

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 57

FRÜHJAHR 2018

---

*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:*

© 2018 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        **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Andreas Gruschka*  
Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der  
„Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut  
von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen
- 17       **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Armin Bernhard/Manuel Rühle*  
Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer  
Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin
- 33       **ELEKTRISIERENDE EMPIRIE**  
*Stephan Ellinger/Katja Koch*  
Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen  
Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in  
der Sonderpädagogik
- 38       **DISKUSSION**  
*Ralf Wiechmann*  
Sich bilden am Proprium der Sache
- 55       **DIDAKTIKUM**  
*Sieglinde Jornitz/Christoph Leser*  
Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm  
der Bock zum Gärtner macht
- 74       **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE**  
*Wolfgang Kühnel*  
Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem  
StEG-Bericht schöngeredet?
- 87       **SINNBILDER**  
*Johannes Twardella*  
Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des  
„Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey
- 101      **WISSENSCHAFT UND POLITIK**  
*Bernhard Hemetsberger*  
Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen
- 114      **DOKUMENTATION**  
Finde den Fehler!

*Andreas Gruschka*

## Erregte Abrechnung – Die Aberkennung des Trapp-Preises der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ an Hartmut von Hentig. Ein Lehrstück über moralisches Versagen<sup>1</sup>

*„Sexuelle Handlungen an, mit und vor Kindern sind falsch, auch wenn sie mit deren Einwilligung geschehen. Wer sie vollzieht, begeht schweres Unrecht, für das es keine Entschuldigung gibt. Sie werden ‚abscheulich‘, wenn Täuschung, Gewalt und Erniedrigung im Spiel sind. Die Feststellung der Schuld, die Verfolgung und Ahndung der Taten obliegt der öffentlichen Gerichtsbarkeit. Die kindlichen und jugendlichen Opfer der Straftaten haben mein tiefes Mitgefühl. Keines von ihnen hat seinen Schulleiter ‚verführt‘ – dies freilich habe ich auch nie behauptet“.*

*Hartmut von Hentig*

### I

Warum dieser Titel meiner Anmerkungen? 2010 habe ich, recht unmittelbar nach dem eigentlichen publizistischen GAU um die Odenwaldschule (OSO – für Odenwaldschule Ober-Hambach) (der tatsächliche lag Jahre zurück), zu dem Haupttäter Gerold Becker, zu seinem ihm vermeintlich oder tatsächlich schützenden Netzwerk und zu dem vielfach unterstellten Offenbarungseid der Reformpädagogik eine Analyse vorgelegt und ihr den Titel „Erregte Aufklärung“ gegeben (Gruschka 2010).

Es handelt sich dabei um ein Zitat des Titels einer aufklärerischen Schrift, die die inzwischen verstorbene Katharina Rutschky 1992 im Klein-Verlag vorlegte. Mein eigener Text erschien nicht schon 1999, als erste Opfer Gerold Beckers in der „Frankfurter Rundschau“ an die Öffentlichkeit traten. Warum habe ich nicht schon 1999, sondern erst 11 Jahre, nachdem bereits „der Lack ab“ war, reagiert? Zum einen, weil ich das schockierende Verhalten Gerold Beckers als eine Sache der Staatsanwaltschaft empfand und beobachten konnte, dass an der OSO die Sache ernsthaft aufgearbeitet wurde. Mir wäre es damals – wie heute – nicht in den Sinn gekommen, die Reformpädagogik deswegen in Bausch und Bogen für schuldig zu erklären oder davon auszugehen, dass das befreundete Umfeld Gerold Beckers dessen Taten billigen würde oder

---

1 Leicht erweiterte Fassung eines Vortrags im Seminar von Sabine Andresen an der Goethe-Universität Frankfurt/M. zum Thema sexuellen Missbrauchs in der Pädagogik im Sommersemester 2017.

auch nur decken wollte. Dass es zunächst aus Betroffenheit schwieg, schien mir eine verständliche Reaktion zu sein. Was anderes hätte man erwarten können? Laute Anklage, ja Selbstanklage?

Dann aber, als die Öffentlichkeit den Skandal als Medienereignis erlebte, und alles Mögliche dabei zusammengemischt wurde, wollte ich intervenieren. In den Jahren zwischen 1999 und 2010 wurde die Veröffentlichung von Missbrauchsfällen, wenn auch nicht vergessen, so doch als Nachricht von gestern behandelt. Das gilt auch für das Fach, das ich vertrete. Es bleibt ein bislang unaufgeklärter Vorgang, der einen langen Schatten auf die Zukunft wirft und zugleich salviert er nicht diejenigen, die nach 2010 mit Anklagen in die Vollen gingen.

Für mich war dann das, was ab 2010 passierte, ein déjà vu zu dem, was ca. 20 Jahre vorher schon einmal der Fall war.

## II

Ende der 1980er Jahre arbeitete ich in Münster: Da gab es einen Kindergarten in Coesfeld, nahe bei Münster, in dem ein männlicher Erzieher eine dreistellige Anzahl von Kindern missbraucht haben sollte. So las man in der Zeitung über den Prozess. Im Kindergarten meiner eigenen Kinder beantragten besorgte Eltern die Durchführung projektiver Tests, um herauszufinden, welche Väter ihre Kinder wohl missbraucht haben mochten. Man hatte da einen bereits im Visier, der nach dem Test als solcher dingfest gemacht werden sollte. Monatlich konnte man lesen, wie eine Dunkelziffer in der folgenden Extrapolation der Missbrauchsichte zu einer angezeigten Zahl realer Fälle mutierte. Bald galt so jedes vierte Kind als missbraucht. In Münster gab es einen Experten namens Fürniss, den die Aufklärung zum Star gemacht hatte. Die ausgebrochene Hysterie hatte in ihm die wissenschaftliche Versicherung. Es dauerte, bis dieser Spuk durch wiedererwachte Skepsis, Tatsachen und mutige Richter beendet wurde.

Als Dozent an der Universität beobachtete ich diese Welle und war dann so töricht, nach einem Seminar ein Staatsexamen zu diesem Thema zuzulassen. Ich bat die Kandidatin auch das Buch von Katharina Rutschky zu lesen. In der Prüfung wies die Kandidatin alles empört zurück, was sie dort gelesen hatte. Wie könne diese Frau Rutschky den Missbrauch an Kinder so zynisch, menschenverachtend verharmlosen? Das tat sie in ihrem Buch nun überhaupt nicht, aber sie forderte eine kalte wissenschaftlich ausgerichtete Behandlung. Sie wandte sich gegen Erregung als Ersatz für Aufklärung.

Dann wurde wegen dieser von mir übernommenen Haltung von der Kandidatin ein Verwaltungsgerichtsverfahren gegen mich angestrengt. Nach der Prüfung zweifelte sie meine wissenschaftliche Befähigung aus moralischen Gründen an: So jemand dürfe nicht mehr prüfen! Sie wollte für ihren Standpunkt ein „sehr gut“, sah in meinem „befriedigend“ eine Gewaltanwendung und Zensur. Ihr Rechtsanwalt behauptete zur juristischen Absicherung Formfehler, darunter inquisitorische Fragen wie etwa: Wie sicher sind die projektiven Tests? Können die nicht auch den Kindern schaden? Wie erklären Sie die explosionsartige Ausweitung eines behaupteten Missbrauchs?

### III

Diese meine Erinnerung führt auf die Frage, warum 2017 ein Seminar zur Frage des sexuellen Missbrauchs mit jenem institutionellen (OSO) und personellen Hintergrund (mit Gerold Becker, Hellmut Becker und Hartmut von Hentig) durchgeführt wird. Gibt es ein wissenschaftliches Interesse an dieser Frage, wenn ja welches? Wie wird dabei die sicherlich ein- wie angebrachte moralische Empörung über die Vergehen an Kindern, aber auch deren Behandlung durch Verantwortungsträger und einige pädagogische Berühmtheiten unter Kontrolle gehalten? Was bedeutet es, diese Vorgänge zu verstehen oder gar zu erklären, deren Bewertung als Verurteilung der Täter schwerlich problematisiert werden kann?

Womit beschäftigt man sich dann in welchem Interesse? Wohl mit Texten, die man analysiert. Wenn man dafür etwa Füllers Buch (Füller 2011) liest, stellt sich die Frage, ob man seinen Text als Tatsachendokumentation oder als journalistisches Werk mit vorhergehender Recherche, deren Prüfung mithin wissenschaftlich geboten ist, behandelt. Wie geht man mit dem Eifer um, mit dem Kollege Oelkers nun schon viele Jahre gegen Täter-Personen, die Geschichte der Reformpädagogik und den bekanntesten aller Erzpädagogen, Hartmut von Hentig, publiziert (etwa Oelkers 2011)? Wie ist die wissenschaftliche Genauigkeit dieser Publikation einzuschätzen?

Hochinteressant ist es zu untersuchen, mit welchen Mitteln der Skandal als Medienereignis inszeniert wurde, wie ein Narrativ entsteht, das zur historischen Wahrheit taugen soll. Angefangen mit Tanjev Schultz' Benommenheit, als er die „Teestunde“ („mit einem Glas Sekt und Hühnerbrühe“) bei Hartmut von Hentig zuhause verlässt, auf den Kurfürstendamm tritt und nun nicht so recht weiß, wie er mit den Ungeheuerlichkeiten umgehen soll, die Hentig ihm in seiner werbenden Offenherzigkeit erzählt habe, von denen er aber im gleichen Augenblick weiß, dass er sie dramaturgisch wie eine unfreiwillige Offenbarung behandeln wird. Womit er zumindest ahnen muss, dass sein Bericht seines Besuches zu einem Fanal werden dürfte (Schultz 2010).

Fortgesetzt wurde das bald durch die ungezählten Ausschmückungen des Narrativs von einer geschlossenen, mafios verbundenen Gemeinschaft, deren Spitze uns vielleicht die FAZ-Redakteurin Heike Schmoll lieferte, als sie mit Bildern von Adorno und Horkheimer ausgestattet die unheilige Allianz aus allen möglichen berühmten Figuren des linksliberalen Milieus präsentierte, die vor allem eines verbunden haben sollte, nämlich die pädophilen Machenschaften von Mitgliedern zu decken, um nicht zu sagen, sie mit Sympathie zu begleiten (Schmoll 2010). Denn das habe ja Tradition. Die ginge von Vater Carl Heinrich Becker über zu Hellmut, dem Sohn, der Stefan George (homoerotisches Milieu) verehrt haben soll und die „Verführung“ zu dessen Gedichten forderte, bis zu einem der Söhne Hellmut Beckers, der helfen wollte bei der Aufarbeitung an der OSO.

Das Motiv der Presse ist das eine, das Motiv von Kollegen aus der Wissenschaft etwas anderes. Jedenfalls sollte es das sein.

Aus so manchen vorgängigen eigenen wie mir bekannten Auseinandersetzungen mit dem Kollegen Oelkers über diverse Themen hege ich Zweifel an der Validität, der Gültigkeit seiner Aussagen. Interessant ist hier, wie unbeeindruckt durch die Argumente seiner innerwissenschaftlichen Mitstreiter er seine Thesen kontinuierlich ausbreitet. Er wechselt vom kalten Analytiker der Reformpädagogik zum eifernden Ankläger und gefällt sich in der Rolle desjenigen, der den Augiasstall ausmisten muss. Heroisch und so, als ob er diese Drecksarbeit hasse, ja sie erleide. Und wenn man schon einmal hart ran gehe, müsse man grob werden. So wenn schon die Lektüre von Herman Nohls Überlegungen zum „pädagogischen Verhältnis“ durch Gerold Becker belege, wie jener für diesen Vorarbeit geleistet habe. Die erzieherische Nähe in den Internaten, zumal in solchen „Familien“ wie in der OSO, schaffe ideale Voraussetzungen für den Missbrauch, weswegen dergleichen abzuschaffen sei. Mit gleichem Grund müsste man dann folglich auch die Familie verbieten, zeigt sich doch mit den ungezählten Fällen, wie die Abhängigkeit von Kindern gegenüber den Vätern ideale Voraussetzungen für Missbrauch schaffe. Wie begründet man solche Erklärungen, wie die daraus erwachsenden Urteile und Empfehlungen?

Lange Vorrede, kurzer Sinn: In einem wissenschaftlichen Seminar sollte man eingebrachte Überzeugungen, oder sagen wir Vorurteile, prüfen und sich nicht auf sie verlassen, auch dann nicht, wenn die moralische Wahrheit offen zutage zu liegen scheint. Tut man das nicht, so verlängert und bestätigt man bloß, was man schon zu wissen vermeinte.

Ich habe in meinen Leben gelernt, dass es nur selten *prima vista* einfache und klare moralische Wahrheiten gibt, die tragen. Sobald man genauer hinschaut, wird es oft nicht nur differenzierter, sondern auch schwieriger zu urteilen. Es erheben sich moralische Zweifel, zuweilen entstehen Affekte gegenüber der vereinfachenden moralischen Selbstgerechtigkeit von Wertungen und Urteilenden, die keine Zwischentöne zwischen Gut und Böse kennen und die sich stattdessen in der Überbietung von Ekel und Verdammnis üben.

#### IV

Dabei ist zunächst wohl zu unterscheiden zwischen Urteilen über das pädokriminelle Geschehen selbst und der Behandlung der Vorgänge durch die direkt und mittelbar Verantwortlichen bzw. mit dem Täter persönlich verbundenen Personen. Hinsichtlich des ersteren gibt es mit der Suche nach Differenziertheit nichts zu beschönigen, aber umso mehr zu erklären. Dabei begibt man sich tatsächlich in einen elenden Abgrund, von dem wir Pädagogen wenig Ahnung haben wollen und für die andere zuständig sind, Experten wie Kriminologen, Psychotherapeuten, Mediziner. Wenn wir uns dagegen schockiert dem Schwarzen zuwenden, fehlen uns oft die Methoden der Distanzierung. Weswegen wir bei der Moralisierung Zuflucht nehmen. Diese ist das Negativ des ansonsten kultivierten Positivs. Mit dem sind wir notorisch gut gestimmt und voller schöner Postulate für die gute und rechte Pädagogik. Um diese zu kultivieren, brauchen wir zwar einen Gegenpol, eine abgelehnte Pädagogik, aber die „Schwarze Pädagogik“ haben wir schon deswegen dabei nicht im Blick,

weil mit der der Verdacht ausgesprochen wird, dass es sich bei ihr nicht um einen „Betriebsunfall“ handelt, sondern um ein Strukturmerkmal der Differenz zwischen dem Gutgemeinten und dem Realen. Konstruieren wir Pädagogik, so benehmen wir uns gerne ahnungslos gegenüber dem Schwarzen, das wir lieber jenseits unserer Praxis fixieren, obwohl schon sehr viel dazu gehört, die Augen und Ohren vor dem Schlechten und Schlimmen zu verschließen, das uns als pädagogische Praxis umgibt, wenn es nicht gar selbst erlitten worden ist. Spätestens mit Siegfried Bernfelds Anklage in den 1920ern hätte die akademische Pädagogik sich des Tatsachenblicks befleißigen sollen. Das hat sie vermieden, stattdessen pädagogische Praxis umso schöner gemalt.

Ich kenne keine einzige empirische Studie jüngerer Datums, die zeigt, wie Erziehung in der Schule ge- oder misslingt. Mit meinen Analysen zu dem, was den Schülern angetan wird mit einer Didaktik, die sie um die Möglichkeit des Verstehens betrügt, habe ich in meiner Zunft wenig Zustimmung geerntet. Für die einen bestanden sie in Übertreibungen oder negativer Tendenz, andere entdeckten in ihnen eine haltlose Denunziation mit der Parteinahme für das unerreichbare Ideal. Alles nicht so schlimm! Wie schnell haben wir die Amokläufe in deutschen Schulen nach erschütterter Erregung zu den Kollateralschäden der Schule abgelegt.

Dagegen scheint es heute bei der Befassung mit den Untaten Pädophiler so, als ob die Erregung nachhaltig wirke. Sicher bin ich mir nicht, ob sich die Erregung wirklich noch auf den Missbrauch selbst bezieht, oder ob sich nicht immer stärker der Geist der Abrechnung durchsetzt, der erlaubt, die Flamme weiter brennen zu lassen.



Die meisten, mit denen ich spreche, historisieren bereits den OSO-Skandal, betrachten es als ein Verbrechen der Vergangenheit, zu dem es nichts Neues zu vermelden gibt und an dem man seine soziomoralischen Energien weitgehend verbraucht hat. Das sollte uns eigentlich erlauben, nicht in der Rolle des Staatsanwaltes zu agieren, der alles zusammenträgt, was – wie tendenziös komponiert auch immer – gegen die spricht, die hier gehandelt haben.

Ich meine damit bspw., dass die Art, wie Wolfgang Harder (der damalige Leiter der OSO) in der publizistischen Aufarbeitung behandelt wurde, ein abschreckendes Beispiel darstellt. So wenn die schiere Tatsache, dass er die Schule schützen wollte, gleichgesetzt wird mit Vertuschung und dem Desinteresse gegenüber den Opfern. Diese Anklage ist nicht rechens, wie man aus den Akten entnehmen kann, denn Harder hat früh mit Schriftsätzen keinen Zweifel darüber aufkommen lassen, dass hier ein Verbrechen vorliegt. Die Rede ist zugleich moralisierend naiv, weil sie sich als kenntnislos erweist gegenüber allem strukturellen Wissen um die Schule als Institution. Zu dem gehört, dass Schulen zwar auf Kontinuität bezogen sind, die Schüler aber Jahrgang für Jahrgang ausscheiden. Damit blickt die Schule bereits auf die nächste Generation, während sie noch die eingetretene betreut. Die Ehemaligen spielen für die Gegenwärtigen keine bestimmende Rolle. Melden sich jene kritisch zu Wort, wird daraus nur dann eine Nachricht, wenn es den öffentlichen Ruf der Institution nachträglich beschädigen kann: als Skandal, der einmal war. Ansonsten wird die Vergangenheit als vergangene behandelt. Der Gegenwart kann mit ihr nicht der Prozess gemacht werden. Man stelle sich einmal die Reue von Schulvertretern vor, die sie anlässlich von Feiern für das pädagogische Versagen ihrer Kollegen von vorgestern bekunden! Unglaublich und absurd wäre das, weil der sich Entschuldigende keine Schuld trägt. Geschähe es doch, würde daraus leicht ein leeres, sich beliebig verlängerndes Ritual.

Eine zweite Differenzierung der Urteilskraft möchte ich hier einschieben. Sie betrifft den Unterschied zwischen betroffener Zeitgenossenschaft und historischer persönlicher Distanz. Diese kann sicherlich frei machen von den Vorurteilen jener betroffenen Zeitgenossen, sie kann aber auch blind machen für das, was in der Sinn- und die Aktstruktur dieser Zeitgenossenschaft enthalten ist. Meine Generation kennt das in aller Härte vom Konflikt mit unseren Vätern, die als Personal dem Hitler-Regime gedient haben, mein Vater als engagierter Soldat der Wehrmacht. Ich wusste um '68 genau über das Versagen meines Vaters, obwohl er über alles fast bis zu seinem Lebensende geschwiegen hatte. Schmerzhaft war es dann, sich langsam auf ihn einzulassen, die Person wirklich wahrzunehmen, die damals gehandelt hat. Mir wurde ein Verstehen aufgenötigt, gegen das ich mich lange wehrte. Es mündete in einer Vorsicht gegenüber der wohlfeilen Verurteilung anderer.

Ich kannte Gerold Becker recht gut, fand ihn beeindruckend eloquent, aber zugleich war er mir zu sehr ein positiver Pädagoge. Hartmut von Hentig bin ich viele Male begegnet, fast immer in der Situation von gleichzeitiger Attraktion und Abstoßung. Er war mir ein zu sehr vereinnahmender Erzieher, immer im Dienst, zwar an einer Sache für den Schüler dran, die aber zu sehr durch die

Person Hartmut von Hentig ging. Mit Hellmut Becker war ich lange väterlich befreundet. Die OSO habe ich oft in der Zeit besucht, in der sie von Wolfgang Harder geleitet wurde. Ich fand fast alles, was ich dort erlebte, überzeugend, gut durchdacht und verantwortet.

Im Hintergrund standen die Gerüchte über diesen früheren Leiter und Lehrer Gerold Becker, der es, wie ich von Ehemaligen schon 1992 wusste, „mit kleinen Jungs hatte“. Das wurde mir aber regelmäßig wie eine Anekdote aus der „Feuerzangenbowle“ berichtet. Aus meiner Schulzeit kannte ich das als üble Nachrede etwa über homosexuelle Lehrer, mit der man sich als Schüler dicke tun konnte. Zugleich wusste ich schon als 12-Jähriger aus eigener, freilich nicht allzu leidvoll erlebter Erfahrung und Betroffenheit, dass in Internaten Männer tätig waren, die ihre pädophilen Neigungen offensiv auslebten. Der Familienvater eines OSO-Hauses eignete sich sowohl für diesen *gossip*, zumal wenn er ohne Ehefrau dort lebte, wie auch für die Wahrheit in der vielleicht noch akzeptablen, aber auch der gruseligen Variante. 1999 bestätigten sich die Gerüchte und wuchsen sich danach in aller Monstrosität aus. Das war für mich ein Schock. Es dauerte, bis ich das in mein Bild Gerold Beckers integrieren konnte: Er war augenscheinlich ein Jekyll und ein Hyde. Es betrückte mich sehr zu beobachten, wie der Kreis um ihn kurz nach 1999 zur Tagesordnung überzugehen schien, und erst recht, wie aussichtslos schon kurz nach 1999 es mir schien, dass die OSO mit der Aufarbeitung überleben würde.

Bald aber, spätestens nach 2010, ging es nicht mehr so sehr um die Verbrechen selbst, die waren weitgehend vermessen und beschrieben, ob beim Canisius-Kolleg oder in der OSO. Wie ein Nachklang wirkte es, wenn pädophile Neigungen unter den weiter dort Tätigen herauskamen, wie der Besitz von Kinderpornos. Man berichtete von Versuchen, den Sumpf trocken zu legen oder aber kritisierte solche als halbherzig und Schlimmeres. Bald ging es vor allem um die Schuldigen an Vertuschung, Beschönigung, die fehlende Sensibilität für die Opfer, vor allem im Kontext der Diskussionen um Entschädigungen. In diesen Sumpf wurden viele der Menschen gestoßen, nicht in ihm vorgefunden, von denen ich noch heute sicher behaupten kann, dass sie keine Schuld an den Verbrechen tragen. Darunter sind so manche, die mit Gerold Becker nicht klandestin verbunden waren. Es entstand in den Augen der Ankläger eine Art Sympathisantenszene. Wer genügend Distanz behielt, musste sich an den „Deutschen Herbst“ erinnert fühlen: Von Staats wegen wurden damals die in Verdacht gezogen, die nicht laut und klar auf der Seite der Ankläger standen. Nun musste man seine moralische Integrität durch eine folgsame Empörung und Verdammung unter Beweis stellen. Verteidiger der Angeschuldigten machten sich tendenziell mit diesen gemein.

Da Gerold Becker auch wegen seiner bald zum Tode führenden Lungenkrankheit als Zeitzeuge ausfiel – Hellmut Becker, der „Pate“, war schon 1993 verstorben –, geriet der als „Lebensgefährte“ Gerold Beckers öffentlich eingeführte Hartmut von Hentig ins Zentrum der Investigation. Der empfand sich zunächst als völlig unzuständig: „Nicht mein Fall!“, wurde aber schon mit dieser Verweigerung bald zum Ziel der Kritik, von außen wie von innen.

Manche seiner Freunde, die sich über Jahre als Lobpreisende des „größten Pädagogen des Jahrhunderts“ hervorgetan hatten, riefen nun: „Hentig muss reden!“ Und was er zu sagen hatte, schien eigentlich schon festzustehen: eine Art mittelbares Schuldeingeständnis des Mitwissers und damit des Dulders, der somit demonstrierte, was von seiner bislang so hochverehrten Pädagogik wirklich zu halten sei.

Hentig, der wohl Medieneferfahreste unter den akademischen Pädagogen, machte dann manche Kommunikationsfehler. Eine Tragödie nahm ihren Lauf. Er wurde mehr und mehr zur persona non grata. Nicht wenige stritten sich darum, ihn als erste von seinem Denkmal zu stoßen. Besonders peinlich war es zu beobachten, wie die Sache, für die Hentig stand, zuweilen gerettet werden sollte, indem Hentig an den Pranger gestellt wurde.

Als abstoßend habe ich etwa empfunden, wie Rainer Winkel die Reformpädagogik vor von Hentig in Schutz nehmen wollte: Rainer Winkel hatte ein Vermögen geerbt und sich gedacht, damit einen Preis zu stiften, den er dann selbst vergeben würde. Der erste Preisträger der von ihm anspruchsvoll Comenius-Preis genannten Auszeichnung wurde Hartmut von Hentig. Nach dem fanalen Text von Tanjev Schultz forderte Winkel nun Hartmut von Hentig auf, Schuld zu bekennen, aber Hartmut von Hentig weigerte sich. Wie ein enttäuschter Liebhaber wendet sich daraufhin Winkel von Hartmut von Hentig ab und tötet den Vater, der ihn als Sohn nie akzeptiert hatte: Er entzieht Hentig den Comenius-Preis und fordert ihn biedermännisch heuchlerisch auf, das Geld des bereits viele Jahre zuvor verliehenen Preises an die Opfer Gerold Beckers zu verteilen.

Oder auch der Filmjournalist Reinhard Kahl, der über Hartmut von Hentigs Bielefelder Projekte (und anderes) lange Werbefilme gedreht hatte (die dort ironisch mit „Ben Hur“ verglichen wurden), sah sich nun im Verdacht, mit Hartmut von Hentig gemeinsame Sache zu machen und übte sich verzweifelt in Distanzierungen.

Ich habe manche Erklärung, die nach 2010 in der Presse zu lesen war, darunter auch vieles, das von Hartmut von Hentig mitgeteilt wurde, mit Kopfschütteln zur Kenntnis genommen, inklusive seiner ersten Antwort auf meinen Text von 2010. Gewünscht hätte ich eine letztgültige Aussage. Zu der aber konnte er sich nur mit Kautelen durchringen, die wieder nur die gegenteilige, nicht aber die gewünschte Wirkung hatten: Ulrich Herrmann und ich hatten versucht, Hartmut von Hentig zur Seite zu springen, indem wir ihn aufforderten, eine knappe Klarstellung seiner Haltung zu den Verbrechen vorzulegen, die wir im Forum „Kritische Pädagogik“ verbreiten würden. Er hätte sein Verhältnis zu den Taten Gerold Beckers klären können, so dass jene seit Schultzens Bericht tradierten Lesarten spätestens nun unhaltbar wurden. Hartmut von Hentig tat das aber in einer Form, mit Nebenbemerkungen versehen (so vor allem mit dem Hinweis auf seine eigene Opferrolle), die seine publizistischen Richter allein zur Verlängerung der Strafe motivierten. Sie erkannten in dem Text keinerlei Grund, ihre Anschuldigungen zurückzunehmen oder zumindest zuzugestehen, dass sich Hentig durch

Klarstellungen für womöglich selbst produzierte Missverständnisse entschuldigt hatte.

Dann berichtete Hentig mir, er schreibe an seinem dritten Memoirenwerk und klagte, dass seine alten Verlage es abgelehnt hätten, es zu drucken. WAMIKI (Was mit Kindern; oh je!) hat es dann gekürzt getan. Der spätestens nach dem Tode seines Lebensgefährten Gerold Becker zur Zielscheibe des Bemühens um Nachhaltigkeit der Erregung gewordene Hartmut von Hentig wollte all das, was ihm in den fünf Jahren widerfahren war, nicht unwidersprochen lassen. Auf fast 1400 Seiten hat er sich mit allem, was ihm um die Ohren gehauen wurde, auseinandergesetzt. „Noch immer Mein Leben“ ist der unglaubliche Kampf eines 90-Jährigen, in höchstem Maße stigmatisierten Menschen um die Erhaltung einer Selbstdeutung der Vorgänge. Ein in seinem Ernst und Eifer unerhörter Versuch, die Deutungshoheit über das eigene Leben zumindest dokumentarisch zurückzugewinnen.

Wer das unvoreingenommen liest, der wird nicht mehr so denken und urteilen können, wie es ihm anfangs nach Aufnahme des Textes von Tanjev Schultz in der *Süddeutschen Zeitung* gegangen sein mag. Der ursprüngliche Schock über die im Schultz-Text portraitierte Form der Auseinandersetzung Hartmut von Hentig zur Causa Gerold Becker, wie auch die vielen Reprisen in Folgeberichten und Stellungnahmen lassen sich nur schwer vermitteln mit der detaillierten Rekonstruktion und der Gegenkritik, die Hentig in diesem Werk durchführt. Für einen Menschen, von dem sein „Lebensgefährte“ gesagt hat, er zeige eine gewaltige Tendenz zur Rechthaberei, dem ich selbst mehrfach Altersstarrsinn und Unbelehrbarkeit nachgesagt habe, ist es nicht selbstverständlich, wie stark er neben der Rechtfertigung seiner Person darum bemüht ist, einen eigenen, sicherlich ungemein schmerzhaften Lernprozess zu beschreiben, den er in den vergangenen Jahren durchmachen musste, aber nicht wollte. Jedenfalls enthält das Buch keine Kontinuitäten zu dem, was Hentig zum öffentlich verurteilten Skandalon hat werden lassen.

Dass deswegen sich die öffentliche Meinung ändern würde, hat er nicht geglaubt, dafür hatte der Autor dieser Gegenakten bereits zu viele entsprechende Negativerfahrungen gesammelt. „Man glaubt mir einfach nicht. Ich kann nichts dagegen tun!“

Das Buch wollte keiner mehr lesen. In einem Jahr sollen nur 250 Exemplare abgesetzt worden sein, ein verlegerisches Desaster. Wer sollte sich auch 1400 Seiten Selbstrechtfertigung und Fremddanklage antun wollen nach all dem, womit man sich bereits mehr unfreiwillig als freiwillig beschäftigt hatte? Dann aber wurde der Klotz feindselig rezensiert von einem Menschen, der nicht vom Fach ist und der für einen Leser des gewaltigen Werkes unmittelbar den Eindruck machte, dass er es nicht ernsthaft ohne Vorurteile zur Kenntnis genommen hatte. Die Menschen, die schon lange mit Hentig verbunden sind, weil sie ihn als den Überlebenden des Täters wie einen Mittäter brauchen, um ihre Sache vor dem Vergessen zu bewahren, hatten in der Vergangenheit bewiesen, dass sie jede Äußerung von ihm als Wasser auf ihre Mühlen umzuleiten verstehen. So war es auch jetzt. Die wesentlich selbsternannten Fürsprecher

der Opfer erregten sich über den unverfroren selbstgerechten Hentig dieses Bandes und setzten das Trommelfeuer gegen ihn fort. Besonders irritierend für die lauten und leisen Staatsanwälte war, dass Hentig mit allergrößter Akribie die Arbeitsweise der Ankläger als unhaltbar zu belegen suchte. Dass er sich auf diese Weise auch austeilend verteidigte, anstatt an den ihm angelegten Ketten reuevoll zu rasseln, empfanden sie als fortgesetzten Ausdruck seines ausbleibenden Verstehens der Straftaten. Der Herr Kollege Brachmann ging weiter. Er nahm das Buch als Beleg dafür, dass Hentig nach wie vor tue, was er nie getan hatte, etwa die Gewalt gegen die Jugendlichen als einvernehmliche Liebesbeziehung zu erklären. Er stelle weiterhin die Betroffenen und Überlebenden in die aktive Mitverantwortung für die Missetaten, er pathologisiere die Opfer Beckers usf. (Brachmann 2016).

Hinter den Kulissen wurde nach weiteren Angriffsmöglichkeiten gesucht. Man wurde bei der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) fündig und beantragte dort eine Ent-Würdigung Hentigs durch den Entzug des ihm verliehenen Trapp-Preises. Im Herbst 2016 begann der Prozess mit Jens Brachmann als Ankläger. Im Januar (oder März?) 2017 konnte man dazu etwas auf der Homepage der Gesellschaft unter der unpassenden Überschrift: „Stellungnahme des Vorstands der DGfE zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten“ lesen. Der Vorstand hatte, wie man inzwischen weiß, gegen das Votum der eingeschalteten eigenen Ethik-Kommission mit nur einer Stimme Mehrheit den Entzug des Preises beschlossen.



Als Begründung liest man dort höchst knapp und merkwürdig:

„Der Vorstand ist mehrheitlich der Auffassung, dass die Auseinandersetzung von Hentigs mit den Gewalterfahrungen, die viele Schüler nachweislich an der Odenwaldschule machen mussten, den berechtigten Anliegen der Opfer in keiner Weise gerecht wird und dass die Unterstützung der Opfer im Zweifelsfall höher zu gewichten ist als die Anerkennung wissenschaftlicher Leistungen.“ (Stellungnahme des Vorstands [...] 2017, S. 96)

Darauf wurde aus Kreisen der DGfE mit wünschenswerter Klarheit reagiert:

„*Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen*

Mit dem Ernst-Christian-Trapp-Preis, der bisher elf Mal vergeben wurde, ehrt die DGfE ‚innovative und unkonventionelle Leistungen im Fach Erziehungswissenschaft‘. Gewürdigt wird jeweils das Lebenswerk der Preisträger am Ende ihrer Berufslaufbahn.

1998 – also vor knapp 20 Jahren – hat die DGfE diesen Preis an Hartmut von Hentig vergeben. Die Gründe dafür kann man in der Laudatio, die Eckart Liebau gehalten hat, nachlesen: Gelobt wird Hentigs ‚offensives, erfahrungsbezogenes Reform- und Entwicklungsprogramm, das deutlich und eindeutig den Primat der praktischen und politisch-pädagogischen Aufgaben betont und sich um akademisch-systematische Besorgnisse nicht sonderlich kümmert.‘ Gelobt werden seine Beiträge für eine kindergerechte Pädagogik, wie sie etwa in dem vielgelesenen Buch ‚Die Schule neu denken‘ ausgeführt werden. Und gelobt werden seine konzeptionellen und praktischen Leistungen beim Aufbau der Bielefelder Schulmodelle und der Entwicklung einer darauf bezogenen ‚Praxisforschung‘. Aufgrund solcher Leistungen hat der damalige DGfE-Vorstand Hentig den Trapp-Preis zuerkannt.

2017 – also 19 Jahre später – erkennt der DGfE-Vorstand v. Hentig den Trapp-Preis wieder ab: Ein einmaliger Vorgang und so etwas wie die ‚Höchststrafe‘, was Lebensleistung und Reputation des Betroffenen angeht, viel gravierender in seiner öffentlichen negativen Wirkung als seinerzeit die positive der Zuerkennung. Dabei geht es nicht um die Verdienste, die 1998 gelobt wurden. Im Gegenteil: In der veröffentlichten ‚Stellungnahme...‘ und in seinem Aberkennungsschreiben vom 8.3.17 schreibt der DGfE-Vorstand ausdrücklich, die ‚wissenschaftlichen Leistungen und Ihr persönliches Engagement für die Erziehungswissenschaft‘ hätten weiterhin Bestand. Anders formuliert: Das Lebenswerk, für das v. Hentig 1998 geehrt wurde, wird nicht infrage gestellt.

Trotzdem folgt der Vorstand einer Forderung, die an ihn gerichtet wurde (von wem, wird nicht gesagt), und beschließt am 21.1.2017 die Aberkennung des Ernst-Christian-Trapp-Preises. Nach einigen Sätzen eines summarischen Rückblicks auf die Diskussionen um das Buch – ‚Noch immer Mein Leben‘ (Berlin 2016) – fasst er die Begründung dieses gravierenden Beschlusses in einen einzigen Satz (von fünf Zeilen) [den oben bereits zitierten; A.G].

Belege für seine Einschätzung, die auf eigener Lektüre des Buches beruhten, werden nicht angeführt; stattdessen begnügt sich der Vorstand der DGfE in seiner Stellungnahme mit einem vagen Hinweis auf die kursierenden Vorwürfe, auf zwei dreispaltige Zeitungsbesprechungen (die als solche keine Belege bringen können und nicht von Erziehungswissenschaftlern stammen) und eine Stellungnahme, nicht einmal eine Seite lang, von Jens Brachmann, mit Vorwürfen, für die ebenfalls keine Belege angeführt werden. Vom Vorstand einer wissenschaftlichen Gesellschaft muss man mehr erwarten. Wissenschaftlichkeit verlangt Genauigkeit, Begründung und Nachvollziehbarkeit der Aussagen; an alledem fehlt es in diesem Beschluss. Wir fordern den Vorstand der DGfE auf, dies nachzuholen und seinen Beschluss zu überprüfen.“ (Stellungnahme zum Beschluss [...] 2017, S. 97f.)

Ich habe dem Vorsitzenden der DGfE daraufhin geschrieben: In einer wissenschaftlichen Gesellschaft, die auf so fahrlässige Weise einen Kollegen demütigt, möchte ich nicht mehr Mitglied sein.

Ich erhielt zunächst keine Antwort. Dann im Juli erklärte sich der Vorstand zu der gegen ihn gerichteten Petition mit einer Bestätigung des Beschlusses, ohne dass auf die Kritik an seinem eigenen Beschluss substantziell eingegangen worden wäre.

Es ist beschämend für mich, einer Zunft anzugehören, die auf jede am Text Hartmut von Hentigs nachvollziehbare Begründung für ihr Urteil verzichtet, um letztlich einen Menschen anzugreifen, den sie in seinem krisengeschüttelten Leben gar nicht zur Kenntnis nehmen will. Sie hat denselben Menschen lange gefeiert und bewundert, nun meint sie wohl, ihn verdammen zu müssen, nun, nachdem er sich umfassend mit all dem auseinandergesetzt hat, was ihm vorgeworfen wurde. Das betrachte ich als völlig unbegründet, als unwürdig und unmenschlich. Die Selbstgerechtigkeit, die sich darin ausdrückt, widerspricht fast allem, was Pädagogen ethisch als Norm des menschlichen Umgangs, auch mit Fehlern von Menschen, in ihrem Koffer haben sollten. Hentig wird notorisch fehlende Solidarität mit den Opfern angekreidet. Wenig wird klärend dazu gesagt, was das für einem Menschen bedeuten kann, der zum einen kein Täter ist, zum anderen gute Gründe für Hemmungen hat, so zu tun, als besitze er die Nähe zu den Opfern, die Solidarität als authentisch und nicht bloß proklamativ erscheinen lässt. Aus der Kritik an der fehlenden Solidarität wird eine Kälte als Strafe abgeleitet, die jenen Aufruf zur Solidarität mit den Opfern verhöhnt.

Dieser Reinigungs-Vorgang soll (wem?) deutlich machen, dass die DGfE mit allem bricht, was irgendwie sie in Beziehung bringen könnte zum Skandal um die OSO. Dieser törichte, wie panisch wirkende Beschluss hat etwas von einer Ersatzhandlung. Mit der Demütigung eines vormals Geehrten will man vielleicht ungeschehen machen, dass man zu wenig gegen das aufgebeht hat, was nach Widerstand und Aufstand rief. Diese Geste der Distanzierung kommt zu spät und sie ist in sich als Ausdruck der Solidarität mit den Opfern falsch. Sie vermag die wissenschaftlich würdige Behandlung mit einem Versagen nicht zu ersetzen. Zu der gehörte, sich mit den anstößigen Gedanken auseinanderzusetzen, die man Hentig vorhält.

*Nachtrag:* In der intensiven und leidenschaftlich geführten Diskussion meines Vortrages habe ich die Kritiker Hentigs aufgefordert, mir Zitate zu nennen, die zeigen können, warum sie die Entwürdigung für rechtens erachten würden. Alle daraufhin genannten Belege implodierten bei genauer Lektüre. Es konnte leicht gezeigt werden, dass mit ihnen eher Hentigs argumentative Überlegenheit zum Ausdruck kam als sein argumentatives Versagen. Besonders eindringlich war die Debatte um eine Stelle, an der Hentig darüber nachdenkt, wie es kommen konnte, dass auch die Mitschüler über das schwiegen, was ihnen an Behandlung durch Becker zu Ohren, ja vor Augen gekommen war. Hentig problematisiert dieses Verhalten, indem er es ablehnt, diese Mitwisser zu reinen Opfern zu erklären. Als fast Erwachsene hätten sie Verantwortung für ihr Schweigen zu tragen.

Hentigs Kritiker machen daraus, dass er die Mitschüler zu Mittätern erklären würde. Sie zeigen damit, wie wenig sie selbst für verbindlich halten, was doch das Ziel der Erziehung sein müsste, nämlich Mündigkeit. Und das bedeutet, dass das Wegschauen oder Nicht-Ernstnehmen der Übergriffe zum eigenen moralischen Versagen wird, auch wenn das selbst wiederum das übergreifende pädagogische Versagen der Institution zeigt, die solches Verhalten begünstigt hat. Ich verwies daraufhin die Studierenden auf ihre eigene Schulzeit, ob sie nicht auch manche Situation erinnern könnten, in denen sie Unrecht gegenüber Mitschülern billigend in Kauf genommen hätten.

Wie sehr hier mit zweierlei Maß gemessen wird, kann man auch an der gedankenexperimentellen Analogie festmachen, alle Mitläufer des Nazi-Regimes seien dann wohl ebenso Opfer des Systems gewesen.

Angesichts der verständnislosen Moralisierung durch die Kritiker ist der Hinweis auf nicht gezeigte Verantwortung das viel weiter führende Moment. Mit ihm richten wir mindestens drei Finger der Hand auf uns selbst.

## Literatur

- Brachmann, Jens (2016): Gedanken zur Veröffentlichung des 3. Teils der „Erinnerungen“ von Hartmut von Hentig im Verlag WAMIKI, Berlin/Rostock, 09.06.2016. <http://nochimmer-mein-leben.de/wp-content/uploads/2016/09/27.pdf>
- Gruschka, Andreas (2010): „Erregte Aufklärung“ – ein pädagogisches und publizistisches Desaster. In memoriam Katharina Rutschky. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 42, S. 5-22. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-80881>
- Füller, Christian (2010): *Sündenfall*. Köln.
- Oelkers, Jürgen (2011): *Eros und Herrschaft*. Weinheim.
- Schmoll, Heike (2010): Führer der Verführten: das Ziel, eine intellektuelle Neugründung über die Pädagogik voranzutreiben, einte die Bildungsreformer in der Nachkriegszeit. Die „Connection“ der Odenwaldschule bewährt sich bis heute. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.06.2010.
- Schultz, Tanjev (2010): Zeugnistage. In: *Süddeutsche Zeitung*, 12.03.2010.
- Stellungnahme des Vorstands der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zur Diskussion um sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. (2017) In: *Erziehungswissenschaft*, Heft 54, S. 95-96.
- Stellungnahme zum Beschluss des Vorstandes der DGfE, Hartmut von Hentig den Ernst-Christian-Trapp-Preis abzuerkennen. (2017) In: *Erziehungswissenschaft*, Heft 54, S. 97-99.

*Armin Bernhard/Manuel Rühle*

## Erosionstendenzen in der Erziehungswissenschaft. Ein kritischer Kommentar zur Lage und Entwicklung der Disziplin

Wenn wir im Folgenden eine Reihe von wirkmächtigen Tendenzen innerhalb der gegenwärtigen pädagogischen Disziplin in den Blick zu nehmen versuchen, so geschieht dies nicht mit dem Anspruch einer umfassenden Bestandsaufnahme, etwa in Form einer Diskussion empirischer Befunde.<sup>1</sup> Skizziert werden sollen einige ausgewählte Entwicklungslinien, die mit den gesamtgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen der letzten Jahrzehnte in Zusammenhang stehen, und die von uns als hochgradig problematisch eingestuft werden, weil sie das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als einer notwendig gesellschaftskritischen Disziplin auflösen und den emanzipatorischen Handlungsspielraum der mit ihr verbundenen Profession gravierend einengen.

### I

#### Zur Problemstellung

Ihrem neuzeitlichen Selbstverständnis nach, wie es im 17./18. Jahrhundert schrittweise auf den Begriff gebracht wurde, findet Wissenschaft ihr legitimatorisches Fundament in der universelle Gültigkeit beanspruchenden Vernunft, d.h. in einem Vermögen, das allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen Stellung zugesprochen wird und als ein, wenn nicht *das* wesentliche Merkmal der menschlichen Gattung angesehen wird. Ihr Programm einer „Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht“ (Descartes 1959) beruht auf der kategorischen Unterscheidung von wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits, Alltagsvorstellungen und religiösem Glauben andererseits. Es impliziert die prinzipielle Hinterfragung von Traditionen und Konventionen ebenso, wie es mit einer radikalen Infragestellung von Autoritäten verbunden ist, deren Machtanspruch nicht rational ausgewiesen werden kann. Sein Ziel ist die umfassende Aufklärung der natürlichen und menschlichen Verhältnisse; mit der berühmten Formel Kants ausgedrückt: „der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 2000, S. 53). Indem sie dergestalt angetreten ist, den Menschen aus Abhängigkeitsverhältnissen jeglicher Art zu befreien, ist der Anspruch der neuzeitlichen Wissenschaft emanzipatorisch. Ihr Modus ist die Kritik, verstanden als die systematische Beurteilung der Wahrheit bzw.

---

1 Hinsichtlich empirischer Befunde sei auf die von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft herausgegebenen Datenreporte verwiesen. Zuletzt: Koller et al. 2016.

Rechtmäßigkeit von Aussagen, Sachverhalten und sozialen Verhältnissen am Maßstab der Vernunft.

Dieser radikale Impuls droht im gegenwärtigen Wissenschaftsbetrieb des weltumspannenden Kapitalismus‘ weitgehend verloren zu gehen. Die Hochschulen, denen eine fundamentale Rolle für das Projekt einer in kollektiver Mündigkeit sich selbst aufklärenden Gesellschaft zukäme, haben sich sukzessive in Institutionen transformieren lassen, in denen die immer seltener artikulierte Forderung nach Demokratie in Forschung, Lehre und Verwaltung als Relikt erscheint. Die neoliberale Formel von der „Autonomie der Hochschulen“ verklausuliert ideologisch deren fortschreitende Abrichtung auf die Bedürfnisse der Märkte und der Produktion: Ihr primärer, von der herrschenden Politik vorgegebener und über weite Strecken internalisierter Zweck liegt in der nachhaltigen Sicherung des „nationalen Wirtschaftsstandorts“, dessen internationale Wettbewerbsfähigkeit sie mittels der Generierung von ökonomisch verwertbarem Wissen und einer marktkonformen Arbeitskräftequalifizierung stärken sollen (vgl. Butterwege 2007; Krautz 2014, S. 97ff.; Pongratz 2009, S. 9ff.). Menschen interessieren dabei fast ausschließlich als „Humanressourcen“, als menschliches Rohmaterial, das im Zuge seiner Bearbeitung durch Erziehung und Bildung in „Humankapital“ umgewandelt wird, d.h. in sich möglichst lebenslang selbst verwertende Arbeitskraft (vgl. Bernhard 2010).

Wenngleich Wissenschaft zu keinem Zeitpunkt in der Geschichte frei vom Zugriff politischer und ökonomischer Mächte war, so lässt sich heute doch insofern eine neue Qualität ihrer Indienstnahme für Partikularinteressen konstatieren, als die immer direktere Einflussnahme auf ihre Potentiale zugleich als die Gewährung von größerer Freiheit erscheint. Wie jede Ideologie, so hat auch diese ihren wahren, allerdings verdrehten Kern: Wissenschaft wird in gewisser Hinsicht tatsächlich „freier“. Sie „emanzipiert“ sich von hierarchischen, staatlich-bürokratischen Regelungsformen, jedoch nur, um sich den wechselnden Erfordernissen kapitalistischer Verwertungsprozesse desto flexibler und präziser anpassen zu können. Das Ergebnis ihrer Entlassung in den globalen Wettbewerb ist somit lediglich eine neue Abhängigkeit, nämlich die von der politisch forcierten Anarchie des Marktes.

## II

### Pädagogik im Kontext des neoliberalen Gesellschaftsumbaus

Die politische Agenda, die seit mittlerweile drei Jahrzehnten die Geschehnisse der kapitalistischen Gesellschaften und somit auch deren Bildungspolitik maßgeblich bestimmt, ist unter der Bezeichnung Neoliberalismus bekannt. Die zentrale Forderung dieser „Ideologie des entfesselten Kapitalismus“ (Herkommer 2004, S. 113) lautet bekanntlich, dass das Marktprinzip in allen gesellschaftlichen Bereichen zu installieren sei und der Staat sich als Akteur aus dem Wirtschaftsgeschehen weitgehend herauszuhalten habe. Seine Aufgabe soll sich darauf konzentrieren, die erforderlichen Rahmenbedingungen für einen funktionierenden Wettbewerb aller mit allen zu sichern. Konkurrenz gilt als das Mittel par excellence, um gesellschaftliche Prozesse auf sämtlichen Ebenen effizient,

d.h. Kosten-Nutzen-optimierend zu organisieren; die gesellschaftliche Entwicklung selbst wird sozialdarwinistisch als ein quasi-evolutionärer Prozess angesehen, in dessen Verlauf sich stets die bestangepassten Individuen und Gruppen durchsetzen (vgl. Stapelfeldt 2010, S. 85ff.). Typische Maßnahmen neoliberaler Politik sind in diesem Sinne der Abbau gesetzlicher Regulierungen von Märkten durch Vorschriften und Bestimmungen (insbesondere der Finanzmärkte und des Arbeitsmarktes), die Schaffung neuer Märkte durch die (Teil-)Privatisierung vormals staatlicher Leistungen wie des öffentlichen Verkehrs, der Wasser- und Energieversorgung, der Kommunikationsdienste, des Gesundheits- und Bildungssystems etc., sowie ein genereller Rückbau der sozialen Sicherungssysteme und/oder deren Privatisierung. Auf diese Weise werden zum einen neue gesellschaftliche Sphären für die Kapitalverwertung erschlossen, zum anderen wird der ökonomische Druck auf die die lohnabhängig Beschäftigten zusätzlich gesteigert. Eine „aktivierende“, d.h. mit vielgestaltigen Kontroll- und Repressionsinstrumenten versehene, auf rasche Arbeitsmarkt(re-)integration gerichtete Sozialpolitik soll die Menschen verstärkt zur „Sorge um sich selbst“ anhalten (vgl. Lessenich 2009, S. 73ff.), was letztlich nichts anderes bedeutet, als dass sie die volle Verantwortung für ihre soziale Schicksal zu tragen haben. Erfolg haben sie gemäß der neoliberalen Ideologie nur dann, wenn sie ihr Denken und Handeln durchgängig an den Kriterien betriebswirtschaftlicher Effizienz ausrichten. Als idealer Subjekttypus gilt das „unternehmerische Selbst“, das sämtliche Lebensbereiche bis in seine Intimbeziehungen hinein Kosten-Nutzen-effizient „managt“ (vgl. Bröckling 2007). Sein Selbst- und Weltverhältnis besteht im Wesentlichen darin, dass es sich permanent selbst „evaluiert“, d.h. daraufhin überprüft, inwiefern es den Anforderungen seiner jeweiligen Umgebung genügt und sich entsprechend der festgestellten Defizite kontinuierlich „optimiert“.

Der derzeitige Wissenschaftsbetrieb, wie ihn die Gesellschaft dem Entwicklungsstand ihrer Produktivkräfte gemäß zu entwickeln sucht, muss ebenso als Ausdruck wie als entscheidende Triebkraft dieser gesamtgesellschaftlichen Tendenzen verstanden werden. Erforscht und gelehrt werden soll aus Sicht der herrschenden Politik jeweils das, was zur Beförderung der Kapitalakkumulation, verklausuliert ausgedrückt: des Wirtschaftswachstums, beiträgt. Die oberste wissenschaftspolitische Priorität gilt in hiesigen Breiten der Sicherung des „Wirtschaftsstandorts Deutschland“ im internationalen Konkurrenzkampf. Deutlich wird dies u.a. an der gegenwärtigen Wissenschaftspolitik der Bundesregierung: So hat die „neue High-Tech-Strategie“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „das Ziel, Deutschland auf dem Weg zum weltweiten Innovationsführer voranzubringen. Gute Ideen sollen schnell in innovative Produkte und Dienstleistungen überführt werden.“ (BMBF 2014, S. 3) Abgesehen von der Tatsache, dass deutsche Führungsansprüche, insbesondere solche mit globaler Reichweite, nach den von dieser Nation zu verantwortenden mörderischen Katastrophen im 20. Jahrhundert grundsätzlich obsolet sein sollten, bringt sich in dieser Formulierung der Geist des hegemonialen Wissenschaftsverständnisses relativ unverhüllt zum Ausdruck. Wissenschaft hat ökonomischen – und unter

kapitalistischen Bedingungen bedeutet dies: privatwirtschaftlichen – Zwecken zu dienen, die zugleich ideologisch verklärt als „Gemeinwohlinteressen“ ausgegeben werden, die angeblich „wir alle“ teilen: „Denn innovative Lösungen sind die treibende Kraft unseres Wohlstandes und unserer Lebensqualität“ (ebd.).

Ihre medial verstärkte Wirkung entfaltet diese Sichtweise dank eines breiten Konsenses unter dem Spitzenpersonal in Politik, Wirtschaft und eben auch der Wissenschaft, wonach eine „engere Verzahnung von Wirtschaft und Wissenschaft“ in Forschung und Lehre anzustreben sei. Der deutsche Wissenschaftsrat bringt dies in seinen „Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft“ folgendermaßen zum Ausdruck: „Eine Steigerung der Effektivität des Wissens- und Technologietransfers muss durch eine konsequentere und systematischere Nutzung des vorhandenen Transferpotentials, durch eine Verbesserung und optimierte Förderung von Verwertungsprozessen und vor allem durch nachhaltige Kooperationsformen zwischen Wissenschaft und Wirtschaft gelingen“ (Wissenschaftsrat 2007, S. 7). Dies führt dazu, dass außerwissenschaftliche Interessengruppen auf immer direkterem Wege Zugang zum wissenschaftlichen Feld erhalten; eine Entwicklung, die sich anhand der Erziehungswissenschaft besonders eindrucksvoll dokumentieren lässt (vgl. Radtke 2014; Radtke 2016). Neben demokratisch kaum kontrollierten supranationalen Akteuren wie EU und OECD, deren „Reformempfehlungen“ in der deutschen Bildungspolitik, aber auch in weiten Teilen der Disziplin beinahe Gesetzescharakter haben, wirken zahllose privatwirtschaftliche Initiativen im Feld der Erziehung und Bildung und fungieren als Taktgeber für den disziplinären Diskurs. Ein entscheidender Hebel ihrer Einflussnahme ist die direkte oder indirekte Finanzierung von Forschungsprojekten: Begünstigt durch eine langjährige Unterfinanzierung der Hochschulen unter dem neoliberalen Austeritätsregime, ist die Bedeutung einer Forschungsförderung durch sogenannte Drittmittel in den letzten Jahren deutlich gestiegen, womit zahlungskräftige Akteure einen noch nie dagewesenen Einfluss auf Struktur und Arbeitsweise der Erziehungswissenschaft nehmen können. So handelt es sich bei sämtlichen, den Fachdiskurs derzeit beherrschenden Themen wie Kompetenzmessung, Inklusion, frühkindliche Bildung, Digitalisierung und Lehrerbildung (um nur einige prominente Beispiele anzuführen) weniger um Resultate des fachwissenschaftlichen Diskurses denn um solche erfolgreichen Agenda-Settings, in Kombination mit einer umfangreichen Forschungsförderung durch Staat, Unternehmen, Stiftungen und Verbände.

Die Gründe für die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft im Rahmen des neoliberalen Gesellschaftsumbaus besonders intensiv in Anspruch genommen wird, liegen auf der Hand: Pädagogischen Prozessen kommt darin insofern eine herausragende Bedeutung zu, als in ihrem Vollzug die geforderten Subjektdispositionen planvoll erzeugt werden sollen. Neben einer den Produktionsbedürfnissen entsprechenden Qualifikation der künftigen Arbeitskräfte, wie sie eine prinzipielle Anforderung an (Aus-)Bildungsprozesse in kapitalistischen Gesellschaften beschreibt, wird unter neoliberalen Vorzeichen vor allem die Bereitschaft zur andauernden Selbstzurichtung mittels „lebenslangen

Lernens“ verlangt, um die eigene „Beschäftigungsfähigkeit“ unter hochdynamischen Marktbedingungen aufrechterhalten zu können. In dem nicht nur in der Erwachsenenbildung wirkmächtig gewordenen „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Kommission der Europäischen Gemeinschaften aus dem Jahr 2000 heißt es hierzu unmissverständlich: „Lernen zu lernen, sich dem Wandel anzupassen und die Informationsflut zu bewältigen sind Fertigkeiten geworden, die jeder erwerben sollte“ (KEG 2000, S. 13; zur Kritik vgl. Bernhard 2013; Pongratz 2010, S. 153ff.). Die subjektiven Voraussetzungen hierfür sollen von einem Schulsystem angebahnt werden, dessen „funktionalistisch orientierte[s] Grundbildungsverständnis“ (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16) seinen Maßstab in der erfolgreichen Bewältigung von Alltagssituationen hat. Dies erfolgt mittels sogenannter „Kompetenzen“ als Problemlösefunktionen, die die geforderte universelle Disponibilität des Menschen für beliebige ökonomische Zwecke zu ermöglichen versprechen.

Neben thematisch gebundenen Förderprogrammen in Verbindung mit einer allgemeinen Fetischisierung von Drittmittel-Einwerbungen, welche mittlerweile „eine Art kategorischer Imperativ“ (Waldenfels 2009) für das Weiterkommen innerhalb des Wissenschaftsbetriebs bezeichnen, sind es vor allem medial inszenierte „Exzellenzwettbewerbe“, die Definition von fachfremden „Qualitätsstandards“, peer-review-gesteuerte Publikationsverfahren sowie fragwürdige Hochschul- und Zitationsrankings, die Forschung und Lehre immer unmittelbarer dem Einfluss öffentlicher und privater Geldgeber unterwerfen. Auf diese Weise verliert Wissenschaft nicht nur ihre relative Unabhängigkeit gegenüber gesellschaftlichen Partikularinteressen, sondern es werden zugleich die strukturellen Voraussetzungen für eine schöpferische Erkenntnissuche immer weiter untergraben. Die fortschreitende Subsumtion von Forschungsprozessen unter externe Vorgaben und Kontrollmechanismen sorgt für deren tendenzielle Homogenisierung hinsichtlich Forschungsgegenständen und -ansätzen, Fragestellungen und Methoden. Ironischerweise wird hierdurch dem vielbeschworenen „Innovationspotential“ der Wissenschaft, das durch diese Maßnahmen im ökonomischen Interesse gestärkt werden soll, systematisch seine Grundlage entzogen: Das anarchische Moment, das jeder kreativen Wissenschaft innewohnt, das streitbare Denken abseits von und entgegen konventionellen Lehrmeinungen, wird tendenziell außer Kraft gesetzt und damit das Vermögen von Wissenschaft, wahrhaft neue Einsichten hervorzubringen, beschnitten – hätte Galileo Galilei sich in den festen Bahnen der offiziellen philosophisch-theologischen Tradition seiner Zeit bewegt, wäre er wohl kaum zu seinen weltverändernden Erkenntnissen gelangt. Das Ergebnis ist, dass zunehmend nur noch solche Arbeiten realisiert werden können, die einen unmittelbaren Nutzen gemäß der Definition der geldgebenden politischen und/oder privatwirtschaftlichen Interessengruppen abzuwerfen versprechen. Unter Umgehung eines rationalen, auf sachlicher Argumentation beruhenden Diskurses wird Wissenschaft auf diese Weise nicht nur stromlinienförmig gemacht und ihres gesellschaftskritischen Potentials beraubt, sondern zugleich auch schleichend entdemokratisiert.

### III

## Enteignung und Selbstenteignung in der Erziehungswissenschaft

Mit der wachsenden Dominanz einer neoliberalen Umstrukturierung der gesellschaftlichen Gesamtverhältnisse und der folgenreichen Aufgabe des Emanzipations-Paradigmas, das ab 1967 in der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewonnen hatte, hängt ein intellektueller Selbstenteignungsprozess eigener Art zusammen, dessen Ursachen an dieser Stelle nicht im Einzelnen rekonstruiert werden können. Diese in vorausgehendem Gehorsam vorgenommene Selbstenteignung, wie sie in den letzten drei Jahrzehnten in der pädagogischen Wissenschaft virulent ist, meint die Mitwirkung der Disziplin bei der Demontage ihres eigenen begrifflichen, theoretischen und methodischen Instrumentariums, mit dem sie auf ihre spezifische Weise versucht, Wirklichkeit begreifbar zu machen. Sie geht einher mit der Preisgabe des Vermögens, gesellschaftliche Entwicklungstendenzen aus dem Blickwinkel der Fachwissenschaft in ihrer widersprüchlichen Konstitution kritisch-distanziert zu beurteilen, anstatt an ihrer affirmativen Durchsetzung zu arbeiten. Der fehlende Widerstand der Erziehungswissenschaft gegen die Umsetzung der Imperative des so genannten Bologna-Prozesses ist nur ein Indiz dieser bereits von Heydorn konstatierten „Herrschaftswillfährigkeit“ (Heydorn 1995a, S. 306). Die Erziehungswissenschaft repräsentiert eine Disziplin, die wie keine andere Wissenschaft für diesen Prozess der Selbstenteignung anfällig zu sein scheint, gesellschaftliche Moden nahezu begierig aufsaugt und sich dann kraft ihrer modischen Schminke nach außen als modernisierende Instanz geriert.



Im Rahmen der neoliberalen Umstrukturierung der Gesellschaft werden Grundbegriffe der Pädagogik systematisch abgewertet oder gar zur Disposition gestellt, die das aufklärerische Projekt humaner Subjektwerdung umreißen: Bildung, Erziehung, pädagogisches Handeln, intergeneratives Verhältnis. Diese Begriffe erscheinen in den gegenwärtigen fachwissenschaftlichen Diskursen geradezu als antiquierte Überbleibsel in einer angeblich radikal liberalisierten „postmodernen“ Welt voller frei flottierender Individuen. Der Abwertung der Grundbegriffe kommt der Versuch der Disziplin entgegen, sich über die Einfuhr von disziplinfremden Begriffen aus benachbarten Sozialwissenschaften, zunehmend jedoch auch aus den Naturwissenschaften, Reputation als „harte“ Disziplin zu verschaffen (vgl. Anhalt 2012, S. 126): Diversität, Heterogenität, Selbststeuerung, Selbstregulation, kooperatives Lernen, Inklusion – weitere Modernität suggerierende Kategorien werden folgen. In schwindelerregendem Tempo werden Begriffe und Theorieversatzstücke assimiliert, ohne dass deren Entstehungskontext, ihre ursprüngliche Bedeutung, ihre Interessenbedingtheit und vor allem ihr Verwendungszusammenhang noch eigens reflektiert würden. Dabei ist der sozialtechnologische, auf eine funktionalistische „Optimierung“ von Erziehungs- und Bildungsprozessen gerichtete Grundcharakter unschwer zu erkennen: Stets geht es um den ressourceneffizienten Umgang mit dem jeweiligen „Humankapital“, dessen „Potentiale“ identifiziert und in systemkonformer Weise zur Entfaltung gebracht werden sollen (bzw. sich idealerweise selbst zur Entfaltung bringen sollen). Durch die Adaption der entsprechenden Kategorien scheint sich die Erziehungswissenschaft endlich und endgültig in die Reihe anerkannter Sozialwissenschaften einfügen zu können; faktisch schwächt sie jedoch lediglich ihr originäres Erkenntnispotential und liefert sich mehr oder weniger bereitwillig an außerwissenschaftliche Verwertungszusammenhänge aus. Die kritiklose Einfuhr disziplinfremder Begriffe gleicht damit einer feindlichen Übernahme erziehungswissenschaftlicher Forschung und in der Folge pädagogischer Praxis: Indem die gesellschaftliche Herkunft neuer Wörter ausgeblendet oder verschleiert wird, können ökonomische Herrschaftsinteressen unerkannt in die Debatten der Disziplin gelangen und sich erziehungswissenschaftliche Legitimation erschleichen. Die zu Kulturwaren herabgewürdigten Wörter sind als Teil der Hegemonie dominanter Gruppen anzusehen, mit deren Hilfe deren partikulare Machtansprüche unter der Hand durchgesetzt werden. In einer wissenschaftlichen Disziplin, die ihre Grundbegriffe nicht mehr für die Klärung ihres Selbstverständnisses nutzt und sich von den emanzipatorischen Zielperspektiven pädagogischen Handelns – Mündigkeit, Autonomie, Solidarität – teils klammheimlich, teils ganz offen distanziert, trifft diese feindliche Übernahme des Begriffsinstrumentariums durch importierte, aus außerpädagogischen Diskursen stammenden Wörtern kaum noch auf Gegenwehr: Wörter, die die Erziehungswissenschaft als „Kulturwaren“ (Adorno 1977, S. 338) aufnimmt und weiterverbreitet, womit sie sich zugleich der eigenen disziplinären Identität als praktisch-aufklärerische Wissenschaft entledigt.

Die Voraussetzungen und Bedingungen für diese intellektuelle Selbstentignung werden freilich von den politisch-gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen bestimmt. Zu ihrem Kern gehört die von der Ökonomie diktierte Aufwertung von Inhalten technologischer Anwendungswissenschaften auf Kosten von Bereichen, die den Kernbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens bearbeiten und für die Heranbildung des allgemeinen Reflexions- und Urteilsvermögen der pädagogischen Profession zuständig sind. Allgemeinpädagogische Grundlagen, die nicht unmittelbar anwendungsbezogenen Charakter aufweisen, nicht „evidenzbasiert“ sind, aber für ein kritisches Reflexions- und Urteilsvermögen von Pädagoginnen und Pädagogen konstitutiv wären, werden für das sozialtechnologische „Managen“ von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssituationen nicht benötigt. Rückläufig sind demzufolge Lehrstühle für Allgemeine Pädagogik, in denen diese Grundlagen aufgebaut, überprüft und kritisch weiterentwickelt werden sollten. Gleiches gilt für das Feld der Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung, in dem die Entstehungs- und Konstitutionsbedingungen der pädagogischen und pädagogisch relevanten Problemstellungen erforscht werden: Obgleich die gegenwärtigen und zukünftigen Erziehungs- und Bildungsfragen nur aus ihren historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen heraus begriffen werden können, ist pädagogisch-professionelles Geschichtsbewusstsein alles andere als eine zentrale Zielperspektive der Erziehungswissenschaft. Sowohl in der Forschung als auch in der Ausbildung wird bereitwillig auf das gewaltige Erkenntnispotential, das in der gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichte gespeichert ist, verzichtet. Was aber bleibt von Pädagogik noch übrig, wenn die Inhalte der Allgemeinen Pädagogik und der Sozial- und Ideengeschichte der Erziehung und Bildung systematisch ausgedünnt werden? Die Auflösung dieser beiden fundamentalen Bereiche und die mit ihr einhergehende, schon länger beobachtbare Tendenz der ‚Verselbständigung‘ von Subdisziplinen (vgl. Krüger/Rauschenbach 1994), gefährdet in hohem Maße die disziplinäre Einheit der Erziehungswissenschaft.

#### IV

### Empirische Bildungsforschung und Bildungswissenschaften als sozialtechnologische Steuerungsinstrumente

Dass Wissenschaft nicht jenseits von Gesellschaft und den dieser immanenten Macht- und Herrschaftsverhältnissen existiert, gehört zu den Grundeinsichten kritischer Gesellschaftstheorien in Marxscher Tradition. Erkenntnisprozesse sind in ihrer Anlage und ihrem Zuschnitt stets abhängig von den gesellschaftlichen Gegebenheiten, in deren Rahmen sie sich vollziehen und auf die sie ihrerseits modifizierend zurückwirken. Welche Gegenstände und Fragestellungen eine Disziplin überhaupt thematisiert, welche methodischen Verfahren sie dabei zur Anwendung bringt, ob sie sich der Bedingtheit und Begrenztheit der gewählten Zugänge bewusst ist oder ob sie diese ausblendet, entscheidet sich im Normalfall nicht in einem herrschaftsfreien Diskurs,

sondern liegt in realitätsmächtigen Tendenzen begründet, deren Einfluss ideologiekritisch herauszuarbeiten ist. Keineswegs jedoch muss Wissenschaft notwendig funktional auf die gesellschaftliche Reproduktion bezogen sein: Es kommt auf die jeweiligen Erkenntnismittel, aber auch auf den Willen und die Zivilcourage der wissenschaftlichen Intellektuellen an, wie sie sich in ihrer Praxis gegenüber den Ansprüchen von Macht und Herrschaft positionieren.

Ein wesentliches Moment dieser realitätsmächtigen Tendenzen stellen wissenschaftspolitische Versuche dar, wissenschaftliches Denken auf bestimmte Paradigmen festzuschreiben, von denen angenommen wird, dass sie die gewünschten, ökonomisch verwertbaren Erkenntnisbestände zu generieren vermögen. Im Bereich der Erziehung und Bildung trifft dies derzeit vor allem auf die empirische Bildungsforschung zu, ein interdisziplinäres Forschungsfeld, an dem neben der Erziehungswissenschaft auch die Soziologie, die Psychologie und die Bildungsökonomie beteiligt sind. Mit dem Siegeszug des Neoliberalismus in den 1990er Jahren, verstärkt dann im Sog der PISA-Studien nach der Jahrtausendwende, wurde die empirische Bildungsforschung zum Gegenstand massiver staatlicher Zuwendungen, die darauf ausgerichtet sind, sie „insgesamt strukturell und damit langfristig zu stärken“ (BMBF 2007, S. 5). Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007 gestartete *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung* umreißt lakonisch die politischen Erwartungen, die mit der Durchsetzung dieses Paradigmas verknüpft werden: Um die internationale Konkurrenzfähigkeit Deutschlands im Wettstreit der so genannten „postindustriellen und in hohem Maße wissensbasierten“ Gesellschaften zu garantieren, sei es erforderlich, „früh, konsequent und effektiv in lebenslanges Lernen [zu] investieren und die Systeme von Wissenschaft und Forschung [zu] optimieren.“ Eine „produktive Entwicklung und erfolgreiche Positionierung im globalen Wettbewerb“ sei nur mittels der Errichtung von „leistungsfähigen Strukturen im Bildungsbereich“ möglich, welche ihrerseits auf entsprechende Forschungsanstrengungen angewiesen sei (ebd.): Die Sicherung und Entwicklung von „Qualität“ im Bildungswesen erforderten ein neues wissenschaftliches Instrumentarium, über dessen Ergebnisse verlässliche Beurteilungen und Gestaltungsperspektiven möglich seien. Deklarierd wird die angebliche Notwendigkeit eines Wechsels von der traditionell inputorientierten, d.h. die Bedingungen für erfolgreiche Lernprozesse in den Blick nehmenden, zu einer „output- und evidenzbasierten“, d.h. die erwünschten Lernresultate im Voraus definierenden Sichtweise, woraus wiederum die Aufgaben einer „exzellenten“ empirischen Bildungsforschung abgeleitet werden: Sie soll die Voraussetzungen für die Gewinnung „wissenschaftlich fundierter Aussagen über die Wirkungsmechanismen von Lehr-Lernprozessen“ schaffen, als Grundlage für die Durchführung von Leistungsuntersuchungen dienen sowie die Planungsvoraussetzungen für die Entwicklung interner und externer Evaluationen zur Verfügung stellen (ebd., S. 5). Die Entwicklung einer „leistungsfähigen Bildungsstatistik“ gehört konstitutiv in diese, als „Steuerungsphilosophie“ bezeichnete Programmatik, deren erklärte

Absicht es ist, „den ‚Zwang zum Lernen‘ im System selbst [zu] verankern“ (ebd., S. 6).

Empirische Bildungsforschung lässt sich damit als ein tragendes Element im Rahmen der neoliberalen Reformagenda verstehen, mit dem die ‚Modernisierung‘ des Bildungssystems im Hinblick auf die Kapitalverwertungserfordernisse im 21. Jahrhundert vorangetrieben werden soll (zur Kritik vgl. Bellmann/Müller 2011; Dammer 2015). Dementsprechend geht es diesem Forschungsfeld auch nicht um die Erfassung von Bildungsprozessen im Sinne von reflexiven Subjektwerdungsprozessen, in deren Vollzug die Heranwachsenden die Fähigkeit zu gedanklicher und handelnder Distanznahme gegenüber dem Bestehenden erwerben könnten. Angestrebt wird vielmehr die Durchsetzung eines bestimmten, instrumentell reduzierten Verständnisses von Bildung als „Kompetenzerwerb“, mit dem die politisch und ökonomisch geforderte lebenslange Anpassungsfähigkeit der Subjekte an sich permanent wandelnde Umweltbedingungen gewährleistet werden soll (vgl. Koch 2004). In ihrer kategorischen Ablehnung eines Begriffs gesellschaftlicher Totalität, die allen Forschungsprozessen ebenso wie den Gegenständen dieser Forschung immer schon vorgelagert ist, schneidet eine so verstandene Bildungsforschung all das ab, was Bildung als einen reflexiv vermittelten Erfahrungsprozess ausmacht: Spontaneität, Offenheit der Erkenntnissituation, Vielseitigkeit der Weltzüge, intellektuelle Anstrengung, spekulatives Denken, antizipierende Imagination, etc. In Kompetenzmodellen, Bildungsstandards, Testschablonen und Evaluationsbögen wird ein Prozess arretiert und zugerichtet, der kognitive Aspekte bei weitem übersteigt. Die theoretische Phantasie lebendiger Wissenschaft, die nicht zuletzt dank zahlreicher Impulse aus sozialen Bewegungen und kritischen Theorien der Gesellschaft in der Erziehungswissenschaft entfaltet wurde, degeneriert zur öden Erhebung psychometrischer Daten, um die Subjekteigenschaften des Menschen vermessen und bewerten zu können. Die „Sprache [...] der Übersetzung des Menschen in Psychometrie“ (Heydorn 1995b, S. 60) droht unter neoliberalen Gesellschaftsbedingungen vollends die erziehungswissenschaftliche Forschungslandschaft zu durchdringen. Die Verödung der theoretischen Phantasie erziehungswissenschaftlicher Erkenntnispraxis ist Folge der Verdinglichung des Forschungsgegenstands in seiner sozialen Vermitteltheit, welche nicht mehr erkannt und artikuliert werden kann und stattdessen gewaltförmig in eine ökonomisch funktionale Form gebracht werden soll.

Die hier formulierte Kritik an der Herrschaft beschränkter Empirie, die sich als Niederschlag allgemeiner gesellschaftlicher Entdemokratisierungstendenzen interpretieren lassen (vgl. Kluge/Steffens/Weiß 2009), darf keinesfalls als ein Angriff auf empirisch-pädagogische Forschung schlechthin missverstanden werden, soweit sich diese als kritische, auf humane Zwecke orientierte auszuweisen vermag. Kritisiert wird vielmehr der hegemonial gewordene, instrumentelle Zuschnitt empirischer erziehungswissenschaftlicher bzw. pädagogisch-psychologischer Forschung, der diese auf ein bloßes Mit-

tel zur Bedienung gesellschaftlicher Herrschaftsinteressen degradiert. Bildungsforschung wird in dem Maße zur Sozialtechnologie, in dem sie die wesentlichen Aspekte ihres Gegenstands – die Bildung lebendiger Subjekte – aus ihren Zugriffsformen ausschließt und isolierte Segmente im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von dessen Gesamtheit isoliert, um sie nach Vorgabe politischer und ökonomischer Anforderungen modifizierbar zu machen (vgl. Langenmayr 2004; Meyerhöfer 2006). Die gesellschaftliche Definitionsmacht hinsichtlich der Bildungsziele, der Auswahl der Forschungsfragen, der Selektion der Forschungsinstrumente wird dabei keiner reflexiven Überprüfung mehr unterzogen. Das Bekenntnis, dass Bildungsforschung keiner „weltanschaulichen oder utopischen Geschichtsphilosophie verpflichtet“ sei (Tippelt/Schmidt 2010, S. 12), deklariert diese zwar zu einer gesellschaftspolitisch interesselosen Veranstaltung; die offensive Engführung ihres Fragespektrums anhand des Maßstabs ökonomischer Wertschöpfung lässt den ideologische Charakter dieses Bekenntnisses jedoch deutlich zu Tage treten. Der Empirismus der gegenwärtigen Bildungsforschung basiert auf kaum verschleierte Normativen, die Auswahl, Anlage und Zuschnitt der Forschung ebenso bedingen wie die Interpretation ihrer Ergebnisse. Gesetzt, aber nicht legitimiert ist das erkenntnisleitende Interesse einer optimalen Umwandlung menschlicher Ressourcen in Humankapital, um die Produktivkraft Mensch im Kampf um Märkte und Marktvorteile in Stellung zu bringen. „Galt es im Zeichen der alteuropäischen Aufklärung noch, ‚alle Evidenzen in Probleme zu verwandeln‘ (Luhmann), so sollen nun unter dem neuen Regime des Pragmatismus alle Ungewissheiten wissenschaftlich beseitigt werden. Hatte vor dem Umbau die Politik vor der Wissenschaft sich zu rechtfertigen, so ist es heute die Wissenschaft, die sich vor der Politik unter der Maßgabe der Nützlichkeit verantworten muss“ (Radtke 2016, S. 727). In dem Maße, in dem wissenschaftliche Forschung diesem objektiven Druck nachgibt und sich mehr oder weniger bereitwillig an die geldgebenden Instanzen veräußert, verzichtet sie auf die Freisetzung des Humanisierungspotentials, das in einer selbstkritischen Wendung der Vernunft auf ihre historisch-gesellschaftlichen Grundlagen enthalten wäre.

Der politisch forcierte Ausbau der empirischen Bildungsforschung geht mit einer analogen Entwicklung im Bereich der Ausbildung künftiger pädagogischer Professioneller einher. Seit der Jahrtausendwende lassen sich weitreichende Vorstöße seitens der Regierungen von Bund und Ländern verzeichnen, die Lehrerbildung in Deutschland zu vereinheitlichen und mithilfe des Kompetenzbegriffs neu zu justieren (vgl. v.a. KMK 2014). Eine entscheidende Rolle spielt hierbei das begriffliche Konstrukt der Bildungswissenschaften, ein Schlagwort, unter dem erneut verschiedene sozialwissenschaftliche Teildisziplinen entlang der übergreifenden Aufgabenstellung einer Effizienzsteigerung von Unterrichtsprozessen zusammengeführt werden. Der Terminus ‚Bildungswissenschaften‘ stellt die deutsche Adaption des englischen Konzepts der „Learning Sciences“ dar, eines von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) als „transdisziplinär“ ausgewiesenen

Forschungsansatzes, dessen konzeptionelle Basis ein neurowissenschaftlich-psychologisches Verständnis von Lernen bildet. Mittels einer „evidenzbasierten“ Forschung soll dieser Ansatz einerseits empirisch gesichertes Wissen über Zusammenhänge zwischen Lehr- und Lernprozessen erarbeiten. Andererseits sollen hierauf aufbauend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten bestimmt werden, derer Lehrpersonen in einer „dynamischen Wissensgesellschaft“ bedürfen und die dementsprechend den Kern der reformierten Lehrerbildung ausmachen sollen (vgl. OECD 2002; zur Kritik vgl. Casale u.a. 2010).

Das deutsche Wort „Bildungswissenschaften“ zielt, indem es die Integration des Bildungsbegriffs suggeriert, offenkundig darauf ab, das Konzept der Learning Sciences an den hiesigen akademischen Diskurs anschlussfähig zu machen und mögliche Kritik an den massiven Verkürzungen, die mit diesem Lernverständnis einhergehen, abzuschwächen. Sein funktionalistischer, auf Output-Maximierung nach außerwissenschaftlichen Maßstäben gerichteter Grundcharakter tritt jedoch auch in dieser Einkleidung deutlich zu Tage. Auffallend ist vor allem der Umstand, dass mit der ‚Kompetenzorientierung‘ ein substantieller Bedeutungsverlust von historischen, systematischen, theoretischen und vor allem gesellschaftskritischen Bezügen in den bildungswissenschaftlichen Ausbildungsplänen einhergeht. Unter der Vorgabe, „den Praxisbezug im Lehramtsstudium [zu] verbessern“ (BMBF 2016, S. 16), wird der Fokus vom ersten Studiensemester an nicht auf erziehungswissenschaftliche Inhalte, sondern auf realitätsnahe Übungsszenarien gelegt. Diese sollen von den Studierenden zunächst methodisch beobachtet, dann zunehmend selbst in der Rolle der Lehrperson durchgeführt und fortlaufend evaluiert werden (vgl. ebd., S. 16ff.). An die Stelle einer fundierten pädagogischen Begriffsbildung und deren fortschreitende Vermittlung mit Fragen der Unterrichtsgestaltung tritt der anwendungsorientierte Erwerb von zeitgemäßen Unterrichtstechnologien in Form von diagnostischen, methodischen und managerialen Fähigkeiten, mit denen die fortlaufende „Optimierung“ qualifikationsbezogener Lehr-Lern-Prozesse sichergestellt werden soll. Die Frage nach der Legitimität pädagogischer Handlungen, nach ihrer prinzipiellen Begründbarkeit und situativen Angemessenheit, kann damit gar nicht mehr gestellt werden: „Reflexionswissen und vor allem Orientierungswissen“ treten gegenüber so genanntem „Verfügungswissen [...] weit in den Hintergrund [...], just jene Wissenstypen also, die etwas mit der Befähigung zur Beurteilung der Berechtigungsgründe des Tuns zu tun haben“ (Reichenbach 2004, S. 330). Das zugrundeliegende Lehrerleitbild ersetzt den Pädagogen durch den Sozialingenieur: Lehrerinnen und Lehrer sollen die Initiierung und Steuerung von output-orientierten Lernprozessen beherrschen; ihre Aufgabe wird in der Planung, Organisation, Innovierung und Evaluierung von Lernprozessen gesehen, deren Ziel die Erzeugung möglichst hoher ‚Kompetenzniveaus‘ auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ist. Das pädagogische Moment kommt bestenfalls noch als zugesetztes, technizistisch verkürztes Element vor; als durchgängiges, den Bildungsgang bestimmendes Prinzip wird es aufgelöst. Die Lehrperson handelt nicht mehr pädagogisch, sie ist

kompetent, indem sie sich als „Experte für Unterricht“ (Tenorth 2004, S. 15) versteht und sich in einem technizistischen Sinne „professionell“ verhält. Der Umstand, dass das welterschließende Potential von Unterricht grundlegend an die personale Komponente im Bildungsprozess, an das pädagogische Verhältnis, rückgebunden ist, wird im technokratischen Ansatz der transdisziplinären Bildungswissenschaften kategorisch ignoriert.

## V

### Erziehungswissenschaft als gesellschaftskritische Reflexionsinstanz

Die neuzeitliche Pädagogik stellt seit dem Beginn ihrer Entwicklungsgeschichte eine hochgradig widersprüchliche Komposition dar. Ökonomische Aspekte spielten und spielen stets eine grundlegende Rolle in ihrer Theoriebildung, sei es in Gestalt unreflektierter Affirmation, radikaler Zurückweisung oder auch als Versuch einer dialektischen Vermittlung von gesellschaftlichen Reproduktionszwängen und individuellen Autonomiebestrebungen unter den gegebenen geschichtlichen Bedingungen. Nicht selten ebnete eine wohlmeinende pädagogische Theorie einer antiemanzipatorischen pädagogischen Praxis den Weg, weil sie die Wirkungsmächtigkeit realgesellschaftlicher Prozesse schlicht unterschätzte. Doch neben dem Aspekt ihrer Funktionalität, der darin zum Ausdruck kommt, dass sie die gesellschaftlich benötigten Qualifikationen zur Verfügung stellt und damit die Menschen in die bestehenden Arbeitsverhältnisse eingliedert, transportiert sie immer auch das hierzu im Widerspruch stehende Potential, jene über Bewusstseinsbildung zur Selbstbefreiung zu befähigen. An diese Dialektik bürgerlicher Pädagogik ist aus kritisch-pädagogischer Sicht systematisch anzuknüpfen, um sie gegen die hier umrissenen Versuche ihrer herrschaftsförmigen Ruhigstellung zu wenden.

Damit dieses Potential zu praktischer Wirksamkeit gelangen kann, bedarf es nicht nur einer permanenten Analyse und Kritik der gesamtgesellschaftlichen Verhältnisse vor dem Hintergrund pädagogischer Fragestellungen. Erforderlich ist ebenso eine permanente erziehungswissenschaftliche Selbstkritik, welche die eigenen Verstrickungen als wissenschaftliche Disziplin in die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen radikal hinterfragt. Die konsequente Selbstaufklärung über die diesbezüglichen Vermittlungszusammenhänge bildet die unhintergehbare Voraussetzung dafür, dass Pädagogik ein hinreichendes Maß an kritischer Distanz gegenüber äußerlichen Erwartungen gewinnen und Instrumentalisierungsversuchen durch partikulare Interessen entgegenzutreten vermag. Hierfür ist insbesondere eine ideologie- und herrschaftskritische Vorgehensweise erforderlich, welche nicht bereitwillig auf der Oberfläche des wissenschaftlichen Diskurses ‚mitschwimmt‘, sondern diesen selbst in seinen Tiefenstrukturen ausleuchtet und systematisch auf seine historisch-gesellschaftlichen Voraussetzungen bezieht (vgl. Bernhard 2012, S. 49ff.). Die Erarbeitung eines anspruchsvollen theoretischen Fundaments,

wie sie als zentrale Aufgabe Kritischer Erziehungswissenschaft verstanden werden kann, ist nicht zuletzt mit Blick auf die Orientierungsfunktion eines solchen Fundaments für das Handeln pädagogischer Praktikerinnen und Praktiker von Bedeutung: Indem die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung diesen dazu verhilft, sich reflexiv mit den gesellschaftlich vermittelten Bedingungen ihres Tuns und den darin enthaltenen Anforderungsstrukturen auseinanderzusetzen, trägt sie entscheidend dazu bei, dass die gesellschaftspädagogische Aufgabe (vgl. Gamm 1979, S. 32f.) erkannt und als eine bewusste Praxis vollzogen werden kann.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): *Kulturkritik und Gesellschaft*. Frankfurt/Main.
- Anhalt, Elmar (2012): *Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit*. In: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.): *Handbuch Erziehung*. Bad Heilbrunn, S. 124-131.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): *PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie*. In: *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, S. 15-68.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden.
- Bernhard, Armin (2010): *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Hannover.
- Bernhard, Armin (2012): *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Bernhard, Armin (2013): *Humanressourcen und flexibles Subjekt. Anmerkungen zur vorherrschenden Bildungsauffassung und zu ihrer Bekämpfung im ‚Geist der Abspaltung‘*. In: *Das Argument* 302, Jg. 55, Heft 3, S. 371-383.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt/Main.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007): *Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung*. Berlin. Online: [https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_22.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_22.pdf) (aufgerufen am 10.06.2018)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2014): *Die neue High-Tech-Strategie. Innovationen für Deutschland*. Berlin. Online: [https://www.bmbf.de/pub\\_hts/HTS\\_Broschüre\\_Web.pdf](https://www.bmbf.de/pub_hts/HTS_Broschüre_Web.pdf) (aufgerufen am 10.06.2018)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Neue Wege in der Lehrerbildung. Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Berlin. Online: [https://www.bmbf.de/pub/Neue\\_Wege\\_in\\_der\\_Lehrerbildung.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Neue_Wege_in_der_Lehrerbildung.pdf) (aufgerufen am 28.02.2018)
- Butterwegge, Christoph (2007): *Globalisierung, Neoliberalismus und (Elite-)Bildung. Rahmenbedingungen für die Reform der Hochschulen*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 83, Heft 1, S. 79-95.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): *Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 21, Heft 41, S. 43-66.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Steuerungsinstrument*. Baltmannsweiler.
- Descartes, René (1959): *Regeln zur Leitung des Geistes. Die Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht*. Hrsg. von Artur Buchenau. Hamburg.

- Koller, Hans-Christoph/Faulstich-Wieland, Hannelore/Weishaupt, Horst/Züchner, Ivo (2016): Datenreport Erziehungswissenschaft 2016. Opladen/Toronto.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg.
- Herkommer, Sebastian (2004): Metamorphosen der Ideologie. Zur Analyse des Neoliberalismus durch Pierre Bourdieu und aus marxistischer Perspektive. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995a): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke Band 3. Hrsg. v. Irmgard Heydorn et al. Vaduz.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995b): Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974. Werke Band 4. Hrsg. v. Irmgard Heydorn et al. Vaduz.
- Kant, Immanuel (2000): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1. Werkausgabe Band XI. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/Main.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online: [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf) (aufgerufen am 28.02.2018)
- Kluge, Sven/Steffens, Gerd/Weiß, Edgar (Red.) (2009): Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Frankfurt/Main.
- Koch, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, Heft 2, S. 183-191.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (KEG) (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000. Online: [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf) (aufgerufen am 31.05.2017)
- Krautz, Jochen (2014): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Druck der Ökonomie. 4. Aufl. München.
- Krüger, Heinz-Herrmann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München.
- Langenmayr, Arnold (2004): Pisa und die Folgen. In: Psychologie & Gesellschaftskritik, Jg. 28, Heft 1, S. 119-129.
- Lessenich, Stephan (2009): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. 2. Aufl. Bielefeld.
- Merkens, Hans (2004): Zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 29, S. 11-22.
- Meyerhöfer, Wolfram (2006): PISA + Co als kulturindustrielle Phänomene. In: Jahnke, Thomas/Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): PISA + Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlin, S. 63-99.
- Pongratz, Ludwig A. (2009): Bildung im Bermuda-Dreieck. Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform. Paderborn u.a.
- Pongratz, Ludwig A. (2010): Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße. Wiesbaden.
- Radtke, Frank-Olaf (2014): Leerstelle Profession: Berater, Experten und Manager im deutschen Erziehungssystem. In: Schwarz, Martin P./Ferchhoff, Winfried/Vollbrecht, Ralf (Hrsg): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn, S. 283-315.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Konditionierte Strukturverbesserung. Umbau und Neuformierung der deutschen Erziehungswissenschaft flankiert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unter Anleitung der OECD verwirklicht von der Kultusministerkonferenz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62. Jg., Heft 5, S. 707-731.
- Reichenbach, Roland (2004): Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jg. 22, Heft 3, S. 326-335.

- Stapelfeldt, Gerhardt (2010): Neoliberalismus – Autoritarismus – Strukturelle Gewalt. Aufsätze und Vorträge zur Kritik der ökonomischen Rationalität. Hamburg.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Lernorte in der Berufsbiographie. In: Kultusministerkonferenz: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bericht der Arbeitsgruppe, S. 15-18. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards\\_Lehrerbildung-Bericht\\_der\\_AG.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf) (aufgerufen am 28.02.2018)
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2010): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Aufl. Wiesbaden, S. 9-18.
- Tippelt, Rudolf (2008): Erziehungswissenschaft im Vergleich mit Nachbarfächern. In: Tillmann, Klaus-Jürgen u.a. (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008, Opladen, S. 153-161.
- Waldenfels, Bernhard (2009): Universität als Grenzort. In: Haß, Ulrike/Müller-Schöll, Nikolaus (Hrsg.): Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution. Bielefeld, S. 11-25.
- Wissenschaftsrat (2007): Empfehlungen zur Interaktion von Wissenschaft und Wirtschaft. Oldenburg. Online: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7865-07.pdf> (aufgerufen am 28.02.2018)

*Stephan Ellinger/Katja Koch*

## Zum Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehre. Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in der Sonderpädagogik

*Wir haben in der letzten Ausgabe der Pädagogischen Korrespondenz die neue Kolumne „Elektrisierende Empirie“ eröffnet, mit der wir unsere Leserinnen und Lesern an exemplarischen Früchten der empirischen Bildungsforschung teilhaben lassen wollen, deren besonderer Charme in der Diskrepanz zwischen dem methodischen Aufwand samt der ihn umwölbenden Rhetorik und der Dürftigkeit der damit gewonnenen Einsichten liegt.*

*Stephan Ellinger und Katja Koch haben zu diesem Thema ein kühnes Experiment unternommen, das die hinter dieser Diskrepanz stehende Praxis und deren Systematik entlarvt. Sie veröffentlichten in Heft 11/2016 der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ einen Artikel mit dem Titel „Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten – Evaluation des Förderprogrammes ‚Kuno bleibt am Ball (KUBA)‘“. Der Beitrag beschreibt detailreich die theoretischen Bezüge, das methodische Design und die Ergebnisse dieser empirischen Studie, die allerdings von vorne bis hinten ein Fake war; das Projekt gab es nie und die vermeintliche Fragestellung war, wenn man genauer hinsah, ziemlich unsinnig. Gleichwohl wurde der Artikel in der peer-reviewten Zeitschrift anstandslos abgedruckt.*

*Die beiden Urheber haben den Fake, verbunden mit einer Entschuldigung, aufgeklärt und einen weiteren Artikel verfasst, in dem sie die Strategien erhehlen, denen sie beim Verfassen der Pseudo-Studie gefolgt sind (Koch/Ellinger 2016). Sie haben uns diesen Artikel freundlicherweise zur Verfügung gestellt und wir drucken daraus, in leicht veränderter Form, die „Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in der Sonderpädagogik“, denen man entnehmen kann, wie die Empirie ihre elektrisierende Wirkung, nicht nur in der Sonderpädagogik, erzeugt.*

*Die Schriftleitung*

**a) Pädagogische Fragestellungen werden genannt, aber nicht ernst genommen:** Zu den Begründungszusammenhängen vieler Untersuchungen in pädagogischen Arbeitsfeldern gehören, wie selbstverständlich, pädagogische Problembeschreibungen. Diese finden sich häufig treffend dargestellt, werden dann aber weder in der Entscheidung für ein angemessenes Forschungsdesign, noch in der abschließenden Diskussion wirklich ernst genommen, sondern mit

Worthülsen und Standardformulierungen „erledigt“, um dann zur „gewichtigeren“ Empirie überzugehen. Viele relevante und mitunter drängende pädagogische Fragen werden gar nicht erst gestellt, weil es womöglich nur sehr begrenzte empirische Möglichkeiten gibt, sie zu beantworten.

**b) Schlüsselbegriffe und -namen dienen als Ausweis:** Die formelhafte Erwähnung wichtiger Begriffe und aktueller politischer Papiere sowie die Bezugnahme auf die je aktuellen großen Bildungsstudien (es eignen sich gegenwärtig z.B. PISA, Inklusion oder Hattie-Studie, ebenso „Kompetenz“ oder „Vorläuferfähigkeiten“ usw.) machen deutlich, dass die/der Autor/in *up-to-date* ist. Erwähnte Studien oder bildungspolitische Schlagworte müssen nicht zwingend etwas mit der bearbeiteten Fragestellung zu tun haben, allein die Signalfunktion dieser Begriffe täuscht die aktuelle Relevanz der Studie vor oder nicht selten auch darüber hinweg, dass Begriffe unklar definiert sind oder in ihrer Verwendung umstritten sein können. Hier wird eine (für empirische Studien notwendige) Klarheit suggeriert, die faktisch nicht existiert.

**c) Literaturzitate und -belege stammen möglichst aus internationalen Bezügen:** Unter dem Postulat der „Internationalisierung“ müssen Literaturbelege zunehmend aus aller Welt stammen. Allein schon die internationale Provenienz von Quellen scheint mitunter Fragestellung und Argumentation einer Studie zu legitimieren.

Nicht selten ist die Anzahl aneinandergereihter Quellen so hoch, dass der erschlagene Leser sich kaum noch die Mühe machen kann, auch nur die Existenz der Quelle nachzuprüfen, geschweige denn die Stimmigkeit des inhaltlichen Bezugs. Dies begünstigt ein Phänomen, das einem zunehmend häufig begegnet: Zentrale Annahmen werden durch viele unterschiedliche – aber z.T. gar nicht auffindbare – Literaturbelege gestützt. Dass da wohl „einer vom anderen“ (falsch) abgeschrieben hat, kann natürlich zunächst nur Hypothese bleiben.



Englischsprachige Texte laden sprachkundige Autoren auch immer wieder zu Monty Python-ähnlichen Debatten à la „Volksfront von Judäa vs. Jüdische Volksfront“ ein. Dabei geht es dann häufig im Kern um nichts Trivialeres als um die verschiedenen Übersetzungsmöglichkeiten eines vorkommenden Terminus (Bsp. part-whole relationship bzw. part-and-whole relationships als Teil-Ganzes-Beziehung bzw. Teil-Ganzes-Konzept, Teile-Ganzes-Konzept oder Teil-Ganzes-Verständnis ...).

**d) Internationale Vernetzung und internationale Begrifflichkeiten bürgen für Qualität:** Es findet sich inzwischen beinahe kein hochrangiger Aufsatz mehr, in dem nicht auf „internationale Kooperationsprojekte“ hingewiesen wird und zahlreiche internationale Kooperationspartner genannt werden. Wie intensiv jene tatsächlich mit dem jeweiligen Projekt zu tun haben, ist häufig kaum nachprüfbar und noch häufiger auch gar nicht wirklich wichtig. Um als ernstzunehmende/r Wissenschaftler/in zu gelten, hat es sich inzwischen gewissermaßen als Standard etabliert, Bezugspunkte zur internationalen Diskussion zu markieren, um die Qualität der eigenen Forschung zu demonstrieren. Internationale Vernetzung ist unmerklich zu einem eigenen Wert geworden, dessen inhaltliche Sinnhaftigkeit kaum noch hinterfragt wird. Sie ist eben wichtig, auch wenn man selbst das Schulsystem im angrenzenden Bundesland kaum zu durchschauen vermag.

In diesem Internationalisierungswahn erfahren auch einfachste Sachverhalte und banale – oder sogar unsinnige – Förderinstrumente in deutschsprachigen Aufsätzen wesentliche Aufwertung, wenn sie durch englische Begriffe wiedergegeben werden. So haben eher wenig komplexe Förderverfahren vielleicht deshalb in die deutschsprachige Sonderpädagogik Einzug gehalten, weil sie schlicht mit englischen Bezeichnungen eingeführt wurden (vgl. z.B. Tootling, Classroom-Management u.a.).

**e) Drittmittel gelten als Qualitätsmerkmal:** Es herrscht eine stille Übereinkunft, dass ein Forschungsprojekt, das reichlich Drittmittel akquirieren konnte, wesentlichere Aspekte bearbeitet, als nicht drittmittelfinanzierte Forschungsprojekte. Die Logik dahinter ist eine naive: Nur was gut ist, wird bezahlt und was nicht bezahlt wird, ist nicht gut. Aus diesem Grund müssen die Geldgeber und, jedenfalls wenn imposant, der Umfang der Drittmittel im Aufsatz Erwähnung finden. Nota bene: Es geht dabei um Drittmittel in einem Fach, das zur Bearbeitung seiner traditionellen Fragestellungen kaum Drittmittel braucht. Ein wesentlicher Grund für die Verbreitung dieser Praxis ist natürlich auch die generelle Ökonomisierung wissenschaftlicher Tätigkeit: Die Fähigkeit eines Wissenschaftlers, seiner an öffentlichen Mitteln knapp gehaltenen Hochschule Drittmittel zu verschaffen, ist nicht nur ein wesentliches Kriterium für eine Berufung, sondern inzwischen auch für seine Besoldung.

**f) Quantitative empirische Forschung wird als „bessere“ Forschung angesehen, Wissen über statistische Verfahren wird zum Herrschaftswissen:** Von Forschungsprojekten ist zunehmend nur noch dann die Rede, wenn gerechnet – oder wenigstens gezählt – wird. Der Aufbau eines Aufsatzes erfolgt normiert. Am Beispiel einer Interventionsstudie: Zunächst werden empirische Befunde zitiert, danach wird ein klassisch-quantitatives Design dokumentiert und noch einmal – zum 100sten Mal – auf die Evidenzstufen einer guten Untersuchung hingewiesen. Schick ist darüber hinaus das Einflechten spezieller Rechenmethoden, die spannend und kompliziert klingen. Beliebte sind hochkomplexe statistische Verfahren, deren Kennwerten inkl. Interpretation – so möchten wir behaupten – die Mehrheit der Leserschaft kaum folgen kann. Und

noch weniger können diejenigen folgen, die weniger in Wissenschaft, als vielmehr in praktischen Handlungsfeldern tätig sind. Die Latte wird dabei immer höher gelegt: Während man vor einigen Jahren noch mit einfachen Mittelwertvergleichen „punkten“ konnte, geht es heute um komplexe multivariate Verfahren wie Mehrebenenanalysen, Pfadanalysen o.ä. Dabei spielt immer weniger eine Rolle, ob der Einsatz dieser Verfahren überhaupt notwendig ist, ob man nicht auf einfacheren methodisch-statistischen Wegen zum gleichen Ziel hätte kommen können. Nicht selten werden sogar in langen und schwer lesbaren Narrationen Verfahrenswege vorgestellt, um am Ende schließlich in einem Nebensatz festzustellen, dass die Voraussetzungen dieser komplexen Verfahren leider nicht erfüllt sind und daher dann doch nur die (weit weniger komplex erhobenen) t-Test-Werte berichtet werden sollen. Vieles verstehen die Leser möglicherweise nicht, aber in jedem Falle wird ihnen klar: Die Autor(inn)en beherrschen das Statistik-Geschäft. Und Autor(inn)en haben de facto auch gar kein Interesse, dass die Leser/innen Ergebnisgewinnung und Interpretation nachvollziehen können – denn statistisches Wissen soll, im Run auf Forschungsgelder, Herrschaftswissen bleiben.

**g) Ziel der evaluierten Förderung ist eine Art Reparatur der Probanden:** Unhinterfragtes Ziel der in vielen (sonder-)pädagogischen Beiträgen berichteten Interventionen scheint häufig die Normalisierung bzw. Funktionsherstellung nach psychologischer oder lerntherapeutischer Regel und nicht etwa eine Entwicklungsförderung oder die Erziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen zur selbständigen Lebensführung und Mündigkeit zu sein. Die unentdeckte schockierende Schlussfolgerung des von uns erfundenen Forschungsprojektes zu „Kuno bleibt am Ball (KUBA)“ (Ellinger/Koch 2016) ist, „dass eine Förderung mit *Kuno bleibt am Ball* die Entwicklung mathematischer Vorläuferkompetenzen bei Kindern aus Risikofamilien wirksam unterstützen konnte“ (ebd., S. 522). Die Ergebnisse, so wird behauptet, liefern eine „deutliche Evidenz“ für das Förderprogramm KUBA und verweisen auf die Wirksamkeit von Maßnahmen, die sich explizit an theoretischen Modellen der Kompetenzentwicklung orientieren. Von den konkreten Problemen sozial benachteiligter Kinder und der Bereitstellung der geforderten Fördermaßnahmen bzw. geeigneten Entwicklungshilfen ist, obgleich sie in der Einführung explizit problematisiert wurden, keine Rede mehr. Obwohl also vorgegeben wird, nach Hilfen speziell für diese Zielgruppe zu suchen, wird bis zum Ende des Beitrags kein Wort mehr darüber verloren. Ein entsprechender Aufsatz in der Schule trüge vermutlich – zu Recht – neben der ungenügenden Note die Bemerkung „Thema verfehlt“. Was für ein Glück, dass wir nicht mehr in der Schule sind.

Bundesweit verlief die Schwerpunktverschiebung sonderpädagogischer Forschung, die sich in ihren wissenschaftlichen Fachbeiträgen widerspiegelt, nahezu lautlos. Sie folgt konsequent einer klaren und nachvollziehbaren Logik, die allerdings dazu führt, pädagogische Fragestellungen auf dem Altar vorbildlicher (quantitativ-empirischer) Standarddesigns zu opfern. Damit verliert, so

unsere Auffassung, die Sonderpädagogik ihre eigentliche Aufgabe aus dem Blick und wird die ihr – in Zeiten der Inklusion – ständig drohende Legitimationsfrage schon mittelfristig kaum mehr erfolgreich beantworten können.

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd/Ellinger, Stephan/Hechler, Oliver/Koch, Katja/Schad, Gerhard (2016): *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart.
- Dederich, Markus/Felder, Franziska (2016): Funktionen von Theorie in der Heil- und Sonderpädagogik. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 85. Jg., S. 196-209.
- Ellinger, Stephan (2016): Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? Vom Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehrerbildung. In: Ahrbeck, Bernd et al.: *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart, S. 100-128.
- Ellinger, Stephan/Koch, Katja (2016): Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten – Evaluation des Förderprogrammes „Kuno bleibt am Ball (KUBA)“. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Heft 11, S. 513-525.
- Koch, Katja (2016): Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In: Ahrbeck et al. (2016): *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart, S. 9-41.
- Koch, Katja/Ellinger, Stephan (2016): Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61. Jg., Heft 3, S. 312-320.

*Ralf Wiechmann*

## Sich bilden am Proprium der Sache

Der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert hat für die Kompetenzorientierung heutiger Lehrpläne kanonische Bedeutung. Kompetenz ist demnach ein Komplex aus Fähigkeiten, Einstellungen und Bereitschaften, die erforderlich sind, damit wir unsere Probleme zu lösen in die Lage kommen. Bildung wird nun gleichgesetzt mit dem Ausprägen so verstandener Kompetenzen. Dass dies einen negativen Zugang zum Bildungsbegriff bedeutet, ist bisher nicht gesehen worden. Negativ zum einen deshalb, weil natürlich niemand gerne ein Problem hat. Warum machen wir eigentlich etwas, das wir verabscheuen (unsere Probleme), zum archimedischen Angelpunkt von Bildung? In die Schule gehen wir jetzt wie zum Arzt; wir tun es nicht gerne, aber schließlich wollen wir ja ein Problem loswerden. Unterricht wird zu einer verabreichten Medizin, der wir uns zwar aussetzen, aber keinesfalls länger oder intensiver als unbedingt nötig. Fachliches Wissen und Können streben wir nicht an, sondern nehmen wir nur widerwillig in Kauf, da wir auf Erfolg versprechende Kompetenzen aus sind. Negativ zum anderen und vor allem aber deshalb, weil Probleme ein Sekundäres sind. Probleme kann nur derjenige haben, dem es um ein Positives geht, und dem dabei das Problem wie ein Hindernis im Wege steht. Das Problem ist die Negation eines Positiven, und es drängt sich die Frage auf, ob man nicht besser daran täte, dieses Positive zum Angelpunkt von Bildung zu machen. Das hieße, die positiven Aufforderungen der Sachen, die uns herausfordern, interessieren, begeistern, locken, ins Zentrum von Bildung zu stellen.

Man kann Vermutungen darüber anstellen, was der Grund für die bedrückende Fixierung kompetenzorientierter Bildung auf die Probleme statt auf die Lockungen des Lebens sein könnte. Möglicherweise ist der empirischen Psychologie und Bildungsforschung eine bestimmte Form des wissenschaftlichen Materialismus<sup>4</sup> so zur zweiten Natur geworden, dass ihnen der Sinn für die Bildungsfähig- und -bedürftigkeit des Menschen abhanden gekommen ist. Es dürfte ihnen gehen wie dem Biologen, der die Redeweise, dass eine Blume im Wachstum sich bilde, als sentimental empfinden muss, da wissenschaftlich gesehen sich hier lediglich vorhandene Materie chemisch umordnet. Ähnlich tendiert die empirische Bildungsforschung dahin, das Subjekt mit seinen Wünschen als gegeben vorauszusetzen und die eigene Aufgabe nur darin zu sehen, es mit Kompetenzen auszustatten, auf dass es sich seine Wünsche erfüllen könne. Möglicherweise spielt aber auch eine abstrakt bleibende Vorstellung von der Autonomie der Person eine Rolle, welche die Pädagogen dazu verleitet, jedes Anlegen einer Norm an die privaten Interessen und Wünsche als illegitime Grenzverletzung gegenüber der Person zu missverstehen. Auch das

würde erklären, warum kompetenzorientierte Bildung nicht einmal den Versuch unternimmt, die Qualität von Interessen, Wünschen und Problemen in ihre Reflexion mit einzubeziehen. Die unmittelbar vorliegenden Wünsche werden für sakrosankt erklärt, und es verbleibt allein, die Hindernisse (Probleme) der Wunscherfüllung aus dem Wege zu räumen. Wie dem auch sei: Indem die Kompetenzorientierung mit Weinert die Probleme und damit implizit die unmittelbaren Interessen des Subjekts absolut setzt, negiert sie gerade an dieser Stelle jede Notwendigkeit von Bildung. Bildung reduziert sie auf das Aneignen nützlichen Wissens und gebrauchsfertiger Kompetenzen. Damit beschränkt sie sich auf die Addition peripherer Eigenschaften (Kompetenzen) zur Person, die selbst aber in ihrem Sein unberührt bleibt. Die Person tritt nur als abstrakter Funktionär vermeintlich eigener Interessen und Probleme in Erscheinung. Eine Bildung der Person findet gerade nicht statt.

Wenn wir den Ausdruck ‚Bildung‘ noch ansatzweise ernstnehmen wollten, müssten wir also einsehen, dass Bildung nicht zunächst auf die Fähigkeit zielt, Interessen zu verfolgen – nichts anderes aber bedeuten Weinerts Problemlösekompetenzen. Bildung muss vielmehr und zuerst als der Prozess verstanden werden, in dem sich echte und gehaltvolle Interessen überhaupt erst *aus-bilden*. Schule müsste versuchen, für die Sachen zu interessieren. Lehrplänen müsste es um Inhalte gehen, die sie an sich für interessant erachten. Auch hier orientiert sich die Kompetenzorientierung in die genau andere Richtung, indem es ihr erklärtermaßen um den Kompetenzoutput geht und um die Inhalte nur insofern noch, als sie Bedingung eines solchen Outputs sind. Jenseits ihrer Funktion, Output zu generieren, interessieren sie gerade nicht und sollen es auch nicht. Die Inhalte werden instrumentalisiert und dadurch dessen beraubt, was den Umgang mit ihnen bildungswirksam machen könnte. Denn als bloße Instrumente interessieren sie nicht selbst. Wozu man nur als ein Instrument greift, darum geht es einem gerade nicht, sondern es geht einem dabei um ein anderes. Wer zu Hammer und Nagel greift, um ein schönes Bild aufzuhängen, dem geht es nicht um Hammer und Nagel, sondern um das Bild. Da man sich *für* Kompetenzen nicht interessieren kann (auch wenn man natürlich Interesse *an* ihnen haben kann), sondern immer nur für Inhalte; da aber Inhalte nur als Instrumente des Kompetenzerwerbs in Betracht kommen, als Instrumente aber nicht selbst von Interesse sein können, müssen kompetenzorientierte Lehrpläne also ganz ohne das auskommen, was Interesse wecken und damit einen Bildungsprozess initiieren könnte.

Ein Blick in heutige Schulbücher der Mathematik zeigt entsprechend die Tendenz, der Mathematik als Mathematik immer weniger Raum zu geben, sondern sie funktionell auf ein Instrument der Lösung lebensweltlicher Probleme zu verkürzen. Derselbe Trend lässt sich in Abiturprüfungen ausmachen (siehe z.B. Kühnel et al. 2015, Lemmermeyer 2016, Wiechmann 2014). Volker Ladenthin (2015) hat unlängst auf die funktionale Verkürzung der Mathematik im Konzept der ‚mathematical literacy‘ hingewiesen und kritisiert, dass zugleich mit einer solchen Reduktion der Mathematik auch eine Reduktion dessen einhergeht, was in der Tradition Kants unter Person verstanden wird. Es lohnt sich, diese Kritik Ladenthins genauer zu betrachten.

## I

Ladenthins Aufsatz „Mathematik und Bildung“ (2015) ist komplex angelegt. Es soll ihm hier nicht in jedem einzelnen Gedanken nachgegangen werden, da für den vorliegenden Aufsatz nur von Interesse ist, dass er eine Begründung dafür liefert, dass mathematische Bildung sich nicht darauf beschränken darf, Fähigkeiten der *Anwendung* der Mathematik zu trainieren und damit Mathematik auf ihren technischen Nutzen zu reduzieren. Vielmehr muss, so Ladenthin, auch das Proprium der Mathematik im Bildungsprozess des Schülers zur Geltung kommen. Andererseits darf sich der Unterricht aber auch nicht auf die reine Mathematik beschränken. Denn aus der Differenz von Mathematik und Metaphysik und der von Theorie und Praxis folgt Ladenthin, dass Fragen des Lebenssinnes und der Ethik letztlich nicht mit Mitteln der Mathematik selbst angegangen werden können. Bildung selbst bestimmt er als „Befähigung, die Welt angemessen zu erkennen und in ihr verantwortungsvoll zu handeln“ (Ladenthin 2015, S. 71), und er konkretisiert:

Bildung: „bedarf heute der Wissenschaften ebenso wie der Technologie, der Ethik und der Reflexion über die Möglichkeit und den Sinn, das Wissen und Können hierzu anzueignen. Bildung kann also nicht mehr durch die Aneignung eines speziellen Wissens und Könnens in *einem* Fach, durch kanonisch festgelegte *Inhalte* oder elementare *Denkoperationen* erworben werden. Ein Fach kann seine Bildungsbedeutung selbst nicht erweisen: Die Welt ist aufgespalten in Wissenschaften, deren sinnvolle Verbindung nicht schon mit den Wissenschaften gegeben ist, sondern reflexiv in einem zusätzlichen Diskurs hergestellt werden muss“ (ebd.).

Aus diesem Grund hat sich jedes Fach hinsichtlich seines Bildungswertes zu rechtfertigen, indem es auf Fragen nach seiner methodischen und inhaltlichen Eigenheit, nach seiner Bedeutung im Ensemble der Wissenschaften und nach seiner Bedeutung im Hinblick auf das Gelingen des Lebens (vgl. ebd.) Antworten geben muss.

Zur Frage nach der Bildungsbedeutung der Mathematik geht Ladenthin insgesamt drei Antworten nach. Davon liegt die dritte in der Auffassung von Mathematik als Werkzeug der Lösung lebensweltlicher Probleme und kommt heute im Gewand der Kompetenzorientierung daher. Ladenthin kann hier mit Hilfe von Kants Unterscheidung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft (vgl. ebd., S. 75) die Bedeutung eines Anwendungsbezuges der Mathematik bildungstheoretisch begründen, vor allem im Hinblick auf eine Erweiterung der Denkgelgen, wozu gerade Anwendungsprobleme gute Gelegenheiten bieten. Dies ist das eine, etwas anderes ist es hingegen, Bildung auf den Anwendungsnutzen zu reduzieren, wie es in der Kompetenzorientierung der Fall ist. Mit dieser Reduktion geht zwangsläufig auch eine Reduktion des Begriffs der Person einher, „der [...] – in Nichtübereinstimmung mit der philosophischen und pädagogischen Theoriegeschichte (Böhm) – lediglich als ‚konstruktiver, engagierter und reflektierender Bürger‘, nicht aber als ‚Selbstzweck‘ (Kant) verstanden wird.“ (ebd., S. 76). Die Pointe dieses Bildungsbegriffes ist:

„Welt und Reflexion werden also durch den Gedanken der ‚Anwendung‘ (‚Nutzen‘) eingeschränkt. Es geht nicht um Welt, sondern um Anwendung in der Welt; nicht um Reflexion, sondern um eine einzige Art der Reflexion: Nämlich die Nutzung. Die offenen Bezüge (Welt-Reflexion) werden funktional eingeschränkt“ (ebd.). Als Folge dieser Einschränkung ist nicht „der selbstzweckhafte Mensch [...] Bezugspunkt der Mathematik, sondern die Funktion eines Teils der Mathematik in der Welt.“ (ebd.) Und es stellt sich allerdings die Frage, ob ein so funktional eingeschränkter Bildungsbegriff den Schülern die Mathematik aufschließen und mathematisches Können vermitteln kann. Denn, so legt Ladenthin den Finger in die Wunde: „Interessiert er überhaupt für Mathematik?“ (ebd., S. 79)

Am Beispiel einer PISA-Aufgabe, die ihrem eigenen Anspruch nicht gerecht wird, kann Ladenthin nachweisen, dass der kompetenzorientierte Bildungsbegriff letztlich nur die bestimmende Urteilskraft (Kant) trainiert, und zwar genauer das Anwenden von „Kompetenzen“, die nur im Kontext schulischer Prüfungsaufgaben von Bedeutung sind. Das eigentliche, problematisierende, ethische Reflektieren wird dabei gerade unterschlagen. PISA, so schließt Ladenthin, reduziert „Mathematik auf Technik und Bildung auf Anwendungsfähigkeit“ (ebd., S. 82). Und weiter: „Das Problem der mathematischen Literacy nach PISA ist zudem, dass sie die *Grundfrage* der Bildung nicht expliziert: ‚Welches Lebensproblem löse ich mit welchem Wissen?‘“ (ebd., S. 83)

Gegen jene Instrumentalisierung der Mathematik fordert Ladenthin nun, dass in der Bildung das Proprium der Mathematik zur Geltung kommen müsse. Denn die: „Anwendung der Mathematik setzt mathematisches Denken voraus.“ (ebd.) Darüber hinaus muss die Mathematik aber auch deshalb in ihrem Proprium Bestandteil der Bildung sein, weil Bildung gültige Selbsterkenntnis (ebd., S. 86) umfasst, und nur in ihrem Proprium bietet die Mathematik die Gelegenheit, das eigene Denken kennen zu lernen. „Das eigene Denken kennen zu lernen, ist eine Aufgabe, die mit dem Menschsein selbst aufgegeben ist“ (ebd.). Ohne mathematische Bildung schöpft daher der Mensch nicht aus, was den Menschen zum Menschen macht (vgl. ebd.).

Um aber vom Lernen ins Handeln zu kommen, bedarf es der Reflexion. Hier nimmt Ladenthin nun die wichtige Unterscheidung von Sinn und Nutzen vor: „Die gewählte Handlung muss *sachlich* angemessen sein, *sittlich* zu verantworten und für den Einzelnen einen *Sinn* ergeben“ (ebd.). Der Sinn des Handelns für den Einzelnen ist dabei nicht auf den angestrebten Nutzens zu reduzieren. Der Nutzen als Antwort auf die Wozu-Frage, wird unmittelbar selbst zum Gegenstand der nächsten Wozu-Frage, sodass diese Kette der Wozu-Fragen entweder in einen unendlichen Regress (vgl. ebd., S. 87) und damit in die Sinnlosigkeit hineinführt oder aber bei irgendeinem Glied der Kette an ein Ende gelangt, bei dem sich die Wozu-Frage nicht mehr stellt. Dieses letzte Glied wäre ein „Nutzloses“, das nicht um eines Nutzens, sondern um seiner selbst willen angestrebt wird und damit den Sinn der ganzen Kette ausmacht. In der Wahl dieses letzten Zweckes muss das lokalisiert werden, was wir Sinn nennen. Ladenthin schreibt: „Nicht nur zweckmäßig, sondern in der weiteren Reflexion und Abwägung möglicher Zwecke *sinnvoll* zu handeln, ist die logisch letztmögliche Bestimmung des Menschen. Alle anderen Bestimmungen (und Zwecke) sind dieser letzten Bestimmung untergeordnet“ (ebd.).

An genau dieser Stelle kommt nun der von Kant formulierte Selbstzweckcharakter der Person ins Spiel: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (ebd.) Aus diesem Grund, so Ladenthin, „wäre daher [...] auch eine Begrenzung des Mathematikunterrichts auf innerscientifische Erkundung aus bildungstheoretischer Sicht als Verkürzung zu bewerten.“ (ebd.) Mathematik müsse auch zu Fragen des Lebenssinnes in Beziehung gesetzt werden (ebd.). Folgende Passage kann daher als der Kulminationspunkt von Ladenthins Argumentation angesehen werden: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen“ (ebd.).



Zusammenfassend lässt sich festhalten: Schule muss dem Proprium der Mathematik Raum geben und darf sie nicht für äußere Zwecke instrumentalisieren, weil eine solche Instrumentalisierung nicht nur die Mathematik funktional einschränkt, sondern zugleich auch die Person funktional reduziert und ihres Selbstzweckcharakters beraubt. Folglich sind die Außenbezüge der

Mathematik, insbesondere ihre Anwendungsbezüge bildungstheoretisch und nicht vom Nutzen her zu rechtfertigen. Das Gelingen des Lebens gilt unter dieser Maßgabe als letzte und alle anderen Bezüge umfassende Perspektive.

Ich bin nun der Meinung, dass Ladenthin hier vollkommen zurecht gegen die Instrumentalisierung der Mathematik, wie sie durch die Kompetenzorientierung vorgenommen wird, Einspruch erhebt und das Proprium der Mathematik in Anschlag bringt. Und zurecht erfolgt auch sein Hinweis gegenüber einer Kompetenzorientierung, die auf den Kompetenzoutput, das Lösen von Problemen, die Anwendung, kurz: auf den Nutzen fixiert ist, dass Bildung auch auf den Sinn, auf das Gelingen des Lebens reflektieren muss. Die Antwort, die Ladenthin letztendlich gibt, ist meines Erachtens dennoch falsch, und das liegt daran, dass Ladenthins Antwort mit der Kompetenzorientierung noch immer eine wesentliche und eigentlich zu kritisierende Voraussetzung teilt. Diese Voraussetzung lautet, dass Sinn etwas ist, das unserer Beschäftigung mit den Sachen vorausgeht und diese leitet. Und weiter, dass dieser Sinn in der Person und durch sie entspringt, indem sie sich selbst Zwecke setzt. Auf einen so „erzeugten“ Sinn soll dann alles, z.B. auch die Beschäftigung mit Mathematik, reflektierend zurückbezogen werden. In der Kompetenzorientierung kommt das darin zum Ausdruck, dass das subjektive Problem zum Maßstab für den Umgang mit den Sachen gemacht wird. In diesem Problem als etwas Sekundärem steckt aber implizit das Primäre, um das es uns eigentlich geht, und darin

liegt wiederum etwas von dem Sinn, der uns leitet. Im Problem erhält also der subjektive Sinn den Vorrang vor den Sachen, und die Tatsache, dass die Qualität der Probleme nirgendwo reflektiert wird, zeigt, dass der Sinn ins Belieben des Subjekts gestellt wird. In Ladenthins Aussage „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (ebd., S. 87) klingt ein ähnlicher Gedanke an, und wenn er schreibt: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd.), ergibt auch das eine ähnliche Unterordnung der Mathematik unter den subjektiven Sinn der Person.

Die Frage ist, ob diese der Kompetenzorientierung und Ladenthin gemeinsame Voraussetzung richtig ist. Lässt sich die „Grundfrage der Bildung“ wirklich in die Form bringen: „Welches Lebensproblem löse ich mit welchem Wissen?“ (ebd., S. 83). Muss mathematische Bildung wirklich als Zurüstung gedacht werden, die „Aufgabe“ zu „bewältigen“, „*sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd., S. 87)? Kann Lebenssinn überhaupt als „Aufgabe“ angegangen werden? Sicher geht es uns allen um das Gelingen des Lebens, und zwar letztlich bei allem, was wir überhaupt tun. Denn warum sonst tun wir dieses und nicht jenes? Aber kann man sagen, dass die Mathematik dazu dient, uns zu helfen, die Aufgabe eines solchen Gelingens zu bewältigen? Hier drängt sich auch die Frage auf, ob entgegen der Absicht Ladenthins die Mathematik damit nicht doch wieder auf eine „dienende Funktion“ (ebd., S. 78) reduziert wird. Wenn die Frage nach dem gelingenden Leben nach Ladenthins Erklärungen selbst keine mathematische Frage ist, dann liegt es eben nahe, formal diese Frage für etwas der Mathematik Äußeres anzusehen. Dann aber bedeutete der zuletzt zitierte Satz Ladenthins in der Tat doch wieder eine Funktionalisierung der Mathematik für Zwecke, die ihr äußerlich sind. Wenn umgekehrt dieser Schluss vermieden werden soll, muss ein *innerer* Zusammenhang nachgewiesen werden zwischen der Mathematik in ihrem Proprium einerseits und dem gelingenden Leben andererseits. Dieser Nachweis ist möglich – zumindest in gewisser Weise – und soll im Folgenden zumindest angedeutet werden. Dabei steht zwar außer Frage, dass das sinnvolle Handeln „die logisch letztmögliche Bestimmung des Menschen“ (ebd., S. 87) ist. Es muss aber geklärt werden, was es heißt, dass „alle anderen Bestimmungen (und Zwecke) [...] dieser letzten Bestimmung untergeordnet“ (ebd.) sind. Es wird sich zeigen, dass durch eine solch formale ‚Unterordnung‘ der Sachverhalt eher verstellt wird.

## II

Zunächst ist es notwendig, den Gedanken der Person als Selbstzweck, den Ladenthin mit Hinweis auf Kant ins Spiel bringt, zu präzisieren. Grundlage dieses Gedankens ist bei Kant der Kategorische Imperativ, für den dieser mehrere, nach Kant äquivalente Formulierungen anbietet. Eine davon lautet: „Handle so, daß du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.“

(Kant 1785a, A 66f.) Hier greift Ladenthins Auslegung des Selbstzweckgedankens nun zu kurz, wenn er schreibt: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können.“ (Ladenthin 2015, S. 87). Kant verortet den Selbstzweckcharakter der Person nicht in der Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, sondern in seiner Vernunftnatur, denn der Grund für den kategorischen Imperativ lautet nach Kant: „die vernünftige Natur existiert als Zweck an sich selbst.“ (Kant 1785a, A 66) Das Eigentümliche der Vernunft aber besteht darin: „zu dem bedingten Erkenntnis des Verstandes das Unbedingte zu finden“ (Kant 1781, A 307). Auch wenn diese Charakterisierung der Vernunft von Kant nur im Zusammenhang mit deren „logischen Gebrauche“ (ebd.) vorgenommen wird, lässt sich daraus dennoch ableiten, worin die Eigentümlichkeit der „vernünftigen Natur“ besteht. Die Erkenntnisse des Verstandes sind bedingt: Er versteht eine Wirkung von ihrer Ursache her und diese als Wirkung wiederum von einer weiteren Ursache her usw. Ebenso versteht er ein Mittel von einem gegebenen Zweck her, und diesen wiederum als Mittel für einen weiteren Zweck usw. Die Vernunft sucht dagegen in der Kette von Ursache und Wirkung nach der ersten Ursache und in der Kette von Mittel und Zweck nach dem letzten Zweck. Nach Kant ist es also die Eigentümlichkeit der Vernunft, den Begriff des Selbstzwecks, der selbst nicht mehr Mittel für andere Zwecke ist, zu denken. Wenn Kant also den Selbstzweckcharakter der Person an deren Vernunft knüpft, deren Eigenart aber bestimmt durch das Vermögen, das Unbedingte zu denken (nicht: zu erkennen, wie Kant zweifellos ergänzen würde), so liegt es nahe, den Selbstzweckcharakter der Person in deren Vermögen zu lokalisieren, Andere als Selbstzweck oder auch Anderes um seiner selbst willen anzusehen.

Hier lässt sich auch etwas über die Autonomie der Person anmerken. Es ist eingangs gesagt worden, dass der Kompetenzorientierung eine abstrakte Auffassung von der Autonomie der Person zugrunde liegt, und auch in Ladenthins Aufsatz bleibt der Gedanke der Autonomie eher abstrakt in der Form einer Fähigkeit, sich selbst Zwecke setzen zu können. Das eben genannte Vermögen der Person setzt Freiheit voraus. Wer beispielsweise sich von seinen Trieben nicht frei machen kann, wird den Anderen immer nur zum Objekt dieser Triebe machen und gerade nicht als Selbstzweck behandeln können. Das Prinzip der Vernunft, Andere als Selbstzweck zu behandeln, kann also nur aus Freiheit realisiert werden, und das heißt: es kann nur so realisiert werden, dass die Person selbst es ist, die sich dieses Prinzip gibt. Das aber ist Kants Begriff der Autonomie des Willens, welche also nicht abstrakt meint, dass die Person sich ihre eigenen Gesetze beliebig erdenkt und dann befolgt. Der kategorische Imperativ ist das Prinzip der Autonomie: „Also drückt das moralische Gesetz [d.h. der kategorische Imperativ, R.W.] nichts anders aus, als die Autonomie der reinen praktischen Vernunft“ (Kant 1785b, A 59). Dieses Gesetz ist es, das die Person sich selbst frei vorschreibt und dann befolgt. Die Autonomie der Person ist an dieses Gesetz als Bedingung gebunden, und wer die eigene Autonomie ausweiten wollte, indem er sich von diesem Gesetz frei zu machen gedächte, der fiel im Gegenteil in den Stand der natürlichen Unfreiheit zurück.

Dass Freiheit ohne (Selbst-)Verpflichtung nicht zu haben ist, sei an einem Gedankenexperiment erläutert: Zwei Schüler werden aufgefordert, eine Zahl an die Tafel zu schreiben. Dabei darf sich der eine vollkommen frei eine beliebige Zahl ausdenken, während der andere die Zahl an die Tafel schreiben soll, die das Ergebnis der Rechnung  $1 + 1$  ist. Nun schreibt der erste Schüler, sagen wir die Zahl 17 an die Tafel und der zweite Schüler die Zahl 2. Welcher der beiden Schüler war hier frei? Die spontane Antwort, dass der erste Schüler frei gewesen sei, ist falsch. Denn wenn dieser Schüler sich nun mit einem Psychologen auf die Suche begäbe, ließe sich sicher eine Ursache für das Auswählen gerade der Zahl 17 ausfindig machen (und hier fällt dem Autor selbst auf, dass die Zahl 17 im Geburtsdatum seiner Mutter vorkommt und heute Muttertag ist). Die Wahl der beliebigen Zahl war durch Ursachen determiniert. Beim zweiten Schüler aber kann der Psychologe zur Klärung gar nichts beitragen. Er braucht gar nicht erst anzufangen, in der Vorgeschichte des Schülers zu graben, und zwar deshalb nicht, weil alle Schüler bei noch so verschiedenen Vorgeschichten, hier dieselbe Zahl (2) an die Tafel geschrieben hätten. Dies zeigt, dass es dieser Schüler war, der sich bei seinem Tun von der Determination durch seine Vorgeschichte lösen konnte, und zwar indem er nicht in sich selbst nach etwas, das ihm beliebt (ob Zahl oder Zweck) gekramt hat, sondern indem er allein auf die Sache hingeblickt und diese in ihrem Selbstsein, in ihrer Eigenstruktur, kurz: indem er die Sache um ihrer selbst willen in den Blick genommen hat.

Die Autonomie der Person zeigt sich also weder in der Fähigkeit, beliebig zu entscheiden, welche Probleme wie zu lösen sind (Kompetenzorientierung), noch in der Fähigkeit, sich selbst beliebige Zwecke zu setzen (Ladenthin) – beides befindet sich in bedenklicher Nähe zu einer natürlichen Unfreiheit, die sich für Freiheit bloß hält. Autonomie zeigt sich vielmehr zunächst in dem freien Vorsatz, andere und Anderes als Selbstzweck anzusehen und eigene Zwecke im Umgang mit ihnen gerade zurückzuhalten. Die Eigentümlichkeit der Person ist es, mit anderem um dessen selbst willen umgehen zu können.

Nicht darin, dass die Person sich selbst Zwecke setzen kann (Ladenthin), kommt ihr Charakter als Selbstzweck zur Erscheinung, sondern vielmehr darin, dass sie selbst in der Lage ist, Andere und Anderes als Selbstzweck anzuerkennen. Bevor dies noch weiter konkretisiert wird, kann schon hier festgestellt werden, dass dies auch der eigentliche Grund ist, warum die Mathematik im Unterricht in ihrem Proprium zur Geltung kommen muss: Die Eigenart der Person kommt darin zur Erscheinung, dass sie sich mit den Dingen um ihrer selbst willen zu beschäftigen vermag, d.h. mit der Mathematik als Mathematik und nicht bloß als einem nützlichen technischen Mittel zur Lösung beliebiger Probleme.

Man kann genau darin auch die Pointe im Begriff der reflektierenden Urteils kraft sehen, die zu untersuchen Kant eigens eine dritte Kritik verfasst hat. Wohl zurecht sieht Ladenthin in ihr den eigentlichen Bildungsprozess verortet. Möglicherweise ist sogar nichts so sehr geeignet, die Differenz der Kompetenzorientierung zu dem, was Bildung eigentlich ausmachen sollte, durch die Differenz von bestimmender und reflektierender Urteils kraft zu beschreiben. Die

reflektierende unterscheidet sich von der bestimmenden Urteilskraft dadurch, dass sie im Gegensatz zu dieser autonom ist (vgl. Kant 1790, A 314f.). Die bestimmende Urteilskraft, heteronom ganz dem Verstand untergeordnet, subsumiert das Gegebene unter die Begriffe des Verstandes, bestimmt es allein von diesen Begriffen her und ist insofern blind für das Gegebene in dessen Eigenstruktur. Sie ist es, die in Bezug auf einen vorgängigen Zweck das Gegebene darauf reduziert, Mittel zu sein. Anders die reflektierende Urteilskraft, die sich von allen vorgängigen Begriffen des Verstandes frei macht und sich selbst ein eigenes Prinzip der Reflexion gibt, und zwar das Prinzip der Zweckmäßigkeit (vgl. Kant 1790, A XXVI). Die Pointe dieses Prinzips entspricht nun genau dem, was eben als die Eigentümlichkeit der Person bestimmt wurde, im Umgang mit Anderem dessen Eigenstruktur gerecht werden zu können. Kant nennt das Prinzip der Zweckmäßigkeit auch die „Gesetzlichkeit des Zufälligen“ (ebd. A 340). Während die bestimmende Urteilskraft das Gegebene von einem Begriff des Verstandes her versteht und ihm damit gewisse Eigenschaften notwendig zuweist, ist es die reflektierende Urteilskraft, welche Strukturen des Gegebenen zur Geltung kommen lässt, die gegenüber den vorgängigen Verstandesbegriffen zufällig sind (vgl. ebd., A 339f.). Die Brennbarkeit eines Baumes, den man zum Zweck des Heizens fällt, ist keine zufällige Eigenschaft, sondern war ja gerade das Kriterium, ihn zum Heizmittel zu bestimmen. Dass der Baum aber nicht darin aufgeht, Mittel des Heizens zu sein, sondern an sich Strukturen aufweist, die ihren Grund nicht in Begriffen des Verstandes haben und für diesen daher zufällig sind, dies kommt erst in der reflektierenden Urteilskraft zur Geltung. Dies jedoch nur, indem sie die Begriffe des Verstandes suspendiert und nach einem eigenen Prinzip autonom reflektiert. Dass Kant dieses Prinzip Zweckmäßigkeit nennt, dürfte seinen Grund in einer Analogie zum menschlichen Handeln haben. Dass Steine hart sind, liegt notwendig im vorgängigen Verstandesbegriff vom Stein. Dass sie aber zu einem Haus aufgeschichtet sind, folgt nicht notwendig aus diesem Verstandesbegriff, ist diesem gegenüber also eine zufällige Struktur. Diese hat ihren Grund nicht in dem Verstandesbegriff des Steines, sondern in einem Zweck, der mit dem Hausbau verfolgt wurde. Man hätte Steine auch zu anderen Zwecken anders gruppieren können. Nun will Kant keineswegs behaupten, dass die Eigenstrukturen des Gegebenen, die ihren Grund nicht schon in den vorgängigen Verstandesbegriffen haben können, immer auf solche Zwecke zurückzuführen sind. Dennoch nennt er die Ordnung des Zufälligen vor diesem Hintergrund in analogischer Redeweise Zweckmäßigkeit. Die Pointe des Prinzips der reflektierenden Urteilskraft dürfte damit klar sein: Es geht darum, das Begegnende nicht nach Maßgabe des subjektiven Verstandes zu verstehen und dadurch auf subjektive Vorstellungen zu reduzieren; sondern ihm stattdessen in seiner Eigenstruktur, die ihren Grund nicht im Verstand des Subjekts haben kann, gerecht zu werden. Dieses zu können, ist aber genau jene Eigentümlichkeit der Person.

Der Kategorische Imperativ verlangt, in der Begegnung mit dem Anderen die eigenen Zwecke zu suspendieren. Warum aber sollen nach Kant diejenigen

Wesen, die dazu in der Lage sind, Andere als Selbstzweck zu achten, d.h. Personen, gerade auch diejenigen sein, die als Selbstzweck zu achten der Kategorische Imperativ gebietet? Der Grund für diesen Zusammenhang ist darin zu sehen, dass Personen kraft ihres Vermögens, den Ruf des Kategorischen Imperativs zu vernehmen, zu dem Ort werden, in dem so etwas wie Selbstzweckhaftigkeit überhaupt erst zur Erscheinung kommt. Als ein Begriff der Vernunft bezeichnet der Begriff des Selbstzwecks „keinen Gegenstand in irgend einer Erfahrung“ (Kant 1781, A 771), sondern stellt vielmehr ein regulatives Prinzip (vgl. ebd.) dar. Selbstzwecke sind nichts, was in der Welt als identifizierbares Ding oder als deren Eigenschaft vorgefunden werden könnte. Vielmehr hängt ihre Wirklichkeit davon ab, dass Vernunftwesen andere Wesen nach diesem Prinzip anschauen. Nicht dass Person A sich selbst zum eigenen Zweck machen kann, verleiht ihr als Person Selbstzweckcharakter, sondern der Selbstzweckcharakter von Person A kommt in Person B zur Erscheinung, welche im Umgang mit Person A die eigenen Zwecke suspendiert, um A nicht als Mittel für eigene Zwecke, sondern als Selbstzweck anzusehen. Die Selbstzweckhaftigkeit von Person A gelangt erst durch Person B zur Wirklichkeit. Allerdings wäre es hier falsch zu sagen, Person B verleihe Person A durch einen Akt der Anerkennung faktisch den Status eines Selbstzweckes, sodass Person A diesen Status verlöre, wenn Person B jenen Akt verweigerte. Es kommt hier nicht darauf an, was Person B faktisch tut oder lässt, sondern nur darauf, dass Person B durch den Kategorischen Imperativ dazu aufgerufen ist, Person A als Selbstzweck anzuerkennen. Schon mit dieser Forderung wird der Selbstzweckcharakter Wirklichkeit, der Person B nun im Handeln entsprechen oder der sie sich verweigern kann, ohne jedoch diese Wirklichkeit noch antasten zu können. Damit wird nun klar, warum diejenigen Wesen, deren Eigenart in dem Vermögen liegt, den Ruf des Kategorischen Imperativs zu vernehmen, d.h. Personen, darum auch diejenigen Wesen sind, denen Selbstzweckhaftigkeit zuzusprechen ist. Selbstzweckhaftigkeit liegt nicht schon unmittelbar als vorfindbare Eigenschaft oder Fähigkeit von Wesen vor, sondern sie gewinnt wirkliches Dasein nur in einem Akt gegenseitigen Anerkennens von Personen. Personen sind die Bedingung der Wirklichkeit von Selbstzweckhaftigkeit und eben deshalb zugleich auch die erste Adresse der Zuerkennung von Selbstzweckhaftigkeit.

Wir können also festhalten: Die Selbstzweckhaftigkeit der Person liegt nicht in der Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, sondern vielmehr darin, von eigenen Zwecken absehen zu können, um dem Begegnenden als es selbst gerecht werden zu können. Die moralische Dignität der Person „liegt nach Kant in der Möglichkeit vernünftiger Selbstbestimmung und der Achtung vor dem Sittengesetz. Hierin gründet die Selbstzweckhaftigkeit und die Würde des Menschen.“ (Mohr 2001, S. 115). Dass die Person den Kategorischen Imperativ achtet, ist gleichbedeutend damit, dass sie den Anderen als Selbstzweck achtet. Eben darin liegt ihre eigene Selbstzweckhaftigkeit.

Es ist deshalb auch zu erwarten, dass das Gelingen des Lebens als Person davon abhängt, ob ihr etwas begegnet, demgegenüber es ihr gelingt, von sich

selbst abzusehen und sich selbstvergessen auf es einzulassen. Schon aus diesem Grund muss derjenigen Auffassung vehement widersprochen werden, die Bildung auf das Ausbilden der Fähigkeit zum Instrumentalisieren von allem reduziert, wie dies in Kompetenzorientierung der Fall ist. Diese stützt sich auf Weinerts Kompetenzbegriff, der Kompetenz als die Fähigkeit fasst, alles Begegnende im Hinblick auf das Lösen von beliebigen Problemen, die man hat, zu instrumentalisieren (dazu: Wiechmann 2013). Der Blick auf dasjenige, was die Person in ihrem Wesen ausmacht, ist damit schon vom Ansatz her verstellt.

Die Missverständlichkeit, die Ladenthins Aufsatz in Bezug auf den Selbstzweckcharakter der Person zurücklässt, hängt nun unmittelbar mit seinem Missverständnis des Sinnbegriffs zusammen. Dass die Verpflichtung auf den kategorischen Imperativ das Personsein bedingt, meint nicht, dass das Personsein nur in dieser moralischen Zwangsjacke zu haben ist. Es ist vielmehr so, dass der Weg, auf dem sich das Wesen der Person verwirklicht, zugleich auch derjenige ist, auf dem sich der Person individueller Sinn aufschließt. Schillers Wort, dass „es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freyheit wandert“ (Schiller 2000, S. 11), kann hier als Hinweis dienen. Einerseits kann die ästhetische Betrachtung der schönen Kunst als das Vorbild für eine ganz von sich selbst absehende Beschäftigung gelten, die also allein umwillen des Selbstwertes der Sache geschieht. Nur darum sprechen wir von der Autonomie der Kunst. Andererseits kann die ästhetische Freude am Schönen zugleich für das individuelle Erleben von Sinn als prototypisch gelten. Das Verwirklichen derjenigen Eigenart der Person, die den Grund ihrer Selbstzweckhaftigkeit darstellt, hängt also eng mit dem Einbruch von Sinn in das individuelle Leben zusammen. Darum soll es im folgenden Abschnitt gehen.

### III

Das Absehen von sich selbst, die Selbstvergessenheit, ist nichts anderes als das Hinblicken allein auf das Begegnende als es selbst. Selbstvergessenheit impliziert dabei, dass es sich hier nicht um eine Kompetenz handeln kann, über die verfügt und die bewusst zum Einsatz gebracht wird. Vielmehr handelt es sich um etwas, das der Person widerfahren muss. Hier liegt ein Moment von Passivität vor, in dem auch die Antwort auf die Frage liegt, inwiefern die Mathematik zum Sinn, zum Gelingen des Lebens beitragen kann, ohne dass sie im Hinblick darauf sogleich wieder instrumentalisiert würde: Die Sache lässt sich nämlich für das Bewerkstelligen von Sinn überhaupt nicht instrumentalisieren, und zwar deshalb nicht, weil Sinn sich gar nicht auf die Weise einstellt, dass man die Sache zu diesem Zweck ergreift; vielmehr stellt Sinn sich nur dann ein, wenn es umgekehrt die Sache ist, die einen ergreift.

Es ist nun dieses Moment der Passivität, worin jener Zusammenhang zwischen dem Verwirklichen des Personseins und dem Erfahren individuellen Sinns gründet. Zunächst ist es beiden gemeinsam, denn auch die Empfänglichkeit für den kategorischen Imperativ, welche die Eigentümlichkeit der Person ausmacht, ist wesentlich durch eine Passivität gekennzeichnet. Moral, so könnte man einer modischen Sprechweise entgegensetzen, ist keine soziale

Kompetenz, die man aktiv zum Einsatz bringen könnte, sondern das Anerkennen einer Grenze für den Einsatz von Kompetenz. Die Antwort der Person auf den Kategorischen Imperativ ist deshalb auch nicht zuerst das aktive Erfüllen konkreter moralischer Forderungen, sondern das Sich-Unterwerfen unter diese Forderungen. Und das aktive Erfüllen moralischer Forderungen ist auch nicht an sich gut; moralische Qualität erhält es allein dadurch, dass es aus solcher Unterwerfung unter die moralische Forderung erfolgt. Auf diese Weise geht also in das moralische Handeln der Person wesentlich ein Moment der Passivität ein. Über diese Gemeinsamkeit hinaus lässt sich weiter sagen, dass die Person, indem sie sich auf den Selbstwert von Anderem einlässt, nicht nur ihre Eigenart als Person allgemein realisiert. Sondern auch in einem ganz konkreten Sinn findet die Person dabei zu sich selbst. Dies lässt sich am Unterschied von Freude und Spaß verdeutlichen.

Während Spaß nichts weiter meint als ein subjektives Wohlgefühl, hat Freude etwas mit dem Erleben von Sinn zu tun. Das Wesen der Freude ist, dass sie Freude über etwas ist. Spaß hat man an etwas; Spaß ist ein Gefühl, das von dem, woran man Spaß hat, verursacht wird. Wer Spaß mit Alkohol hat, der freut sich nicht über den Alkohol. Dieser ist ihm ganz gleichgültig, ohne weiteres würde er ihn durch andere Substanzen ersetzen, wenn sie dieselbe oder eine noch anregendere Wirkung hätten. Bei der Freude ist dies nicht der Fall, wie man sich unter Rückgriff auf ein Beispiel von Kant (vgl. Kant 1790, A 170f.) klarmachen kann: Die Freude am Gesang einer Nachtigall beruht auf einem Interesse an diesem Gesang der Nachtigall selbst, und sie würde in dem Augenblick, in dem klar würde, dass es gar nicht eine Nachtigall ist, die singt, sondern ein Mensch, der ihren Gesang nur nachahmt, verschwinden. Das zeigt, dass der Gesang der Nachtigall nicht wie beim Alkohol nur die Ursache der Freude ist, die durch eine andere gleichwirkende Ursache ersetzt werden könnte, sondern er ist der Inhalt der Freude, ihr Grund. Die Nachtigall ist dasjenige, worüber man sich freut. Freude an einer Sache ist Interesse an dieser Sache als sie selbst und nicht bloß Interesse am eigenen Behagen. Freude setzt deshalb genau das voraus, was der Kategorische Imperativ fordert und was die Eigenheit der Person ausmacht: das Absehen von subjektiven Zwecken im Umgang mit Anderem. Anders als Spaß ist Freude nicht mit einem Interesse am eigenen Zustand zu vereinbaren, weil ein solches Interesse die Sache instrumentalisiert und gerade nicht in ihrem Selbstwert zur Geltung kommen lässt. Freude setzt ein Loslassen solch subjektiver Interessen voraus. Die Freude, die einen auf einer Feier mit guten Freunden überfallen mag, lässt sich nicht planmäßig wiederholen, und zwar deshalb nicht, weil ein solches Vorhaben die Freunde für die Erzeugung eines Freudegefühls instrumentalisiert würde. Es ginge dann um den eigenen Gefühlszustand und gerade nicht um die Freunde selbst. Wie soll sich dann aber die Freude über die Freunde einstellen, wenn es mir gar nicht um sie geht? Freude als ein Erleben von Sinn setzt also Selbstvergessenheit voraus. Sinnerlebnisse stellen sich dann ein, wenn auf deren planmäßiges Bewerkstelligen verzichtet wird und man sich stattdessen selbstvergessen auf etwas einlässt. Kafkas berühmte Türhüterparabel erzählt

davon: durch die Tür zum Sinn des eigenen Lebens gelangt man dadurch, dass man den Durchgang zu erzwingen begehrt, gerade nicht. Sinn ist uns schlechthin unverfügbar: „Unser Leben hat einen anderen Sinn als den, den es sich selbst zu geben vermag.“ (Henrich 2007, S. 91)

Indem die Person die allgemeine Eigenart der Person realisiert, wird es ihr zugleich möglich, konkreten Sinn zu erfahren. Im selbstvergessenen Einlassen realisiert sie ihre Eigenart als Person, die der Grund ihrer eigenen Selbstzweckhaftigkeit ist, und findet zugleich damit in ein sinnerfülltes Leben, d.h. sie findet zu sich selbst. Wenn Robert Spaemann schreibt: „Es ist die Eigenart des vernünftigen Wesens, Interesse an dem nehmen zu können, wovon es selbst nichts hat“ (Spaemann 2009, S. 232), dann sollen damit beide Dimensionen des personalen Lebens zugleich angesprochen sein: die Sinndimension und die moralische Dimension, „Glück und Wohlwollen“, wie der Titel des Buches lautet, dem das Zitat entstammt.

Das Wesentliche an der Selbstvergessenheit, am Absehen von subjektiven Zwecken, am Anerkennen des Anderen als Selbstzweck ist in allen Fällen das Moment der Passivität, das Loslassen eigener Vorstellungen. Freiheit und Sinn haben beide ein Vermögen zur Bedingung, welches die Person charakterisiert. Dieses Vermögen ist ein Loslassen-Können, ein Vermögen der Passivität, das die Bedingung jeder wirklich freien und sinnerfüllten Aktivität ist. Hier ist freilich nicht von bewegungsloser Inaktivität die Rede, sondern von Passivität als einem Moment am Handeln der Person, also in etwa das, was Adorno „produktive Passivität“ genannt hat (Adorno 2015, S. 119). Man kann nicht aktiv bewerkstelligen, von nun an von abstrakter Mathematik begeistert zu sein, aber das passive Warten vor einem Buch der Mathematik hilft auch nicht weiter.

Ebenso wenig hilft jedoch das gequälte Durcharbeiten des Buches durch denjenigen, der nur auf den euphorischen Moment der Begeisterung schießt. Das Moment der Passivität meint hier, dieses wie jedes Schielen zu unterlassen und sich auf die Mathematik ohne jeden Hintergedanken, d.h. auf die Mathematik selbst einzulassen, ihrer „Realität sich zu überlassen“ (ebd.).



Dieses Verhältnis von aktivem Handeln und passivem Moment scheint paradox, und das mag der Grund sein, warum Ladenthin dies nicht weniger als die Kompetenzorientierung verkennt. Seine Feststellung: „Der Zweck (*Sinn*) des Menschen ist es, sich selbst Zwecke setzen zu können“ (Ladenthin 2015, S. 87), unterschlägt das Moment der Passivität. Die Fähigkeit, sich selbst Zwecke zu setzen, lässt sich nur aktivisch verstehen. Sinn hingegen ist etwas, das sich gerade nicht aktiv bewerkstelligen lässt. Sinn stellt sich nicht

ein, indem man sich aktiv einen subjektiven Zweck setzt, sondern nur der, der im Umgang mit einer Sache von seinen subjektiven Zwecken absieht, kommt in die Lage, von der Sache ergriffen und von Sinn überrascht zu werden. Die Kette von Zweck und Mittel lässt sich nicht dadurch vor der Sinnlosigkeit eines unendlichen Regresses bewahren, dass an ihren Anfang willkürlich durch die Person ein Zweck in der Weise einer *creatio ex nihilo* gesetzt wird. Vielmehr kommt die Kette der Wozu-Fragen im Sinn gerade deshalb an ein Ende, weil es eben nicht die Person selbst ist, die sich hier einen letzten Zweck setzt, sondern weil ihr im Umgang mit der Sache ein Wert aufgeht, der sie bewegt, sich mit ihr um ihrer selbst willen zu befassen, und so ihrem Tun Sinn verleiht. Die Sache, welche den Schüler plötzlich begeistert, lässt ihn einen Sinn empfangen, den er ohne diese Erfahrung sich nie hätte setzen können. Und der unmotivierte Schüler, der sich erst selbst einen Zweck setzen müsste, welcher dann als Antwort auf die Wozu-Frage sein Tun motiviert, würde auf diese Weise aus dem Sinnvakuum nicht herauskommen können. Sinn lässt sich nicht suchen als Antwort auf die Wozu-Frage. Sinn macht sich vielmehr im Verschwinden dieser Frage bemerkbar. Dass der Schüler bei dem, was er tut, Sinn empfindet, erkennt man daran, dass sich ihm die Wozu-Frage überhaupt nicht mehr stellt.

Nach diesen Überlegungen dürfte klar geworden sein, inwiefern die oben bereits zitierte Passage Ladenthins missverstanden werden kann. Sie sei hier noch einmal angeführt: „Es geht im Hinblick auf die Mathematik darum, zu prüfen, wann, wie, wie weit und wozu mit welcher Mathematik die Aufgabe bewältigt werden kann, *sinnvoll* zu handeln, d.h. das Leben *gelingen* zu lassen.“ (ebd., S. 87) Sinn bzw. das Gelingen des Lebens sind nicht etwas, das man sich als Aufgabe vor sich hinstellen kann, um sie zu bewältigen. Sinn ist nicht die Lösung einer Aufgabe, sondern das Verschwinden der Aufgabe. Für das Problem, das Leben gelingen zu lassen, hat Wittgenstein festgestellt: „Die Lösung des Problems des Lebens merkt man am Verschwinden dieses Problems“ (Wittgenstein 2003, S. 111).

Zu ähnlichen Missverständnissen gibt auch Ladenthins abschließende Aufzählung von Fähigkeiten Anlass, die zur mathematischen Bildung zählen (vgl. Ladenthin 2015, S. 88). Mathematisches Erkennen durch- und weiterführen zu können, ist sicher eine Fähigkeit desjenigen, der mathematische Bildung genossen hat; aber wer sich mit dem Ziel bildet, diese Fähigkeiten zu erwerben, instrumentalisiert die Mathematik, lässt sich nicht wirklich auf sie ein und wird diese Fähigkeiten eben deshalb nicht in voller Tiefe erwerben. Dasselbe gilt für die Fähigkeit, die Eigenheit der Mathematik reflektieren zu können; auch dies kann kompetent nur derjenige, dem es um die Mathematik und nicht in erster Linie um diese Fähigkeit ging. Vor allem aber wird drittens die Mathematik zu einem gelingenden Leben dann nichts beitragen, wenn man sich deshalb mit ihr beschäftigt, weil man die Fähigkeit erwerben will, die Stellung der Mathematik mit Rücksicht auf das Gelingen des Lebens reflektieren zu können. All diese Effekte stellen sich gerade dann nicht wirklich ein, wenn Bildung zu dem Zweck betrieben wird, dass sie sich einstellen.

Wenn gesagt wurde, jene Äußerungen seien missverständlich, so soll damit impliziert sein, dass sie nicht einfach falsch sind. Es gibt einen Unterschied zwischen dem Begriff der Bildung als eines Zustandes desjenigen, der einen Bildungsprozess durchlaufen hat, und dem Begriff der Bildung als den Prozess selbst. Der Erfolg eines Bildungsprozesses muss sich an dem Zustand desjenigen erweisen, der sich gebildet hat. Und da hat die Aufzählung Ladenthins ohne Zweifel ihre Berechtigung. Um das Proprium der Mathematik muss es aber nicht deshalb gehen, weil dies als Bestandteil in gewisse Fähigkeiten eingeht, sondern deshalb, weil sich keinerlei echte Fähigkeiten ausbilden werden, wenn die Beschäftigung nicht mit der Mathematik um ihrer selbst willen, d.h. in ihrem Proprium geschieht. Fähigkeiten und Eigenschaften des Gebildeten stellen sich gerade nicht in wirklicher Tiefe ein, wenn der Bildungsprozess zu dem Zweck ihrer Erzeugung betrieben wird. Bildung erfordert das unvoreingenommene Einlassen auf die Sachen selbst.

Auch Ladenthins bereits zweimal diskutiertem Satz lässt sich ein guter Sinn abgewinnen. Zwar ist das Erleben von Sinn in der Tat keine Aufgabe, die man aktiv bewältigen könnte. Doch werden Personen in unterschiedlichen Bereichen von unterschiedlichen Sinnerlebnissen bewegt, und so mancher Mathematiker geht für sein mathematisches Fortkommen familiär möglicherweise über Leichen. Verschiedene Bereiche erweisen sich als Quellen von Sinn, die sich nicht von selbst in ein Leben harmonisch integrieren lassen. Der Sinn des Lebens und das Gelingen des Lebens sind nicht mit dem Gefühl der Freude einfach identisch, das kommt und geht, sondern realisieren sich in einer übergeordneten Identität, um welche das Subjekt mühevoll zu ringen hat. In Bezug auf das gelingende Leben als Ganzes ist die Person damit tatsächlich vor eine Aufgabe (Ladenthin) gestellt, zu der es sich bewusst verhalten muss (vgl. Henrich 2007, S. 99ff.). Doch auch hier gilt, dass die Mathematik für diese Aufgabe nicht schon vorweg in den Dienst genommen werden darf. Diese Aufgabe kann sich ja erst dem stellen, der in verschiedenen Bereichen konkreten Sinn erlebt. Dafür aber dürfen diese Bereiche nicht schon vorweg für Aufgaben, die ihnen äußerlich sind, instrumentalisiert werden.

Und so müsste Ladenthins Aufzählung von Fähigkeiten, um die sich bildender Mathematikunterricht zu kümmern habe, eine Art Ideal voran gestellt werden, an dem Mathematikunterricht, der bildend sein will, sich orientieren muss: der ideale Mathematikunterricht müsste allem voran für Mathematik zu begeistern versuchen.

Am Ende muss Bildung also doch Raum dafür bieten, sich mit der Mathematik zu beschäftigen im Hinblick – nicht auf das gelingende Leben, sondern auf die Mathematik selbst. In gewisser Weise muss es doch (zumindest auch) um die reine Mathematik gehen dürfen. Was nicht heißt, dass es nicht auch um ihre Anwendung gehen darf, aber auch dann nicht nur im Hinblick auf deren Nutzen, sondern im Hinblick auf die Anwendung selbst als ein eigenes Faszinosum, wenn Mathematikunterricht bildend sein soll. Und wo es um die reine Mathematik gehen soll, bedeutet dies nicht, sterile Methoden und Begriffe der Mathematik zu lernen im Hinblick auf ein späteres Studium. Auch dies hieße

nur, die Beschäftigung mit der Mathematik in der Schule ihr äußeren Zwecken – dem späteren Studium – zu unterwerfen, d.h. die Schulmathematik gerade wieder auf eine dienende Funktion zu reduzieren, wodurch die Schulmathematik ihren Charakter als Mathematik gerade wieder einbüßte. Aus diesem Grund hat sich schon Wittenberg vehement dagegen gewehrt, dass die Schulmathematik mit Methoden und Begriffen nur deshalb belastet wird, weil diese später an der Universität Bedeutung hätten, ohne diese aber schon im Schulunterricht selbst erweisen zu können (vgl. Wittenberg 1963, S. 54ff.).

Mehrfach betont Ladenthin, dass die Mathematik wie alle Fächer die eigene Bedeutsamkeit nicht mit eigenen Mitteln erweisen kann (z.B. Ladenthin 2015, S. 84). Es stimmt natürlich, die Bedeutsamkeit der Mathematik ist selbst keine mathematische Frage. Wenn er daraus allerdings folgert: „Es muss also zu allen Wissenschaften ein eigener Diskurs hinzukommen, der begründet, warum man die in Frage stehende Wissenschaft betreiben (erhalten, ausbauen und lehren) soll“ (ebd.), so greift das zu kurz. Die Bedeutsamkeit der Mathematik lässt sich in gar keinem Diskurs erweisen, wenn sie sich demjenigen, der sich auf sie einlässt, nicht zuvor bereits gezeigt hat. Die Mathematik *ist* bedeutsam. Und das muss allen Diskursen voran zunächst erfahren werden.

Das Entscheidende kann vielleicht nicht besser auf den Punkt gebracht werden, als Ladenthin es tut: „Sich selbst hinter dem zu erkennen, was man zu sein glaubte, war schon immer eine Aufgabe der Bildung.“ (Ladenthin 2015, S. 86) Es ist von entscheidender Bedeutung einzusehen, dass die Anstrengung, eine solche Selbsterkenntnis bewerkstelligen zu wollen, sie gerade verhindert. Es können nur die Sachen selbst sein, auf die wir uns selbstvergessen einlassen, die uns hinter das, was wir zu sein glauben, zurück bringen.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (2015): Einführung in die Dialektik. Berlin.
- Henrich, Dieter (2007): Denken und Selbstsein. Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1781): Kritik der reinen Vernunft. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1785a): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1785b): Kritik der praktischen Vernunft. Ausgabe A.
- Kant, Immanuel (1790): Kritik der Urteilskraft. Ausgabe A.
- Kühnel, Wolfgang et al. (2015): Zur neuen Schulmathematik im Abitur. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker Vereinigung 23, S. 106-109.
- Ladenthin, Volker (2015): Mathematik und Bildung. In: *mathematica didacta*, 38, S. 67-91.
- Lemmermeyer, Franz (2016): Abituraufgaben und Kompetenz. In: Mitteilungen der Deutschen Mathematiker Vereinigung 24, S. 170-173.
- Mohr, Georg (2001): Der Begriff der Person bei Kant, Fichte und Hegel. In: Sturma, Dieter (Hrsg.): Person. Philosophiegeschichte – Theoretische Philosophie – Praktische Philosophie. Paderborn, S. 103-141.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart.
- Spaemann, Robert (1989): Glück und Wohlwollen. Stuttgart.
- Wiechmann, Ralf (2013): Zur Verabsolutierung des Problemlösens im Kompetenzkonzept und ihren Folgen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 89, S. 124-147.

Wiechmann, Ralf (2014): Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. In: Mathematikinformation Nr. 60, S. 27-37.

Wittenberg, Alexander Israel (1963): Bildung und Mathematik. Stuttgart.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Tractatus logico-philosophicus. Frankfurt/M.

*Die Fotos in diesem Beitrag zeigen Faltobjekte von Erwin Hapke; fotografiert wurden sie von Matthias Burchardt.*

*Sieglinde Jornitz/Christoph Leser*

## Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht

### I

Digitalisierung an allen Orten. Die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung haben Ende 2016 Strategiepapiere vorgelegt (KMK 2016; BMBF 2016), in denen sie den Stellenwert der Digitalisierung für das Bildungssystem in Deutschland darlegen und Zielmarken ausgeben. Mit der nun gebildeten Bundesregierung müssen diese Dokumente in konkrete Schritte überführt werden. Gerahmt werden die nationalen Positionierungen durch die Politik der Europäischen Union. Diese hat auf einem Gipfeltreffen im November 2017 in Göteborg als Ziel die Schaffung einer „European Education Area“ ausgegeben, von deren drei Aktionsfeldern – neben Kompetenzen für lebenslanges Lernen sowie Empfehlungen zu gemeinsamen Werten, inklusiver Erziehung und einer europäischen Dimension des Unterrichts – eines die Digitalisierung bildet. Und bereits Mitte Januar 2018 veröffentlichte die europäische Kommission die dazugehörige Strategie mit dem Titel „Digital Education Action Plan“ (KOM 2018).

Digitalisierung ist das entscheidende Thema der Pädagogik, so zumindest aus der Sicht der politischen Akteure. Auch wenn in Deutschland die meisten Schulen nicht über eine ausreichende Anzahl an Computern, Notebooks oder Tablets verfügen, die dazugehörige Internetleitung kaum vorhanden ist und nur wenige Unterrichtsmaterialien von den Schulen lizenziert sind, so ist doch ein Internetangebot an Grund- und Sekundarschulen landauf landab im Einsatz. Es handelt sich dabei um das Internetportal Antolin. Es setzt darauf, Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu bewegen und ist über das Internet gegen eine Lizenzgebühr nach einer Anmeldung als Schule nutzbar. Es verbindet Schule und Elternhaus auf die denkbar einfachste Weise: Schülerinnen und Schüler nutzen den Computer und die Internetleitung zu Hause und die Lehrerin kann die Ergebnisse einsehen und sie so im Unterricht zum Thema machen.

Uns interessiert im Folgenden das Programm Antolin unter zwei Aspekten. Einerseits schlüsseln wir auf, welche Art von Leseförderung das Programm tatsächlich betreibt, um andererseits zu fragen, inwieweit dies mit der Digitalität zu tun hat und in welchem Verhältnis beides zu einem pädagogischen Anspruch einer Förderung zum Lesen steht.

Wir haben für die Analyse die über die Website zugänglichen Materialien, wie Selbstbeschreibungen, Elternbriefe und Praxisvorschläge und -berichte, einbezogen sowie in einem Gastzugriff über zwei Wochen die Quiz, die den

Kern des Programms darstellen, in Aufbau und Durchführungspraxis systematisch erprobt.<sup>1</sup> Dabei haben wir das Selbstverständnis des Leseprogramms mit der tatsächlichen Umsetzung als Software in der Form eines Quiz ins Verhältnis gesetzt, um die Frage zu klären, inwieweit Antolin überhaupt das umsetzt, was es umzusetzen behauptet. Dass hier sich tatsächlich der Bock zum Gärtner macht, soll das Folgende zeigen.

## II

Antolin ist ein Produkt der Westermann Gruppe und befindet sich also in den Händen eines der renommiertesten Schulbuchverlage Deutschlands. Die Idee von Antolin ist einfach. Die Kinder lesen ein Buch, bearbeiten anschließend ein Quiz bei Antolin und verdienen sich damit Punkte. Diese sollen zum Weiterlesen motivieren.

Als Programm für die Schule wendet sich so Antolin in erster Linie an die Lehrerinnen und Lehrer, die für seine Nutzung sorgen. Mithilfe statistischer Auswertungen kann die Lehrkraft die Vielleser der Klasse mit Urkunden, die von Antolin bereitgestellt werden, ermuntern, ihre Lesefähigkeiten weiter auszubauen. Auf diese Weise, so verspricht Antolin, ließen sich „Lesemuffel in Bücherwürmer“ verwandeln. In der Selbstdarstellung des Programms heißt es unter der Überschrift „Antolin macht Motivieren leicht“<sup>2</sup>:

„Antolin zeigt, was die Kinder gelesen haben, wie viele Bücher sie gelesen haben und ob sie sie gut verstanden haben. Das sind willkommene Anlässe, sich mit den Kindern zu freuen – dafür, dass sie sich angestrengt und etwas geleistet haben. [...] Es ist wie bei uns: Aufrichtiges Lob und Erfolge kurbeln den Willen an, weiterzumachen. Weiterzulesen.“

Und die von Antolin ausgerufenen „Vision“ lautet:

„Ein Kind nimmt Bücher in die Hand, weil sie ein Teil seines Lebens sind, weil sie ihm Vergnügen bereiten! Ein Kind wächst heran zu einem Menschen, der mit offenen Augen durch's Leben geht, der zwischen den Zeilen liest, der zufrieden und belesen ist. Wir Eltern, Lehrer/innen und Autor/innen machen uns dafür stark, wir schieben die Kinder an, machen ihnen Mut, freuen uns mit ihnen und sind stolz auf sie. Antolin hilft dabei!“

Die Programmautoren stellen also ein Tool bereit, das es den Lehrkräften erleichtern soll, ihre Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu motivieren. Es wirkt demzufolge nicht aus sich heraus, sondern ist angewiesen auf pädagogische Beziehungen, innerhalb derer sich das Lob und die empathische Freude über errungene Erfolge entfalten kann.

---

1 Der Testzugang ermöglichte es uns nicht nur, weitere Informationsmaterialien zu sichten, sondern vor allem die Quiz in systematischer Weise zu erproben bzw. deren Frage- und Antwortblätter herunterzuladen. So konnten wir Quiz aller Klassenstufen und Schwierigkeitsgrade sichten sowie darauf achten, dass wir eine große Spannbreite an Themen und Literaturarten abdecken: von Bilderbüchern über Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur und solchen, die sich mit den Themen, wie Liebe, Abenteuer, Religion und Geschichte befassen.

2 Siehe: [www.antolin.de/all/info/das\\_leistet\\_antolin.jsp](http://www.antolin.de/all/info/das_leistet_antolin.jsp) – alle Rechtschreibfehler oder Schreibauffälligkeiten sind diejenigen der Antolin-Website; wir markieren diese Fehler nicht, geben sie aber im Original wieder.

Wir werden im Folgenden zunächst objektiv-hermeneutisch einen programmatischen Text, der auf der Antolin-Website unter der Rubrik „Tipps aus der Praxis“ veröffentlicht ist, interpretieren und so die Strukturlogik des Leseförderprogramms Antolin rekonstruieren. Für einen leichteren Nachvollzug der Interpretation geben wir den zu interpretierenden Text zunächst vollständig zur Kenntnis.<sup>3</sup>

Gemeinsam die Schülerbücherei besuchen

Den Zugang zu Büchern so einfach wie möglich zu machen, dieses Leitziel setzte eine Klassenlehrerin erfolgreich um. Ihr Ansatz: gemeinsame Besuche der Schülerbücherei, Zeit zum stillen Lesen und Antolin.

An der Horneckschule in Gundelsheim, Baden-Württemberg, entwickelte Esther Delatrée für ihre Klasse vom ersten Schultag an ein ganzes Lesemotivations-Paket. Dass die Lesemotivation auch in der zweiten Klasse weiter anhielt, führt die Klassenlehrerin auf die regelmäßigen gemeinsamen Besuche in der Schülerbücherei zurück.

Einmal in der Woche ging die Lehrerin mit ihren Schüler/innen während des Unterrichts in die Schülerbücherei. Dort wählten die Kinder selbstständig Bücher aus, die sie u. a. in den stillen Lesezeiten im Klassenraum lasen: Anfänglich waren die eifrigen Leseratten dann mehrmals in der Woche für zehn bis zwanzig Minuten in ihre Bücher vertieft – allein oder zu zweit, auf der Couch, unter dem Lehrerpult, in jeder Position, die sie bequem fanden.

Von Anfang an motivierte die Klassenlehrerin ihre Schüler/innen mit Hilfe von Antolin zum Lesen. Zunächst wurden die Kinder dabei noch von ihren Eltern unterstützt, die ihnen die Fragen und Antwortmöglichkeiten vorlasen. Später gab es bei einem gemeinsamen Besuch der Klasse in der Stadtbücherei eine Einführung und Demonstration zum Umgang mit Antolin. „Für die Kinder sind jetzt Lesen und Antolin natürlicherweise verknüpft“, berichtet Esther Delatrée.

Um den Zugang zum Lesen so „niederschwellig“ wie möglich zu gestalten, erstellte Esther Delatrée für Ganzschriften „Leseforscherhefte“. Dort mischte sie Quizfragen aus Antolin mit eigenen Fragen und Aufgabenstellungen zum produktionsorientierten Umgang mit dem Text. So erzielten auch schwächere Schüler/innen Erfolge bei Antolin und gewannen Zutrauen in die eigenen Lese-Fähigkeiten.

Das Selbstbewusstsein der Zweitklässler/innen wurde zusätzlich noch durch Vorleseaktionen in einigen Kindergärten gestärkt. Mit viel Begeisterung und Verantwortungsbewusstsein prüften die vorlesenden Schüler/innen dafür die Bücher auf ihre Eignung. Wichtiges Auswahlkriterium war: Bekommen „die Kleinen“ von den Geschichten auch keine Angst? Ske

Zunächst fällt der Kontrast zwischen der Rubrikenbezeichnung und der Form des Textes ins Auge. Während die Rubrik Tipps aus der Praxis verspricht, hat der Text die Form eines Zeitungsartikels. Es wird über eine Praxis als *best practice* berichtet und zwar nicht in Form eines Presse- oder Erfahrungsberichts, sondern eher in Form eines programmatischen Textes. Der Verlag berichtet über einen spezifischen Anwendungsfall von Antolin. Der Bericht über die Praxis fungiert eher als Tipp *an* die Praxis und dient zugleich als Verkaufsargument. Er gewinnt mithin die Funktion einer Selbstpräsentation. Als solche

---

3 Auf der Antolin-Website zu finden: [www.antolin.de/nl/nl\\_06\\_09\\_sept/nl\\_06\\_09\\_sept\\_erfahrungsber.jsp](http://www.antolin.de/nl/nl_06_09_sept/nl_06_09_sept_erfahrungsber.jsp)

eignet er sich zur sinnstrukturellen Erschließung der Programmatik des Produktes.

*Gemeinsam die Schülerbücherei besuchen.*

*Den Zugang zu Büchern so einfach wie möglich zu machen, dieses Leitziel setzte eine Klassenlehrerin erfolgreich um. Ihr Ansatz: gemeinsame Besuche der Schülerbücherei, Zeit zum stillen Lesen und Antolin.*

Grammatikalisch verweist die Überschrift auf ihre Funktion als Tipp aus der und an die Praxis. In der Verwendung des Infinitivs steckt eine Allgemeingültigkeit, die über einen Erfahrungsbericht als Einzelfall hinaus weist und so als Rezept verstanden werden kann, wie man es machen soll. Dieser besteht darin, den Besuch der Schülerbücherei nicht jeder Schülerin selbst zu überlassen, sondern diese gemeinsam aufzusuchen. Durch den gemeinsamen Büchereibesuch wird während des Unterrichts Zeit zum Sichten und Ausschuchen der Bücher eingeräumt. Die Kinder müssen hierzu selbst nicht die Initiative ergreifen. Zugleich wird die Benutzung der Bücherei (Aufstellung und Systematik der Bücher, Praxis des Entleihens, etc.) eingeübt. Die gemeinsamen Büchereibesuche sollen Lust auf das Lesen machen und die Kinder veranlassen, von sich aus die Bibliothek aufzusuchen.

Mit der zweiten, präzisierenden Überschrift (*Den Zugang zu Büchern ...*) wird das Leitziel einer Lehrerin bekannt gegeben, das diese mit den Büchereibesuchen erfolgreich umgesetzt habe. Offenbar dient der gemeinsame Büchereibesuch dem erleichterten Zugang zu Büchern. Die Zugangserleichterung besteht auch in der bereitgestellten Zeit zum Lesen. Wer keine Zeit hat, kann nicht lesen. Wer Zeit zur Verfügung stellt, macht lesen möglich. Nun wird zudem Zeit für Antolin zur Verfügung gestellt. Auch Zeit für Antolin erleichtert also den Zugang zu Büchern. Abgesehen von dem noch unklaren Verhältnis von Antolin zum Büchereibesuch und zum Schmökern unterstellt der Text den Schülerinnen und Schülern sowohl ein Interesse an Büchern und deren Lektüre als auch die dazu notwendige Lesefähigkeit. Dieses Leseinteresse trifft nun aber auf Bedingungen, die eine Befriedigung dieses Interesses erschweren. Die Aufgabe schulpädagogischen Handelns wird nun darin gesehen, diese Bedingungen zugunsten erweiterter Leseoptionen zu verändern, indem der Zugang zu Büchern dadurch erleichtert wird, dass im Rahmen des Unterrichts, die Schülerbücherei besucht wird.

*An der Horneckschule in Gundelsheim, Baden-Württemberg, entwickelte Esther Delatrée für ihre Klasse vom ersten Schultag an ein ganzes Lesemotivations-Paket.*

Der Beginn des Textkörpers steht nun in einem eigenartigen Kontrast zu den Überschriften. An die Stelle der Zugangserleichterung, für die ein grundlegendes Interesse am Gegenstand bereits vorausgesetzt wird, tritt nun ein Motivations-Paket. Das Problem wird offenbar nicht allein in einem erschwerten Zugang zu Büchern als materielle Entität gesehen, sondern auch in der fehlenden oder mangelnden Motivation zu lesen. Augenscheinlich wird den Schülerinnen

und Schülern unterstellt, über keine oder keine ausreichenden Motive für das Lesen zu verfügen. Der gemeinsame Büchereibesuch kann nun im Hinblick auf Lesemotivation oder besser: als motiv- und zugangsstiftende Intervention so verstanden werden: Der Besuch der Bücherei ermöglicht zunächst eine sinnliche – visuelle, haptische, olfaktorische und auch akustische – Erfahrung mit Büchern als materieller Entität. In einer Bücherei lassen sich Bücher nicht nur anfassen und ansehen, sie entfalten je nach Alter und Beschaffenheit einen ganz eigenen Geruch, erzeugen in einem Raum eine spezifische Akustik. Die Bücherei als ein Ort der Bücher lädt dazu ein, ja fordert dazu auf, sie ihrem Zweck gemäß zu benutzen, sich mit ihrem Inhalt zu befassen. Der Ort als solcher stellt mit seinem Aufforderungscharakter ein starkes Motiv zur Befassung mit den an ihm befindlichen Dingen dar. So wie das Museum zur Befassung mit seinen Exponaten oder das Theater zur Befassung mit einer Aufführung auffordert, so fordert die Bücherei zur Befassung mit Büchern auf. Der Aufforderungscharakter des Buches als schriftsprachliches Kommunikationsmedium wiederum stellt ein starkes Motiv für eine lesende Befassung dar. Alles Weitere besorgt das je individuelle Interesse an dem durch das Buch transportierten Inhalt. Der Zugang zum Ort der Bücherei stiftet somit auch ein Motiv zur lesenden Befassung mit Büchern. Das genannte Paket aber wird mehr enthalten. Womöglich auch das Vorlesen als weitere Zugangserleichterung: das Eintauchen in die Welt der Geschichten und Erzählungen, Märchen und Mythen, zu denen das Buch den Zugang bereithält. Motivstiftung wäre dann die Stiftung von Interesse.

*Dass die Lesemotivation auch in der zweiten Klasse weiter anhielt, führt die Klassenlehrerin auf die regelmäßigen gemeinsamen Besuche in der Schülerbücherei zurück.*

*Einmal in der Woche ging die Lehrerin mit ihren Schüler/innen während des Unterrichts in die Schülerbücherei. Dort wählten die Kinder selbstständig Bücher aus, die sie u. a. in den stillen Lesezeiten im Klassenraum lasen: Anfänglich waren die eifrigen Leseratten dann mehrmals in der Woche für zehn bis zwanzig Minuten in ihre Bücher vertieft – allein oder zu zweit, auf der Couch, unter dem Lehrerpult, in jeder Position, die sie bequem fanden.*

Die bislang entfaltete Sinnstruktur bestätigt sich zunächst in diesem Textabschnitt. Nur scheint ein „Motivations-Paket“ gar nicht notwendig zu sein. Schon der regelmäßige Besuch der Schülerbücherei macht aus den Schülerinnen und Schülern Leseratten, die sich in „ihre“ Bücher vertiefen, in sie eintauchen und unter das Lehrerpult abtauchen. Eine merkwürdige Spannung ergibt sich dagegen durch die Attribuierung der Leseratten als „eifrig“. Eifer steht im Widerspruch zu der mußevollen, ästhetischen Rezeption eines Buches. Während niemand eifrig einem Konzert lauschen oder eifrig ein Gemälde betrachten kann, können durchaus eifrig Bücher gelesen werden. So etwa vom Studenten, der sich eifrig auf sein Examen vorbereitet, oder von der Existenzgründerin, die sich eifrig in das Steuerrecht für Gewerbetreibende „einliest“. Das

Adjektiv steht für die Zielstrebigkeit des Unternehmens. Das Zuwendungsmotiv zum Medium Buch ist hier aber gerade gegenläufig zu jenem der Leserratte. Während diese um des Lesens willen liest, pflegt der eifrige Buchverwerter einen eher instrumentellen Umgang mit dem Buch. Dessen Lektüre dient der Erreichung eines Ziels, trägt ihren Zweck nicht in sich selbst. Wer eifrig liest, ist also extrinsisch motiviert, wem es dagegen um den Genuss des Lesens geht, der tut dies mit Muße und gerade nicht eifrig.

Dass im Text ganz unvermittelt und kaum merklich ein zur bisher rekonstruierten Sinnstruktur gegenläufiges Zuwendungsmotiv auftaucht, ist deshalb besonders folgenreich, weil es ja um Motivation im Sinne von Motivstiftung geht. Wie kommt es zur widersprüchlichen Figur der eifrigen Leserratte? Bis zu diesem Punkt zeigt sich dominant die Erwartung der pädagogischen Ermöglichung eines muße- und genussvollen Lesens, letztlich der Ermöglichung einer ästhetischen Erfahrung. Eine solche hat ihren Zweck immer in sich selbst. Die „Leserratte“ verfügt über einen ästhetischen Zugang zu Büchern, der z.B. über eine frühe Lesesozialisation und -erziehung durch die Praxis des Vorlesens erworben wurde. Auch andere zugangsstiftende Momente sind denkbar. Eine lesebegeisterte Mitschülerin, eine einladende Schülerbücherei, womöglich auch die gemeinsamen Besuche derselben mit der Schulklasse. Wer zur Leserratte geworden ist, muss aber zuvor die Fähigkeit des sinnverstehenden Lesens erworben haben. Für diese, in der Regel recht kurze Phase des Lesen-Lernens steht eifriges Lesen-Üben auf dem Programm. Zu lesen, um es zu lernen, also ohne es bereits zu beherrschen, ist mühevoll. Hier passt das Attribut des Eifers. In der Wendung der „eifrigen Leserratte“ fallen nun die beiden Logiken des eifrigen Übens und des genussvollen Lesens auf merkwürdige Weise zusammen. Der Widerspruch ließe sich nur so aufklären, dass die Kinder das Lesen-Lernen schon in der Haltung eines zukünftig genussvollen Tuns vollziehen. Habituell käme darin die Antizipation des Lohns ihrer Arbeit zum Ausdruck. Sie vollziehen die Übung schon in der Haltung der „Leserratte“, die sie erst werden wollen. Oder es findet ein eifriges, nämlich instrumentelles Lesen im habituellen Gewand der Leserratte statt. In diesem Fall bestünde die Aufgabe der SchülerInnen darin, die Rolle der Leserratte zu spielen: eifrig und überzeugend.

Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass es sich bei dem Gegenstand dieser Analyse um einen programmatischen Text handelt. Rekonstruiert wird nicht reales Schülerverhalten, sondern die didaktische Logik des Programms, wie sie in einer Information, die sich an Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrer richtet, zum Ausdruck kommt. Um dem Programm nicht vorschnell zu unterstellen, es wolle nur eifrige Leserratten-Schauspieler hervorbringen, verfolgen wir zunächst die erste Lesart. Als Kontextwissen soll nun in die Analyse einbezogen werden, dass sich Antolin keineswegs nur an Leseanfänger richtet, sondern Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 10 anspricht. Es kann folglich nicht um den Erwerb einer basalen Lesekompetenz gehen, der ein zukünftig selbstbestimmt-genussvolles Lesen vorbereiten soll. Spätestens nach Abschluss der Grundschule sollten die Schülerinnen und Schüler des Lesens mächtig sein. Geht man aber von einem erweiterten Kompetenzbegriff aus und

bezieht etwa auch die Kompetenz des sinnverstehenden Lesens auch komplexer Texte mit schwierigen Inhalten ein, dann weist das Lesen in höheren Klassen zweifellos auch einen übenden Charakter auf. Geht man davon aus, dass solche Lesekompetenz nur lesend zu erwerben ist, erklärt sich eben auch der Aspekt der Motivation. Die Schülerinnen und Schüler müssen zum Lesen bewegt werden, weil sie die Fähigkeit des sinnverstehenden Lesens noch nicht vollständig entwickelt haben, sie aber durch notwendige Übung erwerben sollen. Der Text verspricht, dass Antolin vom Leseanfänger bis zur weit fortgeschrittenen Leserin der 10. Klasse einen Zugang zum selbstbestimmt-genussvollen Lesen bieten kann. Daraus ergibt sich die Herausforderung an das Programm, den Übergang vom instrumentellen Üben (gleichsam als einer Vorstufe zum eigentlichen Lesen) zum selbstbestimmt-genussvollen Lesen zu gestalten. Wie aber wird mit Hilfe von Antolin aus dem eifrigen Leseschüler eine Leseratte? Verfolgen wir weiter die Lesart, dass das eifrige Üben sinnverstehenden Lesens bereits in der Haltung des angestrebten Lese-genusses erfolgt, müsste im Folgenden deutlich werden, wie es gelingt, dass sich das Programm als Motivationsquelle überflüssig macht, wie es einen motivierenden Anstoß gibt zum Üben, um dann den Weg für ein selbstbestimmtes Lesen freizumachen.

*Von Anfang an motivierte die Klassenlehrerin ihre Schüler/innen mit Hilfe von Antolin zum Lesen.*

„Von Anfang an“ dementiert nun vollends die Unterstellung eines grundsätzlichen Leseinteresses. Die Motivationshilfe, die die Lehrerin mit Antolin zur Verfügung stellt, richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen, unabhängig davon, ob sie über ein persönliches Interesse an Büchern verfügen oder nicht. Vor dem Hintergrund der Vision der Programmautoren und des TextEinstiegs muss diese Sequenz so interpretiert werden, dass Antolin für alle Schülerinnen und Schüler einen motivstiftenden Zugang zu Büchern eröffnet.

*Zunächst wurden die Kinder dabei noch von ihren Eltern unterstützt, die ihnen die Fragen und Antwortmöglichkeiten vorlasen. Später gab es bei einem gemeinsamen Besuch der Klasse in der Stadtbücherei eine Einführung und Demonstration zum Umgang mit Antolin.*

*„Für die Kinder sind jetzt Lesen und Antolin natürlicherweise verknüpft“, berichtet Esther Delatrée.*

*Um den Zugang zum Lesen so „niederschwellig“ wie möglich zu gestalten, erstellte Esther Delatrée für Ganzschriften „Lese-forscherhefte“. Dort mischte sie Quizfragen aus Antolin mit eigenen Fragen und Aufgabenstellungen zum produktionsorientierten Umgang mit dem Text. So erzielten auch schwächere Schüler/innen Erfolge bei Antolin und gewannen Zutrauen in die eigenen Lesefähigkeiten.*

Noch bevor die Kinder selbst dazu in der Lage sind, die Fragen und Antwortoptionen von Antolin zu lesen, erfolgt die Einsozialisierung in die Programm-

logik. Schon das Vorlesen zielt auf die Beantwortung von Quizfragen, die Antolin bereithält. Leseerfolg bestätigt sich durch richtige Antworten, die das Produkt des produktionsorientierten Umgangs mit Texten darstellen. Spätestens an dieser Stelle bestätigt sich die zweite der beiden oben formulierten Lesarten. Nicht führt Antolin zu einem selbstbestimmten, interessierten oder ästhetisch motivierten Lesen, sondern zu einem zweckrationalen Umgang mit Texten. Der Zweck besteht in der Beantwortung von Fragen zum Text. Anders als beim zweckrationalen Lesen der Existenzgründerin, die spezifischer Informationen zur Umsetzung ihres Vorhabens bedarf, scheint hier der Inhalt der Texte gar nicht relevant zu sein. Der Zweck des Lesens besteht vielmehr im Bestehen einer auf den Text bezogenen Prüfung. Wenn nun sozialisatorisch angestrebt ist, Lesen und Prüfung „natürlicherweise“ zu verknüpfen, also gleichsam als natürlichen bzw. zwei Reize verknüpfenden Zusammenhang erscheinen zu lassen, dann wird die Motivstiftung zugleich zur Sinnstiftung. Lesen erhält seinen Sinn durch das erfolgreiche Abschneiden in der Prüfung durch Antolin. Diese eklatante Unterbietung des eigenen Anspruchs wird geheilt durch die rhetorische Figur der eifrigen Leseratte, so dass die Ratte eine behavioristische Konnotation bekommt. Der mit Antolin einzuübende instrumentelle Umgang mit Büchern erscheint im Gewand des ästhetischen Lesegenusses. Dieser tritt aber gerade nicht als Sinnstiftung in Erscheinung.

*Das Selbstbewusstsein der Zweitklässler/innen wurde zusätzlich noch durch Vorleseaktionen in einigen Kindergärten gestärkt. Mit viel Begeisterung und Verantwortungsbewusstsein prüften die vorlesenden Schüler/innen dafür die Bücher auf ihre Eignung. Wichtiges Auswahlkriterium war: Bekommen „die Kleinen“ von den Geschichten auch keine Angst?*

Der Text endet, wie er begonnen hat: in der Logik klassischer Leseförderung. Anders als im mittleren Teil, geht es jetzt wieder um die Freude am Lesen, am Selbst-lesen-Können, die darin zum Ausdruck kommt, diese Fähigkeit einzusetzen, indem jüngeren Kindern, die diese Fähigkeit noch nicht erworben haben, vorgelesen wird. Ganz ohne Punkte oder andere Belohnung stellt sich hier Begeisterung ein für eine verantwortungsvolle Tätigkeit. Es werden nicht einfach irgendwelche Texte gelesen, sondern es muss eine inhaltlich begründete Auswahl getroffen werden. Dazu müssen die vorzulesenden Texte zunächst einmal selbst gelesen und entlang festzulegender Kriterien beurteilt werden. Der Zweck des Lesens aber besteht weiter in der Freude an der Geschichte, denn anders machte das Vorlesen keinen Sinn.

Insgesamt drückt sich im Text eine strukturelle Ambivalenz aus. Die Produzenten oder Autorinnen von Antolin rechnen mit einem Interesse der Kinder an Büchern und wollen den Zugang zu diesen erleichtern. Regelmäßige Lesezeit im Unterricht macht aus den Leseanfängern schnell Leseratten. Der ästhetische Zugang zum Buch, das genussvolle Lesen, das Lesen als Bildungsanlass soll mit Antolin gefördert werden. Diese (pädagogische) Intention aber steht in einem merkwürdigen Widerspruch zur immanenten Programmlogik, die –

wie wir sehen werden - den instrumentellen Umgang mit dem Buch ins Zentrum stellt. Die Leserate wird nur habituell eingeübt. Tatsächlich aber muss sich lesen lohnen: für Punkte, Orden, Liebe. Dahinter steht die pädagogisch gut gemeinte Idee, Kinder durch Ermutigung in ihren Lesebemühungen zu bestärken und zu unterstützen. Um zu prüfen, ob sich die widersprüchliche Programmatik auch in der Struktur der Software widerspiegelt, soll in einem zweiten Schritt auch diese in ihrer Eigenlogik untersucht werden.

### III

Antolin ist keine Software, die selbst Texte zum Lesen bereitstellt, sondern Quizfragen zu Büchern. Jedes Quiz umfasst zehn oder 15 Fragen, die innerhalb eines zeitlichen Rahmens von 20 Minuten bearbeitet werden müssen. Hierzu läuft eine digitale Uhr am oberen linken Rand sekundengenau rückwärts.<sup>4</sup> Für jede richtig beantwortete Frage schreibt das System Punkte gut und zieht diese bei falsch beantworteten Fragen ab. Übersprungene Fragen gehen nicht in die Wertung ein. Innerhalb eines Quiz werden alle Fragen mit derselben Punktzahl bewertet. Diese erhöht sich bei Quiz, die von Antolin einer höheren Klassenstufe zugeordnet werden, so dass eine höhere Punktzahl auch als Ausweis eines „größeren“ Könnens und Wissens gelten kann.

Diese Punktzahl ist nun die entscheidende Währung von Antolin. Sie zeigt den Schülerinnen und Schülern an, wie erfolgreich das Quiz absolviert wurde. Dies ist erzieherisch zu verstehen. Denn die Schülerinnen und Schüler sollen durch die Möglichkeit des Punkterwerbs bei Antolin dazu motiviert werden, Bücher zu lesen und die eigenen Lesefähigkeiten damit auszubauen. Denn das Lesen ist Voraussetzung dafür, bei Antolin zu punkten. Damit bilden die Punkte die ausgegebene Währung, in der das Kind sein Können gewertet sieht. Diese Währung aber ist eine, die keinen Tauschwert besitzt. Nicht einmal dienen die Punkte dazu, den eigenen Lesefleiß und -erfolg mit jenen der Mitschülerinnen und Mitschüler zu vergleichen, denn jede Schülerin sieht nur den eigenen, nicht aber den erreichten Punktestand der anderen. Allein die Lehrerin kann alle erreichten Punktstände einsehen. Wenn nicht das Sammeln von Punkten und die immer gleiche erfreute oder enttäuschte Rückmeldung des kleinen Raben, der die Kinder durch die Quiz begleitet, schon selbst motiviert (was wohl nur bei sehr jungen Schülerinnen und Schülern der Fall sein wird), bleibt das Motiv, der Lehrerin den eigenen Lesefleiß durch reichlich Antolin-Punkte nachzuweisen. Antolin stellt den Schülerinnen und Schülern somit ein Instrument zur Verfügung, mit dem sie einen Nachweis ihrer häuslichen Leseaktivitäten erbringen können. Lesen wird so als eine Leistung begriffen, die ihren Wert über ihre Nachweisbarkeit erhält. Lesen ergibt in dieser Logik nur dann Sinn, wenn es von der Lehrerin als Leistung registriert und verbucht werden kann. Doch auch im Fall einer direkten Motivierung durch die Punktgutschrift erscheint das Lesen nur dann als eine sinnvolle Tätigkeit, wenn eine solche auch erfolgt. Was im Spiel im sozialen Miteinander noch als Währung funktioniert, weil es darauf

---

4 Diese kann von der Lehrerin ausgeschaltet oder auch in ihrem Zeitumfang verändert werden.

setzt, dass im Wettbewerb der Spielerinnen und Spieler um die höchste Zahl gerungen wird, hat weder eine Rahmung im Hinblick auf die Schule, noch im Hinblick auf das Lesen selbst. Denn Letzteres müsste sich mit den Themen der Bücher und den sprachlichen Figuren auseinandersetzen. Aber die Inhalte werden – wie gezeigt werden wird – von Antolin systematisch getilgt. Nicht nur, dass sie als Antworten in Punkte übersetzt werden, sondern auch in der Ergebnisdarstellung zum Ende des Quiz spielt es keine Rolle, welche Antworten ausgewählt wurden, und damit für den Schüler nachvollzogen werden kann, was denn eigentlich alles zum Buch gefragt wurde. Was zählt sind alleine die erreichte Punktzahl sowie das Verhältnis von richtigen zu falschen Antworten.

Dabei sind die Quiz-Fragen so konzipiert, dass ihnen jeweils drei Antworten gegenüberstehen, aus denen die Schülerin durch Anklicken eine auswählen muss. Mit einem weiteren Klick auf die „Weiter“-Schaltfläche wird zuerst die Richtigkeit oder Falschheit der Antwort angezeigt, bevor dann mit einem erneuten Klick auf die „Weiter“-Schaltfläche die nächste Frage erscheint.

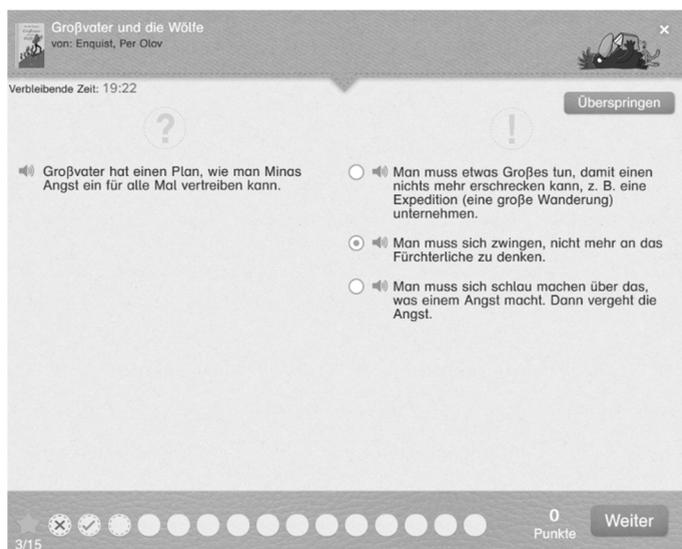


Abb. 1: Screenshot aus dem Testquiz Klasse 1-4 der Antolin-Website (Stand: April 2018)

Mit der digitalen Struktur ist es problemlos möglich, sofort zurückzumelden, ob die gegebene Antwort richtig oder falsch ist. Zudem wird bei einer falsch gegebenen Antwort unmittelbar die richtige angezeigt, bevor die nächste Frage erscheint. Das Programm sieht also keinen zweiten Beantwortungsversuch vor, wohl aber das Überspringen einer Frage, das nicht negativ zu Buche schlägt. Es gilt also, vor jeder Frage eine Risikoabwägung vorzunehmen und im Zweifel eine schwierige Frage zu umgehen, die dann aber auch nicht aufgelöst wird.

Die Verknappung der Zeit deutet zunächst auf den spielerischen Charakter des Quiz. Bei vielen Video- oder PC-Games geht es darum, gegen die Zeit zu arbeiten und in der Bewältigung einer Aufgabe schneller zu werden oder schneller zu sein als die Mitspieler. Beide Spielanreize sind aber bei Antolin nicht gegeben. Weder gibt es einen Highscore, über den die eigene Zeit mit der anderer Nutzerinnen und Nutzer verglichen werden könnte, noch hängt das eigene Ergebnis von der benötigten Zeit ab. Neben den Punkten, die für richtige Klicks vergeben werden und der im Anschluss an die Bearbeitung angezeigten Leseleistung, die nur das Verhältnis richtiger zu falschen Antworten in einem Tortendiagramm darstellt, wird die Schnelligkeit nicht eigens prämiert. Der Zeitfaktor scheint nur als Zeitlimit relevant zu sein. Ist die Zeit abgelaufen, ist eine weitere Bearbeitung nicht möglich.



Abb. 2: Ergebnisdarstellung. Screenshot aus einem Quiz zum Buch „Hexenhandy (Stand: April 2018)

Die Zeitbegrenzung, wenn sie denn nicht durch den Lehrer ausgeschaltet wurde, verhindert, dass während der Bearbeitung eines Quiz noch einmal im Buch nachgeschlagen und nachgelesen werden kann. Damit kann der Zeitfaktor bei Antolin erzieherisch verstanden werden, weil er dazu anhält, die Bücher aufmerksam im Sinne der Quizstruktur zu lesen. Für diese Lesart spricht auch, dass ein einmal begonnenes Quiz nicht noch ein zweites Mal bearbeitet werden kann. Die Kinder sollen so zum sorgfältigen Lesen erzogen werden. Diese Sorgfalt richtet sich aber zumeist auf das Merken auch unwichtig erscheinender Details, die später abgefragt werden könnten. Mit sinnverstehendem Lesen oder gar einem Bildungserlebnis hat das wenig zu tun, weil es beim Beantworten der Quizfragen nicht darum geht, zu überlegen und eine eigene Antwort zu verfassen, sondern aus drei vorgegebenen auszuwählen. Anders als im Unterricht, in dem der Schüler auf die Frage der Lehrerin seine Gedanken ordnen, Worte finden und Sätze bilden

muss, kann er im Falle des Quiz auf bereits vorformulierte und damit fremde Antworten blicken. Damit werden die eigenen Gedanken, die sich bei den Schülerinnen und Schülern während des Lesens des Buches oder auch der im Quiz gestellten Frage eingestellt haben, nicht zum Anlass der Befragung. Das Verhältnis des Schülers zum Inhalt des Buches wird im Antolin-Quiz auf sein Verhältnis zu den richtigen und falschen Antwortoptionen limitiert, als individuelles und lebendiges ist es getilgt. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich allein zu den fremden Gedanken verhalten und zwar nur verhalten, indem sie eine Auswahl per Klick bestätigen.

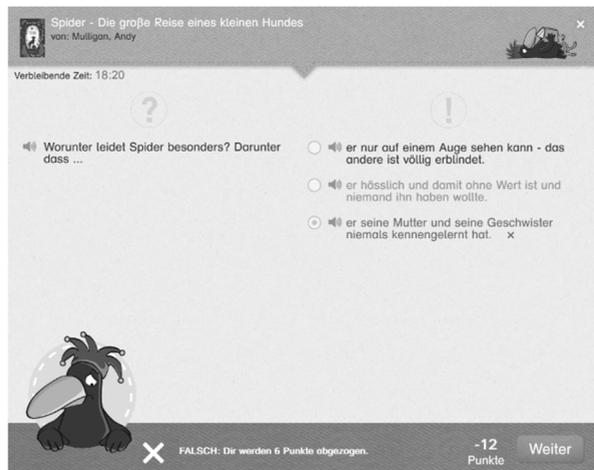
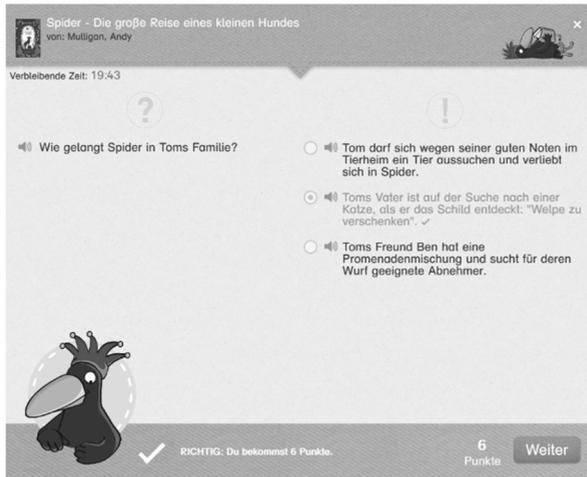


Abb. 3 und 4: Screenshots zur Darstellung von richtigen und falschen Antworten im Antolin-Quiz (Stand: April 2018)

Dieses Verhältnis zur Sache wird bereits in den Fragen vorstrukturiert und getilgt. Durchgängig beziehen sich diese auf Details, die zumeist keine tragende Bedeutung für die Textaussage besitzen, ohne Textkenntnis aber nicht zu beantworten sind. Darunter befinden sich auch solche Details, die dem flüchtigen Leser leicht entgehen können, so etwa die Frage zu Astrid Lindgrens „Karlsson vom Dach“, welches Motiv auf Lillebrors Lieblingsbriefmarke zu sehen war.

Diese Gleichgültigkeit den Themen des Buches gegenüber zeigt sich eklatant da, wo eine gleichgültige Befassung mit dem Text nicht möglich ist. So finden sich unter den Quiz auch solche, die sich auf Bücher zum Nationalsozialismus und Faschismus, wie „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ von Judith Kerr oder „Die Welle“ von Morton Rhue, beziehen. Keine der 15 Fragen zum Buch „Die Welle“ nimmt sich des Themas jedoch auf problematisierende Weise an, sondern verfolgt, wie in allen anderen Quiz auch, die wir in den zwei Wochen systematisch sichten konnten, die Abfrage von Einzelinformationen oder Wortbedeutungen. So lautet eine der Fragen:

2	Wer macht bei der Welle nie mit?
<input type="checkbox"/>	Laurie Saunders und Brad haben nie bei der "Welle" teilgenommen.
<input checked="" type="checkbox"/>	Alex Cooper und Carl Block haben nie beim Experiment mitgemacht.
<input type="checkbox"/>	Weder David Collins noch Brian Ammon sind dabei gewesen.

Abb. 5: Screenshot aus dem Quiz-Frage- und Auswertungsbogen zum Buch „Die Welle“ (Stand: April 2018)

Die Antworten zeigen, dass nicht begründet wird, warum die jeweiligen Personen nicht mitmachen, sondern dass es reicht, sich gemerkt zu haben, wie diese Personen heißen.<sup>5</sup>

Damit wird einerseits erzieherisch daran gearbeitet, sich Details beim Lesen eines Textes zu merken und andererseits zugleich suggeriert, dass mögliche Gründe für oder gegen bestimmte Handlungen und damit das Verstehen und der Nachvollzug von diesen keine Bedeutung haben. Das Argumentieren über einen Text sieht Antolin nicht vor bzw. wird über die hier programmierte digitale Struktur nicht abgebildet.

Zur Seite der Schülerinnen und Schüler stellt sich Antolin demzufolge als eine Plattform dar, die vor allem über das Sammeln von Punkten, die zeitliche Limitierung und die Art und Weise der Fragen und des Antworten-Gebens versucht, die Kinder bei der Stange zu halten und damit zugleich die Themen der Bücher entsorgt.

5 Das gleiche Prinzip konnte für die Tests der Lesetrainings herausgearbeitet werden, vgl. hierzu: Jorntz/Pollmanns 2015.

## IV

Zur Seite der Lehrerinnen und Lehrer werden die gesammelten Punkte und alle Informationen, die bei der Bearbeitung eines Quiz durch die Kinder anfallen, nun noch einmal anders präsentiert und zugänglich gemacht. Antolin bietet den Lehrerinnen und Lehrern Auswertungsmöglichkeiten, die die Kinder und damit auch ihre Eltern nicht zu sehen bekommen – es sei denn, sie werden von der Lehrerin weitergegeben. Die Lehrerin kann sich in Klasseneinheiten und nach einzelnen Schülerinnen und Schülern differenziert vom System Balkendiagramme zu folgenden Rubriken anzeigen lassen: „Anzahl gelesener Bücher je Schüler/in“, „Durchschnittliche Quizzeit je Schüler/in“, „Durchschnittlich erreichte Punktzahl pro Monat“ und „Leseleistung“.

Dabei verweisen die Bezeichnungen der Diagramme bereits auf die Verkürzungen und Kurzschlüsse des Internetprogramms hin, wie es bei Tests nicht unüblich ist. Diese arbeiten mit Indikatoren, die (möglicherweise) auf das Phänomen, das es zu erfassen gilt, hinweisen. Es selbst treffen können die Indikatoren nicht. So wird immer noch und wie hinlänglich bekannt der akademische Grad der Eltern über die Frage nach dem Buchregal erfasst. Das Buchregal steht dann für die akademische Bildung ein. So muss wohl auch verstanden werden, dass eine der Auswertungen bei Antolin die Anzahl der gelesenen Bücher ausgibt, obwohl es sich tatsächlich nur um die Anzahl der absolvierten Quiz handeln kann. Inwieweit die Bücher tatsächlich gelesenen wurden, kann über das System selbst nicht festgestellt werden, weil dies ja zuvor und damit außerhalb desselben stattfindet. Antolin adelt sich demzufolge selbst, indem es so tut, als ob der Indikator – das Quiz – das Phänomen selbst – das gelesene Buch – ist und verzerrt so die Wirklichkeit. Denn nicht berücksichtigt und erfasst wird, dass das Quiz auch ohne das Buch durchgeführt werden kann, etwa wenn sich das entsprechende Hörbuch im Bücherregal der Kinder befindet oder dass Bücher gelesen werden, ohne dass das zugehörige Quiz bearbeitet wird oder zu denen kein Quiz vorhanden ist.

Das Diagramm ermöglicht der Lehrerin zudem, sich die Anzahl der Quiz getrennt nach den Schülern anzeigen zu lassen. Die so erstellte Rangfolge listet nicht mehr nach Noten, die als qualifizierendes Urteil verstanden werden müssen, sondern nach der erledigten Stückzahl an Quiz. Dabei wird vollkommen unwichtig bzw. kann nicht angezeigt werden, welche Quiz zu welchen Büchern durchgeführt wurden. Dies ist in allen Auswertungsdiagrammen der Fall. Die einzige qualifizierende Anzeige und damit Reorganisation der Grunddaten kann über das dreistufige Schwierigkeitsniveau der Quiz – dargestellt als Karnevalskappen in grün, blau und rot (für einfach, mittel und schwer)<sup>6</sup> – hergestellt werden. Und weil die Niveaustufen nicht notwendig eine Aussage über den Schwierigkeitsgrad des Buches im Hinblick auf das Lesevermögen der

---

6 Auf der Plattform werden die Kappenfarben folgendermaßen aufgelöst: Die grünen Kappen-Quiz stellen laut Antolin „einfache Fragen für Leseanfänger oder leseschwache Kinder“, die Quiz mit blauer Kappe bilden das Standardniveau und diejenigen, die mit roter Kappe gekennzeichnet sind, bieten laut Selbstauskunft „Fragen zum Inhalt, zum Nachdenken, zum Bilden einer Meinung“ und stellen damit das höchste Niveau dar.

Schüler wiedergeben, denn auch das Kinderbuch von Eric Carle „Die kleine Raupe Nimmersatt“ kann mit einem rote Kappen-Quiz, d.h. in der schwierigen Stufe bearbeitet werden, ist die Lehrerin in der Auswertung letztendlich dem System ausgeliefert<sup>7</sup> bzw. stellt sich die Plattform gegenüber dem Buch als autonom dar. Es ist ein geschlossenes System, in dem die Lehrerin das Verhältnis der Schülerin und des Schülers zum Buch nicht einsehen kann.

Überraschenderweise finden sich auf Lehrerseite auch Diagramme zur durchschnittlichen Quizzeit. Was sich auf Schülerseite nur als Zeitbegrenzung darstellt, wird hier als Qualitätskriterium ausgewiesen. Was aber weiß der Lehrer über dieses Datum außer, dass seine Schülerinnen und Schüler eher schnell oder sehr langsam durch das Quiz hindurchgeklickt haben. Soll eine geringe Zeit darauf hindeuten, dass sich die Schülerin besonders gut an den Inhalt des Buches erinnern konnte oder deutet es auf weit entwickelte Lesekompetenz hin, weil wenig Zeit auf das Lesen der Fragen und Antworten verwendet wurde? Die lange Quizzeit dagegen könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Schülerin bei der erkannten richtigen Antwort nicht gleich einen Klick gesetzt, sondern auch die falschen Antworten gelesen hat, um den dargebotenen „Unsinn“ zu genießen. Gleiches ließe sich über die Angabe der erreichten Punktzahl sagen – hier sogar im Diagramm auf Monatsangaben aufsummiert und nicht nach Schülern differenziert. Ist nun eine niedrige Punktzahl ein schlechter Wert, weil niemand Antolin genutzt hat oder ein guter Wert, weil die Schülerinnen und Schüler ihre Zeit mit dem Lesen komplexer Bücher verbracht und sich damit gegen die schnellen Punkte entschieden haben?

Die Darstellung der Leseleistung ist ebenfalls problematisch, wenn auch noch einmal in einem anderen Aspekt. Diese wird getrennt nach Schülern in Prozentzahlen – als Balken dargestellt – ausgegeben. Der Maximalwert ist dabei 100%. Die Leseleistung, die Antolin wie oben ausgeführt richtigerweise nur als Quizleistung auswerten kann, wird allein aus der Anzahl der richtigen Antworten gebildet. Unklar ist dabei, was die Grundzahl bildet, die zu 100% führt: Denn wären dies die Gesamtzahl der bearbeiteten Fragen aller durchgeführten Quiz, dann variierte diese Gesamtzahl von Schüler zu Schülerin. Dann bedeutete die 91% Leseleistung von Franziska Schuster etwas anderes als die 92% Leseleistung von Leonhard Stöckle. Sie stehen in keiner bestimmten Relation zueinander und doch suggeriert die Art der Darstellung eine solche. Und sollten die beispielhaft auf der Antolin-Website angegebenen Auswertungsdiagramme miteinander stimmig sein, dann fußt die Leseleistung der Schülerin Franziska auf 60 Quiz, während der Schüler Leonhard für nahezu dieselbe Leistung nur 11 Quiz benötigt. Das Ranking der Schüler im Bereich Leseleistung weckt dann den falschen Eindruck der Vergleichbarkeit.

---

7 Anders als bei den selbst erstellten Aufgaben muss sie unterstellen, dass die Kappenfarben nach einem System vergeben werden, das für alle Quiz zutrifft. Das kann nahezu – selbst nach der geringen Zeit, die wir zur Sichtung hatten – ausgeschlossen werden. Der Unterschied zwischen dem mittleren und schwierigsten Niveau, d.h. zwischen Quiz der blauen und der roten Kappe, scheint einzig und allein darin zu liegen, dass den roten Kappen eine nicht in die Bewertung einfließende „Zusatzfrage“ beigegeben ist, die als Meinungsfrage firmiert.

Damit erweisen sich diejenigen Schüler als Antolin gewachsenen, die wissen, was die Plattform verarbeitet und damit das System durchschauen. Sie können sich dann nämlich strategisch geschickt diejenigen Bücher und/bzw. Quizniveaus aussuchen, die auf schnellstem – gemessen sowohl an der Lese-, als auch an der Quizzeit – Weg zu den meisten Punkten führen.

Was es da jedoch zu durchschauen gilt, verweist erneut auf die digitale Logik, wie sie für Antolin programmiert wurde.

## V

Die Westermann-Verlagsgruppe hat mit Antolin eine Plattform entwickelt, die Kinder zum Lesen motivieren soll in dem Sinne, dass, wer viel liest, Lesekompetenz und Lesefreude entwickelt. Mit der Aussicht auf ein zu bearbeitendes Quiz und die Belohnung durch Punkte und Orden mögen die Kinder häufiger zum Buch greifen. Lehrerseitig will Antolin ein Instrument zur Verfügung stellen, mit dem eine Erfolgskontrolle der häuslichen Leseaktivitäten der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkraft möglich werden soll. Es stellt Daten zur Verfügung, die zu einem Ranking verrechnet werden und der Lehrkraft die Möglichkeit geben, herausragende Leistungen zusätzlich zu prämiieren. Unglücklicherweise besitzen diese Daten nicht nur keinen Aussagewert, weil Antolin nicht zu messen imstande ist, was es zu messen beansprucht, sondern sie sind Ausdruck der Strukturlogik von Antolin, die dafür sorgt, dass Antolin systematisch den eigenen Zielen entgegenwirkt. Ein Teil dieser Strukturlogik besteht darin, dass Antolin zu einem instrumentellen Umgang mit dem Buch erzieht. Nimmt Antolin programmatisch für sich in Anspruch, die Bildung des Subjekts als Zweck des Lesens auszurufen, so verkehrt sich in der Programmlogik unversehens das Mittel zum Zweck. Durch die Verknüpfung von Antolin und Lesen, mit der Antolin gerade nicht daran arbeitet, sich überflüssig zu machen, sondern sich selbst auf Dauer stellt, ist es nicht mehr Mittel zum Zweck selbstbestimmten Lesens, sondern vielmehr wird das Buch zum Mittel des Punkteerwerbs bei Antolin. Wer also gelernt hat, mit wenig Leseaufwand, viele Punkte zu erzielen, strategisch klärt, welche Fragen sich beantworten lassen und welche lieber zu überspringen sich lohnt, oder sich an komplexe Texte gar nicht erst heranwagt, um eine ungünstige Bilanz der Leseleistung nicht zu riskieren, der wird vom Programm belohnt. Wer aber auf die Motivationshilfe durch Antolin nicht angewiesen ist, über ein kreatürliches Interesse an Büchern, ein gesundes Verhältnis zum eigenen Lernen verfügt, wer also liest um der Sache willen, ohne Antolin zu nutzen, der geht leer aus. Das ist der andere Teil der Strukturlogik des Leseförderprogramms, das streng genommen nur Quizbearbeitungsförderung betreibt. Wer die Vision von Antolin bereits erfüllt hat, wer das Ziel erreicht hat, wird vom Programm bestraft oder enttäuscht, weil die Fragen nicht das erfragen, was den Reiz des Gelesenen ausmacht. Er kann sich nur außerhalb des Programms stellen. Wenn er dann sogar die Strukturlogik soweit durchschaut hat, dass er einordnen kann, wen Antolin als Sieger herausstellt, dann kann er feststellen, dass die eine Lust am Lesen nicht entwickelt

haben müssen, um erfolgreich das Programm zu absolvieren. Dann reichen 11 statt 60 Quiz, um eine maximale Leseleistung zu erzielen. Wer die programmatischen Ziele von Antolin erreichen will, muss sich ihm verweigern. Unbeabsichtigt wird Antolin als Bock zum Gärtner gemacht. Aber wie lässt sich eine solche eklatante Fehlleistung erklären?

Ohne Zweifel mangelt es nicht an guten pädagogischen Absichten. Der Grund dafür, dass sie sich nicht erfüllen, liegt u.E. in der digitalen Logik, wie sie für Antolin programmiert wurde. Die Plattform wertet keine schriftsprachlichen, eigenständig verfassten Antworten aus, sondern kann im Programmcode nur die richtigen und falschen Antworten markieren, diesen Punkte zuordnen, die dann über einfache (hier: arithmetische) mathematische Formeln verarbeitet werden. Zusammen mit der (Quiz-)Zeit in ihrer digitalen Variante liegen damit alle Daten in einer numerischen Form vor, die somit leicht, d.h. informatisch verarbeitet werden können.

Nur zwei Ausnahmen einer anderen Qualität lassen sich bei Antolin finden.

Die eine betrifft das Schwierigkeitsniveau der Quiz, die über die Kappenfarben grün, blau und rot abgebildet wird.<sup>8</sup> Aber dieses Urteil, ob ein Quiz schwierig oder leicht ist, wurde von den Quiz-Autorinnen vorab, d.h. beim Erstellen der Fragen und Antworten, getroffen und muss nicht erst über das Programm herbeigeführt werden. Somit liegt das Urteil außerhalb des Programms und kann als Kappenfarbe im Programm wiederum ins Numerische überführt und verarbeitet werden.

Eine zweite Ausnahme betrifft die Zusatzfrage der Quiz der roten Kappenfarbe. Diese firmiert als Meinungsfrage und geht nicht in die Punktwertung ein. Dabei kann auch hier keine eigene Meinung verfasst und eingetippt werden, was eine komplexere Auswertungsprozedur erforderte. So bleibt es auch hier bei der Auswahl aus drei vorgegebenen Antworten. Aber das selbst diese Auswahl nicht in die Wertung eingeht, ist Ausdruck eines folgenreichen Missverständnisses. Die Konstrukteure von Antolin nehmen an, dass eine freie Meinungsäußerung möglich sein muss, unterstellen aber zugleich, dass damit eine Bewertung dieser Äußerung ausbleiben muss. Deswegen werden sie nicht unter das Richtig-Falsch-Schema gestellt und können keine Punkte erzielen. Im Prozess des Quiz werden diese Art von Fragen zu solchen, die unbedeutend werden und indirekt damit die Meinung als unwichtig qualifizieren.

Eklatant kommt dies bei Fragen zu Büchern zu moralischen Themen zum Ausdruck. Hier zeigt sich, dass es vielleicht keine richtige oder falsche Antwort bei sogenannten Meinungsfragen gibt, dass sie aber sehr wohl einer Begründungsverpflichtung unterliegen, die im Hinblick auf ihre Argumente geprüft werden kann. Dies hätte dazu geführt, dass längere Texte formuliert und geschrieben werden müssten und damit eine Komplexität entsteht, die zwar

---

8 Hier soll außen vor bleiben, dass weder die Form der Kappe, noch die gewählten Farben für das jeweilige Schwierigkeitsniveau selbsterklärend sind, sondern auf keine standardisierte Form, wie eine Würfelanzeige bspw., zurückgegriffen wird. Demzufolge muss sich diese Rubrizierung – wie in jedem neuen Spiel auch – von den Kindern neu eingepägt werden.

der Thematik des Buches entspräche, aber die die Software, so wie sie für Antolin programmiert wurde, nicht verarbeiten kann.

Kurzum das Leseförderprogramm Antolin verkehrt sich in seinen Zielsetzungen ins Gegenteil und erweist sich in drei Dimensionen als problematisch.

Erstens werden in der leicht digital zu prozedierenden Auswahl vorgegebener Antworten die Inhalte und jede eigenständige Auseinandersetzung mit diesen getilgt.

Zweitens verarbeitet das Programm die Daten, die ihm zur Verfügung stehen und produziert errechenbare Auswertungen. Beides folgt allein der digitalen Logik, nicht aber pädagogischen Erwägungen. So kann es dazu kommen, dass die Datenverarbeitung in eine Konkurrenz zu pädagogischen Zielsetzungen gerät.

Drittens will sich Antolin als Produkt auf dem Markt behaupten. Dazu muss es Strategien der Kundenbindung entwickeln. Wenn nun aber Kinder zu Kunden werden, indem sie an ein Förderprogramm gebunden werden, widerspricht das jeder Pädagogik, deren Ziel es sein muss, sich selbst überflüssig zu machen. Als Online-Produkt auf dem Markt der digitalen Bildungsmedien muss sich Antolin jedoch unentbehrlich machen, immer neue Quiz zu weiteren Büchern einstellen, damit die Kinder immer mehr Punkte sammeln können, indem die Eltern ihnen die jeweiligen Bücher kaufen oder besorgen. Die Kundenbindung steht so einem pädagogischen Ziel der Unabhängigkeit entgegen. Damit unterscheidet sich Antolin nicht von analogen Produkten für Schülerinnen und Schüler; aber über das digitale Angebot wird doch der Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler als Kunden ausgedehnt.

Damit lassen sich zwei Problembereiche für die Entwicklung digitaler Bildungsmedien ausmachen. Zum einen müsste bei der Softwareentwicklung nach digitalen Lösungen pädagogischer Probleme gesucht werden. Entscheidend dabei wäre, dass das pädagogische Problem digital besser als analog gelöst werden kann, wie etwa beim Training von Vokabeln der der direkten Rückmeldung zu leicht prüfbar Aufgaben. Nicht aber darf es dazu kommen, dass pädagogisches Handeln in die digitale Logik transformiert wird und so nicht nur zu einer schlechten, sondern zur falschen Pädagogik wird. Die Komplexität der zu vermittelnden Sache darf nicht entsorgt werden, indem nur leicht zu prüfende Sachverhalte abgefragt werden. Stattdessen müssten die Möglichkeiten der digitalen Darstellung stärker genutzt werden als die bislang vorherrschenden Limitierungen im Hinblick der Auswertung, die sich vor allem bei der Analyse von schriftsprachlichen Antworten zeigen.

Zum anderen haben wir es augenscheinlich mit einer Form der Ökonomisierung des Bildungswesens zu tun, die Pädagogik in ihr Gegenteil verkehren kann und sich über die Digitalisierung neue Felder der profitorientierten Unternehmen eröffnen. Hier muss die Frage lauten, wie die Entwicklung und der Vertrieb pädagogischer Software von den Strukturen des freien Marktes weitestgehend freigehalten werden kann. Wie kann man pädagogische Softwareentwicklung die Freiheit einräumen, nicht der Marktlogik, sondern einer pädagogischen Logik zu folgen und das heißt vor allem, es sich zu erlauben, sich

selbst überflüssig zu machen, damit sich der Bock nicht zum Gärtner machen kann.

## Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016): Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin.
- Europäische Kommission (KOM) (2018): On the Digital Education Action Plan. Brüssel: 22final.
- Jornitz, Sieglinde/Pollmanns, Marion (2015): „Schnell, breit, nach vorne“. Schnellese-Trainings als Meise unterm Uni-Pony. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 52, S. 59-76. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-148611>

*Wolfgang Kühnel*

## Was Ganztagschulen bewirken. Werden Ganztagschulen mit dem StEG-Bericht schöngeredet?

### I

#### Gründe für Ganztagschulen

Der weitere Ausbau von Ganztagschulen ist ein erklärtes politisches Ziel der neuen Bundesregierung 2018 und wird von vielen Organisationen gefordert, von der GEW und den Grünen über die Bertelsmann Stiftung bis hin zum Ganztagsschulverband. Dabei stellt sich jedoch die Frage, worauf die damit verbundenen Hoffnungen basieren.

„Eine Ganztagschule [...] hat das Ziel, Schüler während eines großen Teils des Tages unterzubringen“, so wird auf Wikipedia der Begriff „Ganztagschule“ erläutert. Die Website „Ganztägig Lernen“<sup>1</sup>, die von verschiedenen Stiftungen sowie allen Bundesländern finanziert und von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung betrieben wird, stellte bereits 2006 in einem Themenheft mit dem Titel „Was ist eigentlich eine Ganztagschule?“ fest, dass es dort eine „Kernzeit“ von 8 bis 15 bzw. 16 Uhr gibt und ferner, dass „die Schülerinnen und Schüler gleich viele Unterrichtsstunden wie in anderen Schulen derselben Schulform [erhalten]. Die Stundenanzahl des Fachunterrichts bleibt gleich“ (Höhmann/Kamski/Schnetzler 2006, S. 20). Nach der amtlichen Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) ist an einer offenen Ganztagschule ein Aufenthalt von mindestens sieben Zeitstunden an drei Wochentagen möglich, eine gebundene Ganztagschule bietet dasselbe, aber die Anwesenheit für die Schülerinnen und Schüler ist dort verpflichtend. Es gibt demnach ein Minimum, was als Ganztags gilt, nämlich: dienstags bis donnerstags Schule von 8 bis 15 Uhr, montags und freitags Halbtagschule wie gehabt. Grundsätzlich könnte angenommen werden, dass an einer Ganztagschule mehr Unterrichtsstunden erteilt werden bei gleichen Bildungszielen wie an anderen Schulen – im Sinne von mehr Zeit für individuelle Förderung. Aber dies ist ausdrücklich nicht gemeint. Vielmehr soll es am Nachmittag „außerunterrichtliche Betreuungsangebote“ geben. Dabei werden von den Autoren verschiedene Formen bzw. Modelle von Ganztagschulen angeführt: „In Modell I arbeiten Schule und außerschulische Partner in der Schule (Schulgelände) zusammen. In Modell II kooperiert die Schule mit Einrichtungen in der Gemeinde oder im Stadtteil“ (Höhmann/Kamski/Schnetzler 2006, S. 22).

---

1 Unter: [www.ganztaegig-lernen.de](http://www.ganztaegig-lernen.de)

„Der flächendeckende Ausbau von Ganztagschulen war und ist eine der größten Reformen im deutschen Schulwesen“. Mit diesem Satz beginnt der aktuelle StEG-Bericht „Ganztagschulen: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote“ für den Zeitraum 2012-2015 (StEG o.J.). Im vorherigen Bericht für den Zeitraum 2005-2011 war bereits von einem „Paradigmenwechsel im deutschen Schulsystem“ die Rede. Das, was beeindruckend klingt, wird allerdings nicht begründet, so dass unklar bleibt, ob es sich um eine nicht hinterfragte Prämisse, eine Art bildungspolitisches Axiom, handelt oder um ein Ergebnis von StEG selbst. Dabei wird zudem nicht erwähnt, warum der Ausbau von Ganztagschulen erfolgte, nachdem man seit Ende des 19. Jahrhunderts in Deutschland (und später sowohl in der BRD als auch der DDR) eine Halbtagschule hatte, die international immer schon als „Sonderweg“ galt.<sup>2</sup> Es bleibt die Frage danach, ob der heutige Ausbau von Ganztagschulen eine pädagogische oder eine politische Entscheidung war und wer wann mit welchen Gründen die Ganztagschule (oder besser: diese Art von Ganztagschule) ins Gespräch gebracht hat. Auf der vom BMBF verantworteten Webseite zu Ganztagschulen heißt es: „PISA war einer der Auslöser für die Erfolgsgeschichte Ganztagschule in Deutschland. [...] Die Erkenntnis habe sich durchgesetzt, dass man mehr Zeit für rechtzeitige und individuelle Förderung benötige. [...] Man habe damit einen enormen Mentalitätswandel bewirkt.“<sup>3</sup>



Aber der Ausbau hat auch einen ökonomischen Grund, der von Stefan Sell ganz nüchtern so beschrieben wird: „Eine gleichsam ‚klassische‘ Argumentationslinie aus der Sozial- und Arbeitsmarktpolitik fokussiert auf das Themenfeld ‚Verainbarkeit von Beruf und Familie‘ und stellt ab auf die zunehmende Erwerbstätigkeit vor allem der Mütter“ (Sell 2004). Das klingt dann etwa so wie das System der Kindergärten in der DDR: Mütter ar-

beiten in der sozialistischen Produktion; Kinder haben sich dem unterzuordnen. Ferner gibt es noch einen „problemgruppenorientierten Zugang“, der etwa durch Defizite bei den leistungsschwachen Schülern und eine „Kopplung von sozialer Herkunft und schulischer Leistung“ beschrieben wird (ebd.). Auch dies ist teilweise dem „PISA-Effekt“ zuzuschreiben und wird vom BMBF nicht verschwiegen. Alles soll nun zusammen verbessert werden, sogar von „Gelingensbedingungen inklusiver Bildung für Ganztagschulen“ ist im StEG-Bericht die Rede (StEG o.J., S. 16). Es scheint fast so, dass alle aktuellen Problemlagen mit der Ganztagschule verknüpft und gelöst werden sollen. Insgesamt wird demzufolge

2 Vgl. hierzu: [www.hsozkult.de/project/id/projekte-151](http://www.hsozkult.de/project/id/projekte-151)

3 Zitiert nach: [www.ganztagschulen.org/archiv/13831.php](http://www.ganztagschulen.org/archiv/13831.php)

die Ganztagschule als ein Instrument „gesellschaftliche[r] Schadensbeseitigung“ (Sell 2004, o.S.) angesehen. Daher kann im StEG-Bericht konstatiert werden: „Mit dem Ausbau waren von Anfang an hohe und vielfältige bildungs-, familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Erwartungen verbunden“, die wiederum mit einem anderen Ziel verknüpft sind: „Durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten werden die Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung nachhaltig in ihrer Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert.“ (ebd., S. 2)

Dies entspricht allerdings einem logischen Salto Mortale auf engstem Raum: Die „politischen Erwartungen“ werden ohne Weiteres in „ganzheitliche Bildung“ umgedeutet und so praktisch unkenntlich gemacht. Von den berufstätigen Müttern ist nicht mehr die Rede. „Ganzheitliche Bildung“ klingt stattdessen nach Pestalozzi und Reformpädagogik und auch die „sozialen Kompetenzen“ dürfen in diesem Zusammenhang als Phrase nicht fehlen. Ganztage und ganzheitlich geht hier nahezu dichterisch-lyrisch zusammen.

Suggeriert wird dadurch, dass es um die Entwicklung und Bildung der Schulkinder ginge, wo es doch vermutlich viel eher um die – auch ökonomischen – Wünsche der Gesellschaft geht, die Schule effizienter in ihren Dienst zu stellen. Was sich nicht zuletzt im Begriff des Monitorings ausdrückt.

## II

### Fachliche Leistungen und psychosoziale Förderung

Aus dem aktuellen StEG-Bericht lässt sich allein der Schluss ableiten, dass die Ganztagschule grundsätzlich gut ist, etwas anderes ist undenkbar. Um dies aufzuzeigen, wird auf die subjektiven Befindlichkeiten der Schulkinder fokussiert und gewisse Erfolgsmeldungen abgeleitet, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

Die PISA-Assessments erheben neben Testleistungen im Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften auch weitere Faktoren wie die Zugehörigkeit zu sozialen Schichten oder den Bildungsstand der Eltern. Anzunehmen wäre demnach, dass bei der Einführung von Ganztagschulen auch das Bestreben steht, die Testleistungen in den von PISA getesteten Domänen zu verbessern bzw. die das Ergebnis beeinflussenden schulischen Faktoren positiv zu verändern. Dabei geht es dann in der Regel darum, Kinder aus unteren sozialen Schichten und aus Migrantenfamilien besser zu fördern bzw. ihnen dadurch höhere Schulabschlüsse zu ermöglichen. Die Frage stellt sich, ob mit PISA 2009 und PISA 2012 nicht schon erwiesen wurde, inwieweit Ganztagschulen im Vergleich zu den Halbtagschulen besser abschneiden. Doch nichts davon wird im StEG-Bericht erwähnt. Warum nicht? Denn wie es um die PISA-Kompetenzen an



Gymnasien im Vergleich zu anderen Schultypen in Deutschland steht, wurde erfasst. Dort ergaben sich in PISA 2015 Unterschiede der Durchschnittswerte um fast 100 Punkte und es hätte wohl Sinn gemacht, die Unterschiede zwischen Ganztags- und Halbtags- wenigstens zu erfassen. Ein kleines Plus in der „richtigen“ Richtung könnte doch der Ganztagssschule Auftrieb geben. Auf diesen Aspekt gehen an anderer Stelle Bischof et al. (2013) ein und kommen zu dem mageren Ergebnis, dass sich hinsichtlich des Leseleistungsniveaus und mit erhöhter Anzahl an Ganztagssschulen zwar kein signifikanter Unterschied zwischen 2000 und 2009 zeigte, aber dafür sich die „Beziehungsqualität“ verbesserte. Analog zeigte sich dies bei den Vergleichsarbeiten VerA-3 in den Grundschulen.

Auch wenn es nicht das erklärte Ziel von StEG war, primär auf fachliche Kenntnisse zu fokussieren, so lag es natürlich nahe, mit einem separaten Test vom PISA-Typ zu erforschen, wie gut die Leistungen der Ganztagssschüler im Vergleich zu Halbtagssschülern bzw. Nichtnutzern der Nachmittagsangebote sind, um damit ein starkes Argument an der Hand zu haben. Das gilt zumindest dann, wenn wenigstens die Schüler aus problematischen Verhältnissen besser abschneiden sollten. Aber die Autoren der Studie müssen letztlich feststellen:

„Übereinstimmend mit dem bisherigen Forschungsstand zeigen auch die aktuellen StEG-Teilstudien, dass allein die Teilnahme an Ganztagsangeboten noch nicht (!) ausreicht, um kognitive Kompetenzen zu verbessern. An Grundschulen zeigen weder die reine Teilnahme noch die Intensität und Kontinuität der Teilnahme an Lernangeboten im Bereich Lesen oder Naturwissenschaften einen Effekt auf Testleistungen.

Auch in der Jahrgangsstufe 5 können den Teilnehmenden von Lese- und Deutschförderangeboten oder Medienangeboten keine im Vergleich zu Mitschülerinnen und -schülern verbesserten Testwerte attestiert werden. Gleiches gilt für die Interventionsstudie mit dem Programm ‚Lesen macht stark‘.“ (StEG o.J., S. 4)

Im Klartext: Der aus PISA resultierende Wunsch, die gemessenen fachlichen Kompetenzen zu verbessern, konnte nicht bestätigt werden. Was an Effekten bleibt, könnte also mit dem „sozialen Gradienten“ und dessen Einfluss zusammenhängen. Die PISA-Ergebnisse gaben ja gerade in diesem Punkte für Deutschland ein schlechtes Bild; Deutschland stand wegen sozialer Ungerechtigkeit geradezu am Pranger.

Aber verblüffenderweise heißt es hierzu: „Fazit: Ganztags dient vor allem der psychosozialen Förderung“ (StEG o.J., S. 5). Darunter sind „Sozialverhalten, Motivation und Selbstkonzept“ zu verstehen, und allein wegen deren Förderung seien Ganztagssschulen für die Sozialisation wichtig. Dies erscheint nun wie eine Rochade weg von PISA hin zu anderen Themen. Neu ist diese Erkenntnis eigentlich nicht. Bereits 2003 konnten Radisch und Klieme, der derzeitige Sprecher des Forschungsverbundes StEG, konstatieren: „Hinsichtlich der Wirkung auf sozial-integrative Merkmale und das Schulklima scheinen ganztägig geführte Schulen etwas besser dazustehen als dies bei halbtägig geführten Schulen der Fall ist“ (Radisch/Klieme 2003, S. 36).

Allerdings kann wohl ausgeschlossen werden, dass die Einführung der Ganztagssschulen unter der Überschrift „psychosoziale Förderung“ stand; denn

ausschließlich aus diesem Grund hätte niemand ein solches Milliarden-Projekt angepackt und finanziert. Wo also bleibt die Diskussion der anderen Gründe?



Gegen den Strich gelesen, klingt das Wort „psychosoziale Förderung“ einigermaßen verdächtig. Es erinnert fatal an Wohlverhalten, Anpasstheit und staatlich verordnetes Glück. Man könnte argwöhnen, dass etliche Aktivitäten, die normalerweise nachmittags nach der

Schule erfolgten, nun unterbleiben und in der Schule in bestimmte Kanäle geleitet werden. Einem positiven Effekt bei Kindern aus schwierigen Verhältnissen steht möglicherweise ein negativer bei Kindern aus guten Verhältnissen gegenüber. Im Extremfall könnte drohen, dass der Einzelne nichts, die Gemeinschaft dagegen alles sei.

Zumindest ergibt sich aus dem Begriff ein Spannungsfeld zwischen der individuellen Persönlichkeit der Kinder und der Anpassung an ein bestimmtes erwünschtes Verhalten; ein grundlegendes politisches Problem, für das wir durch totalitäre Regime besonders sensibilisiert sind: Nicht zufällig gab es im Nationalsozialismus zusätzlich zur Schule nahezu obligatorische Nachmittagsaktivitäten wie auch die DDR auf solche Verbände setzte, um die sozialistische Persönlichkeit zu entwickeln.

Eine starke Betonung des Sports war zudem beiden Systemen eigen und ist es der heutigen Ganztagschule ebenfalls. Das soll nicht die Ganztagschule in die Nähe totalitärer Erziehung rücken, sondern nur für deren Begründung sensibilisieren. Was steht eigentlich wirklich im Vordergrund: der Einzelne im Hinblick etwa auf individuelle Anerkennung und Förderung oder die Gemeinschaft im Hinblick etwa auf Ökonomie, soziale Unterordnung, Vereinbarkeit von Familie und Beruf? Dies bleibt auch im StEG-Bericht eine ungeklärte Frage.

### III

## Vergleich Halbtag versus Ganztag

Ein direkter Vergleich mit Halbtagsschulen war wohl bei StEG nicht beabsichtigt. Denn „StEG-P erforscht längsschnittlich über drei Schulhalbjahre hinweg Lernzuwächse im Leseverständnis und in den Naturwissenschaften sowie Veränderungen des Sozial- und Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern in Ganztagsgrundschulen und arbeitet die Bedingungen für Lernentwicklungen heraus.“ (StEG o.J., S. 18) Wäre es nicht naheliegend, die Lernzuwächse an Halbtagsschulen dagegen zu stellen? Wäre das nicht das Prinzip der empirischen Bildungsforschung, nämlich ein Vergleich mit einer Kontrollgruppe? Stattdessen erinnert dies an jene Autotests, die im Auftrag einer Autofirma immer nur ein Modell testen, ohne das entsprechende Modell der Konkurrenz auch nur zu erwähnen.

Anders dagegen erwähnen Klieme und Radisch in einer Publikation von 2003, dass es vergleichende Studien gegeben hat, die keineswegs immer zugunsten der Ganztagsschulen ausgegangen sind. Denn in „mehreren Fallstudien wurde kein signifikanter Unterschied in den schulischen Leistungen festgestellt bzw. schnitten die Schüler an ganztätig geführten Schulen etwas schlechter ab“ (Radisch/Klieme 2003, S. 36). So konnte festgestellt werden, dass

„in ganztätig geführten Schulen [...] in der Regel eine Nivellierung heterogener Schulleistungen geringfügig besser zu gelingen [scheint] als dies an entsprechenden halbtätig geführten Schulen der Fall ist. Brisant ist dabei die deutlich geringere Streuung an ganztätig geführten Gesamtschulen. In Kombination mit einem niedrigeren Mittelwert deuten auch diese Ergebnisse auf negative Effekte einer Kombination von Gesamt- und Ganztagsschulcharakter. Es kommt dabei offensichtlich zu einer Nivellierung der durchschnittlichen Schülerleistung auf niedrigem Niveau“ (ebd., S. 33).

Zuletzt gab Klieme in einem Interview mit der *Zeit* zu verstehen:

„Der ernüchternde Befund lautete immer wieder: Eine Wirkung der Ganztagsschule auf die Kompetenzen von Schülern ließ sich bisher nicht nachweisen, auch nicht bei Kindern aus sozial schwachen Familien.“<sup>4</sup>

Dies lässt den Verdacht aufkommen, dass die Verantwortlichen von StEG von vornherein primär Erfolge der Ganztagsschule vermelden wollten, weil staatliche Institutionen als Auftraggeber nicht kritisiert, sondern unterstützt werden sollten. Bereits die Schlusssätze aus der Einleitung zur Kompetenzentwicklung lassen aufhorchen:

„Dabei ließ sich jedoch keine Wirkung der Angebote nachweisen – weder generell noch bei hoher Qualität oder bei intensiver Teilnahme. Zu diesem unbefriedigenden Befund können verschiedene Faktoren beigetragen haben [...] Um diesen Anspruch einzulösen, bedarf es weiterer Anstrengungen in der pädagogische Gestaltung des Ganztags.“ (StEG, S. 5)

Hier scheint die Wissenschaft ihre gebotene Distanz zu dem untersuchten Forschungsgegenstand zu verlieren. Ein Scheitern der Ganztagsschule hinsichtlich der eigentlichen Ziele (neben einer Benennung von Gründen dafür) scheint nicht einmal in Erwägung gezogen worden zu sein. Die „psychosoziale Förderung“ war anfangs sicher nicht das Hauptziel. Wenn also ein gewünschter Effekt nicht empirisch feststellbar ist, dann schließen die Wissenschaftler daraus, dass das „noch nicht“ so ist und dass es halt „weiterer Anstrengungen“ bedarf, um den Effekt zu erreichen. Klarer kann man eine gewisse Voreingenommenheit kaum ausdrücken. Das Ganze nennt sich dann „wissenschaftliche Begleitung von Schulreformen“. Deren gibt es inzwischen etliche, wie z.B. die „Berlin-Studie“ zur Einführung der Sekundarschule ebenda. Man kann wetten, dass darin die Sekundarschule als ein Erfolg dargestellt werden wird. Geschicktes Formulieren ist hier gefragt, um etwaige Nachteile vergessen zu machen.

---

4 Die Zeit vom 8.2.2018: [www.zeit.de/2018/07/pisa-studie-oecd-politik-eckhard-klieme/komplettansicht](http://www.zeit.de/2018/07/pisa-studie-oecd-politik-eckhard-klieme/komplettansicht)



Der (politische und pädagogische) Glaube an den Segen der Ganztagschule umfasst auch den Wunsch, es mögen alle im Verlauf gleicher werden, so dass sich soziale Unterschiede zumindest etwas ebnen. Aber auch zu dieser sozialen Frage gibt es ein betrübliches Ergebnis: „Die untersuchten Ganztagsgrundschulen fördern also mit ihrer Lernkultur insgesamt offenbar alle Kinder in ähnlicher Weise, sodass sich

die Schere in Bezug auf die soziale Chancengleichheit nicht weiter öffnet, Kinder aus benachteiligten Haushalten aber auch nicht aufholen“ (StEG o.J., S. 21). Und etwas weiter heißt es: „Um zu prüfen, ob die Ausgangslage an dieser Stelle tatsächlich hilft und inwieweit die Ganztagsbiografie auch noch direkt wirkt, wurden in StEG-A die weiteren Bildungspläne der Befragten und deren Umsetzung ausgewertet. Für die Schülerinnen und Schüler im Hauptschulbildungsgang ließen sich entsprechende Einflüsse der Ganztagsenerfahrungen nicht finden“ (ebd., S. 40).

Kommentiert wird dieses Ergebnis von den Autoren nicht näher. Aber wollte man nicht gerade die unterprivilegierten Hauptschüler in ihrer Laufbahn fördern? Denn an Gymnasien geht der Unterricht auch bei Halbtagschulen oft bis 16 Uhr, insofern sind hier die Betreuungsangebote zumindest in den oberen Klassen anders angelegt. Konsequenterweise fokussiert StEG daher auf andere Schultypen.

So ist im Bericht zu den Ganztagschulen sogar vom „Ausbleiben erwarteter Effekte auf fachbezogene Kompetenzen“ die Rede (ebd., S. 23). Aber entspricht es überhaupt der Aufgabe von Empirikern, a priori „Erwartungen“ an „Effekte“ zu haben? Diese Formulierung entlarvt die Leiter der Studie ein weiteres Mal. Sie waren offenbar von Anfang an überzeugt, es müsse diese Effekte geben. Nun sind sie enttäuscht, dass diese Effekte empirisch nicht messbar waren. Das lässt erahnen, wie einseitig empirische Ergebnisse letztlich interpretiert werden können, wenn man es nur darauf anlegt, und es wirft ethische Fragen hinsichtlich der empirischen Bildungswissenschaft auf („Wem dient sie?“), wenn jede Winzigkeit zu einem Ergebnis aufgebauscht wird, wenn es nur in die „richtige“ Richtung geht, d.h. in diejenige, die politisch erwünscht ist.

Was in die „falsche“ Richtung geht, wird unter den Teppich gekehrt oder zumindest relativiert. So heißt es:

„Zu der besonderen Atmosphäre trägt außerdem bei, dass in den außerunterrichtlichen Angeboten die Regeln meist freier verhandelbar sind als im Unterricht. Dies eröffnet neue Handlungsmöglichkeiten. Eine Schülerin (12 Jahre) sieht das Positive in der Hausaufgaben-

betreuung beispielsweise darin, dass man sich auch unterhalten kann, was wir ja im Unterricht nicht machen. [...] Im Angebot gelten lockerere Regeln als im Unterricht. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen jederzeit etwas essen, sie müssen nur ihren Platz hinterher wieder sauber machen.“ (ebd., S. 33) Um festzustellen: „Wie eine Schülerin (10 Jahre) berichtet, kann man auch hier mit den Betreuern Kartenspiele und Brettspiele und draußen spielen.“ (ebd., S. 34)

Es verwundert schon, dies kommentarlos in einem wissenschaftlichen Bericht zu lesen. Im Gegenzug gibt es im StEG-Bericht kein einziges Zitat von Schülern, das kritisch gegen den Ganztag gerichtet wäre (etwa: zu lange, zu viel Sport, doofe Betreuer, anstrengende oder unverträgliche Mitschüler).

#### IV

### Auch Nachteile oder nur Vorteile?

Von Nachteilen des Ganztags ist im ganzen Bericht keine Rede. Kein Wort dazu, dass bspw. im Ganztag diejenigen Schüler, die aus irgendeinem Grund oft „gemobbt“ werden, jetzt noch länger pro Tag „gemobbt“ werden. Es könnte auch sein, dass einige Kinder sich nachmittags besser selbst mit Büchern oder mit Gleichgesinnten beschäftigen und sich dabei möglicherweise wohler fühlen und sogar mehr lernen als in einer Gruppe mit Gruppenzwang (Stichwort: Verschulung von Freizeit).

Denn die Angebote am Nachmittag orientieren sich daran, was am meisten gewünscht wird, weil für einen einzigen oder zwei Schüler kein Kurs eingerichtet wird. Letztlich entscheidet damit eine Mehrheit der Schüler, was nachmittags gemacht werden soll. Die Problematik, dass dies ins Anspruchslose ableiten könnte, wird nicht thematisiert. Aber Vor- und Nachteile gegeneinander zu stellen, das kommt nicht nur Bildungspolitikern nicht in den Sinn, sondern auch den Leitern solcher Studien. Beide müssten ja nach längerer Praxis inzwischen zumindest bekannt sein (vgl. Gängler/Markert 2011; Schwentje-Wagner/Wagner 2016; Stadler 2016). Beispielsweise wurde darüber geklagt, dass normale Ganztagssschulen um 15.39 oder 16 Uhr, Grundschulen sogar schon um 15 Uhr schließen, und das nicht einmal täglich, sondern nur an drei oder vier Tagen. Das genügt für die Bezeichnung „Ganztagschule“. Was soll das für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bringen? Nichts davon wird im StEG-Bericht thematisiert.<sup>5</sup>

---

5 Dass die Praxis im islamischen Fastenmonat Ramadan mit der Ganztagschule und rhythmisiertem Sport nicht besonders gut, sondern sogar ausgesprochen schlecht verträglich ist, sei hier nur am Rande bemerkt. Lehrerverbände sind deswegen schon in Sorge, vgl.: <http://www.news4teachers.de/2016/06/kolumne-zum-schulrecht-lehrer-sind-fuer-die-gesundheit-fastender-kinder-im-ramadan-verantwortlich/>; [www.news4teachers.de/2016/06/kolumne-zum-schulrecht-lehrer-sind-fuer-die-gesundheit-fastender-kinder-im-ramadan-verantwortlich/](http://www.news4teachers.de/2016/06/kolumne-zum-schulrecht-lehrer-sind-fuer-die-gesundheit-fastender-kinder-im-ramadan-verantwortlich/)

Eine simple Rechnung zeigt zudem, dass zwischen einer Halbtagschule von 8 bis 13 Uhr und einer Ganztagschule von 8 bis 16 Uhr ein Zeitraum von nur 3 Stunden liegt. Bei geschätzten 1,5 Stunden für die Mittagspause und 1,5 Stunden für die Hausaufgaben (die es dann nach der Schule sonst nicht mehr geben sollte), ist dieser Zeitrahmen aufgebraucht. Was also soll noch übrig bleiben an „zusätzlicher Lernzeit“?



## V

### Soziales Lernen

Manches im StEG-Bericht klingt geradezu wie Realsatire. So umfasst das soziale Lernen z.B. Kurse in Ringen und Raufen, Streitschlichter, Coole Jungs, Fußball, Power Kids, Fair streiten, Basketball (vgl. StEG, S. 18; 24). Und zu den „zentralen Befunden und Schlussfolgerungen“ in diesem Bereich heißt es: „Angebote zum sozialen Lernen fördern das Einfühlungsvermögen (Perspektivenkoordination) und führen dazu, dass die Jugendlichen sich selbst als sozial kompetent wahrnehmen.“ (ebd., S. 5)

Man könnte hier argwöhnen, dass die größten Raufbolde auch das meiste Einfühlungsvermögen haben und die höchste soziale Kompetenz besitzen. Gemeint ist das sicher nicht, aber es zeigt, dass man die Terminologie vielleicht doch noch einmal sortieren sollte, damit sie einigermaßen kohärent wird. Mit „sozialem Lernen“ ist offenbar nicht ein Lernen in einer speziell sozialen Weise gemeint, sondern eher das, was man früher mit Betragen, Benehmen oder auch Fairness im sportlichen Sinne bezeichnet hat. Es geht dabei darum, sich an Regeln zu halten, fair zu bleiben, keine übermäßige Gewalt anzuwenden, niemanden zu verletzen usw. Ganz nebenbei wird das suggeriert, was der Stammtisch schon immer wusste: „Richtige Jungs wollen ringen und raufen, Fußball spielen und lieber nicht so viel lesen. Das machen nur Stubenhocker und Streber.“ So wirft das auch die Frage nach dem Menschenbild überhaupt auf, das hinter dem Konzept dieser Art von Ganztagschule steht. Einerseits will man alles beeinflussen durch die vielbeschworene „Steuerung im Bildungswesen“, andererseits folgt man bereitwillig dem, was eine vermeintliche (männliche) Mehrheit gerne macht: Fußball spielen. An keiner Stelle wird darauf Bezug genommen, dass diejenigen, die beim Lesen und Schreiben schwach sind, dies am Nachmittag irgendwie gezielt und verpflichtend (!) kompensieren sollen. Mehr Sport allein wird da nicht helfen.

Durchgehend gibt es im StEG-Bericht einen häufigen Gebrauch des Wortes „sozial“. Neben dem sozialen Lernen findet sich Sozialkompetenz, soziale Fähigkeiten, prosoziales Verhalten, soziale und schulische Integration der Kinder, soziale Benachteiligung, soziale Chancengleichheit und vieles andere

mehr. Andernorts kann man sogar – weit darüber hinausgehend – die Gleichsetzung „Soziales Lernen = Ganztagschule“ lesen.<sup>6</sup> Das suggeriert – als ein rhetorischer Trick – geradezu, dass die Halbtagschule irgendwie unsozial sein müsse. Dieselben Tricks werden angewendet, um die Gemeinschaftsschule gegen das gegliederte Schulsystem positiv abzugrenzen: „An Gemeinschaftsschulen wird zu Demokratie und Toleranz erzogen, und jeder wird individuell gefördert“, gerade so, als könne man dieses Erstrebenswerte nicht auch an Realschulen oder Gymnasien haben.

## VI Sport als Bildung

Doch worin besteht nun eigentlich das vielzitierte Ganztagsangebot nach der Mittagspause? Im StEG-Bericht wird einiges zu den Angeboten und der Häufigkeit ihrer Nutzung (nur an Realschulen) angegeben (StEG o.J., S. 37). In Zahlen führend ist dabei bis Klasse 9 der Sport, mit weitem Abstand vor Musikangeboten. Wie mag das kommen? Sportvereine bilden hierbei die erste Anlaufstelle.<sup>7</sup> Aufschlussreich hierzu ist eine Mitteilung des BMBF, in der der Sportfunktionär Matthias Kohl im Interview mitteilt:

„Neben der Rahmenvereinbarung, die eine Vorrangstellung der Angebote des gemeinnützigen Sports im Ganztag ermöglicht, wurde zwischen Land, Landessportbund und kommunalen Spitzenverbänden eine Bildungspartnerschaft vereinbart, die verlässliche Kooperationen von Schulen und Vereinen erreichen soll.“<sup>8</sup>

Nebenbei dient das dann natürlich auch der Rekrutierung von Nachwuchs für die Sportvereine, denn: „Die großen Sportvereine sind eindeutig die Gewinner der Ganztagschulentwicklung“, erläutert der Sportwissenschaftler Nils Neuber.<sup>9</sup> „Sport stellt, das belegen Studien, das beliebteste Zusatzangebot im Ganztag dar. Sportvereine sind die häufigsten Kooperationspartner“, so heißt es unter der Überschrift „Sport als Bildungsmotor in NRW“<sup>10</sup>.

Auf derselben BMBF-Seite erfährt man einen möglichen Grund für die Bevorzugung des Sports seitens der Schulbehörden: „Das Honorar für eine Stunde schwankt je nach Träger zwischen dem Wunsch, doch bitte ehrenamtlich zu arbeiten, bis zu einem Spitzensatz von über 30 Euro. Der Durchschnitt liegt aktuell bei 13 Euro.“ D.h., die Sportbetreuer werden als Discount-Lehrer eingesetzt. Sie sind ja auch gar nicht als Lehrer ausgebildet. Die überall geforderte Professionalisierung der Lehrerbildung scheint für den Sport gerade nicht zu gelten bzw. nur für den Spitzensport und die Profis.

---

6 Vgl. hierzu: <http://www.ganztaegig-lernen.de/soziales-lernen-ganztagsschule>

7 Vgl. beispielhaft den Bildungsbericht zu Ganztagschulen in NRW: BiGaNRW 2016, S. 24-25.

8 Website des BMBF: <https://www.ganztagsschulen.org/de/16633.php>

9 Website des BMBF: <https://www.ganztagsschulen.org/de/10071.php>

10 Website des BMBF : <http://www.ganztagsschulen.org/de/18602.php>

## VII Qualität der Angebote

Die einzelnen Aspekte treffen sich in der Rede von der Qualität der Angebote bzw. der Schulqualität, die betont wird, um bestimmte Schultypen als prinzipiell erfolgreich hinzustellen. Aber auch diese Qualität der Angebote scheint nur eingeschränkt zu wirken, denn:

„Zwar bedingte in StEG-P eine höher eingeschätzte Qualität keine bedeutenden Lernzuwächse beim Leseverständnis und im naturwissenschaftlichen Kompetenzbereich – für Angebote zu sozialem Lernen zeigte sich jedoch ein positiver und überdauernder Einfluss auf die Entwicklung prosozialen Schülerverhaltens, vor allem wenn die Inhalte spezifisch auf das Sozialverhalten ausgerichtet waren.“ (StEG o.J., S. 22f.)

D.h. nichts anderes, als dass sich das Benehmen der Schüler in „guten“ Ganztagschulen bessert, ansonsten lernen sie auch nicht mehr als an Halbtagschulen.

Wie aber wird die Qualität der Angebote beurteilt? Offenbar wird sie per Fragebogen-Abstimmung unter den Schülern festgestellt. Nobilitiert werden



diese Daten dadurch, dass sie als „Selbsteinschätzung“ gelten: „Die sozialen Kompetenzen wurden in StEG-A anhand von Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zu drei Bereichen erhoben“ (StEG o.J., S.

39). Diese Einschätzungen per Fragebogen sind das Essentielle bei jeder Art von Evaluation. Inzwischen sollen sogar Zweitklässler (obwohl die vielleicht noch nicht lesen und schreiben können) in Hessen mit ihrer natürlichen (oder angeborenen) „Diagnosekompetenz“ ihre Lehrer hinsichtlich deren „Vermittlungskompetenz“ beurteilen.<sup>11</sup> In der Darstellung der hessischen Lehrkräfteakademie heißt es dazu: „Das systematische Feedback von Schülerinnen und Schülern ist daher weniger als Beurteilungsinstrument, sondern eher als Entwicklungsinstrument zu begreifen mit dem Ziel, die Unterrichtsprozesse und die Lernergebnisse zu verbessern.“ Es gibt Checklisten und Fragebögen zum Kollegium, zum Klassenklima, zur Unterrichtsqualität, zum Klassenrat und vieles andere mehr. Man könnte dabei an einen schlechten Scherz oder an Realsatire denken.

## VIII Wissenschaft als Schönreden

Das Motto des StEG-Berichts könnte lauten: „Nichts ist erwiesen, aber wir glauben fest an den Ganzttag, und um dessen Anspruch einzulösen, müssen wir halt

---

11 Website der hessischen Lehrkräfteakademie: [https://la.hessen.de/irj/LSA\\_Internet?cid=d31e5263273c0ee9e71183a98d3173f0](https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=d31e5263273c0ee9e71183a98d3173f0)

noch einiges ändern.“ Der Anspruch bzw. die Erwartungshaltung selbst wird dabei nicht wissenschaftlich befragt. Aber in einer Auftragsstudie an die empirische Bildungswissenschaft kann offensichtlich nicht zunächst geklärt werden, ob sich einige Erwartungen an die Ganztagsschule als unbegründet erweisen, denn die Politik scheint hier schon klar bestimmt zu haben, wohin die Reise gehen soll. Für Fehlentscheidungen der Politik kann man die Wissenschaft so gesehen nicht verantwortlich machen, aber vielleicht doch für das nachträgliche Schönreden der Ersteren. Sie agiert trotz besseren Wissens, denn: „Viele dieser reformpädagogischen Ideen und Projekte sind in ihren einzelnen Verläufen und Wirkungen nicht empirisch belegt“ (Radisch/Klieme 2003, S. 40).



Der aktuelle StEG-Bericht zur Lage der Ganztagschulen in Deutschland (mit demselben Eckhard Klieme als Sprecher des Konsortiums) vermittelt eine Art von „Wir-Gefühl“, das als geklärt ansieht, was eigentlich gut und richtig ist, was aber nur

noch nicht (!) empirisch nachgewiesen werden konnte. Am Ende wird noch die Empirie den vorgegebenen Zielen angepasst.

Ob letztlich die Ganztagschule der Halbtagschule vorzuziehen ist oder nicht, darüber kann hier und jetzt keine Aussage gemacht werden. Es könnte sein, dass für die einen das eine und für die anderen das andere besser ist. Es müssten beide empirisch einander gegenübergestellt werden, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Das sollte aber eigentlich sinnvollerweise *vor* einer flächendeckenden Einführung gemacht werden. Das gilt ebenso für das „längere gemeinsame Lernen“ und die „Inklusion“. Hinterher bleibt für die Wissenschaft nur, den (politischen) Auftrag und die beschlossene Sache zu bestätigen. Sie wird zu einem Anhängsel und zu einer Rechtfertigungsmaschine der Politik. Kein Wunder, dass diese Maschine mit Hunderten von Wissenschaftler-Stellen finanziert und gepflegt wird, Tendenz steigend.

## Literatur

- Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW (BiGaNRW) (2016): Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2016. Online: [www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user\\_upload/BiGa\\_2016\\_Webversion.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/BiGa_2016_Webversion.pdf)
- Bischof, Linda Marie/Hochweber, Jan/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (2013): Schulentwicklung im Verlauf eines Jahrzehnts. Erste Ergebnisse des PISA-Schulpanels. In: Jude, Nina/Klieme, Eckhard (Hrsg.): PISA 2009 - Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim u.a., S. 172-199. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-78264>
- Gängler, Hans/Markert, Thomas (Hrsg.) (2011): Vision und Alltag der Ganztagschule. Die Ganztagschulbewegung als bildungspolitische Kampagne und regionale Praxis. Weinheim.

- Höhmnn, Katrin/Kamski, Ilse/Schnetzler, Thomas (2006): Was ist eigentlich eine Ganztags-schule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte mit DVD. Themenheft 06. Berlin. Online: <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/th-06.pdf>
- Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen (StEG) (o.J.): Ganztags-schule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztags-schulen 2012-2015. Frankfurt/Main. Online: [www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Brosch\\_FINAL.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Brosch_FINAL.pdf)
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage. Literaturbericht im Rahmen von „Bildung Plus“. Frankfurt/Main. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-15524>
- Schwentje-Wagner, Hiltrud/Wagner, Andreas (2016): Wider die Verplanung der Kindheit Ganztags-schule oder Raum zum Leben? Göttingen.
- Sell, Stefan (2004): Ganztägige Bildung und Betreuung aus ökonomischer Sicht. In: Die Ganztags-schule, Heft 1. O.O. Online: [www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2004/sellgts-oekonomie.pdf](http://www.ganztagsschulverband.de/downloads/zeitschriften/2004/sellgts-oekonomie.pdf)
- Stadler, Rainer (2016): Die Ganztags-lücke. In: Zierer, Klaus/Kahlert, Joachim/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung. Bad Heilbrunn, S. 177-185.

*Johannes Twardella*

## Islam und Pädagogik im Bild. Eine Analyse des „Schildkrötenerziehers“ von Osman Hamdi Bey

### I

Erziehung, wenn sie nicht im Rahmen der Familie stattfindet, sondern an Experten delegiert wird, beruht auf einem Vertrauensverhältnis: Diejenigen, die primär für die Erziehung zuständig sind, die Eltern, übergeben die Aufgabe der Erziehung in die Hände anderer, in diejenigen von Pädagogen, von denen erwartet wird, dass sie diese Aufgabe stellvertretend erfüllen. Folgt man den Ausführungen des Islamwissenschaftlers Peter Heine (Heine 1991), so ist in islamischen Gesellschaften in vormodernen Zeiten ein solches Vertrauensverhältnis häufig nur bedingt vorhanden gewesen. Grund dafür sei, so Heine, nicht nur ein Bewusstsein davon gewesen sein, wie leicht die Integrität der Heranwachsenden verletzt werden kann, sondern vor allem eines von der Eigenart des pädagogischen Bezuges: Mit der Nähe, die sich in diesem einstellt und von der angenommen werden kann, dass sie konstitutiv für das pädagogische Handeln ist, ist stets das Risiko der Entgrenzung verbunden (vgl. Wernet 2003).

Heine legt dar, die Voraussetzung für die Erteilung eines pädagogischen Mandats sei in der Regel nicht nur gewesen, dass jemand eine Ausbildung durchlaufen und eine Lizenz zu lehren erhalten hatte (eine *idschaza*), sondern auch, dass der Person des Pädagogen eine tadellose Lebensführung attestiert wurde, dieser also konform mit der jeweils herrschenden Sittlichkeit lebte. Eine fachliche Qualifikation bzw. eine allgemeine Klugheit galt durchaus als wünschenswert, ein „guter Charakter“ sei jedoch mindestens genauso wichtig gewesen. Wurde der Pädagoge als Hauslehrer angestellt, kam es vor, dass zur Vorsicht geraten wurde, da ihm Zugang zum Haus der Familie gewährt, er also in dessen Inneres hineingelassen wurde. Dadurch konnte er gegebenenfalls von Dingen erfahren, die nicht nach außen dringen sollten (d.h. in die Öffentlichkeit oder an den Staat bzw. staatliche Sicherheitsorgane). War er in einer Schule tätig, so habe sich das eingeschränkte Vertrauensverhältnis nicht selten daran gezeigt, dass die Schule an einem öffentlichen Platz errichtet wurde, damit beobachtet und kontrolliert werden konnte, was in ihrem Innern geschieht. Und dass Lehrer mehrere Schüler gleichzeitig unterrichteten, sei nicht nur als wichtig angesehen worden, weil dadurch der Unterricht abwechslungsreicher wurde, sondern auch weil so die Wahrscheinlichkeit geringer war, dass sich eine zu große Nähe zwischen dem Pädagogen und einem einzelnen Schüler einstellt. Als vorteilhaft wurde zudem angesehen, wenn der Pädagoge nicht

ledig war. Wenn doch, dann sollte er sich wenigstens in einem fortgeschrittenen Alter befinden. Eine besondere Aufmerksamkeit wurde der Möglichkeit zuteil, dass der meist männliche Pädagoge es mit weiblichen Schülern zu tun haben konnte. Dann sollte darauf geachtet werden, dass es einen deutlichen Altersunterschied gibt, der Pädagoge entweder viel älter oder viel jünger als seine Schülerinnen war.

In der Literatur, die sich theoretisch mit pädagogischen Fragen befasst, sei, so Heine, die Vorstellung vom Schüler als einem leeren Blatt zu finden, das mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden solle. Im Elementarbereich wurde vor allem die Schrift, aber auch Grammatik und Stilistik sowie Poesie und Arithmetik gelehrt. Dies geschah vor allem mit Hilfe des Koran, der kopiert und analysiert wurde. In der *madrassa* und an der Universität seien dann noch andere Inhalte hinzugekommen. Methodisch gesehen sei es aber stets darum gegangen, das „leere Blatt“ zu füllen und zwar vor allem dadurch, dass Dinge auswendig gelernt wurden.

## II

Die Ausführungen von Heine geben eine Ahnung davon, wie in vormodernen Zeiten in islamischen Gesellschaften erzogen bzw. über Erziehung nachgedacht wurde. Wie aber sieht es in der Moderne aus, wie wird unter den Bedingungen der Moderne über den pädagogischen Bezug nachgedacht, welche Vorstellungen existieren vom Lehrer und welche vom Schüler in islamischen Gesellschaften? Bekanntlich befinden sich diese schon seit langem in einer Krise, lösen sich traditionelle Verhältnisse auf und ändern sich Denkweisen, die zuvor von enormer Dauer zu sein schienen. Folgt man dem Historiker Bernard Lewis, dauert diese Krise spätestens seit dem Ende des 17. Jahrhunderts an (Lewis 2001). Der Friede von Karlowitz (1683) sei, so Lewis, ein entscheidender Wendepunkt gewesen, da bei diesem die Osmanen das erste Mal die Erfahrung gemacht hätten, dass nicht mehr sie, sondern andere die Bedingungen für einen Frieden diktierten. In der Folge sei ein Diskurs über die Ursachen der Krise geführt und seien verschiedene Versuche unternommen worden, diese zu überwinden – nach wie vor aber, so Lewis, ohne durchschlagenden Erfolg. Auch die traditionelle Erziehung sei damals zum Gegenstand des Krisendiskurses geworden. Im Kontext dieses Prozesses haben sich auch die Vorstellungen davon, wie zu erziehen sei, geändert und habe ein Wandel der Bildungssysteme stattgefunden. Auf die Frage, was an die Stelle der traditionellen Erziehung treten soll, seien viele und sehr unterschiedliche Antworten gegeben worden. Doch ebenso wie die Krise der islamischen Welt nach wie vor offen ist, so auch die Frage nach der richtigen Erziehung.

Im Folgenden soll es um einen Beitrag zur Diskussion über die Frage nach der Pädagogik in der Moderne gehen, der in der außergewöhnlichen Form eines Bildes geleistet wurde. Es stammt von dem in Istanbul geborenen Maler Osman Hamdi Bey (1842-1910) und trägt den Titel „Der Schildkröten-erzieher“. Dieses soll unter der Frage analysiert werden, wie in ihm das Verhältnis von Islam und Pädagogik, wie die Position des Lehrers, wie der

pädagogische Bezug dargestellt wird und welches Bild vom Schüler hier anzutreffen ist.

Osman Hamdi Bey wurde 1842 in Istanbul geboren, wollte bzw. sollte zunächst Jurist werden. Als junger Mann ging er nach Paris, um Jura zu studieren, entwickelte dort aber (auch) seine künstlerischen Fähigkeiten und wurde Schüler von Künstlern wie Jean-Léon Gérôme und Louis Boulanger. Zurückgekehrt aus Paris trat er in den diplomatischen Dienst des Osmanischen Reiches ein und begann damit, sich mit archäologischen Themen zu beschäftigen. Diese Aktivitäten mündeten schließlich in die Gründung des ersten archäologischen Museums im Osmanischen Reich, dessen Direktor Osman Hamdi Bey wurde.

Das Bild „Der Schildkrötenerzieher“ entstand im Jahre 1906. Wenn es im Folgenden unter der Fragestellung analysiert wird, wie Erziehung in diesem thematisiert wird, soll nicht bestritten werden, dass es auch anders gedeutet werden kann – die Deutung als Darstellung einer pädagogischen Szene ist *eine* von mehreren möglichen. Folgt man jedoch dieser, so gelangt man schließlich zu dem Ergebnis, dass mit dem

Bild „Der Schildkrötenerzieher“ eine ambivalente Einstellung gegenüber einer nicht mehr traditionellen Pädagogik und ihrem spezifischen Verhältnis zum Islam zum Ausdruck gebracht wird.<sup>2</sup>



Abb.: Der Schildkrötenerzieher, 1906, Osman Hamdi Bey<sup>1</sup>

### III

Dargestellt ist eine Szene in einem Raum: Ein Mann, von mehreren Schildkröten umgeben, steht vor einer Wand, in die eine Nische mit einem Fenster eingelassen ist. Schwer zu sagen ist, um welches Gebäude bzw. welche Art von Gebäude es sich handelt, da nur ein Ausschnitt aus einem Innenraum gezeigt wird und keine Hinweise darauf gegeben werden, welcher spezifischen Funktion dieser dient. Aufgrund der besonderen Gestaltung kann davon ausgegangen werden, dass nicht ein privater Raum, vielmehr ein solcher in einem öffentlichen Gebäude dargestellt ist. Handelt es sich um einen Ausschnitt aus dem Innenraum einer Moschee, wie es in der Literatur vermutet wird?<sup>3</sup> Das

1 Das Bild hängt im Pera-Museum in Istanbul.

2 Mein Dank gilt Andreas Gruschka und den Teilnehmern seines Kolloquiums, durch die ich für die folgende Analyse und Interpretation zahlreiche Anregungen erhielt.

3 Laut wikipedia vermutet die Kunsthistorikern Wendy M.K. Shaw, dass ein Raum in der Grünen Moschee von Bursa dargestellt sei, siehe: [http://de.wikipedia.org/wiki/Der\\_Schildkrötenerzieher](http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Schildkrötenerzieher), abgerufen am 16.03.2018.

mag sein, ist jedoch keineswegs sicher.<sup>4</sup> Plausibel ist hingegen die Vermutung, der dargestellte Raum liege nicht im Parterre, sondern im Obergeschoss, da jenes sich in der Nische befindende kleine Fenster unmittelbar auf der Höhe des Fußbodens liegt. Möglich also, dass es sich um einen Teil eines Sakralbaues handelt, einen nicht im Erdgeschoss liegenden Teil, doch seine Funktion bleibt letztlich unklar.

Das Licht, welches auf die Szene fällt, stammt aus jener Nische. Von dieser hebt sich die Wand als eine dunkle Fläche ab und rahmt die helle Nische ein. Darüber hinaus ist die Nische unmittelbar von einem Torbogen umgeben. Genauer gesagt: Ein mit Ornamenten verzierter Holzrahmen umfasst sowohl die Nische als auch einen mit Schriftzeichen versehenen Giebel. Der Giebel wird jedoch durch einen quer verlaufenden Balken von der Nische getrennt, die ihrerseits noch einmal durch einen ovalen runden Balken eingefasst wird. Der Querbalken teilt die Wand in einen unteren und größeren, mit blauschwarzen Fliesen dekorierten und einen kleineren Teil, der schlicht nur verputzt zu sein scheint und in dem sich der Giebel befindet. Dem Historiker Edhem Eldem zufolge bedeuten die in diesem zu sehenden Schriftzeichen: „The solace of hearts is to meet with the Beloved [the Propeht Muhammad].“ (Eldem 2012, S. 350) Frei übersetzt heißt das: „Der Trost der Herzen ist es, den Geliebten (Mohammed) zu treffen.“ Beides, das z.T. leuchtende Blau der Fliesen sowie die filigrane Verzierung des Holzrahmens und des Giebels, verleiht dem Raum etwas Prunkvolles, das jedoch dadurch geschmälert wird, dass – in der Nische ganz deutlich – an einigen Stellen bereits der Putz von der Wand gebröckelt ist. Das Interieur zeugt also, so könnte man sagen, von der Pracht und Größe einer vergangenen Zeit.

Welche Szene ist in diesem Raum dargestellt? Zu sehen ist ein älterer Herr, umgeben von fünf Schildkröten. Der Mann erweckt auf der einen Seite den Eindruck, nicht arm zu sein – er trägt einen einfachen, doch durchaus prächtigen Umhang, orangefarben und mit fein gestickten Borten am unteren Rand. Sein Kopf ist mit einem imposanten Turban bedeckt bzw. mit einem Helm, um den mehrere farbige Tücher gebunden sind. Auf der anderen Seite deutet nichts auf Luxus oder einen besonderen Wohlstand des Mannes hin, ja, scheint sich dasjenige, was er bei sich hat, auf das zu reduzieren, was er braucht – neben seiner Kleidung vor allem seine Instrumente, eine Trommel und eine Flöte. Mehr, so scheint es, bedarf dieser wegen seines schmalen Körperbaus und seiner feinen Gesichtszüge asketisch wirkende Mann offenbar nicht.

In der Literatur ist die These zu finden, es sei ein Derwisch, der hier dargestellt wird. Dafür spricht die Kleidung des Mannes, die der traditionellen von Derwischen durchaus ähnelt, auch wenn sie sich m.W. nicht einem spezifischen sufischen Orden zuordnen lässt (vgl. Schweizer 1980). Ebenso spricht der Eindruck von Askese und Disziplin, den die Erscheinung des Mannes vermittelt, für diese Vermutung. Sollte sie zutreffen, so muss jedoch bedacht werden, dass jenes, was im Zentrum des Sufismus, des mystischen Islam steht, das

---

4 Wenn es sich bei der Nische um eine Gebetsnische handeln würde, wäre das ein eindeutiger Hinweis. Doch das ist nicht der Fall.

Bestreben, in eine besondere Nähe zu Gott zu gelangen, hier nicht (unmittelbar) thematisch ist (vgl. Schimmel 2000). Wenn es sich also um einen Derwisch handeln sollte, so ist er nicht dargestellt, wie er sich auf den mystischen Pfad begeben hat, der ihn zur Vereinigung mit Gott führen soll, sondern in einer anderen Situation. Welche aber ist das?

Auf dem Bild ist ein Mittel zu sehen, das bei Derwischen durchaus Verwendung finden konnte, wenn sie sich durch Tanz in einen tranceähnlichen Zustand hineinzubegeben versuchten: die Musik. Genauer gesagt, es sind bestimmte Musikinstrumente dargestellt, sowohl eine Trommel (*kuddüm*) als auch eine Flöte (eine *ney*-Flöte).<sup>5</sup> Aber es ist keine Szene dargestellt, in der der Mann mit ihnen musiziert, entweder um sich selbst oder um die Schildkröten, die sich zu seinen Füßen befinden, in Trance zu versetzen – anders als auf dem Bild, das Eldem zufolge Osman Hamdi Bey inspiriert haben könnte. Die von Crépon erstellte Zeichnung bzw. Kopie des Bildes eines japanischen Künstlers stellt eine Szene auf einem Rummelplatz dar: Ein mit einer Trommel ausgestatteter Mann demonstriert ein Kunststück, welches darin besteht, dass er seine Schildkröten durch die Musik dazu bringt, ein Podest zu besteigen, aufeinander zu klettern und einen Turm zu bilden (vgl. Eldem 2012, 349).<sup>6</sup> Auf dem Bild von Osman Hamdi Bey scheint der Zweck der Instrumente jedoch ein anderer zu sein.



Abb.: Charmeur de tortues, 1869,  
L. Crépon

Umgeben wird der Mann von Schildkröten, fünf an der Zahl. Was sind Schildkröten? Auf der einen Seite lässt sich sagen, dass sie auf uns Menschen wie unerreichbar wirken, kaum zu beeinflussen – anders als andere Tiere, denen wir eine gewisse Intelligenz zuschreiben und die wir mehr oder weniger konditionieren können. Schildkröten hingegen leben völlig für sich, auf sie einwirken, sie beeinflussen zu wollen, ist uns kaum möglich. Ihr Bezug zur Außenwelt ist darauf beschränkt, genug Wärme und Nahrung zu erhalten. Ansonsten wollen sie, so scheint es uns, einfach nur in Ruhe gelassen werden.

- 5 Flöte und Trommel (sowie die Langhalslaute *tanbur*) wurden bzw. werden von den Derwischen, speziell den Derwischen des Melevi-Ordens verwendet, wenn jene Musik gemacht wird, zu der die Derwische tanzen. Der Tanz wird von ihnen begriffen als eine Form des Gebets, mit dem sie sich an Gott wenden. Durch den Tanz sollen auf kontrollierte Weise alle Sinneswahrnehmungen unmöglich gemacht werden, damit sich das Individuum allein auf die göttliche Instanz hin ausrichten kann.
- 6 Das Bild wurde 1869 in der französischen Zeitschrift „Le tour du monde“ abgedruckt.

Auf der anderen Seite können Schildkröten aber auch als ungemein erfolgreich angesehen werden, gehören sie doch zu jenen Tieren, die in der Geschichte der Evolution das höchste Alter erreicht haben – und dazu wird in nicht unerheblichem Maße auch ihr enormer Panzer beigetragen haben. Dieser bietet ihnen einerseits einen großen Schutz vor der Außenwelt, kann ihnen andererseits aber auch zum Verhängnis werden, nämlich dann, wenn sie auf ihm zum Liegen gekommen sind und nicht aus eigener Kraft wieder auf die Füße zurückgelangen können.

Schildkröten haben immer wieder die Phantasie des Menschen angeregt. In der Kultur des Westens reichen die Beispiele von der Antike bis in die Gegenwart.<sup>7</sup> So spielt z.B. die Schildkröte Kassiopeia in dem Kinderbuch „Momo“ von Michael Ende eine besondere Rolle: Sie verkörpert dort eine Weisheit, die mit hellseherischen Fähigkeiten verbunden ist.

Wofür stehen die Schildkröten hier? Berücksichtigt man, dass das Bild 1906 entstanden ist, also zu einer Zeit, in der das Osmanische Reich noch existierte, sich allerdings schon lange in einer Krise befand, lässt sich fragen: Stehen die Schildkröten für Menschen, konkret: für die Bevölkerung des osmanischen Reiches? Naheliegender ist es tatsächlich, die Bildmetaphorik dahingehend aufzulösen, also zu behaupten, die Langsamkeit der Schildkröten stehe für die Unfähigkeit der osmanischen Bevölkerung sich zu entwickeln, ihr Panzer symbolisiere die Beharrungskräfte der Tradition, welche eine Modernisierung des Landes erschweren oder sogar unmöglich machen (vgl. Voss 2010).

Diese Interpretation wirkt auch insofern plausibel, als sie sich mit der Deutung des Mannes als Derwisch und des Interieurs als Zeugnis vergangener Größe verbinden lässt – so ergibt sich eine stimmige Interpretation des Ganzen. Die These würde dann lauten, der Künstler habe mit seinem Bild die Situation im osmanischen Reich dargestellt – und kritisiert –, die dadurch gekennzeichnet sei, dass das Verharren in der Tradition eine Modernisierung des Reiches unmöglich mache. Und dafür sei wesentlich die Religion, für die der Derwisch hier steht, verantwortlich.

Diese Deutung lässt sich jedoch methodologisch problematisieren: Wird hier nicht etwas in das Bild hineininterpretiert, ein Wissen über die Problematik der Modernisierung des Osmanischen Reiches, für das mit dem Bild nur eine Bestätigung gesucht wird? Zudem kann darauf verwiesen werden, dass der Derwisch nicht die Religion des Islam im Allgemeinen, sondern nur eine spezifische Ausprägung von ihr verkörpert, eben den mystischen Islam. Und dieser kann als eine besonders irrationale Spielart des Islam angesehen werden, insofern er sich auf bestimmte Erfahrungen beruft und nicht auf den Verstand bzw. die Vernunft. Doch ließe sich auch die These vertreten, dass der mystische Islam gerade aufgrund seiner Distanz zum *scharia*-Islam das Potential der

---

7 In der Antike wurden Schildkröten auf der einen Seite z.B. als Inbegriff von Langsamkeit gesehen, auf der anderen Seite wurde ihnen gleichzeitig die Fähigkeit zugeschrieben, immer schon da zu sein. Siehe die Paradoxie des Zenon von Achilles und der Schildkröte: Angeblich habe letztere – obwohl freilich langsamer als Achill – immer einen Vorsprung bewahrt.

Erneuerung besessen habe, der Erneuerung der Religion und vermittelt über diese auch der Gesellschaft.

#### IV

Die obige Deutung ist auch insofern problematisch, als sie etliche Details des Bildes unberücksichtigt lässt. Z.B. ist auf die Blätter, welche neben bzw. zwischen den drei Schildkröten auf dem Boden liegen, noch nicht eingegangen worden. Offensichtlich wurden die Schildkröten mit ihnen kurz zuvor gefüttert. Dies führt zu der Frage, warum sich die Schildkröten überhaupt an diesem Ort befinden. Dass der Derwisch sie hier als seine Haustiere hält, ist eher unwahrscheinlich.<sup>8</sup> Sind sie womöglich einfach in das Gebäude hineingekrochen und leben dort? Gehören sie dem Derwisch oder einer anderen Person, oder gehören sie niemandem? Sagen lässt sich nur, dass er für sie zuständig zu sein scheint. Sehr wahrscheinlich war er es, der die Kröten zuvor mit Nahrung versorgt hat. Doch bei genauerem Hinsehen fällt auf, dass die Schildkröten gar nicht an dem von ihm gereichten Futter interessiert sind, die Blätter vielmehr „links liegen lassen“. Die Nahrung, obwohl präsent, scheint für sie keine große Rolle zu spielen. Und sie stiftet auch keine Beziehung zwischen dem Derwisch und den Schildkröten. Aber in welchem Verhältnis steht dieser überhaupt zu den Schildkröten? Der Mann ist den Schildkröten zugewandt, hat sich ein Stück weit zu diesen herabgebeugt, ohne sich jedoch auf eine Ebene mit ihnen zu begeben, z.B. indem er sich auf den Boden hinkniet. Er verharrt in dieser Position, wirkt in ihr gelassen, ja, entspannt. Dass er im nächsten Moment zu irgendeiner Aktivität übergehen möchte, ist nicht zu erwarten, vielmehr hat es den Anschein, als warte er schlicht ab. Wenn dem aber so ist, worauf wartet er dann?

Der Mann ist mit verschiedenen Gegenständen ausgestattet. Wie bereits erwähnt, hat er zwei Instrumente bei sich, die dazu genutzt werden können, Musik zu machen. Es weist jedoch nichts auf die Absicht des Derwischs hin, diese Instrumente in nächster Zeit einzusetzen. Allenfalls könnte dies noch von der Flöte behauptet werden, die er dergestalt in der Hand hält, dass sich die Frage stellt, ob es sich bei ihr überhaupt um eine solche handelt – und nicht um einen Bambusstab, der auch für andere Zwecke verwendet werden könnte, z.B. um mit ihm Gewalt auszuüben, also zu schlagen. Dann aber wäre der Ort, an dem der Derwisch den Stock hält, genauer zu berücksichtigen: Auf der einen Seite hält er ihn auf dem Rücken, was darauf schließen lässt, dass er seinen Einsatz im Moment nicht für erforderlich hält. Der Mann wartet eben ab. Auf der anderen Seite ist der Stab aber für alle Anwesenden, also auch für die Schildkröten durchaus sichtbar – und damit als Drohung präsent.

Was aber ist mit dem dritten Gegenstand, demjenigen, der an einem Band befestigt ist, welches dem Mann vom Hals herabhängt? Dieser Gegenstand bildet aufgrund der Körperhaltung des Derwisches eine Senkrechte und befindet

---

8 Anders wäre es, wenn der Derwisch mit ihnen in seinen privaten Gemächern dargestellt worden wäre.

sich genau in der Mitte des Bildes, ist also bildkompositorisch deutlich hervor-gehoben – auf ihn wird der Blick des Betrachters gelenkt. Um was für einen Gegenstand handelt es sich? Aufgrund dessen, dass der Mann verschiedene Musikinstrumente bei sich hat, liegt die Vermutung nahe, dass der Gegenstand mit diesen etwas zu tun hat, also auch in irgendeiner Weise dazu dient, Musik zu machen. Es könnte sich z.B. um ein *mizrap* handeln, ein Plektrum, mit dem die Langhalslaute (*tanbur*) gespielt wird. Doch weicht er in seiner Form zu sehr von einem solchen ab, und eine Laute, die der Mann spielen könnte, ist auf dem Bild nicht zu sehen. Plausibler ist es, davon auszugehen, dass es ein Schlägel ist, den der Mann zum Spiel auf der Trommel, die er auf dem Rücken trägt, verwenden kann. Jedoch ist er äußerst eigentümlich geformt, vor allem die Verzweigung am unteren Ende wirkt rätselhaft und evoziert die Frage, ob mit diesem Gegenstand tatsächlich die Trommel gerührt werden kann bzw. soll. Oder hat der Gegenstand gar nichts mit Musik zu tun? Handelt es sich bei ihm vielleicht um eine Wünschelrute? Oder soll der Gegenstand - in radikal vereinfachter Form - eine Schläge darstellen, deren Mund sich nach unten hin öffnet?

Es hat nun den Anschein, als sei dieses rätselhafte Ding nicht nur dasjenige, auf das die Blicke des Betrachters gelenkt werden, sondern auch das, was den Mann und die Schildkröten verbindet: Die Kröten, zumindest die drei vorne links, haben sich zu dem Mann hingewendet, dieser blickt auf sie herab und hält ihnen den Schlägel, der wie ein Lot von seinem Hals herabhängt, gelassen entgegen. Ist es seine Absicht, die Aufmerksamkeit der Schildkröten auf diesen zu lenken? Wenn dem so ist, dann bieten sich verschiedene Deutungsmöglichkeiten in Bezug auf die dargestellte Szene an: Der Schlägel kann entweder interpretiert werden als ein ästhetisches Objekt. Die zentrale These würde dann besagen, dass das Bild die Wirkung und Bedeutung von Kunst thematisiere. Eine zweite Deutungsmöglichkeit ergibt sich, wenn der Schlägel als religiöser oder magischer Gegenstand gesehen wird. Die These würde dann lauten, dass es in dem Bild um die Wirkung und Bedeutung von Religion gehe. Nicht zuletzt kann der Schlägel aber auch als ein didaktischer Gegenstand verstanden werden, so dass die These ist, hier sei eine bestimmte Pädagogik in Szene gesetzt.

## V

Obwohl unterschiedliche Deutungen des Bildes möglich sind, soll im Folgenden nur eine weiter verfolgt und ausdifferenziert werden, die Deutung des Dargestellten als einer pädagogischen Szene.<sup>9</sup> Dadurch wird es möglich, das Bild schließlich als einen Beitrag zur Diskussion über die Frage nach dem Verhältnis von Pädagogik und Religion im Islam und der Position des Lehrers zu interpretieren.

---

9 Als Argument für eine pädagogische Deutung könnte angeführt werden, dass das Bild den Titel „Der Schildkrötenerzieher“ trägt. Dieses Argument lässt sich jedoch leicht entkräften, da dieser Titel nicht von Osman Hamdi Bey stammt, sondern dem Bild nach dessen Tod im Zusammenhang mit einer Ausstellung gegeben wurde.

Die pädagogische Deutung der Szene kann dahingehend weiter entwickelt werden, dass behauptet wird, es manifestiere sich hier die Didaktik des Derwishes: Der Mann wendet sich den Schildkröten zu, indem er abwartet und darauf setzt, dass der Schlägel ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen möge. Dabei wird unterstellt, dass der Schlägel einen Rätsel- und damit auch einen Aufforderungscharakter hat. Die Didaktik des Mannes besteht also darin, dass er die Aufmerksamkeit der Schildkröten, sprich: der zu Erziehenden zu gewinnen versucht, ohne dabei auf Macht und Autorität zu setzen oder sie sensualistisch durch Musik zu überwältigen, sie in Bann zu schlagen. Freilich, das Verhältnis bleibt asymmetrisch, der Mann begibt sich nicht auf eine Ebene mit den Schildkröten, sondern beugt sich nur ein wenig zu diesen herab, blickt von oben auf sie herunter. Doch erwartet er nicht Aufmerksamkeit für sich, sondern für den Schlägel und setzt dabei in einer geradezu naiv und liberal anmutenden Art und Weise auf dessen Rätselcharakter, also darauf, dass er ästhetisch zu affizieren vermag und sich eine Frage ergibt, ein Erkenntnisinteresse geweckt wird: Was hat es mit diesem merkwürdigen Ding auf sich?

Die pädagogische Deutung der Szene legt es nahe, nun auch auf die Schildkröten und auf deren Präsenz im Raum näher einzugehen. Diese ist nicht normiert wie im modernen Klassenzimmer: Die Tiere befinden sich nicht wie heutige Schüler „in Reih und Glied“ gebracht. Vielmehr sind sie unsystematisch im Raum verteilt. Es zeigt sich also eine Gesellungsform, die abweichendes Verhalten toleriert. Und die Position der einzelnen Schildkröten kann so interpretiert werden, dass sich hier unterschiedliche Varianten von Aufmerksamkeit und Teilnahme an dem pädagogischen Geschehen zeigen: Da ist zum einen die Schildkröte vorne links, die ihren Hals gestreckt, den Kopf erhoben hat. Von ihr könnte angenommen werden, dass sie den pädagogischen Hoffnungen entspricht und sich auf das Rätsel einlässt. Oder sie vertritt den Typus des Strebers, der bemüht ist, stets den Erwartungen des Pädagogen zu entsprechen, für den jedoch das Rätsel des Pädagogen letztlich gar kein Rätsel ist: Der Streber weiß immer schon Bescheid oder denkt jedenfalls Bescheid zu wissen. Die größte Schildkröte, diejenige, die der Nische am nächsten ist, steht in Konkurrenz mit dem Streber. Auch sie lässt sich auf die Pädagogik des Derwishes ein, doch resultiert ihre Hinwendung zur Sache nicht daraus, dass diese ein Geheimnis für ihn darstellt, sondern – so könnte es gedeutet werden – aus dem agonistischen Verhältnis zur streberhaften Kröte. Zwischen den beiden, etwas in Richtung linkem Bildrand versetzt, befindet sich eine dritte Schildkröte. Sie repräsentiert den Typus eines zu Erziehenden, dem es darauf ankommt, nicht außen vor zu bleiben, sondern immer mit dabei zu sein.

Die beiden anderen, sich in der rechten Bildhälfte befindenden Schildkröten haben sich hingegen bereits abgewendet und kriechen vom Mann weg. Sie haben sich entweder erst gar nicht auf die Didaktik des Derwishes eingelassen oder der Schlägel hat für sie rasch seine Aura, sein Geheimnis verloren – er ist eben doch nur ein merkwürdig geformter Stock.

Wenn in dieser Weise die Szene als eine pädagogische gedeutet wird, stellt sich die Frage, ob mit dem Bild eine Kritik an einer bestimmten Pädagogik,

derjenigen des Derwischs, geübt wird, denn dieser scheint zwar zu versuchen, die Aufmerksamkeit der Schildkröten auf den Schlägel zu lenken, aber dass er damit großen Erfolg hat, kann nicht behauptet werden. Sollte er nicht, statt einfach zu warten, erzieherisch intervenieren und die Aufmerksamkeit mit Nachdruck einfordern? Wäre das nicht seine Aufgabe? Hinzu kommt, dass der Schlägel zwar rätselhaft ist, doch – unabhängig davon, ob die Kröten ihn überhaupt sehen können – stellt sich die Frage, was sie mit seiner Hilfe denn lernen, zu welchen Erkenntnissen er sie führen könnte. Dagegen könnte eingewendet werden, dass Aufmerksamkeit und Interesse bei zu Erziehenden nicht einfach eingefordert oder gar erzwungen werden können – sie müssen spontan von diesen selbst ausgehen, können nur durch Äußeres geweckt werden. Zudem ist durchaus denkbar, dass auf den stummen Impuls weiteres folgt, dass ein Gespräch über die Sache beginnt, zunächst über den Schlägel, dann jedoch vor allem über die verschiedenen Instrumente, die der Derwisch bei sich hat. Kurz: Dargestellt ist gerade derjenige Moment, in dem beides möglich ist, sowohl das Gelingen als auch das Scheitern der Pädagogik des Derwischs.

## VI

Eines ist bisher noch nicht berücksichtigt worden: die Schriftzeichen, welche sich im Giebel oberhalb der Nische befinden. Dort ist in arabischen Buchstaben zu lesen: „Der Trost der Herzen ist es, den Geliebten (Mohammed) zu treffen.“

Wenn zunächst von dem Kontext abgesehen wird, in dem diese Aussage steht, lässt sich sagen, dass sie eigentümlich abstrakt ist. Sie handelt von Herzen, die des Trostes bedürftig sind. Vorausgesetzt wird, dass eine Situation der Not und des Leids gegeben ist. Worin dieses Leid besteht und durch welche Umstände es hervorgerufen wurde, bleibt jedoch vollkommen unbestimmt. Denkbar ist, dass es äußere Ursachen hat, es kann aber auch ein rein inneres Leiden sein. Faktisch sind es freilich immer Menschen, die getröstet werden, doch indem von Herzen gesprochen wird, an die sich der Trost richtet, wird dem Rechnung getragen, dass äußeres und inneres Leid unterschiedlich erfahren werden können und es letztlich auf das Innere der Menschen, ihre Herzen ankommt. Vorausgesetzt wird ein Leid, das so groß, von so existentieller Bedeutung ist, dass es auf das Innere wirkt. Durch den Trost wird es für die innere Instanz, für die Herzen leichter, mit diesem Leid umzugehen. Genauer: Durch den Trost wird das Leid zwar nicht beseitigt, doch wird es dem Getrösteten leichter, das Leid zu ertragen. Der Trost könnte nun darin bestehen, dass dem Getrösteten versichert wird, dass er nicht der Einzige sei, der leidet. Oder sein Leiden könnte gedeutet und in einen übergeordneten Sinnzusammenhang gestellt werden. Auch könnte ihm in Aussicht gestellt werden, dass das Leid irgendwann ein Ende haben werde. Auch wäre denkbar, dass Gerechtigkeit versprochen wird und zwar dergestalt, dass verheißen wird, diejenigen, die das Leid verursacht haben, würden dereinst bestraft und es werde für das Leid eine Wiedergutmachung geben. Doch in der vorliegenden Aussage ist der Trost ein anderer, erfolgt er dadurch, dass der Leidende sich mit „dem Geliebten“ treffen wird. Dabei wird vorausgesetzt, dass es für den Leidenden jemanden gibt, den

er über alles liebt und dass ein Treffen mit diesem für ihn eine so große Bedeutung hat, dass alles Leid, welches er erfährt, für ihn unbedeutend wird. Es gibt kein Leid, das so groß sein könnte, dass es nicht angesichts des Treffens mit dem Geliebten belanglos würde.

Der Übersetzer hat nun hinzugefügt, dass mit dem Geliebten Mohammed gemeint sei. Das ist interessant, weil sich sofort die Frage stellt, warum der Trost nicht durch die Aussicht auf ein Treffen mit Gott gespendet wird. Ist es jedoch denkbar, dass Gott in der Position des Geliebten erscheint? Ein Geliebter ist immer eine konkrete Person, zudem ist die Beziehung zu ihm eine besondere, ja, außeralltägliche. Gott in diese Position zu rücken, würde wohl einer Profanierung gleichkommen und im Widerspruch zur Vorstellung von seiner Allmacht und Unerreichbarkeit stehen. Für Mohammed hingegen gilt das nicht, weil es sich bei ihm tatsächlich um eine konkrete Person handelt. Doch freilich ist er längst verstorben. Angesichts dessen stellt sich die Frage, wie ein Treffen mit ihm möglich sein soll.

Die einfachste Antwort lautet, dass ein Treffen mit dem verstorbenen Mohammed erst dann möglich sei, wenn auch der Leidende tot ist, das Treffen also als eines gedacht wird, das im Jenseits stattfindet. Ein Treffen wäre nicht im Diesseits, sondern erst im Jenseits möglich, darauf wird der Leidende vertröstet. Oder das Treffen mit Mohammed wird als ein solches gedacht, das durchaus im Diesseits stattfinden kann, freilich nicht real, sondern imaginiert. Dann würde sich die Frage stellen, was der Leidende denn tun muss, damit dieses Treffen zustande kommt – und unterschiedliche Antworten wären denkbar, z.B. diejenige der Mystik, welche besagt, dass er sich auf den mystischen Pfad begeben solle, oder eine solche, die ihn auffordert, sich Mohammed zum Vorbild zu nehmen und seine Lebensweise möglichst exakt zu kopieren. Es wurde allerdings bereits gesagt, dass auf dem Bild zwar ein Derwisch zu sehen ist, aber nicht bei einer mystischen Übung. Auch wird der Mann nicht dargestellt, wie er (sich an der Überlieferung orientierend, wie sie in den *hadithen* dokumentiert ist) Mohammeds Lebensweise zu kopieren versucht. Wie also ist die Szene im Vordergrund mit dem Spruch im Hintergrund in Verbindung zu setzen?

Bleibt man bei der oben entwickelten Deutung der Szene, ist die Aussage ins Verhältnis zu der Praxis des Derwisches als einer pädagogischen zu setzen. Wie kann, so lautet also die Frage, der Derwisch den Trost verstehen, wie kann er ihn auf seine pädagogischen Bemühungen beziehen? Wenn er ruhig und gelassen den zu Erziehenden einfach ein rätselhaftes Ding hinhält und wartet, ob bzw. wie sie darauf reagieren, und wenn er zudem feststellen muss, dass seine Bemühungen bei denjenigen, denen sie gelten, kaum etwas bewirken – die Schildkröten sind kaum zu beeindrucken, und wenn sie überhaupt reagieren, dann in einer enormen Langsamkeit –, dann kann er dies als ein Scheitern betrachten und sein Bemühen als eine Qual, ein Leiden, das er ertragen muss, aber eben auch ertragen kann, weil er ja einst mit Mohammed zusammentreffen wird. Er kann sich sagen, er habe alles getan, was er hat tun können, und dass das eben sein Schicksal sei, dass er leidet: sich immer wieder zu bemühen,

ohne dass sein Handeln von Erfolg gekrönt ist. Seine Haltung wäre dann letztlich eine fatalistische. Denkbar ist aber auch, dass für den Derwisch die Situation noch offen und er von dem Sinn seiner Tätigkeit uneingeschränkt überzeugt ist, dass er sich sagt, etwas anderes, als schlicht zu warten, sei in seiner Situation gar nicht möglich. Da aber diejenigen, um die er sich bemüht, entweder gar nicht oder wenn, dann nur sehr langsam und äußerst eigenwillig reagieren, braucht der Derwisch eine schier endlose Geduld. Der Trost, die Aussicht auf ein Treffen mit Mohammed, ist es dann, der es ihm ermöglicht, diese Geduld aufzubringen und mit der Offenheit der Situation umzugehen. Der Trost ermöglicht es ihm, gelassen zu bleiben und mit der Ungewissheit in Bezug auf die Frage, ob sein Bemühen gelingt oder scheitert, umzugehen.

## VII

Ausgehend von der Frage nach der Position des Lehrers in islamischen Gesellschaften wurde das Bild „Der Schildkrötenerzieher“ von Osman Hamdi Bey interpretiert. Es zeigte sich, dass das Bild durchaus unterschiedliche Lesarten zulässt. Es wurde behauptet, dass diese ausgehend von dem zentralen Gegenstand des Bildes, dem Schlägel, welchen der Derwisch an einem um seinen Hals gebundenen Band herabhängen lässt, entwickelt werden können. Aufgrund der Fragestellung wurde der Schlägel als ein didaktischer Gegenstand und die gesamte Szene als eine pädagogische interpretiert.

Die Ausgangsfrage lässt sich abschließend dergestalt beantworten, dass mit dem Bild eine spezifische Variante von Pädagogik im Verhältnis zu einem bestimmten Aspekt der Religion des Islam dargestellt wird. Konkret formuliert: Dargestellt wird eine pädagogische Praxis, die als liberal interpretiert werden kann, insofern allein auf die ästhetische Faszination durch einen rätselhaften Gegenstand gesetzt und auf erzieherische Maßnahmen, die zur Aufmerksamkeit nötigen, verzichtet wird - die Schildkröten können sich frei im Raum bewegen und der Derwisch wartet einfach nur ab. Viele Fragen bleiben offen: ob der Schlägel derjenige Gegenstand ist, an dem die zu Erziehenden etwas lernen sollen – was aber sollte das sein? -, oder ob er nur als ein stummer Impuls dienen soll, als Ausgangspunkt für eine pädagogische Kommunikation, in der schließlich über andere Dinge, über die verschiedenen Instrumente, die der Derwisch bei sich hat, gesprochen wird. Offen ist auch, ob die Didaktik so wirkt, wie es erwartet wird. Die Reaktionen der zu Erziehenden lassen diesbezüglich keine eindeutige Antwort zu: Einige Schildkröten scheinen bereit zu sein, sich auf die Sache einzulassen, andere haben sich bereits wieder abgewendet.

Diese Szene wird dadurch ergänzt, dass ein Spruch an der Wand zu lesen ist, der Trost spendet, indem er ein Treffen mit Mohammed in Aussicht stellt. Dieser Spruch kann den Derwisch zu einer fatalistischen Deutung seines Tuns veranlassen: Sollte es scheitern, kann er sich sagen, dass eben dies das Leid sei, das er ertragen müsse: sich zu bemühen ohne letztlich Erfolg zu haben. Seine Tätigkeit würde ihm nicht als absurd erscheinen wie die des Sisyphos,

der keinen Gott kennt (Camus), sondern könnte von ihm als eine Prüfung interpretiert werden, die er besteht, wenn er einfach weiter macht. Dass er dafür dereinst belohnt werden wird, daran erinnert ihn der tröstende Spruch.

Oder der Spruch wird von dem Derwisch als ein Versprechen aufgenommen, das ihn darin bestärkt, in einer offenen Situation mit ungewissem Ausgang gelassen zu bleiben und die Ruhe zu bewahren. Sollte er scheitern, würde er das nicht fatalistisch hinnehmen, sondern einen neuen, einen anderen Versuch wagen, um die zu Erziehenden mit der Sache zu verwickeln.

Wird das Bild als Beitrag zu jenem Krisendiskurs interpretiert, der sich (auch) auf die Frage, welche Pädagogik unter den Bedingungen der Moderne zu praktizieren sei, bezieht, lässt sich festhalten, dass es jenes Risiko thematisiert, welches sich ergibt, wenn nicht länger auf traditionelle Weise erzogen, wenn nicht mehr auf Zwang gesetzt wird, sondern darauf, dass die zu Erziehenden sich aus freien Stücken einer Sache zuwenden, und wenn nicht mehr auswendig gelernt wird, sondern die zu Erziehenden einen eigenen Zugang zu der jeweiligen Sache entwickeln können sollen. An die Stelle der traditionellen Erziehung ist hier eine solche getreten, die auf ästhetische Faszination setzt – mit offenem Ausgang. Das Bild steht insofern für einen Transformationsprozess, von dem der Künstler nicht weiß, wohin er führen wird. Es kann entweder als Ausdruck jenes Misstrauens gegenüber den Pädagogen gedeutet werden, welches diesen traditionell entgegengebracht wurde. Dann würde ihnen vorgeworfen, sich ihrer Verantwortung dergestalt zu entziehen, dass sie behaupten, sie hätten letztlich keinen Einfluss auf das Geschehen. Wenn die pädagogischen Bemühungen scheitern, so müsse man das eben hinnehmen. Und es würde eine Kritik an der Religion implizieren, die zu einer fatalistischen Deutung menschlichen Handelns einlädt. Oder das Bild wird als Aufforderung interpretiert, sich auf das Risiko, das mit einer neuen Pädagogik verbunden ist, einzulassen, einer Pädagogik, die insofern mit dem Schaffen eines Künstlers vergleichbar ist, als auch sie von der Autonomie und Eigenwilligkeit des Gegenübers ausgeht. Für den Pädagogen ist das die Voraussetzung dafür, Bedingungen zu schaffen, damit sich diese frei entfalten kann. Und das verlangt eine neue Einstellung des Pädagogen, eine enorme Geduld – und ein Zutrauen in die zu Erziehenden und ihr „Potential“.

Je nachdem, wie das Bild interpretiert wird, können unterschiedliche Schlussfolgerungen gezogen werden, entweder die Forderung nach einer Rückkehr zur Tradition oder die nach einer weitergehenden Modernisierung – z.B. durch die Auswechslung des Personals, die Substitution des Derwischs durch einen akademisch ausgebildeten Pädagogen bei Bewahrung des religiösen Rahmens. Oder es wird ein Differenzierungsprozess gefordert, die Herauslösung der Pädagogik aus der religiösen Rahmung, damit diese als autonom gedacht und praktiziert werden kann.

## Literatur

- Eldem, Edhem (2012): Making Sense of Osman Hamdi Bey and his Paintings. In: Muqarnas: An Annual on the Visual Culture of the Islamic World. Volume 29, S. 339-383.
- Heine, Peter (1991): Erziehung. In: Khoury, Adel Theodor, Ludwig Hagemann und Peter Heine, Islam-Lexikon. Geschichte – Ideen – Gestalten. Freiburg im Breisgau, S. 208-201.
- Lewis, Bernhard (2001): Kultur und Modernisierung im Nahen Osten. Wien.
- Schimmel, Annemarie (2000): Sufismus. Eine Einführung in die islamische Mystik. München.
- Schweizer, Gerhard (1980): Die Derwische. Heilige und Ketzer des Islam. Salzburg.
- Voss, Julia (2013): Ein Aufstand ohne Wappentier. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 6. Juli 2013, S. 31.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen.

*Bernhard Hemetsberger*

## Buribunkologie oder: Zur Bearbeitung von Bildungskrisen

*Die Zeit ist aus den Fugen; Schmach und Gram,  
Daß ich zur Welt, sie einzurichten, kam!  
Shakespeare, Hamlet*

Die Rede von Bildungskrisen oder gar Bildungskatastrophen ist nicht nur im deutschsprachigen Diskurs über Schule, Bildung und Erziehung beinahe omnipräsent. In gefühlten Abständen weniger Wochen wird vor dem Untergang oder nahenden Zusammenbruch von Bildungssystemen gewarnt. Nicht nur nach der Veröffentlichung neuer PISA-Ergebnisse erfährt Georg Pichts Artikelserie in *Christ und Welt* zur „Deutschen Bildungskatastrophe“ von 1964 heute eine Reaktualisierung. Krise scheint dabei als simples Event und als Konzept aufzutreten. Samman (2011) stellt sich daher zurecht die Frage, was es bedeutet und was je gemeint wird, wenn über wissenschaftliche, öffentliche und private Diskussionsforen hinweg von Krise gesprochen wird. Die vorliegende Ausarbeitung versucht sich dem Begriff, Konzept und Ereignis der Bildungskrise anzunehmen und diese Elemente einer wissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Begriffsgeschichtliche Überlegungen im Anschluss an Reinhart Koselleck (1959, 2006) und krisentheoretische Ansätze (vgl. Habermas 1976, Hay 1999, Freedon 2017) suchen Bildungskrisen historisch oder begriffsgeschichtlich zu verorten (I). Das von Carl Schmitt 1918 satirisch entworfene Sinnbild der Buribunkologie dient dann (II) als Vergleichsfolie für selbstreferenzielle<sup>1</sup> Thesen von Bildungskrisen. Diese operieren mit Narrativen (III), welche im deutschsprachigen wie US-amerikanischen Bildungskrisendiskursen seit ca. 1800 in großer Zahl wiederzufinden sind und hier anhand zweier Beispiele<sup>2</sup> dargestellt werden. Abschließend (IV) finden sich Implikationen für weiterführende Untersuchungen.

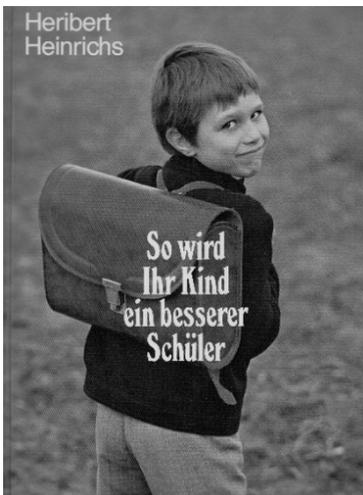
- 
- 1 Selbstreferenz wird hier im Anschluss an Luhmann/Schorr als Operation eines Systems in Form des Selbstkontaktes verstanden. „Es nimmt Wirkungen aus der Umwelt auf und gibt Wirkungen an die Umwelt ab in der Form von Aktivitäten, die sich jeweils intern abstimmen und insofern stets strukturell kontrollierte Selektivität aufweisen“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 8).
  - 2 Dies muss notgedrungen skizzenhaft bleiben, ist jedoch ausführlich in meiner 2019/20 zu erwartenden Dissertation nachzulesen.

## I

Reinhart Kosellecks 1959 veröffentlichte Dissertation „Kritik und Krise“ konzipierte Krise als konstitutives Element der Pathogenese bürgerlicher Gesellschaft.

„Es liegt im Wesen einer Krise, daß eine Entscheidung fällig ist, aber noch nicht gefallen. Und es gehört ebenso zur Krise, daß offenbleibt, welche Entscheidung fällt. Die allgemeine Unsicherheit in einer kritischen Situation ist also durchzogen von der einen Gewißheit, daß – unbestimmt wann, aber doch bestimmt, unsicher wie, aber doch sicher – ein Ende des kritischen Zustandes bevorsteht. Die mögliche Lösung bleibt ungewiß, das Ende selbst aber, ein Umschlag der bestehenden Verhältnisse – drohend und befürchtet oder hoffnungsfroh herbeigewünscht – ist den Menschen gewiß. Die Krise beschwört die Frage an die geschichtliche Zukunft“ (Koselleck 1959, S. 105).

Diese Krisenskizze vereint diagnostische und prognostische Elemente, die zur Voraussetzung haben, dass als kritisch bezeichnete historische Situationen auf einen Moment der Entscheidung für und gegen eine Zukunftsversion hinstreben. Kosmologische Einordnungen oder determinierte Lebensverläufe sind hier nicht mehr denkbar. Außerdem müssten einer positiv konnotierten und erwünschten Zukunftsvision negative respektive katastrophale Auswüchse wählbar gegenüberstehen können. Nicht verwunderlich, dass Koselleck seine Analyse und geistesgeschichtliche Spurensuche im Umfeld der Französischen Revolution ansiedelte und die bürgerliche wie intellektuelle Entstehung von Krisen(-erzählungen) in dieser historisch konfliktbeladenen „Sattelzeit“ verortete (Koselleck 1959, S. 50f, S. 119f.). So unterschiedliche Ansätze pädagogische Denker der Aufklärung verfolgten, wie etwa Joachim Heinrich Campe oder Jean-Jacques Rousseau, sind ihre Konzeptionen von Bildung und Erziehung als Antworten auf wahrgenommene Krisen zu lesen. Und nicht zufällig, denn



„[j]e möglickeitsreicher, je ›entzückender‹ die Aussichten auf Zukunft, desto restriktiver, desto verantwortungsreicher muß die Wahl der Mittel und Methoden gehandhabt werden; desto mehr kommt es darauf an, daß man jetzt richtig vorgeht, und desto kritischer fällt das Urteil über die vorgefundenen Verhältnisse aus. Gerade weil so viel möglich ist, ist nur Bestimmtes richtig, und im Vergleich dazu versagt die Gegenwart“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 155).

(Bildungs-)Krise und offene Zukunft sind miteinander verbundene Konzepte und Produkte der Moderne.

Koselleck gelang es mit seinen Arbeiten, Krise als geschichtlichen Grundbegriff (1995, 2006b) zu etablieren und für historische Forschung, in der Perspektive vergangener Zukunft (Koselleck

1989), zugänglich zu machen. Vom griechischen und medizinischen Ursprung über die metaphorische Ausweitung des Begriffs im 17. und 18. Jahrhundert auf Politik, Psychologie und Ökonomie, seine sprachübergreifende Verwendung und deren Spezifika, die Schwellenmetaphorik blieb stets erhalten – zwischen Leben und Tod, militärischem Sieg oder Niederlage, zwischen Tugend und Laster oder Gewinn versus Verlust – und treibt dabei jeweils beschleunigt auf einen Kulminationspunkt zu. Hartmut Rosa (2005) hat die Beschleunigungserfahrungen in der Moderne daran angeknüpft und sozialwissenschaftlich zu fundieren versucht. Vor allem in einer von Karl Marx geprägten Denktradition spielt der Begriff der Krise bis zur Gegenwart eine essentielle Rolle als Phrase für turbulente Zustände, in welchen antagonistische Kräfte miteinander ringen, ehe eine neue Stufe historischer Entwicklung realisiert wird (vgl. Graf/Jaraus 2017).

Jürgen Habermas ist als ein Vertreter zu lesen, dessen Krisenkonzeption

„[...] die Vorstellung einer objektiven Gewalt [beinhaltet; Anm. H.B.], die einem Subjekt ein Stück der Autonomie entzieht, über die es normalerweise verfügt. Indem wir einen Vorgang als eine Krise begreifen, geben wir ihm unausgesprochen einen normativen Sinn: die Lösung der Krise bringt für das verstrickte Subjekt eine Befreiung“ (Habermas 1976, S. 304f).

Somit lässt sich auch erklären, warum Krisen als dramatisch wahrgenommen werden und „may be imbued with exaggerated dramatic force by those who contemplate it“ (Freeden 2017, S. 14). Schon Karl Jaspers weist 1932 in „Die geistige Situation der Zeit“ darauf hin, dass eine Krise der Menschen nur für jene wirksam wird, die davon ergriffen werden.<sup>3</sup> Zygmunt Bauman und Carlo Bordoni (2014) oder auch Colin Hay (1999) übertragen dieses Konzept auf staatliche Transformationen und heben die strategische Dimension von Krisen im Politischen hervor. Durch narrative Aufbereitung könnten den Autoren zufolge Wendepunkte im Politischen markiert und durchgeführt werden. Es sind also keine vormodernen höheren Mächte, die Veränderungen herbeiführen, sondern politische Handlungen, die auf soziale Zustände reagieren sollen oder der Krisenerzählung nach: müssen. Die derart in den Blick geratenden gesellschaftlichen Problemlagen und Krisenwahrnehmungen werden dann gerne mit pädagogischen Lösungsansätzen versehen (vgl. Labaree 2008, Smeyers/Depaepe 2008). Schule, Bildung und Erziehung wird seit der Aufklärung zugemutet – als säkularisierte Religion –, „befreiende“ gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken. Bei dieser Überforderung von Schule findet sie sich selbst in einer Krise wieder, wenn Ansprüche von außen nicht zufriedenstellend gelöst werden können. Das sei hier – auch in ihrer Selbstreferenzialität (vgl. Anm. 1) – als Bildungskrise verstanden, dass soziale Zustände als krisenhaft wahrgenommen werden und Schule respektive Bildung und Erziehung als probates Mittel gegen Krisen genannt werden, daran aber scheitern (müssen).

---

3 Erst die Ergriffenheit durch eine Krise setzt ihre Konsequenzen in Gang, wie Thomas/Thomas (1928, S. 571) in ihrem weltberühmten Theorem formulierten: „If men define situations as real, they are real in their consequences“.

Verschiedene Forschungstraditionen nennen dies die „Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemen“ (vgl. Ribolits/Zuber 2004) oder „educationalization of social problems“ (vgl. Smeyers/Depaepe 2008). Unzählige Beispiele, ob um 1800 oder in einer aktuellen Tageszeitungsausgabe, weisen auf, dass Schule und Bildung mit gesellschaftlichen Erwartungen und Wünschen überbürdet werden und sich dabei schnell selbst in die Krise geredet wiederfinden. Zu denken ist dabei beispielsweise an die ab 2008 grassierende Wirtschaftskrise und damit einhergehende Forderung nach schulischer Bearbeitung des Themas „Umgang mit Geld“ (vgl. Der Standard vom 02.12.2008) oder auch daran, dass steigende Zahlen fettleibiger Menschen Rufe nach gesundem Lebensstil befördernden Unterricht nach sich ziehen (vgl. Ärzteblatt vom 30.08.2017).

„Tauchen nicht nur in der sachlichen, sondern auch in der sozialen und zeitlichen Dimension Erfahrungen auf, die nicht mehr auf gesellschaftliche Grundvorstellungen zurückverweisen, muß sich pädagogisch praktisches Wirken in der Gesellschaft seine eigene Limitationalität sozusagen selbst erst schaffen und wird unter dieser Bedingung ein reflektiertes Unternehmen“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 152).

In diesen Reflexionsprozessen wird jeweils neu verhandelt, welche Grenzen Schule, Bildung und Erziehung gesetzt sind. Keine großen sozialen Problemlagen können aber mittels Schule befriedet oder gelöst werden (vgl. Labaree 2008). Es stellen sich so Grundfragen nach den Leistungsmöglichkeiten von Schule (vgl. NOESIS-Projektteam 2016), wann überhaupt von Bildung die Rede ist (vgl. Ruhloff 2006) oder welche Zusammenhänge als Voraussetzung für Bildung und Erziehung angesehen werden könnten (vgl. Mollenhauer 1983).

Aber auch die hier vorgestellten Krisenkonzepte haben Limitationen. Frei nach Freeden (2017, S. 15ff.) stellen sich fünf sicherlich erweiterbare Fragen. Erstens ist vor dem Hintergrund der gleichsam allumspannenden Krise zu fragen, wie denn eigentlich eine Nicht-Krise aussehen müsste. Ist der Gegensatz zu Krise Ruhe, Ordnung, Stabilität, Regularität und/oder Kontinuität? Zweitens wäre zu klären, ob Krise als singuläres Ereignis auftritt oder mehrere Krisen zusammen auftreten können. Dies hat weitere Folgen für ihre Wahrnehmung, vor allem in historischer Perspektive. Wird ihr Einfluss durch eine Singularitätsbezeichnung hochgespielt oder in einer Kette von Krisen eingeordnet und so abgeschwächt, erodiert oder beinahe normalisiert? Drittens kann der Krisenbezeichnende problematisiert werden. Spricht ein Wissenschaftler, eine Forscherin bzw. ein Experte oder handelt es sich um eine alltagssprachliche Verwendung des Krisenbegriffs? Erscheinen Differenziertheit, strategische Abwägung oder Vagheit und populistische Begriffsverwendung nur als zwei diametrale Pole, welche aber jeweils immanente Konsequenzen nach sich ziehen? Viertens und daran anschließend ist zu fragen, ob Krise als theoretisches Konstrukt oder ideologisch gefärbtes Narrativ verwendet wird. Interessant ist, was Hilfskonstruktionen zeigen: Für Liberale mag eine Krise auftreten, wenn freie menschliche Entwicklung blockiert wird; Konservativen mögen Krisen passieren, wenn Veränderungen außer Kontrolle geraten; Sozialisten könnten

Spannungen des Kapitalismus als Krise erscheinen; Grüne und Umweltschützer verorten Krisen womöglich in einem scharfen Ungleichgewicht der Natur durch menschliche Eingriffe oder ökologische Gründe; Faschisten proklamieren Krisen wohl bei gefährdeter „Reinheit“ von Rasse, Volk oder Kultur, während religiöse Fanatiker Krisen mit Angriffen auf ihre religiösen Dogmen verbinden könnten. Werden also Funktionen und Bedingungen von Krise erläutert oder sind „languages of crisis“ und ihre Überredungskünste von Interesse? Abschließend, fünftens, lässt sich eine möglicherweise unbeantwortbare Frage aufwerfen: Sind Krisen Produkte menschlicher Agentenschaft und daher vermeidbar, wend- und korrigierbar oder sind sie unpersönlich, katastrophal und dem Sozialen eingeschrieben und Menschen ihr daher ausgeliefert?

Will man nun Bildungskrisen in den Blick wissenschaftlicher Forschung bringen, erscheint vor allem die vierte Anfrage an das Krisenkonzept aufschlussreich. Die Unterscheidung in theoretische und ideologische Analyse ermöglicht eine differenzierte Quellenwahl nach theoretischen Gesichtspunkten bei gleichzeitiger Offenheit für quellspezifische Merkmale von (Bildungs-) Krisen, die möglicherweise mit einer theoretischen Rahmung nicht analysierbar wären. „Nonetheless, because they are always read through ideological spectacles, the question of decoding crises cannot shirk the ways in which they are discursively and ideationally classified“ (Freeden 2014, S. 25). Besonders wenn proklamierte Bildungskrisen auf erziehungswissenschaftliche Forschung zurückwirken, was Ethan Hutt (2016) kürzlich gezeigt hat, sind Analysen dieser Prozesse mehr als angebracht.

## II

In einer frühen, satirischen Schrift „Die Buribunken“ von 1918 des heute kontrovers diskutierten deutschen Rechtstheoretikers Carl Schmitt mit dem Untertitel „Ein geschichtsphilosophischer Versuch“ wird in gleichzeitig parodistischer wie ernst gemeinter Manier der Historismus und die Fortschrittsgläubigkeit, wie sie in den Programmen der damaligen wissenschaftlichen, gesellschaftlichen oder politischen Organisationen Ausdruck fanden, kritisiert und in Zweifel gezogen. Schmitt konzipiert die Buribunkologie augenzwinkernd als „das Bestreben jeder Wissenschaft [...] zunächst einmal durch reale Leistungen zu erweisen und dafür zu sorgen, daß eine wuchtige Tatsache von Arbeiten dem subversiven Zweifel an ihrer Möglichkeit als Wissenschaft den Weg verlegt“ (Schmitt 1918, S. 89). In seiner Satire ist jeder Mensch dazu angehalten Tagebuch zu führen, damit das Innere des Menschen nach außen gekehrt und Kontrolle ermöglicht wird. So ist das spezifisch Utopische bei Schmitt eingeführt, dass der Mensch glaubt, mit seinem Bewusstsein die Geschichte nicht nur zu erfassen, sondern kraft desselben auch vollstrecken und beherrschen zu können. „Die Buribunken sind das tagebuchschreibende Kollektivgewissen der Geschichte“ (Koselleck 2000, S. 143). Kritiker der Buribunkologie würden unmittelbar in buribunkologische Forschung aufgenommen werden, um sie somit einzubinden.

„Es besteht sogar eine angesehne [sic!] Vereinigung, die es sich zur Aufgabe macht, das Antiburibunkentum buribunkisch zu erfassen, wie ja auch ein eigener Betrieb eingerichtet ist, um den Ekel und Abscheu vor dem Betrieb und sogar den Protest gegen die Pflicht zum Tagebuch in eindrucksvollen Eintragungen zur Geltung zu bringen“ (Schmitt 1918, S. 102).

Die hier als Vergleichsfolie für Bildungskrisen herangezogene Buribunkologie enthält überraschende und offenkundige Nähe. Die Verknüpfung von gesellschaftlichen Krisenwahrnehmungen mit pädagogischen Lösungsvorschlägen hat in ihrer kaum hinterfragten Überzeugungskraft Bildungskrisen hervorgebracht. Hier liegt in Anlehnung an Habermas (1976, S. 304f) im Begreifen eines Vorgangs als Krise unausgesprochen der normative Sinn derselben. Die Überforderung der Schule, soziale Problemlagen außerhalb ihres Wirkungsvermögens zu bearbeiten, führt zum bekannten Lamento über ihren gegenwärtigen Zustand. Als Quelle für wissenschaftliche Analysen können Personen identifiziert werden, die Lösungsvorschläge oder Krisennarrative auf den Bildungsbereich übertragen. Sie erzeugen die Existenz von Bildungskrisen, wie die Buribunkologie durch Buribunkologen hervorgebracht wird. Die tagebuchschreibenden und um sich kreisenden Intellektuellen sind denen nahe, die ihren Erwartungshorizont an Bildung und den dazugehörigen Institutionen ausbreiten und diskutieren sowie Steuerungsglaube daran anschließen (vgl. Hopmann 2008) oder ihre Ansichten ungeachtet ihrer Begründbarkeit gegenüber anderen durchsetzen wollen (vgl. Berliner 2017). Das spezifisch Utopische von Bildungskrisen ist der Glaube daran, nicht nur scheinbar legitime Ansprüche zu stellen, sondern damit auch bessere gesellschaftliche Zustände via Schule, Bildung und Erziehung herbeiführen zu können.

### **Bereiten Sie Ihr Kind auf die Schule vor!**

*Steigern Sie seinen Ordnungssinn. Ordentliche Schüler leisten mehr!  
Üben Sie seine Ausdauer durch Spiel und Sport! Bringen Sie ihm die  
wichtigsten Familiendaten (Name, Geburtstag, Wohnort usw.) bei! Ihr  
Kind muß die wichtigsten Geldmünzen unterscheiden können und die  
Uhr kennen. Entwickeln Sie seinen Farbensinn, weil Fibel und Rechenbuch  
die Farben unterrichtsmethodisch benutzen. Gewöhnen Sie Ihr Kind  
an einen festen Tageslauf. Ein Schulanfänger soll möglichst 11 Stunden schlafen.  
Steigern Sie seine Verkehrssicherheit! 48 000 Kinder verunglücken in  
jedem Jahr. Üben Sie deshalb seinen Schulweg! Zeigen Sie ihm alle  
gefährlichen Kreuzungen und Übergänge!*

Das Proklamieren von Bildungskrisen, ob im deutsch- oder englischsprachigen Raum, hat eine kaum überschaubare Anzahl<sup>4</sup> an Publikationen mit verschiedenen Verfallsthesen und Lösungsansätzen produziert und erzeugen bis heute

---

4 Recherchen mit Google-ngram-viewer für den Zeitraum 1800 bis 2000 mit den Schlagwörtern „Krise“, „Bildungskrise“, „Krise \*“, „crisis“, „education crisis“, „crisis \*“, etc. bestärken diesen Eindruck.

den Eindruck, dass Bildungskrisen tatsächlich ein Problem für den modernen Menschen darstellen. Wie auch Schmitts Satire lässt sich die historische Bedingtheit der Krisendiskurse und der Zeitpunkt ihres Auftretens an historischen Kulminationspunkten festmachen. Die Koinzidenz von sozialen Problemlagen und pädagogischen Lösungsansätzen (vgl. Labaree 2008, Smeyers/Depaepe 2008) kann bis zur Gegenwart gezeigt werden. Allein das Auftreten von Krisendiskursen und die Verbreitungszahlen populärer Krisenschriften lassen auf ein allgemein geteiltes und weithin wahrgenommenes Problem im Sozialen schließen. Die Ergriffenheit von Krisendiagnosen in Bildungsangelegenheiten und selbst die Einbindung kritischer Stimmen zeugt von der integrativen und dynamisierenden Kraft derselben. Ob überzogene oder realistische Erwartungen an Bildung und ihre Institutionen herangetragen werden, ist nebensächlich, Hauptsache sie werden nach außen gekehrt und erfahren Verbreitung. „The concept’s semantic vagueness together with its power to dramatize complex chains of events makes ‚crisis‘ attractive“ (Graf/Jarausich 2017) für Kritiker, Wissenschaftlerinnen, Politiker, Eltern, Lehrerinnen, Schuladministratoren, Eliten, Wirtschaftstreibende, Bildungsnahe und -ferne, Bildungsbürger und -verliererinnen, Intellektuelle und Praktikerinnen.

### III

Ein historischer Kumulationspunkt von gesellschaftlich wahrgenommener Krise, einem pädagogischen Lösungsversuch und ausgerufenen Bildungskrise zeigt sich in (West-)Deutschland und den USA um 1960. Gerade nach dem erfolgreichen Start des sowjetischen Satelliten „Sputnik“ 1957 macht sich im „Westen“ Panik breit. Überall dort, wo das Piepsen Sputniks mit Antennen und Verstärkern wahrgenommen wurde, sollte es dem kapitalistischen „Westen“ schlagartig klarwerden, dass er sich gegenüber dem kommunistischen „Osten“ in einem nie geahnten Rückstand befinde (vgl. Bernet/Gugerli 2011, S. 433). Es kann also angenommen werden, dass nicht nur in den USA der „global achievement gap“ als Bedrohung aufgefasst wurde.

Eine auf David Labaree (2010) fußende Grundannahme, dass sich das Schulsystem bis Mitte des 20. Jahrhunderts der doppelten und konfliktbehafteten Aufgabe von Zugang und Vorteil sowie dem Motto Gleichheit und Differenzierung verschrieben hat, ist in Zeiten des Desegregation-Movements in Amerika der 1950er und 1960er Jahre oder der Studentenbewegungen im Europa um 1960 leicht zu erkennen. David Labaree zeichnet in seinem Buch *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling* eindrücklich nach, wie „schooling [...] emerged from [the] history as a bad way to fix social problems but a good way to express (if not realize) personal dreams“ (2010, S. 6). Der Amerikaner und Vize-Admiral der U.S. Navy Hyman G. Rickover bediente sich dieser Zwiespältigkeit und postulierte „Education Is Our First Line of Defense – Make it Strong“ (Rickover 1959). Ein näherer Blick auf sein zum Bestseller gewordenen Buch *Education and Freedom* offenbart folgenden Tenor:

„Everyone is aware today that our educational system has been allowed to deteriorate. It has been going downhill for some years without anything really constructive having been done to arrest the decline, still less to reverse its course. We thus have a chronic crisis; an unsolved problem as grave as any that faces our country today. Unless this problem is dealt with promptly and effectively the machinery that sustains our level of material prosperity and political power will begin to slow down“ (Rickover 1959, S. 101).

Als Antwort auf die identifizierte nationale Gefährdungslage schlägt Rickover Schulreformen, besonders im naturwissenschaftlichen und berufsspezifischen Gebieten vor. Vor dem geschilderten Hintergrund fordert Rickover eine komplette Kehrtwende und Neuorganisation des amerikanischen Bildungswesen, „for winning the educational race with the Russians“ (ebd., S. 188). Im Abschlusskapitel seiner Monographie legt er dar, dass im internationalen Vergleich eine verstärkte Elitenbildung und -förderung von Nöten sei und dass auch alle anderen Kinder neue Lerninhalte vermittelt bekommen müssten. Diese Lerninhalte seien von Experten der jeweiligen Felder vorzulegen. 1987 wird beispielsweise E.D. Hirsch diesem Wunsch folgen und ein Buch *Cultural Literacy: What every American needs to know* publizieren, das sich millionenfach verkaufte. Von Experten definiertes Kernwissen reicht Rickover jedoch nicht, um die Spreu vom Weizen, die Elite von der Masse zu trennen. Standards müssen eingeführt und von außerschulischer Stelle erhoben werden. Elite-High-Schools seien einzurichten, worin nur Lehrpersonen mit überdurchschnittlich hohem IQ arbeiten könnten. Aufgrund seiner exponierten Stellung ist es Rickover möglich, seine Idee vor dem *House of Representatives*, in Reden vor *The Harvard Club of New York City*, *The Society of Business Magazine Editors* oder auch bei der *Westinghouse Science Talent Search Award Ceremony* zu präsentieren, um nur wenige Beispiele zu nennen. Sein Buch *Education and Freedom* wird so einflussreich, dass Rickovers Rhetorik bei William Bennett, dem secretary of education in der Reagan Regierung, fortgesponnen wurde und schließlich im Bericht „A nation at risk“ 1983 erneut auftaucht.

Die von Hyman G. Rickover identifizierte Krise der Gesellschaft und daran anschließende Bedrohung durch Russland soll mittels Schule gelöst werden. In derartigen Analysen lässt sich zeigen, wie gesellschaftliche Krisenwahrnehmungen mit pädagogischen Lösungen versehen werden und diese Institutionen in die Krise geredet werden, aber auch wie im öffentlichen Diskurs Schule, Bildung und Erziehung wahrgenommen werden. Die diskursive Rahmung nationaler Krisendiagnosen und ihre pädagogische Lösungsstrategie hatte also nicht nur Auswirkungen auf die öffentliche Wahrnehmung von Schule, Bildung und Erziehung, sondern beeinflusste auch die administrative, politische und praktische Arbeit in diesem Zusammenhang. Daniel Tröhler (2013, S. 147) konkludiert, dass Rickover mitverantwortlich sei für „a fundamental cultural shift in which the way of looking at education and its organization changed. The education system – basically a cultural system – was seen through an engineer’s perspective in that way became a technological system that could be steered as a machine“.

Auch im deutschsprachigen Kontext sind die mediale Verbreitung und Rezeption des dortigen Beispiels relevant. Georg Picht, Theologe und Apologet der deutschen Bildungskatastrophe, publizierte seine Gedanken erstmals in der Wochenzeitschrift *Christ und Welt* 1964. Im Juli 1965 folgen erste Großkundgebungen an deutschen Universitäten, etwa in Berlin, und Pichts Artikel werden im Oktober desselben Jahres als Buch publiziert. Daraufhin wird für den 5. Bundestag 1965 die Neuordnung des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland als Kernthema ausgegeben. Was aber klagt Picht an? Er schreibt:

„Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand. Der bisherige wirtschaftliche Aufschwung wird ein rasches Ende nehmen, wenn uns die qualifizierten Nachwuchskräfte fehlen, ohne die im technischen Zeitalter kein Produktionssystem etwas leisten kann“ (Picht 1965, S. 9f.).

Nach Ludwig von Friedeburg (1989, S. 348) hat „in der Nachkriegszeit [...] kein Artikel eines einzelnen eine vergleichbare Wirkung“ erzielt. Picht erklärte in seiner Artikelserie die Bildungsökonomie zum Schlüssel für die Wohlstandsentwicklung und den Abiturientenmangel zum Kardinalproblem der Bildungskatastrophe. Denn:

„Die Zahl der Abiturienten bezeichnet das geistige Potential eines Volkes, und von dem geistigen Potential sind in der modernen Welt die Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft, die Höhe des Sozialproduktes und die politische Stellung abhängig“ (Picht 1965, S. 17).

Die Verdoppelung der Abiturientenzahl, die Erschließung von Begabungsreserven, das ländliche Schulwesen zu modernisieren, das städtische Schulwesen durchlässiger zu gestalten, die Lehrerbildung zu erneuern und die Bildungsfinanzierung zu revolutionieren, galten als Hauptaufgaben. Gründe für diese seien der Rückfall im internationalen Vergleich und die historisch gewachsene Last des Nationalsozialismus, die es zu überwinden gelte. Bei anhaltender Vollbeschäftigung der 1960er Jahre sah man in der Chancengleichheit für alle einen erweiterten Spielraum für individuellen Aufstieg durch Bildung (vgl. von Friedeburg 1989, S. 335). Es galt, Bedarfspläne zu erstellen und Begabungsreserven zu erheben. Der Kultusminister Ludwig Huber präsentierte für Bayern 1965 ein „Sofortprogramm zur Ausschöpfung der Begabtenreserve“ und flankierte dies mit einer Informationsbroschüre in der Auflagenhöhe von 600.000 mit dem Titel „Aus Ihrem Kind soll etwas werden“, in Baden-Württemberg initiierte Kultusminister Wilhelm Hahn in seinem Ministerium eine eigene Planungsabteilung, in deren Beirat auch Georg Picht saß. Die Verknüpfung von Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungspolitik tritt hier zutage. Es ist auch die Zeit der sogenannten empirischen Wende in der Pädagogik, die sich nun Erziehungswissenschaft nennt – auch um sich von der langen Tradition der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ loszusagen, und endlich die eigene Selbstwirksamkeit zu erleben und ihren transzendentalen, philosophischen Anstrich abzulegen. Schon 1963 wird beispielsweise das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gegründet, in dem ab 1964 unter anderem Saul B. Robinsohn tätig ist. Er sieht Lerninhalte und Schulfächer bekanntlich auf das Lebensganze bezogen und

fordert – im Gegensatz zur Tradition der Pädagogik in Deutschland – eine Ausrichtung der Schule auf zukünftige Berufstätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Seine Forderungen und der Fokus auf internationale Vergleichsstudien entsprechen dem vorherrschenden und von Picht gestützten Zeitgeist. Georg Picht ist mit wichtigen Zirkeln der Zeit gut verbunden (vgl. Raulff 2009) und bekannt mit den Familien Wezsäcker und Becker sowie zeitweise Schulleiter des Birklehoofs (vgl. Löwe 2004a, b) und argumentiert somit auch aus der Position des „Bildungspraktikers“. Aus dieser Rolle heraus lenkt Georg Picht die Aufmerksamkeit der bildungskrisenergriffenen Öffentlichkeit auf Abschlusszahlen, Lehrer-Schüler-Verhältnisschlüssel und empirische Befunde der Entwicklungen im westdeutschen Bildungswesen. Seine Interpretation der Situation bleibt nicht kritiklos und findet einen prominenten Gegenspieler in Ralph Dahrendorf (vgl. 1965, 1967).

#### IV

Versuchen wir die bisher ausgelegten Stränge der Analyse von Bildungskrisen zusammenzuführen, so ist auffällig, dass in den beiden dargestellten historischen Beispielen, Bildungskrisen durch eine gesellschaftliche Krisensituation hervorgerufen und durch Persönlichkeiten mittels Publikationen manifestiert wurden, also der Schluss nahegelegt wird, dass Krisen durch eine pädagogische Lösung beigelegt werden könnten, dies aber nicht geleistet werden kann. Weder lässt sich beispielsweise Schule wie eine Maschine bedienen, noch ist der „trust in numbers“ (Theodor Porter) im Bildungsbereich alleine zielführend. Nicht-Krisen werden, wie oben gezeigt, jeweils als erstrebenswerter Zustand von Ordnung, Ruhe und ökonomischem Aufschwung interpretiert, der politische Einheiten vor allem jeweils voreinander positioniert. Von Bildungskrise wird dabei im Singular gesprochen, was die dramaturgische Kraft der Rede über sie steigert. Die dabei bemühten Zukunftsszenarien werden als Bedrohung skizziert und fordern rasche und effektive Maßnahmen, da gegenwärtige Zustände nicht tragbar seien. In diesen Narrativen zeigt sich die unter anderem legitimierende Funktion von Bildungskrisen (vgl. Berliner/Biddle 1995) politische Veränderungen oder Reformen durchzuführen. Passend, dass Rickover und Picht von politiknahen Kreisen aus argumentieren und ihre Agenden dort vortragen. Weitgehend verzichten sie dabei auf theoretische Darstellungen, sondern verlassen sich auf ideologische und rhetorische Rahmungen, die der Inszenierung der bevorstehenden Krisenentscheidung sowie ihrer Zuspitzung entgegenkommt. Beide Autoren argumentieren vor dem Hintergrund von Zeitknappheit, einer Befreiungsgeschichte und dem internationalen Vergleich. Es werden unmittelbare und sofortige Handlungen und Reformen gemahnt, damit die Krise dann als abwendbar erscheint, wenn die „richtigen“ Akteure mit „richtigen“ Maßnahmen das aus dem Ruder geratene Schiff auf den „richtigen“ Kurs zurücksteuern würden. Frappierende Ähnlichkeiten finden sich hierzu in einer Rede Angela Merkels von 2008, worin sie propagiert:

„Wohlstand für alle heißt heute Bildung für alle. Bildung für alle – das schafft die Voraussetzungen dafür, dass jeder seine Chancen unabhängig von der sozialen Lebenssituation seiner Eltern nutzen kann. Dass Migranten in unsere Gesellschaft integriert werden, damit sie am Aufstieg teilhaben und der Gemeinschaft ihr Talent zu Verfügung stellen.“<sup>5</sup>

An gegenwärtigen Beispielen mangelt es also nicht, wobei etwa Richard David Precht (2013) zur Analyse einladen würde. Dass in den historischen aber auch gegenwärtigen Exempeln den pädagogischen Lösungen zu viel zugemutet wird, wird in Reflexionsprozessen sichtbar, die sich mit der Reichweite und Leistungsfähigkeit von Schule, Bildung und Erziehung beschäftigen. Alle derartig in den Blick geratenden Krisendiskurse sind dabei als jeweilige Ordnungsdiskurse zu betrachten und versprechen bei eingehender Analyse zeitbedingte Wahrnehmungen von Schule, Bildung und Erziehung offenzulegen und Wünsche, Einstellungen sowie Betrachtungsweisen hervorzukehren, die nicht nur Reformbestrebungen, sondern auch theoretische, methodische und inhaltliche Trends der wissenschaftlichen Beschäftigung zugänglich machen könnten.

## Literatur

- Ärzteblatt von 30.08.2017: „Ärzte und Krankenkasse fördern die Gesundheit von Schülern“ online abrufbar unter <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/77909/Aerzte-und-Krankenkasse-foerdern-die-Gesundheit-von-Schuelern>; 10.04.2018
- Bauman, Zygmunt/Bordoni, Carlo (2014): *State of Crisis*. Cambridge.
- Berliner, David/Biddle, Bruce (1995): *The Manufactured Crisis. Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools*. Reading u.a.
- Berliner, David (2017): *How Research Messages Get Sidetracked by Governments*. In: Maclean, Rupert (Hrsg.): *Life in Schools and Classrooms. Past, Present and Future*. Singapore, S. 57-69.
- Bernet, Brigitta/Gugerli, David (2011): *Sputniks Resonanzen: der Aufstieg der Humankapitaltheorie im Kalten Krieg – eine Argumentationsskizze*. In: *Historische Anthropologie*, 19. Jg., Heft 3, S. 433-446.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Osnabrück.
- Dahrendorf, Ralf (1967): *The Crisis in German Education*. In: *Journal of Contemporary History*, 2. Jg., Heft 3, S. 139-147.
- Der Standard von 02.12.2008: „Ihr müsst aufs Geld schauen“ online abrufbar unter <https://derstandard.at/1227102706030/Ihr-muesst-aufs-Geld-schauen>; 10.04.2018
- Freeden, Michael (2017): *Crisis? How Is That a Crisis?! Reflections on an Overburdened Word*. In: *Contributions to the History of Concepts*, 12. Jg., Heft 2, S. 12-28.
- von Friedeburg, Ludwig (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt/M.
- Graf, Rüdiger/Jarusch, Konrad H. (2017): „Crisis“ in *Contemporary History and Historiography*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 27.03.2017 (online: [http://docupedia.de/zg/Graf\\_jarusch\\_crisis\\_en\\_2017](http://docupedia.de/zg/Graf_jarusch_crisis_en_2017); 10.04.2018)
- Habermas, Jürgen (1976/1995): *Was heißt heute Krise? Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*. In: Ders.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. 6. Aufl. Frankfurt/M., S. 304-328.

---

5 Rede der Bundeskanzlerin Angela Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008; online: [www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html)

- Hay, Colin (1999): Crisis and the structural transformation of the state: interrogation the process of change. In: *British Journal of Politics and International Relations*, 1. Jg., Heft 3, S. 317-344.
- Hopmann, Stefan (2008): No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability. In: *Journal of Curriculum Studies*, 40. Jg., Heft 4, S. 417-456.
- Hutt, Ethan L. (2016): The "Crisis" Problem: On the Pervasiveness of Crisis Rhetoric in American Education Research. In: Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.): *Educational Research: Discourses of Change and Changes of Discourse*. Cham, S. 153-172.
- Koselleck, Reinhart (1959): *Kritik und Krise. Ein Beitrag zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*. Freiburg/München.
- Koselleck, Reinhart (1979/2015): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. 9. Aufl. Frankfurt/M.
- Koselleck, Reinhart (1995): *Krise*. In: Ders./Brunner, Otto/Conze, Werner (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 3. Stuttgart, S. 617-650.
- Koselleck, Reinhart (2000): *Verschränkung und Wandel der drei Zeitdimensionen*. In: Ders.: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Mit einem Beitrag von Hans-Georg Gadamer. Frankfurt/M., S. 131-221.
- Koselleck, Reinhart (2006a): *Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Ders.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M., S. 105-158.
- Koselleck, Reinhart (2006b): *Einigen Fragen an die Begriffsgeschichte von „Krise“*. In: Ders.: *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt/M., S. 203-217.
- Labaree, David F. (2008): *The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States*. In: *Educational Theory*, 58. Jg., Heft 4, S. 447-460.
- Labaree, David F. (2010): *Someone has to fail. The zero-sum game of public schooling*. Cambridge u.a.
- Löwe, Teresa (2004a): *Georg Picht und die Schule Birklehof in der Nachkriegszeit (1946-1955)*. Berlin.
- Löwe, Teresa (2004b): *Georg Picht. Vom Birklehof zur Bildungsoffensive*. In: *Neue Sammlung*, 44. Jg., Heft 4, S. 517-528.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988/1999): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- Merkel, Angela (2008): *Rede von Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel auf der Festveranstaltung „60 Jahre Soziale Marktwirtschaft“ am 12. Juni 2008 in Berlin*. <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Bulletin/2008/06/64-1-bk-soziale-marktwirtschaft.html>; 10.04.2018.
- Mollenhauer, Klaus (1983): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München.
- NOESIS-Projektteam (Hrsg.) (2016): *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz.
- Picht, Georg (1965): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. München.
- Precht, Richard David (2013): *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München.
- Raulff, Ulrich (2009): *Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben*. München.
- Ribolits, Erich/Zuber, Johannes (Hrsg.) (2004): *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* schulheft 116. Innsbruck u.a.
- Rickover, Hyman G. (1959): *Education and Freedom*. New York.
- Rosa, Hartmut (2005/2014): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstruktur in der Moderne*. 10. Aufl. Frankfurt/M.

- Ruhloff, Jörg (2006): Bildung und Bildungsgerede. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, S. 287-299.
- Samman, Amin (2011): The Idea of Crisis. Editorial for the special issue on 'Crisis'. In: Journal of Critical Globalisation Studies, Heft 4, S. 4-9.
- Schmitt, Carl (1918): Die Buribunken. In: Summa, Bd. 4: Viertes Viertel, S. 89-106.
- Smeyers, Paul/Depaepe, Marc (Hrsg.) (2008): Educational Research: the Educationalization of Social Problems. Dordrecht u.a.
- Thomas, William/Thomas, Dorothy (1928): The Child in America. Behavior Problems and Programs. New York.
- Tröhler, Daniel (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In: Meyer, Heinz-Dieter/Benavot, Aaron (Hrsg.): PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford, S. 141-161.

## Finde den Fehler!

Die Kultusministerkonferenz hat auch etwas gebraucht:

*Vorher:*



*Nachher:*

