

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 53

FRÜHJAHR 2016

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 53

FRÜHJAHR 2016

*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:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Harald Bierbaum (Darmstadt)
Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de)
oder Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.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:

© 2016 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

- 4 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Martin Harant
Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich
konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische
Reflexion
- 26 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt
Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken
- 48 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum
Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung
- 58 **REFORMSCHICKSAL**
Silke Trumpa
Bildungspolitik im Spannungsfeld von verwaltungsrationalem
Handeln und normativen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs –
Rekonstruktion einer Politikerrede
- 75 **ERZIEHUNG NEU**
Marianne Rychner
Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter
Selbstpräsentation
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Felix Fischer
„Heart me!“ – Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bild-
sprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen
- 108 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**
Heinrich Döpp-Vorwald
Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur
Begriffserklärung

Martin Harant

Der Beitrag der wissenschaftlichen Pädagogik für eine sich konstituierende Bildungswissenschaft. Eine hermeneutische Reflexion

Von Zeit zu Zeit kommt Bewegung ins universitäre Sprachspiel, wenn es darum geht, sich seines Wissenschaftscharakters zu versichern. So lassen sich Herbarts Ausführungen in seinen *Ersten Vorlesungen* als eine frühe Apologie verstehen, den Wissenschaftscharakter der Pädagogik zu unterstreichen. Noch Benner greift auf Herbart zurück, wenn er mit diesem von der Pädagogik als Wissenschaft spricht (Benner 1995, S. 165). Dass Pädagogik eine Wissenschaft sei, hat Brezinka hingegen bekanntlich mit nein beantwortet und für eine systematische Umgestaltung der Pädagogik hin zu einer Erziehungswissenschaft plädiert. Mehr als 30 Jahre später stehen wir offensichtlich vor neuen Umbrüchen, weil eine neue Begrifflichkeit „Konjunktur“ (Terhart 2012, S. 23) zu haben scheint, wenn immer mehr Buchtitel die Begrifflichkeit „Bildungswissenschaft“ aufgreifen (ebd.). Fernerhin wurden in den letzten Jahren an Universitäten pädagogische Studien für Lehramtsstudierende in bildungswissenschaftlichen Begleitstudien umbenannt. Interessanterweise bleiben derzeit, sieht man von Einzelveröffentlichungen ab (vgl. z.B. Arnold 2009), wissenschaftstheoretisch motivierte Anfragen im Hinblick auf die zumindest begrifflich feststellbare Wende aus. Deutlich wird das beispielsweise bei Terhart, der in seiner Auseinandersetzung mit dem neuen Begriffskompositum Bildungswissenschaft keinen „Streit um Axiome, der nicht zu entscheiden und insofern unabschließbar ist“ (Terhart 2012, S. 32), mehr führen will. Mindestens zwei Vermutungen für den ostentativen Verzicht auf einen solchen Diskurs liegen nahe: So greift Arnold den Verdacht auf, dass es sich „bei den Bildungswissenschaften um eine ministerielle Schreibtischgeburt handle“ (Arnold 2009, S. 125). Dass tatsächlich mit politökonomischen Zugriffen auf das Bildungswesen zu rechnen ist, wurde im Rahmen zahlreicher Governanceanalysen – gerade nach den von der OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien – immer wieder veranschaulicht (vgl. Amos 2010). Dass sich politisch motivierte Schreibtischgeburten weniger um wissenschaftstheoretisch bedingte Problemstellungen kümmern, liegt nahe. In diese Richtung weist auch eine von Terhart beschriebene Variante der Begriffsbestimmung, wenn er von einer möglichen „Verlegenheitslösung zur Benennung eines heterogenen Studienelementes“ (Terhart 2012, S. 28) für Lehramtsstudierende spricht. Eine weitere Vermutung, die sich aufdrängt, besteht darin, dass die Unbekümmertheit um axiomatische Problemstellungen Ausdruck eines veränderten wissenschaftlichen Selbstverständnisses derer

ist, die derzeit Erziehungs- und Bildungsprozesse als ihre originäre Domäne betrachten bzw. sie erst jüngst als neue Teildisziplin, wie die „Bildungspsychologie“ für sich entdeckt haben (vgl. Terhart 2012, S. 33). Folgt man dieser Lesart, passen entsprechende metatheoretische Diskurse nicht mehr zum Selbstverständnis einer veränderten Wissenschaftskultur.

Der folgende Beitrag unterstellt, dass beiden Vermutungen ein gewisses Wahrheitsmoment zukommt: Es besagt schlicht, dass die Entwicklung einer „Bildungswissenschaft“ unter anderem staatlichen und gesellschaftlich motivierten Interessen geschuldet ist. Es besagt ferner, dass sich das wissenschaftliche Selbstverständnis derer, die sich in der Rahmung von Bildungswissenschaft mit Bildungsprozessen auseinandersetzen, etwa im Vergleich zu demjenigen Herbarts und denen, die ihm bis heute folgen, gewandelt hat. Beides erscheint zunächst eine triviale Feststellung zu sein, der kaum jemand widersprechen dürfte. Im Folgenden soll nun gezeigt werden, wie sich diese Entwicklung aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive, die Herbart als wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet hat und die vor allem in der sogenannten geisteswissenschaftliche Pädagogik kulminierte, beschreiben lässt. Diese Beschreibung verfolgt den Zweck, zur Diskussion zu stellen, welche Bedeutung einer (geistes-)wissenschaftlich orientierten pädagogischen Reflexionskultur in der neu sich formierenden Bildungswissenschaft zukommen kann. Dazu soll zunächst (I) eine Rekonstruktion zentraler wissenschaftstheoretischer Denklinien vorgenommen werden, die bereits im Paradigmenstreit der Pädagogik kulminierte und auch bei einer sich neu konstituierenden Bildungswissenschaft Konfliktlinien darstellen. Auf dieser Basis wird in einem zweiten Schritt (II) eine hermeneutisch-ideengeschichtliche Rekonstruktion von zentralen Verhältnisbestimmungen vorgenommen, die im Gefälle der jeweiligen Wissenschaftsverständnisse liegen, nämlich das dem aristotelischen Sprachgebrauch folgende Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. von *teche* und *poiesis*. Dabei soll gezeigt werden, wie das Pädagogische jeweils unterschiedlich gefasst wird und sich die Tätigkeit derjenigen, die sich im Praxisfeld des Pädagogischen und in einem öffentlichen Ordnungsrahmen, der Polis, bewegen, im Rahmen dieser Verhältnisbestimmungen entsprechend eine unterschiedliche Bestimmung erfährt.

In einem dritten Schritt (III) wird schließlich auf der Grundlage der Rekonstruktion der Konfliktlinien zusammenfassend gezeigt, welche konkreten Folgerungen sich für die Neukonstituierung des Bildungswissenschaftlichen aus der Perspektive wissenschaftlicher Pädagogik ergeben, um einen Beitrag zur denkenden Selbstvergewisserung der im Bildungsbereich wissenschaftlich und praktisch Tätigen zu leisten.

I

Neuzeitliche Brüche und Umbrüche des Wissenschaftlichen und der Gegenstand der Pädagogik

Wenn man heute im Rahmen einer sich neu konstituierenden „Bildungswissenschaft“ fragt, worin das Wesen ihres Gegenstandes, d.h. der Bildung, besteht, dann bewegt man sich auf vermintem Gelände. Wesensspekulationen haben anders als etwa noch zur Zeit der idealistischen Systembildungen Hegels oder Schleiermachers derzeit kaum Konjunktur in der wissenschaftlichen Community derer, denen es um die Bildung zu tun ist.

Der Paradigmenstreit in der Pädagogik respektive in der Erziehungswissenschaft ist mittlerweile Geschichte (Roth 1967) und ein „realistisches“ Verständnis, i.e. die wissenschaftstheoretische Ausrichtung der Zunft an einer naturwissenschaftliche Denkformen aufgreifenden Sozialwissenschaft steht bleibend in Geltung. Sinnrekonstruktive Reflexionen über das Wesen des Pädagogischen, wie sie das Selbstverständnis der Pädagogik von Herbart bis Spranger bestimmt haben, werden seither in der Regel aus genuin wissenschaftlichen Denkprozessen exkludiert und dem Bereich des Normativen bzw. dem praktischer Pädagogiken zugeordnet (vgl. Brezinka 1978). Die hier eingelagerten Restgehalte eines emanzipatorisch verstandenen abendländischen Vernunftbegriffs, welche hier und da noch in Form anhaltender bildungstheoretischer Reflexionsbemühungen auftauchen, werden zudem durch spätmoderne Denkformen in Gefolge von Adorno negativ-dialektisch (vgl. Gruschka 2004, S. 41) oder im Gefolge von Foucault machtanalytisch (vgl. Pongratz 1989) dekonstruiert, so dass man vom „Ende einer starken und selbstbewussten Bildungsgeschichte“ sprechen kann (Frost 2010, S. 318).

Die klassisch-philosophische Frage nach dem Wesen der Dinge, hier dem Pädagogischen bzw. der Bildung, steht darüber hinaus quer zum nachaufklärerischen Wissenschaftsverständnis, das auf zweifache Weise das alt-europäisch-ontologisierende Denken hinter sich gelassen hat. Der Umbruch erfolgte zum einen, vor allem im deutschsprachigen Raum, durch eine transzendentalphilosophische Neuausrichtung im Gefolge Kants. Zum anderen erfolgte sie, vor allem im angelsächsischen Raum, durch einen pragmatistischen Denkstil, wie ihn etwa der Philosoph und Pädagoge John Dewey entwickelt hat. Die neuzeitliche Pädagogik von Herbart bis Benner, so kann man an dieser Stelle konstatieren, bewegt sich im Wesentlichen in den Denkbahnen Kants bzw. ruht auf diesen, vermittelt über den Deutschen Idealismus, auf Erziehungswissenschaftliches Denken und auch das Denken derjenigen Disziplinen, die wie die Bildungspsychologie erst seit jüngster Zeit als Bildungswissenschaft gesehen werden, bewegen sich hingegen in den Denkbahnen eines pragmatistischen Denkstils. Was beide Denkstile unterscheidet ist die Art und Weise, wie sie mit der neuzeitlichen Erkenntnisproblematik verfahren, dass Noumenales wie z.B. die Kantische Vernunftidee der Freiheit bzw. das transzendente Ich als Wesen (Subjekt) im Unterschied zum empirischen Ich als Erscheinung (Objekt) kein Gegenstand mehr des Erkennens

darstellt. Was damit zusammenhängt und was beide Denkstile ferner unterscheidet, ist die Bedeutung, die sie der Reflexion der von ihnen betrachteten bzw. bearbeiteten Gegenstände zumessen, also der Frage „was ist das?“ im Unterschied zur Frage „wie wirkt das?“.

Folgt man der Denkart Kants, dann ist das *noumenon*, also das Wesen im Sinne des unabhängig von der Zuschreibung „für sich selbst bestehende[n] Ding[s]“ (Waibl/Rainer, Nr. 485), zwar vorausgesetzt und gegeben, aber kein Gegenstand des Erkennens (vgl. Kant, KrV B 311). Bei dieser Grundannahme wird weiterhin grundsätzlich zwischen dem empirischen gegebenen *phainomenon* (der Erscheinung) und dem intelligiblen *noumenon* unterschieden. Im Bereich der neuzeitlichen Pädagogik setzt sich diese Distinktion – vermittelt über Herbart – bis heute in dem Gedanken fort, dass transzendentes und empirisches Ich nicht identisch sind, dass das bildsame Wesen des Menschen nicht festgestellt ist und letztlich unbestimmt bleibt (Benner 1995, S. 21). Ferner bleibt in der Pädagogik, wo Wissenschaft im Gefolge Kants gedacht wird, die Frage nach dem Begriff der Dinge („was ist das?“) von Relevanz und manifestiert sich beispielsweise in bildungstheoretischen Reflexionen (vgl. Benner 1995, S. 275; vgl. Heydorn 1980): Wenn Begriff und Erscheinung auseinandertreten, so könnte man in Anlehnung an Benner formulieren, besteht ein bleibender Vorbehalt gegenüber der ausschließlich instrumentell-funktionalen Dingbetrachtung, z.B. von Natur, Mensch und Gesellschaft. Das ist deshalb der Fall, weil die (reine) theoretische Frage nach dem Eigensein der Dinge virulent gehalten wird. Mit dieser theoretischen Frage geht einher, dass in handlungspraktischen Kontexten analog zu antikem Denken die Differenz von pragmatischer (auf den Gebrauchswert der Dinge abzielend) und praktischer Dimension (den Selbstwert bzw. den Eigensinn der Dinge) bestehen bleibt (s.u.). Das bedeutet, dass in praktischer Absicht versucht wird, „[...] Naturgesetze unter dem Anspruch der Zweckhaftigkeit der Natur als ihre und unsere Lebensgrundlage, die biologischen Gesetze unter dem Anspruch der Selberlebendigkeit des Lebens und die sozialwissenschaftlichen Gesetze unter dem Anspruch intersubjektiv zu realisierender Freiheit zu interpretieren“ (Benner 1995, S. 275).

Wir haben geheiratet !

*Gabriele Willumat &
Manfred Stender-Willumat*

*Schloßgut Groß-Schwanssee,
den 22. Oktober 2011*

*Wir haben
geheiratet!*

*Katja Rohwer-Jochimsen
und
Frank Jochimsen*

Tönning, im Mai 2015

Die hier entstehende Denkform lässt sich als sinnrekonstruktiv-dialektisch beschreiben. Sie ist darauf ausgerichtet, den Eigensinn der Dinge verstehend einzuholen und stellt bleibend in Rechnung, dass der begriffliche Überschuss das pragmatisch Feststellbare über sich hinausführt (vgl. Schmied-Kowarzik 1974; vgl. Heydorn 1980).

Von dieser Denkentwicklung lassen sich nun solche wissenschaftstheoretischen Grundannahmen abgrenzen, die von der Nichterkennbarkeit auf das Nichtgegebensein oder zumindest die Irrelevanz des Dings an sich schließen, damit das alteuropäische Theorieverständnis, wie es in der griechischen Antike anhebt (vgl. Harant 2013, S. 30ff.) zur Gänze hinter sich lassen und die praktische Dimension durch die pragmatische ersetzen. Eindrücklich formuliert der Philosoph und Pädagoge Dewey den im Unterschied zu Kant deutlich radikaler gefassten Umbruch in der Denkart in seiner programmatischen Abhandlung *Die Erneuerung der Philosophie* (Dewey 1989) und zwar im bezeichnenden Kapitel „Veränderte Auffassung vom Idealen und Realen“. In diesem Kapitel teilt Dewey dem kontemplativen Wissen, also der sinnrekonstruktiven *theoria* (θεωρία) im antiken Sinne, gegenüber dem operativ-pragmatischen Wissen, das aus dem Experiment hervorgeht, eine programmatische Absage. An die Stelle „der Unterscheidung zwischen der noumenalen und der phänomenalen Welt“ (Dewey 1989, S. 169) trete fortan „die Methode aktiver Kontrolle der Natur und der Erfahrung“ (Dewey 1989, S. 168). An die Stelle des Transzendentalen, Dewey bezieht sich konkret auf den Gedanken der noumenalen Raum- und Zeitlosigkeit von Kommunikation (also der Vernunft als ein Vermögen des Schließens), rücken Tatsachen wie die Erfindung des Telefons. Solche Erfindungen „erden“ nach Dewey das Ideelle bzw. Theoretische klassischen Stils pragmatisch und machen es nutzbar (Dewey 1989, S. 166). Im Gefolge der pragmatistischen Tradition Deweys gibt es entsprechend keine eigene Dignität des Theoretischen mehr. Mit Horkheimer könnte man hier von einer „Reduktion der Vernunft auf ein bloßes Instrument“ sprechen (Horkheimer 1985, S. 59). Erkenntnis, so greift Horkheimer Dewey auf, sei „stets eine Sache des Gebrauchs“ (ebd., S. 50), eine Theorie sei „nichts als ein Schema oder Plan zum Handeln“ (ebd., S. 49). Die naturwissenschaftliche Methode wird zur Sache selbst. Erkenntnis ist eine Sache des Ausprobierens, Wahrheit ist Bewährung. Wissenschaft ist Technik. Das Wissenschaftliche beinhaltet fortan nicht mehr die „säkulare Theologie“ (Tremel 2004, S. 44) der noumenalen Welt Kants, in der die Metaphysik des Abendlandes bis heute im Bereich der Pädagogik bleibend aufgehoben ist.¹ An ihre Stelle tritt eine „evolutionäre Rationalität“ (Tremel 2004, S. 44), die nichts Wesentliches entbirgt. Erziehungswissenschaft kann sich anders als die Pädagogik diesem Selbstverständnis gemäß nicht mehr als „re-

1 Vgl. Oelker 1990. Für Oelker sind es letztlich „religiöse Deutungsmuster“ (ebd., S. 30) bzw. „Sinndeutungen“ (ebd.), die in der Pädagogik seit ihrer neuzeitlichen Genese bleibend aufgehoben sind und die auch nicht zum Verschwinden gebracht werden können. Die Frage, ob säkulare Pädagogik möglich sei, hält Oelker für „ebenso paradox wie unsinnig“ (ebd., S. 23).

flexion engagée“ (Schäfer 1996, S. 187) entfalten und allenfalls „Bewegungsstrategien“ (ebd.) explizieren. Ausdrücklich sei an dieser Stelle hervorgehoben, dass der pragmatistische Denkstil nicht nur das Natur- und Sozialwissenschaftliche, sondern die Reflexionsgestalt spätmodernen Denkens insgesamt zutiefst prägt.²

Es ist im Lichte dieser geistesgeschichtlichen Umbrüche nicht verwunderlich, wenn es heute gilt, das Pädagogische weniger theoretisch-kontemplativ zu reflektieren als vielmehr forschend-pragmatisch zu vollziehen (vgl. v. Prondczynsky 2009, S. 20). Der sich ausbreitende Pragmatismus der Bildungswissenschaft hat Abkühlung gebracht. Wo sich die Theoretiker klassischer Couleur bei der Verbindung von spekulativer Theorie und vorfindlicher Empirie um pädagogischen Takt bemühten (Herbart 1982b, S. 126) bzw. sich in „großen Erzählungen“ und Sinnrekonstruktionen (vgl. Lyotard 2006) wie einer abendländischen Bildungsgeschichte ergingen (vgl. noch Heydorn 1980), konzentriert man sich heute darauf, das Bildungssystem *evidenzbasiert* zu steuern. Wenn die neu sich formierende Bildungswissenschaft im Grunde als ein „*theoretisch* schwaches Konzept“ betrachtet wird, wie Arnold im Rückgriff auf Herzog formuliert (Arnold 2009, S. 125; vgl. Herzog 2005), entspricht das den Konstitutionsbedingungen des oben beschriebenen Denkstils. Konkret werden von Arnold im Rückgriff auf Dilthey erkenntnistheoretische Engführungen einer einseitig objekttheoretischen Ausrichtung von Bildungswissenschaft genannt und in diesem Zusammenhang eine „empiristische Usurpierung des Bildungsbegriffs“ (Arnold 2009, S. 126) ausgemacht.³ Es läge, das steht zu vermuten, im Gefälle des pragmatistischen Denkstils, wenn sich die im Entstehen begriffene Bildungswissenschaft der Theorie klassischer Couleur wie den Denkformen der Allgemeinen Pädagogik gänzlich entledigte, weil solches Theoretreiben kein Herstellungswissen darstellt. Inwiefern diese Entwicklung als Reduktionismus verstanden werden kann, soll im Folgenden expliziert werden, indem in einem nächsten Schritt das Pädagogische im Rahmen klassischer Distinktionen, nämlich der Verhältnisbestimmung von Theorie, Praxis, *techne* und *poiesis* rekonstruiert wird.

2 Foucault hat im Rahmen seiner Ausführungen zur Gouvernamentalität verdeutlicht, inwiefern dem gesellschaftlichen Primat des Ökonomischen eine enttheologisierte Denkart entspricht: „die Ökonomie ist eine atheistische Disziplin; die Ökonomie ist eine Disziplin ohne Gott; die Ökonomie ist eine Disziplin ohne Totalität; die Ökonomie ist eine Disziplin, die nicht nur die Nutzlosigkeit, sondern die Unmöglichkeit einer souveränen Perspektive manifestiert“ (Foucault 2004, S. 387).

3 Eine analoge Kritik an Bildungswissenschaft formuliert bereits Heydorn (1980, S. 289). Für Heydorn entfällt mit dieser Entwicklung „der Restbestand von Bildung“ (ebd.), nämlich das Moment des Ästhetischen als „Antizipation des von Naturzwang und Herrschaft freigewordenen Menschen“ (ebd., S. 286).

II

Das Pädagogische im Rahmen klassischer Distinktionen: Annäherungen

Dass zunächst im (ideen-)geschichtlichen Rückgriff zu klären ist, welche Verhältnisbestimmungen von Theorie und Praxis denkbar sind, liegt im Gefälle des (nach)kantischen Denkstils wissenschaftlicher Pädagogik. Eine begriffsgeschichtliche Rekonstruktion schafft Distanz zum Vorfindlichen, indem sie verdeutlicht, dass Sprache kein „positivistisches Gitternetz ohne Herkunft“ (Heydorn 1980, S. 276) darstellt. Dieses Missverständnis liegt dort nahe, wo die Exaktheit abstrakter Formelsprache in wissenschaftlichen Kontexten vergessen macht, dass Sprache auf dem Mythos aufruhet, dem sinnhaft-sinnlichen Ausdruck von Weltverbundenheit, der der instrumentell objekt-theoretisch-feststellenden Zwecksprache vorgelagert ist. Mit Litt ließe sich die Sprache „der Weltbenommenheit der ‚magischen‘ und der ‚mythischen‘ Stufe der Menschheitsentwicklung“ (Litt 1957, S. 50), die sich etwa noch in der „Weltergriffenheit des Kindes“ (Litt 1957, S. 50) zeigt, von der abständigen Sprache unterscheiden, durch die „die Welt zum Arsenal von Mittel[n]“ (Litt 1957, S. 51) umgedacht werden kann.⁴ Eine Zwischenstellung vom Mythos zum Logos nimmt, folgt man Litt, die sinnrekonstruktiv-weltverbundene Sprache des Geisteswissenschaftlichen ein, bei der die Trennung von Subjekt und Objekt, von Sinnlichem und Sinnhaften nicht restlos vollzogen wird und das Moment der *qualitas* gegenüber dem Moment der *quantitas* erhalten bleibt (vgl. Litt 1959, S. 144ff.).⁵

Bei der antiken Verwendung der Begriffe Theorie und Praxis ist die magisch-mythische Herkunft der Sprache noch manifest, weil sie in den ontologisch-metaphysischen Bezugsrahmen des Denkens eingebettet ist. Die vermutlich etymologische Herkunft des Begriffs *Theoria* (θεωρία), zu Deutsch „Schau“, von *theoros* (θεωρός), dem Abgesandten, der die Götterspiele schaut, verdeutlicht den mythischen Ursprung (vgl. König 1998, Sp.

4 In der „*Ernüchterung*“ (Litt 1959, S. 136) und „*Bedeutungsentleerung*“ (ebd.) der Techniksprache sieht Litt die „Frucht einer Selbstdisziplinierung [...] die sich nur in langwierigen Anläufen und mühevollen Überwindungen durchsetzen konnte“ (Litt 1959, S. 135). Dass sie nicht ursprünglich, sondern abgeleitet ist, veranschaulicht Litt am gesprochenen Wort, bei dem es nicht möglich ist, „das ‚bloß‘ Sinnliche, die wahrnehmbare ‚Außenseite, von dem abzutrennen, was mehr ist als Sinneseindruck: von der Bedeutung“ (Litt 1959, S. 148). Die Sprachentwicklung vom Magisch-Mythischen hin zur technischen Dingsprache wird ähnlich beschrieben von Spranger 1947, S. 66ff. Für Horkheimer und Adorno ist die hier beschriebene rationalisierende Abstandnahme vom Qualitativ-Sinnlichen letztlich Ausdruck eines Abwehrmechanismus und schlägt als Versachlichung auf die zurück, die ihn betreiben. Vgl. Horkheimer/Adorno 1969, S. 34 u. ö.

5 Hier dürfte auch der Grund dafür liegen, dass es der geisteswissenschaftlichen Denkart fernliegt, den Aduaequatio-Gedanken des Wahrheitsbegriffs restlos abzustreifen und Verstehensprozesse rein in Analogie zur technischen Konstruktion zu fassen, wie es heute vielfach im Bereich des Pädagogischen geschieht. Vgl. Litt 1959, S. 145. Vgl. dagegen Reich 2010, S. 11ff.

1128). Das Göttliche bzw. Absolute steht in dieser ontologisch-metaphysischen Denkart für reines Erkennen, dem eine mythische Komponente eignet. Das göttliche Wesen verwirklicht sich nicht, weil es als „vollendete Wirklichkeit“ (Platon Pol II 381 a-c), die selbst als *prima causa* und *actus purus* keinen Bedingungen des Werdens und Vergehens unterliegt, nichts zu realisieren hat. Sie ist reiner Sinn, ihr „Handeln“ bleibt selbstbezüglich, ist nicht „nach außen gerichtet“ (Bien 1989, Sp. 1279; vgl. Aristoteles Pol VII 3, 1325 b 29). Die theoretische Wissenschaft, die Episteme theoretike (ἐπιστήμη θεωρητική) „ist die Erkenntnis der Wirklichkeit von ihren Erklärungsgründen her“ (König 1998, Sp. 1128; vgl. Aristoteles Met. I, 2, 982 b 7ff.). Der Wissenschaftler nimmt mit seiner Wirklichkeitsschau an der „reinen Wirklichkeit“, der sinnlich-sinnhaften Wohlgeordneteheit des Kosmos. Wissenschaft kann nun wie ihr Gegenstand, das Absolute, im Gefolge von Platon und Aristoteles, anders etwa als poetisches Herstellenswissen, entsprechend kein Mittel zum Zweck sein. Sie wird um ihrer selbst willen getrieben. Das Verb *theorein* (θεωρεῖν) steht für die zweckfreikontemplative Grundhaltung eines wissenschaftlich-philosophischen Beschauens und Wahrnehmens des teleologisch gefügten Zusammenhangs, der noch in den platonischen Schriften immer wieder am Mythos veranschaulicht wird (vgl. Platon Sym). Diesem Theorieverständnis korrespondiert nun, und das wird für pädagogische Reflexion entscheidend, ein emphatischer Praxisbegriff. Der theoretisch beschaulichen Grundhaltung entspricht eine praktisch-beschauliche Lebensweise. So unterscheidet Aristoteles bei der menschlichen Praxis zwischen einer Praxis im eigentlichen Sinne, *praxis* (πρᾶξις), und einer Praxis im uneigentlichen Sinne, *poiesis* (ποίησις) (vgl. Aristoteles Met IX 6, 1048 b). Praxis im eigentlichen Sinne ist für Aristoteles eine Handlung, die um ihrer selbst willen vollzogen wird, also ihren Zweck in sich selbst hat und nicht Mittel zum Zweck für etwas anderes ist. Sie ist dem nicht nach außen gerichteten Göttlichen nachgebildet. Als *poiesis* wird hingegen eine Handlung bezeichnet, die Mittel zum Zweck von etwas anderem ist, deren Handlungsziel außerhalb der Tätigkeit selbst liegt. Gemeint ist ein „Machen“ ein „Herstellen“ (Aristoteles EN I, 1, 1094 a 5). Wer nichts herstellen muss, hat freie Muße, also *scholae* (σχολή) im Sinne des Frei-von-Arbeit-Seins, weil getan werden kann, was nicht getan werden muss. Für Aristoteles stellt aus diesem Grunde das Theorietreiben des Philosophen die höchste Form der Praxis dar (Aristoteles Pol VII, 3, b 14-23). *poiesis* als Inbegriff von Unfreiheit hingegen steht für die Arbeit, die getan werden muss, um (vorgegebene) Zwecke zu erreichen. Für das antike Denken bestimmt die Tätigkeit die Handelnden. Sind sie Herstellende, so sind sie wesentlich unfrei. Ihnen kommt wie ihrer Tätigkeit ein Werkzeugcharakter zu, weil sie ja etwas herstellen, nicht sich verwirklichen. Es kann als Charakteristikum des Werkzeugs gelten, im Horizont von anderem und anderen nicht immer schon bei sich zu sein. Die Herstellenden sind Ausführende, keine Reflektierenden. Die Auseinandersetzung damit, warum getan wird, was getan wird, verbleibt im Reflexionskreis des Theo-

retischen. Reflexiver Distanzgewinn zur eigenen Tätigkeit ist für antikes Denken noch nicht Sache der die herstellende Tätigkeit Vollziehenden.

Die hier vorgestellte Verhältnisbestimmung von Theorie, Praxis und *poiesis* lässt sich nun nicht nur als abstraktes Philosophieren beschreiben. Philosophie lässt sich in Anlehnung an Hegel vielmehr so sehen, dass sie „ihre Zeit in Gedanken erfasst“ (Hegel 1970, S. 26), so dass sie ihre Entsprechung auch in gesellschaftlich-politischen Kontexten findet. An dieser Stelle kommt das Pädagogische ins Spiel, das nicht frei von diesen Kontexten gefasst und vollzogen wird (vgl. Benner 1995, S. 81). Die antike *paideia* (παιδεία) umfasst sowohl die Ebene des Erzieherischen als auch die Ebene einer um ihrer selbst willen zu vollziehenden „literarisch-wissenschaftliche[n] Bildung“ (Schwenk 1996, S. 62). Folgt man Aristoteles, so erfolgt Erziehung zunächst durch Gewöhnung, weil „Wort und Lehre nicht bei allen hinlänglichliche Kraft“ (Aristoteles EN 1179 b) haben. Was einem, so Aristoteles, „zur Gewohnheit geworden ist, macht einem hernach keine Beschwerde mehr“ (Aristoteles EN 1179 b). Eine wissenschaftlich-theoriegeleitete Bildung erfolgt nach Platon und auch nach Aristoteles nur auf der höheren Ebene derer, die Philosophie treiben. Die philosophisch Gebildeten erwerben die Fähigkeit „Gesetze zu geben“ (Aristoteles EN 1180 a; Platon Pol VII 519 c), die Erzogenen erwerben das Ethos, aus anerzogener Gewohnheit die in der Polis herrschenden Gesetze zu befolgen (Platon Pol VII 653a ff.). An dieser Stelle ist es interessant, Heydorns Verhältnisbestimmung von Erziehung und dem Politischen auf die Polisstruktur abzubilden: „Das Erzieherische kann kein Verhältnis zum Politischen haben, es sei denn als Exekutive“ (Heydorn 1980, S. 8f.). In der antiken Polis fallen *praxis* und *poiesis* insofern auseinander, als das Theoretisch-Reflexive, der Inbegriff zweckfreier Bildung, und das der Reflexion folgende anordnende Gesetzgeben den freien Bürgern vorbehalten bleibt, also den philosophierenden Wissenschaftlern und den exekutierenden Politikern (vgl. Platon Pol VII 519 c; Benner 1995, S.241f.). Die Praktiker/-innen im modernen Sinne des Wortes, also die Herstellenden, sind vom wissenschaftlichen Wissen exkludiert und auch die Spontanautonomie, sich selbst Regeln zu setzen, ist nicht gefragt. Weder die zu Erziehenden noch die Pädagogen (ausgenommen die für die höhere Bildung Zuständigen) haben über Zwecke zu befinden. Um handlungsfähig zu sein, bedürfen sie nicht der Reflexion, sondern der *techne* (τέχνη) in der Bedeutung von Geschicklichkeit und Handwerk. Die erzieherische Einwirkung der Pädagogen lässt sich verstehen als „ein Wirken, das unter Imitationszwang auf Anpassung an die jeweils gegebenen Verhaltensweisen und die sie bedingenden Machtstrukturen zielt“ (Heydorn 1980, S. 9). Es entspricht dem sozioökonomischen Status des Pädagogen, nämlich Sklave zu sein, nicht über seine Tätigkeit räsonierend zu befinden, sondern dieselbe tätig zu vollbringen. Die Anordnung, das Politische, erfolgt von außen. Der Pädagoge exekutiert. Bildung im Sinne einer „Aufklärung als anhebendes Wissen des Menschen um sich selbst“ (Heydorn 1980, S. 8), das „auf Distanz, Reflexion, kritisch-analytisches, freiheitliches Verhältnis zur Welt“ (ebd.) gerichtet ist und dem

„ein unverkennbares ästhetisches Element“ (ebd.) eignet, also die Betrachtung um ihrer selbst willen, ist in der griechischen Polis gerade nicht für alle vorgesehen, Erziehungsbeamte wachen darüber, dass höhere Bildung für Auserwählte Theorie im Sinne des ewig Festgefühten vermittelt (vgl. Schwenk 19996, S. 97).

Platon hat in seiner *Politeia* einen Begründungsmythos dafür geliefert, weshalb es der Wohlgeordnetheit der Polis widerspricht, alle Menschen über Zwecke befinden zu lassen. Nur wenige verfügen, folgt man Platon, über den dafür nötigen „Seelenteil“ des *logistikons* (λογιστικόν) (Platon Pol IV 441 a). Die meisten Menschen sind demnach nur begehrend, sind vom *epithymetikon* (ἐπιθυμητικόν) getrieben und können nicht im eigentlichen Sinne denken (Platon Pol IV 437 c). Sie sind „Werkzeuge“ im Staat, keine „Regierenden“ und nur einer „passiven Aufmerksamkeit fähig“ (Nohl 1947, S. 33). Sie gehen in der Funktion auf, den Anordnungen der Gebildeten Folge zu leisten und sie genießen deshalb auch kein Bürgerrecht. Der Rückgriff auf die Antike verdeutlicht: ‚Bildung für alle‘, auch unabhängig vom Geschlecht, ist eine Vorstellung, deren innere Schlüssigkeit sich dem Philosophieren erst im Kontext einer anderen sozioökonomischen Gemengelage aufdrängt - nämlich einer solchen, in der die Sitte, die kosmische Gefügtheit von allem, was ist, brüchig geworden ist. Die philosophische Rückseite dieser Entwicklung besteht darin, dass das Ding an sich nunmehr nicht mehr feststeht, weil es nicht erkannt werden kann.⁶



Inwiefern der „Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit“ (Hegel 1961, S. 61), der der Idee einer Bildung für alle gedanklich innewohnt, tatsächlich im Gefälle der geschichtlichen Entwicklung liegt, erläutert Herbart in *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik* (Herbart 1982b). Er besteht darin, dass die vormalig getrennten Ebenen der herstellenden Tätigkeit sowie der Reflexivität und Autonomie im Sinne bewusster Selbstgesetzgebung tatsächlich zusammenfinden. Herbarts Ausführungen sind an dieser Stelle deshalb für das Verhältnis von Theorie und Praxis von besonderer Bedeutung, weil sie verdeutli-

6 Vgl. Benner zur neuzeitlichen Problematik eines hierarchisch-teleologischen Begründungszusammenhangs von Sitte, wie er die antike Polisphilosophie kennzeichnet: „Teleologische Modelle ‚funktionieren‘ nur so lange, wie die Orientierung menschlichen Handelns einer gelebten Sitte entnommen werden kann und eine explizite Handlungsorientierung im Kontext fraglich gewordener Sitten noch nicht entwickelt werden muss“ (Benner 1983/1995, S. 253).

chen, inwiefern die neuzeitlich-naturwissenschaftliche Verhältnisbestimmung, die aus dem pragmatistischen Denkstil hervorgeht, für die pädagogisch Tätigen keine substanziell andere darstellt und darstellen kann, als die antike: Sie verbleibt im Bereich der Technik. Man kann Herbarts Ausführungen in seinen *ersten Vorlesungen* so lesen, dass es ihm darum zu tun ist zu verdeutlichen, weshalb der naturwissenschaftliche Denkstil der *science* im Bereich des Pädagogischen einer Ergänzung bedarf, wenn die Reflexion und das Politische nicht einigen wenigen vorbehalten bleibt, den Praktiker/-innen im modernen Sinne von daher kein Werkzeugcharakter mehr eignen kann und das Pädagogische in neuzeitlichen Kontexten etwas substanziell anderes ist als Technik. Herbart greift in seinen *ersten Vorlesungen*, wie Benner anschaulich interpretiert, indirekt auf das oben explizierte antike Theorie-Praxis-Verhältnis zurück, um die neuzeitliche Problematik der Prolongierung einer solchen „Arbeitsteilung“ zu verdeutlichen (vgl. Benner 1993, S. 48ff.). So unterscheidet Herbart im Gefolge der antiken Aufteilung zunächst Wissenschaft und Kunst im Sinne von *techne* (τέχνη). Letztere ist der *poiesis* als *praxis* im uneigentlichen Sinne eigentümlich. *techne* sei, so Herbart, eine „Summe von Fertigkeiten, die sich vereinigen müssen, um einen gewissen Zweck hervorzubringen“ (Herbart 1982b, S. 124). Sie ist das Wissen, das der antike Sklave, dem „Werkzeugcharakter“ zukommt, braucht, um ausführend tätig zu sein. Herbart konzipiert, dass auch die neuzeitlichen Pädagogen als Techniker durchaus erfolgreich sein können, mit ihrer *techne*, die sie nicht durch Reflexion, sondern durch anpassende Nachahmung, durch Gewöhnung im Sinne von Aristoteles erworben haben. Herbart geht sogar einen Schritt weiter und unterstellt Pädagogen, die ihr Selbstverständnis zur Gänze aus der *techne* gewinnen, dass sie „ungern“ bereit seien, sich „auf eigentliche, gründlich untersuchte Theorie einzulassen“ (Herbart 1982b, S. 125). Im Gegenteil, „sie lieben es weit mehr, das Gewicht ihrer Erfahrungen und Beobachtungen gegen jene geltend zu machen“ (ebd.). Beobachtung und Erfahrung stehen gegen Theorie. Man könnte nun im Gefolge des erziehungswissenschaftlichen Paradigmenwechsels konstatieren, dass sich die Pädagogen/-innen auf einem guten Weg befänden, wenn sie sich zur Theorie distanz verhielten. Pädagogische Theorie, wie sie Herbart vorschwebt, beruht schließlich in letzter Konsequenz nicht nur auf Beobachtung und Erfahrung, wie es möglicherweise die künftig vornehmlich an naturwissenschaftlichen Denkformen angelehnte empirisch-analytisch verfahrenende Bildungswissenschaft tun wird. Das beklagte distante Verhältnis von Theorie und Praxis im uneigentlichen Sinne wäre so gesehen aufgehoben in bildungswissenschaftlich geschulten Technikern/-innen, deren Erfahrungs- und Beobachtungswissen nicht auf das „Subjektive“ beschränkt bliebe, wie das des antiken Pädagogen und des Erziehungstechnikers Herbarts. In diese Richtung geht zunächst auch Herbarts Problematisierung, wenn er ausführt, dass die „subjektive“ Erfahrung des Praktikers (im Sinne von Techniker) „eigentlich nur Schlendrian und eine höchst beschränkte, nichts entscheidende Erfahrung gebe“ (Herbart 1982b, S. 125). Er erfahre nämlich „nur *sich* [...] nur das Gelingen seiner Methode oh-

ne Vergleichung mit den vielleicht weit rascheren und schöneren Fortschritten besserer Methoden“ (Herbart 1982b, S. 125). Es ist unzweifelbar das Verdienst der realistischen Wende in der Erziehungswissenschaft, hier seit den 1960er Jahren ein forschungsbasiertes Wissen generiert zu haben, das den ausschließlich philosophierenden Duktus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich um das Methodische reichlich wenig bekümmerte, hinter sich gelassen hat (vgl. Hericks et al., S. 748f.).

Interessant in unserem Zusammenhang ist an dieser Stelle der Vorbehalt, den Herbart gegenüber einem empirisch-analytischen Theorie- und Forschungsverständnis im Kontext des Pädagogischen ausspricht: „Eine vollkommen durchgeführte Theorie“, so Herbart, dürfe sich nicht rühmen, „bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen.“ (Herbart 1982b, S. 126). Es ist Benner Recht zu geben, dass das Modell, auf das Herbart in dieser Aussage rekurriert, „dasjenige der mathematischen Naturwissenschaft“ ist (Benner 1993, S. 36), das den Theorie-Praxis-Zusammenhang als einen hypothetisch-erklärenden ausweist.⁷ Herbart expliziert mit seiner Aussage zunächst das, was Helsper die Subsumtionsantinomie von Theorie und Praxis genannt hat, welche speziell das hypothetisch-erklärende Verfahren mit sich bringt: „Einerseits muss die subsumtive Einordnung des ‚Falles‘ unter wissenschaftliche, klassifikatorische Kategorien im Zusammenhang theoretischer Erklärungsmodelle erfolgen. Andererseits impliziert dies immer die Gefahr einer unzulässigen Typisierung, die dem Einzelfall nicht gerecht wird.“ (Helsper 2000, S. 38).

Bleibt man im Duktus der klassischen Terminologie, ist diese Beschreibung jedoch deshalb nicht hinreichend, weil die von Herbart beschriebene Problematik nicht nur darin besteht, dass der Einzelfall nicht festgestellt werden kann, sondern dass dieser Forderungen erhebt. Auch hier gilt es, dem Hinweis Benners nachzugehen, und die Aussage im Lichte einer weiteren aus der Einleitung zur *Allgemeinen Pädagogik* Herbarts zu betrachten. Dort formuliert Herbart: „[D]as Individuum kann nur gefunden, nicht deduziert werden“ (Herbart 1982a, S. 22; vgl. Benner 1992, S. 36). Liest man Herbarts Problematisierung des hypothetisch-erklärenden Verfahrens im Lichte dieser Aussage und nimmt darüber hinaus zur Kenntnis, dass Herbart den emphatischen Praxisbegriff der Antike teilt⁸, dann verdeutlicht sich, dass es Herbart um nichts anderes geht, als den Pädagogen künftig von Anfang an, anders zur Zeit der Antike, nicht mehr nur als Techniker zu verstehen, sondern auch als

7 In gewisser Weise ergibt sich hier freilich auch eine Parallele zur Antike. Auch dort ist Theorie Feststellung des Identisch-Regelförmigen. Wo Theoretiker im Rahmen der höheren Bildung erzieherisch tätig werden, geht es darum, Einsicht in die allgemeine Struktur- und Regelförmigkeit zu vermitteln. Auch in der Antike verschwindet somit das Individuelle im Allgemeinen, ja dies ist sogar das höchste Bildungsziel, nämlich die Selbstaufhebung im Staat (Platon Pol VII 423d f. Vgl. dazu Schwenk 1996, S. 90).

8 Dies verdeutlicht sich, wenn man sich die gesellschaftspolitische Dimension seiner Ideenlehre vergegenwärtigt, welche er im Rahmen seiner Allgemeinen Praktischen Philosophie entwickelt hat, vgl. Herbart 1989, S. 355-408.

Praktiker im eigentlichen Sinne. Hier liegt so gesehen der tatsächliche Vorbehalt Herbarts, den er gegenüber der antiken *technē* wie der (in der Entstehung begriffenen) forschungsbasierten neuzeitlichen Technik gleichermaßen erhebt. Beide Weisen der *technē* reflektieren nicht über Zwecke, beiden ist es nicht um Praxis zu tun also um das, was man moderner in Anlehnung an die Kritische Theorie als den Inbegriff verständigungsorientierten Handelns bezeichnen könnte. Die neuzeitliche Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis und damit ihre Abgrenzung vom antiken Praxisverständnis ist für Herbart gerade nicht ihre Technologisierung, was ihrer Abschaffung gleichkäme. Vielmehr könnte man die Verwissenschaftlichung pädagogischer Praxis so beschreiben, dass nicht nur einige wenige über Zwecke befinden, die immer schon feststehen, sondern prinzipiell und zeitübergreifend alle Denkenden in den Zweckfindungsprozess mit eingeschlossen werden, sodass mit einer zunehmenden Verflüssigung von Geltungsbehauptungen zu rechnen ist. Die Voraussetzung dafür besteht darin, dass sich die im Praxisfeld Bewegenden nicht nur als Techniker/-innen, sondern auch als Theoretiker/-innen und Politiker/-innen verstehen, die selbstreflexiv der Relativität ihres eigenen Tuns ansichtig sind und sich in ihren Handlungen im Horizont von anderen selbst zu bestimmen wissen. An dieser Stelle ist festzuhalten: Für den Pädagogen, von dem Herbart spricht, ist es unabdingbar als Techniker immer schon *zugleich* Theoretiker (also reflektierend) wie auch *zugleich* Politiker (also nicht nur Befehle empfangend, sondern selbst gesetzgebend) zu sein.

Die Auswirkungen dieser Wendung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für das Wissenschaftliche beschreibt Herbart in zweifacher Hinsicht. Es bedarf fortan eines ideengeschichtlich-hermeneutischen Rückbezugs, um das Herrschende bzw. Geltende relativieren zu können und sich gleichzeitig die Relativität eigener Anordnungen durchsichtig zu machen. Es bedarf ferner eines philosophischen Prinzips *a priori* für jede Erfahrungssphäre, das mit einer allgemeinen Plausibilität rechnen kann und von daher als Grundlage der Reflexion, also als Urteilskriterium im Bereich des Pädagogischen zu fungieren vermag:

„Jede Nation hat ihren Nationalkreis und noch weit bestimmter jedes Zeitalter seinen Zeitkreis, worin der Pädagoge so gut wie jedes andere Individuum mit allen seinen Ideen, Entdeckungen, Versuchen und daraus hervorgehenden Erfahrungen eingeschlossen ist. Andere Zeiten erfahren etwas anderes, weil sie etwas anderes tun; und es bleibt eine ewige Wahrheit, dass jede Erfahrungssphäre ohne ein Prinzip *a priori* nicht nur von absoluter Vollständigkeit nie reden dürfe, sondern auch nie nur ungefähr den Grad ihrer Annäherung an diese Vollständigkeit angeben könne“ (Herbart 1982b, S. 125).

Die Verbindung von ideengeschichtlich-hermeneutischem Rückbezug und der Suche nach einem Prinzip *a priori* für jede Erfahrungssphäre leistet, wie angedeutet, zweierlei. Anders als in der antiken Vermittlung von Theorie und Praxis geht es fortan nicht mehr darum, das immer Gleichbleibende eines in sich stabilen Kosmos (der Verbindung von konkreter Polis und Weltganzem) anzuzeigen und Geltendes als vermeintlich zeit- und raumübergreifend festzuschreiben. Dies geschieht, indem die geschichtliche Relativität aller Erfah-

rungssphären zur Darstellung kommt. Theorie als die unwandelbare Wesenheit und Praxis, der Vollzug des immer Gleichen, verflüssigt sich wie die Erfahrungssphären, beide sind nicht mehr festgestellt und treten in ein dialektisches Verhältnis.⁹ Die retrospektive Schau relativiert gegebene Praxis, die ihre Selbstverständlichkeit verliert, sich verändernde Praxis reichert die Theorie an. Wenn Praxis fortan durch die Dekonstruktion des sittlichen Kosmos nicht mehr feststeht, entgleitet fernerhin die Selbstevidenz eines prospektiven Verhältnisses von Theorie und Praxis, weil die Handlungen nicht feststellbar bzw. nicht erklärbar und somit auch nicht mehr vorhersehbar sind. Dieser Gedanke konterkariert den auf „erfolgskontrolliertes Handeln“ (Apel 1972, S. 136) ausgerichteten naturwissenschaftlichen Denkstil.

Kommen wir in diesem Zusammenhang nochmals auf das eingangs unterschiedene pragmatistische und das praktisch-pragmatische Wissenschaftsverständnis zurück und bedenken ihren jeweiligen Umgang mit der eben beschriebenen Relativierung von Erfahrungssphären. Eine mögliche pragmatistische Reaktion könnte sein, auf Theorie künftig zu verzichten und vielmehr das Herstellen zum Selbstzweck zu erklären. Der Mensch wird *homo faber*, das Mensch-Mensch-Verhältnis eines von Objekt und Objekt. Diese Lösung setzte fortan so etwas wie eine evolutionäre Bewusstlosigkeit in Geltung. Die Reflexion von Zwecken, die nicht mehr selbstverständlich und unwandelbar gegeben sind wie in der griechischen Philosophie, verschwände in der Herstellung von Mitteln. Es ist die Entwicklung, die Heydorn bei seiner Kritik an Bildungswissenschaft im Blick hatte, wenn er diese des Irrationalismus bezichtigt (Heydorn 1980). Eine ähnliche Kritik an der Wissenschaftsentwicklung formuliert auch der Theologe und Vorläufer der Frankfurter Schule, Paul Tillich, wenn er zu den Tendenzen im 20. Jahrhundert kritisch ausführt: „The universe, including man, is a sum of things to be described and manipulated. The logical object has become an ontological object and has drawn the ontological subject into itself“ (Tillich 1990, S. 376). Tillich spricht in diesem Zusammenhang auch von „Means without Ends“ als des inneren Widerspruchs der endlosen und geistfreien Produktion von Mitteln des sich selbst zum Werkzeug, also zum Objekt reduzierenden Menschen (Tillich 1965/1990, S. 375). Gadamer hat die politische Dimension dieses veränderten Denkstils als die Entwicklung „der Expertengesellschaft“ (Gadamer 1976, S. 58) beschrieben, in der der „Experte [...] auch die praktische und gesellschaftliche Erfahrung ersetzen“ soll (ebd.). Er hat ferner eine „Technisierung der Meinungsbildung“ (ebd.) ausgemacht, die „zu machtvoller Manipulation der Geister führt“ (ebd., S. 59). Für Gadamer ist die-

9 Dieses dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis ist der Grund, weshalb Herbart zu dem Ergebnis kommt, dass „philosophische Systeme [...] sich selbst von der Pädagogik ausschließen“ (Herbart 1982c, S. 165). Philosophische Systeme neigen, so Herbart, nämlich zu Fatalismus oder einem abstrakten Verständnis von „transzendentaler Freiheit“ (ebd.). Beide Formen des Theoretischen vermitteln sich nicht mit Praxis, die neuzeitlich betrachtet Geschichtlichkeit bzw. Werden mit einschließt. Dass sich damit gleichsam in der Konsequenz auch eine strikt naturwissenschaftlich-feststellende und prospektiv verfahrenende Denkart von der wissenschaftlichen Pädagogik ausschließt, liegt im Gefälle dieses Gedankens.

se Entwicklung Ausdruck eines ungebremsten Praxisverlustes durch technische Rationalität (ebd., S. 70).

Folgt man den Deutungen Heydorns, Tillichs und Gadamers, dann gibt es im Rahmen einer einseitigen pragmatistischen Wissenschaftsentwicklung, der dem naturwissenschaftlichen Denkstil innewohnt, fortan keine Praxis mehr, alles wird *poiesis*. Der substanzielle Unterschied zur Antike bestünde nicht im Fortschritt der nunmehr forschungsbasiert entwickelten Technologie. *techne* und *logos* schließen sich auch in der Antike nicht aus. Der Unterschied der pragmatistischen Tradition gegenüber der Antike bestünde darin, dass Wissenschaft und Theorie nicht mehr im klassischen Sinne im Hinblick auf Handlungsgründe reflexiv würde.

Dass Herbart eine andere Lösung vorschwebt, markiert die Suche nach einem Prinzip *apriori*. Wie in der klassischen Theorie soll es somit auch weiterhin über das Herstellen hinaus *etwas* zu erkennen bzw. vielmehr zu verstehen geben. Theorie bei Herbart scheitert also nicht an der Irrationalität des „Praxisdschungels“, so dass man sie nur dekonstruieren könnte, um das Technische de facto zum Selbstzweck zu erklären, indem man es einer evolutionären Bewusstlosigkeit anheimgibt. Deutlich wird das an Herbarts Bemühen, auf spekulativem Wege ein pädagogisches Apriori zu gewinnen (Herbart 1982b, S. 129). Dieses Vorgehen ist deshalb notwendig, weil es das Apriori qua definitione kennzeichnet, dass man es nicht aus Erfahrung ableiten kann, sondern dass es die Bedingung der Möglichkeit dafür ist, vor aller möglichen Technik überhaupt *Pädagogisches* erfahren zu können. Für Herbart handelt es sich beim pädagogischen Apriori um „Ideen und Überzeugungen über die Natur und die Bildsamkeit des Menschen“ (Herbart 1982b, S. 129). Sie stellen, folgt man Herbart, die Bedingung der Möglichkeit dafür dar, dass es sich

im Bereich des Pädagogischen fortan überhaupt um Praxisvollzüge handeln kann. Weil es Herbart darum zu tun ist, dass pädagogische Praxis wirklich wird, ist es sein Ansinnen, in jedem Pädagogen „eine gewisse pädagogische Sinnesart zu entwickeln und zu beleben“ (Herbart 1982b, S. 129).

Wir haben geheiratet

Martina Kohl &
Bettina Sobania



Kiel, 26.06.2014

Wir haben geheiratet
13. Oktober 2015

Peter Wellendorf & Constanze Dahms

Über die Natur des Menschen zu rasonieren, ist in neuzeitlichen Kontexten – anders als in der Antike – mit dem Problem versehen, dass der erkennende Zugriff auf das Wesen der Dinge, wie gezeigt wurde, seine Selbstverständlichkeit eingebüßt hat. Herbart und mit ihm die neuzeitlichen Pädagogen/-innen, die sich in den Denkbahnen Kants bewegen und letzteren über sich hinausführen, haben, wie eingangs dargelegt, nicht von der Nichterkennbarkeit auf die Nichtexistenz des Dings an sich bzw. auf die Irrelevanz der Frage nach dem Ding an sich geschlossen. Sie haben vielmehr die Bedeutung der Frage nach dem Ding an sich darin gesehen, dass die Unerkennbarkeit, also die Unmöglichkeit, es festzustellen, im Gefolge Rousseaus die Natur des Menschen ausmacht¹⁰ und sich diese prinzipielle Unbestimmtheit darin zeigt, dass er ein bildsames Wesen ist. Herbart hat die Bildsamkeit des Menschen als ein „Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit“ (Herbart 1982c, S. 165) gefasst. Es widerspricht, folgt man diesem Gedanken, der Bildsamkeit des Menschen, ihn zum einen immer schon als durch Anlage und Umwelt determiniert zu betrachten, ihm also die Fähigkeit abzusprechen, sich prinzipiell zu sich, zur Mitwelt und Umwelt in ein reflexives Verhältnis zu setzen. Zum anderen widerspricht es dem Gedanken der prinzipiellen Unbestimmtheit, pädagogische Einwirkung *programmatisch* als anpassungsorientiertes Einsozialisieren in Gegenwartslagen oder reflexionsfreie Verstärkung innerer Anlagen misszuverstehen (vgl. Benner 1995, S. 20f.). In beiden Fällen verunmöglichte man es den sich Bildenden, ihre eigene Bestimmung selbsttätig hervorzubringen und damit praxisfähig zu werden. Die menschliche Gesamtpraxis auf das Technische zu reduzieren, wie es nach Spranger dem Zeitgeist des 20. Jahrhunderts entspricht (Spranger 1966, S. 115), entbehrt der inneren Plausibilität des pädagogischen Apriori, weil es für die sich Bildenden und für die pädagogisch Tätigen nicht die Möglichkeit vorsieht, sich *reflexiv* zur menschlichen Gesamtpraxis zu verhalten. Diese schlosse neben dem Technischen nämlich auch das anordnende Machtförmige, ferner das Ästhetische oder auch das Religiöse mit ein (vgl. Spranger 1966). Die für die Reflexion nötige Abstandnahme zu gesetzten Geltungsansprüchen der vorfindlichen Sitte, vorherrschender sozioökonomischer Interessen und Machtsphären erforderte zu allererst die Fähigkeit, diese im Lichte des pädagogischen Aprioris relativieren zu können. Auf nichts anderes zielt der Bildungsgedanke der wissenschaftlichen Pädagogik: Reflexiven Distanzgewinn gibt es nur durch die theoriegeleitete, i.e. verstehensorientierte Sichtung von Erfahrungssphären, nicht zuletzt durch die „pädagogische Deutung der eigenen Zeit“ (Spranger 1973, S. 344). Dieser Sichtung kommt unweigerlich ein ästhetisches Moment zu (vgl. Heydorn 1980, S. 8, 286), weil sie gegenüber dem Determinierenden politökonomischer Interessenlagen abständig bleibt.

10 Vgl. hierzu Benners Interpretation von Rousseaus *Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes*: Für Benner begründet Rousseau im Unterschied zum „ontologisch-substanziellen“ Naturbegriff der Antike einen „transzendentalen Begriff menschlicher Natur [...], der die Unbestimmtheit der menschlichen Natur als Fähigkeit begreift, Fähigkeiten hervorzubringen.“, Benner 1995, S. 172.

Diese Abständigkeit spiegelt sich bereits in der ursprünglichen Wortbedeutung von Schule, an der die wissenschaftliche Pädagogik seit Herbart im dedizierten Rückgriff auf antikes Denken festgehalten hat.¹¹

An dieser Stelle lässt sich ein zweites Fazit ziehen. Die theoretisch gebildeten Pädagogen/-innen¹² im Sinne Herbarts wüssten zum einen um die Relativität jedwelcher gegebener Handlungspraxis (sie ist wandelbar) wie auch um die Relativität ihres künftigen Handelns (es lässt sich nicht technisch deduzieren; es steht, wie dasjenige, mit denen er interagieren wird, noch nicht fest). Es geht im Gefolge Herbarts entsprechend weniger darum, dass der künftige Pädagoge bzw. die künftige Pädagogin „seine [bzw. ihre] künftigen Handlungen in einzelnen Fällen [vorbereite] als vielmehr sich selbst, sein [bzw. ihr] Gemüt, seinen [bzw. ihren] Kopf und sein [bzw. ihr] Herz zum richtigen Aufnehmen, Auffassen, Empfinden und Beurteilen der Erscheinungen, die seiner [bzw. ihrer] warten“ (Herbart 1982b, S. 127). Das Theorie-Praxis-Verhältnis wäre somit nichts anderes als die sinnrekonstruktive Vermittlung von Apriori und Erfahrungssphäre, eine Theorie der Praxis. Aus technisch verfahrenen Poieten/-innen werden theoretische Praktiker/-innen, die ihre Erfahrungssphäre verstehensorientiert einholen.

III

Folgerungen für eine sich neu konstituierende Bildungswissenschaft aus der Perspektive der wissenschaftlichen Pädagogik

Der derzeit vorherrschende Begriffsgebrauch von Bildungswissenschaft umfasst in der Hauptsache solche Ansätze, „die theoriegeleitet, hypothesengenerierend und -prüfend sowie methodisch kontrolliert Daten erheben“ (Terhart 2012, S. 29). Die derzeit im Erscheinen begriffenen Studentexte in der UTB-Reihe „Bildungswissenschaft“ beispielsweise bestätigen im Wesentlichen diese Entwicklung. Es gibt keinen Band, der sich vom Titel her explizit auf Erziehungs- und Bildungstheorien oder die Geschichte des Bildungswesens bezieht. Hingegen überwiegen diagnostische und kybernetische Themenstellungen der Steuerung im Bildungssystem.

Aus der Perspektive einer sich in den Denkbahnen Kants bewegenden wissenschaftlichen Pädagogik stellt sich diese Entwicklung, wie oben beschrieben, als programmatischer Reduktionismus dar, weil ein evolutiv-pragmatistisches Wahrheitsverständnis (wahr ist, was sich bewährt) nicht als hinreichend für das Ganze des Bildungswissenschaftlichen betrachtet werden kann (anders: Tremml 2000, S. 216). Bildungswissenschaft ginge schlicht ihres

11 „„Schule“ – geben wir dem edlen Worte seine echte Bedeutung! Schule heißt Muße“ (Herbart 1982a, S. 101).

12 Dass das Pädagoge-Sein in der Antike wie auch noch bei Herbart männlich konnotiert war, ist eine Festlegung, die das pädagogische Prinzip der unbestimmten Bildsamkeit immer schon unterbietet und einseitig präformiert.

originären Gegenstandes, des Pädagogischen, verlustig, weil dieser sich dem programmatischen Zugriff der technischen Denkart entzieht (vgl. Spranger 1973, S. 344) bzw. dort entgleitet, wo Tatsächlichkeiten in ungeschichtlicher Weise unter Absehung der Problematik des Dings an sich festgestellt werden (vgl. Heydorn 1980, S. 289). Eine einseitige wissenschaftliche Ausrichtung am pragmatistischen Denkstil würde ferner Verzicht darauf leisten, den Gegenstand der Betrachtung und die Problematik seiner Gegenstandskonstitution reflexiv einzuholen und damit der Relativität des Zugriffs ansichtig zu werden.¹³

Das ist deshalb der Fall, weil sich die technisch-instrumentelle Denkart nicht mehr durch das Theoretische problematisieren ließe, wenn die Dimension des Praktischen vorab neutralisiert wird und sich nicht mit dem Pragmatischen vermitteln kann. Eine solche Grundstruktur der neu sich formierenden Bildungswissenschaft könnte nur dann den Anspruch erheben, evidenzbasiert zu sein, wenn man gewiss wäre, dass das Wissenswerte tatsächlich im Technisch-Instrumentellen aufgeht, und das ist, weil es im Horizont der eigenen Denkvoraussetzungen keinen Anspruch auf Wahrheit im emphatischen Sinne erheben kann, die willkürliche Setzung, Wahrheit sei nicht mehr als Bewährung, das Pädagogische sei das, was wirkt.

Die aktuell noch vorherrschende Entwicklung hin zu einer Bildungswissenschaft lässt sich so gesehen nach wie vor mit der Kritik Heydorns an Bildungswissenschaft konfrontieren, nämlich damit, dass sie sich im Wesentlichen „als naturwissenschaftlich orientierter Positivismus begreift. Damit wird alle Qualität des Menschen auf Quantität reduziert, das menschliche Subjekt löst sich in Statistik auf“ (Heydorn 1980, S. 289). Mit Spranger lässt sich aus der Perspektive einer wissenschaftlichen Pädagogik ergänzen, dass eine positivistische Bildungswissenschaft, die das Sinnrekonstruktive ausblendete, „Verarmung und Verzicht der Wissenschaft gerade am wichtigsten Punkte“ (Spranger 1973, S. 345) darstellte. Sie führte unweigerlich zu Praxisverlust und Expertokratie (vgl. Gadamer 1976). Verfolgt man aktuelle Diskurslagen im Bildungswesen, so lässt sich eine anhaltende Fixierung auf die Entwicklung von Kontroll- und Feststellungswissen zur vermeintlich evidenzbasierten Steuerung des Bildungswesens bei gleichzeitigem Rückzug grundlagentheoretischer Fragestellungen ausmachen. So stellt Parreira do Amaral in diesem Kontext bereits eine „zunehmende Delegitimierung von reflexiven Denkformen gegenüber funktional-operativem Wissen“ (Parreira do Amaral, S. 211) fest. Was von Theorie übrigbleibt wird „begriffslos, ein Stück der Politik, aus der sie hinausführen sollte; ausgeliefert an die Macht“ (Adorno 1970, S. 146).

Folgt man der hier vorgelegten Rekonstruktion wissenschaftstheoretisch bedingter Weichenstellungen, so dürfte ein zentraler Grund für diesen

13 Kants strikte Unterscheidung zwischen *noumenon* und *phainomenon*, die er in seiner transzendentalen Dialektik vornimmt, hält das Wissen um die Problematik der Gegenstandskonstitution bleibend offen. Menschliche Rationalität auf die Verstandesbegriffe, also auf formales Denken zu beschränken, lag nicht in seinem Sinne, wenn Vernunft gerade als „das Vermögen der Prinzipien“ (Kant, KrV B 356) vorgestellt wird.

Reduktionismus darin bestehen, dass die alteuropäische und auch neuzeitlich-transzendentalphilosophische Frage nach dem Ding an sich nicht bleibend offengehalten wird und damit die Differenz von empirischen und transzendentalen Ich zum Verschwinden gebracht worden ist. Mit diesem Verschwinden läuft Bildungswissenschaft Gefahr, letztlich auf eine „Psychotechnik“ (Spranger 1973, S. 342) bzw. Sozialtechnologie reduziert zu werden. Dass Bildungsprozesse letztlich nur als eine „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 1995, S. 167) verstanden, niemals jedoch „unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden können“ (Benner 1995, S. 167), wird mangels der Möglichkeit, ein pädagogisches Apriori in den naturwissenschaftlich-pragmatistisch ausgerichteten Denkbahnen ausweisen zu können, nicht mehr bleibend mitvollzogen.

Aus Sicht der wissenschaftlichen Pädagogik ist es von daher unabdingbar, erneut diese wissenschaftstheoretische Grundfrage zu thematisieren. Dass sich derzeit auch das Reflexionswissen im Bereich des Pädagogischen vermehrt in pragmatistischen und radikalkonstruktivistischen, aus der Biologie entlehnten Denkbahnen bewegt (vgl. Reich 2010, S. 18), verstärkt den transzendentalen Substanzschwund des Pädagogischen und unterläuft die Konstitutionsbedingungen der eigenen Grundbegriffe.¹⁴ Es steht zu befürchten, dass der hier formulierte Einwand gegenüber dieser Entwicklung mangels Anschlussfähigkeit an derzeit vorherrschende Diskurslagen ungehört verhallt bzw. als Mystik abgetan wird, weil er sich nicht als brauchbar dafür erweist, „ein rational-technisches Modell des Wissens aufzubauen“ (v. Glasersfeld 1997, S. 325).¹⁵ Rational-technisches Wissen kann jedoch, wie gezeigt wurde, dort in Irrationalität umschlagen, wo jede „Transzendierbarkeit ausgeschlossen“ (Heydorn 1980, S. 111) wird. Sie ist ausgeschlossen, wo es zum einen kein Urteilkriterium für das Pädagogische mehr gibt und wo zum anderen das Politisch-Gesellschaftliche als „verhängt“ (ebd.) erscheint, weil es nicht mehr für eine zu gestaltende Handlungspraxis sinn-

14 Die Auswirkungen dieser neuen Denkart bzw. die Abstinenz bildungstheoretischer Reflexion lassen sich letztlich nur als szientistisch beschreiben, etwa wenn Jank & Meyer mit Roth formulieren: „Die *Wirklichkeit*, in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns“ (Jank / Meyer, S. 289). Dass das „Ich denke“ im Gefolge Kants alle meine Vorstellungen muss begleiten können (Kant, KrV B 131), ist hier zum Verschwinden gebracht und das transzendente Ich durch die abstrakt-funktionale Objektsprache „Gehirn“ ersetzt. Dass im Gefolge Wissenserwerb auf „Brauchbarkeit“ reduziert wird (ebd., S. 292), Verständigung bzw. Vermittlung unmöglich erscheint, weil Lebewesen „geschlossene Systeme“ (ebd., S. 298), eben Objekte darstellten (wie soll auch ein Gehirn mit einem anderen sprechen können?), liegt samt und sonders in der reduktiven Denkart begründet. Am Ende kann nur noch in kybernetisch gesteuerten Lernkreisläufen gelernt werden, der latent humanistische Ansatz der konstruktivistischen Didaktiker/-innen, die die Einzelnen vor dem Überformenden des Instruktiven bewahren wollen, torpediert sich somit durch die einseitig technische Objektsprache selbst.

15 Dass die Rede vom Nicht-Feststellbaren freilich in der Tat als religiöses Erbe in Sprache und Kultur gesehen werden kann, zeigt u.a. Adornos Feststellung: „Theologie redete einmal vom mystischen Namen“ (ders. 1970, S. 293). Im Mystischen verbirgt sich nach Adorno das, was er in seiner Sprache der negativen Dialektik als die vom Identitätszwang befreite Sichselbstgleichheit bezeichnet.

rekonstruktiv-kritisch erschlossen und ggf. verflüssigt wird. Das Irrationale dieser Entwicklung bestünde, wie oben dargelegt wurde, darin, dass das generierte Mittelwissen der technisch-instrumentellen Wissenschaften entgegen der eigenen ursprünglichen Intention „zum Begriff der von ihnen erforschten Gegenstände hypostasiert“ würde (Benner 1995, S. 275). Unter der Hand schлüge damit – reichlich dialektisch – „neuzeitliche Wissenschaft unweigerlich in schlechte Metaphysik“ (Benner 1995, S. 291) um, weil sie dann eben „platonisch oder aristotelisch gelehrt“ (ebd.) würde.¹⁶ Dieser Umschlag droht dort, wo die funktional-analytische Denkart empirischer Theoriebildung und Forschung für die Sache selbst gehalten wird und man sich der Relativität dieser Denkart nicht eingedenk bleibt. Konkrete Anzeichen eines solchen Umschlags können derzeit dort ausgemacht werden, wo Forschung als „evidenzbasiert“ gegenüber der Reflexionsbemühung als vermeintlich normativer Setzung bzw. Ideologie in Stellung gebracht wird (vgl. Parreira do Amaral 2010, S. 208). Der Beitrag einer sich nicht scientistisch missverstehenden wissenschaftlichen Pädagogik – auch und gerade der *Schulpädagogik* – für die sich derzeit formierende Bildungswissenschaft besteht nicht zuletzt darin, diese Problemstellung weiterhin virulent zu halten und damit die Frage nach einer pädagogischen Praxis, die nicht auf Technik und Poiesis beschränkt bleibt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1970): *Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt/Main.
- Amos, Karin (Hrsg.) (2010): *International Educational Governance. International Perspectives on Education and Society*. Vol. 12. Bingley, UK.
- Apel, Karl-Otto (1973): *Wissenschaft als Emanzipation? Eine kritische Würdigung der Wissenschaftskonzeption der „Kritischen Theorie“*. In: Ders. *Transformation der Philosophie*. Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 128-154.
- Aristoteles (1972): *Nikomachische Ethik. Auf der Grundlage der Übersetzung von Eugen Rolfes* herausgegeben von Günther Bien. 3. Aufl. Hamburg (= EN).
- Aristoteles (1978/1980): *Metaphysik. Übersetzt von Hermann Bonitz*. Hamburg (= Met).
- Aristoteles (1990): *Politik. Übersetzt und mit erklärenden Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes*. 4. Aufl. Hamburg (= Pol).
- Arnold, Rolf (2009): *Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik*. In: *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen* 3/2009, S. 125-126.
- Benner, Dietrich (1993): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. 2. Aufl. Weinheim/München.

16 Heydorn problematisiert in diesem Zusammenhang im Rückgriff auf Hegel'sche Denkformen, dass dort, wo im naturwissenschaftlichen Denken der Widerspruch von Wesen und Erscheinung zum Verschwinden gebracht wird, die Absolutsetzung der Erscheinung, also des Empirischen, die Folge sei. Die Erscheinung werde nämlich „ihrer geschichtlichen Bedingung“ (Heydorn 1980, S. 289) entzogen. Das Festgestellte, das Positive wird zum Gültigen erklärt, das Empirische wird normativ, es erscheint als „Verhängnis“ (ebd.), nicht als Resultat positivistischen Denkens.

- Benner, Dietrich (1995): *Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis*. Bd 2. Weinheim/München.
- Benner, Dietrich (2010): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 6., überarbeitete Aufl. Weinheim/München.
- Bien, Günther (1989): Artikel: Praxis, praktisch. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 7. Darmstadt, Sp. 1277-1287.
- Brezinka, Wolfgang (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München/Basel.
- Dewey, John (1989): *Die Erneuerung der Philosophie*. Hamburg.
- Foucault, Michel (1994): Warum ich Macht untersuche: Die Frage des Subjekts. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim, S. 243-261.
- Foucault, Michel (2004): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II*. Frankfurt/Main.
- Frost, Ursula (2010): Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 86. Jg, S. 312-322.
- Gadamer, Hans-Georg (1976): Was ist Praxis? Die Bedingungen gesellschaftlicher Vernunft. In: Ders.: *Vernunft im Zeitalter der Wissenschaft. Aufsätze*. Frankfurt/Main, S. 54-77.
- Glaserfeld, Ernst v. (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt/Main.
- Gruschka, Andreas (1988/2004): *Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie*. aktualisierte und vollst. durchges. Aufl. Wetzlar.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Werkausgabe. Bd. 7. Frankfurt/Main.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1961): *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. Stuttgart.
- Helsper, Werner (2000): Zum systematischen Stellenwert der Fallrekonstruktion in der universitären Lehrerbildung. In: Beck, Christian et al. (Hrsg.): *Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen, S. 29-50.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1982a): *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*. Zweiter Band. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1802/1982b): Die erste Vorlesung. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*. Erster Band. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1982c): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Ders.: *Pädagogische Schriften*. Dritter Band. 2. Aufl. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1808/1989): *Allgemeine Praktische Philosophie*. In: Ders.: *Sämtliche Werke*. Bd 2. Aalen, S. 329-354.
- Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. (2008): Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/ Böhme, Jeanette. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden, S. 747-778.
- Herzog, Walter (2005): Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51. Jg., S. 252-258.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Ungleichheit für alle*. Frankfurt/Main.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt/Main.
- Horkheimer, Max (1985): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende. Hrsg. v. Alfred Schmidt. Frankfurt/Main.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2009): *Konstruktivistische Didaktik. Zehnte Lektion*. In: Ders.: *Didaktische Modelle*. 9. Aufl. Berlin, S. 286-303.

- Kant, Immanuel (1956): Kritik der reinen Vernunft (KrV). Werkausgabe. Bd. III. Frankfurt/Main.
- König, Gert (1998): Artikel: Theorie. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 10. Darmstadt, Sp. 1128-1146.
- Litt, Theodor (1959): Naturwissenschaft und Menschenbildung. 3., verb. Aufl. Heidelberg.
- Lyotard, Jean-Francois. (2006). Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien.
- Nohl, Herman (1947): Charakter und Schicksal. Eine pädagogische Menschenkunde. 3., vermehrte Aufl. Frankfurt/Main.
- Oelkers, Jürgen (1991): Hermeneutik oder Kulturpädagogik. Zur Bilanzierung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen- und Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim, S. 31-47.
- Oelkers, Jürgen (1990): Ist säkulare Pädagogik möglich? In: Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. 1/1990, S. 23-31.
- Parreira do Amaral, Marcelo (2001): Educational Governance und Regimetheorie. Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes. In: Amos, Karin/Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias (Hrsg.): Öffentliche Erziehung revisited. Wiesbaden, S. 195-222.
- Platon (2000): Der Staat. Politeia. Griechisch-Deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener. Düsseldorf/Zürich.
- Platon (2000): Symposion. Griechisch-Deutsch. Übersetzt und hrsg. v. Barbara Zehnpfenning. Hamburg (= Sym)
- Pongratz, Ludwig A. (1989): Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule. Weinheim.
- Prondczynsky, Andreas von (2009): Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S. 15-33.
- Reich, Kersten (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim/Basel.
- Rousseau, Jean-Jacques (1765): Discours sur l'origine et les fondements de l'inegalité parmi les hommes. Amsterdam.
- Roth, Heinrich (1967): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt/Main, S. 179-191.
- Schäfer, Alfred (1996): Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 72. Jg., S. 175-189.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1826/1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Ders.: Pädagogische Schriften I. Frankfurt/Main / Berlin/ Wien.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1974): Dialektische Pädagogik. Vom Bezug der Erziehungswissenschaft zur Praxis. München.
- Spranger, Eduard (1966): Lebensformen. 9., unv. Aufl. Tübingen.
- Spranger, Eduard (1952/1980): Die Einheit der Wissenschaft. In: Ders.: Gesammelte Schriften VI. Tübingen, S. 43-73.
- Spranger, Eduard (1953/1973): Ist Pädagogik eine Wissenschaft? In: Ders.: Gesammelte Schriften II. Heidelberg.
- Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“. Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik. 58. Jg., S. 22-39.
- Treml, Alfred K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- Treml, Alfred K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart.
- Tillich, Paul (1965/1990): How has Science Changed Man's View of Himself? In: Ders.: Main Works. Vol. 2. Berlin/New York, S. 373-377.
- Waibl, Elmar/Rainer, Franz Josef (2007): Basiswissen Philosophie in 1000 Fragen und Antworten. Wien.

Ralf Wiechmann/Hans-Jürgen Bandelt

Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken

Befürworter der Kompetenzorientierung suggerieren gerne, dass diese und das, was klassisch unter Bildung verstanden wurde, weitgehend konvergieren (dies tut z.B. Tenorth, siehe dazu: Gruschka 2007). Es lässt sich aber nachweisen, dass solche Versicherungen nicht leicht mit dem faktischen Gebrauch des Begriffs ‚Kompetenz‘ in Einklang zu bringen sind. Faktisch verspricht man sich von Kompetenz heute in erster Linie einen ökonomischen Vorteil, und dies bedeutet zweifellos einen Bruch mit demjenigen Anspruch, der ehemals durch das eingelöst werden sollte, was mit Bildung benannt wurde. Von der ursprünglichen Wortbedeutung her ist mit dem Kompetenzbegriff zwar durchaus anderes gemeint, nämlich so etwas wie die Zuständigkeit des Richters oder die Sachverständigkeit und das Können des Experten, doch inzwischen wird durch ihn ein letztlich ökonomisches Denken transportiert. Dabei zehrt dieser Begriff noch von dem Ansehen seiner ursprünglichen Bedeutung und kann gerade deshalb als trojanisches Pferd fungieren (Krautz 2015), in dem sich der ökonomische Hintersinn vor anderen und sich selbst verbirgt. Ohne es zu bemerken, liefern Pädagogik und Didaktik sich an die Ökonomie aus. Dies soll im Folgenden am Beispiel der Mathematikdidaktik gezeigt werden.

I

Gebrauch von Kompetenz

Was Wolfram Meyerhöfer in Bezug auf PISA einen „eklektizistischen Theoriesynkretismus“ (Meyerhöfer 2006, S. 334) genannt hat, durch den verschiedene wissenschaftliche Theorien weder konsequent aufeinander bezogen, noch konsequent durchgeführt werden (Meyerhöfer 2005, S. 12), lässt darauf schließen, dass die an PISA beteiligte Pädagogik bzw. Didaktik sich anderen als wissenschaftlich-objektiven Interessen unterwirft. Die Beliebigkeit im Umgang mit verschiedenen Theorien entzieht sich jeder Möglichkeit einer wissenschaftlichen Kontrolle und gewährt dadurch beliebigen, subjektiven Interessen Raum. Schon das ist Ausdruck ökonomischen Denkens: beliebigen subjektiven Interessen Raum geben und sie den Kräften des Marktes überlassen. Meyerhöfer, der diagnostiziert, dass die PISA-Aufgaben nicht kontrollieren, was sie eigentlich testen, empfiehlt dagegen die Methode der Objektiven Hermeneutik (ebd.), welche neben dem Manifesten vor allem das Latente von Texten methodisch kontrolliert aufdecken soll. Ein Aspekt dieser Methode besteht darin, dem herkömmlichen Gebrauch gewisser

Wendungen in verschiedenen Kontexten nachzuspüren, um ihren Sinnstrukturen, ihrer latenten Logik auf die Spur zu kommen. In (sehr) freier Anlehnung an diese Methode kann anhand von Google-Abrufen den Bedeutungen nachgespürt werden, welche mit dem Begriff der Kompetenz, der infolge von PISA zum Zentralbegriff der neuen Lehrpläne geworden ist, assoziiert werden. Wenn auf diese Weise sicher kein wissenschaftliches Ergebnis zustande kommen kann noch soll, – in Bezug auf die latente Logik des modischen Kompetenzbegriffs mag es dennoch zu denken geben. Die folgende Tabelle beruht auf Google-Abrufen vom 26. Juni 2015. Ergoogelt wurden acht verschiedene Begriffe (linke Spalte); einmal in Kombination mit dem Begriff der Kompetenz und ein zweites Mal in Kombination mit dem Begriff der Bildung. Die relativen Werte (fett hervorgehoben) sind die absoluten Häufigkeiten der Kombinationen mal 10^9 dividiert durch das Produkt der absoluten Häufigkeiten der jeweiligen beiden Komponenten. Die Quotienten dieser Werte geben die Affinität des jeweiligen Begriffs zur „Kompetenz“ im Vergleich zur „Bildung“ wieder; bei rein zufälliger Assoziation wäre der Quotient 1 zu erwarten. Angesichts der Unmenge an Mehrfachnennungen einer Quelle bei Google und der Unklarheit, in welchen Kontexten die beiden Begriffe jeweils auftauchen, würde man eigentlich kein deutliches Signal in irgendeiner Richtung erwarten.

	---	<i>Kompetenz</i>	Bildung	Quotient
---		19.700.000	83.500.000	
<i>Mündigkeit</i>	218.000	119.000 27,71	91.000 5,00	5,54
<i>Selbstoptimierung</i>	80.300	13.500 8,53	14.000 2,09	4,09
<i>Selbstverwirklichung</i>	502.000	117.000 11,83	174.000 4,15	2,85
<i>Verwertbarkeit</i>	322.000	150.000 23,65	229.000 8,52	2,78
Karriere	96.100.000	791.000 0,42	13.100.000 1,63	0,26
Erkenntnis	11.700.000	556.000 2,41	9.410.000 9,63	0,25
Gewissen	30.200.000	716.000 1,20	18.300.000 7,26	0,17
Freiheit	35.500.000	719.000 1,03	18.700.000 6,31	0,16

Diese Tabelle beweist nichts, aber angesichts der offensichtlichen Zweiteilung in den Größenordnungen der Quotientenwerte gibt sie uns bezüglich der acht Begriffe Anlass zu verschiedenen Fragen: Verbindet man mit Bildung zuerst Freiheit, Gewissen, Erkenntnis und Karriere? Verbindet man stattdessen mit Kompetenz zuerst Mündigkeit, Selbstoptimierung, Selbstver-

wirklich und Verwertbarkeit? Zielt Bildung in erster Linie auf objektive Werte, Kompetenz hingegen vorwiegend auf subjektiven Nutzen? Wenn man sich von Bildung immer auch eine Karriere verspricht, zielt sie nicht trotzdem zuerst auf Kategorien objektiver Vernünftigkeit? Und wenn Kompetenz vor allem auf Mündigkeit zielt, wird darunter dann nicht doch nur das Wahrnehmen rein subjektiver Interessen verstanden? Welchem latenten Denken unterwirft sich eine Didaktik, welche ganz auf den Kompetenzbegriff setzt?

II Zur Semantik des Kompetenzbegriffs

Wörterbücher erklären Kompetenz als Zuständigkeit, aber auch als Fähigkeit und Urteilsfähigkeit. Die Achtung, die wir einer Person entgegenbringen, von der es heißt, sie sei kompetent, mag von dieser ursprünglichen Bedeutung herkommen. Den Richter achten wir aber nicht nur, weil er von Amts wegen zuständig ist, sondern auch weil die Verantwortung, die er trägt, ihn zur genauesten Untersuchung der zur Entscheidung stehenden Sache verpflichtet. Dies mag der Grund sein, weshalb im Kompetenzbegriff neben der Zuständigkeit immer auch die Vorstellung von Wissen, Sachverständnis und Urteilsfähigkeit mitschwingt, so dass der Philosoph Robert Spaemann sagen kann, dass Kompetenz, um welche es in der Schulbildung gehen müsse, bedeute, „sich in den Regeln einer Sache auskennen“ (Spaemann 2001, S. 485).

Nun ist kaum zu bezweifeln, dass wir alle ein Interesse haben an solcher Kompetenz, die man Sachkompetenz nennen könnte. Von hier aus ist es vielleicht nur ein kurzer Schritt zu dem Kompetenzbegriff, der dem modischen Konzept der Kompetenzorientierung zugrunde liegt. Dieser ergibt sich möglicherweise aus folgendem Kurzschluss: Weil wir ein Interesse an Kompetenz haben, und weil Kompetenz Voraussetzung ist, eigene Interessen erfolgreich zu verfolgen, deshalb sei, so der Kurzschluss weiter, Kompetenz auch nichts anderes, als die Fähigkeit, eigene Interessen zu verfolgen. In Bezug auf obige Tabelle ließe sich derselbe Kurzschluss auch so formulieren: Weil Bildung die Voraussetzung für Karriere sei, sei Bildung auch gar nichts anderes als die Fähigkeit, Karriere zu machen, und deshalb müsse sie kompetenzorientiert werden. Und an allen Arten von Lernen habe uns letztlich auch einzig und allein zu interessieren, dabei diese Art von Kompetenz zu erwerben. Kompetenz wird nun zum einzigen Maßstab aller Arten von Lernen und überhaupt persönlicher Entwicklung. In fast schon totalitärer Weise werden deshalb alle Dimensionen körperlicher, psychischer und geistiger Entwicklung zu einer immer weiter optimierbaren Kompetenz erklärt (Gelhard 2012).

Hier liegt tatsächlich die Pointe auch von Weinerts Definition des Kompetenzbegriffs, der gemäß man unter Kompetenzen zu verstehen habe, „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven

Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S. 27f). Da diejenigen Probleme, die effektiv zu lösen hier indirekt zum Zweck von Bildung erklärt werden, ja nichts anderes sind als Hindernisse, die dem Verfolgen von Interessen im Wege stehen, lässt sich Weinerts Definition durchaus so auf den Punkt bringen, dass Kompetenz die Fähigkeit bedeute, eigene oder sonstige beliebige Interessen effektiv zu verfolgen.

Die ursprüngliche Bedeutung des Kompetenzbegriffs, von dessen Ansehen dieser Begriff auch in den modischen Kompetenzkonzepten noch immer zehrt, hat sich also genau umgekehrt: Aus der Kompetenz des Richters, der von Amts wegen zuständig und verantwortlich ist und deshalb sachkundig zu sein hat, und aus der Kompetenz des Sachverständigen, welcher die Sache versteht und beherrscht (Spaemann), ist nun eine Kompetenz geworden, welche die Sache zu verwerten strebt und dabei nicht objektive, sondern allein subjektive Interessen verfolgt. Wo Kompetenz ursprünglich bedeutete, letztlich die Sache selbst objektiv zur Geltung zu bringen, wird darunter nun die Fähigkeit (und Bereitschaft) verstanden, die Sache für beliebige subjektive Interessen zu verwerten. Nicht wäre nun in erster Linie der Kfz-Sachverständige, der objektiv über den Zustand eines Autos urteilt, kompetent zu nennen, sondern derjenige, der unabhängig vom objektiven Zustand des Wagens „sozial kompetent“ das Vertrauen des Kunden zu gewinnen und ihn dann zu einer teuren Reparatur zu überreden weiß. Weinerts Gewissen scheint dies zu ahnen, weshalb er ein „verantwortungsvoll“ in seine Definition hineinschreibt. Verantwortung aber setzt ein Absehenkönnen und -wollen von eigenen Interessen und Problemen voraus und kann durch ein Konzept von Kompetenz als Fähigkeit der effektiven Interessensverfolgung gerade nicht mehr rekonstruiert werden. Es kann sich also nur um eine Art sentimentaler Rest handeln, der sich bei Weinert zwar noch meldet, ohne aber ernst genommen werden zu können.

Kompetenz als Fähigkeit, beliebige (und das heißt in letzter Instanz: ökonomische) Interessen effektiv zu verfolgen, nimmt so konnotative Anleihen beim Begriff der Kompetenz als Sachverständigkeit und verantwortungsvoller Zuständigkeit, verkehrt insgeheim aber dessen Sinn ins Gegenteil. Kompetenzorientierung operiert mit dem Kompetenzbegriff als einem trojanischen Pferd. Äußerlich haftet ihm noch immer das Erhabene des Amtes, das Positive, das Gute, das Sachgemäße, das Anstrebenswerte und Seriöse an, obwohl er insgeheim nunmehr der subjektiven Interessenverfolgung dienen soll.

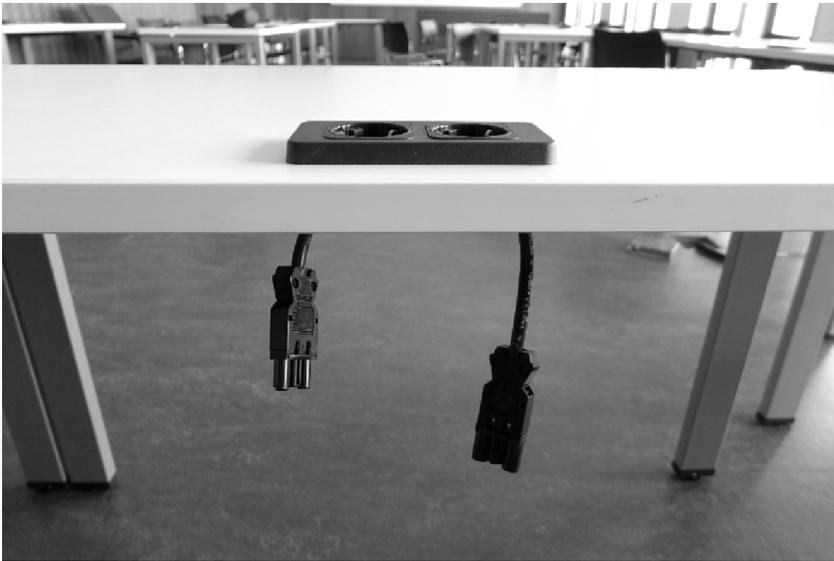
III Die Ökonomisierung der Bildung

Da Weinerts Definition vom ursprünglichen Kompetenzbegriff her nicht zwingend ist und sogar völlig willkürlich scheint, müssen bestimmte andere Interessen die Ursache sein, die Definition auf diese bestimmte Weise vorzunehmen. Tatsächlich ist in Weinerts Definition ein gedankliches Prinzip auch kaum auszumachen. Statt eines klaren Gedankens scheint hier eher ein Interesse zugrunde zu liegen, und zwar letztlich ein ökonomisches Interesse, dem sich Weinerts Kompetenzbegriff andient. Alles, was in Hinsicht auf ökonomische Verwertbarkeit dienlich sein könnte, ist hier wie in einen „Containerbegriff“ (Schuld 2011; Krautz 2015) hineingenommen: kognitive, soziale, motivationale und volitionale Fähigkeiten und Bereitschaften. Was hier als Ganzheitlichkeit daherkommt, entpuppt sich als Interesse an der ökonomischen Vereinnahmung der Person als ganzer (Krautz 2007b).

Nun könnte man fragen, was denn so schlimm sein soll an der Ausrichtung des Bildungssystems an einem ökonomischen Kompetenzbegriff. Handelt es sich denn nicht etwa um eine klassische Win-Win-Situation? Sicher versprechen sich Unternehmen hohe Profite vom Zugriff auf ein Personal (Humankapital), das kompetent, d.h. zum Lösen beliebiger Probleme fähig und bereit ist (Weinert). Aber macht nicht dasselbe Personal eben deshalb auch gewinnbringende Karriere? In der Tat verband die angewandte Psychologie als Anbieter von Kompetenzkonzepten ihr Versprechen des Nutzens für die Ökonomie einerseits zugleich immer auch mit persönlichen Glücksversprechen für den Einzelnen andererseits (Gelhard 2012).

Doch so zu argumentieren, suggeriert eine Mündigkeit auf Seiten des Einzelnen, von der unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung keine Rede mehr sein kann. Nicht zufällig wird der Begriff der Selbstbestimmung durch denjenigen der Selbststeuerung, welcher mit Freiheit nichts zu tun hat, noch jemals zu tun haben wollte, verdrängt (ebd.). Kompetenz im Sinne Weinerts als Fähigkeit zum effektiven Problemlösen bedeutet aber nicht Mündigkeit, sondern Unfreiheit. Dies lässt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen: Man stelle sich einen Schüler vor, der vor dem Problem steht, sich ausreichend Geld zu verschaffen, um sich immer die neueste Markenkleidung leisten zu können. Nun trainiert er sich die entsprechenden Fähigkeiten an, um z.B. einen bestimmten Nebenjob aufnehmen zu können. Zudem erwirbt er sich auch ausreichende Kompetenzen der Selbstmotivation, um in diesem Job dauerhaft erfolgreich Geld zu verdienen. Ist das Problem nun gelöst? Nein, denn das Problem des Schülers bestand gar nicht in dem fehlenden Geld, sondern vielmehr darin, der Markenkleidung einen so hohen Wert beizumessen. Unser Schüler laboriert an einem Scheinproblem, und sein wirkliches Problem besteht darin, dies nicht zu bemerken. Das kompetente Lösen jenes (Schein-)Problems ist in Wirklichkeit nur die Perpetuierung des eigentlichen Problems: Dem Schüler fehlt keine Kompetenz, sondern eine Erkenntnis, und diese Erkenntnis brächte ihm nicht die Lösung seines Prob-

lems, sondern bedeutete das Verschwinden des Problems (ob es Zufall ist, dass Kompetenz mit Erkenntnis kaum assoziiert wird, siehe obige Tabelle?). Wenn Wittgenstein schreibt: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 2003, S. 111), dann handelt es sich dabei um eine Einsicht, zu welcher die Kompetenzorientierung nicht vordringt.



Die Einsicht, die unserem Schüler fehlt, wird ihm auch systematisch verborgen bleiben, solange er dem folgt, wozu die Kompetenzorientierung ihn erzogen hat, d.h. solange er sein Problem zum absoluten Ausgangspunkt für den Umgang mit den Dingen und den Anderen macht. Indem er sein willkürliches Problem zum absoluten Kriterium für den Umgang mit allem und jedem macht, kann nun nichts und niemand mehr umgekehrt zum Kriterium werden für die rationale Bewertung jenes Problems. Der Schüler bleibt so systematisch an eine undurchschaute, irrationale Regung seiner selbst gekettet. Die Mündigkeit, als welche sich die Problemlösekompetenz dem Schüler darstellt, ist bloßer Schein. Denn in Wahrheit bleibt er seinen irrationalen, ungebildeten Interessen systematisch ausgeliefert. Er jagt diesen Interessen nach, ohne zu wissen oder auch nur zu fragen, woher sie kommen. Und gerade deshalb ist niemand anfälliger für Manipulationen als er.

Damit mag nun das (vor sich selbst) verborgene Programm der ökonomisierten Kompetenzorientierung vor uns liegen: Indem man Schüler und Studenten kompetent darin macht, jedes beliebige Problem effektiv zu lösen, und indem man ihnen die (von wem?) gewünschten Interessen andient, treten sie als Humankapital zuverlässig und selbstgesteuert in Funktion, sich selbst zur

Verfolgung von Interessen motivierend, von denen sie nicht wissen und nicht fragen, woher sie kommen, und ohne folglich die eigene Unfreiheit noch bemerken zu können. Das Versprechen von Mündigkeit, mit dem Kompetenz möglicherweise assoziiert wird (vgl. obige Tabelle), wird eingelöst als ein bloßes Gefühl von Mündigkeit, in welchem die tatsächliche Unmündigkeit unbemerkt bleibt. Es wird also der philosophische Begriff der Mündigkeit als Zustand vernünftiger Selbstbestimmung geradezu in sein Gegenteil verkehrt, in eine fremdgesteuerte Unmündigkeit.

Wenn wir im Folgenden in der Mathematikdidaktik überall eine Tendenz der Subjektivierung nachweisen, dann vor diesem Hintergrund. Kompetenzen sind gedacht als etwas, das uns in die Lage versetzt, von den Dingen etwas zu haben, sie zu verwerten. Dies setzt einen Maßstab voraus, der darüber entscheidet, wann man etwas von der Sache hat und wann nicht. Dieser Maßstab ist in der Kompetenzorientierung allein an das subjektive Problem gebunden, dem wir uns unmittelbar bewusst sind. Das unmittelbare Bewusstsein aber ist, wie wir seit Marx, Nietzsche und Freud wissen, ein falsches Bewusstsein. Wo das Befassen mit objektiven Problemen, d.h. mit der Sache selbst, dieses unmittelbare Bewusstsein zu überschreiten half, da kettet nun die Verabsolutierung der subjektiven Probleme, wie sie in der Kompetenzorientierung vorliegt, den Schüler an sein unmittelbares, falsches Bewusstsein. Als unmittelbares aber ist dieses Bewusstsein manipulierbar und wird als Funktionär oder Kunde für die Ökonomie beliebig verfügbar. Hierin sehen wir ein Grundproblem einer jeden bloß instrumentellen Bildung, die das Subjekt in seinem unmittelbaren Bewusstsein belässt, und Bildung damit gleichsetzt, dieses Subjekt mit Instrumenten der Bedürfnisbefriedigung (Kompetenzen) auszustatten.

IV

Zum Wert der (mathematischen) Bildung

Es ist ein Missverständnis zu meinen, der Sinn von Bildung liege in dem Nutzen, den der Schüler oder die Gesellschaft davon haben. Zählt man nun konkret auf, worin überall der Wert von Bildung besteht, so ist es kaum zu vermeiden, in die Sprache des Nutzens zu fallen und Bildung auf ihren Nutzen zu reduzieren. Wir schweigen daher über den konkreten Nutzen mathematischer Bildung, der sich ohnehin überall aufgelistet findet. Bildung ist sicher nützlich, und es würde etwas nicht stimmen, wäre sie es nicht. Aber in dem Moment, in dem sie nichts weiter mehr sein darf als nützlich, würde sich so etwas wie Bildung nicht mehr ereignen können. Das Nützliche ist immer nützlich für etwas. Wenn nun dieses Etwas wiederum nur nützlich wäre für etwas usw., würden wir uns im Unendlichen verlieren. Irgendwo in dieser Kette muss etwas auftauchen, das nicht mehr nützlich für anderes ist, sondern um seiner selbst willen erstrebenswert. Dieses Nutzlose, in Bezug worauf es so etwas wie Nutzen überhaupt erst geben kann, meinen wir, wenn wir von Sinn sprechen. Sinn ist nicht bloß das, was die Wozu-Frage beantwortet, son-

dem vor allem das, was diese Frage dann suspendiert. Keine denkbare Antwort auf die Frage des Schülers: „Wozu brauchen wir das?“, liefert ihm den Sinn, für dessen Fehlen seine Frage ein Symptom darstellt. Dass ein Schüler Sinn erlebt, erkennt man nicht daran, dass er eine Antwort auf die Wozu-Frage hat, sondern daran, dass ihm diese Frage bei dem, was er gerade tut, gar nicht in den Sinn kommen will.

Bei welchem Tun, bei dem Umgang mit welcher Sache, sich ein solches Freiwerden von der Wozu-Frage ereignet, ist bei einem jeden verschieden. Es hängt damit zusammen, wer man ist. Es ist sogar so, dass wir die Frage „Wer bist du eigentlich?“ nur beantworten können, indem wir von genau den Dingen sprechen, die uns begeistern. Welche Dinge das sind, wissen wir nicht durch Introspektion, sondern nur dadurch, dass wir uns im Umgang mit den Dingen erfahren. Im Umgang mit Dingen, die uns plötzlich begeistern, erfahren wir, wer wir sind. Im Umgang mit diesen Dingen werden wir überhaupt erst zu dem, der wir sind. Die Bildungsaufgabe der Schule besteht wesentlich darin, dem Schüler zu der Erfahrung seiner selbst zu verhelfen, d.h. ihm zu helfen, zu sich selbst zu finden. Wer er ist, weiß der Schüler nicht, bevor er den Dingen begegnet ist. Es ist die Sache, an die sich der Schüler selbstvergessen hingibt, welche ihn aus seinem unmittelbaren, falschen Bewusstsein dessen, wer er sei, befreit und ihn zu sich selbst kommen lässt. Dies zu verkennen ist vielleicht der grundlegende Fehler jeder instrumentellen Bildung, welche den Schüler mit einem Arsenal (Blumenberg) an Kompetenzen ausstatten will, die ihm helfen sollen, die Wünsche und Interessen zu verfolgen, die er unmittelbar hat. Wer so denkt, setzt die unmittelbaren Wünsche, Interessen, Probleme (Weinert) des Schülers absolut und verhindert damit systematisch, dass der Schüler sich unbefangen auf die Sache einlässt. Die Sache kann unter diesen Vorzeichen nur noch als Mittel der Problemlösung fungieren. Als Mittel aber kommt sie nicht mehr um ihrer selbst willen in den Blick und kann niemanden mehr für sich begeistern.

Will also das Schulfach Mathematik bildungswirksam sein, so gilt wie für alle anderen Fächer auch: Die Schulmathematik muss sich mit der Mathematik auch um ihrer selbst willen beschäftigen dürfen, d.h. frei von unmittelbarer Nützlichkeit. Nur so kann die Sache den Schüler zu sich selbst bringen und ihn aus seinem unmittelbaren, falschen Bewusstsein befreien.

Wir finden diesen Gedanken auf ähnliche Weise bei dem Philosophen und Mathematiker Alfred North Whitehead bestätigt. Dessen Forderung der Nützlichkeit von Bildung (Whitehead 2012, S. 40f) bedeutet gerade nicht, dass der Wert von Bildung in ihrem unmittelbaren Nutzen bestehe. Denn den höchsten Nutzen von Bildung sieht Whitehead in dem, was er „Stil“ nennt: „Stil im besten Sinne des Wortes ist die Fertigkeit, die der gebildete Geist zuletzt erwirbt. Sie ist zugleich die nützlichste“ (ebd., S. 52). Die Pointe des Stils aber ist das Beherrschen der Sache im Sinne eines Gerechtwerdens. Während der Sinn der modischen Kompetenzorientierung ist, sich die Sache zwecks Problemlösung verfügbar zu machen, sie zur Verfügungsmasse zu degradieren, d.h. potentiell grenzenlose Macht über sie zu gewinnen, bedeutet

Stil gerade die „Ausformung von Macht, die Zurückhaltung von Macht“ (ebd., S. 53), d.h. die Orientierung von Macht – nicht am subjektiven Problem, sondern an der Sache. Der Mathematik mächtig ist demnach nicht der, der sich mit ihrer Oberfläche begnügt, um vorschnell Kapital zu schlagen, sondern der, der einen solchen unmittelbaren Zugriff zurückhält, um sich auf die Mathematik selbst einzulassen, und sich schließlich frei in ihren Regeln zu bewegen vermag und als Folge davon (nicht als Zweck!) auch Kapital schlagen kann. „Die Liebe zum Fach an sich und um seiner selbst willen [...] ist die Liebe zum Stil [...] Stil ist die äußerste Moralität des Geistes“ (ebd., S. 52). Stil als das höchste Ziel von Bildung zu erwerben, hat jedoch zur Bedingung, dass der Schüler die Möglichkeit erhält, sich intensiv mit irgendeiner Sache auseinander zu setzen, d.h. auf einem bestimmten Gebiet zum „Experten“ (ebd., S. 53) zu werden. Die Möglichkeit einer gewissen Expertenbildung ist deshalb eine Forderung, die Whitehead an die Schulbildung stellt. Nun sind aber, so Whitehead, die Menschen „von Natur aus Spezialisten“ (ebd., S. 48), jeder für etwas anderes. Sinn einer schulischen Expertenbildung wäre demnach, dem Schüler die Möglichkeit zu bieten, die eigene besondere Anlage zu entdecken und zu entfalten (der „Spezialist“ zu werden, der er „von Natur“ eigentlich ist). Natürlich ist Bildung nicht nur Expertenbildung – sie muss auch ein „Sorgen für eine allgemeine Kultiviertheit“ (ebd., S. 51) umfassen. Dennoch steht auch für Whitehead fest, dass der Mensch nur dann zu sich selbst kommen kann, wenn er sich intensiv auf die Sache selbst einlassen darf und nicht darauf konditioniert wird, sie zum Objekt seiner unmittelbaren Bedürfnisse zu machen.

Es ist deshalb keineswegs nur moralisch gemeint, wenn Spaemann das Charakteristikum des vernünftigen Wesens in der Fähigkeit sieht, „Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann 2009, S. 232). Es handelt sich hier nicht in erster Linie um eine moralische Aufforderung, den eigenen Nutzen auch einmal außen vor zu lassen und sich der Sache um ihrer selbst willen zuzuwenden. Vor allem formuliert Spaemann hier die Bedingung dafür, sinnerfüllt zu leben als derjenige, der man eigentlich ist. Aber zugleich nimmt für den im unmittelbaren Bewusstsein befangenen Schüler diese Bedingung die Form einer moralischen Forderung an, welche der Lehrer ihm gegenüber zur Geltung bringen muss: „Der Erzieher steht zwischen Sache und Zögling. Er macht diesem gegenüber den Anspruch eines Gehaltes geltend, den er vermittelt, den Anspruch, adäquat aufgefasst zu werden“ (Spaemann 2001, S. 488). Es ist eine erzieherische Aufgabe, den Schüler dazu zu bewegen, sich nicht mehr mit sich, sondern vorurteilslos mit der Sache selbst zu befassen, d.h. nicht zuerst nach dem eigenen Glück, sondern nach dem Wahrheitsgehalt der Sache zu fragen. Und dies nicht nur, um sich an den Dingen selbst zu entdecken, sondern überhaupt auch, so Alexander Israel Wittenberg, um dem Schüler „ein eindringliches Erleben der ganzen Welt des Menschen, in ihren bedeutungsvollsten und wesenhaftesten Zügen, zu erschließen“ (Wittenberg 1963, S. 15). Dies impliziert, so Wittenberg weiter, eine unbedingte „Verpflichtung auf Wahrheit“ (ebd., S. 16). Bildung

muss auf einem Wahrheitsanspruch gründen, nicht bloß auf einem Nützlichkeitsversprechen. Was aber die Erziehung zum Wahrheitsanspruch betrifft, so spricht Wittenberg gerade der Mathematik hier eine besondere Rolle zu: „Im Grunde geht es [...] um etwas sehr Einfaches: um einen Unterricht, der in einer für den Schüler erkennbaren Weise vollständig unter dem Gesetz der Sache steht, und [...] dass der Schüler alles, was er tut, [...] immer wieder an der Sache misst. Die Mathematik ist wohl die einzige Wissenschaft, in der eine solche Forderung nach Sachgemäßheit im elementaren Unterricht in so weitgehendem Maße praktisch durchführbar ist“ (Wittenberg 1963, S. 162). Kein anderes Fach macht dem Schüler in demselben Maße erfahrbar, was es heißt, dass sich eine Sache nicht nach dem subjektiven Interesse und Meinen richtet, sondern fordert, von alledem abzusehen und allein die Sache selbst zur Geltung kommen zu lassen.

Nur im unvoreingenommenen Umgang mit den Sachen kann der Schüler zu sich selbst finden und wahrhaft er selbst werden. In diesem Sinne ist es zu verstehen, was Rainer Kaenders in seiner „Begeisterung für Mathematik“ schreibt: „Wenn wir nicht wollen, dass Werbeindustrie, politische Parteien, Regierungen oder andere für die Schüler entscheiden, was wahr, gut und schön ist, dann müssen wir ihnen die Gelegenheit geben, in Kontakt mit den Quellen der Kultur zu kommen und sie mit dem begeistern, was uns begeistert“ (Kaenders 2008, S. 2). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie fatal es ist, dass Weinerts Kompetenzbegriff von der Sache selbst gar nicht mehr spricht und sie durch das subjektive Problem ersetzt, das wir mit ihr haben oder mit ihrer Hilfe loszuwerden hoffen. Diese Tendenz der Subjektivierung, weg von der objektiven Sache, hin zum subjektiven Problem, lässt sich in der Mathematikdidaktik heute verbreitet feststellen. Das Menschenbild, das diese Tendenz (unbewusst) leitet, ist der *homo oeconomicus*, der seinen unmittelbaren Interessen „kompetent“ nachjagt und dabei niemals zu sich selbst findet.

V

Die Selbstökonomisierung der Mathematikdidaktik

Die ökonomische Umdefinition des Kompetenzbegriffs wird in der Mathematikdidaktik verschwiegen bzw. nicht reflektiert. Zwar wird durchaus – wie im Falle des Faches Deutsch – konzediert: „Die Kompetenzorientierung ist die fachdidaktische Umsetzung einer bildungspolitischen Vorgabe, nämlich der Standardisierung von erforderlichen Leistungen und ihrer (immer mehr zentral gesteuerten) Überprüfung (Standardtests, teilzentrierte Reifeprüfung). Die Kompetenzorientierung entstand somit nicht aus einer inneren Weiterentwicklung der Fachdidaktik, sondern der Anstoß kam von außen“ (Nagy et al. 2012, S. 138). Doch den Verdacht, dass hier entsprechend unpädagogische Motivlagen im Spiel sein könnten, will in der Didaktik dennoch kaum jemand hegen.

Der Mathematikdidaktiker Hans-Georg Weigand plaudert in seinen *Didaktischen Prinzipien* (Weigand 2003) die Denkweise aus, welche der Didak-

tik heute flächendeckend zugrunde liegt: „Geht man mit Carl Popper davon aus, dass Leben Problemlösen ist, so ist damit bereits ein wesentlicher Grund für einen *problemlösenden Unterricht* angesprochen: Lebensvorbereitung erfordert einen Unterricht, in dem auf dem begrenzten und überschaubaren Übungsfeld – hier Mathematik – das Lösen von Problemen gelernt werden kann.“ Mit seinem expliziten Verweis auf Karl R. Poppers Schrift *Alles Leben ist Problemlösen* war und ist Weigand nicht der Einzige in der Mathematikdidaktik (vgl. z.B. Schupp 2003 und Schmitz 2012). Wir lassen die Frage beiseite, wie zutreffend es wirklich ist, gerade die Momente, in denen wir das Leben besonders intensiv spüren – im Gespräch mit Freunden, im Theater, auf einer feierlichen Hochzeit – unbedingt als das Lösen eines Problems verstehen zu wollen. Wir richten unsere Aufmerksamkeit vielmehr darauf, wie sehr Weigand hier das Grundaxiom aller kompetenzorientierten Schulbildung ausspricht: Schule sei nicht selbst ein eigener Teil des Lebens mit eigenem Daseinsrecht, sondern lediglich Vorbereitung für das eigentliche Leben, das erst nach und außerhalb der Schule stattfindet. Entsprechend ist die Literatur im Deutschunterricht, die Gleichung im Mathematikunterricht nicht etwas, das selbst einer Beschäftigung wert wäre, sondern etwas, das man halt in Kauf nehmen muss, um nach Schulschluss ins eigentliche Leben treten zu können. Das mathematische Problem selbst ist nicht von Interesse; es interessiert nur, insofern daran die allgemeine Kompetenz des Problemlösens erworben werden kann, welche im „eigentlichen“ Leben nach Schulschluss von Nutzen ist. Aber auch dieses eigentliche Leben ist nicht das, worum es geht, denn es zeigt sich, dass sein Wesen darin bestehen soll, uns Probleme in den Weg zu stellen. In welchen Weg und wo führt er hin? Diese Frage kommt in der modernen Didaktik nicht vor. Die Probleme, welche zu lösen die kompetenzorientierte Didaktik den Schüler instand setzen will, sind subjektive, beliebige Probleme, Hindernisse auf einem beliebigen Weg. Ganz in Einklang mit Weinerts Auffassung von Kompetenz wird das Problem absolut und damit außerhalb jeder Reflexion gesetzt. Denn ein Problem in seiner Beliebigkeit zu belassen, heißt, es absolut zu setzen. Und was könnte es auch sonst bedeuten, das Lösen von Problemen zum Wesen des Lebens selbst zu erklären? Die Schüler aber ihren beliebigen Problemen zu überlassen, heißt, sie in die Orientierungslosigkeit zu entlassen und damit allen Manipulationsversuchen einer ökonomischen Verwertungsmaschinerie auszusetzen. Das Alternativmodell wäre, Schule als einen Ort eigenen Rechts aufzufassen, an dem die Schüler nicht zuerst Probleme, sondern die Sachen und die eigene Begeisterung, d.h. sich selbst entdecken. Doch all dies ist bei Weigand per Grundsatz-erklärung verbannt.

Der Mathematikdidaktiker Timo Leuders recurriert explizit auf Weinerts Kompetenzbegriff, ohne auch nur ansatzweise dessen Problematik zu bedenken (z.B. Leuders 2010, S. 52 oder Büchter/Leuders 2009, S. 188). Entsprechend naiv geht er mit diesem Begriff um. Zwar nimmt er die „Inflation des Kompetenzbegriffes“ (Leuders 2010, S. 52) wahr und urteilt erstaunlich präzise, dass damit einerseits die Gefahr seines oberflächlichen Gebrauchs

einhergeht, andererseits aber offenbar „der Begriff ein zentrales und tief liegendes Bedürfnis erfüllt, und dass er einem Wunsch, einer Sichtweise Ausdruck verleiht, der akute Bedeutung beikommt“ (ebd.). Doch so zutreffend diese Einschätzung ist, so oberflächlich ist nun Leuders Deutung selbst, worin denn jene akute Bedeutung des Kompetenzbegriffs liege: dieser sei, so schreibt er, „Ausdruck der Tatsache, dass wir unzufrieden sind mit den Ergebnissen unseres Bildungssystems“ (ebd.). Diese Deutung ist schon deshalb oberflächlich, weil sich jene Inflation bei weitem nicht auf den Bildungsbe- reich erstreckt. Die akute Bedeutung, welche durch die Inflation des Kompe- tenzbegriffs angezeigt wird, kann daher viel schlüssiger in einer umfassenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche gesehen werden, deren Maximen Selbstoptimierung und Selbstvermarktung heißen, das Immer-kompetenter- Werden und (vor allem) Immer-kompetenter-Gelten.

Wenn Leuders weiter schreibt, „Kompetenzen umfassen Wissen und Können, aber eben auch die Fähigkeit und die Bereitschaft, diese flexibel und erfolgreich einzusetzen“ (ebd.), so bleibt bei ihm ebenso wie bei Weinert die entscheidende Frage – fähig und bereit – wofür? – unbeantwortet. Kompetenz bedeutet also auch bei Leuders Fähigkeit und Bereitschaft zu allem. Oberflächlich wird Leuders eigener Gebrauch des Kompetenzbegriffs dort, wo er unter diesem Begriff nun alles Mögliche subsumiert, ohne die Frage zu stel- len, mit welchem Recht all dies überhaupt eine Kompetenz genannt werden kann. Er schreibt, dass der Mathematikunterricht „auch andere Kompetenzen fördern soll und ausdrücklich kann: nämlich personale und soziale Kompe- tenzen wie Selbstständigkeit – insbesondere bei der Gestaltung des eigenen Lernens, Kooperations- und Kommunikationsvermögen, Toleranz, gesell- schaftliche Verantwortung und Mitwirkung, Fähigkeit zur Selbstverwirkli- chung, Gestaltungswille, Kreativität, Interesse, kritisches Urteilsvermögen. Dies sind Aspekte eines ganzheitlichen, an Bildung orientierten Verständnis- ses von Kompetenzen“ (ebd., S. 53). Doch was wäre Toleranz als abstrakte Kompetenz? Die Fähigkeit, alles hinzunehmen? Lässt sich Kreativität als stets verfügbare Kompetenz begreifen, oder hat sie nicht doch mehr mit sich einstellender oder aber versagender, keineswegs jedoch stets verfügbarer In- spiration zu tun? Was wäre Interesse als abstrakte Kompetenz? Die Fähigkeit, sich jederzeit für alles zu interessieren? Geben aber Interessen nicht eher Auskunft darüber, welcher Mensch jemand *ist*, statt darüber, welche Kompe- tenzen er *hat*? Verfügt man tatsächlich über eigene Interessen so frei wie über eine Kompetenz? Vollends absurd aber ist es, Selbstverwirklichung als eine Kompetenz auszugeben. Da die Verwirklichung des Selbst im besten Falle nur ein einziges Mal gelingen kann, es also nur einen einzigen Anwendungs- fall einer Selbstverwirklichungskompetenz gibt, so ist es schlicht unsinnig, hier von einem Können zu sprechen, das doch allemal in „variablen Situatio- nen“ (Weinert) anwendbar sein müsste. Und umgekehrt: wer Selbstverwirkli- chung als eine variabel einsetzbare Kompetenz denkt, dem geht es gerade nicht um das Verwirklichen von Identität, welche das Ganze eines Lebens in- tegriert, sondern um deren Verhinderung. Die Pointe einer solchen Kompe-

tenz ist nicht Identität, sondern deren beliebige Anpassbarkeit. Sätze, wie der oben zitierte, haben offensichtlich Schlagwortcharakter. Weder können sie, noch wollen sie begrifflich durchdacht werden. Doch ein solch unreflektierter Gebrauch eines Begriffs, der durch seinen ökonomischen Hintersinn vorbelastet ist, ist alles andere als harmlos. Ohne Bewusstsein wird so nämlich einem ökonomischen Interesse an einem Personal, das sich ganz und ohne jeden (moralischen) Vorbehalt beliebigen Interessen zu verschreiben bereit ist, in die Hände gespielt. Der nach Leuders' Vorstellung allseitig Kompetente ist ja in der Lage und bereit, alles zu tolerieren, sich für alles zu interessieren und sich an alles anzupassen. M.a.W. er ist ökonomisch gesehen nach Belieben verwendbar. Dass Leuders dennoch moralische Begriffe wie Verantwortung und kritisches Urteilsvermögen verwendet, ändert nichts. Solche Begriffe lassen sich unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung nicht mehr rekonstruieren, da sie als moralische Begriffe nicht in Termen verfügbarer Kompetenzen verstanden werden können, sondern ein Unverfügbares voraussetzen. Wie bei Weinert können solche Hinzufügungen nur noch atmosphärische Funktion haben. Es handelt sich um sentimentale Reste.

Die naive Übernahme von Weinerts Kompetenzbegriff schlägt sich nun auch in Leuders' didaktischen Arbeiten nieder, und zwar in einer Tendenz zur Subjektivierung und Instrumentalisierung mathematischer Bildung. In seiner *Mathematik-Didaktik* (2009) versteht er mathematische Bildung vorwiegend instrumentell. Er unterscheidet Vordergrund-, Hintergrund- und Expertenbildung (auch die personale Bildung erwähnt er, ohne sie jedoch eingehender zu diskutieren). In der Vordergrundbildung geht es nach Leuders rein instrumentell um die Frage, wozu und in welchen Lebenssituationen man Mathematik benötige (vgl. Leuders 2009, S. 52). Aber auch die Expertenbildung denkt Leuders instrumentell, indem er sie von der Bedeutung her legitimiert, die sie für bestimmte akademische Berufszweige hat (ebd., S. 56), und von einem bestehenden „gesellschaftlichen Bedarf“ (ebd., S. 49) her, insofern Expertenbildung ein „wesentlicher ökonomischer Standortfaktor“ (ebd.) sei. Wenn er sie deshalb auch mit Recht in einen Wahl- oder Wahlpflichtbereich verweist, so tut sich hier dennoch ein charakteristischer Unterschied zu Whitehead auf. Auch Whitehead spricht von einer Expertenbildung, die als solche den Experten vorbehalten bleibt. Doch nach Whitehead sollte es zur Bildung eines jeden gehören, auf irgendeinem Gebiet Experte zu sein, weil sich erst dadurch Erfahrungen eröffnen, welche sehr wohl zur Allgemeinbildung gehören. Es ist der Experte, welcher den Stil ausbildet, der nach Whitehead sogar das höchste Ziel der Bildung ist. Im Unterschied zu Leuders sollen Schüler bei Whitehead also nicht (primär) deshalb Experten werden, weil bestimmte Berufe Experten benötigen, sondern weil dies einen grundlegenden Teil der Persönlichkeitsbildung ausmacht. Wo Whitehead auf den Bildungswert für die Persönlichkeit des Schülers blickt, fasst Leuders nur den gesellschaftlichen Nutzen ins Auge.

Die Hintergrundbildung löst sich zwar vom unmittelbaren Nutzen, indem es um folgende Fähigkeiten gehen soll: „Die spezifische Art der mathemati-

schen Weltaneignung kennen [...], die Rolle der Mathematik in den Technologien verstehen [...], die Möglichkeiten und Grenzen der Mathematik bei der Bereitstellung von mathematischen Modellen für natürliche und gesellschaftliche Phänomene verstehen, [...] erkennen, wo ein mathematischer Wahrnehmungsmodus möglich ist oder gewinnbringend sein kann, abstrakte Probleme klar strukturieren, symbolisch darstellen, sorgfältig und logisch durchdenken, Möglichkeiten ausschöpfen“ (ebd., S. 54). Es soll nicht in Abrede gestellt werden, dass Leuders wichtige Fähigkeiten aufzählt, die für die Gesellschaft und den Einzelnen von Nutzen sind. Doch skizziert er insgesamt die mathematische Bildung abstrakt als ein verfügbares Instrument. Dies nicht nur, insofern es auch bei der Hintergrundbildung vorwiegend darum geht, die Nützlichkeit der Mathematik reflektieren bzw. in Anschlag bringen zu können, sondern auch insofern er hier abstrakt von „mathematikbezogenen Kompetenzen“ (ebd.) spricht, anstatt konkret über Mathematik und den bildenden Umgang mit ihr zu sprechen. Dies fällt besonders auf, wenn man sie mit Wittenbergs Art, Mathematikdidaktik zu betreiben, vergleicht. Wo Wittenberg (1963) die Möglichkeit eines bildenden Geometrieunterrichts dadurch vorführt, dass er gleichsam die Geometrie bei ihrer Selbstentfaltung verfolgt und die sich dabei ergebenden Bildungsgelegenheiten reflektiert, besteht Leuders' Methode umgekehrt eher darin, vorweg abstrakte Bildungsziele (Kompetenzen) zu benennen, um erst dann mathematische Aufgaben, Beispiele usw. herbeizuschaffen, an denen die Kompetenzen trainiert werden sollen.

Besonders markant tritt dieser Unterschied beim Thema Problemlösen hervor. Wittenberg betont, dass die Methoden zur Lösung mathematischer Probleme aus der Beschäftigung mit dem mathematischen Gegenstand selbst entstehen, „als eine natürliche, der mathematischen Aufgabe angepasste Art des Vorgehens“ (Wittenberg 1963, S. 61). Bestimmte Vorgehensweisen erweisen sich als ergiebiger als andere, worauf im Nachgang reflektiert werden kann, um gewisse methodische Erfahrungen für zukünftige Probleme zu konservieren. Doch andere mathematische Gegenstände mögen andere, gar völlig neue Vorgehensweisen erfordern, so dass es letztlich immer die Sache selbst ist, welcher man die Methode jeweils abzurufen hat. Methodische Erfahrungen mögen dieses Abrufen erleichtern, etwas anderes jedoch ist es, die Methode als ein abstraktes Allround-Instrument aufzufassen, so dass ein neues Problem zu einem Objekt dieser Methode und der Blick auf die Sache möglicherweise methodisch verkürzt wird.

Genau dies lässt sich als Tendenz nun bei Leuders feststellen, der empfiehlt, mit den Schülern „Strategiekärtchen“ zum Problemlösen zu erstellen, sie in einem „Strategiebaukasten“ zu sammeln und eigens „Problemlösestunden“ (Leuders 2009, S. 135) abzuhalten. In Problemlösestunden kehrt sich das Verhältnis indes um: Nicht wirft eine Sache ein Problem auf, sondern um bestimmte Problemlösekompetenzen zu trainieren, werden bestimmte Sachverhalte ausgewählt, die nicht mehr an sich, sondern nur deshalb noch interessant sind, weil sie sich für die Anwendung einer bestimmten Kompetenz

eigenen. Die Sache wird darauf verkürzt, Objekt einer Kompetenz zu sein. Zwar kommt auch Leuders nicht an der Tatsache vorbei, dass solche Problemlösekompetenzen (Strategien) als Heuristiken keine blind anwendbaren Algorithmen, „sondern nur grobe und unterschiedlich auslegbare Handlungsmaximen“ (ebd., S. 133) darstellen. Aber vielsagend ist die Erklärung, die er für diese Tatsache implizit anbietet. Nicht etwa leitet er sie aus der jeweiligen Neuheit des neuen mathematischen Gegenstandes her; stattdessen sieht er sie verursacht durch die „Vagheit“ (ebd.) jener Teilkompetenzen, welche die Problemlösekompetenz insgesamt ausmachen. In Wahrheit ist es jedoch die Sache selbst, die in ihrer Eigenstruktur durch keine vorgängige Methode ausschöpfbar ist. Nicht in der Vagheit einer Methode liegt deren Grenze, sondern die Sache selbst ist die Grenze jeder Methode. Leuders, der darauf nicht reflektiert, sondern Strategiebaukästen und Problemlösestunden vorschlägt, visiert damit implizit zumindest als Ideal doch eine universell verfügbare Problemlösekompetenz an, die das Subjekt als ein äußeres Instrument an die Sache heran tragen kann. Folgerichtig spricht Leuders universell von „Problemlösekompetenz“, die sich „aus verschiedenen Teilkompetenzen zusammensetzt“ (ebd., S. 129).

Sinn einer solchen Kompetenz ist dann nicht mehr das Kennenlernen der Sache, sondern das Bewältigen des Problems, das man mit ihr hat. Dem entspricht eine Subjektivierung des Problembegriffs, die sich wie in Weinerts Kompetenzdefinition so auch bei Leuders beobachten lässt. Vergleichen wir nochmals mit Wittenberg: „Im Grunde geht es [...] um etwas sehr Einfaches: um einen Unterricht, der in einer für den Schüler erkennbaren Weise vollständig unter dem Gesetz der Sache steht. [...] dass der Schüler alles, was er tut, [...] immer wieder an der Sache misst“ (Wittenberg 1963, S. 162). Dies gilt auch für das Problemlösen im Mathematikunterricht. Wie Wittenberg in seinem Buch immer wieder vorführt, ist das zu lösende Problem etwas, das durch die Sache selbst aufgeworfen wird, und das Problemlösen führt deshalb immer tiefer in die Erkenntnis der Sache hinein. Wittenberg geht es also zunächst nicht um unsere subjektiven Probleme als Nöte, sondern um die Sache selbst. Es geht ihm um objektive Probleme, welche zwar auch zu unseren Problemen werden sollen, die dies aber nur in dem Maße werden, in dem in uns das Interesse an der Sache selbst erwacht. Bei Leuders fällt nun eine Akzentverschiebung auf, die darin zum Ausdruck kommt, dass die Rolle, die Wittenberg der Sache zuspricht, bei Leuders die „Situation“ (Leuders 2009, S. 119, 122, 123, 133) spielt. Er erklärt, ein Problem sei „schlichtweg eine Diskrepanz zwischen der Erwartung eines Individuums und der von ihm wahrgenommenen tatsächlichen Situation“ (ebd., S. 119). Und das Problemlösen wird motiviert durch den „Wunsch, die Barriere zwischen Ausgangs- und Endzustand zu überwinden und so diese Diskrepanz aufzuheben“ (ebd.). Die Situation ist nicht dasselbe wie die Sache. Zwar ist sie immer noch von der Sache mitbestimmt, doch ist sie wesentlich auf die Perspektive desjenigen Subjekts hin zentriert, welche in die Situation verstrickt ist, d.h. um dessen Situation es sich handelt. In der Situation erscheint die Sache nicht mehr

als sie selbst, sondern verkürzt auf das, als was sie dem Subjekt erscheint. Erst durch diese Akzentverschiebung wird das zuvor sachadäquate Problemlösen kompatibel mit Weinerts Kompetenzbegriff.

Das Ersetzen der Sache durch die Situation ist nun das Einfallstor für die Tendenz zur Subjektivierung. Zunächst fordert Leuders noch durchaus im Einklang mit Wittenberg: „Der Lerner soll hier in die Entdeckung mathematischer Zusammenhänge aktiv involviert sein und nicht von außen vorgegebene Aufgaben abarbeiten. Das problemorientierte Lernen unterstreicht die Bedeutung von Problemen als Ausgangspunkt für die Entwicklung mathematischer Begriffe“ (ebd., S. 121f.). Doch in der Folge kippt der Sinn der Problemorientierung auf die Seite des greifbaren Nutzens für das Subjekt: Probleme seien Kontexte, und diese „füllen die mathematischen Konstrukte mit Sinn, indem sie zahlreiche Anknüpfungspunkte für das Behalten und Erinnern von Mathematik schaffen“ (ebd., S. 122). Der Sinn liegt nun nicht mehr im Interesse an der Sache, sondern darin, dass Problemorientierung das Behalten und Erinnern erleichtert, was wiederum von Vorteil in Leben und Beruf sein kann und jedenfalls die Zeugnisnoten verbessert. Ganz in diesem Sinne fügt Leuders hinzu: „Problemlösekompetenz ist eine so genannte Schlüsselkompetenz im Sinne einer Grundlage für lebenslanges Lernen“, denn im „späteren Berufsleben wird der Schüler eher gefordert sein, eigene Lösungsansätze und Strategien zu entwickeln und dabei mit uneindeutiger Information klar zu kommen“ (ebd.). Der Erfolg im Beruf ist also das eigentliche Problem, vor dem das Subjekt letztlich steht.

Es passt ins Bild dieser Subjektivierung des Problembegriffs, dass Leuders für problemlösenden Unterricht so genannte „offene Aufgaben“ offeriert. Als Beispiel sei hier eine dieser Aufgaben vorgestellt, die so frei ist, dass sie nicht einmal eine Aufgabenstellung vorgibt: Eine Abbildung zeigt eine Gruppe von vier Häusern; der Aufgabentext dazu lautet: „Zwischen je zwei Häusern wird eine Leitung gelegt. Stelle dir Aufgaben in dieser Situation und löse sie, wenn möglich“ (ebd., S. 124). Das zu lösende Problem soll hier also gar nicht von der Sache selbst aufgeworfen werden, sondern es wird in das Belieben des Schülers gestellt, worin er ein Problem erblicken möchte. Die subjektive Beliebigkeit der Problemstellung wird noch dadurch gesteigert, dass der Schüler sich gleich mehrere mögliche Probleme ausdenken soll.

Wie lautet die Begründung für eine solche Aufgabenstellung? Dazu Leuders: „Einen Beitrag zur Motivation liefert aber auch die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Problemstellen“ (ebd., S. 130). Hier offenbart sich dieselbe Art zu denken wie auch in Weinerts Kompetenzdefinition: Nicht die Sache soll es sein, welche den Schüler motiviert, sondern der Schüler selbst soll sich motivieren. Dabei kann er nur von dem unmittelbaren Bewusstsein dessen ausgehen, was für ihn ein lösenswertes Problem darstellt. Damit fällt aber dasjenige aus, was durch Bildung wesentlich mit geleistet werden soll, nämlich das Überschreiten des unmittelbaren Bewusstseins durch das Sich-Einlassen auf die Sache selbst. Indem es hier nicht mehr die Sache selbst sein soll, die das Problem aufwirft, findet es gar nicht mehr statt,

dass der Schüler sich auf die Sache einlässt. Statt mit der Sache ist er hier mit aus ihm selbst unmittelbar entspringenden Problemfragen, und das heißt: mit sich selbst beschäftigt. Der Blick auf die Sache ist ihm durch die subjektive Beliebigkeit der Problemstellung verstellt. Eigentlich wäre es hier die Aufgabe des Lehrers, erstens durch eine vorgegebene Problemstellung dem Schüler den Weg in die Tiefe der Sache selbst zu weisen, und zweitens durch ein authentisches eigenes Interesse an diesem Problem dem Schüler die lebendige Bedeutung des Problems erfahrbar werden zu lassen. Nur so würde sich dem Schüler die Möglichkeit eröffnen, die Bedeutung ganz neuer, durch die Sache aufgeworfener Probleme zu erahnen, die seinen eigenen Horizont übersteigen. Es ist der Lehrer, durch den erst die Sache dem Schüler zu einem Fenster in eine neue Welt werden kann. Leuders aber negiert diese fundamentale pädagogische Aufgabe des Lehrers nicht nur bei diesem Typ offener Aufgaben, sondern auch, indem er über die Maßen Lernformen präferiert, in denen der Lehrer zum bloßen Begleiter (Arrangeur, Moderator, Partner) eines selbsttätigen Lernens des Schülers degeneriert. In solchen Aufgabenstellungen und im Übermaß solcher (kooperativer) Lernformen, welche die Beliebigkeit des unmittelbaren Schülerinteresses an die Stelle der Persönlichkeit des Lehrers setzt, offenbart sich das Wesen einer Pädagogik, welche den Schüler so belässt, wie er unmittelbar ist, d.h. in einer bewussten Unmündigkeit.

Dieses Belassen in der Unmündigkeit wird noch dadurch zementiert, dass es bei den offenen Aufgaben weder auf die Qualität eines Lösungsweges noch auf die Ergebnisse ankommen soll. Leuders schreibt: „Verschieden komplexe Schülerlösungen können bei der Präsentation nebeneinander stehen und so auch schwächeren Schülern verständliche Lösungsansätze bieten“ (ebd., S. 128). Wie lautet hier die implizite Botschaft an den Schüler? Dass es egal ist, welches Problem er auf welche Weise und mit welchem Ergebnis gelöst hat? Dass es nur darauf ankommt, überhaupt irgendwie „selbsttätig“ gewesen zu sein? Dass der Schüler sich schon deshalb als kompetenter Diskussionspartner auf Augenhöhe fühlen darf, weil er irgendetwas irgendetwas bearbeitet hat? Die Gefahr ist groß, dass das unmittelbare (d.h. falsche) Bewusstsein des Schülers nun noch um das ebenso falsche Bewusstsein einer Mündigkeit erweitert wird, die in Wahrheit nicht vorhanden ist. Echte Mündigkeit wird ersetzt durch ein bloßes Gefühl von Mündigkeit. Das Eingeschlossenensein des Schülers in sein unmittelbares Bewusstsein, das als solches äußeren Manipulationen wehrlos ausgeliefert ist, wird auf diese Weise absolut, indem der Schüler, dessen Fühlen, Denken und Handeln manipuliert ist, nun zudem das Gefühl hat, all dies mündig und frei selbst gewählt zu haben. Dies ist Erziehung zum kritiklosen Funktionär und manipulierbaren Kunden.

Schließlich rechtfertigt Leuders (mit Büchter), indem er auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler bei den PISA-Tests verweist, den verstärkten Einsatz offener Aufgaben auch damit, dass sie „dem Typ von Aufgaben nahe [kommen], wie sie im späteren Leben den Schülerinnen und Schülern einmal entgegentreten können“ (Büchter/Leuders 2009, S. 90). Die PISA-Studie mit

ihrem Fokus auf unmittelbaren Nutzen mathematischer Bildung wird zum Argument für das Forcieren offener Aufgabenstellungen. Dass Leuders und Büchter der PISA-Studie überhaupt ein solches Gewicht beimessen, ist freilich nur deshalb möglich, weil sie selbst zu einem rein instrumentellen Bildungsbegriff tendieren. Der Gang in die Schule lohnt nicht primär um der Sachen selbst willen, mit denen man sich dort beschäftigen darf, sondern vorwiegend um des Nutzens im „späteren Leben“ willen. Das ist ökonomisches Denken. Offene Aufgaben mögen einen guten Sinn im Mathematikunterricht haben. Aber die Offenheit der Fragestellung muss sich vorwiegend auf die Mathematik mit ihren Kalkülen beziehen (wie bei Wittenberg), und nicht künstlich durch die Vagheit einer scheinbaren Alltagssituation erzeugt werden. Um Mathematik im eigentlichen Sinne aber handelt es sich erst dann, wenn die Aufgabenstellung mit Nennung der insgesamt verfügbaren Information (auch in quantitativer Hinsicht) präzisiert würde.

Auch Linneweber-Lammerskitten (2014) geht vollkommen fraglos von Weinerts Definition der Kompetenz aus, um dann zur Erläuterung eine von der OECD beauftragte Expertengruppe (DeSeCo), wie folgt, zu zitieren:

„This external, demand-oriented, or functional approach has the advantage of placing at the forefront the personal and social demands facing individuals. This [...] needs to be complemented by [...] internal mental structures – in the sense of abilities, capacities or dispositions embedded in the individuals. Each competence is built on a combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge [...], motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilized for effective action“ (zit. nach Linneweber-Lammerskitten 2014, S. 14).

Das Kompetenzkonzept sieht also den Sinn von Bildung darin, dass das Individuum in der Lage ist, externen Forderungen nachzukommen. Alle Dimensionen der Person sollen dazu mobilisiert werden, damit dies effektiv geschieht. Um welche und wessen Anforderungen es sich dabei handelt, wird auch hier offen gelassen. Kompetenz wird gedacht als Fähigkeit und Bereitschaft, beliebigen externen Forderungen nachzukommen. Der Mathematikdidaktiker, der sich kritiklos diese Position zu eigen macht, arbeitet gewollt oder ungewollt mit an der ökonomischen Vereinnahmung der Person (Krautz 2007b).

Weiter schreibt Linneweber-Lammerskitten (2014), dass Schlüsselkompetenzen für „die übergeordneten Ziele eines erfolgreichen Lebens und einer gut funktionierenden Gesellschaft notwendig“ (ebd., S. 15) seien. Bildung soll also nicht etwa an ein gutes Leben in einer guten Gesellschaft rückgebunden werden, sondern in ganz relativer Weise an ein „erfolgreiches“ Leben (erfolgreich – worin?) in einer „gut funktionierenden“ Gesellschaft (und wenn es ein menschenverachtendes System à la Huxley ist, das da gut funktioniert?). Es fehlt hier jede ethische Festlegung, so dass die Entscheidung darüber, worauf genau das auf Kompetenz getrimmte Schülermaterial eingeschworen werden soll, in das Belieben anderer (wessen?) gestellt wird – in genauer Entsprechung dazu, wie auch Weinert die Schüler zum Problemlösen befähigen will, und es in das Belieben anderer stellt, welche und wessen Probleme das sein könnten.

Speziell für den Begriff der mathematischen Kompetenz hält Linneweber-Lammerskitten (2014) fest:

„Er ist auf Anforderungen und Ansprüche (von Individuen oder von der Gesellschaft) bezogen, denen der Einzelne in Problemlösesituationen genügen können muss, und er enthält – als Voraussetzung dafür, dass die kognitiven Fähigkeiten in solchen Situationen eingesetzt werden können – neben kognitiven auch nicht-kognitive Momente, insbesondere die von Weinert hervorgehobenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten“ (ebd., S. 17).

Vermittels dieses Verständnisses von Kompetenz wird also die Mathematik auf ihren Nutzwert reduziert. Gerechtfertigt ist sie in ihrer Existenz nur, insofern sie zur Lösung von individuellen und gesellschaftlichen Problemen beitragen kann. Zudem wird auch für die mathematische Kompetenz das Inbegriffensein nicht-kognitiver Momente, d.h. die Ganzheitlichkeit betont. Auch hier läuft es auf eine Vereinnahmung der ganzen Person hinaus, denn Linneweber-Lammerskitten ergänzt: „Die Motivation, von der in der Weinert/DeSeCo-Definition die Rede ist, ist jedoch nicht die Lernmotivation, sondern die Motivation, die erworbenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch tatsächlich anzuwenden“ (ebd., S. 17f.). Dies ist in der Tat eine sehr treffende Feststellung, die oft übersehen wird. Aber was bedeutet es? Wurde der Einsatz erlernter Fähigkeiten früher einmal der Freiheit des Einzelnen überlassen, so garantiert die kompetenzorientierte Didaktik heute, dass beim Kompetenten, der nun die Schule verlässt, sichergestellt ist, dass er auch stets bereit ist zu tun, was man (wer?) von ihm verlangt. Denn, so Linneweber-Lammerskitten weiter: „In letzter Konsequenz heißt das, dass nur derjenige mathematisch kompetent ist, der auch fähig und bereit ist, sein mathematisches Wissen und Können einzusetzen“ (ebd., S. 18). Das bedeutet im Umkehrschluss, dass diejenigen Physiker, welche nicht bereit waren, ihr Wissen und Können zum Bau der Atombombe einzusetzen, nun als physikalisch inkompetent gelten müssen. Bei einem kompetenten Physiker ist heute nämlich sichergestellt, dass er bereit ist zu tun, was immer von ihm verlangt wird.

Die ökonomisierte Beliebigkeit scheint den Didaktikern mehr oder weniger unbewusst in ihre Texte zu geraten. Wie bei Weinert und Leuders meldet sich wohl deshalb auch bei Linneweber-Lammerskitten das Gewissen, indem er schreibt, dass zum Problemlösen auch „Werte usw. nötig sind“ (ebd., S. 18). Doch auch hier handelt es sich nur um einen sentimental Rest, denn er erkennt das Wesen von Werten, und zwar weil es unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung verkannt werden muss. Werte sind nicht das, was wir nötig haben oder brauchen, sondern dasjenige, was darüber entscheidet, was wir brauchen oder nicht (vgl. Spaemann 2001, S. 147). Derselbe Fehler liegt auch vor, wo von „value orientation“ die Rede ist, welche für ein effektives Handeln mobilisiert werden solle (s.o.). Werteorientierung ist nichts, was mobilisiert werden muss, sondern sie ist umgekehrt dasjenige, was mobilisiert. Werte sind nicht Mittel einer effektiven Verfolgung beliebiger Ziele, sondern Kriterien einer vernünftigen Zielauswahl, welche in allen Kompe-

tenzmodellen chronisch unreflektiert bleibt. Eine ernsthafte Orientierung an Werten würde deshalb die Grenze ökonomischer Beliebigkeit und damit das Ende der modischen Kompetenzorientierung bedeuten.



In gleicher Weise steht für Reiss und Hammer (2013, S. 81) fest, dass es in der Schule nicht um die Mathematik selbst gehen soll, sondern um ihren bloßen Gebrauchswert, also um Grundlagen, welche die Schüler „in den weiterführenden Schulen oder dem Studium und in ihrem späteren Berufsleben gebrauchen werden.“ Ohne das auch hier sich meldende ökonomische Interesse der OECD zu reflektieren, referieren sie, dass nach PISA daher diskutiert wurde, „wie Anwendungen im Mathematikunterricht einen höheren Stellenwert bekommen könnten“ (ebd., S. 84). Nichts spricht gegen das Anwenden von Mathematik, nur fehlt hier jegliches Bewusstsein dafür, dass die Pointe des modischen Kompetenzbegriffs die Reduzierung der Mathematik allein auf ihren praktischen Wirtschafts- und Alltagsnutzen ist. Mathematisches Wissen, das nicht in dieser Weise Nutzen abwirft, nennen Reiss und Hammer „träge“, denn sie setzen ihm „vielfältig nutzbare und nützliche Kenntnisse“ (ebd.) entgegen. Dass es sich auch umgekehrt verhalten könnte, nämlich dass, wer zu träge ist, sich wirklich auf die Mathematik einzulassen, sich von ihr höchstens noch nutzbare Kenntnisse verspricht, bleibt ihnen verborgen.

Auch sie halten Weinerts Kompetenzbegriff hoch, welcher der ökonomischen Vereinnahmung der Person als ganzer in die Hände spielt (Krautz, 2007b). Weinerts Konzeption der Kompetenz als „längerfristige Disposition zur Lösung von Problemen“, d.h. die konsequente Ausrichtung der Bildung am Nutzen, halten sie schlicht für „selbstverständlich“ (Reiss/Hammer 2013, S. 85). „Inhalte und Methoden“ sind bei ihnen deshalb Gegenstand des Un-

terrichts, damit man diese später „abrufen und nutzen“ (ebd.) kann. Dass aber gerade diese Ausrichtung auf den abrufbaren Nutzen, wie oben gezeigt, das Bildungssystem ebenso wie den Einzelnen an ökonomische Manipulationen ausliefert, ahnen sie nicht. Die Erkenntnis indes, dass der Mensch zum vernünftigen Wesen durch die Eigenart wird, „Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann), scheint unter Pädagogen und Didaktikern nach 2500 Jahren Bildungstradition heute vollends wegzubrechen. Daran wird erkennbar, wie weit sich Pädagogik und Didaktik heute – ohne es zu wissen – an die Ökonomie ausgeliefert haben. Denn Ökonomie ist ja letztlich nichts anderes als die Betrachtung aller Gegebenheiten unter dem einen Aspekt, was man von ihnen haben könnte (was nicht gegen die Ökonomie spricht; nur ist eben der Unternehmer als solcher noch nicht mit dem Menschen als Vernunftwesen gleichzusetzen).

VI

Wir sehen also: Kompetenz misst sich nicht mehr am Verständnis der Sache, sondern stattdessen an der Fähigkeit, die Sache zu verwerten. In dem Maße, in dem die Bildung des Schülers auf die Kompetenz reduziert wird, die Sache beliebig zu verwerten, wird er selbst mit seiner Kompetenz beliebig verwertbar für die Ökonomie. „Kompetenzschulung bildet den Menschen nicht, sondern sie *modelliert* den Menschen. Er soll so werden, wie ‘man’ ihn will, aber er soll diese Fremdbestimmung mit Freude – motiviert eben – über sich ergehen lassen“ (Ladenthin 2011). Fremdbestimmung von außen tarnt sich als Selbststeuerung von innen. Auch wenn man unterstellen will, dass hier niemand Böses im Schilde führt, macht dies die Sache nicht besser. In jedem Fall überlässt der oberflächliche und kaum reflektierte Umgang mit dem Kompetenzbegriff in Pädagogik und Didaktik einer ökonomisierten Beliebigkeit den Platz. Das scheint auch geahnt zu werden, zumindest sieht man überall, dass kompensatorisch moralisch gefärbte Begriffe als Bestandteil der Kompetenz hinzugeschrieben werden, ohne dass allerdings darauf reflektiert würde, dass sie unter den Vorzeichen der Kompetenzorientierung nicht mehr zu rekonstruieren sind. Pädagogik und Didaktik machen sich auf diese Weise selbst etwas vor, unterwerfen sich einer rein ökonomischen Denkweise und verbergen dies gleichzeitig vor sich selbst. Keine andere Weise ist vorstellbar, die einer Ideologie konsequenter manipulativen Charakter und totale Herrschaft verleihen könnte.

Literatur

- Blum, Werner (2012): Einführung. In: Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/ Hartung, Ralph/ Köller, Olaf (Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret – Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. 6. Aufl., Berlin, S. 14-32.
- Büchter, Andreas/Leuders, Timo (2009): Mathematikaufgaben selbst entwickeln. Berlin.

- Gelhard, Andreas (2012): Kritik der Kompetenz. 2. Aufl., Zürich.
- Gruschka, Andreas (2007): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/Wimmer, Michael: Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld, S. 9-29.
- Kaenders, Rainer (2008): Begeisterung für Mathematik. Antrittsvorlesung an der Universität zu Köln; www.math-il.de/wp-content/uploads/2009/09/Antrittsvorlesung_UniKöln_Kaenders_ausführlicheFassung.pdf; 12.02.2016.
- Krautz, Jochen (2007a): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München.
- Krautz, Jochen (2007b): Die Vereinnahmung der Person. Zu Auswirkungen und Hintergründen des Kompetenz-Konzeptes. *engagement – Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, 3/2007, S. 211-227.
- Krautz, Jochen (2015): Kompetenzen machen unmündig. In: Fachgruppe Grundschulen GEW Berlin (Hrsg.) *Streitschriften zur Bildung*, Heft 1.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, Heft 09/2011, S. 1-6.
- Leuders, Timo (2009): *Mathematik-Didaktik*. Berlin.
- Leuders, Timo (2010): Kompetenzorientierung im Mathematikunterricht. *Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz* 2/2010, S. 52-55.
- Linneweber-Lammerskitten, Helmut (2014): Mathematikdidaktik, Bildungsstandards und mathematische Kompetenz. In: Ders. (Hrsg.): *Fachdidaktik Mathematik – Grundbildung und Kompetenzaufbau im Unterricht der Sek. I und II*. Seelze, S. 9-27.
- Meyerhöfer, Wolfram (2005): *Tests im Test: Das Beispiel PISA*. Opladen.
- Meyerhöfer, Wolfram (2006): *Testen, Lernen und Gesellschaft. Zwischen Autonomie und Heteronomie*. In: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer Wolfram: *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Berlin, S. 331-349
- Nagy, Hajnalka/Struger, Jürgen/Wintersteiner, Werner (2012): Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht. In: Paechter, Manuela/Stock, Michaela/Schmölzer-Eibinger, Sabine/Slepcevic-Zach, Peter/Weirer, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*, Weinheim und Basel, S. 136-152.
- Reiss, Kristina/Hammer, Christoph (2013): *Grundlagen der Mathematikdidaktik*. Basel.
- Schmitz, Michael (2012): *Mathematikdidaktik*. <http://users.minet.uni-jena.de/~schmitzm/didaktik/doku.php>; 12.02.2016.
- Schuld, Carsten (2011): Kompetenz, was ist das? Drei Bücher zur Kritik des Kompetenzbegriffes. *Blog* 2011; <https://bildungundgutesleben.wordpress.com/2011/05/29/kompetenz-was-ist-das-drei-bucher-zur-kritik-des-kompetenzbegriffes/>; 12.02.2016.
- Schupp, Hans (2003): *Aufgabenvariation im Mathematikunterricht. Materialien zum BLK-Projekt Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts*; <http://blk.mat.uni-bayreuth.de/material/download/artikel/schupp/baytrag.pdf>; 12.02.2016.
- Spaemann, Robert (2001): *Grenzen*. Stuttgart.
- Spaemann, Robert (2009): *Glück und Wohlwollen*. Stuttgart.
- Weigand, Hans-Georg (2003): *Didaktische Prinzipien*. http://www.didaktik.mathematik.uni-wuerzburg.de/fileadmin/10040500/dokumente/Texte_zu_Grundfragen/weigand_didaktische_prinzipien.pdf; 12.02.2016.
- Whitehead, Alfred North (2012): *Die Ziele von Erziehung und Bildung*. Berlin.
- Wittenberg, Alexander Israel (1963): *Bildung und Mathematik*. Stuttgart.

Andreas Gruschka

Entsachlichung – Wie man die Sache der Pädagogik zum Verschwinden bringt zum Zwecke ihrer Kolonisierung

I

Mit so manchen Analysen und Initiativen (wie der Gründung der Gesellschaft für Bildung und Wissen) hat der Verfasser die fortschreitende Ökonomisierung des Bildungswesens als eine technokratische Reform im Geiste der psychometrisch bestimmten Betriebswirtschaftslehre kritisiert. In jüngster Zeit schlossen an diese Analysen weitere Kollegen mit der Darstellung der durch die Kompetenzorientierung betriebenen Entfachlichung des Lehrens und Lernens und der daraus hervorgehenden Niveausenkung trotz allem Leistungsoptimierungsgeredes an.

Mit der Entfachlichung schwindet eine Bedingung der Möglichkeit, Widerstand gegen die Reform leisten zu können. Egal, ob in der Schule oder der Universität, die Lehrenden stehen für ein mit dem Fach oder der Disziplin verbundenes Selbstbewusstsein, seine Identität. Das Fach ist der Ort substanzialer Erkenntnisse. Die Fächer stehen in einer mehr oder weniger langen Tradition des Denkens und ermöglichen so eine Progression der Erkenntnisse. Sie sind damit konservativ und fortschrittlich in einem. Ihnen kann man nicht mit modisch Beliebigem kommen, sie bewähren sich erst im gesuchten Fortschritt an Einsichten. Der hat sich aber immer am Stand der fachlich gebundenen Erkenntnisse zu legitimieren. Wo der fachliche Unterricht diffundiert im Überfachlichen übergreifender Themen und Aufgaben, wird er schnell konturlos und damit zur Verfügungsmasse für das jeweils neu Angelegte. Wo in der Universität die Musik nicht mehr in den Fächern, dafür in „interdisziplinären“ Zentren mit aktuellen Themen spielen soll, werden diese Fächer ebenfalls zur Verfügungsmasse von Hochschulleitungen und Projektfinanzierern. Aus ehemals autonomen Einheiten der Wissenschaft werden tendenziell Dienstleister für Themen, die von außen kommen.

Mit der Abwertung der von den Fächern organisierten Inhalte als dem toten und trägen Wissen wird eine Rechtfertigung nützlicher Kompetenzen betrieben, die wesentlich jenseits ihrer Gebundenheit an fachliches Wissen entstehen sollen. Nützlichkeit bezieht sich dabei wie selbstverständlich auf das Handeln als *homo oeconomicus*. Für den ist Wissen bloß noch Mittel zu einem universellen Zweck, dem des wirtschaftlichen Erfolges im Zeichen globaler Konkurrenz.

Der Erfolg kann dabei unterschiedlich krude oder abstrakt gemessen werden: als Drittmittelquote in der Universität oder als Rang auf der PISA-Skala.

II

Mit den folgenden Gedanken und Beobachtungen soll diesem Prozess analytisch schärfer nachgegangen werden. Geprüft wird, ob mit dem Begriff der Entsachlichung die strategische Komponente dieser Umstellung von Pädagogik und Wissenschaft auf einen Gegenstand externer Steuerung gefasst werden kann. Mit dem Begriff meine ich zunächst eine der Ökonomisierung dienende Entfernung der Sprache, in der über Pädagogik gehandelt wird, von ihrer ureigenen Sache. Die neue Sprachregelung soll nach ihrer Durchsetzung dem praktischen Durchgriff auf die öffentliche Erziehung den Boden bereiten.

Die Sprache der Reform selbst ist inzwischen häufig kritisiert worden. Vor allem das Unbegriffene der als neue Begrifflichkeit empfohlenen Wörter wurde vielfach, auch schon vor 10 Jahren mit der Veröffentlichung der „Frankfurter Einsprüche“ herausgestellt. Der zu beobachtende Missbrauch der Sprache geht vom Etikettenschwindel (empirische Bildungsforschung, die kein Verhältnis zur Bildung hat) über zum ungedeckten Anspruch (Exzellenz) bis hin zum gedankenlosen Gebrauch von Alleswörtern, die das Neue und das Geforderte suggestiv ausdrücken sollen: Kompetenz.

Es existieren bereits Glossare des Reformsprechers; sie enthalten allesamt Realsatiren. Mit ihrer Abfassung blieben die Autoren denen intellektuell überlegen, die so sprechen und damit ihr Geschäft betrieben.

Aber hatten sie mit der Entzauberung diese Sprache bereits in ihrer Struktur und Funktion zureichend erschlossen? Was folgt daraus, dass die ihrer Rhetorik Überführten nicht in Schamröte zurückschreckten, sondern munter weiter so sprechen? Die Hoffnung darauf, dass eine Besinnung auf das für Rationalität konstitutive Bemühen um ein Entsprechungsverhältnis von Begriff und Sache zu einem umsichtigen Sprachgebrauch führen würde, ist bislang allemal enttäuscht worden. Der Managementsprech funktioniert auf merkwürdige Weise gerade dank seiner Überwältigung dieses Entsprechungsverhältnisses. Und er setzt sich immer schlimmer fort. Was ist bloß in die gefahren, die etwa die Überarbeitung eines Textes nunmehr „*wording*“ nennen? *Wording* muss etwas haben, das es der Überarbeitung gegenüber als überlegen erscheinen lässt. Aber was?

III

Wir haben es mit einer auf den ersten Blick paradox scheinenden Beherrschung einer Sache durch Entsachlichung zu tun. Auf der einen Seite verschwindet hinter der neuen Sprache immer mehr, was sie eigentlich als etwas Spezifisches bezeichnen sollte, während auf der anderen Seite gerade da-

durch die Sache unter die Regie derjenigen gerät, die diese Sprache verbreiten.

Die Kritik an der Entfachlichung durch die Reform sollte also radikaler als bisher erfolgen. Mit der Entsachlichung des Sprechens wird das, worauf es immer noch zielt, seines Eigenwertes, seines Eigensinns, ja seiner praktischen Bedeutung beraubt. Mit dem neuen Sprech wird die Sache zum bloßen Anlass einer Anwendung von allgemeinsten und zugleich spezifischen, nämlich ökonomistisch konzipierten Verfügungsweisen. Sie richten sich nicht auf die Bereitstellung und den rationalen Einsatz von Mitteln zur Verfolgung von Zwecken, den materiellen wie den ideellen Bedürfnissen. Ökonomisierung verliert diese Achtung vor den Zwecken, denen sie dienen sollte. Sie setzt sich zum obersten Zweck, wird zum Zweck an und für sich.

Wir beobachten die Ökonomisierung der Ökonomie schon lange innerhalb ihrer angestammten Sphäre: Der auch in Dauer sich bewährende Gebrauchswert einer Ware wird randständig oder gar hinderlich für die akzellierende Konsumtion. Sie bewirkt den moralischen Verschleiß der Waren, zwingt zum jeweils Neuesten als dem anzustrebenden Tauschwert. Mit diesem treten wir ein in den atemlosen Wettbewerb um die Position vorne. Das Abstrakt-Werden des Wertes von etwas äußert sich in Kalkülen zur Gewinnung eines stetigen Mehr, seien es Apps oder *friends* bei *facebook* oder mehr Punkte bei PISA. Der Entfernung der Finanzwirtschaft von der Realwirtschaft entspricht das Desinteresse der Optimierer und Rationalisierer des Bildungssystems letztlich an dem, auf das es sich inhaltlich bezieht.

In den Lehrbüchern zur bürgerlichen Ökonomie wird diese Sphäre durch drei Medien bestimmt: durch Geld, Ware und Information. Die Ökonometrie macht die Austauschprozesse numerisch berechenbar, behandelt nun das Bildungswesen nach diesem Muster. Die Psychometrie hilft ihr dabei und konkretisiert es als Berechnung von Vorgängen in Subjekten, die allein als Messobjekte angesehen werden. Wirkmodelle sollen erklären, wie der Einsatz von *Geld* als Bildungsinvestition sich lohnt, wie der *Wert* des Outputs durch die *Ware* Kompetenz berechnet werden kann. Aber beide tun das nicht im stillen Kämmerlein, sondern im Wissen darum, dass man dergleichen Aussagen so kommunizieren muss, dass sie auf dem Markt der Meinungen als die Entscheidenden gelten, das heißt, die Bildungsplanung anleiten können. Der mit Mathematisierung und Werbung betriebene Versuch, die Deutungshoheit über das Bildungswesen zu erringen, hat zu einer öffentlichen Wahrnehmung der zugrunde liegenden Sache und Aufgabe geführt, mit der diese vielfach nicht mehr zu erkennen ist.

Die Macht über die Sprache bedeutet noch nicht, dass mit ihr die alte Aufgabe erledigt wäre. Auch kann wohl ernsthaft keine Rede davon sein, dass sie dem Bildungswesen neues und gutes Leben eingehaucht hätte. Es herrscht vielmehr Sprachverwirrung und in der Praxis Desorientierung. Erfolgreich wird diese Reform dennoch, so meine These, mittels der Entsachlichung der gesamten Sphäre. Das Spezifische des Pädagogischen, der Bildung, der Erziehung, der Vermittlung und auch der wissenschaftlichen Tä-

tigkeit wird untergepflügt unter eine Denkform und Operationsweise, die ihre Inhalte nur noch behandelt als Anwendungsfälle eines einzigen Allgemeinen: den Optimierungsgedanken. Mit ihm fügt sich alles in Ziffern ein. Es erlaubt, Ungleiches zwecks Beherrschung gleich zu machen. Der Imperialismus des Ökonomismus wird dabei durch den der Psychometrie lediglich spezifiziert. Die betreibt die analoge wertbezogene Vermessung sowohl des sich formierenden Humankapitals in der Schule als auch die entsprechende Steuerung der dafür notwendigen Produktionsprozesse.

Indem aber eine mathematisierende Modellierung der Wirklichkeit totalitär über diese ergeht, muss alles sekundär, wenn nicht sogar unbedeutend werden, was sich dieser Modellierung nicht nahtlos einfügt. Das Besondere wird ausgeschlossen, abgeschnitten, sofern es sich nicht verrechnen lässt. Es wird deswegen zum vernachlässigbaren Rest.

Ob ein Unternehmer mit einer Pizza Profite generiert oder mit PCs, ist letztlich egal. Derjenige PC ist der beste, der die Profite maximiert; derjenige Produktionsprozess ist der beste, der die Kosten minimiert und die Qualität als Standardisierung steigert. Nur in diesen Hinsichten wird die Qualität der Pizza oder des PC gewürdigt. Numerisch betrachtet sind beide als Werte von Waren austauschbar, ihr Wert gilt ohne Ansehen der Sache.

IV

Den gleichen Vorgang der Verallgemeinerung kann man auch bei der Psychometrie beobachten. Sie ist an der Qualität der Sachverhalte nur kurz und solange interessiert, bis sie sie mit Hilfe der Zergliederungskunst in mathematisierbare Größen übersetzt hat. Danach haben es die Forscher nicht mehr mit der Sache selbst, sondern mit ihr nur noch in der Form der atomisierten und dann wieder aggregierten Messgrößen zu tun. Jeder Schüler wird gleich behandelt, indem er mit den gleichen Maßstäben gemessen wird. Operationalisierung bedeutet nicht begriffliche Erschließung, sondern das Verfügbarmachen von Verhalten für eine Messung, die Test-Kalkülen folgt. Was diesen nicht gehorcht, fällt heraus. Hier waltet der Vorrang der Formalisierung gegenüber dem Inhalt, der Methode vor der Sache. Ist diese an sich vielfältig, mit unterscheidbarem Allgemeinen, Typischen und Besonderen, so wird sie mit dem instrumentellen Geist an das technisch Machbare der Messungen angepasst. Pädagogische Psychologie ist keine pädagogische, sondern die Anwendung der Psychologie auf ein Feld, dessen eigenstrukturelle Fundierung als Pädagogik bewusst ignoriert wird (vgl. hierzu das historische Lehrstück in diesem Heft).

Schüler und Schule werden durch die Messung gleich behandelt, die wiederum der Standardisierung als Qualitätskontrolle dient. Sie bezieht sich nicht auf die Qualitäten des je Besonderen, sondern auf quantitative Indices, die als hohe mit Qualität gleichgesetzt werden. Die Wertigkeit der Bildung ergibt sich erst als gemessenes Produkt mit dessen unterstellter Verwertbarkeit für einen Geldwerte generierenden Zweck. Die Umschreibung dafür lau-

tet Kompetenz und *literacy*. Der Wert der schulischen Vorgänge bemisst sich an der Erreichung der entsprechenden Produktionsziele. Damit verdoppelte diese Art der Theoretisierung die praktisch herrschende Ökonomie.

Die Wirklichkeit, die die sogenannte empirische Bildungsforschung mit Hilfe von Messungen zu erreichen und zu erklären versucht, erweist sich als Artefakt, ein Kunstprodukt dieser Forschung und damit selbst als Entsachlichung. Die Selbstpathetisierung durch das Wort „empirisch“, das alle, die nicht so arbeiten, zu Spekulanten macht, ist insofern bereits eine ungemaine Irreführung. Die zentralen Konstrukte sind höchst allgemeiner Natur und nur illustrativ an so etwas wie fachliche Inhalte gebunden. Man erkennt das bereits an den Grundbegriffen. Kompetenz findet man überall und nirgends. Es wird schlicht behauptet, dass man das, was die Pädagogen Bildung nennen, nun als Kompetenz messen würde. Damit wird das für Bildung so wichtige Verhältnis von Allgemeinem und Individuellem, von Materielem und Formalem übersprungen und übrig bleibt etwas, was die Sache gar nicht mehr treffen kann. Das wirft bereits einen tiefen Schatten auf diese Forschungsweise. Sie postuliert mit dem Gütekriterium der Validität, dass sie mit den Messungen tatsächlich misst, was sie zu messen beansprucht. Das verlangte nach einer Entsprechung von Begriff und Sache. Kompetenzmessung dürfte so nicht allein Testperformanz messen, sondern müsste tatsächlich Kompetenz erfassen, hier die besondere, die im pädagogischen Fall Bildung einschliesse. Nun haben wir vielfach gezeigt, dass davon keine Rede sein kann und schon deswegen empirische Bildungsforschung keine ist. Die 514 Punkte auf einer PISA-Skala erfassen gültig nur 514 Punkte.

Nun könnte man annehmen, dass das nicht nur uns aufgefallen sei, sondern sich weit herumgesprochen habe. Dann wäre diese Forschung als die Agentur der geprüften Sachlichkeit delegitimiert. Sie lieferte im besten Fall eine irgendwie vielleicht aussagekräftige Aussage über die kumulativen Effekte des Bildungssystems: Jene sind wohl besser als wir, andere schlechter, aber mehr weiß man nicht. Und auch das stimmt immer nur auf eine solche Weise der Generalisierung, dass es eigentlich gar nicht stimmt. Die Aussage müsste immer weiter spezifiziert werden, bis sie die Sache trifft. Dann aber weiß man vielleicht nur Besonderes, das nicht mehr als Allgemeines aufgefasst und kommuniziert werden kann. Zu kompliziert!

Nun ist freilich das Gegenteil von einer gravierenden Legitimationskrise der Forschung in Wissenschaft und Politik der Fall. Selbst die skeptisch gewordenen Journalisten wenden sich nicht von den „Studien“ mit der Erfahrung ab, dass sie regelhaft nicht viel besagen. Der Oberpsychometriker, der Datenkönig Hattie, war schon jedem aufmerksamen Leser seines Buches als Angeber deutlich geworden, bevor er für eine Saison als Finder der pädagogischen Weltformel herumgereicht wurde. Seine, wie die vielen anderen Varianten einer Formel beziehen sich in der Psychometrie wie in der Ökonomie darauf, wie man einen Prozess der Erzielung eines Mehr als Produkt steuern kann. Entweder sind die Formeln von berückender Trivialität und damit nichtssagend wie nichts erklärend, dann haben sie immer Recht. Oder

aber sie spitzen zu, dann sind sie permanent der Falsifikation durch die Wirklichkeit ausgesetzt. Dieses wie jenes irritiert nur selten die Akteure. Es heißt: Der Markt richtet alles zum Guten! Wenn er das nicht tut, dann liegt es daran, dass der Markt behindert wird. Auf den professionellen Lehrer kommt es an und wenn der reale Lehrer seine Arbeit nicht so macht, dann liegt es daran, dass er nicht professionell ist. Um dies zu bestimmen, wird alles an gewünschten Eigenschaften aufgetürmt, was dazu gehören mag, aber wohl nur äußerst selten auf einen lebendigen Menschen zutreffen wird. Die Formeln erklären nichts, aber sie postulieren alles. Dass ihnen viel zugetraut und stark vertraut wird, bleibt aber ein erklärungsbedürftiges Phänomen.

Auch wenn der Hype um die Berichte über die jeweils neue PISA-Studie abgeflacht ist, bleibt der symbolische und öffentlichkeitswirksame Effekt der jeweils neuesten Messung ungebrochen. Er wird weiterhin behandelt als zuverlässige Aussage über die Qualität des Systems. Warum ist das so?

Zunächst hängt es wohl auch an dem uneingestandenem Einverständnis zwischen Machern, Auftraggebern und Publikum: Wir akzeptieren euch als Auskunft und ihr informiert uns so, dass wir begreifen, was geschieht, ohne dass wir uns deswegen genau anschauen müssen, was geschieht. Mit unseren 514 und den 560 Punkten eines anderen Landes können wir sofort etwas anfangen, auch wenn wir erfahren, dass wir vorher nur 510 hatten oder dass ein anderes Land nur 470 Punkte erreicht hat. Wir erhalten eine politische Information des „besser Werdens“ oder des „besser Seins“ als andere. Wir müssen nicht wissen, was das bedeutet und wir können mit Kompetenz annehmen, dass dahinter wohl das für die Zukunft der Volkswirtschaft Wichtige stecken wird. Ihr dürft so vorgehen, ja ihr sollt so vorgehen, weil das uns in einfacher Weise in die Lage versetzt, über den Sachstand jenseits der Sache zu urteilen.

Die so betriebene Entsachlichung wird durch ihre Vereinfachung erfolgreich. An der Zahl 514 kann nicht gezweifelt werden, auch weil sie inhaltlich völlig leer ist, sie ist unideologisch. Sie ist empirisch, indem sie wertet ohne Wertung. Indem sie für eine Wirklichkeit eigener Art steht, die auf Rechenkünste ebenfalls eigener Art bezogen ist, wird sie zugleich undurchschaubar, abstrakt und doch ist sie im Kontext der Wettbewerbslogik eine klare Markierung des Oben und Unten, des Besser oder Schlechter als, in was auch immer. Diese Entsachlichung schafft damit eine eigenständige Sachhaltigkeit, nämlich die der ökonomistischen Logik. Mit ihr wird das Besondere der Pädagogik subsumierbar unter ein eigenes ökonomistisches Allgemeines. Man bearbeitet Pädagogik und Bildung im Geiste von Geld, Ware und Information in der Gestalt der mathematisierenden Bestimmungen und dem weichen Psychogeschäft des Marketings und Vertriebs. Die Entsachlichung geschieht mit der Subsumtion der Pädagogik unter die Maximen der ökonomischen Kalküle und der ihnen folgenden Messungen.

Dass das auch gegen Widerstände in der neoliberalen Ära in so gut wie allen gesellschaftlichen Bereichen, also nicht nur im Bildungswesen, durchgesetzt werden konnte, zeigt, wie sehr der Imperialismus des ökonomischen

Denkens sich mit den Erwartungen von Politik und Öffentlichkeit verträgt. Beide sehen in deren Beschreibungen die einzige, klare Orientierung in Zeiten chronisch gewordener Krisen. Wir befinden uns mit der Affirmation dieser Denkform in einer Art babylonischer Gefangenschaft, einer Herrschaft, mit der wir uns auch noch dann identifizieren, wenn wir vom Versagen eben der Herrschaft massiv eingeholt werden. Es ist doch bemerkenswert, dass das akademische Fach, das sich in den letzten Jahren blamiert hat wie wohl kein anderes, ungebrochen die Agenda bestimmt. Man kann den Erfolg der Entsachlichung somit auch so verstehen: Es wird akzeptiert, dass der einzige problemlösende Zugang zur Welt im Ganzen wie zu ihren Bereichen in den Formen der Ökonomisierung und ihrer Ökonometrie besteht. Sie erscheint als der Kern all der verschiedenen Sachen, der diese zu Akzidentellem macht. Wir haben es somit mit einem höchst wirksamen neuen Mythos zu tun.

Dagegen ist allein Entzauberung zu betreiben. Sie setzt stur und unverdrossen an der Analyse und Darstellung der Differenz an, dem zwischen Anspruch und Wirklichkeit und dem zwischen der Sprache an der mit ihr zu bezeichnenden Sache. Sie ist mächtig wie ohnmächtig. Mächtig ist sie überall dort, wo noch ein Verhältnis zu materialer und formaler Rationalität besteht, ohnmächtig bleibt sie, wo sie außerhalb der Entscheidungen verbleibt. Das aber ließe sich politisch verändern.

V

Ich möchte die Entsachlichung in einem abschließenden Teil meiner Überlegungen nicht an den wertsetzenden Messungen des pädagogischen Verhaltens in der Forschung näher erläutern, sondern an der anderen Dimension, dem Verfügbarmachen des Besonderen durch die Übertragung der managerialen Menschenführung auf den Raum der Pädagogik.

Der Lehrer hat im Umgang mit seinen Schülern mit drei grundlegenden Aufgaben zu tun. Zum einen muss er dafür sorgen, dass die Schüler das rollenspezifische Verhalten zeigen, das sie in die Lage versetzt, dem Unterricht erfolgreich zu folgen. Wir nennen das gemeinhin Erziehung. Sodann hat er die Aufgabe, die Aspekte des Weltwissens, die in seinem Fach zu thematisieren sind, so aufzubereiten, dass die Schüler für die Sache erschlossen werden und die Sache für die Schüler erschlossen wird. Wir nennen das Didaktik. Schließlich muss mit der Unverfügbarkeit und Offenheit umgegangen werden, die die Inhalte der Vermittlung notwendig auslösen, weil sie Herausforderungen des Verstehens und der Zueignung darstellen. Wir nennen das gemeinhin Bildung. Die Entsachlichung, die durch die Reform betrieben wurde und wird, kann man bereits daran ablesen, wie hier das Vokabular ausgetauscht wird.

Exemplarisch sei das im Begriff des Classroommanagements (CRM) analysiert. Er kommt aus den USA, die im akademischen Bereich keine Tradition der pädagogischen Denkform haben, die dafür bereits früh von Psychometrikern beherrscht wurde. In einer nicht uninteressanten Studie hat

Kounin die Bedingungen erforscht, unter denen Klassenführung funktioniert bzw. nicht funktioniert. Wann kommt es zu effektiv genutzter Unterrichtszeit, wie schafft man Aufmerksamkeit und ähnliches mehr. Fragen, die jeden Lehrer beschäftigen, die aber ohne den mitgeführten inhaltlichen Sinnhorizont der Führungsaufgaben allein technisch behandelt werden und deswegen erst einmal jedem Ziel der Vermittlung und Erziehung dienen können.

Die Loslösung von diesem Sinnhorizont bedeutet die Entscheidung für ein vom ökonomischen Modell abgeleiteten Horizont. Das kann man in der Zuspitzung der Kounin'schen Klassenführung von gestern durch das CRM von heute erkennen.

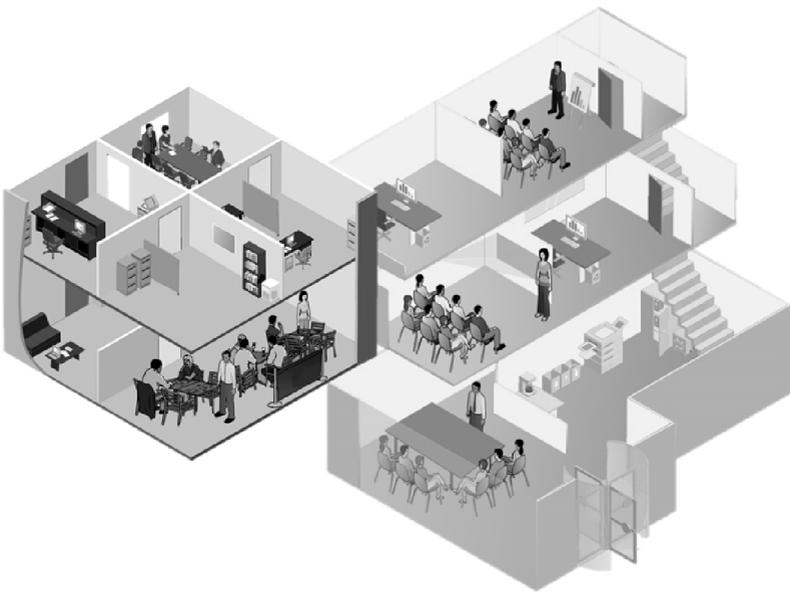


Abb.: <http://roommanager.com/>

Unsere angehenden Lehramtskandidaten werden in vielen Universitäten nicht mehr mit den Problemen der Erziehung konfrontiert, sondern darauf ausgerichtet, gut in CRM zu werden. Bezeichnend ist, dass das Erfahrungswissen der Studenten nicht dazu Anlass gibt, gegen eine solche Umformung Widerspruch einzulegen, sondern dass die Mehrheit von ihnen das begrüßt. Woran liegt das?

Sie haben Probleme, es mit der Aufgabe der Erziehung aufzunehmen, sei es die der Disziplinierung der Schüler, sei es die der Freisetzung zur Mündigkeit. Erziehung erscheint ihnen eher als der befürchtete Störfall, nicht aber als die Probe aufs Exempel, als die unhintergehbare Aufgabe, eben an der immer gegebenen Unmündigkeit so zu arbeiten, dass ein Schritt in Richtung

Mündigkeit getan werden kann. Erziehung ist das schmutzige, unangenehme Geschäft, das man lieber externalisiert, an „Trainingsräume für prosoziales Verhalten“, an Psychotherapeuten, früher an die Elternhäuser. Sie bleibt aber bestehen. Wenn sie nicht ganz zu vermeiden ist, dann sollte die harte Arbeit am krummen Holz zu sauberen, distanten Techniken des Managements erhoben werden, sollte der Blue Collar- zum White Collar-Träger befreit werden. Wer also Classroommanager wird, der hat es nicht mehr mit dem bedrängenden, direkten Auftrag zu tun. Der Lehrer-Manager leitet andere, die Schüler, an, fordert ihre Eigentätigkeit, kontrolliert die Ergebnisse, stellt Aufgaben, am besten solche, die andere als Rezepte verantworten. Die neue Lernkultur sorgt dafür, so ihr Versprechen, dass man nicht mehr so viel lehren muss, damit die Schüler mehr lernen.

CRM verspricht damit Entlastung von einer konstitutiven Dimension der Praxis, und es geht einher mit einer anderen Methode des Unterrichts. Damit bedeutet es nicht nur Etikettenwechsel und Umtaufung. Es hat Folgen im Selbstverständnis der beruflichen Praxis. Und wir müssen davon ausgehen, dass diese selbst sich damit ebenso gehörig verändert. Denn es geht an der Sache vorbei, vom Lehrer als Manager eines Schülers zu sprechen. Den pädagogischen Unsinn, den man damit anrichtet, haben wir bereits auf unseren Tagungen der Gesellschaft für Bildung und Wissen¹ zu Genüge analysiert.

Die Entsachlichung, die damit einhergeht, besteht also nicht darin, dass hier mit einem Wort allein der Nebel einer anderen Auffassung von Praxis verblasen wird. CRM fordert als Wortzusammenstellung Entsachlichung. Die Hauptsache ist das Management, das Akzidentelle des CR. Das Management ist das universelle Heilmittel für alle Probleme der Menschen und der Gesellschaft. Management ist ein pragmatischer und doch vielversprechender Modus, auf Probleme zuzugreifen. Manager lösen letztlich alle Probleme. Sie verfügen über Tools, die als *pass partout* passgenau sind. Sie sind intellektuelle Handwerker, Sozialingenieure, Universalprofis. Etwas Besseres kann man sich nicht denken. Man fühlt sich damit stärker als der weisungsgebundene Blue Collar Worker und nicht in das Ungewisse der klassischen Professionen gestellt, die ihr theoretisches Wissen immer in Situationen der Ungewissheit anwenden müssen.

Dass Manager oft nicht halten, was sie vollmundig versprechen, wissen wir alle. Das aber kränkelt die Tendenz zur Selbsterhebung nicht wirklich an. Als Manager können wir zugleich die Verantwortung für unser Tun, das uns selbst überfordert, an höhere Instanzen weiterreichen und uns zugleich mit feineren Methoden aufrüsten und frei machen von niederer Tätigkeit.

So ist es denn auch im Lehrberuf, wenn sich Lehrende an die Tools binden, die deren Erfinder ihnen verkaufen. Sie geben damit faktisch die Verantwortung für die Lösung der Probleme (etwa ihrer Beratung von Schülern) an diejenigen ab, die wiederum sie beraten haben. Indem aber nicht mehr auf Probleme der Erziehung von Kindern und Schülern mit Erziehung reagiert

1 Vgl. <http://bildung-wissen.eu/>

wird, sondern Techniken des Roommanagements in Anschlag gebracht werden, wird der sachliche Kern der pädagogischen Aufgabe entsorgt. Der Lehrer wird von einer Aufgabe der Erziehung dem Scheine nach befreit.

Noch eine Bemerkung zum Akzidentellen des Classrooms. Man möge nicht davor zurückschrecken, das Wort wörtlich zu nehmen. Einen Classroom zu managen, ist etwas anders als eine Klasse zu führen. Mit dem CR wird die soziale Aufgabe versachlicht und damit Pädagogik entsachlicht. Der Raum, das ist die arrangierte adaptive Lernumgebung mit Lernmitteln und Aufgaben. Die Schüler werden zu Usern dieser Bereitstellung. Die Beziehung zu ihnen wird ausgedünnt oder nur dort intensiviert, wo es um die Motivation und Kontrolle der nun selbsttätigen und selbstwirksamen Schüler geht. Das alles geschieht in der Zeitdimension durch die Sicherung effektiver Unterrichtszeit und einer fluiden Rhythmisierung der Arbeiten. Für diese werden entsprechende Sequenzen von Hilfsmitteln zur Verfügung gestellt.

Dieses Management zielt auf einen störungsfreien Betrieb, eine zufrieden vor sich hinschaffende Belegschaft. Bewirkt wird so Geschäftigkeit, die bezogen auf die Inhalte Leerlauf und in sozialer Hinsicht anpassungsbereite Erfüller von isoliert und blind bearbeiteten Aufgabenformaten produziert. Früher nannte man das eine Untertanenfabrik, später Kolonisierung der Lebenswelt, morgen wird es die Schule des Selbstmanagements sein.

Silke Trumpa

Bildungspolitik im Spannungsfeld von verwaltungsrationalem Handeln und normativen Ansprüchen im Inklusionsdiskurs – Rekonstruktion einer Politikerrede

I

Inklusion – ein bildungspolitisches Spannungsfeld

Die Steuerung und Entwicklung des deutschen Schulwesens ist von der Kulturhoheit der Länder geprägt und wird in den sechzehn Bundesländern grundsätzlich in eigenständiger Verantwortung wahrgenommen. Nur wenige Vorgaben gelten bundesweit, wie bspw. der Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes, in dem die Chancengleichheit im Bildungswesen verankert ist (vgl. van Ackeren/Klemm 2011, S. 104f). Dieses Recht wurde 2009 mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung explizit für Menschen mit Behinderungen bestärkt. Der Rang dieser Vorgabe entspricht einem Bundesgesetz, ist für die Länder rechtlich bindend und erfordert eine Anpassung der länderspezifischen Gesetze (vgl. Avernarius 2012, S. 83). Die Aufgabe, ein inklusives Bildungswesen zu implementieren, stößt in der Bundesrepublik Deutschland jedoch aufgrund seines jahrzehntelangen Auf- und Ausbaus eines separierenden Schulsystems auf strukturelle Widersprüche und immanente Antinomien (vgl. Werning 2014, S. 605; Klemm 2014, S. 634ff.) und führt zu vielfältigen öffentlichen und fachlichen Auseinandersetzungen.

Bei einem Vergleich der theoretischen Diskussion, der Umsetzungsbestrebungen in der Praxis und der bildungspolitischen Rhetorik zeigt sich eine deutliche Diskrepanz. Während in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen theoretische Modelle entwickelt und klare Unterscheidungen bspw. zwischen Integration und Inklusion vorgenommen werden, verbinden die Akteure im Bildungswesen mit den rechtlichen Vorgaben sowohl Hoffnungen auf ein gleichberechtigteres und diskriminierungsärmeres Bildungswesen, als auch Zweifel hinsichtlich der praktischen Umsetzbarkeit. Politiker bemühen sich hingegen um einen rhetorischen Spagat zwischen dem völkerrechtlich unumstritten positiv konnotierten Inklusionsanspruch und der schulischen Realität (vgl. Allemann-Ghionda 2013, S. 129).

Von Politikern, deren Machterhalt in enger Abhängigkeit zur Zustimmung der Wählerschaft zu ihrer öffentlichen Meinung steht, werden konsensfähige Positionen und Lösungsvorschläge erwartet. Die Orientierung für

Richtungsvorgaben folgt dabei Erfahrungswerten die sich für politisches Handeln bewährt haben. Es ist zu vermuten, dass sie sich als latente Sinnstrukturen in politischen Äußerungen finden und sich mit Hilfe rekonstruktiver Auswertungsmethoden freilegen lassen. Diese Konstitutionen werden selten expliziert, beeinflussen jedoch maßgeblich Denken, Entscheidungen und Handlungen.

Im vorliegenden Beitrag wird eine Politikerrede zum Thema schulische Inklusion mit dem Ziel analysiert, die Art und Weise des rhetorischen Spagats zwischen normativem Anspruch und gesellschaftlicher bzw. bildungsbürokratischer Strukturlogik zu fassen. Das forschungsleitende Interesse ist die Frage nach der Fallstrukturgesetzlichkeit der politischen Performanz, die sich in einer aufgezeichneten Politikerrede dokumentiert.

II Öffentliche Rhetorik zum Thema Inklusion und bildungspolitische Steuerung

Die Interpretation einer politischen Rede eines führenden Regierungsglieds auf Landesebene zum Thema Inklusion führt zur Frage nach der öffentlichen Rhetorik im Falle eines aktuellen, kontrovers diskutierten Themas sowie zur Frage nach der bildungspolitischen Steuerung.

Während in den 1970er Jahren die bildungspolitische Steuerung angesichts des massiven Ausbaus des Schul- und Hochschulwesens von Bildungsplanung und technokratischem Gestaltungsoptimismus geprägt war, wurden diese hierarchisch organisierten Steuerungsinstrumente in den 1980er Jahren zunehmend infrage gestellt. Sie gerieten insbesondere durch den empirischen Befund in die Diskussion, dass sich Schulen derselben Schulform teilweise deutlicher voneinander unterscheiden als von Schulen anderer Schulformen (vgl. Fend 1986). Diese Befunde wurden durch die internationalen Schulleistungsvergleiche unterstrichen, da sich aus ihnen die These ableiten ließ, „dass die *politisch-administrativen Steuerungsformen* dafür verantwortlich sein können, dass die Bildungssysteme unterschiedlich leistungsfähig sind“ (van Ackeren/Klemm 2011, S. 119, Hervorhebung im Original). Dadurch wird den Gestaltungsinstrumenten auf der politisch-administrativen Ebene eine hohe Bedeutung beigemessen.

Seit den 1990er Jahren findet eine Ablösung von linear-hierarchischen Planungs- und Steuerungsannahmen und eine Hinwendung zur Governance-Sichtweise statt, bei der die Gesamtheit des Systems mit seinen Individuen und Potentialen Beachtung findet und die Autonomie an der Basis gestärkt werden soll. Governance wird nicht als fertiges Modell verstanden, stattdessen werden die ausbleibenden Vorgaben selbst zum Programm, indem der Auftrag darin besteht, sie kontextbezogen zu konkretisieren (vgl. Heinrich 2007, S. 40). Damit wird der Vielzahl der Akteure Rechnung getragen, deren Handlungen nicht durch unilaterale Maßnahmen in eine gewünschte Rich-

tung gelenkt werden können, vielmehr eigenen Logiken und Zwängen unterliegen und mit spezifischen Schnittstellenproblematiken konfrontiert werden (vgl. Altrichter 2011, S. 129f).

Ungefähr 20 Jahre nach einer vermeintlichen Ablösung von linear-hierarchischen Planungs- und Steuerungsmaßnahmen wird die hier vorgestellte Rede zum Thema schulische Inklusion gehalten. Dabei geraten die latenten Strukturen in den Fokus des Forschungsinteresses, denen ein führender Bildungspolitiker bei der Implementierung von inklusiven Maßnahmen folgt. Das Thema Inklusion erscheint dabei lediglich als exemplarisches Beispiel für den (bildungs)politischen Umgang mit normativ aufgeladenen Themen.

III

Eine öffentliche Rede als natürliches Protokoll der Wirklichkeit

Dokumente einer Lebenspraxis, wie bspw. politische Reden, Gesetzestexte oder persönliche Mitteilungen, Werbematerial, Bau- und Kunstwerke sowie Beobachtungsprotokolle u.v.m. sind nach Oevermann ertragreiche Daten, da sie als „natürliche Protokolle der Wirklichkeit“ (2000, S. 72) gelten und nicht mittels standardisierter Erhebungsmethoden künstlich erzeugt wurden oder durch die Wahrnehmungsfähigkeit einer forschenden Person beeinflusst sind. Daher erscheint eine politische Rede ein besonders geeignetes Analyseobjekt.

Das vorliegende Material stammt aus einer 30-minütigen öffentlichen Rede eines führenden Bildungspolitikers im landespolitischen Wahlkampf. Der Anlass war eine öffentliche Fachtagung zum Thema Inklusion, deren Auftaktveranstaltung von ca. 600 Personen besucht wurde. Die Daten wurden mittels einer Audioaufzeichnung fixiert und transkribiert. Der Zeitpunkt der Veranstaltung lag ein paar Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 und vor einer entsprechenden Überführung in das Landesgesetz.

Der Redner ist in seiner Position als Landesminister aufgrund demokratischer Wahlen legitimiert. Ihm obliegt die Verantwortung für diverse bildungsspezifische Themen und er bearbeitet sie in Abhängigkeit zu Bundes- und Parteipolitik, was den Strukturen eines legalen Herrschaftsverhältnisses entspricht (vgl. Weber 1980, S. 124f.). Mit der Ratifizierung der UN-BRK geht ein Top-Down-Beschluss einher, indem in einem föderalen System die Implementierung eines inklusiven Schulsystems den einzelnen Bundesländern zufällt. Für die Bearbeitung dieser (und anderer) Aufgaben werden im Ministerium Verwaltungsbeamte eingesetzt, deren Ämter sich durch Fachwissen legitimieren. Aufgrund der fachlichen Expertise wird darauf vertraut, dass sie in der Lage sind, adäquate Vorschläge zur spezifischen Zielerreichung zu erarbeiten. So kann davon ausgegangen werden, dass der Politiker seine Rede, die er mit Hilfe eines Konzeptpapiers frei hielt, nicht oder nur in Teilen selber verfasst hat. Dazu findet sich in der Rede auch ein konkreter Hinweis; der Politiker formuliert: *Und ich habe mich sehr gefreut in der Vorbereitung für den heutigen Termin ein Zitat vorzufinden (.) das die Menschen*

mir aufgeschrieben haben, die diesen Inklusionsprozess im Kultusministerium verantworten und ihn treiben.

Der Umstand, dass die Rede von dritten Personen verfasst wurde, ist bereits ein Charakteristikum eines politischen Handelns. Die nach außen getragene vermeintliche Expertise bzw. vermittelte Haltung zu einem Thema ist eine parteipolitische und konzeptionell abgesprochene Position und stellt nicht zwangsläufig einen persönlichen Standpunkt des Redners dar. Damit handelt es sich um ein Dokument, das die soziale Wirklichkeit protokolliert, wie sie in einem öffentlichen Raum in Deutschland stattgefunden hat. Da es sich um eine thematische und frei gesprochene Rede in einer Zeit des Wahlkampfes handelt, ist davon auszugehen, dass sie sowohl parteipolitische Orientierungen transportiert, als auch rhetorische Kunstgriffe enthält sowie habituelle Besonderheiten des Sprechers dokumentiert.

IV Ertragreiche Eingangssequenz

Nachfolgend werden die ersten Schritte der Sequenzanalyse – eine extensive Sinnauslegung Wort für Wort – ausführlich vorgestellt. Später wird die Analyse zusammenfassend fortgesetzt. Für eine Textanalyse ist die Eingangssequenz eine ertragreiche Basis, da der Beginn einer Praxis folgenreich für ihre Fallstrukturgesetzlichkeit ist. Mit ihr werden bestimmte Optionen bereits von vornherein ausgeschlossen, wodurch sich die Besonderheit des Falls konturiert (vgl. Wernet 2009, S. 61). Die Eingangssequenz lautet:

Liebe sehr geehrte Frau Essig-Steinmeier, liebe Hausherrin (.) Frau Winter=Herr Oberbürgermeister, meine sehr geehrten Damen und Herren, ich will Ihnen **sehr danken**, und dort gucke ich jetzt mal die Inspiratorin an, Frau Essig-Steinmeier dafür, dass Sie die Idee zu dieser Fachtagung geboren haben, sie **umgesetzt** haben und damit ein **Forum** heute liefern, dass wir so- das sehen wir an der Resonanz doch alle zusammen **dringend** nötig ist.¹

Der Einstieg mit *Liebe* eröffnet eine Fülle von Kontexten. Ihnen gemeinsam ist die Vermutung, dass es sich um eine Anrede handelt – sofern eine Rede und kein lyrisches Werk als Kontext angenommen wird. Es ist keine formale Anrede, sondern eine vertrauensvolle, die auch in einem persönlichen Brief oder auf einer Ansichtskarte verwendet wird und zumindest eine gute Bekanntschaft zwischen den Personen vermuten lässt. Sie ist strukturell ein Ausdruck des Vertrauens, der Nähe und Zuwendung zwischen Menschen. Diese geradezu intime Bezeichnung unterliegt in Zeiten digitaler Kommunikation – aufgrund mangelnder Alternativen zwischen formvollendeter und

1 Da es keine einheitlichen Transkriptionsregeln gibt, wurde die Verschriftlichung der Rede so vorgenommen, wie sie für eine rekonstruktive Analyse geeignet erscheint (vgl. Flick 2010, S. 379). Dabei wurde die Schreibweise der gesprochenen Sprache angepasst. Komata markieren kurze Pausen, Punkte zeigen ca. eine Sekunde Unterbrechung an und folgen keinen grammatikalischen Regeln. Fett geschriebene Wörter stehen für eine besondere Betonung. Die verwendeten Namen sind anonymisiert.

alltagssprachlicher Anrede – einem inflationären Gebrauch. Sie findet bspw. als Anrede im Mailverkehr häufig Verwendung und drückt dort nicht zwangsläufig eine Vertrautheit zwischen Absender und Adressat aus. Aus der Endung kann bereits abgeleitet werden, dass das Wort an eine Frau oder eine Gruppe gerichtet wird, wenn der Absender die deutsche Grammatik regelkonform anwendet. Es ist anzunehmen, dass ein Vor- und/oder Nachname folgt oder ein Wort, das die Adressaten vereint z.B. Studierende oder Vereinsmitglieder. Sollte es sich um die Ansprache mit *Frau* und einem Nachnamen oder einer Gruppe handeln, dann ist ein weniger persönliches Verhältnis anzunehmen, als wenn es sich um eine Anschlussäußerung mit einem Vor- und Nachnamen handelt. Die Äußerung setzt sich, wie folgt, fort: *Liebe sehr geehrte Frau Essig-Steinmeier.*

Mit den nächsten Worten wird deutlich, dass es sich um eine Anrede einer einzelnen Person handelt. Es überrascht, dass weder ein Name, noch eine Gruppe unmittelbar hinter der Anrede *Liebe* folgt, sondern *sehr geehrte* als formelle zusätzliche Begrüßungsfloskel eingeschoben wird. Damit werden die Kontexte persönliche Beziehung und eine Ehrerbietung im Formalen in eins geschoben. Denn *sehr geehrte* wird bei formalen Vorgängen genutzt. Fragt man sich, wann und wo die Kombination *liebe sehr geehrte* üblich ist und wer sie wem gegenüber gebraucht, assoziiert man die Anrede einer Person, die eine herausgehobene Stellung bei der Begegnung hat, ggf. der Anlass der Versammlung ist, die Anrede aber den privaten Kontext übersteigt. Es könnte sich um eine Jubilarin handeln oder um eine Person mit einem besonderen Verdienst, das gewürdigt werden soll. Vom Sprecher wird dabei eine besondere Funktion erwartet, wie sie bspw. mit einer Pastorentätigkeit oder einem Bürgermeisteramt verbunden wäre. In der Kombination mit *liebe* bringt die förmliche Verwendung von *sehr geehrte* eine ehrfurchtsvolle, gesteigerte Wertschätzung gegenüber der Angeredeten zum Ausdruck. Eine Benennung der Angesprochenen mit dem Vornamen erscheint ausgeschlossen, weil dann mit den Begrüßungskonformitäten gebrochen werden würde. Der vollständige Nachname wird ohne eine Pause des Nachdenkens ausgesprochen, was den Eindruck verstärkt, dass der vorbereitete Redner sich der besonderen Leistung der Angesprochenen bewusst ist und diese hier wertschätzend anerkennt. Die Begrüßung wird ergänzt mit den Worten: *Liebe sehr geehrte Frau Essig-Steinmeier, liebe Hausherrin (.) Frau Winter=Herr Oberbürgermeister, meine sehr geehrten Damen und Herren.*

Es schließt sich eine Reihung von weiteren Adressaten an. Mit ihr wird die Anwesenheit aller bedeutsamen Personen öffentlich gemacht und gewürdigt. Zunächst wird eine Frau als *Hausherrin* kategorisiert, die als Gastgeberin ihr Haus für einen besonderen Anlass öffnet. Es kann sich dabei um einen besonderen Ort handeln, der bspw. einen historischen oder symbolischen Wert verkörpert oder besondere Eigenschaften wie Größe oder Ausstattung aufweist. Die *Hausherrin* stellte dann ihren Privatbesitz zur Verfügung, ermöglichte ein Ereignis auf ihrem Hoheitsgebiet, wird höflich informiert oder gefragt, ist jedoch nicht das Zentrum des Geschehens. Eine mögliche Funk-

tion oder Rolle der angesprochenen Person bleibt hinter der Position als Gastgeberin verborgen. Die Ansprache mit *liebe* und der Verzicht auf *sehr geehrte* deuten auf eine persönliche Bekanntschaft der beiden Personen hin. Insgesamt verweist die Anrede auf eine Vermischung zwischen Privatem und Öffentlichem – nicht zuletzt weil nicht anzunehmen ist, dass sich der öffentliche Ort, an dem die Rede gehalten wird, tatsächlich im Privatbesitz der angesprochenen Person befindet. Es folgt im schnellen Anschluss die Nennung des Oberbürgermeisters, der mit seiner Amtsbezeichnung und ohne Namensnennung eher pflichtbewusst genannt, denn begrüßt wird. Seine Persönlichkeit bleibt hinter der politischen Amtsposition zurück, ohne dass *lieber* oder *sehr geehrter* auch nur formhalber vorangestellt würde. An vierter Stelle wird das versammelte Publikum benannt. Der Redner drückt mit *meine sehr geehrten* zum einen eine distanzierte Wertschätzung aus, versucht durch das Possessivpronomen aber gleichzeitig eine persönlich zugewandte Haltung zu vermitteln, was als Stilmittel in einer Politikerrede identifiziert werden kann. Mit der Reihung und den Bezeichnungen bei der Begrüßung wird deutlich, dass den persönlichen Verdiensten der Erstgenannten eine herausragende Rolle zugeschrieben wird. Für die Anschlussäußerung ist nun ein inhaltlicher Einstieg, z.B. der Anlass der Zusammenkunft zu erwarten.

Es folgt: [...] *ich will Ihnen sehr danken*.

Es drängt sich die Lesart auf, dass sich der Sprecher persönlich an einem Geschenk oder einen herbeigeführten Umstand erfreut. Dabei handelt es sich nicht um eine Kleinigkeit oder Selbstverständlichkeit, für die es aus Höflichkeit zu danken gilt, sondern das *sehr* betont die besondere Relevanz des zum Dank führenden Umstands. Die persönliche Betroffenheit drückt sich auch in der Verwendung der ersten Person Singular und durch die betonte Aussprache aus. Er dankt hier primär als Person, als Individuum, jedenfalls nicht explizit als Repräsentant einer bestimmten Gruppe oder Organisationseinheit. Als Adressaten des Dankes kommen gedankenexperimentell sowohl eine Person, die höflich gesiezt wird, als auch eine Gruppe von Menschen, die im Plural angesprochen wird, in Frage. Nach dem Prinzip der Sparsamkeit (vgl. Wernet 2009, 35) ist jedoch eher von einem Dank an die bisher genannten Personen auszugehen. Der nicht näher konkretisierte Dank wird nicht explizit ausgesprochen, sondern mit *ich will* als Absichtserklärung in der Zukunft positioniert, was wie ein fester Entschluss, wie eine Ankündigung eines Höhepunktes erscheint.

Der Satz wird, wie folgt, fortgesetzt: [*ich will Ihnen sehr danken*] und *dort gucke ich*. Die gewählte Anschlussäußerung erfolgt nicht regelkonform und erscheint gerade deshalb interpretationswürdig. Der Satzteil *dort gucke ich*, folgt nicht den syntaktischen und semantischen Regeln, da man nur von einem bestimmten Ort aus (hier) irgendwo „hin“ (dort) gucken kann. Der alternativ denkbare Satz lautet: „Ich gucke dort hin“, wodurch das Adverb *dort* zu einer Ortsbestimmung würde. Dieser ausgewiesene Ort würde zu einem herausgehobenen Platz werden, an dem eine besondere Person sitzt, auf die auch alle anderen ihre Aufmerksamkeit richten können. Diese Lesart muss

jedoch durch die auffällige Unstimmigkeit um eine riskante Lesart erweitert werden: Eigentlich müsste der Redner sich an diesem Ort (dort) selber befinden. Ihm würde es obliegen, eine herausragende Position, eine besondere Stellung in diesem Setting bei einer Fachtagung zu Inklusion einzunehmen.

Die Anschlussäußerung lautet: *[und dort gucke ich] jetzt mal die Inspiratorin an*. Im *jetzt mal* verbirgt sich eine Ausnahme, ein seltener Moment, in dem die sogenannte *Inspiratorin* in Augenschein genommen wird. Die künstliche Wortkonstruktion ist von dem Begriff *Inspiration* (lateinisch: *inspiratio/spiritus*) abgeleitet, was mit Beseelung, Einhauchen sowie Leben, Seele, Geist übersetzt werden kann. Es muss demnach von einem unerwarteten Einfall, einer künstlerischen Kreativität oder einer genialen Kombination ausgegangen werden, die diese Frau geleistet hat. Die angesprochene Person scheint etwas absolut Neues, etwas noch nie da Gewesenes getan oder erdacht zu haben, was andere Menschen inspiriert, ihnen Anstöße gibt. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Name dieser außergewöhnlichen Person nun eröffnet wird: *[und dort gucke ich jetzt mal die Inspiratorin an], Frau Essig-Steinmeier*. Vor der Namensnennung entstand die Erwartung, diese aufsehenerregende Person würde nun zum ersten Mal dem Publikum vorgestellt. Doch das Gegenteil ist der Fall. Ihr Name war bereits bei der Begrüßung der erstgenannte; er wird nun ein zweites Mal ausgesprochen und in den Mittelpunkt gehoben. Sie selbst scheint der Anlass der Versammlung zu sein und wird von dem Redner geradezu in ein Spotlight gestellt. Für die Anschlussäußerung wird eine Erklärung für diese herausgehobene Stellung erwartet, die auch erfüllt wird: *[...] dafür, dass Sie die Idee zu dieser Fachtagung geboren haben*.

Bei der außergewöhnlichen Leistung handelt es sich um *die Idee zu dieser Fachtagung*, was überraschend ist. Denn Fachtagungen finden regelmäßig statt und sind keine unüblichen oder außergewöhnlichen Ereignisse, die aus einer Inspiration hervorgehen. Selbst wenn es sich um eine Zusammenkunft bedeutender Personen handelt, erscheint es eher ungewöhnlich, wenn die Organisatorin einer Tagung persönlich so außergewöhnlich in den Vordergrund rückt, ohne dass die Institution, der sie angehört, überhaupt genannt wird. Allenfalls wenn es sich um die Gründung einer neuen Fachrichtung handelte, könnte man sich so eine Betonung vorstellen. Die *Idee wurde geboren*, ist also wie ein Baby, um dessen Wohlergehen die Mutter und die ihr nahestehenden Personen Sorge tragen, und ist demnach ein höchst privates Ereignis. Es kommt etwas Neues, Einmaliges in die Welt, dessen Existenz nicht (mehr) geleugnet werden kann.

Es folgen die Worte: *[...] sie umgesetzt haben und damit ein Forum heute liefern, das wir so – das sehen wir an der Resonanz doch alle zusammen dringend nötig ist*. Die Umsetzung der Fachtagung wird als individueller Verdienst dargestellt und die Organisatorin wird als persönliche Zulieferin für ein Produkt angesehen, das alle benötigen. Dort wird eine Ware *geliefert*, die alle Anwesenden – inklusive des Sprechers – vermeintlich haben möchten bzw. dringend bedürfen. Er schließt sich mit dem *wir* in die Gruppe der

Nachfragenden ein. Durch den Einschub *das sehen wir an der Resonanz*, verliert er den grammatikalischen Bezug zum Satzanfang. Hätte er den Satz zu Ende gebracht, wie er anfangs angelegt war, hätte er gesagt, dass die Anwesenden dieses Forum nötig *haben*. Damit wäre ein Defizit auf der Ebene der versammelten Community benannt worden. Die Anwesenden hätten als Repräsentanten der Gesellschaft angesehen werden können, die solche Foren benötigen, um für diesen gesellschaftlichen Veränderungsprozess sensibilisiert zu werden. Stattdessen sagt er, dass das Forum dringend nötig *ist*. Damit verschiebt sich die Relevanz auf die Zusammenkunft selbst; die Plattform für bestimmte Zwecke scheint wichtiger als die anfangs angedeutete persönliche Bedürftigkeit. Diese Überlagerung deutet auf das Spannungsfeld hin, in dem sich der Redner befindet, was mit Hilfe von Kontextwissen bestätigt werden kann.

V

Annäherung an die Fallstruktur durch Einbindung des Kontextwissens

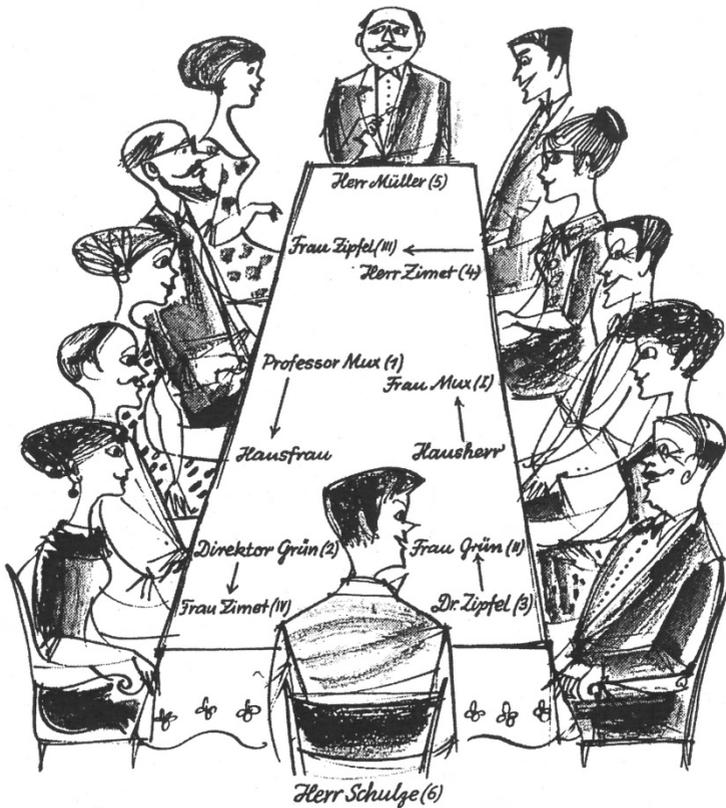
Das auffällige Strukturmerkmal dieser Eröffnungssequenz ist die persönliche, ehrfurchtsvolle Wertschätzung einer einzelnen Person. Sie wird in übersteigerter Weise in den Mittelpunkt gehoben und erscheint dadurch fast als der Anlass der Zusammenkunft. Eine einzelne Privatperson verantwortet etwas Neues, noch nie da Gewesenes, von dem alle Anwesenden profitieren können. Für diese Höchstleistung wird sie von dem Sprecher ganz persönlich geehrt, während die öffentlichen Positionen und Ämter der Anwesenden – mit Ausnahme des Oberbürgermeisters, der bemerkenswerter Weise nur in seiner Funktion und nicht als Person angesprochen wird – verborgen bleiben. Dies wird unter der Einbeziehung des Kontextwissens besonders bedeutsam.

Die über die Maßen hervorgehobene, hier Frau Essig-Steinmeier genannte Person ist die Geschäftsführerin eines offiziellen Beratungsgremiums des Kultusministeriums und agiert im Rahmen ihrer amtlichen Tätigkeit. Indem der Sprecher sie ausschließlich auf der persönlichen Ebene – jenseits ihrer Organisationszugehörigkeit – anspricht, zeigt er, dass er den Anstoß eines Fachforums mit Beteiligung einer bildungsinteressierten Öffentlichkeit weder in (s)einer bildungspolitischen Organisationseinheit noch in einer (staatlich) organisierten Institution verortet, sondern bei Privatpersonen. Auf dieser Ebene könnte ebenso eine Bürgerin fokussiert werden, die sich unter persönlicher Aufopferung für eine Mutterschaft entschieden hat, um zumindest einen kleinen Hoffnungsschimmer angesichts größerer demographischer Probleme zu verbreiten.

Ebenso expliziert der Redner nicht die offizielle Position der Hausherrin und dies, obwohl er den Gepflogenheiten einer formal korrekten Begrüßung ansonsten nachkommt. Als Bildungsexpertin, Didaktikerin, Professorin und Rektorin einer staatlichen Lehrerbildungsstätte ist Frau Winter eine ausgewiesene Expertin in Sachen Lehrerbildung. Von ihr kann erwartet werden,

dass sie zum Thema (schulische) Inklusion einiges beizutragen hat, was für die thematische Ausrichtung der Tagung relevant wäre; sie wird hier jedoch auf die Funktion der Hausherrin reduziert, die vermeintlich ihren Privatbesitz (bloß) zur Verfügung stellt.

Außerdem bleibt die Rolle des Redners selbst verborgen. Er bedankt sich ganz persönlich als Mensch und Bürger und nicht als Repräsentant oder Amtsinhaber. Seine Position und die damit verbundene Gestaltungsmacht stehen so in auffällig unauffälliger Weise im Hintergrund. Es drängt sich die Hypothese auf, dass die nun folgende thematische Auseinandersetzung den Strukturen einer förderungswürdigen Privatangelegenheit folgt.



Werden die bisherigen Lesarten nun unter Einbezug des thematischen Schwerpunkts Inklusion betrachtet, ergibt sich eine weitere Erkenntnis. Der Redner schätzt eine öffentliche Fachtagung zum Thema Inklusion mit der

Teilnahme von interessierten Bürgerinnen und Bürgern als Novum ein und zählt sich selber zu den Konsumenten dieses Angebots. Damit verhält er sich zum Thema im Modus des Unvertrauten, gleichsam wie eine Privatperson, die sich selber noch nicht mit Inklusion befasst hat.

Es entsteht der Eindruck, dass die Anwesenheit des Redners lediglich eine Amtspflicht unter vielen ist und die Verantwortung für dieses Thema primär in der entsprechenden Stabsstelle verortet wird. Diese Hypothese wird von den Strukturen untermauert, die auf den Wahlkampf des Sprechers verweisen. Durch seine Anwesenheit und seinen Vortrag möchte der Politiker einer potentiellen Wählerschaft sein persönliches Wohlwollen und seine Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion signalisieren. Dass dies jedoch nur an der Oberfläche der Fall ist, wird durch die Relevanzverschiebung von der menschlichen Auseinandersetzung mit dem Thema hin zur Bedeutung der öffentlichkeitswirksamen Plattform offenbar.

VI Weitere Textanalysen

Bei der Suche nach einer weiteren geeigneten Textstelle drängt sich ein rhetorisches Stilmittel auf. Es handelt sich dabei um die mehrfache Verwendung der Anrede *meine Damen und Herren* während der 30-minütigen Rede, wodurch sie zu einem Stilmittel wird. Durch die direkte Anrede der Zuhörerschaft wird das Publikum immer wieder explizit adressiert, was auf eine überdurchschnittliche Aufmerksamkeit in diesen Passagen zielt. Inhaltlich fokussiert sich der Redner bei dem Einsatz des Stilmittels wiederkehrend auf einen gesellschaftlichen Wandel, einen anstrengenden Paradigmenwechsel, der alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen betrifft – politische Entscheidungsträger inbegriffen. Die Äußerungen sind inhaltlich auf einer abstrakten Metaebene verortet, die einen allgemeinen Konsens erwarten lassen – verbunden mit der Annahme, dass sich in einer demokratischen Gesellschaft niemand gegen ein unteilbares Menschenrecht stellt. Diesen normativ verankerten gesellschaftlichen Wandel positioniert er oberhalb von politischen Steuerungsmaßnahmen: *Inklusion meine Damen und Herren ist nichts, was wir – ob im schulischen engeren Bereich, oder im weiteren Bereich der Gesellschaft, was wir über Erlasse und Verordnungen=über Änderung von Prüfungsordnungen, über Anweisungen werden, regeln, können. Wir sind hier in einem Paradigmenwechsel.*

Durch die Aussage *Inklusion [...] ist nichts* wird der Begriff durch eine Negierung abgegrenzt, jedoch nicht positiv bestimmt. Im Folgenden wird der Begriff nicht differenziert ausgeführt, sondern als ein zu definierendes Objekt (*was*) betrachtet wird, das die Subjekte (*wir*) nicht mit den herkömmlichen rechtlichen Regularien des Systems regeln können. Dabei scheint es so, dass sich das *wir* auf die Bildungsadministratoren bezieht. *Erlasse, Verordnungen, Prüfungsordnungen* und *Anweisungen* sind die zur Verfügung stehenden Werkzeuge, mit denen politisch-administrativ auf Anforderungen reagiert

wird und die hier in einer raschen Aneinanderreihung als unwirksam zur Seite geschoben werden. Die üblichen Spielregeln, die die Herausforderungen durch politisches Handeln beherrschbar und überschaubar machen, werden als untauglich dargestellt. Die Umstände, in denen bewährte Regularien nicht greifen, sind entweder plötzliche, nicht abschätzbare Ereignissen, wie bspw. Naturkatastrophen oder beziehen sich auf zwischenmenschliche Umstände, wie Freundschaft, Vertrauen oder Solidarität, die sich kaum durch äußere Einflüsse gezielt herstellen lassen. Inklusion wird damit als nicht steuerbar eingeschätzt – und zwar sowohl in *engeren* als auch in *weiteren* Bereichen. Damit drängt sich die Frage auf, welche Handlungsoptionen bleiben. Übrig bleibt eine Antwort, die auf die private Haltung zielt, über die niemand verfügen kann. Demnach beschränkt sich auch die Einflussnahme der Politik auf einen ethischen Apell.

Wir sind hier alle in einem Boot und ziehen gemeinsam an einem Strang. *Wir sind hier* an einem besonderen Ort, an dem andere Regeln gelten als anderswo – ggf. entstehen hier Forderungen, die sich aus einem anderen Paradigma ableiten lassen. *Wir sind hier* den natürlichen Kräften, den Zugzwängen eines nicht steuerbaren Prozesses ausgeliefert und können lediglich abwarten, bis der Vorgang vorübergegangen ist? Dieser nicht zu beeinflussende Vorgang wird als *Paradigmenwechsel* bezeichnet, in dem sich alle befinden. Dabei deutet die Formulierung *in einem Paradigmenwechsel* an, dass er weder aktiv herbeigeführt wird, noch eingeleitet wurde. Der Redner sieht sich demnach passiv *in* einen nicht steuerbaren Prozess eingebunden, den er weder überschauen, noch steuern kann. Ein *Paradigmenwechsel* stellt entweder eine Ablösung von wissenschaftlichen Entwicklungen dar, die bislang für besonders wichtig gehalten wurden, oder steht für einen Wechsel der Werte und Normen, der die Lebenseinstellung grundlegend verändert. Für einen solchen Umbruch wird implizit auf eine Verantwortungsübernahme in der Bürgerschaft gesetzt. Rechtliche Regelungen werden in den Hintergrund gerückt und als nicht zielführend abgewiesen. Als gegenläufig Lesart ist zu ergänzen, dass der Politiker hier die Grenzen seines Zuständigkeitsbereichs angesichts der Größe der Herausforderung erkennt.

Die Auswahl einer weiteren Stelle erfolgt noch einmal forschungspragmatisch. Es wurde eine Äußerung ausgewählt, die inhaltlich auf die Implementierung inklusiver Maßnahmen zielt: *Es wird keine **Behinderungsart** geben, zu der wir sagen mit **dieser** Behinderungsart eventuelle in einer **multiplen** Faktorenansammlung **schließen** wir inklusive Angebote von vornherein aus.*

Mit *es wird* wird eine Vorhersage für ein Ereignis in einer nicht näher definierten Zukunft gemacht. Die sich anschließende Vorgangsbeschreibung liegt in einer Ferne, aus der aktuell nicht zwangsläufig ein Handlungs- oder Steuerungsbedarf abgeleitet werden muss.

Es wird davon gesprochen, dass *wir* etwas an eine oder mehrere Gruppe/n adressieren, was einem Gruppendenken entspricht und definierten Herrschaftsstrukturen folgt. Mit *wir* macht er deutlich, dass es sich nicht um seine

individuelle Meinung handelt, sondern um eine Position, ggf. um eine parteipolitische Absprache, die auch von anderen Personen bzw. Entscheidungsträgern so vertreten wird, die hier jedoch nicht identifizierbar werden. Auffallend ist, dass er eine *Behinderungsart* personifiziert. Auf der einen Seite könnte so ein Personenkreis gar nicht als Ganzes adressiert werden. Denkbar wäre lediglich die Adressierung über einen Verband oder über die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Institution, z.B. einer Sonderschulart. Auf der anderen Seite erscheint es fragwürdig, ob bestimmte Personen sich eindeutig über eine Behinderungsart identifizieren bzw. definieren ließen oder von sich aus zugehörig fühlen würden.

Im Anschluss wird ein Halbsatz begonnen, der zugunsten eines Einschubs abgebrochen wird. Dies vollzieht sich mit *dieser Behinderungsart eventuelle in einer multiplen Faktorenansammlung*, mit denen vermutlich Mehrfachbehinderte adressiert werden. Bei dieser Begriffsneuschöpfung misslingt ein vermeintlich medizinischer Fachterminus mit der Absicht eine politisch korrekte Äußerung von sich zu geben. Dabei wird Folgendes deutlich: Personen werden hier gewissermaßen „entsubjektiviert“, indem sie als eine Ansammlung verschiedener Kriterien beschrieben werden. Die Wortwahl zeugt von einer Abstraktion, von einer Neutralisation des Behinderungsbegriffs sowie von der Fremdheit gegenüber nicht einschätzbaren Beeinträchtigungen. Die Wortwahl dokumentiert eine bürokratische, naturwissenschaftliche Sichtweise, mit der scheinbar Lösungen für konkrete Probleme leichter zu entwickeln sind. Mit so einer Perspektive lassen sich Fakten extrahieren, analysieren und eindeutige Ergebnisse, richtige oder falsche Lösungen produzieren.

Die Gruppe, der sich der Redner zuordnet, befasst sich mit den Belangen einer Minorität. Sie entscheidet über Ein- und Ausschluss, wodurch die Machtverhältnisse deutlich zum Ausdruck kommen. Mit welchen Maßnahmen sie jedoch umgesetzt werden, wird nicht näher definiert. Denn die Mitteilung wird lediglich *gesagt*, woraus keine Verbindlichkeit der Aussage abgeleitet werden kann. Die Botschaft ist, dass keine *inklusive[n] Angebote von vornherein* ausgeschlossen werden. Es handelt sich mit dem *Angebot* um eine Offerte, ein Sortiment von einem Anbieter, der über etwas verfügt, das für eine andere Person, einen potentiellen Kunden oder Klienten, von Interesse sein könnte. Mit ihm werden (geschäftliche) Interessen verbunden, von denen sich beide Parteien einen Vorteil erhoffen. Die *inkluisiven Angebote* eröffnen durch die Pluralsetzung die Perspektive auf mehrere (verschiedene) inklusive Angebote, wodurch der Aufbau *eines* strukturell verankerten, inklusiven Bildungssystems ausgeschlossen wird und unterschiedliche Einzellösungen in den Erwartungshorizont gelangen. Gleichzeitig verweisen sie auf weitere nicht-inklusive Angebote. Mit *vornherein* zielt das Angebot auf eine offene Ausgangslage, in dem das *nachherein* bereits mitschwingt – bei dem ggf. dieses Angebot nicht mehr gelten könnte. Damit wird hier gleich zu Beginn die Perspektive des Ausschlusses thematisiert, wodurch die Aussage geradezu als bedrohlich für die Angesprochenen erscheint und das Bekenntnis zu

einer umfassenden Realisierung des Inklusionsgedankens unglaublich wird.

VII Paradigmenwechsel als rhetorischer Ausweg

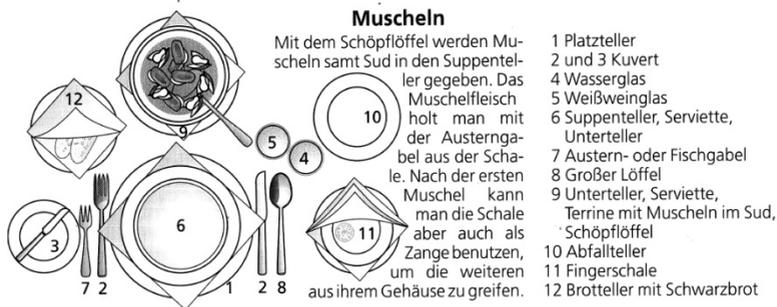
Die vorangegangene Interpretation deckt Strukturen im Spannungsfeld zwischen bürokratischem Handeln innerhalb einer legal erworbenen Machtposition und den Ansprüchen auf, die mit der Implementierung eines inklusiven Bildungssystems einhergehen. Im Folgenden werden (1) die enthaltenen Aspekte einer bürokratischen Verwaltungsstruktur und (2) der Umgang mit den normativen Ansprüchen sowie (3) die fallstrukturtypischen Besonderheiten diskutiert.

(1) Die Rekonstruktion von Auszügen der Rede machte eine offensichtlich enge Orientierung an bürokratischen Handlungsvorgaben mit geteilter Zuständigkeit und Routinehandlungen deutlich, die sich unmittelbar auf die Thematik beziehen: Es handelt sich um ein enges Inklusionsverständnis, das mit einem medizinischen Bild von Behinderung einhergeht (vgl. Cloerkes 1997, S. 9). Durch diese Sichtweise wird Behinderung zu einem kategorisier- und objektivierbaren Defekt, der als medizinisch messbar und therapierbar angesehen werden kann. Diese Begrenzungen zeugen von einem naturwissenschaftlich-technischen Weltbild, mit dessen Hilfe bürokratische Prozessabläufe operationalisierbar gemacht werden können. Dies erscheint notwendig, um Bevorzugung oder Benachteiligung Einzelner durch willkürliche Entscheidungen zu verhindern (vgl. Weber 1980, S. 129). Damit bleiben die Maßnahmen jedoch hinter den normativen Anforderungen des (inter)nationalen Inklusionsdiskurses zurück. Dies trifft gleichermaßen auf die Unterbreitung von sogenannten *inklusiven Angeboten* zu, hinter dem das „Caritative Modell“ nach Kobi (vgl. Cloerkes 1997, S. 12) als Muster durchscheint, bei dem behinderte Menschen als Bedürftige kategorisiert und von der Majorität aufgrund ihrer definierten Benachteiligung besondere Zuwendungen erhalten. Dabei wird der inklusive Anspruch auf bürokratisch zu handhabende Angebote für Menschen heruntergebrochen, die mit einem bestimmten Etikett versehen wurden. Dieses Vorgehen spiegelt die Logik der verwaltungsrationalen Strukturen, innerhalb derer kaum mehr als umrissene integrative Maßnahmen möglich scheinen.

(2) Den Forderungen, die aus den normativen Ansprüchen an Inklusion abgeleitet werden, begegnet der Redner, indem er die Verantwortung für den Inklusionsprozess der Bürgerschaft zuschreibt und dies als schwierigen Paradigmenwechsel postuliert. Wie aus der Begrüßung rekonstruiert werden konnte, folgt die Rede der Struktur einer förderungswürdigen Privatangelegenheit. Dies ist aus bildungspolitischer Perspektive strategisch geschickt, da die Unterstützung und Wertschätzung von Verantwortungsübernahme für allgemeinnützige Interessen und das Engagement einzelner Personen einen wichtigen Baustein in einer demokratischen Gesellschaft darstellen und zwei-

felslos positiv konnotiert sind. Gleichzeitig wird die Rolle von staatlichen Bildungsinstitutionen minimiert, wodurch Inklusion – ausgelegt als statisches Konstrukt – jenseits von bildungspolitischen Steuerungsmaßnahmen und außerhalb der Einflussgröße des Bildungspolitikers angesiedelt wird.

Durch diese Verschiebung der Verantwortung in einen Bereich, in dem systematisch gestaltende Einflussgrößen gering sind, entsteht damit jedoch die Gefahr eines Verantwortungsvakuums, das Verantwortungslosigkeit nach sich zieht (vgl. Knoke/Hoffsommer 2011, S. 19f). Denn Demokratie wird nicht alleine über Mitbestimmung und Meinungsäußerung, sondern vor allem über Verwaltungsrationalität gestaltet. Sie sichert die Funktionalität des Systems sowie die rechtliche Ordnung und Einklagbarkeit. Wird darauf verzichtet, schwindet die Verlässlich- und Überprüfbarkeit von Zielen (vgl. Edelstein 2011, S. 149f).



Im Hinblick auf das gewandelte Steuerungsverständnis der Schulaufsicht lässt sich Folgendes herausarbeiten: Der Trend geht weg von einer Eingriffs-, hin zu einer Beratungsaufsicht, was als „Paradigmenwechsel der Steuerungsphilosophie“ (van Ackeren/Klemm 2011, S. 112) bezeichnet wird. Der Grundgedanke besteht darin, Rahmenbedingungen, verbindliche Erwartungen und einen Zielhorizont vorzugeben, dessen Konkretisierung kleineren Steuerungseinheiten überlassen wird. Die größeren Gestaltungsspielräume gehen mit einer erhöhten Pflicht zur Rechenschaftslegung einher. Für die Makro-Ebene des Schulwesens bedeutet dies, dass sich der Staat immer mehr zurückzieht, gleichzeitig aber in der Verantwortung für strategische Zielsetzungen verantwortlich bleibt (vgl. Brüsemeister 2004, S. 191). Einerseits geht aus der Politikerrede ein erhöhter Gestaltungsspielraum für eine Bewegung von unten hervor, in dem sich der Staat mit Regulierungsmaßnahmen zurückhält, was als Teil einer neuen Steuerungsphilosophie ausgelegt werden könnte. Andererseits muss eine bewusste Handlung nach dem neuen Steuerungsmodell infrage gestellt werden. Denn es werden die richtungsweisenden Ziele und die verbindliche Schaffung von inklusiven Rahmenbedingungen sowie die Vorgaben zur Rechenschaftslegung vermisst. Diese ausbleibende

Steuerung wird argumentativ legitimiert, indem Inklusion jenseits von staatlichen Steuerungsmöglichkeiten, bei der moralischen Verantwortung in der Bürgerschaft angesiedelt wird. Damit schwingt sich der Redner quasi zu einem „ethischen Prediger“ auf, der versucht, seine Gefolgschaft zu sichern und sich seines aktuellen Handlungsproblems zugleich entledigt.

(3) Die Besonderheit der Fallstruktur dokumentiert sich im Widerspruch zwischen der Performanz des Politikers und der Rhetorik der Rede. Einerseits verortet er Inklusion als Privatangelegenheit jenseits von bildungspolitischer Einflussgröße, beansprucht andererseits dies jedoch nur sehr bedingt für sich selbst. Er orientiert sich offensichtlich an bewährten verwaltungsrationalen Abläufen, die bislang für die Bewältigung von Anforderungen bereitstehen. Dabei greift er auf geteilte Verantwortung und Maßnahmen zur Operationalisierbarkeit zurück. Dies drückt sich bereits in der Offenlegung aus, dass die Rede von fachlichen Experten in der zuständigen Stabsstelle vorbereitet wurde. Bei ihnen sieht der Politiker die (ungeteilte?) ministerielle Verantwortung. Der Eindruck, es handele sich lediglich um eine Amtspflicht, durch die der Politiker der Einladung auf diese Tagung folgt, bestätigt sich durch das Novum, das dieses Forum für ihn darzustellen scheint. Ein weiterer Mosaikstein für diese Hypothese bildet die Relevanzverschiebung auf die (öffentlichkeitswirksame) Zusammenkunft, die eine angedeutete persönliche Bedürftigkeit überlagert. Darin dokumentiert sich, dass die Verortung der Gesellschaft innerhalb eines vermeintlich begonnenen Paradigmenwechsels für den Redner selbst nicht in dem Maße zutrifft, wie für seine Zuhörerschaft. Der postulierte Paradigmenwechsel wird hier lediglich als rhetorischer Ausweg aus dem Spannungsfeld benutzt, das durch den normativen Anspruch an inklusive Maßnahmen entsteht.

VIII

Entpolitisierung inklusiver Rechte durch Deklarierung als förderungswürdige Privatangelegenheit

Durch die Analyse einer öffentlichen Politikerrede konnten mit Hilfe der Objektiven Hermeneutik latente Strukturen herausgearbeitet werden, die konstituierend für Positionen und Entscheidungen bei normativ aufgeladenen (bildungs)politischen Themen sein könnten. Im konkreten Fall wurde das Thema Inklusion als ehrenhafte und förderungswürdige Privatangelegenheit rekonstruiert. Indem die Verantwortung für Inklusion bei den Bürgerinnen und Bürgern und nicht bei staatlichen Institutionen bzw. administrativen Vertretungen verortet wird, wird sie privatisiert.

Für den Inklusionsdiskurs, der mit vielfältigen normativen Anforderungen einhergeht, bedeutet eine Verschiebung der Verantwortung in den Privatbereich einen Ausweg aus einem grundlegenden Widerspruch. Denn der inklusive Anspruch, Vielfalt unbeschränkt als Chance für unsere Gesellschaft wahrzunehmen, begrenzt sich durch das meritokratische Prinzip. Es gibt Vielfaltdimensionen, die gesellschaftlich nicht gleichermaßen als Chance

wahrgenommen werden. Nicht zuletzt folgen administrative Richtungsvorgaben Normen und Werten, die sich für politisches Handeln in einer Demokratie bewährt haben. Diese sind auf Strukturen einer legalen Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab zurückführbar (vgl. Weber 1980, S. 124) und benötigen klar umgrenzte und definierte Kriterien, bspw. für die Gewährung sozialer Leistungen oder Nachteilsausgleiche. Diese jedoch werden im Inklusionsdiskurs als etikettierend zurückgewiesen, worin sich eine Unvereinbarkeit offenbart. Unbearbeitet kann das ratifizierte, uneingeschränkt positiv konnotierte Menschenrecht auf gleichberechtigte Teilhabe jedoch nicht bleiben. Mit der Behandlung als förderungswürdige Privatangelegenheit und einer moralische Aufforderung zur ethischen Gefolgschaft, entsteht ein Ausweg aus dem Dilemma, der gleichzeitig einem Machterhalt zuträglich ist.

Abschließend drängt sich die Frage auf, inwiefern sich die rekonstruierten Strukturen unabhängig vom konkreten Thema Inklusion als konstituierend für den Umgang mit normativ aufgeladenen, politischen Herausforderungen identifizieren lassen. Es ist zu vermuten, dass auch andere große Anforderungen, wie z.B. Umwelt- oder Tierschutz, einem ähnlichen Grundmuster folgen. Sie werden moralisch als uneingeschränkt förderungswürdig behandelt und erfordern die private Mithilfe jedes Einzelnen. Bei der Ausgestaltung politischer Vorgaben für konkrete Maßnahmen hingegen wiegen ökonomische Vorteile als Wirtschaftsfaktor schwer. Indem bspw. dem Kunden als Konsument eine persönliche Macht zugesprochen wird, entpolitisieren bzw. privatisieren sich auch diese Themen. Mit diesem Vergleich deutet sich eine Tragweite der rekonstruierten Hypothese an, durch den der hier vorgestellten Fall möglicherweise Aufschluss über allgemeine Strukturen von (bildungs-)politischem Handeln bei normativ aufgeladenen Themen geben kann.

Für den spezifischen Bereich der Pädagogik kann dies auch positiv als Adressierung der pädagogischen Experten gewendet werden. Durch fehlende administrative Vorgaben entstehen Spielräume und Verantwortungsbereiche für die Entwicklung neuer Konzepte, die an der Basis kreativ genutzt werden können. Mit dieser Perspektive wäre ein Ausbleiben politischen Handelns ein Ausdruck von Achtung vor dem nicht vorab zu Definierenden des sozialen Handelns zu sehen. Pädagoginnen und Pädagogen obläge es dann, diese Leerstelle mit professionellen Konzepten zu füllen und Antworten zu finden, die die Politik nicht geben kann.

Literatur

- Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus (2011): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Altrichter, Herbert (2011): Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. in: von Knoke, Andreas/Durdel, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden, S. 121-132.

- Allemann-Ghionda, Cristina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn.
- Avenarius, Hermann (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule? in: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz. 3, S. 83-86.
- Brüsemeister, Thomas (2004): Schulische Inklusion und neue Governance – Zur Sicht der Lehrkräfte. Münster.
- Cloerkes, Günther (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg.
- Edelstein, Wolfgang (2011): Wie geschieht Fortschritt in hoch entwickelten Systemen mit starken Beharrungskräften? in: von Knoke, Andreas/Durdel, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen. Wiesbaden, S. 149-164.
- Fend, Helmut (1986): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Aufl. Reinbek.
- Heinrich, Martin (2007): Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung. Wiesbaden.
- Klemm, Klaus (2014): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (17), S. 625-637.
- Knoke, Andreas/Hoffsommer, Jens (2011): Von Entscheidern, die nicht entscheiden, und Verantwortung, die niemand will. In: Knoke, Andreas/Durdel, Anja (Hrsg.): Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen Wiesbaden, S. 15-40.
- König, Eckhard/Zedler, Peter (Hrsg.): (1995): Bilanz qualitativer Forschung. (Bd. 2: Methoden) Weinheim, S. 379-423.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main, S. 58-157.
- Weber, Max. (1921/22 - 1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 5., revidierte Auflage, Tübingen; www.zeno.org/Soziologie/M/Weber,+Max/Grundri%C3%9F+der+Soziologie/Wirtschaft+und+Gesellschaft; 12.02.2016.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Werning, Rolf (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (17), S. 601-623.

Marianne Rychner

Schülerische Autonomie im Scheitern pädagogisch abverlangter Selbstpräsentation¹

*Die neuen Nachbarn sind wirklich nette Leute, also ganz normale
– Aha, ja, wie denn?
– ja weißt du, normal, nicht Pädagogen.*

Dieses letztlich mit eigenen Ohren in ihrer Unzuverlässigkeit und nicht auf Tonträger aufgeschnappte Gespräch zweier Frauen in einem Supermarkt mag als antipädagogisches Vorurteil abgebucht werden oder als Kokettieren allfälliger Lehrerinnen mit ihrem Beruf; der Dialog verweist aber auch auf die darin aufscheinende Ahnung von der Existenz einer sozialen Tatsache, die man bezeichnen könnte als das pädagogische Paralleluniversum, das schon aufscheint in der geläufigen Ermahnung an lernunwillige Kinder, sie sollten für das Leben lernen, nicht für die Lehrerin.

Warum aber sollte diese pädagogische Parallelwelt nicht normal sein, wo Normalität dort doch modellhaft präpariert und eingeübt wird? Gerade in dem Übungscharakter mag die Abweichung liegen, wenn Schule einen sozialen Raum darstellt, in dem versucht wird, auf das „richtige Leben“ vorzubereiten, indem *en miniature* nachgestellt und in erzieherischer Absicht vorweggenommen wird, wie das dadurch ad absurdum geführte richtige Leben zu sein hat. Im Zuge einer zwanghaften Perfektionierung in diesem Paralleluniversum wird Normalität zur Karikatur ihrer selbst. Adorno skizziert einen analogen Sachverhalt: „Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren“ (Adorno 1965, S. 70). Was für das Zerrbild von Despotie gilt, wird auch für das Zerrbild subtilerer Formen gesellschaftlicher Machtausübung gelten: der unfreiwillig karikierte Gegenstand tritt besonders deutlich hervor, lässt die parodierten Machtmechanismen auch außerhalb der Schule als solche erkennbar werden. Es liegt nahe, hier an Machttechnologien im Sinne Foucaults zu denken, wie sie oft diagnostiziert werden in der erziehungswissen-

1 Es handelt sich hier um die erweiterte schriftliche Ausarbeitung eines Vortrages vom 24. September 2011 anlässlich der 21. Arbeitstagung der Arbeitsgemeinschaft objektive Hermeneutik in Frankfurt am Main.

schaftlichen Literatur. Ob sie aber lediglich festgestellt, kritisiert und bekämpft oder gar bewundert werden, diese Frage wird immer von Neuem im lebenspraktischen Vollzug entschieden. Und um auch diesen wichtigen Aspekt empirisch und theoretisch zu fassen, ist ein gehaltvoller Begriff von Autonomie notwendig, wie ihn Ulrich Oevermann in seinem Modell von Krise und Routine als gesellschaftliches Strukturprinzip zu fassen vermag (Oevermann 2016). Für dieses Modell von Lebenspraxis ist Zukunftsoffenheit konstitutiv, da die gesellschaftliche Entwicklung grundsätzlich auf letztlich immer krisenhaften Entscheidungen mehr oder weniger autonomer Subjekte beruht, selbst dann, wenn sie – im Grenzfall von Routine –, aus welchem Grund auch immer von den Möglichkeiten zu entscheiden, nicht bewusst Gebrauch machen und sich autoritären Strukturen unterwerfen. Diese Zusammenhänge sollen nachfolgend dargestellt werden anhand der exemplarischen Analyse eines standardisierten schulischen *tools*, das sich in den vergangenen Jahren variantenreich, aber immer derselben Grundstruktur folgend, zunächst ausbreitet und inzwischen zumindest im deutschsprachigen Raum als scheinbar unverzichtbares Hilfsmittel schulischen Handelns etabliert hat: die schriftliche „Selbstbeurteilung“ durch Schülerinnen und Schüler in dafür vorgesehenen, charakteristisch vorstrukturierten Erhebungsbögen.

Marion Pollmanns (2014) hat einen Bogen zur „Selbsteinschätzung“ durch Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht analysiert und die in ihm liegenden *Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten* aufgezeigt. Die Autorin arbeitet darin nicht nur heraus, welche Zumutung für Lernende sich mit derlei Instrumenten verbindet, sie leitet auch die schiere Unmöglichkeit ab, damit auf sinnvolle Weise umzugehen. Pollmanns setzt das Aufkommen solcher *tools* in einen Zusammenhang mit dem Trend zum „unternehmerischen Selbst“, welcher zeitgeistig bis heute auch die Erwachsenenwelt drangsaliiert und der sich trotz ausgiebiger sozialwissenschaftlicher und politischer Kritik an diesem und ähnlichen neoliberalen Konzepten hartnäckig hält. In der Schule gilt, so Pollmanns, dass anstelle einer pädagogischen Hinführung zu mehr Autonomie der Zwang zur Selbstoptimierung tritt: „Auf die Subjekte wird dabei nicht in einem anarchischen Sinne vertraut, sondern sie werden pädagogisch zur Vervollkommnung ihrer Leistungsfähigkeit angeleitet. [...] Gelingt diese Form der Erziehung, identifizieren sich die SchülerInnen mit dem Angreifer: Indem sie sich und ihr Lernen selbst beobachten, selektieren sie sich selbst oder machen sich doch zumindest für die Selektion durch die Schule bereit“ (Pollmanns 2014, S. 362). Expliziter noch auf gesellschaftliche Machttechnologien im Sinne Foucaults beziehen sich Christin Menzel und Sandra Rademacher in ihrer Analyse solcher Selbsteinschätzungsbogen (2012). Unter Bezugnahme auf die theoretische Figur der „sanften Tour“ (Pierre Bourdieu) deuten die Autorinnen solche Instrumente als Ausdruck von „Individualisierung, Subjektorientierung oder Kindzentrierung“, mit denen „Strategien der Verschleierung und Legitimierung pädagogischer Macht“ im Sinne Bourdieus ebenso wie Foucault'sche Machttechnologien einhergehen (Menzel/Rademacher 2012, S. 79).

Ist den genannten Analysen also nichts mehr beizufügen, da ihre Erkenntnisse auf die meisten der unzähligen Varianten solcher *tools* bezogen werden können, deren grundlegende Struktur sich immer gleich bleibt? Dies wäre dann der Fall, wenn nicht anhand einer weiteren Variante dieser Bögen, diesmal aus der Schweiz, noch zusätzliche Aspekte und weiterführende Fragen herausgearbeitet werden könnten, nicht zuletzt auch weil ein durch eine 11-jährige Schülerin ausgefüllter Bogen vorliegt, der Aufschlüsse verspricht im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis lebenspraktischer Normalität zur inszenierten Hypernormalität im schulischen Paralleluniversum. Mit der vorliegenden Materialbasis soll auch die Frage nach der Reichweite der Erklärungskraft der Ansätze von Foucault und Bourdieu erneut gestellt werden.

I

Sequenzanalytisch erschlossen werden soll hier zunächst ein Dokument, das seit einigen Jahren in der obligatorischen öffentlichen Schule eines schweizerischen Kantons flächendeckend zur Anwendung kommt. Es handelt sich um ein Erhebungsinstrument mit dem Titel „Die Selbstbeurteilung in der 5./6. Klasse“, welches die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal jährlich als Bestandteil der schulischen Gesamtbeurteilung auszufüllen haben. Auch in allen anderen Jahren der obligatorischen Schulzeit werden entsprechende Formulare verwendet, beginnend mit der „Selbstbeurteilung in der 1./2. Klasse“ und endend mit der „Selbstbeurteilung in der 7./8./9. Klasse“.² Die erste Seite des insgesamt sechsseitigen Dokuments für die 5./6. Klasse wird hier deswegen analysiert, weil eine von einer Schülerin ausgefüllte Version zur Analyse vorliegt, die bereits auf der ersten Seite genügend Aussagekraft enthält. Eine systematische Auswertung einer größeren Zahl ausgefüllter Bogen sowohl im Längs- als auch im Querschnittvergleich wäre höchst aufschlussreich zur Überprüfung und Ausdifferenzierung der bereits publizierten und im vorliegenden Artikel herausgearbeiteten Hypothesen.

Die erste Seite des leeren Bogens also sieht so aus:

2 Siehe hierzu: www.erp.be.ch/erp/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/selbstbeurteilung.html

Schülerin / Schüler _____ Datum _____

Die Selbstbeurteilung in der 5./6.Klasse

Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äussere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:

- 1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.**
- 2. Wie ich mich mit andern verhalte.**
- 3. Wie ich meine Leistungen beurteile.**

Schreibe stichwortartig auf, was dir dazu einfällt. Aus zeitlichen Gründen ist es nötig, dass du dich dabei auf das Wesentliche beschränkst und dir das notierst, was dir besonders wichtig ist. Frage die Lehrperson, wenn du Hilfe brauchst.

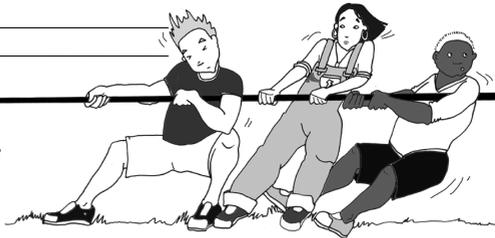
Folgende Punkte sollen dir bei den Überlegungen helfen, wie du dich hier beurteilst. Fasse deine Überlegungen zusammen und beantworte nicht jede Einzelfrage.

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite

- Meine Beteiligung am Unterricht und an Gesprächen.
- Meine Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration.
- Wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen und abzuschliessen.
- Wie ich eigene Lösungswege finde und wie ich sie selbstständig ausführen kann.
- Wie ich Gelerntes behalten und anwenden kann.
- Was mir Sicherheit gibt und wie selbstständig ich bin.

2. Wie ich mich mit andern verhalte

- Wie beurteilst du dich zu den folgenden Punkten?
- Bei der Zusammenarbeit in der Klasse.
- Bei Partnerarbeiten.
- Beim Einhalten von Abmachungen.



Zunächst soll der nicht ausgefüllte Erhebungsbogen daraufhin befragt werden, welche Möglichkeiten objektiv beim Ausfüllen sinnlogisch zur Verfügung stehen, unabhängig davon, in welchem Kontext dies geschehen soll. Was sich darin an Spielräumen öffnet und schließt und so mögliche Varianten des praktischen Umgangs mit dem Instrument aufzeigt, gibt Aufschluss darüber, welche explizite und/oder implizite Programmatik sich damit verbindet. Erst vor dem Hintergrund des auf spezifische Weise strukturierten und damit wirksamen Gegenstands ist es dann möglich, auch die Logik zu erschließen, der gemäß eine Schülerin den Bogen tatsächlich ausfüllt. Der strukturgeneralisierende Anspruch der objektiv-hermeneutischen Sequenzanalyse, Allgemeines im Besonderen zu erkennen, soll also auf drei Ebenen eingelöst werden:

1. auf der Ebene der Implikationen des Dokuments und analoger *tools*,
2. im Hinblick auf Möglichkeiten des lebenspraktischen Umgangs damit und
3. auf die theoretische Bedeutung individueller und professioneller Handlungsspielräume in Bezug auf Machttechnologien.

Der Aufbau der ersten Seite ist deswegen als erste Sequenz zu interpretieren, weil der betrachtende Blick das Ganze als etwas Typisches wahrnimmt, noch bevor eine detaillierte inhaltliche Auseinandersetzung durch den Betrachter stattfinden kann. Die Seite hat in ihrer Gesamtgestalt eindeutig den Charakter eines Arbeits- oder Prüfungsblattes aus der Schule. Dies erschließt sich zwingend aus der Tatsache, dass das Dokument nummerierte Textbausteine mit Antwortmöglichkeiten in Form von jeweils einigen Linien, kombiniert mit Bebilderungen, die von Erwachsenen gezeichnete Kinder zeigen. Diese ganz besondere Art von Bildern ist übrigens ein charakteristischer Bestandteil pädagogischer Parallelwelten. Dabei geht es meist darum, den Kindern etwas zu veranschaulichen in der Annahme, dass die Illustrationen sich an der kindlichen Lebenswelt orientieren, was aber oft den Eindruck eines eher hilflosen Versuchs von Annäherung, ja Anbiederung hinterlässt (vgl. Wernet 2011). Auch im vorliegenden Fall wird sofort klar, dass die Abbildungen zur Kategorie „Erwachsene zeichnen Kinder für Kinder“ gehören – warum dies so ist und was genau dies impliziert, wäre ein eigenes Forschungsvorhaben wert und soll hier nicht weiter verfolgt werden.

Zuoberst rechts auf dem Blatt sind zweimal zwei Linien zu sehen, welche Leerstellen bezeichnen, bei denen es üblicherweise um die Zuordnung des auszufüllenden Dokuments zu einer bestimmten Person geht. Was in dieser Hinsicht also auch ein amtliches Dokument oder eine Personalakte sein könnte – und hier winkt das „richtige Leben“ aus der Ferne –, wird durch die Zeichnungen zum Arbeitsblatt in der Schule: ein von Erwachsenen gefertigtes Blatt für Kinder bzw. Jugendliche. Tatsächlich wird die Person, die die Linien ausfüllen muss, auch als „Schülerin / Schüler“ bezeichnet. Zweifelsfrei ist hier vorgegeben, was zu tun ist: Den Namen einsetzen und das Datum, an dem der Bogen ausgefüllt wird, also die Personalien angeben, die den amtlichen Aspekt einer Person kennzeichnen. Dadurch wird auch klar, dass es

sich um ein Arbeitsblatt handelt, das in einer noch näher zu bestimmenden Weise stärkeren Prüfungscharakter hat als ein reines Übungsblatt zum selbständigen Arbeiten. Es zeigt damit an, dass es von Belang ist, wer es wann ausgefüllt hat und dass dies von jemand anderem kontrolliert wird. Es muss auch, so eine weitere Implikation, einer kontrollierenden Instanz abgegeben werden, naheliegenderweise hier der Lehrerin oder der Schulleitung – eine nicht unwesentliche Differenz in Bezug auf die Frage, ob ein pädagogisches Arbeitsbündnis gelingen kann. Für eine Schülerin, die das Blatt aufs Schülerpult gelegt bekommt, liegt also sofort die Differenz etwa zu einem leeren oder linierten Blatt auf der Hand: Es gilt, mehrere formal durchstrukturierte Fragen zu beantworten, deren Antwortmöglichkeiten sind zugleich offen (keinerlei Felder zum Ankreuzen, sondern zu beschreibende Linien) und räumlich eingeschränkt. Die Zeichnungen signalisieren, dass Kinder oder Jugendliche adressiert werden: Ein Junge und ein Mädchen, in den Bildlegenden bezeichnet mit Paul und Anna, könnten etwa der Altersgruppe entsprechen, um die es hier geht. Nichts weist eindeutig darauf hin, dass sie spezifisch als Schüler bzw. Schülerin angesprochen werden, Pauls kurze Hosen verweisen tendenziell auf Spiel und Sport, Annas Latzhose eher auf eine gestalterisch-handwerkliche Tätigkeit oder die Tierpflege. Die explizite Adressierung an Kinder oder Jugendliche, die sich tendenziell in der Freizeit befinden, signalisiert in etwa: Hallo Kinder, es soll doch auch spielerisch und lustig sein! Zugleich wirkt der Gesichtsausdruck der beiden staunend, gar etwas überrumpelt – stehen Paul angesichts einer Zumutung, die er auf sich zukommen sieht, gar die Haare zu Berge? Der Überrumpelung stellen sich die beiden durch eine reservierte Haltung (Arme verschränkt bzw. in den Hosentaschen) entgegen. Warum wohl braucht es diesen für Schule so charakteristischen und hier in sich durchaus ambivalenten Hinweis auf „Kindgerechtigkeit“? Vielleicht als präventive Beschwichtigung des beim Schüler möglicherweise bereits aufgetretenen Eindrucks, die Sache sei ernst, womöglich gar unerfreulich ernst? Aufgrund des Namens- und Datumsfeldes oder aufgrund von Erfahrungen aus den Vorjahren ist eine entsprechende Ahnung jedenfalls nicht von der Hand zu weisen. Und sie wird sich bestätigen.

II

Der Titel des Blattes lautet: „Die Selbstbeurteilung in der 5./6. Klasse“³. Zunächst zur Bedeutung von Beurteilung. Worum handelt es sich dabei? So kann etwa eine Kundin beurteilen, ob und inwiefern ihr ein gekauftes Produkt oder eine in Anspruch genommene Dienstleistung zusagt. Die Beurteilung kann dabei von einem simplen „zufrieden“ oder „unzufrieden“ über abgestufte Notenskalen bis hin zu detaillierten, offenen Beschreibungen der Vor- und Nachteile des zur Diskussion stehenden Produkts reichen. Als Staatsbürgerin und Zeitungsleser kann man aber auch eine politische Lage im Rahmen eines

3 Im Original ist der gesamte Ausdruck zudem fett gedruckt.

öffentlichen Diskurses beurteilen; dabei orientiert man sich – durchaus auch abweichend und differenzierend – meist an veröffentlichten Beurteilungen von wirklichen oder vermeintlichen Experten. Desgleichen beurteilt auch die Kommunikation über ernsthafte und weniger ernsthafte Themen am Vereinstammtisch („Wie beurteilst Du den neu gezüchteten Hasen?“), oder im Internet. Je nach Format ist die Möglichkeit mehr oder weniger differenzierter Auseinandersetzungen in Chats und Blogs gegeben, von denen die einfachste Variante der Gefällt mir/Gefällt mir nicht-Button darstellt. Beurteilt werden in allen diesen Fällen immer Produkte, Dienstleistungen oder Standpunkte Anderer mit mehr oder weniger Legitimation. Immer schwingt als Damoklesschwert auch „das Urteil“ mit, das über eine Person gefällt wird, sei es von einer legitimierten oder nicht legitimierten Justizbehörde, vom jüngsten Gericht oder in einem Roman von Franz Kafka.

Im Kontext von Schule dagegen beziehen sich Beurteilungen in erster Linie auf Leistungen in einem Fach oder auf die Angemessenheit des Verhaltens innerhalb der Institution Schule (heute: Sozialkompetenz, früher: Betragen). Leistungen können je nachdem mit mehr (Rechenaufgaben, Orthographie) oder weniger (Aufsatz, Zeichnung) objektivierbaren Kriterien von Lehrpersonen beurteilt werden.

Was kann nun aber der Zweck einer Beurteilung der eigenen Leistungen sein? Falls die „Selbstbeurteilung“ der Leistungen durch die Schülerinnen eine Ergänzung zur Fremdbeurteilung darstellt, stellt sich die Frage, welche komplementäre Funktion diese haben könnte: Geht es darum, dass eine Schülerin eine als ungerechtfertigt eingeschätzte Benotung durch die Lehrperson korrigieren kann oder soll oder gar muss? In diesem Fall gäbe es unterschiedliche Möglichkeiten. Die Schülerin könnte entweder im Sinne eines Vetos die Fremdbeurteilung außer Kraft setzen oder sie im Sinne einer ausgleichenden Einschätzung korrigieren, wobei dann die beiden Komponenten je zur Hälfte oder gemäß einer anderen, zuvor festgesetzten, Regel zählen würden. Denkbar wäre aber auch, dass die Selbstbeurteilung rein deklamatorischen Charakter hätte. Sie hätte keine Rechtskraft, aber hielte ein abweichendes Urteil im Sinne eines moralischen Einspruchs fest und könnte so die vermeintliche Objektivität des Fremdurteils relativieren. Da die Beurteilung in letzter Konsequenz zu einer Note führt und die verbalen Ausführungen dazu lediglich zu deren Legitimation dienen, bleibt jedoch die Frage offen, ob der Schüler tatsächlich die Note in einer der dargelegten Logiken verändern bzw. außer Kraft setzen könnte oder ob es allein darum gehe, eine verbale Selbstbeurteilung der ebenfalls verbalen Fremdbeurteilung entgegenzusetzen.

All diese Varianten setzen voraus, dass die Selbstbeurteilung in ihrem Ergebnis im Zentrum steht und dass sie ebenso wie die Fremdbeurteilung als Expertise ernst genommen wird. Angesichts der Struktur des vorliegenden Instruments lässt sich bereits vermuten, dass es nicht darum geht, das Ergebnis einer Fremdbeurteilung in irgendeiner Weise zu korrigieren, sondern dass die Selbstbeurteilung als solche Gegenstand schulischen Handelns, eine eigene „Aufgabe“ ist und damit selber als Leistung Gegenstand einer Fremdbeur-

teilung wird. Wenn dies wirklich der Fall sein sollte, dann nimmt das Dokument eine eigentümliche Position im typisch schulischen Spannungsfeld von Lernen/Bildung auf der einen Seite und Selektion auf der anderen Seite ein. Ist nämlich die Selbstbeurteilung ein zu beurteilender Gegenstand des Lernstoffes bzw. Bildungsinhalt, dann würde das entsprechende Schulfach bzw. Lernziel konsequenterweise lauten müssen: „Fähig zu sein, Selbstexperten zu erstellen, die mit der Fremdexpertise der Lehrerin bzw. der Institution übereinstimmen“. Dies bedeutete, dass letztlich Anpassung der Selbst- an die Fremdwahrnehmung von den Schülerinnen und Schülern gefordert wird und damit das Gegenteil einer als autonom und gültig vorausgesetzten Expertise, welche - wie oben geschildert - eine die Fremdwahrnehmung korrigierende Expertise wäre. Da nichts darauf hinweist, dass dies der Fall sein könnte, geht es analog zur Analyse von Pollmanns darum, dass Schülerinnen „das Urteil der Lehrperson selbst antizipieren“ (Pollmanns 2014, S. 358). So wird der vorausseilende Gehorsam damit zur Leistung, welche eine Schülerin zusätzlich zur bereits beurteilten fachspezifischen Leistung gewissermaßen als Meta-Leistung zu erbringen hat. Wer weiß an dieser Stelle, ob auch diese wieder Gegenstand einer Selbstbeurteilung sein wird?

Tatsächlich ist die Beurteilung eigener schulischer Leistungen durch sich selbst nur eine der möglichen Bedeutungen des schillernden Begriffs. Eine andere bezieht die Beurteilung auf das Selbst als Objekt. Diese Bedeutung reicht nun viel weiter als eine Beurteilung der eigenen Leistungen; entsprechend steigert sich die damit einhergehende Zumutung. Mit einer schlechten Leistung oder einer von der Beurteilung durch die Lehrerin abweichenden Beurteilung, selbst dann, wenn sie die Note nicht zu korrigieren vermag, kann sich ein autonomes Subjekt durchaus arrangieren, ohne dass es gleich ans Eingemachte geht. Die Schülerin kann es entweder akzeptieren, dass es nicht überall Bestleistungen erbringt und die Leistung anders einschätzt als die Lehrerin, oder sie versucht weiterhin besser zu werden, fremden oder eigenen Erwartungen zu entsprechen oder darauf zu verzichten. Wie und mit welcher Implikation aber kann das eigene Selbst beurteilt werden?

Gedankenexperimentell soll hier versucht werden, dieses Problem zu lösen. Was bedeutet es, wenn ein Ich über sein Selbst urteilt? Kann es sagen: „Alles in Ordnung“ oder gar: „Tadellos perfekt“ der auf einer Skala von 1 bis 10 das Kreuz ganz oben setzen? Eine solche Selbstbeurteilung gälte unter normalen (!) Bedingungen als selbstgerecht – interessanterweise schwingt hier der mit „urteilen“ in sachlichem Bezug stehende Begriff der Gerechtigkeit mit. Dadurch offenbart sich die Unzulässigkeit einer solchen Operation, sobald sie gefragt oder ungefragt nach außen getragen bzw. objektiviert wird. Innerpsychisch existieren entsprechende vage Einschätzungen durchaus, die das Ich in Bezug auf sein Selbstbewusstsein laufend austariert, aber sie werden nicht als objektivierte Einschätzung seiner selbst deklariert. Und falls dies im persönlichen Krisenfall doch geschieht, kann mit der wohlmeinenden Relativierung der Selbstentwertung durch freundlich gesinnte Menschen gerechnet werden. Eine solche Relativierung ist grundsätzlich eher im Sinne ei-

nes korrigierenden guten Zuspruchs zu erwarten; im Falle einer Selbstüberhebung dagegen ist eine mäßigende Ermahnung durch ein wohlmeinendes Umfeld bereits weniger wahrscheinlich, da das Ich sich durch die Selbstüberhebung tendenziell bereits von der es umgebenden Gemeinschaft entfremdet hat und nur im Falle wirklich stabiler Bindungen mit der notwendigen Korrektur durch das Gegenüber rechnen kann.

Dies verweist auf eine weitere Dimension des Zusammenhangs zwischen Ich und Selbst. Während das Ich spontan handelt, ist das Selbst derjenige Teil des Subjekts, der darauf basiert, dass gesellschaftliche Erwartungen bereits in je individueller Weise integriert worden sind. Tritt nun an die Stelle einer solchen Selbstbeurteilung im Sinne der Mead'schen Konzeption der Beziehung zwischen Ich und Selbst eine durch Testlogik standardisierte Selbstbeurteilung, dann läuft dies auf eine Fremdbestimmung hinaus, deren Zurückweisung ein genügend starkes Selbstbewusstsein erfordert, das eine Schülerin durchaus an den Tag legen kann, wie sich zeigen wird. Ein starkes Selbstbewusstsein ist nicht zu verwechseln mit der aus explizitem Selbstlob hervorgehenden Selbstgerechtigkeit, die im Grunde deswegen illegitim ist, weil das scheinbare Möglich-Machen des Unmöglichen zwangsläufig eine Lüge impliziert. Die Entwicklung eines nicht selbstgerechten Selbstbewusstseins bei Jugendlichen geht aus einem komplexen inner- und außerfamiliären Sozialisationsprozess hervor. Erweist sich der Beurteilungsauftrag nicht als ausschließlich gerichtet auf die schulischen Leistungen, dann handelt es sich bei der entfremdenden Aufforderung zur schriftlich abzugebenden Beurteilung des Selbst um den Zwang zur Überschreitung einer sittlichen Selbstverständlichkeit, die entweder bereits habituell verankert ist oder sich erst noch entwickeln müsste. Und der Inhalt dieser Überschreitung soll hier nun – im Kern pervertierend – Gegenstand einer Beurteilung durch eine äußere Instanz werden.

Was bedeutet es nun, mit dieser Forderung, selbstgerecht und fremdbestimmt zu handeln, konfrontiert zu sein?

1. Der Schüler ist in einem Ausmaß mangelhaft sozialisiert, dass er nicht spürt, dass eine auf sowohl negativ als auch positiv gefärbte Selbstgerechtigkeit hinauslaufende „Selbstdeklaration“ sich schlicht nicht gehört. Wenn es sich um ein Kind handelt, das noch so klein ist, dass es die sittlichen Implikationen noch nicht ahnt, dann übt es damit gewissermaßen eine Fehlsozialisation ein.
2. Die Ahnung der sittlichen Problematik ist bei der Schülerin durchaus vorhanden und damit auch das vage Wissen darum, dass es in der Schule anders zu- und hergeht als im richtigen Leben. Dann entsteht ein Dilemma und es schließt sich notwendigerweise die mehr oder weniger explizite Überlegung an, warum das so ist und wie der misslichen Lage möglichst unbeschadet zu entkommen ist. Macht die Schülerin mit, wird ihr entweder die bisherige, gelungene Sozialisation tendenziell wieder ausgetrieben, sofern sie davon ausgeht, dass die Schule Teil des richtigen Lebens ist. Wenn nicht, verstärkt sich zunehmend die Wahrnehmung von

Schule als eines Paralleluniversums, das eigenen Regeln folgt, die vom „richtigen Leben“ abweichen.

3. Geht der Schüler als Folge der Mehrdeutigkeit des Bogens in einer vagen Ahnung davon aus, dass der Lehrer oder die Schule womöglich mit dem Erhebungsbogen prüfen will, ob ihm bekannt ist, dass Selbstgerechtigkeit gesellschaftlich unerwünscht ist, dann behilft er sich vielleicht damit, sich aus strategischen Gründen möglichst unauffällig im Mittelmaß einzuordnen, eher bedeutungslose positive und negative Aspekte aufzuzählen. Damit hat er scheinbar beide Erwartungen zugleich erfüllt, diejenige der normalen Sittlichkeit und die Zumutung durch das Paralleluniversum Schule. Tatsächlich ist er aber in Teufels Küche geraten: Denn auch die inhaltliche Mäßigung ist insofern selbstgerecht als nach wie vor das Selbst etwas tut, das ihm strukturell nicht zusteht, also gewissermaßen Recht spricht über sich selber. Hinzu kommt erschwerend die Ahnung von der Unwahrheit dieser Beurteilung für den Fall, dass die Mäßigung nur erfolgt, um nicht gemäßigelt zu werden.
4. Diese gezielte Einordnung ins bedeutungslose Mittelmaß kann im vagen Bewusstsein der Überlistung der Zumutung erfolgen. Dann bleibt das Selbstbewusstsein intakt um den Preis des Bewusstseins, gelogen zu haben, wenn auch aus Notwehr.
5. Die Einordnung ins bedeutungslose Mittelmaß kann aber auch, wie dies Pollmanns im Falle der Leistungsbeurteilung postuliert, als Identifikation mit dem Aggressor erfolgen und damit als eine Unterwerfung, so dass die Schülerin am Ende selbst glaubt, so zu sein, wie sie denkt, dass sie aus Sicht der Autorität zu sein hat.
6. Es ist aber auch denkbar, dass ein Schüler die Zumutung zurückzuweist, indem er die ganze Anordnung sabotiert, z.B. durch wortlose Renitenz oder sie auf andere Weise ad absurdum führt.
7. Angesichts der misslichen Lage unwahrscheinlich, aber nicht unmöglich ist es, dass eine Schülerin die Zumutung also solche erkennt und benennt, indem sie explizit auf die Sittenwidrigkeit des selbstgerechten Urteils Bezug nimmt. Diese Option wäre dann der absolute Gegenpol zu den gedankenexperimentellen Varianten „Fehlsozialisation“ oder „erfolgte Sozialisation sich austreiben lassen“. Dieses selbstbewusste Handeln würde bedeuten, dass die Schülerin die Regeln des „richtigen“ Lebens nicht nur so sehr verinnerlicht hätte, dass sie sie konsequent befolgte, sondern auch, dass sie über so viel Objektivierungsfähigkeit und Selbstbewusstsein verfügte, ihr Handeln auch plausibel zu begründen.

III

Zur genaueren Bestimmung der Frage nach dem Verhältnis zwischen „richtigem Leben“ und Paralleluniversum Schule ist noch zu fragen, wo in der außerschulischen Welt eine solche Form der Selbstbeurteilung vorkommt? Folgende Bereiche gilt es zu unterscheiden:

1. Psychotests in Unterhaltungszeitschriften und im Internet fragen danach, welcher Typ ich sei, oder welches Sternzeichen im Bett zu welchem anderen passe. Sie fragen, ob ich richtig verpaart sei oder ob ich in der Büro-Teamarbeit eher als kommunikativer Typ, als Burnout-Kandidatin oder bevorzugtes Mobbing-Opfer gelte.
Solche quasi psychoindustriellen Tests werden entweder
 - 1a) ernst genommen, dann sind sie verheerend wegen des reduktionistischen Selbstbildes, das damit einhergeht oder aber
 - 1b) nicht ernst genommen und trotzdem verwendet, dann sind sie problematisch, weil sie von der zynischen Haltung derer zeugen, die sie kreieren und von der erkenntnisfeindlichen Haltung derer, die sie auf sich und andere wider besseres Wissen anwenden.Der Einwand, dass alles zum Spaß diene, mag stimmen, aber die Frage stellt sich weiterhin, worin die Triebfeder dafür liegt.
2. Standardisierte „Mitarbeitergespräche“ bzw. Formulare zu deren Vorbereitung, die letztlich den Beschäftigten dieselben Handlungsmöglichkeiten lassen wie den Schülern im vorliegenden Fall.

Schließlich kann man sagen, dass das, was in der Schule über solche Selbstbeurteilungsbögen eingeübt wird, tatsächlich aufs „richtige Leben“ vorbereitet, wenn auch auf einen zweifelhaften Bereich davon, der von allen Beteiligten in der Regel wider besseres Wissen und im steten Bemühen um Schadensbegrenzung „umgesetzt“ wird.

Der weitere Verlauf des Bogens gibt Aufschluss darüber, welche Art der bereits explizierten Selbstbeurteilung durch den Schüler weiter betrieben werden soll. Zunächst wird dazu der Begriff der Selbstbeurteilung spezifiziert mit „... in der 5./6. Klasse“. Dies impliziert einen Zweijahresrhythmus dieser Selbstbeurteilung. Auch geht daraus hervor, dass die Sache sich im Rahmen der obligatorischen Schule abspielt, welche Stufe ist nicht spezifiziert. Die 5./6. Klasse umfasst Schüler und Schülerinnen einer Alterskategorie, die kurz vor der Pubertät stehen und für die sich allmählich die Frage nach der weiteren formalen Bildung stellt. Es handelt sich zugleich um ein Alter zwischen Kindheit und Jugend, in dem innere Umbrüche besonders virulent sind. Die Entwicklung des eigenen Selbst steht damit in einem besonders ausgeprägten Gegensatz zur die komplexen Vorgänge pervertierenden Kontrolllogik des Formulars. Nach weiteren drei Zeilen Kleingedrucktem folgt die nachfolgende Aufzählung in größeren und fett und kursiv gedruckten Buchstaben:

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.
2. Wie ich mich mit andern verhalte.
3. Wie ich meine Leistungen beurteile.

Während die Beurteilung der eigenen Leistung erst an dritter Stelle genannt wird, fordern die beiden vorangehenden Punkte dazu auf, Rechenschaft abzulegen über die Art und Weise des eigenen Lernens und Arbeitens sowie über das Verhalten gegenüber anderen. Dabei handelt es sich bei der For-

mulierung „mit andern“ um eine seltsam unklare Bezugnahme auf Mitmenschen.

Unschwer ist zu erkennen, dass die drei Punkte sich auf umständliche Weise auf die seit einigen Jahren das gesamte Bildungswesen dominierenden Kategorien der sogenannten „Selbstkompetenz“ (1), der „Sozialkompetenz“ (2) und der „Fachkompetenz“ (3) beziehen. Dabei wird das zu bildende Subjekt auf scheinbar selbstverständliche Weise unterteilt in drei Bereiche, die schon allein deswegen nicht trennbar sind, weil gemäß jeder ernstzunehmenden Sozialisierungstheorie sich Individuelles und Soziales immer in einem dialektischen Zusammenspiel befinden. Aber dies ist nur eine der Moden, der sich Pädagogen oft auch wider besseres Wissen unterworfen haben und damit fleißig am Paralleluniversum bauen.

Bevor nun das weitere Kleingedruckte im Anschluss an die drei Punkte genau gelesen wird – analog zur naheliegenden Leserichtung der Schülerin, die den Bogen auszufüllen hat –, ist der Text zwischen Titel und Aufzählung der drei Kompetenzebenen einzuordnen.

Er lautet:

„Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äussere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:“

Die bisherige Analyse bestätigt sich und erzeugt neues Unbehagen. Weiterhin geht es sowohl um die Leistung als auch um den ganzen Menschen in Bezug auf das Selbst und auf das Soziale. Erstaunlich ist die Formulierung, wonach die Schülerin „Gelegenheit hat [...] nachzudenken“. Das impliziert eine Freiwilligkeit, die de facto nicht gegeben ist, aber beschwichtigend und letztlich wider besseres Wissen vorgegeben wird. Zudem ist die Aufforderung in höchstem Maße bevormundend und legt nahe, dass erst nachgedacht werden kann, wenn von außen Gelegenheit dazu geboten wird. Dieses Außen ist im vorliegenden Fall die Schule, die gnädig als Wohltat zu gewähren scheint, was sie zugleich unterbindet, nämlich das Nachdenken darüber, was das Formularausfüllen bezwecken soll. Desweiteren wird – sachlich unrichtig – Nachdenken gleichgesetzt mit der hier nun befohlenen („äussere dich“) schriftlichen Explizitheit, deren sittliche Widersprüchlichkeit bereits dargelegt wurde. Zunehmend zeichnet sich eine sich perpetuierende Verlogenheit ab, der nur begegnet werden kann, indem sich unterworfen, gelogen oder Widerstand geleistet wird. Dies ist abhängig vom Grad des (Selbst)Bewusstseins derer, die nun handeln müssen. Versetzt man sich in einen der Schüler, der den Bogen bis hierher zur Kenntnis genommen haben und nun seinen Bleistift zur Hand nimmt, um die aufgetragenen Aufgaben zu erledigen (denn die Zeit läuft, vielleicht hat er bis hierher nachgedacht, richtig nachgedacht, vielleicht hat er aus dem Fenster geschaut ins „richtige Leben“, vielleicht per Handy mit einem Leidensgenossen kommuniziert), sieht er sich mit der schwer lösbaren Aufgabe konfrontiert, zu interpretieren, was mit den Punkten 1 und 2 gemeint sein könnte, obwohl er ahnt, dass nicht diese Interpretationsleistung die eigentliche Aufgabe ist.

Er wird danach gefragt, wie er lernt und arbeitet. D.h. es handelt sich um eine Frage auf der Meta-Ebene, die eher einer Prüfung für Hirnforscherinnen oder Kognitionspsychologen entspricht, was aber, wie wir wissen, nicht der Fall ist. Handelt es sich dabei womöglich auch um eine typische Frage in der Logik des Paralleluniversums? In diesem gilt, die Dinge nur verstehen zu können, wenn man sie nicht wörtlich, d.h. letztlich nicht ernst nimmt, so wie beim Psychotest der Illustrierten. Oder wird tatsächlich nach dem Wie des Lernens und Arbeitens gefragt? Dann wären mögliche Antworten die nach der Häufigkeit des Aufgaben Lösens und dergleichen. Denn es kann ausgeschlossen werden, dass von einer Schülerin verlangt wird, dass sie analysiert, was mit ihr geschieht, wenn sie einen Teil der in der Schule vermittelten Inhalte versteht, vielleicht gar interessant findet und einen ändern nicht. Denn das kann sie beim besten Willen nicht sagen, geschweige denn schreiben.

Als Antwortmöglichkeiten bleiben also nur Beobachtungen betreffend die äußeren Rahmenbedingungen des Schülerin-Seins. Sicher ist es allerdings nicht, dass die Aufforderung so verstanden wird. Wohl deswegen wird sie weiter unten im Kleingedruckten nochmals spezifiziert. Aber dabei wird auch nicht mehr Klarheit geschaffen, sondern die nicht beantwortbare Frage nach dem „Wie“ wird lediglich in Einzelaspekte zerteilt, z.B. „wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen“ usw.

Ebenfalls schwer zu verstehen ist, was beim Aspekt des sich „mit andern“ Verhaltens verlangt wird. Auch im Kleingedruckten bleibt hier das Selbst Gegenstand der aufgetragenen Beurteilung: „Wie beurteilst du dich“ heißt es da und auch die Spezifizierungen helfen nicht weiter, sie schreiben vielmehr die seltsame begriffliche Unschärfe fort, die bereits in der Formulierung „Wie ich mich mit andern verhalte“ aufscheint. Als Subjekt verhält man sich normalerweise andern *gegenüber*, nicht passiv bewegt „mit ihnen“. Ungewollt wird auch hier zwischen den Zeilen autonomem Handeln eine Absage erteilt. Dies setzt sich in der Formulierung „Bei der Zusammenarbeit in der Klasse“ fort, denn sie suggeriert, dass die Zusammenarbeit ein Zustand sei, zu dem man sich verhalte und nicht etwas, an dem man sich beteiligt.

Ohne noch weitere Einzelheiten der in ihrer Logik analogen Textelemente zu analysieren, sollte deutlich geworden sein, dass in keiner Weise klar ist, wie die Schülerinnen und Schüler angemessen antworten können, ohne auf unterschiedlichen Wegen in Teufels Küche zu geraten.

Wie also entscheidet nun Wanda, eine 11-jährige Schülerin, die den Bogen am 16. Februar 2011, so jedenfalls ihre Datumsangabe, ausgefüllt hat?

IV

Hier ihre Antwort:

Schülerin: ~~WANDA~~
WANDA

Datum: 16.2.11

Die Selbstbeurteilung in der 5./6.Klasse

Du hast heute Gelegenheit, über dich, deine Leistungen und dein Verhalten in der Schule nachzudenken. Äußere dich zu folgenden Fragestellungen schriftlich:



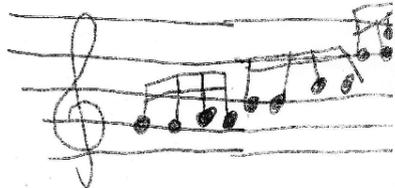
1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite.
2. Wie ich mich mit andern verhalte.
3. Wie ich meine Leistungen beurteile.

Schreibe stichwortartig auf, was dir dazu einfällt. Aus zeitlichen Gründen ist es nötig, dass du dich dabei auf das Wesentliche beschränkst und du dir das notierst, was dir besonders wichtig ist. Frage die Lehrperson, wenn du Hilfe brauchst.

folgende Punkte sollen dir bei den Überlegungen helfen, wie du dich hier beurteilst. Fasse deine Überlegungen zusammen und beantworte nicht jede Einzelfrage.

1. Wie ich im Unterricht lerne und arbeite

Meine Beteiligung am Unterricht und an Gesprächen.
 Meine Aufmerksamkeit, Ausdauer und Konzentration.
 Wie es mir gelingt, meine Arbeiten zu planen, auszuführen und abzuschließen.
 Wie ich eigene Lösungswege finde und wie ich sie selbstständig ausführen kann.
 Wie ich Gelerntes behalten und anwenden kann.
 Was mir Sicherheit gibt und wie selbstständig ich bin.



Ich weiß es nicht, ich habe keine Ahnung

2. Wie ich mich mit andern verhalte

Wie beurteilst du dich zu den folgenden Punkten?
 Bei der Zusammenarbeit in der Klasse.
 Bei Partnerarbeiten.
 Beim Einhalten von Abmachungen.



Ich weiß es nicht, ich habe keine Ahnung

Zunächst wird klar, dass Wanda die Sache überaus ernst nimmt, denn bei der Rubrik, in die sie ihre Personalien einzutragen hat, steht vorgedruckt die männliche und die weibliche Form „Schülerin/Schüler“ zur Auswahl. Es würde reichen, einfach ihren Namen hinzuschreiben. Sie macht es aber sehr genau, indem sie die Vorgaben des Formulars anpasst und „Schüler“ so stark durchstreicht, dass nichts mehr davon zu sehen ist. Zudem setzt sie einen Doppelpunkt und markiert dadurch ebenso ihre Genauigkeit wie ihren Mitgestaltungswillen. Dass sie nicht nur gemäß der Formularlogik genau hinschaut und weiterdenkt, zeigt sich daran, dass sie zu den beiden gezeichneten Kindern Sprechblasen anbringt, die interessanterweise anders als die vorgedruckten Bilder auf einen Dialog abzielen. Während Paul seinen Namen nennt, tut Anna nicht etwa dasselbe auf sich bezogen, sondern sie richtet sich an Paul und bestätigt ihm, dass sie zur Kenntnis genommen hat, dass er Paul heißt. Das Dialogische ist ihr ganz offensichtlich geläufig und kommt gewiss deutlicher zum Ausdruck, als wenn sie schriebe: „Ich bin ein kommunikatives Mädchen“ oder ähnlichen Unfug. Auch dass sie eine Affinität zu Musiknoten hat, zeigt sich durch ihre gestalterische Ergänzung, ohne dass sie sich dies im Text auf die Fahnen schreibt. Daran sieht man, wie platt unangemessen und selbstgerecht ein ausformuliertes Selbstlob wirkte, selbst wenn es berechtigt wäre. Weiter verändert Wanda zeichnerisch im unteren Bild das mittlere der drei Kinder, die an einem Strick ziehen. Wie um zu illustrieren, dass diese Position besonders schwierig ist, durchkreuzen die auf den Kopf einwirkenden, sich drehenden Pfeile und der daraus hervorgehende Gesichtsausdruck das Fröhlich-Harmonische der ursprünglichen Zeichnung. Auch damit demonstriert sie ein präzises Gespür für Fragen des sozialen Handelns. Und sie bringt das zeichnerisch dort zum Ausdruck, wo es gerade nicht verlangt ist, d.h. sie hat demnach als autonom Handelnde wirklich etwas zu sagen.

Doch was schreibt sie in die dafür vorgesehenen Linien? Sie schreibt mehrmals hintereinander „ich weis es nicht“, um am Ende zusammenzufassen: „ich habe keine Anung“. Dass die Anzahl der wiederholten Antworten jeweils genau der Zahl der spezifizierten Fragen entspricht, belegt, dass die Schülerin nicht einfach aus Faulheit die Sache schnellstmöglich hinter sich gebracht hat, denn dafür würde ein einziges „ich weis es nicht“ ausreichen. Vielmehr beantwortet sie jede Teilfrage einzeln. Interessant ist, dass sie mit dem Bezug zu „wissen“ zum Ausdruck bringt, dass sie die Fragen als Wissensfragen auffasst, also auf das, was in der schulischen Testlogik abgefragt werden kann. Genau darum handelt es sich strukturell auch, obwohl der Inhalt auf die ganze Person abzielt. Indem sie also einerseits die Zumutung um den Preis des Missverständnisses der Frage ignoriert, andererseits dies mit dem Eingeständnis verbindet, nichts zu wissen von dem, was gefragt wird, kann sie der Fremdbestimmung entgehen. Und zugleich fordert sie die Autoren des Bogens oder die, welche sie zu dessen Ausfüllen veranlassen wollen, natürlich heraus. Denn die mehrfache Feststellung, es nicht zu wissen, ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass das Ergebnis möglicherweise nicht an der Schülerin, sondern an der Missverständlichkeit der Fragen liegt. Dies gilt ganz unabhängig davon, ob und

in welcher Deutlichkeit ihr selber dies klar ist. So oder so entgeht sie der Fremdbestimmung durch Aufrichtigkeit, denn was man nicht wissen kann – und genau das weiß sie offenkundig –, das weiß man eben nicht, auch wenn jeweils das zweite „s“ fehlt.⁴ Will man diesen Fehler nicht als Zufall deuten und einer Rechtschreibschwäche zuschreiben, dann liegt die Differenz zwischen „Wissen“ und „Weisheit“ nahe. Scheint hier etwa die Ahnung davon auf, dass dem in sich rätselhaften und verdeckten Versuch der Fremdbestimmung hinter der ganzen Sache, wenn überhaupt, nicht mit Wissen beizukommen ist, sondern allenfalls mit Weisheit im Sinne einer philosophisch-distanzierten Sicht auf die unerforschlichen Wege des Daseins? Das muss nicht so sein, würde aber die bisherige Interpretation stützen. In Bezug auf die oben gedankenexperimentell dargelegten sieben Möglichkeiten, wie man auf das Formular grundsätzlich regieren könnte, trifft auf Wanda demnach eine Variante zwischen 6 und 7 zu: die authentische Zurückweisung der Zumutung, indem sie diese nicht nur ad absurdum führt, sondern damit auch vor Augen führt, wie unsinnig die Fragen sind. Auch wenn sie nicht explizit begründet, dass sie die Fragen nicht beantworten will, weil dies auf Selbstgerechtigkeit hinauslaufen würde, antwortet sie klar, selbstbewusst und der Wahrheit entsprechend. Gemessen am Ziel der Erziehung zur Mündigkeit, auf welches Pädagogen gerne Bezug nehmend auf Adorno oder ihm zum Trotz verweisen, müsste man also sagen: Hut ab, Test bestanden.

Aber Achtung: in Wirklichkeit funktioniert Schule ganz anders, nicht normal. Im vorliegenden Fall war der Lehrkörper ratlos, die Eltern wurden einbestellt, der Übertritt in die nächsthöhere Stufe stand in Frage. Warum das? Wanda hat falsch ausgefüllt, sie hat provoziert. Sie hat sich nicht mit dem Aggressor identifiziert, sie hat aber auch nicht strategisch gelogen, obwohl ihr, wie aus gewöhnlich gut unterrichteter Quelle zu erfahren ist, Schulfreundinnen den Tipp gegeben haben, sich nicht so anzustellen, einfach irgendetwas hinzuschreiben, die üblichen Stärken und Schwächen halt, etwa dasselbe wie sie, nur ein bisschen anders, so gebe es keinen Ärger. Wanda hat das aber nicht getan. Sie hat vielmehr zum Ausdruck gebracht, wodurch sie sich wirklich auszeichnet, ohne dies selbstgerecht zu deklamieren: Genauigkeit, Selbstbewusstsein, Wahrhaftigkeit, Standhaftigkeit, eine kleine Rechtschreibschwäche, Interesse für Musik, Sinn für Kommunikation, die Fähigkeit, Lehrerzeichnungen in aussagekräftigere Kinderzeichnungen umzuwandeln, Eigensinn, Mut.

Doch wie steht es nun mit den Machttechnologien? Sind sie wirksam? Es kann davon ausgegangen werden, dass auch andere Schülerinnen und Schüler einen ganz individuellen Pfad durch das verwirrende Dickicht des schulischen Paralleluniversums finden, die einen mit mehr, die anderen mit weniger Unterwerfung, List, strategischer Lüge und anderen Selbstbeschädigungen. Und es ist auch zu vermuten, dass es Lehrerinnen und Lehrer gibt, wel-

4 Hier wird der Unterschied in der Rechtschreibung im Schweizerdeutschen kenntlich, das kein ß kennt. Dies zeigt sich auch an den abgedruckten Dokumenten. Der Artikel wurde jedoch von der Redaktion an die deutsche Rechtschreibung angeglichen.

che auf selbstbewusste Art mit derlei Instrumenten umgehen, sie relativieren in ihrer Bedeutung, sie vielleicht gar offen zurückweisen, weil sie trotz widriger Bedingungen echte Arbeitsbündnisse anstreben. Und „Individualisierung, Subjektorientierung oder Kindzentrierung“ (Menzel/Rademacher 2012, S. 79) sind nicht zwangsläufig nur Vorwände zur Verschleierung und Durchsetzung von Macht. Im Gegenteil: wer diese Postulate ernst nimmt, legt keinem Schüler diesen Bogen aufs Pult. Und um zu verstehen, warum die Machttechnologien an ihre Grenzen stoßen, braucht es Modelle, die empirisch und analytisch weiter reichen als bis zur Feststellung der Existenz subtil wirkender Machtmechanismen. Denn den zahlreichen Zumutungen zum Trotz ist Zukunft noch immer offen. Geschichte wird, zugespitzt gesagt, nicht gemacht von willenslosen Objekten, welche ohne es zu merken, die Fäden ziehen, an denen sie selber hängen, während einige Wissenschaftler dies zwar feststellen, aber möglichen oder tatsächlichen Widerstand nicht systematisch in die Analysen einbeziehen, was die daraus resultierenden Deutungen ungewollt deterministisch erscheinen lässt. Dem kann das von Ulrich Oevermann ausgearbeitete Modell von Lebenspraxis entgegengesetzt werden, das Menschen wie Wanda und ihr Handeln als konstitutiv in die Modellbildung einbezieht und damit die Möglichkeit sowohl des eindeutigen Widerstandes als auch der zahllosen Varianten mehr oder weniger autonomen Umgangs damit in der Theorie angemessen berücksichtigt: „Denn was Subjektivität ist und was sozusagen eine Lebenspraxis ist, das konstituiert sich genau dadurch, dass man in der Lage ist, autonom Krisen zu bewältigen. Dazu muss man diese Krisen aber überhaupt erst einmal haben“ (Oevermann 2008, S. 59).

Während der ganze Bildungsprozess insbesondere bei Kindern und Jugendlichen immer schon krisenhaft ist und die Bewältigung dieser Krisen Gegenstand pädagogischer Arbeitsbündnisse im Sinne Oevermanns sind, halten Instrumente wie der hier analysierte Bogen weniger fruchtbare Bildungskrisen bereit als vielmehr tendenziell traumatische Krisen für Kinder und Jugendliche. Sie stürzen aber auch gute Lehrpersonen in Krisen, wenn sie von der Schuladministration dazu gezwungen werden, derlei *tools* einzusetzen, im Bewusstsein oder doch zumindest in der vagen Ahnung der deprofessionalisierenden Wirkung, die so vorhandene oder anzustrebende Arbeitsbündnisse hintertreiben. Doch auch unter solch widrigen Bedingungen stehen Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich mehrere Wege offen, wie sie damit umgehen. Und wenn sie die mit solchen Instrumenten verbundenen Zumutungen und ihre trotzdem bestehenden Spielräume realisieren (im Sinne von merken *und* im Sinne von Konsequenzen daraus ziehen), dann könnte der Dialog in der Schlangengasse vor der Supermarktkasse auch etwa so lauten:

Also die neue Lehrerin von Lena ist eigentlich ganz in Ordnung – Aha, ja, wie denn? – Ja, ganz normal halt, kürzlich hat sie so ein bescheuertes Formular wieder abgeschafft, das der Max letztes Jahr noch hat ausfüllen müssen, wie hat es gleich noch geheißt?

Das Scheitern der Schülerin am *tool* kann so zum Scheitern des *tools* selber werden.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1965): Tabus über dem Lehrberuf. In: Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt/Main, S. 68-84.
- Menzel, Christin / Rademacher, Sandra (2012): Die „sanfte Tour“. Analysen von Schüler-selbsteinschätzungen zum Zusammenhang von Individualisierung und Kontrolle. In : Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung, Nr. 13, S. 79-99.
- Oevermann, Ulrich (2016): ‚Krise und Routine‘ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. Abschiedsvorlesung vom 28. April 2008, publiziert in: Becker-Lenz, Roland / Franzmann, Andreas / Jansen, Axel / Jung, Matthias (Hrsg.): Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik: Eine Bestandsaufnahme (im Erscheinen), Manuskriptdownload unter: www.ihsk.de
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner et. al (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden, S. 55-77.
- Pollmanns, Marion (2014): Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten. Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen. In: Leser, Christoph / Pflugmacher, Torsten / dies. / Rosch, Jens / Twardella, Johannes (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a., S. 345-367.
- Wernet, Andreas: Mein erstes Zeugnis. Publiziert im Fallarchiv der Universität Kassel: www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/andreas-wernet/mein-erstes-zeugnis/

Felix Fischer

„Heart me!“

Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bildsprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen

I

Die Adoleszenz ist eine wichtige Zeit im Leben eines jeden Menschen. Nebst physiologischer Veränderungen setzt sich das Individuum verstärkt mit dem eigenen Ich, der eigenen Identität auseinander. Diese Identitätsformung stellt nach Erikson für Jugendliche einen entscheidenden „turning point“ dar (vgl. Erikson 1968). Im Prozess des Ausprobierens sozialer Rollen versuchen Jugendliche, Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen, die sie in ihrem Leben begleiten, zu erlangen. Für Jugendliche ist das Erreichen von Autonomie ohne die Unterstützung ihrer Peers nur schwerlich denkbar. Freunde sind daher bedeutende Unterstützer bei der Verfestigung von Geschlechterrollen, bei der Übernahme von Verantwortung in gesetzlicher, sozialer oder erwerbstätiger Hinsicht und im Hinblick auf Persönlichkeitsentwicklung, Social Skills, etc. (vgl. Havighurst 1972 S. 45ff., 55ff.; Berndt 1982, S. 1447f.). Dabei suchen Jugendliche Orte auf, an denen sie sich ungestört von der Verfügungsgewalt der Erwachsenen mit sich und der Welt auseinandersetzen können. Was früher für Jugendcliquen Einkaufszentren, Kinos oder Parks waren, sind heute vermehrt Social Network Sites (SNS), wie Facebook, Instagram oder Twitter. Diese digitalen Räume eröffnen sich vor allem durch die rasante technische Entwicklung des Internets mit schnellen, kostengünstigen und mobilen Internetzugängen sowie Geräte-lösungen. Durch das mobile Internet sind SNS immer und überall mittels Smartphone oder Tablet verfügbar und das für Jugendliche weltweit. Dies hat freilich Implikationen auf die Art und Weise, wie Jugendliche miteinander interagieren und wie sie sich diese neuen Technologien für die eigenen Bedürfnisse aneignen. SNS sind aus der derzeitigen jugendlichen Interaktionspraxis nicht mehr wegzudenken. Zugleich zeichnen sie sich dadurch aus, dass das Visuelle als Bild, nicht die Schrift, dominant in der Kommunikation mittels Instagram oder Snapchat ist.

Für die medienpädagogische Forschung hat diese Veränderung hin zu einer visuellen Kommunikationspraxis, die derzeit am stärksten in den USA beobachtet werden kann, aber auch hierzulande bereits im Ansatz Auswirkungen zeigt, Implikationen. Der *pictorial turn* betont die Ablösung des

Wortes durch das Bild, doch inwieweit dies von der medienpädagogischen Forschung beachtet wird, bleibt fraglich. So konzentrieren sich die meisten Studien auf den Gebrauch bzw. den gesellschaftlichen Nutzen von SNS, quantifizieren soziale Medien und deren Verwendung und unterschlagen dabei, dass nur wenig über die eigentliche jugendliche Umgangsweise bekannt ist. Dies betrifft vor allem die Phase der Identitätsbildung in der Adoleszenz. Dieses Defizit schlägt sich bis in die pädagogische Praxis nieder, wie einmal mehr die ifoebb-Fachkräftetagung¹ zum Thema „Neue Medien“ an der Universität Frankfurt/Main im Januar 2016 gezeigt hat. Die meisten pädagogischen Fachkräfte artikulierten dort ein ungenügendes Verständnis bzgl. des kindlichen und jugendlichen Umgangs mit SNS.

Die vorliegende Fallstudie hegt den Anspruch einen ersten Schritt zu einem empirisch gehaltvollen Verständnis von jugendlicher Identitätsbildung über visuelle Medien zu liefern. Als Methode kommt die Segmentanalyse von Roswitha Breckner (2003, 2010, 2012) zum Einsatz, die auf der Objektiven Hermeneutik aufbaut. Im Fokus der Analyse steht das Instagram-Profil eines US-amerikanischen Jugendlichen. Dabei geht es in der Fallstudie zuvörderst um die Frage der Selbstdarstellung, mittels derer Jugendliche mit verschiedenen Ichs experimentieren und deren (Peer-)Reaktionen darauf (vgl. Kail/Cavanaugh 2013, S. 316). Die Selbstdarstellung bildet einen wichtigen Anteil an der jeweiligen Identitätsbildung eines Individuums (vgl. Habermas/Reese 2015, S. 195) und konstituiert zugleich ein elementares Spannungsfeld: Identitätsentwicklung ist ohne die soziale Umwelt nicht denkbar. So kommt es, dass zuweilen die Selbstwahrnehmung von der Fremdwahrnehmung der Peers oder der Eltern konterkariert wird und den Jugendlichen zwingt, beide in Einklang miteinander bringen zu müssen.

Aus der Perspektive der (Medien-)Pädagogik ist nun interessant zu eruieren, wie Jugendliche diese Aufgabe in den SNS lösen, indem Fotografien die Funktion von visuellen Statthaltern ihrer selbst übernehmen.

II

Als im Jahr 2003 Facebook seinen Siegeszug begann, war bereits nach kürzester Zeit zu erahnen, dass SNS keine Eintagsfliegen sein werden. Im Gegenteil, heute spielen sie nicht nur im Leben von Jugendlichen eine wichtige Rolle, sondern auch bei Erwachsenen. Selbst in die Kinderzimmer haben Soziale Medien Einzug gehalten – das belegen in regelmäßigen Abständen für Deutschland bspw. die Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbandes Südwest (KIM, JIM und FIM-Studie) und für die USA die Untersuchungen des Pew Research Centers. Dabei verdanken die SNS ihren großen Erfolg, allen voran in den USA, der Möglichkeit des visuellen

1 Grundsätzliche Informationen zum Institut für familiale und öffentliche Erziehung, Bildung, Betreuung e.V. (ifoebb) finden sich unter: <https://www.uni-frankfurt.de/51758041/ifoebb>

Postings (z.B. eigene Fotos, Bilder aus dem Internet, Videos, etc.). In den USA erfreut sich z.B. Instagram (52%²), vor einigen Jahren von Facebook (71%²) übernommen, größter Beliebtheit. Aber auch Snapchat (41%²) und andere Netzwerke werden unter Jugendlichen immer populärer (vgl. Lenhart 2015a; Lenhart et al. 2015b). In Deutschland zeichnen sich ähnliche Entwicklungen ab, obgleich sich hier die Veränderungen noch im Anfangsstadium befinden (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015).³ Aus einer technischen Perspektive gibt es jedoch auch Gemeinsamkeiten, so zum Beispiel die Veränderung hin zu einer App-Kultur: egal, ob Facebook, Instagram oder Snapchat, Jugendliche nutzen immer häufiger die App-Angebote der digitalen Communities (vgl. Lenhart 2015a, S. 4f., 25ff.; vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 46f., 49f.). Die Entwicklungen hin zur App-Kultur stehen freilich in engem Zusammenhang zu den bezahlbaren mobilen Internetlösungen, wobei Smartphones bei deutschen als auch US-amerikanischen Jugendlichen besonders beliebt sind (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 30; vgl. Lenhart 2015a, S. 2, 15). In Deutschland schätzen Jugendliche ihren täglichen Internetkonsum auf 208 Minuten (ein Anstieg um 29 Minuten seit 2013). Ein Großteil dieser Zeit (40%) entfällt dabei auf Kommunikation (vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 30, S. 56). Für die USA liegen weniger differenzierte Daten vor. 91% der 13- bis 17-Jährigen gehen zumindest gelegentlich mit einem mobilen Gerät online (vgl. Lenhart 2015a, S. 15).

So stellen SNS z.B. in den USA oftmals die einzigen sozialen Räume für Jugendliche außerhalb der Schule dar, wie danah boyd in ihrer jüngsten Monographie *It's complicated* aus ethnographischer Sicht darzulegen vermag. Dies ist nicht, weil US-Teenager ungern das Haus verlassen, sondern weil sie durch extra-curriculare Veranstaltungen oder über-protective Eltern daran gehindert werden, ihre Freunde tatsächlich zu treffen (vgl. boyd 2014, S. 21ff.). Mittels SNS treten Jugendliche in Kontakt miteinander und tauschen sich aus.

Aufgrund dieser Entwicklungen in den USA fokussiert diese Fallstudie auf einen US-amerikanischen Jugendlichen und sein Instagram-Profil. Die SNS Instagram wurde aus dreierlei Gründen ausgewählt: Zum ersten wird damit dem Wandel von textbasierten zu visuellen Kommunikationsstrukturen Rechnung getragen. Zum zweiten erfreut sich das Netzwerk unter den SNS mit visuellem Schwerpunkt sowohl bei deutschen als auch US-amerikanischen Jugendlichen großer Beliebtheit. Und drittens gerät die zunehmende App-Kultur in den Fokus.

2 Die Prozentzahlen beziehen sich auf US-amerikanischen Teenager im Alter zwischen 13 und 17 Jahre, vgl. Lenhart 2015a, S. 2.

3 Im Vergleich zu anderen Smartphone-App-Angeboten nutzen 30% der deutschen Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren Instagram (Platz drei). Facebook (App) liegt mit 33% knapp davor (Platz zwei). Platz eins belegt die Messenger WhatsApp mit 90%, vgl. Feierabend/Plankenhorn/Rathgeb 2015, S. 50.

Instagram besteht aus zwei Kernkomponenten. Zum einen ermöglicht die App mittels der im Smartphone eingebauten Kamera, sowohl Fotos als auch Videos aufzunehmen und nachzubearbeiten. Diese können auf dem eigenen Profil (Account) veröffentlicht, mit anderen geteilt und von Dritten kommentiert werden. Die Nachbearbeitungsfunktion der App, besonders für Fotos, erinnert in ihrem Umfang an Amateurfotosoftware, wie z.B. Photo-shop Elements. D.h. es können Bildausschnitte gewählt, Farbtemperaturen angepasst oder Filter über die Fotografie gelegt und jeweils mittels Regler justiert werden. Zum anderen kann Instagram von einem regulären Computer aus angesteuert werden. Jedoch sind hier die Nutzungsmöglichkeiten im Gegensatz zur App-Version eingeschränkt. Neben dem Zugriff auf eigene und fremde Posts ist zwar auch die Kommentierung der Postings mittels Kurztext oder „Hearts“ (vergleichbar mit den „Likes“ auf Facebook) möglich, aber nicht das Erstellen und Nachbearbeiten von Fotos oder Videos. Es zeigt sich ein grundsätzlicher Wechsel von Browser-basierten SNS-Angeboten hin zu einer App-Kultur. Will man dazugehören, ist es notwendig, ein Smartphone oder ein vergleichbares Gerät zu besitzen.

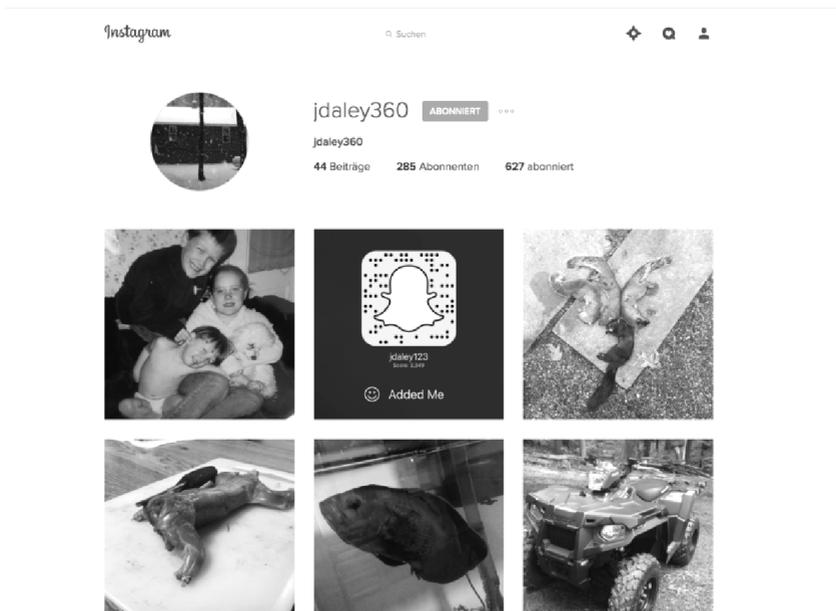


Abb.: jdaley360-Instagram-Profilseite

Der Community-Bereich von Instagram ist weitestgehend in schlichtem Weiß gehalten. Die Fotos werden in umgekehrter chronologischer Reihenfolge in einem quadratischen Format, ähnlich einem Polaroid-Abzug, unterhalb einer dezenten Headerleiste aufgelistet. Die Headerleiste enthält u.a. das Profilbild

(links außen), den Profilnamen (hier: „jdaley360“) und den Abonnement-Status in Grün („abonniert“, „Anfrage gesendet“ oder „Folgen“). Darunter können der bürgerliche Name, eine Kurzbiographie und Links zu anderen, ggf. eigenen Webseiten angegeben werden; in unserem Fallbeispiel hat sich der Jugendliche für die Wiederholung seines Profilnamens *jdaley360* entschieden. In einer dritten Zeile wiederum finden sich automatisch generierte Statistiken zu der Anzahl der geposteten Beiträge, der Abonnenten für das eigene und *jdaley360's* Abonnements fremder Profile. Geht der Nutzer nun im Browserbereich mit dem Curser über ein Foto, so werden automatisch Kurzstatistiken zum jeweiligen Post (wie viele Hearts und Kommentare hinterlassen wurden) eingeblendet. Ein Doppelklick öffnet das Foto in einem größeren Fenster. Das Design ist auch hier schlicht gehalten. Neben dem quadratischen Foto befindet sich rechts davon der Kommentarbereich. Dieser beherbergt eine Kommentierungsfunktion (sowohl schriftliche Kommentare als auch „hearts“) und Kurzinformationen zu Bild und Profil (z.B. Bildtitel, wer das Foto gepostet hat und seit wann es im Account online ist). Zusätzlich kann der Postende auch eine Ortsangabe mit Verlinkung zum entsprechenden Instagram-Profil eintragen. Oft werden als Kommentare Emoticons (z.B. Smilies) oder Hashtags (z.B. #PäK) veröffentlicht. Letztere verweisen auf Hashtag-Seiten, die ihrerseits eine Sammlung an Postings offerieren, welche unter dem jeweiligen *tag* (#) gepostet wurden.

III

Aufgrund der technischen Vorgaben leiten alle SNS die Interaktion ihrer Mitglieder in einer bestimmten Art und Weise. Dies beginnt damit, ein Profilfoto für einen eigenen Account erstellen zu müssen. Damit ist die Darstellung der eigenen Person an ein Bild gekoppelt, das in seiner Funktion dem Passbild entspricht. Zu diesem passt, dass es in seiner intendierten Permanenz einer bestimmten Kontinuität unterworfen ist. Aber die Statistiken in der Headerleiste drängen den Profilhhaber zu agieren, was ihn unweigerlich in ein Spannungsfeld führt. Auf der einen Seite steht das Bild im Vordergrund der Plattform. Die App gibt dem Nutzer mit der Nachbearbeitungsoption Werkzeuge an die Hand, um die Fotografien zu verändern und bewirbt diese für künstlerische Schaffensprozesse.⁴ Viele Postings der untersuchten Jugendlichen-Profile zeigen, dass Teenager (vor allem jüngere und besonders Mädchen bzw. junge Frauen) rege von diesen Werkzeugen Gebrauch machen und ihre Fotografien entsprechend verändern – ihnen einen neuen *touch* geben. Auf der anderen Seite werden jedoch die ästhetischen Entfaltungs- und Erfahrungsräume dadurch ad absurdum geführt, indem sie durch Statistiken quantifiziert werden. Offensichtlich kommt es weniger auf die Qualität der Postings an, als darauf wie viel jemand veröffentlicht. Die Zahlen sollen dazu motivieren, mehr zu posten.

4 Vgl. exemplarisch: <http://blog.instagram.com/post/87703266532/new-creative-tools>

Nun wird das Verhältnis von Instagram zwischen dem Profilinhaber, der sich über ein Profilbild für andere identifizierbar macht und seinen Nutzern, also denjenigen, die Zugang zum Profil erhalten haben, in einer bestimmten Weise durch die technischen Vorgaben konstruiert. Findet jemand ein Profil von jemanden, den er oder sie kennt oder interessant findet, so richtet der Interessent eine durch die Plattform vorgefertigte Anfrage an den Profilinhaber. Die Anzeige ändert sich von „Folgen“ auf „Anfrage gesendet“. Wird die Anfrage vom Profilinhaber positiv bestätigt, dann ändert sich die Anzeige zu „abonniert“.

Dabei verweist die verwendete Terminologie darauf, dass das „Folgen“ in einem Kontrast zum „abonniert“ steht. Ein Abonnement verweist auf ein Vertragsverhältnis im Sinne des Bürgerlichen Rechtes. Es abzuschließen, bedeutet zunächst in einen Rechtsakt einzuwilligen, der zwei Leistungen reguliert: zum einen die Leistung des Abonnenten (z.B. Zahlung der Dienste, Offenlegen der eigenen Informationen, Abnahme der Leistungen) und zum zweiten die Leistung desjenigen, der das Abonnement vergibt (z.B. in regelmäßigen Abständen neue Inhalte oder Dienstleistungen zur Verfügung zu stellen). Wer einem anderen Menschen folgt, tut dies dagegen aufgrund der eigenen Entscheidung, ohne den, dem gefolgt wird, um Erlaubnis bitten zu müssen. Das Folgen impliziert im Gegensatz zum Abonnieren, dass der Profilinhaber nicht zwingend weiß, wer sein Profil besucht, noch dass er in irgendeiner Weise juristisch oder moralisch dazu verpflichtet ist, sein Angebot an Postings ständig zu erneuern oder gar anzubieten. Im Gegenzug ist der Besucher auch nicht zur Abnahme der Dienstleistungen oder Produkte verpflichtet. Er erhält die gleichen Freiheiten wie der, dem gefolgt wird, und kann seine Gefolgschaft auch selbstständig wieder lösen. Er hat weder Anspruch auf bestimmte Dienstleistungen, hier Postings, noch ist er dazu verpflichtet, solche abzunehmen.

Der Status, der einem vollumfänglichen Zugang zu einem Instagram-Profil gewährt, ist derjenige des „abonniert“ und verändert das Verhältnis zwischen Profilinhaber und Nutzer so, dass ein Quasi-Vertragsverhältnis entsteht, in dem der Profilinhaber liefern muss. In diesem Zusammenhang können dann die Statistiken gesehen werden, die die Dienstleistung quantifizierbar machen.

Allerdings ist dies nur in der deutschsprachigen Version der Fall und verweist somit ggf. auf je unterschiedliche datenschutzrechtliche Bedingungen der Staaten, die hier außen vor gelassen werden sollen. Nur soviel: Die englischsprachige Instagram-App differenziert zwischen „follow“, „requested“ und „following“. D.h während hierzulande Instagram-Nutzer ein „Abonnement“ abschließen (ohne dies zuvor zu wissen), „folgen“ US-amerikanische Nutzer schlicht und ergreifend fremden Accounts.

Doch wem oder was folgen US-amerikanische Nutzer von Instagram?

IV

Im Zentrum der Bildinterpretation steht der Instagram-Account eines heute 16-Jährigen US-Amerikaners, der die 10. Jahrgangsstufe der High School besucht. Der Account existiert bereits seit einiger Zeit und trägt den Namen „jdaley360“.

Das Profilbild hat neben dem Profilnamen auf Instagram die Funktion, den Profilinhaber zu repräsentieren. Dies bedeutet, dass das Anlegen eines Profils auf einer SNS den Jugendlichen vor die Aufgabe stellt, ein Bild zu finden und auszuwählen, das ihn dazustellen vermag und zugleich für andere identifizierbar macht.

Am Profilbild ist zunächst seine runde Form auffällig, die von Instagram vorgegeben ist. Wir erhalten den Eindruck, durch ein Bullauge oder Fernrohr zu sehen. Instagram konstruiert demnach den Zugang zu den Profilen so, als verschaffen sich die Nutzer zu etwas Zutritt, das sie noch nicht vollständig erkennen können. Sie werden so mit dem Versprechen angelockt, dass sich dahinter etwas Interessantes verbirgt. Mit welchem Profilbild lockt nun *jdaley360*? Er hat sich für das folgende Bild entschieden:

Instagram



Sofort ist erkennbar, dass *jdaley360* keine Fotografie von sich selbst ausgewählt hat, sondern eine, die in erster Linie als abstrakte Fläche erscheint. Zu erkennen sind übereinanderliegende Flächen von Weiß, Dunkelrot und wieder Weiß, die von einer mittig positionierten Senkrechten durchschnitten werden. Rechts und links dieser Linie sind zwei gleich große Rechtecke zu erkennen, die mit einem weißen Rahmen von der dunkelroten Fläche abgesetzt sind. Die Sicht auf diese Flächen ist durch kleine weiße Farbkleckern durchbrochen. Wird das Bild längere Zeit betrachtet, dann ist in der abstrakten Form ein Haus zu erkennen, dessen Dach sowie der Boden

davor von Schnee bedeckt sind. Die Farbflächen davor entpuppen sich als fallender Schnee zur Zeit der Aufnahme. Die markante Senkrechte im Bild bewirkt, dass wir meinen statt eines Holzhauses, ein Gesicht zu erkennen, in dem die Senkrechte die Nase darstellt und die beiden Fenster die Augen; als Mund kann dann die weiße Bodenfläche angesehen werden, der durch das runde Format des Bildes zu einem lachenden wird.

Ein solches Profilfoto lässt die Betrachtenden rätseln, mit wem man es zu tun haben könnte. Es gibt nicht viel von seinem Profilinhaber preis. Das mag auf der einen Seite durch die kleine Größe und runde Form des Bildes bedingt sein. Auf der anderen Seite hat der Unentschiedenheitscharakter des Profilfotos seinen Ursprung in der Durchbrechung der sonst üblichen Routine der Plattform. Schließlich besteht die Aufgabe des Profilbilds darin, den Profilinhaber aus der Anonymität des Internets zu holen und ihn mit einer bürgerlichen Identität zu verbinden und nicht seine Identität weiter zu verschleiern. Entscheidend für das Profilfoto ist, dass es aus Sicht des Jungen als Selbstaussdruck und als Repräsentation von sich verstanden werden muss. Dies gilt es im Folgenden näher zu bestimmen.

Hat man Zugang zum Instagram-Profil von *jdaley360*, dann ist auch das Profilbild in der für alle geposteten Fotografien üblichen, quadratischen Form zu betrachten.



Wir können nun erkennen, dass es eine Hütte in einer Schneelandschaft zeigt, die von Wald umgeben ist. Die Hütte steht inmitten der Natur, abgelegen und einsam von weiteren Gebäuden. Sie wirkt in diesem Format deutlich zurückgesetzt und es ist zu erkennen, dass sie in einer leichten Senke liegt. Ohne den Kreischnitt erhält der Betrachter einen räumlichen Eindruck, der Bäume und Wege erkennen lässt. Die mittige Senkrechte kann nun als Baumstamm identifiziert werden, der die Hütte visuell in zwei Hälften trennt. Zudem sind weitere Baumstämme sowie ganze Nadelbäume mit ihren Kronen um die Hütte herum zu erkennen. Die Farbflächen der Hütte zeigen sich im Original als unterschiedliche Materialien von Fundament und Wänden und der rote Farbtupfer auf der linken Seite entpuppt sich als amerikanische Flagge. Das Dach der Hütte ist schneebedeckt, mittig ist ein Schornstein positioniert. Rechts vor der Hütte befindet sich ein Versorgungstank, der auf dem runden Profildatum nur in Ansätzen zu erkennen ist. Vor dem Tank und direkt neben der mutmaßlichen Einfahrt befindet sich die Wand einer neueren Holzhütte, die den Eindruck eines Geräteschuppens (keine Fenster, dafür Holzwände, die noch keiner großen Witterung ausgesetzt waren und auch nicht sonderlich gedämmt wirken) macht. Von der Position des Fotografen aus führen Reifenspuren eines Kraftfahrzeugs zur Hütte hin bzw. von der Hütte weg (ersichtlich an den voneinander abweichenden Reifenspuren). Der Schnee ist frisch und auch zum Zeitpunkt der Aufnahme schneit es. Welcher Eindruck entsteht nun durch dieses Bild?

Die Hütte mutet wie ein Schutz vor äußeren Widrigkeiten an. Zu sehen sind schmale, längliche Fenster, die wie Schießscharten wirken. Die Eingangstür ist den Betrachtenden verborgen und wer die Einfahrt, die als Weg zur Hütte an den Reifenspuren sichtbar wird, nutzt, dem stehen die Baumstämme eher im Weg, als dass sie diese freigeben.

Dass es dem Jugendlichen nicht um die Hütte als vielmehr um den Ort geht, zeigt sich u.a. an der Art und Weise, wie er diese inszeniert oder besser gesagt, nicht inszeniert. So bekommen die Betrachtenden nicht die Hausfront als repräsentative Seite zu sehen, sondern die unspektakuläre Seiten- oder Hinterhausansicht mit Fenstern. Bäume verwehren die ungehinderte Sicht, der neuere Schuppen schiebt sich ebenso wie der Versorgungstank von rechts ins Bild. Es handelt sich um einen Ort, der von anderen Menschen und Häusern entlegen ist. Es herrscht eine ruhige Atmosphäre, zu der auch die geschlossene Schneedecke beiträgt. Damit wird er zu einem Rückzugsort, an den man sich hinbegeben muss, um dort zu sein. Diese Einsamkeit des Ortes findet ebenfalls ihren Ausdruck in der Position, die der Fotograf zu seinem Objekt einnimmt. Es handelt sich um den Blick, den jemand auf den Ort bzw. die Hütte wirft, der sich gerade auf diese zubewegt oder von ihr wegfährt und noch einmal einen Blick zurückwirft. Damit wird ein Ort ins Bild gesetzt, an dem man sich nicht permanent aufhält, sondern den man explizit aufsucht, um dort temporär zu verweilen. Dies passt auch zur Abgelegenheit und Stille, die sich über die Zurückgesetztheit der Hütte im Wald und die schneebedeckte Landschaft mitteilt.

jdaley360 zeigt hier einen Rückzugsort, der durch den Wald und das Wetter bestimmt wird, und an dem man sich wegen des Vorhandenseins der Hütte längere Zeit aufhalten kann. Denn die Hütte ist keine bloße Schutzhütte, sondern eine, in der man wohnt und die man mit der US-amerikanischen Flagge als territorial ausgewiesen markiert. Anzunehmen ist, dass es sich hier um einen Ort handelt, an dem sich *jdaley360* selbst gerne aufhält. Es ist ein ihm bekannter Ort und keiner, der den Wunsch nach einem solchen ausdrückt. Zu unspektakulär ist das Motiv, um es als Wunschbild zum Profilbild zu erklären. Viel eher ist anzunehmen, dass es sich um den Ort handelt, den *jdaley360* zwar aufgrund seines Alters nicht alleine aufsuchen kann, weil dazu offensichtlich ein Auto nötig ist, aber an dem er sich regelmäßig aufhält. D.h. mit der Wahl eines so nahezu gewöhnlichen Ortes als Profilbild stellt sich die Frage, was der Junge mit diesem Ort verbindet. Was macht er in diesem abgelegenen Waldstück mit Hütte? Wovon oder wozu zieht er sich hier zurück?

Gedankenexperimentell sind zwei konträre Möglichkeiten denkbar. Entweder der Junge begibt sich hierher, um von dem anderen Ort, an dem er sich tendenziell häufiger aufhält, zu entkommen. Er zöge sich dann in diese Hütte zurück, um sein anderes Leben zu vergessen und in der Einsamkeit Trost zu finden. Oder aber er zieht sich in die Hütte zurück, weil hier etwas möglich ist, was an dem anderen Ort nicht oder nur unter schwierigen Bedingungen umsetzbar wäre. Vorstellbar ist etwa bei einem 14-Jährigen, dass er sich hier zwar von Erwachsenen hinbringen lässt, dann aber mit seinen Peers über die Stränge schlagen kann, weil dies in dieser Umgebung niemanden stört. Irritierend wäre an diesem Fall aber, dass dann das gewählte Profilbild von dieser jugendlichen Zusammenkunft so gar nichts mitteilt. Sie würde im Bild als verborgen und als Geheimzeichen gelten müssen. Daher ist es wahrscheinlicher, dass der Junge mit diesem Ort etwas verbindet, was hier nicht im Geheimen, sondern ganz grundsätzlich nur möglich ist.

Aber was könnte das sein?

V

Was *jdaley360* mit diesem Ort verbindet, darüber geben eine Vielzahl weiterer Postings in seinem Instagram-Profil Auskunft. Viele von ihnen thematisieren die Natur und die Jagd, das Erlegen von Tieren sowie die anschließende Dokumentation der Trophäen, vor und nach dem Enthäuten. Damit treten die Postings in eine für Städter, die die Natur und den Wald nur noch zum sonntäglichen Spaziergehen oder als Fitnessstrecke aufsuchen, irritierende Spannung zum Profilbild.

Das Profilbild verändert rückwirkend seinen Charakter. Die im Wald fast versteckte und vom Schnee eingedeckte Hütte ist kein Rückzugsort in eine zauberhaft-verschneite Landschaft oder ein Ort der Entschleunigung, an dem man dem Gesang der Vögel lauscht oder Pilze sammelt, sondern für den US-amerikanischen Jugendlichen ist es der Ort, von dem aus er zur Jagd gehen

kann. Exemplarisch und in einem abgekürzten Verfahren soll der Zugang von *jdaley360* zur Natur an einem Posting kenntlich gemacht werden.

Eines der neueren Bilder, das *jdaley360* zum Thema Jagd postete, ist das folgende:

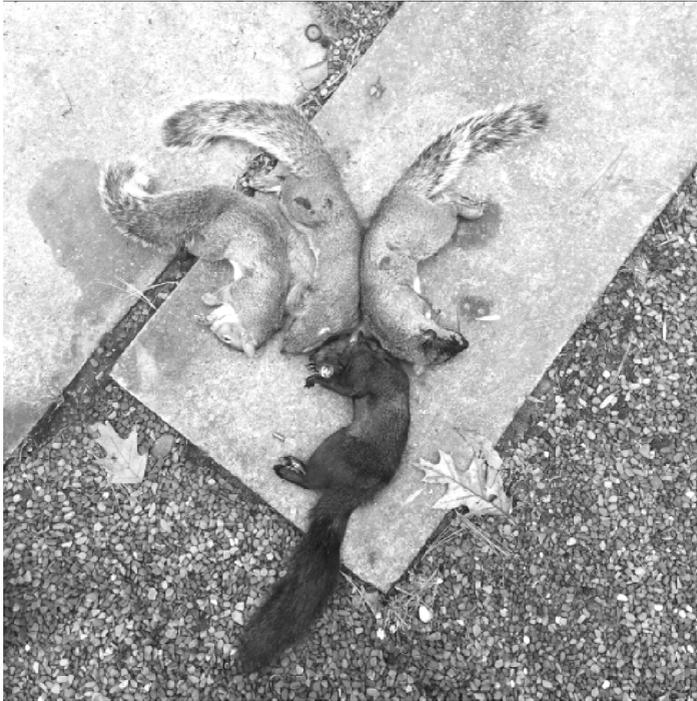


Abb.: *jdaley360*

Die Fotografie zeigt vier ornamental angeordnete, tote Eichhörnchen.⁵ Der Betrachter blickt von oben, fast senkrecht auf diese herab. Die Eichhörnchen liegen leblos auf einer Waschbetonplatte. Ihre Schwänze reichen teilweise über die Platte hinaus und berühren den die Platten umgebenden Kies bzw. die angrenzende zweite Platte. Neben dem Kiesboden sind herabgefallene Baumblätter vom letzten Herbst, vereinzelt grüne Grashalme sowie Eicheln zu sehen. Wird der Blick auf die Eichhörnchen und deren spezifisches Arrangement gerichtet, so fällt sofort das schwarze Tier in den Blick, das sich durch seine Fellfarbe von den übrigen Grauhörnchen absetzt. Aus der Position des Betrachters ist das schwarze Eichhörnchen am unteren Bildrand angeordnet. Der obere Teil seines Kopfes berührt das mittig hingelegte Tier,

5 Es handelt sich um in den USA verbreitete Grauhörnchen, die zur Gattung der Eichhörnchen zählen und in den USA gejagt und verzehrt werden dürfen. Im Folgenden werden die Tiere mit ihrem Gattungsnamen bezeichnet.

das in die Richtung des schwarzen Eichhörnchens ausgerichtet ist. Dessen oberer Kopf berührt ebenfalls das schwarze Eichhörnchen, während es mit seinem Rücken am Rücken des rechten Tieres anliegt.

Letzteres fällt besonders aufgrund seiner blutüberzogenen Nase auf. Einige Blutspritzer sind aber auch auf den Schenkeln des mittigen Tieres zu finden. Ob es sich hier um Spritzer oder um Einschusslöcher handelt, wird bei beiden Tieren nicht ersichtlich. Das vierte Eichhörnchen liegt an der Brust des mittigen Tieres an und unterbricht damit das zuvor praktizierte Muster. Nicht mehr die Rücken oder oberen Schädelpartien berühren einander, sondern das linke Tier wurde regelrecht hinter und in die Arme des mittigen Eichhörnchen angeschmiegt. Zieht man eine imaginär-horizontale Trennlinie in der Mitte des Bildes, so sind die grauen Tiere mit ihrem Kopf (nach unten) direkt auf dieser Mittellinie platziert, während das schwarze Tier mit seinem Kopf nach oben gerichtet, auf der Mittellinie liegt. Obgleich das schwarze Eichhörnchen durch seine Fellfarbe und durch seine Position deutlicher in den Blick rückt, so nimmt es dennoch seine spezifische und nach dem Muster auch konsequente Position ein. Anders sieht es jedoch bei dem linken Tier aus. Es unterbricht dieses Muster. Zwar wurde es, dem Muster entsprechend, zu den anderen grauen Eichhörnchen in die obige Bildhälfte gelegt, doch irritiert seine Körperausrichtung. Die Platzierung des Tieres erzeugt den Eindruck, als sei es nachträglich hinzugekommen.

Was durch die Fotografie evident wird, ist, dass es für den Jungen keine einfache Aufgabe war, die vier Tiere ästhetisch angemessen zu präsentieren. Das gewählte Muster, das in seiner ornamentartigen Form entfernt an eine Rose, vielleicht sogar an die französische Lilie oder eine Krone erinnert, funktioniert optimal mit drei Tieren. Doch das vierte Eichhörnchen generiert ein latentes Spannungsfeld; denn es kann nicht so angeordnet werden, dass das Muster konsequent fortgeführt wird. Der Junge findet für das Problem eine – durchaus – kindlich anmutende Lösung, indem er das vierte Tier an das nunmehr mittige Eichhörnchen anschmiegt. Es wird fast wie eine Verlängerung des ehemals linken äußeren (und nunmehr mittigen) Tieres dargestellt, obgleich ein Abstand besteht. Hätte *jdaley360* das alte Muster vollständig beibehalten wollen, so wäre er gezwungen gewesen, das linke dem mittigen Eichhörnchen entgegen zu legen. Ein solches Vorgehen hätte jedoch das Muster erneut gestört, da hierdurch überhaupt keine großflächigen Berührungspunkte zwischen den beiden Eichhörnchen denkbar sind. Diese sind jedoch offensichtlich für das Arrangement essentiell. Die Berührung und Nähe der Tiere stehen in einem Kontrast zum kalten und harten Stein, der die restliche Bildkomposition bestimmt. Anders formuliert kann auch behauptet werden, dass das Foto zweierlei tote Natur (Steine und verwelkte Baumblätter, tote Tiere) zeigt, die mit dem friedlichen und sanften Erscheinungsbild des Profilfotos (verhüllte Schneelandschaft) kontrastiert.

Die Darstellung der toten Eichhörnchen bildet einen Bruch zu dem, was aus städtischer Sicht in der Natur getan wird. Anstatt einen Rückzugsort, vielleicht sogar ein romantisches Plätzchen oder liebeliche Natur zu zeigen,

wird dem Betrachter die Verfügungsmacht von Natur durch den Menschen gezeigt. Natur wird hier aufgesucht, um Wildpflege zu betreiben. Es handelt es sich um den Zeitvertreib eines 14-Jährigen, der den abgelegenen Ort aufsucht, um hier jagen zu können.

Dabei zeigt das Foto der toten Eichhörnchen, dass er bereits eine Vorstellung davon hat, die Jagd mit einem Ritual des Legens der Tiere zu beenden, dem im Brauchtum in Deutschland der Bruch und bei größeren Jagden die Hornsignale bis zum Halali folgen. Das Arrangement der Tiere wirkt wie der ästhetische Heilungsversuch, um noch den toten Tieren ein würdevolles Aussehen zu verleihen. Dieses ist gestaltsicher umgesetzt. Nahezu gespiegelt liegen die vier Tiere nicht nur mit dem Kopf auf der Mittellinie, sondern mit ihren Körpern auch auf den imaginären Drittelinien der Fotografie.

Indem sich der Junge selbst eine Form schafft, die zudem an eine Lilie oder Krone erinnert, übersteigert er das Ritual und lässt das Töten erst recht sichtbar werden. Denn er kann die Lilie nur deswegen legen, weil er vier Eichhörnchen geschossen hat. Diese stellt er jedoch nicht in der Vielzahl der gelungenen Schüsse als Tophäen aus, sondern in einem Ornament, das die Anzahl der Tiere in einem neuen Muster aufhebt. Die Eichhörnchen werden nicht mehr als Tiere in ihrer Funktionalität der Nahrung sichtbar, sondern werden in einer Art magischer Praxis mit einem sakralen Moment im leblosen Zustand geehrt.

Darin trifft sich diese Fotografie mit derjenigen des Profilbildes. In beiden Fällen sehen wir Motive, die zunächst das Eigentliche verdecken. Ist es im Hinblick auf das Profilfoto die Jagd, die an diesem verlassenem und schneebedeckten Ort betrieben wird, so verdeckt – auch wenn dies weniger möglich ist – das Lilienmuster die Anzahl der erlegten Tiere.

VI

Weitere Fotos des Instagram-Profiles zeigen, dass es *jdaley360* nicht bei diesem kindlichen Versuch der Heilung belässt, sondern sich realistisch zu seinem Tun verhält, indem in gleicher Weise Fotos der gehäuteten Tiere gezeigt werden als auch solche, die den stolzen Jäger kurz nach dem Erlegen des Tieres mit dem Gewehr in der Hand abbilden.

Dabei bleibt sowohl im Eichhörnchen-Bild als auch in den anderen Bildern der Aspekt der Geschicklichkeit beim Jagen unthematisiert. *jdaley360* fokussiert in seiner Darstellung seines Tuns vor allem auf die Natur, in der dies geschieht, als auch auf die Tiere, die gejagt wurden. D.h. die Tat selbst wird nur über ihre Ergebnisse sichtbar. Dies hat auch damit zu tun, dass während des Jagens das Fotografieren nahezu unmöglich ist, wenn man es konzentriert um der Sache willen betreibt. Aber es verweist auch darauf, dass die Fotografien weniger den Prozess, selbst abzubilden vermögen.

Für den Aspekt der Identitätsbildung bedeutet dies, darüber nachdenken zu müssen, was es bedeutet, wenn sich Jugendliche zunehmend in sozialen Netzwerk-Plattform über Bilder ausdrücken, die jedoch die Handlungen selbst nur im Ergebnis zeigen können. Sie stellen sich somit als Macher, als Hersteller nicht nur der Fotos selbst, sondern vor allem der Dinge dar, die darauf abgebildet sind. Zugleich ist es ein reduziertes Verständnis davon, was als vorzeigbar gelten kann. Im Falle von *jdaley360* kann angenommen werden, dass sich die Faszination des Jagens nicht im Erlegen der Tiere erschöpft, sondern an dem gesamten Prozess des Hinausfahrens in die Natur, dem Aufsuchen geeigneter Standorte, dem Warten auf das zu erlegende Tier, der Entscheidung für den Moment des Schießens etc. gebunden ist. Dies kann über Fotografien jedoch nur schwer ausgedrückt werden und selbst Videos könnten hier keine Auskunft geben, außer dem der Langeweile.

D.h. die Nutzung solcher Plattformen konfrontiert die Heranwachsenden mit einer Form des Selbstausdrucks und der Fremdwahrnehmung, die zwar als Bildmotiv unbegrenzt ist, jedoch wahrscheinlich in der Darstellung ihrer Selbst am Kern vorbeigeht. Zugleich ist anzunehmen, dass dies Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Heranwachsenden hat. Sie gewinnen ein Verständnis ihrer selbst gerade auch darüber, wie sie sich ausdrücken. Die Fotografien ermöglichen ihnen einen permanenten Blick auf sich selbst, an dem zugleich die anderen ihre Sicht gewinnen. Selbst- und Fremdwahrnehmung materialisieren sich in den SNS in ein und demselben geposteten Bild. Sie fallen in ihm zusammen. Während zu Zeiten ohne SNS diese Wahrnehmungen in den Handlungen einerseits unsichtbar, andererseits im Fluss und damit in Bewegung und weniger fixierbar waren, liegen sie in den Bildern der SNS nun als materiale Gegenwart vor einem.

Doch auch die SNS setzen der Dauerhaftigkeit des Objekts eine Form der Auflösung entgegen. Indem die SNS statistische Daten über die Profile veröffentlichen, wird die Bedeutung der Bilder zugleich relativiert. Im Falle von *jdaley360* haben 254 Instagram-Mitglieder das Profil abonniert. Die Zahl ist die Währung für den Grad der Beliebtheit, die auf das einzelne Bild bezogen als Vergabe von Herzen und dem Posten von Kommentaren kenntlich wird. Dies wirft zuletzt die Frage auf, ob wir es tatsächlich mit einem Wandel hin zum Bild zu tun haben, oder ob das Bild nicht nur der Datenträger ist, aus dem eine Zahl gewonnen werden kann. Was die Zahl für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen und damit für die Entwicklung ihrer selbst bedeutet, davon haben die Heranwachsenden in der Schule eine Ahnung, aber sie werden tendenziell in den SNS darauf vorbereitet.

Literatur

- Berndt, Thomas J. (1982): The Features and Effects of Friendship in Early Adolescence. In: Child Development, 53. Jg., Heft 6, S. 1447-1460.
- boyd, danah (2014): It's complicated. The social lives of networked teens. New Haven/London.

- Breckner, Roswitha (2003): Körper im Bild. Eine methodische Analyse am Beispiel einer Fotografie von Helmut Newton. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Heft 1, S. 33-60.
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld.
- Breckner, Roswitha (2012): Bildwahrnehmung - Bildinterpretation. Segmentanalyse als methodischer Zugang zur Erschließung bildlichen Sinns. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 37. Jg., S. 143-164; doi: 10.1007/s11614-012-0026-6.
- Erikson, Erik H. (1968). Identity: Youth and Crisis. New York.
- Feierabend, Sabine/Plankenhorn, Theresa/Rathgeb, Thomas (2015): JIM 2015: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Habermas, Tilmann/Reese, Elaine (2015): Getting a Life Takes Time: The Development of the Life Story in Adolescence, Its Precursors and Consequences. In: Human Development, 58. Jg., Heft 3, S. 172-201; doi: 10.1159/000437245.
- Havighurst, Robert J. (1972): Developmental Tasks and Education. Chicago.
- Kail, Robert V./Cavanaugh, John C. (2013): Human Development. A Life-Span View. 6. Aufl. Sydney u.a.
- Lenhart, Amanda (2015a): Teens, Social Media & Technology Overview 2015. www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf; 13.01.2016.
- Lenhart, Amanda/Smith, Aaron/Anderson, Monica/Duggan, Maeve/Perrin, Andrew (2015b): Teens, Technology & Friendships. www.pewinternet.org/files/2015/08/Teens-and-Friendships-FINAL2.pdf; 13.01.2016.

Heinrich Döpp-Vorwald

Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur Begriffserklärung¹

1. „*Pädagogische Psychologie*“ hat – wie die Pädagogik und Erziehungswissenschaft im ganzen – ihren Ursprung in einer *spezifischen Fragehaltung*, die „*pädagogisch*“ heißt, insofern sie ein Fragen „*aus erzieherischer Verantwortung*“ ist. – „*Erzieherische Verantwortung*“ bedeutet dabei eine nicht weiter ableitbare (wenn auch in sich nach ihren immanenten Voraussetzungen noch weiter zu klärende) primär *praktisch-aktive* Einstellung, in der es dem Handelnden darum geht, den ihm anvertrauten Mitmenschen (Individuum oder Gruppe) zu einem *für seine menschliche Entwicklung* als wertvoll erkannten Ziel hinzuführen. – (Die Formulierung: „*für seine menschliche Entwicklung*“ ist dabei zur Unterscheidung von anderen, nichtpädagogischen Führungsformen wesentlich; im übrigen kann die Frage nach der inhaltlichen Bestimmung und nach der historisch-weltanschaulichen Bedingtheit dieses Zieles hier in dieser allgemeinen Definition offenbleiben.) – Solchem pädagogischem Dienste am Mitmenschen stoßen immer wieder Schwierigkeiten und Konflikte auf, die nach Klärung verlangen. Auf diese Weise kommt das erzieherische *Fragen* in Gang, angefangen von der Besinnung unmittelbar in der konkreten Situation bis hin zu den voll entwickelten Hochformen der wissenschaftlichen Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Anders gesagt: Pädagogische Theorie entspringt zuletzt immer aus der pädagogischen Aufgabesituation, in der der verantwortlich handelnde Erzieher steht.

2. Da es erzieherisches Handeln und die ihm immanente Besinnung also stets mit dem *Menschen*, insonderheit auch mit seinem *psychischen* Leben zu tun hat, nehmen unter den Bedingungsfaktoren der pädagogischen Situation, die von Fall zu Fall geklärt sein wollen, die *psychischen Gegebenheiten* einen besonders breiten Raum und eine besonders wichtige Stelle ein. Soweit sich pädagogisches Fragen auf diesen Bereich bezieht, kann man dann von „*Pädagogischer Psychologie*“ sprechen. „Pädagogische Psychologie“ umfaßt demnach *die im pädagogischen Bereich auftretenden psychologischen Gedankengänge*. Statt „Pädagogische Psychologie“ würde man also besser sagen: „*Psychologie in der pädagogischen Situation*“, d. i. psychologisches Fragen aus pädagogischer Zielsetzung.

1 Wiederabdruck; zuerst veröffentlicht 1950/51 und wiederabgedruckt in: Döpp-Vorwald, Heinrich (1964): Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Ratingen, S. 100-104.

3. In der „Pädagogischen Psychologie“ gehören somit das pädagogische und das psychologische Moment zwar notwendig zusammen, sie haben einander zur Voraussetzung, aber sie sind in diesem gegenseitigen Bedingungs-zusammenhang nicht ohne weiteres gleichrangig. Der psychologische und der pädagogische Gesichtspunkt stehen hier vielmehr in einem Verhältnis einer *conditio sine qua non* zur *conditio per quam*. Die *psychologische* Betrachtungsweise ist hier nur die *conditio sine qua non*, insofern die angestrebte pädagogische Klärung der Sachlage nicht möglich ist ohne ihre psychologische Durchleuchtung. Aber die Fragestellung als Ganzes kommt nicht *primär* aus psychologischem Interesse zustande, sondern das Problem wird *ursprünglich* sichtbar in der *pädagogischen* Fragehaltung, die also die grundlegende, konstitutive *conditio per quam* der „Pädagogischen Psychologie“ darstellt.

4. „Pädagogische Psychologie“ ist daher in ihrem Ursprung und in ihrem Vollzug *keine selbständige wissenschaftliche Disziplin*, sondern sie ist eine *spezielle Wendung der pädagogischen Fragestellung selbst*. Die psychologische Betrachtungsweise hat für die Pädagogik die Bedeutung einer helfenden *Methode* zur Bearbeitung eben der *psychologischen* Bedingungen der erzieherischen Aufgabe. – (Daneben gibt es andere – außerpsychologische – Bedingungsfelder und entsprechende andere – z. B. soziologische, kulturwissenschaftliche, historische usw. – Hilfsmethoden der Pädagogik und Erziehungswissenschaft.)

5. Es gibt also auch *keinen spezifischen Gegenstandsbereich der „Pädagogischen Psychologie“* als Sondergebiet der Alltagspsychologie. *Pädagogisch-psychologisches* Fragen kann sich auf schlechthin *jedes* psychische Faktum erstrecken, wie es die jeweilige erzieherische Aufgabe erfordert, und es ist im ganzen Umkreis der Alltagspsychologie schlechterdings nichts denkbar, was nicht unter Umständen in die Problemstellungen der „Psychologie in der pädagogischen Situation“ an seiner Stelle eingehen könnte.

6. Umgekehrt wird eine psychologische Fragestellung noch nicht dadurch *pädagogisch-psychologisch*, daß sie irgendwelche Tatbestände aus dem Erziehungsbereich behandelt. Die psychischen Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit können vielmehr auch durchaus „unpädagogisch“, nämlich im Rahmen der *Alltagspsychologie* unter *rein psychologischen* Gesichtspunkten betrachtet werden, z. B. der pädagogische Akt selbst und die darin gegebenen Beziehungen zwischen Erzieher und Zögling als ein Sonderproblem etwa der allgemeinen Sozialpsychologie. Entscheidend ist immer, ob *ursprünglich* aus der pädagogischen Situation heraus in erzieherischer Verantwortung mit pädagogischer Absicht gefragt wird. Nur in diesem Falle wird *pädagogisch-psychologisch* gedacht. Sonst treibt man *Alltagspsychologie*, mag auch deren jeweiliger Gegenstand so „pädagogisch“ wie immer aussehen (z. B. Psychologie des Lehrers als Spezialfall einer allgemeinen Berufstypologie).

7. Wenn es auch keinen spezifischen Gegenstandsbereich der „Pädagogischen Psychologie“ innerhalb der Alltagspsychologie gibt, so gibt es aber

doch Gebiete der Psychologie, die naturgemäß eine besonders nahe Affinität zur Pädagogik hin haben, d. h. die dem Erzieher notwendigerweise vor allem wichtig werden müssen und sich im Zusammenhang seiner praktischen Aufgaben immer wieder aufdrängen, z. B. Entwicklungspsychologie, Jugendkunde, Psychologie des Lernens, des Übens, Psychologie des Lehrers usw. Die *Allgemeinpsychologie* hat diese Fragenkreise auf *ihre* Weise, d. h. unabhängig von pädagogischen Zielstellungen *rein psychologisch* zu behandeln. Sie liegen dann für den Pädagogen bereit, wenn und wo er sie in *seinen* Zusammenhängen braucht. Indem er sie im Sinne seiner Aufgaben übernimmt, werden sie zu *pädagogisch-psychologischen* Problemen. Die Zusammenstellung dieser *pädagogiknahen* Themen der Psychologie sowie die Kenntnis und Beherrschung der einschlägigen psychologischen Arbeitsmethoden würde also einen *Ausschnitt aus der Allgemeinpsychologie* ergeben, den man durchaus sinnvoll als „*Psychologie für Erzieher*“ bezeichnen könnte. Ihr Studium ist für jeden praktischen Erzieher unerlässlich und muß im übrigen durchaus als *rein wissenschaftlich-psychologisches* Studium betreiben werden. – Diesen ganzen Aufgabenkreis könnte man dann passend „Pädagogische Psychologie im *weiteren* Sinne“ nennen.

8. Denn davon kann man nun weiter noch einen anders gearteten Fragenkreis abgrenzen, für den dann sinngemäß die Bezeichnung „Pädagogische Psychologie im *engeren* Sinne“ am Platze ist – dort nämlich, wo es sich um die *Durchleuchtung des erzieherischen Verhaltens selbst im Sinne seiner psychologisch richtigen Gestaltung* handelt. Hier fragt nicht der Psychologe als solcher, sondern der Erzieher selbst als Erzieher: was er tun muß, wenn er die und die Führungsaufgaben sach- und situations- und kindgemäß erfüllen will; etwa wenn er Kontakt finden, Autorität gewinnen, eine Kindergruppe sinnvoll spielen oder selbständig arbeiten lassen, wenn er den Unterricht in bestimmten Fächern erfolgreich leiten, bestimmte schulische Situationen meistern will od. dgl. – Als grundsätzliches und allgemein-formuliertes wissenschaftliches Problem gefaßt, liegt hier folgendes vor: Vorauszugehen hat eine aus der Erziehungswirklichkeit zunächst unter *rein pädagogischen* Gesichtspunkten abzulesende Typologie der dem Erzieher und Lehrer immer wieder begegnenden Anliegen und Situationen (etwa – als immer wiederkehrende Anliegen – Autoritätsgewinnung, Einschulung, Unterrichtsleitung, Gestaltung eines ethisch-gehaltvollen Gruppenlebens usw. bzw. – als typische Situationen – Spiel, Arbeit, Lehrgang, Feier usw.). Damit ist die Aufgabe einer „*Pädagogischen Tatsachenforschung*“ bezeichnet, die also der *eigentlich-psychologischen* Fragestellung vorwegliegt und diese dann erst herbeiruft, um jene typischen Anliegen und Situationen auch in ihrer *psychischen* Struktur zu durchleuchten und um auch unter *psychologischen* Gesichtspunkten den rechten Weg zu ihrer Meisterung zu finden. Diese Zielsetzung spezifiziert sich natürlich weiterhin von Fall zu Fall für die verschiedenen Altersstufen, die einzelnen Unterrichtsgebiete, besonderer Kindertypen usf. bis in die ganz konkrete, einmalige Konstellation hier und jetzt hinein. Es handelt sich

also im ganzen um eine eindeutig *pädagogische* Aufgabe, um Selbsterhellung des erzieherischen Tuns, der die *psychologische* Fragestellung dienend eingeschmolzen ist. Hier, und *nur* hier, ist also der Tatbestand einer im eigentlichen Sinne „Pädagogischen Psychologie“, einer „Psychologie in der pädagogischen Situation“ als eines organischen Bestandteils „Pädagogischer Tatsachenforschung“ wirklich erfüllt. Und es ist auch deutlich, wie jene vorhin besprochene „Pädagogische Psychologie im *weiteren* Sinne“ als Innbegriff der pädagogiknahen Gebiete der *Allgemeinpsychologie* sich hier von Fall zu Fall je nach der besonderen Problemlage dienend einordnet. Ferner ist deutlich, daß nur von hierher entschieden werden kann, welche Gebiete der *Allgemeinpsychologie* als „pädagogiknah“ anzusprechen sind.

9. Zusammenfassend sei noch einmal herausgestellt: Es empfiehlt sich zu unterscheiden:

- a) eine „Pädagogische Psychologie im *weiteren* Sinne“, d. i. die Zusammenfassung der pädagogiknahen Gebiete der *Allgemeinpsychologie*, die aber als solche durchaus *reine* Psychologie bleiben und unter rein psychologischen Gesichtspunkten zu bearbeiten sind;
- b) eine *eigentliche* „Pädagogische Psychologie im *engeren* Sinne“ oder „Psychologie in der pädagogischen Situation“ als *integrierendes Moment* „Pädagogischer Tatsachenforschung“, d. h. als Selbstaufklärung des erzieherischen Verhaltens zur Gewinnung von psychologisch gerechtfertigten Führungsanweisungen.

