseres Landes unbedingt etwas gegen die zunehmende Ignoranz und Inkompetenz von Lehrern unternommen werden muss.

Die Unterschiede zu Gollwitzer liegen auf der Hand: Primär ist, was Erfurt angeht, nicht von Gewalt und Aggression zu reden, sondern von mangelnder Empathie der allernächsten Umgebung des Täters mit dem Ergebnis einer von diesem schließlich als ausweglos erlebten Verzweiflungs- und Vereinsamungskonstellation. Was am Fall Steinhäuser in die Augen springt, sind mithin nicht etwa – wie Gollwitzer anzunehmen scheint – ‚Kinderfehler‘, sondern es geht um ‚Erzieherfehler‘ (Niemeyer 2013), mit Herman Nohl und einem seit gut neunzig Jahren bewährten Programmsatz der Sozialpädagogik geredet: Auszugehen ist nicht von den Schwierigkeiten, „die das Kind *macht*“, sondern von denen, „die das Kind *hat*“ (Nohl 1926, S. 157) – und die durchaus auch, wie im Fall Steinhäuser wahrscheinlich, durch Erzieherfehler forciert wurden. Dass die Zeit indes Einsichten wie diesen eher abhold ist, zeigt schon der deutlich in Richtung des Kinderfehler-Paradigmas weisende Titel *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (Ittel/Salisch 2005) jenes Readers, in dem Gollwitzers Beitrag erschien.

Die Debatte seitdem kann ich hier nur in groben Zügen verfolgen. Hierzu gehört ein im nämlichen Verlag erschienener Nachfolgebund zu jenem Reader, wieder mehrheitlich mit psychologischen Beiträgen bestückt, die diesmal aber unter der etwas weniger verfänglichen Überschrift *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter* (Scheithauer/Hayer/Niebank 2008) dargeboten werden. Wieder ist es das Stichwort „Erfurt 2002“, das den Aufhänger abgibt für den einschlägigen Beitrag, der diesmal allerdings mit einer etwas anderen Akzentuierung eröffnet wird:

„Nicht nur die hohe Zahl der Todesopfer, sondern auch die Umstände und die später bekannt werdenden Einzelheiten der Tat lösen Entsetzen aus. Wie sich herausstellt, hatte der Täter das sogenannte School Shooting über einen langen Zeitraum detailliert geplant und die hierzu benötigten Waffen, eine Pistole und eine Pumpgun, lange im Voraus beschafft.“ (Bondü et al. 2008, S. 86)

Was das hier zitierte Autorenkollektiv letztlich in Erinnerung ruft, ist vor allem das damalige Entsetzen der *Bild*-Zeitung. Dieses allerdings muss zumal aus heutiger Sicht – und hier bleibt das Autorenkollektiv leider jeden kritischen Zugang schuldig – als ein gleichsam kunstvoll inszeniertes betrachtet werden, deutlicher geredet: Schon 2002 war erkennbar, dass zumal die *yellow press* die Geschichte von der monströsen Bewaffnung und von der langfristigen Tatplanung des Robert Steinhäuser nur deswegen so ausführlich und geradezu genüsslich ausbreitete, weil ihr resp. insbesondere der Springerpresse daran gelegen war, die nach *nine/eleven* bei Konservativen (wie George W. Busch) im hohen Ansehen stehende Kategorie des Bösen als heimliche Wirkmacht auch hinter Steinhäusers Tat auszuweisen und auf diese Weise der Aufklärung sowie der in ihrem Gefolge unvermeidlichen Kultur- und Gesellschaftskritik entgegnetreten zu können (vgl. Niemeyer 2002, S. 213) – mit

Erfolg übrigens, wie das einleitend erwähnte Verstehensverbot Angela Merckels vom Juni 2002 zeigt. Die Pointe aus diesen beiden Beispielen von 2005 (Gollwitzer) und 2008 (Bondü et al.) kann kaum fraglich sein: Amok resp. School Shooting galt, den Fall Erfurt als Maßstab genommen, offenbar lange Zeit nicht als ernsthaftes Problem der Schulpädagogik, sondern und in dieser Reihenfolge: als Problem für Anti-Aggressionstrainer, Kriminologen sowie Theologen. Daran möchte ich mit den folgenden Ausführungen etwas ändern.

Ich möchte nun schrittweise einige weitere Auffälligkeiten analysieren, zunächst unter der an sich harmlosen, sich aber aus der im Vorhergehenden angedeuteten qualitativen Differenz zwischen der 2002er Erfurt-Berichterstattung im *Spiegel* einerseits und der *Bild*-Zeitung andererseits sich herleitenden Frage: Wie steht es eigentlich heutzutage mit dem Sozialpädagogik-Bild des sog. Qualitätsjournalismus?

II

Amok im *Spiegel*: ein Beispiel

Im November 2013 berichtete der *Spiegel* über neueste Forschungsergebnisse in Sachen Amoklauf. Wissen konnte man damals selbstredend noch nichts über den einleitend referierten TARGET-Befund. Immerhin aber hätten einem guten Journalisten zumindest doch wohl die in diese Richtung weisenden, im Vorhergehenden schon erwähnten, vergleichsweise differenzierten Überlegungen zum Erfurter Amoklauf in den Heften 18 u. 19/2002 eben dieses Nachrichtenmagazins bekannt sein müssen. Interessant gewesen wäre vielleicht auch die Frage, ob nicht auch Lehrer hier und da, gleichsam in Bestätigung ihres ihnen von Nietzsche (via Stendhal) verliehenen Titels „nos ennemis naturels“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 2, S. 668), Schüler in den Suizid treiben, auch in den erweiterten – den sie hinterher als „Amoklauf“ zu tarnen das große Glück haben. Auch hätte es nicht schaden können, sich vorab anhand von Lynne Ramsays Drama *We Need to Talk about Kevin* (GB/USA 2011) darüber belehren zu lassen, was es heißt und erfordert, dem Verstehensparadigma über alle verstörenden Aspekte eines später als Amoktäter auffällig werdenden Kindes hinweg die Treue zu halten.

Aspekte wie diese lagen freilich weit ab von den Interessen des *Spiegel*, dem, so betrachtet, ehemaligen kritischen Investigativ-Journal Nr. 1: Lang und breit und gläubig wird hier Kunde gegeben von „sechs Jahren Aktenstudium“ einer gewissen Britta Bannenberg, Kriminologin aus Gießen (vormals Bielefeld), die „21 Amoktaten in Deutschland“ untersucht und „viele Gemeinsamkeiten“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 47) entdeckt habe – und darüber ja immerhin schon 2010 berichtete (vgl. Bannenberg 2010). Ohne Arg, der Leser könne am Ende wegen der damit nahegelegten Kosten/Nutzen-Bilanz ins Grübeln kommen, darf sich Bannenberg beispielsweise nun erneut darüber auslassen, dass und warum die „Farbe Schwarz“ als eines von sieben Tatmerkmalen in Betracht komme, etwa im Fall des Ansbacher Amokläufers Georg R. (18 Jahre) aus dem Jahr 2009, und dies verbunden mit

dem treuherzigen Zusatz: „Weiß waren nur die Buchstaben auf seinem T-Shirt: ‚Made in School‘.“ (*Der Spiegel* vom 25. November 2013, S. 49)

Dass *Spiegel*-Redakteure, wie man vermuten darf oder jedenfalls doch hoffen will, Fachfremde nicht den Schlüssel erkennen, der hier auf dem Tisch des Hauses liegt – der Täter stellt mit jenen Buchstaben „den Bezug zu seinen negativen Schulerfahrungen [...] her“ (Böckler/Seeger 2010, S. 12), bekundet also, wer seiner Meinung nach an der Tat Schuld trägt –, will man noch glauben, nicht aber, dass dieser Schlüssel auch von der Kriminologin nicht erkannt wurde.

Indes ist derlei Nicht-Verstehen offenbar normal bei einer Disziplin, die als empirisch-pragmatische Wissenschaft mit dem Ziel der Verbrechenskontrolle anerkannt werden will. Entsprechend fokussieren auch die Überlegungen Bannenbergs eher auf den letztgenannten Punkt, mit entsprechender Zurückhaltung gegenüber Tatmerkmalen wie „Gefühlsarmes Elternhaus“ (im Fall jenes Georg R.) oder „Fehlende Anerkennung“ (im Fall des 22-jährigen Amokläufers Adam L. aus dem Jahr 2002), die nicht wirklich in ihrer Bedeutung als tatuslösend anerkannt werden. Damit träfe Bannenberg, fraglos zu ihrer Freude, auf Zustimmung des Psychologen Jens Hoffmann, der 2011 unter Bezug auf zwei andere Fälle davor warnte, „automatisch Defizite im Einfühlungsvermögen und Bindungsaufbau seitens der Eltern der Täter anzunehmen.“ (Hoffmann 2011, S. 202)

Derlei psychologischer Ungeist, sich auch in dem von Herbert Scheithauer und Rebecca Bondü eingebrachten Faktor „erhöhte Kränkbarkeit der Täter“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 49) Ausdruck verschaffend, kommt ebenfalls in Bannenbergs Anmerkung zum letztgenannten Beispiel zum Ausdruck. Sie konstatiert, zuvor stattgehabtes Mobbing des Täters durch die dann getöteten zwei Vorgesetzten sowie zwei Lehrer komme als Ursache eher nicht in Betracht, denn, so die Autorin aufgrund anderer Fälle und in Wiederholung eines von ihr schon 2010 mehrfach (vgl. Bannenberg 2010, S. 46, 76, 82ff.) vorgetragenen Arguments: „Dies war oft nur deren subjektive Wahrnehmung. Die Täter ziehen daraus die Rechtfertigung für ihre Tötungsphantasien und ihre Taten.“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 48)⁵

In diesen Formulierungen tritt eine Schlussweise einseitig zugunsten der Opfer zutage, auf deren Altar der Täter Adam L. dargebracht wird, nun versehen mit einem Pathologieverdacht, genauer: mit der Unterstellung, seine „subjektive Wahrnehmung“ in Sachen Mobbing zeuge für Paranoia. So etwas nennt man wohl eine nachträgliche Stigmatisierung der Perspektive eines Ausgegrenzten im Interesse des Bewahrens der als nicht-pathologisch und nicht-pathologisierend definierten Grundordnung.

5 Bannenbergs Argument steht in Analogie zur Einschätzung von Hoffmann (vgl. Hoffmann 2011, S. 207), der ein nach dem Amoklauf 2009 in Winnenden aufgelegtes Landesprogramm zur Prävention von Mobbing mit dem Vermerk „keine hohe Spezifität unter der Prämisse der Prävention von zielgerichteter Gewalt an Schulen“ (ebd., S. 210) ad acta legte.

Dass es hierbei um eine gleichsam systemübergreifende Lesart geht, wurde einige Monate später, im Februar 2014, in Moskau deutlich: Diesmal gab den Part Bannenberg der russische Bildungsminister Dmitri Litwinow, der schlicht in Abrede stellte, die dortige Amoktat eines Zehntklässlers, der gezielt und wohl aus Rache für schlechte Noten seinen Erdkundelehrer erschossen hatte, habe mit zuvor stattgehabten Streit mit Lehrern oder Mitschülern zu tun. Deswegen auch beschränkte sich Litwinows Therapeutikum auf verschärfte Sicherheitsmaßnahmen, und eben deswegen ergänzte die Ermittlungsbehörde noch, „[d]er Teenager habe vor der Tat einen ‚Nervenzusammenbruch‘ erlitten und sollte psychologisch untersucht werden“ (Schaumburger Zeitung vom 04.02.2014, S. 32) – ein Argumentationsmuster, das jenem Bannenberg verdächtig nahekommt. Auch ihre Vorschläge zwecks Vermeidung zukünftiger Amoktaten dürften, so betrachtet, in Moskau auf Anklang treffen. Zentraler Punkt ist dabei ein als Früherkennungsprogramm zu lesendes Täterprofil, das angesichts von angeblich 3.000 Amokdrohungen pro Jahr allein in Deutschland (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 47) helfen soll, „potentielle Amokläufer rechtzeitig zu identifizieren.“ (ebd., S. 49) In Sachen der wirklich wichtigen Themen – etwa der Frage, was in Deutschlands Schulen los ist, falls diese Zahlen wirklich stimmen sollten – herrscht weitgehend Schweigen nach dem 2010 von Bannenberg zu Gehör gebrachten Muster: „Die Fragen nach den Ursachen [eines Amoklaufs; CN] wiederholen sich und offenbaren doch immer nur die aggressive menschliche Natur, die unter der Oberfläche der Zivilisation schneller hervorbricht, als man sich das im Alltag eingestehen will.“ (Bannenberg 2010, S. 29) Das ist Stammtisch pur, in der Variante des Witzes aus der Zeit der französischen Aufklärung, es sei sinnlos, einem Erdbeben Vorhaltungen zu machen – womit die Sache zwar lustiger wird, nicht aber richtiger.

III

Der Britta-Bannenberg-Effekt im Spiegel kritischer Sozialpädagogik

Apropos Aufklärung: Die Ingredienzien von Bannbergs (Nicht-)Aufklärung geben zu denken und erlauben den Schluss, dass sich offenbar wieder einmal eine lähmende Dummheit – Nietzsche würde wohl sagen: der ‚Geist der Schwere‘ (Hödl 2011) – über das Land zu legen beginnt, forciert auch durch Leitfäden für Journalisten (www.presserat.info/inhalt/der-pressekodex/leitfaden.html), denen wohl zuzurechnen ist, dass ein Titelbild wie das des *Spiegel* Nr. 19/2002 mit einer Bilderfolge zum Menschen Robert Steinhäuser heute nicht mehr vorstellbar, weil als – potentielle Nachahmer verstärkende – Belohnung des Täters gelesen werden würde. Entsprechend wenig weiß man über den Täter im Fall Winnenden 2009, entsprechend viel – es geht ja um Verstopfung tatbegünstigender Randbedingungen – über den Vater und dessen Fahrlässigkeit in Sachen Waffenverwahrung. Von dieser Haltung geben jener *Spiegel*-Artikel von 2013, der Bannenberg-Ratgeber *Amok* (2010) sowie

dessen Konkurrenzprodukt aus dem Hause Scheithauer/Bondü Zeugnis. „Aufgrund des häufigen Todes der Täter ist die exakte Diagnose im Nachhinein [...] schwierig“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 51), raunen unsere schon im Vorhergehenden gelegentlich konsultierten Amokexperten aus der Fachabteilung Psychologie und denken wie zum Beleg an den 18-jährigen Bastian B., der am 20.11.2006 an einer Realschule in Emsdetten Amok lief und über 30 Personen verletzte, bevor er sich selbst erschoss (ebd., S. 36). Freilich hatte B. im Internet durchaus verbale Daten hinterlassen, etwa schon zwei Jahre vor der Tat einschlägige Dokumente für seine innere Vereinsamung, die sich allerdings nur schwer den Begriffen einer ‚exakten Diagnose‘ fügen – und eben deswegen von Scheithauer/Bondü ignoriert bzw. lediglich beigezogen wurden, weil sie den Faktor „längerfristige Tatplanung“ (ebd. S. 64) zu illustrieren vermögen. Derlei fahrlässiger Umgang mit wichtigen, qualitativer Forschung zuführenden Dokumenten darf man wohl als blind und ignorant bezeichnen.



Nicht zu verachten ist auch die nachlassende Spannkraft der potentiell von Amok Betroffenen (und entsprechend von Bannenberg Geängstigten): Statt sich im (sozialpädagogischen) Verstehen zu üben, etwa in der Linie des von Achim Würker (vgl. Würker 2010, S. 42ff.) versuchsweise zur Debatte gestellten und über szenisches Verstehen à la Alfred Lorenzer organisierten Versuchs des Nachvollzugs eines School Shootings, erarbeiten Lehrer all überall Alarm-, Evakuierungs- und Früherkennungssysteme, werden mit Not-

fallordnern ausgestattet und zur Meldung verdächtiger Einträge in Internetforen via eigens eingerichteter Internetwachen angestachelt (vgl. Scheithauer/Bondü 2011, S. 92f.), besuchen, dies etwa in den USA, Selbstverteidigungskurse mit dazugehöriger Schießausbildung und dem intellektuellen Höhepunkt (wir reden jetzt wieder von Deutschland) der ggfs. über die Schullautsprecher zu verkündenden Parole: „Frau Koma kommt!“ Mehr als dies: Statt mit dem Schüler, der das Wort „Amok“ in die Schulbank geritzt hat, zu reden, um die Not zu erkunden, in der er zu stecken scheint, wird die Polizei verständigt. Bannenbergs Agieren ist davon kaum zu unterscheiden, im Gegenteil: Unter der Rubrik „positive Reaktionen der Erwachsenen“ findet bei ihr auch ein Schulleiter eine Heimat, der Strafanzeige erstattete gegen einen Dreizehnjährigen, der einem ein Jahr Älteren „in der Pause einen mit einem Feuerzeug erhitzten Schlüssel auf den nackten Arm gedrückt und (sic!) eine Brandverletzung verursacht [hatte]“; dass eben dieser Schüler jenen „Kindheitsvorfall“ (Bannenberg) – der immerhin eine Verurteilung zu „erzieherischen Maßnahmen als Auflage“ zur Folge hatte – Jahre später anführte, um „seinen Amoklauf zu rechtfertigen“ (Bannenberg 2010, S. 84), will ihr indes weit weniger rasch einleuchten.

Wie sehr Bannenberg (sozial-)pädagogischer Nachhilfe bedarf, zeigt auch ihr Statement zum Erfurter Amoklauf des Robert Steinhäuser: Bannenberg konzentriert sich auf das Tatmerkmal „Leidenschaft für Waffen“ und gelangt aufgrund der Vielzahl der dieser Leidenschaft in Erfurt zum Opfer gefallenen Lehrer zur Diagnose „Menschenverachtung“ (*Der Spiegel* vom 25.11.2013, S. 48), bringt damit aber eher ihre eigene bezogen auf den damit zum Monster stilisierten Täter zum Ausdruck, übrigens ganz im Einvernehmen mit der seinerzeitigen Berichterstattung in der *yellow press*: Ihr nämlich war 2002 gleichfalls nicht daran gelegen, Handlungsauslöser im familialen und schulischen Umfeld näher in Betracht zu ziehen. Und, um dies nicht zu vergessen: Wohl auch im Einvernehmen mit dem Nachrichtenmagazin, das Bannenberg 2013 derart viel Raum gab. Denn schließlich hatte der *Spiegel* schon 1998 mit seiner Titelgeschichte „Die kleinen Monster“ mittels der Zurechnung auf die 1968er Generation als Quelle allen anti-autoritären Unfugs (vgl. Krieger 2008, S. 110f.) dem heutzutage in voller Blüte stehenden Rollback das erste Wort geredet.

Kein Wunder also, dass Bannenberg in einem zusammen mit einem Juristen verfassten (Erziehungs-)Ratgeber die Gewaltprävention ganz vorn auf die Agenda rückt, ausdrücklich unter Verweis auf Erfurt 2002 (vgl. Bannenberg/Rössner 2006, S. 18) und unter Assistenz eines Psychologen, der dem staunenden Publikum – Erziehern und Lehrern – erst einmal erklärt:

„Wenn von Schülern ein bestimmtes Verhalten auf eindeutige und überprüfbare Weise eingefordert wird, etwa über Regeln und Verhaltensanweisungen, dann gilt es standhaft zu bleiben [...]. Die Regeln dürfen erklärt, aber nicht verhandelt werden. Eine verhandelbare Grenze ist keine.“ (Grüner 2006, S. 85)

Natürlich weiß der Psychologe Thomas Grüner offenbar auch um das einleitend erwähnte Verstehensverbot Angela Merkels aus dem Jahr 2002, zumindest klingt es in seiner Variante an, wenn er schreibt:

„Wir wollen die Gründe für ein Verhalten erfahren, damit wir es besser verstehen können. Und das ist auch in Ordnung. Dabei besteht jedoch die Gefahr, aus dem Verständnis für die Motive und Ursachen der Tat Verständnis für die Tat selbst zu zeigen.“ (Grüner 2006, S. 92)

Dies ist, zumal als Teil des damit eröffneten und in der Lehrerfortbildung hier und da durchaus erfolgreichen Feldzugs unseres Psychologen pro „Verantwortungspädagogik“ und contra „Verständnispädagogik“ (Grüner 2008, S. 125), zwar wenn schon nicht dem Deutsch nach, so jedenfalls doch der Sache nach klar: Es geht – um eine Überlegung Manfred Gerspachs aufzugreifen – offenbar darum, „die Verhaltensstörungen normativ abzuwerten und mit rigiden Trainingsprogrammen einzudämmen“ (Gerspach 2008, S. 360), bevor sie eine Chance hatten, sich in dem, was sie bedingt, zu entfalten; übersehen werde so, dass verhaltensauffällige Kinder nicht eben selten „auf verschleierte, nämlich *störende* Weise in Form regressiver Übertragungsbereitschaft nach emotionalem Halt [suchen].“ (ebd., S. 357)

Dass ein moderner Psychologe von heute dieses Blicks entbehrt, wie exemplarisch die sowohl gedanklich als auch forschungsmethodologisch geradezu ärmlichen Ausführungen von Herbert Scheithauer und Rebecca Bondü zum Themenkomplex „innere Abläufe vom Tatzeitpunkt“ (Scheithauer/Bondü 2011, S. 58) belegen, ist fast folgerichtig bei einem Fach, das sich nach 1945 im Sog des Behaviorismus erbarmungslos des eigenen, geisteswissenschaftlichen Vermächnisses entledigte und seitdem beharrlich hofft, im Reich der Naturwissenschaften Aufnahme zu finden. Tatsächlich scheint ja auch zumal die klinische Psychologie als eine medizinische Hilfsdisziplin zu reüssieren, die im Bereich der Diagnose medikamentös behandelbarer Störungen nach DSM-IV⁶ – etwa in der Rubrik „Störungen mit Oppositionellem Trotzverhalten“ (zit. n. Gerspach 2008, S. 344) – sich ungeahnte, allerdings wohl nur pekuniär attraktive Meriten verdient. Nur die Brücke hin zu einer Pädagogik, die mehr als bloße Erziehungswissenschaft zu sein beabsichtigt, sollte für derlei Psychologen eigentlich unpassierbar sein. In der Vokabel „eigentlich“ verbirgt sich allerdings ein Problem. Schauen wir uns also die Pädagogik etwas genauer an.

IV

Eine neue Pädagogik vom Lehrer aus?

Ansetzen könnte man vielleicht mit der von Heinrich Roth ausgerufenen „realistischen Wendung“ (1962) und dem von Wolfgang Brezinka in kämpferischer Absicht herausgestellten Gegensatz zwischen (hermeneutischer) Pädagogik und (empirischer) Erziehungswissenschaft, Entwicklungen, die – so

6 Gemeint ist das weltweit im psychiatrischen Gebrauch befindliche „Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen“, das unter DSM-IV-TR auch Amok listet, definiert als „Ausbruch gewalttätigen, aggressiven oder menschengefährdenden Verhaltens“ am Ende einer „dissoziativen Episode, die durch eine Periode des Grübelns charakterisiert ist.“ (zit. n. Scheithauer/Bondü 2011, S. 50)

Sabine Seichter in ihrer Aufstiegs- und Verfallsgeschichte der „pädagogischen Liebe“ – zu einer „Zurückdrängung des Verstehens“ (Seichter 2007, S. 175) führten. Zumindest konnte dieser Zugang ab da an in der Zukunft nicht mehr mit vergleichbarer Aufmerksamkeit rechnen wie etwa in der geisteswissenschaftlichen Ära der (Sozial-)Pädagogik unter dem Einfluss von Wilhelm Dilthey und mit Wirkungen insbesondere auf Herman Nohl (vgl. Niemeyer 2010, S. 148f.). Weit weg scheinen auch die Tage des Johann Friedrich Herbart, des allseits anerkannten Begründers der „Pädagogik als Wissenschaft“, der immerhin schon 1824 als schlicht bekannt voraussetzte, „daß die Aeüßerungen Anderer nur mit Hülfe der Selbstbeobachtung ihre Auslegung erhalten können.“ (Herbart 1989, Bd. 5, S. 191) Dies klingt, heute gelesen, nicht, als liege Freud noch gut 75 Jahre voraus, sondern 25 zurück – und gibt einen ersten Fingerzeig für den offenkundigen Verfall dessen, was heutzutage als allgemein-pädagogisches Denken in Erscheinung tritt: Unter dem Einfluss der politischen Bevorzugung scheinbar ökonomisch ertragreicherer Kandidaten wie „empirische Bildungsforschung“ beginnt sich das Wissen um den Reichtum und die Vielfalt überlieferungsrelevanter pädagogischer Denkformen im Bewusstsein nachwachsender Studierendengenerationen allmählich in Nichts aufzulösen, zumal die Hochschullehre im Sog der Bologna-Reform kaum noch Raum dafür lässt.

Dieser Wissensverfall wird auf fatale Weise orchestriert von immer neuen öffentlichkeitswirksamen „Inszenierungen sogenannter Monster-Kinds“ (Winkler 2003, S. 227), auch von Horrormeldungen bezüglich des Inneren der Schule, angefangen von dem durch Jugendstudien belegten Image der Schule als „Glückskiller Nummer eins“ im Vergleich zur Familie und zum Freundeskreis, bis hin zur Angst vor dem Schulversagen – forciert durch das jährlich hunderttausendfach sich anbietende Sitzenbleiberelend (vgl. Singer 2009, S. 52ff.) – als „einsamer Spitzenreiter bei den kindlichen Ängsten“ (Göppel 2010, S. 32) mit der fatalen Pointe, dass Suizid (202 Fälle in 2006 bei 15- bis 20-Jährigen) den Rang der zweithäufigsten Todesursachen bei Jugendlichen in Deutschland markiert (vgl. Bründel o.J., S. 2). Dem zur Seite steht eine kaum minder ausgeprägte Lehrerangst mit dem Höhepunkt der spektakulären Kapitulationserklärung des Lehrerkollegiums der Berliner Rütli-Schule vom März 2006 ob der nicht mehr zu beherrschenden Schülergewalt und mit der Pointe einer Art Neugründung in Richtung eines sozialpädagogisch orientierten Schulprojekts (vgl. Gerspach 2008, S. 343; Krebs 2010, S. 219f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich der verunsicherte und seinerseits autoritären Werten zuneigende (vgl. Krieger 2008) Berufsnachwuchs offenbar leicht übertölpeln von einem Buch wie Bernhard Buebs *Lob der Disziplin* (2006). Anstreichungen in Lehrerbibliotheksexemplaren dieses – angesichts des dürftigen Inhalts – unfassbar häufig verkauften Bestsellers lassen erkennen, dass angehende Lehrer bevorzugt Merksätze, wie etwa: „Die Schüler erwarten einen Lehrer, der weiß, was er will“ (Bueb 2006, S. 50) herausheben, die sie Bueb offenbar deshalb kritiklos abkaufen, weil sie ihn als berufs-

erfahrenes Vorbild akzeptieren und Sätze wie diese als geistigen Proviant betrachten im von ihnen mit großer Siegeszuversicht angegangenen und ab Referendariat sicher erwarteten Krieg mit ihren Schülern, der im Stichwort „Amok“ ein allererstes Zeichen resp. Mahnmal gefunden hat.

Inzwischen freilich scheint mir unter dem Stichwort „Odenwaldschule 2010“ noch ein zweites Stichwort neben der Vokabel „Amok“ hinzugekommen, das gleichfalls der pädagogischen Denkform eher abträglich zu werden beginnt und auf eine Negation des Sozialpädagogischen zuläuft. Ein klares Zeichen in diese Richtung gibt in meinen Augen eine im Sommersemester 2011 abgehaltene Ringvorlesung an der PH Ludwigsburg, die unter der Ankündigung dargeboten wurde, angesichts „der vielen Fälle sexueller Gewalt und emotionalen Missbrauchs in pädagogischen Institutionen [...] die Distanz- und Näheverhältnisse pädagogischer Beziehungen neu zu bestimmen.“ (Strobel-Eisele/Roth 2013) Dies klang irgendwie bedrohlich, zumal angesichts der geladenen Gäste. Klaus Prange beispielsweise, berühmt-berüchtigt für sein Sozialpädagogik-Bashing, blieb auch diesmal der hiermit gesetzten Erwartung treu und brillierte mit nebulösen Passagen, wie etwa der, dass wir es „als monströs“ ansehen würden, „wenn Eltern [...] ihre Kinder nicht lieben, wenn sie sie vernachlässigen, der Verwahrlosung preisgeben oder sie womöglich töten“ (Prange 2013, S. 28) – ein Satz, der ja immerhin noch die Option im Spiel ließ, dass derlei keineswegs monströs sei. Die eigentliche Provokation hatte sich Prange allerdings für den Schlusssatz aufgehoben: „Das Ethos der Erziehung, einer zeitgemäßen und auf der Höhe des gegenwärtigen Verständnisses von Mensch und Welt stehenden Erziehung ist nicht das Ethos der Liebe, sondern das Ethos der Achtung.“ (ebd., S. 36)

Hierzu passt das gleichfalls in Ludwigsburg zu Gehör gebrachte, allerdings allein der spröden Form (vgl. zum Inhaltsaspekt schon Oelkers 2011; zur Kritik dessen: Niemeyer 2012a) wegen überraschende Plädoyer von Jürgen Oelkers, dass eine „Schule für die demokratische Gesellschaft [...] keine pädagogische Mission auf den Spuren von Plato oder Rousseau [braucht], sondern eine professionelle Lehrerschaft, die ihr Handwerk versteht und sich nicht einfach von ‚Nähe‘ leiten lässt.“ (Oelkers 2013, S. 64)

Mit der Schlichtheit dieses Plädoyers in einer durchaus komplizierten Angelegenheit wandelte Oelkers tatsächlich nicht auf den Spuren Rousseaus, sondern auf denen einer 2002 zu Gehör gebrachten Diagnose zweier seiner Eleven (vgl. Larcher/Tröhler 2002), wonach das bei Lehrern weit verbreitete Burnout letztlich Folge der „Psychologisierung“ der Lehrerausbildung sei. Selbst Heinz-Elmar Tenorth schloss sich seinerzeit dieser Diagnose an – mit der Pointe eines geradezu rührend-paternalistischen Plädoyers zugunsten der „armen Kinder [...], die doch nicht mehr als Unterricht wollen und im Übrigen jeden Schutz vor der Zudringlichkeit des Lehrers, gar vor Therapeutisierung, verdient haben.“ (Tenorth 2002, S. 107) Derlei Einvernehmen in der Gefahrenabwehr zwischen zwei ansonsten durchaus in Konkurrenz zu einander stehenden Erziehungswissenschafts-Oligarchen ist wohl nur erklärbar, wenn man sich Niklas Luhmanns erinnert. Er hatte 1985 damit gedroht, die

Forderung nach Verstehen außerhalb „emilischer Systeme“, also als „Regel des Unterrichts“ sei dermaßen „weit ab von der Realität“, dass sich eigentlich ein Psychiater interessiert zeigen sollte für derlei „Selbstillusionierung der Profession.“ (Luhmann 1986, S. 85)

Damit bietet sich als Pointe im Blick auf die Ludwigsburger Ringvorlesung das verwendete Schlagwort einer „Pädagogik vom Lehrer aus“ an – eine Pointe, die dem mutmaßlich aus angehenden Lehrern zusammengesetzten Publikum mehrheitlich gefallen haben dürfte. Ihnen könnte auch zugesagt haben, aus dem Vortrag von Gabriele Strobel-Eisele etwas über die wahren Feinde erfahren zu haben: Einerseits der Bestsellerautor Peter Struck, der 1994 einer „unpädagogischen Nähe in schulischen Kontexten“ (Strobel-Eisele 2013, S. 197) das Wort geredet habe, indem er, beispielsweise, dem Lehrer die Entscheidung freistellte, „ob sie traurige Schüler mit Umarmungen, mit Streicheln, mit Auf-den-Schoß-Nehmen trösten mögen, ob sie dem Wunsch der Grundschüler nach einem Gute-Nacht-Kuß im Schullandheim entsprechen wollen.“ (vgl. Peter Struck, zit. n. Strobel-Eisele 2013, S. 197) Dieses Zitat ist fraglos gut gewählt, um nun, nach Odenwald 2010, den eigentlich Schuldigen an diesem Desaster zu präsentieren: Struck resp. den pädagogischen Bezug resp. – wie Michael Winkler drastisch formulierte – anderen „bullshit“ jenseits „getesteter und gemessener Daten zur Lehr-Lerneffizienz“, wozu man nun offenbar auch, nach Patrick Bühlers in diese Richtung weisender Attacke, so gut wie alle Säulenheiligen psychoanalytischer Pädagogik (inklusive Herbart als Hauslehrer) zu rechnen hat (Winkler 2011, S. 314; Bühler 2014). Ist es aber auch fair im Blick auf deren sowie Strucks Intention? Und ist es fair, angehenden Lehrern als den weiteren eigentlichen Feind die Schülerinnen und Schüler zu präsentieren, wie schon Manfred Gerspach (vgl. Gerspach 2008, S. 343) in einem etwas anderen Kontext mutmaßte? Denn eben dies war ja offenbar die Absicht des folgenden Porträts, das Strobel-Eisele in Ludwigsburg präsentierte:

„Schüler machen die Hausaufgaben nicht, sind durch familialen Unfrieden unkonzentriert, beleidigen Lehrer, rauchen im Schulhof, geraten mit Mitschülern in Streit, stören den Unterricht, mobben ihre Mitschüler und nehmen oder verteilen Drogen.“ (Strobel-Eisele 2013, S. 196)

Die Vokabel „Schüler“ darf man offenbar problemlos mit „Jungen“ übersetzen, wie das folgende, ganz ähnlich gestrickte Porträt von 2006 aus einem Forschungsprojekt zur pädagogischen Jungenforschung, diesmal mit Strobel-Eisele als Seniorautorin, belegt: „Jungen müssen oft zurechtgewiesen werden, raufen oder balgen sich, ‚schlägern‘, setzen sich eher über Regeln hinweg oder haben sie ‚vergessen‘, reagieren verzögert auf Ermahnungen und gehen Aktivitäten nach, die Ärger mit Eltern und Erzieher implizieren.“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 99) Was man in dieser wie jener Auflistung besichtigen kann, ist die uns andernorts (vgl. Niemeyer 2013) beschäftigende unselige Wiederkehr des „Kinderfehler“-Paradigmas aus der Zeit vor Aufkommen der Reformpädagogik.

Dazu passt Strobel-Eiseles gänzliche Ignoranz gegenüber der Sozialpädagogik. Im Blick auf die „Tradition in der Pädagogik“ (Strobel-Eisele/

Noack 2006, S. 100) in Sachen des in jenem Forschungsprojekt zentralen Themas wird allein Schleiermacher aufgerufen, mit magerem Ergebnis in der Neben- und desaströsem in der Hauptsache: Als Ursachenerklärung im Blick auf die „Anomie als jungenspezifische Thematik“ (so der Untertitel) wird letztlich eine „Neigung“ genannt, „den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugehen und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln (sic!) auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern.“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 101) Neigungen freilich – auch dies hätte Strobel-Eisele der pädagogischen Tradition entnehmen können – kann man nur, als gleichsam unvermeidbare, biologisch bedingte Notwendigkeit, gutheißen und/oder kanalisieren. Vor allem bietet diese Kategorie keine Anschlussmöglichkeit für verstehendes Handeln, verbaut also, ähnlich wie die vom norwegischen Mobbing-Papst Dan Olweus bevorzugte Kategorie ‚Charakterzug‘ (vgl. Olweus 2008, S. 253), worum es angeblich auch Strobel-Eisele geht: nämlich der „pädagogischen Bedeutung von Nichtangepasstheit“ (Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 120) innewerden und zwar gerade in der Pubertät.

Kaum besser verhält es sich mit der „Pädagogik vom Lehrer aus“, wie sie sich in einschlägigen Readern und Ratgebern zum Aggressionsverhalten von Kindern und Jugendlichen (etwa Ittel/Salisch 2005; Scheithauer/Hayer/Niebank 2008; Deegener/Körner 2011) verbirgt. Kurz gesagt: Der Sozialpädagoge, sei er auch nur ein wenig belesen in seinem Fach (und in Kinderseelen), müsste sich eigentlich mit Grausen abwenden angesichts dessen, was dem Leser hier zumeist geboten wird, fast durchweg von Psychologen, neudeutsch: von „Determinationslogikern“, die – um mit Michael Winkler weiter zu spotten – „auf Kausalitäten und Techniken [hoffen], mit welchen Einzelne zu einem guten Funktionieren kommen.“ (Winkler 2006, S. 33) Mitunter ist auch purer Zynismus zu notieren nach dem Motto: „,[H]umanistisches‘ Gedankengut“, so das mit der beruflichen Herkunftsbezeichnung „Konflikt-Löse-Akademie Rhein-Waal (KLA)“ zeichnende Autorenduo Andreas Dutschmann und Justina Lukat, sei jedem Erzieher unbenommen, zumal diese „weltanschauliche Orientierung“ dem Kind, das den Erzieher „mit voller Absicht ans Schienbein [tritt], um ihm weh zu tun“, schlicht „gleichgültig“ (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S. 137) sei. Das Schlimme an diesem Satz ist nicht so sehr, dass er 2011 von Psychologen geschrieben, sondern dass er in einem erkennbar auf die Zwecke der Ausbildung abgestellten Buch auch noch gedruckt wurde.

Immerhin: Anders als Julia Riebel, die in ihrem Text „Mobbing in Schulen“ (2011) so tut, als sei über mobbende Lehrer nichts bekannt – das Thema selbst steckt zusammen mit seinen Seitenaspekt zugestandenermaßen und mit Benno Hafener geredet, „noch in den Anfängen“ (vgl. FAZ v. 8.5.2014, S. 8; vgl. auch Hafener 2013) –, war immerhin eine Autorengruppe des erstgenannten Editionsprojekts (vgl. Hayer/Scheithauer/Petermann 2005, S. 239; ähnlich Varbelow/Bull 2008) noch so redlich, auf den Bildungsforscher Volker Krumm (vgl. Krumm/Lamberger-Baumann/Haider 1997, Krumm/Weiß 2000, 2001, 2001a; Krumm/Eckstein 2001; Krumm 2003; hierzu auch Kraft 2004,

S. 139; Singer 2009, S. 182ff.; Göppel 2010, S. 30) zu verweisen. Mehr allerdings erfährt man nicht, was auf unheimliche Art zu der schon von Krumm vor gut zwanzig Jahren erfahrenen Schweigemauer passt, in deren Logik es liegt, die hohe Dunkelziffer in diesem Themenfeld unter dem Stichwort „geschützte Grausamkeit“ (Krumm/Lamberger-Baumann/Haider 1997, S. 271) zu verrechnen. Drei Jahre später (2000) ließ Krumm und seine Arbeitsgruppe unter der Überschrift „Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen“ eine Studie zum Thema „Ungerechte Lehrer“ folgen, in der über „Rechthaberei, Vorurteile, Vergeltung des Lehrers“ (Krumm/Weiß 2000, S. 63) und anderes berichtet wurde. In der Linie dieser von Krumm 2003 unter dem Etikett „Schwarze Pädagogik“ (vgl. Krumm 2003, S. 110) gelisteten Zusammenhänge wird man auch die 1997 von Ewald Terhart herausgestellten Merkmale des „schlechten Lehrers“ – u.a. „völlige Unfähigkeit, auf Kinder und Jugendliche einzugehen“ (Terhart 1997, S. 35; Just 2004, S. 249) – einzuordnen haben, vor allem aber die kämpferischen Arbeiten des Lehrerbildners und Psychoanalytikers Kurt Singer (vgl. zuletzt: Singer 2009). Analoges gilt für die 2008 von Barbara Frieberthäuser ins Zentrum gerückten neueren Befunde über „das Problem der fehlenden Anerkennung in pädagogischen Institutionen“ – besonders in Hauptschulen –, mitsamt der daran angeschlossenen Forderung, nach den „verborgenen Mechanismen des Nicht-Verstehens und der Nicht-Anerkennung zu fragen.“ (Frieberthäuser 2008, S. 121f.)

V

Licht am Ende des Tunnels: Nietzsches „Kampf um Anerkennung“

Damit nun – die Vokabel „Anerkennung“ deutet es an – liegt ein Ausweg aus der misslichen Lage nahe, der vielleicht dabei hilft, Freuds einleitend erwähnte Forderung nach Verstehen als *conditio sine qua non* allen Erziehens zumindest in Zukunft genüge zu tun. Allerdings erforderte dies wohl weniger den soziologischen Blick beispielsweise Catrin Heites auf „Professionalisierungsprozesse [...] als Kämpfe um Anerkennung“ (Heite 2008, S. 129), denn den (sozial-)pädagogischen Blick auf den Kampf um Anerkennung im (professionalisierten) Erziehungsprozess – um dessen Dringlichkeit schon Nietzsche wusste, wie sein Aphorismus „Das Argument der Vereinsamung“ (1882) zeigt:

„Ein kalter Blick, ein verzogener Mund von Seiten derer, unter denen und für die man erzogen ist, wird auch vom Stärksten noch gefürchtet. Was wird da eigentlich gefürchtet? Die Vereinsamung! als das Argument, welches auch die besten Argumente für eine Person oder Sache niederschlägt! – So redet der Heerden-Instinct aus uns.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 3, S. 414)

Beides wird hier gut umschrieben: das – wohl aus eigener Erfahrung resultierende (vgl. Niemeyer 1998, S. 11ff.) – Leiden des Kindes infolge ausbleibender Anerkennung; aber eben auch die Gefahr der Entsubjektivie-

rung wegen der unbedingten Suche, wenn nicht gar Sucht nach Anerkennung, wie es sich im Axel-Honneth-Titel *Das Ich im Wir* (2003, 2010) (vgl. Honneth 2003) ausspricht, noch besser aber wohl in Nietzsches Feststellung: „Einstmals war das Ich in der Herde versteckt: und jetzt ist im Ich noch die Herde versteckt.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 10, S. 220)

Würde man Lehramtsstudenten Nietzsches Leitsatz „[S]ei anders, als alle Übrigen und freue dich, wenn Jeder anders ist, als der Andere.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 9, S. 73) ins Herz senken, könnte wohl viel Unheil infolge von Nicht-Anerkennung verhindert werden. Auch Klagen würden dann wohl enden wie jene Michael Winklers, der 2009 aus einer „Sitzung über [...] ein Kind, das immerhin in eine sozialpädagogische betreute Ganztagsportschule geht, mit seiner Pubertät aber nicht so ganz klar kommt“, berichtete:

„Wenn der nicht funktioniert“, so die eine Fachkraft zur anderen, „dann schmeißt ihn doch einfach raus“ – und keiner widerspricht, kein Lehrer, kein Sozialpädagoge.“ (Winkler 2012, S. 210f.)

Von diesem insbesondere durch geschichtsvergessene und den Lehrern gegenüber willfährige Schulpädagogen forcierten Verfall des Verstehens gilt es, so rasch wie möglich Abstand zu nehmen, wenn denn die solcherart beschriebenen Schüler am Ende nicht als „Systemsprenger“ (vgl. Baumann 2010; Schwabe/Stallmann/Vust 2013) der Ausgrenzung anheimfallen sollen – im Zweifelsfall der von Fabian Kessl stammenden Parole „Verhaltenstraining statt Verhältnisregulierung“ (Kessl 2005, S. 35) folgend. Höchste Zeit also, für eine Einsicht wie die folgende zu werben: „Die Gesellschaft muß ihrer so sicher werden, daß sie eine leidliche Summe Verbrechen ertragen kann, ohne im Ganzen dadurch gestört zu werden.“ (Nietzsche 1967-77, Bd. 9, S. 65)

Die Pointe kann kaum fraglich sein: Inklusion, so verstanden und letztlich mit dem Auftrag ausgestattet, für das Recht und den Bestand des Anderen und Fremden zu werben und auf diese Weise zu verhindern, dass es zu dem von Nietzsche skandalisierten „Sand der Menschheit“ kommt, ist elementar auf das Verstehen angewiesen, wenn der Kampf jedes Einzelnen um Anerkennung auch mit dem, was andere möglicherweise stört, erfolgreich sein soll. Diese Einsicht gilt es, jenen Schulpädagogen in Erinnerung zu rufen, die, aus welchen Gründen auch immer, zu vergessen scheinen, was ihres Amtes ist.

Literatur

- Bannenberg, Britta (2010): Amok. Ursachen erkennen – Warnsignale verstehen – Katastrophen verhindern. Gütersloh.
- Bannenberg, Britta /Rössner, Dieter (2006): Erfolgreich gegen Gewalt in Kindergarten und Schulen. Ein Ratgeber. München.
- Baumann, Menno (2010): Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern. Baltmannsweiler.
- Böckler, Nils/Seeger, Thorsten (2010): Schulamoklaufer. Eine Analyse medialer Täter-Eigendarstellungen und deren Aneignung durch jugendliche Rezipienten. Weinheim u.a.

- Bondü, Rebecca/Meixner, Sabine/Bull, Heike Dele /Robertz, Frank J./Scheithauer, Herbert (2008): Schwere, zielgerichtete Schulgewalt: School Shootings und „Amokläufe“. In: Scheithauer/Hayer/Niebank (Hrsg.), S. 86-98.
- Bründel, Heidrun (o.J.): Schülersuizid. Was Lehrerinnen und Lehrer wissen sollten, unter: www.schulministerium.nrw.de [abgerufen am 01.03.2015].
- Bueb, Bernhard (2006): Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.
- Deegener, Günther/Körner, Wilhelm (Hrsg.) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Basel.
- Dutschmann, Andreas/Lukat, Justina (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe bei dissozialen, aggressiven Kindern und Jugendlichen. In: Deegener/Körner (Hrsg.), S. 127-145.
- Freud, Sigmund (1999): Gesammelte Werke. Bde. I-XVIII. Hrsg. v. Anna Freud et al. Frankfurt/M.
- Friebertshäuser, Barbara (2008): Verstehen und Anerkennen. Aspekte pädagogischer Beziehungen in Schule und außerschulischer Jugendarbeit. In: Henschel et al. (Hrsg.), S. 113-124.
- Geipel, Ines (2004): „Für heute reicht’s“. Amok in Erfurt. Berlin.
- Gerspach, Manfred (2008): Kritische Anmerkungen zum Störungsbegriff. In: Schröder/Rademacher/Merkle (Hrsg.), S. 343-364.
- Gollwitzer, Mario (2005): Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In: Ittel/Salisch (Hrsg.), S. 276-291.
- Göppel, Rolf (2010): Wie erleben Kinder und Jugendliche die Schule als Bildungsort und als emotionalen Raum? In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 17-39.
- Göppel, Rolf/Hirblinger, Annedore/Hirblinger, Heiner/Würker, Achim (Hrsg.) (2010): Schule als Bildungsort und „emotionaler Raum“. Der Beitrag der Psychoanalytischen Pädagogik zu Unterrichtsgestaltung und Schulkultur. Opladen u.a.
- Grüner, Thomas (2006): Umsetzung in der Praxis: Erfolgsbedingungen von Mehr-Ebenen-Programmen zur Gewaltprävention. In: Bannenberg/Rössner, S. 81-134.
- Grüner, Thomas (2008): Der Täter-Opfer-Ausgleich. In: Schröder/Rademacher/Merkle (Hrsg.), S. 124-134.
- Habermas, Jürgen (1996): Inklusion – Einbeziehen oder Einschließen? Zum Verhältnis von Nation, Rechtsstaat und Demokratie. In: Ders.: Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt/M., S. 154-184.
- Hafenecker, Benno (2013): Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik. Frankfurt/M.
- Hayer, Tobias/Scheithauer, Herbert/Petermann, Franz (2005): Bullying: Schuler als Täter – Lehrer als Opfer!? In: Ittel/Salisch (Hrsg.), S. 237-258.
- Heite, Catrin (2008): Soziale Arbeit im Kampf um Anerkennung. Professionstheoretische Perspektiven. Weinheim u.a.
- Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.) (2008): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden.
- Herbart, Johann Friedrich (1989): Sämtliche Werke in 19 Bänden. Hrsg. v. K. Kehrbach u. O. Flügel. 2. Neudruck. Aalen.
- Hoffmann, Jens (2011): Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen – Risikoeinschätzung und Prävention. In: Deegener/Körner (Hrsg.), S. 202-216.
- Hödl, Hans Gerald (2011): Geist der Schwere. In: Niemeyer, Christian (Hrsg.): Nietzsche-Lexikon. 2., durchges. u. erw. Aufl., Darmstadt, S. 128.
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt/M.
- Honneth, Axel (2003): Das Ich im Wir. Anerkennung als Triebkraft in Gruppen. In: Ders. (2010): Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie. Frankfurt/M., S. 261-279.

- Ittel, Angela/Salisch, Maria v. (Hrsg.) (2005): Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.
- Jauf, Hans Robert (1997): Das Verstehen von Geschichte und seine Grenzen. In: Ders.: Probleme des Verstehens. Stuttgart, S. 188-210.
- Just, Annette (2004): Schulsozialpädagogik an Gymnasien, warum? Münster.
- Kessl, Fabian (2005): Soziale Arbeit als aktivierungspädagogischer Transformationsriemen. In: Dahme, Heinz-Jürgen/Wohlfahrt, Norbert (Hrsg.): Aktivierende Soziale Arbeit. Theorie, Handlungsfelder, Praxis. Baltmannsweiler, S. 30-43.
- Kraft, Volker (2004): Kränkungen in Lern- und Lehrprozessen. In: Ders.: Pädagogisches Selbstbewusstsein. Paderborn 2009, S. 129-142.
- Krebs, Heinz (2010): Supervision – ein Beratungsinstrument zur Stärkung der Professionalität von Lehrern. In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 219-230.
- Krieger, Rainer (2008): Vom Wertewandel zur „Zeitenwende“: Rückkehr zu traditionellen Erziehungsvorstellungen auch bei Lehramt-Studierenden. In: Bildung und Erziehung, Jg. 61, S. 99-113.
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik, Jg. 55, Heft 12, S. 30-34.
- Krumm, Volker/Lamberger-Baumann, Birgit/Haider, Günter (1997): Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik, Jg. 11, S. 257-274.
- Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2000): Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: psychosozial, Jg. 23, S. 57-73.
- Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2001): „Du wirst das Abitur nie bestehen“ – Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. In: Lernchancen, Nr. 20, S. 14-18.
- Krumm, Volker/Weiß, Susanne (2001a): Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich. Erw. Fassung eines Vortrages auf der Jahrestagung der OFEB, Oktober 2001.
- Larcher, Sabina/Tröhler, Daniel (2002): Von der Psychologie zur Psychotherapie? Die Psychologisierung der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung und ihre Folgen. Eine Diskussion. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 8, Heft 2, S. 98-103.
- Luhmann, Niklas (1986): Systeme verstehen Systeme. In: Ders./Schorr, Karl Eberhard. (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M., S. 72-117.
- Niemeyer, Christian (1998): Nietzsches andere Vernunft. Psychologische Aspekte in Biographie und Werk. Darmstadt.
- Niemeyer, Christian (2002): Erfurt – ein bisher unbekannter Ort auf der „Achse des Bösen“ oder doch ‚nur‘ der *ground zero* der deutschen Schulpädagogik? In: Neue Praxis, Jg. 32, S. 213-215.
- Niemeyer, Christian (2002a): Vom *ground zero* der deutschen Schulpädagogik. Über das Verhältnis von (Sozial-)Pädagogik und Psychologie angesichts des Falles Robert Steinhäuser. In: Ders. (2015), S. 219-232.
- Niemeyer, Christian (2010): Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. 3., aktualisierte Aufl., Weinheim u.a.
- Niemeyer, Christian (2011): Rezension von: Oelkers, Jürgen: Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim/Basel. In: Erziehungswissenschaftliche Revue, Jg. 10, Nr. 6 (Veröffentlicht am 14.12.2011), unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978340785937.html> [abgerufen am 01.03.2015]
- Niemeyer, Christian (2013): Über Invarianten in Erziehungstheorie und –praxis und die ewige Wiederkehr des Kinderfehler-Paradigmas. In: Ders. (2015), S. 173-194.
- Niemeyer, Christian (2015): Sozialpädagogisches Verstehen verstehen. Eine Einführung in ein Schlüsselproblem Sozialer Arbeit. Weinheim u.a.
- Nietzsche, Friedrich (1967-77): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden. Hrsg. v. G. Colli u. M. Montinari. München.

- Nohl, Herman (1926): Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: Ders. (1949), S. 151-160.
- Nohl, Herman (1948): Vom Wesen der Erziehung. In: Ders. (1949), S. 279-289.
- Nohl, Herman (1949): Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.
- Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik. Weinheim u.a.
- Oelkers, Jürgen (2013): Rhetorik und Praxis: Ambivalenzen der deutschen Reformpädagogik. In: Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.), S. 50-66.
- Olweus, Dan (2008): Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: Henschel et al. (Hrsg.), S. 247-266.
- Prange, Klaus (2013): Liebe als Passion und Liebe als Aufgabe – mit Anmerkungen zum platonisch-pädagogischen Eros. In: Strobel-Eisele/Roth (Hrsg.), S. 25-36.
- Riebel, Julia (2011): Mobbing an Schulen. In: Deegener/Körner (Hrsg.), S. 184-201.
- Scheithauer, Herbert /Bondü, Rebecca (2011): Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention. Göttingen.
- Scheithauer, Herbert /Hayer, Tobias/Niebank, Kay (Hrsg.) (2008): Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart.
- Schröder, Achim/Rademacher, Helmolt/Merkle, Angela (Hrsg.) (2008): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts.
- Schwabe, Matthias/Stallmann, Martina/Vust, David (2013): Freiraum mit Risiko. Niederschwellige Erziehungshilfen für sogenannte Systemsprenger/innen. Ibbenbüren.
- Seichter, Sabine (2007): Pädagogische Liebe. Erfindung, Blütezeit, Verschwinden eines pädagogischen Deutungsmusters. Paderborn.
- Singer, Kurt (2009): Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim u.a.
- Strobel-Eisele, Gabriele /Noack, Marleen (2006): Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 99-128.
- Strobel-Eisele, Gabriele /Roth, Gabriele (Hrsg.) (2013): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2002): Psychologisierung und Therapeutisierung der Lehrerbildung? In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, Jg. 8, Heft 2, S. 107-109.
- Terhart, Ewald (1997): Gute Lehrer – schlechte Lehrer. In: Schwarz, Bernd/Prange, Klaus (Hrsg.): Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs. Weinheim u. Basel, S. 24-85.
- Varbelow, Dirk/Bull, Heike Dele (2008): Gewalt im Rahmen von Schüler-Lehrer-Interaktionen. In: Scheithauer/Hayer/Niebank (Hrsg.), S. 99-112.
- Winkler, Michael (2003): Geschlossene Unterbringung. Gedankliche Experimente zur Annäherung an Bestimmtheit im Ungewissen. In: Helsen, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 227-250.
- Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart.
- Winkler, Michael (2011): Sexueller Missbrauch. Deviante Anmerkungen zu einem Thema, das schon wieder seine Aktualität verloren hat. Ein Essay. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 9, S. 306-318.
- Winkler, Michael (2012): Essay – Repressive Sicherheit. Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 10, S. 205-218.
- Würker, Achim (2010): „Schießlich gehorchte der Schüler...“ – Schwache und Scham in der Schule. In: Göppel et al. (Hrsg.), S. 40-52.

Andreas Gruschka

Experten gegen ihre Liebhaber geprüft

Hartmut von Hentig zum 90. Geburtstag

I

Zu den Paradoxien der Wissensgesellschaft zählt die Tatsache, dass die Menschen schier überall von Experten umstellt werden und sich oft gerne mit ihnen umgeben, während sie zugleich aufgefordert sind, sich mit Hilfe des medial abrufbaren Wissens selbst zu Experten in allem zu erheben. Teilt man z.B. seinen Freunden mit, man habe sich für eine bestimmte Augenoperation entschieden, so muss man mit einer polyphonen Expertise in Sachen Diagnose, Therapie und Behandlung rechnen. Mit dieser wird man von den ratenden an die praktischen Experten des jeweiligen Vertrauens verwiesen. Immerhin sind das in Sachen Gesundheit in der Regel klinisch erfahrene Professionelle. Nachdem man sich auf der Basis guter Ratschläge für etwas und jemanden entschieden hat, stellt sich freilich oft der Eindruck ein, dass man mit dem Urteil nicht in sicheres Gebiet geraten sein muss. Schön wäre es deswegen, wenn man wüsste, wer der wahre Experte ist.

Doch die Suche nach einem sicheren Wissen führt nur zu mehr und weiterem Wissen. Mit der sogenannten Wissensgesellschaft wissen wir also allemal zu viel und doch nicht das Entscheidende. So bleibt am Ende vor allem der Glaube und die Hoffnung, an den richtigen Experten geraten zu sein.

Der kollektive Ruf der Experten, die als Community (nicht nur der Ärzte, sondern so manch anderer Profession) für ein bestimmtes intern geteiltes Wissen stehen, ist prekär geworden, wenn nicht gar in Verruf geraten. Hört man zehn Experten, hört man zehn verschiedene Urteile. Der Berufsstand garantiert scheinbar für nichts außer für die Vielfalt der Auffassungen. Das könnte entlastend wirken, leistet das aber nur, wo sich allgemeingültiges Wissen in Überzeugungen von Gemeinschaften auflösen lässt. Damit kann eine von Risiken umstellte Gesellschaft der Individuen aber nur sehr begrenzt leben. Auch deswegen bildet man Expertengruppen mit der Hoffnung, sie würden sich auf das einigen können, was sein soll und wirklich ist. Das klappt sozial begrenzt, wie man den Gutachten solcher Gruppen entnehmen kann. Die dort formulierten Aussagen werden indes nicht selten und nicht erst mit dem Konsenszwang von der Wirklichkeit widerlegt. Wiederholte Fehlurteile haben die Reputation der Gremien so ruiniert, dass man sich wundern mag, wie es dazu kommen kann, dass sie dennoch immer mehr Bühnen besetzen. Man denke nur an die Vorhersagen von Wirtschaftsweisen oder Umweltpropheten. Diese organisierten Experten haben sich zuweilen

mit ihren Prognosen weit aus dem Fenster gelehnt. Man hat sie dabei nicht als spekulative Futuristen wahr-, sondern als diejenigen zunächst ernst genommen, die zu den vorgängigen oder von den Experten selbst erst ausgeplauderten Zukunftsängsten die rechte Antwort wussten. Aber so manche Katastrophe ist entweder nicht eingetreten oder aber vertagt worden, während andere eingetreten sind, die von der zuständigen Zunft nicht vorhergesagt wurden. Da man aber weiterhin verunsichert ist, was wohl morgen sein wird, sucht man unverdrossen weiter nach der rechten Prognose, sei es die für die Rettung oder das Verhängnis. Das bringt weiterhin Experten in Brot und Arbeit.

Und dann gibt es ja noch die Einzelgänger (etwa unter Ökonomen), die entgegen dem Mainstream ihrer Zunft richtig gelegen haben: Experten post festum. Das mögliche Glück, anders zu urteilen und dabei richtig zu liegen, ermutigt dazu, statt im Chor der Vielen unterzugehen, zwar mit einer gewagten, aber vielleicht eintretenden These, am Ende berühmt zu werden. Expertentum und Lotto passen so zusammen.

Möglicherweise benötigen die Menschen die Experten gar nicht als solche, als Durchblicker und Weise, sondern als ein Orakel in den Dingen, in denen sie unerträglich unsicher geworden sind. Das Orakel (positiv auch die Vision) überbrückt die Differenz zwischen dem ausgreifenden informationellen Wissen ohne Gewissheit und der gesuchten Klarheit, auf der man in der Wirtschaft bauen kann oder mit der Umwelt untergehen wird. Eine solche Aufladung des Expertenstatus führt dazu, dass mit ihm mutwillig in eine Rolle geschlüpft wird, die in der ganz alten Zeit allein den Priestern zufiel. Die beugten sich über die Innereien von Tieren. Die Experten heute lassen den Computer Berechnungen an Zahlen durchführen. Jene waren mit der Ausdeutung von Zeichen schicksalhafter Mächte wohl ehrlicher als die positivistisch die eigenen Artefakte von Zahlen zum Weltgeist aufblühenden Experten heute. Wer über die großartigen, Ungesehene scheinbar sichtbar machenden Maschinen der Vermessung und Beobachtung verfügt, muss seinem Publikum damit vermitteln wollen, dass er den Schlüssel zu Erkenntnissen in Händen hält, die allen anderen verborgen bleiben. Einzugestehen, dass der Experte trotz all dem Aufwand letztlich nichts Sicheres und Erschließendes weiß, würde den Investor jener Forschungsbetriebe abschrecken.

Das ganz Große des Welturteils wird im Kleinen entropisch. Immer mehr Menschen werden in immer mehr Feldern begierig nach einer Expertise. Das Internet liefert zu allen lebensweltlichen Entscheidungen Orientierungen. Danach weiß man, welche Pampers gekauft werden müssen und welches Öl verträglich ist. Die Urteile muss man in der „Risikogesellschaft“ selbst fällen, aber besser stammen sie von denen, die uns mit ihrem Wissen auf den richtigen Weg leiten. Das produziert eine Nachfrage, der das Angebot ggf. gar nicht nachkommen kann. Damit werden Informationssysteme als Statthalter von Experten zu den kleinen Helfern.

Ein signifikanter Ausdruck für diesen überbordenden Expertenmarkt ist nicht zuletzt, dass diese nicht notwendig den Berufsstand ihres Faches oder

Themenbereichs vertreten müssen. Damit sind nun nicht die Scharlatane gemeint, die es gilt, von den seriösen Vertretern ihres Faches zu trennen, sondern vor allem diverse Quereinsteiger, die sich ohne Scheu, aber auch mit nur geringer tatsächlicher Expertise zu den Vertretern dieser Domänen schlechthin in der medialen Aufmerksamkeit emporgehoben werden.

Vielleicht ist dies auch gerade die Voraussetzung, um in diversen Gesprächsrunden und Talkshows im Rundfunk und Fernsehen als Experte eingeladen zu werden und Stellung zu beziehen. Es gilt, nicht denjenigen zu befragen, der sich zum jeweiligen Thema ein profundes Wissen über Jahre hinweg angeeignet hat, sondern den, der vor allem eloquent und möglichst präsentabel, d.h. für viele verstehbar und damit unterhaltsam agieren kann.

Der heutige Experte ist weitgehend das Ergebnis einer medialen Zuschreibung. So hat jede Rundfunkanstalt in Deutschland für jedes Gebiet mindestens einen Experten in der Hinterhand. Der kann zu allem, was so in seinem mehr oder weniger großen Gebiet auf die Tagesordnung kommt, unmittelbar das Gewünschte ausplaudern. Kommt es zu einem Amoklauf in X oder zu einer Seuchemöglichkeit in Y, liefert der Prof. Dr. ein Statement als Erklärung und Empfehlung. Mit der Eitelkeit als nachgefragter und immer antwortender Experte hat er sich frei gemacht von allen Skrupeln. Skepsis oder gar Metakritik am Expertentum wird nicht gesendet. Die interessante Ausnahme ist hier der Risikokompetenzexperte Gigerenzer, der unermüdlich lehrt, wie man statistische Urteile beurteilen sollte, so dass man ihnen nicht auf den Leim geht. Als Experte in Statistik kritisiert er weniger diese selbst, sondern die inkompetenten Rezipienten.

Dass Experten im Medium Erfolg haben, liegt seltener an der je konkreten Expertise im ausgewiesenen, herausgehobenen und geprüften Wissen, sondern vielmehr daran, dass sie es vermögen, sich die Aura eines Wissenden zu geben und mit ihr eloquent zu „kommunizieren“. Nicht zuletzt funktioniert das, indem sie mit ihren Aussagen oft das bestätigen, was sich die ihnen Zuhörenden bereits gedacht hatten. Sie machen aus der Not des Nicht-Wissens die Tugend des So-tun-als-ob. Dafür müssen sie den Eindruck vermitteln, dass hinter der oft objektiv als trivial durchschaubaren Antwort auf eine Frage doch ein gewaltiges Nachdenken und eine tiefere Wahrheit und Weisheit stecken.

Mit diesen Hinweisen auf Verwerfungen ließe sich bereits schließen, eben wenn es meine Absicht wäre, ein negatives Expertenurteil über Experten auszustreuen, das fruchtbar bei all denen ankommen dürfte, die es eh schon ähnlich sahen. Mit den bisher aufgeführten Spuren ist aber das Problem noch nicht erschlossen, und es ist auch noch nicht zureichend beschrieben.

In drei Anläufen soll analytisch etwas tiefer gebohrt werden. In einem ersten Schritt wird der Anspruch, der im Begriff des Experten enthalten ist, bestimmt, um diesen Anspruch dann in einem zweiten Schritt mit der davon abweichenden medialen Herstellung des Experten und deren eigener Logik zu konfrontieren. Nach diesen Überlegungen wird als dritter Schritt dann das Augenmerk auf das Gebiet der Pädagogik gerichtet.

II

Wir wissen mit den einleitenden Hinweisen bereits, dass wissenssoziologisch betrachtet das Expertenwesen den an es gesetzten Anspruch nicht konsequent verfolgt, dass hier nicht unbedingt gewissenhaft, vorsichtig und methodisch gesichert vorgegangen wird. Experten urteilen vielfach ohne Expertise in der beanspruchten Sache. Wie kann es dazu kommen? Die „empirische Bildungsforschung“ etwa fasst ihr Handwerk unter dem großen Begriff der Bildung, den sie weder verstanden hat, noch verstehen will. Sie beansprucht eine Expertise in einem Feld, das sie nicht erforscht, sondern letztlich „besetzt“. Warum kommt sie weitgehend damit durch? Weil es letztlich bei deren Studien doch um anderes (Output, Kompetenz, Steuerung) gehen soll? Ähnlich geht es mit den Ökonomen, die ihren methodischen Vorgarten und ihre Grundüberzeugungen (etwa vom freien Markt) für die Welt des Ökonomischen nehmen. Ökonomie wie Bildung enthalten ungleich mehr als das, was davon Experten zum Thema machen. Experten sind also nicht bescheiden. Sie wollen es nicht sein, auch wenn die Frage, die an sie gerichtet ist, ungleich größer ist als die Antworten, die sie geben können. Hirnforscher sind nicht einfach beim Hirn, sondern suchen dort auch nach dem Geist und landen bei seiner fälschlich angenommenen Freiheit. Von beiden aber haben sie nur das, was die feuernenden Neuronen zeigen, keineswegs schon z.B. die Repräsentation des Bildes im Gehirn, den Ausdruck des schöpferischen Geistes und auch nicht die konkrete Entscheidung, die schon feuert, bevor sie zutage tritt.

Was wäre dagegen überhaupt ein Experte im Wort- und Traditionssinne? Mit der Antwort können wir ein eindeutiges Kriterium an eine solche Person formulieren. So erst lässt sich danach fragen, ob und wie Experten noch sind, was zu sein sie beanspruchen müssen (vgl. Grundmann/Stehr 2010).

Der „Experte“ leitet sich von dem passivisch gebildeten lateinischen Verb *des experiri* ab. Die Tätigkeit ist die des Versuchens, um etwas in Erfahrung zu bringen. Das Experiment leitet sich aus dieser Haltung ab. Erst neuzeitlich ist es ausgerichtet auf die Methode der Naturwissenschaften, vorher galt es für alle Weisen der Erfahrung. Möglicherweise kommt das *ex* und das *periri* so zusammen: Letzteres bezeichnet das Untergehen, das Zugrundegehen. Die Bewegung heraus aus der Gefahr und der Not ist die des eingreifenden Versuchs, der Passivität und Naturverfallenheit etwas entgegensetzen. Es ginge dann mit dem *experiri* grundsätzlich um den Ausgang aus der Höhle der Befangenheiten (vgl. Blumenberg 1989). Die Möglichkeiten und Zusammenhänge entdeckende Erfahrung durch das mutige sich Aussetzen dem Fremden und Bedrohlichen macht am Ende jemanden zum Experten. Damit wird jemand zu ihm dank dem Wissen aus eigener, nicht dem aus zweiter oder dritter Hand bzw. vom Hören-Sagen. Nur wer die Erfahrung selbst gemacht hat und auch aus ihr klug wurde, weiß, was er weiß. Wer dagegen von der Erfahrung, die schon gemacht worden ist, profitieren will, muss sie wenigstens im Prinzip selbstständig nachvollziehen. Er hat auf die Schulter der Riesen zu klettern, erst dann kann er weiter sehen und erst dann verdient er die Anerkennung dessen, der nicht nur nachlap-

pert, was andere vor ihm entdeckt haben. Er hat glaubwürdig nacherfunden, was bereits gefunden worden ist.

Der Experte ist damit nur darin einer, wo er diese Leistung erbracht hat, in allen anderen Bereichen ist er im Prinzip genauso der Laie wie jeder andere.¹ Allein etwas mehr zu wissen als der Fragende, macht ihn noch nicht zum Experten. Der ist in der Regel der Spezialist für etwas und nicht als Generalist schon Experte. Jede Übertragung von gesichertem Wissen auf andere Gebiete ist kein Expertenurteil. Sie kann Analogien produzieren und heuristisch produktiv sein, aber stellt als Rede eines Experten eine Überhebung dar. Das gilt auch in umgekehrter Richtung. Wer etwas nicht als etwas Bestimmtes erklären kann und ausweicht in einen Bereich, der so sei wie der zu Erklärende, erklärt noch gar nichts: Der Mensch ist nur als Metapher eine Maschine, und sei es eine Hirnmaschine, erklärt ist sein Vermögen mit dem Bild noch nicht.



Der deutsche Ausdruck, der dem Sinn des Experten wohl am nächsten kommt, ist der des Sachverständigen. Mit ihm verlassen wir den emphatischen Hintergrund und wechseln in eine profane pragmatische Bedeutung von Kenner-schaft. Mit dem Sachverständigen wird nicht mehr der angesprochen, der das

1 Die Tendenz zur Selbstüberhebung gilt vor allem für die heutigen Experten, die sich im Besitz eines Schlüssels für alle Bereiche des Lebens wähnen, die mit dem Postulat des archimedischen Punktes für alles Besondere behaupten, den Kern von allem zu treffen und die damit die Eigenstruktur von Feldern und Praxen nicht mehr anerkennen. Der Ökonomismus, der in der Allianz von Psychometrie und Betriebswirtschaftslehre alle Bereiche des Handelns und Wissens überzieht, stellt somit das Gegenteil von Expertentum dar. Es handelt sich um eine Expertokratie aus Anmaßung.

Experiment versucht hat, sondern der davon lebt, dass er sich in bestimmten Gebieten des vorgängigen Wissens und Könnens kundig gemacht hat. Er versteht nur euphemistisch gesprochen „etwas“ von der Sache, denn er ist in ihr verständig, das heißt, er versteht sie, hat sie durchdrungen, sie von allen Seiten erfasst, er ist in Breite wie in Tiefe ein Kenner geworden. Ihn kann man fragen, was man will. Zu allem, was man bezüglich der Sache wissen kann, vermag er Auskunft zu geben. Das Ethos des Sachverständigen impliziert freilich, dass er nicht mehr sagt, als das, was er weiß. Wo er an die Grenzen seiner Expertise kommt, markiert er sie. Er wüsste gar nicht, warum er sich übernehmen sollte.

Man ruft ihn, wenn es darum geht, den Schaden eines Unfallautos zu bestimmen, wenn sich Pilzbefall an einem Bau zeigt, wenn es darum geht, ordnenden Rat in erlebter Unübersichtlichkeit etwa in Versicherungsfragen zu erhalten. Insbesondere im Bereich technischer, technologischer wie wirtschaftlicher Probleme wird der Sachverständige beigezogen, der über die Bedingungen der Möglichkeiten zur Lösung eines Problems Bescheid weiß.

Seine Reputation besteht gerade darin, dass er glaubwürdig in der Bescheidenheit ist. Er ist der Spezialist und verbindet theoretisches und praktisches Wissen. Seine vielleicht merkwürdigste empirische Ausprägung findet er im Berater im Baumarkt. Er ist dort der Lehrer der Autodidakten. Mit seinem Wissen um alle Normen von Schrauben, Typen von Werkzeugen und deren praktischen Anwendungen ist er zum beliebten Objekt satirischer Übertreibung geworden. Der Mann ist ein wandelndes Lexikon und Ratgeber in allem Homeworke-Handwerklichen. Es ist aufschlussreich, dass wir solche Kennerschaft zwar nutzen, ihr aber wegen eines unterstellten Fetischismus⁷ und der Borniertheit dieser Leute ironisch begegnen. Als wäre es nicht tröstlich zu wissen, dass ja jemand wenigstens weiß, welche Mutter auf welche Schraube passt.

Von solch technisch-handwerklicher Kennerschaft ist die des Sachverständigen in den klassischen Professionen des Arztes oder des Juristen abzugrenzen. Beide gelten als wissenschaftlich ausgebildete Praktiker. Das Wissen des Arztes ist das dynamisch sich fortentwickelnde. Es wird mehr als nur nachvollzogen dank der wissenschaftlichen Expertise, die aus dem Studium erwachsen sein soll. Mit ihr wird es geprüft und nicht mechanisch übernommen. Das Berufswissen erlaubt nur begrenzt einen rein technischen Umgang nach dem Muster des Immer-wenn-dann. Die ärztliche Praxis bleibt bei aller generalisierten Kenntnis eine auf den jeweiligen Patienten fallbezogene und sie bietet nicht für jedes Problem eine Lösung. Deswegen darf der Arzt nicht mehr versprechen als Möglichkeiten aus Erfahrung.

Der Jurist kennt sich im Labyrinth des gefassten Rechts aus. Er weiß um die Spielregeln ihrer Auslegung und Verhandlung. Damit kann er mit Rückgriff auf sie die Interessen der Klienten vertreten. Er weiß, wie er sie zu verteidigen oder anzuklagen oder Recht zu sprechen hat. Das Verfahren ist hochgradig formalisiert und material durch Rechtssprechung vorbestimmt, aber deswegen nicht die immer eindeutige und erwartungssichere Entscheidungsfindung. Die Verhandlung wird am Ende ggf. zum „Basar“, um einen Vergleich zu erzielen. Der Richter wechselt gegenüber den Parteien zur Pä-

dagogik. Bei Gericht ist man trotz allem Rechtsbeistand am Ende „in Gottes Hand“. Anwälte haben mit jedem Verfahren ein Geschäftsinteresse. Derlei sachfremde Überformungen der blinden Justitia haben der Reputation der Rechtsberufe stark geschadet. Entsprechendes ist auch von Ärzten zu sagen, die nicht zuletzt darauf achten, dass sie ihre Geräte für sich arbeiten lassen und das Abrechnungswesen nutzen. Man könnte behaupten, dass in diesen Fällen die Entfernung vom Berufsethos den Experten trotz seiner akademischen Ausrichtung richtet. An solchen Widersprüchen ist freilich nur etwas dran, wenn man die Interessellosigkeit als Gütekriterium des Experten unterstellt. Er stellt seine Expertise ganz in das Interesse des Klienten, nicht aber darf er diesen für seine eigenen vereinnahmen. Deswegen darf er nur zu etwas raten, was der Aufgabe dient.

Die Bindung an das Bündnis mit dem Klienten zeigt sich auch daran, dass die Expertise für diesen ausgesprochen und nicht an ein allgemeines Publikum gerichtet wird. Öffentliche juristische Ratgeber sind seltener als medizinische. Für beide gilt, dass sie mit ihrer Verallgemeinerung von Sachverhalten sich entfernen von der fallbezogenen und fallgebundenen Expertise. Je allgemeiner ein Rat ausfällt, desto substanzloser wird er. Damit man nichts Falsches sagt, muss man darauf achten, den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Danach bewegt man sich jenseits spezifischer Problemlagen dorthin, wo schon klar ist, was klugerweise zu tun ist. So nähert sich der öffentliche Experte dem *common sense*, er dementiert sich in der Sache, aber er erreicht den Erfolg einer Breitenwirkung als öffentlicher Experte.

In anderen, weniger heiklen Bereichen kann der Experte bedenkenlos konkret werden. Der Bildungsforscher, der G8 oder G9 empfiehlt oder Bildungsstandards als Lösung des von ihm gemessenen Output-Mangels vorschlägt, adressiert sich an die Kultusverwaltungen. Geht auf, was er darlegte, ist er ein guter Berater, geht es daneben, dann muss die Politik bei den Wahlen dafür gerade stehen. Kein Erziehungsexperte, der sich an Eltern richtet und ihnen Verhaltenspläne anbietet, ist je regresspflichtig geworden. Beratende Experten in Banken dagegen müssen inzwischen zumindest protokollieren, wie und wozu sie geraten haben. Wenn das Papier dann doch platzt, stehen sie damit auf der sicheren Seite. Ratgeber, die sich medial an alle wenden, können raten, wozu sie wollen, sie stehen nicht in Vertragsbeziehungen, also sind sie bei falschen Empfehlungen nicht zu belangen. Einen Rat kann man annehmen oder auch ablehnen.

Sind Expertisen fehlerhaft und kommt es zu anderen Entwicklungen als den vorhergesagten, kann das peinlich sein für den Experten, aber es muss ihn nicht als solchen unmöglich machen. Die Volkswirtschaftler sind solche Vertreter einer permanenten Expertise. Für den Fall, dass anderes eintritt, haben sie vorgesorgt mit der Art, wie sie das Erwartete abhängig gemacht haben von Rahmenbedingungen, die sie nicht mit beeinflussen können. Der Markt reguliert dann eben alles auf die Beste aller denkmöglichen Weisen, und wo er das nicht tut, liegt es immer daran, dass er gehindert wurde, alles auf die beste Weise zu regulieren. Wer sich mit der Entwicklung der Intelligenzexperten be-

schäftigt, der staunt vielleicht wie H.M. Enzensberger über die Unverdrossenheit, mit der gleichzeitig gesagt wird, dass man mit psychometrischen Mitteln nicht wirklich an die Intelligenz herankomme, weswegen man aber damit nicht etwa aufhören sollte, sondern die Instrumente immer hoffnungsloser verfeinern müsse (vgl. Enzensberger 2007). Man kann auch anders vorgehen. So indem man das Defizit solcher Einseitigkeit durch Vielseitigkeit beantwortet und nun allerlei andere Intelligenzen erfindet und unter die Leute bringt: etwa emotionale Intelligenz, solche der Hand und manches mehr.

Auch ist es nicht unbedingt schädlich, wenn man die Pferde wechselt, man kann das als Einsicht in die Entwicklung auslegen und ist auch bei Kurswechseln so auf jeden Fall wieder an der Spitze der Bewegung. In der Pädagogik wäre es ein lohnenswertes Unternehmen, die Avantgarde der Paradigmenwechsler biographisch zu studieren, die es in ihrer akademischen Halbwertzeit auf eine stattliche Anzahl von *turns* bringen. Wer stur an seinen Überzeugungen festhält, ohne sie, wie oben geschildert, gegen die Empirie wasserdicht zu machen, ist kein guter Kandidat für eine Expertise. Er erscheint als jemand von gestern, der für morgen nichts mitzuteilen hat. Man muss also mit seiner Expertise am Puls der Zeit bleiben, wenn man Gehör finden will. Wer einmal falsch gelegen hat, kann dennoch darauf hoffen, dass das Neue sich an der Wirklichkeit so blamiert, dass man sich an das Alte als das vielleicht doch Bessere erinnert. Man kann als Experte also auch überwintern, aber wird als solcher erst wieder entdeckt, wenn der Zeitgeist diesen Ruf wieder vernehmen will. Dagegen versuchen die vorzubeugen, die Experten für Trends sein wollen. Sie legen aus und blasen oft auf, was sich gerade tut.

Wir können also festhalten, dass es die Experten gibt, dass aber das mit ihnen betriebene Geschäftsmodell dazu führt, sie zu korrumpieren. Ohne ihre Zustimmung ließe sich das freilich nicht bewerkstelligen.

III

Die mediale Herstellung von Experten ist inzwischen soweit geraten, dass die Formen der Kommunikation mit, von ihnen und über sie das sachlich zu Kommunizierende weitgehend ausgehöhlt haben. In den Zeitungen treten sie immer häufiger mit Gastbeiträgen auf, die freilich so gut wie nie Raum lassen, eine Expertise sachgemäß zu entfalten. Das Urteil über etwas ist so zu verfassen, dass es jeder versteht. Geforderte Vereinfachungen führen so vielfach nicht nur zu Trivialisierungen, sondern auch zu Verfälschungen. Ungezählte Rundfunkformate bestehen aus Gesprächen mit Experten. Aus dem Journalisten, der etwas recherchiert hat, wird der Moderator mit dem dicken Adressbuch, in dem seine Experten stehen. Man muss schon lange zuhören, bis man auf eine kritische Rückfrage an einen solchen Experten stößt, ähnlich ungewöhnlich ist es, dass der Interviewte sich öffentlich weigert, eine unmögliche Frage zu beantworten. Man hat sich in einem harmonischen Miteinander eingerichtet, bei dem eine Hand die andere wäscht. Du spielst mit, und ich bringe Dich in die Medien! Der Zwang zur Unterhaltung hat das Ethos der Aufklärung schwinden lassen.

Den Zuhörern wird möglichst wenig abverlangt. Sie werden hier pluralistisch zerstreut, wo das zum Sendeauftrag gehört, oder dort eingenordet bzw. bestätigt, wo es das Organ mit seiner Linie will. Wer wirklich etwas mit Hilfe eines Experten in Erfahrung bringen will, sollte deren mediale Präsenz meiden, er sollte das Problem studieren, sich selbst zum Experten machen. In Rundfunksendungen mit einem Themenschwerpunkt, dem Tummelplatz der Experten, fällt es den Zuhörern schwer, die wahren Experten von den falschen Propheten zu unterscheiden. Das liegt nicht am gewollten Öffnen von Standpunkten, sondern an dem kulturindustriellen Format der Sendungen. Mit ihm werden alle Experten einer Sendung gleich gemacht. Im Rundfunk kommen sie z.B. auf „1.20“, dann ist schon der nächste Beiträger dran.

Der Beobachter stößt auf die zunehmende Verselbstständigung der Expertenszene. Sie begründen eine eigene Klasse von Leuten, die nämlich, von denen man als Experten hört und liest. Als Produkte von Medien müssen sie dem dortigen Gesetz gehorchen, nämlich lauter, häufiger, eingängiger und unterhaltsamer vernehmlich sein als andere. Wer nicht (mehr) in den Medien ist, ist nicht (mehr) in der Welt der Experten. Wenige bringen es zu Medienstars. Der Vergleich unter ihnen, von dem manche Sendeformate leben, belehrt darüber, wie die Experten sich oft widersprechen. Unfreiwillig dementieren sie damit ihre Stellung. Am Ende hat man ggf. eine Kakophonie der Besserwisser und Rechthaber erlebt. Das herausgehobene Format ist hierfür die Talkshow. Wenn es aber nur verschiedene Sichtweisen gibt, steht der Experte am Ende nicht anders da als sein Publikum.

Die Experten, die sich in den Medien tummeln, haben selten ein Problem mit dieser Form der Vereinnahmung. Das zeigt sich bereits daran, dass sie immer Gewehr bei Fuß stehen, wenn sie angerufen werden. Dann müssen sie bereit sein, zu dem, was ggf. erst eben in die Sendung genommen worden ist, auch dann etwas mitzuteilen, wenn ihnen der Sachverhalt noch unbekannt ist. Würden sie reagieren mit der Bitte, in einer Woche noch einmal nachzuzufragen, damit sie sich vor der Sendung eine Expertise verschaffen können, würden sie bald aus dem Adressbuch verschwinden. Nichts ist so wichtig, dass es erst nach Klärung des Sachverhalts auf Sendung gehen wird. Das bedeutet aber auch, dass nichts so alt ist wie eine Expertise von gestern. Als Sendung ist sie in der Regel danach verschwunden und vergessen. Daraus folgt auch, dass es so leicht fällt, für einen Rat keine Verantwortung zu übernehmen. Was kümmert mich mein Geschwätz von gestern!?

Mit dem medialen Experten erst wird aus dem Lokalen und Konkreten einer Beschäftigung mit einem Problem eine öffentliche Performance. Solange sich die Neurologen in ihren Labors befanden, um Bilder zu machen, waren sie nur in ihrer Wissenschaft anwesend. Als sie zum Hype wurden, galten sie als die Pionierwissenschaft. Der Hype brachte eine Reihe von Herolden auf die Tritt Bretter, die sich nicht unbedingt als Hirnforscher ausgewiesen, aber die Hirnforschung als Mittel der Wahl erkannt hatten, öffentliche Expertenschaft weniger mit Bezug auf das Hirn selbst als seinen Anwendungen zu begründen.

Den Matadoren Spitzer und Hüther hat es erst einmal nicht geschadet, dass sie nicht wirklich in der Hirnforschung tätig gewesen sind, sondern diese nur in sehr eigenwilliger Weise kommuniziert, das heißt, veröffentlicht zu haben. Beide haben es sogar zu Beratern von Ministern und der Kanzlerin gebracht. Das änderte sich erst, als es mit ihnen fragwürdig wurde, eben auch weil in den gleichen Medien, die Hüther zum Experten machten, seine Überhebung öffentlich lächerlich gemacht werden konnte. In den Talkshows und bei Vorträgen aber zieht weiterhin die Selbstdarstellung als eloquenter sympathischer Experte, der keinen Ratschlag verschweigt.

Der mediale Impact bleibt nicht nur auf die Medien bezogen, sondern strahlt auch dahin aus, wo er eigentlich nichts zu suchen hat; nämlich dorthin, wo die Expertise wissenschaftlicher Art erst entsteht: auf die Forschungseinrichtungen. Mit dem Medienrummel hat die Hirnforschung ungeheure Summen akquiriert, ähnlich geht es der „empirischen Bildungsforschung“. Aus den Ergebnissen der Forschung selbst lässt sich die Mittelzufuhr nicht als Prämie erklären. Weil man in den Medien ist, wird man förderungswürdig. Was dort erfolgreich ist, soll möglichst auch an anderer Stelle erfolgreich werden. Dieser Glaube versetzt Förderberge.

Die Experten leben dabei von Experten in den Medien. Beide bilden zuweilen einen *joint venture*. In den Medienanstalten und der Presse haben sich Experten für Experten profiliert, die den Kontakt zur Forschung suchen. Sie informieren über Ergebnisse von Studien und Experimente und machen diese so beim Publikum bekannt. Umgekehrt nutzen manche Wissenschaftler ihr Talent als Infotainer. Hattie ist zum Star geworden, weil er zu einem solchen in *Die Zeit* ausgerufen wurde. Das bereits macht solche Journalisten für die Wissenschaftler zu gesuchten Partnern. Wer sich mit diesen gut versteht, kann hoffen, dass er sich morgen in der Presse wiederfindet. Auch darin besteht Medienmacht. Inzwischen hofiert man sich gegenseitig. Wissenschaftliche Gesellschaften loben Preise für gelungenen Wissenschaftsjournalismus aus. Die so Gelobten haben vorher und können danach loben, wer sie gelobt hat. Gleichwohl muss man als Experte die Journalisten fürchten, die falsche Experten entlarven. Abenteuerlich ist zuweilen, wie sich damit Wissenschaftsjournalisten zu Obergutachtern erheben, sie sich zum Richter über etwas aufschwingen, was der Journalist allein als Zirkulationsagent behandeln sollte. Martin Spiewak von *Die Zeit* ist an Beratungsprozessen beteiligt, in denen über zukünftig zu fördernde Forschung geurteilt wird. Jürgen Kaube von der *FAZ* ist Mitglied eines Hochschulrates. Analysiert man die Geltungskraft ihrer Urteile, so zeigt sich die Begrenztheit ihrer Expertise. Die meisten der Wissenschaftsjournalisten, die zur Bildung Stellung beziehen, erweisen sich als Leute, die genauso mitten im Leben stehen wie die Laien. Sie leben von ihren Vorurteilen und lesen mit ihnen, was ihnen als Expertisen auf den Tisch kommt. Wie sollte es auch anders sein, wenn es ihnen an der Zeit mangelt, sich selbstständig sachverständig zu machen.

In der harmlos scheinenden Variante finden sich manche Vertreter dieser Vermittlung der Expertisen ans Volk in den Rundfunkanstalten. Sie sorgen

dafür, dass Leute begeistert werden von denen, die sie selbst toll finden. Wer regelmäßig den kulturbeflissenen zweiten Kanal des Hessischen Rundfunks hört, muss damit rechnen, dort etwa die penetrant bewundernde Stimme einer Redakteurin zu hören, die über eine Stunde die Lebenskünstler aus dem Psychobetrieb hofiert. Da wird Leben bewältigt und gutes Leben vorgeführt, dass sich die Redaktionsbalken biegen. Aus Aufklärung wird Fanpost und das Marketing derjenigen, die sich für berühmt halten müssen.

Innerhalb der Wissenschaft wird auf diese Vermarktung von angedienter Bedeutung nicht unbedingt widerwillig reagiert. Man bekommt von den Institutsleitungen inzwischen immer eindringlichere Ratschläge, gefälligst für die öffentliche Resonanz der eigenen Expertise in den Medien zu sorgen. Zuweilen vollzieht sich eine märchenhafte Erweckung zum Experten. Ein Kollege, den man bislang als interessanten, aber nicht übermäßig einflussreichen Wissenschaftler kannte, erfährt auf der ersten Seite des Feuilletons der FAZ eine Lobrede von einem Journalisten, der mit ihr zugleich einen ungleich berühmteren Kollegen in die Pfanne haut. Der Gelobte wusste von nichts. Noch am selben Tag wird er ob dieses „Mediencoups“ von seinem Uni-Präsidenten zum Tee gebeten. Seine Kollegen klopfen ihm anerkennend auf die Schulter. Nun ist es amtlich, dass er ein bedeutender Mensch ist. Nicht die Anerkennung unter Kollegen, sondern die eines Journalisten zählte. Mit dem Auftritt im Feuilleton hat er sich als Experte durchgesetzt.

So ist es kein Wunder, dass sich so mancher Experte aus seiner „Einsamkeit und Freiheit“ und damit der Bedeutungslosigkeit seines Tuns wegseht und sich darum bemüht, dort wahrgenommen zu werden, wo scheinbar alle alles wahrnehmen. Das aber impliziert zugleich, dass nur noch das Wahrnehmensein wahrgenommen wird.

Das zeigt sich auch daran, dass sich der Experte nicht als unhaltbar erweist, sofern er bloß ein Urteil unter vielen vorträgt. Er wurde gehört und kann mit dem Anspruch auftreten, es besser und genauer zu wissen als andere. Ausgeschlossen ist freilich, dass man faktisch seine Auffassung selbst relativiert, sie als eine unter vielen möglichen Optionen erklärt. Das gilt als unsportlich und zersetzt den Unterhaltungswert einer inszenierten Kontroverse. Das Publikum, so jedenfalls denken die Macher, will eben nicht nur ein Bedenken hören, sondern etwas, was den Anspruch auf eine Bedeutsamkeit erhebt, die die anderen in den Schatten versetzt. Damit entsteht der Kampf der Experten um die Oberhoheit.

Der Kampf könnte mit Blick auf rein wissenschaftliche Geltungskriterien geführt werden. Dann aber entfernte er sich von der Sphäre seiner öffentlichen Aufmerksamkeit. In den Medien ist Professorengezänk nur als mäßiger Unterhaltungsfaktor zugelassen. Auf keinen Fall darf man das Publikum langweilen mit methodologischen Erwägungen, Argumenten und Theorien. Die lassen sich nicht leicht kommunizieren. Sie verlangen vom Publikum eine Urteilsfähigkeit, die dieses doch gerne an die Experten verwiesen hat.

Aber auch im Kreise der Experten ist deswegen nicht davon auszugehen, dass der Streit nach der Logik des besseren Arguments erfolgt. Innerhalb der

Wissenschaft hilft es, wenn man in der Öffentlichkeit als Experte gilt. Dieser Vorteil hilft bei der Eroberung von Positionen und der Zuweisung von Mitteln, Stellen und Publikationsmöglichkeiten. Der von den Medien inthronisierte Experte kann damit als Träger einer herrschenden Lehre nach innen abgesichert werden. Dazu aber ist ein vorsichtiger Umgang mit dem Medien einzuüben, die Auslieferung an sie und ihre Formen zu vermeiden. Medienstars wie die Hüthers und Spitzers sind zu Talkshow-selig, um damit noch wissenschaftsnah sein zu können. Wer sich deswegen jedoch vornehm zurückhält, darf deswegen nicht auf Reputationsgewinn hoffen. Diese Lage des öffentlichen Experten bedeutet, dass der von dem Muster Abweichende in der Wissenschaft einen schweren Stand hat. Er richtet sich in seiner fehlenden Resonanz ein und wird zur grauen Maus, oder er wird trotzig motiviert, sich als öffentlicher Gegenexperte für die fehlende Wertschätzung in der Wissenschaft zu entschädigen. Das lässt sich dort leichter ins Werk setzen, wo die öffentliche Rede der herausgehobenen Experten beim Publikum nicht ungeteilte Zustimmung erfährt, sie vielmehr bewusst abgelehnt wird. Die Abwehr der herrschenden Experten verschafft den Experten von unten mittelbar ein Forum. In der Pädagogik ist dies ausgeprägt der Fall, weil es in ihr zu viele Experten aus Betroffenheit gibt, die sich von den hochgehaltenen Experten entweder nichts vormachen lassen wollen, auch weil sie auf einem anderen Überzeugungsboden stehen. Andere sehen nur den und folgen den Experten blind, die aussprechen, was sie sich selbst denken mögen.

IV

Diese soziale Stellung des Experten realisiert sich mithin nicht einheitlich. Nicht jeder ist Experte für alle Formen von Urteilen. Einer will viel erklären, ein anderer manches entwerfen, wieder ein anderer kennt sich praktisch technisch in etwas sehr gut aus usw. Wir haben es mit verschiedenen Typen von Experten zu tun und diese richten sich unterschiedlich auf Sachverhalte und Adressaten.

Einen der zentralen Tummelplätze für eine Vielzahl unterschiedlicher Expertentypen stellt das Erziehungssystem dar. Was wir hier von ihnen erwarten wollen und können, sollte stark abhängen von den Grundtatbeständen der Erziehung, der Bildung und des Unterrichts, dem „Vorrang des Objektes“ der Expertise. Dessen Eigenstruktur haben die Experten zu berücksichtigen, wollen sie überhaupt die Sache treffen, auf die sie sich beziehen. Hier bereits wird es in der Pädagogik verwunderlich, weil keineswegs ausgemacht ist, dass man über deren Grundtatbestände expertisenreich informiert sein muss, um zu urteilen und als Experte betrachtet zu werden.

Unterschiedliche Erwartungen an Experten treffen auf verschieden vorgehende Experten. In einer zutiefst verunsicherten Praxis wie der pädagogischen richtet sich das Urteil vor allem auf deren Verbesserung. Noch dort, wo es zunächst um die Erklärung dessen geht, was der Fall sein soll oder was allgemein vorherrschend sei, soll es Hinweise dafür liefern, wie das Vorge-

fundene zielbezogener verändert werden kann. Allein in der Weise und Spezifik, mit der ein Rat gegeben wird und wie dieser auf eine modellartige Praxis bezogen wird, lassen sich gravierende Unterschiede feststellen. Sie reichen von abstrakten Prinzipien und Forderungen (siehe Hattie) bzw. technisch gesprochen von den ausgewiesenen Stellschrauben eines Regelwerkes und Wirkungszusammenhangs hin zu einer in allen Details rezeptologisch ausformulierten Praxis, die man *teacher-proof* übernehmen können soll. Nicht selten fallen Diagnosen und Therapien auseinander, indem keineswegs diese durch jene gedeckt oder auch nur plausibel gefolgert werden können. Rezepte reduzieren den Freiheitsgrad oft so, dass allein die strenge Anpassung an das vorgefertigte Regime gelten darf. Aller Eigensinn erscheint hier als Störung und sabotiert die ausgesprochene Garantie.

In jüngster Zeit häufen sich Diagnosen des Verfalls und der Fundamentalkritik am Versagen der Pädagogik, aus dem bruchlos eine Utopie gefolgert wird, wie sich alles in Wohlgefallen auflösen würde. Schwer zu verstehen ist die Begeisterung, die Uneinlösbares aus dem Hause Hüther, Fratton und Precht auslösten, irritierend die damit einhergehende Bereitschaft, sich mit einer absurd idealisierten Idee von Praxis von der erlebten schlechten, aber immerhin real statthabenden zu befreien. Und schließlich sorgt nicht zuletzt der inzwischen sogar am MPI Berlin als Experte gehandelte Filmemacher und Netzwerker Reinhard Kahl dafür, dass die Idealisierung der reformerischen Praxis als Propaganda des Guten Verbreitung findet. Es werden die wahren Pädagogen im besten Licht gezeigt. Verdächtig bleibt nur, dass es dort keine Probleme mit der Komplexität der Aufgabe mehr zu geben scheint. Allein die Rede von der permanenten Selbstoptimierung, an der man den Professionellen erkenne, erinnert daran, dass noch etwas werden könnte.



Nur die wenigsten öffentlich gehandelten Erziehungsexperten sind praktische Pädagogen oder wissenschaftlich mit deren Praxis beschäftigt gewesen. Sie wissen darüber in Rollen und mit Wissensgebieten, die jenseits davon angesiedelt sind: als Psychotherapeuten (Jesper Juul), als Soziologen (Klaus Hurrelmann, Heinz Bude), als Sozialtechniker (Hans-Günter Rolf), als Philosophen (Richard David Precht, Julian Nida-Rümelin), als Psychometriker (Manfred Prenzel et al.), als Ökonomen (Ludger Wößmann), als Historikerin (Ute Frevert) und – wie schon erwähnt – als Hirnforscher und ungezählte, selbsternannte Experten aus dem Sachbuchsektor (u.a. Christine Eichel). Dass sie sich dennoch als Kenner zu Themen der Pädagogik äußern, hängt damit zusammen, dass sie zum einen immer schon vorab Experten aus Betroffenheit sind, sie also das, worüber sie urteilen, nicht als eine Sphäre betrachten, die man erst analytisch erschließen muss, sondern die man mit der eigenen Erfahrung bereits zureichend erfasst hat. Man ist erzogen worden, zur Schule gegangen und erlebte bzw. erlebt, was mit den eigenen Kindern dort geschieht. Das reicht als Hintergrund aus. Diese Autonomie im Urteil erkennt man auch daran, dass in den Texten dieser Menschen zumeist entweder gar kein Studium der Fachliteratur aufscheint oder dieses nur als Negativbeispiel auftaucht. So kann denn bspw. Gerhard Roth in einem Interview mit der *tageszeitung* auf die Feststellung des Journalisten, dass seine Vorschläge zu Unterrichtsreformen nicht neu seien antworten: „Neu ist, dass ein Gehirnforscher sagen kann: Dieser Reformvorschlag ist plausibel und entspricht dem, was wir über das Gehirn wissen, jener nicht.“ (taz vom 24.01.2015) Roth muss sich gar nicht zu den bestehenden erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen verhalten, sondern kann seine einfach auf dieses Gebiet anwenden. Er gibt in diesem Beispiel wie viele andere damit zu erkennen, dass es in seinen Augen eine genuin wissenschaftlich erarbeitete Expertise in der Sache gar nicht gibt, was bereits die geäußerte eigene stark schwächt. Denn so denkt jeder zuvörderst allein, was er sich so denkt.

Eine Lösung des Problems durch die rechte, also von innen kommende Expertise ist nicht so einfach zu haben. In der Pädagogik kann man z.B. schlecht ein Experte in jenem Sinne des *experiri* werden, dass man die Sache durch das Experiment in Erfahrung bringt. Der Charme des Neubeginns ist schon Jahrhunderte verloren. Die Vorgängigkeit der Praxis der Erziehung, Bildung und Unterrichtung ist so massiv geworden, dass einerseits die Erfahrungen für eine Modellpraxis bereits längst gemacht sein müssten und sie andererseits als starre Tradierung des Unbewährten zu beobachten ist. Aus dem Ungenügen, ja dem Scheitern entsteht nicht das Bessere, sondern das Ähnliche. Diesen Zustand sollen die Experten aufbrechen. Wo sie Wirkungen entfalten, tun sie dies eher als Anpassung, nicht aber als Überwindung des erkannten Defizits.

Schulischen Unterricht im Sinne einer kontrollierten Klinik zu betreiben, ist nur schwer möglich. Entsprechende Versuche haben kein Wissen erbracht, das man als handfeste Expertise bezeichnen könnte. Trapps Laborschule blieb Mitte des 18. Jahrhundert eine Idee zur Auffindung der rechten Lehr-

weise. Die letzte Laborschule in Bielefeld wurde zwar Praxis, aber sie hat dem Feld das klinisch erprobte Wissen nicht bereitgestellt.

Nach wie vor dominieren Konzepte ausgedachter Pädagogik die Ratschläge. Schon Rousseau wurde zum Experten mit der Fiktion einer Erziehung, die er selbst schmähsch sich versagt hatte. Die dadurch entstandene Glaubwürdigkeitslücke hat sich nie schließen lassen, vor allem nicht mit dem Hinweis, erst durch das Scheitern in der Praxis sei er zum Experten des Gedankenexperimentes geworden. Das ändert nichts daran, dass dem Buch über die Erziehung des Emile ungeheuer viel zur inneren Logik der Erziehung entnommen werden kann. Und gute Ratgeber haben immer auch Seiten mit empirisch gesättigten Überlegungen.

Harte Empiriker aus der Psychometrie propagieren nicht das Lernen an der Entwicklung des richtigen Weges, sondern das klassische Experiment, mit dem unter Kontrolle aller Variablen die Wirkung einer bestimmten vermessend werden soll. Erst so ließe sich erklären, was wirkt, alles andere sei als Expertise zu unbestimmt. Das aber erweist sich als undurchführbar und nur dazu angetan, eigene Forschungsprogramme zu finanzieren. Die Vorstellung, man könne erst in Erfahrung bringen, wie man erziehen müsse und unterrichten könne, indem man konsequent die Realität verlässt und ins Labor geht, um hochgradig kontrollierte Künstlichkeit herzustellen, um mit dem dort geschaffenen Wissen die Wirklichkeit zu revolutionieren, ist eine reine Machtphantasie. Sie ist wenig beeindruckt von der Wirklichkeit, auf die sie dann losgelassen würde.

Hatties Ersatz durch Metaanalysen von mehrheitlich explikativ ungleich schwächeren Interventionsstudien beschränkt sich auf die unterste Stufe des schulisch zu vermittelnden Wissens und Könnens. Für alles, was darüber liegt und an das Verstehen von Inhalten heranreicht, gibt es nach seiner Auskunft keine zureichende Empirie. Das kann man als Aufforderung verstehen, mit dieser ähnlich wie bei der Intelligenz expansiv zu verfahren, man kann aber auch die Skepsis äußern, ob mit entsprechenden Studien der Wirkungszusammenhang von Unterricht annähernd in seiner Komplexität erfasst werden würde. Dass die Psychometrie nicht so recht weiß, was wirkt, hat der deutsche Doyen der Forschung E. Weinert selbst zugestanden.

Die Annäherung an das Geschehen, das den Beobachter zum Experten macht, ist also alles andere als ein leicht gangbarer und klarer Weg. Deswegen sind die Experten, die sich hier bewegen, notwendiger Weise der Kritik von anderen Experten wie von Kritikern der Anmaßung ausgesetzt.

Gegen sie könnten allein diejenigen auftreten, die genügend praktische Erfahrungen gesammelt haben und sich zu diesen zugleich reflektierend und analysierend verhalten. Das wäre das Modell des die Klinik als Erfahrungsfeld begreifenden Professionellen, der Empirie und Theorie auf die Praxis beziehen kann. Solche Experten muss man lange suchen. Es gibt sie, die erfahrenen schreibenden Praktiker. Aber sie erliegen in der Regel doch der Verführung zu einer Apologie des von ihnen aufgefundenen Guten. Sie agieren als Wegweiser und nicht als Analytiker, sie wollen therapieren, ohne zeigen

zu können, welche Anamnese und Diagnose die Therapie notwendig macht. Sie erwärmen sich am Prinzipiellen und Postulativen und vergessen darüber die Mühsal der Realität. Gute Praxis wird nicht in seiner Logik erschlossen und damit zum Modell, sondern das Modell schiebt sich vor die Praxis. Das wäre erst anders, wenn die Praktiker als reflektierende zu Bewusstsein brächten, was sie als Praktiker bereits gekonnt haben.

Nicht wenige zu Wissenschaftlern gewordene Praktiker werden zu ihnen unabhängig davon, was sie als praktische Pädagogen geleistet haben, vielleicht sogar im Kontrast zu dem, was sie dort vermocht haben. Denn es spricht vieles dafür, dass man diesen Ausweg nur deswegen anstrebt, weil man mit der Weise, seinen Beruf auszufüllen, nicht zufrieden war. Wäre die Praxis eine Erfüllung, so entfielen weitgehend das Motiv, sie zu verlassen, man könnte höchstens beschließen, dass man nach den langen Jahren der Arbeit in der Ebene nun die Schätze zu sichern versucht, die dabei gefunden wurden. Dergleichen autobiografische Literatur aber lässt sich schwer finden. Dafür besteht kein Defizit an solchen Schriften, in denen mit geschöner eigener Erfahrung Propaganda für eine bestimmte Praxis getrieben wird.

In jüngerer Zeit hat allein Hartmut von Hentig es vermocht, diesen Spalt zwischen Theorie und Praxis so zu schließen, dass man ihm den Theoretiker und Experten aus Erfahrung abgenommen hat. Er war leidenschaftlicher Lehrer und reflektierender Individualist. Er war so von sich überzeugt, dass er so manche mit überzeugen konnte. Seine Stelle erscheint heute im Diskurs der Experten verwaist zu sein. Hentig war ein Medienstar, der inkarnierte Pädagoge, damit bereits eine mediale Übertreibung, die er mit seiner Mission bereitwillig bediente. Zu glauben, dass mit der Abwesenheit solcher charismatischen Personen die Lage besser geworden wäre, führt in die Irre. Der Mangel an reflektierenden Pädagogen, die auch das Fach der Kritik und der Analyse besetzen, bereitet den losgelassenen Experten den Nährboden ihrer Wirksamkeit. Dagegen hilft vielleicht ein wenig die konsequente Entzauberung des gegenwärtigen Expertenbetriebes.

Literatur

- Blumenberg, Hans (1989): Höhlenausgänge. Frankfurt/M.
- Enzensberger, Hans Magnus (2007): Im Irrgarten der Intelligenz. Ein Idiotenführer. Frankfurt/M.
- Grundmann, Reiner/Stehr, Nico (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten, Beratern und Ratgebern. Weilerswist.
- Roth, Gerhard: „Der 45-Minuten_Takt ist hirnrissig“. Interview mit der *tageszeitung* vom 24.01.2015, http://www.taz.de/_/1155419/, zuletzt abgerufen am 01.03.2015.

Neue Stadtplanung



Goethe-Universität Frankfurt am Main
Der Kanzler • Bereich Immobilienmanagement

Der Kanzler

An alle
Dekanate der Fachbereiche 1 – 16
Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
der Goethe-Universität

Bereich Immobilienmanagement

Im Hause

www.uni-frankfurt.de

Frankfurt am Main, den 08.12.2014

Betreff: Adressänderungen

Sehr geehrte Damen, sehr geehrte Herren,

die Neu- bzw. Umbenennungen von Plätzen, Straßen und Wegen auf dem Campus Westend sind mittlerweile amtlich. Nach der Zustimmung durch den Senat der Goethe-Universität und den Ortsbeirat wurden die Änderungen auch im Amtsblatt vom 14.10.2014 veröffentlicht. Der Grüneburgplatz wurde in Norbert-Wollheim-Platz umbenannt, der zentrale Universitätsplatz heißt nun Theodor-W.-Adorno-Platz, und die heutige Lübecker Straße erhielt den Namen Max-Horkheimer-Straße. Mit der Umbenennung wird der großen Bedeutung dieser drei Personen gedacht.

Mit dem Senatsbeschluss vom 23.07.2014 wurde zudem die ausschließliche Verwendung des Namens IG-Farben-Haus nochmals bestätigt. Wir möchten Sie daher dazu auffordern, zukünftig ausschließlich die offizielle Bezeichnung IG-Farben-Haus zu verwenden.

Die amtliche Zuteilung der neuen Hausnummern lautet wie folgt:

IG-Farben-Haus:	Norbert-Wollheim-Platz 1
PA-Gebäude (Präsidium und Administration):	Theodor-W.-Adorno-Platz 1
Casino Anbau:	Theodor-W.-Adorno-Platz 2
House of Finance:	Theodor-W.-Adorno-Platz 3
Rechts- und Wirtschaftswissenschaften:	Theodor-W.-Adorno-Platz 4
Hörsaalzentrum:	Theodor-W.-Adorno-Platz 5
PEG (Institutsgebäude Psychologie, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften):	Theodor-W.-Adorno-Platz 6
ExNO (Exzellenzcluster „Die Herausbildung normativer Ordnungen“):	Max-Horkheimer-Straße 2
Seminarhaus (noch im Bau):	Max-Horkheimer-Straße 4

Die Hauptadresse der Zentralverwaltung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt Campus Westend lautet Theodor-W.-Adorno-Platz 1. Die Ortsbezeichnungen Grüneburgplatz 1 und Lübecker Straße 2 entfallen ab dem 01.03.2015.

Zum 01.03.2015 wird die Umbenennung offiziell umgesetzt. Für Ihren Postverkehr ist ab dem 01.03.2015 nur noch folgende Adressierung (hier beispielhaft für das IG-Farben-Haus) zu verwenden:

Gothe-Universität Frankfurt
Institut/Einrichtung/Name
IG-Farben-Haus
Norbert-Wollheim-Platz 1
60629 Frankfurt

Bitte verwenden Sie ausschließlich die Großempfängerpostleitzahl 60629, nur diese garantiert Ihnen die schnellstmögliche Postzustellung. Die genaue Anschrift für Ihr Gebäude können Sie dem beigefügten Plan entnehmen. Informieren Sie bitte auch Ihre Kunden/Partner/Lieferanten usw.

Mit freundlichen Grüßen

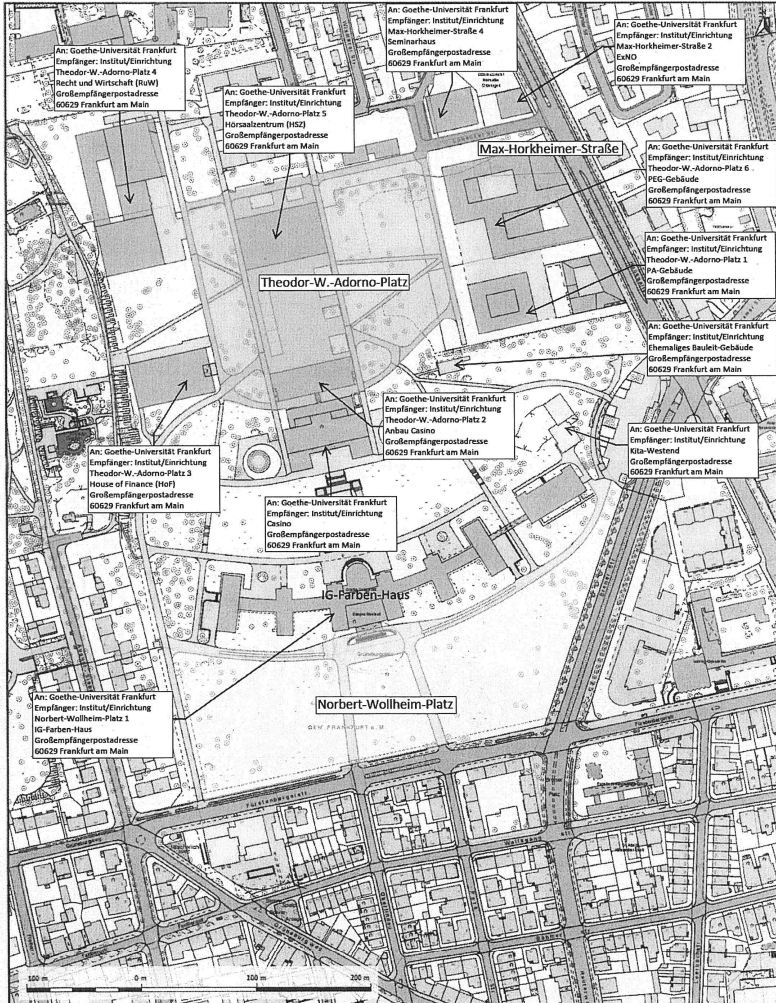

Holger Gotschalk

Anlage

Grüneburgplatz

Auszug aus dem Informationssystem

Dieser Auszug dient lediglich zu Informationszwecken und ist keine rechtsverbindliche Auskunft.



Sieglinde Jornitz

Kolonialisierung in postkolonialen Zeiten. Zu aktuellen Entwicklungen im Schulsystem Tansanias

I

Reformen des Schulsystems finden weltweit, d.h. in den Industrienationen genauso wie in Entwicklungsländern statt. Sie alle wollen zur Verbesserung der Schule beitragen; sei es im Hinblick auf zeitgemäßere Inhalte und Unterrichtsmethoden, sei es im Hinblick auf strukturelle Elemente wie Finanzierung und Administration, Beschulungsquoten, Ausbildungsorganisation und anderes mehr. Dabei nehmen auch viele der Entwicklungsländer solche Reformen auf, die zunehmend nicht spezifisch auf das jeweilige nationale System und seine Verbesserung ausgerichtet sind, sondern weltweit sich durchsetzenden Tendenzen entsprechen.¹ So haben sich die anglophonen afrikanischen Staaten fast zeitgleich mit der ersten PISA-Erhebung um das Jahr 2000 herum, unterstützt durch das *International Institute for Educational Planning* (IIEP) der UNESCO, zu dem *Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality* (SACMEQ) mit dem Ziel abgeschlossen, in ihren Staaten die Schul- und Unterrichtsqualität über standardisierte und quantifizierende Methoden ähnlich wie PISA zu erheben (vgl. Murimba 2005). Parallel dazu verfolgten die frankophonen afrikanischen Staaten eine ähnliche Zielsetzung in ihrem Zusammenschluss PASEC (*Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN*) (vgl. Adick 2013, S. 134f.). Gerahmt wurden diese Initiativen durch die Ziele der UNESCO-Initiative *Education for All* (EFA), die mit großem Aufwand und Einsatz der Weltgemeinschaft bis 2015 eine Verbesserung der sozialen Lage in vielen Entwicklungsländern herbeiführen und diese Prozesse mit regelmäßig erhobenen Daten verfolgbar, d.h. quantifizierbar machen wollte und auch gemacht hat. Von diesem Engagement geben die jährlich publizierten Berichte der EFA-Initiative Auskunft.

Diese Staaten-übergreifenden Erhebungen in Afrika führten ähnlich wie in den Industrienationen auch zu einer Veränderung der nationalen Curricula, die bspw. auf Kompetenzorientierung umgeschrieben wurden. Das Interessante ist jedoch nicht, dass diese Entwicklung bis nach Afrika reicht, sondern dass sie hier auf vollkommen andere Strukturen und ein anderes Verständnis

1 Kritisch hierzu u.a. der Film „Schooling the World. The white man’s last burden“: <http://schoolingtheworld.org/>

von Schule trifft, als dies in den Industrienationen vorherrschend ist, in denen die Kompetenzorientierung und die Erhebung dieser nach quantitativen Verfahren entwickelt wurde. Dabei scheint es im Verständnis der afrikanischen Staaten und der Entwicklung ihrer jeweiligen Schulsysteme gar keinen Bruch zwischen der Zeit der Kolonialisierung und der postkolonialen zu geben. Denn von Anbeginn an wurden die Schulsysteme nach „westlichem“ Vorbild eingeführt und weiter entwickelt.

Christel Adick macht dabei drei Bildungstraditionen aus, die noch heute die Schulen Afrikas prägen. Zu ihnen zählt sie autochthone afrikanische Erziehungsvorstellungen und Praktiken, islamische Erziehung und Bildungsinstitutionen sowie europäische Bildungsmodelle (vgl. Adick 2013, S. 129ff.). Die islamischen Einflüsse und die vielfach zunächst christlichen Missionarstätigkeiten, die dann zu großen Teilen von den säkularen, kolonialen Regierungsschulen abgelöst wurden, führten zu Einführung und Aufbau von formalen Schulen, in denen „Fähigkeiten vermittelt [wurden], die auf einen Einsatz in Kolonialwirtschaft oder Kolonialverwaltung vorbereiten sollten, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie, Biologie, Geschichte und natürlich die Sprache der jeweiligen Kolonialmacht.“ (Harding 2013, S. 62). Einerseits bedeutete die Einführung der Schule einen Bruch mit traditionellen Erziehungsvorstellungen und ein Zurückdrängen der jeweiligen Stammsprachen, andererseits versetzten die vermittelten Kenntnisse und Kulturtechniken nicht nur die Beschulten, sondern auch die überwiegend als Lehrer – weniger Lehrerinnen – eingesetzten Afrikaner überhaupt erst in die Lage, ihre eigenen Bedürfnisse zu artikulieren und trugen so eher unbeabsichtigt zu den Unabhängigkeitsbewegungen bei (vgl. Adick 2013, S. 131f.; Harding 2013; Tetzlaff/Jakobeit 2005, S. 54f.).²

Mit der politischen Unabhängigkeit der afrikanischen Staaten in den 1960er Jahren ging die Gestaltungsmacht über das Schulsystem nun auch auf die afrikanischen Bürgerinnen und Bürger des jeweiligen Staates über. Deren gewählte Regierungen orientierten sich beim Auf- und vor allem Ausbau ihrer Schul- und Bildungssysteme weiterhin an den nach ihrer Ansicht erfolgreichen westlichen Systemen, in denen einige von ihnen im Exil selbst ausgebildet worden waren, wie bspw. die Präsidenten aus dem Senegal Léopold Sédar Senghor und Julius Nyerere aus Tansania. D.h. die Schulsysteme der nach-kolonialen Zeit können mehr oder weniger als eine Fortsetzung ihre Vorgänger angesehen werden (vgl. Adick 2013, S. 132). So blieb es bspw. weitgehend auch bei der Beibehaltung der jeweiligen Kolonialsprache Englisch, Französisch oder Portugiesisch als Unterrichtssprache, die trotz vielfältiger und jahrzehntelanger Initiativen zur Förderung einheimischer Sprachen, meist unter dem Dach der UNESCO, von den afrikanischen Staaten nicht angenommen oder umgesetzt werden (ebd., S. 140f.).³

2 Für Lateinamerika wird dann Paulo Freire in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“ gerade die Alphabetisierung als Methode der Politisierung, des Mündigwerdens und damit Befreiung von den Unterdrückern konzipieren (Freire 1983).

3 Ausnahmen bilden hier vor allem Südafrika, das mehrere seiner landesweit gesprochenen Sprachen als offizielle Amts- und damit auch als Unterrichtssprachen anerkannt hat; sowie

Dieser bruchlose, jahrzehntelange Anschluss der afrikanischen Schulsysteme an diejenigen der Industrienationen bleibt jedoch vor allem deswegen irritierend und fragwürdig, weil die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Schule stattfindet, sich weiterhin radikal von denen der „Vorbilder“ unterscheiden. D.h. auch die aktuellen Schulreformen, die die afrikanischen Staaten mit Blick auf die Entwicklungen der Industrienationen mehr oder weniger kopieren, müssen notwendig andere Konsequenzen zur Folge haben und treiben einen Widerspruch zutage, in dem „afrikanisches Erbe“ (Adick), vor-demokratische Strukturen und neueste Kompetenzorientierung eine eigenartige Melange bilden. Von diesem Widerspruch wird im Folgenden anhand aktueller Entwicklungen im Schulsystem von Tansania die Rede sein.⁴

II

Tansania liegt an der ostafrikanischen Küste unterhalb des Äquators und ist bekannt u.a. für den Kilimanjaro, den Serengeti-Nationalpark und den Ngorongoro-Krater. 1961 erlangte es seine Unabhängigkeit vom Vereinigten Königreich, ist bis heute Mitglied des Commonwealth und wurde fast 25 Jahre von seinem ersten Präsidenten Julius Nyerere regiert. Tansania gehört zu den sogenannten Ländern mit geringem Einkommen und ist demzufolge Empfänger von diversen Entwicklungshilfeleistungen. Auf das Schulwesen bezogen hat Tansania in den letzten fünfzehn Jahren große Fortschritte gemacht, die sich anhand der Daten der weltweiten UNESCO-Initiative *Education for All* nachzeichnen lassen. Seit 2001 kann jedes Kind in Tansania kostenfrei die Grundschule besuchen (vgl. UNESCO 2014, S. 20), die bis zum Ende des 7. Schuljahres dauert. Dies führte dazu, dass 2011 von 8.509.000 Kindern im Grundschulalter von 7 bis 13 Jahren tatsächlich 8.247.000 Kinder eingeschult waren, was einem Prozentsatz von fast 97% entspricht. Demgegenüber lag der Prozentsatz aller eingeschulten Kinder in der Grundschule 1999 nur bei 67% (ebd., Anhang Tabelle 5, S. 352). Aufgrund der zunehmenden Zahlen von SchülerInnen im Grundschulwesen haben sich auch die Zahlen in der darauffolgenden vierjährigen Sekundarschule erhöht; nachdem 1999 nur 16% Prozent von der Grundschule zur Sekundarschule wechselten, lag der Prozentsatz 2010 bereits bei 41%. Allerdings kann die wachsende Nachfrage im Sekundarschulwesen den Anforderungen nicht standhalten. Viele Lehrerinnen und Lehrer in diesem Schulstufenbereich sind nur unzureichend ausgebildet (vgl. Nordstrum 2013). So sank sogar die Alphabetisie-

Tansania, in dessen Primarschulen das nationale, schon unter den Kolonialverwaltungen geförderte Kiswahili als Unterrichtssprache verwendet wird.

4 Im Rahmen der Projektvorbereitung einer Stiftung hatte ich im Juli 2014 die Möglichkeit, für zwei Wochen nach Tansania zu reisen, um an zwei Lehrerfortbildungen teilzunehmen und Unterricht an Sekundarschulen im Norden des Landes zu beobachten. Die Ausführungen im Folgenden stützen sich auf Beobachtungsprotokolle, Unterrichtsmitschnitte, Interviews mit tansanischen LehrerInnen sowie Fotografien aus diesem Zeitraum.

rungsrate der 15- bis 24-Jährigen von 82% im Zeitraum 1985 bis 1994 auf bloße 75% im Zeitraum 2005-2011 (UNESCO 2014, S. 325).

Einer der Gründe für die großen Probleme, mit denen Tansania in der Sekundarschule zu kämpfen hat, liegt wohl in der dort verwendeten Sprache. Wird in der Grundschule Kiswahili als Unterrichtssprache verwendet, so wechselt diese in der Sekundarschule zu Englisch. Englisch ist jedoch für die meisten Tansanier nach Kiswahili bereits die zweite Fremdsprache, die sie nach ihrer Stammessprache zu lernen haben. Ihre Verwendung beschränkt sich auf Schule, Hochschule, Ministerien und Behörden und den Umgang mit Fremden. Als alltägliche Verkehrssprache wird Kiswahili gesprochen, so dass Englisch kaum neben der Schule praktiziert wird und dementsprechend schlecht ist oftmals die Verwendung dieser Sprache bei LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. Vuzo 2002). Doch in der Sekundarschule fungiert Englisch als generelle Unterrichtssprache. Außer dem Fach Kiswahili werden alle anderen Fächer in Englisch unterrichtet, und der Staat setzt seine Verwendung mit einer strengen Regulierung durch, die die Vermischung der Sprachen verbietet. Für Schülerinnen und Schüler, die nicht oder zu schlechtes Englisch sprechen, zieht das an Schulen, die diese Regelung hart durchsetzen, psychische oder körperliche Strafen, wie Schlagen oder für alle sichtbare Selbstbezeichnungen bspw. durch das Tragen eines Schildes auf dem Schulhof nach sich. Die in vielen Schulen auf dem Schulgelände sichtbar gemachte Aufforderung „Speak English“ verdeutlicht, dass sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen eingefordert wird, diese Fremdsprache auch außerhalb des Unterrichts zu sprechen. Schule bildet so einen zum Leben außerhalb abgegrenzten Bereich mit eigenen Regeln, die jedoch, wie das Befehlschild, Englisch als Verkehrssprache zu benutzen, zeigt, durchgesetzt werden müssen. Die Form dieser Durchsetzung verweist auf die Stellung des Strafens in der tansanischen Schule und darüber hinaus.



Schulgelände in Kisomachi

Das tansanische Schulwesen ist generell durch eine rigide Erziehungsvorstellung gekennzeichnet, die den LehrerInnen die Anwendung der Prügelstrafe erlaubt. Tansania gilt als eine streng hierarchische Gesellschaft, in der in den Familien das Erziehungsmonopol vom Vater mit Prügelstrafe durchgesetzt

wird, die nicht nur die Kinder, sondern auch die Ehefrau treffen kann. Noch im aktuellen Statusbericht der *Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children* lehnt die tansanische Regierung eine gänzliche Abschaffung der Körperstrafen per Gesetz ab und betrachtet das Schlagen mit dem Stock weiterhin als „a legitimate and acceptable form of punishment in Tanzania“ (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children 2014, S. 7). In Bezug auf das Schulwesen wird einschränkend festgehalten, dass die Prügelstrafe nicht willkürlich von den LehrerInnen angewendet werden darf, sondern Regularien unterliegt. So beträgt die Prügelstrafe vier Schläge, die nur der Schulleiter/die Schulleiterin ausführen darf (ebd., S. 3).

Tatsächlich hängt die Anwendung dieser Strafen sehr vom Verhalten der Schulleitung ab. Schulen sieht man schnell an, wie es mit den Strafen gehalten wird, d.h. ob LehrerInnen vor Schul- und Stundenbeginn bereits mit einem Stock vor ihren Klassen stehen und die SchülerInnen im wahrsten Sinne des Worte in die Klassen prügeln oder ob dies nicht der Fall ist. Bei einer der Fortbildungsveranstaltungen, an der ich teilnahm, wurde unter 75 tansanischen LehrerInnen das Für und Wider der Prügelstrafe diskutiert. Es zeigte sich, dass nur drei Personen für eine generelle Abschaffung der Prügelstrafe argumentierten, während sich die Hälfte dafür aussprach. Selbst diejenige Gruppe von Teilnehmenden, die gegen die Prügelstrafe votierte, ließ in den Ausführungen ihrer Gründe erkennen, dass sie sie nicht gänzlich ablehnt, sondern reglementiert wissen will. So meinte eine der Lehrerinnen in dieser geleiteten Diskussion, dass sie ihre SchülerInnen nur dann schlägt, wenn sie beim zweiten Mal den Test nicht bestanden haben. Dass sie beim zweiten Test durchfallen, ist für sie ein Zeichen, dass die SchülerInnen - aus Faulheit - nicht genug gelernt haben. Erst die dann verabreichten Schläge führen aus ihrer Erfahrung dazu, dass die SchülerInnen im dritten Versuch den Test bestehen. Für die Lehrerin ist Schlagen demnach ein adäquates Mittel, um die SchülerInnen zum Lernen zu bewegen.

Der in industrialisierten Ländern weitgehend geächtete Einsatz von Prügelstrafen in familialen und institutionellen Erziehungsverhältnissen ist in Tansania eine gesellschaftlich akzeptierte Maßnahme. Über diverse Lehrer-Fortbildungsprojekte – meist von westlichen Stiftungen initiiert und bezahlt - wird versucht, LehrerInnen andere Handlungsmöglichkeiten als Schlagen zu vermitteln. Neben der Perspektivübernahme der SchülerInnensicht wird vor allem der Einsatz von Schüler-zentrierten Methoden forciert, die es erforderlich machen, den Unterricht anders als bisher in Tansania üblich zu organisieren. Dabei ist die Prügelstrafe Teil eines strukturalen Bedingungsgefüges von Unterricht, der vor allem als Form der Disziplinierung einer Klasse verstanden werden muss, die – für den afrikanischen Kontext nicht unüblich – eine Anzahl von 60 bis 80, manchmal sogar bis zu 100 SchülerInnen umfassen kann (vgl. Griffin 2012). Diese Gegebenheiten des Unterrichtens bilden den Hintergrund für Projekte zur Lehrerfortbildung in Tansania, die in der Regel von ausländischen Stiftungen initiiert werden.

III

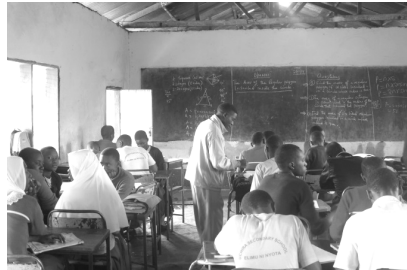
Meine Reise fand im Rahmen einer Projektplanung zur Lehrerfortbildung in Tansania im Sommer 2014 statt. Eine deutsche Stiftung war und ist dabei, ein Projekt zu konzipieren, in dem tansanischen LehrerInnen der Fächer Englisch, Mathematik, Biologie, Chemie und Physik von Partnerschulen dieser Stiftung die Gelegenheit gegeben wird, an einem vielschichtigen Fortbildungsprogramm über vier Jahre teilzunehmen. Im Zentrum steht dabei das von der US-amerikanischen Wissenschaftlerin Francis Vavrus zusammen mit KollegInnen des Mwenge University College in Tansania entwickelte Programm „Teaching in Action“, das im Kern Schüler-zentrierte Methoden vermittelt (vgl. Thomas/Vavrus 2009). In einwöchigen Workshops werden den Teilnehmenden verschiedene Schüler-aktivierende Methoden vorgestellt, die sie in täglichen, fachspezifischen *micro teaching sessions* einüben. Es werden Organisationsformen von Gruppenarbeit präsentiert, Stundeneinstiegsmöglichkeiten aufgezeigt, lockernde Spiele vorgeführt, Lernmaterialien vorgestellt, die mit geringem Material- und Kostenaufwand hergestellt werden können und über Stressfaktoren in der Schule, über Körperstrafen und ihre Begründung und verschiedene Evaluations szenarien diskutiert.

Die Einführung von Schüler-zentrierten Methoden wird im Programm vor allem mit der Hinführung der SchülerInnen zu kritischem und eigenständigem Denken begründet, das als Abwägen von Argumenten, als Erlernen eines diskursiven Umgangs mit Meinungen verstanden wird (ebd., S. 3). Die Verbreitung eines solchen Wissens unter den LehrerInnen bzw. die Möglichkeit, ihnen Fortbildungen in solchen Methoden der Unterrichtsgestaltung zugänglich zu machen, ist sicherlich wünschens- und unterstützenswert. Vor allem, weil der Staat explizit auf seine beschränkten ökonomischen Mittel verweist und deswegen die Finanzierung von solchen Maßnahmen durch private Geldgeber befürwortet. Doch auf welche Situation des Unterrichtens treffen diese Fortbildungen?

Sowohl in den öffentlichen als auch in den privaten Schulen in Tansania bestehen die Klassengrößen oft aus 60 bis 80 SchülerInnen, die meist in Bänken, die hintereinander gereiht und nach vorne zur Tafel ausgerichtet sind, sitzen. Die Bänke, die Sitzbank und Pult in einem sind, werden manchmal von zwei oder gar drei SchülerInnen geteilt und sind aus grobem Holz zusammengesammelt; manchmal besteht das Schulmobiliar aber auch aus Metalltischen und Stühlen mit Holzablage für je eine/n einzelne/n SchülerIn. In allen Fällen sind die Tische und Stühle aber nie zueinander gruppiert, sondern immer in Reihen mit Blick nach vorne zur Lehrperson.



Klassenraum in Kisomachi/Tansania



Klassenraum in Uchira/Tansania

Dabei gelingt vor allem den weiter hinten sitzenden SchülerInnen nicht immer ein Blick zur Tafel, weil diese fest an der Wand montiert ist, nicht verschoben werden kann und so die Sicht durch die weiter vorn sitzenden SchülerInnen verdeckt wird. Auffällig ist, dass ich in keiner der besuchten Schulen einen Tisch oder ein Pult für den Lehrer gesehen habe. Zur Ablage ihrer Unterrichtsmaterialien diene meist ein abgestellter Hocker. Die Klassenräume sind oft schlecht instand gehalten, die Wände fleckig, die Fenster - wohl auch wegen der Hitze - sind klein, der Fußboden besteht in den meisten Fällen aus gestampftem, unebenem Lehm. Doch vor allem fehlt es an Unterrichtsmaterialien sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. D.h. Schulbücher gibt es nicht für jede/n SchülerIn, sondern sie müssen zu mehreren geteilt werden. Da Papier knapp und auch nicht an jeder Schule ein Fotokopiergerät vorhanden ist bzw. von allen benutzt werden darf, können Arbeitsblätter nicht selbstverständlich verwendet werden. Im englischen Literaturunterricht zeigt sich der Mangel an Materialien bspw. daran, dass laut Curriculum zu unterrichtende Dramen, Erzählungen oder Romane nicht in Text- und Buchform vorhanden sind und deswegen die LehrerInnen die Inhalte der Klasse nacherzählen. An diesen Nacherzählungen müssen dann Stilanalysen oder Interpretationen einzelner Charaktere durchgeführt werden. Englischunterricht wird so einerseits fast ad absurdum geführt und andererseits führt er uns zurück in die Anfänge des Schule Haltens in Europa, als Literaturunterricht tatsächlich im Nacherzählen und damit Memorieren von Geschichten bestand. Nur dass in Tansania beides zugleich stattfinden soll: die literarische Analyse auf der Grundlage der bloßen Nacherzählung. Auf diese Situation haben bereits die Verlage reagiert und bieten Lehrbücher an, in denen nicht mehr der Text abgedruckt ist, sondern bereits eine Zusammenfassung bereitgestellt wird. Im Falle von Gedichten können die LehrerInnen diese an die Tafel schreiben und somit als Text zur Verfügung stellen, im Falle von längeren Texten ist dies nicht mehr möglich. Die Nacherzählung bildet dann den alleinigen Zugang zur Literatur und zwar einen, der nur thematisch, nicht aber stilistisch ausgerichtet sein kann. Aber genau diese stilistische Analyse wird vom Curriculum verlangt und in den Examina geprüft. D.h. Anspruch und Wirklichkeit klaffen im Literaturunterricht auseinander und verlangen sowohl von den LehrerInnen als auch von den SchülerInnen eine

Vermittlung, damit die eine Seite überhaupt unterrichten kann und die andere Seite das lernt, was sie zum Bestehen der zentralen Examina können soll. Der Mangel an Materialien erstreckt sich somit auf rudimentäre Dinge wie Bücher, Papier und Stifte.

IV

Die meisten Schulen des Landes sind sogenannte *boarding schools*, d.h. die SchülerInnen übernachten auf dem Schulgelände und bleiben, je nachdem wie weit die Eltern von der Schule entfernt wohnen, auch an den Wochenenden in der Schule. Obwohl die Schule zumindest im Primarschulbereich kostenfrei ist, fallen immer Kosten für Verpflegung und Übernachtung für die Eltern an, die je nach Status und Ausrichtung der Schule unterschiedlich hoch sind. Die Schulgebühr pro Jahr variiert dabei von 40.000 Tansania-Schilling (= ca. 18 Euro) für staatliche Schulen bis zu 2,4 Mio. TSH (= ca. 1.084 Euro) an privaten Schulen (Auskunft im Interview). Die Schulen bilden eine Lern- und Lebensgemeinschaft. Nicht immer sind auch die Lehrenden auf dem Schulgelände untergebracht, aber fast immer wird die für die Verpflegung nötige Nahrung selbst angebaut. Sekundarschulen bilden demzufolge eine komplexe Lebensgemeinschaft, innerhalb dessen der Unterricht das zentrale Moment bildet.

Dieser ist durch einen stark Lehrer-zentrierten Unterrichtsstil geprägt. In den meisten Fällen wird ein Fach in Doppelstunden zu 80 Minuten ohne Unterbrechung unterrichtet. Dabei trägt die Lehrperson in einem Lehrvortrag fast die ganze Zeit das Thema vor bzw. sie entwickelt einen Gedankengang an der Tafel, dem die SchülerInnen zu folgen haben. Letzteres bedeutet meistens, dass die Klasse den Tafelanschrieb in ihre Hefte kopieren soll. Unterbrochen wird dieser Vortrag nur durch die eingebauten, kurzen Fragen der Lehrperson, die eine Art Bestätigung von den SchülerInnen verlangen. Wird, was eher selten der Fall ist, eine einzelne Schülerin, ein einzelner Schüler aufgerufen, dann steht sie oder er auf, bevor die Antwort gegeben wird. Mit einem Blick, der durch die Verhältnisse in westlichen Industrieländern geschult ist, wirkt dies altertümlich und fremd. Es erinnert an die Obrigkeitsschule des 19. und frühen 20. Jahrhunderts in Europa, in der die Jüngeren den Älteren durch Aufstehen ihre Ehrerbietung bewiesen haben.

Doch häufiger als das individuelle Antwortgeben werden Fragen an die gesamte Klasse gerichtet und von ebendieser in einer chorischen Zustimmung beantwortet. Dieses chorische Sprechen der Klasse ist das vorherrschende strukturelle Moment einer tansanischen Schulstunde, wie ich sie beobachten konnte. Dies soll im Folgenden in seiner Funktion näher analysiert und bestimmt werden.

Alle im Aufenthaltszeitraum beobachteten Schulstunden beginnen mit einer Begrüßung der Lehrperson an die Klasse, die diesen Gruß gemeinsam beantwortet. Sagt die Lehrperson „Good morning class“, so antwortet diese mit einem „Good Morning, Mister“ oder „Good Morning, Madam“. Ein sol-

cher Unterrichtsbeginn ist auch für deutsche Sekundarschulen nicht ungewöhnlich; nur das Einbehalten des Namens und die Verkürzung auf ein schlichtes „Mister“ oder „Madam“ macht den Unterschied. Die Nicht-Personalisierung über den (Familien-)Namen wird auch später im Unterricht anzutreffen sein; denn auch die Lehrperson ruft die SchülerInnen nur in seltenen Fällen beim Vornamen auf. Es erfolgt im von mir beobachteten tansanischen Unterricht zu beiden Seiten keine personalisierte und damit individualisierte Ansprache der am Unterricht Beteiligten. Die SchülerInnen bilden eine Gruppe, eben die *class*, als die sie immer wieder im Lehrvortrag angesprochen werden. Die Individuen formieren sich zu einer geschlossenen, einheitlichen Gestalt, der die Lehrperson mit Beginn des Unterrichts gegenübertritt. Angesichts der Größe der Klasse ist dies nicht verwunderlich. Während in deutschen Schulen meist der Gruß auf das „Guten Morgen“ beschränkt bleibt, führt der Zusatz in tansanischen Schulen dazu, dass die Gruppe als *class* explizit mit dem Gruß der Lehrperson konstituiert wird. Und folgerichtig adressiert die Lehrperson im weiteren Verlauf des Unterrichts auch weniger einzelne SchülerInnen als die Klasse im gesamten.

Nach der Begrüßung wird das Thema der Stunde bzw. der Unterrichtsreihe vorgestellt; meist auch in Anknüpfung an die vorherige Stunde. So leitet eine Lehrerin ihren Englischunterricht einer *form IV*, die einer 11. Klasse im deutschen Schulsystem entspricht und im tansanischen zudem die Abschlussklasse bildet, folgendermaßen ein:

Lehrerin: ok. if you remember, we started a new topic last time. about novels and? novels and what?

[keine Antwort]

Lehrerin: Sch_x do you remember?

[keine Antwort]

Lehrerin: who remembers?

[keine Antwort]

Lehrerin: novels and what? we started a topic of novels and short stories. novels and what?

Klasse: short stories.⁵

Die Lehrerin fragt, ob sich jemand in der Klasse an das in der letzten Englischstunde neu eingeführte Thema erinnert. Dabei gibt sie bereits den ersten Teil des Themas mit „*novels and*“ vor. Sie vertraut somit nicht darauf, dass es die Klasse ganz von selbst nennen können, sondern gibt ihr eine Hilfestellung in Form eines Lückentextes. Sie nennt ein Wort, das zugleich eine literarische Form bezeichnet, nämlich den der Erzählung „*novel*“ und fügt ihm ein „*and*“ an. Die Lücke entsteht, indem die Lehrerin den nach einem verbindenden „*and*“ folgenden Begriff einbehält. Das „*and*“ zeigt den Schü-

5 Die Transkripte der audiographierten Stunden sind im Besitz der Autorin.

lerInnen an, dass nun ein dem ersten ähnlicher Begriff gesucht wird. Bezeichnet der erste Teil eine literarische Form, so liegt es nahe, dass auch im zweiten Teil eine weitere literarische Form gesucht wird. Um den fehlenden Begriff zu nennen, könnte die Klasse sich tatsächlich an die letzte Stunde erinnern, so wie die Lehrerin dies einleitet, oder aber sie schöpft unabhängig von der Stunde aus ihrem Wissen über literarische Formen generell. Doch nichts geschieht. Niemand in der Klasse bietet eine Antwort an. Die Lehrerin spricht sodann einen Schüler direkt an, aber dieser antwortet nicht. Mit einem die ganze Klasse adressierenden *Who remembers?* erntet sie wiederum nur Schweigen. Die Klasse bleibt stumm. Wie ist das zu begründen? Einerseits könnte es sein, dass niemand sich an die letzte Stunde erinnert. Dann hätten alle 64 SchülerInnen dieser Klasse entweder nicht aufgepasst, oder sie sind alle in einem hohen Maße vergesslich. Andererseits hätten sie aber auch die Möglichkeit, weitere bekannte literarische Formen zu nennen, ohne sich erinnern zu müssen, was denn in der letzten Stunde verhandelt wurde. Das Schweigen der Klasse könnte auf ihren Kenntnisstand schließen lassen, der dann als so gering einzuschätzen wäre, dass die literarischen Formen in einer Abschlussklasse der Sekundarschule nicht beherrscht werden. Dass die Klasse bloß die englischen Wörter nicht weiß, scheidet als Grund aus, weil anzunehmen ist, dass die Fachtermini nur als englische Begriffe vermittelt wurden. Die sprachliche Hürde ist nur im Vergessen der Begriffe als Erklärung plausibel.

Wenn der mangelnde Wissensstand der Klasse weniger als Grund für das Schweigen anzusehen ist, dann bleibt nur die Annahme, dass die Klasse die Mitarbeit bei dieser Lehrerin verweigert. Die Klasse wählt weder den Weg der chorischen Antwort, noch kommt ein einzelner Schüler der Aufforderung der Lehrerin nach. Sie macht in diesem Setting nicht mit. Wie setzt sich die Szene fort? Die Lehrerin muss nach drei erfolglosen Versuchen ihre Taktik ändern. Sie tut dies, indem sie den Lückentext wiederholt und dann selbst die Antwort gibt; sie fragt noch einmal nach „*novels and what?*“, um, ohne eine Antwort abzuwarten, fortzusetzen mit „*we started a topic of novels and short stories.*“ Der gesuchte Begriff ist derjenige der *short story*. Doch sie belässt es dabei nicht, sondern setzt auf ein wiederholendes „*novels and what?*“, das die Klasse mit einem chorischen „*short stories*“ beantwortet.

Erst nachdem die Lehrerin den fehlenden Begriff der literarischen Form selbst genannt hat und diesen erneut von der Klasse einfordert, kooperiert die Klasse wieder und verfällt in ihr chorisches Mantra. Die Verweigerung und anschließende Kooperation wird im Folgenden immer wieder in der Unterrichtsstunde auftauchen. Einzelne Antworten werden die SchülerInnen verweigern, aber als Klasse sprechen sie gesuchte Worte nach. Es ist so, als ob sie nur die Adressierung als Klasse akzeptieren, während der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin unsichtbar bleiben sollen. Einzig im sicheren Antwortengeben kooperieren sie mit der Lehrerin. Diese jedoch fordert im Gegensatz dazu durch ihre Fragen einen eigenständigen Antwortstil durchaus ein. So ist eine immer wieder gestellte Frage von ihr das „*Do you under-*

stand?“. Doch auf diese Frage kann eigentlich nicht als Gruppe geantwortet werden, sondern ein Verstehen kann sich immer nur als individuelles vollziehen. Die Lehrerin kann zwar durch gezielte Fragen überprüfen, ob und wie weit etwas verstanden wurde, aber im Verstehensprozess ist der einzelne selbst dazu aufgefordert, an sich zu prüfen, was er oder sie verstanden hat.

Wenn sich die Klasse aber von Anfang an weigert, an ihrem Verstehensprozess zu arbeiten und für diesen die Verantwortung zu übernehmen, dann kann die Klasse auf diese Art von Fragen keine Antwort geben. Sie wird sich nur kooperativ im Hinblick auf solche Fragen zeigen, die ein Nachsprechen ermöglichen oder im Rückgriff auf geteiltes Wissen der Klasse beantwortet werden können. Die Lehrerin dieser Stunde versucht über ihre Fragen, die SchülerInnen in den Unterrichtsprozess einzubinden, die dies jedoch verweigern. Sie treten allein als Klasse der Lehrperson gegenüber und reduzieren ihren Beitrag auf den kleinsten Nenner, indem sie oftmals nur das von der Lehrerin Vorgesprochene wiederholen, aber keine eigenständige Antwort geben. Das Schülerindividuum scheint in dieser Klasse und in dieser Stunde gar nicht anwesend zu sein, sondern mit der Klasse zu verschmelzen.

An einer anderen Schule praktiziert ein Mathematik-Lehrer einer *form III*, was einer 10. Klasse im deutschen Schulsystem entspricht, einen ebenfalls stark von Fragen durchbrochenen Vortragstil. Dieser ist bestimmt durch eine unglaublich schnelle Aufeinanderfolge von Fragen, mit denen er seine Klasse torpediert. In einem lauten, hohen Ton, wiederholend und ohne Unterbrechung oder um Luft zu schnappen, stellt er der Klasse immer wieder dieselbe Frage:

Lehrer: [...] how do we find the area of the triangle? remember. are you remember? how do we find the area how do you find the area? how do you find the area? if you remember. if you remember. how to find the area of this triangle? yes. if you remember. if you remember. yes. how to find the area of this triangle?

Thematisch geht es dabei um den Flächeninhalt eines an die Tafel gezeichneten Dreiecks, der jedoch nicht berechnet, sondern in den Worten des Lehrers gefunden („to find“) werden soll. Entsprechend wird zwischen die wiederholte Frage nach der Fläche immer wieder ein „remember“, „are you remember?“ oder auch „if you remember“ geschoben. Die SchülerInnen sollen sich an das erinnern, was bereits durchgenommen wurde. Sie sollen sich nicht den Berechnungsweg erschließen, sondern ihn aus ihrem Gedächtnis reproduzieren. Der Lehrer fragt nicht nach einem möglichen Weg, wie man an die Antwort gelangen kann, sondern sie muss bereits gewusst werden. Nur so ist auch die torpedohafte Wiederholung der immer selben Fragen zu verstehen. Es wird den SchülerInnen keine Zeit und Ruhe gelassen, zu überlegen, wie eine Dreiecksfläche berechnet werden kann, sondern die Fragen des Lehrers erfüllen den ganzen Raum. Dies schafft eine Atmosphäre, in der das belohnt wird, was bereits gewusst wird. Nicht das Nachdenken über etwas, das Abwägen von Möglichkeiten soll im Unterricht stattfinden, sondern das schnelle Reproduzieren von vorhandenem Wissen. Der Lehrer nimmt an, dass die Antwort immer schon in den SchülerInnen vorhanden ist, diese tat-

sächlich nur „erinnert“ werden muss und dann nahezu „ausgespuckt“ werden kann.

Die Antwort, die daraufhin ein Schüler gibt, ist aber keine mathematische Formel, sondern die bloße Bezeichnung der Seitenlängen des an die Tafel gezeichneten Dreiecks, nämlich „ABC“.

Diese Antwort lobt der Lehrer nicht nur, sondern setzt abschließend zu einem Frage-Antwort-Dialog mit der ganzen Klasse an:

Lehrer: very good. excellent. A, B and what? C. if this triangle is A, B and C. say it?

Klasse: A

Lehrer: A, very good. here, say it!

Klasse: B

Lehrer: side B, and here?

Klasse: C

Lehrer: very good. how to find the area? for this triangle ABC. yes?

Nachdem der Lehrer die Antwort des Schülers wiederholt hat, fordert er die Klasse auf, chorisch Ein-Buchstaben-Antworten zu geben. Er zeigt auf die entsprechende Seite des Dreiecks und befiehlt mit einem „say it“, die Bezeichnung auszusprechen bzw. abzulesen. Diese rudimentäre Leistung wird dann mit einem „very good“ belohnt. Nur: das, was gefordert und was belobigt wird, ist eine bloß reproduktive, rein entziffernde Leistung einer 10. Klasse. Das Lob ist unverhältnismäßig angesichts der Aufgabe und wird dadurch selbst entwertet.

Die tatsächlich vom Lehrer gestellte Frage nach dem Flächeninhalt ließ die Möglichkeit der Herleitung oder auch der Wiederholung einer bereits vermittelten Formel zu. Aber die Antwort des Schülers und die dann chorisch gegebenen Antworten der Klasse zeigen an, dass sie bereits wissen, was von ihnen gefordert wird. Der Lehrer führt in seinem Vortragsstil samt Frage- und Antwort-Spiel die SchülerInnen in ihren Antworten so eng, dass sie gar keine Fehler machen können. Aber sie können eben auch nicht über eine mögliche mathematische Lösung nachdenken. Die scheint auch gar nicht gewollt zu sein. Sie wissen bereits, dass der Lehrer die Beteiligung der Klasse auf ein bestätigendes Nachsprechen von Antworten einengen wird. Dadurch hält er aber zugleich den Unterricht im Fluss und sichert zudem die Beteiligung der gesamten Klasse.

Demzufolge fragt der Mathematik-Lehrer dieser Stunde nicht wie die Englisch-Lehrerin, ob die SchülerInnen verstanden haben, sondern wendet sich entweder mit einem „isn't it?“ oder mit einem „is it ok?“ an die Klasse, die daraufhin gemeinsam mit einem „yes“ antwortet. Meist folgt dem ein lobendes „very good, excellent“ durch den Lehrer, das den Dialog abschließt.

Der Mathematik-Lehrer dieser Klasse will im Gegensatz zu der Englisch-Lehrerin gar nicht einzelne SchülerInnenantworten zulassen, sondern ist bestrebt, nur richtige Antworten als Klassensatz auf seine Fragen zu erhalten. Demzufolge fragt er auch nicht danach, wie der Flächeninhalt eines Dreiecks berechnet werden kann, sondern bleibt wiederholend bei der Aufforderung

der Erinnerung an die richtige Antwort. Dass diese Art der Frage keinen Einzelfall darstellt, zeigen viele weitere Sequenzen der Stunde.

Aber vor allem zeigt sich das Verständnis der Lehrperson über das zu vermittelnde Wissen. Dieses existiert immer schon bereits und muss nicht mehr erarbeitet, sondern kann gewusst und damit memoriert werden, wenn die SchülerInnen es einmal gesagt bekommen haben. Dass sich die SchülerInnen immer wieder neu ein Verständnis der zu vermittelnden Sache selbst aufbauen müssen und dass darin der Bildungsprozess zu sehen ist, scheint für diesen Lehrer keine Rolle zu spielen. Ihm geht es vor allem um die schnelle und richtige Reproduktion des Wissens. Die Atmosphäre, die er durch die besondere Art seines Vortragsstils schafft, kommt der einer Stresssituation nahe. Unter ständiger, torpedohafter Wiederholung immer derselben Frage wird der Klasse kein Raum gegeben, nachzudenken und eine Antwort zu finden, sondern sie muss diese bereits wissen und schnell aussprechen können. Die Klasse wiederum scheint das Spiel des Lehrers zu kennen und gibt ihm die gewünschten, eng geführten, richtigen Antworten.

Doch welche Funktion hat das chorische Sprechen von kurzen, oftmals Ein-Wort-Antworten? Bestätigende *yes*-Antworten erfüllen die Funktion, dem Lehrer eine formale Form der Rückmeldung zu geben, dass die Klasse noch dabei ist. Traditionell wird dieses durch die in tansanischen Unterrichtsstunden übliche Frage nach dem „*Are we together?*“ durch die Lehrperson erfragt. Ein Zusammensein (*together*) bedeutet mehr als eine Frage à la „*isn't it*“, sie konstituiert eine Lerngemeinschaft zwischen Lehrperson und Klasse, die erst dann im Stoff weitermachen kann, wenn alle auf demselben Stand sind. Während das „*isn't it*“ eine reine Bestätigung des von der Lehrkraft zuvor Gesagten bedeutet, ist die Frage nach dem „*together*“ darauf gerichtet, dass die Klasse dem Gesagten der Lehrkraft folgen kann. Sie fragt nach dem Stand des Verstandenen auf der Schülerseite, der erst zu dem der Lehrkraft aufschließen muss.

Besteht die Antwort der Klasse dagegen in einem Nachsprechen des von der Lehrperson Vorgesagten, dann handelt es sich nicht um ein Verstehen von Zusammenhängen, Strukturen, Argumenten oder Beweisen, sondern um die bloße Wiederholung der richtigen Antwort. Diese meist Ein-Wort-Antworten erfüllen dann die Funktion, das bereits feststehende und zu einer komprimierten Form geronnene Wissen von der Klasse im chorischen Nachsprechen zu verfestigen und damit auswendig zu lernen.

Dabei lernen die SchülerInnen zweierlei. Zum einen lernen sie die richtige Antwort auf die Frage zu reproduzieren und in einem wiederholenden Nachsprechen eine Form des Memorierens einzuüben. Hier wird die Gedächtniskunst im Unterricht gepflegt und gefördert. Zum anderen lernen sie aber vor allem, dass es auf eine Frage nur eine einzige richtige Antwort gibt, über die die Lehrperson bereits verfügt und die die SchülerInnen nun ebenfalls sich merken sollen. Es wird somit bei den SchülerInnen gar kein Verstehen gefördert, sondern ein angepasstes Denken, das darin fußt, dass sowohl die Fragen als auch die Antworten feststehen. Der mühsame Weg des Verste-

hen-Wollens einer Antwort ist in einem solchen Fall störend und hinderlich. Es macht den Schüler zum Delinquenten/Störer des Unterrichtsverlaufs und zugleich zum Dummen, der sein Nicht-Verstehen klassenöffentlich zum Ausdruck bringt. Wissen ist keines, das von potentiell jedem Menschen geschaffen werden kann, sondern immer nur von anderen, während die am Unterricht Beteiligten, d.h. LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen, immer zu spät kommen. Ihnen bleibt nur, das bereits produzierte Wissen als bereits Feststehendes zu lernen. Und dieses Lernen wird eben nicht als ein Bildungsprozess verstanden, den die Lehrpersonen begleiten und unterstützen, sondern als ein reines Auswendig-Lernen, in das sich die SchülerInnen einfügen müssen. Es ist ihre Aufgabe, sich das von der Lehrperson vorgestellte Wissen zu merken, um es dann klassenöffentlich zu erinnern.

Aber das chorische Nachsprechen verhindert nicht nur strukturell das Verstehen-Wollen auf SchülerInnenseite, sondern es stellt zugleich eine Gemeinschaft der Klasse her. Im Nachsprechen muss niemand alleine eine Antwort geben, die dann von der Lehrperson als richtig oder falsch bewertet wird, sondern die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler können sich in der Gruppe aufgehoben fühlen. Demzufolge muss der Lehrervortrag an tansanischen Schulen vor allem im Hinblick auf die Vorstellung von Wissen und der Vorstellung der Klasse als einer Gemeinschaft, deren Individuen sich in der Gruppe aufheben, verstanden werden, die zudem der Lehrperson eine starke Disziplinierung der Gruppe ermöglicht. Die Gemeinschaft ist das, was in den Analysen des Unterrichts als widerständig gegenüber den Zumutungen der individualisierten Leistungsbeurteilung aufscheint und nach Adick als „afrikanisches Erbe“ bezeichnet werden kann.⁶

Hat dennoch ein Schüler oder eine SchülerInnengruppe etwas richtig beantwortet, dann findet ein gemeinsames rhythmisches Klatschen statt, das als Belobigung oder auch Wertschätzung zu charakterisieren ist. Diese Form des Klatschens wurde auch von den Lehrerinnen und Lehrern bei den Fortbildungen vollzogen und scheint nicht allein auf den schulischen Bereich begrenzt zu sein. Die Gruppe zollt damit der Antwort generell Tribut, oder wie es ein anderer Englisch-Lehrer zum Abschluss seiner Stunde ausdrückte:

Lehrer: so please, I think this is the end of these presentations. it was very hard. may we please congratulate ourselves by clapping three times. [...]

V

Der durch diese kurzen Szenen skizzierte, in Tansanias Sekundarschulen vorherrschende Unterrichtsstil soll nun über Initiativen und Projekte verändert werden. Die erwünschte Umsteuerung auf Schüler-zentrierte Methoden bedeu-

6 Vgl. auch die Ausführungen zur Einführung der formalen Schule und die Einführung des damit verbundenen Wertesystems, das demjenigen der afrikanischen Gesellschaften gerade in ihrer Wertschätzung des Gemeinschaftssinns entgegengesetzt war; Harding 2013, S. 60ff.

tet zugleich einen radikalen Wahrnehmungs- und Adressierungswechsel sowohl zur Seite der Lehrperson als auch zur Seite der SchülerInnen, der mit einem veränderten Verständnis von Wissen einhergeht. Die vor allem als Gruppe wahrgenommene *class* soll nun in einzelne Individuen aufgelöst werden. Es gilt nicht mehr, einen Unterricht für eine einzige Gruppe zu planen und durchzuführen, sondern für 60 bis 80 einzelne SchülerInnen. Dies scheint schon auf den ersten Blick eine Überforderung der Lehrperson; aber auch für die Klasse bedeutet dies, dass sie sich nicht mehr als Gruppe zu verstehen hat, sondern dass nun jeder alleine sichtbar und verantwortlich ist. Das war natürlich auch vorher bereits der Fall und zeigte sich vor allem in den individuell abzulegenden Tests, Prüfungen und Examina. Aber das Grundverständnis jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers liegt, wie gezeigt werden konnte, vor allem in ihrer und seiner Aufgehobenheit in der Gruppe. Und das soll sich nun mit den anderen Methoden ändern bzw. ändern müssen.

Wie diese Umsteuerung in den Lehrerfortbildungen durchgeführt wird, soll im Folgenden vor allem im Hinblick auf globale Prozesse gezeigt werden, die eben auch vor Entwicklungsländern bzw. *low income countries* wie Tansania nicht Halt machen, aber vielleicht gerade deswegen umso fragwürdiger werden.

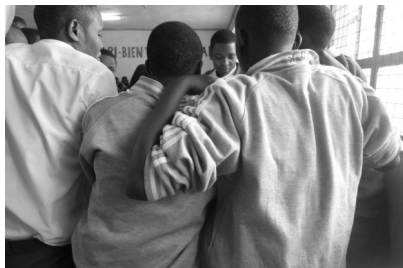
In den beobachteten Lehrerfortbildungen wurde eine Vielzahl von unterschiedlichen Methoden vorgestellt, wie eine Stunde begonnen und beendet und wie der Unterricht während der Stunde organisiert werden kann. So wird vorgeschlagen, Stundeneinstiege als Spiel zu inszenieren, indem bspw. mit Hilfe des Galgenmännchen-Spiels das Thema der Stunde erraten werden soll, oder es wird der Heiße Stuhl zum Zweck der Ergebnissicherung am Ende einer Stunde eingeführt. Vor allem aber werden unterschiedliche Wege der Organisation von Gruppenarbeit präsentiert und mit den LehrerInnen eingeübt. Es wird ein breites Spektrum vom einfachen „Think - Pair - Share“, das mit dem direkten Sitznachbarn in der Klasse durchgeführt wird, bis hin zu aufwändigeren Arten wie Jigsaw, dem Gruppenpuzzle, in dem die Klasse in einzelne Gruppen aufgeteilt wird und deren Mitglieder für jeweils einen Aspekt verantwortlich sind und diesen den anderen Gruppen mitteilen, geboten.

In der Beobachtung der Vermittlung dieser Methoden an die LehrerInnen ist einerseits bemerkenswert, wie interessiert und willig die LehrerInnen die Präsentation neuer Methoden aufnehmen und versuchen, diese in den Übungseinheiten, den *micro teaching sessions*, einzusetzen. Andererseits wird aber an keiner Stelle diskutiert oder überhaupt die Frage erhoben, warum und wozu diese neuen Methoden dienen. Angesichts der Tatsache, dass die meisten LehrerInnen mit einer Klassengröße von 60 SchülerInnen aufwärts konfrontiert sind, irritiert diese fehlende Diskussion umso mehr. Welchen Aufwand es bedeutet, kann nur ermesen, wer tatsächlich in diesen Räumen mit dieser Anzahl an SchülerInnen unterrichtet. Denn es muss nicht nur Gruppenarbeit mit dem Nachbarn bei fehlenden Materialien wie Stift und Papier organisiert werden, sondern es lassen viele der Klassenräume, die mit schweren Holzbänken ausgestattet sind, gar nicht zu, sie auf dem gestampften Lehm Boden zu verschieben,

so dass eine praktikable Gruppenarbeit nur rudimentär möglich wird. Doch all dies wird nicht besprochen; es wird nicht thematisiert, warum Gruppenarbeit ein Weg sein könnte, die SchülerInnen stärker am Unterrichtsprozess zu beteiligen, noch wie diese unter den vorherrschenden Bedingungen in Tansania tatsächlich umgesetzt werden könnte.

Stattdessen wird die Gruppenarbeit zum Zeichen für eine Tendenz, die der deutschen und wahrscheinlich vieler anderer Bildungssysteme in Industrienationen nicht unähnlich ist, nämlich die zur Verselbstständigung der Methode gegenüber dem Inhalt (vgl. u.a. Stövesand 2000). Das Umstellen vom Lehrervortrag auf aktivierende Spiele oder Gruppenarbeiten soll bereits das Ziel eines veränderten Unterrichts sein. Grundsätzlich wird mit der Gruppenarbeit intendiert, dass mehr als ein/e SchülerIn spricht und sich damit an der gestellten Aufgabe beteiligt. Zudem lernen die SchülerInnen über das konkrete Thema hinaus, sich vor allem als Gruppe zu organisieren. Es müssen auch bei einer noch so kleinen Gruppen und bei einer noch so einfachen Aufgabe, verschiedene Tätigkeiten verteilt werden. Und sie lernen, nicht immer nur mit der befreundeten Banknachbarin zusammen eine Aufgabe zu lösen, sondern in verschiedenen Gruppenzusammensetzungen zu arbeiten. Die Flexibilität des (zukünftigen) Arbeiters wird so eingeübt. Im Hinblick auf die afrikanische *class* zergliedert die Gruppenarbeit die Gesamtklasse zeitweise in Kleingruppen, in denen jedoch jeder einzelne Schüler eine bestimmte Aufgabe zu erledigen hat. Das Gemeinschaftliche der *class* wird so zum Verschwinden gebracht. Doch welche Auswirkungen diese Form des Unterrichts auf das Unterrichten hat, wird an keiner Stelle in den Fortbildungen thematisiert. Sie dienen vor allem der Vorführung und der Einübung der neuen Methoden.

In den Schulen ist zu beobachten, wie kooperativ sich die Klassen in den Gruppenarbeiten verhalten. Sie setzen das vom Lehrer initiierte Arrangement um. Betrachtet man dabei vor allem, wie sich die einzelnen SchülerInnen in den Gruppen zueinander verhalten, dann stößt man auf ein Phänomen, das im deutschen Schulsystem eher wenig anzutreffen sein dürfte: auf die körperliche Nähe, die die SchülerInnen während der Gruppenarbeit zueinander suchen. Dies lässt sich an einigen Bilddokumenten zeigen.



Klasse in Kisomachi/Tansania

Die Fotografien wurden in einer Englischstunde aufgenommen, in der immer acht bis zehn SchülerInnen eine Gruppe bildeten. Ihre Aufgabe bestand darin, gemeinsam eine Einladungskarte für ein Fest zu erstellen. Dabei sollten sie den vom Lehrer an die Tafel geschriebenen Text abschreiben und nur Ort- und Familiennamen sowie Uhrzeit und Tag verändern. Dazu hatte der Lehrer aus Karton Karten ausgeschnitten und hielt für jede Gruppe eine bereit. Angesichts dessen, dass die Aufgabe keine eigenständige oder gar kreative Leistung erforderte, war die Zeit, die in den Gruppen verwendet wurde, beeindruckend. Nahezu 50 Minuten benötigten die SchülerInnen, um den kurzen Einladungstext abzuschreiben, die Namen und Zeiten zu verändern und die Karte dekorativ malend auszuschnücken. Es handelte sich um eine 11. Klasse, die die Aufgabe nicht lustlos und schnell erledigte, sondern mit Freude und Konzentration bei der Sache war, so dass es schien, als ob sie mit der Aufgabe und deren Anspruchsniveau vollkommen ausgelastet sei. Der Eindruck, der bei der Beobachtung dieser Gruppenarbeit überwog, war die disziplinierte Arbeitsstimmung und die körperliche Zugewandtheit, mit der die SchülerInnen in den Gruppen interagierten. Die Gruppen setzten sich jeweils um eine Holzbank herum und alle acht bis zehn SchülerInnen waren sich so nahe, dass sie einen geschlossenen Kreis bildeten, in dem Körper an Körper lag. Niemand scheute sich, den Arm liebevoll um den Mitschüler oder die Mitschülerin zu legen, sondern umgekehrt, es entstand der Eindruck, dass diese körperliche Nähe geradezu in der Gruppenarbeit gesucht und gefunden wurde.

Die Fotos zeigen, wie nahe sich die SchülerInnen rückten und dabei machte es keinen Unterschied, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handelte. Das Abstützen des Arms auf der Schulter ist eine Geste des Schülerschlusses. Man zeigt allen anderen, dass man eine Einheit mit der anderen Person bildet, aber keine, die auf sexuell konnotierter Intimität beruht, sondern freundschaftliche Nähe ausdrückt. Dabei zeigen die Fotos in beiden Fällen, dass der Arm nur um diejenige Schulter gelegt wird, die dem eigenen Körper nahe ist; der Arm wird damit nicht um das gesamte Schulterband gelegt und somit die Person vollkommen vereinnahmt. Sie wird als Stütze für einen selbst gebraucht, um möglichst nahe aneinanderrücken zu können. Ein so abgelegter Arm verdichtet den Körperkreis; er wird enger und mehr SchülerInnen können auf das in der Mitte des Kreises Liegende blicken. So kann die Gruppe im wörtlichen Sinne, ihre Köpfe zusammenstecken, um die Arbeit gemeinsam zu erledigen. Was auch tatsächlich geschieht, wie beobachtet werden konnte. Während ein/e SchülerIn den Text von der Tafel abschreibt, tragen die anderen Gruppenmitglieder die zu verändernden Name, Orte und Zeiten zusammen, wieder andere beobachten aufmerksam, wie auf der leeren Karte der Text entsteht und die Karte mit Ornamenten und Blumen ausgeschmückt wird. Das Berücksichtigen an dieser Gruppenarbeit ist die aufmerksame Konzentration, die die SchülerInnen im Angesicht dieser nicht sehr herausfordernden Aufgabe zeigen. Es scheint fast so, als ob sie sie genießen. Da aber dieser Genuss weniger in der Aufgabenstellung liegen kann, so scheint es fast, als ob er in der anderen Form der Gruppenkonstellation zu finden ist.

Wenn es stimmt, wie aus den Analysen der kurzen Unterrichtssequenzen herausgearbeitet wurde, dass die Gruppe in den tansanischen Sekundarschulen eine besondere Stellung hat, dann finden die SchülerInnen in der Gruppenarbeit ein Äquivalent hierfür, das ihnen darüber hinaus etwas ermöglicht, was im normalen Unterricht unmöglich ist: den anderen körperlich nahe zu rücken. Diese nahezu kindlich-naive Freude ist diesen SchülerInnen einer 11. Klasse anzumerken.

Doch bei der Gruppenarbeit soll es in den meisten Fällen nicht bleiben. Das, was zählt und wie es den LehrerInnen vermittelt wird, sind die Schüleraktivitäten. Ein ständiger Methodenwechsel wird dabei propagiert. So argumentiert einer der Dozenten der Lehrerfortbildung, indem er die Lehrer auffordert „*try to demonstrate those simple activities*“, denn „*they make your teaching more easy*“ und „*LCT [learner-centred technique] is fun and simple*“. Begründet wird die Einführung eben nicht – wie im Konzeptpapier von Thomas und Vavrus intendiert – über die Initiierung von kritischem Denken und partizipativen Methoden, sondern damit, dass die Methoden das Unterrichten selbst erleichtern sollen. Sie sollen Spaß bringen und zwar nicht nur der Klasse, sondern auch der unterrichtenden Lehrkraft. Damit wird suggeriert, dass Schüler-zentrierte Methoden ein Weg sind, sich die Arbeit als LehrerIn zu erleichtern. Dann gibt der Dozent drei Gründe an, die jedoch alle nicht die Verbesserung des Unterrichtens betreffen. Er führt erstens aus: „*LCT is supported by the Tanzanian education policy government*“, zweitens: „*it is a method that is hugely supported worldwide*“ und drittens: „*we have to use it because of its importance*“. Seine Argumentation verweist vor allem auf eine globale Entwicklung, die gerahmt ist durch die politische Unterstützung, der sich zu entziehen einem Gesetzesbruch nahekäme. Der weltweite Einsatz von etwas wird zum Gradmesser von Fortschritt oder Rückschritt. Dabei entkoppelt sich nicht nur diese Argumentation von den kulturellen und strukturell-sozialen Gegebenheiten, sondern verhindert gerade das, was es doch bewirken soll: kritisches Denken.

Denn dann müsste bei der Analyse des praktizierten Unterrichtens in Sekundarschulen zunächst gewahrt werden, dass es vielen Lehrerinnen und Lehrern selbst an Fachwissen mangelt. Sie haben in den meisten Fällen eine nur kurze, mangelhafte Ausbildung, erhalten ein geringes Gehalt und müssen neben ihrem Lehrberuf meist noch andere Arbeiten verrichten, um zu überleben und die Familie zu ernähren.

Der vorwiegend praktizierte Lehrervortrag und seine chorische Einbindung der SchülerInnen als Klasse ist daher nicht nur als ein Unterrichtsstil aus vergangener Zeit zu betrachten, sondern vor allem als einer, der den LehrerInnen selbst Sicherheit gibt. Die Einführung des Themas, die starke Zentrierung auf das Vortragen, Nacherzählen und wiederholende Nachsprechen ermöglicht es, dass die LehrerInnen Kontrolle über die Klasse behalten. Wird dieser Stil hin zu einer stärkeren Beteiligung der SchülerInnen verändert, der vor allem auf das freie Äußern von Meinungen und Gedanken gerichtet ist, dann verlangt dies von den LehrerInnen einen ebenfalls freien Umgang mit

dem zu vermittelnden Wissen. Zu erwarten ist, dass bei geringem Fachwissen aber großem Einsatz von Methoden, die SchülerInnen umso eher merken, wie wenig die LehrerInnen über das zu Unterrichtende wissen und damit die Autorität der Lehrkraft erodieren lassen. Wird das notwendige Fachwissen aber nicht sicher beherrscht, dann stürzen die Methoden die LehrerInnen vielmehr ins Chaos, als dass sie das Unterrichten vereinfachen. Denn wie soll eine Lehrkraft argumentativ auf einen Gedankengang eines Schülers reagieren, wenn sie selbst das Thema nicht vollkommen intellektuell durchdrungen hat? Doch da nicht nur die tansanischen LehrerInnen eine bestimmte Vorstellung von Wissen haben, sondern auch die SchülerInnen an eine bestimmte Form der Vermittlung gewöhnt sind, müsste eine Veränderung zunächst am Verständnis von Wissen selbst ansetzen. Dieses müsste nicht mehr als ein bereits vorliegendes Wissen begriffen werden, sondern als eines, das es sich immer wieder neu anzueignen gilt, um so zu lernen, wie neues Wissen entsteht und sich selbst als potentiellen „Hersteller“ neuen Wissens zu greifen.

VI

In vielen Teilen vermittelt das tansanische Bildungssystem den Eindruck einer Schule aus dem 19. Jahrhundert, die zugleich versucht, ohne Zwischenstufen ins 21. Jahrhundert hineinzuspringen. Dabei werden globale Entwicklungen wie Schüler-aktivierendes Unterrichten ohne eine vorhergehende Analyse des eigenen Systems aufgegriffen und in das bestehende System weitgehend ohne Anpassungen implementiert. Die in und für westliche Industrienationen entwickelte, individualisierende Unterweisung einer Klasse wird angesichts vollkommen verschiedener Voraussetzungen in Bezug auf Zahl der SchülerInnen, Ausstattung der Schulen sowie Verständnis des zu vermittelnden Wissens propagiert. Die LehrerInnen sind so einer massiven Reform ausgesetzt, die von ihnen eine fundamentale Änderung ihres Unterrichts verlangt, ohne zu prüfen, inwieweit diese Umsetzung möglich ist.

Dabei schlägt sich dieser Druck vor allem in der rigorosen Veröffentlichungspraxis der nationalen Examina nieder. Sowohl die Abschlussprüfungen der Primar- als auch diejenigen der Sekundarschulen werden zentral organisiert. Auf diese Prüfungen hin müssen die LehrerInnen unterrichten und so verstehen viele auch ihre Aufgabe. Im Gespräch mit einem tansanischen Lehrer pointiert dieser, dass es im Unterricht gar nicht darum gehe, den SchülerInnen einen breiteren Blick auf ein Thema zu ermöglichen, sondern dass alles, was zähle, das Bestehen des Examens sei. Deren Prüfungsaufgaben liegen nicht in der Hand der Lehrkraft, sondern diese muss anhand des Curriculums die SchülerInnen so gut es geht, auf die Prüfungen vorbereiten. An diesen wiederum wird auch seine Leistung als Lehrer gemessen und er evaluiert. Das tansanische System fordert die Umsteuerung regelrecht ein, indem sie die Prüfungsergebnisse landesweit und über die diversen Kanäle publik macht. Die Schulen werden so anhand ihrer Ergebnisse in eine Rangliste gestellt, die für jeden einsehbar und sichtbar ist. Dabei wird weder Rücksicht

auf unterschiedliche Ausstattung mit Schulbüchern, Papier und Stiften genommen, noch in Betracht gezogen, dass selbst sogenannte *form six leavers*, d.h. Schulabbrecher nach der 6. Klasse der Primarschule mit einem kurzen Training LehrerIn werden können.

Doch die Erwartungen an die Schüler-zentrierten Methoden sind hoch. So formulierte ein Dozent, dass sie zu „inquiry minds and independent citizens“ führen und helfen, „to create better citizens“. Hier drückt sich ein ähnliches Verständnis wie dasjenige vom Wissen generell aus. In der Lehrerfortbildung herrschte die Ansicht vor, die alleinige Unterweisung in der Anwendung der neuen Methoden reiche aus, um seine Umsetzung zu gewähren und zu unabhängigen Bürgerinnen und Bürgern zu führen. Nicht anders agiert der Mathematik-Lehrer, wenn er von seiner Klasse einfordert, die Formel für die Berechnung des Flächeninhalts zu erinnern. Das gültige Wissen haben andere bereits hervorgebracht, in Tansania ist es Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer, dieses nun ebenfalls zu implementieren. Dabei machen sie sich erneut zu Opfern einer Kolonisation. Allerdings unterwerfen sie sich nun als Freie unter globale Formen einer Modernisierung des Schulsystems und verhalten sich dabei nicht anders als viele ihrer Kolleginnen und Kollegen in den Industrienationen.

Wenn ein Regierungsvertreter auf der Lehrerfortbildung öffentlich davon schwärmt, wie dankbar die Regierung sei, dass private Initiativen wie Stiftungen die Finanzierung solcher Fortbildungen ermöglichen, die dem Staat aufgrund der limitierten Finanzmittel nicht möglich seien, ist das eine Sache. Wenn er aber zudem hervorhebt, dass derzeit 60 AmerikanerInnen zum tansanischen Schulsystem geschult werden, damit sie in den nächsten zwei bis drei Jahren an Schulen im Land unterrichten, um nicht nur zu helfen, die Curricula zu begutachten, sondern auch den tansanischen Lehrern zu zeigen, wie man unterrichtet, dann kann dies nur als Ausdruck einer selbst gewählten Kolonialisierung verstanden werden. Die AmerikanerInnen werden nach Ansicht des Regierungsvertreters nicht ins Land geholt, um sich grundsätzlich beraten zu lassen, sondern um vorzumachen, wie es geht. Wissen im Hinblick auf Bildung scheint in Tansania immer verstanden zu werden als eines, das es zu wiederholen gilt, ohne Rücksicht auf die Bedingungen auf die es trifft.

In diesem Sinne kann auf die Frage – are we together? – nur geantwortet werden: in Bezug auf die Reformen des Schulsystems sind wir es wohl, leider.

Literatur

- Adick, Christel (2013): Bildung in Subsahara-Afrika. In: Diess. (Hrsg.): *Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik*. Münster u.a., S. 125-146.
- Freire, Paulo (1983): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg.
- Griffin, Rosarii (Hrsg.) (2012): *Teacher Education in Sub-Saharan Africa. Closer perspectives*. Oxford.

- Harding, Leonhard (2013): Geschichte Afrikas im 19. und 20. Jahrhundert. 3. Aufl., München.
- Murimba, Saul (2005): Evaluating student's achievements. The Southern and Eastern Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ): Mission, approach and projects. In: Prospects, Vol. XXXV, No. 1, S. 75-89.
- Nordstrum, Lee E. (2013): Teacher supply, training and cost in the context of rapidly expanding enrolment: Ethiopia, Pakistan and Tanzania, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all, 2014/ED/EFA/MRT/PI/19.
- Stövesand, Helmut (2000): Methodentraining nach Klippert. Frankfurt/M., <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-14130>, zuletzt abgerufen am 01.03.2015.
- Tetzlaff, Rainer/Jakobeit, Cord (2005): Das nachkoloniale Afrika. Politik, Wirtschaft, Gesellschaft. Wiesbaden.
- Thomas, Matthew/Vavrus, Frances (2009): Lessons from *Teaching in Action*: Developing, implementing, and sustaining a teacher-training professional development program. Contribution to the proceedings of Quality in Secondary Education Conference. Mwenge University College of Education, 1-4 December 2009. Manuskript.
- UNESCO (2014): Education for All Global Monitoring Report 2013/4: Teaching and learning. Achieving quality for all. Paris.
- Vuzo, Mwajuma Siama (2002): Pedagogical implications of using English as the medium of instruction in teaching civics in Tanzania secondary schools. Oslo.

Wolfgang Kühnel

Das Märchen von der voruniversitären Mathematik

Märchen, Teil I

Es war einmal ein großer König, der wollte erfahren, wie gut seine Untertanen Mathematik können, denn er hatte gehört, dass Mathematik sehr wichtig sei, obwohl er selbst immer Schwierigkeiten damit hatte. Ein König muss eben an das ganze Land denken. So rief er seine Experten herbei, darunter Mathematiklehrer, Didaktiker und einige Hohepriester der empirischen Bildungsreligion (der oberste Gott hieß Mammon), und die schlugen ihm schließlich einen Test im ganzen Reich vor, einerseits für die Schülerinnen und Schüler der 9. Klasse und dann auch einen für die ganz schlauen Leute kurz vor dem Abitur. Die Experten meinten, man solle auf zwei verschiedenen Ebenen testen, nämlich die sogenannte „mathematische Grundbildung“ und zusätzlich für die Abiturienten – sozusagen als Höhepunkt – die „voruniversitäre Mathematik“. Das klingt gut, sagten sie dem König, schließlich haben wir ja auch Universitäten im Reich und streben mehr Absolventen in den Fächern an, die etwas mit Mathematik zu tun haben, also Naturwissenschaften und Technik. Vor kurzem hatten sich die Arbeitgeber und die Militärs schon über einen Nachwuchsmangel in diesen Fächern beschwert. Der König war begeistert und nickte, denn er wusste, dass Ingenieure wichtig für sein Reich sind. „Voruniversitär“ klingt wirklich gut, meinte er, denn das wirft ein positives Licht auf die Schulen im Reich.

Allerdings wussten die Experten, dass die Schulreformen der letzten Jahre wohl doch nicht so erfolgreich waren, wie eigentlich angekündigt, und dass es mit den in der Schule erworbenen „Kompetenzen“ bei der Mathematik nicht weit her war. Daher schwante ihnen, dass der Test nicht gut ausfallen würde. Sie hatten deswegen gewisse Sorgen um ihre Pfründe und auch ein schlechtes Gewissen. Das konnten sie dem König aber nicht sagen, denn sie fürchteten seinen Zorn. Und da beschlossen sie einfach, ein bisschen zu mogeln, und von den voruniversitären Aufgaben waren schließlich viele auf recht elementarem Niveau, so dass die Schüler der 9. und 10. Klasse sie eigentlich auch hätten lösen sollen, und die grundlegenden Aufgaben waren zum Teil so einfach, dass sie fast jeder Bürger im Reich auch mit bloßer Volksschulbildung gekonnt hätte. Der König verstand von diesen Details nichts, denn seine eigenen Kenntnisse waren ausgesprochen mager, was er wiederum gegenüber den Experten nicht zugeben konnte und wollte. So geschah es. Schließlich wurde der Test ausgewertet, und alle – auch der König – waren mit dem Ergebnis zufrieden. Seitdem hüten die Hohepriester weiter

das Geheimnis der Aufgaben, weisen jede Kritik daran als Gotteslästerung zurück und verwenden diese gemogelten Aufgaben immer wieder in ähnlichen Tests bis in alle Ewigkeit. So kommt es, dass auch heute noch im ganzen Reich fast niemand von der Mogelei weiß.

Dieser König steht hier stellvertretend für die Regierenden in Deutschland, besonders auch für die Regierenden in den Bundesländern. Zumindest hier kokettieren etliche Politiker (darunter sogar Kultusminister) immer noch damit, eine 5 in Mathematik gehabt zu haben. Der König im Märchen zeigt da wenigstens noch eine gewisse Scham. Kein Märchen ist aber die Intention des Ganzen. Im Folgenden soll es vor allem um den wenig bekannten Begriff „voruniversitäre Mathematik“ gehen, der seine Entstehung dem internationalen TIMSS/III-Test aus den 1990er Jahren verdankt.

Dabei wurden Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen der Sekundarstufe II – in Deutschland also angehende Abiturienten an den Gymnasien sowie die obersten Klassen an Berufsschulen, Berufskollegs, Fachoberschulen etc. – international vergleichend getestet, wobei die Ergebnisse bei den deutschen Teilnehmern eher mager ausfielen. Anders als im Märchen löste das – jedenfalls in Deutschland – keinerlei Zufriedenheit aus, vielmehr hagelte es Vorschläge von allen Seiten, was man verbessern könnte und müsste. Auch die Fachverbände GDM (Gesellschaft für Didaktik der Mathematik), MNU (Verband zur Förderung des MINT-Unterrichts) und DMV (Deutsche Mathematiker-Vereinigung) haben sich dazu geäußert¹, aber ohne das Wort „voruniversitär“ zu erwähnen oder auf die tatsächlichen Testaufgaben Bezug zu nehmen. Niemals spielte in dieser – noch heute nachwirkenden – Diskussion die Tatsache eine Rolle, dass nur etwa ein Drittel der Testpersonen Gymnasiasten und zwei Drittel den beruflichen Bildungsgängen zuzuordnen waren, während andere Staaten ausgewählte Eliteschulen an den Start geschickt hatten. Die deutschen Gymnasiasten schnitten jedenfalls im Vergleich gar nicht schlecht ab, was sich deutlich an den Ergebnissen im TIMSS-Bericht zeigt (Baumert et al. 1999). Merkwürdigerweise gibt es jedoch gar keine kritische Rezeption des Begriffs „voruniversitär“, und an Universitäten scheint man ihn kaum zu kennen. International wird hier schlicht von „advanced“ (bezogen auf allgemeinbildende Schulen) gesprochen und hat mit der Universität somit auch sprachlich nichts zu tun.

Wie im Märchen gliedert sich TIMSS/III in einen Teil „mathematische Grundbildung“ und einen Teil „voruniversitäre Mathematik“, wobei der letztere sich nur an Abiturienten richtet. Mit Mathematik befasste Menschen und auch solche mit einem laienhaften Verständnis von dieser würden zu einem solchen Teil ausschließlich anspruchsvolle Mathematik der gymnasialen Oberstufe zählen, die tatsächlich zu den universitären Eingangskursen hinführt, also Differential- und Integralrechnung, vektorielle analytische Geometrie und ggfs. Wahrscheinlichkeitsrechnung jenseits des simplen Würfels

1 Vgl. hierzu: http://madipedia.de/images/8/81/1998_05a.pdf; zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

oder auch die sogenannte „moderne Mathematik“ mit Mengenlehre und strukturierten Mengen (etwa Gruppen, Ringe, Körper). Aber das ist bei TIMSS offenbar nicht gemeint. Genau dieser Begriff „voruniversitäre Mathematik“ taucht wieder in späteren Studien auf, so auch bei TOSCA in Baden-Württemberg und bei LAU und KESS in Hamburg. Die KESS 12-Studie hat ergeben, dass die G8-Abiturienten von 2011 dasselbe können wie die G9-Abiturienten einige Jahre zuvor. Es hat daher immer noch eine gewisse Aktualität (vgl. Jahnke et al. 2014; Klein et al. 2013). Genauer als bei TIMSS wird aber „voruniversitär“ offenbar in keiner Studie definiert, und auch der Vorspann des TIMSS-Berichts mit seinen 54 Beispielaufgaben zur Mathematik (darunter 36 angeblich voruniversitäre) drückt sich gerade in diesem Punkt recht vage aus (vgl. Baumert et al. 1999).

Um dem nachzugehen, was wirklich gemeint war, muss man diese Aufgaben hinsichtlich ihrer Schwierigkeit und auch hinsichtlich ihrer Zuordnung zu den einzelnen Klassenstufen ansehen. In einer Untersuchung von Klein et al. (2013) ist das für jede der 54 veröffentlichten TIMSS/III-Aufgaben detailliert geschehen mit dem Resultat, dass es sich – so wie im Märchen angedeutet – eher um eine Mogelpackung handelt: Vollmundig nach außen, aber vergleichsweise anspruchslos nach innen. Es ist eben nur ein Märchen, dass diese Mathematik fachlich anspruchsvoll ist. Die Aufgaben zur mathematischen Grundbildung entsprechen alle dem Stoffplan der Haupt- und Realschule, und auch die „voruniversitäre Mathematik“ hält nicht annähernd das, was sie zu versprechen scheint. Mit der Universität hat das rein gar nichts zu tun, sondern – wie im obigen Märchen – klingt es nur so wunderbar in den Ohren der Regierenden, die wiederum das Geld an Institute für Schulentwicklung und -evaluation sowie für weitere psychometrische empirische Studien geben, also die im Märchen genannten „Pfründe“ verteilen. In *DIE ZEIT*² ließ man sogar verlauten, die voruniversitäre Mathematik bei TIMSS sei „höhere Mathematik“, was nun tatsächlich völliger Unsinn ist (also gewissermaßen ein Märchen anderer Art), denn dieser Begriff ist traditionell nur für die Hochschulmathematik in Gebrauch, speziell diejenige für Ingenieure, aber niemals in Bezug auf das Gymnasium.

Dass die Experten im Märchen den Zorn des Königs fürchten, hat eine Entsprechung in der Realität: In diesem *Zeit*-Artikel wird mit einigem Spott berichtet, dass die Landesfürsten in Deutschland damals einen Vergleich der Bundesländer lieber nicht sehen wollten, auf jeden Fall sollte dieser nicht veröffentlicht werden. Im Gegensatz dazu wurde und wird man nicht müde, international einen Vergleich mit anderen Staaten in der einen oder anderen Richtung politisch auszuschlachten: Man sprach z.B. merkwürdig oft von „den skandinavischen PISA-Siegern“ mit ihren Gemeinschaftsschulsystemen, was dann mit PISA 2012 prompt widerlegt wurde.

Auch dass die Hohepriester das Geheimnis der Aufgaben hüten, hat seine reale Entsprechung darin, dass auch nach 17 Jahren nur ein Teil der TIMSS-

Aufgaben veröffentlicht ist. Dass künftige Testpersonen die alten Aufgaben nicht vorher kennen dürfen, ist eine fadenscheinige Begründung, denn welcher Schüler würde sich wohl intensiv auf einen (anonymen und nicht benoteten) Test, ggfs. unter anderem Namen als TIMSS, vorbereiten wollen, wenn die Aufgaben irgendwo in älteren wissenschaftlichen Zeitschriften stehen? Zu dem Märchenhaften der voruniversitären Mathematik gehört eben auch, dass diese Aufgaben selbst in der didaktischen Fachwelt kaum bekannt zu sein scheinen, obwohl sich fast alle auf TIMSS berufen.

Vollmundig wird dieser TIMSS-Test angepriesen, wie das folgende Zitat aus dem TIMSS-Bericht zeigt: „An folgenden Dimensionen des Literacy-Konzepts sollte sich der TIMSS-Grundbildungstest orientieren:

- Betonung zentraler theoretischer Konzepte,
- Einschränkung der stofflichen Breite zugunsten der Möglichkeit, in einzelnen Gebieten tieferes Verständnis zu erreichen,
- Verstärkung fachübergreifender und fächerverbindender Ansätze,
- Betonung des selbständigen mathematischen und naturwissenschaftlichen Handelns und Kommunizierens“ (Baumert et al. 1999, S. 10).

Das liest sich so ähnlich wie das übliche Blabla in Bildungszielen: Mathematisches Handeln und Kommunizieren statt logisches Denken und konkrete Kenntnisse. Sehen wir nach, was von den „zentralen theoretischen Konzepten“ und dem „tieferen Verständnis“ zu halten ist. Hier zunächst einige der „grundlegenden“ Aufgaben. Die Nummerierung ist aus dem TIMSS-Bericht übernommen.

D9. Ein Kaufhaus bietet im Sonderangebot „20% Ermäßigung“ an. Der normale Preis einer Stereoanlage beträgt 1250 DM. Wieviel kostet die Stereoanlage, nachdem 20% Rabatt gegeben wurde?

Damit die Schüler der Abschlussklassen der Sekundarstufe II nicht überfordert wurden, war erstens ein nicht grafikfähiger Taschenrechner zugelassen, und zweitens waren als Multiple-Choice vier Antworten angeboten, wie in bekannten Quiz-Spielen im Fernsehen. Die angebotenen Preise lagen in der Höhe von 1000, 1050, 1230 und 1500 DM. Damit handelt es sich um eine praktische, aber vollkommen anspruchslose Rechnung, die sich auch für die Haupt- und Realschulen eignet. In diesem Stil geht es weiter.

A12 ist ein einfacher Dreisatz: Hier muss man die beiden Jahresmieten „Monatsmiete mal 12“ des einen Angebots mit „Quadratmetermiete mal Zahl der Quadratmeter“ des anderen vergleichen und entscheiden, welche Zahl kleiner ist. Dies ist wiederum eine sehr praktische Aufgabe aus dem realen Leben, aber für Abiturienten doch höchst fragwürdig.³ Gerade diese Aufgabe wird nun von Baumert als „Markieritem der Kompetenzstufe III“ (Baumert 2001, S. 18) bezeichnet, und es wird zum Schwierigkeitsgrad gesagt, diese Aufgabe „erfordert eine mehrschrittige Modellierung“. Man darf sich darüber wohl wundern. In der Sprache von Didaktikern gilt heutzutage ja nahezu jede

3 Vgl. die Kritik dieser Aufgabe in: Bender 2005.

Rechenaufgabe in der Grundschule mit einem Sachkontext schon als „mathematische Modellierung“ (Maaß 2011), aber hier ging es um einen Test für die obersten Klassen der Sekundarstufe II, also praktisch erwachsene Leute. Darf man denen nicht einmal mehrere Schritte zumuten? Und was bitte wird hier eigentlich modelliert? Es wird eine Miete ausgerechnet. Kaum etwas könnte Fehlentwicklungen in unserem höheren Bildungswesen besser beschreiben als die Tatsache, dass Prof. Baumert – damals Direktor eines Max-Planck-Instituts und gewiss ein sehr kluger Mann – diese praktische Rechenaufgabe, die man zumindest früher an der Hauptschule hätte stellen können, als „mehrschrittige Modellierungsaufgabe der Kompetenzstufe III für Abiturienten“ beschreibt.⁴

Etliche A- und D-Aufgaben gehören zur gleichzeitig getesteten naturwissenschaftlichen Grundbildung und nicht zum Mathematik-Test. Nur der Kuriosität halber sei folgende erwähnt:

D3. Josef hat sich eine Grippe geholt. Schreiben Sie eine Möglichkeit auf, wie er sie bekommen haben könnte.

Ob das nicht sogar Grundschüler können sollten (im Märchen fast das ganze Volk), sofern sie nur das Wort „Grippe“ kennen, das notfalls ja auch durch „Schnupfen“ ersetzt werden könnte? Eine solche Aufgabe für Abiturienten sollte doch selbst bei wohlwollender Betrachtung als unter Niveau gelten. Intelligente Schülerinnen und Schüler werden darüber gnadenlos spotten, nach dem Motto: „Für wie doof halten die uns eigentlich?“

Also auch das Mogeln im Märchen hat seine reale Entsprechung. Tatsächlich sind sämtliche Aufgaben der mathematischen Grundbildung auch in den Stoffplänen der Haupt- und Realschule enthalten (vgl. Klein et al. 2013); allerdings in den 1990er Jahren sogar noch sicherer als heute.

Doch welche Aufgaben werden nun dem Bereich der sogenannten „voruniversitären Mathematik“ zugerechnet, mit der die Teilnehmer aus den beruflichen Bildungsgängen bei TIMSS gar nicht mehr behelligt wurden. Es geht dabei um den im TIMSS-Bericht so bezeichneten „Kern des voruniversitären Mathematikcurriculums“ (Baumert et al. 1999, S. 13), also um Zahlen, Gleichungen, Funktionen, Analysis, Geometrie. Einschränkend heißt es allerdings: „Die Mathematikaufgaben sind weniger komplex als typische Abituraufgaben in Deutschland.“ Wohl wahr!

Im Vorspann heißt es vollmundig dazu:

„Passend zu dem Ziel, sich eng an die Curricula der Schulfächer anzulehnen, nehmen Aufgaben, die Wissen und Anwendung von Standardroutinen beinhalten, einen breiten Raum ein. Gleichgewichtig wurden in der voruniversitären Mathematik Aufgaben eingesetzt, die in der internationalen Klassifikation als ‚investigating and problem solving‘ sowie ‚mathe-

4 Vielleicht müsste auch einmal die (ziemlich kostenintensive) empirische Bildungswissenschaft selbst auf den Prüfstand gestellt werden, wie so vieles andere auch. Irgendetwas scheint aus dem Ruder gelaufen zu sein, zumindest hinsichtlich einer Terminologie, die viel verspricht und wenig hält.

mathematical reasoning‘ eingestuft wurden. Hier geht es um die Anwendung komplexer Prozeduren und um Problemlöseprozesse, die sich im Unterschied zu den Aufgaben des Grundbildungstests jedoch weit überwiegend auf innermathematische Probleme beziehen. Ein Spezifikum des Tests zur voruniversitären Mathematik sind schließlich Aufgaben, die mathematische Beweise oder innermathematische Erklärungen erfordern.“ (Baumert et al. 1999, S. 12)

Von „Spezifikum“ kann dabei keine Rede sein: Nur drei von insgesamt 65 TIMSS-Aufgaben zur Mathematik betreffen Beweise oder Aussagenlogik. Tatsächlich befindet sich unter den 36 veröffentlichten voruniversitären Aufgaben nur eine einzige Aufgabe mit einem Beweis und diese betrifft elementare Geometrie der Mittelstufe, sollte also auch in Klasse 7 oder 8 lösbar sein. „Komplexe Prozeduren“ und „Problemlöseprozesse“ gehören inzwischen zur Standard-Phraseologie in solchen Zusammenhängen, auch in offiziellen Bildungszielen. Im Bericht zur KESS 12-Studie⁵ mit derselben Unterscheidung von mathematischer Grundbildung und voruniversitärer Mathematik formuliert man sogar einen noch höheren Anspruch:

„Mit dem Test ‚Voruniversitäre Mathematik‘ wurden die im Verlaufe der Studienstufe erworbenen Mathematikkenntnisse erfasst. Im Unterschied zur mathematischen Grundbildung ist die Konzeption des voruniversitären Mathematiktests ausschließlich auf fachimmanente schulische Kompetenzen ausgerichtet.“ (Vieluf et al. o.J., S. 6)

Dies ist nur so zu verstehen, dass es sich bei der voruniversitären Mathematik um diejenige der gymnasialen Oberstufe handelt. Die Studienstufe ist in Hamburg das, was früher als Oberstufe bezeichnet wurde, also die letzten zwei oder drei Schuljahre vor dem Abitur (in Baden-Württemberg heißt sie „Kurstufe“). Schauen wir nach, ob die Testaufgaben diesem Anspruch genügen.

K15. Bestimmen Sie alle komplexen Zahlen z , die der Gleichung $z + 2\bar{z} = 3 + i$ genügen, wobei \bar{z} die konjugierte Zahl von z bezeichnet.

Hier kommt die Multiplikation komplexer Zahlen noch nicht einmal vor. Die Lösung lautet: $z = 1 - i$. Dies könnte zu Recht „voruniversitär“ genannt werden, wenn man nicht vorher in Deutschland - anders als international üblich - die komplexen Zahlen ganz aus dem Lehrplan gestrichen hätte. Also war diese Aufgabe das, was man einen Flop nennt.

K13: Die Anzahl von Bakterien in einer Bakterienkolonie wächst exponentiell. Um 1.00 Uhr gestern existierten 1000, um 3.00 Uhr gestern ungefähr 4000 Bakterien. Wie viele Bakterien waren gestern um 6.00 Uhr in dieser Kolonie vorhanden?

Nach diesen in der Aufgabe gegebenen Angaben verdoppelt sich die Zahl immer nach einer Stunde. Das ist keine voruniversitäre Mathematik, sondern üblicher Stoff der Klasse 9-10 (exponentielles Wachstum). Man braucht dafür keine Formeln, sondern eher allgemeines logisches Denken. Die TIMSS-

5 Vgl. <http://bildungsverlauf.de/fileadmin/downloads/bsb-kess-12-zusammenfassung.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

Bewertung der Schwierigkeit ist mit 709,7 Punkten abenteuerlich hoch und entspricht offenbar der höchsten Kompetenzstufe.

L12 fragt mit Multiple-Choice-Antworten nach dem Abstand zweier nicht direkt benachbarter Eckpunkte in einem regelmäßigen Sechseck mit der Seitenlänge 10. Aus der Skizze wird offensichtlich, dass die Länge der Strecke zwischen 10 und 20 liegt. Aber alle angebotenen Zahlen in den Antworten B, C, D oder E erfüllen dies nicht, wonach nur Antwort A wie bei Quiz-Spielen im Fernsehen übrig bleibt. Was soll daran wohl voruniversitär sein?

K7 gehört in den Bereich der elementaren Geometrie zum Satz des Pythagoras in einer Koordinatenebene (mit Umkehrung) und damit in die Mittelstufe. Diese Aufgabe wird aber explizit (und fälschlicherweise) der Oberstufe zugeordnet („voruniversitäre Mathematik Kompetenzstufe III“), inhaltlich geht es um einen Vergleich zwischen Deutschland und China (vgl. Henze et al. 2004, Abb. 9). Eine inhaltliche Kritik des Begriffs „voruniversitär“ findet dabei nicht statt, obwohl von Studierfähigkeit sehr wohl die Rede ist.

K18 enthält (als einzige!) einen Beweis. Zur Lösung der Aufgabe genügen aber elementare Kenntnisse über Winkel, wie z.B. diejenige, dass die Innenwinkelsumme im Dreieck gleich 180 Grad ist. Auch diese Aufgabe entspricht den Klassen 7-9 des Gymnasiums, aber nicht der Oberstufe.

Bei L14 handelt es sich um sehr elementare Wahrscheinlichkeitsrechnung. Zur Lösung muss man nur der Tabelle in Abbildung 1 entnehmen, dass 320 von 1000 eben einem Anteil (also einer naiven Wahrscheinlichkeit) von 0,32 entsprechen. Etwas anderes kann nicht gemeint sein, wengleich damit die wirkliche Wahrscheinlichkeit gar nicht erfasst ist. Interessanter wäre wohl die Frage nach der Wahrscheinlichkeit, mit der ein Raucher auch trinkt oder ein Trinker auch raucht. Aber diese Aufgabe wird mit 569,6 Punkten bewertet, was bereits der Kompetenzstufe III für Abiturienten entspricht, und das auf dem angeblich voruniversitären Niveau.

- L14. Tausend zufällig ausgewählte Personen wurden über ihre Rauch- und Trinkgewohnheiten befragt. Die Resultate sind in der Tabelle zusammengestellt. Berechnen Sie die Wahrscheinlichkeit, daß eine zufällig gewählte Versuchsperson raucht und trinkt.

	Raucher	Nicht-Raucher
Trinker	320	530
Nicht-Trinker	20	130

Abbildung 1: Aus einer TIMSS-Aufgabe zur „voruniversitären Mathematik“

Die Begeisterung des Königs im Märchen über mehr Ingenieur-Studenten an den Universitäten hat ihre reale Entsprechung in der angestrebten höheren Abiturientenquote und der höheren Zahl von Hochschulabsolventen in Deutschland auch in den MINT-Fächern. Aber gerade im Hinblick auf die Aufgabe L14 könnte man spotten, dass die hohen Abbrecherzahlen an den Universitäten kein Wunder seien, wenn selbst die Psychometriker der empirischen Bildungsforschung solche elementaren Dinge ausdrücklich mit dem Etikett „voruniversitär“ versehen und so mit der Universität in Verbindung bringen. Das intellektuelle Anspruchsniveau scheint sich gegenüber früheren Jahrzehnten verschoben zu haben. Inzwischen gilt all das als schwierig oder gar universitär, was viele Testpersonen nicht können. Man passt sich damit geschmeidig jeder Veränderung des Niveaus an, ohne dass dies auffällt. In einem leicht satirischen Buch eines Referendars zitiert der Autor eine Deutschlehrerin an einem Gymnasium wie folgt: „Man darf von einem Schüler der Oberstufe nicht zu viel verlangen. Man muss sich auf die heutigen Jungendlichen einstellen. Meine Klausuren bestehen daher einzig aus Ankreuzaufgaben. In ganzen Sätzen schreiben zu lernen, dafür gibt es schließlich die Uni.“ (Serin 2010, S. 20).

Mit ebensolcher Satire darf gefolgert werden: Wenn diese Entwicklung noch in paar Jahrzehnte so weiter geht, wird man es dereinst vielleicht als großes Ziel hinstellen, dass alle Abiturienten zumindest lesen und schreiben können sowie die Prozentrechnung bei Benutzung eines Taschenrechners beherrschen. Alles darüber Hinausgehende wird dann bereits als universitär gelten. Die einführenden Kurse an Hochschulen werden sich diesem anzupassen haben, weil sonst Mittelkürzungen drohen. Bereits jetzt gibt es universitäre Kurse zur „Studienkompetenz“, die sogar als reguläre Lehrveranstaltungen mit einer Klausur abgeschlossen werden.⁶ Die ubiquitäre Kompetenzorientierung macht's möglich.

Es soll hier nicht verschwiegen werden, dass im



6 Vgl.: https://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/fakultaet_maschinenwesen/itla/arbeitswissenschaft/studium/anderestudiengaenge; zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

TIMSS-Bericht auch ca. 15 Aufgaben aufgeführt werden, die entweder Differential-, Integral- oder Vektorrechnung verlangen. Diese entsprechen zumindest dem Anspruchsniveau einer Klasse 10 oder der Oberstufe (Kurstufe) und können somit als „voruniversitär“ bezeichnet werden. Aber es sind eben nur ca. 15 von 54 insgesamt bzw. 15 von 36 voruniversitär genannten Aufgaben. Innerhalb der voruniversitären Aufgaben wird nicht näher unterschieden, so dass dies das TIMSS-Ergebnis fragwürdig werden lässt. Dass die deutschen Abiturienten dabei dennoch nicht besonders gut abgeschnitten haben, lag nach allgemeiner Einschätzung mehr an den ungewohnten Aufgabentypen als an deren mathematischer Schwierigkeit. Aber warum soll man gerade diese Aufgabentypen als voruniversitär akzeptieren? Der international verwendete Begriff „advanced mathematics“ steht dem nicht entgegen, wenn man ihn auf die Schulmathematik bezieht.

Damit befindet sich der gesamte Test nicht auf dem Niveau der gymnasialen Oberstufe. Der Begriff „voruniversitär“ kann nur als eine Mogelpackung bezeichnet werden, so wie im Märchen angedeutet. Es liegt kein Grund vor, große Teile der Mittelstufenmathematik als „voruniversitär“ zu kennzeichnen. Mindestens 27 Aufgaben (also die Hälfte) betreffen den Stoff der Realschule. Somit hätten Realschüler der Abschlussklassen eine faire Chance, diesen Test mit den 54 Aufgaben zu bestehen. Mit anderen Worten: Um die Mathematikkenntnisse von Abiturienten zu testen, müsste man diese TIMSS-Aufgaben wesentlich modifizieren und zumindest die allzu anspruchswenigen Aufgaben zu Grundrechenarten und Prozentrechnung herausstreichen. Andernfalls sind Aussagen wie solche aus den KESS-Studien über das Niveau der Lernstände von G8- bzw. G9-Abiturienten nicht begründet. Im internationalen Vergleich mag das anders sein, weil die Schulabschlüsse kaum den Anspruch des deutschen Abiturs haben.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass der vollmundige Begriff „voruniversitär“ nicht annähernd das hält, was er zu versprechen scheint. Er soll wohl eher Laien gegenüber imponieren. Dass der Mathematikunterricht an Gymnasien heutzutage überhaupt auf ein universitäres Studium in einschlägigen Fächern hinzielt, darf wohl getrost als ein weiteres Märchen bezeichnet werden. Viel passender wäre die Bezeichnung „gymnasiale Mathematik“ oder „Oberstufenmathematik“ gewesen.

Märchen, Teil II

Als einige Leute im Reich herausfanden, dass man Abiturienten mit solchen simplen Aufgaben getestet und weitreichende Schlüsse in Richtung eines „Paradigmenwechsels“ im Mathematikunterricht daraus gezogen hatte, versuchten sie, diese Erkenntnis zu verbreiten und etwas dazu zu veröffentlichen. Aber weil im Reich eine gewisse Furcht vor dem Zorn des Königs herrschte und weil die Hohepriester eine große Macht im Staate erlangt hatten, war dies gar nicht einfach. Ein gewisses Publikations- und Zitier-Kartell der Didaktiker jedenfalls tat alles, um eine Veröffentlichung zu verhindern, und

zwar mit der Begründung, das sei einfach nicht wissenschaftlich. Wissenschaftlich sei nur die offizielle Auswertung der Tests, politisch korrekt und mit den richtigen und von der königlichen Zensur zertifizierten Vokabeln. Sofort wurden Internet-Seiten abgeschaltet, auf denen man Genaueres zu den Aufgaben lesen konnte. Einige Juristen bemühten sich sogar, aus älteren gesetzlichen Vorschriften abzuleiten, dass Kritik an diesen Aufgaben als Lästung des Gottes Mammon zu gelten hätte. So gab es Schelte in den regierungsnahen Medien. Und auch in der didaktischen Fachwelt waren etliche der Meinung, eine Kritik an Maßnahmen des Königs würden sich deshalb verbieten, weil man ja künftig wieder Geld für weitere Studien, Kongresse usw. haben wollte. Jetzt stand auch noch die Majestätsbeleidigung als Vorwurf im Raum. Das rief plötzlich die Hofschranzen auf den Plan, die um ihren Einfluss fürchteten. Und selbstverständlich wurden auch die höheren Bürokraten der Schulverwaltung unruhig (allen voran deren Chef namens „Krähe“), denn sie hatten doch immer versichert, wie hoch das Niveau des Abiturs im Reich war, und das trotz einer immer weiter steigenden Abiturientenquote. Jetzt drohte ihnen womöglich Ungemach durch die noch höheren Hofschranzen und Regierungsmitglieder. In dieser kritischen Situation rief der König seine Getreuen zu sich im so genannten 'Rat der nationalen Sicherheit', um das weitere Vorgehen zu beraten. Und man beschloss, die ganze Sache einfach systematisch totzuschweigen. Die Medien wurden angewiesen, gar nicht darüber zu berichten, sondern weitere Meldungen über den Fortschritt durch die empirische Bildungsreligion zu verkünden. Das traf sich gut: Gerade konnte man über die Ergebnisse der neuesten VERONA-Studie berichten, die auch ökonomisch gesehen große Erfolge der Bildungspolitik im Reich versprach. Ein Interview mit dem Obersten der Hohepriester sollte dem Volk versichern, dass alles in bester Ordnung sei, und im Fernsehen wurde eine große Zeremonie für den Gott Mammon übertragen. So geschah es, und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Der Paradigmenwechsel im Mathematikunterricht und in der Lehrerbildung ist in der fachdidaktischen Literatur bereits hinlänglich oft postuliert worden (vgl. Danckwerts et al. 2004), ein Zuwachs an PISA-Punkten wird von manchem (ohne Märchen oder Satire) in volkswirtschaftliche Euro-Milliarden umgerechnet (vgl. Wößmann/Piopiunik 2009), und auch die Medienschelte im Märchen hat eine Entsprechung⁷, wenngleich es dort um Abituraufgaben und nicht um einen Test geht (kritische Stellungnahmen zu den TIMSS-Aufgaben scheint es in den Medien gar nicht zu geben). Somit ist das obige Märchen gar nicht so realitätsfern, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Die Diskussionsbeiträge des Volkes im Internetforum zu dieser Medienschelte zeigen interessante Kontraste zur offiziellen Bildungspolitik. Das Volk lässt sich keine Märchen über die Schulreformen mehr erzählen. Je mehr Behauptungen in offener Diskussion als Märchen entlarvt werden, desto besser.

7 Vgl. <http://www.zeit.de/2014/18/hh-abiturpruefung>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (1999): Testaufgaben zu TIMSS/III. Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung und voruniversitäre Mathematik und Physik der Abschlussklassen der Sekundarstufe II (Population 3). Materialien aus der Bildungsforschung. Band 62. Berlin.
- Baumert, Jürgen (2001): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. Vortrag beim Werkstattgespräch der Initiative „McKinsey bildet“. Köln.
- Bender, Peter (2005): Die etwas andere Sicht auf PISA, TIMSS und IGLU. In: Der Mathematikunterricht 51, S. 36-57, <http://lama.uni-paderborn.de/personen/prof-dr-bender/veroeffentlichungen.html>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Danckwerts, Rainer/Prediger Susanne/Vasarhelyi, Eva (2004): Perspektiven der universitären Lehrerbildung im Fach Mathematik für die Sekundarstufen. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), Bd. 12, Heft 2, S. 48-49, <http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/veroeff/04-dmv-lehrerbildung-danckwerts-et-al.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Henze, Jürgen et al. (2004): Vergleichende Einschätzung zur Qualität von Absolventen an chinesischen und deutschen (allgemeinbildenden) Schulen der Sekundarstufe II, Berlin, <http://www2.hu-berlin.de/aks/PDF/Bos.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Jahnke, Thomas et al. (2014): Die Hamburger Abituraufgaben im Fach Mathematik. Entwicklung von 2005 bis 2013. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), Bd. 22, Heft 2, S. 115-121, <https://www.mathematik.de/ger/presse/ausdenmitteilungen/ausdenmitteilungen.html>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Klein, Hans-Peter et al. (2013): Sind Hamburgs Abiturienten mathematisch und naturwissenschaftlich klüger geworden? Nach welchen Maßstäben übertrifft das achtjährige Gymnasium das neunjährige? In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 89, Heft 4, S. 627-648.
- Maaß, Katja (2011): Mathematisches Modellieren in der Grundschule. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. Kiel, http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Maass_2011-2.pdf, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Serin, Stephan (2010): Föhn mich nicht zu. Aus den Niederungen deutscher Klassenzimmer. Reinbek bei Hamburg.
- Wößmann, Ludger/Piopiunik, Marcel (2009): Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30242_31113_2.pdf, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.
- Vieluf, Ulrich/Ivanov, Stanislav/Nikolova, Roumiana (Hrsg.) (o.J.): Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 12 (KESS 12). Zusammenfassung der zentralen Befunde. Hamburg, <http://bildungsverlauf.de/fileadmin/downloads/bsb-kess-12-zusammenfassung.pdf>, zuletzt abgerufen am 13.03.2015.