

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 56

HERBST 2017

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 56

HERBST 2017

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

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

*Redaktion:*

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

*Schriftleitung*

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

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

© 2017 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](http://www.budrich-unipress.de)

- 4      **IN MEMORIAM**  
*Adrian Oeser*  
Irmgard Heydorn
- 6      *Jan Koneffke*  
Dem Tod zu widerstehen
- 8      **NACHZULESEN**  
*Irmgard Heydorn*  
Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen
- 18     **REFORMKRITIK**  
*Mario Gerwig*  
Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung  
*Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive*
- 37     **REFORMRÜCKSCHLAG**  
*Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann*  
Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie  
*Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016*
- 64     **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**  
*Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz*  
Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung
- 69     **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Bernd Hackl*  
Der Körper als Unterrichtsmittel  
*Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis*
- 88     **AUS DER FREMDE**  
*Dirk Tänzler*  
Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

*Adrian Oeser*

## Irmgard Heydorn<sup>1</sup>

*„Es gibt eine Sache, von der bin ich überzeugt und da bin ich stur – dass die Welt, so wie ich sie mir vorstelle, besser ist, als die Welt, so wie sie ist.“  
(Persönliches Gespräch)*

Irmgard Heydorn wurde 1916 als Irmgard Hose in Hamburg geboren. Sie wuchs in einem liberalen Elternhaus auf und hatte schon früh ihren Großvater mit seinen sozialistischen und pazifistischen Einstellungen zum Vorbild. Ihre Eltern ermöglichten ihr den Besuch einer Reformschule, wo sie bis zum Beginn des NS-Regimes eine Ausbildung genießen konnte, zu der Diskussionen und kritisches Denken zentral dazu gehörten. Sie wusste mit ihren damals 17 Jahren also auch, wie es anders sein kann, als die Nazis dieses freie Denken ab 1933 zu unterdrücken begannen: „Das freie Lernen, das Vertrauen der Schule in die individuellen Kräfte verstellte nicht die gesellschaftliche Realität, in der die Freiheit das zerbrechlichste war“ schrieb sie später. Als die NSDAP an die Macht kam, war für Irmgard Heydorn klar, dass sie gegen die Nazis war. Dass sie dann ab 1936 aktiv im Widerstand arbeitete, war die konsequente Umsetzung dieser Einstellung.

Kontakt zur Widerstandsgruppe des Internationalen Sozialistischen Kampfbunds, kurz ISK, bekam sie über die Arbeit in einem Bankhaus eines jüdischen Bekannten ihres Vaters. Dieser hatte Deutschland erst auf Drängen ihrer Familie verlassen, da er nicht glauben konnte, dass er als deutschnational eingestellter Bürger, dessen Vater im Ersten Weltkrieg das Eiserne Kreuz erster Klasse verliehen bekommen hatte, in Deutschland verfolgt werden würde. Die rechtzeitige Emigration nach Amerika rettete ihn vor der drohenden Verfolgung und Lebensgefahr in Deutschland. In eben diesem Bankhaus lernte Irmgard Heydorn Käthe Zink kennen, die bereits im ISK arbeitete. Schnell entstand ein Vertrauensverhältnis zwischen den beiden und Irmgard Heydorn wurde bald in die Hamburger Gruppe des ISK aufgenommen. Dort war sie von 1936 bis 1945 tätig und leistete mit dem Ziel, die Nazis zu schwächen und die Regierung zu stürzen, Aufklärungs- und Sabotagearbeit.

Dabei wollte Irmgard Heydorn eigentlich nach dem Abitur Medizin studieren und Kinderärztin werden. Doch um studieren zu können, musste man ein Jahr in den Arbeitsdienst gehen, dort jeden Morgen die Hakenkreuz-Fahne

---

1 Der Text ist Teil des Medienprojekts EINE AUSNAHME. ÜBERLEBEN. FREUND-SCHAFT. WIDERSTAND. (<http://eine-ausnahme.de/>), welches das Leben und die Freundschaft von Trude Simonsohn und Irmgard Heydorn dokumentiert.

hissen, das Horst-Wessel-Lied und das Deutschlandlied singen – das wollte und konnte Irmgard Heydorn nicht und verzichtete auf ein Studium.

Im ISK fand sie eine Insel der Vernunft, in einer Umgebung, die für sie so irrational war – in der man ganz offen sehen konnte, was die Nazis machten und welche Verbrechen sie begangen. Dabei riskierte sie in ihrer Widerstandsarbeit ihr Leben: 1943 versteckte sie einen geflohenen Gefangenen, der später gefasst und hingerichtet wurde, in der Zeit des Krieges gab sie in verschlüsselten Briefen wichtige Informationen an die Alliierten weiter und ihre Mutter enttarnte einen Spitzel der Nazis, von dem schon viele Mitglieder des ISK verurteilt worden waren.

Als 1945 die Alliierten endlich Hamburg eroberten, war es für Irmgard Heydorn im Gegensatz zu den meisten anderen Menschen in Deutschland eine Befreiung. Im gleichen Jahr gründete sie gemeinsam mit anderen WiderstandskämpferInnen eine freie sozialistische Gewerkschaft, um die Bildung nachzuholen, die ihnen in den zwölf Jahren Nazi-Herrschaft nicht möglich war und um wieder offen politische Arbeit leisten zu können. 1946 gehörte sie zu den MitbegründerInnen des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) Hamburg, trat der SPD bei und arbeitete bei den Verlagen Öffentliches Leben und Europäische Verlagsanstalt. In dieser Zeit begann sie auch ein Studium der Nationalökonomie, genau wie ehemals Rosa Luxemburg, die für die Wahl des Studiengangs Vorbild war.

Gemeinsam mit Heinz-Joachim Heydorn, den sie 1951 heiratete und mit dem sie eine gemeinsame Tochter bekam, ging sie nach Frankfurt am Main. Dort erhielt Heinz-Joachim Heydorn 1961 eine Professur für Erziehungs- und Bildungswesen. Ebenfalls 1961 wurden beide aufgrund ihrer Mitgliedschaft im Förderkreis des SDS aus der SPD ausgeschlossen. Von da an war Irmgard Heydorn in der Friedensbewegung aktiv, protestierte gegen die Remilitarisierung Deutschlands, arbeitete bei Amnesty International und engagierte sich in der Volkshochschul-Arbeit – um nur einige ihrer Tätigkeitsfelder zu nennen.

Seit den 1980er-Jahren berichtete sie gemeinsam mit Trude Simonsohn, die Theresienstadt und Auschwitz überlebt hat, als Zeitzeugin in Schulen, an Universitäten und vielen anderen Orten, an die man sie einlud. Sie war Herausgeberin der Werke von Heinz-Joachim Heydorn, welche im Topos-Verlag und im Verlag „Büchse der Pandora“ erschienen sind.

Bis zu ihrem Lebensende war Irmgard Heydorn Sozialistin, weil sie der Überzeugung war, dass die Welt, wie sie sie sich vorstellt, „besser ist, als die Welt, so wie sie ist.“

Am 17. Mai 2017 ist Irmgard Heydorn im Alter von 101 Jahren in Frankfurt am Main verstorben.

*Jan Koneffke*

## Dem Tod zu widerstehen

*für Irmgard Heydorn  
(1916 – 2017)*

In deine Wiege Neunzehnhundertsechzehn  
beugt sich feldgrau uniformiert der Tod  
mit Trommelfeuer Giftgas Hungersnot –  
du lernst beizeiten: Leben heißt bestehen

bald kommt er wieder: hemmungslos verroht  
in Sturmabteilungen und Leibstandarten  
es splintern Scheiben und es platzen Schwarten  
das Land tritt an zum deutschen Gruß: Heil Tod!

er wird zum Staats- und Endzweck hetzt Armeen  
gegen Armeen vor Vernichtungslust  
du eine Deern kess aufrecht und bewußt  
triffst deine Wahl: dem Tod zu widerstehen

was ist es das dir diesen Mut verleiht  
nicht mitzulaufen? Anstand Menschenpflicht  
erfahrene Liebe junge Zuversicht  
und leidenschaftliche Diesseitigkeit

Kriegsende Atempause bald bedroht  
vom Overkill Aufbruch und Neue Zeit  
waren nur ein Traum – es bleibt: Hilflosigkeit  
beim Kampf gegen den atomaren Tod

was ist es das dir diese Kraft verleiht  
dich nicht beirren zu lassen? Mann und Kind  
den Alltagskram schmeißt du als Wirbelwind  
mit leidenschaftlicher Diesseitigkeit

verhaßter Tod folgt dir auf Schritt und Tritt  
um deinen Mann im Handstreich zu vernichten  
du kannst auf diese Liebe nicht verzichten  
und vor Verzweiflung gehst du beinahe mit

ach widerlicher Tod als er mit Krankheit  
dein Kind verfolgt um es dir abzujagen  
du wirst es dir verbieten zu verzagen  
mit leidenschaftlicher Diesseitigkeit

dich hat der Tod anscheinend aufgegeben  
du liebst den Seewind Sonne Sternenweiten  
nimmst teil an Menschen und entmenschten Zeiten  
er in seinem Reich und du: mit Lust im Leben

bis du es bist die mit sich selber ringt  
zum Schluß von Unbeirrbarkeit zermahlen  
du kannst den Preis an Kraft nicht mehr bezahlen  
als dich dein Widerstand zum Starksein zwingt

es ist nicht mehr der Tod: es ist nur Zeit  
Zeit die verrann und du mit dir im Reinen  
brauchst nicht zu widerstehen und darfst weinen  
vor leidenschaftlicher Diesseitigkeit

*Irmgard Heydorn*

## Minna Specht – ein Leben im Dienst der Erziehung des Menschen<sup>1</sup>

Meine erste Begegnung mit Minna Specht hatte ich im Jahr 1948 in England. Nach einem Seminar der „Socialist Vanguard Group“ saßen wir beisammen beim Tee. Plötzlich öffnete sich die Tür und herein kam eine sehr schmale, quicklebende Person – ein Aufschrei und die meisten der Anwesenden stürzten ihr geradezu entgegen. Vom ersten Augenblick an war Minna Specht der Mittelpunkt. Ich erinnere mich nicht mehr, worüber sie sprach – sicher über ihre Arbeit in der Odenwaldschule, denn zu dem Zeitpunkt war sie dort tätig. Sie wurde mit Fragen überschüttet und sie beantwortete sie alle.

Natürlich kannte ich in groben Zügen den Lebensweg von Minna Specht und ihre ausgezeichnete Arbeit als Pädagogin in der Walkemühle und später in Dänemark und England – meine Bewunderung galt bis dahin vor allem der Frau, die als überzeugte Sozialistin vor 1933 und später in der Emigration allen Widrigkeiten zum Trotz mutig und entschlossen sich einsetzte gegen jede Art von Verfolgung und die davon überzeugt war, daß über die Aufklärung des Menschen eine bessere Welt zu schaffen sei. Als ich ihr jetzt gegenüberstand, war ich fasziniert von dem herben ausdrucksvollen Gesicht und dem jugendlichen strengen Charme, den diese fast 69jährige Frau vermittelte. Die sehr hagere, so überaus lebendige Gestalt verströmte Kraft und Stärke. Vielleicht war es die dominierende Kraft, die mich schüchtern in meiner Ecke sitzen ließ.

Später habe ich Minna Specht näher kennengelernt. Das war in der Zeit ihrer UNESCO-Tätigkeit in Hamburg. Da mein Mann ebenfalls zur Mitarbeit am UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg herangezogen wurde und wir alle damals in Hamburg lebten, sahen und sprachen wir uns öfter. Außerdem arbeitete ich in der „Europäischen Verlagsanstalt“ und im „Verlag Öffentliches Leben“, in dem die von Minna Specht zusammen mit Martha Friedländer herausgegebenen „Kindernöte“ erschienen. Ich hatte also viele Möglichkeiten, Minna kennenzulernen – auch ihre Schwächen. Es kam zu der Achtung und zu Zeiten sicher Ehrfurcht vor dieser außergewöhnlichen Persönlichkeit freundschaftliche Liebe. Minna Specht gekannt zu haben und die Begegnungen mit ihr gehören zu den glücklichen Augenblicken meines Lebens. Sie konnte Lebensmut vermitteln, denn bei aller Traurigkeit, die natürlich auch sie über nicht

---

1 Der vorliegende Text war ein Beitrag der Minna-Specht-Tagung vom 29. Juni bis 1. Juli 1990 in der Odenwaldschule Oberharnbach bei Heppenheim. – Er ist erschienen in: Lehmann, Monika/Schnorbach, Hermann (Hrsg.) (1992): Aufklärung als Lernprozeß. Festschrift für Hildegard Feidel-Mertz. Frankfurt a.M.: dipa. S. 138-149. Wir danken Miriam Heydorn für die Erlaubnis, ihn hier wieder abdrucken zu dürfen.

erreichte Zielsetzungen empfand, behielt sie Kraft zum Weitermachen, ja sogar zum immer wieder erneutem Beginnen. In diesen fünfziger Jahren war ihre Ungeduld milder geworden, doch das unerschütterte Vertrauen zu der Möglichkeit des Menschen, eine vernünftiger, gerechtere Welt – eine humane Welt – zu schaffen, war stets in ihr.

Am 11. Juli 1942, dem Geburtstag Leonard Nelsons, an dem er sechzig Jahre alt geworden wäre, begann Minna Specht ihre Rede zum Gedenken an Leonard Nelson mit einer Aussage von ihm „To make possible what appears to be impossible“. Sie nannte es ein kühnes Wort und wollte, wie sie sagte, damit ausdrücken, daß Nelson ein Pionier in der Erziehung gewesen sei. Das, so meine ich, galt auch für Minna Specht, wie ihr Lebensweg zeigt.

Am 22. Dezember 1879 in Reinbek bei Hamburg geboren, muß Minna Specht eine behütete, sehr schöne Kindheit verlebt haben, wenn man dem kleinen Bändchen ihrer Schwester Mathilde „Kindertage in Reinbek“ Glauben schenken darf. Die Familie Specht war gutbürgerlich, konservativ und mit Verbindung zu Bismarck und zum Königshaus. Ungebundenheit und Freiheit kamen durch das Leben in einem Hause, das inmitten des herrlichen Sachsenwaldes – fernab vom Stadtgetriebe – lag.

„Noch beide Großeltern stammten vom Lande, als Bauernkinder aufgewachsen; sie haben mir gesunde Kräfte vererbt. Das tätige Leben des Großvaters, der mit uns lebte, gehört zu den stärksten Eindrücken meiner Kindheit, wie er bis in sein hohes Alter hinein rüstig von morgens bis abends in Garten und Feld nach dem Rechten sah. Die Erfahrung, als Kind die Arbeit der Erwachsenen zu erleben, zu wissen, wie das alles entsteht, was man täglich genießt, wurde noch verstärkt durch die Tätigkeit meiner Mutter. Früh Witwe geworden, stand sie mit 28 Jahren vor der Aufgabe, ihre sieben Kinder durchzubringen. Sie richtete in dem schönen, großen Haus, das mein Vater noch erworben hatte, ein Hotel ein, in dem wohlhabende Hamburger ihre Sommermonate verbrachten. Die Wechselfälle von gutem und regnerischem Wetter mit ihren schwankenden Einnahmen, das Kommen und Gehen von vielen Menschen, die Gelegenheit, hie und da mitzuhelfen, hat uns Kindern den Sinn fürs Praktische geweckt und mir oft geholfen, wenn neue Umstände neue Aufgaben stellten.“

Minna sah in der Erinnerung ihre Kindheit sehr viel realistischer als die ältere Schwester.

Minna war das jüngste der sieben Kinder. Sie kam sehr früh in eine Privatschule in Reinbek und schon mit 9 1/4 Jahren in eine höhere Mädchenschule, die sie mit dreizehn Jahren abgeschlossen hatte.

Im 19. Jahrhundert – im Wilhelminischen Zeitalter – da gab es für die Berufsausbildung der Frauen nicht viele Möglichkeiten.

„Es wurde beschlossen, daß ich Lehrerin werden sollte, einer der wenigen Berufe, die damals offenbar in Frage kamen. Noch heute spüre ich, wie erschreckt ich war, und die drei Jahre, die ich im staatlichen Seminar der Klosterschule in Hamburg verbrachte, trugen nicht dazu bei, mir meinen künftigen Beruf nahezubringen.“

Sie verließ die Anstalt als „ungeübte Pädagogin mit dem Entschluß, nie in eine Staatsschule einzutreten“.

Diesem Entschluß ist Minna Specht treu geblieben. Nach langer Tätigkeit in der Welt der freien Erziehungsarbeit hat sie mehrfach zum Ausdruck gebracht, daß die freiere Arbeit in Landerziehungsheimen die Möglichkeit von Reformversuchen gäbe, die allerdings in Zusammenarbeit mit staatlichen Schulen und Ministerien auch in staatlichen Schulen angewandt werden müßten. Allerdings gehöre dazu, daß der Zugang zu den freien Heimschulen auch Kindern unbemittelter Eltern ermöglicht würde, um somit die Durchlässigkeit beider Systeme und den Gedankenaustausch zu ermöglichen. Innerhalb ihrer Tätigkeit in der Odenwaldschule hat sie immer wieder versucht, diese Entwicklung voranzutreiben.

Minna Specht entschloß sich 1899, für drei Jahre Erzieherin zweier Töchter einer Familie des hinterpommerschen Landadels zu werden.

1902 holte Mary Henkel, eine ehemalige Lehrerin der Klosterschule, Minna zurück nach Hamburg als Lehrerin für Geschichte an die von ihr gegründete Höhere Mädchenschule. Nach anfänglichen Schwierigkeiten geschah, wie Minna Specht es selbst ausdrückte, das Wunder: Das Unterrichten wurde für sie zur Leidenschaft. Sie verschlang Geschichtswerke, um ihre eben erworbenen Kenntnisse den Schülerinnen zu vermitteln – „und bis heute bin ich überzeugt, daß die lebendige Anteilnahme des Lehrers an seinem Stoff eins der Zaubermittel ist, durch das er Kopf und Herz der Kinder erschließt. Wie anders war diese schöpferische Zeit, in der ich selber forschte, als das nachfolgende Studium an der Universität“.

Die Überzeugung, daß sie nur schöpferisch tätig sein konnte, wenn sie selbst geforscht und Kenntnisse erworben hatte, kommt bis ins späte Alter immer wieder zum Ausdruck. Das Studium der Fächer Geschichte, Geographie, Geologie und Philosophie an den Universitäten Göttingen und München von 1906 bis 1909, das sie in allen Fächern mit „sehr gut“ abschloß, hat sie nicht befriedigt, weil sie fand, man könne eigentlich nur zuhören – das Erforschen fehlte ihr. Umso stärker war der Eindruck, den sie später durch Leonard Nelson in Göttingen erhielt.

Vorerst jedoch ging sie zurück nach Hamburg an die private Höhere Töcherschule. Hier lehrte sie bis 1912.

Aus den Aufzeichnungen Minna Spechts geht hervor, daß das Jahr 1912 ihrem Leben eine besondere Bedeutung gab. Persönliche menschliche Erfahrungen hatten sie „hilflos und hoffnungslos“ gemacht und auch physisch leiden lassen – sie befand sich in einer Krise. Eine Freundin erzählte ihr von Leonard Nelson, der in Göttingen an der Universität lehrte. Da sie selbst von ihrem vorherigen Universitätsstudium unbefriedigt war, weil sie glaubte, von „wissenschaftlicher Methode nichts begriffen“ zu haben, beschloß sie, „in der strengen Wissenschaft der Mathematik das Versäumte nachzuholen“ – bei Nelson – und sie dachte „vielleicht weiß der bescheid, wie man leben soll.“

Nelson, über den Edith Stein sagte: „Die Festigkeit seines Charakters, die Unbeugsamkeit seines Willens, die stille Leidenschaft seines sittlichen Idealismus gaben ihm Macht über andere“ (Stein, S. 40), und seine Philosophie haben Minna Spechts weiteren Lebensweg bestimmt. Doch anfänglich war es

sicher schwierig für sie, sich einer Disziplin und Strenge zu unterwerfen, die ihrem impulsiven, sehr warmen Charakter nicht unbedingt entsprach.

Sie wick zuerst einmal aus und wird im Winter 1914/15 Erzieherin auf einem Landgut in Thüringen, 1915 schloß sie ihr Studium mit gutem Examen ab, 1916 ging sie als Lehrerin an eine Höhere Töcherschule in Berlin und im Jahre 1918 sammelte sie für ein halbes Jahr Erfahrung in einem Landerziehungsheim von Hermann Lietz. Sie blieb nach eigenen Angaben nur für ein halbes Jahr dort, weil sie als überzeugte Sozialistin die konservativen Ansichten Hermann Lietz's nicht länger ertragen konnte.

Inzwischen war ihr Weg durch die Zusammenarbeit und das Leben mit Nelson bestimmt. Sie drückt den Einfluß der anfänglichen Zusammenarbeit so aus:

„die eigentliche Lehrzeit sollte erst beginnen, die erst dann in die Tiefe geht, wenn nicht nur die Talente sich entfalten, sondern wenn die Überzeugungen über den Sinn des eigenen Daseins und über die gesellschaftlichen Verhältnisse, unter denen wir leben, Gestalt gewinnen. Ich lernte Leonard Nelson kennen und als er mir die Frage stellte: ‚Sie haben gewiß gut unterrichtet, aber haben Sie auch erzogen?‘, sah ich, wie einseitig, wie sehr von meinem Interesse aus ich meinen Beruf ausgeübt hatte. Ich entschloß mich, mit ihm gemeinsam zu arbeiten. Was ich Leonard Nelson verdanke, ist weit weniger die Schulung des Denkens, nicht nur das Anerkennen eines sittlichen Maßstabs, der das Rechtsgesetz in das Zentrum der Ethik rückt, sondern sein Wille, die Theorie seines Systems der philosophischen Ethik und Pädagogik der Probe der Erfahrung zu unterwerfen, indem er junge Menschen bilden wollte, die in ernster Erziehungsarbeit sich schulen sollten, den Gefahren des politischen Lebens als Sozialisten standzuhalten und sich dort zu bewähren.“

Die Entscheidung Minna Spechts, ihr Leben und ihre Arbeit mit Leonard Nelson zu teilen, entsprach der konsequenten Haltung, das einmal Erkannte durch eigenes Zutun der Verwirklichung näher zu bringen, und ganz sicher zu wissen, daß diese Verbindung, wie sie selbst es ausdrückte, „unausweichbar“ war – „die erste Erfahrung meines Lebens mit dem Gesetz“.

In dem Band zu Minna Spechts 80. Geburtstag schreibt Erna Blencke:

„In Minna Specht hat er (Nelson) während der letzten zwölf Lebensjahre die einzigartige Hilfe, die rückhaltlos und entschlossen sein Werk unterstützt und anregt. Ohne diese Hilfe wäre es ihm neben der Weiterführung seiner wissenschaftlichen Arbeiten kaum gelungen, eine politische Organisation aufzubauen, ein internationales Landerziehungsheim zu gründen und eine philosophisch-politische Akademie ins Leben zu rufen. Dabei ist die Arbeits- und Lebensgemeinschaft von Leonard Nelson und Minna Specht nicht auf eine prästabilierte Harmonie in Anlagen, Fähigkeiten und Lebenserfahrungen gegründet. Aber beide sind erfüllt von dem tiefen Pflichtbewußtsein, der vernünftigen Bestimmung des Menschen zu dienen durch eine Erziehung, die ihn auf sich selber und seine Würde stellt und durch Bemühungen um eine politische Ordnung, die sich als Gemeinschaft vernünftiger Menschen versteht.“

Mit der Gründung des „Internationalen Jugendbundes“ im April 1917 – mitten im Krieg – versucht Nelson mit Hilfe einer politischen Erziehungsarbeit auf der Grundlage seiner Philosophie der Kriegspolitik entgegenzutreten. Darin drückt sich der Gedanke aus, daß die philosophische Erkenntnis auf die gesell-

schaftliche Wirklichkeit anzuwenden ist. Ende 1925 entsteht aus dem Internationalen Jugendbund die politische Organisation – der „Internationale Sozialistische Kampfbund“, dessen Grundgedanke sich in dem Punkt der Satzung äußert: „Zweck des Bundes ist der Kampf für die Verwirklichung der ausbeutungsfreien Gesellschaft.“ Die ausbeutungsfreie Gesellschaft umfaßt alle Gebiete des Lebens und beinhaltet die Forderung nach der Bildung aller Fähigkeiten eines jeden Menschen, und die Forderung, ihm die Fähigkeit eines vernunftgemäßen Handelns zu vermitteln.

Auf dieser Grundlage und der frühen Voraussicht der drohenden Gefahr des Nationalsozialismus ist die Gründung der Walkemühle 1924 zu verstehen. Das Landerziehungsheim Walkemühle in der Nähe Melsungens war ein pädagogischer und politischer Versuch, der hohe Anforderungen an Schüler wie Lehrer stellte. Minna Specht, die die Leitung der Schule übernahm, schreibt in der Erinnerung: „Ein einfaches Leben, eigene Studien, praktische Aufgaben, wie sie die Gemeinschaft stellte und politische Arbeit in der näheren Umgebung, vereinigte Lehrer und Schüler.“

Aufgenommen wurden Kinder und Erwachsene ohne Unterschied der Nation, der Rasse oder der Klasse. Minna Specht hat bis 1933 in der Walkemühle vor allem mit den Erwachsenen gearbeitet, deren Aufenthalt auf drei Jahre bemessen war. Nach diesen drei Jahren gingen sie in ihr Alltagsleben und in das politische Leben zurück. Die Jugendlichen kamen nicht nur aus Deutschland, sie kamen u.a. aus England, Frankreich und der Schweiz aus allen Schichten der Bevölkerung. Finanziert wurde die Schule durch Spenden von Freunden.

In einem Gespräch, das 1958 in der Odenwaldschule mit Dr. Walter Schäfer stattfand, erzählte Minna Specht, daß sie nach der von Nelson entwickelten Sokratischen Methode gearbeitet hätten. Es sei keine reine Vermittlung von Kenntnissen gewesen, sondern die Erweckung von Zusammenhängen – von schlummernden Kräften. Es sei eine gründliche, wissenschaftlich untermauerte politische Arbeit gewesen und in der Verbindung von Freundschaft und Charakterschulung. „In der Einfachheit unseres Lebens war etwas Schöpferisches.“ Am 15. April 1961 charakterisiert Gustav Heckmann in der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung“ Minna Spechts Wirkung:

„Minna Spechts stärkste erzieherische Wirkung war die von ihr ausstrahlende Ermutigung zu beharrlicher Anstrengung. Soeben schreibt mir ein Engländer, der politischer Schüler an der Walkemühle war: ‚Können wir ohne den Sonnenschein einer anderen Persönlichkeit je wirklich wachsen? Gewiß, Anstrengung gehört dazu. Zur freudigen Anstrengung aber brauchen wir wie das tägliche Brot die Wärme menschlicher Sympathie, eines anderen Menschen Glauben an uns. Und Minna Specht konnte dies geben in einem Maße, wie ich es niemals bei sonstjemandem erfahren habe.‘“

1924 war die Walkemühle gegründet worden, 1933 wurde sie von den Nationalsozialisten besetzt. Dazwischen lag der plötzliche Tod Nelsons im Oktober 1927. Minna Specht sagt in ihrem Nachruf:

„Nun gehen wir den Weg ohne ihn. Wir gehen an die Arbeit, ohne ein Gelöbnis abzulegen. Was wir zu tun haben, wissen wir. Aber wir nehmen ein Wort mit von Nelson, ein nicht nur anspornendes, sondern auch nachdenklich stimmendes Wort, das wir nicht vergessen wollen:

„Darum weil so überaus Wenige einen Willen besitzen, vermögen die, die ihn aufbringen, so ungeheuer viel: denn ihre Kraft findet keinen Widerstand.“

In der Walkemühle gab es neben der dreijährigen Bildung der Erwachsenen auch eine Kinderschule. Wenn Nelson bei der Gründung der Walkemühle von den Kindern sagte, sie sollten „sich bewahren, was sie als unverdorbene Kinder mitbringen, Glauben an die Wahrheit, Selbstvertrauen und Rechtsgefühl, wie diese sich äußern in Mut und Beharrlichkeit beim Vertreten der eigenen Überzeugung“, so konnte dieses Ziel unter der Bedrohung in Deutschland nicht mehr erreicht werden. Minna Specht emigrierte folgerichtig 1933 mit den Kindern der Freunde, die im Untergrund arbeiteten, nach Dänemark. Sie und einige Lehrer aus der Walkemühle arbeiteten dort mit den Kindern weiter, bis sie 1938 nach England weiterziehen mußten. Immer wieder ein mutiger Neuanfang und der Wunsch, den Kindern trotz der Widrigkeiten das Gefühl der Stärke zu vermitteln. „Der Umgang mit den Kindern ist für mich das Erfrischendste, was ich kenne“ – dieser Ausspruch Minna Spechts aus dieser Zeit ist für ihr Wirken bezeichnend und findet einen Niederschlag in vielen Aussagen und Arbeiten ihrer Schüler.

Mit Ausbruch des Krieges wurde Minna Specht interniert und begann auf der Isle of Man als Lagerleiterin mit den Frauen gemeinsam Werkgemeinschaften und vielerlei Veranstaltungen zu organisieren, um, wie sie schreibt, „das Leben der Frauen erträglicher zu machen“.

Nach einem Jahr zurückgekehrt nach London gründete sie zusammen mit Emigranten eine Schulungsgemeinschaft für Lehrer und bereitete sich mit Freunden auf die Rückkehr nach Deutschland vor. Fritz Borinski erinnert sich in seinem Rückblick über die Arbeit der deutschen und englischen Lehrer in der Organisation „German Educational Reconstruction“ (kurz G.E.R. genannt):

„Zähe, entschlossene Energie und unerschrockener Bekennermut, reife Urteilskraft und das Feuer unvergänglicher Jugend, das auch nüchterne Gemüter mitriß und kühle Herzen in Brand setzte – das ist der persönliche Beitrag, den Minna Specht zur Arbeit und zum Erfolg von G.E.R. geleistet hat.“

Im Juli 1943 gab der Internationale Sozialistische Kampfbund in London die Schrift Minna Spechts „Gesinnungswandel“ mit dem Untertitel „Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg“ heraus. Im Folgenden werden einige Passagen aus dieser Schrift zitiert, weil darin die politische Voraussetzung für das Wirken in der Odenwaldschule dargestellt wird.

„Die öffentliche Erziehung eines Volkes findet ihren Wertmaßstab in einer kritischen Philosophie. Ihre Verwirklichung hängt ab von dem Staat, der eine bestimmte Gesellschaftsordnung einrichtet und durchführt. In der oft erörterten Streitfrage, wer macht wen, der Kindergarten die Regierung oder die Regierung den Kindergarten, ist die Antwort klar: der Kindergarten ist eine Einrichtung des Staates und nicht umgekehrt. Kindergärten mögen eine gute Gartenerde herstellen für vielerlei Wachstum, oder dem Boden jede Fruchtbarkeit entziehen, der Staat kann sie schließen oder sie erweitern, ihnen Freiheit gewähren oder sie zur Abrichtung benutzen. Die künftige Erziehung in Deutschland ist daher eng mit seiner politischen Zukunft verknüpft, ebenso wie die Nazi-Erziehung steht und fällt mit der Nazi-Herrschaft.

Von der Erziehung der Jugend zu schreiben, ohne den engen Zusammenhang zwischen staatlicher Ordnung und öffentlichem Schulwesen ins Auge zu fassen, ist Torheit oder Mangel an Ernst“. ... „Das Ziel der Nazi-Erziehung: Die Geschichte kennt kein Beispiel, in dem die Unterdrückung der vernünftigen Antriebe des Menschen, deren Pflege die schöne Aufgabe des Erziehens ist, so planmäßig betrieben, die Ausnutzung der Instinkte so ruchlos vorgenommen worden ist wie unter diesen Herrschern. „Wenn ich das Wort Kultur höre, so entscheide ich den Revolver“; dieses Wort von Johst, dem Vorsitzenden der Reichskulturkammer, kennzeichnet die grauenvoll verrohende Wirkung dieses Systems auf den entfesselten Menschen“.

„In der Nazi-Diktatur mögen Menschen in manchem, was geschehen ist, andere Ereignisse mitverantwortlich machen, in der Erziehung war und ist Hitler der unbeschränkte Herr. Darum ist dieses Werk besonders angetan, das Wesen eines Systems zu begreifen, in dem eine willkürlich bestimmte Minderheit herrscht und alle anderen gehorchen oder untergehen.“

Minna Specht setzte sich mit der Verbindung von Politik und Erziehung auseinander – grundsätzlich, aber auch praktisch am Beispiel Nazi-Deutschlands. Sie versuchte außerdem in dieser Schrift ein Modell für die künftige Erziehung im Nachkriegs-Deutschland zu erstellen.

Am 12. Juni 1945 schreibt Minna Specht in einem Brief an eine Freundin:

„Die Besitzer der Odenwaldschule haben mich gefragt, ob ich die Schule übernehmen würde, da Geheeb zu alt ist, um zurück zu kehren. Es ist ein großer Komplex mit 13 Häusern; es wäre ein guter Anfang, dort die Kinder aufzunehmen, die heimatlos geworden sind und mit Hilfe von Staat und Kommunen eine vernünftige Lebensweise und eine vernünftige Ausbildung zu versuchen. Lehrer, die sich für solche Arbeit melden, gibt es genug und manche englischen Freunde würden gern mitarbeiten.“

Im September 1945 fuhr sie auf Einladung in die Schweiz zur Tagung der S.E.P.E.G. (Semaines Internationales D'Etudes Pour L'Enfance Victime De La Guerre), um dort als erste Deutsche nach Beendigung der Nazizeit und dem Krieg eine Rede zu halten. Bei dieser Gelegenheit lernte sie Paul Geheeb persönlich kennen. Es kam zu einem guten Gedankenaustausch und Einverständnis, sodaß es wohl für beide eine befriedigende Lösung war, daß Minna Specht die Leitung der Odenwaldschule im März 1946 übernahm.

In dem Gespräch mit Dr. Walter Schäfer aus dem Jahr 1958 bedauert Minna Specht, daß sie doch eigentlich undankbar gewesen sei der Tradition gegenüber, die Geheeb der Schule einmal gegeben hätte. Sie sei jungfräulich an ihre Arbeit und mit Freude an einen Neubeginn gegangen und hätte an die Tradition durch Geheeb gar nicht gedacht. Auch nicht in der Pädagogik nachahmen wollen, den Geist neu erstehen lassen, die Suche nach Neuem – das sei doch schließlich etwas Gemeinsames, das sie mit Geheeb gehabt hätte. In ihrer Selbstdarstellung sagt sie, daß sie mit der Übernahme der Leitung der Odenwaldschule in ihre alte Tätigkeit als Lehrerin zurückgekehrt und nur noch mittelbar politisch tätig gewesen sei und der sozialistischen Idee gedient habe.

Sie begann an der Odenwaldschule unter äußersten Schwierigkeiten. Die materiellen Probleme werden zum größten Teil mit Hilfe von Freunden gelöst. Innerhalb von neun Monaten war der äußere Rahmen geschaffen. Ein Lehrerkollegium war vorhanden – einige waren aus England gekommen –, an Anmeldungen von Schülern hatte es von Beginn an keinen Mangel. Nur: „Da aber

hinter den meisten Kindern die finanzielle Sicherheit der Eltern steht, hat ein großer Teil kein positives Verhältnis zur Arbeit und übernimmt ungern selbständig Verantwortung.“ So schrieb sie im Namen aller Mitarbeiter am 2. Januar 1947 in einem „Memorandum über den Umbau der Odenwaldschule zu einem Heim, das den Bedürfnissen einer aufbauwilligen, sozial gerechteren Erziehung entspricht“. Ihre Forderung lautete: „Die Tore der Odenwaldschule sollen sich allen Kindern des Volkes öffnen!“ Doch das war natürlich auch ein finanzielles Problem, das wohl nie ganz gelöst wurde. Ich weiß, daß Minna Specht darunter gelitten hat, daß ihre Idealvorstellung einer Gemeinschaft von Jugendlieben aus allen Schichten, möglichst international, mit den verschiedensten Voraussetzungen, nie verwirklicht wurde. Ihre Vorstellung von einer friedlichen, sozial gerechten Menschheit sollte auch über Bildung erreicht werden. In ihrem Memorandum schreibt sie:

„Der Lehrplan soll so gestaltet werden, daß die Bildung alle guten Fähigkeiten des jungen Menschen fördert, ohne ihn mit zu viel Ballast zu beschweren, vielmehr ihn für das spätere Berufsleben tauglich zu machen und ihm ein erfülltes Leben zu ermöglichen. Sowohl geistig wie praktisch müssen die Kinder aufs Beste gebildet werden, und ihnen hier das Rüstzeug vermittelt werden, später politisch, sozial und kulturell selber mit Hand anzulegen am friedlichen Aufbau der Welt und im Kampf um die soziale Gerechtigkeit. Es soll hier versucht werden, Menschen ins Leben zu schicken, die die Vorteile einer sorgsam geleiteten Erziehung nicht nur für sich selber nutzen wollen, sondern die Werte und Fähigkeiten, die sie erwarben, für die Allgemeinheit einzusetzen“.

Minna Specht hat die Gelegenheit des Neubeginns nach zwölf Jahren Chaos, Unterdrückung, Verführung und Brutalität genutzt, über Reformen in der Odenwaldschule eine Veränderung des Denkens und des Handelns zu erwirken.

Sie schreibt in einem Brief an Freunde am 20. Juli 1946:

„Hier in unserem Volk glauben sie, man solle als Mittel verbieten, drohen, strafen. Strafen imponieren. Wenn sie sie selber verhängen. Wenn sie ihnen auferlegt werden, wie jetzt unter der Besatzung, sind sie empört. Das ist zur Zeit der einzige Ansatzpunkt, um sie besinnlicher zu machen. Gestern hatten wir Schulgemeinde über das Klauen von Obst in unserem Garten. Zum ersten Mal saßen sie hilflos da, denn sie meinten, Verbote, Aufsicht, Dresche nützt nichts, da die Schlauren nur schlauer werden und die naiveren die einzigen sind, die reinfallen. Es kam von einem der größeren Jungen, der selber klaut, der Satz: es geht nur, wenn einige von uns Großen es nicht mehr wollen. Schüchterne Ansätze zum Begreifen des richtigen Führertums, besser: der Bedeutung des guten Willens. Ein langsamer Prozeß, und hörst du die Erwachsenen, dann merkst du erst, wie sehr sie an Autorität glauben. Ich muß diesen ganzen Komplex erleben. Säße ich in der Verwaltung und schüfe mit an Programmen und Einrichtungen, ich würde mich schwer täuschen über die Wirkung. Ebenso an Staatsschulen, wo die Autorität verankert ist. Sie beherrscht das ganze Erziehungssystem. Hier im Internat, wo du das ganze Leben der Kinder überblickst, sitzt du wie im pädagog. Laboratorium und siehst den Systemen unter die Mütze ...“

In einem Bericht an die Eltern der Schülerinnen und Schüler kann Minna Specht am 28. Januar 1948 mitteilen: „Die Erscheinungen des ersten Jahres, als das Verschwinden von Eigentum und andere heimliche Betätigungen, als Unverträglichkeit, Rücksichtslosigkeit und die Unfähigkeit, die Freizeiten zu

füllen, unser Leben erschwerten, sind weitgehend überwunden.“ Der letzte Absatz dieses Berichtes drückt den tiefen Glauben an die Möglichkeit von Erziehung aus:

„Gewiß sind wir eine Insel im Meer der deutschen Not und Bedrängnis. Aber wenn diese lebendige Zelle weiter wächst, von ihr Wärme und Leben ausgeht, wenn unser Eingebettetsein in Deutschland und die Welt uns durch tätige Anteilnahme am Geschehen draußen mehr und mehr gelingen wird, dann vereinigt sich das Gute eines abgeschlossenen pädagogischen Milieus mit dem Streben, immer wieder die Brücke nach draußen zu bauen – zum Segen der Gesamtentwicklung der Jugend. Das Brückenbauen mag erleichtert sein, wenn man am Strom wohnt; aber mancher wohnt dort, der doch nicht baut. Im letzten ist es der Geist und die Liebe, die das Verhältnis des Menschen zum Menschen formen.“

Die Vorstellung vom Brückenbau fand eine praktische Seite in der Arbeit Minna Spechts im Hessischen Landesschulbeirat, in dem sie versuchte, die Reformen, die in der Odenwaldschule gemacht wurden, den staatlichen Stellen nahe zu bringen und damit eventuell ähnliche Versuche in den staatlichen Schulen zu provozieren. Noch 1958 in dem Gespräch mit Dr. Walter Schäfer kommt ihre Freude über die Möglichkeiten von Reformen während der Zeit ihres Wirkens von 1946 bis 1951 zum Ausdruck. Ihr besonderer Stolz galt wohl der Eröffnung der Werkstudien-schule Ostern 1950, weil damit eine langgehegte Idee Wirklichkeit wurde.

Minna Specht hat, so scheint mir, in der Odenwaldschule Pionierarbeit geleistet, und als sie 1951 ging, war diese Schule von ihrem ganz besonderen Geist geprägt.

Als Vertreterin der Vereinigung der deutschen Landerziehungsheime hat sie auch nach 1951 der Odenwaldschule – wie den anderen Landerziehungsheimen – beratend zur Seite gestanden.

Sie war 72 Jahre alt, als sie die Leitung der Odenwaldschule aufgab und wiederum eine neue Tätigkeit begann. Sie wurde 1952 Mitarbeiterin im UNESCO-Institut für Pädagogik in Hamburg, organisierte Tagungen und war trotz aller Müdigkeit immer beratend zur Stelle. 1954 gab sie diese Tätigkeit auf, doch blieb sie bis 1959 Mitglied der Deutschen UNESCO-Kommission. – Ab 1954 wohnte sie in Bremen und unternahm von dort aus ihre beratenden Reisen in die Landerziehungsheime. Ein unermüdlich tätiges Leben, das am 3. Februar 1961 sein Ende fand.

Auf der Trauerfeier für Minna Specht hielt Willi Eichler die Gedenkrede. Er war mit ihr gemeinsam in der Emigration in London, er kannte sie aus ihrer politischen Tätigkeit vor 1933 in ihrer Gemeinsamkeit mit Leonard Nelson und er hatte sie als Pädagogen erlebt. So sei er als guter Beurteiler am Ende zitiert:

„Bis zuletzt blieb sie Erzieher und Lernender. Lassen Sie mich schließen mit einer Erfahrung mit Minna Specht, die mir eine der nachhaltigsten und eindrucksvollsten gewesen ist. Ich hatte 1922 meine erste Rede auf einem Kurs zu halten, den Leonard Nelson leitete und den Minna Specht mit einem Stück aus dem wohltemperierten Klavier eröffnete. Ich war ziemlich verzagt und gab ihr mein Manuskript mit dem Bemerken, ich müßte wohl erst noch viel lernen, ehe ich solche Aufgaben übernehmen könnte. Sie antwortete mit einigen guten Verbesserungsvorschlägen und fügte hinzu, was das Lernen angehe, so hätte Konfuzius darüber bereits alles Wissenswerte gesagt. Das zitierte sie mir und es soll hier stehen, weil es im

tiefsten ihre Überzeugung ist: „Ein Lernender kann nicht sein ohne großes Herz und starken Willen; denn seine Last ist schwer, sein Weg ist weit. Die Sittlichkeit, die ist seine Last: ist sie nicht schwer? Im Tode erst ist er am Ziel: ist das nicht weit?““

## Literatur

- Becker, H./Eichler, W./Heckmann, G. (Hrsg.) (1960): Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt a.M.
- Blenke, Erna (1960): Leonard Nelsons Leben und Wirken im Spiegel der Briefe an seine Eltern 1891-1915. In: Becker/Eichler/Heckmann (1960), S. 9-72.
- Borinski, Fritz (1960): German Educational Reconstruction. In: Becker/Eichler/Heckmann (1960), S. 77-89.
- Eichler, Willi (1961): Minna Specht zum Gedächtnis. Rede anlässlich der Trauerfeier. In: Geist und Tat (Monatsschrift für Recht, Freiheit und Kultur). Frankfurt a.M. 16. Jg. 3, S. 86-88.
- Gespräch zwischen Minna Specht und Dr. Walter Schäfer (Tonbandaufnahme). Odenwaldschule 1958 (Archiv der Odenwaldschule)
- Heckmann, Gustav (1961): Der Erzieher Minna Specht. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung. 13. Jg., Nr. 8, S. 120-122.
- Heydorn, Heinz-Joachim (Hrsg.) (1974): Leonard Nelson. Ausgewählte Schriften. Studienausgabe. Frankfurt a.M.
- Specht, Minna (1943): Gesinnungswandel – Die Erziehung der deutschen Jugend nach dem Weltkrieg. Internationaler Sozialistischer Kampf-Bund. London.
- Specht, Minna: Bericht und Pläne für das Landerziehungsheim Odenwaldschule bei Hepenheim an der Bergstraße (Memorandum), 2. Januar 1947 (Archiv der Odenwaldschule)
- Specht, Minna: An die Eltern unserer Schüler und Schülerinnen (Bericht). Odenwaldschule Oberharnbach, 28. Januar 1948 (Archiv der Odenwaldschule)
- Minna Specht über sich selbst. In: Becker/Eichler/Heckmann (1960), S. 369-374.
- Specht, Minna: Briefe . In: Minna Specht-Archiv. Archiv der sozialen Demokratie. Bonn.
- Edith Stein – Eine große Frau unseres Jahrhunderts. Freiburg, 1958.
- Weise-Mink, Mathilde (1948): Kindertage in Reinbek. Verlag Hamburgische Bücherei.

Mario Gerwig

## Die vergessenen Anfänge der Standardbewegung

Über die Notwendigkeit einer Reanimation pädagogischer Motive<sup>1</sup>

### I Einführung

Eine Schule konstituiert sich im Wesentlichen aus der Summe ihrer Normen und Standards: Gesetze, Lernziele und Lehrpläne, Schulprogramm und Leitbild, Verordnungen, interne Regelungen und Abläufe standardisieren den schulischen Betrieb seit jeher. Die mit der Einführung von Bildungsstandards in der Folge des sogenannten „PISA-Schocks“ im Jahr 2000 ausgelöste Diskussion um eben diese kann daher nicht auf eine plötzliche Existenz von Standards zurückgeführt werden, denn diese waren bis dato ja keineswegs unbekannt. Die Kontroverse muss andere Ursachen haben. Ein Blick in die Geschichte der Standardbewegung lenkt die Aufmerksamkeit in die USA und es wird deutlich, dass dort die Ursprünge der hiesigen Bildungsreform liegen. Auch stellt man fest, dass die Standardbewegung in ihren Anfängen zutiefst pädagogischer Natur war, die auf im Wesentlichen drei unterschiedlichen Schwerpunkten ruhte: (1) *content standards*, welche zu vermittelndes Wissen und entsprechende Fertigkeiten konkret beschreiben und festlegen (Lernziele, Lehrpläne, Curricula), (2) *opportunity-to-learn standards*, welche Ressourcen jeglicher Art enthalten, die zur Durchführung eines bildenden Unterrichts notwendig sind, (3) *performance standards*, welche die unter den je gegebenen Bedingungen mindestens geforderten, erwarteten oder auch außergewöhnlichen Leistungen und Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern formulieren – und dass insbesondere die Konzentration auf nur einen dieser Schwerpunkte, nämlich auf *performance standards*, die Bewegung aus dem Gleichgewicht gebracht hat. Dieses Ungleichgewicht führt bis heute zu bedeutenden Fehlentwicklungen innerhalb des Bildungssektors. Betrachtet man die Reform darüber hinaus in dem großen Zusammenhang der Expansion betriebswirtschaftlicher Managementtechniken auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme, so erscheinen die von der OECD eingeführten Kompetenzstufen bzw. ECTS-Punkte als eine Art Währung, welche nationale Schul- und Hochschulsysteme auf ein einheitliches Konzept jenseits curricularer Traditionen festlegt – etwa so, wie die gemeinsame Währung des Euro einst zu einer marktwirtschaftlichen Vereinheitlichung der Wirtschafts-, Finanz- und Sozialpolitik innerhalb der EU dienen

---

1 Passagen dieses Beitrags wurden bereits in Gerwig (2016) publiziert.

sollte (vgl. Radtke 2015). Was bedeutet diese neue Standardisierung für den konkreten Unterricht? Wie konnte es passieren, dass die ursprünglich pädagogische Motivation der amerikanischen Reform umschlug in eine technokratische Organisation – und warum passierte später in Deutschland und der Schweiz praktisch dasselbe? Sicher ist, dass die Reform, deren Erfolge auf sich warten lassen, mittlerweile zu weit fortgeschritten ist, um einfach rückgängig gemacht zu werden. Doch Korrekturen sind nötig. Eine Rückbesinnung auf die ursprünglichen drei Säulen der Standardbewegung könnte helfen, diese allmählich wieder der Art von Reform anzunähern, als die sie ursprünglich einmal geplant worden war, nämlich als eine *pädagogische* Schulreform.

## II

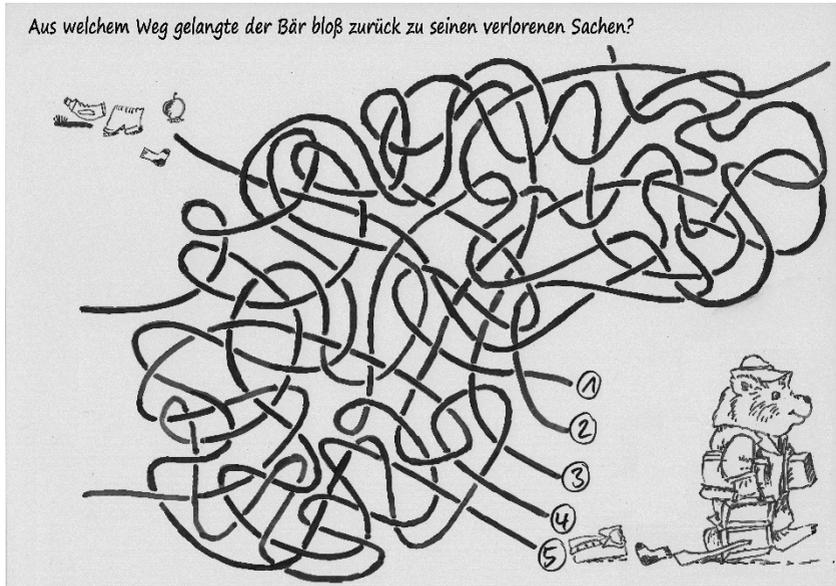
### Über die Anfänge der standardbasierten Schulreform

#### *A Nation at Risk (ANAR)*

Die Anfänge der standardbasierten Schulreform in Amerika liegen schon einige Zeit zurück. Als Ausgangspunkt kann die in den 1940er- und 1950er-Jahren entwickelte Kybernetik bezeichnet werden (vgl. Herzog 2013, S. 53ff.), die mit der Bloom'schen Taxonomie (1956) bald auch die Pädagogik erreichte. Mit Levin (1974) findet der kybernetische Regelkreis Einzug in die Schulevaluationsforschung, bildungspolitisch bedeutsam wird diese Entwicklung dann unter US-Präsident Ronald Reagan (1911-2004). Seit dieser 1983 seine standardbasierte Schulreform initiierte, wurde sie unter jedem der ihm folgenden Präsidenten entscheidend weiterentwickelt, so dass sie inzwischen, trotz zahlreicher Schwierigkeiten und Probleme, weit fortgeschritten ist. Die Aussage, sie sei „in den USA längst gescheitert“ (Klein 2013, S. 81f.), ist allerdings nicht haltbar. Richtig ist jedoch, dass bestimmte Reformschritte retrospektiv als sehr bedenklich erscheinen und aus heutiger Perspektive wohl für „Death and Life of the Great American School System“ (Ravitch 2010) verantwortlich gemacht werden können.

In den 1980er Jahren wurde in den USA, einem Land mit hochgradig unterschiedlicher Bevölkerungsstruktur in Bezug auf die Dichte der Besiedlung, die Verteilung der Schichten und das quantitative Verhältnis der Minderheiten zur Bevölkerungsmehrheit, sowie den damit verbundenen großen qualitativen Unterschieden im Hochschul- und Schulbereich, erstmals der Ruf nach einer standardbasierten Schulreform laut. Der Beginn dieser bis heute andauernden und international wirksamen Entwicklung ist der Bericht *A Nation at Risk*, der 1983 während der ersten Legislaturperiode Ronald Reagans von der *National Commission on Excellence in Education (NCEE)* erarbeitet wurde – „the all-time blockbuster of education reports“ (Ravitch 2010, S. 24). Vorsitzender der Kommission war der damalige *Secretary of Education* Terrel Bell (1921-1996), ein Erziehungswissenschaftler und ehemaliger Schulrat, der in Pädagogikkreisen einen ausgezeichneten Ruf genoss. Er war es auch, der den Republikaner Reagan davon überzeugte, das erst kurz zuvor von dem Demokraten

Jimmy Carter gegründete *Department of Education* nicht gleich wieder abzuschaffen – obwohl genau das ursprünglich sein Auftrag war. Seine Memoiren (Bell 1988) tragen den Untertitel „The story of the struggle between the conscience of an educator and the ideologues who had chosen him to abolish the Department of Education“.



Der 36-seitige Bericht *A Nation at Risk* war als eine Antwort auf die radikalen Schulreformen in den späten 1960er- und frühen 1970er-Jahren formuliert worden. Er kritisiert vor allem ungenügende Schülerleistungen und die zunehmend profillosen Lehrpläne der High Schools, welche den Schülern zu viel Wahlfreiheit einräumten: „Secondary school curricula have been homogenized, diluted, and diffused to the point, that they no longer have a central purpose. In effect, we have a cafeteria-style curriculum in which the appetizers and desserts can easily be mistaken for the main courses.“ (NCEE 1983, S. 18). Der Bericht beschreibt sowohl die Ausbildung als auch die Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen als dringend verbesserungsbedürftig – „[...] teacher preparation programs need substantial improvement; [...] the professional working life of teachers is on the whole unacceptable“ (ebd., S. 22) – und bezeichnet ein starkes und fundiertes Curriculum als das Herz der gesamten schulischen Ausbildung. Durch seine sehr einfache, klare, enthusiastische Sprache und die auch für Laien verständliche Argumentation erreichte der Bericht *A Nation at Risk* in der Öffentlichkeit eine große Resonanz. Inhaltlich hingegen war er keineswegs revolutionär, wenngleich er zentrale Probleme der schulischen Bildung wie das Curriculum, die Lehrerbildung, die Qualität von Schulbüchern

und sogar die einzelnen Fächer mitsamt den in ihnen zu erreichenden Zielen offen ansprach. So heißt es in dem Bericht bspw., dass Mathematikunterricht „should equip graduates to: (a) understand geometric and algebraic concepts; (b) understand elementary probability and statistics; (c) apply mathematics in everyday situations; and (d) estimate, approximate, measure, and test the accuracy of their calculations.“ (ebd., S. 25). Der Bericht schließt mit fünf Empfehlungen, in denen vor allem die Lern-Inhalte der einzelnen Fächer unterstrichen (*content*), die Formulierung von (curricularen) Standards und konkreten Erwartungen für den College- bzw. Universitäts-Abschluss gefordert (*Standards and Expectations*), längere Schultage und ein längeres Schuljahr vorgeschlagen (*Time*), die Professionalisierung der Lehrpersonen-Ausbildung betont (*Teaching*) und die finanzielle Unterstützung bei der Umsetzung der Maßnahmen (*Leadership and Fiscal Support*) verlangt werden (vgl. ebd., S. 23-33).

Nach seiner Wiederwahl nur rund ein Jahr nach der Publikation von *A Nation at Risk* verlor Ronald Reagan jedoch das Interesse an der intensiven Ausarbeitung einer auf dem Bericht basierenden Schulreform, woraufhin Terrel Bell im Januar 1985 enttäuscht sein Amt als *Secretary of Education* niederlegte. Bells resignierter Rückblick auf dieses Ereignis wenige Jahre später verriet allerdings auch, dass sein damaliges Verständnis von Bildung durchaus eine gewisse Nähe zu heutigen PISA-Formulierungen aufweist, weshalb es spannend wäre zu rekonstruieren, ob die in ANAR formulierten *pädagogischen* Ansätze in einer unter Reagan und mit Bell ausgehandelten Schulreform tatsächlich sehr gewichtig geworden wären:

„We would have changed the course of history on American education had the president stayed with us through the implementation phase of the school reform movement. And this would have won a place in history for Ronald Reagan as the man who renewed and reformed education at a time when the nation was, indeed, at risk because we were not adequately educating our people to live effectively and competitively in the twenty-first century.“ (Bell 1988, S. 159)

### *Erfolgreiche Standardisierung nationaler Curricula*

*A Nation at Risk* blieb also zunächst, trotz seiner großen öffentlichen Wahrnehmung, ohne Folgen. Erst als nach Reagans zweiter Amtsperiode 1989 dessen bisheriger Vizepräsident George H. W. Bush das Amt des US-Präsidenten übernahm, verstärkten sich die Anstrengungen des *Department of Education* wieder, einige der im Bericht formulierten Empfehlungen umzusetzen. Konkret versuchte man, nationale Curriculum-Standards in den Fächern Geschichte, Englisch, Naturwissenschaften, Staatsbürgerkunde, Ökonomie, Kunst und Musik, Fremdsprachen, Geographie und Sport zu entwickeln. Für Mathematik lagen solche Standards bereits vor, die der *National Council of Teachers of Mathematics* erarbeitet hatte. Unter der Präsidentschaft von Bill Clinton, der Bush 1993 folgte, hatte die curriculare Standardisierung weiterhin eine hohe Priorität. Doch noch bevor die ersten Ergebnisse dieser Entwicklung bekannt wurden, kam es zu einem Eklat: Die Literaturwissenschaftlerin Lynne V. Cheney, Ehefrau des späteren US-Vize-Präsidenten Dick Cheney, nutzte 1994

die noch nicht veröffentlichten Standards im Fach Geschichte für einen politischen Machtkampf. Ihre Kritik, die Standards seien die Verkörperung einer linksgerichteten politischen Korrektheit, in welcher die amerikanische Geschichte als eine Geschichte der Unterdrückung und des Scheiterns dargestellt würde, eröffnete eine bittere Diskussion, „about what history, or rather, *whose* history, should be taught“ (Ravitch 2010, S. 17). Im Laufe dieser Diskussion versäumte man es, diesen ersten Entwurf der curricularen Geschichtsstandards zu entpolitisieren. Das Vorhaben stand auf der Kippe: „[...] either we as a nation would recognize that much more time was needed to do it right, or the entire effort would be abandoned. I predicted, ‚The Questions that will soon be answered are: Will we learn from our mistakes and keep trying? Or will we give up?‘“ (ebd., S. 18). Man gab auf. Die Clinton-Regierung betrachtete das angelegte Projekt der Entwicklung nationaler Standards als gescheitert und legte 1994 im Gesetz „Goals 2000“ fest, dass zukünftig jeder einzelne Staat eigene Standards zu formulieren habe. Die dafür Verantwortlichen in den Staaten merkten dabei schnell, dass dies am einfachsten gelänge, wenn sie die Standards möglichst allgemein und unkonkret formulierten: „Most state standards were windy rhetoric, devoid of concrete descriptions of what students should be expected to know and be able to do. [...] The states seemed to understand that avoiding specifics was the best policy; that standards were best if they were completely noncontroversial; and that standards would survive scrutiny only if they said nothing and changed nothing“ (ebd., S. 19). Praktisch sämtliche Lerninhalte wurden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – auf diese Weise aus den Curricula entfernt, statt zu konkretisieren und zu spezifizieren, boten sie nun nicht mehr als „belangloses Geschwätz“ („vacuous verbiage“; ebd., S. 20).

### *No Child Left Behind (NCLB)*

In Texas war man zu diesem Zeitpunkt bereits einen Schritt weiter. Die konkrete Formulierung zentraler Bildungsinhalte war offenbar nicht unproblematisch, weshalb man hier ein Programm entwickelt hatte, welches ausschließlich auf den Output ausgerichtet war. Nicht mehr curriculare Standards, die zu lehrende Inhalte und zu erwerbende Kenntnisse vorgeben, standen jetzt im Zentrum des Interesses, sondern Leistungsstandards, die angeben, welche Fähigkeiten nach einem abgeschlossenen Lernprozess *erwartet* werden – ein entscheidender Perspektivenwechsel. Begleitet wurde dieses Projekt von einer Rechenschaftsbewertung: Man hatte sich in Texas zum Ziel gesetzt, einzelne Schulen und Lehrer für schlechte Schülerleistungen zu sanktionieren, etwa mit der Streichung von Zuschüssen, der Kürzung von Gehältern oder gar der Schließung von Schulen. Texanischer Gouverneur zu dieser Zeit war George W. Bush.

Als dieser sich nun im Jahr 2000 um das Amt des Präsidenten bewarb, gab er einer Reform des Bildungsbereichs oberste Priorität. Dazu brachte er seinen Texas-Bildungsplan mit nach Washington. Nach dem fehlgeschlagenen Vorhaben der Vorgänger-Regierung, nationale curriculare Standards zu formulieren, schien dieses offenbar funktionierende Modell der Rechenschaftslegung,

das „Texas miracle“ (Ravitch 2010, S. 94), sowohl für Republikaner als auch für Demokraten der richtige nächste Schritt zu sein. Im Januar 2001 stellte Bush schließlich seine Pläne für eine Schulreform vor. Ein Jahr später unterzeichnete er das entsprechende Gesetz *No Child Left Behind*, in welchem die nationale Umsetzung des einstigen texanischen Programms festgelegt wurde.

Von nun an sollte jeder amerikanische Bundesstaat Tests entwickeln, mit denen die Schülerleistungen am Ende eines Schuljahres überprüft werden sollten. Die Ergebnisse dieser Tests geben damit auch Aufschluss über den Erfolg der einzelnen Schule. Wenn sich eine Schule nun nicht von Jahr zu Jahr verbessern kann, sieht das Gesetz bis heute eine Reihe von Konsequenzen vor: Die Schüler einer solchen Schule erhalten das Recht, an eine erfolgreichere Schule zu wechseln – dabei entstehende Fahrtkosten würden vom Staat übernommen. Für die verbleibenden Schüler werden vom Staat finanzierte und von Privatorganisationen durchgeführte Zusatzkurse angeboten, zudem können Schultage verlängert, Lehrpersonen entlassen und Schulen schließlich vollkommen umstrukturiert werden. Kurzum: *No Child Left Behind* verlangt strikte Kontrollen an Schulen, Rechenschaftslegung, Haftbarkeit und Sanktionen. Und Grundlage für all dies sind Tests, bei deren Entwicklung es niemals eine gemeinsame Verständigung über curriculare Standards gab. Die Überprüfung der Schülerleistungen, die unter dem Deckmantel, kein Kind zurücklassen zu wollen, als ein höchst pädagogisches und moralisch nicht anfechtbares Vorhaben zu legitimieren versucht wird, wird damit zum Einfallstor für ein neoliberales Durchsteuern, da eben diese Überprüfung per se nie an curriculare Standards gebunden sein kann, womit sie de facto zu einer rein technokratischen, von sämtlichen pädagogischen Intentionen befreiten Maßnahme verkommt: „Test-based accountability – not standards – became our national education policy. [...] In this new era, school reform was characterized as accountability, high-stakes testing, data-driven decision making, choice, charter schools, privatization, deregulation, merit pay, and competition among schools. Whatever could not be measured did not count“ (ebd., S. 21).

### *ANAR vs. NCLB*

Dass der einstige pädagogische Ansatz der Schulreform einem rein technokratischen Verständnis gewichen ist, wird bei einem näheren Vergleich von *No Child Left Behind* (G. W. Bush, 2001) mit dessen Vorläufer *A Nation at Risk* (R. Reagan, 1983) besonders deutlich. *A Nation at Risk* liest sich mutig, liberal, optimistisch und deutlich pädagogisch motiviert. Der Bericht enthält lediglich einige Empfehlungen in Bezug auf das bestehende Bildungssystem und wurde von insgesamt 18 Erziehungswissenschaftlern, Universitätspräsidenten, Schulleitern, Lehrern und Eltern verfasst – „eighteen very distinguished Americans (...). There was not a single member who did not have my approval and full confidence that he or she would be effective“ (Bell 1988, S. 117). *No Child Left Behind* hingegen ist rein technokratisch, sanktionistisch und misstrauisch. Die Autoren sind vor allem Statistiker und Psychometriker. Die Funktion ist

die eines Gesetzes, welches bezüglich der Umsetzung den einzelnen Staaten keinerlei Spielraum lässt. *A Nation at Risk* betont, wie wichtig ein kohärentes Curriculum für den Lernerfolg der Schüler ist. Nachdem jedoch das Vorhaben, nationale Standards zu formulieren, gescheitert war, konnte *A Nation at Risk* keine alternative Strategie bieten. *No Child Left Behind* füllte diese Lücke, womit schließlich aus der pädagogisch motivierten Standard-Bewegung (*standards movement*) eine technokratisch organisierte Rechenschaftsbewegung (*test-based accountability movement*) wurde.

„Whereas the authors of *A Nation at Risk* concerned themselves with the quality and breadth of the curriculum that every youngster should study, *No Child Left Behind* concerned itself only with basic skills. *A Nation at Risk* was animated by a vision of good education as the foundation of a better life for individuals and for our democratic society, but *No Child Left Behind* had no vision other than improving test scores in reading and math. It produced mountains of data, not educated citizens. Its advocates then treated that data as evidence of its ‚success‘. It ignored the importance of knowledge. It promoted a cramped, mechanistic, profoundly anti-intellectual definition of education. In the age of *No Child Left Behind*, knowledge was irrelevant.“ (Ravitch 2010, S. 29)

Nur wenige Jahre nach der Umsetzung von *No Child Left Behind* wurde in ein-drucksvoller Weise deutlich, dass die Reform in keiner Weise ihre Ziele erreichte. Das Setzen von Anreizen und das Androhen von Sanktionen war offenbar nicht die richtige Basis für eine Schulreform, „incentives and sanctions may be right for business organizations, where the bottom line – profit – is the highest priority, but they are not right for schools“ (ebd., S. 102).

Bis heute gibt es keine Belege dafür, dass die von *No Child Left Behind* vorgesehenen Konsequenzen einen positiven Einfluss auf die Schulentwicklung haben, vielmehr gibt es fundierte Hinweise, dass sogar das Gegenteil eintrat: Mit der Senkung der Standards sanken auch die Ansprüche und es entwickelte sich ein umfassendes „teaching to the test“ – an einigen Schulen verzichtete man einige Wochen vor den Prüfungen gar auf das Unterrichten der Nicht-Prüfungsfächer, um mehr Zeit für die Vorbereitung der Tests zu haben (vgl. Montefinise 2007). Anstatt den Schülern also eine umfassende Bildung zu ermöglichen, trainierte man sie im Ausfüllen von Multiple-Choice-Tests. Es ging nicht mehr um eine Sache, sondern nur noch um eine bestimmte Prüfungsform. Ein gutes Abschneiden im nächsten Test wurde zum einzig gültigen Ziel erklärt. Vollends unterlaufen wurde diese Entwicklung dadurch, dass die ohnehin schon fragwürdigen Tests, auf die man sich methodisch nun so akribisch vorbereitete, auch noch äußerst schlampig durchgeführt wurden:

„The testing enterprise is unbelievably slipshod. It’s not just that results vary, but that they vary almost randomly, erratically, from place to place and grade to grade and year to year in ways that have little or nothing to do with true differences in pupil achievement. [...] The testing infrastructure on which so many school reform efforts rest, and in which so much confidence has been vested, is unreliable – at best.“ (Finn/Petrilli 2007, S. 3)

Die Realität widersprach den Versprechen von *No Child Left Behind* massiv. Die Programme funktionierten nicht, die Sanktionen waren ineffektiv und es wurde deutlich, dass *No Child Left Behind* auf falschen Annahmen ruhte:

„It assumed that reporting test scores to the public would be an effective lever for school reform. It assumed that changes in governance would lead to school improvement. It assumed that shaming schools that were unable to lift test scores every year – and the people who work in them – would lead to higher scores. It assumed that low scores are caused by lazy teachers and lazy principals, who need to be threatened with the loss of their job. Perhaps most naively, it assumed that higher test scores on standardized tests of basic skills are synonymous with good education. Its assumptions were wrong. Testing is not a substitute for curriculum and instruction. Good education cannot be achieved by strategies of testing children, shaming educators, and closing schools.“ (Ravitch 2010, S. 110f.)

### *Das endgültige Verschwinden pädagogischer Motive*

Dennoch werden die Tests fortgesetzt. Es ist bemerkenswert, dass Barack Obama vor der Präsidentschaftswahl 2009 verkündete, im Falle eines Wahlsieges die Erziehungswissenschaftlerin und Stanford-Professorin Linda Darling-Hammond, die der Test- und Rechenschaftsbewegung gegenüber skeptisch eingestellt war, zur *Secretary of Education* berufen zu wollen. Die Medien kritisierten diesen Entschluss jedoch und forderten Obama nach seinem Wahlsieg auf, sich für eine moderater eingestellte Person zu entscheiden. Obama beugte sich dieser Aufforderung und ernannte 2009 den Soziologen Arne Duncan zum neuen *Secretary of Education*. Duncan war in der Folgezeit sehr bemüht, *No Child Left Behind* weiterhin umzusetzen und erarbeitete kurz nach seiner Ernennung das Programm *Race to the Top*, ein Programm, welches auf dem Taylor'schen, managerialen System von Anreiz und Strafe basiert. Von den Lehrerverbänden wurde Duncan für dieses Vorgehen sowie sein überaus großes Vertrauen in erhobene Messdaten massiv kritisiert. 2014 entzogen die *National Education Association* und die *American Federation of Teachers*, die beiden größten Lehrerverbände Amerikas, schließlich Duncan öffentlich ihr Vertrauen und forderten ihn zum Rücktritt auf, sofern er nicht das sanktionistische *No Child Left Behind*- bzw. *Race-to-the-Top*-Testsystem gründlich überarbeitete: „Work with us to change the NCLB/RTTT ,test and punish‘ accountability system to a ,support and improve‘ model; and promote rather than question the teachers and school support staff of America“ (AFT 2014).

Duncan ging auf die Forderungen nicht ein, erst Ende 2015 trat er von seinem Amt zurück. Dieses übernahm John B. King Jr., der bis zu Duncans Rücktritt dessen Stellvertreter war. Seine Ernennung wurde von den amerikanischen Lehrerverbänden entsprechend als Enttäuschung aufgefasst. Nur wenige Wochen nach Kings Amtsantritt unterzeichnete Obama das Gesetz *Every Student Succeeds Act*, Nachfolger von *No Child Left Behind*, welches die jährlichen standardisierten Tests sowie die Rechenschaftspflicht und das Bestrafungswesen der Schulen aufrecht erhält (vgl. White House 2015), was eine Fortsetzung der sich immer weiter von jeglicher Pädagogik entfernenden, sanktionistischen Rechenschaftsbewegung, des „high-stake testing“ und des blinden Vertrauens in die so erzeugten Daten bedeutet. Bleibt abzuwarten, ob sich unter dem neuen amerikanischen Präsidenten Donald J. Trump etwas ändern wird. Die Ernennung von Elisabeth DeVos zur neuen *Secretary of Edu-*

ation lässt jedoch wenig Grund zur Hoffnung. Ihre Ernennung kam überraschend, denn noch im Wahlkampf hatte sie öffentlich gegen Donald Trump opponiert, weshalb sie nicht zu den Personen zählte, die für dieses Amt gehandelt wurden: Bei den Demokraten waren es Linda Darling-Hammond, Education Professor an der *Stanford University* und Randi Weingarten, Präsidentin der Vereinigung *American Federation of Teachers*, bei den Republikanern Ben Carson, der sich 2016 ebenfalls um die Präsidentschafts-Kandidatur der Republikaner beworben hatte und nun zum *Secretary of Housing and Urban Development* ernannt worden ist, und der deutsche PISA-Koordinator Andreas Schleicher, *Director for the Directorate of Education and Skills* und *Special Advisor on Education Policy* der OECD (vgl. Jackson 2016).

Elisabeth, genannt Betsy, DeVos gehört zu einem der politisch einflussreichsten Familienclans der USA, die seit Jahren versuchen, mit ihrem Vermögen politische Vorgänge zu steuern: Laut *Forbes* hat die Familie in den letzten Jahren 200 Millionen US-Dollar an die republikanische Partei gespendet, 2015 gab die Familie außerdem über 100 Millionen US-Dollar für Hochschulen, Krankenhäuser, Kunstpreise und Sozialprojekte aus (vgl. Forbes 2016). Betsy DeVos – ihr Vater gründete die bis heute erfolgreiche Automobilzuliefererfirma *Prince Corporation*, ihr Ehemann ist Erbe des Netzwerk-Marketing-Unternehmens *Amway* – erlangte ihre Schulbildung ausschließlich auf Privatschulen (*Holland Christian High School, Calvin College Grand Rapids*). Sie hat einen Bachelor in *Business Administration* und *Political Science* und engagiert sich seit über 30 Jahren politisch in der republikanischen Partei Michigan, deren Vorsitz sie bereits mehrfach innehatte.

Lily Eskelsen García, Präsidentin des Lehrerverbandes *National Education Association* (NEA), erklärte am Tag der Nominierung von DeVos, dass diese seit Jahren gegen das kämpfe, was für die Lehrerverbände zentral sei: Ein gutes, öffentliches Schulsystem, welches allen Kindern und Jugendlichen eine Bildung ermögliche, die unabhängig ist vom Einkommen und Bildungshintergrund der Eltern, vom Wohnort, vom Aufnahmebescheid einer Privatschule oder dem Gewinn einer „charter lottery“:

„Betsy DeVos has consistently worked against these values, and her efforts over the years have done more to undermine public education than support students. She has lobbied for failed schemes, like vouchers – which take away funding and local control from our public schools – to fund private schools at taxpayers’ expense. These schemes do nothing to help our most-vulnerable students while they ignore or exacerbate glaring opportunity gaps. She has consistently pushed a corporate agenda to privatize, de-professionalize and impose cookie-cutter solutions to public education. By nominating Betsy DeVos, the Trump administration has demonstrated just how out of touch it is with what works best for students, parents, educators and communities.“ (García 2016)

Diane Ravitch bezeichnet DeVos Ernennung als „disastrous cabinet choice for education, despite her lack of qualification“ (Ravitch 2017) – tatsächlich hat DeVos, die nun Präsidentin einer Organisation mit 4.400 Mitarbeitern und einem Jahresbudget von rund 70 Milliarden US-Dollar ist, nie in einem Schulsystem gearbeitet oder eine größere Institution geleitet – und die *New York*

*Times*-Journalistin Gail Collins sieht darin den Beginn von „Trump’s War on Public Schools“ (Collins 2017).

Es ist zu befürchten, dass auf das „Texas miracle“, welches George W. Bush einst durch das Gesetz *No Child Left Behind* auf ganz Amerika ausweitete, nun das „Michigan miracle“ folgt: Als Präsidentin der Republikaner in Michigan hat DeVos seit Jahren versucht, die dortigen Schulen mittels Reformen strukturell zu verbessern. Unter anderem ist sie verantwortlich für den Boom der profitorientierten *Charter Schools*, halbprivater Schulen, die von staatlichen Regulierungen weitestgehend befreit sind und die den Staat jährlich rund eine Milliarde Dollar kosten (vgl. Collins 2017). Von Bildungsforschern werden diese Schulen allerdings für die Schwächung und Entprofessionalisierung des staatlichen Schulsystems sowie zahlreiche aktuelle Probleme des amerikanischen Bildungssektors verantwortlich gemacht (vgl. Russakoff 2015, S. 130-149; Ravitch 2010, S. 223-230; Ravitch 2014, S. 156-179). Das öffentliche Bildungswesen läuft Gefahr, vollständig abgeschafft zu werden.

### III

## Amerikanisierung des deutschen und schweizerischen Bildungssystems

### *Die Globalisierung erreicht den Bildungsbereich*

Inwieweit die angedeuteten Entwicklungen zukünftig auch die Bildungsreform in Deutschland prägen, bleibt abzuwarten. Sicher ist, dass das *No Child Left Behind*-System hierzulande längst angekommen ist und bislang trotz zahlreicher Gegenstimmen und plausibler Gegenargumente keinerlei bildungspolitische Tendenzen zu erkennen sind, davon abzuweichen.

Wie kam es dazu, dass Deutschland entscheidende Teile der amerikanischen, auf Vergleichstests und Rechenschaftslegung basierenden Schulreform adaptierte? Um dies nachvollziehen zu können, muss man die Umstrukturierung des deutschen Bildungssystems in den großen Zusammenhang der umfassenden Expansion betriebswirtschaftlicher Managementtechniken auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme einordnen. Radtke (2015, S. 110) beschreibt diesen Prozess als einen „paradigmatischen Politikwechsel“ der EU, der im Jahr 2000 beschlossen, in Deutschland unter dem Namen „Agenda 2010“ bekannt wurde und im wesentlichen den Rückbau der sozialen Risikoversicherungssysteme (Kranken- und Arbeitslosenversicherung, Rente), eine Deregulierung der Arbeitsmärkte sowie die Umverteilung von Einkommen beinhaltete. Als Begründung für diese Entwicklung, die sich schließlich auch auf den Bildungs- und Wissenschaftsbereich ausweitete, musste, so Radtke, die fortschreitende Globalisierung herhalten:

„Exportabhängige Unternehmen könnten auf dem Weltmarkt nicht mehr bestehen, sollten die sozialstaatlichen Beschränkungen der Kapitalverwertung lokal nicht gelockert werden. Zugleich mit einer einschneidenden Deregulierung der Arbeitsbeziehungen müsse der Staat

(!) mit der nötigen Infrastruktur im Wissenschafts- und Bildungssystem dafür sorgen, dass die heimischen ‚Rohstoffe‘ Wissen und Bildung, wirkungsvoll in Humankapital transformiert, effektiver und effizienter im Interesse der Unternehmen zu nutzen seien.“ (ebd., S. 109)

In den Bereichen kommunale Dienste, Gesundheitsvorsorge, soziale Sicherheit und eben auch in der Bildung sollten die Grenzen der staatlichen Für- und Vorsorge deutlich enger gezogen werden. Stattdessen betonte man die finanzielle Eigenverantwortung des Einzelnen deutlich stärker.

Im Bildungsbereich führten die medial mit großem Echo aufgenommenen schlechten Ergebnisse der ersten PISA-Wellen, deren psychometrisches Design unter Vernachlässigung zentraler Aspekte der komplexen Bildungsrealität einzig eine Effektivitätsmessung von Unterricht zuließ, zu weitreichenden Konsequenzen für den gesamten Bildungsbereich. Die Veröffentlichung der eigentlich nur mit Einschränkungen interpretierbaren Resultate verursachte einen enormen Handlungsdruck auf Seiten der Verantwortlichen, Effektivität wurde zum Maß der Dinge. Mit beeindruckender Geschwindigkeit wurde eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegebene nationale Expertise erstellt (Klieme et al. 2003), auf deren Basis schon 2004 erste Beschlüsse formuliert wurden:

„Eine Konkretisierungslawine löste sich, mit der aus einer alles andere als zweifelsfreien Diagnose Postulate anwuchsen und Reformschritte eingeleitet wurden. Danach schien es kein Halten mehr zu geben. Bald wurde es mit der ‚Kompetenzorientierung‘ entropisch. Was zunächst allgemein und abstrakt verlangt wurde, der Übergang von einem ‚Lehren ohne Lernen‘ zum ‚eigentätigen Kompetenzzernen‘, löste nur selten skeptische Rückfragen aus. Mit einer gewaltigen Propaganda wurde diese doch allein polemisch zu lesende Figur zur Universallösung ausgerufen.“ (Gruschka 2015, S. 8)

Das Bildungssystem wurde behandelt wie ein zu sanierendes, marodes Unternehmen. Ziel war eine Umwandlung der öffentlichen, „staatlich bereitgestellten Güter, wozu auch das Bildungsangebot zählt, in private, an Märkten gehandelte und individuell zu erwerbende Dienstleistungen“ (Radtke 2015, S. 111). Unterricht unterwirft sich von nun an tendenziell immer mehr den Auflagen der Testindustrie, was der inneren Logik dieses Reformunterfangens durchaus entspricht.

Dies alles könnte samt den daraus resultierenden Absurditäten noch deutlich weiter ausgeführt werden, in den Vordergrund gerückt werden soll hier aber eine andere Frage: Wie kommt es, dass diese Entwicklung eine so frappierende Nähe gerade zum letzten Teil der zurückliegenden amerikanischen Reformen hat? Warum wurde gerade dieses letzte Stadium der technokratischen Steuerung kopiert, obwohl es in den USA großer Kritik ausgesetzt war und dessen Scheitern man ebendort bereits in weiten Teilen ablesen konnte? Und warum hält man bis heute daran fest, obwohl zumindest auf Seiten der technokratischen Experten das Desinteresse an der Vermittlung schulischer Inhalte und die Fixierung auf bestimmte Punktzahlen in fragwürdig durchgeführten und dicht aufeinanderfolgenden Erhebungen – ein „Wahn der Rangliste“

(vgl. Liessmann 2011, S. 74ff.) – unverkennbar sind, was bei Lehrpersonen demgegenüber immer größeren Widerstand hervorruft?

Eine Antwort auf diese Fragen setzt beim Beginn der amerikanischen Reformbewegung an. Mit den durch PISA in Deutschland evident geworden Problemen sah man sich in Amerika schon seit einigen Jahren konfrontiert. Die dort bereits weit fortgeschrittene Reformbewegung schien zu den „Herausforderungen einer globalisierten Welt“ hervorragend zu passen. Schon die ersten beiden Sätze des Berichts *A Nation at Risk* – Auslöser sämtlicher Reformbewegungen – belegen dies eindrücklich: „Our nation is at risk. Our once unchallenged pre-eminence in commerce, industry, science, and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world“ (NCEE 1983, S. 5). Die Globalisierung hatte begonnen, man durfte den Anschluss keinesfalls verlieren. Gut 20 Jahre später wurde man sich nun auch in Deutschland dieser Herausforderungen bewusst. Darüber hinaus schien das amerikanische Reformmodell auch noch zu den einheimischen, innerdeutschen Problemen zu passen, die aus einer in den 1960er Jahren begonnenen Unterfinanzierung des gesamten Bildungsbereichs entstanden waren (vgl. Radtke 2015, S. 113).

### *Schulen als Trivialmaschinen?*

Die Formulierung von Bildungsstandards basiert eigentlich auf dem Ziel einer Verbesserung der Schülerleistungen, wobei die „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2003, S. 9) im Mittelpunkt stehen sollte. Damit wird erfreulicherweise der Unterricht selbst zum Kern der Gesamtstrategie. Die Klieme-Expertise gibt allerdings keinen Weg vor, mit dem die anvisierten Ziele erreicht werden sollen. So kam es, dass sich gewisse Teile der Reform verselbständigten und sich der in den Bildungsstandards immanent vorhandene kybernetische Grundgedanke in all seinen Facetten ausbreiten konnte. Dies ist ein gewaltiges Problem, denn Schulen sind keine Trivialmaschinen, das Bildungssystem ist kein Regelkreis, der durch die Eingabe entsprechender Daten selbstreguliert arbeitet und dessen Output Informationen über die Qualität der Steuerung gibt. Zwar können Standards durchaus dazu dienen, industrielle Produktionsabläufe zu optimieren und ihre Effizienz zu steigern, doch ob sich dieses Fabrikmodell auf die Schule übertragen lässt, ist mehr als fraglich.

Die Standardbewegung scheint jedoch von der Richtigkeit dieser Analogisierung überzeugt zu sein: Sie behandelt die pädagogische Arbeit als einen Regelkreis und behauptet damit, man könne sie automatisieren, das Bildungssystem durch alle Ebenen hindurch, d. h. auf systemischer, schulischer, unterrichtlicher und individueller Ebene, wie ein technisches System steuern bzw. regulieren, nachdem man zuvor an der Spitze entsprechende Ziele festgelegt hat. Damit wird ein fragwürdiges Kontinuum zwischen Pädagogik und Politik postuliert: Besserer Unterricht durch bessere Steuerung. Bei dieser Theorie „entschwindet der Aufmerksamkeit, dass Schulen Institutionen sind, die von Men-

schen gemacht und von Menschen gestaltet sind“ (Herzog 2013, S. 87f.). Menschen kommunizieren miteinander. Sie sind keine nur Informationen austauschenden Trivialmaschinen und sie lassen sich deshalb auch nicht wie jene in Regelkreise einbinden. Zwar wird von den entsprechenden Autoren bestritten, dass die Standardbewegung von Kybernetik und Behaviorismus beeinflusst sei, doch die verwendete Sprache scheint eindeutig zu sein (vgl. ebd., S. 43).

Mit Beginn der Standardbewegung kann man also nun auch in Deutschland den „Systemen“ Erziehung und Wissenschaft wie in der Wirtschaft von außen programmatisch Ziele setzen und Mittel erfolgsabhängig zuweisen oder entziehen. Schulen und Hochschulen sollen wie selbstständige Unternehmen, geleitet von Managern, an Quasi-Märkten, im Wettbewerb und bei regelmäßiger Überprüfung ihrer Produktivität um Kunden und öffentliche Anerkennung kämpfen. Mit dem ewigen Kreislauf aus Zielsetzung, Analyse der Ausgangslage, Selektion der Mittel, Umsetzung, Überprüfung der Zielerreichung und ggf. weiteren Durchgängen bis zur Zielerreichung hatte die betriebswirtschaftliche Rationalisierung des Bildungssystems endgültig begonnen. Diese zog eine Aussicht auf Kommerzialisierung der Bildungsangebote nach sich: Was international operierende Erziehungsunternehmen und Beratungsfirmen in den USA schon seit einiger Zeit tun, übernehmen nun auch deutsche Unternehmen wie der Medienkonzern Bertelsmann (vgl. Radtke 2015, S. 113). Eine Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht scheint für die Politik offenbar nur noch durch eine verschärfte Kontrolle des Bildungssystems möglich zu sein. Da der Erfolg der Reform bislang auf sich warten lässt, darf durchaus bezweifelt werden, ob dies der richtige Ansatz ist.

### *Exkurs: Schweiz*

Es ist mehr als bemerkenswert, dass nach diesen zwei nicht gerade geglückten Schulreformen die Schweiz nun einen dritten Anlauf in derselben Richtung wagt. Leider scheint es dabei nicht so zu sein, dass die Verantwortlichen sich der Entwicklung der standardbasierten Schulreform in den USA und in Deutschland bewusst sind, um entsprechende Fehlentwicklungen von Beginn an auszuschließen. Schon seit einigen Jahren macht hier der politische Wille zu einer Harmonisierung des Bildungssystems die Runde. 2006 nahm der stimmberechtigte Teil der Schweizer Bevölkerung – das Stimmvolk, wie es in der Schweiz heißt – das sogenannte HarmoS-Konkordat, was für die „interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ steht und von der Konferenz der Schweizer Erziehungsdirektoren – vergleichbar mit der deutschen KMK – formuliert wurde, mit 86 % Ja-Stimmen an. Es folgte eines der größten Bildungsprojekte, welches die Schweiz je durchgeführt hat. Nach achtjähriger Arbeit resultierte es schließlich im *Lehrplan 21*, mit dem die Bildungssysteme der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone harmonisiert werden sollen. Die Kritik war und ist groß. Die einstige demokratische Aufgabe eines Lehrplans, die Verständigung zwischen Schule und der Öffentlichkeit zu gewährleisten, erscheint nun angesichts der in über 350

Kompetenzen und mehr als 2300 Kompetenzstufen zerstückelten Unterrichtsinhalte wie eine Bevormundung der Lehrpersonen. Immerhin: Es wird nachgebessert, inzwischen existiert eine abgespeckte Version (vgl. [www.lehrplan21.ch](http://www.lehrplan21.ch)). Zudem dürfen die Kantone über den Zeitpunkt der Einführung selbst entscheiden, nicht aber darüber, *ob* der Lehrplan eingeführt wird – außer, man bringt dessen Einführung nun vor das kantonale Stimmvolk, wie es Initiativen in den Kantonen Basel-Land, Aargau, Thurgau, Schaffhausen, St. Gallen, Solothurn u.a. versuchen bzw. versucht haben.

Die Parallelen zur amerikanischen und deutschen Schulreform sind nicht zu übersehen. Der Lehrplan 21 vermittelt den Eindruck, als wolle er die Schulen bis in die Klassenzimmer hinein harmonisieren und standardisieren. Er erleichtert die Arbeit derjenigen, die Schulen stärker kontrollieren und vermessen und externe Tests entwickeln und durchführen wollen – ein „teaching to the test“ wird wohl, wie schon zuvor in den USA und in Deutschland, die logische Folge sein. Schulen werden gleichgeschaltet, externe Evaluationen durchgeführt, Schulentwicklung basiert nicht mehr auf dem Engagement der Lehrkräfte, sondern auf der Erfüllung bzw. Nicht-Erfüllung vorgegebener Standards. Geschichte wiederholt sich.

#### IV

### Rückbesinnung auf die Anfänge – Möglichkeiten eines Reformkorrektivs

#### *Elemente eines neuen bildungspolitischen Denkens*

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse in Deutschland standen die Verantwortlichen unter einem enormen Handlungsdruck. Fast zeitgleich wurde in den USA *No Child Left Behind* verabschiedet, was rückblickend ein schlechtes Timing war, denn so schwappte der Standard-Begriff just zu jenem Zeitpunkt nach Europa, als die Standardbewegung in den USA bereits zwei Phasen durchlaufen hatte und sich gerade im Wandel zu einer Rechenschaftsbewegung befand. Diese dritte Phase diente den hiesigen Reformern offenbar zur Orientierung.

Wir erinnern uns: Retrospektiv beschreibt Ravitch (2010, 2014) drei Untergruppen von *educational standards*: (1) *content standards*, welche den Schülern zu vermittelndes Wissen und entsprechende Fertigkeiten konkret beschreiben und festlegen (Lernziele, Lehrpläne, Curricula), (2) *opportunity-to-learn standards*, welche Ressourcen jeglicher Art enthalten, die zur Durchführung eines bildenden Unterrichts notwendig sind, und (3) *performance standards*, welche die unter den je gegebenen Bedingungen mindestens geforderten, erwarteten oder auch außergewöhnlichen Leistungen und Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern formulieren.

Die Standardbewegung im deutschsprachigen Raum ignoriert nun die ersten zwei dieser Untergruppen:

„Mit Bildungsstandards sind Leistungs- bzw. Ergebnisstandards gemeint und nichts anderes. [...] Bildungsstandards sind nicht curriculare Standards [...], auch nicht Prozessstandards [...], sondern rein formale Standards, die normieren, welches Ausmaß an Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern zu erbringen ist. Bildungsstandards sind Leistungsstandards und Ergebnisstandards, die den pädagogischen Prozess gleichsam von hinten aufzäumen, indem sie nicht festlegen, was und wie zu unterrichten ist, sondern wie viel erreicht werden muss.“ (Herzog 2013, S. 17ff.)

Besonders eindrücklich zeigt sich das neue bildungspolitische Denken im Grußwort der ehemaligen KMK-Präsidentin Ute Erdsiek-Rave zu den Bildungsstandards Mathematik: „Die bislang überwiegende Inputsteuerung hat nicht zur erwünschten Qualität im Bildungssystem geführt. Dementsprechend steuern die Länder nun auf den international bewährten ‚Dreiklang‘ um: (i) auf mehr Eigenständigkeit der Schulen, (ii) auf verbindliche Standards, (iii) auf regelmäßige Evaluation“ (Erdsiek-Rave in Blum et al. 2006, S. 12). Dieser „Dreiklang“ entspricht aber eben *nicht* den drei existierenden Untergruppen von *educational standards*, er beschreibt einzig die dritte Untergruppe der *performance standards* in drei unterschiedlichen Facetten. Insofern ist der Ausdruck „bewährter Dreiklang“ durchaus beachtenswert.

Damit wird die Vernachlässigung von Standards bzgl. Curriculum und Rahmenbedingungen, von *content standards* und *opportunity-to-learn standards*, evident. Dass die eingeführten Leistungs- und Ergebnisstandards auch noch Bildungsstandards genannt wurden, entspricht nicht weniger als einer groben Täuschung, denn Bildung beinhaltet natürlich deutlich mehr als Leistung. Und so schlägt auch in Deutschland das einst gut Gemeinte – die in der Klieme-Expertise noch als Zielperspektive ausgegebene „Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit“ (Klieme et al. 2003, S. 9) – um in „Kontrollwut, Wirksamkeitswut, Unmittelbarkeitswut“ (Reichenbach 2013, S. 127).

### *Gesucht: eine ergänzende Input-Orientierung*

Was also tun? Der Umbau des deutschen Bildungssystems war Teil einer rabiaten Ausbreitung ökonomischen Denkens auf sämtliche gesellschaftliche Funktionssysteme. Man wird sich daher überlegen müssen, wie man die Märkte regulieren könnte und wie etwaige Schutzmechanismen aussehen müssten, um die problematischen Expansionstendenzen der Wirtschaft in den Bereich der Bildung und Wissenschaft einzudämmen (vgl. Radtke 2015, S. 127f.). Und schließlich: Wenn die Erfolge der betriebswirtschaftlichen Umbaumaßnahmen ausbleiben – und danach sieht es aus –, wird man sich fragen müssen, was nun kommen soll.

Aus den Erfahrungen in Amerika lässt sich ein mögliches Korrektiv ableiten: Die Output-Orientierung müsste und sollte durch eine angemessene Input-Orientierung ergänzt werden, und das heißt nichts anderes als: Rückbesinnung auf die drei ursprünglichen Säulen der Reform! *Content standards* und *opportunity-to-learn standards* und *performance standards* – das existierende Ungleichgewicht zwischen diesen drei Untergruppen muss behoben werden. Es ist verwunderlich, dass das nicht schon längst geschehen ist – immerhin ist

man sich in den USA dieser Notwendigkeit durchaus bewusst: „[...] it’s crazy not to have some form of national standards for educational achievement – stable, reliable, cumulative, and comparable. That doesn’t mean Uncle Sam should set them, but if Uncle Sam is going to push successfully for standards-based reform he cannot avoid the responsibility of ensuring that they get set.“ (Finn/Petrilli 2007, S. 5).

Auch in Deutschland scheint sich die Kritik inzwischen in eine ähnliche Richtung zu entwickeln. Hier hat nach jahrelanger Negation der andauernden Reform des deutschen Bildungswesens die „Gesellschaft für Bildung und Wissen“ (GBW) 2015 einen Bildungs-Rat publiziert (vgl. Gruschka 2015). Darin formuliert der Präsident der Gesellschaft nun erstmals eine Art Gegenentwurf zu der „in die Irre führenden Reform“ (ebd., S. 16). Ohne sich dabei explizit auf die drei Säulen der ursprünglich pädagogisch-orientierten US-Reform zu beziehen, schlägt er etwas Ähnliches vor: „Die Wirksamkeit des Unterrichts, so raten wir, lässt sich nur steigern, wenn es gelingt, das Verstehen der Sache wieder ins Zentrum zu rücken. Das bedeutet, sich auf die beabsichtigte Bildungsaufgabe zu konzentrieren und methodisch zu fragen, wie ihr altersgemäß entsprochen werden kann“ (ebd., S. 32).

Dies setzt die Existenz eines entsprechenden Curriculums (*content standards*) sowie die Einhaltung der jeweiligen Rahmenbedingungen (*opportunity-to-learn standards*) voraus. Natürlich kann es dabei nicht bei einer reinen Aufzählung bleiben, denn zu groß scheint die Gefahr, so wieder in die alte Postulate-Pädagogik zu verfallen und unrealistische Kataloge zu formulieren, was alles unbedingt in einer bestimmten Klassenstufe gelernt, gewusst, gekonnt werden muss.

### *Unterricht als mögliche Bildungsveranstaltung*

Bei einer solchen etwaigen Korrekturoffensive könnte es durchaus hilfreich sein, zentrale Inhalte der Fächer auszuwählen und diese zunächst einer gründlichen didaktischen Analyse zu unterziehen – dies ist bei keinem der heute existierenden Lehrpläne geschehen, und auch in den fachdidaktischen Forschungen kommt den Inhalten noch immer nicht die Aufmerksamkeit zu, die sie eigentlich verdient hätten (vgl. Wiechmann/Bandelt 2016). Dabei würde sich erst bei einer solchen Analyse klären, inwieweit eine bestimmte Thematik tatsächlich relevant für eine bestimmte Jahrgangsstufe sein kann und welche Kompetenzen sich an eben dieser erwerben lassen. Die empirische Überprüfung der jeweiligen Resultate, etwa durch eine kasuistische Rekonstruktion der entsprechenden Zu- und Aneignungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht selbst, wäre dann ein wünschenswerter zweiter Schritt.

Es gibt m. W. bisher nur eine didaktische Richtung, die den beschriebenen Weg geht und damit am Bildungsbegriff in einer nicht-trivialen Weise festhält: die Lehrkunstdidaktik (vgl. Gerwig/Wildhirt 2016). Hier werden zentrale Themen eines Faches sorgfältig fach- und bildungsdidaktisch analysiert, zu Unterrichtseinheiten (Lehrstücke) auskomponiert, unterrichtet und stetig optimiert.

Inzwischen ist ein beachtlicher Katalog von über 50 Lehrstücken fast aller Fächer zustande gekommen, in welchen die Orientierung an der Sache (exemplarisch), der Aufschluss historischer Dimensionen (genetisch) sowie das Erschließen der vorhandenen Konzepte (dramaturgisch) zentral sind (vgl. Wildhirt/Jänichen/Berg 2015). Bei der Empirie belässt es die Lehrkunstdidaktik zwar bislang noch bei subjektiv-individuellen Berichten, Befragungen und Reflexionen – ein Mangel, den es zu beheben gilt – dennoch bescheinigt Gruschka (2016, S. 38) ihr: „Ohne die vielen Lehrkunstbeispiele wäre meine These, Unterrichten sei eine mögliche Bildungsveranstaltung, ein leeres Versprechen.“

### *Reanimation der ursprünglichen Anliegen*

Es ist wichtig, die ursprünglichen Anliegen der aktuellen Reformbewegung, die auch aufgrund der einseitigen Rezeption unter inflationärer Verwendung diffuser Grundbegriffe zunehmend an Profil verliert, wieder in den Vordergrund zu rücken. Noch ist nicht absehbar, wie eine Reform der Reform aussehen könnte, welche Korrekturoptionen genutzt werden oder gar wer als nächstes in die Bresche springt. Vielleicht wird man sich ja an den einen oder anderen Klassiker der Pädagogik erinnern. Vielleicht rückt mit Comenius (allen, alles, allhaft) die Bedeutung eines wohlstrukturierten Curriculums wieder in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Vielleicht fragt man sich mit Schleiermacher, der 1826 jede pädagogische Einwirkung als eine „Aufopferung eines bestimmten Moments für einen künftigen“ bezeichnete, erneut, wie man den schulischen Verbrauch an Lebenszeit der jüngeren Generation gegenüber legitimieren und am sinnvollsten nutzen kann. Möglicherweise wird man sich auch mit Diesterweg darauf besinnen, den Schülerinnen und Schülern nicht nur das fertige Gebäude zu zeigen, sondern sie das Bauen zu lehren. Oder aber man erinnert sich an die fundierten, thematisch weitreichenden, werkpädagogischen „Vorhaben“ Adolf Reichweins.

Was auch kommen mag: Viele Klassiker der Pädagogik (vgl. bspw. Riemack 2014) könnten der Orientierung dienlich sein und dabei helfen, in der Auseinandersetzung mit sich ändernden gesellschaftlichen Ansprüchen und Bedürfnissen das Pädagogische als Zentralkategorie nicht aus den Augen zu verlieren.

### Literatur

- AFT (American Federation of Teachers) (Hrsg.) (2014): Our Commitment To Fighting Back And Fighting Forward. Online-Ressource: <http://www.aft.org/resolution/our-commitment-fighting-back-and-fighting-forward> (Zugriff: 17.01.16).
- Bell, Terrel H. (1988): The Thirteenth Man. A Reagan Cabinet Memoir. New York: The Free Press.
- Blum, Werner/Drüke-Noe, Christina/Hartung, Ralph/Köller, Olaf (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsarrangements, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Collins, Gail (2017): The Trump War On Public Schools. In: The New York Times (29.01.2017). Online-Ressource: [goo.gl/90y17K](https://www.nytimes.com/2017/01/29/us/politics/trump-war-on-public-schools.html) (Zugriff: 29.01.2017).

- Finn, Chester E. Jr./Pettrilli, Michael J. (2007): Foreword zu Cronin, J./Dahlin, M./Adkins, D./Kingsbury, G. G. (2007): *The Proficiency Illusion*. Thomas B. Fordham Institute and Northwest Evaluation Association. Washington D. C. Online-Ressource: [http://edex.s3-us-west-2.amazonaws.com/publication/pdfs/Proficiency\\_Illusion\\_092707\\_7.pdf](http://edex.s3-us-west-2.amazonaws.com/publication/pdfs/Proficiency_Illusion_092707_7.pdf) (Download: 16.01.2016).
- Forbes (2016): America's Top 50 Givers. Online-Ressource: <http://www.forbes.com/top-givers/#9994f0824598> (Zugriff: 29.01.2017).
- Garcia, Lily Eskelsen (2016): NEA President reacts to Betsy DeVos nomination for Education Secretary. Eskelsen Garcia: Trump nominee supports failed education policies that hurt students. Online-Ressource: <http://www.nea.org/home/69329.htm> (Zugriff: 02.01.2017).
- Gerwig, Mario (2016): Bildungsstandards und Lehrkustdidaktik: Ad fontes! In: Gerwig/Wildhirt (Hrsg.), S. 97-109.
- Gerwig, Mario/Wildhirt, Susanne (Hrsg.) (2016): *Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein. Lehrkustdidaktik im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gruschka, Andreas (2015): *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Gruschka, Andreas (2016): Pädagogische Kasuistik und Lehrkustdidaktik. In: Gerwig/Wildhirt (Hrsg.), S. 33-38.
- Herzog, Walter (2013): *Bildungsstandards. Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jackson, Abby (2016): Here's who 'insiders' say Donald Trump and Hillary Clinton would choose for a cabinet position. Link: <http://www.businessinsider.de/trump-clinton-secretary-of-education-2016-5?r=US&IR=T> (Zugriff: 29.08.16).
- Klein, Hans Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodentraining Bildung und Wissen aushöhlen. In: Liessmann/Lacina (Hrsg.) (2013), S. 77-102.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online-Ressource: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_1.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf) (Download: 01.08.2016).
- Levin, Henry M. (1974): A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: *School Review*, 82, S. 363-391.
- Liessmann, Konrad Paul (©2011): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hrsg.) (2013): *Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn*. Wien: Facultas.wuv.
- Montefinise, Angela (2007): Lost Lessons in Test-Prep Craze. *New York Post*, 28. Januar 2007. Online-Ressource: <http://nypost.com/2007/01/28/lost-lessons-in-test-prep-craze/> (Zugriff: 16.01.2016).
- NCEE (National Commission on Excellence in Education) (Hrsg.) (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Washington D. C.: U.S. Government Printing Office.
- Radtke, Frank-Olaf (2015): Das Regime der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der „neueren Steuerung“ im deutschen Bildungssystem. In: Gruschka, Andreas/Nabuco Lastória, Luiz A. C. (Hrsg.) (2015): *Zur Lage der Bildung. Kritische Diagnosen aus Deutschland und Brasilien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 109-130.
- Ravitch, Diane (2010): *The Death and Life of the Great American School System. How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.
- Ravitch, Diane (2014): *Reign of Error. The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Vintage Books.

- Ravitch, Diane (2017): Gail Collins: Trump's War On Public Education. Online-Ressource: <https://dianeravitch.net/2017/01/28/gail-collins-trumps-war-on-public-education/> (Zugriff: 29.01.2017)
- Russakoff, Dale (2015): *The Prize. Who's in Charge of America's Schools?* New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Reichenbach, Roland (2013): Bildung und Schwärmerei. (Ein paar nicht nur launische) Bemerkungen im Anschluss an Alfred North Whitehead. In: Liessmann/Lacina (Hrsg.) (2013), S. 127-141.
- Riemeck, Renate (2014): *Klassiker der Pädagogik von Comenius bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983 mit Quellentexten.* Herausgegeben von Hans Christoph Berg, Bodo Hildebrand, Frauke Stübiger und Heinz Stübiger. Marburg: Tectum Verlag.
- White House (Executive Office of the President) (Hrsg.) (2015): *Every Student Succeeds Act: A Progress Report on Elementary and Secondary Education.* Online-Ressource: [https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/documents/ESSA\\_Progress\\_Report.pdf](https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/documents/ESSA_Progress_Report.pdf) (Download: 16.01.2016).
- Wiechmann, Ralf/Bandelt, Hans-Jürgen (2016): Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 53 (Frühjahr 2016), S. 26-47.
- Wildhirt, Susanne/Jänichen, Michael/Berg, Hans Christoph (2015): *Lehrstückunterricht.* In: Wiechmann, Jürgen/Wildhirt, Susanne (Hrsg.): *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.* Weinheim: Beltz Verlag Pädagogik. S. 111-128.

*Anne Kirschner/Hans-Bernhard Petermann*

## Zur „Philosophie“ einer Ethik ohne Philosophie

### Kritische Rückfragen an den baden-württembergischen Bildungsplan 2016

Baden-Württemberg hat seit dem Schuljahr 2016/17 neue Bildungspläne.<sup>1</sup> Neben weiterhin eigenständigen Plänen für das Gymnasium und die Grundschule gibt es für die Sekundarstufe I nun einen gemeinsamen BiPl, der drei Niveaustufen<sup>2</sup> in sich vereint. Die 2004 eingeführte Kompetenzorientierung wird zwar fortgeführt, aber in veränderter Konzeption, was sich bereits in der für alle Pläne verbindlichen Einleitung mit der Rede von einer „Umstellung auf eine durchgängige Kompetenzorientierung“ als „zentraler Neuerung“ andeutet (vgl. Pant 2016). In Verbindung mit den ebenfalls neu implementierten Leitperspektiven<sup>3</sup> kann dieses aktualisierte Kompetenzkonzept samt seiner Einteilung in inhalts- und prozessorientierte Kompetenzen sowie den konkretisierenden Operatoren<sup>4</sup> als Herzstück aller neuen baden-württembergischen Bildungspläne betrachtet werden.<sup>5</sup>

Diese im Duktus der Erneuerung fortgeführte Kompetenzorientierung, so unsere These, hat weitreichende pädagogische Implikationen. Dies betrifft überwiegend (angehende) Lehrer\*innen sowie auch Verantwortliche in der Lehrer\*innenausbildung, die sich regelmäßig mit Fragen der Planung und Durchführung von Unterricht sowie dessen institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund ist es Anliegen des vorliegenden Textes, diese Implikationen aufzudecken und insbesondere auf bildungskonzeptionelle sowie didaktische Fallstricke und Paradoxien hinzuweisen. Denn aus unserer Sicht zeigen sich sowohl in der einleitenden Begründung und Erläuterung der Kompetenzorientierung

---

1 Im Folgenden BiPl.

2 Grundlegendes Niveau (G), mittleres Niveau (M) und erweitertes Niveau (E).

3 Berufliche Orientierung (BO), Prävention und Gesundheitsförderung (PG), Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt (BTV), Medienbildung (MB), Verbraucherbildung (VB) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Auf eine ausführliche Darstellung und Kritik dieser sechs Leitperspektiven muss hier aus thematischen Gründen verzichtet werden. Wo es zur Erhellung unseres Anliegens dient, wird jedoch auf entsprechende Aspekte verwiesen.

4 Mit Ausnahme des Grundschulplans, der ohne ein Operatorenkonzept konzipiert wurde.

5 Die Differenzierung zwischen inhaltsbezogenen und allgemeinen bzw. prozessbezogenen Kompetenzen geht auf diverse Beschlüsse der KMK seit 2003 zurück, explizit z.B. im Dokument von 2008 (überarb.2013): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich.

als auch innerhalb der für das Fach Ethik konzipierten Themenfelder und Einzelthemen erläuterungsbedürftige (Re-)Formulierungen sowie wesentliche Schwächen und Rückschritte gegenüber aktuellen Diskussionen.

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die wesentlichen Neuerungen des BiPl (2016) zunächst im Vergleich zum vorigen BiPl (2004), dann allgemeiner und im weiteren Verlauf konkret für das Fach Ethik (Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen) dargestellt und gegen den Strich gelesen. Im Zentrum der Betrachtung stehen dabei zunächst wesentliche Implementationsstrategien der Kompetenzorientierung sowie die Reflexion hier mitgeführter Ansprüche im Hinblick auf die Entwicklung von Identität (Wer bin ich?) und Ethik (Wie reflektiere und begründe ich mein Handeln?) der Schüler\*innen. Anschließend verhandeln wir diesbezügliche didaktische Frage- und Problemstellungen hinsichtlich der Bildungskonzeption des Fachs und möchten auf diesem Wege einen konstruktiven Umgang mit dem BiPl zumindest anbahnen. Zu diesem Zweck werden die im BiPl für den Ethikunterricht<sup>6</sup> angeführten fachlichen und pädagogischen Zielsetzungen, Methoden, der Kanon der Themenfelder sowie exemplarisch das Themenfeld „Ich und Andere“ unter die Lupe genommen. Durchgängiges Ziel ist unser Plädoyer für eine dezidiert philosophische Ausrichtung des EthikU angesichts der im Verlauf dieses Textes noch zu entfaltenden Feststellung, dass Philosophie – wo sie wörtlich oder subtextuell in Erscheinung tritt – eher mit sozialkundlichen und therapeutischen Implikationen oder aber alltagssprachlichen Konnotationen i.S.v. Einstellung, Lebensauffassung oder gar Gesinnung einhergeht und hier deshalb mit Anführungszeichen zu lesen ist.

## I

### Tradition versus Zukunft

Der alte BiPl (2004) markiert den bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung, was sich u.a. in einem geänderten Titel niederschlägt: Man spricht fortan nicht länger von einem Lehr-, sondern von einem *Bildungsplan*, der sich von Hentig zufolge „von diese[m] [sc. einem Lehrplan] sodann durch einen in dem deutschen Wort ‚Bildung‘ mitgeführten Anspruch [unterscheidet]: „Sie [sc. Bildung] soll junge Menschen in der Entfaltung und Stärkung ihrer gesamten Person fördern – so, dass sie am Ende Subjekt dieses Vorgangs sind“ (Hentig 2004, S. 7). Der BiPl soll diesen jungen Menschen Mittel und Fähigkeiten an die Hand geben, damit sie „als Person und Bürger ihrer Zeit [...] bestehen.“ (ebd.). Aber: Die alte „Bescheid-Wissens-Bildung“ reicht hierzu nicht aus, weshalb implementiert wurde, „was Humboldts Vorstellung von ‚formaler Bildung‘ nahe stehe – eine Konfiguration von wenigen, aber grundlegenden Kompetenzen“, die von Hentig in Analogie zu den aristotelischen Ebenen der philosophischen Kritikfähigkeit als Zusammensetzung von Wahrnehmen (*aisthesis*), Urteilen (*dianoia, krisis*) und Handelnkönnen (*praxis*) beschreibt (ebd., S. 8).

---

6 Im Folgenden EthikU.

Im weiteren (Text-)Verlauf dieser Narration des sich zweckfrei und qua Vernunft bildenden Subjekts wird die anthropologische Kategorie Mensch jedoch zu einer ökonomischen, – zur „*human resource*, von der die Standortsicherheit der jeweiligen Gesellschaft abhängt“ (ebd., S. 9, Hervorh. i. Orig.). Von Hentigs anfängliche Bildungsprosa täuscht, so scheint es, hier zum einen darüber hinweg, dass der im Zuge von PISA eingeführte Kompetenzbegriff unter der Perspektive von Arbeitsmarktverwendbarkeit (*Employability*) (vgl. Ladenthin 2014, S. 117), nicht aber zur Entwicklung einer philosophischen Kritikfähigkeit des sich auf diese Weise bildenden Subjekts eingeführt wurde. Zum anderen wird auf diese Weise verunklärt, dass die Ambivalenz von Individuum und Gesellschaft bereits zu Humboldts Zeiten ein konstitutives Moment des Bildungsbegriffs war, aber erst mit der Kompetenzorientierung unumkehrbar zur ökonomischen Funktionalität hin vereindeutigt, mithin das konstitutive Spannungsmoment des hier zitierten Bildungsbegriffs aufgehoben wird.

In diesem Zusammenhang ist ein spezifisch strategischer Aspekt erkennbar, nämlich das Bemühen, den 2004 eingeführten Kompetenzbegriff vermittels verschiedener Figurationen von Ähnlichkeit und Abgrenzung an ein klassisches Bildungskonzept (Humboldt) anschlussfähig zu machen. Statt den Bildungsbegriff zu ersetzen, reformuliert von Hentig diesen im Kompetenzbegriff unter Beibehaltung des zentralen Subjektbegriffs und der Dichotomie von Mensch und Bürger. Das hierzu in Anschlag gebrachte Motiv der Ähnlichkeit beider Konzepte wird sodann über die gleichzeitige Abgrenzung von der vormaligen, als „Bescheid-Wissens-Bildung“ bezeichneten Lernzielorientierung erreicht. Als gemeinsamer Nenner von Bildung und Kompetenz wird die Idee der Grundfähigkeiten bzw. Schlüsselqualifikationen (vs. Wissen) genannt.

Liest man diesbezüglich einmal in Humboldts Fragment einer *Theorie der Bildung des Menschen*<sup>7</sup> nach, so stößt man auf den Begriff der menschlichen „Kräfte“, die durch Bildung zu stärken und zu erhöhen seien (vgl. Humboldt 1984, S. 28). Während sich der hier verwendete Begriff der Kraft – nicht zuletzt aufgrund seiner Unschärfe – zunächst noch in der Nähe der o.g. Konfiguration von „wenigen aber grundlegenden Kompetenzen“ verorten ließe, wird diese Annäherung brüchig, wenn man Humboldt weiterliest: „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben [...] könne, so bedarf der Mensch einer Welt außer sich“ (ebd.). An dieser Stelle wird offenbar, dass jede gegen die Kategorie des Wissens postulierte Bildungskonzeption

---

7 Bekanntlich elaboriert Humboldt hier den Grundgedanken seiner Bildungsidee, der, wie Dammer treffend feststellt, als humanistische Konzeption bzw. Kombinatorik von Vorstellungen der Annäherung des eigenen Bildes an ein Ideal und eines naturwüchsigen Prozesses des Gestaltwerdens verstanden werden kann (vgl. Dammer 2017a, S. 15). Diese Idee wird in der Annahme von Bildung als wechselseitiges Ich-Welt-Verhältnis manifest: Will der Mensch aus seiner Naturhaftigkeit heraustreten, braucht er eine Welt außer sich, auf die er seine Kräfte richten kann; in den Worten Humboldts: „Bloß weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders als nur vermöge eines dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d. i. Welt zu sein, sucht er soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1984, S. 28).

nicht dem entsprechen kann, was Humboldt mit seiner Bildungsidee zum Ausdruck bringt.<sup>8</sup> Vor diesem Hintergrund scheint es, als versprechen die im BiPl 2004 eingeführten Kompetenzen und die damit einhergehende Absage an träges Wissen und bloße Stoffhuberei ein Ich ohne Welt, das – wie noch zu zeigen sein wird – 2016 dann in Gänze auf seine Individualität zurückgeworfen wird.

Die zum Zwecke der behaupteten Identität von Bildung und Kompetenz angeführten Figuren von Ähnlichkeit und Abgrenzung finden sich auch in anderen bildungspolitisch relevanten Papieren und können daher als wesentliche Strategien im Prozess der Umstellung auf Kompetenzorientierung betrachtet werden. So ist bereits in der von KMK und Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam bestellten PISA-Expertise zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ nachzulesen: „Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“ (BMBF 2007, S. 65). Vor dem Hintergrund dieser Prämisse wird den Kompetenzen sowohl hier als auch in den baden-württembergischen BiPlen der Vorzug jener Messbarkeit und Überprüfbarkeit (Operationalisierbarkeit) zugeschrieben, die das „Nebulosum-Nominosum-Bildung“ (Gruschka 2011, S. 43) nicht bieten konnte.

Auf die inhärenten Widersprüche und Widerstände dieser strategischen Gleichsetzung sowie die damit einhergehende Tatsache, dass mit dem Kompetenzbegriff die eigenen Versprechungen (z.B. Messbarkeit) nicht einzulösen sind, wird innerhalb der Erziehungswissenschaft vielerorts hingewiesen (u.a. bei Göppel 2010, Gruschka 2011, Dammer 2014/2017b, Ladenthin 2011/2014, Klein 2016). Folgende Positionen bilden in diesem Zusammenhang das Kondensat der Debatte:

- Der Kompetenzbegriff ist durchweg positiv konnotiert und fungiert als Fortschrittsbegriff, während der Bildungsbegriff als überholter, gar desolater Traditionsbegriff gilt (vgl. Göppel 2010, Dammer 2014).
- Der Bildungsbegriff ist als ganzheitliches Konzept angelegt, das das Subjekt in seiner Komplexität als Selbstzweck in den Mittelpunkt stellt. Der Kompetenzbegriff ist demgegenüber partikular angelegt und das Subjekt wird entsprechend als ein in Teilbereiche zerlegbares und fungibles Fähigkeitsreservoir betrachtet (vgl. Göppel 2010, Ladenthin 2011).
- Der Kompetenzbegriff hat in der Weinert'schen Definition einen verbindlichen Referenzpunkt<sup>9</sup>, während es keine einheitliche Theorie der Bildung, sondern nur eine Vielzahl an theoretischen Reflexionen gibt (vgl. Göppel 2010).

---

8 In diesem Zusammenhang sollte nicht unerwähnt bleiben, dass Humboldts Bildungsbegriff von seiner Grundidee her anthropologisch, nicht aber pädagogisch und schon gar nicht utilitaristisch zu verstehen ist (vgl. Dammer 2017a, S. 12), weshalb ein diesbezüglicher Vergleich von Bildung und Kompetenz – selbst mit einer wohlwollenden Lesart – von vornherein hinkt.

9 Diese Verbindlichkeit besteht überwiegend aufgrund der Interessen der empirischen Bildungsforschung. Der Sache nach könnte man dem Kompetenzbegriff auch andere, dezidiert an pädagogischen Problem- und Handlungsfeldern ausgerichtete Definitionen zur Seite stellen (im Überblick vgl. Dammer 2017b).

- Kompetenzen sind als indikativische Imperative gefasst. Während die traditionellen Lernziele empirisch nicht überprüfbare Sollens-Anforderungen definieren, die das Sein zwar regulieren wollen, nicht aber beanspruchen, es kausal herstellen zu können, machen die indikativisch formulierten Standards das Subjekt allein dafür verantwortlich, sich selbst im Sinne heteronomer Seinserwartungen zu modellieren (vgl. Dammer 2014).
- Der freie Wille als in allen bildungstheoretischen Konzeptionen denknotwendige Voraussetzung von Bildung wird durch den Anspruch der Operationalisierbarkeit von Motivation und Volition seitens des Kompetenzbegriffs ausgehebelt und somit das Subjekt des Lernens zum Objekt der Kompetenzplaner (vgl. Ladenthin 2011).
- Kompetenzen sollen eine exakte Beschreibung, Gliederung und Quantifizierung des Lernens und somit statistische Leistungsmessungen ermöglichen. Aufgrund dieser zugeschriebenen Eigenschaften sind sie eine wichtige Voraussetzung für den systematischen Umbau des Bildungssystems. Soll heißen: ohne kompetenzorientierte Bildungspläne gäbe es keine quantitative Statistik über Bildungserfolge (vgl. ebd.).

Ungeachtet dieser seit Implementation der Kompetenzorientierung verstetigten Kritik führt der BiPl 2016 die wertende Gegenüberstellung von Alt und Neu bzw. Tradition und Zukunft fort, wobei es jetzt nicht länger ausschließlich um Bildung im Sinne von veralteter Stoffhuberei versus Kompetenz als neuem Hochwertbegriff geht, sondern auch die „alte“ der „neuen“ Kompetenzorientierung gegenübergestellt wird. In einer sorgfältigen Analyse stellt Dammer diese Alt-versus-Neu-Rhetorik als allgemeine „Propagandastrategie“ im Diskurs um Bildung und Kompetenz heraus, die auch hier darauf zielt, das Neue als alternativloses Modell zur Erfassung der sozialen und politischen Wirklichkeit erscheinen zu lassen (vgl. Dammer 2017b, S. 2).

Entsprechend nimmt im neuen BiPl der „moderne“ Bildungsforscher Hans Anand Pant die Stelle des „klassischen“ Bildungstheoretikers von Hentig als Autor der Einleitung ein. Während letzterer sich noch um eine bildungsphilosophisch begründete Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs an den der Bildung bemühte, grenzt Pant die im neuen BiPl verankerte Kompetenzorientierung von allem ab, was vorher war, denn „[w]ährend durch Bildungsziele also beschrieben wird, welche allgemeinen Fähigkeiten, Kenntnisse und Werthaltungen bei Schülerinnen und Schülern am Ende der Schulzeit herausgebildet sein sollen, bezeichnen Kompetenzen etwas sehr viel ‚Handfesteres‘, Konkretes“ (Pant 2016, S. 6). Und weil der im BiPl 2004 zugrunde gelegte Kompetenzbegriff<sup>10</sup> sich nicht für die nun anvisierte „durchgängige Kompetenzor-

---

10 Pant verweist hier auf das ursprünglich von Roth formulierte und später von der Berufspädagogik adaptierte Kompetenzkonzept, in dem Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz unterschieden werden und welches 2004, ergänzt durch die Methodenkompetenz, Eingang in den baden-württembergischen BiPl fand. Anders als Pant ging es Roth jedoch nicht um Messbarkeit, sondern darum, eine Bildungsidee für die Schule zu konkretisieren, wobei sein erklärtes

ientierung“ eignet, argumentiert der Bildungsforscher weiter, dass „[d]ie Verfasserinnen und Verfasser des baden-württembergischen BiPIs gut beraten [waren], sich auf ein in Pädagogik, Psychologie und Didaktik *breit akzeptiertes Kompetenzverständnis* festzulegen, das der Pädagogische Psychologe Franz Emanuel Weinert entwickelt hat“ (ebd., Hervorh. A.K.). Die hier behauptete „breite Akzeptanz“ kann in diesem Zusammenhang nicht anders denn als rhetorische Strategie gewertet werden, die sowohl die Zurückweisung der Messbarkeit von Kompetenzen – denn messbar sind grundsätzlich nur Performanzen – seitens breiter Teile der Pädagogischen Psychologie (vgl. Klein 2016, S. 113), als auch die öffentliche Kritik zahlreicher Pädagog\*innen ausblendet (s. o.).



Mit diesem verbindlichen Referenzpunkt bzw. angeblichen begrifflichen Konsens und der dazugehörigen, inzwischen kanonisch gewordenen Definition<sup>11</sup> werden im aktuellen baden-württembergischen BiPI sodann relevante Dimensionen des Kompetenzbegriffs angeführt, bspw. der „Bezug zum *wirklichen Leben*“, die „Fähigkeit zur *Selbstregulation*“, die Gleichzeitigkeit von Sozialität/Kooperation und Selbstständigkeit/-verantwortung sowie entsprechende „*Haltungen* gegenüber Mensch, Gemeinschaft und Natur“ (vgl. Pant 2016, S. 6, Hervorh. A.K.). Für das Anliegen unseres Textes ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, dass vermittelt des Weinert’schen Kompetenzbegriffs im aktuellen BiPI nun der Anspruch vermittelt wird, das eigentlich Unverfügbare (wie z.B. Haltungen, das „wirkliche Leben“ und das Selbst der Schüler\*innen) durchgängig verfügbar zu machen. Besonders deutlich wird dieser

Ziel aller Kompetenzen Mündigkeit war (zur Genese dieses pädagogischen Kompetenzbegriffs vgl. Dammer 2017b).

11 Die Autoren verzichten an dieser Stelle auf eine neuerliche Reproduktion. Eine genaue Analyse der Definition und ihrer bildungspolitischen Funktionalisierung würde an dieser Stelle zu weit führen, findet sich aber u. a. bei Dammer (2017b).

Anspruch in den Kompetenzkomposita und -beschreibungen des neu eingeführten Faches ‚Alltagskultur, Ernährung, Soziales‘, welche die Operationalisierbarkeit von z.B. Leben („Lebensgestaltung und Lebensbewältigung“) und Gesundheit („Health Literacy“) unterstellen (vgl. BiPI AES 2016).

Vermittels der mit der Weinert’schen Definition einhergehenden Anrufung der Schüler\*innen als *Selbst*, das sein Denken, Wollen und Handeln erfolgreich verknüpfen kann, wird dieses (paradoxaerweise) gerade durch die offene proklamierte Lebensweltorientierung nicht länger nur auf bildungskonzeptioneller (Ich ohne Welt), sondern auch auf sozialer Ebene isoliert, indem das Selbst zum alleinigen Garanten für seinen (Lern-)Erfolg bzw. Misserfolg erklärt und somit kategorisch von (kontingenten) gesellschaftlichen Strukturen, also dem „wirklichen Leben“ abgeschnitten wird.

## II

### Individualisierung ohne Individuen?

Die Beseitigung solcher Kontingenzen scheint in diesem Zusammenhang eine wesentliche Triebfeder zu sein, insofern zum einen mit dem Weinert’schen Kompetenzbegriff die Operationalisierbarkeit von Motivation und Volition ermöglicht werden soll und auf diese Weise der damit bislang unverzichtbaren Annahme eines freien Willens widersprochen wird. Zum anderen kennt der formulierte Bezug zum „wirklichen Leben“ keine Wechselseitigkeit mehr, denn wer eine feindliche Lebenswelt nicht kompensieren kann, ist *selbst* schuld. Ulrich Bröckling hat dieses (im Anschluss an Foucault) – nun auch auf Schüler\*innen projizierte – Menschenbild in der Figur des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) auf den Punkt gebracht. Entsprechend werden die Schüler\*innen im neuen BiPI nicht länger als „Subjekte“, sondern überwiegend in vielfältigen Selbst-Komposita (-regulation, -ständig, -verantwortlich, -wirksam usw.) oder aber als Individuen angerufen. Folgerichtig ist in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für das Fach Ethik von „individueller Aneignung“, „individuellem Handeln“, „selbstbestimmten Individuen“ oder schlicht dem „Individuum“ die Rede (BiPI Ethik 2016, S. 3f.). Augenfällig ist dabei die sprachliche Reduktion des Schüler\*innen-Ich auf dessen Individualität bei gleichzeitiger Nicht-Nennung anderer Ich-Kategorien, wie Subjektivität, Selbstbewusstsein oder Personalität, die gerade im Ethikunterricht von entscheidender Relevanz sind (vgl. Petermann 2009).

Die These, dass eine Festlegung der Schüler\*innen auf ihre Individualität der bislang herausgestellten Operationalisierung des Selbst als Steuerungs rationalität dient, ist erläuterungsbedürftig: Individualität ist nicht nur ein bildungsreformerischer Hochwertbegriff, sondern zunächst ein Ich-Phänomen, nämlich die Bestimmung bzw. Erkenntnis eben dieser und nicht ein anderer zu sein. Ohne diese Voraussetzung und Unterscheidungsfähigkeit kämen wir nicht zurecht in der Welt. Sie gibt uns (auch moralische) Orientierung. Doch wie erklärt sich die starke Betonung dieses offensichtlich nicht für graduierende und domänenspezifisierende Vorgänge geeigneten Begriffs (lat. indivi-

duus = unteilbar)? Dieser zunächst widersprüchlich erscheinende Zusammenhang lässt sich aus einer disziplinargesellschaftlichen (Foucault) Perspektive erhellen:

Anhand der Prüfung (Disziplintechnik) zeigt Foucault, wie aus jedem Individuum ein bearbeitbarer Fall gemacht werden kann, denn: „der Fall ist das Individuum, wie man es beschreiben, abschätzen, messen, mit anderen vergleichen kann – und zwar in seiner Individualität selbst; der Fall ist aber auch das Individuum, das man zu dressieren oder zu korrigieren, zu klassifizieren, zu normalisieren, auszuschließen hat usw.“ (Foucault 1994, S. 246). Anhand des Auftauchens der Prüfung markiert Foucault sodann das Auftauchen einer modernen Form der Macht (zu Beginn des 19. Jh.), die sich als wissenschaftliche Fixierung der individuellen Unterschiede manifestiert, in der jeder auf seine Einzelheit, d.h. auf seine charakterlichen Eigenschaften, Maße, Abstände und Noten festgelegt wird (vgl. ebd., S. 247). Die im aktuellen BiPI stabilisierte Kompetenzorientierung mit ihren zugehörigen Prüfungsformen bzw. Individualisierungsprozeduren (Portfolio, Feedback, kontinuierliche Leistungsmessung und -vergleich, Kompetenzraster usw.) verlängern diese Disziplintechnik nun in einen „endlos erscheinenden Zeithorizont“ (vgl. Pongratz 2013, S. 127). Vor diesem Hintergrund erfährt die Disziplinarmacht im Zuge einer erweiterten kontrollgesellschaftlichen Perspektive (Deleuze) einen größeren Spielraum, innerhalb dessen die mit den neuen Prüfungsformen einhergehende, ständige Kontrolle das Examen ablöst. Darüber hinaus eröffnen die z.B. über Kompetenzraster nun individuell gewordenen Strukturen des Individuums dessen uneingeschränkte Modulation (vgl. Deleuze 1993, S. 256ff.). Nur vor dem Hintergrund dieser Perspektive ist verständlich, inwiefern das Individuum in distinkte Operationen zerlegbar ist und Kompetenzen qua indikativischem Imperativ – z.B. durch Operatoren (s. u.) – in das vielgliedrige Selbst der Schüler\*innen übertragbar sind.

Den vorläufigen Höhepunkt eines solch über das Individuum verfügenden Zugriffs bilden die neu implementierten Kompetenzraster, die auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg als „pädagogische Umsetzungshilfen“ zum BiPI 2016 konzipiert sind und den Anspruch mitführen, individuelle Lernprozesse sichtbar zu machen (Landesinstitut für Schulentwicklung 2016). Der *Mythos Neue Lernkultur* (Dammer 2014) ist nun auch in den baden-württembergische Bildungsplänen angekommen, und Kontrollinstrumente mit freiheitlichem Aussehen versprechen die lückenlose Erfassung, Klassifikation und Evaluation der modularisierbaren Innenwelt des Lerners.

### III

#### Wider die Kontingenz?

Der neue BiPI für die Sekundarstufe I realisiert diese Form der Operationalisierung u.a. mittels der Unterscheidung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen (s. Fußnote 5) sowie Operatoren zur Konkretisierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen. Dieser Aufbau führt zu einer identischen Struk-

tur aller Fachpläne, denen a) jeweils spezifische Leitgedanken vorstehen, gefolgt von b) einer Erläuterung der prozessbezogenen Kompetenzen und c) den auf drei Niveaustufen (s. Fußnote 2) formulierten Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen sowie d) einer Operatorenliste. Während im BiPI 2004 Kompetenzen noch als Einstellungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse ausdifferenziert wurden, die vermittelt domänenspezifischer Standards in fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenzen untergliedert waren, sind diese im aktuellen Plan – wie sich vielleicht schon erahnen lässt – wesentlich kleinteiliger organisiert.

Prozessbezogene Kompetenzen, so heißt es in der Einleitung, „kennzeichnen übergreifende, allgemeine, das Fach betreffende Kompetenzen, die nicht an bestimmte Inhalte gebunden sind und sich im Bildungsprozess bis zum Ende des Bildungsgangs herausbilden“ (Pant 2016, S. 6). Obwohl hier betont wird, dass prozessorientierte Kompetenzen nicht an bestimmte Inhalte gebunden sind, so sind beide doch „untrennbar miteinander verbunden“ (ebd.) und prozessorientierte Kompetenzen z.B. im Fach Ethik über inhaltsbezogene zu erwerben. Im entsprechenden Fachplan heißt es: „Die prozessbezogenen Kompetenzen werden anhand der inhaltsbezogenen Kompetenzen, wie sie im BiPI Ethik ausgeführt sind, erworben“ (BiPI Ethik 2016, S. 7). Zunächst lässt sich diese Darstellung in einem produktiven Sinne als moderne Rezeption von Humboldts Bildungskonzeption auslegen, insofern jene „Welt“ (inhaltsbezogene Kompetenzen) und die individuellen „Kräfte“ (prozessbezogene Kompetenzen) auf diese Weise vermittelt werden. Gleichzeitig folgt diese Bestimmung aber auch spezifischen Sachzwängen, insofern komplexe („übergreifende“, „allgemeine“) Kompetenzen noch nicht operationalisierbar sind und deshalb notwendig in weitere Teilkompetenzbereiche (inhaltsbezogene Kompetenzen) zerlegt werden müssen, die sodann erneut in zahlreiche (allein 33 im Fach Ethik) Mikrokompetenzen (Operatoren) ausdifferenziert werden. Im folgenden Beispiel soll versucht werden, diese möglicherweise Verwirrung stiftende Struktur zu erhellen. Im Anschluss an die Leitgedanken findet sich im Fachplan Ethik die Erläuterung von vier<sup>12</sup> übergeordneten prozessbezogenen Kompetenzen. Eine von diesen lautet „Analysieren und interpretieren“ und wird, wie folgt bestimmt:

„Die Schülerinnen und Schüler können Situationen, Sachverhalte und Handlungen auf ihren ethisch-moralischen Gehalt und hinsichtlich möglicher Konflikte oder Probleme untersuchen. Sie können ihr eigenes Vorverständnis, verschiedene Positionen, deren Begründung sowie Lösungs- oder Handlungsentwürfe darlegen“ (BiPI Ethik 2016, S. 10).

Diese Kompetenzbeschreibung wird anschließend in neun weitere Subkompetenzen untergliedert. An vierter Stelle findet sich exemplarisch:

„Die Schülerinnen und Schüler können das eigene Vorverständnis zu ethisch-moralischen Themen, Frage- und Problemstellungen klären und mit Lebenssituationen und Einstellungen anderer vergleichen“ (ebd.).

---

12 Diese vier lauten: wahrnehmen und sich hineinversetzen; analysieren und interpretieren; argumentieren und reflektieren sowie beurteilen und sich entscheiden (vgl. BiPI Ethik 2016, S. 7).

Der Erwerb dieser prozessorientierten Kompetenzen soll sodann über spezifische inhaltsbezogene Kompetenzen, wie sie z.B. im Themenfeld „Ich und Andere“ formuliert sind, erfolgen. Unter dieses wird das Thema „Identität, Individualität und Rolle“ subsummiert, das – analog zum Muster der prozessorientierten Kompetenzen – zunächst über eine übergeordnete Kompetenzbeschreibung und fünf Subkompetenzen konkretisiert wird (siehe hierzu Abb. 1, S. 51). Die in diesen Formulierungen zu findenden „handlungsleitenden Verben“ (u.a. beschreiben, untersuchen, bewerten) sind dann zum Zwecke einer besseren Operationalisierbarkeit der Kompetenzbeschreibungen in einer eigenständigen Liste beschrieben (ebd., S. 45f.). Die Funktion dieser folgerichtig benannten Operatoren besteht darin, die Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen zu konkretisieren, indem sie die zu erbringenden Leistungen beschreiben und damit deren Überprüfbarkeit unterstützen (vgl. BiPl Ethik 2016, S. 7).

Die Einführung von Operatoren in Bildungsplänen ist kein Novum und erfolgte zuvor bereits in anderen Bundesländern (z.B. Niedersachsen, Hessen, Nordrhein-Westfalen). Einigendes Motiv der Einführung war dabei stets die Beseitigung von Kontingenzen bei der Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzbeschreibungen. Denn, so die gängigen Monita, nach Einführung der Bildungsstandards und der damit zusammenhängenden Kompetenzorientierung eigneten sich entsprechende Kompetenzbeschreibungen in der Praxis immer noch nicht für jene versprochene interne Graduierbarkeit, Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit. Sie waren zu weit gefasst, ließen zu viel Spielraum für unterschiedliche, gar falsche Interpretationen. Der Informatikdidaktiker Baumann fasst diese Kritik 2009 zusammen: „Aber eine überzeugende Zuordnung von Aufgaben zu Kompetenzbeschreibungen liegt bisher nicht vor“ (Baumann 2009, S. 42). In dieser „Notlage“, so Baumann weiter, kommt das Operatorenkonzept zu Hilfe. Es verhindere jene zweifelhaften Zuordnungen, indem eine Aufgabe mittels Verben (die in der Aufgabe zu bestimmten Tätigkeiten auffordern) möglichst genau spezifiziert wird, damit die Lernenden wissen, was von ihnen erwartet wird (vgl. ebd.).

Von Zweifelsfreiheit kann jedoch mit Blick auf die operatorengestützte Kompetenzlogik im Fach Ethik kaum die Rede sein. So finden sich einige der für die Formulierung der vier prozessbezogenen Kompetenzen verwendeten handlungsleitenden Verben auch in der Operatorenliste, nämlich „analysieren“, „argumentieren“ und „beurteilen“. Warum diese in einem Fall übergreifend und allgemein, im anderen aber konkret und standardisierbar sind, lässt sich jenseits des tautologischen Hinweises, dass beide Kompetenzbereiche (inhalts- und prozessbezogene) zwar zu unterscheiden, aber dennoch zusammenhängend sind, nicht sinnvoll rekonstruieren. Dass darüber hinaus unter Anwendung des Operatorenkonzepts didaktische Schwierigkeiten bei der Planung und Durchführung von Unterricht auftreten können, soll am Beispiel des Themenfeldes „Mensch und Natur“ illustriert werden. Hier lautet eine inhaltsbezogene Kompetenz:

„Die Schülerinnen und Schüler können den Stellenwert von Natur und Technik für das Leben *erkennen* und die vielseitigen Konstellationen zwischen Mensch, Natur und Technik erläutern“ (ebd., S. 26, Hervorh. A.K.).

Der komplexe Operator „erkennen“ wird, wie folgt, beschrieben: „durch Nachdenken und Untersuchen Voraussetzungen, Zusammenhänge, Bedeutungen erfassen und einordnen“ (BiPi Ethik 2016, S. 46). Erfassen und einordnen sind wiederum eigenständige Operatoren, die das Herleiten von u.a. „Erkenntnissen“ aus einem Kontext oder Material („erfassen“) und eine kriteriengeleitete Kontextualisierung von Sachverhalten („einordnen“) beinhalten (vgl. ebd.). Unabhängig von der Tatsache, dass die Operatoren nicht nur die Verben in den Kompetenzbeschreibungen sondern auch sich gegenseitig definieren, dürften Philosophie- und Ethikdidaktiker über das Versprechen der auf diese Weise möglichen Standardisierung und damit Überprüfbarkeit eines auf Wahrheit gerichteten philosophischen *Erkenntnis*prozesses erstaunt sein.<sup>13</sup> Selbst wohlwollenden Leser\*innen wird es schwer fallen, diese anspruchsvolle Operation in sinnvolle Aufgabenformate zu übersetzen, denn dazu müsste die Beantwortung folgender Fragen mühelos möglich sein: Wie lassen sich „Nachdenken“ und „Untersuchen“ didaktisch unterscheiden? Ist Nachdenken k/eine Form des Untersuchens? Gibt es Untersuchungen, bei denen man nicht nachzudenken braucht? Wenn Schüler\*innen sodann in der Lage sind, „Voraussetzungen“ von „Zusammenhängen“ und „Bedeutungen“ sinnhaft zu unterscheiden (eine Fähigkeit, die viele Studierende noch erst entwickeln müssen), wie sollten dann entsprechende Herleitungen („erfassen“) und Kontextualisierungen („einordnen“) vorgenommen werden, damit sich ein „Erkennen“ sinnvoll abbilden und von reinen Reproduktionsleistungen (fremder „Erkenntnisse“) unterscheiden lässt? Lassen sich Voraussetzungen, Zusammenhänge und Bedeutungen gleichzeitig und gleichschrittig – also mit identischen Methoden und Materialien – erfassen und einordnen?

Jedes Erkennen – auch wie es in der Beschreibung des Operators gefasst ist – setzt einen kritischen (auf Unterscheidungen basierenden) Denkprozess voraus. Didaktisch relevant wäre darum zunächst, die Schüler\*innen zu befähigen, Natur, Technik und Leben voneinander unterscheiden zu können, bevor deren Zusammenhänge und daraus resultierende Bewertungen („Stellenwert“) bewusst gemacht werden können. Dies ist jedoch in keiner einzigen Subkompetenz auf keiner der drei Niveaustufen formuliert. Gleiches gilt für die proklamierte Inhaltlichkeit, denn *was* Natur, Technik und Leben sind, ist nicht gefragt. So erscheint auch die Perspektive der Schüler\*innen als bloß rhetorische Strategie, denn – nimmt man den Wortlaut ernst – geht es hier nicht um ein Erkennen, sondern um die bloße Kenntnisnahme *des* Stellenwerts von Natur und Technik, nicht für die Perspektive der Schüler\*innen, sondern für *das* Leben. Die durchgängige Verwendung des definiten Artikels verweist inner-

---

13 Eine multiperspektivische Kritik und Diskussion des Bildungswerts von Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht (u.a. auch für die baden-württembergische Konzeption) bietet das Heft 4 der Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik 2016.

halb eines Textes auf allgemein bekannte, da nicht vorher eingeführte Redegegenstände. Bezogen auf die hier vorliegende Kompetenzbeschreibung impliziert dies, dass es den Stellenwert, welchen es zu erkennen gilt, also schon gibt. Zu „erkennen“ bleibt lediglich, *dass* Natur und Technik einen solchen (für welches Leben eigentlich?) haben und *dass bzw. inwiefern* dieser bereits von einer Instanz (die nicht die jeweilige Schüler\*in ist) festgelegt und bestimmt wurde. Ob eine wie auch immer herzustellende Einsicht in Vorgegebenes und Allgemeingültiges mit einem (philosophischen!) Erkenntnisprozess gleichzusetzen ist, bleibt an dieser Stelle dem Urteil der Leser\*in überlassen.

#### IV Die Einfalt der Vielheit

Eine weitere Auffälligkeit in der aktuellen Konzeption des Fachs Ethik betrifft das hier mitgeführte Versprechen, die Schüler\*innen mittels der Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen und der sie konkretisierenden Operatoren *handlungsfähig* zu machen. Denn das Hauptziel des EthikU bestehe darin, die Schüler\*innen zur „ethisch-moralischen Urteilsbildung in praktischer Absicht“ zu befähigen. Dabei gilt, „dass im Ethikunterricht die beiden Hauptfragen philosophischer Ethik ‚*Wie soll ich handeln*, um ein gutes beziehungsweise glückliches Leben zu führen?‘ und ‚*Wie soll ich handeln*, um moralisch gut zu handeln?‘ in gleichem Maße zu berücksichtigen sind.“ (vgl. BiPl Ethik 2016, S. 3, Hervorh. A.K.). Die augenfällige Reformulierung der Kant’schen Frage „*Was soll ich tun?*“ lädt zum Nachdenken über den Zusammenhang der hier in Frage stehenden Begriffe „Tun/Tätigkeit“, „Handeln“ und „gut“ ein.

In der *Nikomachischen Ethik* (Aristoteles EN) ist hierzu sinngemäß nachzulesen, dass nur solche von Personen ausgehenden Vorgänge als Handlungen (*praxis*) zu bezeichnen sind, die nach einem übergeordneten Gut streben und von einem rein herstellenden Tätig-sein (*poiesis*) zu unterscheiden sind (vgl. Aristoteles, 1140a). Im weiteren Verlauf wird dieses Gut, das nur um seiner selbst willen besteht und zugleich die Ursache aller anderen Güter (z.B. Gesundheit) ist, als Glück bestimmt (ebd., 1095a). Die Konsequenz dieses aristotelischen Handlungsbegriffs ist, dass wenn von Personen ausgehende Vorgänge (v.a. in ethikdidaktischen Kontexten) als Handeln bezeichnet werden, diese bereits notwendig auf ein Gut(es) reflexiv gerichtet, d.h. ethisch begründet sind. Die im BiPl formulierte Frage „Wie soll ich handeln, um ein gutes beziehungsweise glückliches Leben zu führen?“ ist vor dem Hintergrund dieser zugrunde gelegten Bestimmung falsch gestellt, insofern das hier verwendete Interrogativum „Wie“ bereits das Vorhandensein einer Handlungsfähigkeit voraussetzt, wodurch der angeführte Nebensatz streng genommen hinfällig würde. Kant war hier, trotz knapper Parataxe, wesentlich präziser. Ihm war klar, dass bestimmte Bedingungen (Was?) vorliegen müssen, damit aus dem Tun ein (moralisches) Handeln wird, weshalb er folgerichtig auch „nur“ nach den grundlegenden Bedingungen (und nicht konkreten Modalitäten) des Tuns fragen konnte. Der baden-württembergische BiPl geht hier jedoch umgekehrt vor. Er setzt die Handlungsfähigkeit der Schüler\*innen voraus und fragt nach

den Tätigkeiten bzw. Operationen, mit deren Hilfe das „gute beziehungsweise glückliche Leben“ (die Differenzierung der Begriffe Gut und Glück bleibt hier den Lehrer\*innen überlassen) herzustellen ist.

Nun ergibt die Summe der einzelnen Teilkompetenzen und Operationen noch lange kein Ganzes. Mit Ladenthin: „Man kann zwar *analysieren*, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen“ (vgl. Ladenthin 2011, S. 4, Herv. i. Orig.). M.a.W.: Selbst wer alle (33!) Operationen im Einzelnen ausführen kann, ist nicht notwendig in der Lage sie zu einer Handlung (*praxis*) zu synthetisieren. Aber erst diese Syntheseleistung kommt dem nahe, was Humboldt (und so wäre auch der Begriff der „formalen Bildung“ zu verstehen) als jene „Kraft“ bezeichnet, die einen Gegenstand (Welt) braucht, um „innere Verbesserung und Veredelung“ (Humboldt 1984, S. 28) überhaupt bewirken zu können.

Die Umschreibung „handlungsleitende Verben“ für Operatoren im neuen BiPI führt u.E. hier jene verquere Logik fort, die Fortschritt wider die Geschichte denkt, Lebensweltbezug durch Isolation verspricht und Differenzierung bis zum Punkt der Ununterscheidbarkeit betreibt. Denn streng genommen kann Handeln nicht funktional gelenkt (operationalisiert) werden, da dies der Annahme eines freien Willens (Kant) als Grundlage jeden Handelns widerspricht. Steuerung kann also nur insofern erfolgen, als dass Kompetenzen eben nicht handlungsfähig machen, sondern die Schüler\*innen zu ewigem Tätigsein befähigen. Die so einfältig als Grundlage einer „Ethik des rechten Handelns“ ausgegebenen Operatoren bergen hingegen die Gefahr, Lernen als ungerichtete Tätigkeit zu konfigurieren.

Die bislang erläuterte grundsätzliche Problematik der neuen BiPle schlägt sich nieder auch in den Ausführungen der einzelnen Fächer. Für unsere Frage nach der Lesbarkeit von BiPle ist das bedeutsam, insofern sich zeigen lässt, dass ein kritischer Blick auf die bislang skizzierten Fragen nötig ist, um konkrete Ausführungen in einzelnen Fachplänen überhaupt verstehen und als Orientierung für konkretes unterrichtliches Handeln kritisch umsetzen zu können. Exemplarisch für das Fach Ethik sind daher nachfolgend weitere Fallstricke offenzulegen, jeweils mit einer kurzen Skizze des Sachverhalts, seiner Problematisierung sowie einigen Fragen zu möglichen Lösungswegen.

## V

### Unterrichten mit dem Bildungsplan – aber wie?

Mit dem Schuljahr 2016/17 startend werden die neuen BiPle in Baden-Württemberg bis zum Jahr 2023 den verbindlichen Rahmen für den schulischen Unterricht darstellen. Bereits länger im Schuldienst Tätige werden da nicht selten nach dem Motto verfahren: Wir ändern nicht, womit wir schon bislang aus eigener Erfahrung gut gefahren sind, sprich sie werden die neuen BiPle eher abstrakt zur Kenntnis nehmen und mehr oder weniger souverän neue Pointen in verlässliche Wasser des Unterrichts einbauen. Eher wenige, z.B. als Fach-

berater, in der Fortbildung oder wie die Autor\*innen im Lehramtsstudium Tätige werden sich intensiver und mehr oder weniger kritisch mit Möglichkeiten ihrer Implementierung in die schulische Realität auseinandersetzen. Die vielen fachlich relativ ungeschulten (ein Sonderproblem im Ethikunterricht) und vor allem die unerfahrenen Lehrkräfte, auch Referendar\*innen aber werden vor dem Problem stehen, wie sie die Menge der laut BiPl zu beachtenden Ebenen in die konkrete Vorbereitung und die Durchführung ihres Unterrichts möglichst ausdifferenziert einfließen lassen könnten, also (a) die sog. „inhaltbezogenen Kompetenzen“, (b) die jeweils eingangs für ein Thema genannten groben Ziel- und Kompetenzbeschreibungen, (c) die Applikation der „Leitgedanken“ des Fachs auf das konkrete Thema, (d) die für jedes Thema genannten drei oder vier Einzel-Kompetenzen, (e) die drei unterschiedlichen Niveaustufen, (f) die allgemeinen fächerübergreifenden „Leitperspektiven“, (g) die „prozessorientierten Kompetenzen“ des Fachs, (h) die korrespondierenden Themen in anderen Fächern, (i) das Arbeiten mit den sog. „Operatoren“.

Grund für den tabellarisierenden Einbau (exempl. Abb. 1) dieser zahlreichen Ebenen in den BiPlen mag der Impuls zu stark vernetzt, inter-, trans- und quer-disziplinär ausgerichteten Lehr- und Lern-Prozessen sein – ein für sich angesichts unserer zunehmend globalisierten, diversifizierten und multiperspektivischen Lebenswelt verständliches Unterfangen gegen ein eindimensionales oder partikularistisches Vorgehen. Der Preis aber ist Unübersichtlichkeit, Verunsicherung, unkritisch schematisierende Umsetzung. Bereits in aktuellen Unterrichts-Dokumentationen und -Modellen vor allem von Lehramtsanwärter\*innen deutet sich die Tendenz an, die Qualität eines Unterrichts daran zu messen, ob möglichst viele unterschiedliche Bezüge und Methoden eingebracht werden; als guter Unterricht gilt dann, jedenfalls in der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte, ein möglichst gutes Funktionieren.

Warum ist das kritisch zu sehen? Liegt das an der Unerfahrenheit der Lehrkräfte und an den (faktisch) komplexer gewordenen Ansprüchen schulischer Bildung? Oder suchen wir in den Plänen vergeblich nach klar orientierenden Fixpunkten, weil sie zu undeutlich formuliert sind, weil sie verdeckt werden von der Vielfalt konkretistischer Anweisungen, oder weil sie vielleicht gar nicht mehr bedacht sind?

Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(1) an vorgegebenen Beispielen Persönlichkeitsmerkmale als wichtig für eine Person in ihrer Individualität herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)	(1) Persönlichkeitsmerkmale anhand von Beispielen als wichtig für eine Person in ihrer Individualität herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)	(1) ausgehend von der eigenen Person identitätsstiftende Merkmale herausarbeiten und sich zu ihrem Einfluss auf die Individualität äußern (z. B. Begabungen, Stärken, Schwächen, Einschränkungen, Wertvorstellungen, Interessen, Herkunft, soziales Umfeld, Alter, Geschlecht)
BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale	BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale	BO Einschätzung und Überprüfung eigener Fähigkeiten und Potenziale
(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in ihrem Erfahrungsbereich beschreiben und im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)	(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in der Vielfalt sozialer Beziehungen beschreiben und im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)	(2) unterschiedliche Rollenerwartungen an die Einzelne oder den Einzelnen in der Vielfalt sozialer Beziehungen beschreiben und sich daraus ergebende Rollenkonflikte im Kontext von Freiheit und Abhängigkeit untersuchen und bewerten (beispielsweise Familie, Freunde, Gruppe, Gemeinde)
(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen	(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen	(3) Begriffe wie Identität, Individualität und Rolle erläutern und voneinander abgrenzen
BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen	BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen	BTV Selbstfindung und Akzeptanz anderer Lebensformen
Die Schülerinnen und Schüler können		
G	M	E
(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen anhand von Beispielen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)	(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)	(4) Möglichkeiten und Gefahren für die Einzelne oder den Einzelnen innerhalb verschiedener sozialer Beziehungen identifizieren und bewerten (z. B. Freundschaften, Peergroups, Familie, Verein, Klasse)
VB Bedürfnisse und Wünsche	VB Bedürfnisse und Wünsche	VB Bedürfnisse und Wünsche
(5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander in einem konkreten Kontext erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)	(5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander anhand von Beispielsituationen erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)	(5) allgemeine Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander erläutern und begründen (z. B. Respekt, Achtung, Fairness, Gerechtigkeit)
MB Kommunikation und Kooperation	MB Kommunikation und Kooperation	MB Kommunikation und Kooperation
2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.2 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)	2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.2 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)	2.1 Wahrnehmen und sich hineinversetzen 2, 4, 7 2.2 Analysieren und interpretieren 2, 4, 5, 6, 7 2.1.1.2 Freiheit und Verantwortung 2.1.2.1 Friedliches Zusammenleben und die Bedeutung von Konflikten 2.1.2.1.1 Handeln in der medial vermittelten Welt 2.1.2.1.2 Ethisch-moralische Grundlagen des Handelns AES 2.1.2.3 Körper und Körpergestaltungen AES 2.1.5.1 Individuelle Lebensplanung GK 2.1.1.1 Zusammenleben in sozialen Gruppen GK 2.1.1.2 Familie und Gesellschaft (1)

Abbildung 1:  
Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen im Fach Ethik zum Themenfeld „Ich und Andere“ für die Klassenstufen 7/8/9, unterteilt in die Niveaustufen G, M und E. In: BiPI Ethik 2016, S. 13-14.

## VI

### Das bildungskonzeptionelle Sinnzentrum des Fachs Ethik

Greifen wir nochmals die Intention neuer BiPle auf, der Gefahr sich diversifizierender, also nicht nur pluraler, sondern auseinander laufender Lebensverhältnisse durch eine Form schulischer Bildung zu begegnen, die auf Mehrperspektivität und Vernetzung setzt. Gerade angesichts dieser Herausforderung aber stehen die einzelnen Fächer in der Pflicht, nicht nur formal Wege solcher Vernetzung umzusetzen, sondern auch ihren fachspezifischen Fokus zu verdeutlichen, um so für Lernende wie für Lehrende klare fachspezifische Kriterien für Bildung zu bieten.<sup>14</sup> Worin liegt also der spezifische „Bildungswert des Faches Ethik“ im Rahmen einer kompetenzorientierten Bildung?

Konsequent beginnt der BiPl Ethik (und so in allen Fächern) mit eben dieser Frage. Was sollte man hier erwarten? Doch wohl weniger eine Reproduktion der grundsätzlichen Kompetenzorientierung, sondern vielmehr den fachspezifischen Beitrag dazu, der zugleich dessen Rolle im Kanon der Fächer artikuliert. Vielleicht ist es der Jugend des Schulfachs Ethik zuzurechnen, dass man bereits im BiPl 2004 große Mühe hatte, in den sog. Leitgedanken ein klares Fachprofil auszumachen.<sup>15</sup> Das ist dem BiPl 2016 besser gelungen, doch auch hier haben sich Probleme der Verständlichkeit und Klarheit eingeschlichen, vor allem Gefahren der Auflösung von Fachlichkeit.<sup>16</sup> Die zentralen fachspezifischen Begriffe sind aus dem Text leicht herauszufiltern: „ethisch-moralische Urteilsbildung in praktischer Absicht“ und die „Leitbegriffe“ Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung bilden das konzeptionelle Grundgerüst. Was genauer das aber jeweils sein soll und vor allem warum dies geeignete Ziele für einen EthU mit kompetenzorientierter Ausrichtung sind, das bleibt in den wenigen erläuternden Sätzen undeutlich.

- Die genannten Leitbegriffe etwa werden als „lernbare Fähigkeiten und Kenntnisse“ beschrieben, die „zur Erarbeitung von Problemlösungen dienen“ sollen. Die Betonung von „lernbar“ und „Lösungen“ birgt zumindest

---

14 In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass die neuen BA/MA-Studiengänge für das Lehramt in Baden-Württemberg explizit (in der ministeriellen Rahmenverordnung wie auch in konkreten Studienordnungen und Modulhandbüchern) auf die Stärkung von Fachlichkeit als Voraussetzung für qualitativ anspruchsvollen Unterricht setzen, in fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Hinsicht.

15 Dem BiPl für das Gymnasium 2004 sind immerhin am Ende der Leitgedanken einigermaßen klare Hinweise auf das spezifische Profil zu entnehmen; die BiPle für die Hauptschule und die Realschule warten hingegen in den Leitgedanken wie auch in der Übersicht der Themenfelder mit einem Sammelsurium von Gesichtspunkten auf, die wild durcheinander Grundlagen, Inhalte, didaktische Hinweise, Methoden benennen, ohne sie für die Leser in einen orientierenden Zusammenhang bringen zu können, zudem für die unterschiedlichen Schulformen unbegründet divergierend. Vgl. dazu kritisch, aber auch konstruktiv orientierend Petermann 2008.

16 Das ist deutlich kritisch anzumerken gegen den Beitrag von Marcel Remme in der ZDPE 2016, der dem Fach Ethik euphemistisch als einzigem (!) „eine neue genuin pädagogische Kompetenzdefinition“ unterstellt (Kompetenzen 2016, S. 25ff.). Den Nachweis, dass die für das Fach Ethik „entworfene Kompetenzbasierung der ‚Reflexionsform Bildung‘“ diene (dies mit Verweis auf Gruschka 2011), bleibt Remme u.E. schuldig.

das Missverständnis, als ginge es im EthU vorrangig um das Herstellen oder Erreichen freier, gerechter, verantwortlicher Lebensverhältnisse; nicht genannt sind kritisches Verstehen von und Auseinandersetzung mit Situationen von Freiheit, Gerechtigkeit, Verantwortung.

- Sachlich missverständlich ist auch die Beschreibung von Autonomie als Möglichkeit, „sich selbst für sein Handeln verallgemeinerbare Regeln zu setzen“. Kant jedenfalls geht es bei Autonomie nicht darum, individuell Regeln und auch sich selbst zu bestimmen, vielmehr haben zu berücksichtigende und zu befolgende Orientierungen, Normen, Regeln moralisches Gewicht nur dann, wenn sie als subjektiv zu verantwortende erkannt werden.
- Auch die Formulierung, individuelles Handeln sei „zugleich soziales Handeln, es findet in sozialen Beziehungen statt“, unterläuft durch die offenkundig deskriptive Wortwahl das spätestens seit Aristoteles formulierte Spannungsverhältnis zwischen Individual- und Sozialnatur des Menschen.
- „Urteilsbildung“ als „Hauptziel“ von EthU anzusetzen, kann durchaus als kompetenzkritische Pointe des Ethik-BiPI verstanden werden. Unterstellen wir einmal, dass hier bewusst nicht „Urteilskompetenz“ steht (was die Möglichkeit des Herstellens solcher Kompetenz assoziieren könnte), sondern „Bildung“, so bleibt doch zu konstatieren, dass der „Bildungs“-Charakter von EthU nicht weiter austariert wird, ja dass das Wort „Bildung“ in der Folge gar nicht auftaucht.
- Unklar ist, worauf das Doppelattribut „ethisch-moralisch“ für Urteilsbildung abzielt. Zwar werden in Richtigestellung erster Entwürfe im geltenden Text die Begriffe „Ethik“ und „Moral“ korrekt erläutert, nicht aber ihr für den EthU elementares Spannungsverhältnis.<sup>17</sup>
- Warum schließlich wird für die Zielsetzung ethisch-moralischer Urteilsbildung eine „praktische Absicht“ angegeben? Zielt Absicht auf ein faktisch auch erreichbares Ziel? Warum liest man nicht von Ausrichtung oder Orientierung, Begriffen, die klarer die Handlungsperspektive im Attribut „praktisch“ zum Ausdruck bringen könnten, statt „praktisch“ möglicherweise misszuverstehen als herstellend?

Doch auch wenn wir einmal (entgegen dem Wortlaut) ein kritisch vorgebildetes Lesen der genannten Begriffe und Verhältnisse voraussetzen, wird die Frage nach dem Bildungswert des Fachs Ethik durch die Systematik der Leitgedanken latent wieder verschliffen: Nach der Erläuterung des Hauptziels und der Leitbegriffe schwenkt der BiPI Ethik über zu didaktisch-methodischen Hinweisen:

- Sie beginnen mit der Erläuterung von „Kompetenzprogression“. Die Progressionen jedoch werden nicht als über konkretes unterrichtliche Lernen hinausgehende offene Bildungsprozesse beschrieben, sondern schon

---

17 Liest man etwa den Folgesatz im Text als eine Erläuterung dieses Spannungsverhältnisses, wird man mit einem weiteren Problem, ggf. sogar mit einer sachlich falschen Zuordnung konfrontiert, als ob Moral auf das moralisch gute Handeln, die Ethik hingegen auf die glückliche Lebensführung ausgerichtet seien (vgl. unsere inhaltliche Analyse in Kap. IV).

sprachlich nur in indikativen Verben (s.o. Kap. I) und ohne ein zielgerichtetes „sollen“ o.ä. feststellend und so latent normierend und schließend, als ob EthU nachweislich und messbar erreichen könnte, dass die SuS „wahrnehmen“, „erschließen“, „sich positionieren“ usw.

- Auch das für anspruchsvollen EthU elementare Argumentieren wird als „didaktisch-methodische Prämisse“ genannt, die nicht etwa zu „kritischer Prüfung“ anhält; vielmehr soll dies faktisch (hier in Passiv-Konstruktion!) „eingeübt werden“.

Die angezeigten Probleme weisen zum nächsten Punkt: Dem in Baden-Württemberg „Ethik“ genannten Fach scheint seine klare philosophische Fundierung zu fehlen, nicht nur hinsichtlich der für „Ethik“ vorgesehenen Themenfelder, sondern vor allem in seiner Konzeption, die latent durch sozialkundliche und therapeutische Zielsetzungen<sup>18</sup> unterlaufen wird. Konkret ist vor allem anzufragen, an welchen Stellen Leser\*innen des Ethik-BiPI tatsächlich Hinweise zu der philosophisch unverzichtbaren Arbeit am Begriff und zu kritischer Reflexion finden.

## VII

### Philosophie oder was? Warum eine fachliche Leitdisziplin?

Was ist der Grund für die Reduktion kritischer Auseinandersetzung auf herstellbare Kenntnisse und Fähigkeiten und die daraus resultierende Konzentration auf eher sozialkundliche Themenstellungen im Fach Ethik? Würde als Grund unsere real diversifizierte und immer komplexer werdende Lebenswelt genannt, wäre das ein Armutszeugnis für einen EthU, der so nur mehr reaktiv, ja abbildlich Verhältnisse „wieder“ spiegelte, nicht aber diagnostisch „wider“ spiegelnd und fachlich konzentriert Kriterien zur Auseinandersetzung mit realen Verhältnissen böte. Auch wenn philosophische Kritik gegenüber realen Verhältnissen immer zu spät kommt, ist doch zu fragen, ob es nicht ihre (auch für EthU) zentrale Aufgabe bleibt, so Hegel, „ihre Zeit in Gedanken“ zu erfassen, genauer, „das Erfassen des Gegenwärtigen und Wirklichen“ zu fundieren im „Ergründen des Vernünftigen“ in jener Wirklichkeit (Hegel 1821, Vorrede).

Diese Frage betrifft nicht nur das bis heute immer wieder, nicht nur in der Öffentlichkeit und in der Politik, sondern auch von Vertretern des Fachs Ethik

---

18 Gemeint sind hier die vielfach auftretenden, sprachlichen Realisationsmuster spezifischer Einzelthemen die vielerorts die Konnotation „psycho-sozial“ mitführen (so z.B. bei „Identität, Individualität und Rolle“; „Verantwortung im Umgang mit Konflikten und Gewalt“). Dies kann als verdeckte Wiederaufnahme der in der Einleitung formulierten „allgemeinen Grundlagen“ des BiPI gelesen werden, wozu u.a. auch „die Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz) sowie denen des Anderen (Empathie)“ (Pant 2016) gezählt werden. Hier deutet sich ein qua Bildungsauftrag legitimer Anspruch auf die körperlichen und psychologischen Selbstregulationskräfte der Schüler\*innen mit dem Ziel der Normalisierung sozialer und ökologischer Ungleichgewichte an. Diese – hier nur anzudeutende – These bedarf einer viel umfassenderen (als hier leistbaren) Analyse des BiPI, sowie weiterer diskursrelevanter Papiere; das ist Thema der Dissertation der Co-Autorin (erscheint voraussichtlich 2019).

diskutierte Problem, warum dieses Fach wissenschaftlich in der Philosophie zu verorten ist (und nicht in Sozial- oder Religions-Kunde oder Kulturwissenschaft).<sup>19</sup> Selbst in Positionen, die diesen philosophischen Bezug bejahen, herrscht nicht immer ein klares Verständnis von Philosophie vor. Im BiPI Ethik wird das als Problem weder aufgegriffen noch bearbeitet. Die einzelnen Formulierungen für die inhaltsbezogenen Kompetenzen wie auch für die Operatoren führen vielmehr zu dem Missverständnis, als seien die zentralen Inhalte der Philosophie eben jene als lebensweltlich ausgegebenen Themenfelder und als bestünde die Methode des Philosophierens im Erlernen und im technischen Vollzug jener in den Operatoren genannten Tätigkeitsbeschreibungen. Weder aber lässt sich Philosophieren auf ein durch die Kompetenzorientierung insinuiertes bloßes Können reduzieren (vgl. Tichy in ZDPE 2016, S. 55) und beinhaltet vielmehr als „Orientierung im Denken“ (Kant) das ins Offene des Weitersprechens dialogisch geäußerte Wort (vgl. Gadamer 1970, S. 185, sowie Steenblock in ZDPE 2016, S. 63ff.). Noch ist Philosophie inhaltlich einzugrenzen auf die Verhandlung besonders schwieriger, philosophischer Fragen, sondern ist wesentlich die allen Themen gegenüber notwendige Begriffsarbeit, die in der fundamentalen und kritischen Frage, was eigentlich irgendetwas ist („*ti estin*“) sich Ausdruck verschafft (vgl. dazu Petermann 2017).

Wie aber ist angesichts dieser komplizierten Rolle der Philosophie im Kanon der Fächer und Disziplinen der philosophische Blick auf ethikunterrichtliche Themen und Fragestellungen zu gewährleisten? Als Weg zur Lösung sei auf die durch den Niedergang marxistischer und hegelischer Denkformen etwas in Vergessenheit geratene Dialektik von Darstellung und Kritik zu erinnern: Die kritische Einlassung auf reale Lebensverhältnisse bedarf eben einer solchen Darstellung, die auf die ihr zugrunde liegenden Begriffe und Argumentationsstrukturen reflektiert, konkret jenes durch die Kompetenzorientierung inflationierte Können auf seine Voraussetzungen, Folgen, Möglichkeiten und Grenzen hin versteht und auslegt, schlichter, stets den Mut hat, die kritische Frage „*ti estin*“ zu stellen. Philosophisch gefragt ist mithin die Kunst des Fragestellens, der kritischen Auseinandersetzung, der Begriffsarbeit und nicht zuletzt der Sinnorientierung (vgl. Petermann 2011, Thomas 2014).

## VIII

### Problemorientierung – Schwierigkeiten mit der pädagogischen Zielsetzung

Nun mag man einwenden, gerade für die Sekundarstufe I bedeute jenes kritische Arbeiten am Begriff eine Überforderung, ja die Orientierung an lebensweltlichen Verhältnissen ginge dadurch verloren, Unterricht aber habe die

---

19 Dieses Problem wird auch darin sichtbar, dass die BiPE für Baden-Württemberg entgegen der Anforderungen der Kultusministerkonferenz das Fach nach wie vor unter dem Namen „Ethik“ führen, auch dass die Fachpapiere für die Lehramtsstudiengänge in Baden-Württemberg (an deren Erstellung der Co-Autor des vorliegenden Beitrags maßgeblich beteiligt war), den Namen „Philosophie/Ethik“ nur für das gymnasiale Profil, nicht aber für die Sekundarstufe I durchsetzen konnten, die sich missverständlich mit „Ethik“ begnügen muss.

Aufgabe, konkret zu sein. Gerät also EthU in besonderer Weise in das Dilemma, dass Lebensweltorientierung und kritische Nachdenklichkeit sich (angeblich) schwer vereinbaren ließen?

Der BiPl Ethik wartet zur Lösung dieses Dilemmas mit dem aus der Religionspädagogik der 1970er Jahre bekannten Konzept der „Problemorientierung“ auf, handelt sich aber damit weitere Probleme ein, da seine Erläuterung zu abstrakt und undifferenziert ausfällt<sup>20</sup>, denn offen bleibt, wie genau „das Problematische, Fragwürdige und Kontroverse eines Themas in ethisch-moralischer Hinsicht“ zur Sprache gebracht werden könnte. Dass „Ausgangspunkt“ im EthU „die konkreten moralischen Überzeugungen, Intuitionen, Fragen und Probleme“ der „Lebenswelt“ sein sollen, mit denen die Schüler\*innen alltäglich „konfrontiert sind“, ist aber auch nichts Neues. Immerhin wird an späterer Stelle ausgeführt, das hier „Problematische“ sollten die Schüler\*innen „erfassen“, zur Auseinandersetzung bringen, dazu „eine begründete Stellungnahme“ erarbeiten und „Handlungsoptionen“ abwägen. Angesichts der Schwierigkeiten, die Lehramtsstudierende und auch Referendar\*innen haben, zu einem Thema eine wirklich packende und zu kritischer Auseinandersetzung führende Problemstellung zu entwickeln und zu formulieren, bieten diese Hinweise aber zu wenig.

Erinnert sei darum an Hegels Aufsatz „Wer denkt abstrakt?“ (Hegel 1807). Mit seiner amüsanten wie lehrreichen Dialektisierung der Begriffe „abstrakt“ und „konkret“ bietet er eine interessante Grundlage zur Auflösung des Dilemmas eines problemorientierten Unterrichts: Um der Gefahr einer in lebensweltlichen Konkretionen sich verlierenden Problemorientierung vorzubeugen, wurde in der Religionspädagogik der 1970er und 1980er Jahre die sog. *Korrelationsdidaktik* entwickelt, wonach – so der implizite Bezug auf Hegel – sich Fachinhalte und alltägliche Lebenswelt nicht als abstrakte bzw. konkrete Ebenen entgegen stehen, sondern jeweils füreinander Kriterien abgeben, unter denen Lebenswelt einerseits, Inhalte andererseits kritisch (und von daher auf einem elaborierten Niveau von Problemorientierung) in den Blick genommen und zur Auseinandersetzung gebracht werden. In der Philosophiedidaktik ist dies lange nicht explizit reflektiert worden, hat aber Einzug gefunden in die neuesten baden-württembergischen Fachpapiere für das Lehramtsstudium: Dort ist zu lesen, dass die Lehramtsstudierenden, um im Fach „Bildungsprozesse [...] initiieren und gestalten“ zu können, die folgende, fachliche Inhalte einerseits, Lebensweltbezug andererseits korrelativ, d.h. verschränkende Fähigkeit entwickeln sollen: Die Schülerinnen und Schüler „können in lebensweltlichen Erfahrungen philosophische, insbesondere ethische Herausforderungen erfassen und können mit philosophischen Denkformen konkrete lebensweltliche Problemstellungen kritisch zur Reflexion bringen.“ (RahmenVO, 499)

---

20 Vgl. dazu auch den Vorschlag der Kollegen Schultheiss und Andries in ZDPE 2016, S. 28ff., der „Problemorientierung“ vollmundig als „dritten Weg“ für die Philosophiedidaktik empfiehlt, in der Begründung u.E. durchweg unterstützenswert, in den Ausführungen aber doch zu formal appellativ bleibend.

## IX

### Die Philosophie und ihre „Methoden“

Auf die prozessorientierten Kompetenzen wird in den Leitgedanken des BiPl Ethikexplizit viermal verwiesen, doch stets nur formal. Im Abschnitt „Kompetenzprogression“ werden sie als „aufeinander aufbauende Phasen“ im Prozess der Urteilsbildung bezeichnet und ohne Erläuterung benannt; im Abschnitt „Kompetenzen“ werden sie nur zweimal kurz erwähnt als mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen zusammenzuführende; nur im letzten Abschnitt heißt es etwas konkreter, dass sie mit den hier genannten „Methoden“ „eingübt werden können“. Dieser letzte Ausdruck erstaunt, erscheinen die prozessorientierten Kompetenzen damit doch wieder herausgelöst aus dem zuvor behaupteten Zusammenhang mit Inhalten und eher in die Nähe von Unterrichts- bzw. Arbeitstechniken gerückt, wie sie durch die Operatoren denn auch spezifischer benannt werden. Daraus ergibt sich die grundlegende Frage, was der BiPl Ethik eigentlich unter philosophiespezifischen Methoden versteht.

Im letzten Abschnitt der Leitgedanken werden unter dem Titel „Methoden“ unterschiedslos Unterrichtsformen (wie Exkursionen), Materialien (wie Bilder), konkrete Arbeitstechniken (wie Schreiben), spezifisch philosophische Denkformen (wie Perspektivenübernahme), philosophische Erschließungswege (wie Analytik) und psychoagogische Ziele (wie Empathie) aufgezählt. Damit begibt sich der BiPl weit unter das Niveau inzwischen erreichter und etablierter fachdidaktischer Standards zum Thema Methoden (Rohbeck, Martens, Rösch, Petermann u.a.m.). Sachlich noch wichtiger wird damit ein spezifisch philosophisches Methodenverständnis untergraben, wonach Methoden nichts dem Gegenstand gegenüber Äußerliches sind, gar von ihm getrennt zu Entwickelndes und auch zu Lernendes, sondern jenes von Hegel so genannte „begreifende Denken“, das der zu bedenkenden Sache als Denkform eingebaut und insofern aus der Sache selbst zu entwickeln ist (vgl. Hegel 1807, Vorrede; Petermann 2017). Das klingt kompliziert, realisiert aber das Verständnis von Philosophie, wonach im Erschließen einer Sache stets die Form des Erschließens mit zu bedenken und zu erschließen ist.

Ein solcher Methodenbegriff hat Konsequenzen für das Verständnis der prozessorientierten Kompetenzen. Sie sind zwar deutlich bezogen auf die eingangs unter Verweis auf Hentig und Aristoteles erwähnte Kompetenz-Trias Wahrnehmen, Urteilen, Handelnkönnen (Hentig 2004, S. 8), tariieren das aber anders aus. Auch die religionsunterrichtlichen Fächer greifen auf diese Trias zurück, aber mit anderer Akzentuierung: Außer für die jüdische Religionslehre finden sich 5 statt nur 4 Ebenen: – wahrnehmen, deuten, urteilen, Dialog, gestalten/handeln. Im Vergleich dazu wird für den EthU die Kompetenz des Wahrnehmens gleich ausgerichtet auf ein wiedergebendes, identifizierendes und benennendes „Sich hineinversetzen“, das Deuten und Urteilen ausformuliert und zugeschnitten auf ein „Analysieren und Interpretieren“ sowie „Argumentieren und Reflektieren“, das Handeln reduziert auf ein „Beurteilen und (sich) Entscheiden“. Wie ist das zu deuten?

Offenkundig blendet die Ebene des Wahrnehmens im BiPl Ethik die ästhetische wie auch die affektiv-emotionale Ebene als genuin philosophische Zugänge aus bzw. lässt als fachspezifisch nur eine kognitive Reflexion des Sinnlichen und Gefühlsmäßigen gelten. Das nährt den Verdacht, dass der gesamte BiPl philosophische Erschließung kognitivistisch verkürzt und damit die Ausrichtung schulischer Bildung auf abprüfbare und messbare Ergebnisse dient, also unphilosophisch wird.

Unphilosophisch wäre ebenso die Ausblendung einer auf Praxis, Handeln ausgerichteten Kompetenz (s. Kap. V). Auffällig ist in dieser Perspektive, dass fachdidaktisch einschlägige ethikunterrichtliche Zielsetzungen wie Sinnorientierung im vierten Kompetenzfeld fehlen, in dem man es bei einem hier eher abstrakten Bewerten und Begründen belässt.

Ganz grundsätzlich formulieren die prozessorientierten Kompetenzen für Ethik technisch operationalisierbare Fertigkeiten (die sich auch deshalb undifferenziert in der Operatoren-Liste wiederfinden), statt sie als spezifisch philosophische Denkformen zu erläutern, etwa durch genauere Auslotung des Wahrnehmens, des Urteilens, des Handelns, nämlich als über Ergebnisse hinaus führende und kritische Urteilskraft bildende Fähigkeiten vor allem des Selberdenkens, des Dialogisch-Denkens, des Begrifflich-Denkens (Kant), oder (mit Blick auf den BiPl 2004) dadurch, dass vor Kenntnisse als Bildungsziele auch Fähigkeiten und Einstellungen gesetzt werden, (vgl. v. Hentig 2004, S. 10, Petermann 2013).

Summa: Auch für die Formulierung der prozessorientierten Kompetenzen und Methoden im BiPl Ethik ist das durchgängige Arbeiten mit indikativischen und damit implizit ergebnisorientiert normierenden Worten zu konstatieren. Es fehlt offensichtlich am Mut, oder ist es gar Unfähigkeit, den kritisch-fragenden Anspruch philosophischer Erschließung von Themen ernst zu nehmen und ausdifferenzieren?

## X

### Gibt es einen Kanon von Themenfeldern?

Wir hatten bereits festgestellt, dass ein lebensweltlich-problemorientierter EthU nicht davon entbindet, „konkrete moralische Überzeugungen“ in einschlägigen Themenfeldern zu verorten. Das setzt für die Lehrkräfte zumindest basale Kenntnisse zu zentralen philosophischen Themenfeldern voraus, was sich dann auch in der Systematik der einem BiPl zugrunde gelegten Themenfeldern widerspiegeln sollte. Welcher Systematik und Ordnung gehorchen also die im BiPl Ethik unter dem Titel „inhaltsbezogene Kompetenzen“ genannten Themenfelder?

Zunächst ist zu konstatieren, dass der BiPl Ethik jedenfalls sprachlich zwischen „Themenfeldern“ und „inhaltsbezogenen Kompetenzen“ unterscheidet. Ob aber diese unterschiedlichen Wörter auch einen unterschiedlichen Sinn markieren, bleibt offen. Doch damit setzt sich die Beschreibung einzelner In-

halte dem (bereits in vielen kompetenzkritischen Veröffentlichungen geäußerten) Verdacht aus, dass mit der Formulierung überprüfbarer Kompetenzen die Auseinandersetzung mit fachlich elementaren Inhalten aufgegeben wird.

Dieser Verdacht erhärtet sich beim Versuch, den hier angegebenen Themenfeldern eine innere systematische Anordnung zu unterstellen. Es gibt eine solche nämlich nicht. Im Gegenteil fallen schon im groben Überblick Ungeheimheiten bei einzelnen Inhaltsbestimmungen ins Auge:

Warum etwa wird das Thema „Gerechtigkeit“ innerhalb des Felds „Ich und Andere“ genannt, und warum taucht dann aber später „Armut und Reichtum“ als ein gesondertes Feld auf, welches doch sachlich als ein Sonderproblem dem Feld „Gerechtigkeit“ zuzuordnen ist? Gleiches könnte man einwenden hinsichtlich der wiederum als gesondertes Thema ausgegebenen Frage nach Konflikten und Toleranz.

Weiterhin: Der Titel „Ich und Andere“ (für Klasse 7/8/9), auch seine Fortsetzung im Titel „Lebensaufgaben und Selbstbestimmung“ (für Klasse 10) droht die in den Leitgedanken explizit differenzierte Personal- und Sozialstruktur von Menschsein und die Komplexität ihrer Beziehung wieder zu verschleifen und zu verunklären (dazu genauer s.u.).

Am meisten aber irritiert die gesonderte Benennung des Felds „Ethik und Moral“. Hier verfängt sich die BiPl-Konzeption für das Fach Ethik am deutlichsten in Widersprüche. Thema soll ausdrücklich sein, „zentrale Grundbegriffe der Ethik [...] zu erläutern“ (Klassen 8/9) bzw. sollen Schülerinnen und Schüler „Beziehungen zwischen Glück und Moral [...] erörtern und Vorstellungen von gelingendem Leben [...] darlegen und bewerten“ (Klasse 10). Beides sind durchaus zentrale Ziele von EthU. Doch betreffen sie nicht sehr grundsätzlich alle Einzelthemen? Und sind sie darum nicht eher als durchlaufende Kompetenzen zu verstehen wie die sog. prozessorientierten? Warum aber firmieren sie dann als ein gesondertes Themenfeld auf einer Ebene mit anderen Themen? In den Leitgedanken findet sich der Hinweis, die einzelnen Themenfelder könnten „der Angewandten Ethik zugeordnet werden“; denn „sie gehen von der Lebenswelt und dem Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler aus und machen den ethisch-moralischen Gehalt oder die damit zusammenhängenden Fragen und Probleme bewusst.“ Diese Beschreibung konkurriert aber wiederum mit der Aufgabe, jene zentralen Grundbegriffe seien (im gesonderten Themenfeld „Ethik und Moral“) „an Beispielen [zu] erläutern“; die Verhandlung jener an der Allgemeinen Ethik orientierten Themenfelder wäre dann nicht mehr notwendig an einem philosophisch-



ethischen Diskurs orientiert, sondern könnte rein sozialkundlich ohne eine philosophische Perspektive „durchgenommen“ werden. Das hätte im Übrigen auch nichts zu tun mit dem, was seit geraumer Zeit unter Allgemeiner Ethik als genuin philosophischer Disziplin verstanden wird.

Für alle Leser des neuen BiPl Ethik ergibt sich daraus die Herausforderung, wie vermieden werden kann, ein bestimmtes Thema, wie es die sog. inhaltsbezogenen Kompetenzen skizzieren, für sich zu verhandeln, statt in den Skizzen einen (meist nicht deutlich erkennbaren) philosophischen Kern, sprich einen fachspezifischen Inhalt auszumachen, von dem aus überhaupt erst konsistent fachliche Ziele und Kompetenzen formuliert werden können.

Ohne solches im BiPl leider nicht klar formuliertes kritisches Bedenken der Inhalte gerät der EthU in Gefahr, Allotria zu betreiben, anders gesagt, seinen philosophischen Anspruch zu verlieren.

## XI

### „Inhaltbezogene Kompetenzen“ auf dem Prüfstand: Das Themenfeld „Ich und Andere“

Die soeben geäußerte grundsätzliche Kritik am neuen BiPl Ethik soll abschließend an dem Themenfeld „Ich und Andere“ konkretisiert werden.

- Bereits der Titel des Themas ist mehrdeutig: Wird hier gefragt in zwei zwar verbundene, aber zu unterscheidende Richtungen, einerseits nach dem Ich, andererseits nach den Anderen (so Anordnungen in älteren curricularen BiPlen)? Oder geht es um unser aller Beziehung auf Andere, natürlich mit den Rückwirkungen auf unser aller Bezug auf uns selbst? Anders: Unter welcher Voraussetzung werden die philosophisch auseinander zu haltenden Fragen nach Selbstbezug und Bezug auf Andere hier vermischt?
- Die für dieses Thema genannten Einzelkompetenzen nennen als Inhalte (1) Persönlichkeitsmerkmale, (2) Rollenerwartungen, (3) Begriffe wie Identität, Individualität, Rolle, (4) Möglichkeiten und Gefahren in Beziehungen, (5) Bedingungen für ein verantwortliches Miteinander. Die Formulierungen weisen allesamt in eine psychologische und soziologische Richtung. Das sind für eine philosophische und ethikunterrichtliche Auseinandersetzung wichtige Perspektiven, doch sollte sich darauf die ethikunterrichtliche Verhandlung gerade auch in unteren Klassenstufen nicht reduzieren. Selbst wenn für das E-Niveau beispielsweise von „identitätsstiftenden Merkmalen“ die Rede ist, wird nicht deutlich, wie von da aus die Frage nach dem Ich nicht nur deskriptiv erfasst, sondern auch kritisch zum Problem gemacht werden könnte, so dass den Schüler\*innen ihre Individualität, ihre Identität, ihr Selbst, ihr Selbstbewusstsein, ihre Subjektivität, ihre Persönlichkeit, ihr Personsein auch fraglich und so erst reflexiv und bewusst werden könnten (vgl. dazu Petermann 2009). Dass zum Problem der Sozialität des Menschen dem Bildungsplan nicht mehr einfällt als die Begriffe „Rolle“ und „Beziehungen“, problematisierende Begriffe wie Nähe, Distanz, Alterität, Fremdheit, Gegenseitigkeit, Anerkennung aber

nicht genannt werden, nicht einmal als Subtext herauszulesen sind, ist aus philosophischer Perspektive ein Armutszeugnis für einen sich innovativ gebenden BiPl.

- Die in unseren einleitenden Erwägungen vor allem zu Individualisierung und Kontingenz vorgebrachten kritischen Anfragen zeigen ihre Berechtigung, wenn wir einmal prüfen, was für eine Kompetenz erlangt werden soll durch die leitende Eingangsformulierung zum Thema „Ich und Andere“: „Die Schülerinnen und Schüler können Aspekte von Identität darstellen und Individualität in der Vielfalt sozialer Beziehungen in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen erfassen. Sie können darin Spielräume und Abhängigkeiten beschreiben und mit Bezug auf Werte und Normen untersuchen.“ Die rein indikativisch formulierten Verben fallen hier besonders auf, weil sie nicht nur inhaltlich (durch die Beschränkung auf darstellen, erfassen, beschreiben, untersuchen) ein rein deskriptives Verfahren insinuiert, das kritische Auseinandersetzung und (die durch die Leitgedanken vorgegebene!) Urteilsbildung gar nicht erst vorsehen, sondern an dieser Stelle deutlich durch das normierende „können“ auf Ergebnisfeststellung ausgerichtet sind, eine kritische, also herausfordernde, fragende prozessoffene Problemorientierung gar nicht im Blick haben.

## XII Fazit

Dass die hier exemplarisch in den Blick genommenen Hinweise zum Thema „Ich und Andere“ unseren oben geäußerten Verdacht eines Disziplartechniken und Individualisierungsprozeduren verlängernden Kompetenzkonzepts erhärten, wird Verteidigern, Initiatoren und Vermittlern der neuen BiPle nicht schmecken, anderen mag die Kritik als beckmesserisch überzogen vorkommen. Rechtfertigen können wir uns dagegen, indem wir darauf verweisen, was zugleich als Ergebnis unserer Untersuchung gelesen werden kann: (1) Der baden-württembergische BiPl (2016) arbeitet auf konzeptioneller Ebene mit Theorien (Weinert) und Modellen (Operatoren), die überwiegend auf Mach- und Messbarkeit von Schüler\*innenleistungen hin ausgelegt sind. Die hierzu eingesetzten sprachlichen Mittel (z.B. die indikativische Struktur der Kompetenzbeschreibungen) und Muster (Vergleich, Negation, usf.) unterstützen dabei sowohl den operationalen Charakter als auch eine spezifische Darstellung der Inhalte. (2) So lassen bspw. die Äußerungen zum Verhältnis von Bildung und Kompetenz je nach thematischem Schwerpunkt entweder Vereinseitigung oder Diffusion (und damit Auflösung) der insbesondere für schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse konstitutiven Spannungsfelder („Tradition und Zukunft“, „Individuum und Gesellschaft“, „Ich und Welt“) erkennen. Andere („Wissen und Können“, „Bildung und Kompetenz“, „Kompetenz und Kompetenz“) werden hingegen reproduziert und dynamisieren diesen „Neutralisierungsprozess“ (vgl. Bernhard 2015). In diesem Zusammenhang lässt sich sodann unsere eingangs aufgestellte These einer unphilosophischen Ausrichtung des EthikU verorten.

(3) Die im entsprechenden Fachplan verankerten Strukturen und Kompetenzbeschreibungen drohen ihrerseits zentrale ethisch relevante Begriffe und Spannungsverhältnisse („Tun und Handeln“, „Ich und Andere“, „Ethik und Moral“, „Inhalt und Methode“) zu verunklären, wenn nicht aufzulösen und deuten (4) eine eher sozialkundliche und psychologische nicht aber philosophische Ausrichtung an.

Diese kritisch vorgebrachten Anmerkungen belassen es aber nicht einfach bei Vorwürfen wie „Missbrauch der Philosophie“ oder „vereinseitigtes Kompetenzdenken“ oder „reduktionistische Simplifizierung“ (vgl. dazu diverse Beiträge in ZDPE 2016), sondern ebnen in der Kritik zugleich Wege eines konstruktiven, auf Bildung angelegten Umgangs mit den Vorgaben des BiPl . Vielleicht kann mit diesen Hinweisen der EthU seine philosophische Ausrichtung wiedergewinnen, mithin philosophisches Denken ihr gegen Standardisierungen kritisch überschießendes Potential zur Geltung bringen, – und dies nicht nur im EthU –, so dass die in unserem Titel gesetzten Anführungszeichen hinfällig werden.

## Literatur

- Aristoteles: *Ethica Nicomachea*. („Nikomachische Ethik“, zitiert nach der Bekker-Seitenzählung des griechischen Textes: EN 1094-1181).
- Baumann, Rüdiger (2009): Bildungsstandards und Operatoren Vorschläge zur Konstruktion kompetenzerläuternder Aufgaben. In: LOG IN 157/158, S. 42-48. Online: [www.log-in-verlag.de/PDF-Dateien/LOG\\_IN\\_157-158\\_pub.pdf](http://www.log-in-verlag.de/PDF-Dateien/LOG_IN_157-158_pub.pdf) (25.09.2017).
- Bernhard, Armin et al. (2015): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik: Eingriffe und Perspektiven, H. 1. Baltmannsweiler.
- [BiPl AES 2016] Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungspläne Baden-Württemberg. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Alltagskultur, Ernährung, Soziales (AES). Stuttgart. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_AES.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_AES.pdf) (25.09.2017).
- [BiPl Ethik 2016] Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): Bildungspläne Baden-Württemberg. Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I. Ethik. Stuttgart. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_SEK1\\_ETH.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_SEK1_ETH.pdf) (19.07.2017).
- Bröckling, Ulrich (2016): Das Unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin 2007.
- Dammer, Karl-Heinz (2013): Mythos Neue Lernkultur. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48, S. 27-57.
- Dammer, Karl-Heinz (2014): Bildungsstandards. Versuch einer Kosten-Nutzen-Analyse. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden, S. 385-402.
- Dammer Karl-Heinz (2017a): Einleitender Exkurs: Wilhelm von Humboldt – Bildung des Menschen als Bildung der Menschheit. In: Ders. (Hrsg.): Philosophen als pädagogische Denker, Bd. 2. Opladen/Berlin/Toronto, S. 11-21.
- Dammer, Karl-Heinz (2017b): Braucht der Pädagogikunterricht Kompetenzorientierung? Kann er sie gebrauchen? [unveröffentlichtes Manuskript].
- Deleuze, Gilles (1993): Postscriptum über die Kontrollgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Unterhandlungen 1972-1990. Frankfurt/Main, S. 254-262.

- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main.
- Göppel, Rolf (2010): Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungskurse im Wandel. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Hentig, Hartmut v. (2004): Einführung in den BiPl 2004. In: Baden-Württemberg Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.): BiPl 2004. Realschule. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/site/BiPl/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule\\_BiPl\\_Realschule\\_Gesamt.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/BiPl/get/documents/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Realschule_BiPl_Realschule_Gesamt.pdf) (26.05.2017), S. 7-19.
- Humboldt, Wilhelm v. (1984): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Frankfurt/Main, Berlin, Wien, S. 27-32 [ED 1793].
- Klein, Hans-Peter (2016): Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenzaufbruch. Springer.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: PROFIL – Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, 09/2011, S. 1-6.
- Ladenthin, Volker (2014): Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: COINCIDENTIA. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Bernkastel Kues, S. 77-126.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Kompetenzraster in Lernlandschaften als pädagogische Umsetzungshilfen zum BiPl 2016. Sekundarstufe I. Online: [www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/kompetenzraster-2016](http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-als-paedagogische-umsetzungshilfen/kompetenzraster-2016) (26.05.2016).
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den BiPl 2016. Online: [www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW\\_ALLG\\_EINFUEHRUNG](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG) (26.05.2017).
- Petermann, Hans-Bernhard (2008): Philosophieren und kompetenzorientierte Bildung. In: Rohbeck, Johannes (Hrsg.): Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden, S. 32-55.
- Petermann, Hans-Bernhard (2009): Ich bin gefragt. Philosophische Perspektiven zur Frage des Ich. In: Roeder, Caroline (Hrsg.): Ich! Identitäten in der Kinder- und Jugendliteratur. München, S. 46-57.
- Petermann, Hans-Bernhard (2011): Der Mensch als Fragewesen. In: H. Lindner, Heike/Zimmermann, Mirjam (Hrsg.): Schülerfragen im (Religions-)Unterricht. Neukirchen, S. 239-262.
- Petermann, Hans-Bernhard (2013): Vom Staunen zum Denken. Philosophieren fördert Lesekompetenz. Online: [www.ph-heidelberg.de/uploads/media/HBP\\_2013\\_VomStauenzumDenken.pdf](http://www.ph-heidelberg.de/uploads/media/HBP_2013_VomStauenzumDenken.pdf) (17.07.2017).
- Petermann, Hans-Bernhard (2017): Philosophie/Philosophische Bildung. Art. In: *WiReLex*, hrsg. v. Heike Linder & Mirjam Zimmermann. Stuttgart.
- Pongratz, Ludwig A. (2013): Unterbrechungen. Studien zur Kritischen Bildungstheorie. Op-laden.
- [RahmenVO] (2015): Kultusministerium Baden-Württemberg: Rahmenvorgabenverordnung Lehramtsstudiengänge. In: Gesetzblatt für Baden-Württemberg 2015/13, 417ff.
- Thomas, Philipp (2014): Für einen sinnorientierenden Philosophieunterricht! Drei fachdidaktische Kompetenzen. Online: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/56357/Sinnorientierender%20Philosophieunterricht.%20Drei%20fachdidaktische%20Kompetenzen.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (19.07.2017).
- Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (2016): Kompetenzen im Philosophie- und Ethikunterricht. Heft 4.

*Karl-Heinz Dammer/Sieglinde Jornitz*

## Nackte Tatsachen der empirischen Bildungsforschung

Ende Oktober 2016 berichtete die Korrespondentin Christine Habermalz im Deutschlandfunk über die Ergebnisse der IQB-Ländervergleichsstudie, den sogenannten IQB-Bildungstrend, der auch dieses Jahr wieder Ende Oktober präsentiert wurde. In ihren Beitrag schnitt sie Originaltöne aus der Pressekonferenz hinein. Dort gab Petra Stanat, Direktorin des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), das den Bildungstrend durchführt, folgende Erklärung dafür, dass einige Bundesländer positive Veränderungen verzeichnen und andere nicht: „Und letztlich ist natürlich die allgemeine Hypothese, die alle Kolleginnen und Kollegen aus der Bildungsforschung hier auch, glaube ich, aufstellen würden: Es muss etwas mit dem Unterricht zu tun haben. Und es muss was damit zu tun haben, dass die Unterrichtsentwicklung nicht so verlaufen ist, wie sie verlaufen sollte.“

Daraufhin entsteht Unruhe im Saal. Lachen ist zu hören. Nachdem Stanat weitere Ausführungen gemacht hat, ohne über den Kern der Hypothese hinauszugelangen, ergreift Ties Rabe als Vertreter der Kultusministerkonferenz und Auftraggeber der Studie noch einmal das Wort und nimmt explizit auf das Lachen und die Unruhe im Raum Bezug. Er sagt: „Ich würde dies gerne noch einmal aufgreifen und ergänzen, weil eben ab und zu geschmunzelt wurde. Und man schmunzelt, wenn man hört, der Bildungserfolg hat etwas mit Unterricht zu tun.“ Er stellt diese Aussage denjenigen gegenüber, die den Schulerfolg an Strukturen wie G8 oder G9 oder die Ganztagschule zu binden versucht haben. Daher sei die von Stanat aufgestellte These durchaus für die Bildungspolitik bedeutsam. Denn: „entscheidend ist, was im Unterricht passiert, und wie es einem Land gelingt, das, was da im Unterricht passiert, schrittweise zu verbessern. Ich wollte das nur noch mal unterstreichen, weil wir, auch wenn ich es öffentlich sage, im Zuschauerraum immer alle schmunzeln und sagen, das ist aber auch logisch mit dem Unterricht. Ja, aber ehrlicherweise hat sich die Bildungspolitik zwanzig Jahre was anderes eingeredet und es ist schön, dass wir jetzt an den Bildungsstudien erkennen, wie wichtig das tatsächlich ist.“

Das spontane Lachen und Geraune der anwesenden Journalistinnen und Journalisten ist der leibgebundene Ausdruck des Erstaunens über die Schlichtheit der Erkenntnisse, die mit großem wissenschaftlichen Aufwand und vielen Steuergeldern<sup>1</sup> erzeugt wurden. Ähnlich wie in Andersens Märchen von des

---

1 Dass es sich nicht um Peanuts handelt, zeigt der aktuelle „Bundesbericht Forschung und Innovation 2016“. Dort ist ausgewiesen, dass allein für den Bereich „Forschung in der Bildung“ die Ausgaben im Jahr 2013 314,4 Mio. Euro umfassten und für 2016 mit einem Soll von 486,5 Mio. Euro angesetzt sind. Die Ausgaben für internationale Assessments und Medien in der Bildung sind darin noch nicht enthalten, weil diese gesondert ausgewiesen sind. Vgl.:

Kaisers neuen Kleidern manifestiert sich in dem Lachen der Einspruch, sich nicht irre machen zu lassen von dem, was hier als wissenschaftliche Erkenntnis präsentiert wird. Dass Leistungen von Schülerinnen und Schülern etwas mit dem Unterricht zu tun haben müssen, dafür hätte es nicht einer eigenen Studie bedurft, denn es gibt diese Leistungen nur, weil es Unterricht gibt, in dem sie sich manifestieren. Wir würden uns doch schon sehr wundern, wenn die nächste Physik-Studie zu der Erkenntnis gelangte, dass die Atomspaltung etwas mit den Atomen zu tun habe. Zugleich wird jedoch das komplexe Zusammenspiel von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Faktoren de-thematisiert, indem einfache Zusammenhänge als wissenschaftliche Errungenschaften gekennzeichnet werden.

Mag das Statement während einer Pressekonferenz noch die Möglichkeit enthalten, dass die Studienleiterin nicht so schnell auf die Frage reagieren konnte, so weisen jedoch publizierte Texte eine ähnliche Erkenntnisschlichkeit auf.

So gelangte die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) bei einem Vergleich der Grundschuluntersuchung PIRLS mit der Mathematik-Studie TIMSS zu folgenden Erkenntnissen:

„In comparison, students who have not learned the basic fundamentals of reading, mathematics, and science by the end of their fourth year of schooling may be at some risk for future academic success.“<sup>2</sup> Und etwas später heißt es: „Especially relevant to educational research and policy broadly, though, is that reading is fundamental to further learning. It makes good sense that students who are better readers are therefore better positioned to learn more in mathematics and science as well as in their other subjects.“ (ebd., S. 107).

Es hat den Anschein, der Wert von Kulturtechniken des Lesens und Schreibens sei derartig strittig, dass wir von ihnen als elementarer Aufgabe der Schule absehen könnten. Aber wie könnten ohne sie Mathematik und Naturwissenschaften unterrichtet werden?

Eine ähnlich bahnbrechende Einsicht kann der zusammenfassenden Darstellung der PISA 2015-Ergebnisse entnommen werden, die uns darüber aufklärt:

„Wie viel Zeit die Schülerinnen und Schüler im Naturwissenschaftsunterricht verbringen und wie naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet werden, steht in einem noch stärkeren Zusammenhang mit den Leistungen in Naturwissenschaften und etwaigen naturwissenschaftlich orientierten Berufsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler als die für den Naturwissenschaftsunterricht verfügbaren materiellen und personellen Ressourcen, die von den Schulen angebotenen außercurricularen naturwissenschaftlichen Aktivitäten und die Qualifikationen die Lehrkräfte für naturwissenschaftliche Fächer.“ (PISA, S. 10)

---

BMBF (2016): Daten und Fakten zum deutschen Forschungs- und Innovationssystem. Bundesbericht Forschung und Innovation 2016, Ergänzungsbd I. Berlin. Online: [www.bmbf.de/pub/Bufi\\_2016\\_Ergaenzungsband\\_1.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Bufi_2016_Ergaenzungsband_1.pdf), Tab. 6, S. 69 und 72.

2 Martin, Michael O./Mullis, Ina V.S. (Hrsg.): TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade. Implications for Early Learning, Chestnut Hill, MA 2013; Online: [https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11\\_Relationship\\_Report.pdf](https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Relationship_Report.pdf), S. 65.

Denn „Schüler, die in der Schule keinerlei naturwissenschaftlichen Unterricht besuchen, schneiden in Naturwissenschaften 44 Punkte schlechter ab als Schüler, die pro Woche mindestens eine naturwissenschaftliche Unterrichtsstunde besuchen.“ (ebd., S.12)

Das entspricht dem Niveau der Erkenntnis, die auch Stanat dem staunenden Publikum unterbreitete. Die Trivialität hat also anscheinend System: Fachunterricht hat etwas mit den Fachleistungen zu tun und je mehr Unterricht in diesen Fächern erteilt wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, von den dort verhandelten Themen etwas zu wissen. Kurzum, wenn Russisch in der Schule nicht unterrichtet wird, muss ich mich nicht mehr wundern, warum die Kinder kein Russisch sprechen. Hinter dem wissenschaftlichen Talmi der Binsenweisheit verbirgt sich indes ein gar nicht so triviales forschungslogisches Problem, denn der erteilte Unterricht ist ja keineswegs eine Garantie dafür, dass die Schülerinnen und Schüler in dem Fach etwas gelernt und folglich etwas verstanden haben. Der erteilte Fachunterricht ist dafür nur eine notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung, da der Lernerfolg an das komplexe Handlungsgeflecht des Unterrichtens gebunden ist. In diesem Geflecht muss es dem Fachlehrer gelingen, der Schülerin bei der Erschließung des Themas zu helfen, und der Schülerin, sich selbst in ein Verhältnis zur unterrichteten Sache zu setzen. Dabei spielt eben auch die Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit den Bedingungen von Schule und Unterricht eine Rolle.

Über diese ist wohl die OECD im Hinblick auf die Eingliederung von Kindern aus anderen Ländern gestolpert. In der Ländernotiz Deutschland des OECD-Berichts „Bildung auf einen Blick 2016“ wird konstatiert,

„dass es sich positiv auf die schulischen Leistungen der Zuwandererkinder auswirkt, wenn sie in jungen Jahren (vor dem sechsten Geburtstag) ins Aufnahmeland einreisen. Kinder, die vor dem Alter von 6 Jahren in ein OECD-Land übergesiedelt waren, erreichten im PISA-Lesekompetenztest im Durchschnitt 19 Punkte mehr als Kinder, die im Alter von 6-10 Jahren in ihrem Aufnahmeland angekommen waren.“<sup>3</sup>

Auch hier ist es allein logisch voraussehbar, dass Kinder von zugewanderten Eltern dann die erwarteten Leistungen zeigen, wenn sie wie alle anderen Kinder eingeschult werden und vor der Einschulung bereits Zeit hatten, die Grundvoraussetzungen für eine Beschulung in deutscher Sprache zu erwerben. D.h. aber auch, dass das deutsche Schulsystem dann weniger Probleme mit zugewanderten Kindern hat, wenn sie bereits schulfähig sind.

Es ist unbestritten, dass hinter den zitierten Passagen relevante Fragen stecken. Warum schneiden in den Tests zum IQB-Bildungstrend einige Bundesländer besser ab als andere? Warum können nach neun Jahren Fachunterricht die Schülerinnen und Schüler nicht, was sie können sollten und was müssten wir wissen, damit die Eingliederung der zugewanderten Kinder in den Regel-schulbetrieb besser und wahrscheinlich schneller gelingt? Woran aber liegt es, dass die Wissenschaftler nicht über ihre Aussagen stolpern, deren Banalität Laien sofort ins Auge springt?

---

3 OECD (2016): Bildung auf einen Blick 2016. Ländernotiz Deutschland. Online: <https://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EAG2016-Germany.pdf>, S. 7.

Im Falle der Schulleistungsstudien mag dies u.a. daran liegen, dass die Testverfahren darauf beschränkt sind, den Status Quo festzustellen, nicht aber, ihn zu erklären. Es geht nicht darum, zu ergründen, wie unterrichtet wird, sondern die Tests treten von außen an den Unterricht heran und prüfen nach eigenen, nicht nach dem Unterricht entnommenen Kriterien, was gelernt wurde. Darauf können wohl die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer eine präzise Antwort geben, nicht aber die Ergebnisse der Testverfahren. Diese müssen aufgrund ihrer eigenen Logik das je Spezifische des Unterrichtens ausschalten, um ein in sich valides Ergebnis zu produzieren. Sie legen einen eigenen Maßstab fest, was gewusst werden soll und prüfen dies über mehr oder minder standardisierte Verfahren ab. Wie nun aber das gezeigte Testergebnis mit dem Unterricht zusammenhängt, können diese Studien nicht klären. Wenn sie dies dennoch zu tun versuchen, geraten sie in die oben gesehenen Schwierigkeiten.

Die Erkenntnisgrenzen der eigenen Studien sind den Wissenschaftler(innen) bekannt, oder sollten dies zumindest sein, weswegen es erstaunt, dass Stanat auf der Pressekonferenz die von der Journalistin gestellte Frage nicht mit dem Argument zurückweist, sie könne aufgrund der Anlage der Studie darüber keine Auskunft geben, sondern dass sie die gesamte Bildungsforschung in Anschlag bringt, um ihre triviale Hypothese, dass Testleistungen etwas mit Unterricht zu tun haben müssen, zu untermauern. Stanats Äußerung ist ein Indiz dafür, dass Forschung mehr sein muss als die Präsentation von Testergebnissen. Sie steht in der Pflicht, etwas über die verdeckten Zusammenhänge und Sinnstrukturen aussagen zu können bzw. die Ergebnisse von Unterricht erklären zu können.

Dem Lachen der Pressekonferenzteilnehmer folgend wollen wir hiermit eine neue Rubrik der *Pädagogischen Korrespondenz* unter dem Titel „Elektrifizierende Empirie“ einrichten, in der wir Fundstücke aus dem Reich der Evidenz, wie die oben zitierten, an unsere Leserinnen und Leser weitergeben, die sich vielleicht noch über den folgenden misslungenen Aufruf einer Website des BMBF wundern können:



Abb.: Website des BMBF

Wenn dem BMBF das missratene Suchen im Internet schon als Forschung gilt, dann ist es nicht verwunderlich, was noch so alles mit Steuergeldern finanziert wird.

Für die Zusendung elektrisierender Fundstücke wäre die Schriftleitung dankbar.

*Bernd Hackl*

## Der Körper als Unterrichtsmittel

### Non-verbale Kommunikation und die performative Beglaubigung der didaktischen Praxis

Der sozialwissenschaftliche Blick auf das Performative hat die Schule erreicht: Die Körper, Räume und Artefakte des Unterrichtsbetriebs, seine sinnlich-unmittelbar wirksamen Interaktionen, seine in der Dimension der Zeit sich entfaltenden Inszenierungsstrategien etc. rücken ins Zentrum des Interesses und werden auf ihr bislang unauffällig gebliebenes Wirken hin untersucht (vgl. nur etwa: Langer 2008; Egger/Hackl 2010; Schmitt 2011; Wulf u.a. 2011; Dressler/Klie/Kumlehn 2012; Falkenberg 2013; Alkemeyer/Kalthoff/Rieger-Ladich 2015). Ich verzichte hier auf eine ausführlichere Darstellung der einzelnen Positionen und Forschungsergebnisse und verweise auf jüngst andernorts vorgelegte Überblicksdarstellungen (Hackl 2015, 2017b; Hackl/Stifter i.Dr.). Die folgenden Überlegungen und Fallbeispiele verstehen sich als Beitrag zu dieser Fokussierung. Sie entstammen einem Forschungsprojekt zum Thema Körperkommunikation im Unterricht, das an der Universität Graz durchgeführt wird. Seine leitende Forschungsfrage lautet: Welche didaktische Funktion kommt im Kontext der Durchführung von Unterricht dem körperlichen Ausdrucksgeschehen zu? Zu den zentralen Prämissen des Projekts zählt also, die beobachtete Körperkommunikation unter einem dezidiert *pädagogischen* Blickwinkel zu untersuchen.

Den Ausgangspunkt der Projektarbeit bilden Unterrichtsstunden, die videografisch aufgezeichnet und durch ein Forschungsteam (i.w. in erster Person Plural angesprochen) zunächst in Form von Fallstudien ausgewertet werden. Die (vor allem auf die Lehrenden gerichteten) Videoaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten werden dazu in Standbilder zerlegt und die kommunikativen Bedeutungen der körperlichen Ausdrucksdetails vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Funktionsbestimmung (deren Eckpfeiler ich im Weiteren überblicksartig skizzieren werde) in ihrer räumlichen und zeitlichen Entfaltung interpretiert (zu unserem Verständnis der hermeneutischen Rekonstruktion körperlicher Ausdrucksgestalten vgl. Hackl 2014a). Aus der vergleichenden Betrachtung der Fälle leiten wir dann verallgemeinernde Einsichten in die basalen Elemente, Konstellationen und Verlaufsformen der unterrichtlichen Körperkommunikation ab (vgl. etwa Hackl/Hummel 2012; Hummel 2015). Im Vordergrund der Untersuchung stehen dabei nicht die bei den Heranwachsenden *faktisch ausgelösten* Wirkungen des Unterrichtens, sondern die ihm entspringenden Bedeutungskonstellationen, die solche Wirkungen *nahelegen*, indem sie bestimmte sinnhafte Anschlüsse eröffnen, nicht jedoch mechanisch determinieren.

Als eine unserer zentralen Herausforderungen betrachten wir den Versuch zu vermeiden, Vorannahmen über die untersuchten empirischen Gegebenheiten unhinterfragt in den Forschungsprozess hineinzutragen, zu einem empirisch nicht gedeckten Filter unserer Beobachtung werden zu lassen oder gar tautologisch als empirische Erkenntnis zu behandeln. Dessen ungeachtet sind unsere Beobachtungen und Interpretationen unvermeidlich (etwa schon durch die Absicht, sie unter spezifisch pädagogischem Blickwinkel durchzuführen) von unserem theoretischen Selbstverständnis geprägt. Wir betrachten dies jedoch nicht als Mangel, sondern als Eigenheit jeder seriösen Forschungstätigkeit und versuchen, sachlich problematischen Vorentscheidungen durch eine möglichst offene selbstreflexive Haltung entgegenzuwirken. Ich habe diesen Zugang an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Hackl 2012).

## I

### Unterricht zwischen pädagogischer Authentizität und institutionell oktroyiertem Double-Bind

Betrachtet man Unterricht unter einem performativen Blickwinkel, so rückt die Frage in den Vordergrund, durch welche Realisierungspraktiken er in den konkreten unterrichtlichen Handlungssituationen umgesetzt wird. Offensichtlich ist zunächst, dass die im Zuge des Unterrichtens an die Heranwachsenden gerichteten sprachlichen Ausführungen unablässig von einer komplexen Flut an körperlichen Zusatzereignissen begleitet werden. Die genaue Rekonstruktion erweist nun, dass diese mit jenen in einem komplexen sinnhaften Zusammenhang stehen, sie etwa rahmen, unterstützen und kommentieren. Dies trifft auch auf solche zu, die auf den ersten Blick wie unmotivierte und überflüssige persönliche Schrullen erscheinen, wie etwa häufiges Räuspern oder das ‚Herumwedeln‘ mit den Händen, oder funktional unverzichtbare motorische Operationen darstellen, wie das Umblättern einer Buchseite, das Stützen während einer gymnastischen Übung oder das Schwenken einer Eprovette. Sie gewinnen mindestens schon dadurch eine expressive Bedeutung, dass ihre konkrete Gestalt unvermeidlich jene sinnlich-direkt präsente Lern- und Handlungssituation mit bestimmt, in der die Heranwachsenden sich orientieren und bewegen müssen.

Als eine erste allgemeine Aussage aus unserer bisherigen Arbeit lässt sich nun resümieren, dass die wichtigste Funktion der untersuchten nonverbalen Kommunikation in der Beglaubigung dessen besteht, was man die didaktische Integrität des Unterrichts nennen könnte. Die körperliche Performanz der Lehrenden trägt wesentlich dazu bei, den Lernenden die didaktische Praxis auch für diese sinnvoll erscheinen zu lassen. Dabei sind es nicht bloß die ‚pädagogischen Absichten‘, die hier authentisch (oder fragwürdig) präsentiert werden, sondern die Gesamtheit der im Unterricht sich stellenden propositionalen, normativen und ästhetischen Geltungsfragen. Die Art und Weise seiner körperlichen Realisierung vermittelt einen spontanen Eindruck davon, ob man im Lernen ernst genommen, unterstützt und in seinen Ambitionen anerkannt wird,

was man lernen sollte, ob dieses Lernen seine Anstrengung lohnt oder wie man konkret an die im Unterricht vorgeführte Sache lernend herangehen kann. In diesem Sinne steht und fällt jeder Unterricht also mit seiner körperlichen Inszenierung.

Der zuletzt gewählte Terminus ‚Inszenierung‘ markiert eine – wenn auch begrenzte – Analogie zum literarischen Bühnenstück, welche dem performativen Zugang auffällig werden kann: die Protagonisten von Unterricht und Bühnenstück müssen ihre Aufgabe in physischer Präsenz und Interaktion erfüllen, ein vorab schwer kalkulierbares Publikum gewinnen und dabei die Bedingung eines vorgegebenen knappen Zeitrahmens erfüllen. Beide können ihre Ziele nur erreichen, indem sie ihr Publikum überzeugen und sind daher darauf verwiesen, die Dramaturgie ihrer Intervention glaubwürdig anzulegen. Genau dies materialisiert sich nirgends klarer als im körperlichen Ausdruck, welcher in beiden Genres eine vergleichbar ‚kurzschlüssige‘ Kommunikation mit den Adressaten hervorruft, die unter dem Anspruch von Authentizität, Gediegenheit und Anerkennungswürdigkeit steht.

Worin besteht nun die *pädagogische* Funktion dieser Inszenierung? Um die Vielfalt der von Lehrenden empirisch vollzogenen körperlichen Aktivitäten auf ihre didaktische Spezifik hin zu erfassen, untersuchen wir, ob bzw. in welcher Weise sie sich als Realisierung (mindestens) einer von vier notwendigen *Funktionsaspekten des schulischen Unterrichts* verstehen lassen, deren Verallgemeinerung wir in Anknüpfung an klassisch didaktische wie auch kompatible lernpsychologische Überlegungen vorgenommen haben. Es sind dies: 1. eine entspannte Situierung des Lernprozesses, 2. die Integration der Lernenden in eine kooperative schulische Alltagspraxis, 3. die Problematisierung etablierter sachbezogener Haltungen, Überzeugungen und Wissensbestände der Lernenden und 4. die partizipative Demonstration des Einsatzes von problembewältigendem Wissen und Können. Jeder der vier Aspekte verweist unmittelbar auf jeden anderen und bildet eine unterstützende Bedingung möglichen Lernens. So kann das notwendige imitierende Probieren (4. Aspekt) in einem entlasteten Kontext (1. Aspekt), im Rahmen einer kooperativen Alltagspraxis (2. Aspekt) und inhaltlich orientiert und motiviert durch sachbezogene Problematisierungen (3. Aspekt) stattfinden. Diese Systematik betrifft ganz besonders auch die körperlichen Ausdrucksgestalten. Die meisten von ihnen lassen sich zur Rekonstruktion ihrer Funktion im Unterrichtsgeschehen schwerpunktmäßig einer der vier Funktionen zuordnen, enthalten jedoch auch immer mehr oder weniger ausgeprägte Referenzen auf alle anderen.

Diese Charakterisierung der vier Funktionsaspekte orientiert sich zunächst an einer von den Akteuren mindestens implizit verfolgten Idealnorm eines gelingenden Unterrichts. In der öffentlichen Schule herrschen jedoch Bedingungen vor, die deren Verwirklichung nur aspektweise, in Ansätzen oder über beschränkte Zeiträume hinweg möglich machen. Überall dort, wo in der Schule durch ihre aktuelle institutionelle Verfassung die expansive Logik der Stimulierung und Unterstützung von Bildungsbewegungen blockiert ist, tritt die restriktive Logik einer zwanghaften Erfüllung formaler Anforderungen an ihre

Stelle. Dieses Syndrom führen wir auf einen der Schule unter den obwaltenden gesellschaftlichen Bedingungen grundsätzlich vorgegebenen Widerspruch zwischen pädagogischem Arbeitsbündnis und intergenerationellem Instrumentalisierungsverhältnis zurück und verstehen ihn in Anschluss an Jürgen Habermas als Resultat der von ihm beschriebenen Kolonialisierung der Lebenswelt. Ökonomie und Politik würden in die Lebenswelt eindringen, „wie Kolonialherren in eine Stammesgesellschaft“ (Habermas 1981, S. 522) und sie gewaltsam an ihre systemische Logik assimilieren. Ausdrücklich erwähnt Habermas auch die Institution Schule als Beispiel dieser historischen Entwicklung (ebd., S. 540ff.). Das Konzept bietet u.E. eine überzeugende Erklärung für die beobachtbare Unvereinbarkeit zwischen den (sich systemisch-zweckrational ausweisenden) *ökonomischen* und *politischen* Ansprüchen der Gesellschaft an das Schulsystem, die darin bestehen, verbindliche Vorentscheidungen über die Lernbiografien der Heranwachsenden festzulegen und dem (sich lebensweltlich-rational legitimierenden) *pädagogischen* Anspruch, diese Lernbiografien im Sinne eines ‚sich negierenden Gewaltverhältnisses‘ (Benner 1996, 187ff.) normativ offen zu halten (ähnlich argumentiert Helsper 1996; vgl. dazu auch Hackl 2014b, 2017a).

Vor diesem Hintergrund können die unterrichtlichen Handlungsstrategien keineswegs beliebig gewählt werden. Die Widersprüchlichkeit der verbindlich vorgegebenen Ansprüche verbietet es gleichermaßen, eine durchgängig pädagogisch engagierte Interaktionsstrategie zu verfolgen, wie ebenso, sich durchgängig auf eine der möglichen zwanghaften Alternativen zurückzuziehen, da dadurch die jeweils gegenläufigen Ansprüche grundsätzlich unerfüllt bleiben müssten. Im körperlichen Ausdrucksgeschehen der Lehrenden schlägt sich diese Widersprüchlichkeit deutlich spürbar nieder. Während nämlich die pädagogisch ‚integre‘ Handlungslogik ihre Zustimmungsfähigkeit durch eine *spontan-authentische* Ausdruckspraxis beglaubigen kann, bleibt dies ihrem ‚instrumentalisierenden‘ Widerpart aus naheliegenden Gründen verwehrt. Er müsste sich durch eine unverstellte Ausdruckspraxis ja unmittelbar selbst entlarven. An ihre Stelle treten daher intentional-modellierte Inszenierungen, welche darauf angelegt sind, sich täuschend als pädagogisch legitim (und damit je nach gewählter Strategie mehr oder weniger zustimmungsfähig) erscheinen zu lassen. Diese Inszenierungen führen jedoch mangels ausreichender Kontrollmöglichkeiten über das je eigene Ausdrucksgeschehen (vgl. Hackl 2014a) de facto zu *symbolischen*, also gewissermaßen *zeichenhaft reduziert* verwirklichten (etwas holzschnittartiger ausgedrückt: unglaublich ‚gespielten‘) körperlichen Ausdruckseignissen oder überhaupt zum Verzicht auf den Versuch, die Sinnhaftigkeit aktiver Beteiligung für die Lernenden zu dokumentieren.

Wie ich im Folgenden zeigen möchte, lassen sich zu allen vier Funktionsaspekten des Unterrichts sowohl Figuren einer weitgehend ‚glaubwürdigen‘ pädagogischen Interaktion beobachten, wie sie durch spontan-authentische körperliche Ausdrucksgestalten charakterisiert ist, als auch Figuren einer ‚instrumentalistisch‘ überformten Ausdruckspraxis, an der sich widersprüchliche (oder offen zwanghafte) körperliche Botschaften identifizieren lassen.

## II Entspannte Situierung

Als ein Definitionsmerkmal von Schule kann gelten, dass ihr Betrieb aus dem alltäglichen Leben der Heranwachsenden herausgelöst ist. Auf diese Weise wird eine entspannte Situierung der Lernprozesse möglich. Die durch Lernen zu meisternden Probleme müssen nicht mit sofort wirksamen Lösungen beantwortet werden, sondern können einer erweiterten und vertieften Auseinandersetzung zugeführt werden. Probe-, Fehl- und Übungshandlungen, Umwege, ‚Hypothesenprüfungen‘ etc. sind mit entschärften Konsequenzen belastet und unter reduziertem Erfolgsdruck durchzuführen. Der müßige, experimentierende, forschende Umgang mit Wissen und Können hat Vorrang vor pragmatischer Situationsbewältigung. Die Heranwachsenden verfügen über *Frei-Raum* (auch im durchaus wörtlichen Sinne) und *Frei-Zeit* (σχολή), wodurch zu den Dingen, die lernend erschlossen bzw. reflexiv durchdrungen werden sollen, Distanz eingenommen werden kann. Klaus Holzkamp (1995, S. 324ff.) hat den ‚affinitiven‘ Modus als unverzichtbare Qualität jedes insgesamt effektiven Lernens herausgestellt. Er ist charakterisiert durch „einschließende Herangehensweise, ein ‚Kommen-Lassen‘ von gegenständlichen wie sprachlichen Bedeutungsverweisen, ein ‚Sich-Zurücklehnen‘, Übersicht-Gewinnen, eine ‚distributive‘ (im Gegensatz zu ‚fixierender‘) Beachtung, die Aufhebung von Festlegungen und Beschränkungen durch das In-den-Blick-Nehmen des ‚Ganzen‘“ (ebd., S. 328). Wenn Schule also dazu da ist, das Lernen der Heranwachsenden gegenüber naturwüchsigen Lernprozessen zu steigern, so muss sie wenigstens ein Mindestmaß an einer solchen entspannten, müßigen Weltaneignung gewährleisten.

Dabei spielen körperliche Ausdrucksereignisse der Lehrenden eine herausragende Rolle, v.a. jene mimisch-gestischen Details, die eine verträgliche Dimensionierung der Ansprüche und eine entspannte Haltung des Lehrenden selbst zur Erscheinung bringen: eine lockere Schulterhaltung, kontaktorientiertes Blicken, entspannte Mimik, keine betont distanzschaffenden oder aggressiven Lokomotionen (z.B. hinter dem Lehrertisch ‚verbunkern‘, drohend schnelle und nahe Annäherungen o.Ä.). Ein generell leicht reduziertes Tempo der körperlichen Aktionen und Reaktionen, eine ‚sensible‘ Distanzgestaltung sowie das Nichtunterdrücken ‚positiver‘ spontaner Regungen (z.B. Lachen) tragen zu einer Geborgenheit vermittelnden Situationswahrnehmung durch die Lernenden bei. Bedeutsam sind auch Signale der ‚Offenheit‘ und ‚Aufnahmebereitschaft‘ (betont geöffnete Augen, leichte Schräghaltung des Kopfes, zur Klasse gerichtete konkave Gestaltbildungen u.Ä.).



Abbildung 1



Abbildung 2



Abbildung 3

Abb. 1 zeigt eine Lehrerin, die im Kreis der ihr anvertrauten Kinder selbst herzlich lacht. Schon der Umstand, dass sie eine solche emotionale Regung vor den Heranwachsenden nicht zu unterdrücken oder verbergen versucht, sondern spontan ausagiert, lässt sie sehr entspannt erscheinen und auch ihre Körperhaltung zeigt keinerlei Anzeichen einer versuchten Distanzierung oder Überlegenheit gegenüber den SchülerInnen. Im abgebildeten Augenblick bespricht sie dem Unterricht vorgeordnete Angelegenheiten (ist also gerade nicht mit der Thematisierung eines Unterrichtsinhalts beschäftigt). Es besteht damit für sie offensichtlich kein Anlass, irgendeine ‚Pflichterfüllungsbereitschaft‘ vorzugeben oder einzumahnen oder ihre Autorität herauszustreichen. Indem sie sich jenseits der fachbezogenen Vermittlungstätigkeit (oder disziplinärer Interventionen, die im Moment nicht notwendig sind) quasi als ‚Gleiche unter Gleichen‘ gibt, demonstriert sie, dass sie in diesem Kontext keinerlei Privilegium (etwa als ‚Vor-Gesetzte‘) beansprucht. Damit signalisiert sie den Heranwachsenden auch, dass auf der persönlichen Ebene keine restriktiven Verhaltensregeln zu beachten sind. Dies kann dazu beitragen, dass sich die SchülerInnen in der Klasse wohl fühlen und das Vertrauen entwickeln, hier in ihrem ‚Jugendlichsein‘ und ihren daraus erwachsenden Bedürfnissen grundsätzlich akzeptiert und gefördert zu werden.

In Abb. 2 sieht man, wie dieselbe Lehrerin der Schilderung einer Schülerin zuhört. Ihr körperlicher Ausdruck zeigt, dass sie ganz ‚bei‘ der Schülerin ist: Ihr Blick, ihr Gesicht und ihre Körpervorderseite sind annähernd gleichgerichtet weitgehend der Schülerin zugewandt. Die Vermeidung einer (mit jener der Schülerin) vollständig symmetrischen

Zuwendung ihrer Körpervorderseite bewirkt, dass die gesamte Haltung nicht ‚militärisch akkurat‘ ausgerichtet oder ‚exklusiv‘ auf die Schülerin orientiert wirkt. Die Lehrerin bleibt so gegenüber dem Rest der Heranwachsenden ansatzweise offen und zugänglich. Sie lächelt warm und freundlich und ihre etwas verschmälerten Lippen und die beiden deutlich sichtbar ‚ruhig gestellten‘ Hände lassen eine leicht gespannte Aufmerksamkeit erkennen. Die kaum merklich angedeutete seitliche Kopfneigung ‚öffnet‘ die Haltung zusätzlich. Gleichzeitig beachtet die Lehrerin die in ihrem Rücken befindlichen Mädchen nicht erkennbar und dies verstärkt noch einmal den Eindruck einer gewissen Souveränität, mit der sie darauf verzichtet, ‚alles im Blick‘ zu haben, sich vielmehr in diesem Augenblick ganz und ohne Unsicherheit auf das vor ihr stehende Kind einlässt. Auch hier, wie im ersten Bild, trägt sie also zur Kultivierung einer schützend-bergenden Situation bei. Die Lehrerin signalisiert den Heranwachsenden am Beispiel ihrer Mitschülerin, mit der sie soeben kommuniziert, dass sie hier ernst genommen werden und ihren Anliegen ‚Raum gegeben‘ wird.

Abb. 3 zeigt nun den Kontrastfall einer durch körperliche Ausdrucksphänomene tendenziell unentspannten Situation und dies geht zurück auf die mangelnde innere Stimmigkeit der Zuwendungsgeste. Man sieht eine Lehrerin im Gespräch mit einer Schülerin. Ihre Körpermitte ist in einem beinahe rechten Winkel von dem Mädchen abgewendet. Lediglich ihr Gesicht (das keinen Ausdruck von Anteilnahme zu erkennen gibt) und ihr Blick sind zu ihm hingedreht. Dadurch entsteht der Eindruck, dass die Kommunikation mit der Schülerin nur ‚nebenbei‘ verläuft. Sie ist nicht wirklich ‚bei‘ dem Mädchen, welches beinahe wie eine Störung für die Lehrerin erscheint. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass die Lehrerin ihre Arme entspannt nach unten hängen lässt und die Finger ihrer beiden Hände ineinander verschränkt hält. Sie verrät dadurch, dass der Grund für die minimalisierte Zuwendung *nicht* in einer (etwa durch das Mädchen gerade unterbrochenen) anderen wichtigen Tätigkeit besteht. Zudem bilden die Arme eine völlig in sich (ab-)geschlossene Figur, die keinerlei Bezugnahme auf das Mädchen andeutet, ganz im Gegensatz etwa zu Abb. 2, in der die Figur, die die beiden Arme der Lehrerin bilden, in Richtung auf das Mädchen gerichtet ist und die durch ihre ‚geknickte‘ und vorne durch die Stellung der Hände unterbrochene Form keine der bogenartigen Figur der Arme in Abb. 3 vergleichbare Abgeschlossenheit erkennen lässt. Die hier eingefangene Ausdrucksgestalt lässt die Lehrerin kaum erreichbar erscheinen, lediglich die oberste Partie ihres Körpers (die sprachlich organisierte ‚kognitive‘ Kopfreion) scheint irgendwie zugänglich. ‚Als Ganze‘ bleibt sie aber unerreichbar und so kann dieser Moment körperlich nicht zur entspannten Situierung des Unterrichtsgeschehens beitragen.

Abb. 1 und 2 repräsentieren Beispiele einer authentisch praktizierten pädagogischen Interaktionslogik. Nichts in Mimik, Gestik oder Körperhaltung der Lehrerin weist auf Brüche oder kontradiktorische Strebungen hin. Diese innere Stimmigkeit des Ausdrucks vermittelt deutlich spürbar wichtige Ele-

mente jener Ausgangssituation, wie ich sie als entspannte Situierung des Lernens beschrieben habe. Abb. 3 bildet dagegen ein Beispiel für die von uns als *administrativer* Interaktionstypus klassifizierten Unterrichtsstrategie. Sie wird nach dem Muster des Verwaltungshandelns angelegt und als Befolgung formaler Regeln verstanden, die durch Anweisungen und Sanktionen gesteuert wird.

Es ist jedoch entscheidend, den Stellenwert jeder der gezeigten Ausdrucksfiguren angemessen zu dimensionieren. Es handelt es sich hier um ein kurzzeitiges Ereignis, dessen Wirkung insgesamt durch die Summe der weiteren körperlichen Ausdrucksereignisse bekräftigt oder relativiert wird. Das Zustandekommen einer ‚entspannten Situierung‘ des Unterrichtsgeschehens hängt also davon ab, ob die Dichte der sie repräsentierenden authentischen Ausdrucksereignisse ausreichend hoch ist oder ob sie durch zu viele minder authentische Ausdrucksereignisse desavouiert und zum ‚Kippen‘ gebracht wird.

### III

## Kooperative Integration

Einen zweiten Funktionsaspekt des unterrichtlichen Handelns sehen wir in der Integration der Lernenden in einen kooperativen Handlungskontext. Der Aufenthalt in der Schule wird dadurch mit einer sinnstiftenden Rahmenperspektive und Rollenverteilung ausgestattet, die den Zugang zu den motivationalen und sachlichen Ressourcen des Lernens ebnet. Jean Lave und Etienne Wenger haben – ohne sich dabei zunächst auf schulisches Lernen zu beziehen – gezeigt, dass jedes effektive Lernen einer Einbettung in eine ‚community of practice‘ (vgl. Lave/Wenger 1991) bedarf, in eine Gemeinschaft also, die sich um eine von ihren Mitgliedern als verbindlich angesehene Aufgabe herum konstituiert. Diese Integration ermöglicht, dass ihre Mitglieder reale und benötigte Beiträge zur Gemeinschaftsaktivität leisten können und damit ihre Motivation aus Anerkennung durch die anderen beziehen können, die von diesen Beiträgen profitieren. Sie zeitigt daher ein entsprechendes Selbstwertgefühl aus der Erfahrung, als Urheber produktiver Leistungen zur Aktivität der Gruppe beizutragen. Lernmotivationen würden sich demnach nicht vorrangig an einzelnen – zufälligerweise gerade zu den aktuellen Dispositionen der Lernenden passenden – Themen entzünden, sondern an der Perspektive, zu einem konstruktiven Mitgestalter gemeinsamer Lebenspraxis zu avancieren, oder wie es Lave formuliert: Das Telos des Lernens sei ‚becoming a respected, practising participant‘ (Lave 1997, S. 129). Klaus Holzkamp hat diesen Aspekt der Situierung von Lernprozessen in gemeinsam geteilten Anliegen v.v. als Zentralmotto seines Konzepts ‚kooperativen Lernens‘ (als Gegenmodell zur individualisierenden Pädagogik der öffentlichen Schule) herangezogen (vgl. Holzkamp 1995, S. 501ff.).



*Abbildung 4*



*Abbildung 5*



*Abbildung 6*

Geht es beim Aspekt der entspannten Situierung also eher um eine atmosphärische Rahmung der unterrichtlichen Aktivitäten, hat die kooperative Integration der Heranwachsenden in eine arbeitsteilige Praxis einen stärker appellativen Charakter. Hier muss das körperliche Ausdrucksgeschehen der Lehrenden spürbar werden lassen, dass die Lernenden als kompetente und konstruktive Beiträger zum gemeinsamen Tun angesprochen werden und dass ihre Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zur Realisierung der gemeinsamen schulischen Alltagspraxis ‚gebraucht‘ wird und eine Quelle sozialer und produktiver Bedürfnisbefriedigung darstellt.

Die Lehrerin in Abb. 4 hatte zuvor gerade eine Frage gestellt und diese wurde durch einen Schüler – offensichtlich – zufriedenstellend beantwortet. Sie drückt dies dadurch aus, dass sie im Anschluss an die Wortmeldung mit ihrer linken Hand auf den Schüler hindeutet. Diese Geste ist etwa aus musikalischen Aufführungen bekannt, in denen anschließend an eine herausragende Einzelleistung auf den Interpreten hingedeutet wird (und dann oft als Ausgangspunkt für Zwischenapplaus fungiert). Die Geste ist in gewisser Weise selbstevident. Ein öffentliches Deuten auf eine Person ist zunächst eindeutig erkennbar als Versuch, die Aufmerksamkeit aller anderen Anwesenden auf diese Person hin zu lenken. Im Zusammenhang mit den hier anzutreffenden weiteren körpersprachlichen Details (z.B. dem freudigen Lächeln der Lehrerin) und verbalen Mitteilungen (z.B. zustimmende oder anerkennende Äußerung) kann man sie dann etwa so auffassen: Beachtet und würdigt diese Person, die das zustande gebracht hat! Die Geste leitet also die Aufmerksamkeit

von der gelungenen Sache auf ihren anerkennungswürdigen Urheber. Man sieht in Abb. 4 jedoch zugleich, dass diese ‚Personalisierung‘ nicht ausufert, denn die Lehrerin bleibt parallel zu ihrer Geste mit ihrem Blick bei ihrem Heft, also beim Gegenstand des Unterrichts, der durch dieses hier szenisch repräsentiert wird. Die Hervorhebung und damit besondere Würdigung des Schülers wird dadurch als zeitlich begrenzte Nebenhandlung bestimmt, quasi als Fußnote zur Arbeit am Thema. Dessen ungeachtet hat sie eine wichtige Bedeutung. Sie artikuliert eindeutig die Gemeinsamkeit des hier verfolgten Anliegens, denn nur wenn diese unterstellt werden kann, hat es Sinn, die Leistung eines einzelnen Anwesenden der kollektiven Würdigung anheim zu stellen.

In Abb. 5 sehen wir dieselbe Lehrerin, wie sie einen Schüler an die Tafel bittet, nachdem sie seine diesbezügliche Zustimmung eingeholt hat. Der Schüler saß davor genau in der Blickrichtung der Lehrerin. Sie erzeugt nun (im übertragenen wie im wörtlichen Sinne) eine erhebliche Spannung, und zwar dadurch, dass sie – zunächst – ihre Oberkörper- und Gesichtsausrichtung und damit zugleich ihren ‚Hauptkontakt‘ zur gesamten Klasse beibehält, während sie mit dem Schüler, der sich zwischen den Bankreihen seitlich herausbemüht durch ihren ihm nachschweifenden Blick Kontakt hält. Es ist als wolle sie suggestiv die Aufmerksamkeit der Klasse mit der bevorstehenden Vorzeigeleistung des Schülers verkuppeln. Dann intensiviert sie die Spannung durch eine zweite ‚Verdrehung‘. Sie hält nun dem Schüler mit dem von ihm weiter entfernten Arm die Kreide entgegen, und zwar noch einige Zeit bevor er sie tatsächlich ergreifen kann (er befindet sich noch etwa 2 m entfernt). Damit dreht sie nun auch ihr ‚gewichtigstes‘ Zuwendungsorgan (den Oberkörper) dem Schüler entgegen, während sie die – weniger ‚gewichtige‘ – Gesichtsfrent in Richtung Klasse behält. Dadurch formt sie eine außerordentlich expressive Geste des Deutens auf den Schüler und damit seiner Hervorhebung und der Polarisierung der Aufmerksamkeit auf seinen Auftritt. Auch der freudig gespannte Gesichtsausdruck der Lehrerin unterstreicht noch einmal ihre positive Erwartungshaltung und ihren Vertrauensvorschuss. Es handelt sich hier um ein geradezu virtuos orchestriertes Arrangement der drei verfügbaren körperlichen Adressierungsmedien: Vorderseite des Oberkörpers – Gesichtsvorderseite – Blickrichtung.

Abb. 6 zeigt nun wieder ein idealtypisches Beispiel einer die pädagogische Aufgabenstellung konterkarierenden Körperkommunikation. Der Lehrer dirigiert einen widerwillig sich sträubenden Schüler mit einer bereits wiederholten strikten Anweisung ‚zur Tafel‘. Die verbale Artikulation wird dabei energisch durch körperliche Signale untermauert. Der Lehrer hat den Kopf kraftvoll leicht nach seitlich vorne gesenkt. Es ist, als würde er mit ihm gegen einen ausgeübten Widerstand andrücken. Er ‚bietet dem Schüler die Stirn‘, die sich jedoch nicht auf diesen zu bewegt, sondern die Richtung angibt, in die er sich begeben soll. Er bewegt sich dabei, als würde er den Schüler mit einer unsichtbaren Schnur in die gewünschte Richtung ziehen. Zusätzlich hält der Lehrer die Zeigefinger beider Hände leicht gestreckt und bewegt sie ebenfalls in die Richtung des Ortes, der dem Schüler angewiesen wird. Der Blick des Lehrers

geht zu Boden obwohl er gerade mit dem Schüler spricht. Er gibt so unmissverständlich kund, dass er jetzt keinen wie immer gearteten Beitrag zu einer dialogischen Verständigung aufzunehmen bereit ist. Während dessen bekräftigt der Schüler – kontradiktorisch antwortend – seinen Widerstand körperlich-performativ durch seine starr (also gegen das Ansinnen des Lehrers) aufgerichtete Haltung und die beiden Hände in der Hosentasche.

Abb. 4 und 5 zeigen Ausdrucksfiguren, die geeignet sind, die unterrichtliche Beteiligungsaufforderung als konstruktive Einbeziehung in eine gemeinsame und nach Maßgabe wechselseitigen Respekts gestaltete Aneignungspraxis erscheinen zu lassen. Beide Standbilder zeigen keinerlei Selbstwidersprüche, die diese Aussage konterkarieren würden. Dagegen fällt die in Abb. 6 erkennbare körperliche Inszenierung des Lehrers dem mindestens implizit vorliegenden pädagogischen Generalversprechen, im Interesse der Heranwachsenden zu agieren, in den Rücken. Der suggestive Appell an einzuhaltende schulische Normen wirkt als unverrückbare, von ‚oben‘ verhängte Zwangsmaßnahme. Seine normative Geschlossenheit, das quasi totale Verständigungsmoratorium, das er zur Geltung bringt, provoziert daher Widerstand. Wir rechnen diese Ausdrucksfigur dem vielfach beobachtbaren *normativistischen* Interaktionstypus zu. Hier werden die fremdgesetzten Vorgaben nicht – wie beim administrativen – teilnahmslos abgewickelt, sondern engagiert vorgetragen und durchgesetzt.

#### IV

### Sachbezogene Problematisierung

Müßige Situierung und kooperative Organisation des pädagogischen Geschehens haben nun drittens vor allem den Zweck, eine emotionale und operative Grundlage für die systematische Problematisierung bestehender Orientierungen zu schaffen. Unterricht muss durch spezifische Kommunikationsangebote Bedürfnisse wecken und stimulieren, die das je etablierte subjektive Weltkonzept der Lernenden als erweiterungsbedürftig erfahrbar machen und seine homöostatischen Tendenzen torpedieren. Eine solche Verunsicherung kann in ihrer Wirkung von der schlichten Weckung von Neugierde bis zum Durchgang durch existenzielle Grenzerfahrungen reichen. Frigga Haug hat diesen Aspekt so zusammengefasst: „Einen Lernprozess organisieren heißt Erfahrungen in die Krise führen. Dafür benötigen Schüler Lehrer, die Verunsicherung herausfordern und das Sich-Einrichten immer wieder in Frage stellen. Lehrer werden die harmonische Koexistenz widersprüchlicher Erfahrungen der Schüler stören. Sie richten Erfahrung gegen Erfahrung.“ (Haug 2003, S. 65) Hans-Christoph Koller hat Krisenerfahrungen im hier skizzierten Sinne generell zum Angelpunkt seines Konzepts ‚transformatorischer Bildungsprozesse‘ genommen (Koller 2010, S. 294ff.). Mit einer solchen Problematisierung kommt jenes Dritte zwischen Lehrendem und Lernendem ins Spiel, jene Sache, die im und durch den Unterricht thematisch werden muss (vgl. Gruschka 2002, etwa S. 51ff.).



Abbildung 7



Abbildung 8



Abbildung 9

Für die körperliche Inszenierung des Unterrichts bedeutet dies: Indexikalische Elemente rücken ins Zentrum des Ausdrucksgeschehens, so etwa wenn die Lehrperson auf reale Objekte außerhalb der Körperfigur blickt, deutet oder in anderen Gesten Bezug nimmt oder selbst in pantomimischer Weise ihr Erscheinen mit ‚erzeugt‘. Gleichzeitig wird die sichtbar gemachte Sache kommentiert und bewertet, die Triftigkeit oder Fraglichkeit einer bestimmten Verortung ihr gegenüber performativ zur Geltung gebracht.

Die Lehrerin in Abb. 7 hält anlässlich der Einführung in ein neues Unterrichtsthema in ihren Händen einen Kunststoffbehälter, aus dem eine Blume hervorragt. Sie hält die Blume ganz dicht an ihre Nase und riecht deutlich sichtbar an ihr. Sie wirkt dabei sehr konzentriert und von dem sinnlichen Ereignis angetan. Obwohl die Szene nur sehr kurz dauert, hat sie hohen suggestiven Wert. Zunächst rückt sie den Gegenstand des Unterrichts an eine inszenatorisch absolut zentrale und gestisch markierte Stelle: erhoben vor ihrem Körper, in der Mitte zwischen Gesicht und beiden Armen. Dies bewirkt, dass die differenzierten und intensiven Ausdrucksmöglichkeiten des Gesichts nicht ‚verstellt‘ sind und unmittelbar über dem Gegenstand zu sehen sind, ihn also unmittelbar begleiten. Eine besonders starke suggestive Wirkung entsteht dadurch, dass die Lehrerin diese Würdigung der Blume gänzlich nonverbal vornimmt und dabei den in der Schule selten aktivierten Geruchssinn ins Spiel bringt, dabei – ganz gegenläufig zu der üblichen ‚realitätsfernen‘ Abhandlung von Themen in der Schule – eine geradezu intime und von deutlich spürbarer Emphase getragene Beziehung zu der Blume aufnimmt. Sie signalisiert damit Wertschät-

zung und Engagement für ihren Unterrichtsgegenstand generell (hier beispielhaft vertreten durch die einzelne Blume), macht aber ganz besonders auch die spezielle Blume selbst interessant, da das Verhalten der Lehrerin gleichsam ganzkörperlich beglaubigt, dass es gute Gründe gibt, sich der Blume so intensiv zuzuwenden.

Abb. 8 zeigt eine Lehrerin, die soeben eine falsche Antwort erhalten hat. Die starke Schräglage ihres Kopfes zeigt an, dass sie eher vermeidet, ihre korrigierende Antwort allzu direktiv („gerade“) zu kommunizieren. Sie lehnt nicht sofort und vollständig ab, sondern zeigt ihr eigenes inneres „Abwägen“ der Argumente, damit eine eher fragende als apodiktische Problematisierung. Ihr konzentrierter Gesichtsausdruck lässt erkennen, dass sie die Äußerung ernst nimmt, genau bedenkt und erst nach dieser präzisen Prüfung kritisch kommentiert. Dabei scheint der gestreckte Finger auf etwas ganz Bestimmtes hinzuweisen, gegen das sie Einspruch erhebt oder das sie als Beleg ins Treffen führt, damit jedenfalls aber, dass ihre Argumentation sich präzise („punktgenau“) auf etwas in der Welt bezieht. Damit unterstreicht sie gestisch, dass nicht die gesamte Gegenposition oder gar die sie repräsentierende Person zur Debatte steht, sondern nur der indexikalisch (mit dem Fingerzeig) identifizierte Sachverhalt. Sie lädt damit ein, ihrer Relativierung der vorgetragenen Sichtweise zu folgen. Die diskursive Formatierung ihrer Bezugnahme erleichtert es, auf die Flucht in ein spontanes Abblocken oder ein gekränktes Zurückziehen aus der Interaktion zu verzichten.

Abb. 9 zeigt eine Szene, in der zum Ausdruck kommt, was wir als *opportunistische* Interaktionslogik verallgemeinern. Diese gibt sich im Gegensatz zur „administrativen“ oder „normativistischen“ durchaus normativ offen, weicht der normativen Problematik jedoch aus, anstatt sich ihr pädagogisch zu stellen. Sie tut dies, indem sie die interaktive Arbeit an erweiterten Interessen, Zielen und Anstrengungsbereitschaften durch bloße Anpassung an die spontan vorhandenen Haltungen und Bereitschaften der Heranwachsenden zu ersetzen und diese durch sachlich irrelevante Reize und Befriedigungsversprechen zu stimulieren sucht. Die Lehrerin versucht hier, besondere Aufmerksamkeit auf ihr Thema zu lenken. Sie verwendet dazu eine körperliche Inszenierungsstrategie, die man aus dem Repertoire von Geschichtenerzählern kennt und die eine besonders spannende Sequenz ankündigt. Sie dreht ihren Blick stark aus der Gesichtsausrichtung heraus in ein „Jrgendwo“. Dies erzeugt zunächst hohe Spannung (suggeriert durch die körperliche Verdrehung) und dabei gleichzeitig den Eindruck, dass sich die optische Wahrnehmung plötzlich auf etwas Unerwartetes (weil „abseitig“ Liegendes) richtet. Um ihren Blick dennoch weiter auf die Heranwachsenden richten zu können, vollzieht die Lehrerin diese Verdrehung jedoch kurioserweise so, dass sie nicht ihre Augen in Relation zum Körper, sondern ihren Rumpf und ihren Kopf aus der Zuwendung zur Klasse heraus dreht, die ursprüngliche Blickrichtung dabei aber beibehält. Auch der zusammengekniffene Mund und die weit geöffneten Augen zeigen eine gespannte Erwartungshaltung (sind weit „empfangsoffen“). Die Hände unterstreichen die Tatenlosigkeit der suggestiven Aufmerksamkeitshaltung, indem eine die andere „fixiert“ und beide damit „ruhiggestellt“ erscheinen.

Die Inszenierung schlägt jedoch fehl. Sie wird von den Heranwachsenden mit allen Zeichen von Unaufmerksamkeit quittiert. Offensichtlich wirkt die Szene (auch) auf sie gekünstelt und übertrieben, das Befriedigungsversprechen erscheint nicht glaubwürdig. Von dem Unterrichtsinhalt, der hier als kurzweilig angekündigt wird, lässt sich nicht die Unterhaltung erwarten, wie sie den Horizonten der Jugendlichen zupass käme. Dazu kommt, dass sich diese als Sekundarstufenschüler auch nicht altersgemäß angesprochen fühlen. Es wird hier unmittelbar einsichtig, dass der performative Appell an die aktuellen Befindlichkeiten und Bereitschaften der Heranwachsenden sich selbst auferlegt, den lebensweltlichen Normen der Heranwachsenden (wie etwa Konsumgewohnheiten, altersspezifischen Selbstbildern etc.) distanzlos zu folgen. Damit geht die Möglichkeit verloren, die didaktische Interaktion mit produktiven Spannungspotentialen auszugestalten.

## V

### Partizipative Demonstration

In dem Maße, in dem die Lernenden in Problematisierungen verwickelt sind, kann der Unterricht schließlich viertens die Vermittlung von Wissen und Können i.e.S. betreiben. Dabei muss er evident machen, dass und in welcher Weise das jeweils einschlägige, gesellschaftlich verfügbare Wissen zur Bewältigung der eingetretenen Orientierungskrisen geeignet ist und im Lernen zu eben diesem Zweck reaktiviert und eingesetzt werden kann. Dieses Verständnis impliziert, dass sich Wissen nicht dadurch vermitteln lässt, dass es als ‚Stoff‘ einer passiven Anschauung und Einprägung präsentiert wird; es muss vielmehr als im eigenen Handeln anwendbares Können demonstriert werden. Dies geschieht am besten im Kontext seiner Anwendung auf reale Praktiken (seien es motorische oder mentale) und unter sukzessive erweiterter Einbeziehung der Lernenden in sie.

„Woher wissen Menschen in unserer Gesellschaft, wie sie z.B. Geschenke aussuchen, übergeben, annehmen und erwidern?“ (Wulf 2001, S. 253) Die ‚richtigen‘, also erwartungsverträglichen Praktiken können wir nur aus dem Verhalten anderer Menschen beziehen. Dabei orientieren wir uns „an Modellen, Vorbildern, Vorstellungen“, die uns nahe legen, „was in einer konkreten Situation angemessen ist“ (ebd., S. 254). Lehrenden kommt in diesem Kontext nicht nur die Verwaltung von Expertise für einen bestimmten Bereich wissenschaftspropädeutischer Sachfragen (kurz: für das ‚Fach‘) zu, sondern auch einer solchen für alle Fragen der Gestaltung des sozialen Feldes und der pädagogischen Vermittlung. Sie können hier nur dadurch überzeugen, dass sie demonstrieren, wie man mit auftretenden (fachlich-sachlichen und sozial-kommunikativen) Problemen sinnvoll und weiterführend umgehen kann. Die mimetische Reproduktion der demonstrierten Praktiken und ihre probierende Kalibrierung in der je eigenen Ausführung durch die Heranwachsenden kann dann zum Aufbau intakter Handlungsfähigkeit führen.



*Abbildung 10*



*Abbildung 11*



*Abbildung 12*

Für die körperliche Inszenierung des Unterrichts bedeutet dies: Das Dritte steht weiterhin im Vordergrund, nun aber weniger als ‚Gezeigtes‘, das Aufmerksamkeit, Faszination und Problembewusstsein erregt, denn als ‚Vorgeführtes‘, das die eigene Bemühung inspiriert. Die Sache wird hier also gleichsam durch die problembewältigenden Praktiken hindurch fokussiert. Das ‚Hinweisen‘ wird zum ‚Vorzeigen‘, welches den Umgang der Lernenden mit dem Wissen und seinem Gegenstand anleitet und in seiner Wirkungsweise praktisch erfahrbar macht. ‚Vormachen‘ lässt sich dabei kraftvolles Abspringen aus dem Stand oder korrektes Anschlagen der Klaviertasten ebenso wie ein stimmiges Argumentieren und logisches Schlussfolgern. Das körperliche Demonstrieren motorischer Vollzüge lässt sich unschwer als Vorzeigen der realen Verwendung von Objekten vorstellen, bei der Demonstration mentaler Vollzüge werden dagegen allerlei ‚virtuelle‘ Objekte in das körperliche Ausdrucksgeschehen integriert. In beiden Fällen besteht die Beglaubigungsfunktion darin, den vorgezeigten Umgang mit der Sache als in ihr notwendig begründet und daher plausibel und nachahmenswert zur Erscheinung zu bringen.

Abb. 10 zeigt eine Lehrerin, die gerade mit einem Problem konfrontiert wurde und sich nun als jemand zu erkennen gibt, der keineswegs schon auf alle Fragen eine vorauswissende Antwort bereit hält. Sie suggeriert, dass und in welcher (körperlichen) Weise ein wichtiges Element des Umgangs mit Problemstellungen in der konzentriert-kontemplativen geistigen Sammlung, in der Bündelung des Denkens besteht. Der rechte ausgestreckte Zeigefinger verschließt ihren Mund, übernimmt hier aber keineswegs die Funktion der appellativen Geste

des Schweigenmachens. Ihr Blick adressiert nämlich keine anwesende (damit zum Schweigen aufgeforderte) Person, sondern schweift in eine unbestimmte Ferne. Dies erzeugt den Eindruck, dass ihre Aufmerksamkeit von den physischen Ereignissen im Raum entkoppelt und gänzlich vom Problem als abstrakter Aufgabenstellung absorbiert ist. Ihre Haltung erzeugt auch tatsächlich konzentrierte Stille und führt zu einer gemeinsamen gespannten Konzentration. Das Dritte wird hier durch den Blick indexikalisch in der Distanz verortet, gleichsam um den Überblick spürbar zu machen, dem es ausgesetzt sein soll.

Abb. 11 zeigt eine Lehrerin, die während des Sprechens ihre in Schulterhöhe erhobene linke Hand zu einer typischen Geste formt. Daumen und Zeigefinger fassen einen virtuellen Gegenstand sehr geringer Größe. Dabei scheint der Gegenstand auch sehr leicht oder empfindlich oder beides zu sein, da nur sehr wenig Druck zwischen den beiden Fingern sichtbar ist. Gleichzeitig werden die übrigen drei Finger ganz leicht von Daumen und Zeigefinger weggespreizt, wie um den Blick auf den Gegenstand nicht zu verstellen, oder ihn unachtsam zu irritieren oder zu beschädigen. Er wird also nicht bloß gehalten, sondern in seiner spezifischen Qualität präsentiert. Nun spricht die Lehrerin in diesem Augenblick keineswegs von einem realen Gegenstand, der gerade solche Eigenschaften aufweist, wie sie hier gestisch beschwört. Er wird also gleichsam als beglaubigender Platzhalter für das verwendet, was die Lehrerin gerade darlegt. Die Feinheit der gestischen Interaktion mit dem virtuellen Objekt repräsentiert dabei also keine physischen Eigenschaften, sondern die Delikatesse, die sie dem von ihr thematisierten Sachverhalt zuspricht. Sie suggeriert damit wesentliche Eigenheiten ihres Umgangs mit dem in Rede stehenden Problem in körperlicher Weise.

In Abb. 12 versucht die Lehrerin die korrekte Aussprache des englischen Buchstaben W („double-u“) zu vermitteln. Sie tut dies naturgemäß zunächst dadurch, dass sie diese Aussprache selbst vollzieht, unterstützt dies aber zugleich durch suggestive Ausdrucksbewegungen des Gesichts, welche die angezielte Sprechbewegung körperlich mit evozieren soll. Zusätzlich schreibt sie den Buchstaben in die Luft, und zwar so groß, dass ihr Arm dabei ebenfalls eine stark suggestive Bewegung durchführt. Damit wird das abstrakte Schriftzeichen simultan zum Lautereignis in einprägsamer Weise ‚virtuell materialisiert‘. Als Drittes fungiert hier die Beziehung zwischen eigenem Körper (Stimmbänder und Resonanzraum) und umgebendem Raum, die zur Erzeugung und Kalibrierung der richtigen Klanggestalt demonstrativ gehandhabt wird. Die Lehrerin zeigt geradezu idealtypisch die Grundform des Verfügbarmachens von Wissen vor. Sie praktiziert jenes Können, das die angestrebte Fähigkeit konstituiert, und zwar nicht einfach in einer Form, die bloß den praxisimmanenten Erfordernissen selbst Rechnung trägt, sondern in einer transparenten und prägnanten Weise, die es den Heranwachsenden erleichtert, den Vollzug der Handlung zu imitieren. Dabei setzt sie ihre körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten ein, um die wesentlichen Elemente der zu vermittelnden Praxis möglichst unmissverständlich deutlich zu machen.



Abbildung 13

Ich habe mich hier beim Aspekt der partizipativen Demonstration für drei pädagogisch engagierte Beispiele entschieden, weil alternative Interaktionslogiken auch ohne Bildbeispiel unschwer vorstellbar sind. Der von der Zuhörerschaft abgekoppelte ‚autistische‘ Vortrag, die unbeholfene Demonstration einer fachspezifischen Praktik oder performative Widersprüche (etwa zwischen verbalen Erklärungen und physischen Ausführungen) wären typische – gerade auch körperlich prägnant ausprägbare – Beispiele einer Verfehlung der anschaulich-suggestiven Demonstration zu vermittelnder Handlungsweisen.



Abbildung 14

## VI

### Authentizität als *conditio sine qua non*?

Ich habe bisher durchgehend einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen einem auf Mündigkeit gerichteten Unterricht und seiner authentischen Inszenierung unterstellt. Dies ist insofern plausibel, als nur eine solche geeignet ist, die Heranwachsenden von seiner Sinnhaftigkeit zu überzeugen und damit ihre freiwillig-einsichtige Beteiligung am Unterrichtsgeschehen zu motivieren. Authentizität des körperlichen Ausdrucks darf dennoch nicht als Selbstzweck verstanden werden. Anhand der Abb. 13 bis 15 lässt sich etwa dokumentieren, dass offensichtlich gespielter Ausdruck keinesfalls schon eine pädagogische Verfehlung *an sich* darstellt. Die hier gezeigte Lehrerin beanstandet in Abb. 13 und 14 die Unordnung, die ein Schüler vor sich am Boden herbeigeführt hat. Da sie dies als bereits wiederholte Verletzung geltender Normen betrachtet, geht sie ihn frontal an und kritisiert sein Verhalten mit energischer



Abbildung 15

Schärfe. Ihre räumliche Annäherung an den Schüler verläuft in bedrohlichem Tempo, Rumpf, Gesicht und Blick sind völlig gleichgerichtet auf den Schüler gebündelt. Sie ist bemüht, alle körperlichen Ausdrucksregister zu ziehen. Ihre Stimme klingt schneidend, ihre Augen funkeln, sie beugt sich vor und ihre Bewegungen sind abrupt. Doch verrät sich spätestens in Abb. 15 ihr Auftritt als wenig authentisch. Nach dem konzentrierten Ausbruch nimmt ihr Gesicht in weniger als einer Sekunde die im Bild festgehaltene Gestalt an. Ihre Haltung ist noch streng und direktiv auf den Schüler gerichtet, ihre Augen sind weit geöffnet und suggerieren noch die Erwartung einer Rechtfertigung für das deviante Verhalten, doch der Ausdruck ihres Mundes nimmt dem Auftritt alle wirkliche Bedrohlichkeit. Er wirkt viel eher sanft und kommunikationsoffen als ‚bissbereit‘ angespannt. Auch die glatte Stirn – das völlige Fehlen der klassischen Zornfalten – lässt eher freundliche Zuwendung spüren als eine gefährliche Attacke. Betrachtet man das Bild länger, so kann man sogar die Andeutung eines Lächelns erkennen.

In der Tat hat die Lehrerin eine äußerst freundliche und von großer Anerkennung getragene Beziehung zu den Heranwachsenden und da sie keine tatsächliche Wut empfindet, kann sie eine solche auch nicht wirklich überzeugend spürbar in Szene setzen. Dieser Umstand trägt hier dazu bei, die Situation nicht eskalieren zu lassen. Der Schüler kann die spürbar gespielte Erregung als symbolische Repräsentanz für einen erheblichen Unmut der Lehrerin wahrnehmen, ohne jedoch eine tiefere Verletzung seiner Integrität zu erleiden, wie sie durch authentischere Formen von Zorn in Rechnung zu stellen wäre.

Damit wird deutlich, dass es sich bei der Authentizität unterrichtlichen Handelns keineswegs um eine dogmatische Formel pädagogischen ‚Gutmenschentums‘ handelt. Eine spontan-authentische Inszenierung des Unterrichtsgeschehens bildet vielmehr ein zwar unabdingbares, jedoch im einzelnen jeweils pädagogisch auszuweisendes Mittel unterrichtlichen Handelns. Sie bildet eine zwingende Implikation jener Glaubwürdigkeit, ohne die kein Unterricht sein Publikum erreichen kann und dennoch kann es seinen Anliegen zugute kommen, sie ggf. auch einmal anlassbezogen zurückzustellen.

## Literatur

- Alkemeyer, Thomas/Kalthoff, Herbert/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2015): *Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte*. Weilerswist.
- Benner, Dietrich (1996): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München.
- Dressler, Bernhard/Klie, Thomas/Kumlehn, Martina (Hrsg.) (2012): *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*. Stuttgart.
- Egger, Rudolf/Hackl, Bernd (Hrsg.) (2010): *Sinnliche Bildung. Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Frankfurt/Main.
- Falkenberg, Monika (2013): *Stumme Praktiken. Die Schweigsamkeit des Schulischen*. Stuttgart.
- Gruschka, Andreas (2002): *Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung*. Wetzlar.
- Habermas, Jürgen (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Frankfurt/Main.

- Hackl, Bernd (2012): Hermeneutische Rekonstruktion und theoretisches Vorverständnis. Anmerkungen zur Funktion von ‚Theorie‘ im Forschungsprozess und ein Fallbeispiel. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 46, S. 82-94.
- Hackl, Bernd (2014a): Körper, Ausdruck, Sinn. Methodologische Überlegungen zur hermeneutischen Rekonstruktion nonverbaler Kommunikation. In: Journal fuer Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 1/14, S. 15-24.
- Hackl, Bernd (2014b): Praxis der Theorie und Theorie der Praxis. Die Rekonstruktion von Unterrichtsszenen als Medium der Vermittlung von Wissenschaft und didaktischem Handeln. In: Schrittmesser, Ilse et al. (Hrsg.): Zauberformel Praxis. Wien, S. 51-68.
- Hackl, Bernd (2015): Zimmer mit Aussicht. Räumlichkeiten als Medium von Bildungsprozessen. In: Alkemeyer, Thomas et al. (Hrsg.): Bildungspraxis. Körper, Räume, Objekte. Weilerswist, S. 131-158.
- Hackl, Bernd (2017a): Plato und Heidegger als Wertanlage? Zur widersprüchlichen Verfasstheit schulischer Bildungsprozesse zwischen Aufklärung und Systemreproduktion. In: Rieger-Ladich, Markus/Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 37-62.
- Hackl, Bernd (2017b): Vom heimlichen Lehrplan zur rekonstruktiven Schulkritik. In: Budde, Jürgen/Hietze, Maud/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen: Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim, S. 852-864.
- Hackl, Bernd/Hummel, Sandra (2012): Easter Holidays. Corporal Communication and What is Learned in School. In: Bergstedt, Bosse/Herbert, Anna/Kraus, Anja/Wulf, Christoph (Hrsg.): Tacit Dimensions of Pedagogy. Münster et al., S. 73-95.
- Hackl, Bernd/Stifter, Alois (i.Dr.): In Bewegung. Körperliche Performanz im Unterricht. In: Prose, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Eine Bestandsaufnahme qualitativ-sinnverstehender Unterrichtsforschung (Arbeitstitel)
- Haug, Frigga (2003): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. Hamburg.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Ders. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 521-569.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt/Main, New York.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/ Lohmann, Ingrid (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 288-300.
- Langer, Antje (2008): Disziplinieren und Entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie. Bielefeld.
- Lave, Jean/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Partizipation. Cambridge/Mass.
- Lave, Jean (1997): On Learning. In: Forum Kritische Psychologie, Nr. 38, S. 120-135.
- Schmitt, Reinhold (Hrsg.) (2011): Unterricht ist Interaktion. Analysen zur De-facto-Didaktik. Mannheim.
- Wulf, Christoph (2001): Mimesis und performatives Handeln. In: Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Weinheim/München, S. 253-272.
- Wulf, Christoph et al. (Hrsg.) (2011): Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnografische Feldstudien. Wiesbaden.

*Dirk Tänzler*

## Pädagogisches Wissen in der Wissensgesellschaft

### I

Die Pädagogik kann als Zweig der praktischen Philosophie auf eine lange Tradition zurückblicken. Eine Erziehungswissenschaft als eigenständige moderne Disziplin etablierte sich dagegen recht spät. Die Befreiung aus der Stellung einer Magd der Philosophie vollzieht sich gleichzeitig mit der Ablösung von der Idee einer vormodernen, letztlich ständisch geprägten Lebensführung und der Durchsetzung eines auf die Gegebenheiten dynamischer Industriegesellschaften und pluralistischer Demokratien abgestimmten individualistischen Menschenbildes. Gestritten wird nicht nur um den Status eines gegen andere Sozialwissenschaften abgegrenzten Faches und um ein entsprechendes akademisches Prestige, sondern auch um die Professionalisierung ihrer Praxis und die Verwissenschaftlichung ihres Wissens.

Die neuere Geschichte der Pädagogik und ihrer Etablierung als Erziehungswissenschaft ist von verschiedenen Autoren beschrieben worden, auf die sich der Beitrag stützt (vgl. u.a. Schriewer 2017, Tenorth 1986, Tenorth/Oelkers 2004, Tippelt 2014). Die folgenden Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Entwicklung in Deutschland und diskutieren, da ein einfaches Entweder-Oder ausgeschlossen ist, die Spannungen zwischen einem geisteswissenschaftlichen und einem empirisch-positivistischen Grundverständnis, die bis heute die Disziplin prägen – prägen muss, da ja Pädagogik als auf den ganzen Menschen gerichtete erzieherische Praxis und spezifischen Einzelfragen nachspürende akademische Erziehungswissenschaft nicht problemlos zur Deckung gebracht werden können, wie u.a. die Professionalisierungsdebatte zeigt, auf die dann auch im Folgenden eingegangen werden wird. Die Unterscheidung Pädagogik und Erziehungswissenschaft ist außerdem konnotiert durch ein traditionelles bzw. progressives Selbstbild. Weiterhin kompliziert wird die Sachlage dadurch, dass der Zentralbegriff der traditionell philosophisch fundierten Pädagogik die neue erfahrungswissenschaftliche Disziplin bezeichnet, Pädagogik als erzieherisches Handeln gleichzeitig als Gegenstandsbereich und Oberbegriff der Erziehungswissenschaft figuriert. Vor diesem Hintergrund stellt sich zudem die Frage nach Gewinnen und Verlusten einer sich aktuell mit dem Siegeszug der empirischen Bildungsforschung verstärkenden Tendenz, sich des deutschen und alteuropäischen Erbes zu entledigen und sich unhistorisch US-amerikanischen Traditionen anzuschließen.<sup>1</sup>

---

1 Den Hinweis auf diesen Zusammenhang zwischen der neueren empirischen Bildungsforschung und ihr Verhältnis zur deutschen und US-amerikanischen Tradition verdanke ich Sieglinde Jornitz.

## II

Die wissensoziologische Frage nach der Konstruktion eines genuin erziehungswissenschaftlichen Wissens ist die nach der Autonomie oder Heteronomie der Wissensgenerierung des Fachs, deren Beantwortung davon abhängt, ob auf die pädagogische Praxis oder akademische Profilierung abgestellt wird. Hinter der Verwissenschaftlichung und Professionalisierung als Bedingungen einer als eigenständige Disziplin sich etablierenden Pädagogik steht eine geschichtliche Entwicklung, wie sie bereits Friedrich Paulsen sehr treffend folgendermaßen beschreibt: „das klassische Altertum bildet das Individuum für den *Staat*, das Mittelalter für die *Kirche*, die Neuzeit für sich *selbst*“ (Paulsen 1966, S. 1), eine Entwicklung, die aber alles andere als gradlinig und konzeptionell eindeutig verlief. In Deutschland bedeutet die Verwissenschaftlichung der Erziehung einen hinausgezögerten Bruch mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, der sich noch die Leitfiguren der ersten Generation nach dem Zweiten Weltkrieg verpflichtet fühlten. Das Ganze wird dadurch kompliziert, dass nicht nur das Verhältnis zum Nationalsozialismus aufgearbeitet werden musste, sondern auch die verhängnisvolle Nachwirkung auf die sich der Reformpädagogik zurechnende Landschulheimbewegung (vgl. Oelkers 2009).

Das mit der „realistischen Wende“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur empirischen, positivistischen Erziehungswissenschaft eingeleitete „Ende der Erziehung“ (Giesecke 1996) im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts benennt daher nicht nur einen akademischen Paradigmenwechsel, sondern auch ein, mit dem sozialen Wandel verbundenes, verändertes Selbstverständnis der Pädagogik. Proklamiert wird die Abkehr von einem, an klare Ständesnormen gebundenen, Bild vom unmündigen und der Führung durch Eltern oder Lehrer bedürftigen Heranwachsenden zugunsten einer dialogisch konzipierten „pädagogischen Intervention“ in die autonome Lebenswelt des Kindes. Paradoxerweise bemüht die Reformpädagogik, um die ganzheitliche Idee von Erziehung in die Moderne zu retten, die Rede vom Ende der Erziehung, verwirft also den traditionellen Grundbegriff der Pädagogik, der allerdings im Namen der wissenschaftlichen Disziplin beibehalten wird. Der Begriff der Erziehung ist tatsächlich belastet. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik führt ihn zurück auf den Wortstamm „ziehen“ und rückt ihn in ein enges Verhältnis zum Begriff der Autorität. Herbart spricht, wenn es nicht um Unterricht, sondern Moral- und Charakterbildung geht, wie später noch der Soziologe Arnold Gehlen, von „Zucht“, d.h. Ziehen des unreifen Zöglings auf die Höhen einer am Erwachsenen ausgerichteten Normallebenslaufs (Herbart 1806/1887, S. 110ff.). Der Zögling erfährt strenge Zucht, d.h. Einführung und Einübung in die Vorurteilsstruktur der mit Autorität ausgestatteten Tradition – notfalls mit dem Rohrstock. Hier leben die archaischen Initiationsrituale weiter, was aber nur sinnvoll ist in einer ständisch-traditionalen, auf allgemein anerkannte Autoritäten und Institutionen gegründeten Gesellschaft (vgl. auch Gadamer 1975, S. 261ff.), wie es noch für die von Ulrich Beck als halbierte Moderne bezeichnete soziale Wirklichkeit bis Mitte des 20. Jahrhunderts galt (vgl. Beck

1986, S. 19). Eine so verstandene „ganzheitliche“ Erziehung kann es nur in einer traditionellen Gesellschaft geben. In einer modernen, arbeitsteiligen, kulturell pluralistischen und lebensstilistisch individualisierten Gesellschaft wäre sie nicht mehr zeitgemäß, d.h. funktional (vgl. Habermas 1976).

Als Alternative zum Begriff der Erziehung böte sich der Begriff der Bildung im Sinne der Erziehung zur Mündigkeit (vgl. Kant 1803/1964 A2, Adorno 1971, Fuhrmann 2002, Rieger-Ladich 2002) an, wie er bis auf Gracian zurückgeführt werden kann und schon bei ihm in enger Beziehung zum Habitusbegriff steht, aber bereits von anderen Disziplinen, neben der Philosophie vorab von der (Kultur-)Soziologie, in Regie genommen wurde (vgl. Bourdieu/Passeron 1970, Bourdieu 1979). Der soziologische Begriff der Bildung bezieht sich auf die autonome Lebenspraxis (vgl. Oevermann 1993), hat also das historisch überholte, sich auf eine ständisch-traditionale Gesellschaft beziehende, ganzheitliche Erziehungskonzept reflexiv in sich aufgehoben. Auf diesen soziologisch aufgeklärten Begriff der Bildung referiert das aktuell diskutierte erziehungswissenschaftliche Konzept des Lernens. Unter Verzicht des Anspruchs auf „Führung“ durch Autoritäten und unter der Anerkennung pluraler Lebensstile in einer funktional differenzierten Gesellschaft meint Lehren eine partielle und zielgerichtete, „taktvolle“ professionelle Intervention (vgl. Giesecke 1996) in eine autonome Lebenspraxis i.S.v. Begleitung (neudeutsch „Coaching“) zum Selbstlernen. Damit ändert sich auch die Rolle und das Selbstverständnis des Pädagogen und der Pädagogik. Anders als eine Durkheimianische Rhetorik suggeriert, ist eine Wissenschaft nicht auf einen Gegenstand fundiert, sondern durch eine Fragestellung, so Max Weber (vgl. Weber 1968, S. 166). In seinem Gefolge konstatiert Wilhelm Flitner (Flitner 1980, S. 9) eine Verflochtenheit pädagogischer mit anderen Praxisfeldern, aus der sich aber ein „pädagogischer Grundgedankengang“ herauslösen lasse, der die unterschiedlichen, letztlich praktischen Fragen diskursiv und disziplinär zusammenbinden sowie einen professionellen Habitus – Johann Friedrich Herbart und Hans-Georg Gadamer nennen diese Kunstlehre Takt (vgl. Herbart 1986, S. 56f., Gadamer 1975, S. 12ff., 29, van Manen 1991, Tischer 1995 u.a.) – hervorbringen soll. Fachlich-funktionale Ausbildung in Lesen, Schreiben, Rechnen („Unterricht“) kann immer nur im Horizont allgemeiner Sinn(en)-Bildung eines sich zur Welt verhaltenden und sich in ihr bewährenden Menschen, kurz der Subjektwerdung oder „Charakterbildung“ erfolgen. Auf Seiten des Pädagogen bedarf es daher über seine Fachkompetenz hinaus der Fähigkeit zum intuitiven Urteil über das in der Situation sachlich wie vor allem subjektiv Angemessene und nicht nur nach allgemeiner Regel oder Norm Richtige. Der Pädagoge vermittelt ja nicht bloß positives Sachwissen, sondern dieses als Möglichkeit der Menschwerdung in einer sozialen Wirklichkeit. Damit ist die Schnittstelle zur Bildungssoziologie und Professionalisierungstheorie sowie zur soziologischen Theorie des Habitus und der Lebensstile (vgl. Soeffner 2010) benannt.

Bis heute ist die Begriffsverwendung nicht einheitlich. Als Zentralkategorie konkurrieren mindestens die Ausdrücke: Bildung, Erziehung, Lernen.

Schon begriffsgeschichtlich kann Bildung Selbstentwicklung meinen, so bei Herder, Goethe und Humboldt, aber auch von außen angeleitete Ausbildung zu bestimmten Zwecken, was später dann Lehre heißt, im Unterschied zur Erziehung zum ganzen Menschen, in dem in pietistischer Tradition die Formung des Menschen als Abbild Gottes fortwirkt (vgl. Brunner et al. 1972, S. 508-551). Im Kontext der Erschließung neuer Problem- und Tätigkeitsfelder hat sich in der Erziehungswissenschaft dann schließlich der Begriff des Lernens als aktueller Leitbegriff etabliert und sogleich eine ganze Palette neuer Lernkonzepte („lebenslanges Lernen“, „soziales Lernen“, „Organisationslernen“, „Metalernen“, „Schlüsselkompetenzen“) hervorgebracht. Der Begriff des Lernens in all seinen neuen Ausformulierungen scheint realitätsgerecht, der gegenwärtigen Praxis in der sogenannten Wissensgesellschaft angepasst zu sein, die ja der Erziehungswissenschaft zu einer neuen Konjunktur verholfen hat (vgl. Höhne 2009). Aber auch der Begriff des Lernens ist, wie eine nähere Betrachtung der empirischen Bildungsforschung noch zu zeigen hat, nicht unschuldig, d.h. nicht wertfrei wie oft – nicht zuletzt im Sinne objektiver Wissenschaftlichkeit – geglaubt und unterstellt wird. Darüberhinaus scheint dieser Paradigmenwechsel nicht Ausdruck eines „inneren“ wissenschaftlichen Fortschritts, infolge neuer pädagogischer Einsichten und Wahrheiten, sondern der Akkommodation an „äußerliche“ Gegebenheiten und letztlich politisch verordnete Trends. Die realistische Wende scheint noch nicht ganz vollzogen, da verschiebt sich mit Bologna der Akzent aufs Neue. Nun steht die Vergleichbarkeit von Bildung, ihrer Institutionen, Curricula und Performanzen im Mittelpunkt des öffentlichen und damit (!) auch des innerwissenschaftlichen Interesses.

„Mit einer gewissen Deutung von Phänomenen“, so Rita Casale, „erfindet bzw. konstruiert man nicht die Geschichte, sondern unterstellt sie politischen Absichten“ (Casale 2006, S. 300). Lassen sich also die Reformen und die damit verbundene Verlagerung des Erkenntnisinteresses und der Siegeszug der empirische Bildungsforschung als Ausdruck eines allgemeinen Trends in Wissenschaft und Lebenswelt begreifen, den Foucault als Gouvernementalität (vgl. Foucault 2004), also als Verschmelzung von Fremd- und Selbstdisziplinierung – Anrufung des Ich als Unterwerfung des Ich – beschreibt? Unter diesen allgemeinen Auspizien wird im Folgenden aus wissenssoziologischer Perspektive sowohl eine Rekonstruktion der sich im Fach niederschlagenden Diskursformationen als auch der Trägergruppen dieser Prozesse und ihrer Interessenlagen bestimmt. Analysiert wird, wie die innerfachliche Diskussion intern und diese in Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung reflektiert wird und wie das in Bezug auf den Gegenstand der Erziehungswissenschaft und ihre gesellschaftliche Funktion zu bewerten ist. Plausibilisiert werden soll die These, dass etwa die in der Professionalisierungsdebatte der 1970er und 1980er Jahre sich manifestierenden Zweifel an der Selbstbehauptung der Disziplin um die Jahrtausendwende nicht überwunden, sondern eher verdrängt wurden im Zuge der gesellschaftspolitischen Indienstnahme der Sozialwissenschaften (Stichwort Bologna-Prozess).

### III

Es lassen sich im Laufe der neueren Wissenschaftsgeschichte im Sinne des Kuhnschen Programms des Paradigmenwechsels drei Leitdisziplinen unterscheiden. Die Psychologie spielt im 19. und im frühen 20. Jahrhundert eine entscheidende Rolle bei der Etablierung der geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen. An der Psychologie, die bis heute an der Schwelle zwischen Naturwissenschaft als Modell „echter“, „objektiver“ Wissenschaft und den sogenannten „weichen“, weil sinnverstehend-deutenden Geistes- und Sozialwissenschaften steht, soll sich die Wissenschaftlichkeit oder Nichtwissenschaftlichkeit einer Disziplin entscheiden. So schreibt der französische Erziehungswissenschaftler Revel der Psychologie die Rolle zu, als eine „Art Generalschlüssel der Interpretation“ zu fungieren, als „ultima ratio, die imstande wäre, die in den Sozialwissenschaften gewonnenen Resultate zu ordnen und in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen“ (Revel 2009, S. 19). Spätestens Mitte des 20. Jahrhunderts verdrängt die Soziologie die Psychologie aus der Rolle der Leitwissenschaft und selbst in der Psychologie erlangt die Sozialpsychologie großen Einfluss. Diese bildet das Scharnier zwischen der Psychologie und der Soziologie – selbst Gründerväter der Soziologie wie Durkheim oder Simmel sprechen noch ganz unverhohlen von der Seele als Instanz der Sinnstiftung. Erst mit George Herbert Mead setzt die Wende zu Interaktion und Kommunikation als Zentralkategorien einer verhaltens-, handlungs- oder kommunikationstheoretischen Fundierung aus der objektivierenden Beobachtungsperspektive – am radikalsten bei Niklas Luhmann – der Sozialwissenschaften ein (vgl. Habermas 1981, für die Pädagogik insbesondere Oelkers 2004). Mead, der Wundt-Schüler und Hegeladept, steht selbst noch mit einem Bein in der geisteswissenschaftlichen Tradition, die er in eine zur damaligen Zeit behaviouristisch geprägte pragmatistische Sozialphilosophie des Geistes hinüberrettet (oder Hegelianisch gesprochen: aufhebt) und damit dem Weberschen Programm einer sinnverstehenden Soziologie ein neues Fundament und neue Perspektiven bereitet. Kurz: die Sozialpsychologie Meads kann als Indiz der Ablösung von der zwischen Geistes- und Naturwissenschaft angesiedelten (und bis heute schwankenden) Psychologie und Selbstfundierung der Soziologie angesehen werden, die sich als Theorie der Bildung des Subjekts auch für die Pädagogik als anschlussfähig anbietet. Das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung verkörpert dann auch diese reformorientierte Ver-sozialwissenschaftlichung der deutschen Erziehungswissenschaft, bis es dann zur Einrichtung psychologischer Entwicklungsforschung umfunktioniert wurde (vgl. Schriewer 2017, S. 78).

Signalisiert der Status der Psychologie als Leitwissenschaft auch den Beginn der Auflösung der geisteswissenschaftlich-philosophischen Fundierung der Pädagogik und ihre Etablierung als empirische Erziehungswissenschaft, die nach Hofstetter auf dem „Premier Congrès International de Pédagogie“ 1911 in Brüssel vollzogen wird (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2014, S. 173), so gelingt die realistische Wende aber zunächst nur gestützt auf die neue Leitwissenschaft Soziologie. Diese Leihmutterchaft der Soziologie für die Pädagogik

hängt nun, wie Bernhard Schmidt-Hertha und Rudolf Tippelt sehr hellsichtig feststellen, mit dem Wesenskern der Disziplin zusammen, der dann auch die Geschichte des Faches prägt. Die Autoren greifen eine von Rudolf Stichweh getroffene Unterscheidung auf zwischen Disziplinen ohne direkten Anwendungsbezug, denen eine Ausrichtung auf ein rein wissenschaftliches Erkenntnisinteresse und damit eine Professionalisierung nicht zuletzt auch im Sinne der Monopolisierung der Verwaltung eines von ihr selbst erst konstituierten Gegenstandes leichter fällt, und Disziplinen, die sich in einem bereits existierenden professionellen Feld etablieren und dort mit anderen, womöglich bereits etablierten Disziplinen konkurrieren. Letzteres ist insbesondere für die Pädagogik der Fall. Daher erscheint die Liaison mit der Soziologie als historisch notwendig, um überhaupt eigenständig zu werden, bringt die Pädagogik aber in eine prekäre Lage, wie an der im Fach intensiv geführten Professionalisierungsdiskussion deutlich wird, die sie den Semi-Professionen zurechnet und damit Zweifel an der akademischen Monopolisierung eines eigenen Wissens streut (vgl. Combe/Helsper 1996).

Seit den 1970er Jahren stand die Pädagogik im Zentrum der soziologischen Professionalisierungstheorie gerade wegen der Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisierungsmöglichkeit erzieherischer, also eher als Semi-Professionen eingestufte Berufe. Professionen sind im Unterschied zu Berufen gemeinwohlorientiert, in ihrer Handlungslogik in besonderer Weise sowohl zweck- wie wertrational. Die moderne Erziehungswissenschaft betont daher die Anbindung nicht nur an humanistische Ideale, sondern auch an die alltagspraktische Problemlösung und Krisenbewältigung (vgl. Tenorth 2006). Die Erziehungswissenschaft entdeckt neue, eigene Formen des Wissens und zwar nicht nur akademischer, sondern vor allem auch lebenspraktischer Natur, bis hin zum reflexiven Umgang mit Nichtwissen (vgl. Oelkers/Tenorth 1991, Höhne 2009). Das macht sie attraktiv für nicht-erziehungswissenschaftliche Disziplinen und einen interdisziplinären Austausch, schafft aber auch neue Risiken. U.a. bedingt durch die eingeschränkte Fähigkeit des Faches zur Selbstrekrutierung ihres Personals ist zumindest die deutschsprachige Pädagogik ein Hort insbesondere auch für die hermeneutische Soziologie geworden. Mit guten Gründen: die hermeneutische Soziologie Ulrich Oevermanns amalgamiert die deutsche „hermeneutische Reflexionstheorie“ mit angelsächsischer erfahrungswissenschaftlicher Bildungs- oder Sozialisationsforschung, überwindet somit die Spaltung zwischen Traditionalisten und Reformern, aber auch die Kontroverse zwischen Subjektivismus und Objektivismus. Die hermeneutische Soziologie reklamiert die Kompetenz des „native speaker“, d.h. des problemlösenden Alltagsmenschen, als Referenz- und Fundierungshorizont auch wissenschaftlichen Wissens. Sie bietet damit der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft ein adäquates Erklärungsmodell für ihren Gegenstand, der Bildung des Subjekts in sozialen Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen (Lehrer-Schüler, Eltern-Kind, Seelsorger-Glaubender, Streetworker-Klient). Ansätze wie die hermeneutische Soziologie oder die mit

ihr verschwisterte Wissenssoziologie führen das geisteswissenschaftliche Erbe in revidierter Form fort, das mit der „realistischen Wende“ (nicht nur) der Pädagogik verloren zu gehen droht, nicht ohne dafür einen hohen Preis zahlen zu müssen. An der Prekarität des Faches ändert sich selbst dann nichts, wenn sie wie in der Gegenwart als die vielleicht einzige Sozialwissenschaft in Deutschland institutionell expandiert sowohl im universitären wie außeruniversitären Bereich (vgl. Schmidt-Hertha/Tippelt 2014, S. 173, 177f.). Gefahr droht paradoxerweise von der gesellschaftlichen und politischen Aufwertung sowie institutionellen und personellen Expansion des Faches. Wie prekär die Lage für die Pädagogik bleibt, zeigt die Konkurrenz mit den nicht selten siegreichen Nachbardisziplinen um die Lehrstühle für Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und Bildungspolitik etwa an den Universitäten in Frankfurt am Main oder Konstanz (wo es gar keine Erziehungswissenschaft gibt) und andernorts.



Die politische Steuerung oder zumindest der entsprechende Versuch – Reformen, die gerade den Bildungssektor epidemisch heimsuchen, haben i.d.R. andere, wenn nicht zu den Intentionen konträre Folgen – sind kein neues Phänomen. Spätestens mit der Säkularisierung der Bildung und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht ist die Bildung eine staatliche Aufgabe. Nicht diese banale Tatsache an sich, sondern vielmehr die Art und Weise, wie diese politische Aufgabe jeweils konkret ausgeführt wird, also die Praxis/Praktiken der Intervention bedürfen einer genaueren Betrachtung, die hier nur angedeutet werden kann. In diesem Sinne also einige kursorische Bemerkungen zu einem sich abzeichnenden, also zumindest möglichen Szenario.

## IV

Um die Jahrtausendwende dämmerte das Ende der Soziologie als Leitwissenschaft, merkwürdigerweise mit einer Renaissance der Kulturwissenschaft. Gerade der kulturwissenschaftliche Trend mit seiner Tendenz zur Arbitrarität und Relativität der Selbstbeschreibungen evozierte (oder verdeckte) in den praxisorientierten Disziplinen, so auch in der Pädagogik, eine Hinwendung zum Machbaren, sprich zur Managementlehre. War die Managementlehre wie die Wirtschaftswissenschaften, aus denen sie sich über die Betriebswirtschaftslehre zur Eigenständigkeit mauserte, aufgrund ihrer Fundierung im *homo-oeconomicus*-Modell zunächst ebenfalls psychologistisch, dann kurzzeitig kulturalistisch („Unternehmenskultur“) geprägt, so begann sie nun selbst zum paradigmatischen Modell zu werden (Accountability, Sustainability, Performance, Benchmarking – um nur einige Schlüsselbegriffe zu nennen). War die Professionalisierungstheorie noch an der Vorstellung der Hilfe zum selbstbestimmten Leben orientiert, wurde diese klassisch-bürgerliche Idee obsolet. Hilfe zur Selbsthilfe bekam unter der Bezeichnung *Empowerment* eine nicht zuletzt von der Soziologie protegierte und proliferierte allgemeine theoretische Unterlegung. Hier spielte insbesondere der Begriff des Sozialkapitals, wie er von Pierre Bourdieu und Robert D. Putnam, aber auch vom Ökonomen Gary Becker erfolgreich in den wissenschaftlichen, mittlerweile auch alltäglichen Diskurs eingespeist wurde, eine wichtige, aber nicht ganz unverfängliche Rolle. Im Rahmen einer allgemeinen Kapitaltheorie gerät dann Bildung schnell unter die Räder reiner Distinktionslogik, Vergleichung und Verrechnung. Vom Sozialkapital ist es nicht mehr weit zum *homo oeconomicus*, d.h. zur Reduktion auf instrumentell-strategische Vernunft. Die Menschen in Bourdieus Gesellschaft kommunizieren nicht. Ihre Sprachspiele ähneln eher Diskursen im Foucaultschen Sinne strategischer Machtkämpfe.

Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung ist Teil der neoliberalen Revolution, die den sozialen Wandel zur globalen Wissensgesellschaft vorantreibt. Diese Transformation vollzieht sich als Vermarktlichung der Governance und Implementierung von New Public Management auch an den Hochschulen, in der Pädagogik in der Umstellung von Allgemeinbildung und berufsfachlicher Ausbildung auf Konzepte lebenslangen (Selbst-)Lernens und der Vermittlung generalisierten Wissens, etwa in Form sogenannter Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen. Damit soll auf die sich immer schneller verkürzende Lebensdauer des Wissens in einer hyperdynamischen Welt reagiert werden – den miterzeugten gesellschaftlichen Schein verkennend, dass diese Dynamik ganz wesentlich durch das neoliberale Menschenbild vom mit Sozialkapital ausgestatteten unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007) befeuert wird. Die letzten Reste bürgerlicher Selbstbehauptung drohen, wie Richard Sennett sehr eindrücklich beschrieben hat (vgl. Sennett 1998), dem Zwang äußerer (Selbst-)Anpassung an Lebensnotwendigkeiten geopfert zu

werden.<sup>2</sup> Michel Dobbins und Christoph Knill sprechen im Gefolge des Bologna-Prozesses von einer „gezähmten Vermarktlichung“ der hochschulpolitischen Governance im Rahmen einer Hybridverfassung, in der die kollegiale Humboldtuniversität fortlebt (Dobbins/Knill 2015, S. 184, 191). „Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch“ – so Hölderlin. Als Gegenteil zur geschilderten Kannibalisierung der Pädagogik und Ökonomisierung der Erziehungspraxis („berufsbezogene Ausbildung“ statt „Allgemeinbildung“) kann der Versuch von Erziehungswissenschaftlern gewertet werden, genuin pädagogische Wissensformen zu identifizieren. Das bis in die 1980er Jahre dominierende eher philosophische Interesse an erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Fragen im Rahmen einer Abgrenzungspolitik gegenüber anderen Wissenschaften ersetzen Jürgen Oelkers und Heinz Elmar Tenorth mit einem stärker nach innen, auf die Sache der Pädagogik selbst, gerichteten Blick (vgl. Oelkers/Tenorth 1991). Mit dieser historischen und empirischen Herangehensweise ist zugleich eine Auffächerung der Problemlagen und der Ansätze erziehungswissenschaftlicher Forschung verbunden. Es gilt nicht mehr nur die formalen und ggf. institutionellen Bedingungen der Wissenschaftlichkeit pädagogischen Wissens, sondern – so könnte man aus soziologischer Perspektive pointieren – vor allem auch die Struktur pädagogischen Handelns als materielles Fundament pädagogischen Wissens sowie deren mannigfaltige Erscheinungsformen herauszuarbeiten. Bereits der Begründer der Wissenssoziologie, der Moralphilosoph Max Scheler stellt in seiner Kritik an Marx' Ideologiebegriff, der alles Wissen einer ökonomischen Funktionalisierung unterwarf, eine Typologie von Wissensformen mit jeweils spezifischen Erkenntnisinteressen entgegen: neben dem Herrschafts- und Orientierungswissen in Natur- und Technikwissenschaften bzw. Religion auch ein genuines Bildungswissen, das der Subjektwerdung des Individuums diene (vgl. Scheler 1980). Jürgen Habermas griff dieses Programm auf und machte es für die Fundierung der Sozialwissenschaften fruchtbar (vgl. Habermas 1968). Im Anschluss an diese (wissens-) soziologischen Konzepte wäre im Hinblick auf die Fundierung eines genuin pädagogischen Wissenskonzepts eine Rückbesinnung auf die aktuell verwässerte erziehungswissenschaftliche Unterscheidung zwischen Bildung und Ausbildung sinnvoll. Zweifellos ist die Bildung des Subjekts der die Pädagogik konstituierende Gegenstand. Die Bildung des Subjekts bedarf aber der autonomen oder angeleiteten Vermittlung einer Sache. Insofern ist Bildung auch immer Ausbildung fachlicher Kompetenzen, ob Rechnen, Schreiben oder Musizieren. Die Erziehungswissenschaft befasst sich bekanntlich aber nicht mit den Inhalten (Mathematik, Grammatik, Harmonielehre), sondern mit den Formen der Vermittlung und das heißt letztlich mit dem Schüler-Lehrer-Verhältnis und zwar nicht zuletzt im Hinblick auf die gesellschaftliche Funktion dieses Verhältnisses. Pädagogik ist also nicht einfach die Lehre vom Leiten und Führen, in traditioneller Diktion „Zucht“ (griech. *αγαγεῖν*, führen, ziehen) eines Kindes (griech. *παῖς*) oder eines sonstigen Typus des Eleven, sondern

---

2 Eine luzide Darstellung dieses Prozesses findet sich bei Radtke 2009.

vom Kind in seinem Verhältnis zu sich selbst, zur Welt und zur Gesellschaft. Der Sinn oder Unsinn von Curricula bemisst sich demnach nicht nur an den sachlichen Anforderungen der zu vermittelten Lerninhalte und den vorhandenen sowie zu entwickelnden Fähigkeiten des Lernenden, sondern letztlich an gesellschaftlichen Erwartungen. Auch hier wird wieder der verengte Blick des auf die Implementierung von Wettbewerbsstrukturen und – auf Seiten des Subjekts – „Employability“ gerichteten Reformprozesses deutlich. Die Reformen haben im Bildungssektor aber eher einen graduellen Wandel angestoßen. Vermarktlichung und (Selbst-)Managerialismus etablieren sich im Rahmen historischer Entwicklungspfade gebremst durch nationalstaatliche Arrangements (z.B. deutscher Föderalismus, Gruppenuniversität). PISA hat dabei eindeutig einen stärkeren Einfluss auf die Reformen im Bildungssektor als der Bologna-Prozess. Beließ Bologna die Umsetzung den nationalstaatlichen Stakeholdern, so stärkte die transnationale Kontextsteuerung im Fall von PISA eine Implementierung von Markt- und Managementstrukturen.

„Eine der am meisten diskutierten Veränderungen im Bildungsbereich ist die Etablierung von evidenzbasierter Politikgestaltung. Die Verbreitung dieser neuen Steuerungsform, welche regelmäßige Leistungskontrollen des Bildungssystems vorsieht, ist erklärtes Ziel der OECD im Bereich Bildung (OECD 2006). Das Prinzip der Outputsteuerung soll die Verzahnung von Bildungspolitik und Bildungsforschung verbessern. [...]Die allmähliche Abkehr von Lehrinhalten und die Hinwendung zu Kompetenzen war [...] in Deutschland zu beobachten“ (Knodel et al. 2010, S. 306).

Die Reformen hegten die gute Absicht, möglichst Viele an der Bildung teilhaben zu lassen. Die moralische und politische Seite der Erziehung blieb dabei aber merkwürdigerweise unterbelichtet, wenn nicht zugunsten einer ökonomischen Funktionalisierung ausgeblendet. Die Bürger, mit Schiller zu sprechen, wurden mit einem „Brotstudium“ statt Bildung („Universalgeschichte“) abspeist und letztlich zur Selbstverleugnung im Sinne der Gouvernamentalität gezwungen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Hrsg. von Kadelbach, Gerd. Frankfurt/M.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1979): La Distinction. Critique Sociale du Jugement. Paris.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1979): La Reproduction. Éléments pour une Théorie du Système d'Enseignement. Paris.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main.
- Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hrsg.) (1972): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Bd. 1. Stuttgart.
- Casale, Rita (2006): „Die Geschichte Europas lernen« und die »Geschichte Europas schreiben“. Anmerkungen zur sozialen Entstehung von Diskursen. In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Konzepte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 299-318.

- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main.
- Dobbins, Michael/Knil, Christoph (2015): Reformen der Hochschulsteuerung in Deutschland: Vom Humboldtismus zum »gezähmten Markt«? In: Schrader, Josef/Schmid, Josef/Amos, Karin/Thiel, Ansgar (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Educational Governance 28. Wiesbaden, S. 175-201.
- Flitner, Wilhelm (1980): Allgemeine Pädagogik. 15. Aufl. Stuttgart.
- Foucault, Michel (2004): Sécurité, territoire, population. Paris.
- Fuhrmann, Manfred (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart.
- Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen.
- Giesecke, Hermann (1996): Das „Ende der Erziehung“. Ende oder Anfang pädagogischer Professionalisierung. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 391-403.
- Habermas, Jürgen (1976): Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus Frankfurt/Main, S. 92-126.
- Habermas, Jürgen (1968): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2. Frankfurt/Main.
- Herbart, Johann Friedrich (1986): Systematische Pädagogik. Eingeleitet, ausgewählt und interpretiert von Dietrich Benner. Stuttgart.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1887): Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. Sämtliche Werke, Bd. II., S.1-139.
- Höhne, Thomas (2009): Wissen. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 897-911.
- Kant, Immanuel (1803/1964): Über Pädagogik. Werke, Bd. VI. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main.
- Knodel, Philip/Mertens, Kerstin /de Olano, Daniel/Popp, Marie (Hrsg.) (2010): Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie. Frankfurt/Main.
- Manen, Max van (1991): The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness. New York/London.
- Oelkers, Jürgen (2004): Nohl, Durkheim, and Mead. Three Different Types of History of Education. Studies in Philosophy and Education 23 (5-6), S. 347-366.
- Oelkers, Jürgen (2009): Reformpädagogik. Seelze.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1991): Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 27.
- Oevermann, Ulrich (1976, 2012): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und Sozialisationsforschung. In: Klaus Hurrelmann (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek, S. 34-52. Wiederabdruck in: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 177-197.
- Oevermann, Ulrich (1993): Die Objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, Thomas/Müller-Doohm, Stefan (Hrsg.): »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/Main, S. 106-189.
- Paulsen, Friedrich (1966): Das deutsche Bildungswesen und in seiner geschichtlichen Entwicklung. Nachdruck mit einem Nachwort von Wilhelm Flitner. Darmstadt.
- Radtke, Frank-Olaf (2009): Ökonomisierung. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/ Basel, S. 621-636.

- Revel, Jacques (2009): Sind Mentalitäten eine Französische Spezialität? In: Casale, Rita/Tröhler, Daniel/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Methoden und Konzepte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung. Göttingen, S. 15-41.
- Rieger-Ladich, Markus (2002): Mündigkeit als Pathosformel. Beobachtungen zur pädagogischen Semantik. Konstanz.
- Scheler, Max (1980): Die Wissensform und die Gesellschaft. 3. Aufl. Bern/München.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2014): Erziehungswissenschaft und das Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen vor dem Hintergrund der Stellen- und Besetzungspraxis (1995-2012). In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 60, S. 172-183.
- Schriewer, Jürgen (2017): Between the Philosophy of Self-cultivation and Empirical Research: Educational Studies in Germany. In: Whitty, Geoff/Furlong, John (Hrsg.): Knowledge and the Study of Education: An International Exploration. Oxford, S. 75-99.
- Sennett, Richard (1998): The Corrosion of Character. New York.
- Soeffner, Hans-Georg (2010): Symbolische Formung. Eine Soziologie des Symbols und des Rituals. Weilerswist.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 20, S. 21-85.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 4, S. 580-597.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Oelkers, Jürgen (2004): 50 Jahre Zeitschrift für Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., Heft 6, S. 791-797.
- Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogik im Hochschulsystem und sozialer Wandel. In: Pädagogische Rundschau, 68. Jg., S. 463-474.
- Tischer, Michael (1995): Was hat sich Herbart wohl dabei gedacht? Bericht über ein klassisches Beispiel, wie die wissenschaftliche Pädagogik ihren Diskurs organisiert. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 15, S. 22-47.
- Weber, Max (1968): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen.