

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 60

HERBST 2019

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 60

HERBST 2019

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

---

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

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)  
Anne Kirschner (Heidelberg)  
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:*

© 2019 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 Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69  
<https://budrich.de>

- 4      **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE I**  
*Peter Euler*  
Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von  
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und  
Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft
- 28     **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Saskia Bender/Fabian Dietrich*  
Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische  
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung
- 51     **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**  
Hole in one
- 52     **SALZBURGER SYMPOSION**  
Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION
- 54     *Lothar Wigger*  
Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata  
pädagogischer Verantwortung
- 69     *Markus Rieger-Ladich*  
Sensible Kunden, verletzbar Subjekte. Was sich derzeit auf dem  
Campus tut
- 87     **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE II**  
*Volker Ladenthin*  
Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur  
Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

*Peter Euler*

## Dennoch: Pädagogik Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis und Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>

### I

#### Warum „Dennoch: Pädagogik“? Zur problematischen Situation der Disziplin

Ohne Frage steht ein wichtiger Aufsatz Gernot Koneffkes (2018a) hier Pate: „Dennoch: Bildung als Prinzip. Anmerkungen zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs“. In diesem Aufsatz erhebt Koneffke Einsprüche gegen einen üblich gewordenen konturlosen, letztlich leeren und beliebigen Bildungsbegriff: einerseits extrem aufgeladen mit gesellschaftlichen Erwartungen und Wirkungen, andererseits inhaltlich zum Beliebigen geweitet. Dadurch geraten auch die progressiven und kritisch gemeinten Bildungsvorstellungen und Bildungserwartungen in ein „Zwielicht“ (ebd., S. 189).

Koneffke konstatiert, dass „Bildung“ die „Eigenschaften des Begriffs verliert“ (ebd.). Aber diesen Prozess beklagt er nicht nur als den intellektuellen und moralischen Verfall, der er auch ist, sondern er begreift ihn als Resultat der Widersprüche bürgerlicher Gesellschaft, aus der und nur aus der – wie er immer wieder betonte – der Bildungsbegriff entstammt. Er widerspricht damit naturalistischen, gesellschaftsfunktionalen oder emanzipatorischen Überhöhungen der Bedeutungszuschreibung, etwa in „humanistischen Illusionen“ (wie das Alfred Schäfer (1996) nannte), ohne dem Versuch zu erliegen, auf den Bildungsbegriff zu verzichten. Dieser bleibt nämlich dennoch, so Astrid Messerschmidt (2009, S. 141), „Ansatzpunkt für Bildungswissenschaft und Bildungspraxis, bei dem Bildung weder humanistisch idealisiert noch dekonstruiert suspendiert“ wird.

Doch warum thematisiere ich diesen Bezug nun 33 Jahre nach der Veröffentlichung und dann bezogen auf die Pädagogik? Seit nun mindestens zwei Jahrzehnten erfolgt eine weithin neoliberal inspirierte internationale top down organisierte Umsteuerung des gesamten Bildungssystems, die sowohl die Institutionen als auch die bis dato anerkannte Theorie und Wissenschaft der Erziehung, Bildung und Didaktik grundlegend in eine Richtung verändert, die ein genuin pädagogisches Problemverständnis auflöst bzw. zum Verschwinden bringt. Die negativen Folgen werden auf allen Ebenen immer unübersichtlicher.

---

1 Überarbeitete Vorlesung zum Ruhestand, gehalten am 28.06.2019 an der TU Darmstadt.

Ich plädiere daher entschieden und mit Leidenschaft gegen diese Schübe der Liquidierung pädagogischen Denkens und Handelns und für eine pädagogische Re-Orientierung. Im Unterschied zu rein sozialtheoretischen Analysen geht es mir um die Substanz, ja um das Wesen der pädagogischen Aufgabe samt der ihr zugehörigen Begriffe und Theorien, die ich nicht für erledigt halte. Gerade dem Bewusstsein der Liquidation oder, weniger dramatisch, der Schwächung des Pädagogischen und den genuin pädagogischen Aufgaben- und Problemstellungen gilt mein Interesse.

Damit möchte ich auch einem aktuellen wissenschaftspolitischen Dogma der Innovation widersprechen, das die Verdrängung bzw. Substitution der Pädagogik für einen disziplinären Fortschritt hält. Im Gegenteil sehe ich immer deutlichere Anzeichen aus verschiedenen Forschungsfeldern, auch aus der Medizin, der Pädiatrie, der Psychoanalyse und Psychotherapie usw., für die fatalen Folgen der sog. Bildungsreform. Es zählt für mich gegenwärtig zu den charakteristischsten Tatbeständen, dass einer vermeintlich empirischen Bildungswissenschaft diese Folgen der von ihr eifrig mitbetriebenen sog. Reformen aus dem Blick gerät. Eine solche Kritik gilt aber nicht nur dem eigenen Fach, sondern der Wissenschaft in Gänze, ja der Gesellschaft insgesamt. Ich meine hier die falsche Gleichsetzung von Innovation mit Fortschritt: Es handelt sich um einen verheerenden Irrtum, denn der neueste Stand einer Entwicklung ist keineswegs identisch mit einem Fortschritt in der Sache.

Ullrich von Weizsäcker und die anderen Autoren des Jubiläumsbandes des *Club of Rome* mit dem Untertitel „Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen“ konstatieren die grundlegend schädliche Gesamthaltung, die „Innovation regelrecht anbetet“ (Weizsäcker/Wijrman 2017, S. 99), und dass diese zum Selbstzweck degenerierte Innovation wesentlich die Zerstörung unserer Lebensgrundlagen befeuert. Die Innovationsanbetung entspringt einer oder bedient eine „Neomanie“, eine Neuerungssucht, die auch für die Reformgewitter der Pädagogik verantwortlich ist.

In einem Standardlehrbuch über „Führung, Steuerung und Management“ von Schule (Rolff/Arnold 2010) ist ein vermeintlich chinesisches Sprichwort als Motto voranstellt: „Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen Mauern, die anderen Windmühlen“ (zit. nach Krautz 2018, S. 43). Letztere gelten als die Fortschrittlichen, als „Changer“. Als dumm und erfolglos gilt der, der die Winde, also die Zeichen der Zeit nicht als Chance erkennt und nutzt. Wer den Wandel aber uneingeschränkt favorisiert, fragt nicht, woher der Wind weht, oder „wer die Windmaschine angeworfen hat“ (ebd.). In dieser Denkfigur schlägt die Verherrlichung des „Change-Managements“ in blanken Opportunismus um.

Es ist genau diese substanzielle Prüfung gegenüber gesellschaftlichen Neuerungen, die meine Arbeit an der pädagogischen Re-Orientierung antreibt. Ich verstehe sie in der Tradition Darmstädter Pädagogik als eine notwendig selbstkritische Re-Vision von Pädagogik, die sich ihre Widersprüche und Vereinnahmungen bewusst zu machen hat, mit der Folge, dass gerade

dadurch die Pädagog\_innen und Lehrer\_innen sich selbst auch kritisch verstehen lernen und genau erst dadurch ihrer notwendigen gesellschaftlichen Arbeit in den widersprüchlichen Verhältnissen nachkommen können. Der Widerspruch ist nicht nur ein Problem, sondern er *ist*, und d.h. er besteht als Bedingung von Intervention und Umkehr innerhalb des Herrschenden. Ich erinnere hier gerne an eine Karte von Martin Buber, die in Gernot Koneffkes Zimmer hing und die Buber Heydorn geschrieben hatte: „Schlimmer als das Verhängnis ist der Glaube an das Verhängnis, denn dieser hält die Bewegung zur Umkehr nieder“. Das „Dennoch: Pädagogik“ ist in diesem Sinne ein sachlich begründeter Trotz.

In der naiven Verteidigung von Bildung und Pädagogik steckt immer die Gefahr einer unkritischen Bezugnahme auf humanistische Ansprüche. Eine Bezugnahme, die die „innere Zwiespältigkeit von Bildung“ (Bierbaum u.a. 2007, S. 7) verkennt.

„Denn Bildung wird immer mehr zu einer Funktion von Integration, des sich Einfügens und Dazugehörens und ist in Form der Kritik immer weniger präsent. [...] Angesichts einer hegemonialen Kultur des Einverständnisses mit den verordneten Effizienz- und Leistungskriterien in Bildungspolitik und Bildungsorganisation wird Bildung immer mehr als Maßnahme affirmativer Integration erfahren. Das spiegelt sich insbesondere in der Art und Weise, wie gegenwärtig die Universitäten umgebaut werden.“ (ebd.)

„Schulische Wirklichkeit zu begreifen“, auch in ihrer Zwiespältigkeit, hilft, wie Bernd Hackl (2018, S. 93) jüngst gezeigt hat, „pädagogisches Denken“. Aus pädagogischer Sicht bedürfe schulisches Lernen „zunächst der Voraussetzung von Muße und Bedrohungsfreiheit“ (ebd.). Das ist angesichts der Tendenz zur „Lernfabrik“ (Ruhloff 2002) und dem Schülerleiden am Schulbetrieb als Kern von Schule einzufordern. Schule ist dadurch „zugleich auf eine soziale Struktur angewiesen [...], die die Integration und Anerkennung der Lernenden sichert.“ (Hackl 2018, S. 93) Geht man von dieser Voraussetzung aus, dann zeigt sich empirisch leider, dass diese Voraussetzungen „jedoch durch die institutionellen Vorkehrungen der Schule systematisch brüskiert und unterlaufen“ werden (ebd.). Im Gegensatz zu Schwarz-Weiß-Betrachtungen schulischer Bildung ist es für eine professionelle Arbeit wichtig zu erkennen, dass sie genau in diesem Widerspruch stattfindet. Damit stoßen wir auf ein Kernproblem der gegenwärtigen Lage der Erziehungswissenschaft, nämlich das von unterschiedlichen Verblendungen verstellte spezifische pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis zu erkennen und in Lehre und Forschung widerständig zur Geltung zu bringen.

## II

### Wider die Verkennung und Ausblendung des spezifischen Theorie-Praxis-Verhältnisses in der Pädagogik

Dominant in der herrschenden Bildungspolitik ist die vermeintliche Orientierung an der Praxis. „Praxisbezug“ wurde zum Zauberwort der Bildungsreformen, so auch im „Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“

(2004), das für diese vermeintliche Orientierung an der Praxis geradezu ein Lehrstück darstellt (vgl. Endter 2005). Und dieses Schlagwort beherrscht weiterhin das Reden zum Thema Verbesserung der Schulbildung.

Im Grunde handelt es sich um einen logischen Treppenwitz und der geht so:

1. Die Schulpraxis wird – angeblich belegt durch Tests – für schlecht befunden.
2. Die Lehrerbildung wird dafür – nahezu ohne jeden Beleg – entscheidend verantwortlich gemacht.
3. Also muss die Lehrerbildung verändert werden.
4. Wie muss sie das? Indem man sie an der Praxis orientiert!

Ergo:

Die Praxis muss besser werden, indem man die Lehrerbildung an der Praxis, die besser werden soll, orientiert.

Es ist bei etwas Nachdenken offenkundig, wie dieser Aberwitz zustande kommt. Die Beschwörung von „Praxis“ schließt Theorie als Bedingung des Urteilens schlichtweg aus, wodurch dann in der Ableitung die Formel „Praxis“ zweimal vorkommt: Zunächst als das unbestimmt Falsche und dann als das ebenfalls unbestimmt Richtige. Besser oder schlechter, richtig oder falsch sind aber eine Sache der argumentativen Beurteilung. Wenn jedoch Theorie als Instanz der Beurteilung ausfällt, eine theoretische Diskussion gemieden wird, degenerieren Begriffe eben zu Beschwörungsformeln. Entscheidend für das, was dann getan wird, ist nicht das begründete Urteil, sondern die politische und/oder ökonomische Macht, die mit Beschwörungen mobilisiert oder maskiert werden kann. Da dieser Denkfehler, wenn man ihn denn überhaupt so nennen darf, keineswegs auf das pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnis beschränkt ist, halte ich eine Reflexion zum grundsätzlichen Theorie-Praxis-Verständnis für notwendig, um dann zum spezifisch Pädagogischen zu kommen.

Wenn man verstehen will, warum überhaupt das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein gegensätzliches gedacht werden kann und wenn nachgewiesen werden soll, inwiefern der behauptete Gegensatz ein Irrtum ist, dann ist der Rückgriff auf Kants Aufsatz „Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (Kant 1977) unabdingbar. Dass es sich schon vor 200 Jahren um einen Gemeinpruch handelte und man diese Sprüche auch gegenwärtig häufig hört, zeigt die Relevanz des Problems an. Kant weist in seinen Überlegungen nach, dass für Gegenstände spezifisch menschlicher Tätigkeit Theorie nie nur eine beschreibende und darlegende Funktion haben kann, weil damit das Entscheidende menschlicher Tätigkeit, eben von Praxis, ausgeblendet wird. Praxis besteht nämlich in der Verfolgung von Zwecken, erfordert also Überlegungen, was, warum und wie etwas zu tun sei. Praxis ist in diesem Sinne zwingend theorieabhängig. Wäre dem nicht so, bestünde sie nur in bewusst- und reflexionslosem Hantieren.

Einen weiteren interessanten Hinweis auf die „Praxisproblematik“ kann man Hannah Arendts (1981) *Vita activa oder Vom tätigen Leben* entnehmen.



Sie veröffentlicht den Text 1958 zuerst unter dem Titel *The Human Condition*, was stärker hervorhob, dass sie das Spezifische des politischen Handelns angesichts barbarischer Entwicklungen in Ost und West in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts begreifen wollte. Sie unterscheidet dazu drei Arten menschlicher Grundtätigkeiten: das Arbeiten, das Herstellen und das Handeln.

Das Arbeiten ist für Arendt eine Tätigkeit, deren Ergebnisse verbraucht und zum Weiterleben der Gattung gebraucht werden (u.a. Hauswesen, Landwirtschaft). Das Herstellen bezieht sich im Unterschied zur Arbeit auf dauerhaftere Produkte, die künstliche Welt des Menschen (u.a. Handwerk, Kunst). Diese haben Bestand und verleihen dem menschlichen Wirken also Dauer, auch über das eigene Leben hinaus. Und als Drittes unterscheidet sie die Tätigkeit des Handelns. Auch unabhängig davon, dass Kritiker die strikte Isolierung des Handelns von den anderen Tätigkeiten mit guten Gründen kritisieren, vermag Arendt hierin eine entscheidende Bestimmung des menschlichen Tuns auszumachen: Dieses besteht nämlich im sozialen und politischen Handeln und dieses Handeln ist notwendig ein sprachlich vermitteltes. Bei allem Unterschied sieht sie wie Aristoteles den Menschen von seinem Wesen her als politisch an. Die Gründung, Erhaltung und Weiterentwicklung des Gemeinwesens ist hierin fundiert, wodurch Sprechen und Handeln eine den Menschen auszeichnende Eigenschaft ist, die selbstverständlich für eine humane Erziehung und Bildung im Zentrum ihrer Re-Generationsarbeit zu stehen hat. Denn dies macht die Besonderheit menschlicher Regeneration aus, die aber, das ist Arendt ganz bewusst, dadurch hoch fragil ist; sie spricht explizit von der „Zerbrechlichkeit menschlicher Angelegenheiten“ (ebd., S. 180). Diese Zerbrechlichkeit ist und kann folglich auch nicht durch technische Steuerung aufgehoben werden. Vielmehr hat die pädagogische Arbeit der Re-Generation eine Kontinuität zwischen den Generationen zu stiften, d.h. sie hat für Erinnerung zu sorgen. Nach Arendt ist daher durch Pädagogik die Verbindung von Vergangenheit und Zukunft zu stiften, und zwar so, dass diese weder traditionalistisch beschränkt ist noch modernistisch geschichtsvergessen (vgl. Arendt 2000, S. 255-276).

Hannah Arendt beobachtete als politische Theoretikerin aber auch, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und damit die „vita activa“ im 20. Jahrhundert entschieden veränderten, was sie u.a. in den Begriffen „homo laborans“ und in der Entfremdung durch die „Massengesellschaft“ reflektierte. Dass davon auch und in besonderer Weise das Verhältnis von Theorie und Praxis betroffen ist, hat Jürgen Habermas (1973) in seiner vielbeachteten Schrift *Erkenntnis und Interesse* analysiert, die als Reaktion auf den sog. Positivismusstreit in der Soziologie entstand. Im Zusammenhang der hier verfolgten Problemstellung ist bedeutsam, dass Habermas die wachsende Sinnreduktion von Theorie und Praxis darin erkannte, dass das Funktionieren des gesellschaftlichen Systems sich gegenüber autonomen Zwecken und individuellen Sinnhorizonten verselbständigt hat.

Habermas stellt fest, dass in der Neuzeit sich Wissenschaft immer stärker vom praktischen Interesse als bewusstem Teil von Theorie abgekoppelt hat.

Im „Szientismus“ etabliert sich eine Vorstellung, „die „Erkenntnis mit Wissenschaft identifizier[t]“ (Habermas 1973, S. 13) und zwar mit einer letztlich positivistischen Auffassung von Wissenschaft, so dass die der Naturwissenschaft unterstellte Methode der Forschung zur Methode der Wissenschaft überhaupt wird. Damit einhergeht ein Prozess, der Praxis wiederum auf Technik reduziert und damit soziale Prozesse immer mehr als steuerbare, technische Prozess aufgefasst werden.

Anders jedoch als Habermas, der den Positivismus in fast geisteswissenschaftlicher Manier mit dem Wesen der Naturwissenschaften weithin gleichsetzt, konstatiert Peter Bulthaup, dessen Theorie für uns im Arbeitsbereich „Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Natur- und Umweltwissenschaften“ von großer Bedeutung ist: „[D]ie Wissenschaft selbst transformiert sich in Technologie“ (Bulthaup 1996, S. 14). Der Umschlag in Technologie ist ein Degenerationsvorgang (auch) der (Natur-)Wissenschaft, durch die sie um ihren Forschungscharakter gebracht wird und der sich im 20. Jahrhundert vollzieht. Wissenschaftliche Forschung gerät immer umfassender unter die Imperative fortschreitender Kapitalisierung, wird damit zu deren existentieller Bedingung. Das haben Forschungen von Gernot Böhme u.a. unter dem Begriff der „Finalisierung der Wissenschaft“ (Böhme/van den Daele/Krohn 1973) eine Weile öffentlich vielbeachtet gefasst. Die Vorstellung einer Neutralität der Wissenschaft, einer Wertfreiheit gar, war damit gerade auch im Bereich von Naturwissenschaft und Technologie als ideologische Vernebelung durchschaut. Das müsste aber für ein verantwortliches Wissenschaftstreiben gerade hier und heute moralisch-politische Konsequenzen haben (vgl. Böhme 2004).

Diese allgemeinen Veränderungen des Verhältnisses von Theorie und Praxis lassen die Pädagogik nicht unberührt, allerdings ist es entscheidend zu erkennen, wie davon das genuin pädagogische Theorie-Praxis-Verhältnisses betroffen ist, was allerdings voraussetzt, dass man es kennt.

Die Pädagogik Johann Friedrich Herbarts hat zentral die Frage nach Theorie und Praxis aufgeworfen, soll sie nicht in „,[b]loße Praxis“ versinken, „,eigentlich nur Schlendrian“ sein (Breinbauer 2000, S. 90). Durch eine Analyse der Modelle des „praktischen“ und des „hermeneutischen Zirkels“, aber auch des „Modells neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie“ (Herbart nach ebd., S. 90f.) gelangt Herbart zum Spezifischen der Pädagogik, in seiner Terminologie, zum pädagogischen Takt. Der Takt ist das, was sich „zwischen die Theorie und die Praxis ganz unwillkürlich“ einschleibt (ebd., S. 92). Ein „gewisser Takt nämlich, eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht, wie der Schlendrian, ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie“ agiert, sondern auch „die wahre Forderung des individuellen Falles“ beherzigt (ebd.). Von einer guten pädagogischen Praxis ist danach zu verlangen, dass sie der vernünftig begründeten Theorie gehorcht und zugleich dem Einzelfall gerecht zu werden versucht.

Der pädagogische Takt, so Herbart, bildet sich erst während der Praxis, aber er setzt „eine Vorbereitung auf die Kunst durch Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens vor Antretung des Geschäfts“ voraus (ebd.,

S. 92). Weder Theorie allein, noch einfach die Aussetzung in die Praxis ist daher der Königsweg für die Pädagogik. Deshalb gilt nach Herbart: „Im Handeln nur lernt man die Kunst, [...] aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt“ hat (ebd., S. 93).

Mit Herbart stößt man auf die zwingende Einsicht, dass für die Pädagogik die Theorie Bedingung der Erfahrung ist und eben nicht durch Erfahrung in einer beschworenen Praxis ersetzt werden kann. Theorie ist für eine genuin pädagogische Praxis, also für die Ermöglichung von Erfahrung in und von pädagogischen Situation die Voraussetzung. Daher ist für die Lehrer\_innenbildung, für ein Studium der Pädagogik der Erfahrung Raum zu geben gegenüber der Theorie, aber eben auch der Theorie Raum gegenüber der bestehenden Praxis, dass diese durch Kritik zu einer bildenden Praxis werden kann.

Die Einsicht in den pädagogischen Takt ist keineswegs die abschließende Antwort, aber sie markiert den Ansatzpunkt einer genuin pädagogischen Bearbeitung der objektiv gegebenen Unterrichts- und Schulprobleme. Zu beobachten ist demgegenüber, dass dieser methodische Zugang für „maßgebliche Strömungen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft“ wenig bis keine Relevanz mehr hat, weil diese „stärker an operationalisierbaren Fragestellungen und an der Erzeugung von Evidenz interessiert“ sind (Burghardt/Krinninger/Seichter 2015, S. 7). Durch die Besinnung auf den pädagogischen Takt lässt sich die pädagogische Perspektive wiedergewinnen. Um die geht es mir, weil sie die Basis ist für alle weiteren Kenntnisse und Fähigkeiten, die man in pädagogischen Praxisfeldern braucht. Gegenüber einem fast allgegenwärtigen Zeitgeist ist die genuin pädagogische Theorie also keine, deren Aufgabe die mechanische bzw. die technologische Umsetzung gegebener Ziele ist. Der Terminus „um[...]setzen“, der immer häufiger im Fachjargon des PISA-Zeitalters vorkommt, ist ein „gerne verwendeter Ausdruck zur Bekundung eines falschen Verständnisses vom Verhältnis von Theorie und Praxis“, wie Schirlbauer (2018, S. 21) zurecht bemerkt. Die Zwecke pädagogischer Arbeit, Erziehung, Vermittlung, Bildung, Lernen, Mündigkeit sind nicht herzustellen, zu machen, sie sind um ihres Zweckes willen für die den Pädagog\_innen Anvertrauten zu ermöglichen. Hieraus ergibt sich auch, dass professionelle Ausübung im Alltag bestimmt ist von der Trias aus Wissen, Handlungsroutine und Ethos (vgl. Blömeke 2003).

Genau auf diesem prinzipiellen Sachverhalt ist auch eine spezifisch pädagogische empirische Forschung begründet, die über ein rekonstruktives Fallverstehen eine wissenschaftliche Erforschung der pädagogischen Wirklichkeit zu leisten in der Lage ist (vgl. u.a. Gruschka 2005, Wernet 2006, Pollmanns 2015). Eine solche Forschung nimmt noch bei weitem nicht den Raum ein, den sie einnehmen müsste, was entscheidend mit den genannten wissenschaftspolitischen Fehlentwicklungen zu tun hat. Es gibt aber auch, um in der Disziplin erfolgreich zu sein, die Tendenz irgendwie etwas Empirisches vorweisen zu können, um dem herrschenden wissenschaftlichen Legitimationszwang zu entsprechen. Hier nun beobachte ich seit längerer Zeit, dass diese Entwicklung

auf Kosten gravierender Verluste des Theorierahmens des Pädagogischen, der Kenntnis des Spezifischen der Pädagogik geht.

Bezogen auf diesen Theorierahmen habe ich – und wir in unserem Arbeitsbereich – einerseits besonderes Gewicht auf die Geschichte und Systematik der Pädagogik im Horizont einer zu bewahrenden und weiter zu entwickelnden kritischen Bildungstheorie gelegt und andererseits diese auch in konkreten Projekten auf die Pädagogik des Verstehens von Naturwissenschaft und Nachhaltigkeit erprobt und weiterentwickelt, was ich hier, ohne das weiter ausführen zu können, besonders betonen möchte. Dabei zeigte sich, in konkreter, in empirischer Weise, dass für die bildungstheoretisch begründete Ausbildung von Pädagog\_innen und Lehrer\_innen die Ermöglichung ihres eigenen Sach- und Fachverstehens eine entscheidende Bedingung ihres pädagogischen Wirkens ist: Zur Erkenntnis der Verstehensprobleme der Schüler\_innen ist es allerdings notwendig, die eigenen Probleme beim Verstehen der Sache, dem Fach erfahren, erkannt und analysiert zu haben. Eine Erfahrung unserer Seminare ist, dass dies im Lehrbetrieb der Universität oft, zu oft kein Thema der Fachlehrer\_innenausbildung ist.

Der pädagogisch zu stiftende Re-Generationszusammenhang (Arendt) ist im Kern also ein didaktischer materialer, der über die Zueignung, über die reflexive Auseinandersetzung mit der Kultur, den Inhalten der symbolischen Welt, in die man hineingeboren wird, erfolgt: „Die Schule fördert den Sinn für das Gemeinsame und Geteilte bzw. hätte diesen Sinn zu fördern“ (Reichenbach 2013, S. 17). Das aber heißt, dass diese Verbindung über die Ermöglichung des Verstehens von Ich und Welt zu stiften und dadurch der „Gemeinsinn“ zu entwickeln sei. Gegenüber landläufigen Verkürzungen betont Reichenbach: „Der Gemeinsinn [...] ist eine Fähigkeit“, die entwickelt, geübt und erworben werden muss, durch das Denken und Nachdenken selber“ (ebd., S. 31). Dem Denken kommt dabei allererste Priorität zu, aber eben nicht als kognitivistisch verstandenes: „Denken hat zunächst nahezu nichts mit Intelligenz zu tun“ (ebd.). Mit dem Parson-Schüler Robert N. Bellah u.a. geht es um „Gewohnheiten“, um „habits of the heart“ und diese korrelieren nicht mit Intelligenz. Im Gegenteil gibt es intelligente Menschen, die „leider eines weder tun noch können: denken.“ (ebd., S. 31f.) Dabei ist für eine in Bildung gegründete Pädagogik entscheidend, dass „Nicht-Denken [...] ein soziales und kein individuelles Problem“ ist, „ein gesellschaftliches und kein persönliches Übel“ (ebd., S. 32). Denken zu lernen i.d.S., ist also keine Sache von Intelligenz und Begabung, sondern die Aufgabe kollektiven Lernens in der Schule.

### III

#### Kritik an der Degenerierung des Pädagogischen

Für die Degenerierung des Pädagogischen ist eine „wissenschaftspolitische Mächterschleichung“ (Ruhloff 2007/08, S. 5) verantwortlich, in der politische und wissenschaftliche Transformationen ein Amalgam bilden. Ihre quasi offizielle staatliche Ausrufung erfährt diese Entwicklung mit der am 26. April 1997 in Berlin gehaltenen öffentlichen Ansprache des Bundespräsident Roman

Herzog, die als „Ruckrede“ in die bundesrepublikanische Politikgeschichte eingegangen ist. Mit ihr wurde ein neoliberales Programm unter dem „Megathema Bildung“ ausgerufen. Ökonomie und Bildung wurden auf eine affirmativ immanente Weise programmatisch verbunden. „Ein Gefühl der Lähmung liegt über unserer Gesellschaft. Durch Deutschland muss ein Ruck gehen. Alle sind angesprochen, alle müssen Opfer bringen, alle müssen mitmachen. Wir müssen Abschied nehmen von lieb gewordenen Besitzständen“ (Herzog 1997). Die präsidiale Forderung war nicht adressiert an die ungerechten Besitz- und Eigentumsverhältnisse. Im Gegenteil fordert Herzog, „den Modernisierungstau zu überwinden und unsere Wirtschaft und Gesellschaft zu dynamisieren“ (ebd.) und dies ohne irgendeine sittliche, moralische oder auch ökologische Einschränkung. (Immerhin waren seit dem Bericht des *Club of Rome* über die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows u.a. 1972) bereits 25 Jahre vergangen.) Und hier nun kommt für ihn die Bildung zentral ins Spiel: „Deswegen gebe ich der Reform unseres Bildungssystems so hohe Priorität. Bildung muss das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog 1997).

Privatisierung und schlanker Staat gelten nun in klar ausgesprochener neoliberaler Diktion als Garant von Leistung und Wirtschaftserfolg; alle Themen der später realisierten OECD-Bildungspolitik werden hier intoniert. Bereits 1995 sind, öffentlich allerdings damals wenig beachtet, wichtige politische Abkommen für diesen Weg geschlossen worden; so das „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1996) und zur gleichen Zeit das GATS-Abkommen (General Agreement on Trade in Services), ein internationales, multilaterales Vertragswerk der Welthandelsorganisation (WTO), das den grenzüberschreitenden Handel mit Dienstleistungen regelt (Kommunikations-, Montage-, Vertriebs-, Umwelt-, Finanzdienstleistung usw.), zu denen nun auch erstmalig die „Bildungsdienstleistung“ gehört. Die ökonomische Strategie dieser internationalen Politik ist beherrscht von der Absicht einer durchgängigen Kapitalisierung aller Lebensbereiche: Kommunale Versorgung, Pflege, Gesundheit und eben auch der Bildung. Ihr Sektor wird zudem als großer gewinnbringender, eben deshalb auch lukrativer Markt (u.a. von Bertelsmann) entdeckt. Bildungstheorie und Bildungsinstitutionen werden dem Neoliberalismus entsprechend systemgerecht modelliert. Dazu gehört eine als unumgänglich und fortschrittlich deklarierte und zugleich problemblinde Digitalisierungspropaganda, z.T. -euphorie. Sie übersieht, dass die sog. Digitalisierungspolitik im Dienste eines weiteren neoliberalen Schubs steht und nur zum Geringsten auf einen pädagogischen Fortschritt angelegt ist. Das belegt u.a. ein ungeschminkter, insofern brutaler Gastbeitrag des mächtigen Verlegers Rupert Murdoch in der FAZ mit dem Titel „Bildung ist das letzte Reservat“ (vgl. Lankau 2011). Hier zieht er heftig gegen das mit der Entwicklung nicht Schritt haltende Schulsystem zu Felde: Es schöpfe das Humankapital nicht aus, in ihm versickere wirkungslos Geld und es sei ohnehin nur eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für Lehrer.

„Doch Murdoch kennt die Retter: Computer. Kostenlose iPads (= Tablet PCs) für alle“ (ebd.).

Doch was sind die Triebkräfte dieser radikalen Entwicklung? Viel zu selten wird diese politisch-ökonomische Frage aufgeworfen, weil deren Antwort unvermeidlich auf die systematische Unmöglichkeit einer unbeschränkten Kapitalisierung verweist. Der Zwang im System des Kapitalismus besteht darin, neu gewonnene Werte stets wieder selbst in den Kapitalverwertungsprozess einzuspeisen. Dazu bedarf es ständig neuer Bereiche, die ihm unterworfen werden müssen. „Globalisierung“ ist die in der herrschenden Öffentlichkeit verharmlosende Chiffre für diesen sich immer weiter ausdehnenden Expansionsprozess der Kapitalverwertung.

Klaus Dörre (2012) hat diese Dynamik als „Landnahme“ bezeichnet: „Auf die Selbstverwertung von Wert programmiert, beziehen kapitalistische Gesellschaften ihre Dynamik geradezu aus der Fähigkeit dominanter Akteure, immanente Grenzen kapitalistischer Akkumulation zumindest zeitweilig zu umgehen oder zu überwinden“ (ebd.). Die Landnahme resultiert aus dem, was Rosa Luxemburg (1975) „strukturellen Wachstumszwang“ nennt: Der Kapitalismus bedarf daher immer eines Außen, also bislang nicht kapitalisierter Bereiche, Regionen, Gruppen usw. (vgl. Dörre 2012; Dörre u.a. 2009).

Treibende Kraft dieser Entwicklung ist also der Zwang bei Strafe des Systemuntergangs, neue Verwertungsmöglichkeiten durchzusetzen und das bedeutet bisherige Grenzen zu durchbrechen und damit neue Märkte zu schaffen. Die bis dato gängigen Märkte waren im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts gesättigt. Die grenzdurchbrechende Erschließung neuer Verwertungsmöglichkeiten findet sowohl als äußere (beginnend mit der Kolonialisierung und dem Imperialismus) als auch als innere Landnahme statt, zu der u.a. die Privatisierung öffentlicher Leistungen, wie z.B. Gesundheit, Pflege, Bildung, gehört, letztlich der Kapitalisierung der Subjektivität. Jeder Bereich gesellschaftlicher Aktivität kann der Kapitalisierung unterworfen werden. Insgesamt vollzieht sich ein enormer Ausbau des Handels mit Wertpapieren in dessen Verlauf auch die Trennung von normalem Bankgeschäft und Investmentbanking gehört, die sich schon in den 1970er Jahren ankündigt, aber verstärkt dann ab der 1990er Jahre einsetzt und seine zerstörerischen Wirkungen zeigt. Die sog. „Finanzialisierung“ schien den Ausweg zu liefern. Sie bezeichnet den Prozess der „Unterwerfung der Weltökonomie durch den Finanzsektor“ (Weizsäcker/Wijrman 2017, S. 31). Ein gewaltiger Übergang von der Marktwirtschaft zur von Spekulation dominierten Wirtschaft vollzog sich, insgesamt gekennzeichnet durch starke Deregulierungen, also von der Aufhebung von Beschränkungen, die bis dato als Schutz angesehen wurden. So haben 2008 die Finanzprodukte sage und schreibe einen Nennwert von 640 Billionen USD, was dem 14-fachen des Bruttosozialprodukts BIP aller Länder der Erde entspricht (vgl. ebd., S. 32).

Durch diese neue finanzkapitalistische Formation bekommen international agierende Kapitaleigner eine bis dato unbekannt politische Macht, die allerdings durch entsprechende Gesetze und politische Maßnahmen ermöglicht

wurden. Die Drohung mit Kapitalflucht leitete u.a. einen Steuersenkungswettbewerb der Staaten ein. Politisch ist diese Entwicklung durch die Favorisierung der Senkung der Lohnnebenkosten, von „*new governance*“, wachsender Privatisierung und vom Rückbau der Risikoabsicherung usw. bestimmt.

„Die herrschende Ökonomie transformiert sich dadurch selbst in kriegerische Formen, in eine Art Dauerkrieg, weshalb in jüngster Zeit offen von einem ‚Weltwirtschaftskrieg‘ die Rede ist und damit explizit die Militanz globaler Kapitalisierung zur Aufdeckung kommt. Ich erinnere hier an die Arbeit von Edward Luttwak ‚Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner‘ (1994) und Heiner Mühlmann ‚Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg‘ (2009). Aber auch volks- und weltwirtschaftliche Betrachtungen jüngerer und jüngster Zeit betonen entschieden die Aggressivität herrschender kapitalverwendender Ökonomie“ (Euler 2016, S. 87f.).

Diese Veränderungen bringen nicht den Staat zum Verschwinden, sondern verändern seinen Charakter. Im sog. Postfordismus entwickelt sich der Staat vom „Wohlfahrtsstaat“ zum „Wettbewerbsstaat“ (Hirsch). Und genau dieser Veränderung der Staatsaufgabe korrespondiert die neue Bildungsreform. Die Bildungsreformen der 1960er, 1970er Jahre unterscheiden sich von der der 2000er Jahre insofern, als die ersteren *equity-driven reforms* (Gerechtigkeits-orientierte Reformen) sind und letztere eine *competition-driven reform* (Wettbewerbs-orientierte Reform).

Diese neoliberale Umsteuerung des Bildungsverständnisses ist allerdings nicht das Produkt der Vereinnahmung von bestehender Wissenschaft durch politisch-ökonomische Akteure, Wissenschaft ist hier nicht unschuldig, keineswegs bloß Opfer. Nein, die neoliberale Politik ist das gezielte Produkt einer neuen Wissenschaft, entwickelt in der Denkfabrik der OECD, des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI). Ganz explizit fordert die OECD eine „*revolution, not reform*“ (OECD 2002, S. 26, zit. nach Casale u.a. 2010, S. 51). Zwei Studien des CERI sind dafür bestimmend geworden: *Understanding the Brain. Towards a New Learning Science* (2002) und *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science* (2007). Beide Studien schließen an die Studie zur Bedeutung von Sozial- und Humankapital *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital* (2001) an. In anmaßender Weise wird behauptet, eine gänzliche neue Wissenschaft, eine „*Learning Science*“ kreierte zu haben, die alles Vorhergehende auf diesem Gebiet hinter sich lässt und zum Rückständigen erklärt, auf den Misthaufen der Geschichte von Erziehung und Bildung wirft (vgl. Casale u.a. 2010, S. 53ff.).

„Mit der progressiven Landnahme der Lernwissenschaft, respektive der faktisch als solche agierenden ‚Bildungswissenschaften‘ als hybride Leitdisziplin der Lehrerbildung mit ihrer Fokussierung auf Kompetenzen, wird die Abtrennung pädagogischen (oder genauer des Unterrichts-) Handelns von seiner originären Wissensbasis [...] vorangetrieben.“ (ebd., S. 55)

Dieser auch akademischen Landnahme setzten die Autor\_innen Casale, Röhner, Schaarschuch und Sünker entgegen, was für eine pädagogische Perspektive entscheidend ist:

„Zentral für die Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Rahmen pädagogischer Professionalität ist seine Heranziehung zur Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert“ (ebd. S. 55f.).

Die OECD-Wissenschaft ignoriert nicht nur die sachlogisch geforderte, genuin pädagogische Perspektive, sie liquidiert sie schier und trägt dadurch zur Degenerierung des Fachs bei. In diesem Sinne liest sich die verordnete Kompetenzorientierung mit Ladenthin (2011) als „Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit“. Dabei geht es nicht um eine Schelte des „Kompetenzbegriffs“. Gegen Kompetenz kann im Grunde niemand etwas haben, wenn darunter Sachverständigkeit gemeint ist. Allgemeine Bildung bedeutete immer auch Kompetenzerwerb, aber eben als Effekt der Bildung, nicht als deren Zweck. Die pädagogische Orientierung, also die Orientierung an Mündigkeit, die unverzichtbar für eine humane und demokratische Gesellschaft ist, verlangt Eigenschaften, um in den existierenden gesellschaftlichen Widersprüchen sich orientieren zu können. Die wissenschaftspolitisch beherrschende Kompetenzorientierung ist also kein Zuwachs an bildungstheoretischer Erkenntnis und kein Gewinn an pädagogischer Profilierung; sie ist ein Symptom des Abschieds von der Pädagogik: ihrer theoretischen Substanz, ihrer moralischen Orientierung, ihres bildungspolitischen Auftrags und ihrer institutionellen Verfasstheit.

Es ist daher nicht verkehrt, wie es Wiechmann (2013, S. 27) tut, von einem „Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung“ zu sprechen. Dieser Substanzverlust von Schulbildung beunruhigt auch konservative Kommentatoren. Gerade jüngst konstatiert der FAZ-Herausgeber und deren Feuilleton-Chef Jürgen Kaube (2019) in seinem Buch *Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?*:

„Die Schule, wie sie jetzt ist, ist eine Fehlkonstruktion [...]. Schlimmer noch: Die Schule reagiert [...] viel zu stark auf immer neue Anforderungen, die von außen an sie gestellt werden. Die Digitalisierung des Klassenzimmers ist genauso Unsinn, wie es die Rechtschreibreform oder das Sprachlabor waren. Was jetzt gebraucht wird, sagt Kaube, ist eine Reduktion auf das Wesentliche: Kinder sollen in der Schule, so Kaube, denken lernen, darum und nur darum geht es in der Schule,“ also um „Urteilkraft und Weltverständnis“ (Werbetext).

Stephen Ball (2018) stellt den substanziellen Verlust mit dem gravierenden bildungspolitischen Funktionswandel in Beziehung unter dem Begriff von „Transformation von Bildung und Demokratie“: „Reformen des öffentlichen Sektors werden nicht mehr als politische Fragen angesehen. Man behandelt sie als technokratisch zu bewältigende Angelegenheiten, die dadurch gelöst werden, dass man Beurteilungsinstrumente aus der Betriebswirtschaft in die Schulen einführt“ (ebd., S. 49). Damit entfällt ein relevantes „demokratisches Forum für eine öffentliche Diskussion“ (ebd.). Fragen der Bildung sind in der sog. „Output-Steuerung“ „ausschließlich auf Leistungsorientierung fokussiert“, „auf Leistungssteuerung, Kommerzialisierung und Privatisierung. Deshalb herrscht die Losung: Es braucht Tests, Standardisierung, Vermessung, Konkurrenz, Vergleich usw. Es ist eine vollständige Diskrepanz zwischen diesem Entwicklungstrend und der echten Substanz von Bildung“ (ebd.). „Sie verändert grundsätzlich, was Bildung bedeutet, was Pädagogik und die Bedeutung



der Lehrperson bedeuten“ (ebd.). Die „Aufgaben der Bildung“, der „Sinn der Bildung werden ausgeblendet“ (ebd.), mit fatalen Folgen: Die bestehen in der „Zunahme an Stress, mit denen die Schüler und die Lehrpersonen konfrontiert sind. Daraus ergibt sich ein Absinken der Freude und Motivation beim Lernen“ (ebd.). Bildungseinrichtungen werden zu „Stressmühlen“.

Die inhaltliche und substanzielle Aushöhlung von Bildung und geht mit einer „Psychologisierung“ der Pädagogik einher (vgl. Reichenbach/ Oser 2002; Masschelein 2002; Koch 2006, 2012). Das bedeutet überhaupt nicht, und das ist mir äußerst wichtig, dass Psychologie grundsätzlich im Widerspruch zur Pädagogik stünde. Beileibe nicht. Schon zu Beginn der 1950er Jahre hat Heinrich Döpp-Vorwald (2016, S. 109) innerhalb der „Pädagogischen Psychologie“ zwei Tendenzen unterschieden: „Der psychologische und der pädagogische Gesichtspunkt stehen hier vielmehr in einem Verhältnis der *conditio sine qua non* zur *conditio per quam*.“ Dem erzieherisch Handelnden hat es darum zu gehen, „den ihm anvertrauten Mitmenschen [...] zu einem für seine menschliche Entwicklung als wertvoll erkannten Ziel hinzuführen“ (ebd., S. 108). Die Psychologie hat angesichts pädagogischer Fragen die Funktion als Hilfe für die Lösung der erzieherischen Aufgabe (vgl. ebd., S. 109). Wird aber diese Aufgabe in eine psychologische verwandelt, vollzieht sich der Übergang von einem pädagogisch angemessenen „Begründungsdiskurs“ hin zu einem auf Fremdbestimmung basierenden „Bedingtheitsdiskurs“. Es handelt sich hier um den Unterschied eines an Einsicht und Beurteilung orientierten Verständnisses von Erziehung und Bildung im Gegensatz zu einem auf heteronomer Steuerung beruhenden. Lernen, Mündigkeit und Bildung sind pädagogisch aber nur als Leistung der Subjekte denkbar: Niemand kann Lernen, Mündigkeit, Bildung bei einem anderen machen oder herstellen.

Eine pädagogische Re-Orientierung hat allerdings an den Bedingungen zur subjektiven Ermöglichung zu arbeiten, durch Anregung, Räume und Zeiten für ein soziales welterschließendes Lernen. Bezogen auf die Lehrer\_innenbildung betrifft das drei Bereiche, denen sich auch unsere Projekte widmen:

1. Die Ermöglichung des Verstehens des Fachs bzw. der Sachen.
2. Das Erfassen der Unterrichtsinteraktionen, der Unterrichtswirklichkeit in Bezug auf den pädagogischen Unterrichtszweck.
3. Das Erkennen von Widersprüchen der Institution Schule, die mit dem individuellen beruflichen Handeln unmittelbar verbunden sind.

Hierbei ist meiner Einsicht nach für die Pädagogik wesentlich, dass die soziale und kommunikative Dimension und die inhaltlich sachverstehende nicht gegeneinander ausgespielt oder als isolierte behandelt werden. Die Kritik an einer bloßen Stoffvermittlung ist gängig, es gibt aber meiner Beobachtung nach immer entschiedener auch das Problem der Auflösung von Pädagogik in bloße Sozialbeziehung.

V

## Aspekte selbstkritischer und gerade deshalb selbstbewusster Pädagogik

Mein Plädoyer für eine Re-Orientierung hat sich den Anspruch von Selbstkritik abzuverlangen, gerade weil Pädagogik politisch-ökonomisch immer stärker verinnahmt und in die herrschenden Funktionen verwickelt ist, weil die Kapitalisierung uns als Subjekte selbst immer mehr erfasst. Eine naive Vorstellung von Autonomie innerhalb der neuen Widerspruchslage verbietet sich daher. Die Entbindung eines subversiven, kritischen Moments hängt entscheidend an der Selbstkritik. Eine materialistische Analyse Darmstädter Couleur hat mit diesem Begriff sehr vorsichtig umzugehen, weil er keine sichere Position im Widerspruch garantiert, sondern nur in der permanenten kritischen Bemühung bestehen kann, die allerdings parteiisch für die „Abschaffung des Leidens, oder dessen Milderung“ engagiert ist (Adorno 1973, S. 203), und sich eben auch seiner Verwicklungen bewusst ist. Will man die mögliche kritische Bedeutung von Pädagogik noch in praktischer Absicht ausloten, dann ist aber die Erkenntnis der Eigentümlichkeit von Pädagogik, ihrer Substanz, eine Bedingung, soll nicht Pädagogik auch noch von Seiten der Kritik eliminiert werden. Daher meine Formel vom Implikationszusammenhang von Gesellschafts- und Selbstkritik in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Selbstkritische Re-Vision der Pädagogik verlangt nämlich Erziehung, Didaktik und Bildung als institutionell organisierte unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen auf ihr mögliches kritisches Potential zu durchdenken und entsprechende Vorstellung von pädagogischem Engagement zu kreieren. Dazu sind neue gesellschaftliche Problemlagen und neue theoretische Kritikansätze auf das genuin Pädagogische zu beziehen. Ich betone das deshalb, weil es meiner Überzeugung nach nicht ausreicht, neuere Theorien und Analysen auf den Bereich der Erziehungswissenschaft zu übertragen. Es existiert die Gefahr, dass unser Fach „nach Kräften sozialwissenschaftliche, psychologische“ (Gruschka 2008) und auch sozialphilosophische Theorien aufsaugt und diese dabei lediglich ins Pädagogische überträgt. Es gibt bei uns wohl, wie Gruschka bemerkt, die

„panische Angst, in einen Modernitätsrückstand zu geraten, etwas, was unsere Kollegen von den Nachbardisziplinen selten anfight. Nach 40 Jahren ‚Impakt‘ sind wir Erziehungswissenschaftler dank dieser Haltung als Gesamtsubjekt wissenschaftlich ungleich umfassender gebildet als unsere disziplinäre Konkurrenz. Von den Soziologen und Psychologen erfährt man immer wieder, dass sie so gut wie nie ein schlechtes Gewissen zeigen, nicht informiert zu sein über pädagogische Theorien. Sie setzen aber selbstverständlich voraus, dass Erziehungswissenschaftler zum Stand ihrer Erkenntnisse aufblicken.“ (ebd.)

Damit aber Selbstkritik der Pädagogik nicht nur durch pädagogikfremde Anleihen entsteht, sondern die Pädagogik als Pädagogik selbstkritisch betrachtet und weiterentwickelt, hat sie sich der Dialektik des strukturellen Konservatismus von Pädagogik zu stellen und diesen nicht bloß als Modernitätsrückstand zu begreifen. Wie man wiederum aus historischen Konstitutionsanalysen wissen kann, ist die Nähe von Pädagogik und Protestantismus sehr groß. Nach

dem Zerfall des Mittelalters war die neue protestantische Religion, wie Koneffke (1994, S. 151) schreibt, die erste „bürgerliche Grundlösung des Problems der Massenmoral“. Tüchtigkeit, Disziplin, Produktivität und Fleiß ohne göttliche Gewissheit waren die entsprechenden Tugenden, wie Max Weber später schrieb, der Geist des Kapitalismus. Ihm folgte mit Comenius bis ins „Pädagogische Jahrhundert“ eine zweite Lösung der Sicherstellung der Massenmoral, nämlich durch ein verbindliches „rationelles Erziehungswesen“. In der Pädagogik bildete sich dadurch eine sie kennzeichnende innere Verzugspannung. Entgegen ihrer rational-aufklärerischen Konzeption ist die Pädagogik von einem religiös-autoritären Habitus gekennzeichnet (vgl. Koneffke 1994).<sup>2</sup> Konzeptionell ist die Pädagogik ein Kind der Aufklärung, aber der praktische Habitus im Erziehungsverhältnis hat religiöse, hat konservative, schützende und bewahrende Züge. Autorität haben und autoritär sein liegen seitdem, bis in jüngste Autoritätsstudien (vgl. Reichenbach 2011; Twardella 2012), eng beieinander und sind doch die Differenz ums Ganze.

Adalbert Rang (1989, S. 138) fragt in diesem Zusammenhang: Erscheinen „Pädagogen nicht selten eher als après- denn als avantgardistisch“? Sind Pädagog\_innen nicht deshalb meist „zweideutig darauf aus, die (werdenden) Subjekte als selbständig und zugleich als angepasst-konformistisch aufzufassen“ (ebd., S. 135)? Aufgabe und Problem für eine kritische Pädagogik besteht darin, wie die Reproduktionsfunktion, also die Erhaltung und Weitergabe des Standes der Kultur, mit der Perspektive auf die Verbesserung der menschlichen Angelegenheit, also mit Befreiung von unnötiger Herrschaft, verbunden werden kann.

Aber auch die Hochzeit emanzipatorischer Pädagogik in den 1970ern war keine Glanzzeit der Selbstkritik. Der „Emanzipationsanspruch“ war sehr stark auf das offenkundig Falsche und Autoritäre der Anderen gerichtet, viel weniger bis gar nicht auf sich selbst. Gerade dadurch konnten auch im Windschatten dieser Kritik sich neue autoritäre Strukturen etablieren.<sup>3</sup>

Mollenhauer, ein bedeutender Pädagoge jener Zeit, hat im Nachgang in seinem sehr empfehlenswerten Buch *Vergessene Zusammenhänge* (1983) eine Tendenz der gesellschaftskritischen emanzipatorischen Erziehungswissenschaft identifiziert, die die Pädagogik und mit ihr auch selbstbezügliche Kritik vergessen hat; nicht zuletzt dadurch, dass die neue Sozialwissenschaft durch

---

2 „Die religiöse [Grundlösung des Problems der Massenmoral; P.E.] widerspricht der erzieherischen in den Fundamenten der Konzeption, nicht aber im Habitus der Praxis“ (Koneffke 1994, S. 151).

3 Ein Beleg, wohl bemerkt nur einer, dafür, ist die Gründung des Weiberrats. Berühmt wurden die Tomatenwürfe von Helke Sander auf die Autoritäten des SDS im Anschluss an ihre Rede des „Aktionsrates zur Befreiung der Frauen“ auf der 23. Delegiertenkonferenz des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) in Frankfurt/Main am 13.09.1968 (nachzulesen: <https://literaturkritik.de/rede-helke-sander-auf-23-delegiertenkonferenz-sozialistischen-deutschen-studentenbundes-am-13-september-1968-frankfurt-am-main,25002.html>; 01.11.2019). Ich will das hier nicht ausführen, aber mir sind diese Entwicklungen biographisch nun wahrlich gut bekannt und selbst nicht fremd.

die neuen jungen Erziehungswissenschaftler\_innen die Pädagogik zu verdrängen begann. Nur wenige sind zu dieser Zeit dem Versuch nicht erlegen, die Pädagogik bloß als Vehikel der Emanzipation zu sehen. Davon deutlich abweichende Positionen hat die Materialistische Pädagogik und die Kritische Bildungstheorie eingenommen. Sie haben in dem Widerspruch der Pädagogik sowohl das konservative Integrierende als auch das Subversive, also die Aufgabe der „Selbstcouragierung“ (Gamm, in Cankarpusat/Hauois 2007, S. 22) erkannt. In dem mittlerweile für die Kritische Pädagogik schon prominenten Interview von Cankarpusat und Hauois mit Gamm und Koneffke sagt letzterer: „Es gibt keine vernünftige Gemeinsamkeit von Menschen, die gewaltförmige Äußerungen erlaubt. Wir haben also den Begriff der Kritik zunächst als den der Selbstkritik zu kultivieren“ (Koneffke in ebd., S. 18). Dieser Satz zieht die Konsequenzen aus der Kritik am linken Dogmatismus; damit steht er in Beziehung zu Rosa Luxemburgs (1975, S. 359) „Freiheit ist immer Freiheit der Andersdenkenden“ und zu Heydorns und Koneffkes Plädoyer für „Sozialismus mit menschlichem Antlitz. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses“ (Koneffke 2005).

In den Jahrzehnten ist bildungspolitisch viel passiert. Es gab zum einen eine enorme Ausdehnung der institutionellen Bildungszeit, was nicht heißt, dass das auch einen Zuwachs an Bildungs-Zeit bedeutet (vgl. Euler 2012). Die Zahl der Menschen mit sog. höherer Bildung ist enorm gestiegen (Abi-Quote), institutionalisierte Bildung setzt biographisch immer früher für immer mehr Menschen ein (Kita, Kindergarten) und sie setzt sich immer länger am Ende des Lebens fort; ja letztlich soll das gesamte Leben zum lebenslangen Lernen werden. Zum anderen setzte aber auch eine Entgrenzung des Pädagogischen in Form einer Pädagogisierung sozialer Herrschafts- und Machtverhältnisse ein. Überall wird pädagogisiert, in der Politik, im Betrieb, im Museum usw. Überall muss im Interesse des Vorwärtkommens und des Fortschritts gelernt werden. Lernen wurde zum Vergesellschaftungsprinzip; und so gibt es lernende Krankenhäuser, lernende Arbeitsmärkte usw. Wie selbstverständlich wird Lernen abgetrennt von der Reflexion auf den Zweck, der kollektiven Selbstbestimmung, denn der Zweck, unter dem das lebenslängliche Lernen steht, ist vorgegeben und steht nicht zur Disposition.

Mich interessiert daher an diesem Prozess, wie das genuin Pädagogische: eben „ein sukzessives besseres Verstehen der Weltgegebenheiten und Bewältigen der durch sie aufgeworfenen Probleme“ (Hackl 2018, S. 104) aus dem Blick gerät. Die Pädagogisierung, die nahezu alle Lebensbereiche und Lebensphasen erreicht hat, bewirkt dadurch eine „Schwächung des pädagogischen Denkens“ (Reichenbach 2013, S. 19; vgl. ebd., S. 14-21). Die Etablierung des Pädagogischen in nicht-pädagogischen Bereichen befördert eine selbstbestimmte Fremdbestimmung, eben heteronome Selbststeuerung. Dass auch Pädagogik in praxi oft degenerativ sein kann, ändert nichts an der Richtigkeit des Ziels von Mündigkeit, oder anders formuliert: von reflektierter Urteils- und Handlungsfähigkeit. Bezogen auf das immer stärkere Problem der Verhältnisses von Bildung und Technologisierung habe ich bereits in meiner Habilitation

in den 90er Jahren die Forderung einer „reflektierten Sachkompetenz“ (Euler 1999, S. 267ff.) entwickelt, einer Zeit also, in der es den Kompetenz-Hype noch überhaupt nicht gab.

Ich will an dieser Stelle auf die neue Lage in Zeiten des Neoliberalismus bzw. des Finanzkapitalismus für die Kritik hinweisen. Die schier unbegrenzte Dynamik der Kapitalisierung ist eine, in der gerade das Kritische selbst zu einem Treiber der Kapitalisierung geworden ist. Unterschiedliche Studien haben diese Integration von Kritik in die Dynamik des fortgeschrittenen Kapitalismus und damit auch als Grund seiner Stabilität und Attraktivität freigelegt. Diese auszublenzen, bedeutete ein naives Kritik-Wirklichkeits-Verhältnis einzunehmen. In „Der neue Geist des Kapitalismus“ erklären Luc Boltanski und Eve Chiapello (2003) die Stabilität der fortschreitenden Kapitalisierung dadurch, dass sie es vermag, die Kritik an ihr in unglaublicher Geschwindigkeit produktiv zu integrieren. Andere Erklärungen liegen durch die Regulationstheorie im Rahmen der Erforschung des Postfordismus (Hirsch/Götz) vor. Ebenfalls in der Kulturindustrialisierung von Wissenschaft und Politik im direkten Anschluss an die Kritische Theorie (Steinert), aber auch in der Analyse der kulturellen Regression durch die fortgeschrittene kapitalistisch geprägte Technologisierung (vgl. Türcke 2016).

Sowohl die Objekte der technologischen Kapitalisierung, Natur und Kultur, sind ihr ausgesetzt, als auch die Subjekte, die Subjektivität, die Wünsche, Dispositionen und Haltungen der Menschen. Das kann Pädagogik nicht nur nicht unberührt lassen, es ist vielmehr zu fragen, inwiefern Pädagogik nicht selbst, ganz im Unterschied zu ihrem Selbstbild, zum Treiber dieser Entwicklung geworden ist bzw. immer mehr wird. Ein „Standpunkt reiner Opposition“ (Messerschmidt 2009, S. 139) kann glaubhaft nicht mehr eingenommen werden. Pädagogik hat zu erkennen, dass sie selbst in eine „ausgreifende Vergesellschaftung“ (Euler 2007, S. 139) faktisch und praktisch involviert ist. Messerschmidt fordert daher, „die pädagogische Mittäterschaft“ am Verwertungsprozess pädagogisch zum Thema zu machen (Messerschmidt 2009, S. 140). Messerschmidt macht entschieden darauf aufmerksam, dass die im Bildungsbereich Tätigen nicht deshalb, weil sie mit Bildung und Reflexion befasst sind, schon über den gesellschaftlichen Widersprüchen in ihrer Arbeit stehen. Die Etablierung von „pädagogischer Professionalisierung“, die nur allzu sehr dazu neigt, den Anstrich einer erreichten Souveränität zu vermitteln (vgl. Messerschmidt 2013, S. 10), ist anfällig für die Ausblendung von professionsimmanenten Widersprüchen. Gefordert ist gerade deswegen eine explizit „kritische Professionalisierung“ (ebd.). Besonders unerkannt und verdrängt bleiben Wirkungen „institutioneller Diskriminierungen“, die nicht zufällig durch einschlägige Forschungen im Bereich der Migration nachgewiesen wurden.

Selbstkritik verkompliziert die pädagogische Arbeit, aber sie eröffnet auch pädagogische Perspektiven.

„Es ist eine doppelte Aporetik, die die Pädagogik durch eine historische Verkehrung in der Wirklichkeit soll bewältigen können: die strenge Führung, aber ins Eigene, als unterschieden von der zu selbständiger Anpassung an den sterilen Widerspruch herrschaftlicher Funktionalisierung.“ (Koneffke 2018b, S. 205)

Als Pädagog\_innen müssen wir zwar unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen handeln und diesen damit auch in unserem vermeintlich freien Handeln dienen. Doch diese Freiheit, die Zwecke der Institution zu realisieren, ist genau die Achillesferse unserer Funktion. Sie ist die Schnittstelle von Integration und Subversion. Sie muss allerdings von den Handelnden gewusst werden, um zu verhindern, dass die Freiheit der Akteure hinter dem Rücken ihres Bewusstseins nur dem heteronomen Zweck dient. Mit Koneffke gilt es, unsere Autorität dafür zu verwenden, dass die Freiheit nicht der selbständigen Anpassung dient, sondern hilft, die uns Anvertrauten ins Eigene zu führen (vgl. ebd.).

„Pädagogik unterliegt nicht einfach der Dialektik der Aufklärung, sondern konstituiert sich als Mittel gegen diese Dialektik innerhalb derselben. Sie ist daher von Anbeginn nicht nur Resultat der Moderne, wie in vielen sozialgeschichtlichen Darstellungen nahe gelegt, sondern die eigenartige theoretische Bemühung um eine Praxis, die die Moderne konstituiert und zugleich ihre problematischen Seiten zu kompensieren versucht. Dies verschafft ihr bis in die heutigen Begründungsversuche einer Erziehungswissenschaft hinein einen Sonderstatus innerhalb der akademischen Disziplinen.“ (Euler 1995, S. 207)

Damit entsteht nach Koneffke (2018b, S. 205) die Möglichkeit für eine „kritische Wendung gegen die Rigidität des status quo“, der „Resistenz gegen die unvermeidlichen Zwänge zur Einvernahme durchs Bestehende“. Damit entsteht eben auch der Raum für eine „Offenheit“ für die „erkennbar bereitliegenden Möglichkeiten“, für die „Bereitschaft zur Freisetzung von Neuem“ und dies alles um „in der Befreiung ein Stück weiter“ zu kommen (ebd.). Es bedeutet „zu einer Wachheit“ kommen zu können, „mit der die Not der allemal Unterdrückten und Leidenden als unnötige, weil vom Widerspruch erzeugte, wenigstens begriffen würde“ (ebd.). Mit dieser „Distanz zur Welt wie sie ist, kann man die Mündigkeit begreifen als die einzige Zukunft, welche die Pädagogik leitet, weil sie als das der Gegenwart und der Herrschaft Unverfügbare beiden immer schon voraus ist“ (ebd.).

Gerade angesichts dieser Konstellation einer doppelten Aporetik sehe ich in der gegenwärtigen Wissenschaftslandschaft aber auch die entgegengesetzte Gefahr einer die Kritik und damit die Substanz auflösenden, quasi abstrakt negierenden Selbstkritik. Gerhard Gamm, ein guter Kenner der Postmoderne wie des Poststrukturalismus, sieht deren Problem in Folgendem:

„Opfert sie [die Postmoderne; P.E.] eine jede wie vage auch vorgestellte geschichtsphilosophische Leitidee, lässt sie den Glauben an eine wenigstens minimal in die Wege leitbare Verbesserung gesellschaftlicher Zustände fallen, dann bestätigt sie – wenngleich wider Willen – zynisch, dass es, so wie es ist, auch gut ist. Die Postmoderne besteht in dieser ständig reflektierten Gratwanderung zwischen Ausbruchversuchen und Desillusionierungsstrategien.“ (Gamm 2009, S. 303)

Ein sinnvolles Opponieren ist kaum mehr denkbar.

Und Reichenbach konstatiert, dass manche Erziehungswissenschaftler, „mit dem Pädagogischen lieber nicht in Verbindung gebracht werden möchten“: „[D]ie pädagogische Welt scheint ihnen peinlich zu sein“ (Reichenbach 2013, S. 18). Das Peinliche besteht wohl nicht zum Geringsten darin, dass ihre

Vorstellung von Wissenschaft leider nicht zum Gegenstand von Pädagogik passt und sie sich im Zweifelsfall als Erziehungswissenschaftler dann für die Wissenschaft und gegen ihren Gegenstand entscheiden. Aber, so betont Reichenbach, es muss klar sein:

„Ohne Moral (im weitesten Sinne) ist keine Pädagogik zu machen, ohne explizierte, reflektierte und kritisierte Vorstellungen des Guten und des Richtigen kann Erziehungswissenschaft zumindest das nicht leisten, was praktisch tätige Pädagoginnen und Pädagogen von ihr zu recht erwarten dürften: wenn nur begrenzt pädagogisches Handlungswissen zu liefern, so doch relevantes Orientierungs- und Deutungswissen.“ (ebd., S. 19)

In diesen Problemkreis gehört die Frage, ob es denn einen Ort der Kritik geben könne, der nicht schon mit dem Kritisierten kontaminiert ist. Alfred Schäfer (2004, S. 45) hat diese Frage u.a. als die „nach der Möglichkeit eines kritischen Standpunkts“ aufgeworfen. Aus meinen Studien über die Herkunft der Pädagogik aus dem Universalienstreit (Euler 1989), stellt sich die Frage geradezu umgekehrt. Denn mit dem Universalienstreit und seinen Folgen existieren wir als Subjekte, in Pädagogik und Politik allemal, nur im Medium der Kritik. Nur im Medium der Kritik können wir Subjekte sein, die sich jeweils neu als Resultat von reflektiertem Urteil und politischem Handeln positionieren müssen. Und diese Positionen müssen dann nach Maßgabe neuer Entwicklungen und Einsichten selbstverständlich wiederum unter Kritik gestellt werden.

Enden möchte ich mit ein paar Hinweisen auf das, was mir im Laufe meiner Arbeit in Lehre und Forschung wichtig geworden ist. Entscheidende Folge der von keiner vernünftigen Leitung mehr bestimmten globalen Kapitalisierung ist die Zerstörung der sozialen und ökologischen Lebensbedingungen, worin letztlich auch die Gründe der wachsenden und erzwungenen Migration liegen. Beide, technologische exponentielle Ausbeutung und Migration, haben längst die institutionalisierte Erziehung und Bildung in einer Weise erreicht, erfasst, überlagert, die danach schreit, endlich im kritischen Sinne angemessen und offensiv angegangen zu werden. Das aber setzt voraus, dass Pädagogik in Theorie und Praxis erkennt, dass institutionalisierte Bildung und systembedingte Friedlosigkeit miteinander verstrickt sind und kritische Potentiale der Bildung nur durch selbstkritische Anstrengungen aktiviert werden können.

Die systemische Unfriedlichkeit der tendenziell totalen Kapitalisierung produziert *einerseits* neue, z.T. brutale Formen von Klassenherrschaft, Ausschlüsse, postkoloniale Herrschaftsformen, Sexismus, Migration, Re-Barbarisierungen unterschiedlicher Art; Phänomene, die oberflächlich aus der Sicht der Zentren betrachtet als etwas eingeschätzt werden, das von „außen“ käme. *Andererseits* rückt der ökologische Raubbau als Ausdruck unbegrenzter kapitalistischer Dynamik die heilige Kuh des Kapitalismus ins Zentrum der Kritik, ihren Zwang nämlich zur permanent neuen Verwertung von erzeugtem Wert, womit auch die Naturwissenschaft und Technologie, die einstmals das Flaggschiff der Aufklärung waren, weithin zum Mittel der Kapitalverwertung degenerieren, wofür im pädagogischen Bereich die politische Propaganda für „MINT“ auch ein intellektuell erbärmliches Zeugnis ablegt (vgl. Euler 2015).

Wenn Bildung noch irgendeinen kritisch normativen Sinn macht oder machen soll, dann den, zu erkennen, dass die herrschende Zivilisation und Bildung Grund der realexistierenden weltweiten Nicht-Nachhaltigkeit sind. Folglich ist Mündigkeit nur noch menschheitlich und human denkbar als eine, die sachlich die Widersprüche erkennt und hieraus die individuellen und kollektiven Schlüsse für eine global nachhaltige Entwicklung zieht.

Ich bin sehr der Bewegung „Fridays for Future“, auch praktisch, zugetan. Doch es gilt zu erkennen, dass das Klima in einen größeren Zusammenhang gehört, soll es nicht selbst zur Verkenning des Raubbaus in Gestalt einer „grünen Ideologie“ beitragen. Es kommt entscheidend darauf an zu erkennen, dass Politik sich nicht nur auf die Minimierung von Schadstoffen konzentriert, sondern insgesamt auf die Einschränkung des Material- und Energieverbrauchs (vgl. hierzu Schmidt-Bleek 2014).

In einem abschließenden Plädoyer für die Pädagogik als materialistischer Wissenschaftler möchte ich mich gerne auf eine Formulierung des weltweit prominenten Klimaforschers H. J. Schellnhuber beziehen, der im Zusammenhang mit einer von ihm vorgelegten Arbeit unter dem Titel *Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff* den Begriff des „Gewissenschaftlers“ (Schellnhuber 2015) geprägt und in die Öffentlichkeit gebracht hat. U.a. in einer Mitteilung des von ihm gegründeten, mittlerweile berühmten Potsdam-Instituts für Klimaforschung (2015) heißt es:

„Natürlich wäre mein Leben leichter, wenn ich einfach nur Studie auf Studie häufen würde“, sagt Schellnhuber. „Aber als Wissenschaftler bin ich auch Gewissenschaftler – ich sehe mich in der Verantwortung, nicht bloß mit anderen Forschern unsere Erkenntnisse zu teilen. Sondern mit all jenen, die von den Folgen des Klimawandels am Ende betroffen sein werden. Und in deren Macht es steht, ihn zu stoppen.““

Aus dem Grund kreisen seit einiger Zeit Vorträge und Publikationen von mir – Heydorns Diktum weiterdenkend – um die Thematik der Überwindung der Nicht-Nachhaltigkeit als Bedingung menschlichen Überlebens. Für mich steht daher fest, was die Aufgabe von Lehre und Forschung jetzt und heute zu sein hat: Kritisch!

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1973): Negative Dialektik. [1966] In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 6. (Hrsg. v. Rolf Tiedemann) Frankfurt/ M.
- Arendt, Hannah (1981): Vita activa oder Vom tätigen Leben. [1967] München/Zürich.
- Arendt, Hannah (2000): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Texte 1954-1964. (Hrsg. v. Ursula Ludz.) (2. Aufl.) München/Zürich.
- Ball, Stephen (2018): Die Transformation von Bildung und Demokratie. In: Einspruch! 2. Auswirkungen der Schulreformen – Eine kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der Betroffenen. Winterthur, S. 49-51.
- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007) (Hrsg.): Nachdenken in Widersprüchen. Gernot Koneffkes Kritik bürgerlicher Pädagogik. Wetzlar.
- Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Feld, Katrin/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (2007): Einleitung. In: Dies. 2007, S. 7-11.



- Blömeke, Sigrid (2003): Professionelles Lehrerhandeln. Kriterien und aktuelle empirische Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung. Vortrag an der Universität Passau, 11.10.2003. Zit. nach Wikipedia: Pädagogische Professionalität. [https://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogische\\_Professionalität](https://de.wikipedia.org/wiki/Pädagogische_Professionalität); 24.10.2019.
- Böhme, Gernot (2004): Die Moralisierung der Wissenschaftspolitik. In: Technikfolgenabschätzung – Theorie und Praxis. Schwerpunktthema: Wissensepolitik – ein neues Forschungs- und Handlungsfeld? 13. Jg., Nr. 3, S. 15-21.
- Böhme, Gernot/van den Daele, Wolfgang/Krohn, Wolfgang (1973): Die Finalisierung der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 2, Heft 2, S. 128-144.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Breinbauer, Ines M. (2000): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. (3. Aufl.) Wien.
- Bulthaupt, Peter (1996): Zur gesellschaftlichen Funktion der Naturwissenschaften. [1973] (2. Aufl.) Lüneburg.
- Burghardt, Daniel/Krinninger, Dominik/Seichter, Sabine (2015): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogischer Takt. Theorie – Empirie – Kultur. Paderborn, S. 7-10.
- Cankarpusat, Ali/Hauois, Godwin (2007): Mut zur Kritik: Ein Gespräch mit Hans-Jochen Gamm und Gernot Koneffke über die Darmstädter Pädagogik. In: Bierbaum u.a. 2007, S. 13-29.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Heft 41, S. 43-67.
- Centre for Educational Research and Innovation (2001): The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702>; 24.10.2019.
- Centre for Educational Research and Innovation (2002): Understanding the Brain. Towards a New Learning Science. Paris: OECD.
- Centre for Educational Research and Innovation (2007): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie, Frankfurt/M.
- Döpp-Vorwald, Heinrich (2016): Was heißt „Pädagogische Psychologie“? Thesen zur Begriffserklärung. [1950/51] In: Pädagogische Korrespondenz, 2016, Heft 53, S. 108-111. Online: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166193>; 01.11.2019.
- Dörre, Klaus (2009): Die neue Landnahme. Dynamiken und Grenzen des Finanzmarktkapitalismus. In: Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (2009): Soziologie – Kapitalismus – Kritik. Frankfurt/M., S. 21-86.
- Dörre, Klaus (2012): Landnahme und die Grenzen kapitalistischer Dynamik. Eine Ideenskizze. In: Initial – Berliner Debatte (24.07.2012). <https://www.linksnet.de/artikel/27742>; 02.01.2019.
- Endter, Judith (2005): Mehr Praxis gegen zu viel Theorie in der Lehrerbildung. Kritische Anmerkungen zum „Dritten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 33, S. 47-62.
- Euler, Peter (1989): Pädagogik und Universalienstreit. Zur Bedeutung von F.I. Niethammers pädagogischer Streitschrift. Weinheim.
- Euler, Peter (1995): Das Subjekt zwischen Hypostasierung und Liquidation. Zur Kategorie des Widerspruchs für die modernitätskritische Revision von Erziehungswissenschaft. In: Euler, Peter/Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Kritische Bildungstheorie. Zur Aktualität Heinz-Joachim Heydorns. Weinheim, S. 203-221.
- Euler, Peter (1999): Technologie und Urteilskraft. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Weinheim.
- Euler, Peter (2007): Politische Verantwortung für die Allgemeine Weiterbildung in Konzepten des sogenannten „lebenslangen Lernens“ – Widersprüche und Neuvermessungen. In: Bierbaum, Harald/Euler, Peter/Wolf, Bernhard T.S. (Hrsg.): Naturwissenschaft in

- der Allgemeinen Weiterbildung: Probleme und Prinzipien der Vermittlung von Wissenschaftsverständlichkeit in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 131-150.
- Euler, Peter (2012): Kampf um Bildungs-Zeit. Ein pädagogisch-politischer Konflikt im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Dimensionen der Zeit. Die Entschleunigung unseres Lebens. (Hrsg. v. Ernst Peter Fischer u. Klaus Wiegandt.) Frankfurt/M., S. 311-348.
- Euler, Peter (2015): MINT-Werbung versus Verstehen der Naturwissenschaften. In: Insider. Zeitschrift der Fachgruppe Berufsbildende Schule Hessen der GEW, 26. Jg., Heft 2, S. 17-19.
- Euler, Peter (2016): Überlegungen zum Verhältnis von institutionalisierter Bildung und systembedingter Friedlosigkeit. In: Bernhard, Armin/Bierbaum, Harald/Borst, Eva/Kunert, Simon/Rießland, Matthias/Rühle, Manuel (Hrsg.): Krieg und Frieden. (Kritische Pädagogik, Bd. 3.) Baltmannsweiler, S. 83-106.
- Gamm, Gerhard (2009): Philosophie im Zeitalter der Extreme. Eine Geschichte philosophischen Denkens im 20. Jahrhundert. Darmstadt.
- Gruschka, Andreas (2005): Auf dem Weg zu einer Theorie des Unterrichtens. Die widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung in der allgemeinbildenden Schule. Vorstudie. (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsberichte, Bd. 5.) Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.
- Gruschka, Andreas (2008): Ist die Pädagogik das Forschungsthema der Erziehungswissenschaft? In: Bildungsklick, 13.08.2008. <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/detail/ist-die-paedagogik-das-forschungsthema-der-erziehungswissenschaft/>; 25.09.2019.
- Habermas, Jürgen (1973): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M.
- Hackl, Bernd (2017): Lernen. Wie wir werden, was wir sind. Bad Heilbronn.
- Hackl, Bernd (2018): Unser heutiges Thema wird sein ... Wie pädagogisches Denken hilft, schulische Wirklichkeit zu begreifen. In: Schirlbauer, Alfred/Schopf, Heribert/Varelija, Gordana (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien, S. 93-113.
- Herzog, Roman (1997): Sogenannte „Ruck-Rede“: Aufbruch ins 21. Jahrhundert. [http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426\\_Rede.html](http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Roman-Herzog/Reden/1997/04/19970426_Rede.html); 17.10.2019.
- Kant, Immanuel (1777): Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. [1793] In: Ders.: Werke in zwölf Bänden. Bd. XI. Frankfurt/M., S. 127-172.
- Kaube, Jürgen (2019): Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder? Berlin.
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Paderborn u.a., S. 126-139.
- Koch, Lutz (2012): Allgemeine Theorie des Lehrens. Ein Abriss. In: Koller, Hans-Christoph/Reichenbach, Roland/Ricken, Norbert (Hrsg.): Philosophie des Lehrens. Paderborn, S. 15-30.
- Koneffke, Gernot (1994): C. F. Bahrds »Handbuch der Moral für den Bürgerstand« (1789) im Konstitutionsprozeß der Pädagogik. [1979] In: Ders.: Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Wetzlar, S. 137-173.
- Koneffke, Gernot (2005): Sozialismus mit menschlichem Gesicht. Sieben Thesen an der Basis eines Erziehungsprozesses. (zusammen mit H.-J. Heydorn) [1971] In: Heydorn, Heinz-Joachim: Werke. Studienausgabe, Bd. 7. Wetzlar, S. 387-389.
- Koneffke, Gernot (2018a): Dennoch: Bildung als Prinzip. [1986] In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. I. (Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann). Baltmannsweiler, S. 189-196.

- Koneffke, Gernot (2018b): Einige Bemerkungen zur Begründung materialistischer Pädagogik. [2006] In: Ders.: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik, Bd. II. (Hrsg. v. Harald Bierbaum u. Katharina Herrmann). Baltmannsweiler, S. 203-211.
- Krautz, Jochen (2018): Imperative des „Wandels“: Schulreform in der Postdemokratie. In: Einspruch! 2. Auswirkungen der Schulreformen – Eine kritische Bestandsaufnahme aus Sicht der Betroffenen. Winterthur, S. 43-45.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 9. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>; 24.10.2019.
- Lankau, Ralf (2011): „Bildung ist das letzte Reservat“. <https://bildung-wissen.eu/kommentare/bildung-ist-das-letzte-reservat.html>; 17.10.2019.
- Luttwak, Edward (1994): Weltwirtschaftskrieg. Export als Waffe – aus Partnern werden Gegner. Reinbek.
- Luxemburg, Rosa (1975): Die Akkumulation des Kapitals. In: Dies.: Gesammelte Werke, Bd. 5. Berlin, S. 5-412.
- Masschelein Jan (2002): Die Erosion des pädagogischen Denkens als Vergessen der Kindheit. In: Reichenbach/Oser 2002, S. 189-208.
- Meadows, Dennis u.a. (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Verwicklungen. Kritische Bildung und politisches Engagement in neoliberalen Verhältnissen. In: Bünger, Carsten/Mayer, Ralf/Messerschmidt, Astrid/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.): Bildung der Kontrollgesellschaft – Analyse und Kritik pädagogischer Vereinnahmungen. Paderborn, S. 131-143.
- Messerschmidt, Astrid (2013): Vorwort. In: Seyss-Inquart, Julia/Czejkowska, Agnieszka (Hrsg.): Schule vermitteln: Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung Wien, S. 9-12.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Mühlmann, Heiner (2009): Darwin – Kalter Krieg – Weltwirtschaftskrieg. München.
- Pollmanns, Marion (2015): Wie die unterrichtliche Praxis auf Bildung bezogen ist. In: Gruschka, Andreas/Lastoria, Luiz A. C. Nabuco (Hrsg.): Zur Lage der Bildung – kritische Diagnosen aus Brasilien und Deutschland. Opladen, S. 217-233.
- Potsdam-Institut für Klimaforschung (2015): „Selbstverbrennung“: Schellnhubers Blick aufs Ganze. <https://www.pik-potsdam.de/aktuelles/pressemitteilungen/selbstverbrennung-schellnhubers-blick-aufs-ganze>; 25.10.2019.
- Rang, Adalbert (1989): Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Avantgarde in der Weimarer Republik. In: Heydorn, Irmgard/Schmidt, Brigitte (Hrsg.): *Traditio lampadis. Das Versöhnende dem Zerstörenden abtrotzen. Festgabe für Gernot Koneffke.* Vaduz/Liechtenstein, S. 129-150.
- Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart.
- Reichenbach, Roland (2013): Welche Schule brauchen wir? Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Seelze/Velber.
- Reichenbach, Roland/Oser, Fritz (Hrsg.) (2002): Die Psychologisierung der Pädagogik. Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Weinheim u. München.
- Rolf, Hans-Günter / Arnold, Rolf (2010): Führung, Steuerung, Management. Seelze.
- Ruhloff, Jörg (1998): Bildung heute. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 21, S. 23-30.
- Ruhloff, Jörg (2002): Lernfabrik oder Bildungsschule? In: Heitger, Marian (Hrsg.): Wozu Schule? Innsbruck, S. 44-58.
- Ruhloff, Jörg (2007/08): „Einnaligkeit“ oder Kritik an der wissenschaftspolitischen Mächterschleichung. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 37, S. 5-17.

- Schäfer, Alfred (1996): Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion. (Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung, Bd. 34.) Weinheim.
- Schäfer, Alfred (2004): Kritik und Subjekt. Anmerkung zu einem problematischen Implikationsverhältnis. In: Pongratz, Ludwig/Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hrsg.): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik. Opladen, S. 29-50.
- Schellnhuber, Hans Joachim (2015): Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff. München.
- Schirlbauer, Alfred (2018): Schule des Fortschritts – ein Essay. In: Schirlbauer, Alfred/Schopf, Heribert/Varelja, Gordan (Hrsg.): Zeitgemäße Pädagogik. Verlust und Wiedergewinnung der „einheimischen Begriffe“. Wien, S. 9-24.
- Schmidt-Bleek, Friedrich (2014): Grüne Lügen. Nichts für die Umwelt, alles fürs Geschäft – wie Politik und Wirtschaft die Welt zugrunde richten. München.
- Steinert, Heinz (2008): Kulturindustrie (3. überarb. Aufl.). Münster.
- Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München.
- Twardella, Johannes (2012): Pädagogische Autorität. Wie für die empirische Unterrichtsforschung ein alter Begriff neu fruchtbar gemacht werden kann. Opladen.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (1996). Europäische Kommission. Luxemburg.
- Weizsäcker, Ernst Ulrich/Wijrman, Anders (2017): Wir sind dran. Club of Rome: Der große Bericht. Was wir ändern müssen, wenn wir bleiben wollen. Eine neue Aufklärung für eine volle Welt. Gütersloh.
- Wernet, Andreas (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart.
- Wiechmann, Ralf (2013): Kompetenzorientierung – Wirklichkeitsverlust als Prinzip von Bildung. In: Mathematikinformation, Heft 60, S. 27-37. <http://www.mathematikinformation.info/pdf2/MI60Wiechmann.pdf>; 02.01.2019.

*Saskia Bender/Fabian Dietrich*

## Unterricht und inklusiver Anspruch Empirische und theoretische Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung

### I

Die Einführung der „inklusive Schule“ stellt das Schulsystem auf unterschiedlichen Ebenen vor große Herausforderungen und findet entsprechend in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion großen Widerhall (vgl. DGfE 2017). Die bisherige Diskussion kennzeichnet eine bemerkenswerte normative aufgeladene (vgl. Tenorth 2011). Entsprechend dominieren programmatisch-konzeptionelle Beiträge (exempl. Wocken 2017) und eine durch einen ethisch-moralischen Impetus geprägte Forschung die Auseinandersetzung (kritisch Budde/Hummrich 2013). So wird im schulpädagogischen Inklusionsdiskurs regelmäßig die Nichtpassung der Idee der Inklusion zu den Strukturen und Handlungsrouninen der Regelschule – sei es bezogen auf die vertikale Gliederung des Schulsystems, sei es mit Blick auf tradierte Interaktionsformen oder hinsichtlich der Dominanz eines engen, auf kognitive Dimensionen bezogenen schulischen Leistungsbegriffs – problematisiert. Mit der Einführung von Inklusion müsse sich die Schule grundlegend ändern bzw. neu gedacht werden (vgl. Trautmann 2019). Dies betrifft vor allem die Frage nach dem Verhältnis von Universalismus und Individualismus (vgl. Tenorth 2011; Tervooren 2017). Inklusion würde in dieser Deutung darauf zielen, den einzelnen Fall in schulischen und unterrichtlichen Kontexten durch eine strukturelle Öffnung und Individualisierung so zu berücksichtigen, dass die „bestmögliche schulische und soziale Unterstützung“ gewährleistet werden kann (Art. 2; UN-BRK 2008) und so der (bislang) universalistischen Ausrichtung der Schule entgegenlaufen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung hat in der Vergangenheit deutlich gezeigt, dass solche Erwartungen und Selbstbeschreibungen als Entwürfe und Imaginationen mitunter in einem maximal kontrastiven Verhältnis zu den tatsächlichen Handlungen bzw. Praktiken stehen können, die sich in alltäglichen Interaktionen in der Schule und im Unterricht vollziehen (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). So scheint aktuell die Forderung nach einer inklusionsorientierten Transformation des Schulischen diese regelmäßig vorfindbare Differenz zwischen programmatischen Ideen und unterrichtlichen Praktiken nur deutlicher zum Vorschein zu bringen (vgl. Herzmann/Merl 2017; Elsberg/Hackbarth/Wagener 2017; Rademacher/Werner 2015a). Ausgehend von diesem Befund stellt sich die Frage, wie mit dieser Diskrepanz im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung im

Feld der Unterrichtsforschung umgegangen wird, die für sich in Anspruch nimmt, erfahrungswissenschaftlich zu arbeiten und damit auch jenes Verhältnis zwischen den sich empirisch vollziehenden sozialen Praktiken und deren Selbstbeschreibungen zum Gegenstand macht (vgl. Wernet 2017).

Wir wollen in diesem Beitrag entlang der Fallrekonstruktion einer Interaktion aus dem inklusiven Unterricht aufzeigen, welche Begrifflichkeiten und theoretischen Systematiken von zwei zentralen strukturrekonstruktiven Zugängen jeweils zur Verfügung gestellt werden, um die Analyse des empirischen Gegenstands in eine Theoriebildung zu überführen. Dabei nehmen wir zum einen Bezug auf die von Werner Helsper im Rahmen seiner professions- und professionalisierungstheoretischen Arbeiten entfaltete theoretische Konzeption schulischen Unterrichts als antinomisch strukturierte Interaktionssituation, in deren Zentrum die Figur eines Arbeitsbündnisses zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften steht. Zum anderen beziehen wir uns auf Andreas Wernets schultheoretische Verortung unterrichtlicher Interaktion als dezidiert rollenförmig universalistisch-unpersönlich strukturiert. Die vorgenommene Kontrastierung erscheint uns für die Annäherung an die sinnstrukturelle Verfasstheit inklusiver unterrichtlicher Interaktion besonders explikativ, da mit ihr in pointierter Form differente Fassungen der Antwort auf die Frage nach einer Relationierung des Verhältnisses von Universalismus und Individualismus aufgezeigt werden können und davon ausgehend Modifikationsbedarfe erkennbar werden: Wenn die Transformationsanforderung, die mit inklusivem Unterricht einhergeht, eine Differenz zwischen Programmatik und Praxis sichtbar macht, dann kann anschließend gefragt werden, inwieweit diese Divergenz sowie mit dieser verbundene Strukturelemente der (inkluisiven) unterrichtlichen Praxis mit diesen vorliegenden Systematiken bereits angemessen gefasst erscheinen und an welchen Stellen sich Desiderata zeigen. In diesem Sinne gehen wir davon aus, dass ein zentrales, gut zu rekonstruierendes Charakteristikum inklusiver unterrichtlicher Interaktion mit ihrem Zentralthema des Verhältnisses zwischen Universalismus und Individualismus diese aktuell etablierten Unterrichtstheorien auf den Prüfstand stellt.

Diesbezüglich gehen wir im zweiten Abschnitt kurz auf die zentralen theoretischen und methodologischen Grundlagen der strukturtheoretischen Forschungs- und Theorielinie ein, stellen dann – bereits kritisch fokussiert – die uns hier interessierenden alternativen Ausformungen einer strukturrekonstruktiven Unterrichtsforschung vor und präsentieren im dritten Teil die Ergebnisse der Rekonstruktion einer Szene aus dem inklusiven Unterricht. Diese empirischen Ergebnisse werden im vierten Abschnitt auf die vorgestellten theoretischen Ansätze bezogen. Ausgehend von den sich zeigenden Differenzen der theoretischen Fassungen können einerseits die impliziten Gelingensmodelle herausgearbeitet, andererseits damit einhergehende Ansätze und Desiderata einer strukturtheoretisch ausgerichteten Theorie inklusiven Unterrichts entfaltet werden.

## II

Die strukturtheoretisch orientierte rekonstruktive Forschung arbeitet über die Bildung von Idealtypen. Bei Max Weber (vgl. 1904/1988) präzisiert der Idealtypus abstrakt die typischen Bedingungen eines spezifischen Zusammenhangs, um seine Eigenarten „scharf zum Bewusstsein zu bringen“ (ebd., S. 202):

„Er wird gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelercheinungen, die sich [...] fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankenbilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankengebilde nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar“ (ebd., S. 191).

Es geht darum, das „So-und-nicht-anders-Gewordensein“ (ebd., S. 171) der Wirklichkeiten des Lebens in seiner Kulturbedeutung zu verstehen. Einige Prämissen, die der strukturtheoretischen Perspektive eigen sind, wären damit bereits angedeutet: Zusammenhänge wie der des unterrichtlichen Handelns geraten als spezifische und damit in ihrer Differenz zu anderen Zusammenhängen in den Blick. Ihre Spezifik kann wiederum durch den erfahrungswissenschaftlichen Erkenntnisprozess zu typischen Aspekten eines solchen Zusammenhangs konturiert werden, die in der Praxis in der Regel nicht in Reinform vorliegen. Im Anschluss an den Zugang Webers handelt es sich dabei wiederum – in Absehung von dem Diskurs zu wenigen das Soziale konstituierenden Grundnormen (vgl. Oevermann 2014; Schütze 2014; Durkheim 1895/1984) – nicht um ahistorisch vorliegende Universalismen. Der Verweis auf das „so und nicht anders Gewordensein“ der spezifischen Zusammenhänge betont vielmehr eine übergeordnete historische Kontingenzt, die jedoch angesichts des kulturgeschichtlichen Gewordenseins der vorliegenden empirischen Wirklichkeit, aus welchem sie ihre Kulturbedeutung gewinnt, dem Entwurf von Idealtypen nicht entgegensteht.

Insofern ist relevant, wie in der erfahrungswissenschaftlich arbeitenden Forschung der spezifische Zusammenhang ‚Unterricht‘ bislang gefasst wird. Diese Forschung muss für sich in Anspruch nehmen, die in den Blick genommenen Ausdrucksgestalten in Abgrenzung zu anderen sozialen Zusammenhängen idealtypisch zu verdichten und in Bezug zu bereits vorliegenden wissenschaftlichen Ansätzen zu systematisieren bzw. zu theoretisieren, um so einer Antwort auf die Frage ‚Was ist Unterricht?‘ zuzuarbeiten. Die Sichtung und kritische Würdigung zweier zentraler Linien zu jener Frage bildet unserer Einschätzung nach die Grundlage für ein Verständnis sowie für gestaltbildende Überlegungen hinsichtlich der Frage ‚Was ist inklusiver Unterricht?‘.

Die beiden ausgewählten Ansätze einer theoretischen Bestimmung unterrichtlicher Interaktion arbeiten in Bezug auf die Beantwortung dieser Frage mit ähnlichen Theorieelementen, die aber höchst unterschiedlich ausformuliert und zueinander konstellierte werden. Aus diesen Differenzen resultieren wiederum hoch diskrepante idealtypisch-strukturelle Entwürfe unterrichtlicher Interaktion. Die damit verbundene Kontroverse zentriert sich um die Bestimmung

des Verhältnisses universalistisch-spezifischer und partikular-diffuser Interaktionslogiken zueinander. Einigkeit besteht insofern, dass beide im Unterricht aufscheinen und bearbeitet werden müssen (vgl. Wenzl 2018).

Ein zentraler Bezugspunkt ist Ulrich Oevermanns Konzeption pädagogischen Handelns (vgl. ders. 1996; Schmeiser 2006), welche dieser im Rahmen seiner Theorie einer Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischen Handelns entfaltet. Unterrichtliches Handeln ist in diesem Zugriff *erstens* darauf ausgerichtet, Wissen zu vermitteln. Es tritt an die Stelle einer Weitergabe von Traditionen und Techniken in Kontexten familialer Sozialisation. Die entsprechenden Interaktionen sind demzufolge im Rahmen der gegebenen sozialen Ordnung universalistisch auf eine gesellschaftliche (Re-)Produktion ausgerichtet. Unmittelbar ist die Vermittlung der als universalistisch angesehenen Wissensbestände *zweitens* mit einer Vermittlung spezifischer Verhaltensnormen verknüpft. In der Perspektive Oevermanns handelt es sich dabei nicht um die Normen einer schulischen Eigenlogik (vgl. Breidenstein/Rademacher 2017, S. 285f.). Die in Absehung vom Einzelnen erfolgende Gestaltung von Lernsettings und von Arrangements der Einsozialisation weisen vielmehr eine Passung zu gesellschaftlichen Ordnungen und Strukturen auf: In dem Moment, in dem die für gesellschaftliche Reproduktion notwendige Wissensvermittlung in einem Schulsystem unter staatlicher Obhut geleistet wird, verbindet sie sich „zwangsläufig“ mit den „Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens und des guten [...] Bürgers“ (Oevermann 1996, S. 142). Das Kind wird nun im Unterricht mit diesen universalistisch-spezifischen Anforderungen im Kontrast zu den idealtypisch in der Herkunftsfamilie dominanten diffus-partikularen Erfahrungen konfrontiert. Bis zum Abschluss der Adoleszenz seien Schüler\*innen aber nicht in der Lage, diese Rollenhandlungsfähigkeit umfassend zu etablieren und aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 147). Darin begründeten sich Übertragungen partikularer Empfindungen, Wünsche und Erfahrungen auf die unterrichtlichen Interaktionen als diffuse Öffnung derselben. Die Schüler\*innen träten insofern – ziemlich genau für den Zeitraum der Pflichtschulzeit – auch als ganze Personen in Erscheinung. So lange seien Oevermann zufolge in die Sozialbeziehung des Schülers mit dem Lehrer „Strukturmomente der diffusen, nicht rollenförmigen Sozialbeziehung unvermeidbar [...] eingemischt“ (ebd., S. 148). Dies wiederum bedeutet, so Oevermann, dass die Interaktionen, die im Unterricht und in der Schule stattfinden, für die Schüler\*innen ein Verletzungspotenzial, aber auch ein Entwicklungspotenzial bergen (vgl. ebd.). Hieraus leitet Oevermann *drittens* eine implizite therapeutische Funktion des Lehrerhandelns ab (vgl. ebd., S. 145).

Der Bruch hinsichtlich der idealtypischen Bestimmung unterrichtlicher Interaktion durch wesentliche Ansätze, welche an diese von Oevermann ausdifferenzierten Strukturmerkmale anknüpfen, entsteht – wie angedeutet – in Bezug auf das Verhältnis jener universalistisch-spezifischen und partikular-diffusen Interaktionsanteile zueinander – bzw. die Ausformung und Struktur der therapeutischen Funktion bzw. in ihrem strukturellen Verhältnis zur Funktion der Wissens- und Normenvermittlung. Wie wir noch deutlicher zu zeigen versuchen werden, vermischen sich dabei empirische und moralisch-normative



Konturierungen. Oevermann selbst scheint – normativ – an einer stärkeren Berücksichtigung des Einzelfalls im Sinne der „unumgänglichen“ Orientierung „am Strukturmodell der Therapie“ (ebd., S. 150) orientiert:

„Die Grundfrage ist also, ob und wie diese widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionalisiertes Arbeitsbündnis überführt werden kann, damit die potentiell negativen Entwicklungsfolgen kontrolliert vermieden und die entwicklungsfördernden Potentiale kontrolliert geweckt werden.“ (ebd., S. 148)

Gleichwohl ist im Werk Oevermanns klar ausgewiesen, dass diese nicht empirisch, sondern normativ angelegten Überlegungen mit der „Realität des institutionalisierten Schulsystems [...] [insbes. der Schulpflicht; Anm. d. Verf.] kollidieren“ (ebd., S. 162). Diese „Unvereinbarkeit“ sei „zwingend und unhintergebar“ (ebd., S. 163) und nur über eine grundlegende Veränderung der Institutionalisierung aufhebbar.

Statt wie Oevermann die Frage nach der (Nicht-)Vermittelbarkeit jener universalistisch-spezifischen Interaktionslogik mit der diffus-partikularen auf institutionelle Rahmungen zu beziehen, wird in Werner Helspers schulpädagogischer Weiterentwicklung dieses Ansatzes (vgl. u.a. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001) die diffus partikulare Personenorientierung nicht nur als sich sozialisatorisch unumgänglich zeigende, sondern als *aktiv zu bearbeitende* Komponente theoretisch-systematisch in den Unterricht hineingerückt – Unterricht sei von dieser „nicht [...] zu lösen“ (Helsper/Humrich 2008, S. 49). Unterrichtliche Interaktion erscheint in der Folge – im Verweis auf die von Schütze (vgl. 1996) unterschiedenen Interaktionsparadoxien in der sozialen Arbeit (vgl. Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001, S. 44) – von Spannungs- und Widerspruchsverhältnissen geprägt. Der daran anschließende idealtypische Entwurf unterrichtlicher Interaktion beinhaltet ein gleichwertiges – antinomisches – Verhältnis zwischen den universalistischen Anforderungen der Wissens- und Normenvermittlung, über die die Schüler\*innen in geteiltes Wissen und in gesellschaftlich geltende Werte und Normen organisiert und institutionalisiert eingeführt werden, sowie den fallbezogenen therapeutischen Anteilen und Herausforderungen des pädagogischen Handelns in der Schule. Letztere beruhen auf einer „grundlegenden Orientierung an dem konkreten Schüler, dessen Biographie, den Voraussetzungen und lebensweltlichen Hintergründen, der spezifischen Ausgangslage und dem konkreten kognitiven und sozialen Entwicklungsstand“ (ebd., S. 51). Beide Handlungsfoki werden in den frühen Arbeiten als gleichrangig, aber auch grundsätzlich entgegengesetzt entworfen. Pädagogisches Handeln bleibt so ein Handeln in Ungewissheit und Unbestimmtheit, da dieser Widerspruch in den konkreten Praktiken beständig bearbeitet werden muss (vgl. Helsper 2008). Zugleich finden sich in den Arbeiten Werner Helspers Theoretisierungsspuren, die darauf hindeuten, dass mit einem solchen egalitär-antinomischen Entwurf das schulpädagogische Handeln noch unterbestimmt zu sein scheint. So wird u.a. im Rahmen der Studien zu pädagogischen Generationenbeziehungen (vgl. Helsper/Kramer/Humrich/Busse 2009) in Bezug auf Nähe-

und emotionale Anerkennungswünsche schüler\*innenseits darauf hingewiesen, dass diese nur insoweit aufgenommen werden können, als „dass sie im Horizont des Klassenarbeitsbündnisses reuniversalisierbar sind und hinsichtlich der Stützung und Förderung in sachbezogenen Bildungsprozessen begrenzt werden können“ (ebd., S. 360). Die Autor\*innen sehen dennoch auch hier in der Gleichzeitigkeit der Annahme dieser Anerkennungswünsche und der parallel notwendigen Grenzziehung – nicht in der Reuniversalisierung selbst – einen zentralen (Problem-)Fokus des pädagogischen Handelns von Lehrer\*innen (ebd., S. 361). Unterrichtsliche Interaktionen „erfordern [...] geradezu“ (Helsper/Hummrich 2008, S. 60) „partikulare, diffuse und affektive Einfärbungen“ (ebd.) sowie exklusive Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. ebd.). So wird die Figur egalitärer, aber widerstreitender Handlungsanforderungen (Antinomien) sequenziert, indem auf eine notwendige Partikularisierung eine Reuniversalisierung – Bezüge auf die Sache, Partikularisierungen mit anderen Schüler\*innen, Gleichbehandlungen, etc. – folgt (ebd.). Die Akzentuierung des Partikularen reicht bis zu jenem Punkt, an dem das Universalistische und die unterrichtliche Routine als störende Momente konzipiert werden (Helsper 2011, S. 152).

Diese Ausformulierung der Relationierung von Spezifik und Diffusität basiert auf einer weiteren Differenz zu Oevermanns Entwurf: Das im Anschluss an Oevermann zugrunde gelegte, idealtypisch therapeutische Arbeitsbündnis birgt im Grunde keine widersprüchlichen *Handlungsanforderungen* – im Sinne einer Partikularisierung oder Reuniversalisierung der *Beziehung* – in sich. So öffnet sich der Klient, der einer stellvertretenden Krisenlösung bedarf, im gelingenden Fall mit seinen diffusen – man könnte auch formulieren ganzheitlich fallspezifischen – Anteilen gegenüber dem Professionellen, während dieser im Rahmen der konkreten Interaktion mit dem Klienten ausschließlich spezifisch, d.h. rollenförmig agiert. Die Bearbeitung der sich aus der diffusen Adressierung ergebenden Übertragungs- und Gegenübertragungssphänomene findet demnach nur in Bezug auf die innere Reflexion des Professionellen statt (vgl. Dietrich 2014, S. 45). Es geht damit dann gerade nicht um eine Beziehungsgestaltung im Sinne affektiver Nähe (vgl. Helsper/Hummrich 2008/2014) oder gar eine diffuse Öffnung des Professionellen in das Arbeitsbündnis hinein, so wenig wie von einem Austarieren zwischen diffusen und spezifischen Anteilen *in der Interaktion* von Seiten des Professionellen gesprochen werden kann. Das Ziel ist allerdings bei Helsper analog zu Oevermann eindeutig – es besteht in der Wiederherstellung beziehungsweise Beförderung einer *hinreichenden* ‚Autonomie‘ bzw. Selbsttätigkeit der Klient\*innen.

Konträr und in pointierter Abgrenzung zu Helsper (vgl. Wernet 2003) positioniert sich eine zweite Linie, die unmittelbar an Talcott Parsons’ strukturfunktionalistische Betrachtung von Schule anknüpft und somit ebenfalls eine sozialisierungstheoretische Perspektivierung vornimmt. Im Mittelpunkt steht hier zunächst eine systematische Kontrastierung von Schule und Familie als in Bezug auf diffuse und spezifische Interaktionsbeziehungen komplementäre Sozialisationsorte (vgl. Parsons 1959/2012; Dreeben 1980). Unterricht wird als in

spezifischer Weise organisational gerahmter und strukturierter Sozialisationsraum gefasst:

„Ich behaupte [...], daß die sozialen Erfahrungen, die den Schülern in der Schule geboten werden, kraft der Natur und Sequenz ihrer strukturellen Arrangements den Kindern Gelegenheit geben, Normen zu lernen, die für verschiedene Aspekte des erwachsenen Lebens in der Öffentlichkeit typisch sind; der Beruf ist nur einer dieser Aspekte.“ (Dreeben 1980, S. 61)

Unterrichtliche Interaktion ermöglicht insofern die Aneignung und Verinnerlichung von Verhaltenserwartungen, die für die Teilnahme am öffentlichen Leben in der modernen Gesellschaft vorausgesetzt werden. Im Kern zielt demnach der schulische Unterricht auf die Verinnerlichung einer universalistisch-unpersönlichen Handlungsorientierung, die jene rollenförmige Interaktion voraussetzt, die wiederum moderne Gesellschaften jenseits des im Zuge zunehmender Ausdifferenzierung sich immer weiter vom öffentlichen Leben abscheidenden, diffus strukturierten familialen Binnenraums prägt. Entscheidend dabei ist, dass die Verinnerlichung dieser Handlungsorientierung sich mitlaufend vollzieht und dafür die „strukturellen Arrangements“, die Schule und Unterricht kennzeichnen, verantwortlich sind – ein Aspekt der mit kritischem Impetus unter dem Schlagwort des „hidden curriculum“ diskutiert wurde (vgl. Jackson 1968). Wenn also Dreeben vom Erlernen von Normen spricht, dann ist damit gerade nicht eine explizite und reflexive Thematisierung gemeint, sondern ein mitlaufender Prozess im praktischen Vollzug von Unterricht. Indem die unterrichtliche Interaktionslogik durch die genannten Verhaltensformen geprägt ist und diese entsprechend seitens der Beteiligten einfordert, werden sie sozialisatorisch bedeutend. Folgt man Andreas Wernet (vgl. 2003), der diese theoretische Grundfigur aufgreift und mithilfe der „pattern variables“ (Parsons) begrifflich ausschärft, wäre unterrichtliche Interaktion durch eine überpointierte Ausrichtung auf jene „universalistisch-unpersönliche Handlungsorientierung“ gekennzeichnet, welche die moderne okzidentale Gesellschaften präge: „Schule, so haben wir gesagt, repräsentiert nicht nur die Grundorientierung modernen gesellschaftlichen Handelns – den Habitus okzidentaler Rationalität –, sie repräsentiert ihn in besonders markanter Weise“ (Wernet 2003, S. 119). Damit aber erschiene unterrichtliche Interaktion gerade nicht durch diffuse Anteile geprägt, sondern entschieden universalistisch orientiert. In Weiterentwicklung dieser Figur greift Wernet (vgl. 2014) Oevermanns Figur einer für den Lehrerberuf spezifischen, aber auch in sich differentiellen Bindung an die drei Grundfunktionen der Wissens- und Normenvermittlung sowie der therapeutisch prophylaktischen Funktion auf. Auch Wernet (2014, S. 84) folgt der Annahme einer Verpflichtetheit des Lehrerberufs auf diese drei Problemfoki. Allerdings wird sowohl der Anspruch einer gleichzeitigen als auch einer alternierenden Bearbeitung von ihm als unmöglich und vor allem empirisch nicht vorzufinden zurückgewiesen (ebd., S. 92). Ein Zentralproblem schulischen Handelns sieht Wernet (ebd.) im Kontrast zu Helsper gerade in der nicht einlösbaren umfassenden Zuständigkeit für auch nur einen der drei benannten Problemfoki. Im Einzelnen konturiert Wernet die therapeutische Funktion entlang der sprachlichen Formulierung Oevermanns (1996,

S. 150) als „pädagogische Prophylaxe“ (Wernet 2014, S. 87). Der Kern dieser Funktion besteht für ihn damit im Wesentlichen darin, Verletzungen der den pädagogisch Handelnden anvertrauten Schüler\*innen durch entgrenzendes und übergriffiges Handeln zu vermeiden und gerade nicht darin, diese Gefahr durch fallbezogene Interventionen möglicherweise verstärkt hervorzurufen (ebd.). Für die Funktion der Normenvermittlung gelte wiederum, dass sie im Grunde, wie mit Dreeben kurz gezeigt, durch die Institutionalisierung des Unterrichts bereits als affirmative Statthalterschaft der Lehrer\*innen für die impliziten Normen der gesellschaftlichen Ordnung angelegt sei. Dagegen zeige sich in Bezug auf die Vermittlung der Sache ein spezifisches Spannungsmoment. Diese dränge nämlich immanent auf eine kritisch reflexive Auseinandersetzung und eine potenzielle Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen als Bildungsprozess (vgl. Marotzki 1990). Sie sei aber im Rahmen von Schulbildung, wie auch Oevermann (1996, S. 144) formuliert, eher in einem Vermittlungszusammenhang bereits gesicherten Wissens angesiedelt und daher in erster Linie erkenntnisaffirmativ. Der Kontrast dieser idealtypischen Verdichtung zu jener von Helsper wird damit noch gesteigert: Es geht nicht um die gleichzeitige Erfüllung, sondern um die gleichzeitige Nicht-Erfüllung der zu unterscheidenden Anforderungen an das Lehrerhandeln. Damit weist Wernet (vgl. 2014) die oben diskutierte Figur einer durch eine widersprüchliche Einheit von partikularen und universalistischen Ansprüchen geprägten pädagogischen Handlungssituation deutlich zurück und verortet unterrichtliches Handeln folglich jenseits der Professionalisierungsfrage, sprich als weder professionalisiert noch professionalisierungsbedürftig. Eine Professionalisierungsbedürftigkeit ergibt sich aus keinem der drei Handlungsfoki: der therapeutischen Prophylaxe als nicht-therapeutisch, der impliziten Normenvermittlung als sozialisatorisch und der affirmativen Wissensvermittlung als nicht-wissenschaftlich.

Hinsichtlich dieser pointierten Abgrenzung gegenüber einer Professionstheorie, die den Einzelfall in den Mittelpunkt stellt, erscheint bemerkenswert, dass diese beiden Positionen einen gemeinsamen Ausgangspunkt und mit Parsons denselben theoretischen Fluchtpunkt haben: die Annahme, dass Schüler\*innen als Heranwachsende sozialisationsbedingt noch nicht zu einem rollenförmigen Verhalten fähig seien. Vielmehr bilde sich dieses Vermögen – in der Schule – erst aus. Wernet plädiert für eine purifizierende Betonung der Spezifität unterrichtspädagogischen Handelns, welches lehrerseitige Entgrenzungen vermeide und andersherum entgrenzendes Verhalten von Schüler\*innen im Zweifel permissiv unbearbeitet als nicht ins Schulische gehörend markiert. Gerade weil Schüler\*innen noch nicht zu rollenförmigem Handeln in der Lage seien, müsse dieses entsprechend institutionell ausgeglichen werden.

Exemplarisch arbeitet Wenzl (vgl. 2014) an der schulischen Melde- und Redepflicht heraus, dass eine derartige purifizierte Betonung einer universalistisch-unpersönlicher Rollenförmigkeit in die unterrichtliche Interaktionsordnung eingeschrieben ist. In den Mustern der Begrenzung dessen, was im Unterricht thematisch werden kann, komme zum Ausdruck, dass Unterricht strukturell nicht auf die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Schüler\*innen

ausgerichtet sei: Während die Melderegulierung kenntlich macht, dass ein Übermaß an Interesse und Identifikation mit dem verhandelten Unterrichtsthema keinen Platz hat, verweist die Redepflicht darauf, dass umgekehrt ein etwaiges Desinteresse bedeutungslos bleibt.

Angesichts der in der Gegenüberstellung deutlich gewordenen Differenzen hinsichtlich der theoretischen Fassung der strukturlogischen Spezifik unterrichtlicher Interaktion erscheint es offensichtlich, dass ausgehend von den beiden Ansätzen das Strukturproblem von Unterricht mit inklusivem Anspruch in unterschiedlicher Weise gefasst würde. Dies soll im Folgenden anhand einer objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion (vgl. Wernet 2009) eines Fallbeispiels herausgearbeitet und darüber die jeweilige Explikationskraft der Ansätze ausgelotet werden.

### III

Der folgende Fall stammt aus dem Fallarchiv Kasus.<sup>1</sup> Die Schülerinnen und Schüler einer 10. Klasse haben gerade eine Gruppenarbeitsphase abgeschlossen, in welcher sie Informationen zu den Hauptfiguren einer Lektüre sammeln sollten:

**Lw1:** Alfred könntest du denn zu deiner Gruppe noch etwas ergänzen? Du warst ja auch mit in der Gruppe und ihr habt Euch doch besprochen. Versuch es mal.

**Alfred** (Inklusionskind: Asperger-Syndrom): –

(Senkt nur den Kopf auf den Tisch und gibt keine Antwort.)

**Lw1:** Kannst du die Aussagen deiner Gruppe denn wenigstens bestätigen oder noch etwas ergänzen?

**Alfred:** –

(Sein Blick richtet sich in die andere Richtung. Er gibt weiterhin keine Antwort. Es ist Stille, keiner sagt etwas, alle Augen sind auf Alfred gerichtet. Man merkt, wie dieser sich immer unwohler fühlt.)

**Sw1** (ebenfalls aus der Gruppe): Ich kann ja vielleicht erst mal weitermachen und dann kann Alfred ja noch ergänzen, wenn er will.

**Lw1:** Ja, gute Idee!

Das Protokoll, das eine Studentin angefertigt hat, wird nun sequenziell analysiert.

**Lw1:** Alfred könntest du denn zu deiner Gruppe noch etwas ergänzen?

Manifest begegnet uns in der ersten Sequenz der untersuchten Unterrichtsszene eine an den Schüler Alfred adressierte Aufforderung, zu einem bereits thematischen Sachverhalt etwas hinzuzufügen. Dies setzt voraus, dass alles sachlich Zentrale bereits gesagt wurde. Die Aufforderung zielt also nicht auf die Kom-

---

1 <https://www.kasus.uni-hannover.de/>; Schlagworte: Inklusion, inklusiver Unterricht; Titel: „Versuch es mal“ (Zugriff am 01.11.2019).

pletterung einer unabgeschlossenen sachbezogenen Darstellung, sondern verweist auf eine *Fraglichkeit*, ob der angesprochene Alfred die Position des Ergänzenden einnehmen kann.<sup>2</sup> Gleichzeitig wird Alfred in eine distanzierte Position gegenüber seiner Gruppe gebracht. Hätte die Gruppe – als gemeinsam tätige – Bestand, wäre es unnötig, Einzelne zu Sonderleistungen aufzufordern. Alfred ist mithin herausgefordert, sich ebenso als arbeitend und leistungsbereit zu präsentieren.

Dabei wird ein Scheitern Alfreds doppelt vorweggenommen: Alfred, welcher bereits trotz formaler Mitgliedschaft als jemand ausgewiesen wird, der nicht nur nichts zur Präsentation beitrug, sondern auch am Gruppenarbeitsprozess nicht teilhatte, wird durch die Lehrerin als jemand adressiert, dessen Vermögen oder dessen Bereitschaft fraglich ist, etwas zu ergänzen. Entsprechend kann angenommen werden, dass er auch im Folgenden Schwierigkeiten haben wird, die ihm zugeordnete Rolle einzunehmen. Dazu passt, dass ihm aufgrund seines fehlenden Beitrags zur Präsentation sowie zur Gruppenarbeit bereits eine Säumigkeit unterstellt wird (wenn du schon nicht x gemacht hast, „könntest du denn zu deiner Gruppe etwas ergänzen?“). Doch auch wenn Alfred im Sinne der Aufforderung im Folgenden etwas ergänzte, bestätigte er damit seine Position außerhalb der Gruppe und am Rande des Unterrichtsgeschehens: Auf der sachlichen Ebene hätte er keinen nennenswerten Beitrag geleistet, sondern allein behelfsmäßig sein vorausgehendes Versäumnis korrigiert.

Du warst ja auch mit in der Gruppe

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Lehrerin – ganz im Sinne der Rekonstruktion – noch bevor Alfred antworten kann, nun dezidiert seine Teilnahme am Gruppenarbeitsprozess als nicht fraglos gegeben ausweist – ansonsten müsste er nicht auf diese hingewiesen werden. Dies erfolgt in einer helfenden *Geste*: Manifest wird er an seine Mitgliedschaft erinnert. Läge aber ein entsprechendes Erinnerungsproblem vor, wäre dieses mit dem Hinweis auf die Mitgliedschaft in der Gruppe nicht bearbeitbar. Der Sprechakt nimmt damit den Charakter einer Disziplinierung an. Indem davon ausgegangen wird, dass Alfred zumindest formal dieser Gruppe angehört hat, wird ihm im Sinne einer Einspruchsvorwegnahme die Möglichkeit genommen, die Aufforderung zurückzuweisen. Eine eventuelle Problematik grundsätzlich an unterrichtlicher Interaktion teilzunehmen, wird mit dieser ‚Erinnerungshilfe‘ bzw. der Disziplinierung missachtet. Stattdessen werden Handlungsvarianten verstellt – welchen Grund könnte es jetzt noch geben, um die eingeforderte Äußerung nicht zu vollziehen, denn die Tatsachen sprechen für sich. Gleichzeitig wird seine Bereitschaft, an der jetzt noch der Fortgang der unterrichtlichen Interaktion scheitern könnte, infrage gestellt.

und ihr habt Euch doch besprochen. Versuch es mal.

---

2 Wenn es um Ergänzungen geht, kann nur nach einem Ergänzungsbedarf gefragt werden: *Gibt es noch etwas zu ergänzen?*



Wesentliche Strukturelemente der rekonstruierten Figur werden mit diesem Fortgang der Interaktion perpetuiert: Es geht nicht um eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung, sondern um die Einnahme einer bestimmten Rolle und Position. Alfred wird erneut mit seiner vermeintlichen Gruppenteilnahme konfrontiert. Er muss es nur versuchen, es wollen, sich selbst überwinden – sprich: an sich selbst arbeiten. Manifest wird damit die Erwartung aufrechterhalten, Alfred könne an der sozialen Praxis des Unterrichts teilhaben,

die über eine spezifische Form des sozialen Austauschs funktioniert. Die gleich zu Beginn aufscheinende Beeinträchtigung wird zu einer Frage der erforderlichen Bereitschaft. Dadurch wird die Aufforderung der Lehrerin überhaupt erst legitimiert. In Gestalt der mehrmaligen Ermutigung wird Alfred aber diese gleichzeitig abgesprochen.

Erkennbar wird damit, dass es hier nicht um den Einbezug Alfreds ins Unterrichtsgeschehen geht. Erklärungsbedürftig bleibt allerdings, warum die Aufforderung erfolgt, wenn latent deutlich ist, dass Alfred dieser sehr wahrscheinlich nicht nachkommen wird. Seine objektiven Möglichkeiten werden so zudem auf die bereitwillige Einnahme einer Sonderrolle oder einfach das Verharren in dieser verengt. In beiden Varianten ist zu erwarten, dass diese Sonderrolle im Folgenden klassenöffentlich aufgeführt wird.

**Alfred** (Inklusionskind: Asperger-Syndrom): –  
(Senkt nur den Kopf auf den Tisch und gibt keine Antwort.)

**Lw1:** Kannst du die Aussagen deiner Gruppe denn wenigstens bestätigen oder noch etwas ergänzen?

**Alfred:** –  
(Sein Blick richtet sich in die andere Richtung. Das Kind gibt weiterhin keine Antwort. Es ist Stille, keiner sagt etwas, alle Augen sind auf Alfred gerichtet. Man merkt, wie dieser sich immer unwohler fühlt.)

Entsprechend der rekonstruierten Interaktionsstruktur wird entgegen der vorliegenden helfenden *Geste* und der scheinbaren Bemühung, Alfred in die soziale Praxis Unterricht einzubinden, die Exklusion Alfreds spätestens hier manifest. Diese bringt nicht nur den Schüler in eine explizit prekäre Position. Prekär ist die Situation auch für die Lehrerin, da Alfred hier einer Ordnung zuwider handelt, die sie offensichtlich – gegen ihre eigene latent deutlich werdende Einschätzung der Situation – zwingend aufrechterhalten muss. Zwar hat sie demonstriert, dass Alfred für die Situation verantwortlich ist. Dennoch kann die konstatierte Sonderstellung Alfreds, in der sich erst die Anfrage der Lehrerin begründet, offenbar nicht unbearbeitet bleiben. Mit Blick auf den weiteren Fortgang erscheint jedoch offensichtlich: Alfred wird keine Positionstransformation vollziehen. Die Strategien laufen ins Leere. Auf der Hand liegt, dass hier eine Situation erzeugt wurde, die durch einen Zumutungscharakter – sowohl für die Lehrerin als auch für Alfred – gekennzeichnet ist: für Alfred durch die aufgeführte Abweichung, für die Lehrerin durch den sich zeigenden strukturellen Zwang der Bearbeitung und Aufforderung, über den sie entgegen der manifesten Bemühung in ihrer Rolle als Zumutende erkennbar wird.

Angesichts dieses Interaktionsdilemmas kommen der Reaktion der Schülerin, die sich nun ins Gespräch einschaltet, verschiedene Funktionen zu und erweisen sich dabei fast als drehbuchartig verfasste Auflösung der Situation:

**Sw1** (ebenfalls aus der Gruppe): Ich kann ja vielleicht erst mal weitermachen und dann kann Alfred ja noch ergänzen, wenn er will.

**Lw1:** Ja, gute Idee!



Zunächst wird mit dem Sprechakt der Lehrerin gegenüber – sowie auch stellvertretend für die übrigen Schüler\*innen – die unterrichtliche Ordnung anerkannt, die durchzusetzen die Lehrerin bemüht ist, indem die Schülerin sich klassenöffentlich am Unterricht beteiligt und dessen Fortführung anbietet. Allerdings entwirft sie ihre Beteiligung auch in Distanz zu Alfred, indem sie nicht nur etwas ergänzt, also ihm zur Seite springt, sondern ‚erst mal weitermacht‘, also z.B. zur nächsten Frage, zum nächsten Punkt übergeht. Damit wird auch an dieser Stelle noch einmal bestätigt, dass es zuvor keiner zentralen inhaltlichen Vervollständigung mehr bedurfte. Jetzt kann fortgefahren werden. Das zweite funktionale ‚Gelingensmoment‘ liegt darin, dass Alfred und die Lehrerin dadurch nicht nur aus der Situation ‚gerettet‘ werden, sondern dass Alfred manifest als jemand entworfen wird, der *später* ggf. mitmachen wird, sein – gemessen an der durch die Lehrerin aufgerufenen Verhaltenserwartung – abweichendes Verhalten wird als ein möglicherweise vorübergehendes und damit als ein nicht weiter beachtens- und bearbeitungsbedürftiges gedeutet. Damit wird die Fiktion aufrechterhalten, Alfred könne die Schülerrolle prinzipiell zu einem späteren Zeitpunkt einnehmen. Ferner bleibt die Intervention der Lehrerin so legitimiert, die ‚Störung‘ kann permissiv übergangen werden und die dominante Ordnung wird nicht prinzipiell infrage gestellt.

Mit dieser Entwicklung löst sich auch zumindest vorläufig das Disziplinierungsproblem. In dem Moment, in dem die spätere unterrichtliche Teilhabe Alfreds zu einer *geteilten Annahme* wird, die aufgrund der rekonstruierten Sonderrolle Alfreds uneinlösbar bleibt, aber die unterrichtliche Ordnung stabilisiert, sind keine Disziplinierungen mehr notwendig. Das zeigt sich auch in der Erleichterung, mit der die Lehrerin auf die Aussage der Schülerin reagiert „Ja, gute Idee“. Allerdings bleibt Alfred ab dieser Stelle wiederum aus der unterrichtlichen Ordnung faktisch exkludiert, ohne dass dies die Lehrerin in Zugzwang bringen würde, ihn erneut einzubeziehen. Die jetzt zwischen Schüler\*innen und Lehrerin gelingend eingerichtete Imagination, Alfred könne die Schülerrolle später einnehmen, legt die Vermutung nahe, dass die Lehrerin die Einforderung der Rollenübernahme zunächst nicht wiederholen wird.

#### IV

Wenn im Folgenden die Rekonstruktionsergebnisse an die vorausgehend dargestellten theoretischen Fassungen der Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion rückgebunden werden, erscheint es offensichtlich, dass diese von beiden Modellen deutlich abweichen. Ausgehend davon wird danach gefragt, wie und inwieweit die Ansätze es vermögen, die Charakteristik des Falls theoretisch zu fassen und welches komplementäre Gelingenmodell sich daraus jeweils ableiten ließe.

Folgen wir Werner Helsper, dann wäre unterrichtliche Interaktion lehrer\*innenseits als *austarierende, aber im Prinzip fallbezogene Praxis* in einer solchen Situation – unter der Wahrung sachbezogener Vermittlungsansprüche – auf eine Vermittlung als „Transformation des Gegenstandes durch die Per-

son“ (Helsper u.a. 2001, S. 51) des Schülers hindurch fokussiert. Im Vordergrund stünde die Orientierung an der „konkreten Person, dem konkreten Schüler, an dessen Biografie, seinen individuellen Voraussetzungen und lebensweltlichen Hintergründen sowie seinem konkreten kognitiven und sozialen Entwicklungsstand“ (ebd.). Eine Relativierung bzw. Begrenzung der sachbezogenen Ansprüche wäre in dieser Deutung sinnvoll und durch eine Orientierung am Einzelfall begründet, nicht aber – wie im vorliegenden Fall – deren komplette Suspendierung. Ebenso erschiene problematisch, dass Alfred keine einzelfallbezogene stellvertretende Krisenlösung angeboten wird. Der Sachbezug wird also nicht etwa dem Einzelfallbezug geopfert, vielmehr wird beides aufgegeben. Die gewählten Formate der Disziplinierung und der helfenden Geste als Erinnerungsstütze gälten als fallunangemessene und damit „unprofessionelle“ Ausgestaltungen des unterrichtlichen Handelns. Mit Blick auf den vorliegenden Fall würde also konstatiert, dass das Fallverstehen als zentrales Element gelingenden Lehrerhandelns hier kaum ausgeprägt ist. Die protokollierte Praxis rückt dadurch als defizitär in den Blick und entzieht sich damit partiell einer begrifflichen Einordnung. Es besteht offensichtlicher Professionalisierungsbedarf.

Der damit korrespondierende Idealtypus inklusiven Unterrichts orientiert sich an einem Verständnis unterrichtlicher Interaktion, das aus dieser Perspektive als noch einzulösendes konzipiert ist. Doch warum verfehlt die Lehrerin diese Konzeption in der rekonstruierten Art und Weise? Wird dies nicht einfach als kontingenter Ausdruck einer mangelnden Professionalisiertheit gedeutet, bleibt in dieser Perspektive unklar, warum die Lehrerin Alfred zur Teilhabe auffordert, sein Scheitern damit provoziert und diese Aufforderung gleichzeitig legitimieren muss.

Betrachtet man die Rekonstruktion des Falles alternativ aus der Perspektive des von Andreas Wernet ausformulierten Ansatzes, der die Momente der Einsozialisation in Normen und Wissensordnungen als Einführung und Aufrechterhaltung des Universalistischen im Unterricht im Zentrum der unterrichtlichen Interaktion verortet, ergäbe sich ein anderes Bild. In einem ersten Zugriff rückte in dieser Perspektive die Störung des in drei Schritten sequenzierten konventionellen Ablaufs des klassenöffentlichen Unterrichtsgesprächs (vgl. Mehan 1979) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, welche als interaktionslogische Umsetzung der universalistisch-unpersönlichen Orientierung gedeutet würde (vgl. Wenzl 2014). Der mit der Initiierung der Gesprächssequenz durch die Lehrkraft einhergehenden Aufforderung kommt der Schüler Alfred nicht nach. Interessant erschiene nun, dass und wie die Lehrkraft auf dem eingeforderten Beitrag insistiert. Sie wählt nicht einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin aus, die bzw. der die Antwort geben soll, sondern beharrt auf der Beitragspflicht des Schülers, als konstitutives Element der von ihm zu übernehmenden Rolle. Es ginge dann um die (Nicht-)Einnahme der Schülerrolle, die im Kern die Bereitschaft impliziert, auf Aufforderung einen Beitrag zu leisten.

In diesem Sinne könnte das Agieren der Lehrerin also als (vermeintliches) Beispiel für eine tradierte Form der Inklusion von Schüler\*innen ins unterrichtliche Geschehen gelesen werden. Mit der eingeforderten Beteiligung am Unterrichtsgespräch adressiert die Lehrerin ihr Gegenüber zunächst als säumigen Schüler. Das Drannehmen bedeutet immer auch einen Einbezug in die universalistisch-unpersönliche Strukturlogik des Schulischen. Kennzeichnet Unterricht eine solche, so bedeutete Inklusion, von allen Schüler\*innen einzufordern, dieser zu folgen. Weiterhin könnte der Fall als Beispiel dafür gelesen werden, dass sich diese Form der Adressierung – das disziplinierende Einfordern einer (Wieder-)Einnahme der Schülerrolle – im Zweifelsfall im Sinne einer verselbstständigten Konformitätseinforderung vom inhaltlichen Geschehen löst, um das sich die Unterrichtsinteraktion vermeintlich zentriert.

Das Scheitern von Unterricht begründet sich dann nicht darin, dass kein Fallbezug analog zum Arbeitsbündnis in der Therapie etabliert werden kann, sondern darin, dass eine Situation erzeugt wird, in der es dem Schüler im konkreten Fall offensichtlich nicht möglich ist, sich rollenkonform zu verhalten. Das *Insistieren* der Lehrerin auf einer Antwort, das dann zu einer unnötigen, weil im Grunde bereits auch vorher bekannten Manifestation der Sonderrolle führt, würde hier als Ausdrucksgestalt der konstitutiven Bedeutung einer universalistisch-unpersönlichen Interaktionslogik gelesen werden. Erklärungsbedürftig bliebe jedoch, warum die Lehrerin eine Situation herstellt, die das Scheitern Alfreds vorwegnimmt und damit miterzeugt. Situativ ergibt sich dies nicht aus einer sachlichen Notwendigkeit, sondern kann als demonstrative Herbeiführung der Selbstexklusion Alfreds gelesen werden. Damit unterläuft aber die Lehrerin, überdeckt durch die manifeste Geste einer helfenden Zuwendung zu Alfred, den schulischen Universalismus im Sinne einer Inszenierung der Unzulänglichkeit Alfreds. Mit Wernet wäre dies als spezifische Form der Entgrenzung (vgl. Wernet 2018) zu beschreiben. In diesem Sinne kennzeichnet das Verhalten der Lehrerin gerade keine Permissivität, wie sie geradezu prototypisch seitens der am Ende das Wort ergreifenden Schülerin vorgeführt wird.

Dies berührt bereits die Frage nach dem Gelingensmodell, welches in dieser Perspektive gedankenexperimentell entworfen werden könnte: Wenn auch das permissive Überspielen der Interaktionsklemme zu einer situativen Auflösung derselben führt, kann daraus kein Gelingensmodell inklusiven Unterrichts abgeleitet werden. Die Möglichkeit, sich permissiv zu verhalten – Alfreds Nicht-Beteiligung also zu übergehen und damit als nicht existent zu deklarieren –, steht den Lehrkräften bei schüler\*innenseitigen Entgrenzungen wie Störungen aller Art zwar grundsätzlich zur Verfügung, allerdings nicht als dauerhafte Aussetzung der Aufrechterhaltung der miteinander verwobenen Funktionen der Wissens- und Normenvermittlung, sondern nur als eine zeitlich begrenzte Nachgiebigkeit. Die pädagogische Permissivität ist angewiesen „auf die faktische Flüchtigkeit und Kontingenz der Abweichungen und Entgrenzungen, auf die sie reagiert“ (Wernet 2003, S. 159). Gerade eine solche Kontingenz der Abweichung liegt im vorliegenden Fall nicht vor. Sie wird vielmehr

durch den die Szene abschließenden Sprechakt der Schülerin allein fiktiv eingerichtet. Dies gelingt vor dem Hintergrund eines weiteren Vollzugs des unterrichtlichen Geschehens ohne Alfred. Damit haben wir es jedoch strukturell nicht mit Permissivität, sondern mit nachhaltiger Exklusion zu tun.

## V

Im Anschluss an Helpers Perspektive, in der im Rahmen schulischen Handelns ein Fallbezug als strukturell möglich und nötig erachtet wird, würde sich das protokollierte Interaktionsproblem als zwar strukturell angelegt erweisen, letztlich jedoch auf eine mangelnde Professionalität der Lehrerin zurückgeführt werden können. Diese hält nämlich, obgleich Alfreds Beeinträchtigung – worauf auch der Hinweis der hospitierenden Studierenden verweist – bekannt, benannt und darüber hinaus anerkannt ist, an der Forderung einer Beteiligung Alfreds am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch fest und demonstriert davon ausgehend klassenöffentlich die Alfred zugeschriebene Nichtpassung des Schülers zur unterrichtlichen Interaktionsordnung. Dementsprechend wird im Fall weder die Figur einer einzelfallbezogenen Vermittlung einer universalistischen und einer partikularen Orientierung noch das Changieren zwischen diesen erkennbar.<sup>3</sup> Die konkrete Charakteristik des Falls kommt damit nur als kontingente Abweichung von einem gelingenden Interaktionsmuster in den Blick und würde im Zweifel der Lehrerin zugeschrieben werden – unabhängig davon, inwieweit ihr Verhalten als berufskulturell tradiert und in diesem Sinne über den Einzelfall hinausweisend gedeutet würde.

Im Anschluss an die Arbeiten Wernets (vgl. 2005), der die Strukturproblematik pädagogischen Handelns jenseits der Professionalisierungsfrage verortet, ergäbe sich eine andere Deutung: Folgen wir seiner theoretischen Figur, so verweist der Fall zunächst auf die Dominanz einer universalistischen Orientierung als grundsätzlich unhintergebares Strukturmuster unterrichtlicher Interaktion. Die die Szene auf manifester Ebene prägende Aufforderung zur Teilnahme am Unterrichtsgespräch – und damit zur Affirmation der dasselbe strukturierenden Normen – könnte in diesem Sinne als Adressierung Alfreds als Schüler und damit als Inklusionsversuch ins Schulische gedeutet werden (vgl. Dietrich 2017). Vor dem Hintergrund, dass es sich bei Alfred allerdings um einen Schüler handelt, dessen Beeinträchtigung hinsichtlich einer solchen Beteiligung am klassenöffentlichen Unterrichtsgespräch – wie gezeigt – bekannt, benannt und darüber anerkannt ist, ergibt sich jedoch, dass hier von einer entgrenzenden unterrichtlichen Interaktion gesprochen werden muss: Indem die Lehrerin damit rechnen muss – und dies latent ja auch tut –, dass Alfred an der ihm entgegengebrachten Adressierung als Schüler scheitern wird, treibt sie diesen *und* sich selbst angesichts des zu erwartenden Abweichens von den schulisch erwarteten Verhaltensweisen in

---

3 Auch nicht im Ansatz nähert sich die Lehrerin in ihrer Adressierung Alfreds jener Anerkennung individueller Bedürfnisse, die inklusionspädagogisch programmatisch gefordert wird. Daraus ergibt sich, dass sich die professionelle Herausforderung einer anschließenden Reuniversalisierung, welche die institutionelle Rahmung des pädagogischen Geschehens vorgäbe, die in Helpers späteren Arbeiten aufscheint, noch gar nicht stellt.

die rekonstruierte Interaktionsform(-falle) hinein. Wir haben es aus dieser Perspektive dann also mit einer unnötig integritätsverletzenden Interaktion zu tun. In diesem Sinne könnte das Verhalten der Lehrerin als hilfloser Versuch gedeutet werden, die universalistische Ordnung des Schulischen angesichts eines Schülers aufrechtzuerhalten, der sich nicht in diese einfügen vermag. In dieser Perspektive könnte der Fall als eigenwillige Ausdrucksgestalt dieser Unmöglichkeit einer im Sinne der Programmatik einer inklusiven Schule entsprechenden Auflösung des Spannungsverhältnisses von Universalismus in Individualismus gelesen werden, wobei die Eigenwilligkeit selbst als Entgrenzungsbewegung begrifflich gefasst würde.

Nun können nach Wernet (vgl. 2003) aufgrund der Dominanz der Sozialisationsfunktion der Schule als klare und eindeutige Orientierung an der universalistisch unpersönlichen Interaktionslogik, Verstöße gegen diese allein permissiv gehandhabt werden (Wernet 2003). Gleichwohl lässt sich auch ausgehend von unserem Fallbeispiel problematisieren, dass eine solche Form des permissiven Umgangs mit Passungsproblemen zwingend der Prämisse aufliegt, dass das unpassende Verhalten kontingent sei. Damit aber leitet sich letztlich aus dem Ansatz eine Zurückweisung der Programmatik allein als nicht anschlussfähig ab. So schlüssig diese Diagnose aus einer wirklichkeitswissenschaftlichen Analyse der Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion (vgl. Wenzl 2014) und damit korrespondierenden theoretischen Konzeptionalisierungen (vgl. Wernet 2003; Wenzl 2018) abgeleitet werden kann, so wenig trägt sie der Tatsache Rechnung, dass die unterrichtliche Praxis mit „Inklusion“ konfrontiert ist und diese nicht einfach zurückweisen kann.

In der Zusammenschau deuten sich mit Blick auf beide Linien einer strukturrekonstruktiven Unterrichtsforschung und einer an diese jeweils anschließende Theoriebildung Grenzen und Modifikationsbedarfe an, wenn es darum geht, die sich empirisch zeigende unterrichtliche Umsetzung von „Inklusion“ als neue pädagogische Programmatik und als Strukturreform (Verlagerung des sonderpädagogischen Förderortes in die Regelschule) rekonstruktiv zu erfassen.

Bewegen wir uns noch einmal in der Variante, die pädagogisches Handeln als ein Handeln betrachtet, das potenziell auf den Einzelfall ausgerichtet werden kann. So besteht im Rahmen dieses Zugriffs keine Möglichkeit, sich jener im Zuge von Inklusion unüberhörbar werdenden und genuin pädagogischen Forderung nach ganzheitlicher und individueller Förderung, Hilfe und Unterstützung im Rahmen unterrichtspädagogischen Handelns zu entziehen. In diesem Sinne würde der Ansatz der empirischen Tatsache Rechnung tragen, dass „Inklusion“ als Programmatik und Strukturreform handlungspraktisch nicht einfach ignoriert werden kann und letztlich an grundlegende pädagogische Sollensvorstellungen und Selbstverständnisse anschließt (vgl. Tenorth 2011). Wie derzeit Studien dokumentieren, zeigt sich aber empirisch – in analoger Weise wie in der exemplarisch ausgearbeiteten Fallstruktur – dass dieser Einzelfallbezug in der unterrichtlichen Praxis bislang uneingelöst bleibt (vgl. Bender/Rennebach 2018; Fritzsche 2014; Merl 2019). Damit aber bleibt eine Unterrichtstheorie, die davon ausgeht,

einen solchen Einzelfallbezug idealtypisch voraussetzen zu können, kontrafaktisch zur erfahrungswissenschaftlich rekonstruierbaren Struktur inklusiver unterrichtlicher Interaktion. Die Praxis, die gefordert ist, findet offensichtlich kein Pendant in der empirischen Wirklichkeit. Wie am Beispiel gezeigt, kann das Unterlaufen des in den Idealtypus eingeflochtenen normativen Entwurfs eines (inklusive) Unterrichts allein als Defizit beschrieben und auf mangelnde Professionalität zurückgeführt werden. Der immanente Sinn der sich empirisch zeigenden Praxis bleibt so zunächst unerschlossen. Setzte sich dieser Befund fort, wäre die Frage folgerichtig, inwiefern der angelegte Idealtypus die empirischen Erscheinungen angemessen verdichtet bzw. ob die in Anspruch zu nehmende Verbindung zu diesen einer erfahrungswissenschaftlichen Annäherung standhält.

Die zweite, an Wernet anschließende Perspektive weist eine komplementäre Leerstelle auf, wenn sie auf den rekonstruierten Fall bezogen wird. Indem sie vor allem die empirisch rekonstruierbaren Strukturen unterrichtlicher Interaktion ins Zentrum stellt und davon ausgehend Vorstellungen einer am Einzelfall ausgerichteten unterrichtlichen Praxis als empirisch nicht haltbar zurückweist, weist sie keine Anschlussfähigkeit an Inklusionspädagogische Programmatiken auf. Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass Unterricht spezifische Fähigkeiten und Einstellungen voraussetzt, die er selbst nicht erzeugen kann, erscheinen in dieser Perspektive Exklusionsentscheidungen aufgrund von Beeinträchtigungen, die eine Teilnahme an dieser sozialen Ordnung nicht ermöglichen, als strukturell funktional und entsprechend erwartbar. Aus diesem Blickwinkel, der auf die Grenzen der Gestaltbarkeit von Unterricht aufmerksam macht, kann eine Orientierung an normativen Entwürfen von schulpädagogischer Professionalität, die sich in den Strukturen der sozialen Praxis nicht niederschlägt, nur als realitätsfremde Programmatik erscheinen. Wenn in dieser Perspektivierung von der Persistenz spezifischer Normen der sozialen Praxis ausgegangen wird, liefert dies eine schlüssige Begründung für die empirisch feststellbare Divergenz zwischen inklusiver Programmatik und deren unterrichtlicher (Nicht-)Umsetzung, für die der rekonstruierte Fall ein Beispiel darstellt. Offen ist damit aber die Frage nach dem immanenten Sinn der Art und Weise, wie die Programmatik verfehlt wird, sprich – mit Blick auf den konkreten Fall – nach dem Sinn jener Dynamik, die mit Wernet als Entgrenzung bezeichnet wurde und damit als Unterlaufen just jener universalistischen Ordnung, die unter anderen Vorzeichen durch die Programmatik eines inklusiven Unterrichts infrage gestellt wird. Aber auch so tritt sie, jenseits der in dieser Perspektive wenig überraschenden Feststellung, dass sie nicht einem programmatischen Entwurf inklusiven Unterrichts entspricht, in erster Linie als Abweichen vom zugrunde liegenden idealtypischen Verständnis unterrichtlicher Interaktion (universalistisch-rollenförmig und permissiv) in Erscheinung.

Im Kern begründen sich die komplementären Desiderate damit in unterschiedlichen Bewertungen des Stellenwerts unterrichtsbezogener programmatischer Entwürfe für die und in der unterrichtlichen Interaktionspraxis. Während diese bei Helsper als normative Ansprüche in das idealtypische Modell

unterrichtlicher Interaktion Eingang finden (letztlich in Übernahme von Oevermanns Prämisse, Schule und Unterricht seien auf Bildung ausgerichtet bzw. sollten darauf ausgerichtet sein), werden sie von Wernet als der Interaktionslogik äußerlich bleibend konzipiert.

Wenn sich nun daraus die uns interessierenden Desiderate ergeben, liegt eine Neujustierung der Modelle hinsichtlich der Bedeutung eben jener Programmik nahe, die einer ersten Annäherung so beschrieben werden kann: Die programmatische Selbstbeschreibung von Unterricht, die im Zuge von Inklusion eine neue Pointierung erfährt, erzeugt durchaus ein Strukturproblem, sodass sie nicht der Interaktionslogik äußerlich bleibt. Ausgehend vom rekonstruierten Fall ließe sich argumentieren, dass hier zwar die grundlegende Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion nicht in Richtung eines Einzelfallbezugs transformiert wird, gleichwohl aber eine programmatische Irritation erfolgt: In diesem Sinne können neue und weitergehende normative Anfragen an die unterrichtliche Praxis wirkmächtig werden, allerdings zunächst in dem Sinn, dass sie neue Legitimationsbedarfe erzeugen. Alfred kann nicht einfach exkludiert werden – weder auf organisationaler Ebene, legitimiert über eine entsprechende Diagnose, qua Delegation an die Förderschule noch auf interaktiver Ebene qua unmittelbarem Ausschluss aus dem Unterrichtsgespräch, legitimiert über eine Adressierung als Leistungsverweigerer. Dies aber nicht, weil die unterrichtliche Interaktion auf einen Einzelfallbezug ausgerichtet wäre, sondern schlicht, weil diese tradierten Formen der Delegation im Zuge der Inklusionsdebatte als unpädagogisch und ungerecht delegitimiert werden. Gleichwohl drängt die Strukturlogik der unterrichtlichen Interaktion genau darauf, Alfred zu exkludieren, und sei es in Gestalt einer internen Exklusion. Genau auf dieses Strukturproblem antwortet die im Fallbeispiel herausgearbeitete Form der Adressierung Alfreds durch die Lehrerin: Sie kann als *eine* Umgangsweise genau mit jener Strukturproblematik gelesen werden, die daraus entsteht, dass die inklusionsprogrammatischen Teilhabebeforderungen in Bezug auf Unterricht für alle erhoben, aber vor dem Hintergrund der sich vollziehenden strukturell dominanten unterrichtlichen Praktiken nicht eingelöst werden können, solange, mit Wernet gesprochen, Unterricht Unterricht bleibt bzw. mit Helsper gesprochen Unterricht nicht (guter) Unterricht geworden ist.<sup>4</sup> Auf manifest programmatischer Ebene kann die Ansprache Alfreds gerade in der Paarung mit der beschriebenen Reduzierung des Leistungsanspruchs und den damit verbundenen Einhilfen als Versuch einer fallspezifischen Inklusion Alfreds ins Schulische gedeutet werden. Indem die Lehrerin sich damit als Pädagogin inszeniert, die Alfred auf quasi halbem Weg entgegenkommt, reagiert sie auf das Seinsollen, welches mit Inklusion aufgerufen ist. Das Seinsollen erzeugt im Rahmen dieser Lesart dementsprechend einen Legitimationsbedarf, in dem ein systematisches Auseinandertreten von manifester und latenter Sinnstruktur angelegt ist.

---

4 Nicht zufällig prägen emphatische Entwürfe einer „inkluisiven Schule“ stets Momente einer Programmik einer Entschulung der Schule.

Empirisch können weitere Varianten der Bearbeitung des rekonstruierten Strukturproblems erwartet werden. Dies zeigt sich z.B. an den an Hilfe und Kooperation ausgerichteten Unterrichtsgestaltungen. Die notwendige fallbezogene Hilfe wird dort an immer kleinere Interaktionseinheiten delegiert, ohne dort bearbeitet werden zu können. Das Strukturproblem inklusiver unterrichtlicher Interaktion löst sich dadurch nicht auf, wird aber klassenöffentlich weniger sichtbar und drängend, sodass manifest an dem Inklusionspädagogischen Anspruch festgehalten werden kann.<sup>5</sup>

Damit richtet sich eine so justierte strukturtheoretische empirische Unterrichtsforschung, die sich auf die Rekonstruktion unterrichtspraktischer „Umsetzungen“ von Inklusion bezieht, weder in einem mittelbaren oder unmittelbar evaluativen Sinne nur darauf, Sein und Seinsollen abzugleichen, noch darauf nachzuzeichnen, dass Inklusion nicht anschlussfähig an die Strukturlogik unterrichtlicher Interaktion ist. Vielmehr rückten die empirisch vorfindbaren Umgestaltungen mit dem grob umrissenen Strukturproblem in den Mittelpunkt.<sup>6</sup> Gegenstandsbezogen kann empirisch danach gefragt werden, inwieweit diese Varianten systematisch integritätsverletzende Entgrenzungsdynamiken wie im vorliegenden Fall implizieren, inwieweit sie andersherum Möglichkeitsräume einer graduellen Inklusion ins Schulische eröffnen oder beschränken. Komplementär dazu kann danach gefragt werden, welche Aspekte, Spielarten und Verweise auf das Feld der ja keineswegs in sich homogenen programmatischen Ausformulierungen von Inklusion in welcher Form in den Varianten aufscheinen. Davon ausgehend kann zur einen Seite gefragt werden, inwieweit in den empirisch vorfindbaren Bearbeitungen und den möglicherweise selektiven Bezugnahmen auf die Programmatik eine Eigenlogik der Praxis aufscheint, um so einen Beitrag zur Bearbeitung der schultheoretisch zentralen Frage nach dem Verhältnis von Eigenlogik und gesellschaftlicher Transformation (vgl. Rademacher/Wernet 2015b) leisten zu können. Zur anderen Seite hin kann am Beispiel Inklusion nach der Funktion derartiger pädagogischer Programmatischen gefragt werden, indem diesen nicht einfach entsprechendes transformatives Potenzial zugeschrieben wird, sondern der Blick auch darauf geweitet wird, inwieweit sie über ein Auseinandertreten von latenter Strukturlogik der Handlungspraxis und deren Legitimation in und jenseits dieser zu einer Stabilisierung des Bestehenden beitragen (vgl. Wernet 2017).

---

5 Das zeigen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „hiLFE in Interaktionen im inklusiven Unterricht“ (DFG) BE 5751 2-1.

6 In diese Lesart unterrichtlicher Praxis mit inklusivem Anspruch fügen sich auch Varianten der vorübergehenden Exklusion aus dem Unterrichtsgeschehen ein, wie sie Merl (2019) nachzeichnet. Auch hier finden sich Formen der Legitimation des Ausschlusses, beispielsweise wenn diese klassenöffentlich der Entscheidung des Schülers überlassen werden, oder indem diese als Auszeit deklariert werden.



## Literatur

- Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2018): Ungleichheit im inklusiven Unterricht. Rekonstruktionen zur Etablierung von Kooperation. In: Sozialer Sinn, Heft 2, S. 401-418.
- Breidenstein, Georg/Rademacher, Sandra (2017): Individualisierung und Kontrolle. Empirische Studien zum geöffneten Unterricht in der Grundschule. Wiesbaden.
- Dietrich, Fabian (2014): Professionalisierungskrisen. Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerbildung. Wiesbaden.
- Dietrich, Fabian (2017): Schulische Inklusion diesseits und jenseits des Leistungsprinzips – schul- und unterrichtstheoretische Perspektivierungen des Verhältnisses von Inklusion und schulischer Leistungsbewertung. In: Textor, Annette/Lütje-Klose, Birgit (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 191-198.
- Dreeben, Robert (1980): Was wir in der Schule lernen. Frankfurt am Main.
- Durkheim, Émile (1895/1984). Regeln der soziologischen Methode. Herausgegeben und eingeleitet von René König. Frankfurt a.M.
- Elseberg, Anika/Hackbarth, Anja/Wagener, Benjamin (2017): Rekonstruktive Inklusionsforschung aus praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn, S. 297-304.
- Fritzsche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld, S. 329-345.
- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe 8 (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden, S. 162-168.
- Helsper, Werner (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Helga/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, S. 149-170.
- Helsper, Werner/Böhme, Jeannette/Kramer, Rolf-Torsten/Lingkost, Annette (2013): Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Wiesbaden.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008): Arbeitsbündnis, Schulkultur und Milieu – Reflexionen zu Grundlagen schulischer Bildungsprozesse. In: Breidenstein, Georg/Schütze, Fritz (Hrsg.): Paradoxien in der Reform der Schule. Wiesbaden, S. 43-72.
- Helsper, Werner/Hummrich, Merle (2008/2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Raufelder, /Fetzer, Janina (Hrsg.): Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1 Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen. Immenhausen, S. 32-59.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Hummrich, Merle/Busse, Susann (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Herzmann, Petra/Merl, Thorsten (2017): Zwischen Mitgliedschaft und Teilhabe. Praxeologische Rekonstruktionen von Teilhabeformen im inklusiven Unterricht, ZISU, Heft 1, S. 97-110.
- Jackson, Philip (1968): Life in Classrooms. New York.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons: Social organization in the classroom. Cambridge.
- Merl, Thorsten (2019): un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Bad Heilbrunn.

- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M., S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2014) Sozialisationsprozesse als Dynamik der Strukturgesetzlichkeit der ödipalen Triade und als Prozesse der Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung. In: Garz, Detlev / Zizek, Boris (Hrsg.) Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden, S. 15-69.
- Parsons, Talcott (1959/2012): Die Schulklasse als soziales System. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe/Scherr, Arnold (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden, S. 103-124.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015a): Pädagogik zwischen Selbsterhöhung, Missachtung und Verklärung. In: Rademacher, Sandra / Wernet, Andreas (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Entwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden, S. 139-166.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015b): Struktur, Funktion und Eigenlogik. Schultheoretische Anmerkungen zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. In: Böhme, Jeantette/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Thorsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 95-115.
- Schmeiser, Martin (2006): Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt, Heft 3, S. 295-318.
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 183-275.
- Schütze, Fritz (2014): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, Detlev/Zizek, Boris (Hrsg.) Wie wir zu dem werden, was wir sind. Wiesbaden, S. 115-188.
- Tenorth, Hans-Elmar (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung – Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenberg, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertepädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Berlin, S. 17-41.
- Tervooren, Anja (2017): Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Das Thema der Inklusion als Herausforderung. In: Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja/Ricken, Norbert (Hrsg.): Bildung und Teilhabe. Wiesbaden, S. 11-27.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt, Teil II, (35), 1419-1457.
- Weber, Max (1904/1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre Tübingen, S. 146-148.
- Wenzl, Thomas (2014): Elementarstrukturen unterrichtlicher Interaktion: Zum Vermittlungszusammenhang von Sozialisation und Bildung im schulischen Unterricht. Wiesbaden.
- Wenzl, Thomas (2018): Die Lehrkraft als Repräsentant des Allgemeinen. Professionalisierungstheoretische Überlegungen jenseits der Spannung von Spezifität und Diffusität. In: ZISU, S. 152-169.
- Wernet, Andreas (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2005): Über pädagogisches Handeln und den Mythos seiner Professionalisierung. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden, S. 125-146.

- Wernet, Andreas (2009). Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2014): Überall und nirgends. Ein Vorschlag zur professionalisierungstheoretischen Verortung des Lehrerberufs. In: Leser, Christoph/Twardella, Johannes/Pollmanns, Marion/Pflugmacher, Torsten/Rosch, Jens (Hrsg.): Zueignung. Pädagogik und Widerspruch. Opladen u.a., S. 77-95.
- Wernet, Andreas (2017): Über das spezifische Erkenntnisinteresse einer auf die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen zielenden Bildungsforschung. In: Heinrich, Martin/Wernet, Andreas (Hrsg.) Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden. Wiesbaden, S. 125-139.
- Wernet, Andreas (2018): Entgrenzung. In: Proske, Matthias/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Kompendium qualitativer Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn, S. 240-256.
- Wocken, Hans (2017): Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg.

### *Online-Quellen*

- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, ISSN 1862-5088; 06.09.2019.
- DGfE (2017): [http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01\\_Inklusion\\_Stellungnahme.pdf](http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf); 06.09.2019.
- Trautmann, Thomas (2019): <https://www.ganztaegig-lernen.de/inklusion-heisst-lernen-ohne-gleichschritt>; 06.09.2019.

## Hole in one

### 2 Vorlochen von Schriftstücken

Es sollen alle Schriftstücke vorgelocht werden, bei denen das Vorlochen vorteilhaft ist.

Bei der Abwägung dieser Frage muß einerseits die Arbeitersparnis des Einzellochens und andererseits berücksichtigt werden, daß ein nicht unerheblicher Teil des Schriftgutes gar nicht abgeheftet wird. Auch muß gesehen werden, daß bei dem abzuheftenden Teil des Schriftgutes das Vorlochen in vielen Fällen wegen der verschiedenartigen Lochsysteme nicht zum Erfolg führt, daß für die nicht vorgelochten Schriftstücke von Privaten ein Locher zur Verfügung gehalten werden muß und daß das Vorlochen mit Kosten verbunden ist.

In folgenden beispielhaft aufgeführten Fällen erscheint das Vorlochen vorteilhaft:

- a) Bei Vordrucken für den internen Gebrauch in der Behörde oder für den Verkehr zwischen Behörden,
- b) bei Vordrucken, die zum Ausfüllen an Antragsteller versandt werden und die nach Rückgabe in den Akten der Behörde verbleiben,
- c) bei Schriftstücken, die wegen ihrer Dicke nicht mit einem normalen Schreibtischlocher gelocht werden können.

Auf allen Vordrucken und Briefblättern sollte eine Lochmarke eingedruckt sein. Mit dieser kleinen Hilfe, die im Gegensatz zum Vorlochen keine Mehrkosten verursacht, wird das Lochen wesentlich erleichtert.

## Anmerkungen zur neuen Rubrik SALZBURGER SYMPOSION

Die *Pädagogische Korrespondenz* hat während ihres inzwischen über dreißigjährigen Bestehens zahlreiche Rubriken eingerichtet, in denen sich der Facettenreichtum kritischer Zeitdiagnostik spiegelt. Manche dieser Rubriken sind zu einer festen Institution geworden, andere wurden je nach aktuellem Bedarf mit Inhalt gefüllt, manch neue hinzugefügt, manch ältere ad acta gelegt. Die Rubriken sorgen zum einen für Kontinuität und ermöglichen zum anderen unserer Leserschaft eine schnellere Einordnung des jeweiligen Beitrags. Bisweilen bringt die Wahl des Rubriktitels eine (durchaus beabsichtigte) Perspektivierung oder Akzentsetzung mit sich, was uns grundsätzlich als legitim und insofern nicht explizit begründungspflichtig erscheint. Wenn wir dies hier tun, so deswegen, weil der Titel „Salzburger Symposion“ nicht selbsterklärend ist; außerdem wollen wir damit längerfristig einen neuen Akzent setzen. Beiträge der Art, wie sie im Rahmen des Salzburger Symposions entstehen, konnte man in der PÄK von jeher sporadisch finden, ab jetzt aber sollen sie mit der kontinuierlichen Publikation von zwei Artikeln pro Heft zu einer festen Einrichtung werden.

Zur Begründung dieses Schritts sei zunächst erläutert, was sich hinter dem „Salzburger Symposium“ verbirgt. Es handelt sich dabei um einen unabhängigen Kreis von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, der seit 1964 regelmäßig einmal jährlich in Salzburg selbstorganisiert zusammenkommt, um über wissenschaftstheoretische Grundlegungsprobleme der Pädagogik zu diskutieren. Absicht des Kreises ist es, die heterogenen Ansätze pädagogischen Denkens zu ausgewählten (Legitimations-)Fragen der Disziplin in einem kleinen, philosophisch informierten Kreis in ein reiches und ausgedehntes Gespräch zu bringen. Dabei geht es nicht darum, Wahrheiten und Gewissheiten zu erkennen, sondern vielmehr allzu Selbstverständliches auf seine Begründung hin zu befragen und dadurch die Grundlegungsprobleme in kritischer Absicht wachzuhalten. Das zweitägige Symposion wird von nur vier Vorträgen strukturiert, was in Zeiten von Großkonferenzen mit eng getakteten Zeitslots eine Ausnahmeerscheinung ist. Dem einstündigen Vortrag folgt eine gemeinsame Diskussion, wobei diese einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt, als der Vortrag selbst.

Die Gründung des Symposions fällt nicht zufällig in den Beginn der ausgedehnten wissenschaftstheoretischen Suchbewegungen in der Pädagogik, die danach von der Bildungsreform weiter befeuert wurden. Erinnerung sei hier an die „empirische Wendung“, die Heinrich Roth in seiner Antrittsvorlesung 1962 für die Pädagogik forderte, oder an Klaus Mollenhauers Aufsatz „Pädagogik und Rationalität“, der 1964 den Anstoß zur Entwicklung der Kritischen Erziehungswissenschaft gab. Ausgelöst wurde die Suche u.a. dadurch, dass die

Geisteswissenschaftliche Pädagogik keine Antworten mehr auf erziehungstheoretische Grundsatzfragen in der spätkapitalistischen Gesellschaft bot und schon gar nicht auf daraus sich ergebende Fragen einer zeitgemäßen Bildungsreform. Auch die mit Brezinka und anderen verstärkt sich zu Wort meldende empirische Erziehungswissenschaft war und blieb wissenschaftstheoretisch umstritten, so dass neue „Paradigmen“ gesucht wurden. Es kam zu einer „Versozialwissenschaftlichung“ der Disziplin, durch die genuin pädagogische Begriffe und Denkmuster in den Hintergrund zu geraten drohten.

So bestand also damals Anlass genug, sich kontinuierlich Begründungsfragen zuzuwenden, was auch eines der Motive für die Gründung der *Pädagogischen Korrespondenz* als „Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik“ war – kritische Zeitdiagnostik bezogen auf die pädagogische Theorie, Probleme der pädagogischen Praxis wie auch auf gesellschaftspolitische Fragen mit pädagogischer Relevanz. In seinem programmatischen Text zur Begründung der Zeitschrift wandte sich Andreas Gruschka dementsprechend gegen die mit der sozialwissenschaftlichen Orientierung einhergehende „Bereinigung“ einheimischer Begriffe wie auch das „programmatisch oft unkritische Anschmiegen an die jeweils neusten praktischen Trends“ und forderte dagegen, „Theorie als Kritik“ zu organisieren.<sup>1</sup>

Das Salzburger Symposion und die *Pädagogische Korrespondenz* finden also in dieser kritischen Absicht einen wesentlichen gemeinsamen Nenner. Mögen sich die Rahmenbedingungen gegenüber den Gründungsjahren des Symposions und unserer Zeitschrift auch stark verändert haben, so ist dennoch die fortbestehende Notwendigkeit von Kritik nicht zu leugnen, angesichts der weiterhin feststellbaren Tendenz der Pädagogik, Paradigmenmoden oder „gehypten“ Hochwertbegriffen zu folgen, sich als Messdiener in der Kompetenz-Kathedrale nützlich zu machen oder Heilsbotschaften zu propagieren, deren theoretische Begründung bisweilen so dünn ist wie deren Folgen fragwürdig sind.

Da in dieser Gemengelage Grundsatzfragen kaum noch erörtert werden, wollen wir auch in unserem Sinne den Veranstaltern des Salzburger Symposions eine verlässliche Plattform zur Veröffentlichung ihrer Vorträge und Diskussionen geben. Ab dieser Nummer werden daher die vier Vorträge eines Symposions jeweils auf zwei Hefte verteilt veröffentlicht, beginnend mit den ersten beiden Beiträgen des 55. Symposions von Lothar Wigger: „Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung“ und Markus Rieger-Ladich: „Sensible Kunden, verletzbare Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut“. Die beiden anderen Vorträge von Rita Casale: „Grammatiken‘ des Pädagogischen: Kontexte, Verwendungsweisen und Logiken“ und von Andreas Dörpinghaus: „Mich bilden“ folgen in der nächsten Ausgabe.

---

1 Gruschka, Andreas (1987): Die gegenwärtige Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft. In: *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 1, S. 5-18, S. 12f.

Lothar Wigger

## Gedächtnis – Erinnerung – Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung

### I

Klagen über die Lage der politischen Bildung in Deutschland oder über das historische Wissen und die politischen Interessen der Jugend sind weit verbreitet. Stellvertretend für viele weitere nur ein Zitat eines (früheren) Redakteurs des „Journal für politische Bildung“:

„Alle Expertisen, Umfragen oder Evaluationen der letzten Jahrzehnte sind sich darin einig, dass politische Bildung, wie sie hierzulande in ihren verschiedenen Abteilungen betrieben wird, gerade nicht die Bevölkerung im Griff, sondern die größte Mühe hat, sie zu erreichen. Der Politikunterricht führt ein Randdasein, die Angebote politischer Jugend- und Erwachsenenbildung sind ein Nischenprodukt – wie sich die Weiterbildungsteilnahme ja überhaupt in überschaubarem Rahmen bewegt –, das politische Interesse bei Jugendlichen ist, bei gewissen konjunkturellen Schwankungen, gering, jedenfalls im Blick auf den institutionalisierten Betrieb; dasselbe gilt für die klassische Informationsaufnahme, die meist durch ‚Politainment‘ ersetzt oder durch neue Medienangebote verdrängt wird. Und was die außerschulische Szene betrifft, erhält staatliche Förderung zwar in vielen Fällen Initiativen am Leben, aber ein großer Teil der pädagogischen Arbeit, gerade in Gedenkstätten oder Geschichtswerkstätten, geht auf zivilgesellschaftliches Engagement zurück, das meist abseits des Politikbetriebs entstanden ist.“ (Schillo 2019, S. 9f.)

Solche Lagebeschreibungen kontrastieren auffallend mit der Bedeutung, die dem europäischen Einigungswerk als Friedensprojekt, der Verständigung zwischen den europäischen Völkern, der Aufgabe der Versöhnung mit den ehemaligen Kriegsparteien des 2. Weltkriegs und den Opfern des Nationalsozialismus, der Übernahme von historischer Verantwortung wie auch dem Kampf gegen Antisemitismus und andere Formen des Rassismus und der Diskriminierung in vielen politischen Festtagsreden zugesprochen und besonders hervorgehoben wird, nicht zuletzt von Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier in seinen Reden und Interviews, so zum Beispiel letztes Jahr in Weißrussland anlässlich der Eröffnung des zweiten Teils der Gedenkstätte Malyi Trostenez am 29. Juni 2018 nahe Minsk/Belarus oder in seiner Rede bei der Gedenkstunde des Deutschen Bundestages zum 9. November 2018 in Berlin oder bei der Verleihung des Verdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland unter dem Motto „Zukunft braucht Erinnerung“ am 4. Dezember 2018 im Schloss Bellevue (vgl. Steinmeier 2018a, 2018b, 2018c).

Die genannten Ansprüche und Ziele der deutschen Politik sind von der KMK in mehreren Beschlüssen und Empfehlungen den Schulen als Aufgaben vorgegeben und konkretisiert worden, so u.a. in den Beschlüssen zur Europabildung, zur Menschenrechtsbildung, zur interkulturellen Bildung und Erziehung oder zur Vermittlung jüdischer Geschichte, Religion und Kultur in der

Schule wie auch in den Empfehlungen zur Erinnerungskultur. „Erinnern und Erinnerungskultur (gelten) als wesentliches Anliegen historisch-politischer Bildung“ (KMK 2014, S. 2). Die Themen Nationalsozialismus und Holocaust sind in den Lehrplänen aller Bundesländer „fest verankert“ und „verpflichtender Unterrichtsgegenstand in den Jahrgangsstufen 9 oder 10“ sowie vertieft noch einmal in der Sekundarstufe II (vgl. KMK 2005). „Eine lebendige Demokratie braucht die reflektierten Erfahrungen der Vergangenheit, um die Gegenwart zu gestalten und sich für die Zukunft zu öffnen. Darum ist historisch-politische Bildung in Form des Erinnerns so wichtig“, so die KMK-Präsidentin Ministerin Löhrmann am 11. November 2014 anlässlich des Besuchs von Erinnerungsorten des Ersten Weltkriegs in Belgien.

Man kann von einer Paradoxie zwischen der damit artikulierten Staatsräson der Bundesrepublik Deutschland und der desolaten Lage ihrer pädagogischen Vermittlung sprechen. Nun sind Bildungsphilosophen, Erziehungswissenschaftlern und pädagogischen Praktikern Wirkungslosigkeit und kontraindentionale Effekte pädagogischer Bemühungen, unzureichende Mittelausstattung wie auch öffentliche und wissenschaftliche Geringschätzung oder Verachtung nur allzu bekannt und vertraut. Damit lassen sich die Klagen aber nicht beruhigen und auch nicht als professionelle Larmoyanz beiseiteschieben, denn der „lauten Klage“ korrespondiert – so scheint mir – hier kein „stiller Sieg“ (Tenorth 1992). Wie lässt sich aber die Diskrepanz zwischen politischen Ansprüchen und pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Lagebefunden erklären? Können Ursachen oder Gründe benannt werden? Was bedeutet dies für das Verhältnis von Pädagogik und Politik?

Vor einem Versuch von Antworten sind zunächst die Begriffe näher zu klären. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat in Zusammenarbeit mit der KMK 2015 eine Fachtagung organisiert mit dem Titel „Erinnern lernen. Lernen durch Erinnern“. Aber kann man überhaupt „Erinnern lernen“, oder kann man „durch Erinnern lernen“? Setzt Erinnern nicht individuelle Erfahrungen voraus, die in diesem pädagogischen Setting gerade bei den Adressaten nicht gegeben sind? Wer lernt dann was? In welchem Sinn ist hier von „Erinnern“ die Rede? (vgl. Koselleck 2002; Knigge 2013, S. 6) Oder grundsätzlich gefragt: In welchem Verhältnis stehen Erinnerung, Gegenwartsprobleme und Zukunftsorientierung? Was kann und soll tradiert werden, was verändert, was neu geschaffen werden? Welches Wissen, welche Erfahrungen sollen aufbewahrt werden, was muss kritisiert werden, was darf oder sollte vergessen werden? Wer kann vergessen, wer verzeihen (vgl. Meyer-Drawe 2009)? Wie ist Versöhnung möglich? In welchem Verhältnis stehen die angesprochenen Themen Deutschland und Europa, Nationalsozialismus und Demokratie, Holocaust und Menschenrechte, kulturelle Identität und Rassismus, Kriege und Frieden, Völkermorde und Versöhnung, universelle Werte und partikuläre Interessen, in welchem Verhältnis stehen diese konfliktären Themen zur pädagogischen Verantwortung, zur Aufgabe von Erziehung und Bildung? In Hinblick auf den Zivilisationsbruch des Holocaust, in Hinblick auf die Völkermorde und Millionen von Kriegstoten des extremen 20. Jahrhunderts stellen



sich Schleiermachers Fragen in radikalierter Weise, was bewahrenswert und tradierungswürdig und was unsittlich und verbesserungsnotwendig ist und wer darüber entscheidet.

Auf diese vielen Fragen kann ich hier keine angemessenen Antworten geben. Im Folgenden werde ich zunächst einige wenige Stationen aus der Geschichte der philosophischen Thematisierung von Gedächtnis und Erinnerung skizzieren (II), anschließend die kulturwissenschaftlichen Ausführungen von Aleida Assmann zu den verschiedenen Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung sowie ihre Überlegungen zu Geschichte und Zukunft der Erinnerungskultur darstellen (III) und werde schließlich anhand der Kritik von Volkhard Knigge an der gegenwärtigen deutschen Erinnerungskultur und anhand seiner geschichtsdidaktischen Vorschläge (IV) nach Auswegen der pädagogischen Verantwortung aus den politisch induzierten Dilemmata suchen (V).

## II

Der Gedächtnisbegriff ist in der Umgangssprache und der Wissenschaft mehrdeutig wie auch der Begriff der Erinnerung. Das englische Wort „memory“ meint sowohl Gedächtnis als auch Erinnerung. Im Alltag, in der Geschichte der Philosophie und in der Psychologie gibt es verschiedene Modelle des Gedächtnisses und der Erklärung seiner Funktionen (vgl. Weinert 1974), pädagogische Lexika folgen zumeist psychologischen Definitionen (vgl. Böhm/Seichter 2018; Tenorth/Tippelt 2007).

In der Geschichte der europäischen Philosophie lassen sich sehr vereinfacht zwei Traditionslinien des Denkens über Gedächtnis und Erinnerung sowie zwei Epochen unterscheiden. Am Anfang einer idealistischen oder rationalistischen Linie steht die Philosophie Platons, am Beginn einer realistischen oder empirischen Linie die Philosophie des Aristoteles. Platon hat das Erkennen, das nicht an die Erfahrung gebunden ist und das ein selbstständiges Hervorbringen von Wissen ist, erklärt durch die Wiedererinnerung (anámnesis) an die Ideen, die die Seele des Erkennenden vor der Geburt geschaut hat und die das wahre Wissen des Seins sind. Aristoteles geht dagegen davon aus, dass Wahrnehmungen oder Gedanken Spuren in der Seele hinterlassen so wie ein Siegelring ein Bild in weichem Wachs. Das Gedächtnis (mneme) enthält insofern Vorstellungen, die Bilder von den früheren Wahrnehmungen oder Gedanken sind. Von der Erinnerung (anámnesis) können diese Bilder wiedergewonnen werden. Die Erinnerung kann spontan erfolgen oder als ein aktives Suchen, das auch methodisch ausgebildet und zu einer Technik entwickelt werden kann (Mnemonik).

Die von Platon aufgeworfene und zwischen Empirismus und Rationalismus strittige Frage der Existenz angeborener Ideen bzw. der Möglichkeit apriorischer Erkenntnis dreht sich bis in die Gegenwart um das erkenntnistheoretische Problem, ob und wie sich die Allgemeingültigkeit von Wissen nachweisen oder sichern lässt. Durch die platonische Anamneselehre wurde die Erinnerung zu einem zentralen Begriff der Metaphysik bis ins 18. Jahrhundert, bis zur Philosophie Hegels. G.W.F. Hegel begreift die Geschichte der Menschheit

als eine fortschreitende dialektische Entwicklung des Geistes, d.h. er interpretiert die vollständige wissenschaftliche Erkenntnis der Geschichte und aller kulturellen Erzeugnisse des Menschen als eine sukzessive Entfaltung des Geistes in einer Abfolge von immer differenzierteren Gestalten. Auf der höchsten Stufe der Geschichte und der wissenschaftlichen Theorieentwicklung, der Stufe des „absoluten Wissens“, ist dann die „begriffene Geschichte“ die „Erinnerung“ des Geistes an seine Entwicklung und seine Gestalten (Hegel 1970b, S. 591). Aber dem absoluten Anspruch der Philosophie im Umgang mit Geschichte, das umfassende System des Wissens der Wirklichkeit und zugleich eine Antwort der metaphysischen Fragen zu sein, wird nach Hegel nicht mehr gefolgt. Hegels Versuch einer Rehabilitierung der Metaphysik nach der grundsätzlichen und vernichtenden Kritik der Metaphysik durch Kant ist gescheitert. Mit seiner Philosophie ist das zeitlose Wissen der Metaphysik in geschichtliches Wissen transformiert worden. Der Begriff der Erinnerung wird nun zu einem wichtigen Begriff der Geschichtsphilosophie und Geschichtswissenschaft und wird schließlich auf die Einheit der Subjektivität bezogen (vgl. Bormann 1972, S. 637).

Seit der griechischen Antike gehört die Rhetorik zu den sieben Künsten (*septem artes liberales*), in denen die junge gesellschaftliche Elite ausgebildet wurde (vgl. Dolch 1982). Die Schulung des Gedächtnisses und seiner reproduktiven Funktion ist ein zentraler Bestandteil der rhetorischen Theorie und Ausbildung (Ueding/ Steinbrink 1986, S. 214f). Im Zuge der Entwicklung der Wissenschaften in der Neuzeit und der grundsätzlichen Kritik an der Tradition durch die Aufklärungsphilosophie verschieben sich aber die Aufmerksamkeit. Im wissenschaftlichen Fortschritt verdrängt neues Wissen das vorhergehende Wissen, das vergessen wird; in Kunst und Literatur wird die Frage nach dem Schöpferischen zentral, das Genie wird zum Leitbild; das traditionelle Gedächtnis- und Imitationsprinzip verliert seine Autorität (vgl. Harth 1997, S. 740). Hegels Philosophie steht mit ihrem Versuch der Vereinigung von antiker und moderner Philosophie am Übergang zur Moderne. Wie Kant wendet er sich gegen die Techniken des Memorierens, zugleich anerkennt er das Auswendiglernen im „mechanischen Gedächtnis“. Hegel (1970a, S. 257ff) thematisiert Erinnerung und Gedächtnis in seiner philosophischen Psychologie und bestimmt sie in einer eigenwilligen Weise. Er bestimmt Erinnerung und Gedächtnis als Formen des vorstellenden Denkens. Während die Erinnerung sich auf Bilder von Anschauungen bezieht, hat das Gedächtnis nicht mehr Bilder, sondern abstrakte Zeichen, Wörter zu seinem Gegenstand. Hegel sieht im Gedächtnis die Vorstufe und Grundlage für das Denken, das die Sache erkennt und erklärt. Das Gedächtnis liefert den Stoff für das Denken, das die Inhalte vergleicht und verallgemeinert, urteilt und den Begriff der Sache bestimmt.

Die empirische Psychologie ist Hegel in diesen Interpretationen nicht gefolgt (vgl. Drüe 2000, S. 276ff). Aber die Hegelsche Philosophie markiert die Wende von einem tradierenden Denken zu einem geschichtlichen Denken.

„In der Bestimmung der Leitbegriffe „Erinnerung und Gedächtnis“ als formelle, von jedem bestimmten Inhalt *freie* Bedingungen der *Geschichtsreflexion* wehrt sich Hegels Philosophie gegen jeden von der *Tradition* ausgehenden inhaltlichen *Autoritätsanspruch*, ohne die zur Geschichte gewordene Tradition (Nietzsches L.W.) Paradoxon *aktiven* Vergessens auszuliefern.“ (Harth 1997, S. 741)

Im nachmetaphysischen Zeitalter der Moderne werden Gedächtnis und Erinnerung zu Themen der historischen und empirischen Wissenschaften. Im Unterschied zu vormodernen Gesellschaften haben moderne Gesellschaften ein reflektiertes Verhältnis zum Vergangenen. Die Moderne emanzipiert sich von der normativen Macht der Tradition. Nicht nur die Geschichte ist Ergebnis menschlicher Aktivität, auch das historische Gedächtnis fällt nun „in die Zuständigkeit aktiven Handelns, hier des wissenschaftlich konstruierenden Denkens“ (Harth 1997, S. 742). Die historische Erinnerung ist nicht einfach gegeben, in den Rekonstruktionen des vergangenen Geschehens wird die Erinnerung vielmehr reflexiv. Differente Interpretationen des Vergangenen konstituieren nun das Gedächtnis.

### III

Die Konstanzer Literaturwissenschaftlerin Aleida Assmann betrachtet Gedächtnis und Erinnerung aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive. Gemeinsam mit ihrem Mann, dem Heidelberger Ägyptologen Jan Assmann, zählt sie zu den „Pionieren einer Gedächtniswissenschaft“ (Sabrow 2007, S. 386). Während die Psychologie sich mit den innerpsychischen Prozessen und den physiologischen Grundlagen des Gedächtnisses beschäftigt, differenziert Assmann den Gedächtnisbegriff und unterscheidet verschiedene Gedächtnisformationen in Hinblick auf soziale Dimensionen.

„Das individuelle Gedächtnis ist das Medium subjektiver Erfahrungsverarbeitung.“ (Assmann 2002, S. 16) Mit „Erinnerungen“ bezeichnet Assmann „die einzelnen und disparaten Akte der Rückholung oder Rekonstruktion individueller Erlebnisse und Erfahrungen“ (ebd., S. 15). Aber auch Angelesenes und Gelerntes kann erinnert werden, entsprechend unterscheidet sie zwischen dem „episodischen Gedächtnis“ und dem „semantischen Gedächtnis“. Um das Missverständnis zu vermeiden, dass das individuelle Gedächtnis als ein „einsames und rein privates Gedächtnis“ (ebd., S. 16) verstanden wird, ziehen sie und Jan Assmann es vor, im Anschluss an den französischen Soziologen Maurice Halbwachs vom „kommunikativen Gedächtnis“ zu sprechen. Erinnerungen werden stets in Kommunikation aufgebaut und verfestigt. Die biographischen Erinnerungen sind in spezifische historische und soziale Kontexte eingebettet, das individuelle Gedächtnis ist entsprechend eingespannt in die Gedächtnishorizonte der Familie, des Milieus, der Generation, der Gesellschaft und der Kultur.

„Das kommunikative Gedächtnis entsteht in einem Milieu räumlicher Nähe, regelmäßiger Interaktion, gemeinsamer Lebensformen und geteilter Erfahrungen.“ (ebd.) Persönliche Erinnerungen beziehen sich auf unterschiedliche, auch disparate Gruppen, mit denen ein Individuum verbunden ist, so dass

das persönliche Gedächtnis aufgrund der je eigenen Erfahrungen einerseits individuell ist, andererseits durch historische Schlüsselerfahrungen, gesellschaftliche Wertmaßstäbe und kulturelle Deutungsmuster Gemeinsamkeiten mit anderen aufweist. Assmann betont vor allem die Gemeinsamkeit einer jeden Generation und die Unterschiede zu den vorhergehenden und nachfolgenden Generationen. Sie spricht von einem Generationengedächtnis als Horizont des kommunikativen Gedächtnisses. Durch den Wechsel der Generationen hat das kommunikative Gedächtnis einen zeitlichen Rahmen von 30-40 Jahren bzw. – in Hinblick auf die gleichzeitige und gemeinsame Existenz von in der Regel drei Generationen – von 80-100 Jahren. Das kommunikative Gedächtnis lebt von dem Erfahrungsaustausch und löst sich mit dem Tode der Individuen auf.

Von dem kommunikativen Gedächtnis grenzt Assmann das kollektive Gedächtnis ab. Das kollektive Gedächtnis ist generationenübergreifend, es zielt auf Stabilität und Dauer. Es sind politische Kollektive, die sich über das kollektive Gedächtnis stabilisieren. Während das zentrale Medium des kommunikativen Gedächtnisses das Gespräch ist, benutzen politische Kollektive – wie zum Beispiel Nationen – Mythen und Ikonen als Medien des kollektiven Gedächtnisses. Es zeichnet sich durch „radikale inhaltliche Engführung, hohe symbolische Intensität und starke psychische Affektivität“ (ebd., S. 24) aus. Assmann unterscheidet vier Varianten eines kollektiven Gedächtnisses, das von Siegern, Verlierern, Tätern und Opfern. Beispiele aus der deutschen Geschichte sind das Deutsche Reich nach dem gewonnenen Krieg gegen Frankreich 1870/71, das Deutschland der Weimarer Republik nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg (1914-1918), das Deutschland nach dem verlorenen Zweiten Weltkrieg (1939-1945) und den nationalsozialistischen Verbrechen sowie die Opfer des Holocaust. Bemerkenswert an diesen historischen Beispielen ist, welche Brüche und Veränderungen das nationale Gedächtnis aufweist und dass das auf Dauer angelegte nationale Gedächtnis oft viel kürzer existierte als das kommunikative Gedächtnis.

Das kulturelle Gedächtnis ist eine weitere Ebene in Assmanns Theorie. Es ist ebenfalls generationenübergreifend und auf langfristige Sicherung von Erfahrungen und Wissen angelegt. Es beruht auf Institutionen wie Bibliotheken, Museen und Archiven und stützt sich auf einen „komplexen Überlieferungsbestand symbolischer Formen“. Seine Medien umfassen „Artefakte wie Texte, Bilder und Skulpturen neben räumlichen Kompositionen wie Denkmäler, Architektur und Landschaften sowie zeitliche Ordnungen wie Feste, Brauchtum und Rituale“ (ebd., S. 24). Dieser Überlieferungsbestand bedarf der ständigen Deutung, Diskussion und Erneuerung. Assmann hebt hervor, dass das kulturelle Gedächtnis grundsätzlich einer Vielzahl von Deutungen offensteht und sich aufgrund seiner medialen und materialen Beschaffenheit der politischen Instrumentalisierung und den Engführungen widersetzt, die für das kollektive Gedächtnis typisch sind.

Assmanns Unterscheidungen der drei Formen des Gedächtnisses als Ebenen unterschiedlich ausgeprägter Allgemeinheit sind nicht nur ein analytisches Modell, das z.B. zur Analyse institutionalisierter Formen der Erinnerung wie

Museen geeignet ist, sondern sie artikuliert auch eine hierarchische Wertigkeit, die darüber hinausgeht. Es ist das kulturelle Gedächtnis, dessen Bedeutung sie besonders hervorhebt. „Hier herrscht weder die Idiosynkrasie und Zeitgebundenheit des individuellen Erfahrungsgedächtnisses noch der zur Einheit verpflichtende Gruppenzwang des kollektiven Gedächtnisses, sondern die irreduzible Vielstimmigkeit heterogener Perspektiven, Ausdrucksformen und Deutungen. Auf dieser Ebene kommt es zu Verschränkungen und Möglichkeiten eines Austausches“ (ebd., S. 25), die die Grenzen und Ausschlüsse der individuellen und kollektiven Standpunkte überwinden (vgl. auch François/ Schulze 2001; Nora 2005).

Von diesen Überlegungen aus definiert Assmann dann Bildung als die „existentielle und verbindliche Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Assmann 2002, S. 25). Bildung ist die Aufgabe, „die Prägungen, die durch Herkunft, Erfahrung und politische Gruppierungen empfangen werden“ (ebd.), zu übersteigen. Vor dem Hintergrund der deutschen Geschichte geht das kulturelle Gedächtnis über seine frühere Befangenheit in den nationalen Grenzen hinaus, denn „Auschwitz ist die nationale Katastrophe, die das kulturelle Gedächtnis der Deutschen gesprengt hat und sprengt“ (Assmann 1993, S. 8).

Die Analysen von Assmann zu Gedächtnis und Erinnerung, zur Erinnerungskultur und Geschichtspolitik besitzen eine politisch-moralische Stoßrichtung, was ihr von Seiten der Geschichtswissenschaft mehr oder weniger heftige Kritik einbringt (vgl. z.B. Sabrow 2007; Heinlein 2007; Leonhard 2014). Assmann betont die Bedeutung von kritisch-historischer Forschung, um die Konstruktionen des Gedächtnisses zu überprüfen, die immer mit Machtkonstellationen verstrickt und von Bedürfnissen der Gegenwart diktiert sind (vgl. Assmann 2013, S. 24). Sie kritisiert die Entgegensetzung von „Geschichte“ und „Gedächtnis“ und verweist angesichts der Unverzichtbarkeit und Unausweichlichkeit von Gedächtniskonstruktionen auf die Bedeutung der Beurteilung der Konstrukte, ob sie Gewalt mobilisieren oder ob sie zivilisierend sind (ebd., S. 22). Sie sieht eine ethische Erinnerungskultur seit den 1990er Jahren realisiert, die „das Erinnern an den universalistischen Wert der Menschenrechte bindet“ (ebd., S. 207). Diese „neue Erinnerungskultur im Zeichen der Menschenrechte“ „führt aus engen Gruppenbindungen heraus auf eine Ebene sei es universalistischer, sei es gemeinsamer im Sinne von: vergemeinschafteter Erinnerungen, die dazu angetan sind, die Leiden der Opfer anzuerkennen und ihre Geschichte in die Erinnerung mit aufzunehmen“ (ebd., S. 208f). Mit Erinnerungskultur ist dann gemeint, dass Gesellschaften und Staaten Verantwortung übernehmen, „indem sie sich nicht nur ihrer positiven Grundlagen vergewissern, sondern auch negative Ereignisse ihrer Geschichte in ihr kollektives Selbstbild aufnehmen“ (ebd., S. 210).

Nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem „Mord an den europäischen Juden und anderen schutzlosen Minderheiten“ (ebd., S. 10) gelang die Reintegration Deutschlands „in den Kreis der zivilisierten Nationen [...] auf der Basis eines negativen Gedächtnisses, das die eigene verbrecherische Schuld ins kollektive Selbstbild integriert und durch öffentliches Bekennen von Schuld rituell in

Gang hält“ (ebd., S. 9). Ein beiderseitiges Vergessen nach dem Krieg als Grundlage eines friedlichen Zusammenlebens wie in früheren Zeiten war bei diesen Verbrechen nicht mehr möglich. „In den letzten drei Jahrzehnten ist die Erinnerungskultur in Deutschland mit großer Energie, finanziellem Aufwand und bürgerschaftlichem Engagement aufgebaut worden und seither mit einer Fülle von Institutionen und Initiativen, Gedenkstätten und Museen, Veranstaltungen und Programmen für alle erreichbar und unübersehbar geworden.“ (ebd., S. 11) Doch nun zeigt ein „Unbehagen an der Erinnerungskultur“ eine Wende an: die Ära der Zeitzeugen endet und die Erinnerung an den Zweiten Weltkrieg und den Holocaust wird bald ausschließlich mediatisiert sein, die Deutungsmacht der für die Erinnerungskultur verantwortlichen Generation schwindet und die Zusammensetzung der Gesellschaft wandelt sich durch die Einwanderung, außerdem wird die deutsche Geschichte zunehmend als Teil einer gemeinsamen europäischen Geschichte begriffen und die Frage nach der Erinnerung in eine transnationale Perspektive gerückt (vgl. ebd., S. 14). Assmann stellt mit der Frage, wie die Erinnerungskultur in Zukunft zu gestalten ist, die grundsätzliche und unvermeidliche pädagogische Frage, wie die ältere Generation gegenüber der jüngeren die Vergangenheit präsentiert. „Man kann sich nicht dafür oder dagegen entscheiden, man kann nur über den Grad, die Intensität, die Themen oder die Weise der Präsentation von Vergangenheit streiten.“ (Dietrich/Müller 2010, S. 13)

In Hinblick auf die Opferkonkurrenzen, Erinnerungskämpfe und die Kollisionen der monologischen Gedächtniskonstruktionen der europäischen Nationen plädiert Assmann für ein „dialogisches Erinnern [...] als wechselseitige Anerkennung von Opfer- und Täterkonstellationen in Bezug auf eine gemeinsame Gewaltgeschichte“ (Assmann 2013, S. 197), um den Blick auf eine gemeinsame Zukunft zu öffnen. Diese Perspektive einer transnationalen Integration ist für Assmann „ein wichtiges Feld gegenseitigen Lernens und der historischen Bildung“ (ebd., S. 202): „ein Verständnis für die Traumata der Nachbarn, insbesondere derjenigen, die man selbst verursacht hat“ (ebd., S. 203).

Während Assmann auf einer sehr abstrakt-allgemeinen Ebene Formen des Gedächtnisses und der Erinnerung unterscheidet und die Erfolgsgeschichte der deutschen Erinnerungskultur in einer sehr idealisierenden Weise fortschreibt, kritisiert Volkhard Knigge, seit 1994 Direktor der Stiftung Gedenkstätten Buchenwald und Mittelbau-Dora und zurzeit auch Professor für „Geschichte in Medien und Öffentlichkeit“ an der Universität Jena, die Entwicklung und den Stand der deutschen Erinnerungskultur grundsätzlich und formuliert erfahrungsgestützt didaktische Überlegungen zu einem Konzept historisch-politischer Bildung.

#### IV

Knigge plädierte schon vor einigen Jahren für einen „bewussten Abschied von der Erinnerung“ (Knigge 2010, S. 62; vgl. Knigge 2002). Der Begriff der Erinnerung ist durch allgegenwärtige Rede ausgehöhlt und vieldeutig (vgl.

Knigge 2013, S. 3). Die Rede von „Erinnerung“ nutzt „einen Kollektivsingular, der verschleiert, dass z.B. Gedenkstätten nicht eine Erinnerung repräsentieren, sondern Kristallisationspunkt vieler und keineswegs einheitlicher Erinnerungen sind“ (Knigge 2010, S. 62). Zudem ist jedes Erinnern „gegenwartsverhaftete und zukunftsgerichtete Konstruktion“ (ebd.). Die durch Gedenkstätten (oder Schulen) vermittelte Erinnerung bedarf also der historischen Konkretisierung und Kontextualisierung, um der Gefahr zu begegnen, dass sie einseitig politisch instrumentalisiert werden kann. Knigge kritisiert die öffentliche Erinnerungskultur, die Erinnerung „als moralisch aufgeladene, eher diffuse Pathosformel gebraucht ... so als stünde Erinnern als solches bereits für gelingende Demokratie- und Menschenrechtserziehung“ (ebd.).

„Aus dem Blick gerät dabei nicht zuletzt, dass historisches Erinnern in der Geschichte eher dem Gegenteil, d.h. immer wieder hoch aggressiven Zwecken gedient hat und dient, etwa in Gestalt der Verortung und Verstetigung von Feindbildern oder der Begründung und Anheizung angeblich ausstehender Rache und Revanche. [...] Aus dem Blick gerät, dass Erinnerungen weder a priori moralisch sind noch auf kritische historische Aufklärung und Selbstreflexion zielen.“ (ebd.; vgl. Knigge 2013, S. 5f.)

Knigge versteht seine grundsätzliche Kritik als eine „rettende Kritik an der Erinnerungskultur als gesellschaftlichem Projekt der selbstkritischen Verständigung über Geschichte und Wirkung des Nationalsozialismus in Deutschland“ (Knigge 2010, S. 62). Er reagiert mit seiner Kritik auf eine politisch induzierte „Verschiebung von Geschichte hin zu Erinnerung“ (Knigge 2013, S. 9), auf ein problematisches „Ersetzen von Geschichtsbewusstsein durch Erinnerung und Erinnerungsstradierung“ (ebd.) wie auch auf eine veränderte gesellschaftliche Lage.

Im Rückblick auf die Geschichte der Erinnerungskultur und Gedenkstättenpädagogik in Deutschland, auf die Etablierung eines „negativen Gedenkens als staatlich geförderte öffentliche Aufgabe“ (Knigge 2010, S. 63) zeigt er auf, dass Erinnern im Rahmen der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um die NS-Vergangenheit seit Ende der 50er Jahre in der Bundesrepublik eine kritische, gegen das Vergessen und Vergessen-Wollen der Zeitgenossen gerichtete Bedeutung hatte (vgl. Knigge 2013, S. 4f). Aber der Begriff und die Praxis der Erinnerung werden jenseits der Zeit der Zeitgenossenschaft problematisch. „Lange nach 1945 Geborene aufzufordern, sich zu erinnern, ist zudem eine pädagogische Falle. Dass, was sie erinnern sollen, können sie nicht erinnern.“ (ebd., S. 5) Die angemahnte Erinnerung ist de facto ein Erinnertwerden und nichts anderes als politisch-moralischer Anspruch und eine verschleierte Form der Unterweisung.

„Aus dem einstigen Vorhaben, mittels kritischer Selbstreflexion nationalsozialistischer Vorgeschichte mehr Demokratie und demokratische Haltungen praktisch zu erwirken, ist tendenziell ein von kritischer Selbstvergewisserung und transzendierender gesellschaftlicher Praxis abgekoppeltes Lehrvorhaben geworden: vergangenheitsgefärbtes, eher formales, auch scholastisches Demokratielernen.“ (Knigge 2010, S. 63)

Dieser Wandel geht nicht nur mit dem Wechsel der Generationen und ihrer individuellen Erfahrungen einher, sondern auch mit einer „schleichenden

Transformation kritischer historischer Selbstreflexion in Gedächtnis- bzw. Identitätspolitik seit Mitte der 1980er Jahre“ (ebd., S. 64), die mit der deutschen „Vereinigung zunehmend nationale Züge und Funktionen angenommen“ (ebd.) habe und „die geschichtspolitische Hinwendung zu identitätsstützender, weniger selbstkritischer denn den Erfolg der nationalstaatlichen Entwicklung absichernden, feiernden Erinnerungskultur spürbar vorangetrieben“ (Knigge 2013, S. 7) habe.

„Zu den Folgen gehören [...] das Verschleifen der Grenzen von Erinnerungskultur und Erinnerungspolitik, die tendenzielle Reduktion von Erinnerungskultur auf historisch entkernte Pietät jenseits empirisch gehaltvoller Auseinandersetzung mit den Ursachen von Staats- und Gesellschaftsverbrechen als dem eigentlichen Kern der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und schließlich die Fokussierung auf bloße Abstandsmessung zwischen Damals und Heute, nicht aber deren reflexive Analyse und Verknüpfung. Lernen an negativer Vergangenheit reduziert sich so schnell auf moralische Appelle, überhistorisches Existentialisieren bzw. Anthropologisieren – Welt und Mensch sind und waren immer schon schlecht – oder die Akklamation von Bürger- und Menschenrechten in gleichsam luftleerem Raum.“ (Knigge 2010, S. 64)

Knigge kritisiert ein Lernen an der Vergangenheit, insofern es kompensatorische oder affirmativ-teleologische Züge annimmt, und deutet hier eine grundsätzliche Kritik an Gesellschaft und Politik an. Als affirmativ-teleologisch bezeichnet er ein Lernen, dem die demokratische Entwicklung der Bundesrepublik spätestens seit 1989/90 „als wesentlich abgeschlossen gilt mit der Konsequenz, dass nur mehr der Status quo zu bewahren sei“ (ebd.). Als kompensatorisch bezeichnet er die Fokussierung auf „demokratieförderung oder demokratieabstinente Jugendliche als angeblich alleinigem Gefährdungspotential demokratischer Verhältnisse“, die die „mental und strukturellen Gefährdungen demokratischer Gesellschaften außer Acht lässt, etwa in Gestalt xenophober, antisemitischer oder (proto-)rassistischer Haltungen in der Mitte der Gesellschaft oder forciertem Sieger-Verlierer-Denken mit sozialdarwinistischer Grundierung“ (ebd.).

Diese knappen Hinweise wären weiter zu denken. Es wäre zum einen zu fragen, welche strukturellen Bedingungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft es denn sind, die ein Denken und Handeln nach den Kriterien von Erfolg und Scheitern, von Überlegenheit und Verachtung, von Durchsetzung und Ausgrenzung fordern und fördern. Es wäre zum anderen zu fragen, ob politische Entwicklungen nicht einen Zeitgeist befördern, der Erwartungen an die Bildungsarbeit konterkariert und pädagogische Bemühungen blockiert, z.B. die Betonung nationalen Interesses und Erfolgs in der Europapolitik im Gegensatz zu einer Europabildung.

Knigge sucht einen Weg jenseits von Moralismus oder abstrakter Ethik, jenseits von wertfreier Geschichtswissenschaft oder nationaler Selbstgenügsamkeit. Erinnerung und Geschichte sind kein Entweder-oder, sondern vielfältig verknüpft. Er fordert an Stelle „des leerlaufenden Erinnerungsimperativs [...] die Bildung reflektierten Geschichtsbewusstseins als begreifen wollender Auseinandersetzung sowohl mit Quellen und Dokumenten als auch – an sie



rückgekoppeltem – Durcharbeiten historischer Erinnerungen“ (ebd.). „Ihr eigentlicher Gegenstand ist nicht die Vergangenheit als solche, sondern die daran genährte Entfaltung einer Geschichte der Zivilität als Zivilgeschichte der Zukunft.“ (ebd.) Eine solche Zivilgeschichte sucht nach Knigges Vorstellung „ohne geschichtsteleologische Illusionen auf allen Ebenen des Politischen, Sozialen und Kulturellen nach Ansätzen und uneingelösten Potentialen für Zivilität“ (ebd., S. 65), verstanden „als Verbürgung leiblicher Unversehrtheit, eines menschenwürdigen Lebens, der solidarischen Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen oder der Verpflichtung zu gewaltfreier Konfliktaustragung“ (ebd.).

Ziel seines pädagogischen Konzepts historischen Lernens ist „das Wissen um und die begreifende Bearbeitung der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Knigge 2016, S. 6). „Bewusste Selbstbeunruhigung an historischer Erfahrung“ – so seine Formulierung – „fragt nach der politischen und gesellschaftlichen Verursachung von Gegenmenschlichkeit“ (ebd., S. 9). Es geht ihm dabei um eine Vermittlung von Erleben, Erfahren und Wissen, die auf ein historisches Begreifen zielt. Es geht nicht um Handlungsrezepte, aber es ist möglich, „Einsicht und Orientierung an historischen Begebenheiten und Konstellationen zu gewinnen auf das hin, was man *besser nicht* tun sollte“ (ebd., S. 7; vgl. Knigge 2013, S. 12). Es geht nicht um „Letztbegründungen für politische und gesellschaftliche Strukturen und Institutionen, für Werte“ (Knigge 2016, S. 9), sondern um deren erfahrungsgestützte Plausibilisierung.

„Dass aus Geschichte gelernt werden muss, scheint mit der Erfahrung des Nationalsozialismus – und anderer Diktaturen und Menschheitsverbrechen – zwingend.“ (ebd., S. 5) Aber wie können an Geschichte, Politik oder Bildung Desinteressierte erreicht werden? Warum soll man sich mit einer „unannehmbaren Geschichte“ (ebd., S. 3), mit den Schrecken und dem Grauen des extremen 20. Jahrhunderts beschäftigen? Warum sich oder Andere den Zumutungen und überwältigenden Erfahrungen in Gedenkstätten an den Orten der Konzentrationslager aussetzen? Knigge gibt eine überraschende Antwort: nicht aus einem Moralgefühl oder einem Altruismus oder einem Willen zum Guten, sondern aus Egoismus! Mit Egoismus meint Knigge nun nicht die selbstsüchtige Haltung, den eigenen Vorteil auf Kosten anderer zu verfolgen. Er versteht Egoismus in dem positiven Sinne einer „historisch begründeten Sorge um sich“ (ebd., S. 9). Aus dieser Sorge um sich rührt das Interesse an Wissen um die Vergangenheit, an Erklärung der Ursachen und Gründe und an Einsicht in mögliche Kontinuitäten. Knigge nennt als ein Beispiel „die Einsicht, dass Rassismus letztlich willkürlich ist ... und potentiell jeder und jede Gruppe sein Ziel werden“ kann (ebd.). Ein historisch aufgeklärter Egoismus – verstanden im Sinne Adornos als ein „elementares Interesse am Schutz des eigenen Körpers vor rassistischer Gewalt, vor Schmerzen und Leid“ (Knigge 2013, S. 14) – ist Voraussetzung eines Lernens „aus heilloser Geschichte“ (ebd.). Zugleich weiß Knigge aber auch um die Grenzen seiner Reflexion auf die Bedingungen gelingender historisch-politischer Bildung, um die „Aporie des Lernens aus heilloser Geschichte“:

„Die moralisch-politischen, handlungsorientierenden Normen, die durch das Lernen aus heillosen Geschichte (erst) gewonnen werden sollen, gehören zu den Voraussetzungen, um historische Geschehnisse, staatliche Ordnungen oder gesellschaftliche Verhältnisse als offen oder latent heillos, inhuman, menschenfeindlich zu beurteilen.“ (ebd., S. 13)

Knigge verfolgt eine transnationale, (im Unterschied zu Assmann) über Deutschland und Europa hinausweisende Perspektive, er verweist darauf, dass die Gedenkstätten und ihre pädagogische Arbeit international vernetzt (Knigge 2010, S. 62) wie auch thematisch und sachlich miteinander verbunden sind. Bei aller Besonderheit des Holocaust oder des Nationalsozialismus oder auch des Stalinismus geht die „Unrechts- und Gewaltgeschichte des 20. Jahrhunderts“ darin nicht auf, zugleich bleibt die historische Bildung dem Besonderen der einzelnen Geschichten verpflichtet. „Denn erst die uneingeschränkte, selbstkritische Anerkennung und Auseinandersetzung mit inhumaner Gesittung und menschenfeindlicher Praxis in der eigenen Geschichte nährt Zivilität und demokratische Kultur nachhaltig. Erst sie erlauben die glaubwürdige, anteilnehmende Öffnung auf die Verhältnisse und Erfahrungen Anderer hin.“ (ebd., S. 65; vgl. Knigge 2016, S. 10)

## V

Der erinnerungspolitische Umgang mit der deutschen Vergangenheit und die Etablierung einer Erinnerungskultur gelten aus internationaler Sicht als vorbildlich (vgl. Assmann 2013, S. 59; Knigge 2002, S. 424). Das „Unbehagen mit der Erinnerungskultur“ verweist auf zum einen Fehlentwicklungen und Defizite und zum anderen auf grundlegende Veränderungen in der Gesellschaft und in öffentlichen Diskursen. So berichtet Knigge, dass es in den letzten Jahren vermehrt zu Störungen in Gedenkstätten durch rechtsradikale Gruppen kommt und dass im Gegensatz zu früher Konzentrationslager nicht mehr geleugnet werden, sondern von Besuchergruppen in ihren Kommentaren als sinnvoll und notwendig gedeutet werden (vgl. Dlf 2018). Vor dem Hintergrund der langjährigen Auseinandersetzungen um die Erinnerungspolitik und der ebenfalls langjährigen politischen Umstrittenheit der Erinnerungskultur ist die Forderung nach einer 180-Grad-Wende der deutschen Erinnerungskultur in der Dresdener Rede des Thüringer AfD-Vorsitzenden Björn Höcke Anfang 2017, die mit einer Polemik gegen die Rede des Bundespräsidenten Weizsäcker vom Mai 1985 verbunden war, eine provokative Zuspitzung, aber die Forderung im Grundsatzprogramm der AfD nach „einer erweiterten Geschichtsbetrachtung [...], die auch die positiven, identitätsstiftenden Aspekte deutscher Geschichte mit umfasst“ anstelle der „Verengung der deutschen Erinnerungskultur auf die Zeit des Nationalsozialismus“ ist dann weder überraschend noch neu (vgl. Schillo 2019, S. 12). Seit Jahren gibt es Bestrebungen nach einer „Renovierung der deutschen Erinnerungskultur“ (Giesecke/ Welzer 2012). Klaus Ahlheim sieht die historische Zäsur in der öffentlichen, zumeist zustimmenden Debatte der Rede von Martin Walser anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels im November 1998, der „das Schlussstrich-Denken wohl endgültig intellektuell wie gesellschaftlich hoffähig gemacht“ (Ahlheim

2014, S. 39) habe. Er sieht seitdem sowohl eine „opportunistische Oberflächlichkeit im Umgang mit Erinnerungspolitik und -stätten“ (ebd., S. 41) und eine „politische Instrumentalisierung des Erinnerns im Sinne des gesellschaftlichen Status quo, der aktuellen Politik und der eigenen politischen Interessen“ (ebd., S. 42) als auch die „Instrumentalisierung von Auschwitz“ (ebd.) zur Legitimierung militärischen Eingreifens und die Verfolgung nationaler Interessen in der Welt mit einer Rhetorik von „humanitären Gründen“ (ebd., S. 61) und „neuer Verantwortung“ (ebd., S. 62).

Eine politische Bildung als „das Wissen um und die begreifende Bearbeitung der Verschränkung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Knigge 2016, S. 6) setzt sich nicht nur mit dem Nationalsozialismus und dem Holocaust auseinander, sondern auch mit dem gesellschaftlichen Umgang mit dieser Vergangenheit in den letzten Jahrzehnten, d.h. mit der skizzierten Geschichte der verschiedenen Phasen und der Umstrittenheit wie den Ambivalenzen von Erinnerungspolitik und Erinnerungskultur. Eine solche politische Bildung will nicht nur die Gründe und Ursachen der je besonderen Geschichte begreifen, sondern fragt auch nach den mentalen und gesellschaftlichen Kontinuitäten. Adornos Vermutung in seinem Vortrag „Erziehung nach Auschwitz“ von 1966 hat nichts von ihrer theoretischen Herausforderung verloren:

„Die Gesellschaft in ihrer gegenwärtigen Gestalt [...] beruht [...] auf der Verfolgung des je eigenen Interesses gegen die Interessen aller anderen. [...] Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können. Was man so ‚Mitläufertum‘ nennt, war primär Geschäftsinteresse: daß man seinen eigenen Vorteil vor allem anderen wahrnimmt und, um nur ja nicht sich zu gefährden, sich nicht den Mund verbrennt. Das ist ein allgemeines Gesetz des Bestehenden. Das Schweigen unter dem Terror war nur dessen Konsequenz. Die Kälte der gesellschaftlichen Monade, des isolierten Konkurrenten, war als Indifferenz gegen das Schicksal der anderen die Voraussetzung dafür, daß nur ganz wenige sich regten.“ (Adorno 1977, S. 687).

Adornos Gedanke zeigt nicht nur die andere Seite, die Doppeldeutigkeit und Ambivalenz der von Knigge beanspruchten egoistischen Basis eines Interesses an historisch-politischer Bildung auf, sondern auch die Grenzen pädagogischer Möglichkeiten (vgl. ebd., S. 675f., 678). Die politisch induzierten Probleme und Konflikte kann die Pädagogik nicht alleine lösen, die politischen Dilemmata kann sie nicht aufheben.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz. [1966] In: Ders.: Gesammelte Schriften, Band 10.2 (hrsg. von R. Tiedemann). Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 674-690.
- Ahlheim, Klaus (2014): Ver-Störende Vergangenheit. Wider die Renovierung der Erinnerungskultur. Ein Essay. Hannover: Offizin-Verlag.
- Assmann, Aleida (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M., New York: Campus/Paris: Edition de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Assmann, Aleida (2002): Drei Formen von Gedächtnis. In: Rautmann, P./Schalz, N. (Hrsg.): Zukunft und Erinnerung. Perspektiven von Kunst und Musik an der Jahrtausendwende. Bremen: Hauschild, S. 14-26. <http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Germanisztika/111Balk%E1nyi/Horv%E1thPabis/11-Drei....pdf>; 10.09.2018.
- Assmann, Aleida (2013): Das neue Unbegehen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention. München: Beck.
- Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Bormann, Claus von (1972): Art.: Erinnerung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie (hrsg. von J. Ritter) Band 2: D-F. Darmstadt: WBG, S. 636-643.
- Brumlik, Micha (2004): Aus Katastrophen lernen? Grundlagen zeitgeschichtlicher Bildung in menschenrechtlicher Absicht. Berlin, Wien: Philo Verlag.
- Brumlik, Micha (2016): Kosmopolitische Moral: Globales Gedächtnis und Menschenrechtsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. (Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung). Holocaust und historisches Lernen, H. 3-4. <http://www.bpb.de/apuz/218724/globales-gedaechtnis-und-menschenrechtsbildung>; 10.09.2018.
- Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (2010): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Zur Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-21.
- Dlf (2018): Erinnerungskultur in Deutschland. „Nach der Fabrikation von Verbrechen fragen“. Volkhard Knigge im Gespräch mit Anja Reinhardt. Deutschlandfunk 30.12.2018. [https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungskultur-in-deutschland-nach-der-fabrikation-von.911.de.html?dram:article\\_id=436872](https://www.deutschlandfunk.de/erinnerungskultur-in-deutschland-nach-der-fabrikation-von.911.de.html?dram:article_id=436872); 06.06.2019.
- Drüe, Hermann (2000): Die Philosophie des Geistes (§§ 377-577). In: Hegels ‚Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften‘ (1830). Ein Kommentar zum Systemgrundriß von H. Drüe u.a., Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 206- 289.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (2001) (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: Beck.
- Giesecke, Dana/Welzer, Harald (2012): Das Menschenmögliche. Zur Renovierung der deutschen Erinnerungskultur. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Harth, Dietrich (1997): Gedächtnis und Erinnerung. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz, S. 738-744. [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/19151/1/Harth\\_Gedaechtnis\\_und\\_Erinnerung.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/19151/1/Harth_Gedaechtnis_und_Erinnerung.pdf); 06.06.2019.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970a): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse (1830). Dritter Teil: Die Philosophie des Geistes. Mit den mündlichen Zusätzen. [1830] In: Ders.: Werke in zwanzig Bänden (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 10. Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970b): Phänomenologie des Geistes. [1807] In: Ders.: Werke in zwanzig Bänden (hrsg. von E. Moldenhauer und K.M. Michel). Band 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heinlein, Michael (2007): Rezension zu: Assmann, Aleida: Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München 2006. In: H-Soz-Kult, 19.01.2007. [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-8313](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-8313); 06.06.2019.
- KMK (2005): Unterricht über Nationalsozialismus und Holocaust Bericht des Sekretariats der Kultusministerkonferenz auf der Basis einer Länderumfrage zu folgenden Themen. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Zusammenfassung-Holocaust-November-05_01.pdf); 06.06.2019.
- KMK (2014): Erinnern für die Zukunft. Empfehlungen zur Erinnerungskultur als Gegenstand historisch-politischer Bildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 11.12.2014. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2014/2014\\_12\\_11-Erinnern\\_fuer-die-Zukunft.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2014/2014_12_11-Erinnern_fuer-die-Zukunft.pdf); 06.06.2019.

- Knigge, Volkhard (2002): Statt eines Nachworts: Abschied der Erinnerung. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Knigge, V./Frei, N. (Hrsg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Beck, S. 423-440.
- Knigge, Volkhard (2010): Jenseits der Erinnerung. Zu einer Zivilgeschichte der Zukunft. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* Nr. 128, 1/2010, S. 62-65. [https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi128/kumi128\\_62-65.pdf](https://www.kupoge.de/kumi/pdf/kumi128/kumi128_62-65.pdf); 06.06.2019.
- Knigge, Volkhard (2013): Erinnerung oder Geschichtsbewusstsein? Warum Erinnerung allein in eine Sackgasse für historisch-politische Bildung führen muss. In: *Gedenkstättenrundbrief* Nr. 172, H. 12, S. 3-15. [https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund172\\_3-15.pdf](https://www.gedenkstaettenforum.de/uploads/media/GedRund172_3-15.pdf); 06.06.2019.
- Knigge, Volkhard (2016): „Das radikal Böse ist das, was nicht hätte passieren dürfen.“ Unannehmbare Geschichte begreifen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*. H. 3-4; <http://www.bpb.de/apuz/218716/unannehmbare-geschichte-begreifen?p=all>; 06.06.2019.
- Koselleck, Reinhart (2002): Formen und Traditionen des negativen Gedächtnisses. In: Knigge, V./Frei, N. (Hrsg.): *Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord*. München: Beck, S. 21-32.
- Leonhard, Nina (2014): Rezension zu: Assmann, Aleida: *Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention*. München 2013. In: *H-Soz-u-Kult* 03.02.2014. [www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-20982](http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-20982); 06.06.2019.
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Vergeben und vergessen? Eine Redensart unter Verdacht. In: *Psychotherapie und Sozialwissenschaft. Zeitschrift für qualitative Forschung und klinische Praxis*, 11. Jg., H. 1, S. 103-118.
- Nora, Pierre (2005) (Hrsg.): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: Beck.
- Sabrow, Martin (2007): Die Lust an der Vergangenheit Kommentar zu Aleida Assmann. In: *Zeithistorische Forschungen/Studies in Contemporary History* 4, H. 3, S. 386-392. <http://www.zeithistorische-forschungen.de/3-2007/id=4667>; 06.06.2019.
- Schillo, Johannes (2019): *Die AfD und ihre alternative Nationalerziehung*. Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018a): „Der Schritt wird schwerer und schwerer, je näher man diesem Ort kommt“. Eröffnung der Gedenkstätte Malyi Trostenez 29. Juni 2018, nahe Minsk/Belarus. In: Ders.: „Wir müssen reden!“ *Reden und Interviews* Band 2: 13. Januar – 25. Dezember 2018. Berlin: Bundespräsidialamt, S. 189-195.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018b): „Es lebe unsere Demokratie“. Gedenkstunde des Deutschen Bundestages zum 9. November 2018, Berlin. In: Ders.: „Wir müssen reden!“ *Reden und Interviews* Band 2: 13. Januar – 25. Dezember 2018. Berlin: Bundespräsidialamt, S. 355-372.
- Steinmeier, Frank-Walter (2018c): Ordensverleihung zum Tag des Ehrenamtes „Zukunft braucht Erinnerung“, Schloss Bellevue, 4. Dezember 2018. [http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2018/12/181204-OV-Ehrenamt.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Downloads/DE/Reden/2018/12/181204-OV-Ehrenamt.pdf?__blob=publicationFile); 06.06.2019.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, Stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* (29. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim, Basel: Beltz, S. 129-140.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): *Beltz Lexikon der Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weinert, Franz E. (1974): Art.: Gedächtnis. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (hrsg. von J. Ritter) Band 3: G.-H. Darmstadt: WBG, S. 35-42.

*Markus Rieger-Ladich*

## Sensible Kunden, verletzbar Subjekte. Was sich derzeit auf dem Campus tut<sup>1</sup>

Als im Mai des vergangenen Jahres Ronald Sullivan, der an der Harvard University Strafrecht lehrt, als Hausvorsteher des Winthrop House abgesetzt wurde, führte das an US-amerikanischen Universitäten zu intensiven Diskussionen. Sullivan war in die Kritik geraten, als öffentlich wurde, dass er zum Team der Verteidiger von Harvey Weinstein zählt. Studierende der Harvard University warfen ihm daraufhin vor, sich nicht mehr sicher zu fühlen und drängten auf seine Absetzung als Faculty Dean. Obwohl mehr als 50 Kolleg\*innen der juristischen Fakultät ein Solidaritätsschreiben unterzeichneten und daran erinnerten, dass in einem Rechtsstaat jede\*r Angeklagte Anspruch auf einen Rechtsbeistand besitzt, entsprach das Präsidium der Forderung der Studierenden und übergab die Leitung des Winthrop House in andere Hände. Im Juni meldete sich dann Sullivan öffentlich zu Wort. In einem Artikel, der in der *New York Times* erschien, warf er dem Präsidium seiner Universität vor, ihn in dieser Causa nicht nur nicht angehört und eine Diskussion verweigert, sondern – schlimmer noch – vor dem Protest kapituliert zu haben: „Given that universities are supposed to be places of considered and civil discourse, where people are forced to wrestle with difficult, controversial and unfamiliar ideas, this is disappointing“ (Sullivan 2019; vgl. Bahnert 2019; Zschke 2019).

Ich werde im Folgenden auf diesen Fall, der dadurch noch eine besondere Brisanz erhält, dass Sullivan der erste schwarze Vorstand eines Colleges der Harvard University war und sein Mandant Jude ist, nicht näher eingehen. Ich betrachte ihn lediglich als ein Indiz dafür, dass sich an den US-amerikanischen Elite-Universitäten das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden merklich verändert hat. Die Kräfteverhältnisse auf dem Campus verschieben sich derzeit; es ist diese Verschiebung, die ich ins Zentrum meiner Überlegungen stelle. Im Folgenden will ich zu verstehen versuchen, auf welche Weisen sich die Beziehungen zwischen den Lehrenden und den Studierenden infolge der Ökonomisierung und der Kundenorientierung verändern. Es spricht manches dafür, dass die Studierendenschaft für die Aufwertung, die sie erfährt, sobald sie als Kundschaft adressiert wird, letztlich einen hohen Preis bezahlt.

---

1 Mein herzlicher Dank geht an die Teilnehmer\*innen des Salzburger Symposions 2019 sowie an die Studierenden der 2. Kohorte des Tübinger Masterstudiengangs „Bildung und Erziehung: Kultur – Politik – Gesellschaft“: Mit ihnen habe ich eine erste Fassung meines Manuskripts diskutiert. Und dabei eine Menge gelernt. Bei dessen Überarbeitung waren die Rückmeldungen von Karl-Heinz Dammer, Linnéa Hoffmann und Linus Möls sehr hilfreich; auch ihnen gilt mein Dank.

Dabei sei vorausgeschickt, dass sich dieses Vorhaben mit zweierlei Schwierigkeiten konfrontiert sieht. Die erste besteht darin, dass ich das Augenmerk auf solche Veränderungen von Universitäten des globalen Nordens lenke, die deshalb leicht übersehen und in ihren Folgen falsch eingeschätzt werden, weil sie meist unterhalb unserer Aufmerksamkeitsschwelle liegen. Es geht um Veränderungen, die häufig als Einzelfälle begriffen und eben nicht als Indizien einer langfristigen Veränderung wahrgenommen werden. Die Beteiligten unterschätzen daher häufig deren Folgen.

Eine zweite Schwierigkeit besteht darin, dass jene, die davon berichten, meist selbst betroffen sind. Das wissenschaftliche Personal, das sich traditionell mit der Selbstbeschreibung schmückt, sich ein unvoreingenommenes Urteil zu bilden, ist hochgradig involviert, wenn es um die Wahrnehmung der Universität geht (vgl. Kohli 1981; Rieger-Ladich 2017). Wir sind also keine distanzierten Beobachter; wir sind vielmehr auf vielfältige Weise in das Objekt der Beobachtungen verstrickt, wenn wir über die Universität sprechen. Wir sind Erkenntnisobjekte, die auf der Objektseite noch einmal auftauchen (vgl. Haraway 1995). Wir sind bei der Rede von der Universität auf spezifische Weise situiert, bekleiden Positionen, an die bestimmte Privilegien geknüpft sind, und sprechen daher nie aus einer neutralen Position heraus. Es ist somit bei der Selbstverständigung über die Universität ein beträchtliches Maß an Reflexivität notwendig.

Schließlich sei auch festgehalten, dass im deutschsprachigen Raum Fragen dieser Art noch nicht sonderlich intensiv diskutiert werden. Es finden sich bisweilen erhellende Essays; dabei handelt es sich aber meist um Gelegenheitsarbeiten, um kleinere Abhandlungen. Interessante Beiträge wurden auch im Rahmen der Konferenz „Antiakademismus“ vorgestellt, die in Berlin stattfand (vgl. Hamburger Institut für Sozialforschung 2017). Im Bereich von wissenschaftlichen Fachbeiträgen erweisen sich Arbeiten zur Hochschulsozialisation, zur Wissenssoziologie und zur feministischen Wissenschaftskritik als hilfreich. Auch aus der Erziehungswissenschaft stammen einzelne Beiträge – insbesondere solche, die den Subjektivierungspraktiken im Feld der Hochschule nachgehen (vgl. Büniger/Jergus/Schenk 2016; Ricken et al. 2014; Weckermann/Preiß/Rüger i. E.).

Ungleich intensiver wird das Thema im angloamerikanischen Sprachraum verhandelt (vgl. Thompson 2018). Insbesondere in den USA sind gerade in der jüngsten Vergangenheit interessante Beiträge zu „Trigger-Warnings“ und „Micro-Agressions“, zu „Diversity Trainings“ und „Safe Spaces“ erschienen. In diesen steht das Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden häufig im Zentrum; auch auf diese Texte werde ich mich im Folgenden beziehen (vgl. Campbell/Manning 2015; Gumbrecht 2016; Lukianoff/Haidt 2018; Schmidt 2015; Wallach Scott 2019). Und ich tue dies im Wissen darum, dass Universitäten in den USA (und England) anders organisiert sind als in Deutschland, dass hier auch das Sozialleben andere Formen annimmt. Aber gleichwohl lassen sich hier Entwicklungen studieren, deren Anfänge auch in Deutschland beobachtet werden können.

## I

### Wiedereinbettung der Universität

In einem kurzen, aber rege diskutierten Beitrag hat sich unlängst der Soziologe Rudolf Stichweh dem zeitgenössischen studentischen Lebensstil zugewandt und um eine nüchterne Bestandsaufnahme bemüht. Dabei setzt er auf kontrastierende Effekte, die sich dem Vergleich mit den USA verdanken. Im amerikanischen College habe, so Stichweh, die „Distinktheit der Lebensphase“ überlebt: Hier, auf dem Campus des Colleges, der meist räumlich strikt getrennt ist von der außeruniversitären Welt, halte sich ein Paralleluniversum. Hier würden noch immer ganz eigene Sozialformen ausgeprägt; und hier lasse sich auch noch jene charakteristische „Verzögerung des Erwachsenenlebens“ (Stichweh 2017, S. 140) beobachten, die sich in sozialen Praktiken unterschiedlicher Art (Aufnahmeritualen, Feiern etc.) manifestiert.

Mit einem gewissen Mut zur Generalisierung hält Stichweh fest, dass für die europäischen Universitäten der Bruch mit dieser Tradition charakteristisch sei. Hier lasse sich das beobachten, was er die „gesellschaftliche Wiedereinbettung der Universität“ (ebd., S. 144) nennt. Diese äußere sich etwa darin, dass mit der Erhöhung des Anteils der Studierenden an der Gesamtbevölkerung auch auf dem Campus die Diversität deutlich zugenommen habe. Die „Wiedereinbettung“ ist überdies daran zu erkennen, dass auch der Anteil von Studierenden, die während ihres Studiums erwerbstätig sind, deutlich gestiegen sei. Die Notwendigkeit, für das Studium selbst aufkommen zu müssen, führe dazu, dass sich ein Großteil der Studierenden mit zweierlei differentiellen Logiken konfrontiert sähe und diese miteinander koordinieren müsse: jene der Universität und jene des Arbeitsmarktes. Die Universität, genauer: der Lehrkörper, müsse daher immer dann mit Widerständen rechnen, wenn er die Studierenden auf die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes zu verpflichten suche:

„Erwerbstätigkeit und Berufseinstieg“, so Stichweh, gelten hierzulande längst als „Garanten von Realitätshaftigkeit für Studierende, die ihre Definition von Realität nicht der Universität zu überlassen bereit [...] [sind]. In diesen Aktivitäten dokumentiert sich der *selbstverständliche Wille zur Limitierung der Ansprüche*, die die Universität ihren Studierenden gegenüber geltend machen kann.“ (ebd., S. 143)

Und so ist es nur folgerichtig, dass die meisten deutschen Universitäten eben nicht als abgeschottete Gegenwelt entworfen sind. In den USA ist das durchaus anders: Universitäten bilden dort häufig einen scharfen Kontrast zu dem Stadtteil, in dem sie angesiedelt sind – sie verfügen über eine eigene Polizei, die Streife fährt, über Notfallsäulen, die die Grenze des Campus anzeigen, und über andere Formen der symbolischen Markierung. Das ist auch dem französischen Soziologen Geoffroy de Lagasnerie nicht entgangen: „Bei Reisen durch die Vereinigten Staaten ist es doch schockierend zu sehen, dass praktisch jeder Campus ausschließlich der Bourgeoisie vorbehalten ist, während ihn schwarze Ghettos und weiße Armenviertel umgeben.“ (2017, S. 21)



Es nimmt freilich nicht allein die Diversität in der Gruppe der Studierenden zu und der Anteil derer, die ihr Studium zu finanzieren gezwungen sind; über Praktika, die in manchen Studiengängen verpflichtend sind, verändert sich auch der Eintritt in das angestrebte Berufsfeld. Immer häufiger werden schon während des Studiums Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern angebahnt, wird eine Mitarbeit auf Honorarbasis vereinbart. Und dies trifft keineswegs nur auf technische Berufe zu, sondern durchaus auch auf pädagogische. Das Ergebnis dieser Entwicklungen kleidet Stichweh (2017, S. 141) in die knappe Formel: „Die Ziele der Studierenden sind nicht mehr die Ziele der Universität, und die Studierenden halten im Studienverlauf an dieser Differenz fest“; und er ergänzt, dass die Studierenden „genau dafür auf gesellschaftliche Unterstützung rechnen“ können.

Was wir derzeit in vielen Universitäten beobachten können, ist – so Stichweh – ein Aushandlungsprozess, in dem sich die Kräfteverhältnisse deutlich verschoben haben: Vermochten es die Universitäten in der Vergangenheit, als sie noch hoch exklusive Bildungseinrichtungen waren, nur einen sehr geringen Prozentsatz eines Jahrgangs zuzulassen und der Status des Studenten infolgedessen mit hohen Privilegien verknüpft war, diese auf ihre ganz eigene, distinkte Logik zu verpflichten, so gelingt dies heute nicht mehr in demselben Maße. Die Ansprüche der Universität, die über Jahrhunderte gewachsen sind, lassen sich immer seltener bruchlos mit den Lebensentwürfen der Studierenden vermitteln. Historisch neu ist nun, dass die Studierenden in diesen Auseinandersetzungen nicht von vorneherein als unterlegen gelten; sie können deshalb mit Aussicht auf Erfolg in diese Aushandlungsprozesse gehen, weil machtvolle Diskurse zu einer Veränderung der gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse geführt haben. Dabei geht es nicht allein um eine Logik der Ökonomisierung und Kommodifizierung, sondern auch um Semantiken der Transparenz und Partizipation, um neue Formen der Steuerung und Regulierung, die in die Eigenlogik sozialer Felder eingreifen (vgl. Hamann et al. 2017).

## II

### Wissenschaft als Lebensform

Um zu verstehen, weshalb sich diese Transformationen bis in das wissenschaftliche Feld hinein verlängern, ist es notwendig, kurz an den Umbau der europäischen Hochschullandschaft zu erinnern. Dieser ist in der Vergangenheit intensiv diskutiert worden (und wird es noch). Daher beschränke ich mich auf wenige Stichworte – und erinnere an dieser Stelle etwa an die Beiträge von Jan Masschelein/Maarten Simons (2010), Richard Münch (2011) und Reinhard Brandt (2011). Norbert Ricken hat treffend festgehalten, dass sich mit der Schaffung eines „Europäischen Forschungsraums“ und der Durchsetzung des Bologna-Prozesses „das Gesicht der Universität in nahezu jeder Hinsicht verändert“ hat (Ricken 2014, S. 11). Die Veränderungen betreffen mithin sämtliche Bereiche: Forschung und Lehre, Administration und Binnenorganisation, aber auch die Stellung der Universität innerhalb der Gesellschaft. Dabei korrespondiert der Verschulung und Bürokratisierung der Studienstrukturen eine

forcierte Ökonomisierung der Forschung. Von einem Wettbewerb lässt sich freilich kaum sprechen, auch wenn diese Vokabel gerne bemüht wird. Eher schon müsste von der Ausbildung von Monopolen und Oligarchien gesprochen werden, wie Richard Münch (2011) gezeigt hat. Diesen tiefgreifenden Umbaumaßnahmen liegt augenscheinlich das Leitbild einer Universität zugrunde, welche „die wissenschaftliche Wissensproduktion vorrangig den Prinzipien eines verschärften Wettbewerbs, der internationalen Sichtbarkeit sowie der verstärkten Innovationsförderung und Bestenauslese qua Anreizsysteme und controlling verschreibt“ (Jung 2018, S. 132f.).

Tina Jung hat diese vertraute Variante der Kritik weitergeführt. Die Politikwissenschaftlerin entwickelt in ihrem Artikel „Wissenschaft machen und kritische Haltung“ eine feministische und marxistische Form der Wissenschaftskritik, die auch die normativ imprägnierten Selbstbeschreibungen des wissenschaftlichen Feldes kritisch in den Blick nimmt. Sie beschränkt sich also nicht auf die Geißelung des Bologna-Prozesses; sie wendet sich auch jenen Leitbildern in prüfender Absicht zu, die gerne als normativer Gegenhorizont aufgerufen werden. Als problematisch erweist es sich in dieser Hinsicht, Wissenschaft als Lebensform zu entwerfen, wie es etwa populär von Max Weber betrieben wurde (vgl. Weber 1984). Werde Wissenschaft zu jener außeralltäglichen Praxis überhöht, die völlige Hingabe verlange, werde das Streben nach Wahrheit an den rückhaltlosen Einsatz des Erkenntnissubjekts geknüpft (vgl. Kaube 2007), dann komme dafür nur eine sehr kleine und sehr exklusive Personengruppe in Frage:

„Das Konzept von Wissenschaft als Lebensform basiert auf der Abspaltung und Ausblendung des Praktischen, Alltäglichen und Notwendigen jenseits wissenschaftlicher Wahrheitsuche; obgleich also die Produktionsweise maßgeblich auf androzentrischen und klassenspezifischen Mustern von gesellschaftlicher wie individueller Arbeitsteilung beruht, gehört es zur hegemonialen Illusio des Feldes, Wissenschaft im Sinne einer Berufung gerade außerhalb des Kontextes von Arbeit und Leben zu verorten.“ (Jung 2018, S. 135)

Folgt man diesen Analysen, erhält man den folgenden Befund: Das wissenschaftliche Feld wird noch immer durch stark ausgeprägte Hierarchien und Asymmetrien strukturiert und es diskriminiert bestimmte Personengruppen – etwa Frauen, Bildungsaufsteiger\*innen bzw. *non-traditionel students* sowie Menschen mit Migrationshintergrund. Das wissenschaftliche Feld grenzt freilich auf verdeckte Weise aus; seine Organisationen sind geprägt von institutioneller Diskriminierung und Praktiken des *cooling out* (vgl. Rieger-Ladich 2018a). Unterdessen gibt es eine Vielzahl von Einrichtungen, die sich dem Abbau dieser Strukturen verschrieben haben – bei Berufungsverfahren ist die Gleichstellungsbeauftragte längst obligatorisch. Immer häufiger werden überdies Programme zur Förderung von Diversität aufgelegt, werden Leitbilder überarbeitet und identitätsstiftende Slogans gesucht. Es ist also mit einem verwirrenden Zugleich zu rechnen: Aktivitäten auf der Vorderbühne schließen gegenläufige Bestrebungen auf der Hinterbühne nicht aus; die Rhetorik der Inklusion ist mit Praktiken der Exklusion durchaus kompatibel.

Das mag als knappe Skizze genügen, um den Ort zu beschreiben, an dem es zu dem Aushandlungsprozess zwischen Studierenden und Lehrenden

kommt. Was lässt sich nun über die Situation von Studierenden in Erfahrung bringen, wenn man neuere Beiträge zur Hochschulsozialisation daraufhin befragt?

### III Universitärer Parcours

Erste Hinweise lassen sich der Neuausgabe des Handbuchs für Sozialisationsforschung entnehmen. Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf (2015, S. 479) übernehmen in ihrem Beitrag zunächst die Rede von der „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“. Ihre anschließende Kommentierung des neuesten Forschungsstandes zeigt indes, dass die Prägekräfte der Hochschule deutlich nachlassen, dass der „Lebensraum Hochschule“ immer seltener als scharf konturiertes, distinktes soziales Feld erlebt wird. Mit der zunehmenden Heterogenität der Studierendenschaft, der prominenten Ausflagung des Studienziels „Employability“ und der „Ausdifferenzierung der Studienformen“ büße die Hochschule viele jener Kräfte ein, die es früher gestatteten, von ihr als einer markanten „Sozialisationsagentur“ zu sprechen (ebd., S. 480). Dominieren utilitaristische Motive, werde Studienerfolg in erster Linie mit Prüfungserfolg gleichgesetzt und gehe die Zeit deutlich zurück, die für das Studium aufgewendet werden könne, müsse der „Bedeutungsverlust der Lebenswelt ‚Hochschule‘“ (ebd., S. 482) nicht länger überraschen. Dafür sind freilich nicht allein die Studierenden verantwortlich zu machen: Die Hochschulen, so Dobischat und Düsseldorf, halten „unter den derzeitigen Bedingungen“ für die Studierenden „weder kommunikative, noch kritische noch bindungsaktivierende Perspektiven“ bereit (ebd., S. 483). Es sind eben, so halten sie fest, „nur wenige Studierende“, die „über einen für sie ausreichenden persönlichen Kontakt zum Lehrpersonal verfügen“, die sich mit ihrer Universität identifizieren und ihrer Logik verschreiben.

Noch etwas genauer und tiefschärfer schildern qualitative Studien das Erleben der Hochschule aus studentischer Perspektive. Joanna Pfaff-Czarnecka und Milena Prekodravac haben an der Universität Bielefeld im Rahmen des SFB „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“ zum Thema „Ethnizität an der Universität“ geforscht.

Sie lenken in ihrem Beitrag das Augenmerk auf die Vielzahl symbolischer und sozialer Grenzbeziehungen innerhalb des wissenschaftlichen Feldes und führen den Begriff des „Universitären Parcours“ ein, um dafür zu sensibilisieren, dass im Laufe eines Studiums eine Vielzahl von Entscheidungen getroffen und beträchtliche Navigationsleistungen erbracht werden müssen. Ferner erinnern sie daran, dass dieses „Navigationsvermögen“ schon zu Beginn des Studiums gefragt ist; damit verweist es auf einen mehr oder weniger bildungsaffinen Habitus, auf beträchtliche familiäre Vorleistungen und ungleiche Voraussetzungen (vgl. Rieger-Ladich 2018b). Das Absolvieren des universitären Parcours wird von ihnen als „kompetitiver Prozess“ (Pfaff-Czarnecka/Prekodravac 2016, S. 251) beschrieben, der von Konflikten und Konkurrenzbeziehungen, von Enttäuschungen und Kränkungen nicht frei sei. Aber so sehr sie den Blick

schärfen für die Vielzahl von Hürden, die hier zu bewältigen ist, sie schildern die Studierenden doch nie als wehrlose Opfer:

„Neben fortwährendem Wettbewerb entlang etablierter Werthierarchien, die auch gelegentlich Stereotypisierungen des ‚Migrationshintergrund‘ einschließen, dokumentieren unsere Daten auch ein beträchtliches Maß an politischem Bewusstsein und sozialem Engagement, mit dem Studierende die wahrgenommenen Vermachtungen und Ungerechtigkeiten in Frage stellen.“ (ebd., S. 261)

Studierende sind auf dem universitären Parcours, so legen es die beiden Autorinnen nahe, nicht nur Objekte, sie sind auch Subjekte; sie sind nicht das wehrlose Opfer der beträchtlichen Feldkräfte. Sie verfolgen ihre eigenen Ziele, sie suchen sich ihre eigenen Wege – allerdings immer unter den gegebenen Bedingungen.

Und sie tun dies, während sich die Anforderungen an die Einrichtungen des wissenschaftlichen Feldes ändern. Die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft ist eben auch eine Folge der Öffnung der Universitäten, die in den 1960er Jahren ausgerufen wurde, die zu einer Vielzahl von Neugründungen führte – und in den vergangenen Jahren zu immer neuen Rekorden bei der Zahl der eingeschriebenen Studierenden. Dabei ist es Studien etwa von Peter Alheit/Frank Schömer (2009) und Aladin El-Mafaalani (2012) zu verdanken, dass der Wechsel an die Hochschule nun häufiger auch aus ungleichheitstheoretischer Perspektive in den Blick genommen wird. Dieser Perspektivwechsel kommt sehr gut zum Ausdruck in einer Reihe von Fragen, die Margret Bülow-Schramm, die zu „Lebenswelten Studierender“ und dem Einfluss von New Public Management im Bereich der Studienberatung forscht, aufgeworfen hat. Mit Blick auf den Übergang an die Hochschule fragt sie:

„Welche Rolle spielt der biographische Hintergrund? Welche Herangehens- und Verhaltensweisen entwickeln die Studierenden in dieser Umbruchsituation? Welchen Part spielt die Hochschule und in ihr die Wissenschaft und welche Rolle soll sie spielen? Verlangt die Hochschule eine einseitige Anpassung oder ist sie eine ‚entgegenkommende Lebenswelt‘, fragt sie also nach den Ressourcen und Hypothesen, die die Studierenden mitbringen und nach den lebensweltlichen Bezügen, die zur Fachwahl führen? Versucht sie auszugleichen oder zu sanktionieren? Wird der Eigensinn studentischer Konstruktionen akzeptiert und in Beziehung gesetzt zu den Sinnhorizonten der Disziplin?“ (Bülow-Schramm 2008, S. 233)

#### IV

### Bringschuld und Holschuld

Auch vor dem Hintergrund bildungssoziologischer Studien wird also der Übergang in die Hochschule neu in den Blick genommen. In den Fokus geraten damit die sozialen Praktiken, über die Hochschulen den Zugang organisieren: Stellen die Hochschulen die sich verändernden Voraussetzung auf der Seite der Studierenden in Rechnung – und kommen ihnen entgegen? Oder liegt die Verantwortung für das Einüben eines fachspezifischen Habitus allein auf der Seite der Studierenden? Sollten wir bei der Aufnahme des Studiums und der Bewältigung der damit verknüpften Herausforderungen von einer Bringschuld der Hochschulen oder von einer Holschuld der Studierenden ausgehen? Eben

dies wird derzeit diskutiert. Und es sind solche Debatten, die den Hintergrund für jene Aushandlungsprozesse bilden, die wir zwischen Dozierenden und Studierenden aktuell beobachten können.

Anders als in der Vergangenheit, als nur ein kleiner Prozentsatz eines Jahrgangs sich für ein wissenschaftliches Studium einschrieb und sich diese Personengruppe zumeist aus Familien rekrutierte, die mit kulturellem Kapital reich gesegnet waren, wird die mangelnde Passung immer häufiger zum Problem. Dabei ist kaum zu übersehen, dass die Verantwortung für das Auseinanderklaffen von fachlichem Habitus und studentischem Lebensstil nicht länger ausschließlich auf der Seite der Studierenden gesucht wird. Universitäten müssen nun damit rechnen, dass sie darauf hin befragt werden, welche Maßnahmen sie ergreifen, um auch den *non-traditional students* ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Die Individualisierung des Scheiterns, die lange Zeit betrieben wurde, wird immer häufiger problematisiert. Und es wird die Forderung laut, die Diversität der Studierenden nicht als Manko zu betrachten oder als Hemmschuh, sondern diese „produktiv aufzugreifen“ (ebd., S. 248).

Was wir derzeit beobachten, ist somit eine wachsende Sensibilität für die Probleme und Nöte derer, die den Wechsel an die Universität wagen, die aber nicht über die entsprechenden familiären Vorleistungen verfügen und keinen bildungsbürgerlichen Habitus besitzen. Auch sie sitzen nun in den Hörsälen, nehmen an Seminaren teil und schreiben Hausarbeiten. Relativ neu ist nun, dass sie auch innerhalb der universitären Leitungsgremien auf Gehör hoffen können, wenn sie Gefühle der Überforderungen oder Versagensängste artikulieren (vgl. Rieger-Ladich/Grabau 2018).

## V

### Semantische Höhenflüge

Die Hochschulen geraten somit auch hierzulande unter erhöhten Rechtfertigungsdruck. Sie sehen sich in der Pflicht, sich an den Prinzipien der Meritokratie zu orientieren; auch sie müssen sich nun dazu verpflichten, den Abbau der Diskriminierung zu betreiben. Und genau dies geschieht aktuell – wenigstens dann, wenn man den Leitbildern vertraut und den Hochglanzbroschüren, die fortwährend in Umlauf gebracht werden. Hier gehört das Bekenntnis zu einer – im übertragenen Sinne – „barrierefreien“ Hochschule längst zum Standard.

Die Anglistin Julika Griem hat sich, gemeinsam mit Ruth Knepel und Jan Wilm, die Metaphern, die dabei bemüht werden, etwas näher angeschaut. Und dabei eine interessante Beobachtung gemacht. Zunächst halten die Autor\*innen fest, dass es derzeit wohl kaum ein Genre gebe, „das intern auf größere Verachtung“ stößt, als eben die Leitbildprosa; gleichwohl sei es durchaus erkenntnistiftend, sich mit dieser Textsorte zu befassen. Hier, in diesen „Denk- und Redefiguren“, artikuliere sich „das Selbstverständnis deutscher Wissenschaftsmanager“ (Griem/Knepel/Wilm 2015, S. 84). Dabei erweisen sich zwei Worte bzw. Wortfamilien als besonders populär. So schmücken sich derzeit viele Hochschulen mit Variationen des Adjektivs „offen“. Das reicht von der

Universität Heidelberg, die die lateinische Formel „semper apertus“ wählt, über die Bochum Ruhr-Universität, die sich „menschlich – weltoffen – leistungsstark“ beschreibt, bis hin zur Universität des Saarlandes, die für sich in Anspruch nimmt, „die Universität der offenen Türen“ zu sein. Dieser Rede von Offenheit und Transparenz korrespondiere die Konjunktur einer „organisistischen Semantik“, über die komplexe Sachverhalte in überschaubare Kontexte übersetzt werden. In diesem Zusammenhang feiere die Familie derzeit ein fröhliches Comeback: In München kann man Mitglied der „Familie der Technischen Universität München“ werden, in Ilmenau erklärt sich die dortige TU zu einer Pionierin der „Vision einer Weltfamilie“ und vertritt den „Leitgedanken einer Campusfamilie“.

Berücksichtigt man die Unterfinanzierung der Hochschulen wie auch die patriarchalen Strukturen, die hier noch immer herrschen, erscheinen diese semantischen Höhenflüge in einem anderen Licht. Allzu häufig, so Griem, Knepel und Wilm, wird hier „sprachlich evoziert“, was „aus finanzpolitischen Gründen nicht gewährleistet werden kann“. Die Offenheit wird also sprachlich demonstriert, aber realiter nicht praktiziert; auf der Ebene der Semantik wird kompensiert, was im Alltag der Organisation nicht eingelöst wird. Als besonders fatal erweist sich das in der Rede von der Familie: Selbst wenn hier das „nachbürgerliche Ideal der Patchworkfamilie“ bemüht werde, lege auch dieses noch „hierarchische Beziehungen“ nahe und suggeriere affektive Qualitäten, welche die Institution nicht einlöst. Wenn etwa die TU Dresden ein „Campus-Nest“ anbiete, dann sei es nicht mehr weit zu Brutkästen, zu „schützenswerten Larven und hilflosen Säuglingen“ (ebd., S. 86). Die Zuchtmetaphorik, die sich auch an der Leuphana Universität in Lüneburg findet, die einen „Innovations-Inkubator“ betreibt, führt schnell zur Infantilisierung der jüngeren Kolleg\*innen, die dann – folgerichtig – als der Nachwuchs gelten (vgl. Bünger/Jergus/Schenk 2016).

Griem, Knepel und Wilm misstrauen nicht allein der organisistischen Metaphorik, sondern auch der Rhetorik der Inklusion und der Semantik der Diversity – und erinnern stattdessen daran, dass deutsche Universitäten im internationalen Vergleich „in Sachen Offenheit verhältnismäßig schlecht ab[schneiden]: Hinein kommen, trotz verstärkter Inklusionsmaßnahmen, immer noch auffällig weniger Studierende und Promovierende aus sogenannten bildungsfernen Familien“ (Griem/Knepel/Wilm 2015, S. 85).

## VI Mental Health

Um die Verschiebung der Kräfteverhältnisse auf dem Campus noch besser zu verstehen, verlasse ich nun den deutschsprachigen Kontext und werfe kurze Schlaglichter auf ausgewählte Debatten, die derzeit an US-amerikanischen Universitäten geführt werden. Statt nun jedoch einige jener spektakulären Fälle zu schildern, zu denen es in den vergangenen Jahren an den Elite-Universitäten der West- und Ostküste kam, will ich versuchen, den systematischen Zusammenhang zu dem, was ich bislang erläutert habe, herauszuarbeiten.

Während hierzulande die Nöte der *non-traditional students* erst langsam jene Aufmerksamkeit erhalten, die sie verdienen, ist dies in den USA gänzlich anders. Hier gibt es eine bemerkenswerte Zahl von Unterstützungsmaßnahmen – hier kommt es allerdings auch zu einer folgenreichen Entgrenzung der Debatte. Unter dem Stichwort „Mental health“ (vgl. Shackle 2019) wird derzeit der Blick auf Stressoren aller Art ausgeweitet. Die Belastungen und Herausforderungen, die mit der Aufnahme eines Studiums bisweilen einhergehen, werden nicht individualisiert; vielmehr sind die Universitäten gehalten, den Studierenden möglichst weit entgegenzukommen und sie beim Einstieg in das studentische Leben tatkräftig zu unterstützen. Nicht zuletzt an den renommierten Universitäten, für die sehr hohe Studiengebühren zu entrichten sind, erwarten die Eltern der „freshmen“ eine Praxis der Fürsorge, die hierzulande (noch) undenkbar ist.

Was dabei auffällt, ist, dass diese Fürsorge nicht vor dem *classroom* halt macht. Als Stressoren können nicht nur die räumliche Entfernung zum Elternhaus und die neue, ungewohnte Umgebung gelten; auch die Erwartungshaltungen der Dozierenden oder anspruchsvolle Lehrbücher können als Belastung erlebt werden. Wird indes das Wohlergehen der Studierenden zur obersten Maxime erklärt, steht schon bald alles zur Disposition. Die Unterbringung im College kann dann genauso zum Gegenstand gemacht werden wie der Syllabus eines Seminars; die Behandlung belastender Themen kann mit demselben Recht moniert werden wie die Formen der Leistungserbringung. Und eben dies geschieht derzeit in den USA – aber auch in England und Skandinavien (vgl. Brunner 2018; Anhorn 2019).

## VII Verletzbarkeit und Vulnerability

Möglich wurden diese Debatten erst durch eine weite Interpretation des Begriffes Verletzbarkeit. Wird hierzulande Verletzbarkeit meist in der Philosophischen Anthropologie und der Geschlechterforschung behandelt (vgl. Janssen 2018), beschäftigt Vulnerability in den USA längst auch die Mitarbeiter\*innen der Administration und der Lehrplanung. Studierende werden hier als verletzbares Wesen betrachtet, deren Sicherheit die Hochschulen vollumfänglich gewährleisten müssen. Dabei wird nicht allein an die körperliche Unversehrtheit und physische Gesundheit gedacht, sondern auch an das emotionale und seelische Wohlbefinden. In der Folge dieser fortschreitenden semantischen Entgrenzung sehen sich die Dozierenden mit Anforderungen ganz unterschiedlicher Art konfrontiert: Sie müssen nicht mehr nur fachlich qualifiziert sein, ein Wissensgebiet kompetent vertreten und didaktisch erschließen können; sie müssen nun auch die potentielle Verletzbarkeit der ihnen anvertrauten Studierenden in Rechnung stellen und dies in der Lehre berücksichtigen – etwa wenn es um die Erstellung eines Seminarplans geht, wenn Arbeitsformen vereinbart und Prüfungsmodalitäten festgelegt werden. Überall lauern hier potentielle Stressoren; vielerlei kann zum Auslöser von Verletzungen werden. Und dies insbesondere dann, wenn von Studierenden

mit dem Rekurs auf persönliche Erfahrungen die eigene Verletzbarkeit ins Zentrum gerückt wird. Folgt man dieser Logik, kann auch die Behandlung von Romanen und Gemälden, die Interpretation von Filmen und TV-Serien von Studierenden als Zumutung, als Verletzung oder – im Extremfall – als traumatisierend erlebt werden.

Es kommt dabei bisweilen zu einer folgenreichen Überlagerung unterschiedlicher Logiken, bei der das Sozialleben gegen das Akademische in Stellung gebracht wird. Spektakulär geschah dies 2015 an der Yale University, als sich ein Konflikt zwischen Studierenden und zwei Lehrenden in kürzester Zeit immer weiter zuspitzte (vgl. Kaldewey 2017). Ausgehend von „guidelines“, die das *Intercultural Affairs Committee* (IAC) versandt hatte, um das Nachdenken über die Un-/Angemessenheit von Halloween-Kostümen anzuregen, standen sich schon bald Erika Christakis und ihr Mann, Nicholas Christakis, beide Lehrende und Headmaster des Sillman Colleges, und eine Gruppe von Studierenden unversöhnlich gegenüber. Als es auf dem Campus zu einem Streitgespräch kam, eskalierte der Konflikt: Eine aufgebrauchte Studentin forderte Nicholas Christakis auf, sein Amt niederzulegen und schleuderte ihm entgegen: „Who the fuck hired you? [...] It is not about creating an *intellectual space*, it is not. Do you understand that? It is about creating *a home* here!“ (vgl. Kaldewey 2017, S. 134).





Konflikte wie jener an der Yale University und an der eingangs erwähnten Harvard University zeigen wie unter einem Brennglas, wie sich derzeit in den USA das Hochschulleben und eben auch das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden verändert.<sup>2</sup> Um nun aber besser verstehen zu können, weshalb sich die Forderung nach „safe spaces“ so leicht gegen die Logik des wissenschaftlichen Feldes in Stellung bringen lässt, reicht es nicht darauf hinzuweisen, dass Nicholas Christakis eben beides war – Wissenschaftler *und* Headmaster. Es kam hier in der Person eines Dozenten zu genau jener Überlagerung von Rollenerwartungen, die ich zuvor schon erwähnt hatte. Und es reicht auch nicht hin darauf hinzuweisen, dass es die Yale University selbst ist, die auf ihrer Homepage damit wirbt, „home away from home“ zu bieten. Es ist vielmehr notwendig, den Blick von viel diskutierten Einzelfällen zu lösen, und ihn auf tiefgreifende, auf Veränderungen struktureller Art zu richten.

## VIII

### Studierende als Kunden

Als einer der wichtigsten Beiträge zu diesem Perspektivenwechsel kann das neueste Buch der US-amerikanischen Historikerin Joan Wallach Scott gelten. Die Vertreterin der Geschlechterforschung lenkt in „Knowledge, Power, and Academic Freedom“ (2019) das Augenmerk auf zwei Sachverhalte, die in der Vergangenheit noch nicht die notwendige Aufmerksamkeit erhalten haben.

Zunächst erinnert Wallach Scott daran, dass die renommierten US-amerikanischen Privatuniversitäten ihre Studierenden stets auch als Kunden betrachten. Diese Form der Etikettierung ist überaus folgenreich. Dass hier hohe Studiengebühren erhoben werden, ist zwar nicht neu; aber in der jüngsten Vergangenheit haben sich die Kräfteverhältnisse auf dem Campus – so ihre Beobachtung – noch einmal deutlich verschoben. Sie führen dazu, dass seither keine Präsidentin einer US-amerikanischen Elite-Universität leichtfertig das Risiko eingehen wird, die eigenen Studierenden gegen sich aufzubringen. Die Kundschaft geht in finanzielle Vorleistung, sie zahlt hohe Studiengebühren – und sie ist überaus anspruchsvoll. Daher muss es kaum überraschen, dass als einer der schwerwiegendsten Vorwürfe an eine Hochschule jener gilt, nicht alles dafür getan zu haben, den Studierenden größtmöglichen Schutz angedeihen zu lassen. Steht einmal der Verdacht im Raum, dass Dozierende es an der notwendigen Fürsorge, Sensibilität und Empathie haben fehlen lassen, müssen sie damit rechnen, sehr schnell den Rückhalt ihrer Hochschulleitung zu verlieren. Von der Furcht getrieben, die eigene Kundschaft zu verprellen, suchen viele

---

2 Einen erhellenden Einblick in das aktuelle Campus-Leben verschafft die US-amerikanische Serie *Dear White People*, die seit 2017 bei Netflix ausgestrahlt wird. Dem Showrunner Justin Simiens gelingt es, am Beispiel von „Winchester“, für das Ivy-League-Colleges Pate standen, zu zeigen, wie sich hier Identitätspolitik, Kampf gegen Rassismus und Sexismus sowie das individuelle Streben nach kulturellem Kapital überlagern. Empfohlen seien, für eine erste Orientierung, die Besprechungen im *Guardian* (Bakare 2017), in der *New York Times* (Poniewozik 2018) und in der *ZEIT* (Dell 2017).

Vertreter\*innen der Hochschulleitung den Schulterchluss mit den Studierenden. Kaum etwas wird in den Chefetagen der US-amerikanischen Spitzenuniversitäten mehr gefürchtet als die Beschädigung des guten Rufes; kaum etwas ist schädlicher, als Sponsoren gegen sich aufzubringen oder Alumni, die nicht nur den Ruhm der Universität mehren sollen, sondern auch zu den finanzkräftigen Spender\*innen zählen (vgl. Karabel 2005).

Diese Übernahme einer ökonomischen Logik innerhalb des wissenschaftlichen Feldes ist auch deshalb besonders problematisch, weil sie sich nicht auf die Organisation der Verwaltung, die Prinzipien der Entlohnung oder etwa Maßnahmen des Brandings beschränkt; sie betrifft längst auch das, was Ökonomen das „Kerngeschäft“ der Hochschule nennen – nämlich: Forschung und Lehre. Wird die konsequente Kundenorientierung auch in der Lehre zur leitenden Maxime – und eben dies beobachtet Wallach Scott –, wird das ernsthaft bedroht, worum es in Vorlesungen, Seminaren und Kolloquien geht: die systematische Erschließung von Wissensbeständen sowie die Vermittlung von Theorien und Methoden, die das ermöglichen, die Einübung von Forschungspraktiken und die Anleitung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten. Diese anspruchsvolle Tätigkeit orientiert sich in erster Linie an einer Logik der Sache – und weniger an den Befindlichkeiten jener, die im Seminarraum aufeinandertreffen.

Verstärkt wird die Ökonomisierung des wissenschaftlichen Feldes durch eine zweite Entwicklung, die nicht weniger folgenreich ist. Wallach Scott erinnert in diesem Zusammenhang an eine wichtige Unterscheidung, auf die Robert Post, Jurist an der Law School in Yale, aufmerksam gemacht hat. Post hatte in einem einflussreichen Beitrag herausgestellt, dass „free speech“ und „academic freedom“ durchaus nicht zusammenfallen; die Redefreiheit und das Streben nach Erkenntnis folgen differenten Logiken. Die uneingeschränkte Redefreiheit, die im ersten Zusatzartikel der Verfassung der Vereinigten Staaten verbrieft ist, gilt nicht für die Welt der Hochschule. Es gibt im Hörsaal keinen juristisch abgesicherten Anspruch auf „freedom of speech“. Die Einrichtungen des wissenschaftlichen Feldes werden von dem argumentativen Austausch und dem Streben nach Erkenntnis geprägt. Hier – in Seminarräumen und Hörsälen – werden nicht Meinungen ausgetauscht, sondern Wahrheitsfragen diskutiert; hier wird unterrichtet und hier werden schwache von starken Argumenten unterschieden, belastbare von weniger belastbaren Thesen abgegrenzt. „Disciplines are grounded on the premise that some ideas are better than others; disciplinary communities claim the prerogative to discriminate between competent and incompetent work“ (Post 2019, S. 115). Die Hochschule ist daher, so Wallach Scott, eben kein „marketplace of ideas“ (Wallach Scott 2019, S. 5), bei dem alle berechtigt sind, ihre ungeprüfte Meinung kund zu tun.

Fatal ist es, wenn es zu einer wechselseitigen Verstärkung dieser beiden Entwicklungen kommt – und genau das beobachtet Wallach Scott derzeit. An vielen Hochschulen in den USA setzt sich eine Servicementalität durch, die das Wohlergehen ihrer Kundschaft zur obersten Maxime zu erklären scheint. Nach Maßnahmen, die auf die Diversität der Studierendenschaft reagierten,

werden nun an vielen Universitäten Programme aufgelegt, deren Titel „Student Well-Being“ lautet. Diese rücken erklärtermaßen das Wohlbefinden in das Zentrum und werden abgesichert von einer Haltung, die auf die Diskriminierung von falschen Aussagen, von kaum belastbaren Thesen oder von schwachen Argumenten weitgehend verzichtet. Wenn dies geschieht – wenn sich also die Kundenorientierung mit einer falsch verstandenen Redefreiheit paart –, wird die Logik des Arguments zur Disposition gestellt.

In der Folge einer solchen Orientierung an individuellen Befindlichkeiten wird nicht allein die Thematisierung struktureller Fragen und gesellschaftlicher Krisenphänomene zunehmend schwieriger; es geht damit auch eine schleichende Infantilisierung der Studierenden einher. Verliert die spezifische Differenz zwischen dem wissenschaftlichen und dem ökonomischen Feld zunehmend an Trennschärfe, büßen die Studierenden eben auch ihren Status als Mitglieder der *Scientific Community* ein: Sie erscheinen dann nicht mehr als ernstzunehmende Gegenüber innerhalb einer Seminardiskussion, sondern als verletzbar Subjekte und sensible Kunden, denen eine scharfe inhaltliche Auseinandersetzung nicht zuzumuten ist.

Diese fatale Schonhaltung, die sich an vielen US-amerikanischen Hochschulen durchzusetzen beginnt und die Logik des wissenschaftlichen Feldes ernsthaft bedroht, ist freilich nicht in erster Linie das Ergebnis studentischer Aktivitäten. Es spricht vieles dafür, dass sie von den Universitäten selbst forciert wird und dass es sich um Effekte wissenschaftlicher Diskurse handelt. Und – es muss wohl als unstrittig gelten, dass die Erziehungswissenschaft hier eine prominente Rolle spielt. Wird seit vielen Jahren von Vertreter\*innen der Erziehungswissenschaft auf dem Feld der Theoriearbeit der Importüberschuss beklagt (vgl. Prange 2005), liegt hier einer der seltenen Fälle vor, dass ein pädagogisches Theorem zu einem Exportschlager wird, dass es jenseits der disziplinären Grenzen stark nachgefragt wird.

## IX Safe Spaces

Auf diese Weise wurde der pädagogische Diskurs zum Stichwortgeber einer Debatte, welche die Universitäten des globalen Nordens nachhaltig verändert. Und das nicht immer zum Besseren. Ende der 1980er Jahre unterrichtete Christine Hawkins in einer vierten Klasse – darunter auch Caleb. Dieser Schüler „was afraid of everything“ und außerstande, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen. Eines Tages hörte Hawkins durch Zufall, wie Caleb mit einem seiner Bleistifte sprach und ihn mit dem Kommentar, dass er sich nun in seinen „safe place“ zurückziehen könne, in sein Federmäppchen zurücklegte. Daraufhin brachte sie ihm am nächsten Tag einen großen Karton mit und lud ihn dazu ein, nun aus seiner Schulbank ebenfalls einen „safe space“ zu machen. Caleb folgte der Einladung, richtete sich häuslich ein, brachte mehr und mehr private Gegenstände mit – und konnte, einige Zeit später, tatsächlich wieder am Unterricht teilnehmen. Zwischenzeitlich hatten auch andere Schüler\*innen ihre Schulbänke zu *Safe Spaces* ausgebaut, ohne dass diese unter einer psychischen

Störung gelitten hätten. Diese Begebenheit schilderte Hawkins in einem kurzen, nur zweiseitigen Artikel, der 1987 in einer pädagogischen Fachzeitschrift unter dem Titel „Caleb was afraid of everything“ (Hawkins 1987) erschien – und der schon bald auf große Resonanz traf. Die Formulierung von dem *Safe Space*, die zunächst nur eine pädagogische Reaktion auf eine „pathological shyness“ (Boostrom 1998, S. 407) bezeichnete, fand umgehend Eingang in Diskurse unterschiedlicher Art und ist längst zu einem Leitbild vieler US-amerikanischer Universitäten geworden.

David Kaldewey (2017) hat die erstaunliche Erfolgsgeschichte des „Safe Spaces“ präzise rekonstruiert. Um die Wandlungen, die sich bei der Reise durch unterschiedliche diskursive und politische Kontexte ergeben, nachzeichnen zu können, hat er sich an dem Konzept „travelling concepts“ orientiert. Auf diese Weise lässt sich erklären, wie Begriffe zwischen einzelnen Disziplinen wandern, Grenzen übertreten und sich dabei mit neuen Bedeutungen aufladen (vgl. Bal 2002). Blickt man dergestalt auf das Konzept des Safe Space und seine Folgen, wird deutlich, warum es so schwierig wird, Studierende auf die Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes zu verpflichten. Die „gesellschaftliche Wiedereinbettung der Universität“, von der Stichweh spricht, geht nicht nur hierzulande mit einer schleichenden Pädagogisierung des wissenschaftlichen Feldes einher (vgl. Thompson 2018). In der Folge wird es nicht einfacher, der Eigenlogik des wissenschaftlichen Feldes zu ihrem Recht zu verhelfen.

Dass wir, als Lehrende, uns mit Fragen und Herausforderungen dieser Art konfrontiert sehen, ist durchaus nicht in jedem Falle schlecht. Dabei werden nun auch manche Fragen verhandelt, die in der Vergangenheit fraglos vernachlässigt oder tabuisiert wurden. Fragen wie jene, die Kaldewey (2017, S. 151) am Ende seines Beitrags aufwirft, sollten wir tatsächlich ernsthaft diskutieren: „Was bedeutet es, wenn erziehungswissenschaftliche Metaphern in Visionen der Universität als *safe space* übersetzt und (unter anderem) mit sozialpsychologischen Theorien über die Schädlichkeit von *microaggressions* verknüpft werden?“

Aber wir sollten dies tun, ohne die universitären Traditionen zu verklären, wie es häufig geschieht, ohne erneut ein Loblied auf Wissenschaft als (männliche) Lebensform anzustimmen, wie es Max Weber tat, und ohne auf die Absage an den *Marketplace* mit einem plumpen Positivismus zu reagieren. Überdies sollten wir dies ohne die überhebliche Attitüde tun, die Kaldewey am Ende seiner Ausführungen erkennen lässt, wenn er beklagt, dass die Universität auch deshalb in Mitleidenschaft gezogen würde, weil die „Begriffsarbeit“ von Vertreter\*innen solcher Disziplinen übernommen worden sei, die „an der Peripherie des akademischen Feldes“ (ebd., S. 151) angesiedelt seien. Neben der Erziehungswissenschaft und der Sozialpsychologie zählt der Soziologe, der sich augenscheinlich im Zentrum der *Academia* wähnt, dazu auch die Rechtswissenschaft.

Es gilt also jene neuen Subjektivierungspraktiken zu untersuchen, welche derzeit zu einer beträchtlichen Verschiebung der Kräfteverhältnisse innerhalb des wissenschaftlichen Feldes führen. Infolge der konsequent betriebenen

Kundenorientierung, die sich an US-amerikanischen Universitäten beobachten lässt und die nun auch in Europa zunimmt, kommt es zwar zu einer Aufwertung der Studierendenschaft, die lange Zeit innerhalb der Universität kaum gehört wurde. Allerdings zahlt sie mit ihrer Infantilisierung einen hohen Preis. Werden Studierende in erster Linie als sensible Kunden, die es nicht zu verprellen gilt, und als verletzbarere Subjekte, die es vor Zumutungen aller Art zu schützen gilt, adressiert, geraten sie eben nicht als Mitglieder wissenschaftlicher Diskurse in den Blick. Sie sind dann nicht Kommiliton\*innen und das Gegenüber in argumentativ geführten Auseinandersetzungen, sondern das Objekt von Fürsorge und Schutzmaßnahmen. Im Gewand der Ökonomisierung kehrt, so scheint es, eine neue Form des Paternalismus auf den Campus zurück.

## Literatur

- Alheit, Peter/Schömer, Frank (2009): Der Aufsteiger. Autobiographische Zeugnisse zu einem Prototypen der Moderne von 1800 bis heute. Frankfurt/M., New York.
- Anhorn, Roland (2019): Trauma, Traumatisierung, Posttraumatische Belastungsstörung: Vom (gescheiterten) Versuch einer emanzipatorischen Politisierung von sozialen Konflikten und Verhältnissen zur (erfolgreichen) Entpolitisierung und Pathologisierung von individuellem Verhalten. Ein ideologiekritisches Lehrstück für die Soziale Arbeit. In: Widersprüche, Heft 152, S. 37-58.
- Bahners, Patrick (2019): In Sachen Ronald Sullivan. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 03.07.2019.
- Bakare, Lanre (2017): Dear White People review – race relations go back to school in still-searing satire. In: The Guardian, 28.04.2017.
- Bal, Mieke (2002): Travelling Concepts in the Humanities. Toronto.
- Berendsen, Eva/Cheema, Saba-Nur/Wendel, Meron (Hrsg.) (2019): Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin.
- Boostrom, Robert (1998): "Safe Spaces": Reflections on an Educational Metaphor. In: Journal of Curriculum Studies, Ausgabe 30, Heft 4, S. 397-408.
- Brandt, Reinhard (2011): Wozu noch Universitäten? Hamburg.
- Brunner, Markus (2019): Trigger-Warnungen. Zur Politisierung eines traumatherapeutischen Konzepts. In: Berendsen, Eva/Cheema, Saba-Nur/Wendel, Meron (Hrsg.): Trigger Warnung. Identitätspolitik zwischen Abwehr, Abschottung und Allianzen. Berlin, S. 21-34.
- Bülow-Schramm, Margret (2008): Hochschule als Lebenswelt für Studierende: Ein Ziel des New Public Management? In: Zimmermann, Karin/Kamphans, Marion/Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen „Nachwuchses“. In: Erziehungswissenschaft 27, Heft 53, S. 9-19.
- Campbell, Bradley/Manning, Jason (2015): Microaggression and Changing Moral Cultures. In: Chronicle of Higher Education, 09.07.2015.
- Dobischat, Rolf/Düsseldorf, Karl (2015): Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim, S. 469-491.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-transformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden.
- Fleck, Ludwik (1935/1994): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt/M.

- Frei, Norbert/Maubach, Franka/Morina, Christina/Tändler, Maik (2019): Zur rechten Zeit. Wider die Rückkehr des Nationalismus. Berlin.
- Geulen, Eva (2017): Gegen Antiakademismus. Eine Polemik. In: *Mittelweg 36: Antiakademismus*, Heft 4-5, S. 154-167.
- Griem, Julika/Knepel, Ruth/Wilm, Jan (2015): Zwischen Netz und Nest. In: *Merkur*, Jahrgang 69, Heft 6, S. 83-90.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2016): Die Dialektik der Mikro-Aggressionen. Politische Korrektheit als neues 1968: Hat die neue Jugendbewegung Zukunft? In: *Neue Zürcher Zeitung*, 10.09.2016.
- Hamann, Julian/Maeße, Jens/Gengnagel, Vincent/Hirschfeld, Alexander (Hrsg.) (2017): *Macht in Wissenschaft und Gesellschaft. Diskurs- und feldanalytische Perspektiven*. Wiesbaden.
- Hamburger Institut für Sozialforschung (2017): *Mittelweg 36: Antiakademismus*, Heft 4-5. Hamburg.
- Haraway, Donna (1995): Situiertes Wissen. In: Dies.: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/M., S. 73-97.
- Hawkins, Christine (1987): Caleb Was Afraid of Everything. In: *Learning*, Ausgabe 16, Heft 2, S. 56-58.
- Janssen, Angela (2018): *Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana*. Opladen.
- Jung, Tina (2018): Wissenschaft machen und kritische Haltung. Aspekte feministischer und marxistischer Wissenschaftskritik. In: Scheele, Alexandra/Wöhl, Stefanie (Hrsg.): *Feminismus und Marxismus*. Weinheim, S. 130-144.
- Kaldewey, David (2017): Der Campus als „Safe Space“. Zum theoretischen Unterbau einer neuen Bewegung. In: *Mittelweg 36: Antiakademismus*, Heft 4-5, S. 132-153.
- Karabel, Jerome (2005): *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Boston.
- Kaube, Jürgen (2007): Ohne Entsagung keine Forschung. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6.11.2007.
- Kohli, Martin (1981): „Von uns selber schweigen wir“. Wissenschaftsgeschichte aus Lebensgeschichten. In: Lepenies, Wolf (Hrsg.): *Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin*. Band 1. Frankfurt/M., S. 428-465.
- de Lagasnerie, Geoffroy (2018): *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin.
- Lukianoff, Greg/Haidt, Jonathan (2018): *The coddling of the American mind. How good intentions and bad ideas are setting up a generation for failure*. New York.
- Lüders, Christian/Kade, Jochen/Hornstein, Walter (1998): *Entgrenzung des Pädagogischen*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): *Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 207-216.
- Masschelein, Jan/Simons, Maarten (2010): *Jenseits der Exzellenz. Eine kleine Morphologie der Welt Universität*. Berlin-Zürich.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt/M.
- Pfaff-Czarnecka, Joanna/Prekodravac, Milena (2016): *Universitärer Parcours oder: Studieren im Spannungsfeld organisatorischer und biographischer Dynamiken*. In: Lange-Vester, Andrea/Sander, Tobias (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim, S. 249-264.
- Poniewozik, James (2018): Dear White People Review. In: *The New York Times*. 27.04.2018.
- Post, Robert C. (2019): The Classic First Amendment Tradition under Stress: Freedom of Speech and the University. In: Bollinger, Lee C./Stone, Geoffrey R. (Ed.): *The Free Speech Century*. Oxford, S. 106-122.

- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn.
- Ricken, Norbert (2014): Die wissentliche Universität. Eine Einführung in Lage und Idee(n) der Universität. In: Ders./Koller, Hans-Christoph/Keiner, Edwin (Hrsg.): Die Idee der Universität – revisited. Wiesbaden, S. 11-30.
- Rieger-Ladich, Markus (2017): Situierete Subjekte. Wissenschaft als soziale Praxis. In: Olaf Dörner/Carola Iller/Henning Pätzold/Julia Franz/Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.): Biografie – Lebenslauf – Generation. Opladen, Berlin & Toronto, S. 21-35.
- Rieger-Ladich, Markus (2018a): Cooling out. Warum Schule mehr ausgrenzt als inkludiert. In: Kursbuch 193, S. 100-114.
- Rieger-Ladich, Markus (2018b): Klassenkampf: Pierre Bourdieu über Bildung. In: Franz Schultheis/Stephan Egger (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2, mit einem Nachwort von Markus Rieger-Ladich. Berlin, S. 386-414.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2018): Didier Eribon. Porträt eines Bildungsaufstiegers. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, Heft 6, S.788-804.
- Schmidt, Peter (2015): Campaigns against Microaggressions prompt Free-Speech Concerns. In: Chronicle of Higher Education. 09.07.2015.
- Shackle, Samira (2019): ‘The way universities are run is making us ill’: inside the student mental health crisis. In: The Guardian, 27.09.2019.
- Stichweh, Rudolf (2016): Studentische Lebensführung. In: Alleweldt, Erika/Röcke, Anja/Steinbicker, Jochen (Hrsg.): Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität. Weinheim, S. 141-148.
- Sullivan Jr., Ronald S. (2019): Why Harvard Was Wrong to Make Me Step Down. In: New York Times. 24.6.2019.
- Thompson, Christiane (2018): ‚Science not Silence‘. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power and Academic Freedom. Columbia.
- Weber, Max (1984): Wissenschaft als Beruf. [1919] Berlin.
- Weckenmann, Johanna/Preiß, Jennifer/Rüger, Kristina (Hrsg.) (i. E.): Universität verstehen. Universität kritisieren! Universität weiterdenken? Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Norderstedt.
- Zaschke, Christian (2019): Verfahren. Kann ein Jura-Professor in Harvard lehren und Harvey Weinstein verteidigen? In: Süddeutsche Zeitung, 27.06.2019.

*Volker Ladenthin*

## Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird

### I

In einer wöchentlichen Serie „Meine Uni-Vision“ einer deutschen Tageszeitung antwortet ein Mathematik- und Informatikstudent auf die Frage „Was gefällt dir an deinem Studium besonders gut?“,: „Die Praktika, bei denen ich endlich Praxiserfahrung sammeln kann. Das passiert in der Uni leider gar nicht.“ (General Anzeiger 25.06.19, S. 11) Welch ein Verständnis von Wissenschaft und der Aufgabe der Universität! Ist die Aufgabe der Universität nicht die Reflexion von Praxis, die Theorie also? Ist Theorie jedweder Art nicht die situationsunabhängige Reflexion auf universale Regeln, aber nicht das Sammeln von Erfahrungen. Die Schlussfolgerung aus dieser Stellungnahme wäre: *Universität ist dann am besten, wenn sie nicht mehr Universität ist.* Wozu noch (teure) Universitäten, wenn das Beste an ihnen die Nicht-Uni ist – das Praktikum?

Nun scheinen – das sagen unsere Erinnerungen – Lehramtsstudenten immer schon „mehr Praxis“ gefordert zu haben. Allein, hier kommt es auf das Verständnis von Praxis an. Die Forderung nach „Praxis“ im Zuge der 68er Jahre meinte, dass jede Theorie die Dimension des aktiven (Klassen-)Kampfes mitbedenken müsse, etwa in folgender Konnotation:

Allein „Praxis versteht sich als Kampf gegen die Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel zur Durchsetzung privater Interessen, die dem Interesse der Mehrheit der Bevölkerung widersprechen, also als Kampf für Eigentumsverhältnisse, in denen die Produktivkräfte all-gemeingesellschaftlich und im gemeinsamen Interesse aller ausgenutzt und entwickelt werden und in denen die Resultate gesellschaftlicher Arbeit den Bedürfnissen der Menschen entsprechend verwaltet und verteilt werden.“<sup>1</sup>

Keine Theorie an sich sei wahr oder gar fortschrittlich, sondern *erst im Handeln erweise sich etwas als theoretisch wahr* – was selbst für kritische Theorien gelte: „Die Entwicklung der Produktivkräfte hat einen solchen hohen Stand erreicht, daß der weitere Verbleib der dialektischen Theorie in der Position der bestimmten Negation nur noch als Perpetuierungsmoment der Herrschaft benannt werden kann.“<sup>2</sup> Nur im Handeln erscheint Wahrheit. Diese Position konnte sich sogar auf Adorno beziehen:

- 
- 1 Böckelmann, Frank (o.J.): Thesen zum Selbstverständnis der antiautoritären Opposition. Fell-bch/Stuttgart. (zit. nach: <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266755.html>; 22.08.2019.)
  - 2 Dutschke, Rudi (1965): Mallet, Marcuse „Formierte Gesellschaft“ und politische Praxis der Linken hier und anderswo. (Archivalische Sammlung Rudi Dutschke im Hamburger Institut für Sozialforschung) <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266772.html>; 22.08.2019.



„Vielleicht kann man das so formulieren, daß der Begriff der Wissenschaftlichkeit, der einmal dazu gedient hat, die beliebige Spekulation und das blinde Dogma zu verdrängen, heute derart zum Selbstzweck geworden ist, daß er die kritische Frage in vielen Bereichen nicht mehr duldet. [Er diene als] fetischistische Vermauerung der bestehenden Disziplinen“.<sup>3</sup>

Die Forderung nach Praxis meinte in den 68er Jahren die Aufkündigung einer Bewusstseinsphilosophie zugunsten der dialektischen Aktion im Klassenkampf, wie Rudi Dutschke sie praktizierte. Diese Auffassung wurde für die Lehrerbildung ausgelegt: In der Aktion werde

„klar, daß die Kinder der Bourgeoisie ihre eigenen Klassenschranken nur dar überwinden und sich aus dem faulen Sumpf ihrer Klasse nur dort emanzipieren können, wo sie mit ihren Altersgenossen aus der Arbeiterklasse *koalieren* und das über die Zeit hinaus, wo sie die gleiche Schulbank drücken. Dies werden sie nur in einer *revolutionären* Jugendorganisation tun können, in der die Jungarbeiter, Lehrlinge und Schüler sich *gemeinsam* schulen, *gemeinsame Praxisformen erproben* und *gemeinsame solidarische Aktionen* unternehmen. Für den künftigen revolutionären Lehrer bedeutet dies, daß er seine Aufgabe nur wahrnehmen kann, wenn er selbst durch *die Schule dieser revolutionären Jugendorganisation* gegangen ist.“<sup>4</sup>

Praxis meint hier ein neues Erkenntnismodell, das die Feuerbachthese von Marx umzusetzen sucht: Wahr ist, was man nur im Kampf erwerben kann und was sich nur als Kampf (Praxis eben) bewährt. Dieses Praxisverständnis hat dann auch Konsequenzen für die Theoriebildung und die universitäre Lehrerbildung:

„Aus den Ausführungen über die an den revolutionären Lehrer gestellten Anforderungen leitet sich das Ausbildungsprogramm der künftigen Lehrer und damit die Hochschulstrategie der ad-hoc-Gruppen für dieses und die folgenden Semester her. [...] Die erste Phase, die Phase der Aufklärung, hat zum Ziele, möglichst viele Studenten zu politisieren, zu potentiellen Verbündeten der Arbeiterklasse zu machen. Zur Aufklärungs- und Agitationsplattform sind eine Reihe der traditionellen Seminare tauglich, sofern sie von starken Kadern besucht werden, die dafür sorgen, daß in diesen Seminaren die richtigen Probleme zur Sprache kommen. Das funktioniert über mehr oder minder drastische Beeinflussung bis hin zur Umfunktionierung der Seminare. Die zweite Phase, die der Schulung, geht aus der ersten hervor, involviert jedoch nicht mehr ein diffuses Publikum, sondern in ihr organisieren die bereits politisierten Studenten ihre *eigene theoretische und praktische Arbeit*. Als Plattform für die Schulung kommen in erster Linie die von uns selbst in eroberten Freiräumen in eigener Regie durchgeführten Lehrveranstaltungen in Frage. [...] Wie die Aufklärung in die Schulung übergeht, so geht die Schulung in die spezifische Berufsausbildung über, in der sich die Genossen auf die spezifischen Probleme als künftige Lehrer vorbereiten.“ (ebd.)

Sowohl die Agitation in der Universität wie die Umfunktionierung einer Lehrveranstaltung, damit diese die neuen Inhalte aufnimmt, werden als revolutionäre *Praxis* verstanden. Revolutionäre Schulung ist Praxis.

---

3 Redebeitrag Th. W. Adorno in: Rundfunkgespräch mit Adorno über die ‚Unruhe der Studenten‘ v. 30.10.1967. In: Szondi, Peter (1973): Über eine ‚Freie (f.h. freie) Universität‘. Stellungnahmen eines Philologen. Frankfurt/M, S. 88-105, S. 93f.

4 Taufest, Peter (1969): Drei rote Banner. Zur revolutionären Berufspraxis als Lehrer. In: Rote Pressekorrespondenz, Nr. 12, 09.05.1969. (Redaktion Solveig Ehrler, Günter Matthias Tripp.) Westberlin. (zit nach: <http://www.infopartisan.net/archive/1967/266796.html>; 22.08.2019) (Hervh. V.L.)

Nur zehn Jahre später ist mit der Forderung nach Praxis (übrigens und konsequenterweise: nicht nach *mehr* Praxis, sondern nach Praxis!) nicht mehr die Forderung nach einem neuen Erkenntnismodell gemeint, sondern die Forderung nach einem neuen Erkenntnisinteresse. Als paradigmatisch für diesen prinzipiellen Wandel kann der damals hochschulintern erschienene „Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung“ von Hilbert Meyer gelesen werden. In ihm werden die (schon von Blankertz theoretisch analysierten) „Theorien und Modelle der Didaktik“ auf schulische Alltagstauglichkeit hin geprüft und (nach negativem Befund) als „Feiertagsdidaktiken“<sup>5</sup> kritisiert. Meyers Konzept soll nun – dem neuen Trend gemäß – näher am Lehreraalltag sein, *praxisnäher* eben, denn: „Die Frage nach dem schulischen Alltag ist in den letzten zwei Jahren zu einem Modethema pädagogischer Gazetten geworden.“<sup>6</sup> Meyer nimmt die Diskussion auf: Es soll „erläutert und konkretisiert werden, welche Elemente des geforderten schülerorientierten Unterrichts auch bei alltäglichen Unterrichtsbedingungen ansatzweise verwirklicht werden können.“<sup>7</sup> Theorien sollen sich also auf eine realistische Praxis beziehen – aber eben als Theoriebildung (im Umfang von 353 Seiten für ein einziges Seminar). Mehr Praxis meint bei Meyer also eine andere Orientierung von Theorie.

Das einleitende Zitat des Studenten zeigt etwas Drittes, Anderes: Er möchte Praxis statt Theorie. Die Forderung nach mehr Praxis ist weder (1) erkenntnistheoretisch noch (2) wissenschaftstheoretisch gemeint wie zuvor in der Studentenbewegung (1) und danach bei H. Meyer (2). Praxis wird als Alternative für wissenschaftliche Erkenntnis angesehen. Vergleichen wir dies mit offiziellen (praktischen!) Konzepten zur Lehrerausbildung

## II Wissenschaft zum Anlernen?

In der Rahmenkonzeption zur Neuordnung der universitären Lehrerbildung in NRW aus dem Jahre 2010 hieß es:

„1. Intention des Praxissemesters. / Ziel des Praxissemesters ist es, im Rahmen des universitären Masterstudiums Theorie und Praxis professionsorientiert *miteinander zu verbinden* und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten. Die Durchführung des Praxissemesters liegt in der Verantwortung der Universität (vgl. § 12 Abs. 3 Lehrerausbildungsgesetz – LABG). Es wird *in Kooperation* mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL – und den Schulen durchgeführt.“<sup>8</sup>

---

5 Meyer, Hilbert (1979): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Oldenburg, S. 149.

6 Ebd., S. 141.

7 Ebd., S. 266.

8 Ministerium für Schule und Weiterbildung / RWTH Aachen / Universität Bielefeld / Ruhr-Universität Bochum / Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn / Technische Universität Dortmund / Universität Duisburg-Essen / Universität zu Köln / Deutsche Sporthochschule Köln / Westfälische Wilhelms-Universität Münster / Universität Paderborn / Universität Siegen/ Bergische Universität Wuppertal (2010): Rahmenkonzeption zur strukturellen

Diese Rahmenkonzeption ist ein Symbol für den Versuch, die bisher wissenschaftliche Lehrerbildung zurückzuführen auf einen wissenschaftsbegleiteten Anlernprozess – in dem die Studenten *professionsorientiert*<sup>9</sup> auf *Praxisanforderungen vorzubereiten* sind, wie es ja ganz deutlich im Text heißt. Zwar liegt die Verantwortung bei den Universitäten, aber in Kooperation mit dem Referendariat und den Schulen. Beide Institutionen sollen Einfluss auf die Universität haben – die Verantwortung trägt aber die Universität? Sind nicht die Ziele der drei Bereiche völlig unterschiedlich? Dazu eine kurze Selbstverständigung.

Ohne Feinheiten aufnehmen zu können, will ich nur an die handlungstheoretischen Standards erinnern: Wissenschaft zielt auf das Allgemeine. Ihr Ziel ist (in jedem Fach) die Erstellung möglicher Regeln, Gesetzmäßigkeiten oder Theorien, die allein auf Grundlage kontrollierter Methoden erstellt werden.

Handeln („Praxis“) dagegen findet unter zufällig vorgefundenen Bedingungen, mit zeitlich begrenztem Wissen und unter Einbeziehung der tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten und Kenntnisse der involvierten Personen und ihrer persönlichen Verantwortung statt. Handeln ist daher *immer* einmalig.

Daher kann man aus dem Handeln weder wissenschaftlich haltbare Aussagen *ableiten* – so dass Einzelerfahrungen von sich aus Gesetzmäßigkeiten ergäben; noch kann man Wissenschaft im Handeln *umsetzen*. Im Medizinstudium lernen etwa angehende Mediziner, wie man nach neuester Forschung Diabetes therapiert. Welche Therapie aber für den einzelnen Patienten passt (den 10jährige Jungen, die 50jährige Berufstätige, die demente Greisin), kann in der wissenschaftlichen Ausbildung wohl unterschieden, nicht aber entschieden werden. Folglich stehen Theorie und Praxis in einem prinzipiellen Spannungsverhältnis. Um die Spannung zu vermitteln, ist eine weitere Reflexionsart notwendig, die man im Anschluss an die eingeführte Terminologie mit Kant „Urteilkraft“ nennen kann.

Urteilkraft besteht in der Fähigkeit eines einzelnen Menschen, allgemeine Sätze der Wissenschaft auf konkrete Fälle der Praxis zu beziehen – entweder *bestimmend*, d.h. so, dass er prüft, welcher Regel ein konkreter Fall zuzuordnen ist. Oder *reflektierend*, d.h. so, dass er eine Regel sucht, die zu dem Fall

---

und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang (vom 14.4.2010). [http://www.zfsl-engelskirchen.nrw.de/Praxissemester\\_2017\\_07/Rechtlicher\\_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf](http://www.zfsl-engelskirchen.nrw.de/Praxissemester_2017_07/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf); 23.10.2019. S. 4. (Hervh. V.L.)

- 9 „Profession“ im Sinne der Professionsforschung ist ein deskriptiver Begriff der Soziologie. Er will beschreiben, wie sich lebensweltliche Tätigkeiten faktisch bezogen auf Inhalte, Selbstdarstellung und Organisation zu Berufen institutionalisiert haben. Aus dem Blickwinkel einer Fachdisziplin wie der Erziehungswissenschaft ist aber nicht die deskriptive, sondern die normative Perspektive entscheidend: Wie soll der Beruf aussehen? In offenen Gesellschaften ist jedoch gerade dieses Sollen *Gegenstand* von Debatten, mithin das zu erforschende Problem. Wenn nun die Profession Ziel der Ausbildung sein soll, dann wird ignoriert, dass eben dieses in der wissenschaftlichen Forschung umstritten ist und daher als Ziel der wissenschaftlichen Ausbildung nicht taugt. Wissenschaftliche Berufsausbildung kann also nicht professionsorientiert sein, sondern sie muss, aus dem Selbstverständnis von Wissenschaft, professionsproblematisierend sein.

passt. Urteilskraft ist also eine eigene Urteilsart zwischen Theorie und Praxis. Urteilskraft kann nicht als *Regel* weitergegeben werden, weil sie ja sonst doch wieder etwas Allgemeines wäre – so dass ein Regress ins Unendliche entstünde. Der Einzelne kann Urteilskraft nur üben – z.B. dadurch, dass er Beispiele für Regeln sucht oder aber Vorfälle wissenschaftliche reflektiert.

Das Ausbildungsziel aller modernen anspruchsvollen Berufe wie das des Ingenieurs Mediziners, Juristen oder eben des Lehrers muss also drei Bereiche umfassen:

1. Kenntnis des *state of the art* der Wissenschaft. Hierfür ist die *Universität* zuständig.
2. Sensibilität und Handlungsmöglichkeiten in relevanten Handlungsfeldern. Dies geht nur in der *Berufspraxis*.
3. Angeleitete Übungen, entweder Beispiele für Theorien zu finden oder aber Theorien für Beispiele zu finden. Hierfür war bisher (zumindest bei Juristen und Lehrern) das *Referendariat* zuständig.

Dies scheint eine sinnvolle Arbeitsteilung zu sein, denn weder Berufspraxis noch Referendariat können aus eigener Kraft wissenschaftliche Aussagen hervorbringen. Und die Wissenschaft? Kann sie auf die Praxis vorbereiten?

Ziel von Wissenschaft ist die Erstellung von Aussagen, die immer gelten – in jeder Praxis. Insofern gibt es gar keine nicht-praxisbezogene Wissenschaft. Ein von Physikern formuliertes Gesetz stimmt unter den vorgegebenen Bedingungen immer – deswegen heißt es ja *Gesetz*. Aber die Wissenschaft gibt keine Handlungsanweisungen für einzelne Situationen – z.B. gibt die Physik einem Mensa-Koch keine Handlungsanweisungen, obwohl er physikalische Kenntnisse nutzt. Ebenso wenig erkennt man chemische Zusammenhänge, wenn man in einer Apotheke jobbt und Chemieprodukte verkauft. Hospitationen oder Praktika in künftigen Handlungsfeldern dienen der systematischen Erkundung, der anlassbezogenen Reflexion – nicht aber als Einübung in eine Praxis. Dieses Konzept, das erst wissenschaftlichen Fortschritt ermöglicht hat, wird nun aufgelöst.

### III

#### Weiß die Praxis schon, was die Wissenschaft erst noch erforschen muss?

So, als benötigte man diese doch recht schlichten und in der Wissenschaftstheorie handbuchartig bekannten Sachverhalte nicht, schreiben z.B. amtliche Texte zur Lehrerbildung vor, dass Ausgangs- und Zielpunkt von Wissenschaft die Anforderungen lebensweltlichen Handelns sei. Und worin diese bestünden, wüssten die Praktiker bereits. Maßstab für die Güte von Wissenschaft sei ihre Alltagstauglichkeit. Und der Alltag scheint vor aller Erforschung völlig bekannt. (Wozu dann noch Wissenschaft?)

In den Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula“ vom 28. Mai 2004 besonders deutlich zum Ausdruck. Dort heißt es:

„Die Lehrerbildung soll berufsbezogener und praxisorientierter werden. Im Zentrum der Reform steht dabei der Paradigmenwechsel von inhaltlichen Vorgaben zu professionsbezogenen Kompetenzen. [...] Die Auswahl und Anordnung von Inhalten orientiert sich am systematischen Aufbau von disziplin- und professionsorientiertem Wissen und Können.“<sup>10</sup>

Man möchte „berufsbezogene“ und „professionsbezogene Kompetenzen“ ins Zentrum der Ausbildung stellen. Man ignoriert die Differenz zwischen der Erforschung von Professionalität, der Aufgabe der Forschung (Analyse, Unterscheidung von Konzepten), und dem Vollzug von Professionalität, der Aufgabe der Praxis (Entscheidung für ein Konzept). *Wissenschaftliche Qualifikation* (Unterscheidungsfähigkeit z.B., Ideologiekritik; Diskursanalyse) sind für die Lehrerbildung nicht angestrebt, vielmehr soll die Universität als Organisation „professionsbezogene Kompetenzen“ – „ausbilden“. Der „Paradigmenwechsel“ (ein großes Wort!) wird amtlich vorgeschrieben. Praxis meint hier weder eine andere Erkenntnistheorie noch den Reflexionsgegenstand oder das Erkenntnisinteresse. Praxis wird zur Norm. Universität wird demnach also weder verstanden als Ort von *wissenschaftlicher* Qualifikation noch überhaupt als Ort von *Wissenschaft*. Sie wird vielmehr zur Ausbildungsstätte für berufsbezogene Kompetenzen, die zuvor normativ festgelegt wurden. Im Lehrerbildungsgesetz heißt es: Die „Ausbildung [...] orientier(t) sich an der Entwicklung *der* grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ (LABG § 2,2, Hervh. V.L.).

Welche Kompetenzen sind das nun? Wäre es nicht Aufgabe der Wissenschaft, genau das zu klären? Wo sind diese angeblich doch *grundlegenden* Kompetenzen konsensual aufgeführt? Wer hat sie „grundgelegt“? Herrscht hier derzeit in den Wissenschaften Einigkeit? Und wenn nicht – wie geht man mit dem Dissens in den Wissenschaften um? Bräuchten die Studenten nicht ein wissenschaftliches Studium – etwa im Bereich der Professionsforschung – um die wichtigsten *Theorien* und *Modelle* über grundlegende berufliche Kompetenzen wenigstens zu kennen, mit denen versucht wird, „die grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ (LABG) zu bestimmen? Denn nur dann können sie sie später auf ihre Tauglichkeit hin bewerten und schließlich eigenverantwortlich handeln. Im Lehrerbildungsgesetz (LABG) aber wird als  *einstimmig geklärt vorausgesetzt*, dass man „*die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen“ bereits kennt. Man braucht keine Wissenschaft mehr, um *die* grundlegenden beruflichen Kompetenzen zu bestimmen. Wissenschaft wird als Theorie der Praxis überflüssig. Der Gegenstand des Studiums wird *vor* dem Studium als bereits endgültig geklärt vorausgesetzt. Daher muss man nicht mehr studieren, sondern sich nur noch aneignen, was bereits geklärt ist. Der Student aus dem Eingangsbeispiel weiß bereits vor der wissenschaftlichen Analyse der Praxis, dass und wie er in ihr wertvolle Erfahrungen machen wird.

---

10 Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.) (2004): Entwicklung von Kerncurricula (Rahmenvorgaben) 28.05.2004; <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf>; 01.05.2019; S. 2.

## IV

### Wer bestimmt, was an der Universität gelehrt werden soll?

Am 6. Mai 2016 wurden die Neufassungen des Lehrerausbildungsgesetzes (LABG) und der Lehramtszugangsverordnung (LZV) des Landes NRW veröffentlicht. Die Vorgaben betrafen u.a. die Vorschrift, sowohl in den Fächern des Lehramtsstudiums wie im erziehungswissenschaftlichen Begleitstudium sei das Thema „Inklusion“ im Umfang von mindestens 5 Leistungspunkten bereits vom Wintersemester 2016/17 an zu berücksichtigen. Die ungewöhnlich knappe zeitliche Vorgabe ließ weder eine wissenschaftliche Erforschung der Inklusion noch eine inneruniversitäre ausführliche Diskussion zu.

Diese Art der ministeriellen Vorgabe muss – logisch betrachtet – zudem voraussetzen, dass Inklusion *a priori* gut sei. *A priori* – denn Wissenschaft konnte und sollte ja nicht *prüfen, ob* Inklusion sinnvoll sei, sondern sie sollte sie nur als Thema ins Studium integrieren. Nicht die politische Handlungsherausforderung „Inklusion“ wird zum Anlass wissenschaftlicher Reflexion genommen – das wäre der Normalfall: Wissenschaft untersucht Praxis. Vielmehr gibt ein Ministerium vor, die Praxis der Inklusion als absolut richtig erkannt zu haben und als Inhalt der universitären Bildung zu bestimmen. Daher soll und musste sich Wissenschaft der Einsicht der Politik unterordnen und das lehren, was die Politik vorschreibt. Ohne Rücksicht auf wissenschaftliche Standards heißt es in einer auflagenstarken Broschüre des *Bundesministeriums für Bildung und Forschung* – verfasst von einer Vertreterin der Wissenschaft, die normativ festlegt: „Dies macht es erforderlich, dass alle Lehrpersonen *auf die neue Sichtweise* von Diversität und für die veränderten *Anforderungen an ihre professionelle Tätigkeit vorbereitet* werden.“<sup>11</sup>

Der Universität wird also nicht nur vorgeschrieben, was sie zu lehren habe – an sich schon eine Ungeheuerlichkeit.<sup>12</sup> Sondern es wird ihr auch vorgeschrieben, welche Bewertung sie bei der Lehre vorzunehmen haben: nämlich

---

11 Merz-Atalik, Kerstin (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Umgang mit Heterogenität und Inklusion – Das persönliche Zwischenresümee eines „(critical) friend“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 3-9, S. 4. (Hervh. V.L.)

12 Das sieht man selbst beim Gesetzgeber inzwischen so: „Mit dem neuen Hochschulgesetz kehren Land und Hochschulen zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zurück. Künftig erfolgt die Abstimmung von strategischen Zielen wieder gemeinsam zwischen den Hochschulen und dem Ministerium. Der bisherige Landeshochschulentwicklungsplan und die Möglichkeit der Detailsteuerung durch das Ministerium entfallen.“ (<https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/mehr-freiheit-fuer-die-hochschulen-landtag-beschliesst-neues-hochschulgesetz; 22.08.2019>) Vgl. Hochschulgesetz NRW § 4 (2) „Die Freiheit der Lehre umfasst insbesondere die Durchführung von Lehrveranstaltungen im Rahmen der zu erfüllenden Lehraufgaben und deren inhaltliche und methodische Gestaltung sowie das Recht auf Äußerung wissenschaftlicher oder künstlerischer Lehrmeinungen.“ Und: § 58 (6) „Die Hochschulen gewährleisten gemeinsam mit der Landesregierung eine Lehrerausbildung, die die Bedürfnisse der Schulen berücksichtigt.“

die „neue Sichtweise“. Da die künftigen Lehrer auf die neue Sichtweise vorbereitet werden sollen, wird von ihnen Übernahme des Gelernten erwartet – nicht aber Urteilskraft, in einer konkreten Situation eigenverantwortlich entscheiden zu können, wie zu handeln ist. Das ist staatliche Lenkung von Wissenschaft, Studium und Urteilsbildung.

Welche „neue Sichtweise“ liegt nun vor? Der Text bezieht Stellung bei der Vorgehensweise zur Beantwortung dieser Frage: „Die UNESCO definierte [...] Inklusion als ‚einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chancen, das Lernen zu bereichern‘ [...]“<sup>13</sup> Offensichtlich wird hier die Ansicht vertreten, dass sich die Wissenschaft dem beugen muss, was die UNESCO wertend vorschreibt, nämlich dass der Ansatz „dynamisch“ und „positiv“ sei. Dies ist der Aufruf zur politischen Lenkung von Wissenschaft. Weiter lesen wir in der Broschüre: „Vor diesem Hintergrund plädieren Bildungsexpertinnen und -experten für einen Inklusionsbegriff, der an den Leitlinien der UNESCO (2009) anknüpft (Enggruber et al., 2014)“<sup>14</sup>.

*Wer hat welche wie* ausgewählten „Experten“ *wann* und *wie* befragt? Und wie ist das Ergebnis zustande gekommen? Durch Mehrheitsentscheid? Wo ist das publiziert, diskutiert, bewertet? Gesagt wird hier etwas Ungeheuerliches, nämlich: Die Forschung habe an die Leitlinien der Politik anzuknüpfen. Was ist das für ein Verständnis von Wissenschaft? Erst wird ein Inhalt politisch bestimmt, und dann schließt die Wissenschaft sich dem politischen Entschluss unterordnend an? Wissenschaft bekommt hier die Aufgabe der affirmativen Akzeptanzbeschaffung und nachträglichen Legitimation („a posteriori“).

Kurz noch ein Wort zur UNESCO: Fast alle Länder entsenden politische Vertreter in die UNESCO; es gilt das Prinzip „one nation, one vote“. Mehrheiten entscheiden also – in diesem Falle über das, was Universitäten als Weltrecht zu übernehmen haben. Diktaturen haben die gleiche Stimmkraft wie Demokratien. Bei einer Mehrheit von Staaten mit nicht so ganz demokratischen Regierungen wird also die Politik der UNESCO von diesen mehrheitlich bestimmt. Und die Wissenschaft hat sich dem zu beugen?

Selbst die Sprache der Wissenschaft soll vom Sprachgebrauch der UNESCO gelenkt werden: „Auch wenn bislang ‚keine allgemein anerkannte Definition von Inklusion [existiert], die trennscharf, logisch, konsistent und widerspruchsfrei wäre‘ [...] stellt die aktuelle Definition der UNESCO eine hilfreiche Grundlage dar.“<sup>15</sup> Das bedeutet doch: Zwar gibt es *in* der Wissenschaft keinen gültigen Begriff, aber die Sprachreglung der UNESCO ist Grundlage *für* die Wissenschaft.

---

13 Merz-Atalik, Kerstin (2018): a.a.O., S. 4.

14 Merz-Atalik, Kerstin (2018): a.a.O., S. 7.

15 Bresges, André/Günthner, Iris/Melzer, Conny (2018): Zukunftsstrategie der Lehrer\*innenbildung in Köln: Dimensionen der Berücksichtigung von Heterogenität und Inklusion. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis. Berlin, S. 85-94, S. 92f.

## V

### Forschendes Lernen

Das letzte Beispiel greift einen hochschuldidaktischen Hype der letzten Jahre auf: Das *Forschende Lernen*. Im Forschenden Lernen sah man eine Möglichkeit, in den Lehramtsstudienfächern den wissenschaftlichen Anspruch mit den Anforderungen des Berufs zu verbinden: Handlungsbezogen forschen – das sollte das Konzept für das Praxissemester sein, zumal gleichzeitig im Referendariat ein Semester eingespart wurde. Das Praxissemester bedeutet also nicht (wie man bei dem Terminus vermuten könnte) ein halbes Jahr mehr Praxis, sondern ein halbes Jahr weniger wissenschaftliches Studium. Die *wissenschaftliche* Ausbildung wird also um mehr als 10% reduziert. Als Kompensation soll nun das Forschende Lernen beiden Ansprüchen gerecht werden – den Inhalten der Praxis und den Verfahren der Wissenschaft.

Allerdings fragt man sich, wieso an der Universität eine Veranstaltung herausgehoben wird, deren Spezifikum „forschendes Lernen“ sein soll. Wie wird denn in den anderen Veranstaltungen gelernt? Der Terminus *Forschendes Lernen* suggeriert, dass in allen *anderen* Veranstaltungen des Studiums Lernen nicht unter der Maßgabe von Forschung stattfindet. Dann aber gehörte eine solche Veranstaltung gar nicht an die Universität. Wenn die Forderung nach *Einheit von Forschung und Lehre* überhaupt noch irgendeinen Sinn hat, dann doch den, dass Lernen an der Universität *immer* forschendes Lernen ist, und Forschung sich *immer* auch darum bemüht, Lernen auszulösen. Forschung und Lehre heißt doch nicht, morgens Forschung und nachmittags verschärfter Schulunterricht.

Die Einheit von Forschung und Lehre impliziert, dass jeder universitäre Lernprozess als Teil eines Forschungsprozesses gestaltet wird – und nicht als etwas, was mit Forschung gar nichts zu tun hat, so dass man eine eigene Veranstaltung „Forschendes Lernen“ anbieten muss. Ist die Implementierung dieses Terminus vielleicht Ausdruck dafür, dass die Lehrerbildung insgesamt gar nicht mehr als wissenschaftliche Ausbildung gedacht wird, sondern als handlungsorientiertes Anlernen? Wer forschendes Lernen als *spezielle und soziale* Veranstaltungsform fordert, scheint sich bereits damit abgefunden zu haben, dass der Rest des Lehramtsstudiums alles ist – nur nicht Teilhabe an Forschung und damit Wissenschaft.

Und wenn man nun einwendet: Aber Hilfsmittelkunde, Grundlagenvorlesungen, Einführungen sind doch nicht Teil der Forschung – dann ist zurückzufragen: Was denn sonst? Jeder der forscht, arbeitet sich erst einmal in ein Thema ein, benutzt Hilfsmittel, muss die Grundlagen seines Fachs kennen. Jede Spitzenforschung impliziert Grundlagenkenntnisse, die demnach Teil der Spitzenforschung sind. Wenn die Grundlagen fehlen, kann man keine Spitzenforschung betreiben.

Bei näherer Betrachtung nun zeigt sich, dass das, was als *Forschendes Lernen* ausgegeben wird, nichts anderes ist als das, was der Schulpädagogik seit Kerschensteiner oder Dewey als *Projektmethode* (Karl Frey) bekannt ist – was auch ausdrücklich erwähnt wird:



„Zur Konzeptualisierung der Lernprozesse im Format der Forschung haben Schneider und Wildt auf den ‚Learning Cycle‘ sensu Kolb (1984, nach Blom 2000) zurückgegriffen, der den Denktraditionen des angelsächsischen Pragmatismus entstammt. Ausgangspunkt des Lernprozesses ist demnach die ‚experience‘, die mehr ist als Alltagserfahrung, indem sie im Dewey’schen Sinne ‚continuity‘, also die Kohärenz der Erfahrung in der Alltagswelt herstellt.“<sup>16</sup>

In Schemata gesetzt, sieht das dann so aus:



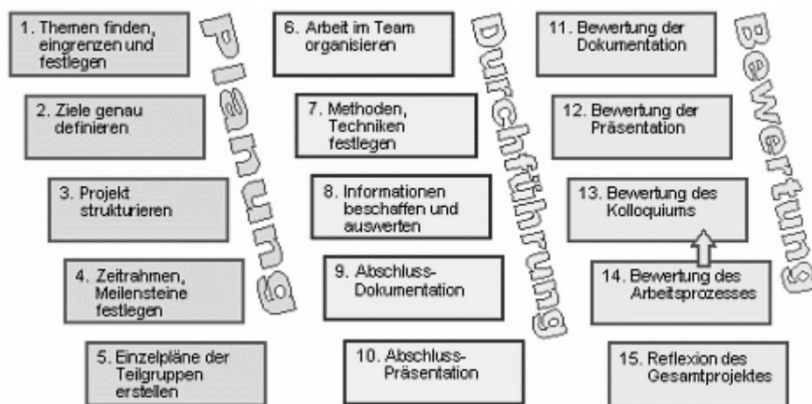
Quelle: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster\\_Uni\\_Vechta\\_Forschendes\\_Lernen\\_Lukas\\_Scherak.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster_Uni_Vechta_Forschendes_Lernen_Lukas_Scherak.pdf); 23.10.2019.

Für die Schule sieht das dann wie folgt aus<sup>17</sup>, wobei auffällt, dass das Konzept der Schule viel differenzierter ist als das der Universität.

---

16 Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20, Heft 2. S. 4-7, S. 6.

17 [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/mo-delle/](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/mo-delle/); 22.08.2019. Im erläuternden Text heißt es ebenda: „Projektmanagement gliedert jedes Projekt in typische Phasen, meistens handelt es sich um drei bis fünf Phasen. Obwohl es einige andere bewährte Phasenmodelle gibt, hat sich *in der Schule* wegen seiner klaren Struktur ein Drei-Phasen-Modell bewährt.“ Für Schüler ist also die Projektmethode ein alter Hut, wenn sie an die Uni kommen. Dort aber wird das Altbekannte als innovativ eingeführt.



Quelle: [https://lehrerfortbildung-bw.de/st\\_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/mo-delle/](https://lehrerfortbildung-bw.de/st_kompetenzen/weiteres/projekt/projektkompetenz/mo-delle/); 23.10.2019.

Als projektorientiertes Lernen wird das *Forschende Lernen* daher auch für die KiTa empfohlen, bspw. durch die deutsche kinder- und jugendstiftung.<sup>18</sup>

Was als Forschendes Lernen ge-,label“t wird, ist nichts anderes als die für den Hochschulunterricht reklamierte Projektmethode; an den Reform-Unis oder in Fächern wie Architektur oder Maschinenbau seit Jahrzehnten eine methodische Selbstverständlichkeit.

Dass die *neuen* Modelle des *Forschenden Lernens* weit von dem entfernt sind, was Forschung im universitären Alltag tatsächlich ist, wird von einigen Initiatoren selbst formuliert:

„Dem Prinzip des Forschenden Lernens liegt demnach ein (Forschungs-) Verständnis zu Grunde, das zwar an wissenschaftlichen Kriterien orientiert, *aber nicht mit professionell betriebener Forschung gleichzusetzen* ist; denn im Fokus des Forschenden Lernens stehen nicht nur die erarbeiteten Forschungsergebnisse, sondern vor allem die Weiterentwicklung der professionsspezifischen Kompetenzen des ‚forschenden Lerners‘.“<sup>19</sup>

Wenn der etwas dunkle Satz nicht bedeuten soll, dass man *Forschendes Lernen* lernt, um *Forschendes Lernen* zu lernen, dann könnte er aussagen wollen, dass man im *Forschenden Lernen* professionsspezifische Kompetenzen *weiter* entwickeln soll. Wo aber hat man sie *vorher* erworben, wenn alles andere Lernen gar nicht forschendes Lernen war? Und was sollen die Studenten mit den professionsspezifischen Kompetenzen (für Forschung!) im Beruf anfangen? Sie

18 deutsche kinder- und jugendstiftung (o.J.): Kinder entdecken die Welt. Forschendes Lernen in Lernwerkstätten für Kitas und Grundschulen. Berlin. [https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user\\_upload/Broschuere\\_Kinder\\_entdecken\\_die\\_Welt.pdf](https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user_upload/Broschuere_Kinder_entdecken_die_Welt.pdf); 23.10.2019.

19 Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) Universität zu Köln (Hrsg.) (o.J.): Forschendes Lernen im Praxismester. Leitfaden für die Ausbildungsregion Köln. Köln. [https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien\\_zum\\_PS/ZfL\\_Leitfaden\\_Forschendes\\_Lernen.pdf](https://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Leitfaden_Forschendes_Lernen.pdf); 23.10.2019. S. 6. (Hervh. V.L.)

wollen ja mehrheitlich künftig als Lehrer arbeiten und nicht als weiter forschende Lerner. Das *Forschende Lernen* erscheint hier ausdrücklich als Simulation von Wissenschaft.

Der Hype um das *Forschende Lernen* ist – so betrachtet – der Einstieg in den Verzicht auf ein wissenschaftliches Begleitstudium. Es wird auf Anlernen, auf Einübung in die Praxis reduziert.

Geleitet wird die Lehrerbildung an vielen Universitäten oft von „Zentren für Lehrerbildung“ genannten administrativen Einrichtungen. Sie werden mit dieser rechtlichen Stellung nun tatsächlich zum Zentrum der Universität (im Bereich der Lehrerbildung). In einschlägigen Texten ist zu lesen:

„Dazu nimmt das ZfLB folgende Aufgaben wahr: Weiterentwicklung und Sicherung der *Qualität der universitären* Phase der Lehrer\*innenausbildung, z.B. durch Organisation der lehramtsbezogenen Praktika und Mitwirkung an der *Planung* und Organisation des Lehr- und Studienangebots zur Lehrer\*innenausbildung.“<sup>20</sup>

D.h. durch Praktika wird die Universität als *wissenschaftliche* Einrichtung besser! Genau so hatte es unser Student eingangs formuliert: *Universität ist dann am besten, wenn sie nicht mehr Universität ist*. Zudem wirkt das Zentrum an der *Planung* des Lehrangebots mit. Hier sollen erklärtermaßen Personen ohne *venia legendi* in die Lehre der Professoren regieren.

## VI

Wir erleben im Augenblick den Versuch einer Domestizierung der Universität im Bereich der Lehrerbildung. Nicht wissenschaftliche Qualifikation, sondern Einüben in eine als immer schon erkannte und als faktisch richtig vorausgesetzte Praxis – das ist das, was derzeit unter praxisorientierter Lehrerbildung verstanden wird. Die Frage ist, wann man die Lehrerbildung wieder ganz aus der Universität auslagert.

Im Grunde erleben wir eine Neuauflage dessen, was als „Der Streit des Sokrates mit den Sophisten“ in die Geschichte der Pädagogik Einzug hielt: Ist Lehre eine Technik, die man anhand von Regeln inhaltsneutral durch Anlernen einüben kann, oder ist Lehre eine komplexe Herausforderung, die zusätzlich zu Kenntnissen und Fähigkeiten bestimmende Urteilskraft verlangt? Im ersten Falle ließen sich Studieninhalte aus Berufsfeldbeschreibungen normativ ableiten, im zweiten Falle wäre das Spezifikum des Studiums, zu lernen, solche Regeln erst noch zu finden. Im ersten Fall ließe sich das Ausbildungssystem zentral und top-down steuern, im zweiten Fall entwickeln die Beteiligten am Ausbildungssystem dieses, indem sie es reflektieren.

Die stichprobenartigen Analysen weisen darauf hin, dass die geschilderten Veränderungen theoretisch mit Konzepten verstanden werden können, in denen Teilhabe („Partizipation“) als Erfüllung von vorab festgelegten Normen verstanden wird. Veränderungen sind nur als Variationen innerhalb des Systems zugelassen. Das System ist insofern hermetisch, als es die Regeln

---

20 <https://www.uni-vechta.de/einrichtungen-von-a-z/zentrum-fuer-lehrerbildung/ziele-und-aufgaben/>; 23.10.2019. (Hervh. V.L.)

zur seiner Erstellung nicht mehr in Frage stellen lässt – auch nicht im Studium an Universitäten. Die Ziele werden als bekannt und alternativlos vorausgesetzt; das Erreichen der notwendig zu akzeptierenden Ziele lässt sich mittels psychologischer Verfahren („Change Management“) konfliktarm auf dem Verwaltungsweg sicherstellen. Geltungsfragen werden durch Verfahrensfragen ersetzt.

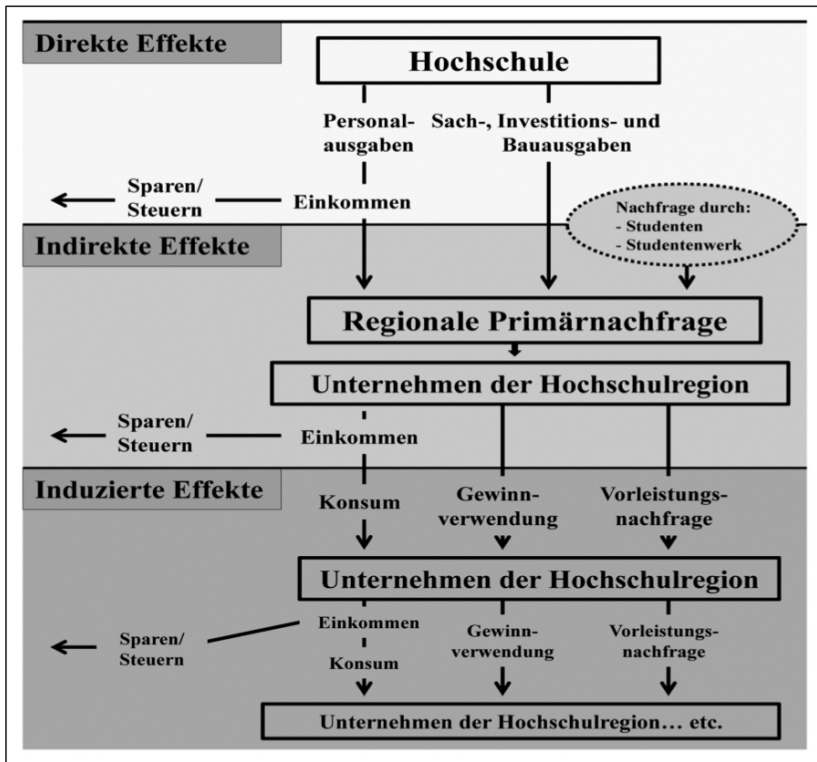
Es müssen also keine Inhalte mehr gelernt werden, sondern nur noch (die immer gleichen, von KiTa bis Universität und Berufswelt geltenden) Verfahren, die gewährleisten, dass die Ziele dem Ausgangspunkt entsprechen und erneut zum Ausgangspunkt werden. Die Verfahren selbst stehen ebensowenig zur Disposition wie die Ziele. (Die Lehrmethode „Forschendes Lehren“ wird ja auf dem Verordnungswege eingeführt, nicht etwa problematisiert.) Auch wenn die Ziele scheinbar nicht inhaltlich ausgewiesen und der sozialen Konstruktion (etwa in der Gruppenarbeit) überlassen werden, sind sie systemkonform, weil sie sich normativ aus der Logik der instrumentell reduzierten Vernunft (Kybernetik) und des zweckrationalen Denkens (Problemlösungsverfahren; Projektmethode) ergeben. Zugelassen ist nur, was Zwecken dient, die selbst nicht Gegenstand von Debatten sein dürfen, sondern als geklärt vorausgesetzt werden. Professionswissenschaft als empirische (und daher zirkuläre) Arbeitsplatzbeschreibung: Ich lerne, was ich für den Beruf brauche, und was ich für den Beruf brauche, besteht aus dem, was ich gelernt habe. Das geht am besten am Ort der Profession selbst: in der Praxis. Erfahrungen, die dazu veranlassen könnten, die Praxis in Frage zu stellen, sind nicht vorgesehen. Die Universität ist kein Ort der Unruhe, der Irritation oder der Infragestellung mehr, sondern „Partner“ (NRW-Hochschulgesetz) in einem Gefüge, indem sich die Ziele aus den Methoden ergeben sollen und die Methoden aus den Zielen abgeleitet werden. Genau das, was in den Naturwissenschaften zu erfolgreicher Technik geführt hat, wird die Geisteswissenschaften marginalisieren oder auflösen. Ihre Unberechenbarkeit aktuellen Diskursen gegenüber soll minimiert oder gelöscht werden. Der Lohn ist, dass man sie finanziert.

Dass man Hochschulen als Wirtschaftsfaktor betrachten kann, ist selbstverständlich. Aber dass man sie von daher bestimmt, führt schon kurzfristig zu einer zirkulären Kultur, in der Innovationen nur noch von außen kraft ökonomischer Macht ins System dringen. Insofern schädigt eine solche Verabsolutierung des Funktionalen die Volkswirtschaft, weil sie Anpassung an den Ist-Zustand bedeutet. Die Lehrerbildung ist dabei nicht Teil einer globalen Ökonomisierung in dem Sinne, dass künftige Lehrer ihre Schüler nur noch zur *employability* ausbilden sollen. Sie ist vielmehr Teil eines Regelkreises, weil sie sich und die Schüler dem zweckrationalen Denken einfügen soll, ohne den Zweck infrage zu stellen.

Inhaltlich reduziert sich die universitäre Lehrerbildung dann zu dem, was man früher einmal Unterrichtslehre nannte,<sup>21</sup> zu einer (empirisch nur scheinbar

---

21 Vgl. zum Begriff und zur Kritik: Dammer, Karl-Heinz (2015): Vermessene Bildungsfor-  
schung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Hohengehren.



Quelle: Hochschulen als Wirtschaftsfaktor. In: HoF-Handreichungen (2. Beiheft, die hochschule) 2013, S. 76-78, S. 77.

zu überprüfen) Sammlung von Handlungsanweisungen, die mehr oder minder erfolgreich sind. Solche Erfolgsmessungen setzen voraus, dass man intersubjektiv angeben kann, wann ein Lernprozess insgesamt erfolgreich ist. Die Hattie-Studie führt dies gleich im globalen Anspruch vor. Damit es nicht öde wird bei all dem Formalismus, sind Motivationsanreize gefragt: Selbstmotivation, Personalentwicklung, Classroom-Management, Coaching, Streit-schlichtung – die Worte und Konzepte sagen, worum es geht: Um den reibungslosen Ablauf. Der soll sozialverträglich gewährleistet werden. Unauflösbare Widersprüche („Interessenkonflikte“) sind nicht vorgesehen. Unterricht wird nicht als komplexe Interaktion um einen infrage stehenden Geltungsanspruch verstanden, sondern als Verfahren, selbstmotiviert beliebige und vorgegebene Ziele zu erreichen. Auch hier sollen nur die Verfahren optimiert, nicht aber die Ziele auf ihre Gültigkeit hin befragt werden. Die instrumentelle Vernunft mit ihrem (der Kybernetik abgeschauten) Regelkreis, Ziele aus Verfahren und Verfahren aus Zielen abzuleiten, verspricht die Humanisierung der

Welt ohne anzugeben, was human wäre. Das vermeidet emotional belastende Wertkonflikte. Das Verfahren selbst erklärt sich zum Humanum und schließt alles aus, was nicht hineinpasst, was sich nicht berechnen und dadurch steuern lässt. Im Forschenden Lernen neuer Art soll auch noch die Neugierde aufs Unbekannte durch eine bekannte Methode domestiziert und ersetzt werden:

„Anhand einer konkreten Fragestellung, die zu einem von den Studierenden bestimmten Thema erarbeitet wird, wird ein Forschungsprozess durchlaufen, der den Studierenden das Konzept der Forschung näherbringt. Das Thema der Forschung soll einerseits praxisrelevant (sein? VL) und auch einen persönlichen Bezug der Studierenden darstellen, um die Motivation der Studierenden über ein Semester aufrecht zu erhalten“.<sup>22</sup>

Nicht um die Beantwortung der studentischen Fragen, um ihre theoretische Neugier also, geht es, sondern darum, „das Konzept der Forschung näher zu bringen“ – allein der empirischen Forschung wohlgerne. Inhalte sind nur Anlässe, die man aus motivationalen Gründen akzeptiert, nicht aber aus der Notwendigkeit einer Sache her. Praxisrelevant soll es sein, sich also auf das beziehen, was dem Studenten schon bekannt sein muss: Praxis. Vielleicht aber wäre die Praxis selbst in Frage zu stellen? Vielleicht wäre die Praxis ganz falsch, auf die man sich normativ beziehen soll. Vielleicht ist die Art und Weise, in der man Praxiserfahrungen macht, vorurteilsbeladen und problematisch. Vielleicht verfügt man gar nicht über die Instrumente, das aufzunehmen, was man gemeinhin Praxis nennt. Diese Gedanken sind nicht mehr zugelassen.

Exemplarisch stellt eine Hochschule dar, welche Antworten sie in der Evaluation des forschenden Lernens erwartet:

*„Was hat gut gefallen?“*

- ‚Das Erstellen eines Fragebogens und empirische Grundlagen veranschaulichen können‘
- ‚Hypothesen/Thesen Erstellung‘
- ‚Wie Forschung funktioniert, einzelne Schritte‘
- ‚Arbeiten in Team‘
- ‚Gruppenarbeiten‘“ (ebd.)

Keine Inhalte mehr. Auch keine Persönlichkeitsbildung. Nur: Wie etwas im Konsens funktioniert. Das erwartet man als Essenz der praxisorientierten Lehrerbildung. Ziel erreicht.

---

22 [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster\\_Uni\\_Vechta\\_Forschendes\\_Lernen\\_Lukas\\_Scherak.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-18-Internationale-Ingenieurtagung/Poster_Uni_Vechta_Forschendes_Lernen_Lukas_Scherak.pdf); 23.10.2019.

# GEMEINSAM LERNEN

ZEITSCHRIFT FÜR SCHULE, PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

**GEMEINSAM LERNEN** ist Plattform für Debatten und Praxisberichte zur *Schule für alle*. Sie bietet fundierte und sachliche Argumente für eine bessere, leistungsfähigere und demokratischere Schule.

**GEMEINSAM LERNEN** ist *die* pädagogische Fachzeitschrift für engagierte Pädagogen, Schulleitungen, Eltern, Politik, Wissenschaft und alle Akteure im Bildungsbereich. Sie sollte in keiner Bibliothek fehlen.

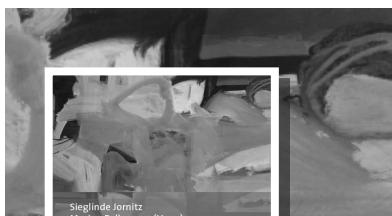
In **GEMEINSAM LERNEN** finden Sie das gebündelte Wissen der Profession – angesehene Pädagogen und Wissenschaftler sind in Redaktion und Beirat engagiert. Herausgegeben wird die Zeitschrift vom Debus Pädagogik Verlag.

Informiert sein und Schule aktiv gestalten: Mit der Zeitschrift **GEMEINSAM LERNEN** sind Sie auf die Zukunft der Schule vorbereitet.



FORDERN SIE JETZT IHR  
**GRATIS-PROBEHEFT AN**  
[www.gemeinsam-lernen-online.de](http://www.gemeinsam-lernen-online.de)

**debus**  
PÄDAGOGIK



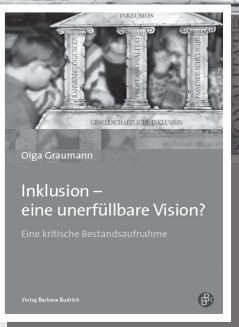
Sieglinde Jornitz  
Marion Pollmanns (Hrsg.)

## Wie mit Pädagogik enden?

Über Notwendigkeit und  
Formen des Beendens

Der Band macht nicht nur die Notwendigkeit des Endens mit Pädagogik bewusst, sondern erschließt auch die Bedeutungen, die unterschiedliche Formen des Beendens pädagogischer Verhältnisse haben. So wird deutlich, inwiefern ggf. vorschnell mit Pädagogik geendet wird.

2019 • ca. 280 Seiten • Kart.  
ca. 36,00 € (D) • ca. 37,10 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2119-1  
eISBN 978-3-8474-1107-9



Olga Graumann

## Inklusion – eine unerfüllbare Vision?

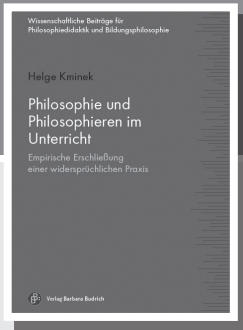
Eine kritische  
Bestandsaufnahme

Die Vision schulischer Inklusion steht auf drei Säulen: personelle, strukturelle und sächliche Rahmenbedingungen, Professionalität und individuelle Voraussetzungen sowie passgenaue Schulauswahl zum Wohle des Kindes. Alle drei Säulen weisen derzeit zu viele Mängel auf, als dass sie das Dach „Inklusion“ tragen könnten.

2018 • 303 Seiten • Kart.  
38,00 € (D) • 39,10 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2231-0  
eISBN 978-3-8474-1259-5

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)





Helge Kminek

## Philosophie und Philosophieren im Unterricht

Eine empirische Studie zur  
Konzeption des Unterrichts-  
faches Philosophie

*Wissenschaftliche Beiträge  
zur Philosophiedidaktik und  
Bildungsphilosophie, Band 5*

2018 • 288 Seiten • Kart.  
38,00 € (D) • 39,10 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2181-8  
eISBN 978-3-8474-1209-0



Anne Goebels

## Kleine Eulen zieht es nach Athen – über das Philosophieren mit Grundschulkindern

Empirische Erschließung  
einer widersprüchlichen  
Praxis

*Wissenschaftliche Beiträge  
zur Philosophiedidaktik und  
Bildungsphilosophie, Band 4*

2018 • 309 Seiten • Kart.  
38,00 € (D) • 39,10 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2149-8  
eISBN 978-3-8474-1172-7

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

# *Pädagogische Korrespondenz*

## *Heft 60 · Herbst 2019*

---

*Aus Wissenschaft und Lehre I: Peter Euler.*

*Dennoch: Pädagogik. Implikationszusammenhang von  
Gesellschafts- und Selbstkritik zwischen Substanzerkenntnis  
und Revision der Pädagogik/Erziehungswissenschaft ·*

*Unterrichtsforschung: Saskia Bender / Fabian Dietrich.*

*Unterricht und inklusiver Anspruch. Empirische und theoretische  
Erkundungen zu einer strukturtheoretischen Perspektivierung ·*

*Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus: Hole in one ·*

*Salzburger Symposium: Anmerkungen zur neuen Rubrik*

*Salzburger Symposium · Lothar Wigger. Gedächtnis – Erinnerung –*

*Versöhnung. Politische Dilemmata pädagogischer Verantwortung ·*

*Markus Rieger-Ladich. Sensible Kunden, verletzbar Subjekte.*

*Was sich derzeit auf dem Campus tut ·*

*Aus Wissenschaft und Lehre II: Volker Ladenthin.*

*Wie in der Lehrerbildung Wissenschaft marginalisiert und  
zur Akzeptanzbeschaffung umfunktioniert wird*