

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 54

HERBST 2016

*Zeitschrift für
kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

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

- 5 **ESSAY**
Andreas Gruschka
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem
Bildungserlebnis kulminieren?
- 14 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Stephanie Günther
Wissen, worauf es ankommt
- 37 **THEORIE UND KRITIK**
Martin Harant
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58 **WANDEL VON SCHULE**
Dimitrios Nicolaidis
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der
pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77 **REFORMKRITIK**
Kristina Rüger
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91 **ERZIEHUNG NEU**
Johannes Twardella
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106 **NACHGELESEN**
Heike Bottler
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116 **DOKUMENTATION**
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

Andreas Gruschka

Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren?

I

Das Abgeleitete, die Bildungserlebnisse und -prozesse, blieben ohne das, wovon sie abgeleitet werden, die Bildung selbst, unbestimmt. Zugleich liefern sie Konkretisierungen des Grundlegenden, die zu ihm in Spannung stehen können. Bevor auf die Eigenlogik von Bildungserlebnissen geblickt wird, sei etwas abstrakt und apodiktisch geklärt, was im Folgenden mit Bildung begrifflich beansprucht wird.

Bildung hat eine objektive und eine subjektive Dimension. Erstere verweist auf solche Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstände, denen wir eine hohe kulturelle Qualität zuweisen. Entsprechende Leistungen des menschlichen Geistes, seien es solche der philosophischen Reflexion, der Wissenschaft, der Kunst, aber auch geschichtswirksame Eingriffe in die Gesellschaft durch Technik, Politik, Ökonomie und Recht werden zu Gegenständen der Bildung mit ihrer Tradierung: zu Bildungsgütern. Die subjektive Dimension der Bildung richtet sich auf den Menschen, der sich diese Gegenstände und Güter an- und zueignet. Um sie zu wissen, ist eine Voraussetzung für das Gebildet-Sein einer Person. Aber von dieser wird zugleich mehr als nur Faktenwissen erwartet. Zueignung von Bildung bedeutet, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen ein anderer, ja ein besserer, weil kultivierterer Mensch wird. In der „freisten Wechselwirkung“ zwischen Mensch und Welt wird der Mensch nicht einfach zum Besitzer von Gütern und nimmt passiv Anteil an den Leistungen der vorgängigen Menschheit, vielmehr bezieht er aus ihnen Motive für seine Lebensgestaltung und ein fortschreitendes Tätig-Werden in der Gesellschaft.

Bildung hat sodann eine Prozess- und eine Produktdimension. Mit jener blicken wir auf einen Menschen, der sich in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen befindet, aus denen letzteres entstehen kann: eine errungene Form einer thematisch gebundenen Ich-Welt-Beziehung, ein Entsprechungsverhältnis zwischen der subjektiven und der objektiven Dimension der Bildung. Diese wird sachangemessen verinnerlicht und doch zugleich subjektiviert. Humboldt hat für diesen Prozess die Trias von Individualität, Totalität und Universalität entwickelt. Der Mensch greift so viel Welt wie möglich auf, beurteilt sie unter universellen Maßstäben und entwickelt damit seinen unverwechselbaren Charakter.

Der Bildungsprozess beginnt mit der Irritation durch unbegriffene Welt-tatsachen, die ein Bildungsinteresse auslösen, und er geht unterschiedlich in

die Tiefe und Breite der Bezüge, die mit der auffällig gewordenen und die Neugierde entzündenden Welttatsache verbunden werden können. Das Bildungsinteresse kann frustriert abgebrochen, es kann befriedigt abgeschlossen und es kann notorisch weiterführend sein, so dass der Prozess nicht enden will und kann.

Bildungsgüter als die Produktdimension der Bildung sind also über Werturteile vermittelte Auszeichnungen bestimmter Werke und Erkenntnisse der kulturellen Entwicklungsgeschichte. Wer diese sich möglichst breit und tief nachholend an- und zugeeignet hat, gilt wohl bis heute als gebildet. Die Güter erfahren ihren Wert mit ihrer Originalität und ihrer Kraft bzw. der Reichweite der mit ihnen erfolgten Welter-schließung.

Blicken wir von hier aus auf unser öffentliches Bildungswesen, auch weil sich in diesem und für dieses die Vorstellung von Bildung konkretisiert. Das Bildungswesen lässt sich nicht denken ohne seine Funktion, eine gestufte Auswahl solcher Bildungsgüter als kulturelle Überlieferung der nächsten Generation zu vermitteln, vor allem als schulische Allgemeinbildung. Der gesellschaftlich zugestandene Schonraum der Schule soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, in Muße und ohne die Überformung durch partikuläre gesellschaftliche Interessen sich diesen Gegenständen der Bildung zuzuwenden: eine „freieste Wechselwirkung“ im propädeutischen Sinne. So sehr Schule auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, so sehr hat sie in ihrem Binnenraum

diese auf Distanz zu halten, sie zum Gegenstand der Beobachtung, der Analyse und Interpretation zu machen. Dafür sind den Schülern die entsprechenden grundlegenden Einsichten genauso zu vermitteln wie die Methoden der Welter-schließung.

Strittig ist in diesem Kontext spätestens mit dem 18. Jahrhundert geworden, was zu den Bildungsgütern material gehört. Das gilt, obwohl zugleich eine überraschend starke Kontinuität der zentralen Bereiche festgestellt werden kann, die sich in den Fächern und Studentafeln widerspiegelt. Der zentrale Konflikt, der uns bis heute begleitet, ist der zwischen einer vor allem

ANZIEHANLEITUNG
FÜR EIN BESONDERS LANGES LEBEN IHRER STRUMPFHOSE
DRESSING INSTRUCTIONS
FOR A HIGH DURABILITY OF YOUR PANTYHOSE
CONSEILS D'HABILLAGE
POUR UNE LONGUE VIE DE VOS COLLANTS



1 Rollen Sie die Strumpfhose bis zur Spitze zusammen.
Roll the sheers tight down to the toe.
Enroulez le collant jusqu'à le pointe.



2 Ziehen Sie die Strumpfhose exakt über Zehen und Ferse.
Pull the sheers carefully over toe and heel.
Étirez soigneusement le collant sur-dessus les orteils et le talon.



3 Danach ziehen Sie jedes Bein nacheinander – gleichmäßig – bis über's Knie hoch.
Then pull up each leg – equally stretch – up to over-knees.
Ensuite, remonte une jambe apres l'autre au-dessus du genou en tirant régulièrement.



4 Wiederholen Sie das gleiche bis zum Schritt.
Repeat: the same up to the crotch.
Répétez ce mouvement jusqu'à l'entre-jambes.



5 Zuletzt prüfen Sie nur noch den optimalen Sitz des Zeckels und rollen das Höschen mal tie zur Taille hoch.
Finally make sure that the gusset fits correctly and then pull the sheers up to the waist.
Pour finir, vérifiez que l'emploiement soit bien ajusté et déroulez la partie culotte jusqu'à la taille.

ästhetisch philosophisch ausgerichteten und als humanistisch charakterisierten und einer eher technisch-ökonomisch instrumentell ausgerichteten realistischen Bildung. Er hat historisch zu unterschiedlichen Bildungswegen geführt, die durch entsprechende Bildungstheorien legitimiert bzw. orientiert wurden.

Gleichsam quer liegend zu diesem Konflikt gehört die unterschiedliche Wertung der eher formalen oder der materialen Seite der jeweiligen Güter. Mit ihnen geht es entweder mehr um ihre methodischen Implikationen als Werkzeuge der Erkenntnis und generative Konzepte des Erkennens oder um ausgewiesene wissensförmige Einsichten dessen, was man basal kennen und beherrschen muss. Beide Unterscheidungen eignen sich hervorragend für Polarisierungen, wie sie umgekehrt auch Integrationsforderungen provozieren.

Diese allgemeine Lage des Streitigen, der kein Ende erwarten lässt, hat in der jüngsten Vergangenheit zu wiederholten Versuchen geführt, die „deutsche Malaise“ mit dem ewig umstrittenen und damit uneinheitlichen Bildungsbegriff dadurch zu beenden, indem man ganz auf den Begriff verzichtet und dafür andere, scheinbar weniger belastete wie den der „Kompetenz“ oder frisch-abstrakte wie den der „Humanontogenese“ einzuführen versuchte. Aber ersteres hat ironischerweise zu „nationalen Bildungsstandards“ geführt und letzteres ist mangels Versprechungen schnell wieder vergessen worden.

Angesichts der gefühlten Notwendigkeit, Kulturerrungenschaften als Bildungsgüter zu nobilitieren, um mit ihnen ausufernde Wissensbestände als Traditionsbestände fixieren zu können, wird es in Deutschland bis auf weiteres ohne eine Diskussion über Bildungsgüter wohl nicht gehen. Davon unberührt sind das Veralten der überkommenen Bildungsideale und das Schwinden ihrer hegemonialen Kraft.

Nicht wenige Beobachter der Entwicklung der Schule kommen zu dem Ergebnis, dass in ihr Bildung immer weniger Bedeutung zukommt. Merkwürdig dabei ist, dass die Diagnostiker häufig von verschiedenen Seiten aus und mit unterschiedlichen pädagogischen Optionen zum gleichen negativen Urteil kommen. Da gibt es die Verfallstheoretiker, die mit dem erkannten Niedergang von Bildungsansprüchen sich an eine höhere Schule erinnern, in der es noch um Bildung gegangen sein soll. Und da gibt es die Antinostalgiker, die den verdienten Untergang eines verblasenen Bildungspathos feststellen und sich mit der höheren Bewertung von funktionalen Fähigkeiten für eine Neubestimmung der Aufgaben der Schule aussprechen. Während die einen also eine unverkürzte Wiederaneignung von Bildungsgütern wünschen, verlachen die anderen solches als blanken Bildungsidealismus, der mit dem, was in der Schule geschah, weiter geschieht und geschehen kann, wenig zu tun habe. In dieser sich für realistisch haltenden Perspektive erscheint es als hoffnungslos, in der Schule noch nach Bildung zu suchen.

Und auch von der gesellschaftlichen Entwicklung aus wird die Schule als Bildungsanstalt für chancenlos erklärt. Vom Bildungsideal hat sich das Bürgertum schon im Verlaufe des 19. Jahrhundert verabschiedet, für die Arbeiterbewegung wurde Bildung nicht Zweck für sich, sondern Mittel zum Zweck,

der Beteiligung an der Macht. Der Faschismus wurde möglich in einer Gesellschaft, die noch stolz auf die humanistische Bildung war. Die Kulturindustrie der Nachkriegszeit hat aus Bildung warenförmige Güter gemacht und Halbbildung zum alles durchdringenden Ersatz erhoben. Die Schule wurde gänzlich eine Anstalt des Berechtigungswesens. Aber trotz der Bildungsexpansion in der Form der höheren Berechtigungen kann wohl keine Rede davon sein, in ihr drücke sich eine Wertschätzung gegenüber den Inhalten der Bildung aus. Für nicht wenige der im niederen Schulwesen Unterrichteten stellt sich die Frage, wie sich die Anstrengung um Lernerfolge noch lohnen könne, wenn sich die errungene Berechtigung als wertlos erweise. Auch damit wurde jener Schonraum der Muße und Distanz umgestaltet. Und schließlich: Wenn Bildung in der Gesellschaft ihr ideales wie ihr funktionales Fundament weitgehend verloren hat, wie soll sie dann in der Schule des Lebens überleben?

Gegen diese Diagnosen ist schwer etwas Positives vorzubringen.

Wer sich über diese erhebt, verzichtet auf ein aufgeklärtes und realistisches Verhältnis gegenüber der Möglichkeit von Bildung heute. Aber der Realismus kommt oft durchblickerhaft daher, nämlich so, als ob mit ihm schon die Sache bereits erledigt sei. Unaufgeklärt bliebe so die Tatsache des Fortbestehens des Programms der Allgemeinbildung. Wäre es ein atavistischer Restbestand, hätte die gegenwärtige Reform nicht mehr mit „literacy“ auf ein Äquivalent setzen müssen, und die Reformer wären nicht auf die Idee gekommen, das Ganze Bildungsstandards zu nennen.

Trotz und angesichts der oft mit einer Wegwerfgeste inszenierten Abwehr von der Bildung als Ziel und Medium schulischen Unterrichts kann schlecht bestritten werden, dass während der Konfrontation der Schülerschaft mit dem intentional vielleicht nicht Erreichbaren der Bildung als der „vollen und strengen Einsicht“ (Humboldt) in den Gehalt der Unterrichtsgegenstände doch so etwas wie Prozesse der Bildung ausgelöst werden (können). Gemeint ist damit sowohl der sich meldende Eigenanspruch der Sache als auch der des Unterrichteten, der verstehen will, was das ist, was er lernen soll und warum es wichtig wäre, es sich anzueignen.

Der eine Anspruch ist vielfach mit dem anderen verbunden: So wie der Lehrende die zu lernende Sache mit oder auch ohne didaktische Vereinfachung repräsentiert, lässt sie sich oft nicht verstehen. Der Unterrichtsgegenstand selbst ist unklar, das, was er repräsentieren soll, bleibt erratisch. Die didaktisch vereinfachende Beschreibung und Modellierung des Inhaltes erschließt die Sache nicht, sondern lässt sie im Dunklen. Was weiß man etwa über das Atom, wenn man mit einem zweidimensionalen Modell von einem Kern und Elektronen, die in großer Distanz um den Kern zirkulieren, konfrontiert wird? Soll das etwa heißen, dass Eisen nicht fest und voller Hohlräume ist? Das Modell kann man zwar auswendig lernen, aber sobald man mit ihm näher erklären soll, was darüber hinaus oder damit schon ausgedrückt das Atom ist, gerät man in gewaltige Verlegenheit.

Schülerinnen und Schüler sind unterschiedlich von dieser Differenz betroffen. Nicht wenige verhalten sich zu ihr resignativ und bescheiden sich mit

der Reproduktion des vom Lehrenden Gewünschten. Andere thematisieren die Differenz mit einer Schul- und Unterrichtskritik, die deutlich macht, dass sie die schulischen Anforderungen nicht schon für die Sache selbst halten. Man erwirbt Schulkenntnisse, nicht unbedingt aber damit solides Wissen. Wieder andere lassen sich nicht entmutigen und bewahren ihre Neugierde gegenüber den Sachen, die ihr Interesse gefunden haben. Das lässt sich als Dimensionen unterrichtlich hervorgerufener Formen und Stufen des Verstehens empirisch beschreiben.

Aber für jeden dieser Fälle möchte ich doch davon sprechen, dass hier Bildungsprozesse stattfinden. Noch in der selbst-entmächtigenden Rede davon, von Mathematik während der Schulzeit nichts wirklich verstanden zu haben, drückt sich ein solcher, wenn auch ein negativer Bildungsprozess aus: ein Insuffizienzgefühl, das die Ahnung bewahrt, dass es um etwas hätte gehen können.

Von einem Bildungsprozess erst dann zu sprechen, wenn jene strenge und volle Einsicht vorliegt, liefe auf einen krassen Fall von kategorial verfügbarem Idealismus hinaus, der sich darin spiegelte, was jene Realisten den Idealisten vorwerfen. Die Mühen auf dem Weg würden so blank mit der gescheiterten Zielerreichung abgerechnet und damit als bildungsfern oder irrelevant abgetan. In diesem Sinne erst erscheint es auch als gerechtfertigt, von Halbbildung zu sprechen: als dem Gegenstück zu Bildung, einer missglückten Zueignung und doch als eigenem Bildungsprozess.

Bildungsprozesse werden angestoßen mit dem Ziel des Verstehens, aber sie besitzen viele unterschiedliche Verläufe. Viele Wege führen nach Rom und sehr viele von ihnen enden nicht dort.

Daher rührt die Schwierigkeit, in der schulbiografischen Erinnerung sich solche Prozesse zu vergegenwärtigen, von denen man sicher weiß, dass sie zum Ziel geführt haben: In mehreren Seminaren wurden von mir Studierende aufgefordert, in kurzen Episoden nachhaltig bedeutsame Bildungserfahrungen in der Schule aufzuschreiben, nachdem wir geklärt hatten, was darunter zu verstehen sei. Nur wenige konnten etwas berichten, was den Lesern als ein solches Erlebnis plausibel erschien.

Man mag bei diesem und jenem Lehrer viel gelernt haben, aber dadurch wurde man doch nicht schon gebildet. Das Beste, was wohl allzu wenigen widerfahren ist, dürfte darin bestehen, dass Lehrer mit ihrer emphatischen Haltung zum Stoff und dem Interesse an dem erwachenden Interesse der Schüler, diese für die Sache im Wortsinne begeistert haben, so dass sie nach der Schule etwa wussten, was sie studieren würden. Dass dergleichen immer wieder berichtet wird, vermag angesichts der dazu passenden massenhaft vorgetragenen Gegenrede von schulischem Leerlauf wenig zu beruhigen; es sei denn, man verhält sich zynisch realistisch und versteht dieses Ergebnis als qualitatives Element der systemisch gewollten Selektionsfunktion des Schulwesens, mit der dessen Allgemeinbildungspostulat unterlaufen wird.

Wer sich indes auf dieses beziehen will, der tut gut daran, die institutionellen Bedingungen zur Kenntnis zu nehmen, die eine produktive Bildungsarbeit im Unterricht behindern, wenn nicht gar verhindern. Diese Bedingungen

sind von der sie beobachtenden Pädagogik vielfach beschrieben und angegriffen worden, ohne dass sie damit jenseits reformpädagogischer Umgestaltungen überwunden worden wären.

Nicht zuletzt aus dieser Erfahrung heraus hat in der jüngsten Zeit die Kompetenzorientierung die Oberhand gewonnen. Mit ihr wird jene Differenz zwischen dem Anspruch der Sache und der Aufgabe im Unterricht entdramatisiert, wenn nicht gar entsorgt. Er wird für die Verfügungskompetenz über etwas umgewidmet, was man selbst nicht verstanden haben muss.

Während so schulische Instruktion überleben und neuen Schwung erfahren soll, ironisieren die jungen Leute solches Bemühen mit ihrer neu gefundenen Verfügungsmnipotenz, die sie mit den kleinen Geräten stetig in der Hand halten. Sie streben danach, in ihnen zu jeder Frage sofort die Antwort parat zu haben. Dazu muss man lediglich wissen, wo man sie findet. Was davon im eigenen Kopf abgespeichert wird, ist unwichtig, ja vielleicht ist es besser, ihn nicht damit, sondern mit strategischen Fragen des Umgangs mit den Fragen und Antworten zu beschäftigen.

Was heute in den Schulen als Fortschritt gefordert und gefeiert wird, ist selbst als ein negativer Bildungsprozess der perfiden Art zu charakterisieren, denn er kassiert vielfach das Gefühl der Insuffizienz der alten Schule und verbreitet dafür die Illusion von Verfügungskompetenz. Die Erfahrung des sich zunehmend füllenden Horizontes universeller Verfügung über als Information formatiertes totales Weltwissen dagegen stößt uns vielleicht auf das finale Bildungserlebnis unserer Epoche. Denn im kleinen Gerät sind ja virtuell alle möglichen, dem aktiven Leben vordem mühsam oder glücklich abgewonnenen Bildungserlebnisse ja schon wie in Echtzeit aufgehoben.

II

Die weit verbreiteten Skrupel, die den Beobachter der „Humanontogenese“ dabei befallen, das schulische Geschehen unter Bildung oder auch nur Bildungsprozesse zu subsumieren, verflüchtigen sich nach meiner Beobachtung, wenn man mit Älteren darüber sich verständigt, was in ihrem Leben jenseits der dafür zuständig gemachten Institutionen Bildungserlebnisse gewesen sind. Noch jene Realisten berichten gerne von ihnen und erwärmen sich an entsprechenden Berichten. Auch wenn die Schule nicht leistet, was sie leisten sollte, gibt es vielleicht doch mehr oder weniger Anlässe, in „freier Wechselwirkung“ das eigene Ich in eine bildende Auseinandersetzung mit der Welt zu versetzen und diese in Bildungserlebnissen kulminieren zu lassen.

Das Wort ist hochsignifikant, weil es in sich widersprüchlich ist. Bildung verdankt sich gemeinhin einer Anstrengung des Subjekts, der Überwindung von Widerständen. Man erwirbt sie in der sichernden Durcharbeitung von fraglich Gewordenem und Fremdem. Das wird mit der Vorstellung von „gemachter Erfahrung“ mitgeteilt, nicht aber mit dem Erlebnis. Dieses kommt von außen und wird passiv empfangen. Erfahrungen muss man dagegen innerlich aktiv verarbeiten, erst damit werden sie zu solchen. Erlebnisse stoßen

einem zu, erst mit ihrer Verarbeitung als Erfahrung werden sie zum eigenen Bildungsgut.

Man spricht nun aber nicht von der Bildungserfahrung, und das nicht nur, weil das doppelt gemoppelt wäre, man spricht vielmehr von Bildungserlebnissen, obwohl damit Substanzielles mit Akzidentellem verbunden wird. Zwar wird aus dem Bildungserlebnis erst durch dessen Bewusstmachung Bildung, aber die Wahrheit des scheinbar falschen Ausdruckes besteht doch darin, dass er mit dem Erlebnischarakter mitteilt, wie stark der Impuls für Bildung von der Welt ausgeht und nicht vom reflektierenden, untersuchenden Ich. Das Erleben des Lebens findet seinen vielleicht höchsten, schönsten und befriedigendsten Ausdruck im Bildungserlebnis. Dieses Erlebnis stößt dem Menschen gleichsam zu. Im Unterschied zur erlebten Katastrophe wird der Mensch von ihm nicht überfordernd überwältigt, gelähmt, sondern herausgefordert.

Erst der Teil der Welt wird zum Medium der Bildung, in den wir uns nicht schon eingelebt haben. Aus dem uns bereits Bekannten entsteht keine Bildungsaufgabe. Neue Einzelheiten lassen sich oft in das erprobte Deutungsschema integrieren: Wer das Konzept des Säugetiers kennt, wird nicht verwirrt von einem neuen Typus. Erst das ganz Andere und Neue wirkt als Erlebnis, ein „Remake“ wird mit dem schon Gesehenen abgeglichen.

Ein Erlebnis lässt sich zwar mit den Berichten bereits Erfahrener erwarten, aber nicht vorwegnehmen, weil man sich von ihm in seiner Wirklichkeit noch keine rechte Vorstellung machen kann. Wer die von anderen berichteten Bildungserlebnisse nachvollziehen will, kann leicht enttäuscht werden. Sie wirken auf den Nachfolger trotz Einstimmung ganz anders, er kann die Begeisterung nicht teilen, die andere mitteilen. Aber auch im positiven Fall wird das eigene Bildungserlebnis gegenüber derselben Sache nicht unbedingt dasselbe sein. Die Kraft des Erlebten wird ebenso gespürt, aber die Wirkung ist eine andere.

Ein Bildungserlebnis versetzt uns zunächst in den Zustand der Verwirrung, es fesselt uns, schlägt uns in seinen Bann. Wir geraten in eine gewisse Haltlosigkeit, tauchen in eine unheimliche Welt ein, à la Hofmannsthals „sicher zu schweben im Sturz des Daseins“. Wir haben Anteil an etwas Großem, Großartigem, lange Unbegriffenem. Wir können gar nicht anders, als darauf unkontrolliert spontan zu reagieren. Wir sind zugleich begeistert, beseelt und in allerlei somatische Empfindungen versetzt: atemlos, mit heißem Kopf, schwindelig, euphorisch.

Nicht jedes potentielle wird zum realen Bildungserlebnis. Um das deutlich zu machen, betonen wir gerne, dass es sich beim nun zu Berichtenden um ein „echtes“, ein „wirkliches“ Bildungserlebnis handelt. Das setzt eine Abgrenzung zum bloßen Erleben von etwas genauso voraus wie die von einer schieren Erregung als Sensation. Wahr und echt meint hier nicht den Gegensatz zu einem unwahren oder falschen Bildungserlebnis. Die gibt es gar nicht für den, der von einem eigenen berichtet. So etwas stellt sich als Urteil ggf. beim Zuhörer ein, der damit die Qualität des berichteten Erlebnisses problematisiert. Dafür hat er nicht selten einen triftigen Anlass dort, wo mit dem „echten“ und

„wahren“ nur ein kulturindustrieller Superlativ ausgesprochen wird. Der Erzähler will sich mit ihm „dicke tun“, auf Nachfragen kann er aber nicht erklären, was dabei bzw. daran „echt“ und „wahr“ war. Er weicht ins Oberflächliche aus und kann nicht einmal eine Erschütterung plausibel machen.

Mit „echt“ und „wahr“ soll und kann aber auch Nachdruck darauf gelegt werden, dass man sich hier ganz sicher ist: Es hat den Erzähler authentisch und in starker, nachklingender und -wirkender Form gepackt: unvergesslich, erhaben, verstörend. Er ist alles andere als fertig mit dem Erlebnis, die Erregung hält an und sie veranlasst, nach Gründen in dem Erlebten zu suchen. Es geht nicht aus dem Kopf, auch weil die Sinne immer noch von ihm besetzt sind.

Wer aus dem Urlaub kommt, kann manches erzählen, was er erlebt hat: über Missgeschicke, tolle Restaurants, Bekanntschaften usw. Aber er würde all das nicht als seine Bildungserlebnisse dem Zuhörer offerieren. Einen grandiosen Sonnenuntergang, ein Erdbeben aus der Ferne noch gerade miterlebt oder die „Aida“ in der Arena von Verona mögen wir als unglaublich romantisch, erschütternd oder spektakulär berichten, aber deswegen noch lange nicht als Bildungserlebnis. Daher das Bedürfnis nach einer Ergänzung um das echte und wahre Bildungserlebnis. Es wird zu einem solchen durch die bildende Wirkung des Erlebnisses.

Aber worin kann es genauer bestehen?

Vordergründig wird es dadurch angezeigt, dass es zu dem nachhaltig Erinnerung und Prägendsten gezählt wird, was wir je erlebt haben. Bildungserlebnisse haben unser Ich-Welt-Verhältnis bestimmt. Sie greifen ein in unsere Weise, die Welt zu sehen und uns in ihr zu orientieren. Es sind die bestimmenden Erfahrungen zu den Grundtatsachen des Lebens: wie wir uns in Verbindung mit Mitmenschen sehen, wie wir uns Urteile über das Gute und Böse bilden, welche Bedeutung ästhetische Einstimmung für uns einnimmt, wie wir mit unserer inneren Natur umgehen, welches Verhältnis wir zur äußeren, belebten wie unbelebten Natur bekommen, praktisch, wie technisch, wie theoretisch. Darin potentiell eingeschlossen sind immer auch Positionierungen zu den letzten Fragen.

Schon Kinder werden mit solchen Grundtatsachen des Lebens konfrontiert und sie verlangen von ihnen die Entwicklung generativer Deutungen. Aber ich würde deswegen allein von frühen und gewichtigen Bildungsprozessen, nicht schon von Bildungserlebnissen sprechen wollen. Das Erleben und Aneignen des aufrechten Ganges oder die Entdeckung der Möglichkeit, mit einer sprachlichen Negation etwas aus der Welt zu bringen, was doch in der Welt ist, gehört zu diesen ungemein wichtigen Bildungsprozessen. Aber die Möglichkeiten, sich dessen bewusst zu machen und dieses Bewusstsein expansiv auszudeuten, sind in dieser Phase noch begrenzt. Es fehlt noch die Arbeit an der Identität, der Suche nach dem begründeten Ich-Welt-Verhältnis. Beides setzt wohl erst mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ein, wie die Findung einer beruflichen Aufgabe, einer Staatsbürgerrolle, die Entwicklung ästhetischer Ausdrucksformen des Selbst, die Entwicklung von Liebesbeziehungen. Für deren Lösung können Bildungserlebnisse die zündenden Impulse setzen.

Die Welt wird mit und in ihnen in unterschiedlich komplexer Weise thematisch. Das geht von einer fachlich begrenzten Sicht bis hin zu einer aus dem einzelnen Erlebten heraus tendenziell die ganze Welt ausgreifenden Beziehungsgefüge.

Dazu drei Schlaglichter:

(1) Beim entdeckenden und doch letztlich epiphaneisch wirksamen Nachvollzug einer ersten „chemischen Verbindung“, die wir in der Natur vorfinden, wie einer, die im Labor durch Reaktionsbildung neu hergestellt wurde, kann erstmals dem Empfänglichen (schon in der Schule) das geregelt Ungeregelte der durch Elementares zusammengesetzten Natur aufgehen. „Was die Welt im Innersten zusammenhält!“ Danach weiß er, was er zu meinen hat, wenn er von einem „Kunststoff“ oder vom „Vernichten von Stoffen“ hört. Er hat begonnen, szientifisch zu denken. Mit dem Periodensystem der Elemente hat er eine Vorstellung von den Bausteinen der materiellen Welt gewonnen, ihrer so ungeheuer komplexen und zugleich einfachen Logik. An einen Baumeister oder auch nur an Gründe für die Erscheinungen muss er noch nicht denken, aber genau das kann ihn motivieren, es genauer wissen und verstehen zu wollen.

(2) Beim Besuch der Winterquartiere der Monarchfalter im mexikanischen Hochland mag der eine Besucher lediglich ergriffen sein, von der massenhaften Zusammenballung dieser Tiere, dem wie dichtes Schneegestöber erscheinenden Umherfliegen in den Waldlichtungen, aber er kann auch andächtig werden über die ungeheure Intelligenz in der Naturtatsache, dank derer die Falter tausende Kilometer weit zu ihren Überwinterungsplätzen fliegen, und sie immer wieder auch in der nächsten Generation die Plätze finden. Er kann die Weisen der Erscheinungen der Tiere vor Ort als exemplarischen Ausdruck des Naturschönen aufnehmen, sich dafür auf den Boden legen und dem unmerklich schabenden Geräusch lauschen, das abertausende aneinander reibende Falterflügel verursachen. Er mag dabei weich gebettet durch die Auflage, die vielen Schichten von toten Faltern bilden, nach oben schauen und so die Gestehungskosten dieser Schönheit wahrnehmen. Er erfährt von dem Schwund der Wanderschaft durch die Umweltschäden in den USA und in Kanada, woher die Monarchen gekommen sind. Auf diese Weise entsteht eine ästhetische, eine moralische, eine szientifische und auch eine transzendente Gestimmtheit: ein andächtiges Innehalten gegenüber dem Wunder der Natur, das keines ist.

(3) Der Aufenthalt im Ausland mit einem freiwilligen sozialen Jahr kann zunächst mit der Unsicherheit verbunden worden sein, nach dem Abitur nicht zu wissen: wie weiter? Man lebt in einer Gemeinschaft Gleichgesinnter junger Erwachsener, erstmals frei von der elterlichen Fürsorge und Bevormundung und erlebt das als Entgrenzung: Nichts scheint mehr unmöglich! Diese Freiheit aber ist vermittelt mit der Aufgabe, mit autistischen Jugendlichen zu arbeiten, die nicht viel jünger als man selbst sind. Was schon für die Ausgebildeten vor Ort ein Problem darstellt, wird es erst recht für die Freiwilligen: Kontakt mit den Kontaktunfähigen oder -unwilligen herzustellen. Identifikation mit diesen entsteht mit überrascht festgestellter Unbefangenheit. Es ist sogleich viel zu

lernen über diese zunächst so fremden Menschen, damit im Umgang mit ihnen keine gravierenden Fehler gemacht werden. Der Umgang selbst erweist sich als schwierig, aber befriedigend. Nach kurzer Zeit entstehen echte Arbeitsbeziehungen, die zugleich persönliche Beziehungen werden. Am Ende des Jahres kommt es zur Wiederannäherung an das zu planende Leben danach und der Frage, inwiefern die gemachten Erfahrungen richtungsweisend sein können. Die eingegangenen Beziehungen müssen aufgelöst werden. Der Jugendliche, mit dem der Freiwillige am intensivsten zusammen war, wird darüber aufgeklärt, dass man bald gehen werde. Er hat über die ganze Zeit kein Wort gesprochen, nun aber sagt er „Stay here!“ Die Erschütterung darüber lässt das Jahr noch einmal in einem ganz anderen Licht erscheinen. Der Freiwillige wird der Aufforderung nicht folgen können oder wollen. Das moralische Dilemma schiebt sich vor die kurzzeitig gelingende Lebenspraxis. Verantwortung, Bindung, Freiheit werden in den kommenden Beziehungskonflikten immer neu auszubalancieren sein. Die dafür paradigmatische Erfahrung ist schon gemacht.

Solche Bildungserlebnisse eröffnen neue Weltzugänge und bestimmen sie zugleich. Die Erregung über das Erlebte kann leicht wieder zurückgerufen werden, viele der erstmals bedeutsam werdenden Fragen bleiben unbeantwortet bzw. die gefundenen Antworten erreichen und erfassen noch lange nicht das Große und Ganze hinter dem Erlebnis. Das verleiht dem Bildungserlebnis seine Dauer als Gegenstand der Faszination und des Bemühens um Verstehen. Wenn freilich mit der Zeit die Fragen erschöpft sind, kann das Erlebnis ins Archiv des Lebens übertragen werden, als gelebtes Leben. Der Reichtum eines Lebens besteht nicht zuletzt in den Bildungserlebnissen.

Ihre Unverfügbarkeit ist vor allem den Pädagogen ein Ärgernis. Mit Erlebnispädagogik wollen sie die Sensationen des Lebens organisieren und in ihren Dienst stellen. Das kann als Spektakel funktionieren, aber es vermag nicht die Hoffnung auf gestaltete Bildungserlebnisse zu begründen. Wo immer sie stattfinden, sogar zuweilen in der Schule, sind sie die Folge von günstigen Umständen, unter denen ein empfangsbereites Ich sich von einer Welterfahrung tief berühren lässt. Sie lassen sich aber schlechthin nicht wie Wirkungen auf Ursachen verrechnen und damit berechenbar machen. Wir beobachten sie als das Ergebnis des Zusammentreffens einer freien Individualität mit der Kraft der objektiven Tatsachen.

Von der rekonstruktiven Analyse solcher Bildungserlebnisse wäre viel über die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung heute zu lernen. Sie taugen pädagogisch zumindest als kritisches Korrektiv für alle Ansätze von verplanter Bildung.

Stephanie Günther

Wissen, worauf es ankommt

I

Pädagogisches Wissen im Fokus empirischer Bildungsforschung

Ausgangspunkt meines Beitrages ist mein Interesse an dem, was seit einigen Jahren unter dem Begriff „pädagogisches Wissen“ wieder vermehrt in den Fokus gerät. Bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, was unter pädagogischem Wissen eigentlich zu verstehen ist, gewinne ich zunehmend den Eindruck, dass diese Frage in Zeiten empirischer Bildungsforschung gar nicht mehr als solche bearbeitet wird. Im Zuge des Aufschwungs der quantitativen Lehrer(bildungs)forschung ist in den letzten Jahren eine Zunahme von Studien zu verzeichnen, die sich der standardisierten Erfassung pädagogischen Wissens widmen (für einen Überblick vgl. Voss u.a. 2015). Wissen gilt in Studien dieser Forschungslinie als Teil von professioneller Kompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006). Theoretische Basis dieser Studien ist überwiegend ein Wissensmodell, nach dem sich das Professionswissen von Lehrern in die drei Dimensionen Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen differenzieren lässt (vgl. Shulman 1986). Seit etwa fünf Jahren bemühen sich verschiedene Forschungsprojekte im deutschsprachigen Raum darum, mithilfe standardisierter Erhebungsinstrumente pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrerinnen und Lehrern reliabel und valide zu messen.¹

Eines dieser Erhebungsinstrumente ist der Test zum Pädagogischen Unterrichtswissen (PUW), ein Verfahren, mit dem fachübergreifendes, pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften erhoben werden soll (vgl. König/Blömeke 2009). Sigrid Blömeke und Kollegen entwickelten den PUW im Kontext der international angelegten und von der DFG geförderten Vergleichsstudie „Teacher Education and Development: Learning to Teach Mathematic“

1 Viele dieser Studien wurden von großen Forschungsprogrammen der DFG bzw. dem BMBF gefördert. Von 2007-2013 förderte die DFG im Rahmen des Schwerpunktprogrammes „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ 20 interdisziplinäre Projekte, die sich der Entwicklung und empirischen Prüfung theoretischer Kompetenzmodelle widmeten. Neben mathematischen, naturwissenschaftlichen, Sprach- und Lesekompetenzen ging es in drei Projekten explizit um fächerübergreifende pädagogische Kompetenzen (vgl. <http://kompetenzmodelle.dipf.de/de>). Im Rahmen der Fördermaßnahme „Entwicklung von Professionalität des pädagogischen Personals in Bildungseinrichtungen“ förderte das BMBF von 2009-2010 im Kontext des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung insgesamt 46 Projekte, die sich „der empirischen Untersuchung der Entwicklungsbedingungen professioneller Kompetenzen des pädagogischen Personals“ widmeten (vgl. www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/214.php).

(TEDS-M) (vgl. Blömeke u.a. 2010a und 2010b). Zwischenzeitlich kam der PUW in mehreren Untersuchungen zum Einsatz. Der selbsterklärte Anspruch der Testerstellenden ist es, das „auf Anforderungen des Unterrichtens bezogene pädagogische Wissen als eine zentrale Facette der professionellen Kompetenz angehender Lehrkräfte zu erheben“ (König/Blömeke 2012, S. 794). Dabei wird „das pädagogische[.] Wissen von angehenden Lehrkräften – unter anderem in Anlehnung an die KMK-Standards (KMK, 2004a, b) – definiert und strukturiert unter Bezug auf das Unterrichten als die Kernaufgabe von Lehrpersonen sowie Erkenntnisse aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung“ (König/Seifert 2012, S. 18).

Es verwundert, dass die Autoren die KMK-Standards hier als gleichwertige theoretische Bezüge neben Erkenntnissen aus der Allgemeinen Didaktik und der Unterrichtsforschung ausweisen. Denn, worum kann es in einer Forschung, die bildungspolitische Setzungen zum Ausgangspunkt der empirischen Annäherung an einen Untersuchungsgegenstand macht überhaupt gehen? Handelt es sich um affirmative Auftragsforschung, also um Forschung die sich selbst in den Dienst eines politischen Steuerungsparadigmas stellt? Wenn ja, was bedeutet das im Hinblick auf die von dieser Forschung zu erwartenden Erkenntnisse bezüglich des Untersuchungsgegenstandes pädagogisches Wissen?

Operationalisiert wird das pädagogische Unterrichtswissen in dem hier interessierenden Messinstrument in einem zweidimensionalen Modell. Angenommen wird, dass das pädagogische Wissen von Lehrenden nach Handlungsanforderungen der Praxis strukturiert ist (vgl. König/Blömeke 2009). Die erste Dimension ist eine Unterscheidung von Wissen in fünf inhaltliche Anforderungsbereiche. In der zweiten Dimension werden „verschiedene Qualitäten der kognitiven Anforderungen“ (König/Blömeke 2010, S. 258) ausdifferenziert. Die Autoren benennen konkret drei kognitiven Prozesse, über die sich Wissen sachunabhängig aufbaut², sodass sich folgende Systematisierung pädagogischen Unterrichtswissens ergibt:

2 Die Autoren beziehen sich hier auf einen Teil der 2002 von Krathwohl überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie kognitiver Lernziele, wobei unklar ist, warum sie auf die sowohl bei Bloom, als auch bei Krathwohl ebenfalls benannten Anforderungsdimensionen *apply* und *evaluate* verzichten. Ebenfalls unklar ist, warum die Autoren nicht auf die Unterscheidung von Wissensdimensionen zurückgreifen, die in diesem theoretischen Modell unterschieden werden (*Factual, Conceptual, Procedural* und *Metacognitive Knowledge*) (vgl. Krathwohl 2002, S. 214), sondern sich stattdessen der Unterscheidung von Wissensdimensionen nach Shulman (1986) bedienen.

	erinnern	verstehen/ analysieren	kreieren
Umgang mit Heterogenität			
Strukturierung von Unterricht			
Klassenführung			
Motivierung			
Leistungsbeurteilung			

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Abbildung 9.1: Inhaltsdimensionen und kognitive Prozesse

Abb: König/Blömeke 2010, S. 259

Nimmt man die Art und Weise, wie die Systematisierung von den Autoren grafisch dargestellt wird, ernst, so lässt sich pädagogisches Wissen als Kombination der Ausprägung von fünf Inhaltsdimensionen und drei kognitiven Prozessen erfassen. Möglich sind laut Kreuztabelle konkret 15 solcher Kombinationen, wie z.B. sich erinnern, wie man mit Heterogenität umgeht; Klassenführung analysieren, Motivierung kreieren usw. Um solche Tabellen für statistische Analysen nutzen zu können, ist es notwendig, dass sowohl die Merkmalsdimensionen selbst, als auch alle Merkmale innerhalb einer Dimension völlig unabhängig voneinander sind. Das hieße beispielsweise, dass sich *Umgang mit Heterogenität* trennscharf von *Motivierung* unterscheiden lässt und dass *Erinnern* von *Klassenführung* etwas anderes ist als *Kreieren* von *Klassenführung*.

Bei näherer Betrachtung der Systematisierung fällt die Wertfreiheit der benannten Inhaltsdimensionen ins Auge. Es ist nicht von angemessenem Umgang mit Heterogenität, von guter Klassenführung oder von transparenter Leistungsbeurteilung die Rede. So entsteht der Eindruck, es handle sich bei den benannten Anforderungsbereichen um objektive Kriterien in dem Sinne, als dass sie beobachterunabhängige Beschreibungen eines Ereignisses oder eines Sachverhaltes darstellen. Für die erste Dimension, *Umgang mit Heterogenität*, ist dies jedoch schwer vorstellbar. Denn etwas als heterogen zu bezeichnen, setzt eine kognitive Operation voraus, in der mindestens zwei Sachverhalte, Personen, Ereignisse o.Ä. mit Bezug auf ein Merkmal miteinander verglichen werden. Welches Merkmal für diesen Vergleich in Anschlag gebracht wird, liegt dabei im Ermessen desjenigen, der den Vergleich anstellt. So kann etwa eine Lehrerin die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse bezüglich ihrer im letzten Mathematiktest erzielten Noten miteinander vergleichen. Als Ergebnis dieses Vergleichs könnte sie die Klasse als leistungsheterogen beurteilen und den Schülerinnen und Schülern in der nächsten Klassenarbeit entsprechend leistungsdifferenzierte Aufgaben stellen. Die Lehrerin geht dabei insofern mit Heterogenität um, als dass sie sie über den Vergleich der Noten als Indikator

für Leistung überhaupt erst herstellt. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich der Umgang mit Heterogenität im Kontext von Unterricht weder völlig unabhängig von den anderen benannten Inhaltsdimensionen denken lässt, noch dass Heterogenität etwas ist, mit dem man objektiv, i.S.v. zweckfrei umgeht.

Bezüglich der Testaufgaben, mit denen das pädagogische Wissen der Probanden erhoben werden soll, ist zu erwarten, dass diese Informationen darüber enthalten, worauf das, woran sich die Befragten erinnern sollen, was sie verstehen/analysieren bzw. kreieren sollen, zielt. Aus professionalisierungstheoretischer Perspektive sind hier nur Zielrichtungen denkbar, die der dialektischen Struktur pädagogischen Handelns (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2002) angemessen Rechnung tragen.³ Obgleich die Autoren den PUW kompetenztheoretisch und damit psychologisch begründen, erheben sie den Anspruch, mit ihrem Testinstrument das pädagogische Wissen als „eine zentrale Facette der professionellen Kompetenz von angehenden Lehrkräften zu erheben“ (König/Blömeke 2012, S. 794). Welches Verständnis pädagogischen Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden dem PUW zugrunde liegt, dem will ich im Folgenden nachgehen. Bevor ich dies tue, sei an dieser Stelle noch benannt, was die Autoren mit den drei analytisch voneinander unterschiedenen kognitiven Anforderungen *erinnern*, *verstehen/analysieren* und *kreieren* zu messen beabsichtigen. Ich werde später darauf zurückkommen.

Bei Testaufgaben, die der kognitiven Anforderung *erinnern* zugeordnet wurden, sind die Versuchspersonen aufgefordert, „eine definitorische Nennung zu geben, eine Aufzählung von Elementen eines Phänomens, Begriffs oder Konzepts vorzunehmen oder einen Begriff oder ein Konzept zu erkennen oder zu identifizieren“ (König/Seifert 2012, S. 259). Bei Testaufgaben zur Merkmalsdimension *verstehen/analysieren* sind die Probanden angehalten, „einen Sachverhalt, ein Konzept, einen Aspekt zu erklären oder zu charakterisieren, einen Begriff oder ein Konzept auszuwählen und damit eine Erklärung abzugeben oder einen Sachverhalt, eine Situation, eine Falldarstellung, einen oder mehrere Begriffe zu vergleichen, zu kategorisieren, zu ordnen oder zu interpretieren“ (ebd. S. 259f.). Bei Testaufgaben die dem Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet wurden, sind die Probanden vor die Aufgabe gestellt „Handlungsoptionen zu entwickeln und zu formulieren, die ihnen für die Bewältigung einer typischen Situation zur Verfügung stehen, praktisches Wissen und Können, das als propositionale mentale Repräsentationen beschrieben werden kann, zu explizieren.“ (ebd., S. 260).

Diese Bestimmungen der Merkmalsdimensionen durch die TestentwicklerInnen suggerieren, dass eine präzise Umsetzung in Items möglich ist, die das so spezifizierte pädagogische Wissen zu messen vermögen. Die folgende Analyse eines solchen Items, einer Testaufgabe zum pädagogischen Unter-

3 Für das pädagogische Handeln im Bereich Schule wäre das beispielsweise das Spannungsverhältnis von Heteronomie und Autonomie, d.h. die Aufrechterhaltung heteronomer Anforderungen bei gleichzeitigem Bemühen darum, die autonomen Bildungsbestrebungen von Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

richtswissen, soll Aufschluss darüber geben, was hier als pädagogisches Wissen gemessen wird, d.h. welches Verständnis pädagogischen Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden dem Testinstrument zugrunde liegt.

II

Sequenzanalytische Erschließung einer Testaufgabe zum Pädagogischen Unterrichtswissen

An der im Folgenden analysierten Testaufgabe interessiert mich, was die Autorinnen und Autoren der Aufgabe unter pädagogischem Wissen als Teil professioneller Kompetenz von Lehrenden verstehen. Worauf zielt die Testaufgabe? Was misst sie? Was wird von den Probandinnen und Probanden verlangt und in welcher Logik kommt das pädagogische Handeln angehender Lehrkräfte in den Blick?⁴ Die Aufgabe findet sich als „Beispiel-Testaufgabe“ in diversen Publikationen der Autoren König und Blömeke.

<p>Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Tests fast unausgefüllt ab.</p> <p>Nennen Sie <u>drei</u> Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.</p>
<p>Strategien:</p> <ol style="list-style-type: none">1)2)3)
<p>Strategien:</p> <ol style="list-style-type: none">1) <i>individuelle Aufgabenstellungen erteilen</i>2) <i>Belohnungssysteme einführen</i>3) <i>Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen treffen</i>

IEA: Teacher Education and Development Study

© TEDS-M Germany.

Abbildung 9.4: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Motivierung (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozesse: „kreieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont).

Abb.: König/Blömeke 2010, S. 265

4 Dieses Erkenntnisinteresse, ebenso wie das methodische Vorgehen, über die hermeneutische Analyse von Tests etwas darüber zu erfahren, wie pädagogisches Wissen konzeptualisiert wird, steht in langer erziehungswissenschaftlicher und psychologischer Forschungstradition. „Some people may believe that the idea of testing teacher competence in subject matter and pedagogical skill is a new idea, an innovation [...]. Like most good ideas however its roots are much older. [...] These tests show us how teacher knowledge was defined” (Shulman 1986, S. 4).

Ich beginne mit der Analyse der Aufgabe links oben im Protokoll und interpretiere auf Basis der Prinzipien objektiv-hermeneutischer Textinterpretation (vgl. Wernet 2009).

„Angenommen Sie haben einen Schüler“

Die Lesenden werden aufgefordert so zu tun, als ob sie einen Schüler *haben*. Im Unterschied zur Alternativformulierung *Angenommen Sie unterrichten einen Schüler* ist mit der gewählten Variante der Leserkreis, der mit der Aufgabe angesprochen wird, zunächst sehr weit. Dies wird anhand folgender Geschichte deutlich: „Am Abend nach der Einschulung ihres Sohnes Max, nachdem alle Gäste die Feier verlassen haben und die Eltern gemeinsam aufräumen, sagt die Mutter zum Vater: ‚Ach, wie die Zeit vergeht! Eben hatten wir noch einen Sohn, jetzt haben wir einen Schüler.‘“ Die Mutter bringt hier zum Ausdruck, dass Max mit der Einschulung nun zu einem Rollenträger geworden ist. Er ist nun Schüler. Freilich bleibt er aber weiterhin ihr Sohn Max. Sie hat nun also einen Sohn (nicht-rollenförmige Beziehung der Mutter zum Sohn) und zugleich einen Schüler (rollenförmige Beziehung des Sohnes zu anderen im System Schule). Insofern betont der Sprechakt *einen Schüler haben* das rollenförmige der Person bzgl. des Systems Schule ohne dabei andere Rollen auszuschließen – Max könnte ja zugleich Fahrgast, Kinobesucher, Skateboarder, Sohn, Enkel etc. sein. Übertragen auf den inneren Kontext, der durch die Testaufgabe gestellt ist, wird hier eine Aussage über den Schüler als Rollenträger getroffen, nicht aber darüber, in welcher Beziehung die mit der Testaufgabe adressierten Leser zu diesem Schüler stehen. Insofern ist mit dem ersten Teilsatz der Aufgabe nicht spezifiziert, ob hier Rollenträger wie Lehrende, Therapeutinnen oder Sozialarbeiter adressiert werden oder sich das Gedankenexperiment an alle Menschen richtet, die potenziell *Schüler haben* können. Diese unspezifische Charakterisierung der Lehrer-Schüler-Beziehung ist in Anbetracht des Umstandes, dass sich die Testaufgabe an Lehramtsstudierende richtet, irritierend.

Irritierend ist auch, dass hier von *einem* Schüler die Rede ist. Jede und jeder, die oder der selbst Schülerin oder Schüler war, weiß aus eigener Erfahrung, dass es neben ihr oder ihm immer auch andere Schülerinnen und Schüler gab. Lehrerinnen und Lehrer haben also – wenn wir bei der Wortwahl der Testaufgabe bleiben – typischerweise nicht nur *einen Schüler*, sondern immer zugleich mehrere Schüler (vielleicht sind sie sogar Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer). Diese, über eine dyadische Beziehung hinausgehende strukturelle Rahmung der pädagogischen Beziehung von Lehrenden zu Schülerinnen und Schülern ignoriert die Testaufgabe und suggeriert stattdessen, dass *einen Schüler haben* eine adäquate Beschreibung einer, für den Lehrerberuf typischen, Situation darstellt. Der Lesende wird aufgefordert sich ein Eins-zu-Eins-Setting, also Einzelunterricht vorzustellen und eine individualisierte Perspektive auf *einen Schüler* einzunehmen, der im Folgenden mittels Benennung einiger Attribute näher beschrieben wird.

„Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert.“

Wir erfahren, dass sich der Schüler *scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert*. Damit wird nun das Verhalten des Schülers einerseits als etwas ins Spiel gebracht, dass sich als Desinteresse beobachterunabhängig benennen lässt. Andererseits wird durch die Verwendung des Wortes *scheinbar* gesagt, dass das Verhalten des Schülers kein zweifelsfreies Indiz für Desinteresse ist. Der Schein kann trügen. Überlegen wir, welche wohlgeformten Anschlüsse nun folgen können, sind zwei Lesarten denkbar. Folgen wir der Aussage, der Schüler interessiert sich überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht, so ist zu erwarten, dass nun Belege dafür angeführt werden, wie sich das Desinteresse des Schülers genau darstellt. Kernaussage dieser Lesart wäre, dass vom beobachtbaren Verhalten des Schülers auf seine intentionale Orientierung geschlossen werden kann. Folgen wir hingegen dem im *scheinbar* angelegten Zweifel an der Diagnose Desinteresse, so wäre zu erwarten, dass nachfolgend Belege angeführt werden, die diese Diagnose als trügerischen Schein entkräften würden. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn gesagt würde, dass sich der Schüler zwar nicht durch Melden aktiv am Unterricht beteiligt, in seinen schriftlichen Arbeiten aber durchaus erkennbar ist, dass er sich für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Kernaussage dieser Lesart wäre, dass vom beobachtbaren Verhalten des Schülers allein nicht auf seine intentionale Orientierung geschlossen werden kann.

Der Testaufgabe immanent ist der Anspruch, dass sich Schüler für die Aufgaben im Unterricht interessieren sollen. Als angehende Pädagoginnen und Pädagogen sollen sich die mit der Testaufgabe Adressierten nicht damit zufriedengeben, dass Schüler die Aufgaben im Unterricht zwar folgsam, gleichwohl aber desinteressiert erledigen. Insofern können wir annehmen, dass die Testaufgabe die Lesenden nicht darauf einstimmen soll, sich zu überlegen, wie sie den Schüler zur Pflichterfüllung anhalten, ihn also disziplinieren. Worauf sich das Interesse des Schülers an den Aufgaben im Unterricht potenziell richten könnte, darüber gibt die Testaufgabe jedoch keine Auskunft. Insofern bleibt das Desinteresse des Schülers sachlich unbestimmt. Bestimmt wird hingegen der soziale Kontext, in dem der Schüler Aufgaben erhält. Aufgaben sind Anforderungen, vor die man gestellt wird oder die man sich selbst stellt. Diese Anforderungen werden hier *im* Unterricht verortet, womit Unterricht als sozialer Zusammenhang angesprochen ist. Ähnlich wie in der Familie, in welcher z.B. das Rausbringen des Mülleimers oder das Ausräumen des Geschirrspülers zu den Aufgaben gehören können, die Eltern ihren Kindern übertragen, verweist auch der Sprechakt *Aufgaben im Unterricht* auf eine soziale Pragmatik gegenseitiger Verpflichtung in Form einer aktiven Beteiligung an der Aufrechterhaltung der gemeinsamen Lebenspraxis. Im Unterschied zu Aufgaben in der Familie werden *Aufgaben im Unterricht* jedoch insofern absichtsvoll erdacht, als sich in ihnen die pädagogische Intention kondensiert. *Aufgaben im Unterricht* sind, im Gegensatz zu Aufgaben in der Familie, Anforderungen, die von Lehrenden an Schülerinnen und Schüler zum Zwecke ihrer Erziehung und

Bildung gestellt werden. In Aufgaben werden Lehrziele operationalisiert (vgl. Diederich 1988, Kap. 3.7: Die Aufgabe als Methodelement).

Die Testaufgabe fordert die Lesenden also dazu auf, sich einen Schüler vorzustellen, der der pädagogischen Intention, die ihm material in Form von Aufgaben im Unterricht entgegentritt, keine Beachtung schenkt. Sie interessiert ihn scheinbar überhaupt nicht.

„Angenommen Sie haben einen Schüler, der sich scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert. Dieser Schüler passt im Unterricht selten auf, macht nie seine Hausaufgaben und gibt Test fast unausgefüllt ab.“

Beim Weiterlesen liefert uns die Testaufgabe nun Belege für das Desinteresse des Schülers. Es zeigt sich in Form des seltenen Auffassens im Unterricht, im Versäumen des Erledigens der Hausaufgaben sowie im Abgeben unausgefüllter Tests. Damit wird die weiter oben gedankenexperimentell entworfene Lesart des *scheinbar*, auf welche sinnlogisch nur ein Entkräften der Diagnose Desinteresse folgen kann, hinfällig. Was es mit dem Hinweis, dass sich der Schüler *scheinbar* nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert, auf sich hat, bleibt insofern unklar, schließlich fungieren die aufgezählten Handlungen des Schülers im Aufgabentext als Indizien seines Desinteresses.

Das Nichtaufpassen des Schülers lässt sich als fehlende Aufmerksamkeit verstehen. Um Aufmerksamkeit jedoch überhaupt als beobachtbares Verhalten zu interpretieren, muss man davon ausgehen, dass alle Verhaltensalternativen soweit eingeschränkt sind bzw. eingestellt wurden, dass sich das beobachtbare Verhalten der Person als Response eindeutig auf einen benennbaren Stimulus zurückführen lässt. D.h. die Kategorie „Aufmerksamkeit“ im Sinne eines beobachtbaren Verhaltens lässt sich überhaupt nur im Bedingungsdiskurs denken. Versteht man menschliches Handeln hingegen nicht als bedingtes Verhalten, sondern als begründetes soziales Handeln, dann lässt sich Aufmerksamkeit nicht als beobachtbares Verhalten beschreiben, aus dem auf das Maß an Interesse des Schülers am Unterrichtsgegenstand zu schließen ist (zur Unterscheidung von Bedingungs- und Begründungsdiskurs, vgl. Holzkamp 1995, S. 30ff.). Denn auch ein quatschender, kippelnder und durch den Raum laufender Schüler kann voll bei der Sache des Unterrichts und in diesem Sinne interessiert sein. Ob sich ein Schüler für die Sache des Unterrichts interessiert, wird sich folglich nicht allein daraus schließen lassen, dass der Schüler aufpasst bzw. aufmerksam ist. Da die Testaufgabe jedoch keine Informationen über den Unterrichtsgegenstand, auf welchen sich das Interesse des Schülers potenziell richten könnte, enthält, lässt sich das Nichtaufpassen hier nur entweder als ganz allgemeine Nicht-Bereitschaft des Empfangens pädagogischer Intentionen oder aber als grundsätzliche Verweigerung der Teilhabe an der Klassengemeinschaft verstehen.

Ein Schüler, der wie der hier beschriebene, seine Hausaufgaben nie macht, widersetzt, sich dem langen Arm der Schule, der ihn bis weit außerhalb der Schulmauern ins Kinderzimmer hinein zu erreichen sucht. Man könnte diesem Schüler also durchaus ein Interesse am Schutz seiner Privatsphäre unterstellen.

Man könnte ihm auch unterstellen, er habe bereits gelernt, mit heteronomen schulischen Anforderungen, wie sie sich in der Verpflichtung zum Hausaufgabenmachen manifestieren, autonom umzugehen. In diesem Sinne wäre das Desinteresse des Schülers zwar Ausdruck seines Widerstandes gegen eine pädagogische Intention,⁵ aber zugleich auch Ausdruck eines von ihm bereits vollzogenen Bildungsprozesses und insofern pädagogisch alles andere als problematisch. Dass das Nichterledigen der Hausaufgaben Ausdruck eines Desinteresses des Schülers an einer konkreten inhaltlichen Lernanforderung ist, diese Lesart trifft auf die analysierte Testaufgabe nicht zu. Hierfür wären Informationen darüber notwendig, was inhaltlich Gegenstand der Hausaufgaben ist, die der Schüler verweigert. Das Desinteresse des Schülers wird in der Aufgabe ausschließlich als Problem auf der sozialen Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses thematisiert.

Der dritte Hinweis, dass der Schüler Tests fast unausgefüllt abgibt, ist für die Probanden der Testaufgabe insofern informativ, als dass von ihnen im Folgenden nicht verlangt sein kann zu überlegen, wie mit einem leistungsschwachen Schüler angemessen umzugehen ist. Wäre dies der Fall, so müsste die Aufgabe die Information enthalten, dass besagter Schüler Tests nicht besteht bzw. durch diese durchfällt.

Wir halten fest: Die Autoren der Testaufgabe fordern die Lesenden auf, sich einen Schüler vorzustellen, der sich den (von den Autoren der Testaufgabe angenommenen) Normalitätserwartungen an Unterricht verweigert. Eine dieser Erwartungen ist, dass Schüler sich für die Aufgaben im Unterricht interessieren sollen. Worauf sich das Interesse des Schülers an Aufgaben im Unterricht, Hausaufgaben und Test inhaltlich potenziell überhaupt richten könnte, darüber erfahren die Probanden jedoch nichts. Insofern zeichnet die Testaufgabe das Bild eines Schülers der ganz allgemein desinteressiert ist, d.h. er ist desinteressiert, egal, worum es im Unterricht inhaltlich geht. Damit wird Desinteresse hier im Sinne eines Persönlichkeitsmerkmals des Schülers verwendet. Wenn die Autoren davon ausgehen, dass zur Bearbeitung der Testaufgabe irrelevant ist, woran der Schüler inhaltlich nicht interessiert ist, sondern nur, dass er es nicht ist, was kann dann für die Probanden, deren pädagogisches Wissen mit der Testaufgabe erhoben wird, zu tun sein? Wozu fordert die Aufgabe die Probanden angesichts dieser Problembeschreibung auf?

Der latente Sinngehalt der Aufgabe drängt dazu, Handlungsoptionen zu entwickeln, die auf die Bearbeitung von Persönlichkeitsmerkmalen des Schülers zielen. Pädagogisches Handeln kommt hier nicht als Vermittlungshandeln – d.h. als Handeln, das auf die Bearbeitung des Verhältnisses von Schülerinnen und Schülern zu Bildungsgegenständen zielt – in den Blick. Die inhaltliche

5 Auf die Produktivität von Widerständigkeit für Lernprozesse hat u.a. Ludwig hingewiesen: „Widerstand ist so gesehen [...] in instrumentellen Lehr-/Lernverhältnissen eine Voraussetzung für expansive Lernhaltungen. Widerstand kann die fremden Interessen in Lernanforderungen aufdecken und so das instrumentelle Lehr-/Lernverhältnis überschreiten“ (Ludwig 2000, S. 218).

Unbestimmtheit des Interessensbegriffs wird, so meine Vermutung, diejenigen Probanden, die ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrerin bzw. Lehrer im Kern als Vermittlungshandeln begreifen, vor ein Problem stellen. Denn sie müssten, um die Testaufgabe überhaupt bearbeiten zu können, sich mit der Vorstellung arrangieren, als Pädagoge bzw. Pädagogin zuständig für die Bearbeitung von Persönlichkeitsmerkmalen von Schülerinnen und Schülern zu sein.

Schauen wir nun gespannt weiter, wozu die Probanden im Folgenden aufgefordert werden.

„Nennen Sie drei Strategien, die Sie anwenden würden, um Veränderungen zu erreichen.“

Sie werden aufgefordert, eine festgelegte Zahl von Antworten zu generieren – nämlich genau drei. Diese Festlegung ist auch optisch markiert, indem untereinander nummerisch aufgezählte Linien folgen, die auszufüllen sind. Die Testbedingungen (unter Zeitdruck)⁶ ermöglichen es den Probanden, nur spontan etwas zu Papier zu bringen. Ihnen bleibt, unterwerfen sie sich den Testbedingungen, nur die Möglichkeit, nach dem Lesen der Aufgabe spontan etwas zu assoziieren und dies stichpunktartig in das dafür vorgesehene Antwortfeld zu schreiben. Dass das, was sie zu Papier bringen sollen, von den Autoren als *Strategien* bezeichnet wird, ist erklärungsbedürftig. Unter *Strategien* verstehen wir landläufig ja gerade keine nur assoziativen Äußerungen oder Äußerungen zu wenig komplexen Sachverhalten. Zur Bewältigung unseres Alltags brauchen wir in der Regel keine Strategien, auch wenn uns der Coach im Work-Life-Balance-Kurse etwas anderes verkaufen will. Ebenso wenig müssen wir beim Small-Talk mit Fremden auf einer Party Strategien anwenden. Und tun wir es doch, so stecken bekanntermaßen andere, wie auch immer geartete Absichten dahinter. *Strategien* bezeichnen langfristige Orientierungen. Wenn beispielsweise auf Regierungsebene von Strategiewechsel die Rede ist, dann gehen wir davon aus, dass es hier um umfassende Veränderungen von Zielen sowie der Art und Weise der Erreichung dieser Ziele geht und nicht etwa lediglich um den Relaunch der Homepage der Bundesregierung. Wer sich strategisch verhält, dem unterstellen wir durchdachtes und absichtsvolles Handeln.

Da hier von *Strategien anwenden* die Rede ist, können wir davon ausgehen, dass die Autoren der Testaufgabe einen eher instrumentellen Zusammenhang zwischen geschildertem Phänomen und pädagogischem Handeln vor Augen haben. Strategien im Sinne langfristiger Orientierungen verfolgt

6 Die Pilotstudie, in der der PUW erstmalig eingesetzt wurde, enthielt 50 Testaufgaben. Die von mir analysierte Beispielaufgabe liegt mir als Fragebogen „Entwicklung von Motivation und Wissen in der Lehrerausbildung (EMW)“ vor. Der Fragebogen umfasst 20 Seiten und besteht aus zwei Teilen. In einem ersten Teil werden Fragen zur Person, zu Berufswahlmotiven und Vorstellungen zum Lehrerberuf sowie zu den Erwartungen an das Lehramtsstudium gestellt. Der zweite Teil umfasst 15 Aufgaben zum pädagogischen Wissen. Die Bearbeitungszeit je Testteil beträgt 15 Minuten.

man, man wendet sie nicht einfach an. Strategien anzuwenden suggeriert bezogen auf die Testaufgabe, man könne pädagogische Leitideen (das wären die Strategien) einfach praktisch anwenden. Eine Wirkung dieser Anwendung wird implizit unterstellt. Denn auch wenn wir beispielsweise Medikamente anwenden oder uns im Spa einer Wellnessanwendung unterziehen, so erwarten wir eine positive Veränderung unseres Wohlbefindens. Worauf sich die Wirkung der von den Probanden zu benennenden Strategien konkret bezieht, wer oder was hier verändert werden soll, wird in der Testaufgabe nicht konkret benannt. In Anbetracht der bisherigen Analyse können wir jedoch annehmen, dass sich die mittels Strategieinsatz herbeizuführenden Veränderungen auf das abstrakte, da inhaltlich unbestimmte Desinteresse des Schülers beziehen.

Ich habe in Vorbereitung dieses Beitrages Kollegen aus dem Department Erziehungswissenschaft der Universität Potsdam gebeten, die Testaufgabe unter realen Testbedingungen zu bearbeiten. Die von ihnen genannten Strategien lassen sich bezüglich ihres Bedeutungsgehaltes in zwei Dimensionen unterscheiden. Erstens wurden Strategien benannt, die auf ein Verstehen des Verhaltens des Schülers abzielen („das persönliche Gespräch mit dem Schüler suchen“, „versuchen zu verstehen, warum der Schüler desinteressiert ist“). Zweitens wurden Strategien benannt, die auf das Aufrechterhalten der dem Schüler in Aufgaben, Hausaufgaben und Test entgegengebrachten schulischen Anforderungen zielen („den Schüler an seine Verpflichtungen erinnern und ihm die Konsequenzen seines Verhalten vor Augen führen“, „Veränderung der Unterrichtsarbeit (Didaktik)“).⁷ Auffällig an den Antworten meiner Kollegen ist, dass immer Strategien aus beiden Dimensionen genannt wurden. Professionalisierungstheoretisch betrachtet wird die dialektische Struktur pädagogischen Handelns von ihnen also mitgedacht.

Schauen wir, ob dies auch in der *Originalantwort* auf die Testaufgabe, die von den Autoren als *entspricht Erwartungshorizont* benannt wird, der Fall ist:

- „1) individuelle Aufgabenstellung erteilen
- 2) Belohnungssysteme einführen
- 3) Absprachen mit Kolleginnen und Kollegen treffen“

Genau genommen ist es keine Antwort, da die Aufgabe keine Frage an die Probanden richtet, sondern sie lediglich zur Benennung von Strategien auffordert. Dass die Angaben von den Autoren dennoch als Antworten bezeichnet werden, macht dreierlei deutlich. Erstens, dass die Autoren davon ausgehen, die vorgängige Situationsbeschreibung evoziere zwangsläufig eine Frage, die einer Antwort bedarf. Zweitens wird unterstellt, dass es auf eine derartige, mit

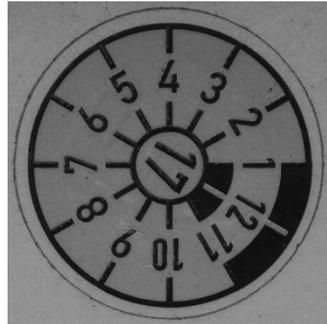
7 Darüber hinaus wurden auch Strategien benannt, die mittels Smiley-Symbol als nicht ganz ernstzunehmende Antworten markiert wurden. So schrieb ein Kollege etwa „ab in den Trainingsraum ☺“ und macht damit bereits auf die Unangemessenheit einer solchen Disziplinierungsstrategie angesichts des sich in der Testaufgabe abzeichnenden komplexen Problems aufmerksam.

der Aufgabe umschriebene Situation, drei adäquate, eindeutig zu benennende Strategien des Umgangs gibt. Und drittens gehen die Autoren davon aus, dass die von den Probanden benannten Strategien das pädagogische Wissen der Befragten repräsentieren.

Zuerst wird die Strategie *individuelle Aufgabenstellung erteilen* benannt. Der Schüler soll also über eine individuelle Aufgabenstellung dazu bewegt werden, sich für die Aufgaben im Unterricht zu interessieren, aufzupassen, Hausaufgaben zu erledigen und Tests ausgefüllt abzugeben. Was aber ist eine *individuelle Aufgabenstellung*? Ist es eine personalisierte Aufgabe über der steht: Aufgabe für Oskar? Da in der Testaufgabe jedoch gar nicht die Rede von anderen Schülern oder gar einer Klasse ist, irritiert diese Antwort umso mehr. Wenn der beschriebene Schüler der einzige ist, ist dann nicht jede Aufgabe, die im gestellt wird, eine individuelle? Oder bezieht sich die Individualisierung hier auf eine inhaltliche Dimension? Dann ist wohl eine zusätzliche Aufgabe neben anderen Aufgaben im Unterricht gemeint, die nur dieser Schüler bekommt, während seine Mitschüler andere, nicht individuelle Aufgaben lösen. Dann aber wäre das Erteilen einer so verstandenen Aufgabenstellung lediglich eine Strategie zur Separierung des Schülers von der Klasse, die vom Lehrer währenddessen vermutlich weiterhin nicht-individualisiert unterrichtet werden kann.

Da nicht von einer Aufgabe, sondern von einer *Aufgabenstellung* die Rede ist, können wir davon ausgehen, dass es sich um eine künstlich, d.h. zum pädagogischen Zwecke konstruierte Aufgabe handelt, eine Aufgabe also, an der der Schüler etwas lernen soll. Diese Differenz zwischen im echten Leben anfallenden Aufgaben und Aufgabenstellungen in pädagogischen Zusammenhängen lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen. Ein Chef würde zu seiner Mitarbeiterin niemals sagen: „Frau Meyer, ich habe eine Aufgabenstellung für Sie.“ Tut er es doch, könnte Frau Meyer zu Recht eine Prüfungssituation wittern, in der ihr Chef ihre Kompetenzen testen möchte. Noch deutlicher wird die Testabsicht des Chefs, wenn er nicht nur eine Aufgabenstellung für Frau Meyer hätte, sondern sie ihr sogar *erteilen* würde. Hier schimmert die erteilte Lektion hinter der Aufgabenstellung bereits deutlich durch.

Und auch die zweite aufgeführte Strategie weist in diese Richtung. Der Schüler soll über *Belohnungssysteme* dazu bewegt werden, sich für die Aufgaben im Unterricht zu interessieren. Was sind *Belohnungssysteme*? Psychologisch informierte Lesende denken hier sofort an die Unterscheidung von Belohnung und Bestrafung im Kontext behavioristischer Verhaltenstheorie. Durch das Hinzufügen eines Reizes soll ein bestimmtes Verhalten gefördert



werden. Im Kontext unserer bisherigen Interpretation stellt sich nun die Frage, welches Verhalten hier gefördert werden soll. Der uns in der Aufgabe präsentierte Schüler zeigte ja bislang offenbar eher problematisches Verhalten. Soll dieses etwa gefördert werden? Wohl kaum. Darüber hinaus ist fraglich, welcher Reiz hier mit der Absicht der Belohnung des Schülers eingeführt werden könnte. Genauer: Was könnte für einen Schüler, der sich *scheinbar überhaupt nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert*, eine Belohnung sein, die ihn dazu bringt, sich für die Aufgaben im Unterricht zu interessieren?

Spielen wir gedanklich einige Gründe des Schülers für sein Desinteresse sowie verschiedene Arten der Belohnung durch, um uns der zu erwartenden Wirkung gewahr zu werden. In den Wirtschaftswissenschaften und der Verhaltenspsychologie werden Systeme emotionaler, materieller und immaterieller Belohnung differenziert. Wenn der Grund des scheinbaren Desinteresses des Schülers darin liegt, dass er die Aufgaben im Unterricht nicht versteht, dann wird weder eine emotionale Belohnung (Lob, Bienchen im Muttiheft), noch eine materielle (Süßigkeiten) oder immaterielle Belohnung (er darf früher nach Hause gehen) helfen, das Verständnisproblem des Schülers adäquat zu bearbeiten. Sollten Belohnungen hier dennoch eine Wirkung zeigen, so ist dies eher ein Hinweis auf eine Problemverschiebung denn auf eine adäquate Bearbeitung des Verständnisproblems des Schülers. Pädagogisch gesehen kann man an der Wirkung von Belohnungen nur mittelfristig ein Interesse haben, weil der Schüler so eben gerade nicht zur Mündigkeit, sondern zur Abhängigkeit erzogen wird. Der Schüler lernt, wenn wir bei dem beispielhaft unterstellten Verständnisproblem als Ursache des Desinteresses bleiben, sich als Reaktion auf die Belohnung zwar interessiert zu zeigen, de facto *ist* er es aber nicht. Ein pädagogisch angemessener Umgang mit dem Verstehensproblem des Schülers wäre es, es als solches ernst zu nehmen, d.h. seine Verständnisschwierigkeiten an der im Unterricht thematisch gesetzten Sache zu eruiieren.

Wenn familiäre Verpflichtungen des Schülers ihn davon abhalten, Hausaufgaben zu machen, so wäre denkbar, dass eine emotionale Belohnung etwa in Form des Lobes durch den Lehrer für erledigte Hausaufgaben für den Schüler Anlass ist, sich gegenüber seinen familiären Verpflichtungen zu emanzipieren. Er könnte entscheiden, dass ihm die Schule wichtig ist. Das wiederum könnte für ihn aber innerhalb der Familie zu Konflikten führen, die dann wiederum auf sein Verhalten in der Schule ausstrahlen könnten. Auch hier ist eine Wirkung also nicht garantiert.

Auch denkbar ist, dass das Desinteresse des Schülers ein Ausdruck seines Nicht-Wollens ist. Darauf scheinen die Autoren der Testaufgabe ja abzielen, wenn sie den Probandinnen und Probanden die Interpretation des Verhaltens des Schülers als (abstraktes, weil inhaltsunabhängiges) Desinteresse nahelegen. Wenn es sich bei dem beschriebenen Schüler um jemanden handelt, der durch seinen Widerstand gegen die Ansinnen des Lehrers sein Image innerhalb der Klasse pflegt, könnte die emotionale Belohnung durch den Lehrer genau den gegenteiligen Effekt haben. Die Emanzipation gegenüber dem Lehrer ist

als Akt der Autonomieerlangung ja nur deshalb wirksam, weil sie in Opposition zum Lehrer und seinen Veränderungsintentionen geht. Auch immaterielle Belohnung wie etwa, dass der Schüler früher nach Hause gehen darf, könnte hier ins Leere laufen, da dem Schüler das Zugestehen zusätzlicher Freizeit als Ausschluss aus dem Unterricht erscheint. Ihm wird damit quasi die Bühne für seine Imagepflege vor den Augen der Mitschüler entzogen. Und auch wenn es sich bei dem Schüler um jemanden handelt, für den schulische Leistungen insofern bedeutungslos sind, als dass sie keine Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe in Aussicht stellen – z.B. weil er nach Erreichen des Schulabschlusses bereits einen Ausbildungsplatz im Betrieb des Onkels sicher hat – wird keine (dem Lehrer realistisch mögliche) Belohnung etwas an seinem Desinteresse ändern.

Die gedankenexperimentelle Explikation der guten Gründe des Schülers für sein Desinteresse zeigt, wie fragwürdig die Strategie *Belohnungssysteme einführen* vor dem Hintergrund des hier aufgespannten komplexen pädagogischen Problems ist. Nicht nur, dass mit Blick auf das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie das Einsetzen von Belohnung problematisch sind. Auch die Art und Weise der Verabreichung von Belohnungen – sie werden als Systeme eingeführt – ist aus pädagogischer Perspektive fragwürdig. Wenn beispielsweise in einem Unternehmen ein Personalmanagementsystem eingeführt wird, dann zielt diese Einführung auf einen standardisierten Ablauf der Personalverwaltung im Unternehmen. Es geht darum die Verfahrensweisen anwenderunabhängig auf Dauer zu stellen. Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich nun gerade nicht durch eine solche Verfahrensweise aus - da sind sich sowohl Vertreterinnen und Vertreter kompetenztheoretischer als auch professionalisierungstheoretischer Ansätze einig (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 476). Würde sich pädagogisches Wissen als instrumentelles Wissen insofern darstellen, als dass es auf einen standardisierten Umgang mit vorab definierten Situationen geht, dann lassen sich Lehrer-Schüler-Beziehungen folglich nur noch als instrumentelle Verhältnisse denken. Die Unterstützung der Entwicklung der Mündigkeit von Schülerinnen und Schülern als Zielperspektive pädagogischen Handelns wäre damit obsolet.

Die Nennung von Strategien, um Veränderungen zu erreichen, ist nicht zuletzt deshalb ad absurdum geführt, als dass ein Offenlegen der Interpretation der durch die Testaufgabe geschilderten Situation von den Befragten nicht gefordert, ja sogar durch die Anlage der Aufgabe verhindert wird. Das Format der Testaufgabe lässt ein sinntfaltendes, argumentierendes Antworten schlichtweg nicht zu. Ob die Befragten als Antwort Beratungs-, Hilfe-, Erziehungs- oder Vermittlungsstrategien nennen, hängt aber wesentlich mit der Frage zusammen, wie sie die Beschreibung des Schülers, die ihnen in der Testaufgabe entgegentritt, interpretieren.

Die letzte Antwort im Erwartungshorizont der Autoren sieht *Absprache mit Kollegen treffen* als geeignete Strategie vor, um *Veränderungen zu erreichen*. Diese Abspache kann vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse nur

darauf zielen, die Weiterbehandlung des Schülers im System Schule im Kollegium zu planen. Hier werden die Kolleginnen und Kollegen als Vertragspartner ins Spiel gebracht, mit denen die gemeinsame Sache – die Behandlung des Schülers – besprochen werden soll. Hier geht es um das Planen eines einheitlichen Vorgehens des Kollegiums sowie um dessen Durchsetzung gegenüber dem Schüler. Dass sich das Kollegium bzgl. der Ziele des Vorgehens einig ist, d.h. ein gemeinsames Interesse verfolgt, ist damit ebenfalls unterstellt. Es geht also im Kern um eine machtvolle Durchsetzung einer Disziplinierungsstrategie mit Erziehungsfunktion. Dass mit der *Absprache mit Kollegen* etwas im Sinne einer kollegialen Beratung gemeint sein könnte, die darauf zielt, die Angemessenheit des eigenen pädagogischen Handelns zu reflektieren, ist unwahrscheinlich. Einen solchen praktischen Diskurs würde man nicht als Absprache bezeichnen, sondern eher als Besprechung oder Austausch mit Kollegen bzw. als Gespräch unter Kollegen.

Ich komme nun abschließend zu der Analyse der Informationen unterhalb der Testaufgabe. Diese finden sich freilich in den Testbögen, die den Lehramtsstudierenden in der Studie vorgelegt wurden, nicht, sondern sind lediglich in den Publikationen der Autoren zur Studie ausgewiesen.

„Abbildung 9.4: Testaufgabe zur Erfassung von Wissen zur Motivierung (erforderlicher kognitiver Bearbeitungsprozesse: „kreieren“) sowie Originalantwort (entspricht Erwartungshorizont).“

Die analysierte Testaufgabe ist dem inhaltlichen Anforderungsbereich Erfassung von *Wissen zur Motivierung* sowie dem kognitiven Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet (s.o.). Dass eine Originalantwort einem *Erwartungshorizont* entspricht, ist, wenn es um *kreieren* geht, irritierend. Etwas zu *kreieren* heißt ja gerade nicht, etwas vorab Erwartbares zu reproduzieren, sondern etwas Neues hervorzubringen. Insofern kann es, wenn man *kreieren* als kognitive Leistung ernst nimmt, für das, was beim Prozess des Kreierens herauskommt, überhaupt keinen Erwartungshorizont geben, dem die Antwort in irgendeiner Weise entsprechen könnte. Kreieren kann hier also nicht gemeint sein im Sinne von schöpferischem Denken. Schaut man sich cursorisch Testaufgaben im PUW an, die dem Anforderungsbereich *kreieren* zugeordnet sind, dann fällt auf, dass es sich ausschließlich um sogenannte offene Antwortformate handelt. D.h. die Probanden sollen hier nicht nur eine Auswahl unter vorgegebenen Antwortmöglichkeiten treffen, sondern selbst etwas in dafür vorgegebene Felder schreiben. Kreieren unterscheidet sich damit von den anderen beiden, dem Modell zugrundeliegenden Dimensionen kognitiver Anforderungen erinnern bzw. verstehen/analysieren lediglich dadurch, dass die Probanden aufgefordert sind, selbst, d.h. ohne Hilfestellung durch Antwortvorgaben darauf zu kommen, dass dem Problem mit der Anwendung von drei Strategien beizukommen ist. Dass die Probanden sich dabei daran erinnern müssen, was sie über Motivierung wissen, dass sie verstehen müssen, was Motivierung in Bezug auf pädagogisches Handeln bedeuten kann, ist damit keineswegs ausgeschlossen. In-

sofern ist nicht davon auszugehen, dass sich die kognitiven Operationen unabhängig voneinander testen lassen, was wiederum die Verwertbarkeit der mit der Testaufgabe erhobenen Daten für weiterführende statistische Analysen durchaus in Frage stellt.

III

Gezielte Medikation trotz unklarer Befundlage

Die Autoren des Tests zum Pädagogischen Unterrichtswissen betonen, dass für sie das Unterrichten das Kerngeschäft des Lehrerhandelns ist (vgl. König/Blömeke 2012, S. 794). Sie beanspruchen mit dem PUW das zur Bewältigung dieses Geschäfts notwendige pädagogische Wissen entlang eines zweidimensionalen Wissensmodells aus inhaltlichen und kognitiven Anforderungen zu messen. Anliegen meiner Analyse einer Beispielaufgabe aus besagtem Testinstrument war es herauszufinden, was die Autoren als für die Bewältigung von Unterricht notwendiges pädagogisches Wissen erachten. Insofern beziehen sich meine abschließenden Überlegungen nicht auf die Frage, ob der Test überhaupt in der Lage ist, dieses Wissen zu messen – ob er also misst was er vorgibt zu messen⁸ –, sondern nur, wie er es konkret tut, wozu die Probanden aufgefordert werden und welche Vorstellungen über pädagogisches Handeln dabei mitschwingen.

Nimmt man die Informationen, die die Autoren zur Testaufgabe geben, ernst, so soll die Aufgabe die Probanden dazu auffordern, Handlungsoptionen zu entwerfen (kognitiver Anforderungsbereich kreieren), um ein Motivationsproblem zu bearbeiten (Inhaltsbereich Motivierung). Dieses Problem ist, bei näherer Betrachtung, jedoch nicht ohne weiteres als eines zu verstehen, das einer pädagogischen Bearbeitung bedarf. Denn indem der Interessensbegriff inhaltlich unbestimmt bleibt, wird das pädagogische Handeln, das die Probanden antizipieren sollen, seiner inhaltlichen Grundlage, den Bildungsgegenständen beraubt. Pädagogisches Wissen stellt sich so als eines dar, welches auf eine inhaltsunspezifische Verhaltensregulation der Schülerinnen und Schüler, also auf die soziale Ebene des Lehr-Lern-Verhältnisses bezogen ist.⁹

8 Eine diesbezügliche Kritik des Testinstrumentes müsste sich innerhalb testtheoretischer Prämissen quantitativer Forschung bewegen. Dass eine solche Kritik, obwohl nicht Anliegen meines Beitrag, durchaus berechtigt ist, deutet sich insofern an, als dass von einer Unabhängigkeit der beiden Merkmalsdimensionen (inhaltliche und kognitive Anforderungen) sowie der fünf bzw. drei Merkmale innerhalb dieser Dimensionen nicht umstandslos ausgegangen werden kann.

9 Weist man pädagogischem Handeln eine Zuständigkeit für die Bearbeitung des sozialen Lehr-Lern-Verhältnisses zu, so ist die Referenz auf die Arbeiten von Lee Shulman irritierend. In seinem 1986 publizierten Beitrag, auf den auch die Autoren des PUW in ihren Arbeiten zum pädagogischen Wissen regelmäßig verweisen, stellte Shulman als Problem bis dato realisierter Forschungen zum Lehrerwissen heraus, dass sie sich entweder auf das Fachwissen der Lehrer konzentrierten oder aber Unterrichten als fachunspezifisches Handeln untersuchten (vgl. Shulman 1986, S. 8). Shulmans Anliegen war es, in seinem Forschungsprogramm „Knowledge growth in teaching“ diese beiden Perspektiven zusammenzuführen. Die Leitfragen seines Forschungsprogramms verdeutlichen, dass es Shulman im Kern um die Genese und Transformation des Lehrerwissens ging: „What are the sources of teacher knowledge?

Verstünde man unter pädagogischem Wissen hingegen Wissen, welches auf Vermittlung im Sinne didaktisch ambitionierter Bemühungen, Schülerinnen und Schüler im Verstehen *von etwas* zu unterstützen, bezogen ist, dann müssten die Probanden dazu aufgefordert werden, Strategien zu benennen, die auf Veränderungen bzgl. der sachlich-sozialen Dimension des Lehr-Lern-Verhältnisses zielen. Eine dementsprechende Testfrage könnte lauten: Wie lassen sich die Aufgaben im Unterricht (bzw. die Hausaufgaben und der Test) so motivieren, dass der Schüler interessiert ist? In einer solchen Frageperspektive würde Interesse und Motivation als auf einen Inhalt bezogen eingeführt werden und nicht als Persönlichkeitsmerkmal des Schülers. Indem aber, wie es in der analysierten Testaufgabe der Fall ist, Interesse inhaltlich unbestimmt bleibt, kann es von den Autoren nur gedacht sein als Indikator für den Grad der Internalisierung heteronomer Anforderungen in das Selbstkonzept des Schülers (vgl. Jornitz/Leser 2015).

Was bedeutet nun der Umstand, dass für die Erhebung pädagogischen Wissens eine Testaufgabe entwickelt wird, die einen solchen (psychologischen) Problemfokus setzt? Indem die Probanden als zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen adressiert werden, deren pädagogisches Wissen ermittelt werden soll, wird ihnen mit der Testaufgabe suggeriert, der hier gesetzte Problemfokus sei ein pädagogischer. Die Probanden werden aufgefordert, die von ihnen antizipierten Handlungsoptionen prospektiv als problemlösungswirksame pädagogische Strategien zu inszenieren (vgl. Helsper 2008, S. 166). Pädagogisches Handeln wird hier in ein instrumentelles Verhältnis zum geschilderten Problem gesetzt. Zwar ist mit dem Verweis darauf, dass sich der Schüler nur *scheinbar* nicht für die Aufgaben im Unterricht interessiert, in der Aufgabe potenziell eine Lesart angelegt, in der sich pädagogisches Handeln durch das Spannungsverhältnis von Gewissheitsunterstellung und faktischer Ungewissheit charakterisieren lässt. Diese Lesart wird jedoch dadurch kassiert, dass der Schein nicht als solcher aufgelöst, sondern das Desinteresse des Schülers durch Belege illustriert wird, die keinen Rückschluss auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts zulassen. Somit kann das durch die Testaufgabe konstruierte Problem auch nicht als sachlich-soziales Problem bearbeitet werden. Dem Problem kann nur durch Anwendung von Strategien bzgl. der Regulierung des sozialen Lehr-Lern-Verhältnisses beigegeben werden. Die Analyse des Erwartungshorizontes der Autoren hat gezeigt, dass pädagogisches Wissen bzgl. des Inhaltsbereiches Motivierung gedacht wird als instrumentelles Wissen über Belohnung, Disziplinierung und Erziehung. Pädagogisches Wissen erfüllt hier eine strategische Funktion im Sinne einer technologischen Handlungsbasis.

Mit einer solchen Modellierung des Wissens werden wesentliche Charakteristika pädagogischen Handelns systematisch verfehlt. Zwar verlangt der professionelle Pädagoge „zielgerichtete Zumutungen in der Gegenwart von

What does a teacher know and when did he or she come to know it? How is new knowledge acquired, old knowledge retrieved, and both combined to form a new knowledge base?" (ebd.).

den pädagogischen Anderen (Schülern, Teilnehmer der Weiterbildung, Klient der Sozialpädagogik, Ratsuchender einer Beratung usw.)“ (Nittel/Schütz 2014, S. 175), er tut dies aber „im Dienste einer besseren Zukunft“ (ebd.), d.h. sofern er sich der Unsicherheit des Eintretens dieser bewusst ist, ist er sich auch der potenziellen Wirkungslosigkeit seines Handelns bewusst. Helsper spricht diesbezüglich von der „Gleichzeitigkeit von Gewissheitsunterstellung und Unge-
wissenheitshorizont“ (Helsper 2008, S. 166). Die Probanden werden mit der Testaufgabe nicht aufgefordert, eine differenzierte Diagnose zu erstellen und daraus begründete pädagogische Handlungsoptionen zu entwickeln – etwa indem Strategien benannt werden, die darauf zielen, erst einmal zu verstehen, wogegen sich das Desinteresse des Schülers inhaltlich richtet –, sondern im Gegenteil, von ihnen wird erwartet, eine gezielte Medikation (Disziplinierung, Belohnung, Erziehung) vorzunehmen – trotz unklarer Befundlage.

IV

Abschließend möchte ich in Form einer These, und damit bewusst vage auf ein Entsprechungsverhältnis hinweisen, welches sich mir in Anbetracht dieser Erkenntnis andeutet. Die These lautet: Die empirische Bildungsforschung instrumentalisiert sich selbst, indem sie affirmative Auftragsforschung durchführt und instrumentalisiert in der Art und Weise, wie sie das tut, auch ihre Probanden als Mittel zur Erfüllung bildungspolitischer Interessen. So wie die quantitative empirische Bildungsforschung es inszeniert, wirksame Instrumente zur Steuerung des Bildungswesens zu entwickeln – diesen Anspruch erhebt auch TEDS-M, wenn die Autoren ihre Studien als Grundlage für sinnvolle Reformen der Lehrerbildung ausweisen –, werden auch die Probanden mit der Testaufgabe aufgefordert, ihr Handeln als pädagogisch wirksam zu inszenieren.¹⁰

Wenn die Autoren angeben, die „Struktur des pädagogischen Wissens“ (vgl. König/Blömeke 2009, S. 520) mit dem Testinstrument zu erfassen, dann kann das in Anbetracht des zur Datenerhebung eingesetzten Testinstrumentes nur bedeuten, dass gemessen wird, wie sich das Wissen der Probanden auf die, als von den Autoren relevant erachteten inhaltlichen Anforderungsbereiche verteilt. Wissensstruktur meint hier also nicht Sinnstruktur, sondern Wissensverteilung entlang eines als theoriebasiert ausgewiesenen Modells. Um Missverständnisse zu vermeiden: Unter der Prämisse, dass theorietestende Forschung sinnvoll ist, halte ich es für angemessen, die Anforderungen des Lehrberufs zum Ausgangspunkt für die Operationalisierung von Messinstrumenten

10 Handelt es sich dabei um eine, nicht nur die Lehre, sondern auch die Forschung umfassende *déformation professionnelle*, wie Dzengel/Kunze/Wernet es für die Ausbildungskultur im Referendariat beschrieben haben? In wieweit ist eine empirische Bildungsforschung, die angehende Lehrende in beschriebener Logik testet, daran beteiligt, solche Deformationen zu kultivieren, „statt sie zum Gegenstand der Analyse zu machen“ (Dzengel/Kunze/Wernet 2012, S. 43)? Oder lässt sich dieses Entsprechungsverhältnis als besondere Ausprägung des allgemeinen Phänomens der „Expertokratie“ verstehen, wie Dammer das Verhältnis empirischer Bildungsforschung zu politischen Steuerungsansprüchen m.E. sehr treffend bezeichnet hat (vgl. Dammer 2015, S. 71ff.)?

zur Erhebung pädagogischen Wissens zu machen. Problematisch erscheint mir jedoch, wie dies konkret realisiert wird. In den von mir bislang gesichteten Studien wird angenommen, dass das pädagogische Wissen von Lehrenden entlang der Handlungsanforderungen der Praxis strukturiert ist (vgl. König/Blömeke 2009). Operationalisiert werden diese Handlungsanforderungen aber nicht unter Bezug auf theoretische Modelle, wie z.B. solche, die die antinomische Struktur pädagogischen Handelns als wesentliches Strukturmerkmal professionellen Handelns herausstellen, sondern mit Bezug auf bildungspolitisch motivierte, normative Kompetenzstandards und Anforderungskataloge.¹¹ Darüber hinaus kommen Handlungsanforderungen der Praxis nicht als subjektive Interpretationen einer pädagogischen Situation in den Blick¹², sondern quasi als verallgemeinerte, scheinbar objektive Handlungsanforderungen, mit denen auf eine bestimmte Art und Weise umzugehen ist.

Bemüht sich die geisteswissenschaftliche Pädagogik um eine wissenschaftliche Durchdringung der Erziehungswirklichkeit, so bietet sie damit zwei Antworten auf die Frage nach dem Wesen des pädagogischen Wissens und zeigt Perspektiven für die empirische Erschließung auf, die weit über aktuell prominente Forschungsansätze hinausweisen. Erstens, pädagogisches Wissen materialisiert sich überall dort, wo Menschen pädagogisch handeln bzw. über ihr pädagogisches Handeln sprechen. Und zweitens materialisiert sich pädagogisches Wissen in den Theorien der Wissenschaft über die pädagogische Praxis. Wird heute dem pädagogischen Wissen verschiedenster Akteure empirisch zu Leibe gerückt, so kommt dabei überwiegend das disziplinäre Wissen, also das Wissen der Wissenschaft über die Praxis in den Blick. Indem die Autoren des PUW betonen, der Test basiere auf theoretischen Erkenntnissen aus Allgemeiner Didaktik und Unterrichtsforschung, weisen sie das, was mit dem Test getestet wird, als Wissen der Disziplin über die Praxis aus (kritisch dazu vgl. Lüders 2012). Es geht also um wissenschaftliches Wissen, welches Lehramtsstudierende in den erziehungswissenschaftlichen Anteilen ihres Studiums erwerben sollen. In Anbetracht dieses Erwartungshorizontes verwundert es auch nicht, dass die in quantitativen empirischen Studien zum Lehrerwissen rezipierten Shulmanschen Wissensdimensionen der heutigen curricularen Struktur von Lehramtsstudiengängen entsprechen und die Wissensdimensionen mittlerweile auch als Ausbildungsstandards thematisiert werden (vgl. Terhart 2002).

11 Wie Dammer es formuliert, ist davon auszugehen, dass eine Orientierung an „außerwissenschaftlichen Normvorgaben [...] auch die theoretische Konstruktion und die methodische Vorgehensweise [der Forschung] mit bestimmen.“ (Dammer 2015, S. 66). Ich würde noch einen Schritt weiter gehen und behaupten, dass von einer, auf diese Art und Weise realisierten Forschung, Erkenntnisse mit theoretisch-systematischem Gehalt nur schwerlich zu erwarten sind.

12 Bromme schlägt auf Basis seiner Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit der Frage, was Novizen von pädagogischen Experten unterscheidet vor, „die Wirkung des professionellen Wissens als eine Veränderung der kategorialen Wahrnehmung von Unterrichtssituationen“ (Bromme 1997, S. 199) aufzufassen. Insofern spielt die Interpretation einer Situation als pädagogisch zu bearbeitende Situation eine zentrale Rolle, wenn es um die Frage nach dem pädagogischen Wissen geht.

Dass eine Studie wie TEDS-M nicht an der Theoriebildung bzgl. des zur Untersuchung stehenden Forschungsgegenstandes pädagogisches Wissen interessiert ist, kann ihr schwerlich zum Vorwurf gemacht werden.¹³ Schließlich versteht sich quantitative Forschung per se weniger als theoriegenerierend, denn als theoriebestend. Insofern ist es plausibel, mit dem PUW testen zu wollen, ob das pädagogische Wissen der Befragten entlang des theoretisch angenommenen Modells entlang von fünf inhaltlichen und drei kognitiven Anforderungsbereichen strukturiert ist. Eine umfassende Klärung dieser Frage bedarf m.E. jedoch ebenso der Prüfung der Gegenhypothese, die da lautet: das pädagogische Wissen der Probanden lässt sich nicht über fünf inhaltliche Dimensionen beschreiben, sondern ist anders (sinn)strukturiert. Diese Vermutung liegt mit Blick auf erwachsenenpädagogische Forschungen nahe, die zeigen, dass pädagogisches Wissen in hohem Maße biographisch und sozial gerahmt ist (z.B. Kade 1989, Bastian 1997, Gieseke u.a. 1998, Hoerning 1998). Darüber hinaus ist die Genese pädagogischen Wissens auch auf bestehende kollektive Erfahrungsräume bezogen. Das können bestimmte professionelle Praxen genau so sein wie die Diskurse der Disziplin Erziehungswissenschaft.

Empirische Studien, die sich auf die Testung des Vorhandenseins disziplinären Wissens bei ihren Probanden beschränken, vergeben die Chance zu verstehen, wie sich diese das ihnen in verschiedenen Ausbildungskontexten (Studium, Referendariat, Weiterbildung) angebotene, disziplinäre Wissen vor dem Hintergrund ihrer Biographie und ihrer praktischen Erfahrungen individuell aneignen (vgl. Günther/Ludwig 2015). Lehramtsstudierende werden in Studien wie TEDS-M lediglich als Repräsentanten disziplinären Wissens gedacht und nicht als angehende Lehrende, d.h. als pädagogisch Tätige bzw. die pädagogische Praxis Reflektierende. Dies ist insofern problematisch, als dass es sich bei Lehramtsstudierenden überwiegend um Menschen handelt, die sich pädagogischen Fragen zunächst noch als Laien, d.h. vor dem Hintergrund ihrer primärsozialisatorischen Erfahrungen als Schülerinnen und Schüler zuwenden. Werden sie nun aber zu Probanden quantitativ operierender empirischer Bildungsforschung, wird ihnen mit einem Test wie dem PUW quasi suggeriert was angemessenes – richtiges, weil wissenschaftliches - pädagogisches Wissen ist, noch bevor die angehenden Lehrerinnen und Lehrer sich als pädagogische Praktiker hätten erleben, d.h. die Adäquanz ihres (Laien-)Wissens in der pädagogischen Praxis hätten ausloten können. Insofern lässt sich der PUW

13 Das Erkenntnisinteresse derjenigen Studien, die den PUW als Erhebungsinstrument nutzen, richtet sich weniger auf Theoriebildung bzgl. des Untersuchungsgegenstandes pädagogisches Wissen – insofern ist die Anlage der Studien als standardisierte quantitative Erhebungen nur folgerichtig –, sondern auf die Evaluation der Leistungsfähigkeit der Lehramtsausbildung. Man will wissen, ob die Probanden gelernt haben, was sie lernen sollen. Dieses Erkenntnisinteresse ist dann auch das Scharnier zur Bildungspolitik, die sich von empirischer Bildungsforschung Erkenntnisse erwartet, die zur Entscheidungsgrundlage für Reformen gemacht werden können (vgl. hierzu das BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung 2008).

selbst als pädagogisches Programm und die mit ihm realisierten Forschungsbestrebungen als pädagogisch ambitioniert interpretieren. Bildungsforschung wird hier realisiert als Forschung, die selbst einen Bildungsauftrag hat.

Werden Lehramtsstudierende in Studien zum pädagogischen Wissen lediglich als Repräsentanten disziplinären Wissen gedacht so bleibt damit außen vor, dass sie sich selbst immer auch gebrochen und eigensinnig auf disziplinäres Wissen beziehen. Dieser Eigensinn kann empirisch aber nur dann in den Blick kommen, wenn er sich in den Daten, die Forschende erheben, auch protokollieren darf. Dies wäre zum Beispiel der Fall, wenn die in diesem Beitrag analysierte Testaufgabe die Probanden nicht dazu nötigen würde, lediglich assoziativ und stichpunktartig etwas aufzuzählen, sondern ihnen die Möglichkeit gegeben wäre, sinnentfaltend zu antworten. Fruchtbar für eine solche Forschungsperspektive, die sich der eigensinnigen Aneignung disziplinären pädagogischen Wissens durch angehende Pädagoginnen und Pädagogen zuwendet, ist eine Rückbesinnung auf diejenigen Forschungsarbeiten, die heute so selbstverständlich¹⁴ als theoretische Modelle zur Untersuchung des Lehrerwissens herangezogen werden. Denn, liest man Shulmans Beschreibung seines Forschungsprogrammes (vgl. Shulman 1986, S. 8f.) wird deutlich, dass er einen rekonstruktiven Zugang für zwingend notwendig hielt, um zu verstehen, was pädagogisches Wissen ist und wie es entsteht. Es ginge nicht darum, einen Leistungstest zu verabreichen und ein Testergebnis als Index für pädagogisches Wissen zu interpretieren, sondern darum zu verstehen, wie sich Studierende pädagogisches Wissen vor dem Hintergrund ihrer Biographie, ihrer Orientierungen und Konzepte aneignen (vgl. ebd.). Eine Analyse des Sinngehaltes der Antworten der Probanden auf offene Testaufgaben zum pädagogischen Wissen, wie ich es hier exemplarisch für die von den Autoren des Tests erwarteten Antworten gezeigt habe, verspricht diesbezüglich Aufschluss. Damit wäre dann auch Theoriebildung möglich, die die Aneignung pädagogischen Wissens als eine, zwar auf die mit dem Lehramtsstudium intendierte Wissensvermittlung bezogene, aber dennoch eigenständige soziale Handlung analytisch in den Blick nimmt.

Wenn Bildung nicht „die Erfüllung von Erwartungen, sondern den Umgang mit Unerwartetem meint“, wenn sie nicht „primär auf die Fähigkeit abzielt, sich auf Geselligkeitsformen und –normen einzustellen, sondern auf die,

14 Zeugnis dieser m.E. problematischen Selbstverständlichkeit sind u.a. Sätze wie folgende, die sich in prominent platzierten wissenschaftlichen Überblicksartikeln zum Thema pädagogisches Wissen finden: „Professionswissen wird üblicherweise in die Kategorien Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie pädagogisches Wissen der Lehrkraft eingeteilt“ (Hohenstein u.a. 2015, S. 183). „Auf Shulman (1986, 1987) zurückgehend hat sich im Bereich des professionellen Wissens die Unterscheidung in Fachwissen (vertieftes fachliches Hintergrundwissen), fachdidaktisches Wissen (Kenntnisse über das Verständlich machen der Fachinhalte) und pädagogisches Wissen weitgehend durchgesetzt“ (Voss u.a. 2015, S. 190). Wenn der von Wissenschaft immer in besonderem Maße zu erfüllenden Begründungsverpflichtung damit Rechnung getragen wird, dass der Rekurs auf bestimmte Theorien damit legitimiert wird, dass es „üblicherweise“ so gemacht wird bzw. weil sich diese Theorien eben „weitgehend durchgesetzt“ haben, dann kann es einer solchen Forschung genau genommen nicht mehr um die Generierung neuer Erkenntnisse gehen.

in einer Sache durch Denken und unter Rückgriff auf Wissen etwas bewirken zu können“ (Kaube 2006, S. 18), dann wäre empirische Bildungsforschung, die ihren Namen verdient, gut beraten, sich der Erforschung pädagogischen Wissens auch wieder jenseits der Logik von Leistungstests zuzuwenden.

Literatur

- Bastian, Hannelore (1997): Kursleiterprofile und Angebotsqualität. Bad Heilbrunn.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 9, Heft 4, S. 469-520.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010a): TEDS-M 2008– Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster.
- Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010b): TEDS-M 2008– Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster.
- BMBF (2008): Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung. Band 22. Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Erich (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie I, Band 3, Göttingen, S. 177-212.
- Budde, Jürgen (2013): Didaktische Regime - Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden, S. 169-185.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, Karl-Heinz / Vogel, Thomas / Wehr, Helmut (Hrsg.): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik. Wiesbaden, S. 53-84.
- Diederich, Jürgen (1988): Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik. Weinheim.
- Dzengel, Jessica/Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2012): Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon. Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 45, S. 20-44.
- Gieseke, Wiltrud/Siebers, Ruth/Robak, Steffi/Heller, Anne (1998): Relationales Lernen und Normative Handlungs-orientierung in einem Qualifizierungsangebot für Frauen. In: Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler, S. 187-220.
- Günther, Stephanie/Ludwig, Joachim (2015): Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung. In: Schmidt-Lauff, Sabine/von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen/Farmington Hills, S. 213-224.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521-569.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 162-168.
- Hohenstein, Friederike/Köller, Olaf/Möller, Jens (2015): Editorial: Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. www.zfe-online.de/images/Hohenstein_Koeller_Moeller_2015-Paedagogisches_Wissen_von_Lehrkraeften.pdf

- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main /New York.
- Hoerning, Erika M. (1998): Die Volkshochschuldozentin: Zwischen Lebenserfahrungen und Professionalität. In: Arnold, Rolf/Kade, Jochen/Nolda, Sigrid/Schüßler, Ingeborg (Hrsg.): Lehren und Lernen im Modus der Auslegung. Erwachsenenbildung zwischen Wissensvermittlung, Deutungslernen und Aneignung. Baltmannsweiler, S. 159-167.
- Jornitz, Sieglinde/Leser, Christoph (2015): Warum das psychologische Konstrukt der Motivation keine Lösung für das pädagogisch zu bearbeitende Problem der Sache ist. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91, Heft 4, 2015, S. 562-578.
- Kade, Jochen (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.
- Kaube, Jürgen (2006): Bildung nach Dreeben. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 52, Heft 1, S. 11-18.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 12, Heft 3, S. 499-527.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2010): Messung des pädagogischen Wissens: Theoretischer Rahmen und Teststruktur. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008 – Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. Münster, S. 253-274.
- König, Johannes/Blömeke, Sigrid (2012): Eine Antwort (nicht nur) auf die Testkritik am „Pädagogischen Unterrichtswissen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 4, S. 793-806.
- König, Johannes/Seifert, Andreas (Hrsg.) (2012): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der Erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster.
- Krathwohl, Daniel R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. In: Theory into Practice, 41, S. 212-218.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Bielefeld.
- Lüders, Manfred (2012): „Pädagogisches Unterrichtswissen“ – eine Testkritik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 4, S. 775-791.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2015): Der Ansatz der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung. "Äußere" und "innere" Gemeinsamkeiten der sozialen Welt pädagogisch Tätiger. In: Ebner von Eschenbach, Malte / Günther, Stephanie / Hauser, Anja (Hrsg.): Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge. Baltmannsweiler, S. 170-181.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 141-182.
- Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Münster.
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, Heft 2, S. 4-14.
- Voss, Tamara/Kunina-Habenicht, Olga/Hoehne, Verena/Kunter, Mareike (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 18, Heft 2, S. 187-223.
- Wernet, Andreas (2009): Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.

Für den kollegialen Diskurs um pädagogisches Wissen und die würdigend-kritischen Anmerkungen zu diesem Beitrag danke ich Dr. Michael Tiedtke, Dr. Ronny Jahn und Helmut Ittner.

Martin Harant

Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘¹

Vorbemerkungen

Einen systematisch-pädagogischen Beitrag zur Konturierung des Inklusionsbegriffs zu leisten, ist zunächst naheliegend, weil es systematischer Pädagogik um die problemgeschichtliche Rekonstruktion der eigenen Grundbegriffe geht. Mindestens zwei Schwierigkeiten ergeben sich dabei:

1. Systematische Pädagogik nimmt eine Überblicksperspektive ein, die zu einer spezifischen Strukturierung des Diskursfeldes führt. Ihre Standortgebundenheit hat dabei zur Folge, ihren Gegenstand so und nicht anders in den Blick zu nehmen. Der durch Auswahl und Anordnung generierte Lichtkegel lässt zwangsläufig andere Strukturierungsmöglichkeiten unberücksichtigt.
2. Beim Begriff der Inklusion kommt erschwerend hinzu, dass dieser Begriff, anders als etwa die Begriffe der Erziehung und Bildung, historisch-systematisch betrachtet kaum als ein der Pädagogik einheimischer Begriff gewertet werden kann. Gleichwohl findet der Inklusionsbegriff spätestens seit der Verabschiedung der Salamanca-Erklärung durch die UNESCO (1994) in programmatischer Absicht bzw. als regulatives Organisationsprinzip des Schulischen im pädagogischen Bereich Verwendung.

Das ist, folgt man der Wortbedeutung dieses Begriffs, für pädagogische Kontexte zunächst erstaunlich. Die lateinische Wortbedeutung von *inclusio* (Substantiv) bzw. *includo* (Verb) weckt nämlich zwar Assoziationen zu Foucaults Rede von *Einschlussmilieus*, zu denen dieser in seiner Studie *Überwachen und Strafen* neben dem Gefängnis auch die Schule rechnet (vgl. Foucault 1977; vgl. Lüders 2014, S. 45, Anm. 13). Ein emphatischer Rückgriff auf Foucaults Analyse zur Schule erscheint allerdings in aktuellen pädagogischen Kontexten abwegig.

Auch die Bestimmung des Inklusionsbegriffs im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* taugt zunächst nicht als regulatives Prinzip pädagogischer Handlungspraxis. Sinngemäß heißt es da: Inklusion besteht zwischen zwei

1 Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag, der am 18. Juni 2016 im Rahmen der Tagung „Genealogie, Theorie und Kritik der Inklusion – Wechselwirkungen von soziologischen, pädagogischen und anderen Diskursen“ an der Universität zu Köln gehalten wurde. Er greift wesentliche Diskurslinien der von mir gemeinsam mit Colin Cramer erarbeiteten Beiträge zur Inklusionsthematik auf (vgl. Cramer/Harant 2014; Harant/Cramer 2015) und führt sie weiter.

Klassen A und B , wenn A (echter oder unechter) Teil von B ist, d.h. wenn alle Elemente von A auch Elemente von B sind. (vgl. Menne 1976, Sp. 383)

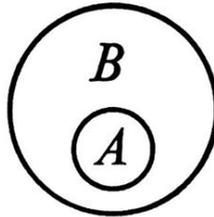


Abb.: Menne 1976, Sp. 384

Das ist Mengenlehre. Ein affirmatives Verhältnis zu Inklusion und ein aversives zu Exklusion kann daraus nicht abgeleitet werden. Diese deskriptive Verwendung des Inklusionsbegriffs entspricht systemtheoretischem Denken. Inklusion geht dort wie im Bild, wenn man C dazu nimmt, stets mit Exklusion einher, was auch auf gesellschaftliche Prozesse übertragen zunächst „weder ein *soziales* noch ein *moralisches* Problem ist, da niemand in alle Teilsysteme gleichzeitig inkludiert sein und daher im Umkehrschluss auch keinen Schaden nehmen kann, wenn er von einigen ausgeschlossen wird“ (Dammer 2011, S. 9; kursiv M.H.). Im Bild stünde B dabei für Gesellschaft, in die *qua definitione* alle inkludiert sind.²

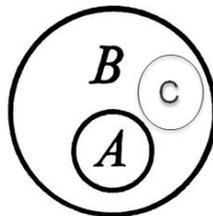


Abb.: Menne 1976, Sp. 384 (modifiziert)

In pädagogischen Kontexten findet der Begriff der Inklusion, wie bereits angedeutet, in der Regel jedoch keine rein deskriptive Verwendung und markiert eine Problemanzeige. Die leitende These dieses Beitrags besteht darin, dass pädagogische Denkhorizonte, im Folgenden ‚Mindsets‘ genannt, jeweils auf

2 Dass die systemtheoretische Beschreibung, die auf gesellschaftliche Vollinklusion hinausläuft, das Moment der Deskription überschreitet, wird deutlich dadurch, „dass Ausgrenzungen in einer gesellschaftlichen Dimension auf andere Dimensionen gleichsam ‚überspringen‘ und sich wechselseitig verstärken können“ (Kronauer 2016, S. 2), was sich durch systemtheoretisches Denken nicht einholen lässt. Kronauer spricht sich von daher dafür aus, bei der gesellschaftlichen Analyse – anders als die Systemtheorie – von der Exklusion, nicht von der Inklusion her auszugehen (Kronauer 2016, S. 2).

gesellschaftliche Problemanzeigen verweisen, indem sie den Inklusionsbegriff spezifisch konturieren³.

In einem ersten Schritt (I) soll gezeigt werden, wie Inklusion im Rahmen eines pädagogischen Mindsets bestimmt erscheint, das man wahlweise in Anlehnung an Dammer als durch „soziologische Abstinenz“ (Dammer 2011, S. 17) charakterisiert sehen kann oder als Ausdruck „säkulare[r] Theologie“ (Tremml 2004, S. 44). Die Einschätzung Dammers zielt auf ein pädagogisches Denken, das im Modus seiner Postulatorik offensichtlich von der theoriegeleiteten Analyse gesellschaftlicher Prozesse absieht und das sich deshalb im Lichte einer sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Perspektivenerweiterung in Widersprüche verwickeln lässt. Oftmals ist in diesem Zusammenhang auch von normativer Pädagogik oder von „Postulatepädagogik“ (Gruschka 2005, S. 8) die Rede. Der Ausdruck ‚säkulare Theologie‘ zielt darauf, dass dieses Mindset vom Wunsch nach einer teleologischen Gesellschaftsentwicklung ‚beseelt‘ erscheint, an der pädagogisches Handeln Anteil haben soll.

In einem zweiten Schritt (II) soll dann gezeigt werden, wie der Inklusionsbegriff im Unterschied dazu dort aufgegriffen wird, wo sich Pädagogik als ‚*postmodern resistance*‘ durch den Einfluss spätmoderner Denkformen als radikale Aufklärerin diskursiv hervorgebrachter Bemächtigungsstrategien refiguriert. Programmatisch hat diese Perspektive bereits 1991 beispielsweise der amerikanische Pädagoge Giroux eingenommen. Es dürfte mittlerweile auch das vorherrschende Mindset in der Community derjenigen sein, die in akademischen Kontexten theoretische Pädagogik in Deutschland betreiben.

In einem dritten Schritt (III) soll Pädagogik als *idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset* in den Blick genommen und gezeigt werden, wie sich der Inklusionsbegriff in dieser eher klassisch-neuzeitlichen Variante wissenschaftlicher Pädagogik situieren lässt. Auch dieses Mindset bestimmt den akademischen Diskurs des Pädagogischen, vor allem im deutschsprachigen Raum, ungebrochen mit und steht, wie deutlich werden wird, dem argumentativen Duktus dieses Beitrags näher als die ersten beiden Mindsets. Der Artikel schließt mit einem Fazit, das die drei pädagogischen Mindsets abschließend im Hinblick auf Gemeinsamkeiten, Unterschiede und ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Problemhorizonten zusammenschaut (IV).

3 Der Begriff ‚Mindset‘ (wörtl.: ‚gesetzte Denkweise‘) markiert im Beitrag ein pädagogischen Diskursformationen jeweils zugrundeliegendes Vorverständnis bzw. zugrundeliegendes Gesamt an Annahmen oder Gewissheiten, die die Bestimmung des Inklusionsbegriffs spezifisch imprägnieren. Dabei sind nicht zwangsläufig die Einheitlichkeit bzw. der argumentative Zusammenhang von akademischen ‚Schulbildungen‘ vorausgesetzt, die häufiger mit der Begrifflichkeit des ‚Wissenschaftsparadigmas‘ konnotiert werden.

I

Inklusion und Pädagogik als Mindset „soziologischer Abstinenz“

Dass der Inklusionsbegriff in pädagogischen Diskursen durch ein Mindset geprägt erscheinen kann, das zum einen durch einen postulatorischen Gestus charakterisiert ist, zum anderen dadurch, dass es sich im Lichte sozialwissenschaftlichen bzw. sozialphilosophischen Denkens in Widersprüche verwickelt, lässt sich ausgehend von der Analyse einer kurzen Textpassage des Inklusionspädagogen Andreas Hinz zeigen, auf die auch Dammer (2011, S. 6) im Kontext seiner diesbezüglichen Analyse rekurriert. Inklusion, so heißt es hier, zeichne sich dadurch aus, dass sie „sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen *das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe* ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen *uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes*, die vor der Aufgabe stehen, den *individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen* und damit wird [...] jeder Mensch als *selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt*.“ (Hinz 2006, S. 98, kursiv M.H.)

Das Postulatorische dieses pädagogischen Mindsets manifestiert sich, so sieht man, durch die Aneinanderreihung zahlreicher Imperative. Dabei fällt ein gewisser Absolutheitsgestus auf: Wörter wie *uneingeschränkt, unbedingte, selbstverständlich* verdeutlichen dies. Inklusion wird entsprechend von Hinz als ein *Rechtsanspruch* formuliert, der die Vermittlung individueller Entwicklungsbedürfnisse mit der überindividuellen Sozialstruktur insinuiert. Bei dieser Vermittlung kommt augenscheinlich den individuellen Bedürfnissen eine gewisse Prävalenz gegenüber dem Überindividuellen bzw. Institutionellen zu. Inklusion impliziert fernerhin die *unbedingte* Zugehörigkeit zu einem *konkreten* (man möchte hinzufügen *vermeintlich*) schulisch Allgemeinen des örtlichen Umfeldes. Inklusion fokussiert dabei auf eine uneingeschränkte Anerkennung in der „Gemeinschaft“. Dass dies unter den real-existierenden Bedingungen des Gesellschaftlichen auch aus pädagogischer Perspektive *ou topos*, also ortlos ist, legt Biewers Analyse nahe. Biewer konstatiert, der in pädagogischer Absicht verwendete Inklusionsbegriff zielt auf „die Veränderung bestehender gesellschaftlicher Strukturen“ (Biewer 2005, S. 102). Er ist von daher Postulat.

Affirmation des Individuums

Dass die als *Rechtsanspruch* formulierte Forderung nach Inklusion auf die Vermittlung von individuellen Ansprüchen und überindividueller Sozialstruktur abzielt und dabei zunächst mit einer emphatischen Betonung des Individuums einhergeht, lässt sich eindrücklich an der Äußerung Schumanns in der Zeitschrift

Pädagogik (2009) verdeutlichen. Diese Äußerung dient dem Zweck, die Steigerung bzw. Perspektivenverschiebungen des Inklusions- gegenüber dem gesellschaftlichen Integrationsanspruch zu markieren. So heißt es hier: „Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten“ (Schumann 2009, S. 51). Analysiert man diese als Forderung vorgetragene Aussage hinsichtlich der Voraussetzungen für ihre mögliche Realisierung, so scheint die Vermittlung von Individuum und Institution als *gerechter Zustand* so etwas wie eine prästabilisierte Harmonie von Einzelnen und Ganzem zu implizieren. Theoriegeschichtlich interessant ist an dieser Stelle, dass die Idee der harmonischen Vermittlung von Individuum und gesellschaftlichem Ganzen von seinem Ursprung her, etwa bei Platon, mit hierarchisch-teleologischen Ordnungsvorstellungen verknüpft ist, die die Kategorie „individueller Bedürfnisse“ als (moralische) Forderung gar nicht kennen⁴. Vielmehr wird dieser bis in die Feudalgesellschaft hinüberreichende Ordnungsrahmen durch eine „geschlossene Sitte“ gerahmt, in deren Gestalt Erziehungsbemühungen als „Gewöhnung“ an eine vorgegebene Sozialgestalt, wie z.B. den jeweiligen Stand, in den man hineingeboren wurde, charakterisiert werden können.

Es geht hier nicht darum zu unterstellen, die Inklusionsprogrammatische des hier analysierten Mindsets beruhe letztlich auf einer hierarchisch-teleologischen Ordnungsvorstellung der Gesellschaft, bei der jedem Einzelnen eine spezifische Bestimmung im Gefüge des Staates zukommt, die von ‚individuellen Bedürfnissen‘ gänzlich absieht. Diese Unterstellung ist von daher ganz und gar abwegig als bei dieser Art von inklusionspädagogischem Denken individuelle Bedürfnisse Einzelner ja gerade ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Es geht vielmehr darum, auf eine Problematik aufmerksam zu machen, die sich mit dem emphatischen Gebrauch der Begrifflichkeit der Individualität in diesem pädagogischen Mindset ergibt:

Der emphatische Gebrauch des Begriffs des Individuums tritt erst im Kontext der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer bildungsphilosophischen Reflexionsgestalten in den Horizont des Pädagogischen. Das hier vorliegende pädagogische Mindset scheint jedoch offensichtlich davon zu abstrahieren, dass dort, wo der Begriff des Individuums in der bürgerlichen Gesellschaft emphatische Verwendung findet, gerade keine prästabilisierte Harmonie mehr zwischen Einzelnen und der (Wohl-)Ordnung der Gesellschaft unterstellt werden kann. Genau darin resultiert die Kernproblematik wie auch die Produktivität der bürgerlichen Gesellschaft: Einschlägig dürfte hier nach wie vor Hegels

4 In Platons *Politeia* erscheinen Mensch und Staat als komplementäre *composita* aus drei Seelenschichten, dem *epithymetikon* (also dem Begehrlichen), dem *thymoeides* (also dem Mutartigen) und dem *logistikon* (also dem Vernunftartigen) in hierarchischer Anordnung. Ihnen entsprechen (vorherbestimmte) Menschentypen, bei denen jeweils eine Seelenschicht dominiert. Ihnen wird sodann jeweils eine spezifische, hierarchisch gegliederte Funktion im Ganzen zugeordnet, individuelle Entwicklungs- und Geltungsansprüche können in diesem ‚harmonischen Ganzen‘ der staatlichen Gemeinschaft nicht geltend gemacht werden. Vgl. Platon: *Rep.* 435a ff.

Analyse der in der bürgerlichen Gesellschaft vorherrschenden Anerkennungsstruktur sein, wie er sie in seiner *Grundlegung der Philosophie des Rechts* (Hegel 1970) vorgenommen hat. Hegel kontrastiert dort die bürgerliche Anerkennungslogik individueller Selbstverwirklichung mit der Anerkennungslogik des Familialen aufgrund von ‚Zugehörigkeit‘ (vgl. Hegel 1970, S. 307 u.ö.). Folgt man Hegel, lässt sich vereinfacht sagen: Wo Einzelne ihre Individualität emphatisch geltend machen und dies Gesellschaft konstituiert, wird die *bedingte* gegenseitige Anerkennung in Form des ‚Markt- und Tauschprinzips‘ zur Rückseite bürgerlicher ‚Freiheit‘. Mit der bedingungslosen Anerkennung *qua* Zugehörigkeit, wie sie nach Hegel idealiter im gemeinschaftlichen Kontext des Familialen greift, gehen gerade keine Forderungen emphatischer Individualitäten einher. Emphatische Individualitäten treten nach Hegel vielmehr in Distanz zur vermengenden Einheit des Familialen und damit in Distanz zur bindenden Nähe ihres Herkommens. Emphatische Individualitäten gewähren sich zum einen entsprechend auch keine bedingungslose gegenseitige Anerkennung mehr (etwa, weil sie zur selben Sippe gehören), sondern Anerkennung soweit sie sich gegenseitig nützlich sind. Sie wählen sich zum einen fortan das Umfeld und die Produkte ihrer Umwelt, die für sie und ihre artikulierten Bedürfnisse adaptiv erscheinen. Zum anderen werden sie und ihre Selbstentäußerungen (ihre ‚Produkte‘) gewählt, insofern sie für andere adaptiv sind. Im Hinblick auf Schulen wäre entsprechend davon auszugehen, dass Schulen in individualisierten Gesellschaften von denjenigen, die wählen können, zunehmend weniger deshalb gewählt werden, weil sie in der Nähe sind (außer die Nähe erweist sich z.B. aus logistischen Gründen als komfortabel), sondern vielmehr deshalb, weil sie artikulierten Bedürfnislagen befriedigen. Hierfür sprechen jedenfalls Schulentwicklungsprozesse, die das Marktprinzip durch Profilbildung von Schulen seit mehr als einer Dekade im Schulwesen implementieren: Schulen bieten ihr Programm auf dem Bildungsmarkt an und werden gewählt, wenn das Angebot bei den ‚Kunden‘ Resonanz hervorruft. Auch das schulische ‚Angebot‘ der Gemeinschaft vor Ort wird dieser Logik entsprechend nur von denen gewählt, bei denen es ankommt. Ein Selbstläufer ist beispielsweise die neu implementierte ‚Gemeinschaftsschule‘ in Baden-Württemberg nicht geworden. Sie steht in Konkurrenz zu anderen Bildungsangeboten und damit unter Druck, als Bildungsangebot gewählt zu werden. Die in diesem Schultyp erwartbare Form der Gemeinschaft erscheint offensichtlich nicht für alle in gleicher Weise attraktiv zu sein.

Affirmation der Gemeinschaft

An dieser Stelle zeigt sich die ‚soziologische Abstinenz‘ des vorliegenden pädagogischen Mindsets. Es unterstellt, dass die Konzentration auf individuelle Bedürfnisse *per se* gemeinschaftsstiftend sei. Die ‚soziologische Abstinenz‘ dieses Gedankens wird noch verstärkt, wenn man die emphatische Verwendung derjenigen Begrifflichkeit analysiert, die in diesem Typus von Inklusionspädagogik mit dem Begriff des Individuums korreliert wird, nämlich

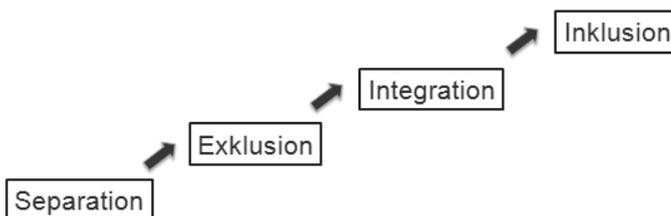
dem Begriff der Gemeinschaft. Die emphatische Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs erscheint, wie bereits angedeutet, nämlich geeignet, die eben entwickelte bürgerliche Anerkennungslogik emphatischer Individualitäten eben auch begrifflich zu torpedieren. Inklusion, so heißt es im eingangs analysierten Textabschnitt von Hinz, impliziere *unbedingte* Zugehörigkeit zur allgemeinen Schule *des Umfelds* aus dem Grunde, weil es der Inklusion um „Gemeinschaft“ gehe. Der emphatische Gebrauch des Begriffs *Gemeinschaft* neben dem der *Individualität* ist für Vertreter dieses Mindsets durchaus charakteristisch. Im Inklusionsindex nach Booth, der häufig bei Schulentwicklungsprozessen eingesetzt wird, rangiert, wie auch Dammer ausführt, das Merkmal *Gemeinschaft* als Inklusionsmerkmal an oberster Stelle (Dammer 2011, S. 22; Booth 2010, S. 69) und flankiert somit die Ansprüche des Individuums. Dabei ist auffällig, dass *Gemeinschaft* historisch-problemgeschichtlich betrachtet als konservativ-romantisierendes Gegenkonzept zur individualisierenden Gesellschaft fungiert (Dammer 2011, S. 22 unter Verweis auf Tönnies 1972). Folgt man der Differenzierung von Tönnies, so lässt sich die moderne Gesellschaft „aus den Individuen als deren (Kür-)Willensgebilde“ ableiten, „während in Bezug auf die Gemeinschaft die Individuen als Glieder des Leibes, als ihre Organe oder Organteile verstanden werden“ (Tönnies 2012, S. 215). Dabei streicht Tönnies insgesamt heraus, dass sich Gemeinschaftsdenken aus „Mythologie, Mystik oder Theologie“ speise (ebd., S. 208), wohingegen der gedanklich auf Vertragsschluss von Einzelindividuen basierende Gesellschaftsbegriff ökonomischem und Science-basiertem Rationalisierungsdenken entspreche (ebd., S. 207). Es erscheint von daher nicht verwunderlich, dass der Gemeinschaftsbegriff etwa als Leitkategorie der reformpädagogischen Bewegung dort erscheint, wo diese programmatisch eine Negation gesellschaftlicher Moderneentwicklungen betreibt und eine Aufhebung der durch diese zunehmend vereinzelter Individuen in ein ‚größeres Ganzes‘ anstrebt. Hier wäre exemplarisch an den Reformpädagogen Peter Petersen zu erinnern, dessen Jena-Plan-Konzept eine konsequente Gemeinschaftserziehung in kritischer Abgrenzung zu individualisierenden Bildungsbemühungen verfolgte. So kontrastiert Petersen Bildung zur Individualität mit seiner favorisierten Erziehung zur Gemeinschaft wie folgt: „Erziehung ist ein allgemeiner Vorgang der Anpassung, des Hineinlebens, richtiger fast des Hineingelebtwerdens in die Gemeinschaft“ (Petersen 1924, S. 104). Er fährt fort: „Ziel der Bildung ist die voll entfaltete Individualität, die innere Freiheit des Einzelnen, Ziel der Erziehung ist und bleibt stets die Gemeinschaft und der Einzelne nur als für die Gemeinschaft“ (ebd., S. 106). Petersen, so wird deutlich, war insgesamt ein dezidierter Kritiker bürgerlichen Bildungsdenkens, weil er den hier obwaltenden Individualismus als dissozzierend bzw. gemeinschaftsschädigend einschätzte. Dass Anpassung an die Gemeinschaftserziehungstheoretisch betrachtet Selbstaufgabe impliziert, wird von Inklusionspädagogen/-innen *de facto* nicht reflektiert. Denken ließe sich in diesem Kontext fernerhin an die Heimschulbewegung um Gustav Wyneken, der die pädagogische Provinz in Form der Erziehungsschule ebenfalls

als Antithese zur gesellschaftlichen Wirklichkeit und ihrer individualistischen Tendenzen fasste (vgl. Benner/Kemper 2003, S. 99).

Es zeigt sich: Die gleichzeitige Affirmation von Individuum und Gemeinschaft erscheint widersprüchlich. Diesen Widerspruch kann man jedoch so verstehen, dass er nicht durch pädagogisches Denken hervorgebracht wird. Mit Parsons, der hier an Hegel anschließt und eine strukturfunktionale Betrachtung der Gesellschaft liefert, erscheinen *Selbstorientierung* versus *Gemeinschaftsorientierung* sowie *Leistung* versus *Zuschreibung* schlicht als polare Handlungsmuster, die moderne Gesellschaften insgesamt prägen. Gemeinschaftsorientierung stellt nach Parsons dabei den traditionellen Pol gegenüber der Selbstorientierung als Handlungsmuster des modernspezifischen Pols dar (Parsons 1966, S. 60). Gemeinschaftsorientierung wird dabei vor allem familialen Kontexten zugeschrieben. Schule stellt in dieser strukturfunktionalen Betrachtung Parsons, wie bereits bei Hegel, die Institution des Übergangs dar. Folgt man Parsons, ist es die Schule, durch die sukzessive traditionale Handlungsmuster in modernspezifische überführt werden (Parsons 1981). Als Beispiel ließe sich nennen, dass in schulischen Kontexten die noch vorherrschende diffuse Verbundenheit mit der einen Lehrperson in der Grundschule sukzessive durch ein mehr an individuellen Lernbedürfnissen ausgerichtetes Verhältnis zu Fachlehrer/-innen im Laufe der Sekundarstufen ersetzt wird.

Wenn Inklusion, wie bei Hinz, gleichermaßen den Begriff des Individuums wie den Begriff der Gemeinschaft affirmiert, synthetisiert der Inklusionsbegriff folglich zwei antinomische Ausformungen des Gesellschaftlichen mit konträren Anerkennungslogiken. Inklusion *wäre* dann nichts anderes als Gesellschaft. Aber das ist nicht gemeint, weil die Begriffe Individuum und Gemeinschaft, wie gezeigt, gleichermaßen emphatische Verwendung finden.

Das hier zugrundeliegende pädagogische Mindset überbietet entsprechend Gesellschaft. Es stellt so etwas wie eine Art „säkulare Theologie“ (Trembl 2004, S. 44) dar, weil Inklusion als Telos einer neuen „großen Erzählung“ des *hen kai pan*, „dem Zusammensein *Aller in Allem*“ an die Stelle realgesellschaftlicher Antagonismen tritt (vgl. Kobi 2006, S. 29). Ganz in diesem Sinne sieht Sander eine in „vier große[n] Epochen“ verlaufende Entwicklungslogik der Geschichte von der Separation zur Inklusion am Werk (Sander 2006), in der anscheinend die „Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins“ (Jüngel 2000, S. 214) sukzessive an die Stelle der von Strukturantinomien geprägten Gesellschaft tritt. Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins ist – wohl bemerkt – eine Gottesprädikation christlicher Theologie.



Zwischenfazit zum pädagogischen Mindset ‚soziologischer Abstinenz‘

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten: Das pädagogische Mindset ‚soziologischer Abstinenz‘ ist geprägt durch die inhärente Spannung zwischen Individual- und Gemeinschaftsdenken. Dabei fällt die Abstraktion von realgesellschaftlichen Bezügen der hier im Zentrum stehenden pädagogisch affirmierten Begrifflichkeiten des Individuums und der Gemeinschaft auf. Es zeichnet sich insofern durch Reformpathos aus, als Inklusion als universal-teleologische Fortschrittskategorie eingeführt wird. Inklusion ist im Horizont dieses Mindsets somit insgesamt als gesellschaftliche *Steigerungsformel* zu betrachten.

Fragt man nun, im Kontext welcher gesellschaftlichen Problemstellung der Inklusionsbegriff dort diskursive Verwendung findet, wo von soziologischer Analyse abgesehen wird und Pädagogik als Fluchtpunkt einer teleologischen Denkstruktur ‚säkularer Theologie‘ erscheint, so wird man auf die Gesellschaft selbst zurückgeworfen. Das pädagogische Selbstverständnis, eine säkulare Heilslehre zu sein, lässt sich bis in die Zeit der Aufklärung zurückverfolgen und wirkt im Denken der Reform- bzw. der ‚Postulatepädagogik‘ bis heute nach (vgl. Harten 1996). Als *Heilslehre* ist pädagogisches Denken insofern notwendig ‚asozologisch‘ als es die ‚Rettung‘ der Gesellschaft aus ihren Widersprüchen verfolgt und durch das Ausblenden gesellschaftlicher Gegebenheiten an ihrem Anspruch scheitern muss. Der pädagogische Inklusionsdiskurs dieses Mindsets weist so gesehen verschärfend auf eine Problemstellung hin, die in der angesprochenen soziologischen Analyse Parsons aufscheint, nämlich das Problem gesellschaftlicher Antinomien, die sich nicht aufheben lassen. Der von gesellschaftlichen Strukturbedingtheiten absehende Inklusionsbegriff dieses pädagogischen Mindsets ließe sich somit als Antwort darauf lesen, dass die beschriebenen Strukturantinomien moderner Gesellschaften, wie die gleichzeitig gegebenen Polaritäten von Individuum (bzw. Selbstorientierung) und Gemeinschaft(sorientierung), eine realgesellschaftliche Vollinklusion (entgegen der Analyse Parsons und auch Luhmanns) gerade hintertreiben. Der Inklusionsdiskurs in diesem pädagogischen Mindset ist aus der hier vorgestellten Perspektive entsprechend deshalb gegeben, weil die ‚Vermittlung‘ von Individuum und Gemeinschaft bzw. Sozialität bis dato nur in der ‚Denkform‘ einer soziologisch abstinenten säkularen Theologie wirklich ist. Realgesellschaftlich hingegen ist mit Phänomenen mangelnder sozialer Kohäsion bzw. gesellschaftlicher „Agonie“ auf der einen Seite (vgl. Kronauer 2016, S. 4 in Anlehnung an Durkheim) sowie mit Phänomenen diffus-vereinnehmender Vergemeinschaftung auf der anderen Seite zu rechnen, wie es sich derzeit im Erstarken der ‚neuen Rechten‘ Europas und ihrer rechtskonservativen gesellschaftspolitischen Forderungen im Rahmen einer unterstellten identitären ‚Volksgemeinschaft‘ zeigt (vgl. Brumlik 2016).

II

Inklusion und Pädagogik als radikale Aufklärerin von ,Bemächtigung‘ durch ,postmodern resistance‘

Dass der Inklusionsbegriff in pädagogischen Kontexten gänzlich anders denn als Steigerungsformel bzw. als Fluchtpunkt säkularer Theologie konnotiert sein kann, zeigt sich dort, wo sich Pädagogik im Horizont postmoderner Denkformen refiguriert und wie bei dem US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Giroux als „Border Pedagogy“ und damit als „Postmodern Resistance“ verstanden wird (Giroux 1991). Eine paradigmatische Passage aus Girouxs Programmschrift sei hier exemplarisch aufgegriffen: „Within the discourse of modernity, the Other not only sometimes ceases to be a historical agent, but is often defined within totalizing and universalistic theories that create a transcendental rational white, male, Eurocentric subject that both occupies the centers of power while simultaneously appearing to exist outside time and space. Read against this Eurocentric transcendental subject, the Other is [...] reduced to the imagery of the colonizer [...]“ (Giroux 1991, S. 220).

Was zeichnet Pädagogik als *postmodernes* Mindset im Gefolge Girouxs aus?

Zunächst ist die programmatische Modernekritik augenfällig, die sich hier in der Dekonstruktionsbemühung *universalistischer Theoreme* und *kategorialer Begrifflichkeiten* manifestiert. Das „transzendente Subjekt“ wird genannt, das „Individuum“ ließe sich sicherlich hinzufügen. Mit der Dekonstruktion universalistischer Theoreme und transzendentaler Denkfiguren, die im dritten Teil zur Sprache kommen sollen, erscheint ferner das für das erste Mindset zentrale *teleologische Denken* obsolet. Vielmehr erweist sich das Moment des *Machtförmigen*, der „Bemächtigung“ als quasiuniversaler Interpretationsrahmen gesellschaftlicher Prozesse. Der Pädagogik als *postmodern resistance* kommt hier die Funktion „radikaler Aufklärung“ zu, etwa von diskursiven Strategien, in denen sich das Machtförmige manifestiert. Pädagogik erscheint hier ganz im Modus der *Kritik*. Sie thematisiert Bemächtigung, hält jedoch kein ‚Metanarrativ‘ mehr zu dessen Überwindung bereit, etwa das implizite Metanarrativ der Überwindung gesellschaftlichen Antagonismen, wie im ersten Mindset.

Welche Folge ergibt sich aus der Rekontextualisierung des Inklusionsbegriff im Mindset der Pädagogik als ‚*postmodern resistance*‘ und damit radikaler Aufklärerin von Bemächtigung, von der der *discourse of modernity* bestimmt sei? Die Folge besteht darin, dass der programmatische Inklusionsdiskurs mit seinem modernespezifischen Fortschrittspathos selbst dem Verdikt anheimfällt, eine diskursive Bemächtigungsstrategie zu sein. Im Modus der Kritik radikaler Aufklärung von ‚Bemächtigung‘ werden in der Pädagogik der ‚*postmodern resistance*‘ im Inklusionsdiskurs dargebotene Gruppenkonfigurationen bzw. -zuschreibungen im Gefolge Derridas (1982) als Anordnung politisch-normierender Diskursformationen in die Sicht gerückt. Wenn von Inklusion gesprochen wird, bleibt es nämlich nicht aus, diejenigen zu benennen, die es zu inkludieren gilt weil sie am Rande stehen bzw. marginalisiert werden.

Um diese Benennung vornehmen zu können, bedarf es freilich der gruppenspezifischen Kategorisierung und eines Ortes, von dem aus diese Kategorisierung erfolgt. Im Gefolge Derridas ist entsprechend mit einem normalisierenden Zentrum der Diskursanordnung zu rechnen, das allerdings als solches unbehelligt bleibt. So heißt es bei Graham & Slee:

„Inclusion can thus be theorised as a discursive strategy in a political game that constructs not simply position (modes of interiority/exteriority) but the play by which borders and limits are conceived“ (Graham & Slee 2008, S. 283).

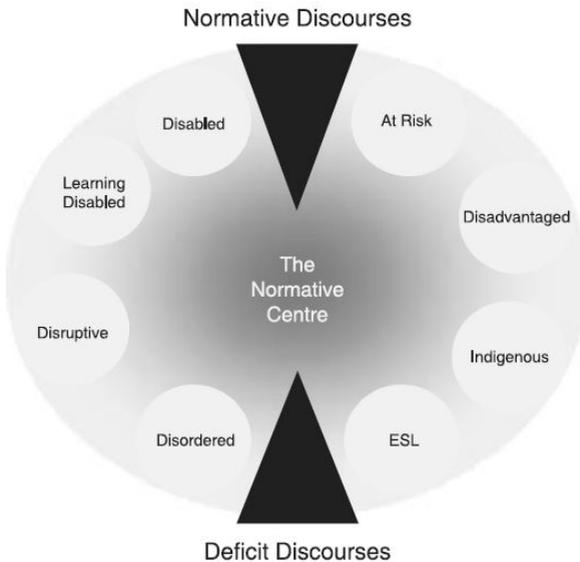


Abb.: Graham & Slee 2008, S. 283

Die von Graham & Slee präsentierte Grafik mag das verdeutlichen: Der pädagogische Inklusionsdiskurs ist das Produkt aus dem Spannungsfeld von normativen und defizitorientierten Diskursen, die sowohl das normierende Zentrum, als auch die „spatialised domains“ allererst hervorbringen. Dabei bleibt das so generierte Zentrum der Diskursformation mit seinen diskursiven Strategien und seiner impliziten Selbsterhöhung unthematisiert und unsichtbar. Ganz im Unterschied zu den „spatialised domains“, die um das selbst unbehelligte Zentrum herum angeordnet werden.

Diese Diskursanordnung wird durch Pädagogik als ‚postmodern resistance‘ im Modus der Kritik radikaler Aufklärung nun selbst beleuchtet. Graham & Slee nehmen im konkreten Fall exemplarisch in dekonstruktiver Absicht auf ein schulisches Inklusionsprogramm im australischen Queensland Bezug und konstatieren, das normierende Zentrum bestehe in „ablebodied, white, English speaking, heterosexual, middle-class masculinities“ (ebd., S. 287). Durch die Wechselwirkung von „Nennung“ und „Naturalisierung“

verfestigten sich, so Graham & Slee, die Normierungen und Normalisierungen und scheinen mehr und mehr *an sich* auch jenseits von Diskurs in Geltung zu stehen. Diese vermeintliche Geltung sei jedoch nichts weiter als eine der diskursiven Bemächtigung geschuldete und heraufbeschwörte Illusion (ebd., S. 287), die sich im Modus pädagogischer Kritik dekonstruieren ließe.

Zwischenfazit zur Pädagogik als radikaler Aufklärerin von ‚Bemächtigung‘ durch ‚postmodern resistance‘

Als zweites Zwischenfazit lässt sich aus dem Horizont dieses Mindsets festhalten: Der Inklusionsdiskurs ist hier ein Spezialfall von ‚diskursiver Bemächtigung‘. Die Idee der Gemeinschaft gegenseitigen Andersseins kann im Horizont dieses Mindsets *kein* Realisat des Inklusionsvollzugs sein, denn er selbst verbleibt zwangsläufig im Modus normierender und normalisierender Grenzziehungen. Stellt man sich also die Frage, in welchem Problemkontext sich der Inklusionsbegriff im Horizont der ‚postmodern resistance‘ als radikaler Aufklärerin von Bemächtigung situieren lässt, so ist es das Problem der Normalisierung. Wie sicherlich zutreffend herausgearbeitet wird, lässt sich das Phänomen gesellschaftlicher Normalisierungsprozesse zwar thematisieren, aber letztlich nicht neutralisieren. Der sich im Rahmen dieses Mindsets entspinne Diskurs um die Inklusionsthematik markiert somit wie bereits im ersten Mindset eine gesellschaftliche Problemstellung, für die es wiederum ‚nur‘ eine ‚begriffliche‘ Lösung gibt. An die Stelle der transzendenten Lösung, in der die gesellschaftlichen Antagonismen von Individuum und Gemeinschaft durch pädagogisch-religiöse Sprachformeln eine imaginierte bzw. in Aussicht gestellte Versöhnung finden, ist im zweiten Mindset die metadiskursive Thematisierung der ausgemachten Problemstellung gerückt.

Kritisch anmerken ließe sich an dieser Stelle der radikale Nominalismus des in diesem Mindset obwaltenden Verständnisses von Sprache: Sprache ist reine Konvention, alles ist Diskurs. Diese Einschätzung sieht davon ab, dass Kommunikation nicht im Diskurs der Sprechenden aufgeht, sondern so etwas wie einen ‚Weltbezug‘ hat, der gegenüber dem diskursiven Zugriff widerständig bleibt (vgl. Benner 2010, S. 40f.). Bleibt man nicht im Modus sprachimmanenter Dekonstruktion, also auf der Ebene der Theorie, sondern vermittelt den Diskurs mit Formen der Praxis, zeigt sich die diskursive Engführung wie folgt: Der aus diesem Denkhorizont heraus entspringende generalisierte Dekategorisierungsmodus in der Praxis, der aus der Dekonstruktion von Normalisierung folgt, kann dort, wo er irrtümlich selbst für die Lösung gesellschaftlicher Praxisprobleme ausgegeben wird, unter Umständen zu einer Scheinaufhebung der Problemstellungen betroffener Einzelner führen, die auf Grund von Behinderung Exklusionserfahrungen machen. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn die Kritik an Normalisierung des zweiten Mindsets mit der geschichtsteleologischen Denkfigur des ersten Mindsets verbunden wird. Exemplarisch lässt sich das beispielsweise an Eberweins „Kritik am Begriff ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ zeigen (Eberwein 2000, S. 102). Die begrifflich-dekonstruierenden Lö-

sungen defizitorientierter und normierender Zuschreibung führt für sich genommen nämlich noch nicht zu einer Strategie im Umgang mit dem durch die Kategorienbildung Bezeichneten. In der Folge ist mit „Paradoxien von Dekategorisierungsvorschlägen“ (Lüders 2014, S. 34) zu rechnen. Ahrbeck gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Dekategorisierung „zu einer Trivialisierung der Theoriebildung [führt] und dazu, dass die (sonder-)pädagogische Praxis zu verkümmern droht“ (Ahrbeck 2014, S. 13). Als Beispiel für den „Verzicht auf einschlägige Begriffsbildung“ nennt er eine „Verhaltensgestörtenpädagogik, die nichts von der problematischen Innenwelt und Beziehungsdynamik dieser Personengruppe weiß“ (Ahrbeck 2014, S. 13). Unbeschadet der Problematik der defizitorientiert-normierenden Zuschreibung von Verhaltensstörung bei ‚Verhaltensoriginalität‘, stellt sich hier wie in anderen Fällen, folgt man Ahrbeck, für die konkrete Erziehungspraxis zumindest die Frage, ob durch die konsequente Dekategorisierung nicht eine Deprofessionalisierung desjenigen Personals droht, denen Menschen zur Bewältigung ihrer spezifischen Alltagsprobleme bei der Interaktion mit der Umwelt, etwa im Schulunterricht, anvertraut sind (z.B. Schulbegleiter). Ferner stellt sich die Frage, ob man den dekategorisierten Individuen tatsächlich mehr gerecht wird, wenn ihre Problemstellung als rein diskursive betrachtet wird. Die gut gemeinte Dekategorisierung könnte sich beispielsweise in letzter Konsequenz als List der ökonomischen Vernunft entpuppen, weil deprofessionalisiertes (Zusatz-)Personal für die Träger des Bildungswesens schlicht kostengünstiger ist (Feuser 2006, S. 279). Dass die beschriebene diskursive Verflüssigung der Kategorisierungsproblematik in Inklusionskontexten letztlich zur pädagogischen Affirmation der ökonomischen Normativität des Marktes führt, lässt sich in diesem Zusammenhang auch an der immer wieder propagierten Bewältigungsstrategie für die gesteigerten didaktischen Herausforderungen im inklusiven Unterricht zeigen: Gemeint ist die sogenannte ‚Neue Lernkultur‘, die, wie Dammer schlüssig darlegt, auf die Erziehung zu einem „unternehmerischen Selbst“ hinausläuft (Dammer 2013, S. 50). Es dürfte – das sei hier kritisch angemerkt – insgesamt wenig wahrscheinlich sein, dass das Erziehungsziel des „unternehmerischen Selbst“, das neoliberalen Selbstführungs- bzw. Selbstmanagementimperativen geschuldet ist (vgl. ebd.), einen substanziellen Beitrag für didaktisch aufgegebene Dekategorisierungsbemühungen im Unterricht zu leisten vermag.

III

Inklusion im Horizont des idealistisch-prinzipienorientierten Mindsets

Damit wären wir beim dritten pädagogischen Mindset angelangt, das hier vorgestellt werden soll. Es sei an dieser Stelle als *idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset* bezeichnet. Idealistisch ist es, weil die neuzeitliche Pädagogik dieser Couleur maßgeblich durch Gedankengänge des Deutschen Idealismus, etwa in Gestalt von Fichte, Hegel und Schleiermacher geprägt ist. Prinzipientheoretisch ist es, weil dieses Mindset das *proprium* des Pädagogischen über

die systematisch-problemgeschichtliche Rekonstruktion der Grundbegriffe der Erziehung und Bildung generiert.

Zunächst seien einige Abgrenzungen dieses dritten pädagogischen *Mindsets* zu den bisherigen beiden Mindsets vorgenommen, um in einem zweiten Schritt den Inklusionsbegriff ein weiteres Mal zu rekontextualisieren. Ich lege dabei zunächst exemplarisch die Theoriebildung des Erziehungswissenschaftlers Dietrich Benner zugrunde, der aus meiner Sicht als herausragender Exponent dieser Denkart gesehen werden kann. Zunächst einige Anmerkungen im Gefolge Benners zum Mindset ‚*pädagogischer Abstinenz*‘, dem sich der Beitrag, wie gezeigt, grundsätzlich anschließt:

Folgt man Benner, betreibt das Mindset ‚*pädagogischer Abstinenz*‘, eine „Abkoppelung der pädagogischen Interaktion vom Gesellschaftssystem, um gesellschaftlichen Anforderungen auszuweichen“ (vgl. Benner 2010, S. 95). Das ist aus Benners Sicht deshalb der Fall, weil die innere Widersprüchlichkeit der modernen bürgerlichen Gesellschaft nicht verstanden bzw. herausgearbeitet wird (vgl. Benner 2010, S. 191). Diese Verkennung der Komplexität moderner Gesellschaften führe, so Benner, (indirekt) zur Idealisierung vor- und frühbürgerlicher Lebensformen (vgl. Benner 2010, S. 187), was sich im Rahmen des Beitrags an der emphatischen Verwendung des Gemeinschaftsbegriffs verdeutlichen lässt. Zum pädagogischen Mindset der ‚*postmodern resistance*‘ lassen sich im Gefolge Benners mindestens zwei Abgrenzungen vollziehen, nämlich insgesamt die machttheoretische Engführung der Gesamtanalyse sowie die nominalistische bzw. konstruktivistische Engführung von Sprache, wie sie bereits thematisiert wurde. Die machttheoretische Engführung der Gesamtanalyse besteht aus Sicht des idealistisch-prinzipientheoretischen Mindsets darin, dass jegliches Zusammenhandeln letztlich als Bemächtigung dekonstruiert wird. Dabei bleibe unterbelichtet, dass neben Macht und Herrschaft auch andere anthropologische Fundamentalkategorien zur Sprache gebracht werden können, etwa das zweckfrei Spielerische, das man als ästhetische Praxis fassen könnte (vgl. Fink 1979). Zum anderen verhindere die nominalistische Engführung von Sprache, die Sprachhandlung als reine Konvention versteht, die Entwicklung konstitutiver und regulativer Prinzipien unterschiedlicher menschlicher Praxisgestalten, zu denen Benner auch die Pädagogik rechnet. Jede dieser unterschiedlichen Praxen bearbeite dabei einen eigenen Gegenstandsbereich menschlichen Zusammenhandelns. Pädagogische Praxis z.B. sei auf die Bearbeitung des Generationenverhältnisses verwiesen. Konstitutive und regulative Prinzipien sollen in diesem Zusammenhang verdeutlichen, dass menschliche Praxis, im konkreten Fall pädagogische Praxis, mehr und anderes sei bzw. sein könne als machtförmige Fremdsteuerung. Im Falle pädagogischer Praxis gehe es konkret um die Aufgabe, wie Heranwachsende im Rahmen pädagogischer Interaktion *ihre* Zukunft finden können.

Im Rückgriff auf Herbart sieht das idealistisch-prinzipientheoretische pädagogische Mindset das konstitutive Prinzip pädagogischer Praxis in der Bildsamkeit des Zöglings, das ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeige (Herbart 1835, S. 1). Konstitutiv sei das Prinzip der Bildsamkeit, weil aus

diesem Denkhorizont der Pädagogik heraus die Bestimmung dessen, wie Heranwachsende *ihre* Zukunft finden, nicht als eine Verrechnung der Einflüsse von Umwelt und Anlage verstanden wird bzw. verstanden werden soll. Das ist deshalb der Fall, weil Menschen anthropologisch als „weltoffen“ (vgl. Scheler 1947, S. 41), also als nicht festgelegt betrachtet werden. Eine der Bildsamkeit des Menschen entsprechende Erziehung ließe sich entsprechend nur als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 2010, S. 78) denken, wenn eine äußerliche Festlegung zu unterbleiben habe. Eine der Bildsamkeit des Menschen entsprechende Erziehung wäre aus dieser Sicht von daher sowohl von *Regierung* (im Sinne von Bemächtigung) auf der einen Seite, wie von Nichterziehung als organologischer Selbstentfaltung Heranwachsender auf der anderen Seite abzugrenzen. Der (idealistisch konnotierte) Begriff der Bildung unterstreicht in diesem Zusammenhang, dass der bildsame Mensch noch nicht ist, was er sein wird und sein kann. Er komme vielmehr in Wechselwirkung mit anderem und anderen zu sich selbst. Im Horizont von anderen werde der zur Selbsttätigkeit aufgeforderte Mensch *idealerweise* dabei weder als Knecht bestimmt, noch bestimme er sich als Herr, um die für Hegel so bedeutsame Herr-Knecht-Dialektik aufzugreifen (vgl. Hegel 1988, S. 133f.), die bereits vor Hegel eine Grundstruktur von Rousseaus Erziehungsroman *Emile* darstellt (vgl. Rousseau 1971, S. 22). Gemeint ist hier: Niemand ist des anderen Herr (das machte den anderen zum Werkzeug und beraubte ihn der Selbsttätigkeit), niemand ist des anderen Knecht (vgl. ebd., S. 44). Bildung sei vielmehr als eine solche Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnis zu denken, die gegenseitige Anerkennung als Subjekte mit einschließe. Diese Erweiterung ist es, die aus der Sicht dieses pädagogischen Mindsets den Menschen für die menschliche Gesamtpraxis, also z.B. für Politik, Sitte, Kunst, Religion und Ökonomie urteils- und partizipationsfähig macht. Voraussetzung für die Theorie menschlicher Gesamtpraxis, die diesem Mindset zugrunde liegt, ist freilich der hier obwaltende idealistisch konnotierte Vernunftbegriff.

Wie findet nun der Begriff der Inklusion im Kontext dieses Mindsets Verwendung?

Da dieses pädagogische Mindset kein affirmatives Verhältnis zu Anlage und Umwelt bzw. zu *daraus* resultierender Verschiedenheit kennt, fokussiert der Inklusionsbegriff nicht auf „individuelle bzw. gruppenspezifische Bedürfnisse“ (Rekus 2016, S. 55). So formuliert Rekus: Im Kontext der Bildungsaufgabe, nämlich sein Selbst- und Weltverhältnis zu erweitern, sei das *Inklusive* nicht von Anlage und Umwelt her zu denken. „Pädagogische Inklusion meint den Einschluss in diese Bildungsaufgabe“ (Rekus 2016, S. 55). Rekus spitzt den Gedankengang noch zu. So formuliert er: „Bildsamkeit macht den Ausdruck ‚Behinderung‘ in pädagogischen Kontexten obsolet [...] Selbsttätigkeit kennt keine Exklusion, sie ist immer inklusiv“ (Rekus 2016, S. 52). Es sei von daher ein Missverständnis, so formuliert Böhm, auf den Rekus verweist, „Inklusion bedinge stets gemeinsamen und gleichen Unterricht für alle und das ständige gemeinsame zwanghafte Zusammensein aller in einem und demselben Klassenraum“ (Böhm 2014, S. 40). In gewisser Weise ist das konsequent gedacht: Auch die vermeintlich allgemeine Schule vor Ort bliebe als Realisat

immer partikular und wäre prinzipientheoretisch betrachtet nicht inklusiv. Sie wäre ortsgebunden und damit bereits räumlich ein exkludierendes Einschlussmilieu. Sie wäre darüber hinaus zeitgebunden und stelle auf diese Weise immer schon eine besondernde, da zeitgeistbehaftete Schule dar. Für die pädagogische Inklusionsaufgabe heiße die „Lösung“ im Horizont des idealistisch-prinzipientheoretischen Mindsets von daher „nicht: eine Schule für alle, sondern: eine Schule für jeden“ (Rekus 2016, S. 55).

Zwischenfazit zur Pädagogik als idealistisch-prinzipientheoretisches Mindset

Die Ausführungen zeigen, dass das Inklusive im Horizont des idealistisch-prinzipientheoretischen pädagogischen Mindsets letztlich als Anerkennung einer universal gültigen, inklusiv verstandenen *Denkfigur* gefasst wird. Inklusion ist hier so etwas wie eine abstrakte Apriori-Kategorie. In diese Richtung jedenfalls wurde auch innerpädagogische Kritik formuliert, z.B. von Elmar Tenorth. Nach Tenorth stellt Behinderung das „*experimentum crucis*“ (Tenorth 2013, S. 23) für die hypothetische Begrifflichkeit der universalen Bildsamkeitszuschreibung dar, die seiner Ansicht nach als „Betriebsprämisse der Pädagogik“ fungiert (Tenorth 2009, S. 219). Pädagogen/-innen idealistischer Coleur wie z.B. auch Heitger, ficht ein solcher Einwand nicht an. Er wird vielmehr als empiristisch zurückgewiesen. Bildsamkeit sei und bleibe „pädagogisch-kategorischer Imperativ“ (Heitger 2011, S. 125), „konstitutive Idee, an der sich alle Praxis zu messen hat“ (ebd., 2011, S. 123).

Fragt man sich an dieser Stelle, in welchem Problemhorizont der Begriff der Inklusion im idealistisch-prinzipientheoretischen Mindset Verwendung findet, so ist es, wie bereits anklang, letztlich ein transzendentaler: Der Inklusionsbegriff kreist hier im Grunde um die kantische Forderung, dass das „Ich denke“ alle „Vorstellungen [muss] begleiten können“ (Kant KrV B 131)⁵. Es ist nämlich dieses kantische „Ich denke“, das in pädagogischen Kontexten eine empirisch-psychologische Vermittlung in der Erscheinungswelt in Form des Prinzips der unbestimmten Bildsamkeit erfährt. Gemäß diesem Bildsamkeitsgedanken wird der weltoffene Mensch als selbsttätiges Individuum adressiert, das in steter Wechselwirkung mit anderem und anderen sein Selbst- und Weltverhältnis erweitert. Der Inklusionsbegriff unterstellt hier die Selbsttätigkeit aller Menschen bzw. schließt sie in diese Vorstellung mit ein. Inklusion als

5 Der Vollständigkeit halber sei darauf hingewiesen, dass der idealistisch-pädagogische Bildsamkeitsgedanke über Kants theoretische Bestimmung hinaus mit Fichtes praktischer Vorstellung der ‚Tathandlung‘ als Selbstsetzung verknüpft erscheint. So formuliert Fichte in Weiterführung Kants: „Das Ich setzt ursprünglich schlechthin sein eigenes Seyn“ (Fichte 1971, S. 98). Wie Benner rezipierend ausführt (Benner 2010, S. 79f.), hat Fichte die pädagogische Einwirkung entsprechend auf eine „Aufforderung des Subjekts zu einer freien Wirksamkeit“ eingegrenzt, die „durch die Aufforderung keineswegs bestimmt, nezessiert werden“ solle (Fichte 1962, S. 40). An dieser Stelle verdeutlicht sich, inwiefern ein kritischer Vernunftgebrauch in theoretischer und praktischer Absicht auf prinzipientheoretische Grundannahmen zur Subjektconstitution verwiesen bleibt.

transzendentes Prinzip besagt, dass der hier formulierte Inklusionsgedanke die Bedingung der Möglichkeit von Erkennen und Handeln insgesamt darstellt, weil es ohne selbsttätige Subjekte kein Erkennen und Handeln gäbe. Ohne diese transzendente Annahme ließen sich nämlich Erkennen und Handeln auf verhaltensförmige Reaktionen reduzieren, ein weltoffenes, im Horizont von anderem und anderen unbestimmtes Selbst wäre in der Erfahrungswelt ortlos. Um die oben aufgegriffene Herr-Knecht-Dialektik nochmals zu bemühen: Alle wären Herren-Knechte, bestimmte Bestimmende. *Secundum non datur*. Es gäbe keinen alternativen, zunächst unbestimmten „Seinszustand“, keine Freiheit, von selbst mit sich und mit etwas anfangen zu können.

Auch hier sei die Frage nach dem gesellschaftlichen Bezug aufgeworfen, in dem sich dieser alternative, unbestimmte „Seinszustand“ jenseits von Herr- und Knechtsein tatsächlich manifestieren könnte. Dieser Bezug markiert, wie bereits in den ersten beiden pädagogischen Mindsets eine gesellschaftliche Problemanzeige. Sie besteht darin, dass sich das Selbst-Welt-Verhältnis in der realgesellschaftlichen Erfahrung vermutlich weniger durch Offenheit manifestiert als vielmehr von solchen Sachzwängen und Notwendigkeiten durchwaltet erscheint, die die zunächst Unbestimmten immer schon bestimmend einholen. Es sei an dieser Stelle nur an Webers Diktum vom „stahlharten Gehäuse“ (Weber 1988, S. 204) erinnert, das dem Menschen in Gestalt einer von Rationalisierung und Bürokratisierung gekennzeichneten Welt gegenüberstehe. Greift man Parsons Gedanken von differenten Strukturen des Gesellschaftlichen an dieser Stelle nochmals auf, dann tritt Welt den sich Bildenden als Ausdruck unterschiedlicher und auch konfliktierender Anforderungen von Selbstführung gegenüber, was die Idee, sich und seine *eigene* Zukunft zu finden, als Chimäre erscheinen lassen könnte. Das Sich-Bewegen in differenten Welten, die durch unterschiedliche Verhaltenscodices geprägt sind und die entsprechend unterschiedliche Selbstführungsformen bedingen, lässt insgesamt die Frage aufkommen, ob die Rede von der Erweiterung von Selbst- und Weltverhältnis überhaupt erhellend ist. Schließlich unterstellt die Verwendung von Welt im Singular implizit die Vorstellung eines ungeteilten Ganzen, das angesichts der Erfahrungen antagonistischer gesellschaftlicher Partiallogiken (wie z.B. des Familialen und Ökonomischen) wenig erhellend ist. Nicht zuletzt ‚Behinderung‘, aber auch Phänomene wie der Verlust von Erwerbsarbeit, Armut, Flucht und Vertreibung vertiefen dabei die Problematik, selbsttätig an ausdifferenzierten gesellschaftlichen Kontexten teilhaben und dies durch eine universale Formel prinzipientheoretisch untermauern zu können.

Durch die vorgenommene Kontrastierung mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten mögen die prinzipientheoretischen Überlegungen des dritten pädagogischen Mindsets auf den ersten Blick als prinzipienillusionistische Abstraktionen desavouiert erscheinen. Gleichwohl kann auf diese Überlegungen insofern nicht verzichtet werden, als sie die transzendentalen Voraussetzungen des ‚kritischen Vernunftgebrauchs‘ überhaupt darstellen, der auch dem Argumentationsgang dieses Beitrags insgesamt zugrundeliegt. Ein kritischer Vernunftgebrauch führt, wie Fischer im Gefolge Kants ausführt, nicht zur Stabilisierung von Gewissheiten, sondern zur Problematisierung von fragwürdigen Grundannahmen

bzw. „Selbstverständlichkeitsüberzeugungen“ (vgl. Fischer 1979, S. 34f.). Davon lassen sich natürlich auch die argumentativen Duktus vorausgesetzten nicht ausnehmen. Als argumentativ vorausgesetzt dürfte hier der „offene Denkhorizont“ gelten, der im dritten Mindset, wie gezeigt wurde, am Bildungsbegriff (vgl. auch Ruhloff 2006, S. 42) und den Prinzipien der unbestimmten Bildsamkeit und Selbsttätigkeit festgemacht wurde. Ausschließlich die im dritten Mindset vorausgesetzten bildungstheoretischen Grundannahmen führen jedoch – trotz aller diskutierten Problemstellungen – im Unterschied zu den Grundannahmen der ersten beiden Mindsets nicht zur Problematisierung des (kritischen) Vernunftgebrauches selbst, sondern konstituieren diesen. Aus diesem Grund kann zumindest die *systematisch-pädagogische* Analyse des Inklusionsbegriffs auf prinzipientheoretische Vorannahmen nicht Verzicht leisten.

IV

Worin besteht das abschließende Fazit? Als erstes fällt auf: Alle drei vorgestellten pädagogischen Mindsets grenzen sich von einer deskriptiven Verwendung des Inklusionsbegriffs ab, wie er etwa in der eingangs vorgetragenen Definition vorliegt. Die hier vorgestellten pädagogischen Inklusionsdiskurse sind geprägt von Utopie, vom Modus der Kritik oder bewegen sich in den transzendental-idealistischen Denkbahnen theoretischer und praktischer Vernunftpostulate. Sicherlich ließen sich über die hier vorgestellten Situierungen noch weitere finden, etwa die Rahmung durch negative Dialektik, wie sie beispielsweise bei Dammer aufscheint (Dammer 2011).

Auffällig ist dabei, dass der Inklusionsbegriff in allen drei besprochenen Mindsets durch *emphatisch* gebrauchte Begrifflichkeiten bzw. theoriebedingte Zugriffe gerahmt erscheint: Im ersten Mindset durch die (hier im Artikel polar interpretierten) emphatisch gebrauchten Begrifflichkeiten „Individuum“ und „Gemeinschaft“, im zweiten Mindset durch emphatische Kritik und im dritten Mindset durch die emphatisch verwendeten Begrifflichkeiten „Bildsamkeit“ und „Selbsttätigkeit“, die allerdings, wie ausgeführt, die Voraussetzung für einen kritischen Vernunftgebrauch darstellen, wie er dem Argumentationsgang dieses Beitrags zugrundeliegt. Der Begriff der Inklusion lässt sich, so das Ergebnis, je nach Mindset entsprechend unterschiedlich bestimmen. Als programmatische Steigerungsformel taucht er nur im ersten Mindset auf, im zweiten Mindset wird der Inklusionsbegriff hingegen problematisiert, im dritten Mindset erscheint die Bezeichnung *inklusiv* ohne tatsächliche Bedeutungsveränderung an die Bezeichnung *universal* anzuschließen. Der Begriff der Inklusion erweist sich, so das abschließende Resümee, im Rahmen der Analyse als kontextspezifisch situierbarer und damit auch für jeweilige theoretische und praktische Absichten instrumentalisierbarer „Containerbegriff“ (Lüders 2014, S. 24), der auf gesellschaftliche Problemanzeigen bezogen erscheint, ohne sie letztlich einer „Lösung“ zuführen zu können: Herausgearbeitet wurden das Problem antagonistischer Partiallogiken der Gesellschaft bzw. das Problem gesellschaftlicher Agonie, das Problem von gesellschaftlicher Normalisierung

bzw. Kategorisierung sowie das Problem der Verselbstständigung gesellschaftlicher Teilspähren, die sich nur schwer als Ergebnis des verständigungsorientierten Zusammenhandelns selbsttätig-weltöffener Subjekte interpretieren lassen. Es stellt sich an diesem Punkt die Frage, welchen gesellschaftlich relevanten Beitrag die vorgestellten Inklusionsbemühungen angesichts der dargelegten Problemstellungen überhaupt zu leisten vermögen.

Zunächst leisten alle drei mindsetspezifischen Situierungen des Inklusionsbegriffs im Raum des Pädagogischen den Beitrag, zumindest implizit auf die entwickelten gesellschaftlichen Problemstellungen *als* Problemstellungen zu verweisen. Bei der ersten Situierung erfolgt der Verweis in Form der Utopie einer realisierbaren Einheit von Individualität und Sozialität. Bei der zweiten mindsetspezifischen Situierung wird der Problembezug in Form der dekonstruierenden Kritik von Bemächtigung hergestellt und bei der dritten Situierung zeigt er sich in Form von Prinzipien ‚pädagogischer Vernunft‘, die auf die Leerstelle gesamtgesellschaftlicher Vernunft verweisen. Inwiefern die im ersten Mindset artikulierte Utopie gegen den Augenschein ‚produktive Kraft‘ in der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu entbinden vermag, lässt sich nicht mit Bestimmtheit sagen. In welchem Maße die Kritik von Bemächtigung im zweiten Mindset realgesellschaftliche Bemächtigung *in concreto* verflüssigt, aus systematischer Perspektive genauso wenig. Dasselbe gilt für die Frage, ob die Prinzipien pädagogischer Vernunft tatsächlich auf die gesellschaftliche Praxis regulative Wirkungen zu entfalten vermögen, die zumindest zur beschränkten Öffnung von gesamtgesellschaftlichen Handlungsspielräumen führt, so dass Zukunft handelnd bestimmbar wird und nicht ‚hereinbricht‘. Weil sich aus systematisch-pädagogischer Perspektive nichts über solche gesellschaftlichen Auswirkungen von Inklusionsdiskursen sagen lässt (dem wäre empirisch nachzugehen), können sie jedoch auch prinzipiell nicht ausgeschlossen werden. Begründet problematisieren lässt sich aus der hier entfalteten Perspektive lediglich, die pädagogischen Inklusionsdiskurse, wie sie im Rahmen der unterschiedlichen Mindsets rekonstruiert wurden, für die Sache selbst auszugeben und dabei den realgesellschaftlichen Kontext auszublenden, auf den sie *ex negativo* bezogen sind. Der im Gefolge des dritten pädagogischen Mindsets intendierte kritische Vernunftgebrauch erscheint bei aller Problematisierung insofern weiterführend, als durch diesen die Differenz von pädagogischem Diskurs und realgesellschaftlichem Kontext einerseits bleibend markiert wird, andererseits dem hier artikulierten Inklusionsprinzip einer universalen Bildungsaufgabe begründet ein konstitutiver und regulativer Charakter für gesellschaftliche Handlungskontexte in pädagogischer Verantwortung zuerkannt werden kann.

Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. In: Soziale Passagen 6. DOI 10.1007/s12592-014-0154-x, S. 5-19.
- Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 6., überarb. Aufl., Weinheim u.a.

- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim/Basel.
- Biewer, Gottfried (2005): „Inclusive Education“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 56 (3), S. 101-108.
- Böhm, Winfried (2014): Ist Dabeisein alles? In: Chrismon. Das evangelische Magazin 10/2014, S. 40-41.
- Booth, T. (2010): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Hinz, Andreas/Körner, Ingrid/Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 53-73.
- Brumlik, Micha (2016): Das alte Denken der neuen Rechten. Mit Heidegger und Evola gegen die offene Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 3, S. 81-92.
- Cramer, Colin/Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 17, DOI 10.1007/s11618-014-0584-4, S. 639-659.
- Dammer, Karl-Heinz (2011). All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Pädagogische Korrespondenz, Heft 43, S. 5-30.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, S. 27-57.
- Derrida, Jacques(1982) Différance. In: Ders. Margins of Philosophy. Chicago, S. 1-28.
- Eberwein, H. (2000): Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, Friedrich/Hinz, Andreas/Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik, Berlin, S. 95-106.
- Feuser, G. (2006): Inklusion und Qualitätssicherung, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 75 (4), S. 278-284.
- Fichte, Johann Gottlieb (1962): Grundlage des Naturrechts (1796). In: Ders.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Band 2. F. Medicus (Hrsg.) Darmstadt.
- Fichte, Johann Gottlieb (1971): Fichtes Werke. Band 1: Zur theoretischen Philosophie. Herausgegeben von I.H. Fichte. Berlin.
- Fink, Eugen (1979): Grundphänomene des menschlichen Daseins. Freiburg/München.
- Fischer, Wolfgang (1979): Transzendentalkritische Pädagogik. In: Ders.: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. Ausgewählte Aufsätze 1979-1988. Sankt Augustin, S. 17-42.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main.
- Giroux, Henry A. (1991): Postmodernism as Border Pedagogy. Redefining the Boundaries of Race and Ethnicity. In: Ders. (Hrsg.): Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries. New York, S. 217-256.
- Graham, L. & Slee, R. (2008): An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. Educational Philosophy and Theory, 40 (2), DOI 10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x.
- Gruschka, Andreas (2005): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 35, S. 5-22.
- Harant, Martin/Cramer, Colin (2015): Inklusion und Bildungswesen. Eine bildungs- und professionstheoretische Analyse. In: Nord, Ilona (Hrsg.): Inklusion im Studium der Evangelischen Theologie. Leipzig, S. 287-313.
- Harten, Hans-Christian (1996): Utopie und Pädagogik in Frankreich 1798-1860. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn.
- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts, Bd. 7. Frankfurt/Main.

- Hegel, Gottfried Wilhelm Friedrich (1988): *Phänomenologie des Geistes*. Neu hrsg. v. Hans-Friedrich Wessels und Heinrich Clairmont. Hamburg.
- Heitger, Marian (2011): Das „Als Ob“, die Grundlage eines kategorischen Imperativs der Pädagogik? In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 87, S. 111-131.
- Herbart, Johann Friedrich (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Göttingen.
- Hinz, Andreas (2006). Inklusion. In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 97–99.
- Jüngel, Eberhard (2000): *Indikative der Gnade. Imperative der Freiheit*. Theologische Erörterungen IV, Tübingen.
- Kant, Immanuel (1974): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt/Main (=KrV).
- Kobi, Emil E. (2006). Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, Markus et al. (Hrsg.): *Inklusion statt Integration?* Gießen, S. 28-44.
- Kronauer, Martin (2016): *Inklusion, Ungleichheit und Wohlfahrtsstaat im Licht der Exklusionsdebatte*. Vortrag auf dem Workshop „Inklusion. Genealogie, Theorie, Kritik“, Universität zu Köln, 17. Juni 2016. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lüders, Christian (2014): „Irgendeinen Begriff braucht es ja ...“ Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe. In: *Soziale Passagen* 6. DOI 10.1007/s12592-014-0164-8, S.21-53.
- Menne, A. (1976): *Art. Inklusion*. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 4: I-K. Basel/Stuttgart 1976, Sp. 383-384.
- Parsons, Talcott (1981): *Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft*. In: Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/Main, S. 161-193.
- Petersen, Peter (1924): *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin/Leipzig.
- Platon (2000): *Der Staat*. Politeia. Griechisch-Deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener, Düsseldorf/Zürich (=Rep).
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn, München u.a.
- Rekus, Jürgen (2016): *Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 92, Heft 1, S. 46-56.
- Ruhloff, Jörg (2006): *Warum Erziehungswissenschaft als Disziplin?* In: Bellmann, Johannes et al. (Hrsg.): *Perspektiven Allgemeiner Pädagogik*. Dietrich Benner zum 65. Geburtstag. Weinheim/ Basel, S. 33-44.
- Sander, Alfred (2006): *Interdisziplinarität in einer inklusiven Pädagogik*. www.ances.lu/index.php/arc-bulletin/online-dokumente/83-profdr-a-sander-interdisziplinaritaet-in-einer-inklusive-paedagogik. Zugegriffen am 20.6.2016.
- Schumann, Brigitte (2009): *Inklusion statt Integration*, in: *Pädagogik*, Jg. 51, Heft 2, S. 51-53.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): *Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron?* In: Wigger, Lothar (Hrsg.): *Wie ist Bildung möglich?* Bad Heilbrunn, S. 201-227.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2013): *Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung*. In: Ackermann, Karl-Ernst (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!?*, Oberhausen, S. 17-42.
- Tönnies, Ferdinand (1972): *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Grundbegriffe der reinen Soziologie. 3. Aufl. Darmstadt.
- Tönnies, Ferdinand (2012): *Studien zu Gemeinschaft und Gesellschaft*. Frankfurt/Main.
- Treml, Alfred K. (2004): *Evolutionäre Pädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- Weber, Max (1988): *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. In: Ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, 8. Aufl. Tübingen.

Dimitrios Nicolaidis

Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern

I Die These¹

Vor etwa zwanzig Jahren wurde im Schulwesen ein Paradigmenwechsel eingeleitet: Entspricht seitdem die Leistung der Schüler nicht den gesellschaftlichen Erwartungen, so werden nicht nur die Schüler selbst, sondern inzwischen auch ihre Lehrer und mit ihnen die ganze Schule zu höherer Leistung aufgefordert. Prägnant zeigte sich dies an dem hektischen Reformnotruf und den entsprechenden Maßnahmen, die auf die PISA-Studie folgten. Die Schulprogrammarbeit, die Schulinspektion und die Forderung nach einem sogenannten Lehrer-PISA markieren diesen Paradigmenwechsel. Mit der Einführung dieser Instrumentarien werden Lehrer dazu angehalten, die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit und mithin die der ganzen Institution zu überdenken und zu verbessern. Das ist ein Novum.

Dabei wurde stillschweigend vorausgesetzt, dass Lehrer zur Reform ihrer je eigenen Schule auch in der Lage seien. Die Befunde der hier auszugsweise skizzierten Studie zeigen jedoch, dass Lehrer nicht über die pädagogisch-theoretischen Voraussetzungen verfügen, die sie zu einer selbstkritischen, gehaltvollen und pragmatischen Reformarbeit befähigen würden. Keiner der Probanden, die zu den Mitautoren des Schulprogramms ihrer Schule zählten, erfüllte den denkbaren Anspruch professioneller Rationalität im Medium wissenschaftlich fundierter Argumentation. Auch unterhalb dieses Anspruchs verfügten die Probanden kaum über ein subjektives, *elaboriertes* Konzept einer gelingenden Reform ihrer Schule. Der Titel dieses Textes (sowie die ihm zugrunde liegende Studie Nicolaidis 2015) verweist also nicht darauf, dass die Probanden mit der vorherrschenden Praxis an ihrer Schule zufrieden wären und deshalb keinen Anlass für Reformen sähen. Vielmehr verfügen sie als Pädagogen kaum über ein *professionelles* Selbstverständnis, von dem aus sie eine Reformskizze entwickeln könnten. Sie zeigen stattdessen eine erhebliche Distanz gegenüber ihren originären Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung. Die „Reformer ohne Grund“ konstatieren also durchaus einen Grund *für* Reformen, doch stehen sie nicht *auf* festem Grund, um jene Reformenvorstellungen auch konkret zu artikulieren oder gar zu konzeptualisieren. Besonders drastisch wird dieser Befund in denjenigen Fallstudien deutlich, die einen manifesten Antiintellektualismus unter den Probanden zeigen.

1 Alle Abbildungen sind entnommen: Modley, Rudolf (1976): Handbook of Pictorial Symbols. New York.

Nicht, dass die Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung sich objektiv einfach auflösen. Vielmehr werden sie mit mannigfaltigen Strategien praktisch entsorgt (s.u.). So veräußern die Probanden die pädagogische Telos der Erziehung und Bildung zur Mündigkeit. Und damit kommt ihnen die normative Legitimationsgrundlage für ihre Profession abhanden. Diese These zu belegen, ist die Absicht dieses Beitrags. Ich fasse den entsprechenden Befund unter dem Begriff der *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster*. Es zeigt sich ferner, dass auf dieser Grundlage pädagogisch substantielle und verbindliche Reformkonzepte nicht auszumachen sind.

Mit dem Begriff der *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster* wird die allmähliche, partielle Entsorgung pädagogischer Ansprüche bezeichnet. Gemeint ist hierbei nicht das allgemeine Lamento über kulturellen Verfall. Vielmehr geht es um einen konkreten und daher identifizierbaren Bruch im professionellen Selbstverständnis von Lehrern, der sich als eine Krise des Berufsstands bemerkbar macht. Induziert, so meine These, ist diese Krise durch den allgemeinen Trend schulischer Praxis: Lehrer haben beispielsweise nicht primär fachliches Wissen zu vermitteln – so die einschlägige Leitfadensliteratur und die durch sie verbreitete Rede von der Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens –, sondern vor allem Methodenkenntnisse. Seitdem diese Parole unter Lehrern verfängt, verliert beispielsweise die Debatte über verbindliche fachliche Inhalte ihre Relevanz. Folgerichtig sollen Lehrer nicht primär Wissensvermittler sein, sondern als Lerncoaches die Schüler begleiten. Auch das ist ein Novum, das sich in der hier skizzierten Studie zeigt und mit dem Begriff der Entmaterialisierung eingefangen werden soll, die sich vor allem auf den pädagogischen Kern der Profession bezieht. Es ist also von einer Entmaterialisierung der *pädagogischen* Deutungsmuster auszugehen.

II

Die Konzeption der Studie

Die pädagogischen Deutungsmuster der Probanden rekonstruierten wir im Rahmen einer Studie zur Schulprogrammarbeit an deutschen Sekundarschulen (Nicolaidis 2015). Wir wollten wissen, in welcher Weise Lehrer – jenseits des propositionalen Gehalts eines allgemeinen Bekenntnisses zu Schulreformen – über die pädagogisch-theoretischen Voraussetzungen für jene Entwicklungsaufgabe verfügten, die ihnen durch den Auftraggeber der Schulprogrammarbeit, die Kultusadministration, implizit zugesprochen wurde.² Zu diesem Zweck rekonstruierten wir das pädagogische Deutungsmuster von Schulprogrammautoren, um davon ausgehend den Grad und die Güte ihrer Reformaspiration abzuleiten.³

-
- 2 Verfasst hat diese Studie der Autor dieses Beitrags. An der Rekonstruktion der Interviews innerhalb der Forschungsgruppe waren maßgeblich beteiligt: Andreas Gruschka, Marion Polmanns, Sieglinde Joritz, Christoph Leser, Jens Rosch, Rahel Hünig, Helge Kminek, Thomas Beier. Ich danke ihnen für ihre Unterstützung.
 - 3 Für die Erschließung der Interviews wurde das methodische Instrumentarium objektiv-hermeneutischer Fallrekonstruktion angewandt, das im Wesentlichen von Ulrich Oevermann entwickelt wurde (vgl. Oevermann 2000).

Nach Oevermann (2001) stellt ein pädagogisches Deutungsmuster eine krisenbewährte Bewältigungsstrategie dar. Standardherausforderungen des pädagogischen Alltags werden nicht immer wieder von Neuem bewältigt und die Art der Bewältigung wird nicht immer wieder neu begründet. Vielmehr greifen die Subjekte in wiederkehrenden bzw. in ihrer Typik vergleichbaren Problemen der Lebenspraxis auf sukzessiv aufgebaute Handlungskonzepte und auf bewährte Voreinstellungen zurück, die sich mit dem Aufbau einer professionellen Routine als implizite Theorien eingeschliffen haben. Deutungsmuster sind deshalb immer auch Legitimationsmuster, die eine situationsübergreifende Verallgemeinerungsfähigkeit besitzen (vgl. Oevermann 2001, S. 38). Deutungsmuster bewähren sich vor allem dann, wenn das Subjekt in typische professionsspezifische Konflikte gerät.

Um diese zu inszenieren, wurden Dilemma-Interviews konzipiert. In Form eines kurzen Textes (Szenario) wurden die Probanden mit einem die pädagogische Profession konstituierenden und prototypischen Konflikt konfrontiert. Die Thematik der Szenarien unterscheidet sich gemäß der drei pädagogischen Dimensionen der Erziehung, Didaktik und Bildung. Das Erziehungsszenario repräsentierte den Konflikt zwischen Selbst- und Fremdregulation. Das Unterrichtsszenario spiegelte den Konflikt zwischen dem didaktischen Bestreben der Vereinfachung der Sache, um sie an das Können der Schüler anzupassen, und dem Interesse, das Material und die Aufgaben an der Eigenstruktur der Sache auszurichten. Die Bildungsaufgabe konkretisiert sich einerseits im funktionalen Sinn mit einer Orientierung an der curricularen Ordnung oder andererseits mit einer Orientierung an das möglichst breit angelegte und subjektiv bedeutsam werdende Weltwissen des Schülers. Durch eine derart angelegte Polaritätsfigur des jeweiligen Szenarios lässt sich nach Oevermann evozieren, dass die Probanden im Reden über das Dilemma auf ihre Krisenlösungsstrategie zurückgreifen. Die exemplarische Illustration der Polarität wird zur Herausforderung für die Probanden, die zu einer eigenen Positionierung gegenüber den Deutungsangeboten des Szenarios aufgefordert werden. Zugleich kann in den Interviews sichtbar werden, inwiefern die Lehrenden nicht nur stabile und explikationsbedürftige Deutungsmuster besitzen, sondern auch, welches Anregungspotential für Reformen in ihnen steckt (vgl. Gruschka et al. 2003, S. 36).

Jedoch: Ist das Subjekt nicht dazu in der Lage, auf ein konsistentes pädagogisches Deutungsmuster zurückzugreifen, agiert es unvermeidbar im Modus der Krise. Genau dies konnte bei einem erheblichen Teil der Probanden festgestellt werden. Etwa ein Drittel der zwölf untersuchten Lehrpersonen entspricht dem Typus des Dekomponierten. Dieser Typus verweist deshalb auf eine Entmaterialisierung der Deutungsmuster und damit auf eine Krise des Berufsstandes, weil die pädagogisch inspirierte Selbstpositionierung der Probanden mangels fachlicher Substanz vielfach in sich zusammenfällt. So wird der Anspruch des Pädagogischen eher rhetorisch denn material eingelöst. Belege für die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster findet man nicht allein bei dem Typus des Dekomponierten, doch zeigt dieser Typus jene

Entmaterialisierung in besonders prägnanter Weise, nämlich derart, dass sie sich bei ihm augenfällig mit einer professionellen Krise verbindet.

III

Der Typus des Dekomponierten als prägnanter Ausdruck der Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster

Der Typus des Dekomponierten ist eine Figur des von Gruschka entwickelten Modells Bürgerlicher Kälte (vgl. Gruschka 1994). Mit diesem Modell werden die verschiedenen Modi dargestellt, mit denen die einzelnen Subjekte den Konflikt zwischen dem gesellschaftlichen Sein und dem normativen Sollen vermitteln, damit sie trotz dieses strukturell unauflösbaren Konflikts eine pragmatische Lösung legitimieren und ihre Handlungsfähigkeit aufbauen bzw. aufrechterhalten können. Dem Typus des Dekomponierten gelingt die Befriedung des Strukturkonflikts nicht nur objektiv nicht – wie allen Reaktionsweisen auf Kälte –, sondern auch subjektiv nicht. Denn dieser Typus vermag es nicht, den Widerspruch der Institution Schule zwischen ihrer gesellschaftlichen Funktion und der pädagogischen Norm in einer subjektiv praktikablen Weise zu vermitteln.

Diese Probanden zeigten daher den bemerkenswerten Tatbestand, dass sie kein pädagogisches Deutungsmuster mit einer distinkten, entschiedenen und elaborierten Positionierung erkennen ließen. Vielmehr wurde festgestellt, dass jene in einem Modus reagierten, der auf eine gravierend unsichere pädagogische Selbstpositionierung hinweist. Die Reformansprüche der letzten Jahre zeigen insofern bei diesen Lehrenden Wirkung, als mit ihnen Ansprüche an das eigene Tun verbunden wurden, die vielfach mit den eingebrachten Überzeugungen und Praktiken nicht so recht zu verbinden waren. Es ist also weder der Überzeugungstäter zu finden, der mit den Reformansagen zu neuen Ufern strebt und sich sicher ist, auf dem richtigen Weg zu sein. Noch finden wir selbstbewusste Vertreter der Pädagogik, deren Geltung durch die angeordnete Reform nicht infrage gestellt wurde.

Vielfach wurde nicht mehr deutlich, worin der Überzeugungsboden besteht, auf dem die pädagogische Arbeit aufbaut. Das Neue steht unverbunden neben dem Alten. Es dominiert die Abwehr des Neuen mit Hinweis auf die anhaltende Pflicht zum Alten. Man würde gern, aber man könne nicht. Der Typus des Dekomponierten macht in seiner Gänze auf einen Berufsstand aufmerksam, der nicht mehr sicher ist in dem, was er tut, auch weil er das nunmehr Geforderte nicht als Lösung der Probleme des Unterrichts erkennt, sondern eher als Medium ihrer Verschärfung. Einerseits leidet er in seinem Denken, Urteilen und Handeln unter einer Desorientierung. Andererseits steht er der Reformaufgabe, mit der er potentiell seinen Zustand der Dekomposition überwinden könnte, besonders hilflos gegenüber, zuweilen so, als sei er durch seine Krise in einen Zustand der Paralyse geraten.

Die vielfachen pädagogischen Innovationen der letzten Jahre werden offenkundig nicht als probate Mittel der Problembearbeitung angesehen und auch nicht mit den in den Szenarien dargestellten Sachverhalten in Verbindung

gebracht. Schüleraktivierende Unterrichtsformen wie Gruppenpuzzle, Stationenlernen, Lerntheke, Wochenplanarbeit, die in vielen Schulen Hochkonjunktur haben und als Gegenentwurf zum vielerorts gescholtenen Frontalunterricht in Stellung gebracht werden, haben in den Interviews keine Relevanz. Die Versprechungen der einschlägigen auflagenstarken Literatur, mit diesen Innovationen könne man (endlich) erfolgreich unterrichten, werden in den Interviews zwar stellenweise unverbindlich affirmiert, doch immer dann, wenn es konkret um die Bewältigung des pädagogischen Alltags geht, verlieren sie innerhalb eines professionsspezifischen Diskurses ihre problemlösende Relevanz. Man thematisiert die Innovationen nicht deshalb nicht, weil man sie nicht kennt, sondern weil man über sie nichts Handfestes und Überzeugendes berichten kann, das die postulierte Wirkung belegen würde. Trotzdem werden sie in den Interviews spontan und affektiv, aber unverbindlich als Neuerungen begrüßt, auch wenn sie nur fingierte Lösungen anzubieten haben.

Die spezifische Ratlosigkeit des Dekomponierten zeigt sich nicht nur im Inhalt, sondern auch in der Form seiner Ausführungen: Die entsprechenden



Probanden lavieren, sie widersprechen sich, wehren ab oder weichen aus. Die Annahme, ein konsistentes Deutungsmuster müsse grundsätzlich und als Normalfall rekonstruierbar sein, erwies sich also als falsch bzw. spezifikationsbedürftig. Zu erkennen war unter diesen Probanden keine stabile Orientierung an Routinen, mit denen die dargebotenen Alternativen hätten stimmig bewertet werden können. Die professionelle Darstellung

eines pädagogischen Deutungsmusters, also die diskursmächtige, anschauungsreich dargestellte und normativ gut begründete Verortung der eigenen Position im Dilemma konnte bei keinem Probanden festgestellt werden.

IV

Einige konkrete Befunde

Das erste hier skizzierte pädagogische Deutungsmuster bezieht sich auf die Frage der Bildung. In dem entsprechenden Bildungsszenario geht es um das Angebot einer Zeitung an Schüler Artikel zu verfassen, die in der Zeitung veröffentlicht werden sollen. Ein Kollege repräsentiert die Position desjenigen, der sich im Rahmen eines fachsystematischen Unterrichts für ein traditionelles materiales Bildungskonzept einsetzt. Er votiert deshalb gegen das Zeitungsprojekt. Eine Kollegin setzt sich hingegen für eine Bildungskonzeption ein, die in Form des fächerübergreifenden und multimedialen Zeitungsprojekts realisiert werden könnte.⁴

In dem hier exemplarisch ausgewählten Interview zu diesem Dilemma begründet die Probandin ihre Fürsprache für ein fächerübergreifendes Projekt nicht

4 Das Szenario ist zu finden unter: [apaek01058-szenariensammlung_2003-04%20\(3\).pdf](#), S. 11f.

mit einer materialen Bildungskonzeption, sondern mit einer formalen Rahmung von Unterricht (Nicolaidis 2015: S. 112 ff.). Sie erklärt nicht, worin sie den material bildenden Gehalt eines fächerübergreifenden Projektunterrichts sieht. Vielmehr positioniert sie sich zugunsten des fächerübergreifenden Zeitungsprojektes in Bezug auf die Form, ohne näher zu bestimmen, was ihr konkreter Vorteil gegenüber anderen Unterrichtsformen wäre. So spricht sie davon, dass Projektunterricht *natürlich viel interessanter und viel spannender sei*. Die Unbestimmtheit ihrer Ausführungen deutet darauf hin, dass die Probandin fächerübergreifenden Unterricht vor allem als ein Etikett für innovativen bzw. besseren Unterricht nutzt.

Um unter der Voraussetzung curricularer Pflichterfüllung ein Zeitungsprojekt realisieren zu können, verweist sie auf die Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens*. Die Zuspitzung dieser Methode ermögliche es, ein Zeitungsprojekt zu realisieren, ohne dass dadurch die curricularen Pflichten verletzt würden. Doch enthält ihre Pragmatik keine inhaltlichen Verweise, mit denen angegeben würde, welcher Bildungsgegenstand entbehrlich und welcher Bildungsgegenstand unveräußerlich wäre. So ist das *exemplarische Lernen* als ein *passé partout* zu verstehen, mit dem ein generelles „Weglassendürfen“ ermöglicht ist. Welcher Bildungsgegenstand für welchen anderen exemplarisch steht und welches Exempel in besonderem Maße eine Bildungskategorie repräsentiert, ist dem rein formal bestimmten Rationalisierungsprinzip des *exemplarischen Lernens* folgend irrelevant. Vor diesem Hintergrund kann die Probandin zwar *gut leben, ohne den Faust im Unterricht gelesen zu haben*, doch ist eine positive Bestimmung unveräußerlicher oder zumindest repräsentativer Bildungsinhalte aus ihrer Sicht nicht erforderlich, wie es auch verzichtbar ist, Kriterien zu benennen, anhand derer eine Bestimmung exemplarischer Bildungsgegenstände vorgenommen werden könnte.

Zwar spricht sich die Probandin zunächst für ein fächerübergreifendes Zeitungsprojekt aus, doch sieht sie im weiteren Verlauf des Interviews trotz ihrer Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens* unüberwindbare Hürden für dessen Realisierung, die als mangelnde zeitliche Handlungsspielräume aufgrund zu großer curricularer Verpflichtungen, als Unzumutbarkeit eines größeren planerischen Aufwandes für den *Stundenplanmacher* oder als Insuffizienz der Probandin benannt werden. Die Probandin deutet ihre Situation also so, dass sie im Hinblick auf die Realisierung eines Zeitungsprojektes eine erhebliche Diskrepanz zwischen den gegebenen und den erforderlichen Voraussetzungen konstatiert. Teilweise sieht sie diese Defizite in einem Bereich, auf den sie als Lehrerin keinen Einfluss hat (die Einschränkung des zeitlichen Handlungsspielraums durch die *neuen Lehrpläne*). Andernteils bezieht sich ihre Defizitanalyse auf ihr unmittelbares berufliches Umfeld (die Kapazitätsgrenzen des *Stundenplanmachers*) oder auf die eigene Person (*es bedarf mehr Phantasie als ich sie habe*), also auf einen Mangel, der sich innerhalb ihres Einflussradius befindet. Doch erhebt sie nicht den Anspruch, den Mangel zu beseitigen, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, die sie für die Realisierung einer besseren unterrichtlichen Praxis erforderlich erachtet. Stattdessen ergreift sie die Entlastungs-

strategien der Externalisierung (das Curriculum, das der Zuständigkeit der Kultusadministration untersteht), der kollegialen Protegierung (des überforderten Stundenplanmachers) sowie der Selbstabwertung (in Bezug auf den Mangel ihrer Phantasie). Mit diesen Entlastungsstrategien gelingt es der Probandin den Mangel bloß zu konstatieren, ohne dass sie eine Kritik an den bestehenden Verhältnissen artikuliert, die den Mangel verursachen. So nimmt sie die Defizite hin, ohne dass sie einen Anspruch vermittelt, sich im Rahmen der Schulprogrammarbeit um deren Beseitigung zu bemühen. Ihre professionelle Krise ist deutlich vernehmbar. Sie resultiert vor allem aus der Vorstellung formaler Restriktionen (Curriculum, Stundenplan). Die Vergegenwärtigung der beklagten Restriktionen wie auch der dadurch verhinderten Optionen werden nicht dem Umstand zugeschrieben, man habe erst vor kurzem ein Schulprogramm zu schreiben gehabt. Die Probandin weist vielmehr darauf hin, dass die entscheidende Hürde die novellierten Lehrpläne darstellten, die sie daran hinderten, die Krise konstruktiv zu wenden. Das deutet darauf hin, dass ihre Krise nicht durch die Schulprogrammarbeit, sondern vielmehr durch ein grundlegendes und hochgradig diffuses Verhältnis zu den formalen Setzungen der Institution induziert ist: Erst ist die Rationalisierung der Inhalte per Exemplifikation eine Methode, mit der Zeit für ein Zeitungsprojekt gewonnen werden kann, dann aber wird diese Methode angesichts der neuen Lehrpläne für schwer umsetzbar erklärt (Die *Ablösung* von den *neuen Lehrplänen ist gar nicht so einfach*), um schließlich in regressivem Duktus Partei für die Lehrpläne und deren Nutzen zu ergreifen (*sie sind ja nicht doof alle, die Pläne, ja!*). In welcher Weise die Lehrpläne für die Probandin und ihre Arbeit relevant bzw. handlungsleitend sind, ist offenbar ungeklärt. Das ist deshalb bemerkenswert, weil sie die Frage der Umsetzbarkeit eines Zeitungsprojektes vor allem dadurch zu beurteilen sucht, dass sie die curricularen Spielräume auslotet. Das Curriculum hat also aus ihrer Sicht eine hohe sachliche Relevanz. Doch der Versuch, ihr konzeptionelles und pragmatisches Verhältnis zum Lehrplan darzulegen, misslingt bzw. führt in ein diffuses Lavieren. Sowohl in formaler wie auch in materialer Hinsicht weist die Probandin keinen Grund aus, auf dem sie fest steht und von dem aus sie eine Reformperspektive entwickeln könnte.

Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster zeigte sich aber nicht nur unter denjenigen Probanden, die mit ihrem Deutungsmuster auf unsicherem Boden stehen, sondern auch unter denjenigen, die sich stabil positioniert haben. Ein anderer Proband überspringt die Auseinandersetzung mit dem Szenario. Es geht in diesem Szenario um den didaktischen Konflikt zwischen einer größeren Effektivierung der Instruierung oder einer reformpädagogisch inspirierten Aktivierung der Schüler im Unterricht. Statt sich auf diesen Grundkonflikt zu beziehen, kommt der Proband unmittelbar auf die eigene pädagogische Praxis zu sprechen. Er legt zwei einander konkurrierende didaktische Konzepte dar: Das eine besteht darin, dass die curricularen Positionen abzuarbeiten sind (*Wenn ich die Braun'sche Röhre mache, dann erklär' ich denen die Braun'sche Röhre*). Seine strikt curriculare Orientierung in didaktischen Entscheidungen führt ihn aber in eine prekäre Situation. Denn mit dieser

Didaktik ist aus seiner Sicht nur der weltfremde *Formalismus* zu vermitteln, der den extremen Hass der Schüler auf die naturwissenschaftlichen Fächer verursacht (*Und da stellt sich heraus, dass ähm, der Unterricht, der am verhasstesten ist in Deutschland, ist Chemie und Physik*). Deshalb lehnt der Proband diese Didaktik ab. Sie verfängt nicht bei den Schülern und sollte daher in den *Wahlpflichtunterricht hineingesetzt* werden. Mit dem anderen – von ihm bevorzugten – didaktischen Konzept orientiert sich der Proband an dem *normalen Leben* der Schüler bzw. an ihren daraus resultierenden Fragen. Der Lehrer kann zwar die vielfältigen Fragen der Schüler nicht beantworten, doch haben mit dieser Didaktik Schüler und Lehrer *Freude an der Physik*.

Diese didaktische Bestandsaufnahme könnte dazu führen, dass der Proband beiderlei Ansprüche miteinander vermittelt, indem er definiert, in welcher Weise die curricularen Setzungen einen Bezug zum *normalen Leben* der Schüler aufweisen. Auf dieser Ebene könnte der Proband – seinem Deutungsmuster folgend – die pädagogische Arbeit an seiner Schule reformieren. Auf diese Option greift er aber deshalb nicht zurück, weil ihm die fachlichen Voraussetzungen dazu fehlen. Dieses Defizit ist aus seiner Sicht nicht einem persönlich zu verantwortenden Versäumnis, sondern dem mangelhaften Ausbildungsangebot der Universität zuzuschreiben (*Und das ist das große Dilemma unserer Naturwissenschaften*), innerhalb dessen nur dysfunktionales Wissen vermittelt wurde (*Differenzialgleichungen lösen oder irgend so, so ein Kram, ja*).



Die bisher von ihm erprobte Alternative zum Abarbeiten des Curriculums war diejenige, für die er sich *vor Jahren* in seinem Leistungskurs entschieden hatte. Dort verzichtete er umfassend auf die Bearbeitung der *harten Fakten* und orientierte sich ausschließlich an den Fragen der Schüler, ohne dass es zur Beantwortung dieser Fragen gekommen wäre (*ich hab' die Fragen zugelassen. Ich konnte sie nicht beantworten ...*). Aber auch diese Option ist nicht realisierbar. Sie ist zwar aus seiner Sicht didaktisch legitim und sogar wünschenswert, doch ist sie moralisch nicht zu verantworten. Denn mit dieser Didaktik vermittelte der Proband seinen Schülern zwar *Freude an der Physik*, zugleich aber auch eine falsche Vorstellung von dem, was die Schüler erwartet, wenn sie sich später – getragen von einer Welle trügerischer Begeisterung – für ein Physikstudium entscheiden, an dem sie nur scheitern können, weil sie dann um so härter mit dem mangelnden Lebensbezug des Faches konfrontiert werden. So scheitert der Proband nicht an seinem persönlichen Unvermögen, sondern an dem Strukturproblem der Institutionen: an der Lebensfremdheit der Naturwissenschaften in der Schule wie auch in der Universität.

Die Lösung für dieses Problem sieht er darin, die lebensfremden curricular gesetzten Inhalte zu entwerfen (*Formalismus*) und sie deshalb aus dem verbindlichen Fächerkanon zu entfernen (*in den Wahlpflichtbereich hineinzuset-*

zen). Der kritischen Rückfrage des Interviewers, dabei könnten die das Fach konstituierenden Inhalte entsorgt werden, entgegnet er mit dem Einwand, dass es ohnehin keinen Kanon mehr gebe, folglich die *harten Fakten* allesamt zur Disposition gestellt werden können (*Welche harten Fakten sollen die Schüler denn wissen? Wir haben doch festgestellt, es gibt nicht mehr den, diesen Kanon, den ich einfach wissen muss, den gibt es nicht.*). Die Inhalte des Faches sollen ja nicht über das Curriculum oder über den Kanon, sondern über die Fragen der Schüler definiert werden. Mit dieser umfassenden Unverbindlichkeitserklärung gegenüber fachlichen Inhalten kann der Proband seine didaktische Präferenz legitimieren, die darin besteht, die Fragen der Schüler, die aus ihrem *normalen Leben* herrühren, auf vielfältige Weise zu bearbeiten (approximativ, spekulativ, assoziativ etc.), ohne dass man zu Antworten käme, mit denen man sich auf fachliche Gewissheiten berufen müsste („*Okay, ich weiß es auch nicht, wir gucken mal, ob wir das lösen können.*“ *Das wäre eigentlich die Standardantwort*).

Die Distanz des Probanden gegenüber den Inhalten seines Studiums korrespondiert mit seiner Distanz gegenüber der Vermittlung: Indem er diese Aufgabe rhetorisch zu einem Dilemma stilisiert, steigert er sie – was sie de facto nicht ist – auf der Ebene der Wahrnehmung zu einer pädagogischen Tragödie. Zugleich externalisiert er die Lösung des Problems. Denn für eine Aufgabe, die generell nicht lösbar ist, kann der Proband nicht die Verantwortung übernehmen. So zeigt er die Entfremdung vom alltäglichen Werk der Vermittlung und damit eine doppelte Distanz: Als Physiker wie auch als Didaktiker hat er kein emphatisches Verhältnis zu seinen Aufgaben aufgebaut. Sein professionelles Selbstverständnis beruht vor allem auf einer *Freude an der Physik*, die sich mit einem approximativen Wissen begnügt und damit ohne ein Wissen in Gewissheit auskommt.

Ein weiteres Deutungsmuster sei anhand der Positionierung zum Erziehungs-Szenario dargestellt. In diesem geht es um zwei Kollegen, die darüber in eine Auseinandersetzung geraten, ob angesichts des Schmutzes und der Unordnung in einer durch Schüler geführten Cafeteria die Lehrer eingreifen müssen oder nicht. Einer der beiden Lehrer vertritt in diesem Streitgespräch das Prinzip der Selbstregulation, der andere das Prinzip der Fremdregulation.⁵

In der Auseinandersetzung mit dem Szenario legt der nun betrachtete Proband sein Konzept des *Selbständigmachens* dar, das auf die Vermittlung eines *modus operandi* der korrekten Durchführung technischer Instruktionen zielt – entweder im Rahmen des Renovierens des *Café Comic* oder im Zuge der Vermittlung eines Manuals zur Benutzung der Bibliothek. Es wird deutlich, dass die im Szenario dargebotene Perspektive, man könnte Schülern Handlungsspielräume relativer Autonomie überlassen, damit sie das tun können, was sie erst noch lernen sollen, nämlich Formen der Selbstregulation zu praktizieren, nicht eingenommen wird. Auf eine Erziehung zur Selbständigkeit durch personelle Autonomie und geistige Mündigkeit zielt er demnach nicht. Obgleich

5 Das Szenario ist zu finden unter: https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/download.php?docid=1058&file=apaek01058-szenariensammlung_2003-04.pdf

er mit dem Begriff des *Selbständigmachens* auf eine rhetorische Vermittlung der Selbstständigkeitsnorm mit der von ihm präferierten Instruktionsdidaktik zielt, zeigen die weiteren Ausführungen, dass er sich mit seiner Erziehungspragmatik stringent an einem Modus aus Aufsicht und Kontrolle orientiert (*da müsste man wirklich unheimlich viel an Aufsicht und an, an Mühe investieren, ähm, ...*).

Diese Erziehungsweise ist aber (bspw. innerhalb eines kontinuierlichen Betriebs einer Cafeteria) nicht möglich, weil es die dafür erforderlichen personellen Ressourcen nicht gibt (*...und diese, diese Stundendeputation haben wir gar nicht*). Der Konflikt, der im Szenario als einer zwischen zwei konkurrierenden Erziehungskonzepten dargestellt ist, wird von dem Probanden ausschließlich als ein ökonomischer aufgefasst (*die Schulrealität, sieht einfach anders aus, es sind einfach keine Stunden da*). Das Verständnis des Probanden ist in doppelter Weise ökonomisch bestimmt: Zum einen in Bezug auf den Einsatz personeller Ressourcen, zum anderen im Hinblick auf die Verhinderung eines durch Schüler verursachten Schadens im Fall unterlassener Aufsicht (*Aber, so in zentralen Bereichen, wo es um Geld geht oder um, äh, um ja wirkliche Aufsicht, ähm, da kann man unsere Schüler in dem Sinne noch nicht alleine lassen*).

Die pädagogische Norm, Schüler müssten selbständiges Handeln lernen, wird derart erfüllt, dass mit dem *Kompetenzcurriculum* Erziehung zu einer Aufgabe der Didaktik umgedeutet wird. Aus Erziehung zur Selbstständigkeit wird so eine Didaktik zur Selbstständigkeit – gleichsam ein „Selbständigkeits-training“. Das ist aus der ökonomisch inspirierten Perspektive des Probanden heraus plausibel. Denn innerhalb von Unterricht kann man so Schülerinnen und Schülern „richtiges Verhalten“ vermitteln, ohne dass dafür zusätzliche Ressourcen erforderlich sind. Doch so recht überzeugt ist der Proband nicht von der erzieherischen Wirkung des *Kompetenzcurriculums*, da es eben nicht dazu führt, die *wirkliche Aufsicht* – außerhalb des Trainings – obsolet werden zu lassen. Wenn es um den Schutz des schulischen Inventars geht, bleibt die *wirkliche Aufsicht* unverzichtbar. Indem der Proband die erzieherische Wirkung des *Kompetenzcurriculums* nur marginalen Aufgaben bescheinigt, wertet er es objektiv ab. Er erklärt es zu einem Alibi-Programm.

Erziehung im Modus von Aufsicht und Kontrolle ist aus seiner Sicht nicht Ausdruck eines repressiven Erziehungskonzepts, sondern allein die Folge der unvermeidbaren Abhängigkeit des Schülers vom Lehrer. Denn der Schüler ist als defizitäres Wesen zur selbständigen Verrichtung bestimmter Aufgaben – ohne dass das Inventar der Schule Schaden nähme – gar nicht in der Lage (*in diesem Café Comic werden immer wieder auch Schüler eingesetzt, die für Renovierungen zuständig sind oder die mal aufräumen, aber im Endeffekt, äh, das in so einer, in die Hände einer Gruppe von Schülern zu legen, die das selbstständig organisiert durchführt, ähm, da müsste man wirklich unheimlich viel an Aufsicht und an, an Mühe investieren*). Aufsicht und Kontrolle sind demnach keine erzieherischen Optionen, zu denen es rationale Alternativen gäbe, sie sind auch kein vorübergehende Notwendigkeit, die sich im Zuge der

Verantwortungsübernahme durch die Schüler erübrigt. Aufsicht und Kontrolle sind vielmehr eine dauerhaft notwendige Aufgabe des Pädagogen in der weiterführenden Schule. Daher stehen Aufsicht und Kontrolle auf der einen Seite und Erziehung zur Selbständigkeit auf der anderen Seite nicht im Widerspruch zueinander, sondern erst unter der Voraussetzung von Aufsicht und Kontrolle ist – im Sinne des *Selbständigmachens* durch technische Instruktionen – eine selbständige Tätigkeit der Schüler realisierbar. Das heißt zugleich, dass aus der Sicht des Probanden eine Erziehung jenseits von Aufsicht und Kontrolle nicht denkbar ist.

Mit dem Ressourcenmangel wiederum verweist der Proband auf ein Problem, das zu lösen er objektiv nicht in der Lage ist. Die Ressourcenausstattung einer Schule wird an einem anderen Ort, nämlich innerhalb der Administration, entschieden. Deshalb erklärt er sich mit der Umdeutung des pädagogischen Konflikts zu einem ökonomischen objektiv für sachlich nicht zuständig. Eine pädagogische Entwicklungsaufgabe zu definieren, kann aus dieser Perspektive keinen Sinn stiften. Den Mangel als einen gegebenen Mangel bloß zu konstatieren und nicht zu kritisieren, ist aber nicht per se als Desinteresse gegenüber der Reformaufgabe zu verstehen. Denn die unkritische Haltung entspricht einer durch die Schulbürokratie etablierten Praxis, die nicht dem Zweck dient, die defizitäre Mittelzuweisung der Administration zu kritisieren, sondern der Aufforderung nachzukommen, die existierenden Spielräume vor Ort konstruktiv zu nutzen. Doch eine Loslösung von der Ressourcenlogik vollzieht der Proband nicht. Deshalb korrespondiert sein pädagogisches Deutungsmuster mit seiner Distanz zur Reformaufgabe. Die dem Schüler durch fortdauernde Aufsicht und Kontrolle unterstellte Abhängigkeit vom Lehrer entspricht der Abhängigkeit des Lehrers von der Schuladministration. Sie zeigt sich dadurch, dass dem Probanden die Emanzipation von der Logik knapper Ressourcen nicht gelingt. So richtet sich sein Blick allein auf ökonomische Quantität, wo es doch um pädagogische Qualität gehen könnte.

Nun könnte der Proband mit dem Verweis auf die bedingte Entwicklungsfähigkeit von Schülern seine Forderung nach einem Mehr an Aufsicht und Kontrolle begründen und deshalb im Rahmen der Schulprogrammarbeit zusätzliche personelle Ressourcen fordern. Doch ist nicht davon auszugehen, dass er eine entsprechende Pragmatik entwickelt, weil er erstens keine Aspiration erkennen lässt, an diesem Mangel etwas zu ändern und weil er zweitens keine Kritik an dem aus seiner Sicht ohnehin wirkungslosen Kompetenzcurriculum vorträgt. So ist die Entwicklung des *Kompetenzcurriculums*, die in den zentralen Bereichen keine erzieherische Wirkung entfalten kann, als eine Alibi-Maßnahme zu verstehen, mit der man pflichtschuldig ein Schulprogramm abliefert, das aus der Sicht des Probanden nicht das leisten kann, was er für wirkungsvoll hält. Die Wirkungslosigkeit des *Kerncurriculums* konstatiert er wie er auch den Ressourcenmangel konstatiert – ohne Kritik in der Sache und ohne die Feststellung des Mangels an eine verantwortliche Instanz zu adressieren. So kann man formal der Aufgabe der Schulprogrammentwicklung

Rechnung tragen, ohne dass damit die Qualität der pädagogischen Arbeit verbessert wäre. Der Proband verhält sich also selbst zu seiner Aufgabe so, wie er es von seinen Schülern erwartet: Er liefert das, was unter den Bedingungen von Aufsicht und Kontrolle von ihm gefordert wird, ohne dass er sich souverän, eigensinnig und damit mündig zu der Aufgabe der Schulprogrammarbeit verhalten würde. Der Proband arbeitet eine Dienstpflicht ab, für die er infolge des Ressourcenmangels keine sachliche Legitimation findet. So reproduziert sich der „autoritäre Charakter“ (Adorno). Denn der Lehrer ordnet sich dem Zwang genauso unter wie er diesen gegenüber seinen Schutzbefohlenen walten lässt.

In diesen drei Skizzen zeigen sich beispielhaft konkrete Ausdrucksgestalten der Veräußerung des in der Pädagogik Unveräußerlichen. Denn ohne den Anspruch einer Erziehung zur Mündigkeit und ohne den Anspruch einer Didaktik, die ein fachlich fundiertes Ich-Welt-Verhältnis ermöglicht, ist Pädagogik im emphatischen Sinne nicht einlösbar. Eine besonders starke Abwendung vom Motiv des Pädagogischen zeigte sich bei all jenen Probanden, die sich an einem antiintellektualistischen Konzept orientieren: Wenn Didaktik sich beispielsweise *am röhrenden Leben der Schüler* und damit am Motiv der Triebhaftigkeit und des Hedonismus zu orientieren hat, dann ist es folgerichtig, *vertiefenden Unterricht* generell als eine Gängelung der Schüler zu betrachten (vgl. Nicolaidis 2015, S. 94ff.). Dieser Antiintellektualismus illustriert das grundlegende Problem des Berufsstands, dessen professionelle Krise als eine Bildungskrise der Lehrer selbst zu verstehen ist. Die Kehrseite der Entmaterialisierung des pädagogischen Deutungsmusters ist in der Hinwendung der Probanden zu den formalen Anforderungen der Profession zu sehen. Dieser Befund konkretisiert sich in dem beinahe allgegenwärtigen Verweis auf curriculare Pflichten. Dabei zeigt sich meist kein Abwägen und Ausbalancieren zwischen pädagogischen Präferenzen und formalen Pflichten, sondern vielmehr eine einseitige Parteinahme für Letzteres. Diese Parteinahme vollzieht sich mal leidvoll als unvermeidbares Übel, mal affirmativ als Einsicht in eine objektive Notwendigkeit. Das Curriculum ist je nach Perspektive ein einengendes Korsett oder ein nützlicher Orientierungsrahmen – in jedem Fall aber eine kaum interpretierbare Setzung, die Spielräume für ein pädagogisch inspiriertes Ansinnen ließe.



V

Grad und der Güte der Reformaspiration

Die Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster verweist auf die bereits angedeuteten Befunde zum Grad und der Güte der Reformaspiration. Wo die fachlichen Grundlagen der Profession brüchig sind oder sogar negiert werden, sind auch kaum die Voraussetzungen für eine fachlich fundierte und verbindliche pädagogische Reform gegeben.

Fünf von zwölf Probanden weisen keine Reformaspiration auf.⁶ Dieser Befund ist nicht Ausdruck einer kategorischen Zurückweisung eines dienstlichen Auftrags. Er ist auch nicht darauf zurückzuführen, dass diese Probanden die pädagogische Praxis ihrer Schule für eine kaum verbesserungswürdige hielten und sie deshalb jede Reform als eine Verschlimmbesserung bewerteten. Diese fünf Probanden – wie auch die übrigen sieben – verweisen mehr oder weniger explizit durchaus auf eine Differenz zwischen einem Ist-Zustand und einer aus ihrer Sicht besseren Alternative an ihrer Schule. Doch trotz ihres grundsätzlich kritischen Blicks ist unter diesen fünf Probanden keine Reformaspiration festzustellen. Vielmehr greifen sie letztlich zurück auf mannigfaltige Entsorgungsstrategien des Externalisierens, Normalisierens, Ironisierens, Tabuisierens etc., aus denen rekonstruktionslogisch folgt, dass die Realisierung der besseren pädagogischen Praxis zwar rhetorisch eingefordert, de facto aber praktisch ausgeschlossen wird. Dieser widersprüchliche Befund zeigte sich oben bereits mit dem zuletzt dargestellten Probanden, der das Schulprogramm für unwirksam erklärt und folglich die beschlossenen Maßnahmen zu einem Alibiprogramm degradiert, mit dem nach außen hin demonstriert wird, wie man dem dienstlichen Auftrag gerecht wurde, ohne dass er in der Schule einen Effekt entfaltete.

Die Differenz zwischen Anspruch und Wirklichkeit kann in einem weiteren Fall deshalb nicht überwunden werden, weil die Problemlösung einen Tabubruch erforderte (vgl. Nicolaidis 2015, S. 132ff): Damit die *Offene Schule* ihrer Namensgebung gerecht werden kann, muss aus der Perspektive des Probanden eine *Öffnung von Unterricht* realisiert werden. Dies scheitert aber daran, dass die Kollegen nur ein fingiertes Problem vortragen (*Kommt da nicht der Stoff zu kurz?*), mit dem sie ihre Neurose eines Kontrollverlusts im Unterricht kaschieren wollen (*Das ist so ein Stück weit Angst von Lehrern, dass sie die Kontrolle verlieren*). So disqualifiziert der Proband den pädagogisch motivierten Einwand seiner Kollegen, indem er ihn zu einer psychischen Beschädigung umdeutet. Die Kollegen müssten also mit therapeutischen Maßnahmen überhaupt erst (wieder) dazu qualifiziert werden, eine professionell legitimierte Stellungnahme zur *Öffnung von Unterricht* abgeben zu können. Diese Voraussetzungen zielen zwar perspektivisch auf eine Entwicklung von Unterricht, doch zuvor geht es dem Probanden primär um die Wiederherstellung eines kollegialen Diskurses, damit die Schule als Ganze von einem Kollegium als Ganzes in seiner Entwicklung (im Sinne einer *Offenen Schule*) vorangetrieben werden kann. Insofern könnte man den Probanden also durchaus als potentiellen Reformversteher verstehen. Weil aber weder innerhalb noch außerhalb der Schulprogrammarbeit ein Forum besteht, in dem sich diese Problembearbeitung vollziehen könnte, und weil der Proband generell kein Mandat dafür hat,

6 Alle anderen Probanden wurden auf einer Skala von 1 bis 6 verortet. Bei dem geringsten Grad der Reformaspiration orientierten sich die Probanden an den Optionen einer potenziellen Reformaspiration, die sich an der pädagogischen Rahmung der Institution und an der bestehenden Routine orientierte. Der höchste Grad der Reformaspiration (Grad 6) zeigte sich in einer realen Reformaspiration, mit der sich die Probanden an den pädagogischen Kernaufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung sowie an der Emergenz von Neuem orientierten.

die Neurosen seiner Kollegen zu thematisieren, die Thematisierung einer psychischen Beschädigung von Kollegen ja geradezu als ein Tabubruch zu bezeichnen ist, ist unter Normalitätsbedingungen jeder Reformanspruch blockiert. Zwar fordert der Proband auf rhetorischer Ebene die *Offene Schule*, doch werden diesbezüglich unmöglich einzulösende Voraussetzungen benannt. Statt dass sich der Proband dem pädagogischen Diskurs stellt, diskreditiert er seine Kollegen.

Zuweilen wird das Reformmotiv in sein Gegenteil, also in einen Akt des Konservierens, umgekehrt. Das zeigt sich eindringlich daran, dass ein Proband das im Szenario angebotene Zeitungsprojekt nicht in den Unterricht integrieren will, sondern als *Service-Gruppe* in den außerunterrichtlichen *Ganztagsbereich* überweisen würde. So wäre das Zeitungsprojekt zwar ein Angebot der Schule, aber keines von Unterricht. Nicht die Schule sollte mit ihrer entsprechenden Didaktik an ein Projektangebot angepasst werden, sondern das Projektangebot sollte so weit an die bestehende Praxis angepasst werden, dass jenes dieses nicht stört. Das wäre keine Reform, sondern das Gegenteil: eine Bestätigung und Stabilisierung des status quo. Das offizielle und für die Schüler verbindliche Programm würde dieser Pragmatik folgend weder erweitert (mehr Programm), noch würde es modifiziert (anderes Programm) oder qualitativ gesteigert (besseres Programm). Vielmehr würde die Unterrichtspflicht zur Kür erklärt und so vom verbindlichen Unterrichtsprogramm abgespalten. Damit wäre die pädagogisch begründete Selbstpositionierung zu dem Szenario wie auch eine daraus resultierende Reformskizze aus dem Aufgabenbereich des Probanden ausgeklammert.

Dass selbst die Probanden des zweithöchsten Reformgrades eine nur mäßige Reformaspiration aufweisen, zeigt sich zunächst daran, dass auch sie sich mit ihren Ausführungen nicht an einer Emergenz von Neuem, sondern an einer Verlängerung bestehender Routine orientieren.⁷ Einer der Probanden bezieht sich mit seinen Überlegungen zunächst auf die in der Erziehung unveräußerliche Frage der Selbst- bzw.- Fremdregulation. In der Bearbeitung dieser Frage nimmt der Proband keine distinkte Position ein. Zu rekonstruieren ist vielmehr ein massiv krisenhaftes Lavieren (*dass ich in so einer Phase bin, wo einiges zu kippen beginnt*). Der Proband kaschiert seine Krise also nicht, vielmehr hat er ein Bewusstsein von ihr und thematisiert sie im Interview. Damit fordert er sich implizit dazu auf, diese konstruktiv zu wenden. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit hätte er anzubieten, diesen Konflikt zu benennen und zur Diskussion zu stellen: „Wie wollen wir den Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdregulation pragmatisch an unserer Schule auflösen? Ich habe darauf keine Antwort, möchte diese aber mit meinen Kollegen suchen.“ Zudem sind die Voraussetzungen für eine kollegiale Bearbeitung des Problems gegeben. Denn dieser Konflikt ist kein individueller, sondern ein prototypischer, mit dem des-

7 Der zweithöchste Reformgrad ist der Grad 5. Die theoretische Modellierung der Befunde sieht auch den Grad 6 vor, doch wurde dieser in unserem Sample nicht festgestellt.

halb alle anderen Kollegen – in gelöster oder ungelöster Weise – wiederkehrend konfrontiert sind. Andererseits distanziert er sich anschließend von der Erziehungsaufgabe, indem er sie an bestimmte Funktionen (*Tutor, Oberstufenkoordinator*) delegiert und sie damit nicht als konstitutive und alltägliche Aufgabe seiner Profession auffasst. Die *zertretenen Glastüren* an seiner Schule verharmlost er zwar als *Dinge, die mich stören*, obwohl er einen Handlungsbedarf sieht, den er seinen Kollegen überantwortet. So arbeitet er die Krise zwar nicht weg, doch hält er sie so weit auf Distanz, dass für die Lösung des Problems er sich selbst nicht in die Pflicht nehmen muss. Die Möglichkeit, die krisenhafte Unbestimmtheit und Ambivalenz in professioneller Selbstverantwortung durch einen kollegialen Diskurs zu überwinden, wird nicht aufgegriffen. Stattdessen delegiert er die Erziehungsaufgabe in unverbindlicher Weise an das Kollektiv der Lehrer seiner Schule (*dass wir interventionistischer agieren sollten*). Deshalb ist nicht anzunehmen, dass der Proband selbst im Schulprogramm fixierte Maßnahmen umsetzt. Doch könnte er im Rahmen der Schulprogrammarbeit als derjenige auftreten, der den pädagogischen Handlungsbedarf benennt, mit seinen Kollegen verschiedene Optionen prüft (Selbststeuerung versus Fremdsteuerung) und beschließt. Das eröffnet die Perspektive, dass der Proband auf der Realebene für eine verbindliche und im emphatischen Sinne pädagogisch motivierte Reformaspiration eintreten könnte. Diese Option ist deshalb nicht ausgeschlossen, weil er zentrale Probleme seiner pädagogischen Praxis darlegt und damit zur Bearbeitung geradezu anbietet. Die Tatsache aber, dass ihm der Versuch misslingt, das Konzept der Fremdbestimmung von dem der Selbstbestimmung erklärend zu unterscheiden, er letztlich zwei Varianten der Fremdbestimmung vorträgt, kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass eine Konzeptualisierung des Neuen auf pädagogisch tönernen Füßen steht.

VI Résumé

Die *Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster* zeigt sich also nicht in einer schlichten Zurückweisung pädagogischer Ansprüche. Vielmehr ist grundsätzlich eine Orientierung an den Aufgaben der Erziehung, Didaktik und Bildung feststellbar. Doch beispielsweise auf die spontane Stellungnahme für Projektunterricht (*viel spannender und viel interessanter*) folgt kein materiales Elabrat. Die Begeisterung der Probandin gilt der Unterrichtsform, nicht aber einem Inhalt, der mit ihr vermittelt werden könnte. Die Distanz zu den Unterrichtsinhalten zeigt sich ebenfalls an der Beliebigkeit der Rationalisierungsmethode des *exemplarischen Lernens*. So verliert die in der Pädagogik zwar fortwährend, aber grundsätzlich immer an konkreten Inhalten orientierte Kanondiskussion ihre Relevanz dort, wo man Verzicht üben kann, wo man also *gut leben kann, ohne den Faust im Unterricht gelesen* zu haben, ohne dass es aber zu einer positiven Bestimmung des Unterrichtsgegenstands kommt. Diese grundsätzliche Abwendung vom Kanon markiert eine Neuorientierung des Berufsstands, bei der

die Form gegenüber dem Inhalt an Relevanz gewinnt, der Inhalt zuweilen gänzlich seine Bedeutung für gelingenden Unterricht verliert. Dies zeigt sich in einer Klarheit und mit einem Brustton der Überzeugung bei dem Probanden, der ganz offensiv mitteilt, die Allgemeinheit der Zunft habe doch festgestellt, *es gibt nicht mehr den, diesen Kanon, den ich einfach wissen muss, den gibt es nicht*. Die Irrelevanz der Inhalte kommt dann zu ihrem Höhepunkt, wenn nicht nur der Kanon aufgegeben wird, sondern darüber hinaus beliebige Inhalte nur noch approximativ zur Klärung gelangen, wenn man also darauf verzichtet, ein Wissen in Gewissheit zu vermitteln. Ein derartiges pädagogisches Deutungsmuster kann praktisch dazu führen, dass nun auch ein naturwissenschaftliches Fach als „Larberfach“ abgewertet wird – eine Abwertung, die durch das Deutungsmuster des Lehrers induziert wäre. Eine Reduktion des pädagogischen Anspruchs zeigt sich auch dann, wenn die Aufforderung zu erzieherischem Handeln zwar gesehen wird, ihre Notwendigkeit aber negiert wird: Unabhängig davon, wie man nun als Pädagoge auf *zertretene Glastüren* reagieren will, so weist der Proband die Aufgabe grundsätzlich von sich, wenn er diesen Tatbestand privatistisch als *Dinge* verarmlost, *die mich stören*.

Die Befunde können als Ausdruck einer Krise eines zutiefst verunsicherten Berufsstands gedeutet werden. Anhand der Krisensymptome zeigt sich, dass es sich in allen Fallstudien nicht um eine Krise handelt, die durch die Aufforderung zur Schulprogrammarbeit und damit zur Neubestimmung der pädagogischen Praxis induziert ist, weil erst dadurch unter den Probanden Zweifel an ihrer Arbeit aufbrechen. Vielmehr deuten die Symptome darauf hin, dass von einer chronischen Krise der Probanden auszugehen ist. Sie haben ein merkwürdig distanzierendes Verhältnis zu allen bisherigen Reformen der vergangenen fünfundzwanzig Jahre.



Zum genaueren Verständnis der durch diese Reformen verursachten Krise ist zunächst auf den bemerkenswerten Tatbestand der Pädagogisierung der Pädagogen hinzuweisen. Wohl hunderte Publikationen der pädagogischen Leitfadensliteratur sind in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren auf den Markt gekommen und an einen Berufsstand adressiert, der umfassender Hilfe bedarf, weil dessen tradiertes know how nichts mehr taugt und er deshalb zur Selbsthilfe offenkundig nicht in der Lage ist. Mannigfaltige pädagogische Tools wurden mit der einschlägigen Literatur angepriesen, die die Selbsterziehung, das Selbstlernen und die Selbstbildung ermöglichen sollen. Der wohl prominenteste Vertreter dieser Rezeptliteratur ist Heinz Klippert. Die erste Auflage seines Methodentrainings erschien 1994, die 20. Auflage wurde 2012 veröffentlicht. Die Auflagenhöhe ist mit 33000 ungewöhnlich hoch. Beispielsweise zur Selbststeuerung schreibt Klippert:

„Grundsätzlich lässt sich sagen, dass ein Schüler, der gelernt hat, selbständig zu arbeiten, zu entscheiden, zu planen, zu organisieren, Probleme zu lösen, Informationen auszuwerten, Prioritäten zu setzen, kritisch-konstruktiv zu argumentieren etc. ganz gewiss an persönlicher

Autonomie und Handlungskompetenz dazugewonnen hat (...). Oder anders ausgedrückt: In dem Maße, wie sich sein Methodenrepertoire erweitert und festigt, wächst auch seine Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit – und damit seine Mündigkeit.“ (Klippert 1994, S. 27).

Der Zusatz „und damit seine Mündigkeit“ offenbart Klipperts Kurzschluss, wenn er unterstellt, dass die Mündigkeit des Schülers automatisch aus seiner Fähigkeit zur Selbststeuerung hervorgeht. Eine bildungstheoretische Modellierung, die erklärt, wie Selbststeuerung und Bildung sich wechselseitig zueinander verhalten, muss man dann gar nicht mehr ausführen. Ausführen muss man auch keine Inhalte mehr, wenn Bildung allein auf die richtige Methode zurückzuführen ist. Klipperts *Methodentraining* hat vermutlich wie kaum eine andere Publikation die Abkoppelung schulischer Lehre von fachlichen Inhalten legitimiert.

Diese Abkoppelung hat jedoch Effekte, die die Lehrer zwar zunächst von ihrer Verantwortung partiell entlasten, letztlich aber krisenhaft auf sie zurück schlagen: Die mit der Rezepteliteratur propagierten Tools der Selbsterziehung, des Selbstlernens und der Selbstbildung sind seitens der pädagogischen Forschung mit dem Begriff der Postulatepädagogik bezeichnet worden. Mit diesem Begriff ist die irrige Ineinssetzung von Anspruch und Wirklichkeit gemeint. Was ein Tool verspricht, wird ungeprüft mit dessen realer Wirkung gleichgesetzt. Es erübrigt sich also die empirische Überprüfung des Versprechens. Die mit diesen Tools vermittelten Suggestivkräfte sind zuweilen so groß, dass sie ihre eigene Realität schaffen. Gesteigert wird die Resistenz gegenüber wissenschaftlichen Befunden noch dadurch, dass die Wirkung der Tools rhetorisch aufgeladen wird und sie damit gegen Einsprüche immunisiert werden. Im so genannten Gruppenpuzzle ist schon derjenige ein Experte, der einen Text gelesen hat, den die anderen Gruppenmitglieder nur in Form einer mündlichen Paraphrase übermittelt bekommen. So wird eine Rolle gespielt (nämlich die des Experten), ohne dass man die Voraussetzungen dafür schafft, dass aus dem Spiel Ernst und der Schüler perspektivisch wirklich einmal Experte werden könnte. Gleichermäßen verfehlt Freiarbeit dort ihr Ziel, wo sie entgegen ihrem Versprechen nicht die Bildsamkeit der Schüler herausfordert, sondern zur Anpassung an ein didaktisches Schema erzwingt (Willemsen 1997). Der Trainingsraum ist auch kein Tool der Selbsterziehung, sondern eines der Repression (Jornitz 2005).

Man möchte nicht von dem Glauben abrücken, die drastisch erhöhte Abiturientenquote sei die Folge pädagogischer Reformen, doch ist sie tatsächlich um den Preis der Nivellierung fachlicher Anforderungen erkaufte worden (Klein 2011). Die Resistenz der Lehrenden gegenüber wissenschaftlicher Kritik an den uneingelösten Reformversprechen ist keine Ausnahme, sondern die Regel (Terhart 1986). Auch deshalb sind Zweifel daran anzumelden, die Bildung der Lehrer vollziehe sich im Medium der Wissenschaft für den Beruf. Die Kugellagermethode, das Gruppenpuzzle, die Lerntheke, das Stationenlernen oder das Selbstorganisierte Lernen sind nach wie vor didaktische Tools,

die sich unter vielen Lehrern einer hohen und unbeirrbaren Popularität erfreuen.⁸ Der gegenwärtig dominierende Modus der Professionalisierung deutet darauf hin, dass Lehrer diese vor allem als eine Aneignung einschlägiger Tools begreifen, die den kritischen Reflex auf das eigene Tun eher veräußern als voraussetzen (vgl. Liessmann 2009, S. 18)

Wenn man nun von eben jener Annahme ausgeht, dass einerseits die Unterrichtsinnovationen des pädagogischen Mainstreams der vergangenen Jahre mit verheißungsvollen Versprechen von einem erheblichen Teil – mal aus formalem Zwang, mal aus eigener Initiative – in das eigene Handlungsrepertoire integriert wurden, andererseits die empirische Forschung die Wirkungslosigkeit dieser Tools nachgewiesen hat, dann folgt daraus, dass man nicht nur von Scheinlösungen, sondern von krisenverschärfenden Innovationen ausgehen muss. Denn ein Lehrer, der vergeblich glaubt, mit den einschlägigen Tools der Leitfadensliteratur einen pädagogischen Fortschritt zu bewirken, tatsächlich aber im besten Falle die Wirkungslosigkeit seines Handelns feststellen muss, wird erst in einen Zustand der Irritation und perspektivisch in eine Krise geraten. Vor diesem Hintergrund trägt die hier skizzierte Problematik pädagogischer Innovationen dazu bei, die Reformabstinenz der Probanden zu plausibilisieren. Denn Lehrern, denen in Bezug auf ihre alltäglichen Routinen dauerhaft Zweifel an der eigenen Tool-Pädagogik aufkommen müssen, verbuchen die Reformen der vergangenen Jahrzehnte kaum als einen Erfolg denn als eine Verunsicherung der beruflichen Praxis. Diese beruht auf einer praktischen Veräußerung des normativ Unveräußerlichen, also auf einer Entmaterialisierung der pädagogischen Deutungsmuster. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, warum die Schulprogrammarbeit unter den Adressaten nicht als eine kriseninduzierte Reform verfängt, sondern als Ausdruck einer reforminduzierten Krise zu verstehen ist. So gesehen sind sie Reformer ohne Grund.

Literatur

Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar.

Gruschka, Andreas (1998): Ich helfe Dir, es nicht zu tun. Von der Verselbständigung der Pädagogik in der Leitfadensliteratur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 22, S. 43-64.

8 Ein Beispiel dazu aus unmittelbarer Anschauung: In einer Frankfurter Gesamtschule hat man sich dazu entschlossen, die Stundenzahl von vier Hauptfächern wöchentlich um jeweils eine Stunde zu reduzieren, um fortan die so gewonnenen vier Stunden allein für das Methodentraining des Selbstorganisierten Lernens zu verwenden. So ist ein Fach ohne fachlichen Bezug und damit ohne spezifischen Inhalt entstanden. Vergegenwärtigt man sich, wie schwer es allgemein hin ist, die Stundentafel derart gravierend zu ändern, wird die hohe pädagogische Bedeutung ersichtlich, die man in dieser Schule dem Selbstorganisierten Lernen zuspricht. Die hohe Anerkennung gegenüber diesem Training steht wiederum im krassen Missverhältnis zu dem, was die Schüler in diesem Fach lernen. Durch die Entsorgung der fachlichen Inhalte gleicht der Unterricht einer „Beschäftigungstherapie“. Ihre einzige Legitimation besteht in ihrer sozialintegrativen Wirkung. Diese ist jedoch dadurch erkaufte, dass die Bildungsamkeit der Schüler nicht herausgefordert wird. Aufgaben, an denen man (zunächst) scheitern könnte, weil sie eine Bildungskrise auslösen, konnten nicht gesetzt werden.

- Gruschka, Andreas/Heinrich, Martin/Köck, Nicole/Martin, Ellen/Pollmanns, Marion/Tiedtke, Michael (2003): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit. Frankfurt a.M.
- Jornitz, Sieglinde (2005): Der Trainingsraum: Unterrichtsstörung als Bumerang. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 98-117.
- Klippert, Heinz (1994): Methodentraining. Weinheim.
- Klein, Hans Peter (2011): *Die neue Kompetenzorientierung: Exzellenz oder Nivellierung?* In: Journal für Didaktik der Biowissenschaften, Heft 1/2011, S. 1-11. URL: <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/schule-und-unterricht/die-neue-kompetenzorientierung-exzellenz-oder-nivellierung.html>.
- Liessmann, Konrad Paul (2009): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Modley, Rudolf (1976): Handbook of Pictorial Symbols. New York.
- Nicolaidis, Dimitrios (2015): Reformer ohne Grund. Eine empirische Studie zu Grad und Güte der Reformaspiration von Lehrern im Kontext von Schulprogrammarbeit. <http://d-nb.info/1078421056/34>
- 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 a.M., S. 58-156.
- Oevermann, Ulrich (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster – Versuch einer Aktualisierung. In: sozialersinn, Heft 01/2001, S. 35-81.
- Terhart, Ewald (1998): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, Herbert/Schley, Wilfried/Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck, S. 560-585.
- Willemsen, Michael (1997): Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Über den Freiheitsboom in den Sekundarschulen. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21, S. 97-105.

Kristina Rüger

Über den Echoeffekt von Schülerfeedback

I

Seit einigen Jahren erlebt Schülerfeedback als Methode sogenannter Unterrichtsentwicklung Konjunktur. Die Kultusministerkonferenz (KMK) vom 16.12.2004 beschloss in ihren „Standards für die Lehrerbildung“, dass die Überprüfung der Qualität des Unterrichtens in den „Kompetenzbereich: Unterricht“ (KMK 2004, S. 7) zu fallen habe. Zu dem Beherrschen des Unterrichtens zählt nach den Empfehlungen der KMK neben der Fähigkeit zu lehren auch die Vergewisserung dieser Fähigkeit per Selbstüberprüfung (vgl. ebd.). Seither plädieren immer mehr Bundesländer in Formaten wie „Orientierungsrahmen“ für Unterrichtsqualität für den Einsatz von Instrumenten, mittels derer Lehrkräften auf der Basis von SchülerInnenangaben die Möglichkeit gegeben werden soll, ihren Unterricht selbst zu evaluieren (vgl. hierzu eine Übersicht erhältlichlicher Instrumente in Helmke 2009, S. 283-287). Ein übliches Mittel sind Fragebögen, welche die Perspektive der Unterrichteten einzufangen beanspruchen, um darüber eine bessere Einsicht in die Qualität des jeweiligen Lehr-Lern-Verhältnisses zu erzielen. Professionelle Qualitätsgutachten sollen hiermit zwar nicht ersetzt, doch ergänzt werden. Schülerfeedback-Formate gelten vor allem als Fortschritt, weil ihnen durch die Einbeziehung der AdressatInnen des Unterrichts eine Orientierung an den SchülerInnen zuerkannt wird (vgl. Helmke et al. 2009, S. 98-99).

Mitunter wird diese Öffnung rhetorisch mit einem neuen Image der SchülerInnen unterstützt: Sie werden als ExpertInnen für Unterricht bezeichnet (vgl. Hascher et al. 2004, S. 225; Helmke et al. 2009; Kämpfe 2009a/b). Objektiv bedeutet eine Expertise zwar ein besonders hohes Maß an Urteilsfähigkeit im Bezug auf eine konkrete Sache; dass mit der SchülerInnen-Expertise jedoch nicht wirklich eine Spezialisierung und Sachverständigkeit zu assoziieren sei, stellt beispielsweise Tina Hascher folgendermaßen heraus: „Wird Schülerinnen und Schülern generell diese Rolle zugesprochen, so erfolgt dies unabhängig von dem Grad ihrer Expertise. Thematisiert werden ihre langfristigen Erfahrungen, nicht ihre Erfolge innerhalb des Settings Schule“ (dies. et al. 2004, S. 225). Abseits der propagandistischen Funktion könnte die „Expertise“ auf ein – nicht näher bestimmtes – charakteristisches Wissen der SchülerInnen verweisen, das notwendig scheint, um Unterricht sachgemäß zu behandeln. Widersprüchlich scheint Haschers Ergänzung: „Dies bedeutet jedoch nicht zwingend, dass sie [die SchülerInnen, d. Verf.] mit diesen Eigenschaften auch kompetent umgehen können“ (ebd.). Das ihnen unterstellte Erfahrungswissen qualifiziert SchülerInnen also noch nicht für die Aufgabe, Lehrperso-

nen ein Feedback zu geben (!?). Durch den Einsatz speziell entwickelter Instrumente sollen die erforderlichen Fähigkeiten erst „geschult“ (Helmke et al. 2009, S. 102) werden.

Diesem Vorhaben entspricht das Feedback-Projekt „Schüler als Experten für Unterricht (SEfU)“, welches in Kooperation mit den Kultusministerien der Bundesländer Thüringen und Sachsen am Institut für Psychologie der Friedrich-Schiller-Universität Jena entwickelt wurde (vgl. Kämpfe 2009a, S. 3). Projektautorin Nicole Kämpfe berichtet, dass sich in der Pilotphase des Projektes von 2005 bis 2009 eine Nutzungsbilanz von über 750 Durchführungen mit insgesamt 8000 befragten SchülerInnen verzeichnen ließ (vgl. Kämpfe 2009b, S. 14). Inzwischen wird das Projekt ebenfalls von Nordrhein-Westfalen unterstützt (vgl. Bildungsportal NRW) und auch die anvisierte Zielgruppe wächst beständig. War diese anfangs bei den Jahrgangsstufen 5 bis 10 aller allgemeinbildenden Schulen angesiedelt, werden mittlerweile alle Jahrgangsstufen einbezogen. So lässt sich den „Neuigkeiten“ vom 06.03.2014 auf der Internetseite des Projektes (www.sefu-online.de) entnehmen, dass mit jenem Datum die Entwicklung eines „Grundschul-SEfU“ abgeschlossen wurde (vgl. ebd., Beitrag vom 06.03.2014). Die Durchführung des SEfU-Feedbacks findet online statt und bezieht sowohl Lehrpersonen als auch SchülerInnen ein. Beide Parteien sollen anhand von Fragebögen ihre Sicht auf den Unterricht schildern, sodass ein elektronischer Abgleich der Perspektiven erfolgen kann. Insgesamt umfassen die Bögen 35 Items und zwei sogenannte freie Rückmeldungsfenster. Als theoretische Basis dient das im angloamerikanischen Sprachraum viel rezipierte QAIT-Modell von Robert E. Slavin, welches seit einigen Jahren verstärkt im deutschsprachigen Raum herangezogen wird, wenn es um die Verbesserung des Unterrichts gehen soll (vgl. Helmke/Schrader 2008, S. 19). Das Akronym steht für die Wechselbeziehung zwischen vier sogenannten Merkmalskategorien: Quality of Instruction (Qualität der Instruktion), Appropriate Levels of Instruction (Angemessenheit), Incentive (Anregung bzw. Motivation) und Time (Unterrichtszeit).¹ Entlang dieser Kategorien operationalisiert Slavin „effektive“ Lehre, sodass mit SEfU die Hoffnung keimt, SchülerInnenrückmeldungen über diese Aspekte lieferten Lehrpersonen „Antworten“ darauf, „wie sie ihren Unterricht weiterentwickeln können“ (Bildungsportal NRW). Unmittelbar auf die Vermittlung bezogen ist dabei die „Qualität der Instruktion“, die sich unter anderem in die Bedingungsfaktoren „Klarheit“ und „Verständlichkeit“ untergliedert (vgl. Helmke/Schrader 2008, S. 19).

Aber welche Anforderungen werden konkret an SchülerInnen gestellt, wenn sie eine Rückmeldung zu diesen Faktoren geben sollen und was bedeutet das für sie? Um diese Frage zu beantworten, werden zunächst zwei Items aus der entsprechenden Kategorie analysiert. Genauer interessiert hierbei, inwiefern die Items als Medium eine Entwicklung hin zu einem kompetenteren Umgang mit den regulären Unterrichtserfahrungen der SchülerInnen ermöglichen, die schließlich mit dem Fragebogen angestoßen werden soll (II). Darauf wird

1 Übersetzungen in die Deutsche Sprache nach Kämpfe 2009b, S. 10.

der pädagogische Sinn des Instruments beleuchtet, der, metaphorisch gesprochen, in einem Echoeffekt besteht. Es wird aufgezeigt, wie SchülerInnen gleichermaßen zu Sendenden und Empfangenden der Botschaft werden, die mit ihrer Rückmeldung an Lehrkräfte im Raum steht und was dies für sie bedeutet (III). Abschließend wird die Notwendigkeit dieses Effektes für die grundständige Konstitution von Feedback herausgestellt und in Anbetracht seiner erzieherischen Intentionalität problematisiert (IV).

II

Das SEfU-Feedback sieht eine Rückmeldung in zwei Sparten vor. Einerseits fragt es, bis zu welchem Grad SchülerInnen die Item-Aussagen nach subjektivem Ermessen für ihren Unterricht bestätigen und andererseits, wie relevant die einzelnen Aussagen den SchülerInnen erscheinen. Als Richtskala dienen jeweils vier Stufen von „stimmt voll“ bis „stimmt nicht“ beziehungsweise „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“ (vgl. Kämpfe 2009a, S. 4). Im Folgenden wird zunächst auf das erstgenannte Spektrum eingegangen.²

„Verständlicher Unterricht: Er erklärt den Unterrichtsstoff verständlich.“

Mit diesem Item werden SchülerInnen aufgefordert zu reflektieren, inwieweit Erklärungen der Lehrperson es ihnen ermöglichen, „den Unterrichtsstoff“ zu verstehen. Erkenntnistheoretisch betrachtet erweist sich, was hier mit „Unterrichtsstoff“ begriffen wird, jedoch problematisch. So schreibt Andreas Gruschka: „Im Verlaufe der Aneignung eines Lernobjekts durch ein Subjekt operiert dieses mit einer Unterstellung, für was denn [der Unterrichtsgegenstand, d. Verf.] eigentlich stehe, was der Lehrer als Lerngegenstand mit [dem Unterrichtsgegenstand, d. Verf.] letztendlich nur didaktisch vorgegeben hat“ (Gruschka 1997, S. 246). Was SchülerInnen also verstehen, ergibt sich im Rahmen dieser Unterstellung mit ihrer eigenen Vermittlung beziehungsweise mit dem, was sie sich zum Gegenstand machen. Dies ist wiederum an ihre subjektiven Voraussetzungen geknüpft, sodass die Konstitution ihrer Bildungsvorgänge sich von jener der Unterrichtsgegenstände unterscheiden muss. Schließlich bedeutet dies auch, dass es fraglich bleibt, ob ihr Verstehen mit der objektiven Konstitution der Unterrichtsgegenstände kongruiert (vgl. ebd., S. 246-247).

Vor dem Hintergrund dieser Bedingungen schlussfolgert Marion Pollmanns für die Anforderung an SchülerInnen, wie sie in etwa mit dem Item artikuliert wird: „Strenggenommen wird den SchülerInnen mit einer solchen Rückversicherung, ob sie es verstanden hätten, Unmögliches abverlangt: Sie müssten ihr Verständnis abgleichen an dem Verständnis, das der Lehrerin als Verstehen erschiene resp. an einem objektiv gültigen Verstehen. Könnten sie dies, transzendierten sie damit schon ihr subjektives Verstehen“ (Pollmanns 2010, S. 52). Demzufolge gewährt die Perspektive der SchülerInnen in dieser

2 Die ausgewählten Items entstammen dem „Auszug aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler“, der auf www.sefu-online.de abrufbar ist.

Frage nicht tatsächlich Einblicke in den fraglichen Bereich der Verständlichkeit. Geben SchülerInnen dennoch an, wie sehr die Erklärung des Stoffes ihnen verständlich vorkam, könnten sie dieses Urteil nur aus dem Gefühl heraus, Richtiges verstanden zu haben, abstrahieren. Sicherheit erlangten sie hingegen, wenn sie solche Abstraktionen durch eine Prüfung ihrer Lerngegenstände verobjektivierten (vgl. Pollmanns 2014, S. 349 ff). Es ist allerdings fraglich, ob das Feedback-Instrument veranschlagt, dass SchülerInnen vor der Rückmeldung entsprechende Objektivierungen vorgenommen haben müssen. Gleichwohl scheint dies unplausibel, da das Item im Präsens nach einer Gewohnheit fragt und nicht nahelegt, die Verständigung über einen konkreten Unterrichtsgegenstand zu reflektieren. Es zeigt sich, dass die Bearbeitung des Items dem durch Didaktik hervorgerufenen „Stochern im Nebel“ (Gruschka 1997, S. 247) gleichkommt: Wie in der Vermittlungssituation selbst, auf die hier Bezug genommen werden soll, sind SchülerInnen bei der Rückmeldung auf Vermutungen darüber verwiesen, worauf sie didaktisch gebracht werden sollen. Weil das Item SchülerInnen nicht in die Position bringt, ihre Aneignung im Verhältnis zur Unterrichtung zu überblicken, geschweige zu kontrollieren, kommen sie zu keiner Einsicht, die ihr Urteil darüber inhaltlich fundieren könnte.



Abb.: privat

„Erkennbare Unterrichtsziele: Es wird für mich zu Beginn der Unterrichtsstunde deutlich, was wir wie und warum lernen werden.“

Das hier formulierte „lernen“ spielt weniger auf Lernen im Sinne bildender Vermittlung an. Eher erfordert die Rückmeldung über „was wir lernen werden“, sich auf die übliche Deutlichkeit der Lernaufträge zu besinnen und nicht auf (eigene) Lerngegenstände. Zumal das Item darauf zielt, den Lernauftrag mit der Bearbeitungsweise („wie“) abzustimmen, attribuiert auch die Rückmeldung darüber das fragliche Aufgetragene. Schlechterdings muss das Ergebnis der Befragung nicht darauf hindeuten, inwieweit die didaktische Klärung des Was und Wie gleichsam klarstellt, wie SchülerInnen lernen. Die Idee, das Lernen zu beeinflussen, indem Lernmodi beziehungsweise Lernstrategien aufgezeigt werden, scheint Klaus Prange aus folgendem Grund problematisch: „[Das Lernen, d. Verf.] muss nicht erst hergestellt werden; man kann nicht erst das Lernen lehren und dann wird gelernt. Dazu müsste man schon lernen können“ (Prange 2005, S. 88). Als „anthropologische Konstante“ (ebd.) sei das Lernen zwangsläufig individuell bestimmt, wodurch Prange dessen Eigensinn

gegenüber didaktisch vermeintlich geebneten Wegen der Aneignung markiert. Daraus erklärt sich, dass auf Basis dieses Items unmöglich schon auf das Lernen geschlossen werden kann: Der subjektive Verstand von der didaktischen Vorgabe bespiegelt noch nicht das subjektive Verstehen der Unterrichtsinhalte, das didaktisch befördert werden soll. Wird die „Differenz von Zeigen und Lernen“ (ebd., S. 92) in der Reflexionsgrundlage dieserart auf die Organisation des Lernens reduziert, stellt dies für SchülerInnen nicht unbedingt eine Möglichkeit dar, LehrerInnen mitzuteilen, wie diese ihr Lernen eventuell begünstigen können. Dies demonstriert auch die Frage nach dem Grund („*warum*“) im Rahmen der didaktischen Vorgabe („*was wir wie und warum lernen werden*“): Zwar können SchülerInnen hier angeben, ob genannte Gründe ihnen logisch nachvollziehbar erscheinen; jedoch sagt dies noch nichts darüber aus, ob sich auf ihrer Seite triftige Gründe ergeben, sich eindringlicher mit Unterrichtsgegenständen auseinanderzusetzen.

Für beide Analysefälle ist festzuhalten, dass die anvisierte Beurteilung der Lehrkraft stets auch impliziert, dass SchülerInnen den abwägenden Blick auf sich wenden. Das Verhältnis von Lehre und Lernen wird dabei nicht in einer Weise behandelt, die Lehrpersonen verstehen ließe, wie sie ihr Unterrichten so auf die SchülerInnen ausrichten können, dass Aneignungsprozesse sich „besser“ vollziehen. Dies liegt zum einen daran, dass SchülerInnen didaktisch nicht realisieren können, was die entsprechende Aufklärung ihnen abverlangt, da sie die notwendigen Wirklichkeitsbezüge nicht herstellen können. Gegebenenfalls stellt der Fragebogen die „Vermittlung der Vermittlung“ (Gruschka 2002, S. 95) aber auch gar nicht in das Zentrum des Interesses, sondern leitet SchülerInnen dazu an, das Lehr-Lern-Verhältnis nur nach formalen Kriterien der Lernorganisation zu reflektieren. Auch dadurch wird ihre Perspektive auf die Lehre nicht derart gelenkt oder geschärft, dass SchülerInnen tief greifendes Wissen generierten. Eine substanzielle Verbesserung des Unterrichts kann ihre Rückmeldung daher nicht anstoßen. Wie SEfU diese Mängel zulassen kann, zeigt ein Blick auf die theoretische Basis des Instrumentes:

Slavin definiert „effiziente“ Lehre in seinem Unterrichtsmodell über den Lernerfolg pro Zeit. Daher lässt sich die Wirkungsweise der Effizienzfaktoren (z.B. Klarheit und Verständlichkeit) als eine Variation des klassischen Prozess-Produkt-Paradigmas verstehen (vgl. zum Paradigma bspw. Helmke/Schrader 2008, S. 29-30): Das Produkt – hier der Lernerfolg pro Zeit – ist keine direkte Folge eines Prozesses, sondern der lineare Zusammenhang zwischen den Unterrichtsmerkmalen – hier den QAIT-Elementen – und dem Unterrichtserfolg wird als komplexeres Wirkungsgefüge angesehen. Auch beschränkt Slavin die „Prozesse“ nicht auf die Lehraufgabe, sondern weist darauf hin, dass Erfolg sich nur bilanzieren ließe, wenn Lehrtätigkeit und SchülerInnenbeiträge als Multiplikatoren zusammen wirken (vgl. Slavin 1995, S. 11). Wie aber beides sich bedingt und was das jeweils für das Gemeinsame bedeutet, bleibt in Slavins Modell letztlich offen. Denn an der Stelle einleuchtender Sinnzusammenhänge steht mit dem QAIT-Modell ein Gewebe aus Korrelationen (vgl. Slavin

1995, S. 10). Dieses kann vermöge des quantitativen Instrumentariums mit Messwerten untermauert werden, indem von SchülerInnenleistungen in Verbindung mit bestimmten Unterrichtsmerkmalen – oder Treatments – auf Effektivitätsstärken der Merkmale geschlossen wird. Im Falle des Beispiels der „Qualität der Instruktion“ kann aber weiterhin nur gemutmaßt werden, ob etwa das Dargebotene die Erschließung der Unterrichtsinhalte vereinfacht und/oder Transformationsprozesse auf Seiten der SchülerInnen durch eine bestimmte Darbietung beschleunigt werden. Denn tatsächlich gemessen wird nur die Leistung, nicht aber ihr Zustandekommen.

SchülerInnen können dieses Zustandekommen noch weniger erklären als klassische Forschungsverfahren. Während dort zumindest SchülerInnenleistung objektiv betrachtet werden können, bleibt Lernerfolg, den SchülerInnen wie bei SEfU selbst ermitteln, Abstraktion einer subjektiven Empfindung, die auch aus falsch Gelerntem entstehen kann, also im Zweifel gar keinen tatsächlichen Erfolg bedeuten muss. Der Anspruch des Fragebogens, Bedeutsames über beispielsweise die „Klarheit“ des Unterrichtens zu ermitteln, wird paradoxerweise konzeptionell unterlaufen, da das QAIT-Prinzip als theoretische Grundlage keine Referenz darstellt, die es vermag „Klarheit“ und „Unklarheit“ in Vermittlungssituationen systematisch zu begreifen. Hierzu fehlt ihm die Problematisierung der unterrichtsspezifischen Vermittlung zwischen SchülerInnen und Lernobjekten, in der „Didaktik als das Dritte sich auszuweisen hätte in der Forderung eines Prozesses, der jenseits der Didaktik stattfindet: die freie Wechselwirkung von Subjekt und Objekt“ (Gruschka 2002, S. 98). Gruschka weist immer wieder darauf hin, dass dieser Kerngedanke jedoch Voraussetzung sei, um didaktische Theorienbildung zu betreiben (bspw. ebd., S. 99). Die Bearbeitungsweise der Items per Kreuz mag zwar den Schein wahren, SchülerInnen beurteilten Lehrpersonen im Hinblick auf das Vermittlungsproblem, vor didaktische Herausforderungen, die notwendig wären, um potenzielle Schwierigkeiten der Vermittlung zu behandeln, werden Rückmeldende jedoch nicht tatsächlich gestellt.

III

Nachdem SEfU das Didaktische am Unterrichten fast schon ignoriert, wird die Frage nach der „Qualität der Instruktion“ vorwiegend im Kontext erzieherischer Intentionalität relevant. Slavins zentrale Idee, Unterricht als gemeinschaftlichen „Produktionsprozess“ von Lernerfolg aufzufassen, stellt SchülerInnen ebenso in die Bringschuld wie Lehrpersonen, denn wenn sie nicht lernen, gibt es keinen Lernerfolg. An dieses Unterrichtsmodell ist die klassische Idee der Lernpsychologie gekoppelt, erzieherisch nurmehr die Motivation und Steuerung der SchülerInnen zu bewirken, auf dass sie Unterrichtsinhalte psychologisch geschickt verinnerlichen (vgl. Slavin 1995, S. 10f.). Darum, die SchülerInnen für die Sache zu erschließen (Klafki, s.u.), geht es mithin nicht; im Gegenteil wird die Trivialität, dass das Lernen letztendlich Sache der SchülerInnen ist, als produktive Größe in das Gelingen des Unterrichts implementiert.

Implizit transportiert SEfU diese erzieherische Norm: Ziel des Feedbacks ist es nicht, unmittelbar Lernerfolg durch das Einhalten der QAIT-Merkmale „abzusichern“, sondern das Unterrichten mittels der SchülerInnenangaben so abzustimmen, dass gemäß den gestellten Kriterien mehr Lernerfolg entsteht. Dabei soll der Fragebogen zwar als Reflexionsfolie den real stattgefundenen Unterricht problematisieren, eigentlich stößt die Evaluation aber eine Defizitanalyse in Anbetracht der Unterrichtsmerkmale an, die mit Slavin als „effizienteste“ Lehre vorgegeben sind. Der „gemeinsame systematische Austausch zu lernrelevanten Unterrichtsmerkmalen“ (Kämpfe 2009b, S. 16) bringt somit weniger unausgesprochene Probleme zum Vorschein, sondern Probleme werden gegebenenfalls erst geschaffen. Mit der Idee, guten Unterricht durch Lernerfolg zu substantzieren, können solche Schwachstellen im Erfolgsstreben erst als behoben gelten, wenn SchülerInnen mehr und besser Lernen, wodurch das Feedback zwangsläufig an sie als „Ko-ProduzentInnen“ appelliert.

Auch die zweite Sparte der Rückmeldung folgt dieser Logik. Hier wird eingeholt, ob überhaupt und wie wichtig es SchülerInnen ist, dass sich die ihnen vorgelegten Aussagen über den Unterricht bewahrheiten. Damit ist die Auswertung nicht rein evaluativ, sondern eröffnet durch die Stimulation der inneren Einstellung der SchülerInnen gleichzeitig die Möglichkeit, ihre Bereitschaft am Mitwirken zum Erfolg herauszufordern. Denn dass alle von SEfU gelisteten Aspekte objektiv wichtig seien und auf den Unterricht zutreffen sollten, schickt das Projekt in Orientierung an Slavin voraus. Beleuchtet wird dann nurmehr der persönliche Anspruch daran, dass die entsprechende Umsetzung gelinge. In der Auseinandersetzung über Klarheit und Verständlichkeit des Unterrichts können SchülerInnen schlechterdings nicht provozieren, dass Lehrpersonen ihnen durch „klareres“ und „verständlicheres“ Unterrichten entgegenkommen. Wenn SchülerInnen beanspruchen, das mit dem Unterrichteten Gemeinte besser zu verstehen oder zu erkennen, wirft sie diese Forderung auch auf sich selbst zurück. Darüber erscheint, was sich als Vermittlungsproblem herausstellt, wenn man „Didaktik als das Dritte“ (Gruschka, s.o.) sich vergegenwärtigt, hier als Problem der SchülerInnen. Denn während das Feedback es ihnen nicht ermöglicht, das Lehren an ihrem Lernen gemessen zu kritisieren, können sie doch zwischen ihrer eigenen Leistung für das Gelingen des Unterrichts und dem impliziten Leistungsanspruch des Fragebogens vermitteln.

Indem SEfU die Verantwortung für eine effizientere gemeinsame Praxis dieserart auf die SchülerInnen abwälzt, lanciert die Norm des Fragebogens ein Verantwortungskonzept, welches der Normativität der sogenannten Employability gleicht. Katrin Kraus übersetzt diese Vokabel mit „Beschäftigungsfähigkeit“, um auf „die veränderten individuellen Voraussetzungen von Erwerbstätigkeit“ (Kraus 2006, S. 10) aufmerksam zu machen, die das „klassische“ Berufsverständnis schleichend ablösen. Mit diesem Wandel sei eine Idee von Verantwortung verbunden, die Kraus als das Verantwortlichsein für die Einsetzbarkeit beschreibt. Sie laufe darauf hinaus, dass Arbeitnehmer sowohl ihre eigene Konkurrenzfähigkeit innerhalb der Unternehmen schürten, als auch darüber für die Marktfähigkeit des Unternehmens einstünden (vgl. ebd., S. 71).

Eigene Verantwortung zu tragen verweist dann nicht auf Selbstbestimmung des Subjektes, sondern auf die Individualisierung von allgemeiner Verantwortung, wodurch Individualisierung formal nicht mehr im Widerspruch zu Verallgemeinerung steht.

Dass es dem Instrument anstelle der aktiven Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln um die Übernahme allgemeiner Verantwortung geht, klingt auch in dem Postulat an, die „Wertschätzung der Schülermeinung“ (Kämpfe 2009a, S. 13) durch SEfU wirke sich positiv auf ein anerkennendes Miteinander und darüber „förderlich auf die Entwicklung von Eigenverantwortung seitens der Schüler/-innen“ (ebd.) aus. Die darin enthaltene Negation des Pädagogischen, wird beispielsweise in der Konfrontation mit Klafkis Idee der wechselseitigen Erschließung deutlich. Sie bezeichnet „einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen ‚aufschließt‘, zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt sich *für* geschichtliche Wirklichkeit ‚aufschließt‘, also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet“ (Klafki 2007, S. 96). Verantwortungsmöglichkeiten entstehen bei Klafki erst in der Auseinandersetzung mit geschichtlicher Wirklichkeit. Sie sind Haltungen zur Welt durch deren Erschließung. Eigenverantwortung kann so betrachtet erst übernommen werden, wenn verstanden wurde wofür. Während der Bezug zu Materialität bei Klafki eine entscheidende Rolle spielt, dürfte sich der Anspruch von SEfU, SchülerInnen zu mehr Mitsprache in Sachen Unterricht zu befähigen, ebenso gut in der Anerkennung von arbiträren Meinungen verlieren. Subjekte hingegen zu materialer Kritik zu befähigen, ist auch bei Herwig Blankertz der Kern des pädagogischen Richtungsweisers, den er die Wahrung des „Recht[s] auf Selbstsein des Subjekts“ (Blankertz 1969, S. 45) nennt. Damit ist nicht gemeint, dass SchülerInnen-„Selbste“ ein Recht auf Gutdünken hätten, sondern dass entsprechende Pädagogik das Selbstwerden erst ermöglicht. Blankertz setzt das Pädagogische im Sinne einer Anwaltenschaft für dieses Recht, die „den Anspruch von Kultur, Gesellschaft und Leben ernst nimmt, ihm aber mit dem Maßstab der Personwerdung des Menschen einen formalen Sinn abverlangt und eben dadurch seine Absolutheit bricht“ (ebd., S. 41). Insofern geht es mit dem Selbstsein/-werden pädagogisch verstanden um die Herausbildung kritischer Vernunft als Ertrag der Vermittlung eines Selbstes zwischen seiner persönlichen Entwicklung und seiner Verallgemeinerung. Erst in dieser Form kann bildungstheoretisch die möglichst freie Entfaltung von Verantwortung vom Subjekt aus umrissen werden, die Voraussetzung für ein sinnvolles Schülerfeedback wäre. Dass diese Form mit SEfU nicht bereitgestellt werden kann, zeigt sich schon daran, dass der kritische Bezug zur Wirklichkeit – hier die Konstitution der Gegenstände des Unterrichts als didaktische Stellvertreter für Objekte aus der geschichtlichen Wirklichkeit – mit dem Instrument nicht vermittelt wird.

In der Wende auf die Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung gewinnt diese rudimentär entworfene Persönlichkeitsentwicklung an Bedeutung. Karl-Heinz Dammer weist darauf hin, dass Pädagogik seit der Aufklärung in

dem Spannungsfeld agiert, sowohl gesellschaftliche Integration zu ermöglichen – im Falle von Verantwortungsübernahme etwa auf selbstbestimmte und rationale Lebensführung vorzubereiten – sodass die gesellschaftliche Norm eines Lebens in Freiheit sich erfüllen kann, als auch für gesellschaftliche Funktionen qualifizieren zu müssen (vgl. Dammer 2008, S. 43f.). Die „Wahrheit“ der Pädagogik bestehe daher „weder in ihrer Funktionalität noch in ihrer Normativität, sondern in dem Widerspruch, dass sie das Versprechen auf gelingende gesellschaftliche Integration durch Systemanpassung der Individuen einlösen soll“ (ebd., S. 43). SEfU jedoch stellt sich nicht in das „Dilemma [der Pädagogik, d. Verf.], etwas anderes tun zu sollen als das, was faktisch zu tun sie genötigt ist“ (ebd.), weil das Instrument kein ambivalentes Ziel verfolgt. Rousseau resümiert in seinem Erziehungsroman: „Ich habe Emil auch leben gelehrt, denn ich habe ihn gelehrt, mit sich selbst zu leben, und außerdem, sein Brot zu verdienen“ (Rousseau 1971, S. 257). Die anthropologische Dichotomie, der gerecht zu werden das Ziel von Rousseaus Erziehungstheorie ist, die sowohl das Menschsein als auch gesellschaftliche Funktionsfähigkeit ernst nimmt, wird mit dem Rückmeldekonzept nicht aufgefangen, sondern auf die Funktionalisierung ausgerichtet. Es bleibt zu fragen, ob sich mit solch einer Integration des Widerspruches auch seine Spannung löst oder ob es für Individuen umso mehr zum Problem wird, dass er nicht mehr ihrem Recht gemäß thematisiert werden kann.

Bei SEfU wird diese Frage von einem anderen empirischen Schwerpunkt in den Hintergrund gedrängt. Um den Erfolg des Projektes zu ermitteln, kündigt Kämpfe auch „de[n] Bedarf zukünftiger Studien“ an, „in denen die Auswirkungen von Schülerbefragungen auf z.B. [...] die Selbstwirksamkeitsentwicklung von Schüler/-innen [...] untersucht wird“ (Kämpfe 2009a, S. 13). Ralf Schwarzer und Matthias Jerusalem definieren Selbstwirksamkeit als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer/Jerusalem 2002, S. 35). Das Besondere dieses psychologischen Konzeptes sei die Vereinigung optimistischer Selbstüberzeugung mit Handlungsmotivierung, sodass die Herausbildung von Selbstwirksamkeit als „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ (ebd., S. 37) fungiere. Selbstüberzeugung ist dabei keineswegs auf bestimmte Kompetenzen zurückzuführen, über die „Selbste“ erfahrungsgemäß verfügen, sondern entwickle sich darüber, dass „Selbste“ sich grundsätzlich als erfolgreiche Persönlichkeiten erfahren (vgl. ebd., S. 42f.). Denn wenn sie Erfolge haben, so verheißt es das Konzept der Selbstwirksamkeit, wachsen sie zu optimistischen Persönlichkeiten heran, trauen sich darüber mehr zu und sind eher gewillt, sich dahingehend selbst zu regulieren, jedes Mehr auch zu vollbringen. Schwarzer und Jerusalem schließen daraus, dass es „pädagogisch wünschenswert“ (ebd., S. 42) sei, Selbstwirksamkeit zu fördern.

In der Tat kommt Erziehung in ihrem Bestreben, die Zöglinge zu etwas Besserem heranzuziehen als sie es von sich aus sind, nicht ohne selbstregulative Momente der „Selbste“ aus. Allerdings rekurriert die pädagogische Inanspruchnahme solcher Begrifflichkeiten laut Gruschka „nicht nur [auf die,

d. Verf.] Bereitschaft der Person, sich selbst in die Pflicht zu nehmen, sondern immer auch [auf eine, d. Verf.] als sinnvoll aufgefasste[] Aufgabe, um derer willen man sich anstrengen will“ (Gruschka 2011, S. 24). Selbstwirksame Personen zeichnen sich hingegen allein dadurch aus, dass sie auf Basis ihrer optimistischen Selbstüberzeugung Strategien der Selbstregulation entwickeln. Die subjektive Sinnstiftung kommt in dieser Auffassung nicht zum Tragen. Mithin scheint es verquer, Selbstwirksamkeit als pädagogischen Wunsch zu statuieren, wenn die genuin pädagogische Einheit, in Humboldts Worten „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freisten Wechselwirkung“ (Humboldt 2012, S. 94), eliminiert wird. Humboldt beschreibt auch, dass der Mensch sich durch das Band mit der Welt im Sinne einer „Entfremdung“ (ebd., S. 96) gewissermaßen vernachlässigen müsse, um bereichert zu sich zurückzukehren, dabei aber „nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle“ (ebd.). Diese Überlegung kreist ebenfalls um eine innere „Verbesserung und Veredelung“ (ebd.) des Ichs; in Humboldts Theorie wird dies aber erst über die Auseinandersetzung mit der Welt möglich, da die notwendige Entfremdung von „dem Eigensinn unseres Willens“ (ebd.) über die Arbeit an allem Nicht-Ich erst die Verbesserung mit sich bringen kann (vgl. ebd., S. 96). So verstanden kann das Selbst eine Verbesserung von humaner Qualität nicht an sich selbst mit sich selbst alleine vornehmen.

Es scheint evident, dass Selbstwirksamkeit nicht vollständig „innerhalb“ der Individuen verhandelt wird, als sei Wirksamkeit ohne eine Sache außerhalb des Selbst denkbar. Jene notwendige Sache findet in dem Konzept aber keine gesonderte Berücksichtigung. Motivation wird nicht an die Gegenstände der Auseinandersetzung geknüpft, sondern als abstrakte Vermittlung der Regulation seiner selbst und der eigenen Wirksamkeit konzipiert, deren konturloses Ziel es ist, das Selbst zu verbessern. Auf diese Weise herrschen zwar keine Normwerte für Denk- und Handlungserfolge, aber erfolgreich zu sein wird an sich zur Norm. Diese Kehrseite des Freiheitsgrades persönlichen Wachstums beschreibt Ulrich Bröckling als „Nötigung zur kontinuierlichen Verbesserung“ (Bröckling 2007, S. 72). Negativ konnotiert ist die Verbesserung, weil sie von Konkurrenz getrieben sei und das Selbst im ständigen Vergleich mit anderen sich beständig gezwungen sehe, sich zu optimieren und zu behaupten (vgl. ebd.). Diese Form der Selbstbehauptung verursache schließlich einen erwünschten Synergieeffekt mit der Effizienzsteigerung von unternehmerisch organisierten Regelsystemen, in denen Individuen ihre Verwertungschancen dadurch steigerten, dass sie sich selbst über ihre ökonomische Reproduktion hinaus der voranschreitenden Ökonomisierung anschmiegen (vgl. ebd., S. 73). Bröckling handelt dieses „unternehmerische Selbst“ als den „kategorischen Imperativ der Gegenwart“ (ebd., Klappentext) oder als „Realfiktion“ (ebd., S. 35). Es sei nicht wirklich vorfindbar, sondern repräsentiert in den Sinnbildern eines „Soges“ oder einer „Strömung“ (ebd., S. 73). Wenn jedoch Unterrichtsmodelle, wie beispielsweise das QAIT-Prinzip, Lernen in kommerzieller

Manier in die „Ko-Produktion“ des Unterrichtserfolges umdeuten, greift die von Bröckling ermittelte Subjektivierungsform in dieser Logik mehr als Setzung, denn als Sog. SEfU kanonisiert in der spezifischen Anwendung der Idee, Lernerfolg zu „produzieren“ ein „unternehmerisches“ SchülerInnen-Selbstverständnis als gut und richtig.

Zwar bedeutet das Feedback noch keine Realisierung des unternehmerischen Postulats, doch birgt es erzieherisch einen Echoeffekt, der die entsprechende Aufforderung übermittelt: Die Botschaft an Lehrende ist so angelegt, dass alles, was inhaltlich an sie gerichtet wird, sich gleichermaßen an SchülerInnen selbst richtet. Unter der Hand wird SchülerInnen darüber beigebracht, dass Unterricht sich nur verbessern wird, wenn sie sich hinsichtlich des Outputs auch „an ihre eigene Nase fassen“. Dies geschieht auf eine Weise, die Ludwig Pongratz die „raffinierte Kombination von Fremd- und Selbstunterwerfung, der der aktuelle Umbau des Schulsystems zuarbeitet“ (Pongratz 2013, S. 126), nennt. Fremd unterworfen werden SchülerInnen, da das Instrument, wenn die Entscheidung zur Rückmeldung auch freiwillig fällt, implizit dispositiv für die Aktivierung von Selbstmanagementpotenzialen sorgt und dabei auf die Maximierung der schulischen Leistungsfähigkeit zielt, wobei SchülerInnen auf die Faktoren, die Leistung objektiv bestimmen, keinen Einfluss haben. Erziehung generiert dabei funktionsgerechtes Verhalten, wodurch jeder mögliche Anlass zu Kritik am Unterricht zu einer Einübung in die Unterwerfung unter die „unternehmerische“ Anrufung verwandelt wird. Diese Unterwerfung ist zugleich selbstgesteuert, da sie die allgemeinen Ansprüche derart auf die „Selbste“ abstellt, dass sie ihnen als eigene Ansprüche durchgehen. Gegebenenfalls ist es der Spiegel ihrer eigenen Vorstellungen, der sie zur Anpassung nötigt.

IV

Grundsätzlich meint Feedback einen „Selbststeuerungsmechanismus, mit dem dynamische Systeme sich dadurch stabilisieren, daß sie ihre Ist-Werte laufend mit einem Soll-Wert vergleichen und im Falle von Abweichungen automatisch gegensteuern“, wie Bröckling zusammenfasst (Bröckling 2006, in der PDF-Version S. 28). Die Rückmeldung über gruppendynamische Prozesse und Regelsysteme ist nach dem Prinzip „Feedback“ als Resonanz stets von dem Ist- und dem Soll-Wert abhängig; eine Veränderung der Abläufe erfolgt auf der Basis des Abgleichs beider Werte. Feedback ist daher nach dem Muster einer Endlosschleife angelegt, das beständig nach einem runderen Ablauf trachtet, indem es soziale Gruppen Differenzen von Sein und Sollen in der Effizienz ihres Agierens ausfindig machen lässt und damit aufzeigt, was die Dynamik an einem reibungslos produktiven Miteinander hindert. In die Verbesserung gemeinsamer Praxis werden somit immer alle AkteurInnen in die Analyse und Verbesserung eingespannt (vgl. ebd., S. 29-30). Weder der Ablaufplan noch die entsprechende Handlung für deren bestmögliches Gelingen sind dabei fixiert. Die Selbststeuerung ist vielmehr dadurch angetrieben, dass alle Beteiligten sich dazu verpflichten, dass das Bestmögliche gelinge. Bröckling schreibt:

„Die Norm ist ihrerseits allein relational bestimmt und nach oben hin offen. Kontrolle bedeutet nicht länger, die Kontrollierten auf einen fixen Soll-Wert zu eichen, sondern einen unabschließbaren Prozeß der Selbstoptimierung in Gang zu setzen, bei dem der Vergleich mit den anderen als Motor fungiert“ (ebd., S. 42), und sieht in der Feedback-Logik einen möglichen „Sog“ für die Ausprägung einer „unternehmerischen“ Selbstauffassung, in dem Konkurrenzdenken die Selbstfindung überholt. Mit dieser Analyse bezieht er sich jedoch auf die durch Feedback Beurteilten (vgl. ebd.); beziehungsweise scheint diese Kontrollform nur dort umsetzbar, wo alle Gruppenmitglieder nach dem gleichen Schema Rückmeldung empfangen, das sie auch auf andere anwenden (vgl. ebd., S. 42ff.).

Im Falle des Schülerfeedbacks, wie es oben exemplarisch untersucht wurde, gälten offiziell ausschließlich die Lehrpersonen als solche EmpfängerInnen, da sie ihre eigene Praxis selbst- und durch SchülerInnenangaben fremdbeurteilten. Indem sich die Kontrolle guter beziehungsweise besserer Lehre durch Selbstevaluation der Lehrkräfte in der Verbesserungsschleife automatisierte, würde die bürokratische Kontrolle ihrer Professionalität inhärent. Allerdings geht das Konzept „Feedback“ nur auf, wenn alle Mitglieder einer Gruppe sich dieser Kontrollform selbstmodellierend unterwerfen. Sich selbst als Teil des betreffenden Prozesses zu analysieren, wird indirekt doch notwendigerweise durch das „Echo“ der Rückmeldung an SchülerInnen herangetragen. Sie orientieren sich dabei nicht unmittelbar an jener offenen Norm des „Immer-Besseren“, sondern werden zunächst messbar an der Normvorgabe der Praxis, an deren Konstruktion sie mit dem Feedback beteiligt sind. Daraus ergibt sich ein Gefälle innerhalb der Feedback-Gruppe, das sich in ihrem Soll-Wert zuspitzt: Es soll auf effizientere Weise mehr Lernerfolg geben, wobei sich die Umsetzung jeweils in dem besseren Lernen der SchülerInnen konkretisiert. Das bessere Lehren orientiert sich an besser Gelerntem, das bessere Lernen aber nicht zwangsläufig an besser Gelehrtem. Der „Vergleich mit den anderen“, den Bröckling als Triebfeder und Kontrolle der Verbesserung eruiert, wird dann alleine auf die SchülerInnen verlagert, da Lehrpersonen nicht in die Gruppe derer zählen, die Lernerfolg letzten Endes umsetzen. Produktivität würde nach dieser Logik durch die Frage angeheizt, wer den größten Beitrag zu einem guten Klassendurchschnitt leistet. Dies ist Teil der mit Feedback einsetzenden Normierung des Unterrichts, welche die Entwicklung bestmöglicher Bedingungen des Lernens verheißt und es somit legitimiert, die Selbsterziehung der SchülerInnen auf den entsprechenden Kurs zu bringen, der darauf setzt, durch Selbstoptimierung entlang der Normierung aus der Eigenverantwortung der SchülerInnen zu schöpfen. Auch wenn die jeweiligen Qualitätskriterien ihre Qualität nicht tatsächlich beweisen können, – nicht zuletzt weil die Bestätigung der Qualität durch SchülerInnen artifiziell bleibt – besteht diese Güte.

Was im Rahmen von Feedback als „Kultur des Austausches“ (Kämpfe 2009a, S. 5) und „Dialog“ (Bastian et al. 2001, S. 9) zwischen Lehrenden und Lernenden propagiert wird, dient nicht der Nivellierung des Machtgefälles hin zu mehr „Gemeinsamkeit“, sondern strebt an, über dessen Negation zu einer

Machtform zu gelangen, die durch die aktive Unterwerfung der SchülerInnen funktioniert, ohne dass sie davon Notiz nehmen. SchülerInnen auf die Notwendigkeit der Selbststeuerung ihres Lernens aufmerksam zu machen, „ermächtigt“ sie nicht mehr des Lernens als konventionelle Intentionen des Lehrens, sondern zieht sie lediglich stärker in die Verantwortung, outputorientiert mitzuarbeiten. Dies merken auch Johannes Bastian und Mitarbeiter an: „Wer mit systematischem Schüler-Feedback arbeitet, begreift Unterrichtsgestaltung als eine – wenngleich arbeitsteilig organisierte und mit unterschiedlichen Rollen versehene – Gemeinschaftsleitung von Lehrer/innen und Schüler/innen, als gemeinsame Arbeit an der gemeinsamen Sache, für deren Erfolg und Misslingen sie gemeinsam Verantwortung tragen, wenn auch nicht zu gleichen Teilen“ (Bastian et al. 2007, S. 158).

Problematisch erscheint dabei, dass das weiter bestehende Machtverhältnis, welches Unterricht notwendig konstituiert, innerhalb der Feedbackschleife nicht adäquat thematisiert werden kann, weil vorgegaukelt wird, SchülerInnen hätten das Recht auf Selbstsein (Blankertz, s.o.) ohnehin inne. Aber die erzieherische Erwartung von Schülerfeedback fordert weniger, ja steht für das Gegenteil der „Obhut vorgeschossener Mündigkeit“, die mit Blankertz als das pädagogische Vehikel „mündig zu werden“ zu verstehen ist (Blankertz 1969, S. 192). Schülerfeedback suggeriert, SchülerInnen täten gut daran, die jeweiligen Raster der Rückmeldung als Hilfestellung für die Ermöglichung bestmöglichen Lernens anzuerkennen, anstelle eigene Bedürfnisse zu ergründen. Das Lernen zu lernen bedeutet hierbei nicht „unvertretbar für sich selbst zu handeln“ (ebd.), sondern dem eigenen Handeln im Unterricht mittels Rückkopplungsmustern eine „bessere“ Kontur zu geben. Ob die entsprechende Anerkennung der Instrumente wirklich eintritt, ist fraglich. Hinderlich für das Auffangen von Widersprüchen scheint jedoch die hermetische Anlage der Kritik am Unterrichten, die dem Feedback-Rahmen konveniert: Hier sollen nur Kommentare produktiv werden, die zu dem zugemuteten Entwurf von gutem Lernen und allen Implikationen passen. Offener sind die Wege der Selbstkritik, der für die Realisierung des Konzeptes eine tragende Bedeutung zukäme. Allerdings erwiese auch diese sich nur dann geschmeidig, wenn sie als „Oberflächenbearbeitung [...] das Sichverstehen vollständig dem Sichverändern unterordnet“ (Bröckling 2007, S. 243).

Literatur

- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2001): Durch Schülerrückmeldung den Unterricht verbessern, in: *Pädagogik* 2001/5, S. 6-9.
- Bastian, Johannes/Combe, Arno/Langer, Roman (2007): *Feedback-Methoden – erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*, Weinheim.
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Schüler bewerten Lehrer – Konkurrenz für „spick mich“, <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/AusSchulen/Berichte-und-Reportagen/Schueler-bewerten-Lehrer/index.html> [20.03.2016].
- Blankertz, Herwig (1969): *Theorien und Modelle der Didaktik*, München.
- Bröckling, Ulrich (2006): Und... wie war ich? – Über Feedback, in: *Mittelweg* 36, S. 27-44.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform*, Frankfurt am Main.

- Dammer, Karl-Heinz (2008): Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung: Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik, Hamburg.
- Gruschka, Andreas (1997): Didaktik – ein ungedecktes Versprechen der Pädagogik, in: Jahrbuch für Pädagogik: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik, Frankfurt am Main, S. 231-250.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik – Das Kreuz mit der Vermittlung, Wetzlar.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren – Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart.
- Hascher, Tina/Baillo, Jörg/Wehr, Silke (2004): Feedback von Schülerinnen und Schülern als Quelle des Lernprozesses im Praktikum von Lehramtsstudierenden, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 223-243.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze.
- Helmke, Andreas/Piskol, Kathleen/Pikowsky, Birgit/Wagner, Wolfgang (2009): Schüler als Experten von Unterricht, in: Lernende Schule, 46-47, S. 98-105.
- Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2008): Merkmale der Unterrichtsqualität: Potenzial, Reichweite und Grenzen, in: SEMINAR-Lehrerbildung und Schule, 3, S. 17-47.
- Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen, in: Hastedt, Heiner (Hrsg.) (2012): Was ist Bildung?, Stuttgart, S. 93-99.
- Kämpfe, Nicole (2009a): Schülerinnen und Schüler als Experten für Unterricht, www.kompetenztest.de/downloads/schriften [01.12.2015].
- Kämpfe, Nicole (2009b): SeFU – Schüler als Experten für Unterricht. Selbstevaluation als Mittel eigener Unterrichtsentwicklung, www.kompetenztest.de/downloads/schriften [01.12.2015].
- Klafki, Wolfgang (1963/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim u.a.
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? – Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [29.01.2016].
- Pollmanns, Marion (2010): Von den Schwierigkeiten, unterrichtliche Aneignungsprozesse zu rekonstruieren – Eingeständnisse einer empirischen Didaktik, in: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 42, S. 55-66.
- Pollmanns, Marion (2014): Didaktisch zugemutete Unmöglichkeiten – Zur Selbstevaluation von Lern- und Bildungsprozessen, in: Dies. u.a. (Hrsg.): Zueignung: Pädagogik und Widerspruch, Opladen u.a., S. 347-369.
- Pongratz, Ludwig, A. (2013): Unterbrechung – Studien zur Kritischen Bildungstheorie, Opladen u.a.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung – Grundriss der Operativen Pädagogik, Paderborn.
- Rousseau, Jean-Jacques (1971): *Emile oder Über die Erziehung*, Paderborn u.a.
- Schwarzer, Ralf/Jerusalem, Matthias (2002): Das Konzept Selbstwirksamkeit, in: Jerusalem, Matthias/Hopf, Dieter (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim, S. 28-53.
- SeFU: Auszug aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, <http://www.sefu-online.de/ueberuns/fragebogen> [01.12.2015].
- Slavin, Robert E. (1995/1996): A model of effective instruction, in: Ders.: *Education for all*. Lisse u.a., S. 4-12.

Johannes Twardella

Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet

I Einleitung

Er ist eine relativ neue, aber kaum zu überschätzende Herausforderung für die Pädagogik: der Islam in seinen verschiedenen Spielarten, vor allem in seiner radikalen Fassung. Herausgefordert ist die Pädagogik in all ihren Bereichen, sowohl in der Praxis – in der Jugendarbeit, in der Schule, in der Erwachsenenbildung etc. – als auch in der wissenschaftlichen Reflexion über diese. Wie die Praxis auf diese Herausforderung reagiert, wissen wir kaum – es gibt m.W. kaum Forschungen, die Einblicke liefern. Und die wenigen, die es gibt, bestätigen die Befürchtung, dass die Pädagogik in der Praxis dieser Herausforderung (noch) nicht gewachsen ist (vgl. Twardella 2014). Darüber hinaus liegen einige Erfahrungsberichte bzw. Reflexionen von Praktikern vor, die sich auf Radikalisierungsprozesse bei muslimischen Jugendlichen spezialisiert haben und Ratschläge geben, wie darauf reagiert werden kann (vgl. Edler 2015).

Besonders dringlich ist die Frage, wie die Pädagogik auf Radikalisierungsprozesse reagieren kann bzw. sollte, denn diese münden bei nicht wenigen Jugendlichen letztlich darin, dass sie sich zu einem salafistischen Islam bekennen. Viel diskutiert wird gegenwärtig sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft, wie sich das erklären lässt, sprich: worin die Attraktivität gerade des Salafismus für Jugendliche und junge Erwachsene besteht. Diese nimmt stetig zu und ist insofern besorgniserregend, als sich in vielen Fällen gezeigt hat, dass die Hinwendung zum Salafismus zu einer Selbstaussgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft, genauer gesagt, aus den sozialen Kontexten, in denen Jugendliche bis dahin lebten – dem der Familie, der peer group, der Schulklasse –, führen kann und bei einigen von ihnen sogar dazu, dass sie die Aufforderung zum *dschihad* dergestalt interpretierten, dass sie in den „heiligen Krieg“ nach Syrien ziehen.

Um angemessen auf den Salafismus reagieren zu können, ist es erforderlich, diesen erst einmal zu verstehen, d.h. als religiöses Deutungsmuster zu rekonstruieren, die Sozialform, in der er sich organisiert, zu untersuchen, dabei den gesellschaftlichen Kontext zu berücksichtigen, in dem der Salafismus entstanden ist, und auf Seiten derer, die sich ihm anschließen, deren biographische Situation mit ihren je spezifischen Problemen zu verstehen, auf die er scheinbar eine Antwort zu geben vermag. In den folgenden Ausführungen soll der Schwerpunkt auf der Frage liegen, welcher Strategien sich Salafisten bedienen, um zu bewirken, dass diejenigen, die sich ihnen anzuschließen bereit sind, so

werden, wie sie sich „ideale Muslime“ vorstellen. Diese Frage soll exemplarisch mit Bezug auf ein Video beantwortet werden, in dem Pierre Vogel bei dem Versuch zu sehen ist, das Beten, wie es im Islam vorgesehen ist, zu lehren. Pierre Vogel ist einer der prominentesten Vertreter des salafistischen Islam in Deutschland. Wie etliche andere auch bedient er sich zur Verbreitung seiner Version des Islam des Internets: Zahlreiche Videos sind in diesem von ihm zu sehen. Bekanntlich besitzt die Nutzung dieses Mediums im Leben junger Menschen heutzutage einen hohen Stellenwert und ist auch für Radikalisierungsprozesse von großer Bedeutung. Das Sujet des Videos ist vordergründig gesehen alles andere als radikal: Das Gebet gehört bekanntlich zu den „fünf Säulen des Islam“, also zu jenen Pflichten, denen ein jeder Muslim dem Islam zufolge - so wie ihn die Mehrheit heutzutage interpretiert - entsprechen sollte. Nicht nur im Islam, sondern in zahlreichen Religionen ist das Gebet eine selbstverständliche Praxis (vgl. Heiler 1920). Der folgenden Analyse liegt die Annahme zugrunde, dass es wichtig ist, die Vorgehensweise des Salafismus gerade in Bezug auf eine Praxis zu untersuchen, die nicht offensichtlich radikal ist, sondern bei der es scheinbar nur um eine korrekte Ausübung des Islam geht.

Im Rahmen der Interpretation des Videos, die mit Hilfe der Methode der Objektiven Hermeneutik durchgeführt wird (vgl. Oevermann 2000), soll folgenden Fragen nachgegangen werden: Als was tritt Vogel in dem Video auf? Was kennzeichnet die Position, in die er sich hier begibt? Wie ist der Bezug beschaffen, den er zu seinen Adressaten aufnimmt? Welches Ziel verfolgt Vogel und welche Mittel wendet er dabei an? Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob bzw. inwieweit es sich bei dem Video um Pädagogik handelt.

II

Der Salafismus und Pierre Vogel

Bevor auf das empirische Beispiel eingegangen und es analysiert wird, sollen kurz einige Bemerkungen zum Salafismus, zu Pierre Vogel sowie zu dem Medium gemacht werden, dessen er sich bedient.

Über den Salafismus liegen inzwischen etliche Studien vor (vgl. Said/Fouad (Hrsg.) 2014; Ceylan/Kiefer 2013). Sie alle stellen heraus, dass er tief in der Geschichte des Islam verwurzelt ist: Manche Darstellungen sehen seine Anfänge im Mittelalter (bei Ibn Taimiya), andere verweisen auf den Wahhabismus des 19. Jahrhunderts in Saudi Arabien. In zahlreichen islamischen Ländern ist er mehr oder weniger ein selbstverständliches Phänomen, in Deutschland hingegen ist er relativ neu und war bis vor kurzem weitgehend unbekannt. Gedeutet werden kann er als ein Krisenphänomen, als eine Reaktion auf Zweifel, die unterschiedlichen Ursprungs sein können: hervorgerufen auf geistiger Ebene durch einen Säkularisierungsschub oder auf politischer durch eine Krise, in die das politische Gemeinwesen geraten ist.¹ Die Lösung

1 Auf die Krise des Islam hat zuletzt Navid Kermani in seiner Rede in der Paulskirche hingewiesen, Kermani 2015.

der Krise wird stets – und insofern kann der Salafismus als eine Spielart des Fundamentalismus begriffen werden – in der Rückkehr zu den Anfängen gesehen, genauer gesagt, zu der Lebensweise der Altvorderen, den ersten Generationen von Muslimen, die – so wird angenommen – den Islam noch unverfälscht praktizierten, so wie der Prophet selbst ihn gelebt hat und wie es im Koran sowie den Überlieferungen aus dem Leben des Propheten, in den *hadithen* nachgelesen werden kann. Verbunden ist diese fundamentalistische Reaktion bekanntlich mit der Überzeugung, die Quellen nicht zu deuten, sondern wortwörtlich zu lesen, und der Delegitimierung aller anderen Deutungen. Diese „Lösung“ verspricht eine neue Gewissheit im Glauben und ist mit verschiedenen sozialen Effekten verbunden. Das Verhältnis zur Mehrheit der Muslime ändert sich insofern, als auf der einen Seite die Verbundenheit mit ihnen durch einen gemeinsamen Opferstatus hervorgehoben wird – in der gegenwärtigen Krise seien alle Muslime Opfer der westlichen Welt. Auf der anderen Seite werden jedoch alle anderen Muslime abgewertet – ihr Islam sei nicht der wahre. Zu der Mehrheitsgesellschaft, genauer gesagt, zu den Nichtmuslimen ändert sich ebenfalls das Verhältnis, insofern diese nicht nur als Ungläubige gesehen, sondern in gleicher Weise wie nicht-salafistische Muslime abgewertet werden. Und aus der Konstruktion eines Opferstatus heraus wird legitimiert, dass Verpflichtungen, die sich aus dem Reziprozitätsverhältnis ergeben, in dem Muslime zu Nichtmuslimen stehen, nicht nachgekommen werden müsse. Die doppelte Abgrenzung nach außen ist verbunden mit einem hohen Grad an Kohäsion im Innern. Die dadurch noch einmal gesteigerte Gewissheit im Glauben mündet bei nicht wenigen Salafisten in einen missionarischen Eifer bzw. in das Bestreben, die Welt den eigenen Vorstellungen nach zu islamisieren.²

Einer Erzählung, in der Pierre Vogel darlegt, wie er zum Muslim bzw. zu einem salafistischen Prediger geworden ist, lässt sich entnehmen, dass im Hintergrund dieser Entwicklung eine persönliche Krise stand.³ Ende der 70er Jahre in der Nähe von Köln geboren, wird Vogel zunächst evangelisch getauft, besucht aber dann eine katholische Klosterschule. Dort habe man ihm das Christentum zu vermitteln versucht, was aber nicht gelungen sei – nicht weil er nicht offen dafür gewesen sei, sondern weil er zahlreiche Widersprüche und Ungeheimheiten im Christentum entdeckt habe. Da er aber seinen Verstand nicht habe ausschalten können, sei ihm nichts anderes übrig geblieben, als zum Islam zu konvertieren. Neben einer Glaubenskrise hat Vogel seiner Erzählung nach auch eine Entscheidungskrise durchlebt: Als jemand, der deutscher Jugendmeister im Halbschwergewicht wurde und an einem Berliner Sportinternat sein Abitur machte, hätte er eine Karriere als Boxer einschlagen können. Das aber wollte er nicht und begann stattdessen ein Lehramtsstudium, das er jedoch nach kurzer Zeit wieder abbrach. Die Konversion bot ihm nun die Möglichkeit

2 Auf dieser Vorstellung beruht auch die Mobilisierungsstrategie des dschihadistischen Salafismus: Aus dem – vermeintlichen - Opferstatus wird die Legitimation für einen gewaltförmigen Widerstand abgeleitet, vgl. Kepels 2016.

3 Vgl.: https://www.youtube.com/watch?v=_fUo_ZrgrEs (17.04.2016)

beide Krisen zu lösen, sowohl die Sinnkrise als auch die Entscheidungskrise: Der Islam war nicht nur ein ihm rational erscheinendes Sinnangebot, sondern eröffnete ihm auch die Möglichkeit sich in einer herausgehobenen Position zu bewähren. Als Prediger kann er nun sein kompetitives Talent nutzen. Er setzt sich seitdem mit anderen nicht mehr mit Fäusten, sondern mit Zitaten, Deutungen und Argumenten auseinander. Und er kann – ohne die Mühen eines Studiums auf sich nehmen zu müssen – etwas vermitteln, eben den Islam.⁴ Das macht er inzwischen seit einigen Jahren – u.a. mit Hilfe eines Mediums, das für diese Zwecke ideal zu sein scheint: dem Internet. Im Unterschied zu der face-to-face-Kommunikation können mit seiner Hilfe durch einen einmaligen kommunikativen Akt enorm viele Adressaten erreicht werden. Die Kehrseite dieser an eine unbestimmte Menge gerichteten Kommunikation ist, dass mit dieser keine Reziprozitätsverpflichtungen verbunden sind. Ebenso wie der Sender sich im Internet kaum Gedanken über die Folgen seiner Botschaft beim Empfänger machen muss, ergeben sich auch für den Empfänger aus der Rezeption keine Handlungsverpflichtungen. Sprachlich kommt dies in der Formulierung zum Ausdruck, dass etwas ins Internet „gestellt“ oder auf einer Webseite „gepostet“ wird. Kurz: Das Internet ist ein kommunikativer Raum, der durch das weitgehende Fehlen von Verbindlichkeiten gekennzeichnet ist.

III Der Titel des Videos

Das ausgewählte Video⁵ trägt den Titel:

Lerne das Gebet mit Abu Hamza Pierre Vogel

Wer wird hier adressiert? Ein konkreter Adressat wird nicht genannt, vielmehr richtet sich der Imperativ „lerne“ an alle: Jeder, der ihn liest, kann sich von ihm angesprochen fühlen. Die einzige Voraussetzung, die der Empfänger erfüllen muss, besteht darin, dass er etwas nicht weiß bzw. dass er entweder gar kein, ein nur unvollständiges oder womöglich falsches Wissen über den zu lernenden Gegenstand hat. Auffällig ist, dass es nicht heißt „Lernen Sie“, sondern „Lerne (du)“. D.h. auf der einen Seite gibt es zwar keinen konkreten Adressaten, auf der anderen Seite wird aber dennoch eine Bekanntheit unterstellt, die ein vertrauliches „du“ erlaubt.

Wer ist es, der spricht? Auch das lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass es letztlich Pierre Vogel ist, der sich mit dem Video zu Wort meldet. Doch auffällig ist, dass die Aufforderung so formuliert ist, als könne sie von jemand anderem stammen. Wer aber könnte

4 In einem Akt der Selbstcharismatisierung hat sich Vogel selbst zu einem islamischen Prediger ernannt – was möglich war, weil im Islam das Predigertum keinen eindeutigen Amtscharakter hat. Dafür sind die Voraussetzungen nicht gegeben: Es gibt im Islam keine Institution, die dieses Amt verleiht – wie im Christentum die Kirche – und entsprechend auch keine formalisierten Zulassungsbedingungen, die durch ein Ausbildungswesen, welches Zertifikate vergibt, geregelt werden.

5 https://www.youtube.com/watch?v=_rt6Hvmwi4g (17.04.2016)

das sein? Steckt *youtube* dahinter? Oder geht die Aufforderung auf eine bestimmte religiöse Instanz zurück? Ist es womöglich Gott selbst, der hier spricht? Entscheidend ist erst einmal, dass hier eine Leerstelle identifizierbar ist. Was das zu bedeuten hat, darauf ist später zurückzukommen.

Aufgefordert wird der Adressat des Imperativs dazu, etwas zu lernen. Lernen ist für den modernen Menschen freilich eine Selbstverständlichkeit. Wir gehen davon aus, dass Kinder und Jugendliche vieles lernen müssen, ja, dass auch im Erwachsenenalter das Lernen nicht aufhört, sondern weiter notwendig ist und stattfindet. Wir betrachten Lernen als etwas, das in vielen Lebenslagen normal, sinnvoll und womöglich notwendig ist. Mit der Zumutung des Lernens sind wir so sehr vertraut, dass wir sie gar nicht mehr als eine solche empfinden. Anders ist es mit anderen Imperativen, etwa mit demjenigen, zu glauben. Dass diese Aufforderung nicht selten als Zumutung empfunden wird, kommt in der dramatisierenden Formulierung vom „sacrificium intellectus“ zum Ausdruck. Wer sie verwendet, behauptet implizit, dass, wer zum Glauben auffordert, von dem Adressaten erwartet, dasjenige aufzugeben, was ihn als Menschen auszeichnet, seinen Verstand. Lernen hingegen wird in der Moderne nicht als Zumutung empfunden, sondern eher als eine Pflicht: Wenn es etwas zu lernen gibt, so sollte derjenige, der etwas noch nicht weiß oder kann, sich dem nicht entziehen, sondern die Mühen des Lernens auf sich nehmen.

Was der Adressat aufgefordert wird zu lernen, ist das Gebet. Dieses kann bestimmt werden als Gespräch eines Gläubigen mit einer als transzendent gedachten Instanz. Es zu lernen, macht freilich nur dann Sinn, wenn überhaupt an jene Instanz geglaubt wird. Dass dieser Glaube hier schlicht vorausgesetzt wird, kann folgendermaßen gedeutet werden: Entweder heißt das, dass der Kreis der Adressaten doch eingeschränkt ist und die Aufforderung, das Gebet zu lernen, sich nur an Gläubige richtet. Oder die Adressaten werden im Modus des „Als-ob“ angesprochen: Sie werden so adressiert, als ob sie bereits glauben würden. Und indem sie so adressiert werden, wird implizit die Erwartung zum Ausdruck gebracht, dass sie gläubig sein mögen.

Zu beachten ist, dass, wenn es um das Gebet geht, das Lernen nicht auf die Vermittlung von Wissen reduziert ist, d.h. der Adressat erfährt etwas darüber, wie im Islam gebetet wird, sondern auf ein Können zielt: Wer mit Hilfe des Videos gelernt hat, der – so das Versprechen – *kann* schließlich auch beten. Vorausgesetzt wird dabei, dass das Gespräch mit der als transzendent gedachten Instanz nicht spontan, sondern nur mit Hilfe eines Wissens darüber, wie diese Instanz adressiert werden muss, und eines entsprechenden Könnens erfolgreich sein kann. Und es wird unterstellt, dass es nur eine Form gibt (*das* Gebet), in der mit der transzendenten Instanz gesprochen werden kann.

In welcher Position erscheint nun Pierre Vogel? Er selbst ist es nicht, auf den die Aufforderung zu lernen zurückgeht. Diese stammt vielmehr von einer anonymen Instanz – und es liegt nahe, davon auszugehen, dass diese Vogel eingesetzt hat. Er erscheint hier also nicht als jemand, der selbstständig, sondern als jemand, der im Auftrag eines anderen handelt. Hinzu kommt, dass es nicht heißt „Lerne von“, sondern „Lerne mit Pierre Vogel“. Ausgeschlossen

werden kann die Lesart, auch Vogel müsse lernen, gemeinsam mit dem Adressaten. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass er bereits über jenes Wissen und Können verfügt, das vermittelt werden soll. Insofern besteht eine Asymmetrie zwischen ihm und dem Adressaten, der aufgefordert wird zu lernen. „Lerne mit“ kann also nur bedeuten „mit Hilfe von Pierre Vogel“ zu lernen. Vogel erscheint hier insofern als jemand, der auf der einen Seite durch einen Auftrag sowie durch ein Wissen und Können herausgehoben ist, der aber auf der anderen Seite schlicht einen Dienst erfüllt, eine Funktion ausübt.

IV Der Auftritt Pierre Vogels



In dem Video ist Pierre Vogel zu sehen, wie er in die Kamera hinein spricht. Auffällig ist seine äußere Erscheinung. Er trägt einen nicht sehr langen, gut gepflegten Bart und seine Kleidung ist vollkommen weiß. Bart und Kleidung verweisen auf das Bestreben, bereits mit dem Auftritt eine Distanz zum Lebens- und Kleidungsstil der Mehrheitsgesellschaft zu markieren und die Frage der Zugehörigkeit zum Islam erst gar nicht aufkommen zu lassen – sie wird demonstrativ zur Schau getragen. Im Hintergrund sind Ornamente zu sehen. Sie gehören zu einer *minbar*, einer Kanzel, die neben der *mihrab*, der Gebetsnische zur Standardausstattung einer Moschee gehört. Vogel erscheint also ostentativ in einem islamischen Gotteshaus und zwar an dem Ort, an dem sich üblicherweise der Vorbeter, der Imam, befindet. Es ist der Ort, auf den, wenn die Gläubigen in der Moschee versammelt sind, alle Blicke ausgerichtet sind.

Die Moschee ist traditionell nicht nur ein Raum, in dem Gottesdienste stattfinden. Dies geschieht bekanntlich jeden Freitag um die Mittagszeit. Dann finden kollektive Gebete statt, angeleitet durch einen Vorbeter, und es wird eine Predigt gehalten. Die Moschee ist darüber hinaus auch ein Raum für das individuelle Gebet der Gläubigen sowie ein Ort, an dem sich Gläubige treffen,

leise miteinander sprechen und an dem religiöse Belehrung stattfindet, entweder spontan, weil der eine Gläubige mehr weiß als ein anderer, oder auch systematisch in dem Sinne, dass sich Schüler um einen Lehrer herum sammeln, um von ihm unterrichtet zu werden, womöglich im Sinne eines Lehrganges, in dessen Rahmen Schüler eingeführt werden in eine bestimmte Deutungstradition und mit dem Ziel, dass sie dereinst selbst zu einem Gelehrten, einem Prediger oder auch zu einem religiösen Lehrer werden.

Mit dem Betrachten des Videos wird nun der Zuschauer gewissermaßen zu einem Besucher der Moschee, gerät in jene Situation, in der sich ein Gläubiger beim Gottesdienst bzw. beim gemeinsamen Gebet befindet - und nimmt sich gegenüber Pierre Vogel wahr. Dieser befindet sich an demjenigen Ort der Moschee, den üblicherweise der Imam innehat, und nimmt damit eine religiöse Autorität für sich in Anspruch. Da er aber nicht dazu anhebt, einen Gottesdienst durchzuführen, ist es letztlich nicht die Autorität des Imam, die er beansprucht. Tritt er hier also als ein religiöser Lehrer auf?

Das Entscheidende sowohl für die Position des Predigers als auch für die des Lehrers im Islam ist, dass sie sich beide „in den Fußstapfen des Propheten“ bewegen. Auf der einen Seite partizipieren sie an der Autorität des Propheten, insofern sie wie dieser für sich in Anspruch nehmen, im Auftrag Gottes zu handeln. Darin besteht die Legitimation für ihre herausgehobene Stellung: Wie der Prophet von sich behauptet hat, nicht im Eigeninteresse zu handeln, sondern im Auftrag einer als transzendent gedachten Instanz, so wird auch die herausgehobene Stellung des Geistlichen sowie des religiösen Lehrers im Islam durch dieses Dienstverhältnis rechtfertigt (vgl. Twardella 2016). In diese Struktur begibt sich auch Vogel. Wie der Prophet behauptet, nicht selbst zu sprechen, sondern nur Sprachrohr Gottes zu sein, wie Geistliche und religiöse Lehrer im Islam sich im Auftrag dieser als transzendent vorgestellten Instanz sehen, so tritt auch Vogel hier dem Adressanten gegenüber - eben im Auftrag dessen, der die Leerstelle des Sprechaktes „Lerne das Gebet“ füllt. Bekanntlich wird von Mohammed behauptet, der letzte der Propheten gewesen zu sein. Deswegen ist auch der Unterschied zu markieren: Geistliche und religiöse Lehrer können im Islam zwar am prophetischen Charisma partizipieren, selbst aber nicht prophetisch handeln, genauer gesagt, Gottes Wort verkünden. Der Verkündigungsprozess ist abgeschlossen – was aber weiterhin möglich und erforderlich ist, ist das Sprechen über das als göttlich gedachte Wort, was freilich notwendig immer mit dessen Interpretation verbunden ist.

Die Inanspruchnahme religiöser Autorität weckt potentiell immer auch Zweifel auf Seiten des Adressaten der Rede. Schon der Prophet Mohammed selbst war mit Zweifeln konfrontiert und reagierte darauf - nicht argumentativ, sondern performativ und beharrlich. Er entwickelte bestimmte „Methoden“, um Zweifel stillzustellen (vgl. Peirce 1967), wozu auch die widersprüchliche Struktur von Herausgehobenheit und Sich-in-den-Dienst-Stellen gehörte. Diese Methoden sind zum Bestandteil der Tradition geworden und diejenigen,

die in der Geschichte des Islam „sich in die Fußstapfen des Propheten“ begaben, um am prophetischen Charisma zu partizipieren, konnten sich dieser Methoden bedienen. – So wie es auch Vogel hier tut.⁶

Zu diesen Methoden gehört auch das Arrangement des Auftritts, gehört der Name – Vogel hat sich den Namen Abu Hamza gegeben, genauer gesagt, er hat seinen Sohn Hamza genannt und sich sodann auf Arabisch als dessen Vater bezeichnet –, gehört die Kleidung, die Kulisse und nicht zuletzt auch die Verwendung der arabischen Sprache. Dass er sie beherrscht, lässt Vogel unmittelbar zu Beginn des Videos erkennen: Mit arabischen Worten – einem Lobpreis Gottes – werden seine Ausführungen zum Gebet gerahmt.⁷

V

Das Gebet im Islam

Nachdem analysiert wurde, in welcher Position Pierre Vogel in dem Video erscheint, ist kurz darauf einzugehen, was der Gegenstand ist, den zu vermitteln Vogel anhebt. Was ist ein Gebet und was ist das Gebet im Islam?⁸

Auf einer basalen Ebene lässt sich festhalten, dass das Gebet ein Gespräch ist, eine Form von Kommunikation. Diese Form zeichnet aus, dass der Adressat, mit dem das Gespräch aufgenommen wird, nicht unmittelbar sinnlich präsent ist, vielmehr eine Instanz ist, die gedanklich konstruiert wurde. Der Sprecher hat es deswegen immer mit mindestens zwei grundlegenden Problemen zu tun. Zum einen stellt sich potentiell immer die Frage, ob diese gedachte Instanz tatsächlich existiert. Wenn zum anderen davon ausgegangen wird, dass diese Instanz gegeben ist, hört sie dann auch, was der Sprecher sagt? In der alltäglichen Kommunikation kann ein Sprecher sich diese Frage beantworten, indem er wahrnimmt, ob und wie der Adressierte reagiert. Wenn der Adressat aber eine Instanz ist, welche gedanklich konstruiert wurde, wie kann der Sprecher dann eine Antwort von diesem erhalten? Auf der einen Seite ließe sich zwar sagen, dass alles als eine Antwort auf das Gebet interpretiert werden kann. Die Instanz, an die das Gebet gerichtet ist, muss nicht (wie das menschliche Gegenüber) im Medium der Sprache antworten, vielmehr ist sie so konstruiert, dass sie sich für ihre Mitteilung auch anderer Medien bedienen kann. Doch wie kann der Betende sich sicher sein, dass er erhört wurde und dasjenige, was er wahrnimmt, eine Antwort auf sein Gebet ist?

Das Gebet im Islam ist ein äußerst komplexes Ritual, das in verschiedenen Varianten ausgeübt wird, als Pflichtgebet, als Bittgebet, als Freitagsgebet oder Festtagsgebet. Vorgesehen ist, dass es unter bestimmten Bedingungen stattfindet: Der Betende soll „rein“ sein und hat sich entsprechend vor dem Gebet zu

6 Aus einer machttheoretischen Perspektive würde man diese Methoden als Strukturen bezeichnen, auf die im Diskurs rekuriert werden kann, um sich durchzusetzen, womöglich auch gegen das bessere Argument; vgl. Abu Zaid 1996.

7 Damit diese aber nicht zum Hindernis für ein Verständnis werden, übersetzt er sie sofort: Gelobt sei der allmächtige Gott Allah und Friede und Segen sei auf seinem Propheten Mohammed, sallahu wa sallam.

8 Die folgenden Gedanken über das Gebet sind wesentlich durch Tilman Allert angeregt.

waschen. Körperliche Blöße ist zu bedecken, gewisse Zeiten sind für das Gebet einzuhalten. Das Gebet soll in Richtung Mekka gesprochen werden und es wird für notwendig erachtet, dass der Betende sich mit einer bestimmten inneren Einstellung an Gott wendet. Bestandteil des Gebets sind sodann in der Regel die 1. Sure, die *fatiha* und vor allem bestimmte Gebetseinheiten, *raka'a* genannt, in denen der Betende verschiedene Körperhaltungen einnimmt, die des Stehens (*qiyam*), die der Niederbeugung (*raka*) und die der Niederwerfung (*sugud*). Ein Gebet kann aus einer unterschiedlichen Anzahl solcher Gebetseinheiten bestehen (vgl. Kouhry 1981). Deuten lassen sich die verschiedenen Facetten des Gebets, vor allem die verschiedenen Körperhaltungen – freilich aus einer Außenperspektive –, indem sie funktional auf das oben genannte Problem bezogen werden: Sie mildern die Unsicherheit ab, ob das Gebet tatsächlich erhört wird und Gott der im Gebet formulierten Bitte entspricht.

Bezogen auf das Video stehen nun folgende Fragen im Raum: Welche Aspekte des Gebets werden auf welche Art und Weise von Vogel vermittelt? Und werden die einzelnen Facetten als etwas vorgestellt, das einen bestimmten Sinn hat und sich begründen lässt, oder als etwas, das einfach hinzunehmen und mechanisch zu befolgen ist?

VI

Die weitere Rahmung der Ausführungen zum Gebet

Vogel setzt seine Rede an die Zuschauer folgendermaßen fort:

Dies soll eine kleine Einleitung zum Gebet sein, damit man nur sieht, wie das ungefähr genau aussieht, wenn man das Gebet lernen will, und was für Fehler die Leute machen.

Es stellt sich die Frage, warum Vogel „Dies soll ..., sein“ sagt und nicht: „Dies ist ...“? Mit letzterem würde er deutlich machen, dass für ihn als Sprecher außer Frage steht, was es ist, das er gerade zu machen gedenkt. Indem er aber die Formulierung „Dies soll ... sein“ verwendet, entsteht der Eindruck, als sei er sich über die Identität des Folgenden nicht sicher. Auch stellt sich die Frage, auf wen das Sollen zurückgeht: Ist Vogel selbst derjenige, der will, dass das Folgende etwas Bestimmtes sein soll? Dann ist erst recht fraglich, warum er sich dessen nicht gewiss ist. Oder es gibt jemand anderen, auf den das Sollen zurückgeht. Dann wird verständlich, warum Vogel die besagte Formulierung verwendet – und es reproduziert sich die oben rekonstruierte Struktur, dass Vogel sein Handeln als im Auftrag einer übergeordneten Instanz, sprich: im Auftrag Gottes stehend darstellt.

Im Folgenden möchte ich mich auf einige für die Deutung wesentliche Aspekte beschränken. Der erste wichtige Punkt besteht m.E. darin, dass mit der obigen Bemerkung der Gegenstand – also das Gebet – in besonderer Weise konstituiert wird. Zunächst kann festgestellt werden, dass Vogel erneut davon ausgeht, es gebe im Islam nur eine Art zu beten, gewissermaßen ein Standardgebet. Diese Annahme ist keineswegs abwegig. Entscheidend ist jedoch, dass

dieses Gebet sehr unterschiedlich interpretiert werden kann. Welche Interpretation bzw. welche praktische Realisation Vogel zu präsentieren gedenkt, wird noch nicht deutlich, doch zeigt sich bereits, dass er diese dogmatisch als die einzig richtige ansieht. Und er kündigt an, dass, wenn er diese präsentiere, sich zeigen werde, dass und inwiefern alle anderen Interpretationen fehlerhaft seien.

Mit den „Leuten“, von denen Vogel spricht, sind alle anderen Muslime gemeint. Deren Art und Weise, das Gebet zu interpretieren und zu praktizieren, wird nicht als eine ebenso legitime angesehen wie die eigene, sondern als fehlerhaft bezeichnet. Anders gesprochen: Die Pluralität möglicher praktischer Deutungen des Gebets wird zwar gesehen, die nun vorzustellende Variante wird jedoch als die einzig richtige, einzig wahre behauptet.

Der zweite wichtige Punkt besteht darin, wie Vogel seine Präsentation des Gebets beschreibt. Zum einen erklärt Vogel, was er biete, solle nur „eine kleine Einleitung zum Gebet“ sein. Dem entspricht die Ankündigung, dass der Zuschauer nur „ungefähr“ sehen werde, wie das Gebet durchzuführen sei. Damit behauptet er, zu dem Eigentlichen nur hinzuführen und dass das Gebet wesentlich präziser dargestellt werden könne. D.h. er konzediert, dass seine Interpretation des Gebets durchaus kritisiert werden könnte. Gleichzeitig aber unterstellt er, dass diese Kritik sich nur auf den Grad der Genauigkeit seiner Präsentation beziehen könne. Der Absolutheitsanspruch, den er mit dieser Deutung verbindet, wird also letztlich nicht zurückgenommen.⁹

Zum anderen behauptet Vogel, der Zuschauer werde „sehen“ können, wie das Gebet „aussieht“. D.h. Vogel wird zeigen, wie man betet – und wer es lernen will, dem wird versprochen, dass er einfach nur hinsehen müsse. Weder wird eine intellektuelle Anstrengung verlangt, noch ist sich Vogel der Schwierigkeit bewusst, etwas Gesehenes in die eigene Körperhaltung zu überführen. Irritierend ist schließlich, dass es nicht heißt, der Zuschauer werde sehen, wie das Gebet praktiziert werden sollte, sondern man könne sehen, „wie das (...) aussieht, wenn man das Gebet lernen will“. Zwei Lesarten sind hier möglich: Entweder das „das“ bezieht sich allein auf das Gebet und der Einschub „wenn man das Gebet lernen will“, wird als Konditionalsatz interpretiert. Wenn diese Bedingung erfüllt ist, kann man sich Vogels Präsentation ansehen und wird wahrnehmen, wie das Gebet aussieht. Oder das „das“ wird als auf den Nebensatz referierend interpretiert: Wer Vogels Präsentation sieht, wird wahrnehmen, wie das Gebet erlernt wird. Das würde der obigen Lesart des Titels entsprechen, dieser fordere dazu auf, *mit* Vogel das Gebet zu lernen in dem Sinne, dass auch Vogel ein Lernender sei. Diese Lesart kann allerdings als unplausibel gelten und scheidet deswegen aus.

Im Folgenden zitiert Vogel die oberste Autorität, die es im Islam gibt, den Koran und behauptet:

9 Das kommt auch in der Formulierung „ungefähr genau“ zum Ausdruck. Diese könnte als semantischer Unsinn abgetan werden. Der obigen Interpretation zufolge drückt sich in ihr jedoch genau der Widerspruch aus, eine Angreifbarkeit zuzugestehen und gleichzeitig am absoluten Geltungsanspruch festzuhalten.

(...) Wir wollen heute, wir beten als Muslime so, wie der Prophet, sallallahu wa sallam, Mohammed es den Menschen gezeigt hat. Wir beten nicht, wie unsere Opas gezeigt haben und unsere Omas, und wir beten so, wie der Prophet gezeigt hat.

Mit dieser Formulierung nimmt Vogel für sich in Anspruch, für alle Muslime zu sprechen. Es ist nicht seine individuelle Interpretation, die er hier bietet, sondern die Art und Weise der Gemeinschaft der Muslime, zu der er gehört und für die er zu sprechen sich legitimiert sieht.

Er behauptet aber auch, die eigene Interpretation sei mit derjenigen identisch, die der Prophet gezeigt hat. Er leitet den Geltungsanspruch für seine Deutung unmittelbar von der Autorität des Propheten ab – und delegitimiert damit gleichzeitig alle anderen Deutungen. Diese werden – pejorativ – „Omas und Opas“ zugeschrieben. Wer konkret damit gemeint ist, bleibt offen, so dass die Adressaten an unterschiedliche Personen denken können: an den Imam in der Moschee, an die Eltern, ja, überhaupt an erwachsene alte Leute. Diesen wird abgesprochen, so zu beten, wie es der Prophet gelehrt hat. D.h. aber, letztlich wird die gesamte Tradition delegitimiert und nur das als verbindlich behauptet, was unmittelbar auf den Propheten zurückgeführt werden kann.

Auffällig ist der Stil, in dem Vogel spricht. Nicht nur die Formulierung von den „Omas und Opas“, sondern auch das zweimal weggelassene „es“ kann als Anlehnung an die Sprache von Jugendlichen, speziell von solchen mit Migrationshintergrund interpretiert werden. Offensichtlich versucht Vogel, gerade diese für sich und seine Interpretation des Gebets zu gewinnen.

Und dies wird uns überliefert in den authentischen Traditionen des Propheten. Deswegen wollen wir nur einmal ganz kurz erläutern, wie das ungefähr aussieht.

Vogel verweist auf seine Quellen. Er beziehe sich auf bestimmte *hadithe*. Diese werden als „authentisch“ bezeichnet, was bedeutet, dass ihre Gültigkeit, ihre Verbindlichkeit außer Frage stehe, da sie durch eine Kette von Überlieferern beglaubigt seien (vgl. Twardella 2012).

Einzugehen ist schließlich noch auf das „wir“. Ließ es sich soeben interpretieren als Ausdruck des Anspruchs für die Gemeinschaft der Muslime zu sprechen, bezieht es sich hier allein auf Vogel, ist also als *pluralis majestatis* zu interpretieren. Zudem zeigt sich erneut der Widerspruch von absoluter Verbindlichkeit auf der einen Seite und der Behauptung einer Einfachheit auf der anderen, die auch als Ausdruck einer gewollten Lässigkeit gesehen werden kann. Er wolle, so behauptet Vogel, die Sache nur „kurz“ erläutern, nur zeigen, wie das Gebet „ungefähr“ aussieht.

VII Zur Gebetsrichtung

Im Folgenden kommt Vogel auf die Gebetsrichtung zu sprechen. Wenn man mit dem Gebet beginnen wolle, müsse man sich erst einmal mit dem Körper in

die richtige Position begeben, damit man sein Gebet in Richtung Mekka spreche, genauer gesagt, in die Richtung, in der die *ka'ba* liegt.

(...) Wie beten nicht dorthin, weil wir die ka'ba anbeten, sondern wir beten den allmächtigen Gott an und der allmächtige Gott hat uns befohlen, Richtung kibla zu beten.

Zunächst geht Vogel auf ein mögliches Missverständnis ein. Dieses könnte sich einstellen, wenn jemand danach fragt, warum diese Gebetsrichtung eingenommen werden soll. D.h., es geht um die Frage der Begründung. Nachdem zunächst die Norm genannt wurde, eben die Einnahme der Gebetsrichtung, liefert Vogel jetzt eine Begründung dafür. Tatsächlich wirft die Gebetsrichtung Fragen auf: Selbstverständlich ist nicht die *ka'ba*, sondern Gott anzubeten. Doch ist es mit der Vorstellung von der Allmacht Gottes kompatibel, wenn mit der Einnahme der Gebetsrichtung unterstellt wird, Gott sei nur in der *ka'ba* bzw. dort in besonderer Weise anwesend? Ist er dann an anderen Orten weniger präsent? Diese diffizile theologische Fragestellung meidet Vogel jedoch, stattdessen konstruiert er ein Missverständnis, das allenfalls ein vollkommen Unwissender haben könnte, also die Vorstellung, Muslime würden die *ka'ba* anbeten. Und schließlich begründet er die Norm schlicht mit dem Befehl des „allmächtigen Gottes“. Einen sachlichen Grund gibt es also eigentlich gar nicht, die Gebetsrichtung ist schlicht aus Gehorsam gegenüber der göttlichen Autorität einzunehmen.

Deswegen erfüllen wir diesen Befehl.

Es wird nicht berücksichtigt, dass dem Adressaten die Vorstellung, sich beim Gebet nach Mekka ausrichten zu müssen, fremd sein, dass es für ihn ein Problem sein könnte, diese Norm zu verstehen. Ja, es ist keine Spur des Bewusstseins davon erkennbar, dass die Gebetsrichtung etwas ist, das verstanden werden könnte. Vielmehr tritt an die Stelle einer möglichen Begründung allein der Bezug auf den göttlichen Befehl. Und Befehl ist nun einmal Befehl. Ja, die Natur des Befehls sei eben, dass man ihn erfüllen müsse. Und weil das so ist, machen „wir“ das eben so.

Und wenn mit „wir“ auch hier alle Muslime gemeint sind, heißt das: Wir, die Muslime, machen das so, denn gerade das kennzeichnet uns, dass wir wissen, was ein Befehl ist und nicht nach einem Warum fragen, sondern ihn einfach erfüllen. Aber umgekehrt bedeutet dies, dass, wer den Befehl nicht erfüllt, auch nicht dazugehört.¹⁰

Vogel setzt die Beschreibung des Rituals fort, indem er angibt, wie man den Körper ausrichten soll – eben in Richtung Mekka –, wie man die Arme halten soll, wohin die Hände gelegt werden und wie diese liegen sollen, was

10 Der Literatur zufolge ist diese Figur typisch für den Salafismus: Entscheidend ist für diesen allein der Glaube an den einen Gott (*tauhid*). Wenn dieser vorhanden ist, versteht sich alles andere wie von selbst, weil alles andere seinem Willen entspringt. Fragen gibt es dann nicht mehr, Zweifel gibt es nicht mehr, zu interpretieren gibt es auch nichts mehr. Befehl ist Befehl, ihm muss schlicht Gehorsam geleistet werden; vgl. Khorchide 2015.

mit den Fingern ist, wie diese zu halten sind usw. usf. Eine gewisse Flexibilität wird angedeutet, indem auf verschiedene Rechtsschulen verwiesen und zwischen Pflicht und „Kür“ unterschieden wird. Nur auf ersteres wolle Vogel sich beschränken, gibt er an. Dies legitimiert er mit der Metapher der „Säulen“. Es gebe zahlreiche Details, wie etwas gemacht werden könne. Er aber beschränke sich auf dasjenige am Gebet, was „unerlässlich“ sei. Würden diese tragenden Elemente nicht beachtet, gehe das Gebet „kaputt“.

Was deutlich wird: Vogel präsentiert eine einfache und eindeutige Interpretation des Gebets. Diese wird nicht weiter begründet. Die Vereinfachung wird allenfalls legitimiert mit der Metapher der „Säulen“. Zugrunde liegt die Vorstellung von einem Grundgerüst, mit dem das Gebet als Praxis letztlich verdinglicht wird. Und damit vervollständigt sich das Bild. Der Präsentation des Gebets liegt die Vorstellung von dem Adressaten als jemandem zugrunde, der zwar frei ist, aber der das Gebet weder verstehen kann, noch will. Und er muss es auch nicht, weil das Gebet so zu beten, wie Vogel es darstellt, schlicht ein Befehl ist, der befolgt werden muss. Implizit wird das Gebet vorgestellt als etwas Dingliches bzw. als ein Programm, bestehend aus einer Folge von sprachlichen und körperlichen Handlungen, die gelernt werden müssen. Und der Adressat des Gebets? Die als transzendent vorgestellte Instanz wird gedacht als jemand, der nur reagiert, wenn das Handlungsprogramm, das Ritual eben so durchgeführt wird, wie Vogel es zeigt.

VIII Fazit

Schon der Titel des Videos ließ erkennen, dass mit ihm ein gewisser didaktischer Anspruch verbunden ist. Nachdem einige wichtige Elemente des Videos detailliert interpretiert wurden, soll abschließend die Frage beantwortet werden, ob das Video als eine pädagogische Praxis interpretiert werden kann. Dafür spricht zunächst nicht nur, dass es mit der Aufforderung zu lernen beginnt, sondern auch, dass Vogel in einer Position erscheint, die einige Merkmale mit der des Lehrers teilt. Er befindet sich in einem asymmetrischen Verhältnis zu dem (impliziten) Adressaten, kann und weiß etwas, worüber dieser nicht verfügt. Indem der Adressat in der 2. Person Singular angesprochen wird, wird zudem unterstellt, dass bereits eine Bekanntschaft bzw. Vertrautheit zwischen Vogel und diesem besteht. Und zudem hat letzterer die Wahl, ob er sich belehren lassen möchte oder nicht.

Auch wenn das Verhältnis zwischen Vogel und dem Adressaten tatsächlich einige Gemeinsamkeiten mit einem pädagogischen Verhältnis hat, so ist es doch mit diesem nicht gleichzusetzen, da es nicht Bestandteil einer pädagogischen Praxis ist. Diese setzt voraus, dass jemand Verantwortung für einen anderen übernimmt und dass eine Interaktion begonnen wird, deren Ausgang ungewiss ist und die auch scheitern kann. Das ist hier aber schon aufgrund dessen nicht der Fall, dass es sich um ein Video handelt, das unverbindlich von Vogel ins Netz gestellt wurde.

Aber auch in anderer Hinsicht ist fraglich, ob hier von Pädagogik gesprochen werden kann: Von Erziehung könnte bei dem Video insofern gesprochen werden, als Vogel als Vorbild auftritt, als ein gläubiger Muslim, der seiner religiösen Pflicht zu beten nachkommt, der sich in den Dienst der Religion stellt und im Auftrag Gottes sein Wissen und Können an andere weitergibt. Und er erscheint auch insofern als vorbildlich, als er den Gehorsam, welcher verlangt wird, selbst leistet. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass Erziehung letztlich immer darauf zielen sollte, dass Heranwachsende mündig werden und ihr Leben eigenständig und in Verantwortung für die Gesellschaft führen, dann ist es fraglich, ob hier von Erziehung gesprochen werden kann, denn letztlich wird von dem Adressaten des Videos erwartet, dass er gehorsam ist und sich unterwirft. Ja, erwartet wird nicht nur ein einmaliger Akt des Gehorsams, sondern ein immer wiederkehrender, ein auf Dauer gestellter sowie einer, der sich auf das Denken und Handeln, den Geist sowie den Körper des Adressaten bezieht. Letztlich wird also erwartet, dass dieser sich bis in die letzte Fingerspitze hinein unterwirft.¹¹

Gegenstand der Belehrung ist ein zentrales Element der religiösen Praxis des Islam, eine der „Fünf Säulen“, das Gebet. Kann davon gesprochen werden, dass der Präsentation des Gebets eine bestimmte Didaktik zugrunde liegt? Herausgearbeitet wurde, dass jene Variante des Gebets, welche gelehrt wird, auf der einen Seite zwar eine spezifische Interpretation des Gebets darstellt, auf der anderen Seite jedoch so präsentiert wird, als sei sie die einzig wahre und richtige. Jede Möglichkeit des Zweifels oder von Ambiguität wird dadurch ausgeschlossen, dass diese Variante unmittelbar auf den Propheten zurückgeführt wird. Durch dessen Autorität wird sie legitimiert – und gleichzeitig werden alle anderen Varianten, welche dem Adressaten von anderen Autoritäten vermittelt worden sein könnten, delegitimiert. Von einer Didaktik Vogels könnte insofern gesprochen werden, als zum einen behauptet wird, das Gebet werde nur in einer vereinfachten, reduzierten Form präsentiert, zum anderen insofern, als es im Modus des *Zeigens* präsentiert wird (ergänzt durch knappe Kommentare). Wenn unter Didaktik allerdings das Bemühen um eine Vermittlung von Subjekt und Objekt, von Adressat und der Sache, also dem Gebet verstanden wird, die letztlich auf eine „wechselseitige Erschließung“ (Klafki) zielt, so muss ein Fehlen jeglicher Didaktik konstatiert werden. Das Gebet wird als eine Folge von Einzelhandlungen präsentiert, eine Vermittlung z.B. in Form von Begründungen findet nicht statt. Das Gebet wird vielmehr vorgeführt wie eine Anleitung zum Fahrradflicken oder zum Häkeln von Topflappen – mit der einzigen Begründung, dass „man“ das eben so und nicht anders mache.

Derjenige, welcher das Video ansieht, kann, wenn er vorher mit dem islamischen Gebet nicht vertraut war, durchaus über dieses etwas lernen, kann ein

11 Kaschiert wird diese Erwartung jedoch dadurch, dass Vogel äußerst locker und lässig auftritt, ja, den Eindruck von Permissivität vermittelt. Verstärkt wird dieser Eindruck dadurch, dass Vogel sich in einer schnodderigen, z.T. an die Jugendsprache angelehnten Art an den Adressaten wendet.

Wissen über die Regeln des Rituals erlangen.¹² Davon aber, dass Bildung hier möglich wäre, kann allenfalls in dem Sinne gesprochen werden, dass, wenn ein Rezipient tatsächlich mit Hilfe des Videos das Gebet lernen und sich die salafistische Lesart des Islam zu eigen machen sollte, sich sein Verhältnis zur Welt grundsätzlich ändert. Dann wird sein gesamtes Denken und Handeln durch das System des Salafismus strukturiert. – Von Pädagogik kann also letztlich nicht die Rede sein.

Literatur

- Abu Zaid, Nasr Hamid (1996): *Islam und Politik. Kritik des religiösen Diskurses*. Frankfurt/Main.
- Ceylan, Rauf/Kiefer, Michael (2013): *Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*. Wiesbaden.
- Eidler, Kurt (2015): *Islamismus als pädagogische Herausforderung*, Stuttgart.
- Heiler, Friedrich (1920): *Das Gebet. Eine religionsgeschichtliche und religionspsychologische Untersuchung*, München.
- Kepels, Gilles (2016): *Terror in Frankreich. Der neue Dschihad in Europa*. München.
- Kermani, Navid (2015): Jaques Mourad und die Liebe in Syrien. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, Heft 11, S. 35-48.
- Khoury, Adel-Theodor (1981): *Gebete des Islam*. Mainz.
- Khorchide, Mouhanad (2015): *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*. Freiburg/Br.
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus: *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/Main, S. 58-156.
- Peirce, Charles S. (1967): Die Festlegung einer Überzeugung. In: Ders.: *Schriften I. Zur Entstehung des Pragmatismus*. Frankfurt/Main, S. 293-325.
- Twardella, Johannes (2012): Zur Soziologie der Hadithe. Eine exemplarische Analyse des „Hadith mit Gabriel“. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, Heft 2, S. 199-214.
- Twardella, Johannes (2014): Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität. Eine Fallstudie. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 49, S. 24-42.
- Twardella, Johannes (2016): Der Lehrer als Erbe der prophetischen Mission. Rekonstruktion eines Textes von Fethullah Gülen. In: *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, Heft 1, S. 69-93.
- Said, Behnam T./Fouad, Hazim (Hrsg.) (2014): *Salafismus. Auf der Suche nach dem wahren Islam*. Freiburg/Br.

12 Dass die Regeln auch verstanden werden könnten, dass sie einen Sinn, eine Funktion haben könnten, diese Möglichkeit wird durchgehend implizit negiert.

Heike Bottler

Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog

I

Die Umwertung des Wissens

In der *Politeia* schildert Platon im Höhlengleichnis den beschwerlichen, aber lohnenswerten Weg zur Erkenntnis, symbolisiert durch die Sonne.¹ Durch das veränderte Wirklichkeitsverständnis schaut der Philosoph unverstündig auf die Orientierungsfähigkeit der Bewohner in der Höhle; aber auch diese sprechen dem, der von dem Gewohnten abgenabelt ist (Kersting 2006, S. 226), jegliche „Orientierungskompetenz“ ab (ebd., S. 230). Im Jahre 1915 wies Max Weber in seinem Aufsatz „Wissenschaft als Beruf“ darauf hin, dass die Empfindung gerade der damaligen Jugend die umgekehrte sei: „Die Gedankengebilde der Wissenschaft sind ein hinterweltliches Reich von künstlichen Abstraktionen, die mit ihren dünnen Händen Blut und Saft des wirklichen Lebens einzufangen trachten, ohne es doch je zu erhaschen. Hier im Leben aber, in dem, was für Platon das Schattenspiel an den Wänden der Höhle war, pulsiert [für die Jugend, HB] die wirkliche Realität“ (Weber 1995, S. 21). Das auf die Allgemeinheit abzielende Ordnungsprinzip, die Hervorhebung des Allgemeinen gegenüber dem Einzelnen, wodurch sich die Antike auszeichnete,² stieß im weiteren bei Karl Popper auf Kritik, der Platons überindividuelles Vernunftkonzept in der *Politeia* auf sein totalitäres Potential hin betrachtete (Popper 1980, S. 190), und wurde im Rahmen der Rationalitätskritik auch von Nietzsche, Heidegger, Horkheimer, Adorno und Derrida thematisiert (Schwarz 2012, S. 19). In der generalisierten Unsicherheit setzte sich, so Gerhard (2000, S. 72), der Pluralismus als kultureller Wert durch. Seitdem hat die Praxis institutionell eine immer höhere Wertschätzung erfahren. In der Verdrängung der vermeintlichen Theorielastigkeit zugunsten des Praxiserlebens entwickeln aktuelle Bildungskon-

-
- 1 Platon, *Pol.* (517b–c): Τὰ δ' οὖν ἐμοὶ φαινόμενα οὕτω φαίνεται, ἐν τῷ γνωστῷ τελευταία ἢ τοῦ ἀγαθοῦ ἰδέα καὶ μόγις ὁρᾶσθαι, ὀφθεῖσα δὲ συλλογιστέα εἶναι ὡς ἄρα πᾶσι πάντων αὐτῆ ὀρθῶν τε καὶ καλῶν αἰτία. „Meine Ansicht [sc. die des Sokrates, HB] darüber geht jedenfalls dahin, daß unter dem Erkennbaren als letztes und nur mit Mühe die Idee des Guten gesehen wird; hat man sie aber gesehen, so muß man die Überlegung anstellen, daß sie für alles die Urheberin alles Richtigen und Schönen ist.“ (Szlezák 2000 – Übersetzung Rufener, S. 575).
 - 2 So gibt Aristoteles in der *Poetik* (Kapitel 9) der Dichtung der Vorzug vor dem Geschichtswerk, weil die Dichtung das Allgemeine mitteile, die Geschichtsschreibung lediglich das Besondere. „Daher ist Dichtung etwas Philosophischeres und Ernsthafteres als Geschichtsschreibung.“ (Fuhrmann 1994, S. 29). Vgl. Hegel (§119, 2013, S. 120): „Aber die Wahrheit des Einzelnen ist das Allgemeine“.

zepte ihre ganze Kraft. Die strukturellen Umstellungen der Universitäten (Bologna-Prozess, Praxissemester) und der Schulen (Kerncurricula) richten diese nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes aus.

II

Das Dilemma der Pädagogik in der Postmoderne

Die Ablehnung jeglicher Standards und damit die Ermöglichung von allem, auch von Standards, die aber deshalb keine sind, weil sie nur eine der zahlreichen Optionen bieten, gehört unter den Begriff der Postmoderne. „The post-modern mind seems to condemn everything, propose nothing.“ (Bauman 1992, S. ix)³ In diesem Zusammenhang zeigt auch das traditionelle Bildungssystem Auflösungserscheinungen.⁴ In einer pluralistischen Gesellschaft ist demnach der Konkurrenzvorsprung nicht mehr durch den klassischen Bildungsweg gesichert und auch die Aufstiegsbiographie in einer Familie ist kein weiterer Aufstiegsgarant mehr (Bude, S. 72).⁵ In dieses Vakuum stößt das Konzept von der Lehrbarkeit des Erfolgs. „Vorsprung durch Bildung“ lautet die Offensive der bayerischen Wirtschaft⁶ und das BMBF bezeichnet die Bildung u.a. als Schlüssel für Wohlstand.⁷ Um dem Differenzversprechen seine Existenzberechtigung zu verleihen, müssen Bildungsabschlüsse – gerade weil paradoxerweise jeder angesprochen wird – im Bereich des Machbaren liegen. Damit kommt der Pädagogik, für die Bildung ein Zentralbegriff ist,⁸ eine entscheidende Rolle zu. Fehlt die Bereitschaft zum *Elenchos*, in dem eine These auf ihre Kohärenz hin einem Prüfungsgespräch unterzogen wird, kann die Pädagogik im Sinne einer Überkunst (vgl. zu dem Begriff, Niehues-Pröbsting 1987, S. 90) einen moralisch indifferenten Universalanspruch auf alle Bildungsbereiche erheben. Durch die immer tiefergehende Verknüpfung von Lehren und Lernen, so Türcke (1994, S. 130), dringe die Bewegung des Kapitals immer tiefer in den

3 Ebd. formuliert Bauman weiter: „Postmodernity [...] does not seek to substitute one truth for another, one standard of beauty for another, one life ideal for another. Instead, it splits the truth, the standards and the ideal into already deconstructed and about to be deconstructed. It denies in advance the right of all and any revelation to slip into the place vacated by the deconstructed/ discredited rules. It braces itself for a life without truth, standards and ideals.“

4 So fordert z.B. Thomas Sattelberger, der im Personalbereich verschiedener großer Konzerne arbeitete und damit ein Bindeglied zwischen Schule und Beruf bildet, in dem von Erwin Wagenhofer gedrehten Dokumentationsfilm „Alphabet“ (2013) die Zertrümmerung des traditionellen Bildungssystems, um unentdeckten Begabungsreserven Raum zu geben. In diesem Sinne lässt sich auch seine Forderung „[...] weg von allen Autoritäten!“ verstehen (www.sattelberger-thomas.de/uebermich).

5 „Heute schützt einen selbst ein medizinisches Staatsexamen oder der einstmals so honorige Dr. phil. nicht davor, in eine bedrängte Lage zu geraten [...]. Es gibt vermehrt Bildungsverlierer aus bildungsreichen Milieus und Berufsversager aus Aufsteigerfamilien. [...] In einer meritokratischen Gesellschaft ist die andere Seite des sozialen Aufstiegs der soziale Abstieg.“

6 www.bildunginbayern.de/home/index.html

7 <https://www.bmbf.de/de/bildung-und-forschung-sind-der-schlüssel-203.html>

8 Raithel, S. 36: „Der Begriff Bildung hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition und ist ein Zentralbegriff der Pädagogik. Als pädagogische Grundkategorie ist Bildung ein exklusiv deutscher Begriff [...]“

Geist und gewöhne die Menschen daran, Geistiges als Ware aufzufassen. Die Formbarkeit des Menschen in diesem Sinne erhält gesellschaftliche Akzeptanz. Durch die völlige Identifikation mit den von außen festgesetzten Maßstäben wird die Profilbildung umso mehr zu einem teuren Gut. Wenn sich nun das Differenzversprechen auf jeden Bildungsinhalt bezieht, kommt die Frage auf, worin das ureigene Aufgabengebiet der Pädagogik besteht. Wenn sich die Pädagogik mit Fachinhalten befasst, wozu bedarf es dann – mit Blick auf das Differenzversprechen – noch eines Fachlehrers, der seit jeher für den Lernzuwachs steht?

Auch der Umgang mit den Bildungsinhalten zeigt Auflösungserscheinungen. Die Suche nach übergeordneten Prinzipien weicht Plausibilitätsangeboten. Ergebnisse werden nicht mehr hierarchisch autoritär dargeboten, sondern durch kommunikative Validierung mit den Betroffenen auf ihre Gültigkeit überprüft (vgl. Hahn 2003, S. 67). Droht die Gelingenserwartung enttäuscht zu werden, so bildet der emotionale Zustand des Lerners den Maßstab, an dem der Fachmann die Inhalte zuschneiden muss. Die Schattenseite der allseitigen Gelingenüberzeugung wird in dem Roman „Traurige Freiheit“ von Friederike Göswener beschrieben: Dort befindet sich eine Akademikerin im freien Fall, die trotz aller Möglichkeiten – wie man es ihr immer wieder versichert – in prekären Verhältnissen verharrt. „Alles war möglich, immer wieder hatte sie das gehört. Aber nie hatte sie daran gedacht, dass das auch das Scheitern implizierte.“ (2016, S. 53)

III

Das Dilemma der Rhetorik⁹

Auch wenn sich die Geschichtswissenschaft dem Vergleich gegenüber reserviert verhält (vgl. Haupt 1996, S. 23), so kann er dennoch – ohne dass man sofort dem Historizismus verfällt – für ein Gedankenexperiment zur Verfügung stehen: An die postmodernen Auflösungserscheinungen erinnert die Bewegung der Sophisten und Rhetoren aus dem 5./4. Jahrhundert v. Chr., deren Bildungskonzept sich in dem pluralistischen, relativierenden *homo-mensura-Satz* manifestiert.¹⁰ Stygermeer schreibt von der doppelbödigen Zeit im Nachkriegs-Athen: „Ihr Privileg bekommt sie [*sc.* die athenische Elite, HB] nicht mehr als Persilschein mit der Geburt [...], vielmehr muß sie die Macht in vielen Einzelfällen gegen die Konkurrenz vieler anderer [...] erstreiten. [...] Wer die Differenziertheit (der Werte, der *ἀρεταί*) noch behauptet, muß schon durch das bloße Vorhandensein der Sophisten und Rhetoren sowie durch die Unübersehbarkeit der Praxis des Diskursalltags wissen, daß diese Differenz eigentlich nicht vorhanden ist [...].“ (Stygermeer 2013, S. 82) Andererseits führe die Forderung nach Indifferenz, so Stygermeer weiter, – um dem unendlichen Regress

9 Vgl. Bottler 2015, S. 215-218.

10 Thukydides beschreibt in der Pathologie (*Historien* III, 82) die Auflösung der Semantik: „Tollkühnheit hieß jetzt opfermutiges Eintreten für die Freunde, weise Zurückhaltung hieß verkleidete Feigheit [...].“ (Horneffer 1993, S. 263; vgl. Stygermeer 2013, S. 79, S. 103 Anm. 28.)

zu entgehen – direkt in die Differenz, die ja gerade geleugnet werde. In der Auflösung der Verbindlichkeitssysteme bietet der Rhetor für teures Geld ein Differenzversprechen auf jedem Wissensgebiet, und zwar durch Überzeugungskraft, der sich auch der Fachmann beugen muss (ebd., S. 81). In dem *Gorgias*-Dialog stellt Platon in der Unterhaltung zwischen Sokrates und Gorgias das Dilemma der Rhetorik dar: Ohne ihr ureigenes Aufgabengebiet nennen zu können, beansprucht die Rhetorik auf jedem Wissensgebiet heimisch zu sein. In dem moralischen Vakuum können sich, wie Stygermeer es auf den Punkt formuliert (ebd., S. 104), Partikularinteressen wider alle Vernunft durchzusetzen. Die Adaptation des folgenden *Gorgias*-Abschnittes soll die Nähe zwischen Pädagogik und Rhetorik in ihrer Degeneration illustrieren, wenn beide in ihrer Eigenschaft als Überkunst moralisch indifferent werden und als Schmeichelkunst auftreten.¹¹ So wie in der sophistischen Rhetorik der Zuhörer überredet wird, indem bei ihm durch schöne Worte in vergnüglicher Art, ohne Anstrengung eine von außen zugeführte Meinung zustande kommt (Colloud-Streit 2005, S. 76-77), so wird auch in der kompetenzgeprägten Pädagogik bei dem Zuhörer eine motivationale Bereitschaft erzeugt, indem sie durch eine schmeichelnde Unterrichtskultur – gepaart mit der entsprechenden Kompetenzterminologie – den Adressaten für sich einnimmt und an die von außen festgesetzten Kompetenzprofile heranführt.

IV

- S: Wohlan denn! Du behauptest, in der Pädagogik ein Meister zu sein und auch einen anderen zum Pädagogen machen zu können; auf was für Dinge bezieht sich die Pädagogik? So etwa wie die Weberei auf Verfertigung der Gewänder? Nicht wahr?
- G: Ja.
- S: Nicht auch wie die Tonkunst auf Dichtung von Gesangsweisen?
- G: Ja.
- S: Bei der Hera, Gorgias, ich habe meine Freude an deinen Antworten [...]. Antworte mir nun auch ebenso in bezug auf die Pädagogik, auf was für Dinge sich doch ihr Wissen bezieht.
- G: Auf problemlösungsorientierten Kompetenzerwerb im Unterricht. [...]
- S: Bezieht sich nicht auch der Sport auf den Kompetenzerwerb, den Schüler in seiner Bewegung zu verbessern und ihm Kenntnis darüber zu vermitteln?
- G: Jawohl.

11 Die Adaptation ist entnommen: Bottler 2015, S. 217–218. Zur Übersetzung: vgl. ebd., S. 225, Anm. 5: „Plat., Gorg. 449a–459c. Bei der Adaptation ist folgende Gleichsetzung vorgenommen: Rhetorik = Pädagogik; Reden = Kompetenzerwerb; Überredung = Motivation. Die Übersetzung ist – abgesehen von den vorgenommenen Änderungen – aus: K. Hildebrandt: Platon. Gorgias oder über die Beredsamkeit. Nach der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher, Stuttgart 2006.“

- S: Und gewiss auch mit den übrigen Unterrichtsfächern, Gorgias, verhält es sich so. Jedes Fach hat auch mit demjenigen Kompetenzerwerb zu tun, welcher sich auf den Gegenstand bezieht, wovon das Fach ist.
- G: Offenbar.
- S: Warum nennst du also nicht auch die übrigen Fächer „Pädagogik“, da sie es doch auch mit Kompetenzerwerb zu tun haben, wenn du diejenige die Pädagogik nennen willst, welche es mit Kompetenzerwerb zu tun hat.
- G: Weil, Sokrates, es bei den anderen Fächern nur um gewisse Handgriffe [...] mit einem Wort um die ganze Erkenntnis geht. Die Pädagogik aber hat nichts dergleichen Handgreifliches, sondern ihr ganzes Geschäft und Wirken vollzieht sich durch Kompetenzerwerb. Deshalb lasse ich die Pädagogik mit Kompetenzerwerb zu tun haben, und das, wie ich denke, mit Recht.
- S: Wohlan denn, so bringe mir nun auch die Antwort, nach der ich fragte, zu Ende. Denn da die Pädagogik eine von den Wissenschaften ist, welche sich gar viel dem Kompetenzerwerb verschreibt, es aber auch noch andere Wissenschaften von derselben Art gibt, so versuche doch zu sagen, woran denn die Pädagogik ihr Geschäft durch Kompetenzerwerb vollendet. [...] Sage also, worauf sich der Kompetenzerwerb bezieht, dem sich die Pädagogik verschreibt.
- G: Es sind die wichtigsten und besten unter allen menschlichen Angelegenheiten, Sokrates.
- S: Aber auch dies, Gorgias, ist ja wieder zweifelhaft und noch gar nichts Bestimmtes. [...] Weil dir nun gleich die Meister [...] in den Weg treten, der Sportlehrer, der Mathematiklehrer und der Lateinlehrer. Und der Sportlehrer würde zuerst sagen: [...] „Und wer bist du denn, lieber Mann, und was ist dein Geschäft? Ich bin der Sportlehrer, spräche er, und mein Geschäft ist, die Menschen schön und stark zu machen am Leibe.“ [...] Wohlan denn, Gorgias, denke dir, du werdest so von jenen gefragt, beantworte uns, was das ist, das wovon du behauptest, es sei das größte Gut für die Menschen, und du der Meister davon [...].
- G: Wenn man durch Pädagogik imstande ist, die Schüler in jedem Unterrichtsfach zu motivieren.¹² Denn hast du dies in deiner Gewalt, so wird der Sportlehrer, Mathematiklehrer und der Lateinlehrer dein Knecht sein. [...]
- S: Nun, Gorgias, dünkst du mir ganz bestimmt erklärt zu haben, für was für eine Wissenschaft du die Pädagogik hältst. [...] Oder weißt du sonst noch etwas zu sagen, dass die Pädagogik weiter gehe, als Motivation in der Seele des Schülers zu bewirken?
- G: Keineswegs, Sokrates, sondern du scheinst sie mir vollständig erklärt zu haben. [...]
- S: So höre denn, Gorgias. [...] Ich sage es dir gleich. Was eigentlich diese von der Pädagogik zu leistende Motivation ist, von der du sprichst, und in Bezug auf welche Gegenstände sie Motivation ist, dies weiß ich noch immer nicht recht. [...] Wohlan denn, sage mir auch von der Pädagogik, ob du denkst, die Pädagogik allein bewirke Motivation

12 HKM/ Leitfaden, II: „Kompetenz: Bezeichnung der ‚bei Individuen verfügbaren [...] Fertigkeiten, [...] sowie die damit (sc. mit den kognitiven Fähigkeiten, HB) verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27f.).“

oder auch die anderen Fächer: Ich meine nämlich dies: Wenn irgendjemand etwas lehrt, motiviert er in dem, was er lehrt, oder nicht?

G: Ganz gewiss motiviert er.

S: Lehrt nicht auch der Mathematiklehrer die Größe der Zahlen?

G: Jawohl.

S: Und motiviert also auch?

G: Ja.

S: Also ist auch der Mathematiklehrer ein Meister der Motivation?

G: So scheint es.

S: [...]. Und auch alle anderen Fachlehrer werden wir als Meister der Motivation aufstellen können, und auch in was für einer und worüber.

G: Ja.

S: Es ist also nicht bloß die Pädagogik eine Meisterin in der Motivation.

G: Da hast du recht. [...]

S: So höre denn, Gorgias, was mich an dem von dir Gesagten wundert. [...] Zum Pädagogen, sagst du, könntest du jeden machen, wenn er von dir lernen will.

G: Ja.

S: Und zwar über jegliches, so dass er die Menge motiviert, nicht unterrichtet jedoch, sondern nur Glauben erregend, indem er sich darauf versteht didaktische Fertigkeiten zu vermitteln.

G: Jawohl.

S: Denn du sagtest sogar, dass in Sachen der Fachkompetenz der Pädagoge mehr Glauben finden würde als der Fachlehrer.

G: Das sagte ich auch; bei der Menge nämlich.

S: Und nicht wahr, dieses ‚bei der Menge‘ heißt doch soviel als bei den Unkundigen? Denn bei den Wissenden wird der Pädagoge doch nicht mehr Glauben finden als der Fachlehrer.

G: Das ist richtig.

S: Findet er nun mehr Glauben als der Fachlehrer, so findet er mehr Glauben als der Wissende (*sc.* Glauben findet).

G: Allerdings.

S: Ohne doch ein Fachlehrer zu sein, nicht wahr?

G: Ja.

S: Der Nichtfachlehrer versteht nichts von dem, was der Fachlehrer versteht?

G: Offenbar.

- S:** Der Nichtwissende also findet mehr als der Wissende Glauben unter den Nichtwissenden, wenn der Pädagoge mehr Glauben findet als der Fachlehrer. Folgt dies oder etwas anderes?
- G:** Dies folgt hieraus freilich.
- S:** Es verhält sich also zu allen Fächern der Pädagoge ebenso und die Pädagogik. Die Dinge selbst, wie sie sind, braucht sie nicht zu kennen, sondern nur einen Kunstgriff der Motivation aufgefunden zu haben, so dass sie das Ansehen bei den Nichtwissenden gewinnt, mehr zu verstehen als die Wissenden.
- G:** Ist es nun nicht ein großer Vorteil, Sokrates, dass man die anderen Fächer nicht gelernt zu haben braucht, sondern nur diese einzige, um hinter den Meistern in jenen nicht zurückzustehen?

Literatur

- Bauman, Zygmunt (1992): *Intimations of Postmodernity*. London.
- Bottler, Heike (2015): Der Iconic turn in der Schule. In: *Forum Classicum*, Heft 4, S. 216-229.
- Bude, Heinz (2014): *Gesellschaft der Angst*. Hamburg.
- Colloud-Streit, Marlis (2005): Fünf platonische Mythen im Verhältnis zu ihren Textumfeldern. Fribourg.
- Fuhrmann, Manfred (1994): *Aristoteles. Poetik*, Griechisch-deutsch. Stuttgart.
- Gerhard, Wilfried (2000): Wie belastbar sind pluralistische Gesellschaften? Sieben Thesen zur Sinn- und Identitätskrise der Gegenwart. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): *Werte in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 71–86.
- Gösweiner, Friederike (2016): *Traurige Freiheit*. Wien.
- Hahn, Matthias (2003): *Wende und Wandlung: Bildungsgeschichten ostdeutscher ReligionslehrerInnen in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche*. Münster.
- Haupt, Heinz-Gerhard/Kocka, Jürgen (1996): *Historischer Vergleich: Methoden, Aufgaben, Probleme. Eine Einleitung*. In: Dies.: *Geschichte und Vergleich. Ansätze und Ergebnisse international vergleichender Geschichtsschreibung*. Frankfurt/M./New York, S. 9-46.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2013): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Hrsg. von Horst D. Brandt. Hamburg.
- Hessisches Kultusministerium. Institut für Qualitätsentwicklung. *Leitfaden: Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum Sekundarstufe I*. 2011.
- Horneffer, August (1993): *Thukydides. Der Peloponnesische Krieg*. Vollständige Ausgabe. Leipzig.
- Kersting, Wolfgang (2006): *Platons Staat*. 2. Aufl. Darmstadt.
- Niehues-Pröbsting, Heinrich (1987): *Überredung zur Einsicht. Der Zusammenhang von Philosophie und Rhetorik bei Platon und in der Phänomenologie*. Frankfurt/Main.
- Popper, Karl (1980): *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bd.1. 6. Aufl. München.
- Raithel, Jürgen/Dollinger, Bernd/Hörmann, Georg (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Schwarz, Ullrich (2012): *Einzelheiten: Abraum und Abfall der Geschichte*. In: Wagner, Anselm (Hrsg.): *Abfallmoderne: Zu den Schmutzrändern der Kultur*. 2. Aufl. Graz, S. 17-28.
- Stygermeer, Moth (2013): *Während Sokrates schweigt. Der zweite Anfang der Philosophie nach Platon*. Berlin.
- Szlezák, Thomas A. (2000): *Platon. Der Staat. Politeia*. Griechisch-deutsch. Übersetzt von Rüdiger Rufener. Zürich/Düsseldorf.
- Türcke, Christoph (1994): *Vermittlung als Gott*. 2. Aufl. Lüneburg.
- Weber, Max (1915/1995): *Wissenschaft als Beruf*. Stuttgart.

Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

