

- 5 **DAS AKTUELLE THEMA**
Anne Kirschner
Zum Verhältnis von Biopolitik und Pädagogik am Beispiel der
aktuellen Corona-Pandemie
- 27 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Bernd Ahrbeck
Grenzauflösungen, Identitätspolitik und pädagogische Folgen
- 43 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Raphael Koßmann
Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform
- 67 **AUS DEM GESTRÜPP DES INSTITUTIONALISMUS**
Was bei Prüfungen zu beachten ist
- 72 **SALZBURGER SYMPOSION I**
Andreas Gruschka
Im Gespräch mit Jörg Ruhloff
Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik
- 89 **SALZBURGER SYMPOSION II**
Katarina Froebus
Sich der Verunsicherung aussetzen – mit dem Untoten leben.
Pädagogische Problematisierungen nach dem Tod des Subjekts
- 103 **FORSCHUNGSNOTIZEN**
Help!

Anne Kirschner

Zum Verhältnis von Biopolitik und Pädagogik am Beispiel der aktuellen Corona-Pandemie

I

Das in bildungswissenschaftlichen und -politischen Steuerungs- und Strategiepapieren¹, so z.B. im aktuell gültigen Bildungsplan in Baden-Württemberg (BiPl AES 2016) oder der KMK-Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule (KMK 2012), vorfindliche Sprechen über Schule und Gesundheit lässt sich als ein Diskurs, d.h. als institutionalisierte und soziale Zeichenpraxis mit immanenten Regelmäßigkeiten beschreiben, die nicht sichtbar vorliegen, aber rekonstruierbar sind (vgl. Kirschner 2020, S. 21). Mit dem diesbezüglichen Ausdruck „*Diskurs* über Schule und Gesundheit“ ist dabei zweierlei gemeint: Zum einen, dass das Sprechen über Schule und Gesundheit als ein Zusammenhang von Zeichenordnung (empirisch isolierbare und typisierbare Zeichenobjekte) und Zeichenpraxis (die Art und Weise, wie die Zeichen gebraucht werden) gelesen werden kann. Zum anderen stellt dieser Zusammenhang selbst eine heuristische Konstruktion dar, die nur insofern wahrheitsfähig ist, als dass sie den zu untersuchenden Diskurs während der Analyse erst herstellt (vgl. Höhne/Karcher 2015, S. 354 und Bublitz 1999, S. 27).

Vor diesem Hintergrund wird im vorliegenden Text die These vertreten, dass sich noch vor Ausbruch der Corona-Pandemie in den Sprechweisen und -formen zum Thema Schule und Gesundheit pädagogische und biopolitische Motive strategisch verbinden. Unter Pädagogik wird dabei in einem weiteren Sinne die institutionelle Zusammenfassung der pädagogischen Praxis (Schule) samt ihrer wissenschaftlichen Reflexion verstanden. Mithilfe des Biopolitik-Begriffs entwirft Michel Foucault einen Machttyp, der sich am Ende des 18. Jahrhunderts herauschält und sich zugleich disziplinierend und regulierend auf die Bevölkerung² bezieht, um deren (*vitales*)³ Leben zu erhalten und zu verbessern.

1 Unter Strategiepapieren werden hier relevante Programmtexte zum Thema Schule und Gesundheit verstanden, die i.d.R. als Empfehlungen oder ergänzende Handreichungen vorgelegt werden. Steuerungspapiere unterscheiden sich von diesen dahingehend, dass sie bereits entwickelte und begründete Programme in das Bildungssystem einpflegen und auf diese Weise zugleich normativ und regulierend wirken.

2 Der Ausdruck „Bevölkerung“ bezeichnet einen demografischen Zusammenhang, der die Menschen auf Grundlage nicht nur räumlicher Grenzen zusammenfasst, sondern auch hinsichtlich spezifischer Kennzahlen zu Alter, Geschlecht, Geburt und Tod.

3 Der Begriff „*vital*“ wird hier vor dem Hintergrund der philosophischen Theorie des Vitalismus gebraucht, welche sich ausgehend von Aristoteles mit der Verbindung von Materie und Lebenskraft befasst (vgl. Mocek 2010, S. 2910bu). Für die Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit ist dabei Canguilhem's Perspektive auf das Leben als Lebendiges bzw.

Angesichts der schrittweisen Öffnung der Schulen im Zuge der Corona-Pandemie ist nun fraglich, ob und inwiefern die Biopolitik als Machttypus auch die wissenschaftlich begründeten Empfehlungen für Schule und Unterricht durchzieht und ob sie sich dabei erneut mit pädagogischen Interessen verbindet. Es deuten v.a. die von der Leopoldina für Bildungseinrichtungen empfohlenen „Distanzregeln und Schutzmaßnahmen“ (vgl. Leopoldina 2020, S. 13) einen vorwiegenden Rekurs auf jene Sichtbarkeits- und Kontrollstrategien an, die Foucault mit dem diesbezüglichen Begriff der „Disziplinen“ dokumentiert.

Zur Untersuchung der skizzierten Fragestellungen und Thesen ist zunächst erforderlich, den Begriff der Biopolitik zu erläutern (II) sowie – damit einhergehend – das Verhältnis von Schule und Gesundheit als eine sich seit Ende des 18. Jahrhunderts entwickelnde, diskursive Verschränkung von biopolitischen und pädagogischen Motiven nachzuzeichnen (III) und in die Gegenwart hinein zu verlängern (IV). Auf dieser Grundlage werden im Anschluss die Empfehlungen in der „Dritten Ad-hoc-Stellungnahme“ der Leopoldina für den Umgang mit der Corona-Pandemie exemplarisch als Zusammenhang von Zeichenordnung und -praxis im Rahmen des Sprechens über Schule und Gesundheit in die Analyse integriert (V).

II

Michel Foucault spürt in seinen Werken verborgenen Verstrickungen von Wissen, Macht und Selbst nach. Dabei rekonstruiert er in seinen historischen Untersuchungen zumeist unbewusste Rationalitäten, die auf unterschiedlichen Ebenen (Institutionen, Individuen, Bevölkerung) der Konstruktion von Wahrheit und Wirklichkeit zugrunde liegen. Seine Analysen kreisen dabei im Wesentlichen um die Begriffe „Macht“ und „Regierung“.

In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, dass Foucault versucht, den Begriff der Macht von seiner Beschränkung auf die Kategorie der Herrschaft und diesbezüglichen Konnotationen (politisch, zentralisiert, repressiv) zu befreien.⁴ Stattdessen rekonstruiert er sie als einen produktiven, dezentralen, d.h. in der Peripherie des Politischen angesiedelten Ort vielfältiger Kräfteverhältnisse, zu dem es kein Außen gibt (vgl. Foucault 2014b, S. 93ff.). Im Verlauf

als „bewegende Kraft“ (vgl. Muhle 2013, S. 150) ausschlaggebend. Diesem Verständnis folgend markiert der Ausdruck „vital“ insbesondere die nicht-rationalen Fähigkeiten des lebendigen Organismus, welche seinen Erhalt und seine Verbesserung zum Zweck haben. Für eine ausführliche Darstellung vgl. Kirschner 2020, S. 49ff.

- 4 Gegen diesen relationalen, d.h. rein auf seine Wirkungen hin analysierten Machtbegriff, der das Soziale unter der Hand zum Produkt anonymer Mächte erklärt, kann eingewendet werden, dass dieser aufgrund seines dispersen Charakters ungeeignet sei, Wirklichkeit zu erschließen (vgl. Zenkert 2004, S. 12ff.). Vielmehr habe der foucaultsche Machtbegriff, v.a. mit seinem Anspruch, aus einer mikroskopischen Perspektive das Ganze erfassen zu können, einen nicht unwesentlichen Anteil an der gegenwärtigen Entpolitisierung des Politischen (vgl. ebd., S. 14). Doch anders als solche Argumentationen, die die Macht von ihrem Kristallisationspunkt, d.h. vom Politischen her denken, geht es hier nicht um die Frage nach der theoretischen Belastbarkeit und Reichweite des foucaultschen Machtbegriffs, sondern darum das bildungswissenschaftlich und -politisch inszenierte Verhältnis von Schule und Gesundheit aus dieser machtheoretischen, hier biopolitischen Perspektive zu betrachten.

Bernd Ahrbeck

Grenzauflösungen, Identitätspolitik und pädagogische Folgen

„Ist es nicht an der Zeit, wieder zu lernen, *seine Worte wohl zu überlegen, um gründlich über die Welt nachzudenken*, anstatt jede Lapalie zur Schande zu erheben und langsam die Sprache zu korrumpieren?“

Pascal Bruckner (1996)

I Grenzauflösungen

Über lange Zeit für verlässlich Gehaltenes und sicher Geglaubtes wird zunehmend infrage gestellt. Traditionen haben an Gewicht verloren, moralische Gewissheiten sind im Schwinden begriffen und ehemals verpflichtende soziale Regeln büßen ihre Verbindlichkeit ein. Die größeren persönlichen Gestaltungsräume, die damit einher gehen, und die Möglichkeiten einer freieren Lebensgestaltung führen aber auch dazu, dass weniger auf verlässliche Strukturen und verbindende Werte zurückgegriffen werden kann. Im Rahmen dieser Entwicklung kommt es, von allgemeiner Verunsicherung begleitet, in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu einer Nivellierung, wenn nicht gar Auflösung von Grenzen, die bisher als unantastbar galten. Sie betreffen den Umgang mit biologischen Fakten ebenso wie basale Normüberschreitungen, die Menschen in ihrer Würde verletzen können. Hinzu kommen Einschränkungen persönlicher Freiheiten, die ebenfalls durch spezielle Gruppeninteressen und ihren selbsterteilten Emanzipationsauftrag legitimiert sein sollen.

Die im Genderdiskurs angestrebte Auflösung der Geschlechterdualität Mann und Frau ist ein wichtiges Beispiel dafür. An die Stelle biologischer und sozialer Fakten soll eine Selbstkonstruktion treten, die den Eintritt in ein neues Reich der Freiheit verspricht. In letzter Zeit hat die Gender-Identität von Kindern und Jugendlichen eine verstärkte Aufmerksamkeit erfahren. Eine neuer Gesetzgebungsplan in den USA („Equality Act“) sieht vor, dass Kinder bereits in einem sehr jungen Lebensalter autonom über ihre Gender-Identität entscheiden können, mit weitreichenden Konsequenzen, von Hormonbehandlungen bis hin zu Geschlechtsumwandlungen. Die elterliche Einflussnahme soll dabei weitgehend zurückgeschraubt werden. Das ist keine Zukunftsmusik, bereits jetzt wird so verfahren – noch vor der Verabschiedung des Gesetzes (Ahrbeck/Felder 2020).

Die Reproduktionsmedizin erlaubt vielfältige Eingriffe in den Fortpflanzungsgang. Mithilfe des Genom-Editing (auch: Genom-Chirurgie), das einzelne Gene verändert, repariert oder austauscht, lassen sich Wunschkinder aus dem Reagenzglas erzeugen, genetisch maßgeschneiderte und insofern „perfekte Kinder“, „Designerbaby[s] nach Bauplan“ (Ridderbusch 2016). Das ist nicht nur technisch möglich, sondern auch in verschiedenen Ländern Praxis, etwa in den USA. Ethische Bedenken und vielfältige Proteste konnten diese Entwicklung nicht aufhalten. Auch in Deutschland sind Eingriffe in das Erbgut möglich, so dass bestimmte Erbgänge und genetische Konstellationen ausgeschlossen werden. Allerdings nur unter strengen juristischen Auflagen, dem Präimplantationsgesetz von 2011 folgend, mit dem Ziel, dass Kinder mit schweren Behinderungen nicht mehr auf die Welt kommen (Ahrbeck 2021).

Mit der „Unterstützten Sexualität“ soll behinderten Personen ein sexuelles Erleben ermöglicht werden, das ihnen aus körperlichen und/oder sozialen Gründen verwehrt ist. Damit werden Bedürfnisse wahrgenommen, über die lange Zeit hinweggesehen wurde. Zu dem weiten Spektrum an Handlungsmöglichkeiten gehören auch unmittelbare körperliche Begegnungen, die – als professionelle Assistenz deklariert – von der klassischen Prostitution kaum zu trennen sind (de Vries 2004). Für einen Teil der Betroffenen ist es, etwa bei einer geistigen Behinderung, nur schwer überschaubar, worauf sie sich dabei einlassen. Insofern verwundert es nicht, dass die „Unterstützte Sexualität“ ethisch umstritten ist. Der kritische Einwand, es komme hier zu Grenzüberschreitungen, ist alles andere als abwegig (Ahrbeck/Rauh 2004).

Aber auch andere Abgrenzungen geraten ins Wanken: Differenzen zwischen Behinderung und Nichtbehinderung sollen, wie von einflussreichen Kräften gefordert, so weit wie möglich eingeebnet werden. Der Behinderungsbegriff gilt in einer bestimmten Lesart als nicht mehr zeitgemäß, seinem Wesen nach diskriminierend und beschämend. Behinderung wird deshalb nur noch als eine Vielfaltsdimension unter anderen betrachtet. Sie soll sich, zugespitzt formuliert, als Teil der Normalität auflösen. Eine solche begriffliche Entsorgung führt zu einer Trivialisierung von Behinderung und dazu, dass die Bedürfnisse behinderter Menschen übersehen werden (Ahrbeck 2020; Kauffman et al. 2020).

Die eben genannten Beispiele sind Lebensfeldern entnommen, die eine mehr oder weniger große öffentliche Bedeutung haben. Sie korrespondieren mit allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich ebenfalls dadurch auszeichnen, dass Grenzen und haltgebende Strukturen aufgelöst oder geschwächt werden, was sich am Beispiel des Wissenschaftsbetriebs zeigen lässt.

Die grundgesetzlich garantierte Wissenschaftsfreiheit ist heute nicht mehr so gesichert, wie es in der Vergangenheit der Fall war. Die Zahl derer, die sich eingeschränkt fühlen, nimmt in Zeiten der „Political correctness“ zu, massive Ein- und Übergriffe sind weit mehr als nur Einzelfälle. „Die Meinungsfreiheit, aber auch zunehmend die Wissenschaftsfreiheit sind an den Hochschulen in eine prekäre Situation geraten“ (Ackermann 2020, S. 49). Condoleezza Rice, die ehemalige Außenministerin der USA, die jetzt wieder in Stanford lehrt,

Raphael Koßmann

Zur gesellschaftlichen Schlüsselfunktion der didaktischen Denkform

I

Es erscheint klar, dass Didaktik ausschließlich den guten Funktionen der Schule zuarbeitet. Denn ein Wissen, das darauf angelegt wurde, „alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius, zitiert nach Blankertz 1992, S. 30), korrespondiert auf den ersten Blick vor allem mit der Qualifikations- sowie der Enkulturationsfunktion von Schule *für* die Gesellschaft (Fend 2008, S. 51). Mittlerweile gibt es jedoch plausible Belege dafür, dass Schule Selektion bzw. ihre Allokationsfunktion keinesfalls rein für die Gesellschaft ausführt, sondern zunächst einmal *für sich selbst*. Denn das, was man gemeinhin als Selektionspraktiken im Kontext von Schule wahrnimmt, scheint im Wesentlichen zur Stabilisierung der unterrichtlichen Lehre eingesetzt zu werden, und ist zu weiten Teilen bereits notwendig, um den Platzierungsentscheidungen nachzukommen, die es allein innerhalb des Bildungssystems gibt. Dies ergeben die Studien von Breidenstein und Kolleg*innen (insb. Zaborowski/Meier/Breidenstein 2011; Breidenstein 2012), vor deren Hintergrund Breidenstein in seinem Aufsatz „Das Theorem der ‚Selektionsfunktion der Schule‘ und die Praxis der Leistungsbewertung“ abschließend u.a. Folgendes äußert:

„Indem er [der Diskurs; R. K.] die, pädagogisch höchst fragwürdige, Praxis der Notengebung der ‚gesellschaftlichen Funktion‘ von Schule zurechnet, kann der schulpädagogische Diskurs dieses Problem externalisieren“ (ebd., S. 323). In der Folge würden dadurch leicht „die pädagogische und didaktische Praxis [...] aus der Analyse ausgespart und (von potentieller Verantwortung) entlastet.“ (Breidenstein 2018, S. 325)

Derartige Einschätzungen erleichtern es wahrzunehmen, dass Fend in seiner ‚alten‘ und ‚Neue[n] Theorie der Schule“ (Fend 1980; ders. 2008) nur sparsam darstellt, wie dasjenige im Detail zusammenwirkt, was er kategorial in Funktionen aufgespalten hat. Auch wenn die „alte“ Theorie der Schule zu ihrer Zeit als umfassende Literatursynopse und vor allem pointierte, einleuchtende Systematisierung anzuerkennen ist, so wurde doch mit ihr auf lange Jahre eine ganz bestimmte Betrachtungsweise der „Funktionen“ im schulpädagogischen Diskurs angelegt: nämlich eine, die diese Funktionen tendenziell als lineare, nebeneinanderher laufende Prozesse voneinander abschirmt (Koßmann 2019, S. 134-146). Damit begünstigt wurde eine Fokussierung der Kritik an der Institution Schule auf die unbeliebte Selektionsfunktion.

Aus dem Blick geraten damit Zusammenhänge zwischen der Qualifikations- und der Selektionsfunktion, die naiv betrachtet als Trivialitäten gelten müssten: Als wäre es möglich, Prüfungen ohne Inhalt zu veranstalten oder

auch bloß unterrichtliche Lehre in Gruppen durchzuführen, bei der die Schüler*innen sich nicht – auch ganz ohne formale Prüfungen – zwangsläufig untereinander als mehr oder weniger begabte und leistungsfähige wahrzunehmen gedrängt wären. Auch in einem neueren Übersichtsartikel zum Thema „Theorie der Schule“ (Tenorth 2016) bleiben diese Zusammenhänge weitestgehend unerörtert. Fends Theorie mag damit eine besonders markante Spaltung der Wahrnehmung der Realität begünstigen. Gerade in Bezug auf die mit ihr betrachteten Phänomene ist sie damit jedoch kein Einzelfall. Bevor die Struktur dieser Spaltung näher untersucht wird, kann mit einer Überlegung Luhmanns die Stoßrichtung der nachfolgenden Betrachtungen angedeutet werden:

„Jede Bestimmung, jede Bezeichnung, alles Erkennen, alles Handeln vollzieht als Operation das Etablieren einer [...] Form“ (Luhmann 1998, S. 62). „Form ist gerade die Unterscheidung selbst, indem sie die Bezeichnung (und damit die Beobachtung) der einen oder anderen Seite erzwingt und die eigene Einheit (ganz anders als der Begriff) gerade deshalb nicht selbst realisieren kann. Die Einheit der Form [...] ist vielmehr das ausgeschlossene Dritte, das nicht beobachtet werden kann, solange man mithilfe der Form beobachtet.“ (ebd., S. 61-62)

In diesem Sinn kann auch Didaktik als eine Denkform bezeichnet werden, die gemäß der systemtheoretischen Annahmen nach innen hin die Komplexität ihrer Strukturen aufbauen kann, indem sie sich nicht zuständig fühlt für alle möglichen Umweltaspekte, sondern nur für einen ganz spezifischen Bereich (ebd., S. 134-144). Im Fall von ‚Didaktik‘ könnte man schnell meinen, ihr spezifischer Bereich wäre die umfassende Ausdifferenzierung dessen, was – angelehnt an den Bestseller von Meyer (2010) – „guter Unterricht“ ist. Doch geht es mit dieser Brille auf die Realität gerade nicht darum, Unterricht hinsichtlich seiner Vermittlungs- und Sozialstruktur über den unmittelbaren Praxisbedarf hinaus transparent zu machen (Gruschka 2007), um ihn dann verbessern zu können. Vielmehr verengt didaktische Theorie von vornherein den Blick auf das unterrichtliche Geschehen massiv: einerseits, um eine handlungsleitende Theorie (und nicht per se eine überfordernde) sein zu können, und andererseits, um durch Orientierung an bestimmten Kriterien (insb. Meyer 2010; Helmke 2017, S. 168-271) die entsprechende Praxis als „gut“ gelten lassen zu können.

Die meisten der didaktischen Gedanken zur Unterrichtsplanung, welche man in der gängigen Literatur vorfindet, zielen offenkundig darauf, Orientierungshilfen bei der Unterrichtung ganzer Klassen zu bieten und können dies paradoxerweise nur schaffen, indem sie die Bedeutung der Klassenförmigkeit für die individuellen Lernprozesse nicht allzu ernst nehmen (II). Dies gilt ebenso für das vermutlich am meisten verbreitete, mittels Lehr-Lernforschung aktualisierte Nachfolgemodell in didaktischer Denkform: das Angebots-Nutzungsmodell nach Andreas Helmke (III). Obwohl letzteres von seinem Aufbau her und seiner empirischen Grundlegung prädestiniert ist, die blinden Flecken klassisch-präskriptiver Didaktik zu überwinden, unterbleibt dies. Der m.E. zentrale Effekt hiervon ist das Verhindern einer Einsicht, welche schulische Akteur*innen in ihrer Handlungsfähigkeit beeinträchtigen könnte: Es geht um

Was bei Prüfungen zu beachten ist

Prüfungen gehören zu einem an Qualifikationsmöglichkeiten reichen Leben. Sie bilden in der Pädagogik herausragende Momente, auf die viele Lehreinheiten zulaufen. In pädagogisch zugewandter Manier möchten die Prüfenden aber ihre Prüflinge einerseits nicht gänzlich unvorbereitet in das Verfahren stolpern lassen, andererseits müssen sie auch darauf achten, dass justiziable Verwaltungsnormen eingehalten werden.

Von dieser Quadratur des Kreises zeugt das in Auszügen hier abgedruckte Dokument (die Formatierungsmerkmale wurden weitgehend beibehalten). Es handelt sich um eine interne Handreichung für Lehramtsreferendar*innen, die im Prüfungsgestrüpp nicht zu Fall kommen sollen. Doch das scheint leichter gesagt als getan. Lesen Sie selbst!

Vor dem Prüfungstag

- Festlegung des **Prüfungstermins in Absprache mit der gewünschten Fachleitung und der Schule.**
- **Automatischer Eintritt ins Prüfungsverfahren mit Ablauf des letzten Monats vor Beginn des letzten Halbjahres. Bis zu diesem Zeitpunkt kann dem Prüfungsamt eine Prüferin oder ein Prüfer vorgeschlagen werden. Bekanntgabe über Kernseminarleitung.** (Rücktritt von der Prüfung danach nur noch unter der Voraussetzung, dass schwerwiegende Gründe (vgl. dazu Hinweise des Prüfungsamtes für LAA S. 5) vorliegen. Bei Rücktritt von der Prüfung ohne diese anerkannten Gründe gilt die Prüfung als nichtbestanden.)

[...]

- Falls sich **Besonderheiten bei der Anfahrt zu Ihrer Schule** (Umleitungen, Sperrungen, Baustellen, Parkprobleme etc.) ergeben, fügen Sie bitte eine Wegbeschreibung in zweifacher Ausführung dazu. Wenn ihre Schule über 2 Standorte (Dependancen) verfügt, geben Sie bitte genau an, in welchem Standort die Prüfungskommission sich zuerst trifft und wo die Prüfung noch stattfindet (ggf. gesondertes Formblatt für eine Prüfung an zwei Standorten benutzen).

Tipps zur allgemeinen Organisation

- **Raum für die Prüfungskommission** organisieren und vorbereiten
- [...]
- Evtl. **Bewirtung** (durch Dritte) organisieren (→ Bewirtungsverbot, Ausschluss von der Bewirtung)

Andreas Gruschka

Im Gespräch mit Jörg Ruhloff Zur Relevanz von Varianten kritischer Pädagogik

I

Ich habe die Einladung, hier in Maria Plein über Jörg Ruhloff zu sprechen¹, gerne und spontan angenommen. Dafür gibt es zwei Gründe: Der eine besteht in der Dankbarkeit gegenüber einem Gelehrten und Menschen, die sich auf den langjährigen persönlichen Kontakt wie auf sein Einwirken in unser Fach bezieht. Der andere Grund liegt darin, dass ich, wie wohl alle unter uns, Jörg Ruhloff vermisste. Und der Vortrag heute gibt mir die Gelegenheit, mit ihm die Kommunikation fortzusetzen, die der Tod so willkürlich unterbrochen hat.

Dazu gibt es eine mir heute paradox erscheinende Bedingung. Auf der einen Seite waren die letzten etwa 25 Jahre unseres Austausches mit Texten und Gesprächen dadurch gekennzeichnet, dass wir uns fast immer prächtig verstanden. Wir lobten uns gegenseitig, weil wir am anderen jeweils etwas fanden, was teils emphatische Zustimmung auslöste oder was teils als außergewöhnliche Belehrung empfunden wurde. Wir diskutierten offene Fragen infolge bislang ungeklärter Beobachtungen, die dann zu Texten führten. Dabei klammerten wir die Frage nach der Rechtmäßigkeit unserer theoretischen Vorannahmen und Ansätze aus und konzentrierten uns auf die Resultate des von uns jeweils an einer Sache betriebenen „problematisierenden Vernunftgebrauchs“. Ich erinnere mich zum Beispiel an lange Telefongespräche über die imperialen Auswüchse der „empirischen Bildungsforschung“. Er oder ich hatten dies und jenes gelesen und erlebt und überlegten, wie darauf zu reagieren sei. Die Folge waren einige scharfe Interventionen auf Tagungen und durch Publikationen.

In diesen Gesprächen auftretende Differenzen mündeten in eine gegenseitige Befruchtung und nur in wenigen Fällen zu andersartigen Schlussfolgerungen. Diese Gleichsinnigkeit und dieser Gleichklang in der Analyse und Bewertung der diversen Problemfelder erziehungswissenschaftlicher Theorie, Empirie, der jeweils aktuellen Reformbewegungen sowie alltäglicher pädagogischer Erscheinungen überraschte uns selbst, weil wir doch wussten, dass das, was Ruhloff so schön den „Überzeugungsboden“ des Vortragenden nannte, uns deutlich trennte.

Seine erste entsprechende Qualifizierung lautete zunächst: Die von mir betriebene Aufklärung im Kontext der „Negativen Pädagogik“ (Gruschka 2004, zuerst: 1988) und der „Pädagogischen Korrespondenz“ sei nicht „im methodisch-problematischen als vielmehr in einem dogmatisch-,kritischen‘ Sinne

1 Die Corona-Pandemie verhinderte, dass der Vortrag dort gehalten werden konnte.

[zu verstehen]. Die Gültigkeit ‚allgemeiner, universeller Zielnormen und Inhalte der Pädagogik: Bildung zur Individualität, Erziehung zur Mündigkeit usf.‘ und so fort? wird für abgemacht unterstellt.“ (Ruhloff 1997, S. 114). Er vermisste also eine Analyse des ungelösten Normenproblems à la Ruhloff. Die Mikrologie der Fallstudien, die in der Pädagogischen Korrespondenz seit 1987 veröffentlicht wurden, wird in Ruhloffs Zehn-Jahres-Betrachtung gelobt, ohne dass gefragt wird, wie wir methodisch zu solchen überraschenden erschließenden Beobachtungen gekommen sind, doch wohl nicht dogmatisch kritisch. Aber das Lob wird eingeschränkt, wo Ruhloff es so scheint, als ob „nach dem Haar, das sich auch in der besten Suppe noch finden lasse[.]“ (ebd., S. 116) gesucht würde. Diese kritische Pädagogik, so konnte man das auch verstehen, würde also negativistisch, demaskierend, gar denunzierend vorgehen, als ob alles schlecht wäre. Die Kritik schien mir merkwürdig für jemanden, der dergleichen Haare gerne in grundlagentheoretischen Überlegungen aufgefunden hatte.

Ruhloff bestritt nicht die aufklärerische Substanz vieler bereits 1997 und nach zehn Jahren „Pädagogischer Korrespondenz“ vorliegender Studien, aber ihn störte anhaltend der als nicht gültig bewertete „negativ gesellschaftsmetaphysische Holismus der Programmatik“ einer Pädagogik, die sich der „Kritischen Theorie“ Adornos verpflichtet fühlt. Ich dachte also falsch, wenn auch oft mit richtigen Resultaten!?

Danach hatten wir es vermieden, die vielleicht doch gebotene Diskussion über die Angemessenheit dieser Urteile zu führen. Gab es dazu eine Hemmung, weil diese zu Abgrenzungen hätten führen müssen? Waren solche, die Ruhloff so luzide in seinem Normenbuch vorgeführt hatte, angesichts der Entwicklung des Faches und der Reformen vergleichsweise irrelevant geworden? Als wir mit maßgeblicher Hilfe von Jörg Ruhloff die „Frankfurter Einsprüche“ formulierten und um Zustimmung warben, versammelten wir auf der Unterschriftenliste Menschen, die für ein enorm breites Spektrum solcher Überzeugungsböden standen: Eine Art große Koalition einer erneuerten Kritik, nun an dem aufblühenden PISA-Regime. Mir war es ein großes Vergnügen, ehemalige scharfe Gegner zum gemeinsamen Einspruch bewegen zu können. Ludwig von Friedeburg unterzeichnete genauso wie Hans Meier. Ein nicht unwesentlicher Teil der Arbeiten von Ruhloff richtete sich ab 2000 auf die scharfe argumentative Gegenwehr gegen die Entwicklungen in unserem Fach und die dazu passende Reform des Bildungswesens. Er schien mehr und mehr die Zurückhaltung abzustreifen, die er vordem in meinen Augen gezeigt hatte.

In diesen Jahren unseres Austausches gingen so manche materialen Analysen als Kritiken hin und her und wurden zustimmend kommentiert. Gab es mithin keine Differenzen mehr? Wenn doch, worin bestanden sie? Wenn davon etwas hochkam, merkwürdigerweise einseitig durch Ruhloff, während ich mich nicht schriftlich an der Prinzipienwissenschaft seines Typs abgearbeitet habe, wenn also davon etwas hochkam, dann wechselte Ruhloff schnell das Thema, so als ob er Streit zwischen uns vermeiden wollte, vielleicht auch, weil er ihn nicht mehr als produktiven erwartete. Schien es ihm nicht lohnend, mehr

Katarina Froebus

Sich der Verunsicherung aussetzen – mit dem Untoten leben. Pädagogische Problematisierungen nach dem Tod des Subjekts

Das Untote ist allgegenwärtig: Während sich die Kulturwissenschaft mit Zombiefilmen auseinandersetzt, sucht das Untote die Pädagogik als nicht stillzustellender Diskurs um das pädagogische Subjekt heim, das nach dem Verklingen der Debatten um den „Tod des Subjekts“ als Resultat von Prozessen subjektivierender Anerkennung (Ricken 1999, 2013) in den Blick rückt. Der Tod des Subjekts markiert den Bruch mit Vorstellungen von Souveränität und Autonomie, auch wenn das pädagogische Subjekt auf „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe) angewiesen bleibt. Denn Pädagogik kann trotz der Infragestellung aller Setzungen auf ihr Subjekt nicht verzichten. Die Metapher des Untoten vereint Widersprüchliches: Der Tod des Subjekts hat Konsequenzen für erziehungswissenschaftliches Denken, das das Subjekt jedoch nicht verabschieden kann. Das pädagogische Subjekt ist tot und dennoch wird es angerufen: Es wird zu einem ‚Un-Toten‘. Die Auseinandersetzung um den (Un-)Tod des Subjekts ist keine Gedankenspielerlei: „Das Subjekt wird nicht *toterklärt*, es ist bereits annulliert in der gesellschaftlichen Realität“ (Wimmer 1988, S. 216, Herv. i. Orig.). Das Untote ist kein präziser Begriff, das macht ihn geeignet dafür, die unterschiedlichen Kritikperspektiven auf das moderne Subjekt zu beschreiben. Die Kritik am modernen Subjekt mahnt das Vergessene, Verdrängte, nicht Stillzustellende an, wie auch das Ausgeschlossene und Marginalisierte. Besonders in dieser Kritik und den als Antwort darauf formulierten bildungsphilosophischen Einsätzen taucht das Untote auf (ausführlicher Froebus 2019). Seit längerem und expliziter hat sich vor allem die Kulturwissenschaft mit dem Thema beschäftigt: Untot, so Metz und Seeßlen, bezeichne einen „Zustand des Umbaus, Verlusts oder der Transformation des (bürgerlichen) Subjekts“ (Metz/Seeßlen 2012, S. 302). Diese Definition wirkt paradox, trifft aber gut den Zustand der Unruhe, in den die kritische Auseinandersetzung den Begriff des modernen Subjekts versetzt. Die Auseinandersetzung mit dem Untoten ist verunsichernd.

Die Figur des Untoten steht für den Verlust aller Gewissheiten, für unheimliche Transformationen des Denkens. Spuren des Untoten finden sich gegenwärtig in der Neujustierung erziehungswissenschaftlichen Denkens durch den Posthumanismus (Wimmer 2019), wie auch im Anspruch, in einer „Dark Pedagogy“ (Lysgaard/Bengtsson/Laugesen 2019) das Düstere nicht auszuschließen, sondern in pädagogische Antworten auf aktuelle Herausforderungen miteinzubeziehen. Als eine solche kann wohl die durch das Covid-19-Virus ausgelöste Krise gelten, die neue, distanziertere Formen des Zusammenlebens