

# Zeitschrift für kritische Zeitdiagnostik in Pädagogik und Gesellschaft

68\_2023

**AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK** Dieter Nittel Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht **AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE** Hannes König/Eike Wolf Sandkastenkasuistik. Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit in der fallrekonstruktiven Hochschullehre **REFORMKRITIK** Marion Pollmanns Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in drei Fallstudien **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE** Richard Lischka-Schmidt Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit **SALZBURGER SYMPOSION I** Dietrich Benner Mit-einander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung? **SALZBURGER SYMPOSION II** Ralf Mayer Zur Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche. Diesseits und jenseits des Angreifens und Aufführens von Gründen

Pädagogische  
Korrespondenz

## **IMPRESSUM**

Pädagogische Korrespondenz. Zeitschrift für kritische Zeitdiagnose in  
Pädagogik und Gesellschaft  
Jg. 36, Heft 68 (2/2023) | ISSN: 0933-6389 | ISSN Online: 2196-1425

### **HERAUSGEBER\*INNEN UND REDAKTION:**

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg), Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main), Sascha Kabel (Flensburg),  
Marion Pollmanns (Flensburg)

### **WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT:**

Peter Euler (Darmstadt), Andreas Gruschka (Frankfurt/Main), Bernd Hackl (Wien),  
Andrea Liesner (Hamburg), Andreas Wernet (Hannover), Antonio Zuin (São Carlos, Brasilien)

### **REDAKTIONSADRESSE:**

Dr. Sieglinde Jornitz, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation,  
Rostocker Straße 6, 60323 Frankfurt am Main  
Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (s.jornitz@dipf.de) oder  
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen ein  
Begutachtungsverfahren.

### **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN:**

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von rd. 200 Seiten (Print und Online).  
Einzelheft Print: 12,50 €  
Jahresabonnement Print: Institutionen 40,00 €; Privat: 23,00 €  
Jahresabonnement Online: Institutionen 80,00 €, Privat: 30,00 €  
Jahresabonnement Print+Online: Institutionen 80,00 €; Privat 30,00 €  
Ab Heft 65 (1-2022) erscheint die Pädagogische Korrespondenz mit eigenem Volltext-Archiv  
auch digital. Alle Fragen zum digitalen Zugriff und zu Abonnements beantwortet  
der Verlag Barbara Budrich unter zeitschriften@budrich.de.  
Das digitale Angebot finden Sie auf: <https://pk.budrich-journals.de>

Print-Preise jeweils zzgl. Versandkosten.

Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Abonnements verlängern sich automatisch  
um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag. Kündigungsfrist bis drei  
Monate zum Jahresende.

### **ABONNEMENTS- UND ANZEIGENVERWALTUNG:**

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, 51379 Leverkusen  
Tel. +49 (0) 02171 79491 50 – [zeitschriften@budrich.de](mailto:zeitschriften@budrich.de)  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de) | [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de) | [www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

© 2023 Verlag Barbara Budrich, Opladen · Berlin · Toronto

Die Zeitschrift sowie alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Ver-  
wertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen  
Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikro-  
verfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich  
gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.  
Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: PK24 vom 01.01.2024

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen  
Umschlaggestaltung: [lehfeldtgraphic.de](http://lehfeldtgraphic.de)

# INHALT

## AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

*Dieter Nittel*

Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022:  
Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen  
Professionalisierungsansatzes spricht

3

## AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

*Hannes König und Eike Wolf*

Sandkastenkasuistik. Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit  
in der fallrekonstruktiven Hochschullehre

12

## REFORMKRITIK

*Marion Pollmanns*

Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in  
drei Fallstudien

32

## GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

*Richard Lischka-Schmidt*

Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte  
Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit

51

## SALZBURGER SYMPOSION

71

### SALZBURGER SYMPOSION I

*Dietrich Benner*

Miteinander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung?

72

### SALZBURGER SYMPOSION II

*Ralf Mayer*

Zur Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche. Diesseits und  
jenseits des Angreifens und Aufführens von Gründen

91



# AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK

Dieter Mittel

## Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht<sup>1</sup>

I

Kaum kritische Nachfragen an den Nationalen Bildungsbericht – trotz gravierender Defizite

Während pädagogische Berufsverbände, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und andere Organisationen („Fachbeirat Digitalisierung und Bildung älterer Menschen“) durchaus kritisch auf den aktuellen Nationalen Bildungsbericht reagiert haben, scheint sich die Erziehungswissenschaft betont zurückhaltend, um nicht zu sagen: indifferent zu gerieren. Dabei sind die Mängel in dieser Dokumentation keineswegs trivialer Art, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Der genuine Objektbereich des Bildungsberichts, das deutsche Bildungssystem (auch „Bildungswesen“ im Bericht genannt), wird im Unterschied zu den vergangenen Jahren um die Sphäre des nonformalen Lernens und den Fokus ‚Bildung im Lebenslauf‘ erweitert. Da durch diese Erweiterung auch die Veränderung des ursprünglichen Gegenstandsbereichs nicht auszuschließen ist, wäre eine Bestimmung bzw. eine Spezifizierung der Kategorie Bildungssystem unbedingt notwendig gewesen. Doch an keiner Stelle des Berichts erfahren die Leser\*innen, wo der um die Elemente non-formales Lernen und Lebenslauf erweiterte Phänomenbereich anfängt und wo er aufhört – spricht: Die alten Grenzen werden verschoben aber keine neuen markiert.
- Der Bildungsbericht 2022 nimmt die Bildungsrealität höchst lückenhaft wahr: So wird zwar der Anspruch vertreten, „unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ (...) die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang“ (B. i. D., S. 1) zu

1 Der vorliegende Beitrag greift auf eine Argumentation zurück, die bereits in dem Text „Der Hegemonieanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes in der Kritik“ entfaltet wurde (Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 4/2023, in Vorbereitung).

betrachten. Gleichzeitig wird ausgerechnet jene Bildungswelt im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens ausgeblendet, die die Lebenslauforientierung gleichsam mustergültig repräsentiert, nämlich die diversen Felder Soziale Arbeit/Sozialpädagogik.

- Der Bericht trägt zu einer verzerrten Wahrnehmung bei, was die zivilgesellschaftliche Verankerung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen angeht. So wird gezielt der Eindruck erweckt, als finanziere sich das Bildungswesen ausschließlich durch staatliche Gelder. Auf die Kompensation der finanziellen Unterausstattung gerichtete Strategien und Vorgehensweisen des pädagogischen Personals werden ausgeblendet. Aber auch der nicht gerade bescheidene Anteil von Stiftungen an der Finanzierung des Systems (Nittel 2023b) bleibt unerwähnt.
- An einer Stelle werden aus sozialwissenschaftlicher Beobachterperspektive Bildungsverlaufsmuster zwischen Sekundarbereich und Arbeitsmarkt untersucht, wobei die (an keiner Stelle definierte) Kategorie der „Zwischenepisoden“ mehrfach immer dann bemüht wird, wenn keine klaren Verlaufsmuster identifiziert werden können. Hier rächt sich die konsequente Ausblendung der Teilnehmersicht, denn erst die konkrete Benennung – was solche Zwischenepisoden überhaupt sind und was sie für die Akteure\*innen bedeuten – erlaubt ja erst eine angemessene bildungswissenschaftliche und lebenslauftheoretische Einordnung: Handelt es sich dabei um das Durchlaufen eines pädagogisch begleiteten Freiwilligendienstes oder um die Absolvierung freiwilliger Praktika? Liegt ein längerer Krankenhausaufenthalt vor? Haben die Akteure\*innen schlicht ein freiwilliges Moratorium eingelegt („auf Dauer chillen“)? Eine sozialisationstheoretische interessante Einordnung solcher „Zwischenepisoden“ spart der Bericht aus, weil diese eine systematische Berücksichtigung der Teilnehmersicht erforderlichlich gemacht hätte.
- Der Bildungsbericht zeichnet sich durch systematische Mängel und handwerkliche Fehler aus: Da wird in einem Kapitel die Summe *aller* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufgelistet, ohne dass die Weiterbildung als einer der größten Bereiche in dieser Aufstellung vorkommt. Der Elementarbereich als Element des non-formalen Lernens wird – im Widerspruch zu den theoretischen Vorgaben des Berichts – zur formalen Bildung gezählt. Die pädagogischen Berufsgruppen treten gleichsam wie isolierte Monaden auf, ohne dass die offensichtliche Kooperation und Arbeitsteilung näher thematisiert werden.

## II

### Szientistisches Professionsverständnis vs. differenztheoretischer Ansatz

Statt die eben angedeuteten Mängel weiter im Detail auszuleuchten (vgl. Nitel 2022, 2023a, b, c, d), widmet sich der vorliegende Beitrag ausschließlich einer bislang nur wenig beachteten Auffälligkeit: Eher subtil und dezent als explizit und offensiv wird der Eindruck eines Alleinvertretungsanspruchs des szientistischen Professionalisierungsansatzes erzeugt, der mit der weitgehenden Ausblendung einer im akademischen Raum weithin geachteten Position der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung Hand in Hand geht. Oder anders formuliert: Ohne die pluralistische Verfasstheit im Spektrum berufstheoretischer Lehrmeinungen in Rechnung zu stellen und auch dem durchaus prominenten differenztheoretischen Professionalisierungsverständnis Raum zu geben, wird das szientistische Verständnis von Professionalisierung gleichsam alternativlos als theoretische Referenz in Szene gesetzt. Bekanntlich zeichnen sich szientistische Ansätze dadurch aus, dass sie – vereinfacht ausgedrückt – die im Funktionssystem der Wissenschaft ventilerten Befunde und Handlungsoptionen nicht nur als die geeignetsten, besten und erfolgversprechendsten Lösungen betrachten, sondern die Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft ideologisch überhöhen, ja sogar mystifizieren. Der szientistische Ansatz von Professionalisierung, der besonders deutlich in den Arbeiten von E. Klieme, J. Baumert sowie Vertreter\*innen der pädagogischen Psychologie artikuliert wird, geht in seinem Theorie-Praxis-Verständnis unausgesprochen von der Prämisse der Überlegenheit der wissenschaftlichen Denk- und Wissensformen aus. Wissenschaft beansprucht hier per se einen exklusiven Geltungsanspruch auf Wahrheit, obwohl dieser im Sinnuniversum der Wissenschaft primär verfahrenstechnisch – nämlich über methodisch kontrollierte Prozeduren der Verifikation und Falsifikation – begründet ist. Unter formalpragmatischen Aspekten taucht der Geltungsanspruch auf Wahrheit auch in der kommunikativen Alltagspraxis auf. Die szientistische Richtung, die ihr Erkenntnisinteresse (Habermas 1977) auf das Technisch-instrumentelle reduziert und ihre Adressaten\*innen vor allem in der Politik hat, korrespondiert eng mit dem Kompetenzansatz der pädagogischen Psychologie, wobei die Generierung allgemeingültiger Propositionen eng an Häufigkeitsverteilungen gekoppelt wird. Das erklärt den bevorzugten Einsatz verteilungstheoretischer Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Das Attribut „differenztheoretisch“ im zweiten Modell gründet auf der Anerkennung des Umstandes, dass Berufspraxis und Wissenschaft einer unterschiedlichen Rationalität und Handlungslogik folgen und beide Sphären folglich ihre Autonomie anzuerkennen haben. Diese in den strukturtheoretischen Professionskonzepten Oevermanns, der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus und anderer sozialwissenschaftlicher Richtungen angelegte

Maxime der Selbstbestimmung bezieht sich keineswegs nur auf die pragmatische Seite von Professionalität, also auf das Handeln. Autonomie schließt auch die selbstbestimmte Nutzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Berufspraxis ein. Als Vertreter des hier skizzierten Paradigmas gelten E. Hughes, U. Oevermann, F. Schütze und A. Abbott. Diese attestieren dem Berufswissen eine eigene Dignität und dem wissenschaftlichen Wissen eine *andere Qualität*, ohne es per se als *überlegenes Wissen* zu priorisieren. Unter epistemologischen Gesichtspunkten ist der differenztheoretische Ansatz immer bemüht, sowohl die kühle und objektivierende Beobachterperspektive als auch die auf Verstehen der interpretativen Eigenleistungen der Akteure\*innen ausgerichtete Teilnehmersicht bei der Erschließung der Phänomene geltend zu machen.

### III

## Der Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Ansatzes und seine (negativen) Folgen

Auf welchen Beobachtungen beruht die Behauptung, der Bericht suggeriere einen Alleinvertretungsanspruch auf das kompetenztheoretische Professionalisierungsmodell? An einer Stelle wird beispielsweise festgestellt, dass „die Orientierung an übergeordneten Kompetenzvorstellungen“ (B. i. D., S. 266) deutlich zugenommen habe und zugleich die Systematik von Baumert und Kunert (2006) als Referenzmodell in mehreren pädagogischen Subdisziplinen verbreitet sei (B. i. D., S. 266). Auch würden sich die für das pädagogische Personal zuständigen Ausbildungsinstitutionen vorwiegend an Kompetenzrastern orientieren, was wiederum die Akzeptanz diesbezüglicher wissenschaftlicher Ansätze unterstützen würde. Zugleich ist der argumentative Aufbau ganzer Kapitel und Abschnitte (von E bis G) auf das Kompetenzmodell ausgerichtet. Der zumindest implizit vertretene Alleinvertretungsanspruch wird formal in der Weise artikuliert, als andere Lehrmeinungen im eigentlichen Text schlicht nicht zu Wort kommen. Gewöhnlich orientieren sich wissenschaftliche Experten\*innen an der Maxime, die Existenz anderslautender Lehrmeinungen zumindest minimal in Rechnung zu stellen, etwa in Form von Fußnoten. Das gilt erst recht bei der Erstellung offizieller Dokumente im politischen Kontext. Für die Autoren\*innen des Bildungsberichts scheinen solche Maximen offenbar nur eingeschränkt zu gelten. Das hier anklingende Vorgehen darf nicht kommentarlos hingenommen werden. Denn wer die Kritik am Kompetenzansatz zu verharmlosen, wegzudiskutieren oder gar zu tabuisieren versucht, verzerrt den Stand der wissenschaftlichen Diskussion! Immerhin weist das sich auf den Kompetenzansatz beziehende Verzeichnis an kritischen Publikationen eine beträchtliche Länge auf. Unter den Skeptikern\*innen und Kritikern\*innen befinden sich Vertreter namhafter Fakultäten. So haben sich beispielsweise an der Frankfurter Universität 2017 Reprä-

sentanten\*innen des medizinischen und des rechtswissenschaftlichen Fachbereichs gemeinsam mit einem Fachdidaktiker der Biologie zusammengetan und in Reminiszenz zur ironischen Wortschöpfung des Philosophen Odo Marquard den Kongress „Inkompetenzkompensationskompetenz“ abgehalten. Mit Bezug auf die Schule geben in der Berliner Erklärung circa 20 Erziehungswissenschaftler\*innen der Humboldt Universität Folgendes zu Protokoll: „Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet. Damit wird in Forschung, Schule und Öffentlichkeit die Vorstellung von dem, was Bildung ist und sein soll, in problematischer Weise verengt“ (Berliner Erklärung, S. 2). Andere wissenschaftlich Tätige stellen fest, dass die bei der Formierung von Kompetenz zur Geltung kommende Koproductio von pädagogisch Tätigen und pädagogischen Adressaten\*innen von Vertreter\*innen des szientistischen Ansatzes notorisch unterschätzt werde. Diese Hinweise zeigen, dass die im Bildungsbericht unterstellte Akzeptanz des Kompetenzansatzes im Wissenschaftsbetrieb und der Anschein einer Deutungshoheit ein verzerrtes Bild von den vorherrschenden Diskursen vermitteln.

Ebenso schwer wiegt folgender Sachverhalt: Ohne dass dieses Vorgehen auf seine berufspolitische Akzeptanz und wissenschaftliche Belastbarkeit überprüft worden wäre, übertragen die Autoren\*innen des Bildungsberichts das bei der Vermessung der pädagogischen Ziel- und Adressatengruppen genutzte Kompetenzmodell kurzerhand auf die Angehörigen der sozialen Welt der Berufstätigen, also auf die Weiterbildner\*innen, Lehrer\*innen und andere pädagogische Berufsgruppen. Ist es sinnvoll, beide Gruppen – die soziale Welt der pädagogisch Tätigen und die Angehörigen der Adressaten\*innen und Zielgruppe – in einer solchen Weise zu vermischen? Immerhin erhöht ein solches Vorgehen zum einen das Risiko, einer paternalistisch gefärbten Pädagogisierung pädagogischer Berufsgruppen Vorschub zu leisten. Zum anderen blenden die Autoren\*innen den Umstand aus, dass sie in ihrer Eigenschaft als Hochschullehrer\*innen und Repräsentanten\*innen von Ausbildungsinstitutionen nicht unwesentlich an der Formierung des Kompetenzprofils des von ihnen untersuchten pädagogischen Personals beteiligt sind. Die hier zum Ausdruck kommende Skepsis gegenüber dem Vorgehen des Berichts liegt insofern auf der Hand, da im Kern immer wieder die gleiche, außerordentlich voraussetzungsreiche Leitfrage gestellt wird: Welchen Kompetenzerwartungen sind die Pädagogen\*innen zum einen ausgesetzt und wie sind die faktischen Qualifizierungswege zum anderen beschaffen? Ganz abgesehen davon, dass dieser Abgleich personenbezogener Merkmale mit institutionellen Erwartungen als solchen problematisch erscheint, liegt einer solchen Herangehensweise ein defizitorientierter Blick auf die pädagogische Praxis zugrunde.

Der 9. Bildungsbericht betreibt, da die Situation des Personals im Bildungswesen (Qualifikationen, Fortbildungsbedarf usw.) ja ausdrücklich als Schwer-

punkt gewählt wurde, auch eine Art pädagogische Berufsgruppenforschung. Doch auch dabei trägt das szientistische Professionalisierungskonzept eher zur Verengung des Verständnisses gegenüber jenen Personen bei, welche tagtäglich die mühevollen Arbeit verrichten. Während das differenztheoretische Professionalisierungsverständnis wohl kaum von dem Involviert-Sein der ganzen Person der pädagogischen Praktiker\*innen in das berufliche Geschehen abstrahieren würde, reduziert das szientistische Lager die Berufsrolleninhaber\*innen konsequent auf ihre bloße Funktion. Existenziell wichtige Themen, z. B. Gesundheitsrisiken wie Burn-out, Aspekte der Daseinsicherung, Berufszufriedenheit oder ungleiche materielle Entschädigungschancen werden folgerichtig ausgegrenzt. Allein, die Verabsolutierung der Beobachterperspektive und die Nichtbeachtung beruflicher Paradoxien und Widersprüche im Kontext von pädagogischer Arbeit sowie die Ausklammerung der damit verbundenen Bewältigungsstrategien verschaffen der Berufspraxis gute Gründe, sich in dem Bildungsbericht unverstanden, nicht ernsthaft adressiert – kurz: nicht ernst genommen zu fühlen.

Der szientistische Professionalisierungsansatz setzt darüber hinaus weitreichende Bedingungen, wie das pädagogische Personal wahrgenommen, kategorisiert und implizit bewertet wird – und dies eben nicht nur im Kontext wissenschaftlicher und politischer Diskurse, sondern über die Vermittlung durch die Medien auch in der Öffentlichkeit. Hier geht es also auch um die Konstruktion der Adressaten\*innen in einem erweiterten Maßstab. Wichtige Bestandteile dieser Adressatenkonstruktion stellt eine ganze Palette hypothetisch angenommener Wirkungszusammenhänge dar: So werde nach Ansicht der Autoren\*innen des Berichts das augenblickliche Bildungssystem und die Lage der darin agierenden pädagogischen Berufsgruppen vom demografischen Wandel entscheidend mitgeprägt. Weitere Einflussfaktoren seien die Binnenwanderung, Migrationsprozesse, späte Familiengründungen sowie die Corona-Pandemie. Auch die ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die davon abhängigen finanziellen Ausgaben des Staates würden auf das Handeln der Praktiker\*innen einwirken. Diese und weitere *Wirkungszusammenhänge* werfen die Frage nach „Effekten“ in die umgekehrte Richtung auf: Bedeuten die Existenz von Berufsverbänden oder Erfolge in der gewerkschaftlichen Interessenspolitik nicht auch, dass die untersuchten pädagogischen Berufsgruppen als ‚Mitproduzenten\*innen‘ ihrer beruflichen Umwelt, als Autoren\*innen ihrer eigenen Berufsbiografie in Erscheinung treten? Nehmen die pädagogischen Akteure\*innen etwa nicht an den bildungspolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teil? Die im Bericht vorherrschende Adressatenkonstruktion schließt derartige Fragen kategorisch aus. Dieses weist eine eindimensionale Akzentuierung auf, sodass die pädagogischen Praktiker\*innen hier gleichsam als Produkte struktureller Bedingungen in Erscheinung treten, ohne dass die mit der Adressatenkonstruktion verbundenen Hintergrunderwartungen auch die gegenläufige Beeinflussung der pädagogischen Wirklichkeit in irgendeiner

Weise vorsehen würden. Auf der Bühne bildungspolitischer Steuerungsaktivitäten erscheinen die pädagogisch Tätigen der Tendenz nach als bloße Objekte, als Adressaten\*innen von Maßnahmen, die nicht nur im bildungspolitischen Handeln, sondern bereits in der Wahrnehmung der Entscheidungsträger\*innen – und der Forscher\*innen (!) – subtil auf einen passiven Status getrimmt werden. Die klassische Argumentationsfigur, dass Bildung *das* zentrale Medium der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt darstelle (Tenorth 2020), steht in einem diametralen Gegensatz zu der unterkomplexen Fixierung auf einseitige Wirkungen. Wer eine Erklärung für das tiefsitzende Misstrauen der Berufspraxis gegenüber der quantitativen Bildungsforschung sucht, sollte sich die subtile Adressatenkonstruktion und den hier vorgenommenen Entzug des Subjektstatus der pädagogisch Tätigen vor Augen führen.

Leser\*innen, welche die Übersicht an verwendeter Literatur am Ende des Bildungsberichts zur Kenntnis nehmen, mögen sich vielleicht fragen, ob die hier formulierte Kritik überhaupt berechtigt ist. Werden da nicht auch vereinzelt Buch- und Zeitschriftenartikel von Vertretern\*innen des differenztheoretischen Ansatzes aufgeführt? Doch wer sich anschließend die Mühe macht (mithilfe der Suchfunktion in PDF-Dokumenten) zu überprüfen, ob die entsprechende Literatur auch im eigentlichen Berichtsteil argumentativ verarbeitet ist, wird schnell eines Besseren belehrt. Die inhaltlichen Positionen der entsprechenden Literatur tauchen im eigentlichen Text nicht auf.

## IV

### Wo bleibt das Konstruktive? Gibt es Alternativen zur szientistisch orientierten Bildungsberichterstattung?

Eine der Prämissen der hier formulierten Gegenrede lautet, dass auch die für den Nationalen Bildungsbericht verantwortlichen Experten\*innen keineswegs über jenen Standards stehen, die für alle wissenschaftlichen Expertisen offizieller Art gelten. Die fast schon zur Schau gestellte Indifferenz gegenüber einer ganzen Richtung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung geht mit der Ausklammerung der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der Gesundheitsbildung, das über den gesamten Lebenslauf verteilte pädagogische Beratungswesen sowie der politischen Bildung Hand in Hand. Dieser nicht zu übersehende Tatbestand der manifesten Exklusion ganzer Bildungsbereiche und wissenschaftlicher Lehrmeinungen und der Verzicht auf eine präzise Objektbestimmung bilden zwingende Gründe, die fachwissenschaftliche Qualität des Bildungsberichts zu hinterfragen.

Bemerkenswert sind die bereits erwähnten kritischen Rückmeldungen, die in den einschlägigen Wissenschaften *nicht* erfolgt sind. Mir persönlich wurde in kollegialem Austausch hin und wieder gesagt, dass der Bildungsbericht „ja schließlich gar keine richtige Wissenschaft“ sei. Hier handele es sich, so wurde

ausgeführt, um eine Textsorte, die „nur Legitimationszwecken diene“. Dabei wird allerdings der Umstand vernachlässigt, dass derartige Dokumente aus Steuergeldern finanziert werden und die Öffentlichkeit sehr wohl eine gewisse Güte in den wissenschaftlichen Expertisen verlangen kann. Der eigentliche Adressat von Wissenschaft ist und bleibt die Gesellschaft. Schließlich dient die hier adressierte Textsorte keineswegs nur zur Politikberatung, sondern bietet auch der Zivilgesellschaft eine Grundlage für folgenreiche diskursive Prozesse. Mehr noch, mit dem Bildungsbericht werden Relevanzen festgelegt, Zonen des legitimen und nicht-legitimen Wissens bestimmt, sprich: Wirklichkeit konstruiert. Wer auf die Mängel des Bildungsberichts mit dem Abwehrmechanismus postmoderner Ironie reagiert, verkennt die Ernsthaftigkeit der mit den Befunden verknüpften Konsequenzen. Erst recht liefert eine derartige Distanzierung Vertretern\*innen der nachwachsenden Wissenschaftler\*innen-Generation kaum Gründe, vorbildliche wissenschaftliche Standards auch für Texte im politischen Verwendungskontext und für die breite Öffentlichkeit einzufordern – so wie es sich eigentlich gehört.

Aufgrund des im Bildungsbericht verhandelten Phänomenbereichs – nämlich den fest an das Individuum gekoppelten Gegenstand ‚BILDUNG‘ – erscheint es rätselhaft, warum bislang keine Anstrengungen unternommen worden sind, um das in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften breit geteilte Postulat des Methodenpluralismus und der Kombination methodisch kontrollierter Verfahren des Fremdverstehens auch auf die Bildungsberichterstattung zu applizieren. Obwohl es wissenschaftsgeschichtlich eine Vielzahl konstruktiver Beispiele gibt, qualitative und quantitative Forschung zu kombinieren (man denke hier nur an die Shell-Jugendstudie von 1982 [von Jürgen Zinnecker, Arthur Fischer und Werner Fuchs]), und eine intensive fachwissenschaftliche Debatte zum Thema Datentriangulation und Methodenmix geführt wird, scheinen diese Impulse an der staatsnahen Auftragsforschung wie der Bildungsberichterstattung regelrecht abzurallen. Wird die Prämisse von guter Forschung, dass sich die Forschungsmethoden am Gegenstand auszurichten haben und nicht umgekehrt, nicht auch von den Protagonisten\*innen des scientistischen Wissenschaftsverständnisses geteilt? Da sich der mit dem Themenkomplex ‚Bildung‘ korrespondierende Objektbereich nun einmal durch eine gesteigerte Komplexität auszeichnet, durch die Akteure\*innen mit konstruiert wird, also stark vom „subjektiven Faktor“ abhängig ist und somit nur unter Mobilisierung der Beobachterperspektive und der Teilnehmersicht zu erschließen ist, wird die hier kritisierte Art der Bildungsberichterstattung in Zukunft auch weiterhin mit kritischen Anfragen, Zweifeln und Gegenreden rechnen müssen.

## Literatur

- Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media; DOI: 10.3278/6001820hw.
- Berliner Erklärung (2023): [https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/aktuelles/berliner-erklaerung\\_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/view](https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/aktuelles/berliner-erklaerung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/view); 22.7.2023.
- Habermas, Jürgen (1977): Erkenntnis und Interesse. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (1982): Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Opladen: Leske und Budrich.
- Nittel, Dieter (2022): Wo bleiben die Beschäftigten? Der Bildungsbericht 2022 und die Last der Ideologie. In: Hessische Lehrerzeitung. Zeitschrift der GEW, November 2022, S. 25-26.
- Nittel, Dieter (2023a): Bildungsbericht mit Konstruktionsfehler: <https://www.jmwiarda.de/2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler>; 12.9.2023.
- Nittel, Dieter (2023b): Die Macht der Ideologie – oder: Folge der Spur des Geldes. Kritischer Kommentar zum Bildungsbericht 2022. In: hlz – Hamburger Lehrerzeitung, Ausgabe Januar und Februar 2023, S. 55-57.
- Nittel, Dieter (2023c): Ausgeklammert. Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts. In: Journal für Politische Bildung, Heft 2, S. 38-42.
- Nittel, Dieter (2023d): Ein Delta zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Gastbeitrag. In: Frankfurter Rundschau vom 27.7.2023, S. 17.
- Tenorth, Heinz-E. (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz, Berlin: Metzler.

# AUS WISSENSCHAFT UND LEHRE

Hannes König und Eike Wolf

## Sandkastenkasuistik.

## Anmerkungen zur studentischen Gruppenarbeit in der fallrekonstruktiven Hochschullehre

I

Die Etablierung kasuistischer Lehrformate in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen hat nicht nur zu einer Diversität der Verständnisse von Fallarbeit geführt (vgl. Wolf/Bender 2021), sondern ist auch durch übergreifende Muster gekennzeichnet. Spezifisch für die Kasuistik erweist sich erstens inhaltlich ein Fallbezug, zweitens ein programmatischer Anspruch eines gesteigerten Potenzials der Relationierung von theoretischen und praktischen Fragen und drittens gibt es eine charakteristische soziale Form, in die sowohl forschungspraktische wie hochschuldidaktische Fallrekonstruktionspraktiken bzw. -veranstaltungen eingebettet sind. Kasuistik heißt typischerweise auch: Es wird „gemeinsam interpretiert“ (Reichertz 2013), d.h. in einer Gruppe ohne explizite Hierarchien oder Rollenasymmetrien.

Der besondere Stellenwert dieser sozialen Form sattelt unmittelbar auf einer der Gründungsbehauptungen qualitativer Sozialforschung auf, nämlich dass diese in ihrer Forschungspraxis auf eine gruppenförmige Interpretationspraxis *angewiesen* sei; so als handle es sich dabei um ein Instrument der methodischen Validierung oder zumindest Qualitätssicherung (vgl. Oevermann et al. 1979; Reichertz 2013; Berli 2017; kritisch: Wernet 2021). Unabhängig von der Triftigkeit dieser Annahme, hat sie der populären Praxis gruppenförmiger Interpretationsrunden eine besondere Dignität verliehen und damit einen großen Anteil am Aufschwung insbesondere der sinnrekonstruktiven Varianten qualitativer Sozialforschung, für die die Gruppeninterpretationspraxis geradezu zum Markenzeichen geworden ist.

So hat sich die Gruppeninterpretationspraxis nicht nur auf Workshops und als Arbeitsbereichskolloquium etabliert, sie findet eben auch in der kasuistischen Lehre Anwendung. Welche hochschuldidaktischen Zwecke oder Programmatiken also auch immer mit der Kasuistik assoziiert werden – und natürlich muss die Kasuistik für sich beanspruchen, hochschuldidaktische Zwecke und Professionalisierungspotenziale zu erfüllen –, ihr Modus operandi ist das ‚gemeinsame Interpretieren‘. Diese hochschuldidaktische Praxis wird in der Folge auch selbst wieder zum Gegenstand von fallrekonstruktiven Untersuchungen gemacht. Dieser ‚Kasuistik der Kasuistik‘ wollen wir uns im Folgenden zuwenden.

## II

Herzmann et al. attestieren Forschungsarbeiten zur sozialen Praxis kasuistischer Hochschullehre im Kontext universitärer Lehrer\*innenbildung bislang insgesamt einen eher explorativen Charakter (vgl. Herzmann et al. 2019). Diese Einschätzung beruht vermutlich auf dem (gedachten) Vergleich mit Forschungsarbeiten zum schulischen Unterricht und ist insofern plausibel. Gleichwohl kann man auch betonen, dass die Forschungslage zur Kasuistik im relativen Vergleich zur nicht-kasuistischen Lehre, bezieht man das Gewicht der Kasuistik im Gesamt-Lehrvolumen mit ein, geradezu herausragend ist. Wir wollen im Folgenden den Blick auf einen spezifischen Aspekt einiger dieser Forschungsarbeiten richten:

Denn auffällig ist, dass sich die meisten „der bislang vorliegenden In-Situ-Studien Gespräche[n] im Rahmen studentischer Gruppenarbeit“ (ebd., S. 9) widmen.<sup>1</sup> Das liegt vermutlich auch daran, dass die hochschuldidaktische Sozialform der Gruppenarbeit in der kasuistischen Lehre besonders verbreitet ist, wobei uns hierzu statistische Daten fehlen. Gleichwohl die studentische Gruppenarbeit nicht nur in der kasuistischen Lehre vorkommt, lässt sich empirisch argumentieren, dass sie in den meisten nicht-kasuistischen Lehrkulturen eher die Ausnahme darstellt.<sup>2</sup> Das „natürliche Habitat“ der studentischen Kleingruppenarbeit an der Hochschule liegt außerhalb der Lehrveranstaltungen in studentischen Lerngruppen, die vor allem in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern anzutreffen sind und sich der gemeinsamen Klausurvorbereitung und der Bearbeitung der umfangreichen Übungszettel widmen (vgl. Nespor 1994).

Obwohl also studentische Gruppenarbeit nicht per se spezifisch für die Kasuistik ist, prägt diese soziale Form ihre empirische Gestalt und dominiert, wie auch Herzmann et al. betonen, auch in den empirischen Forschungsarbeiten zur Kasuistik. Doch findet gerade diese auffällige ‚Rahmenbedingung‘ kasuistischer Lehre – so die These dieses Aufsatzes – zu wenig systematische Berücksichtigung in den vorliegenden Analysen der kasuistischen Interaktionspraxis. Es wird, um es zu pointieren, kaum ein Unterschied gemacht, ob die Studierenden sich an einer seminaröffentlichen Diskussion be-

- 1 Aus strukturtheoretischer Perspektive scheint uns die Einschätzung unzutreffend, dass „keine systematische Gegenüberstellung von Befunden zur Praxis von Gruppenarbeitsphasen und zu Plenumsituationen“ (Herzmann et al. 2019, S. 11) zulässig sei. Derartige Systematisierungsversuche wurden allerdings in der Tat noch nicht unternommen.
- 2 Hierbei können wir uns auf empirisches Material aus einem Projekt zur universitären Lehrpraxis stützen, in dem 45 Seminarsitzungen aus verschiedenen Fächern (Literaturwissenschaft, Biologie, Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik Biologie, Deutsch und Mathematik) erhoben wurden. Gruppenarbeit fand in diesem Korpus lediglich in drei Lehrveranstaltungen statt, zweimal in den Fachdidaktiken und einmal in Erziehungswissenschaft. Unter den zehn erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen könnte man zwei als „kasuistisch orientiert“ bezeichnen, wobei in diesen der Lehrmodus des studentischen Referats Anwendung findet.

teiligen oder an einer studentischen Gruppenarbeit. Diese These wollen wir an zwei Befunden verdeutlichen, die u.E. zu den elaboriertesten in diesem Forschungsfeld zählen:

### Der Befund des ‚Studierendenjobs‘

In einer der grundlegenden Studien zum Thema untersuchen Heinzel, Krasemann und Sirtl (2019) studentische Gruppenarbeit in kasuistischen Seminaren mit Blick auf die Aufgabe des „Protokollierens“ der Ergebnisse der eigenen Gruppe, die im Seminarkonzept vorgeschrieben ist. Sie stellen dabei ein Bündel von studentischen Distanzierungspraktiken heraus, die sie als Ausdruck einer verbreiteten Haltung deuten, der Seminararbeit und dem Studium im Modus eines ‚Studierendenjobs‘ zu begegnen, dessen Erfordernisse pragmatisch abgearbeitet werden. Es herrsche, so Heinzel und Krasemann (2019, S. 79) in einer flankierenden Arbeit, unter den Studierenden ein „unverbindliche[r] Unterton des ‚so tun als ob‘“ vor und gerade keine „vorbehaltlose Einlassung auf die Wissenschaftspraxis“.

Nun wird zwar gleich zu Beginn der erstgenannten Publikation das Format der Gruppenarbeit unter dem Begriff des „kooperativen Lernens“ gefasst und diskutiert (Heinzel/Krasemann/Sirtl 2019, S. 58-61) und auch auf die Parallelen zur rekonstruktiven (Schul-)Unterrichtsforschung zur Gruppenarbeit im Schulischen eingegangen; ob der zentrale Befund der Studie etwas mit der Form der Gruppenarbeit zu tun haben könnte, wird allerdings nicht explizit diskutiert. Weder bei den empirischen Analysen, noch bei der Diskussion zentraler Arbeitsbegriffe wird die soziale Formatierung der Gruppenarbeit systematisch berücksichtigt. So wird etwa bei der Anleihe an Breidensteins Begriff des Schülerjobs lediglich bemerkt, dass dieser Befund sich „auch auf Gruppenarbeitsphasen“ (ebd., S. 60, Herv. H.K. & E.W.) bezöge. Ob die Gesten der Selbstdistanzierung durch die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden möglicherweise in der Gruppenarbeit andere sind, als im Plenum oder in der Gruppenarbeit besonders prägnant zum Vorschein kommen, bleibt unklar. Dies überrascht aus zwei Gründen: Erstens wird beiläufig auf das Phänomen studentischer „Widerstände gegen die Arbeit in Kleingruppen“ (ebd., S. 65) hingewiesen. Zweitens wird explizit herausgestellt, dass der „Widerstand gegenüber akademischen Anforderungen *auch* der Herstellung symmetrischer Beziehungen in der Gruppe dient“ (ebd., S. 85, Herv. H.K. & E.W.). Systematisch untersucht oder begründet wird diese These allerdings nicht: Inwiefern dient der Widerstand der Pflege von Peer-Beziehungen? Und: Welche Funktion hat er noch?

## Der Befund der Fallbestimmungskrise

Anders gelagert sind die Untersuchungen zur studentischen Gruppenarbeit im Rahmen kasuistischer Lehre bei Pollmanns, Hünig, Kabel, Kminek und Leser. Hier steht nicht die soziale Praxis der Lehre in ihrer Beziehungsdynamik und ihren Beteiligungsrollen im Vordergrund des analytischen Interesses, sondern ihre sachlich-inhaltliche Seite: Es wird diskutiert, inwiefern die kasuistische Lehre ein Ort der Ausbildung von (pädagogischer) Professionalität sei, also „ob und inwiefern die Studierenden den nötigen Forscherhabitus bereits zeigen oder sich ihn im Seminar aneignen, und auch, ob bzw. inwiefern die Studierenden das Handeln der Lehrperson als ein pädagogisches, d.h. als erzieherisches, didaktisches und auf Bildung bezogenes, deuten“ (Kabel et al. 2020, S. 169). Als kritische Schwelle der Aneignung, so ein zentraler Befund, wird die Fallbestimmung ausgewiesen, die als „Krise“ (ebd.) gedeutet wird. Das Format der Gruppenarbeit wird dabei insofern in Rechnung gestellt, als dass Studierende ‚auf eigene Faust‘ drauf los interpretieren würden, was allerdings empirisch die Tendenz mit sich brächte, ein bloßes „Methodenexerzitium“ (Pollmanns et al. 2017) durchzuführen.<sup>3</sup> Die soziale Formatierung der Gruppenarbeit wird nur implizit thematisch im Hinblick auf die didaktische Funktion der Dozierenden. Zugleich wird aber auch festgehalten, dass den Studierenden die Krise der Fallbestimmung „freilich [...] nicht abgenommen werden“ (ebd., S. 181) könne. Gegenüber dem Befund des Studierendenjobs spielt die Ebene der Selbstdarstellung der Studierenden hier keine Rolle.

*Unter welchen sozialen Bedingungen es den Studierenden allerdings (nicht) gelingt, eine Fallbestimmung vorzunehmen bzw. überhaupt erst in die (kollektive) Bearbeitung einer Fallbestimmungskrise als Gruppe zu kommen und darin ihren „Forscherhabitus zu zeigen“, wird von den Autorinnen und Autoren nicht oder jedenfalls nicht mit Bezug auf das Material gefragt. Dabei würde sich diese Frage bereits für mit methodischer Expertise ausgestatteten Gruppen stellen. Stattdessen wird das geringe Studienvolumen der Erziehungswissenschaft im Lehramtsstudium als struktureller Grund für die ‚Krise‘ angeführt und vermuten die Autorinnen und Autoren ausblickhaft, dass der Niedergang der Einheit von Forschung und Lehre verantwortlich für den mangelnden Forscherhabitus der Studierenden sein könnte (vgl. ebd.). Diese Begründungsversuche scheinen zwar aus der eingenommenen theoretischen Warte plausibel, empirisch allerdings nicht überprüfbar.*

\*

Die (für die Kasuistik) kritische Stoßrichtung der beiden vorgestellten Befunde weist auf Enttäuschungen hin, die mit der empirischen Realität von Kasuistik

3 Selbst in einem (Kontrast-)Fall, in dem die Dozierende explizit Hinweise zu dem Problem der Fallbestimmung gibt, gelänge es der analysierten Gruppe nicht, diese Hinweise dergestalt aufzugreifen, dass von einer erfolgreichen Überwindung der Krise der Fallbestimmung gesprochen werden könne (Kabel et al. 2020, S. 181).

einhergehen: Die Professionalisierungswirkungshoffnungen werden gleichsam gedämpft. Wir wollen die mit den Befunden verbundene Kritik folgend ihrerseits kritisch überprüfen und die Frage stellen: Inwiefern bedingt bzw. ‚verzerrt‘ Nicht-Beachtung des Formats der Gruppenarbeit implizit die gewonnenen Befunde bezüglich der kasuistischen Lehre? Dazu gehen wir in zwei Schritten vor. Zunächst zeigen wir in einer theoretischen Gegenüberstellung der drei Hauptformate kasuistischer Lehre einige strukturelle Unterschiede auf. Anschließend stellen wir eine (Re-)Analyse einer studentischen Gruppenarbeit vor.

### III

Idealtypisch lassen sich drei Formate kasuistischer Lehre mit jeweiligen Spezifika der studentischen Beteiligung skizzieren: a) ‚kasuistische Lehre‘ im Rahmen von (für Studierende geöffneten) Interpretationsgruppen, b) kasuistische Lehre im Rahmen seminaristischer Plenumsdiskussionen sowie c) kasuistische Lehre im Rahmen studentischer Kleingruppenarbeit. Oder mit Rhein (2022): Kasuistik im Rahmen von *Experten-Experten-Kommunikation*, *Experten-Novizen-Kommunikation* sowie *Novizen-Novizen-Kommunikation*.

#### a) Interpretationsgruppen

Interpretationswerkstätten im Stile von Kolloquien, die als Lehrveranstaltung auch für Studierende geöffnet sind, haben gegenüber sonstigen Lehrformaten die Eigenschaft, dass sie keine genuinen Lehrformate sind. Vielmehr hat man es zumeist mit einem semesterunabhängig relativ konstanten Kreis von Universitätsangehörigen verschiedener Statusgruppen zu tun, der sich häufig um eine Zentralperson bildet, die bisweilen eine guru-artige Rolle einnimmt. Methodische Expertise und diskursive Eingespieltheit der Gruppe sind in diesem „soziale[n] Arrangement zur Einübung in die Interpretationspraxis“ (Berli 2017, S. 435) hoch. Charakterisiert sind sie durch ein „Bewährungsproblem“ (ebd.), aber auch dadurch, dass von Studierenden formell nicht erwartet wird, dass sie an ihnen teilnehmen.<sup>4</sup> Dass eine konsolidierte Gruppe lange und diszipliniert beisammensitzt, theoretisch (relativ) ähnlich denkt, methodisch einheitlich interpretiert und unter diesen Bedingungen versucht, auf neue Ideen zu kommen, bildet das spezifische Prinzip der Interpretationsgruppen. Ihre zentrale Funktion muss mithin aus diesen Struktureigenschaften abgeleitet werden und besteht neben der Produktion von empirischen Analysen in der akademischen Sozialisation selbst: Interpretationswerkstätten verfahren insofern nach dem Prinzip der „produktiven Einseitigkeit“ (Mannheim 1980, S. 170), das nicht

4 Häufig sind die Veranstaltungen entsprechend auch als „Forschungspraktikum“ oder „Methoden-“ bzw. „Fallwerkstatt“ bezeichnet und zeitlich am Rande des regulären Lehrbetriebs angesiedelt. (vgl. Reichertz 2013)

darauf zielt, möglichst heterogene Denkstile miteinander in ein produktives Verhältnis zu setzen, sondern darauf, auf der Grundlage eines homogenen und ausgeprägten Denkstils der Teilnehmenden zu interessanten Interpretationsdiskussionen zu kommen.

Studierende nehmen an diesen Gruppentreffen gelegentlich als Gäste oder Hospitanten teil, bspw. weil sie eine Abschlussarbeit bei einem Mitglied des Kolloquiums zu schreiben beabsichtigen, etwa begründet über das strategische Motiv, sich Hinweise auf die Vorlieben des Begutachtenden zu versprechen. Die ‚terms of trade‘ sind dann die eines Kolloquiums nach universitärer Sitte: Es werden wichtige Hinweise gegeben und aufgenommen. Zum anderen nehmen Studierende aber auch freiwillig teil. Ihnen eröffnen derartige Interpretationsgruppen eine Gelegenheit an einer eingespielten Interpretationspraxis teilzunehmen, in der die soziale Hürde, sich auf die Seite eines Methoden- oder Denkstils zu schlagen (und vor allem: damit andere Seiten auszuschlagen), entfällt. Selbst wenn sie sich nicht mit einem Wortbeitrag beteiligen, bietet das Kolloquium in seiner ‚Intimität‘ einen Reiz schon dadurch, dass sie an ihm teilnehmen – und damit, zumindest für eine Weile, an einer intellektuellen Arbeitsgemeinschaft, wie sie ihnen sonst im Studium selten begegnet.

#### b) *Seminare*

Dieser exklusiv einer Forschungslogik verschriebenen Formatierung „kasuistischer“ Praxis steht das entsprechend fallanalytische Seminar gegenüber. Dessen Interaktionsordnung lässt sich mit Wenzl (2018) als wesentlich durch eine institutionalisierte asymmetrische Komplementarität von Dozierenden- und Studierendenrolle charakterisieren. Die Studierendenrolle ist im Hinblick auf eine Beteiligung an einer Forschungspraxis – und das ist im Seminar die Beteiligung an einem wissenschaftlichen Fachdiskurs – so auch die anspruchsvollere dieser beiden Rollen, da die „moderierte Plenumsdiskussion“ (Artmann et al. 2017, S. 219) für Studierende in kasuistischen Settings interaktionstheoretisch in doppelter Hinsicht folgenreich ist: dahingehend, „die kommunikative Verhandlung von Deutungen“ mit „den sozialen Ansprüchen der Interaktion“ (ebd., S. 230) zu relationieren sowie den Formen und „institutionellen Rahmungen universitärer Wissenskommunikation“ (ebd., S. 231) gerecht zu werden. Dozierende fungieren hierbei als Gatekeeper, während Studierende im Seminar nicht nur vor der *kognitiven* Herausforderung stehen, einen in Form und Inhalt adäquaten Beitrag zu leisten. Die zweite, *soziale* Herausforderung besteht darin, sich in eine Öffentlichkeit hinein zu äußern, in der die inhaltlichen Positionen der anderen Beteiligten weithin ungeklärt sind und darüber hinaus sich überhaupt vor den Peers als freiwillig mitdiskutierend zu zeigen und damit selbst hervorzuheben (vgl. König/Lehndorf 2023).



Foto: Marion Pollmanns

In inhaltlich-kognitiver Hinsicht geht mit seminaristischen Interpretationen eine Entlastung einher, weil sie es nicht erfordern, dass man über breite Theorienkenntnisse bezüglich des Themas verfügt. Wernet (2021, S. 308f.) spricht diesbezüglich von einer „kommunikative[n] Aufweichung der Experten-Laien-Differenz“: An einer Interpretation kann teilgenommen werden, ohne dass man sich dezidiert vorbereitet hat. Bezüglich der *sozialen* Herausforderung lässt sich aber auch beobachten, dass einige Studierende eine besondere Abneigung gerade gegenüber der Unkonventionalität des Interpretierens hegen.<sup>5</sup>

### c) *Interpretation in studentischen Kleingruppen*

Wahrscheinlich auch um die geschilderten Bedingungen der Interpretation im Seminar denen der vorbildlichen Praxis des Kolloquiums (vgl. auch Kunze 2017, S. 225) ähnlicher zu machen und die ungeliebte Asymmetrie der Interaktionsordnung zu umgehen, ist die Interpretation in studentischen Kleingruppen

5 Das hängt vermutlich mit der Unkonventionalität rekonstruktiver Forschungsmethoden – im Vergleich zu alltags- oder lebensweltlichen Interpretationsmodi – selbst zusammen: Die nicht-universitäre Welt erwartet, dass im Seminar Fachwissen qua Fachliteratur gelehrt wird. Eine bspw. 90-minütige Interpretation des Sprechakts „Eine Frage“ erscheint vor dem Hintergrund dieser Erwartung ‚komisch‘.

in der kasuistischen Lehre besonders verbreitet. Programmatisch soll durch die Sozialform der Gruppenarbeit die Partizipationshürde für Studierende gesenkt werden. Durch die Kleingruppenförmigkeit werden Studierende aber auch strukturell ‚gezwungen‘ sich kommunikativ zu beteiligen, wenn auch nicht im Seminarplenum selbst, so doch in eine Peer-Öffentlichkeit hinein: Während das kollektiv-öffentliche Seminargespräch eine passive Beteiligung der Studierenden toleriert, würde sie in der Gruppenarbeit zumindest als ‚sozial auffällig‘ erscheinen.<sup>6</sup> Damit dürfte auch der von Heinzel et al. erwähnte, anscheinend nicht unverbreitete, studentische Vorbehalt gegen die Gruppenarbeit zusammenhängen (vgl. auch die von Heinzel et al. angeführte Studie von Allan (2016)).

#### IV

Folgend wollen wir den Zumutungen empirisch weiter nachgehen, die wir für kasuistische Gruppenarbeit im Seminarkontext antizipiert haben und diese empirisch differenzieren. Dazu greifen wir auf ein Transkript der gemeinsamen Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen einer Lehrveranstaltung im Modul Schulpraktische Studien zurück. Das Transkript (Nophut & Leser 2016) wurde von Pollmanns et al. (2017) ebenfalls interpretiert. Wir werden uns auf die Befunde dieser Analyse an geeigneter Stelle beziehen.<sup>7</sup> Wie Pollmanns et al. und auch die Studierenden, werden wir dabei auf die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik zurückgreifen. Im Fokus der Fallrekonstruktion wird die Frage stehen, wie das Format der studentischen Gruppenarbeit die kasuistische Lehre im Hinblick auf Gesten der Distanzierung von der akademischen Arbeit sowie das Problem der Fallbestimmung prägt. Es werden jene sozialen Dynamiken scharf gestellt, die sich spezifisch aus dieser Formatierung ergeben.

Wir beginnen unsere Interpretation des Protokolls der studentischen Analysepraxis, die sich wiederum auf ein Protokoll pädagogischer Praxis bezieht, das im Schulpraktikum von einer der teilnehmenden Studierenden erstellt wurde:

Stein: Dann fangen wir einfach mal mit hallo an. (Zeile 113)

Fragen wir uns, in welchen Kontexten dieser Sprechakt wohlgeformt erscheint. Offenkundig liegt eine gewisse Unsicherheit vor: Stellen wir uns vor, ein Lehrer im Unterricht würde nach der Begrüßung sagen „Dann fangen wir einfach

6 Datenmaterial aus der Online-Lehre, das Anastasia Emser (Göttingen) im Rahmen ihres Disertationsprojekts untersucht, zeigt, dass diese ‚soziale Auffälligkeit‘ der stummen Teilhabe in der Gruppenarbeit es anscheinend unter Online-Bedingungen zu einer verbreiteten neuen Normalität gebracht hat.

7 Terminologien wie die der „Re-“ oder „Sekundäranalyse“ sind aus unserer Sicht in Bezug auf Rekonstruktionen irreführend, weil sie – tendenziell positivistisch – unterstellen, es würde die identische Fallrekonstruktion (von anderen Interpreten) reproduziert, um ggf. Fehler bei der „Primäranalyse“ festzustellen. In der Regel wird aber – so auch hier – bloß dasselbe Protokoll interpretiert, aber nicht (oder nur zum Teil) derselbe Fall rekonstruiert.

mal mit der Hausaufgabenkontrolle an.“, läge es nahe ein mit dem Anfangs- zusammenhängendes Rolleneinnahmeproblem zu identifizieren. Stellen wir uns nun vor, eine Gruppe Umzugshelfer diskutiert, welche Teile zuerst verladen werden sollen. Man kommt zu dem Schluss, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, muss aber trotzdem irgendwo anfangen: „Dann fangen wir einfach mal mit dem Wohnzimmer an.“ Wenn also die Praxis ein materiales Anfangsproblem hat, drückt der vorliegende Sprechakt eine auf dieses Problem bezogene *pragmatische Haltung* aus. Während bei dem Lehrer im ersten Beispiel eine gewisse Irritation, die Störung oder das Nichtvorliegen einer Routine, ins Auge fallen, nimmt der Sprecher im Umzugsbeispiel durch diesen Sprechakt die Verantwortung für den Anfang in Anspruch, *obwohl* ein Anfangsproblem besteht. Er könnte – um im Umzugsbeispiel zu bleiben – derjenige sein, der umzieht, und sich deshalb in der Verantwortung sehen, Anweisungen zu erteilen. Wenn er nicht selbst der Umziehende ist, würde er sich mit diesem Sprechakt zum verantwortlichen „Umzugs-Vorsteher“ aufschwingen.

Tatsächlich stellt sich in symmetrischen Arbeitskontexten, in denen keine Rollen voreingerichtet sind, ein Problem der Wahrung der Symmetrie. Obwohl im vorliegenden Kontext die Sprecherin die ‚Materialgeberin‘ ist und insofern (konventionell) eine gewisse Verantwortung und ein Vorrecht hat, zu bestimmen, mit welcher Sequenz angefangen wird, erzeugt die Notwendigkeit des Anfangenmüssens und des damit verbundenen Gleichheitsverlusts eine fallspezifische sozialinteraktive Bredouille. Natürlich muss auch in symmetrischen Gesprächskontexten jemand anfangen zu sprechen. Aber jeder, der spricht, macht sich damit zum *primus inter pares* (im wahrsten Sinne des Wortes). In der vorliegenden Rollenunsicherheit drückt sich insofern u. E. ein Bemühen des Sprechers aus, die Führungsposition, in die er oder sie sich begeben hat, symbolisch wieder zu reduzieren bzw. sie mit dem Verweis auf ihre pragmatische Gebotenheit zu legitimieren.

## Zwischenbefunde

### a) *Pragmatik der Kleingruppe statt „Abarbeitungslogik“*

Wir halten die Sequenz für relevant hinsichtlich des Befunds, Studierende würden in der kasuistischen Lehre eine distanzierte, pragmatische Haltung an den Tag legen. Denn in der Tat könnte man nun zunächst festhalten, dass sich der Befund von Heinzel et al. bereits an dieser ersten Sequenzstelle, ohne dass wir sie danach ausgesucht hätten und auch nicht auf den ersten Blick ersichtlich, *strukturell reproduziert*. Aber: Wir sehen auch, dass diese Strukturreproduktion unmittelbar auf dem Format der Gruppenarbeit, nämlich in Gestalt dessen Symmetrieanspruchs, aufruft und insofern *material begründet* ist. So klingt in dem „einfach mal“ unmittelbar die Rollendistanz an, die Heinzel et al. bemerken. Wie wir zu zeigen versucht haben, verweist der Sprechakt aber neben dem Sog der „Informalität“, der auf die Nicht-Öffentlichkeit der Studierendengruppe

zurückzuführen ist (vgl. Kunze 2017), vor allem auf das kleingruppen-pragmatische Handlungsproblem, dass in einer symmetrischen Gruppe einer der Teilnehmenden das Gespräch eröffnen *muss* und sich damit automatisch in eine herausgehobene Position bringt.<sup>8</sup>

*b) Methodischer Pragmatismus statt Methodenexerzitium*

Man könnte nun auch versucht sein, die studentische Äußerung als Ausdruck einer Tendenz zum „Methodenexerzitium“ i.S.v. Pollmans et al. zu interpretieren. Frau Stein schlägt ja gerade vor, jetzt „einfach“ mit der Sequenzanalyse, jenem Teil der objektiv-hermeneutischen Analyse, der sich am besten zum „Exerzieren“ eignet, anzufangen, ohne dass von ihr ein materialer Grund benannt würde, warum an dieser Sequenzstelle angefangen werden soll und nicht an einer anderen. Es wird sogar explizit diese Begründungslosigkeit („einfach mal“) hervorgekehrt. Diese Deutung erschiene uns allerdings sachlich insofern irreführend, als es bezüglich der Sequenzstellenauswahl in der Objektiven Hermeneutik – mit der hier gearbeitet wird – keine methodischen Regularien *gibt*. Das einzige Kriterium, das bezüglich der Sequenzstellenselektion im Hinblick auf die Bildung einer Fallstrukturhypothese verbindlich formuliert werden kann, ist das der Fallspezifik: Erweist sich eine bestimmte Sequenz sinnstrukturell als fallspezifisch oder nicht? Dieses Kriterium kann aber nicht methodisch kontrolliert vor der Analyse überprüft werden. Wie es umzusetzen ist, bleibt methodisch unverbindlich. Insofern lässt eine pragmatische Handhabung, welche die Sequenzstellenauswahlfrage auf ein Minimum reduziert oder sogar übergeht, auch nicht *per se* darauf schließen, dass ein „methodisches Herangehen“ dieser Praxis „äußerlich“ bliebe (Pollmanns et al. 2017, S. 183).

Zum anderen verweist der Sprechakt „einfach mal“ ja auch durchaus auf ein Problembewusstsein in sachlicher Hinsicht, das allerdings mit einem sozialen Pragmatismus vermittelt wird. Sicherlich könnte man weiter über die Sequenzstellenauswahl reden und in gewisser Weise ist diese Diskussion strukturell unendlich, insofern fallrekonstruktiv nicht nur „viele“, sondern eigentlich sogar „alle“ Wege nach Rom führen. Für die gemeinsame Interpretation ist jedoch die Sequenzanalyse das Herzstück – und so ist es nicht untypisch, dass man sich darauf verständigt, statt weiter über potenzielle Generalisierungen und spontane Vermutungen zu spekulieren, jetzt aber mal ‚ins Material einzu-steigen‘.

Diesen Umstand beherzigend setzen auch wir die Rekonstruktion noch ein Stück weiter fort:

7 Sekunden Pause (Zeile 114)

8 Man kann hier auch an Piagets Beobachtungen zum Murnelspiel bei Kindern denken. In diesen „symmetrischen“ Peergruppeninteraktionen steht, wie Piaget zeigt, eben auch das Problem im Mittelpunkt, dass zunächst eine Hierarchie eingerichtet werden muss.

Es folgt eine relativ lange Redepause. Auffällig ist mit Bezug auf den Kontext, dass naheliegende Informalisierungen im Sinne von bspw. witzigen Bemerkungen ausbleiben. Eine siebensekündige Pause kann im Kontext einer studentischen Arbeitsgruppe, in dem die Beteiligungsschwelle eher niedrig liegt, durchaus zu derartigen Kommentierungen reizen. Das Ausbleiben kann mithin eher in Richtung einer *disziplinierten Interpretationshaltung der Gruppe* gedeutet werden, da die Formulierung eines ersten veräußerbaren Deutungsvorstoßes eine Redehürde darzustellen scheint.

Mey: Also erstmal (.) sagt das en Schüler > {lachend} und keine Lehrerin. <  
Also. (Zeile 115-116)

Schließlich ergreift Frau Mey initial das Wort. Allein darin, dass sie das tut und dass sie, ohne weitere Umschweife und Distanzmarkierungen, eine Beobachtung, die eine implizite Deutung enthält, mitteilt, lässt sich erkennen, dass die Studierende Frau Mey zur Gruppe der aktiven, involvierten Studierenden gehört. Man kann auch in der Rede-Einleitung mit „Also erstmal“ ein gewisses Selbstbewusstsein erkennen: Denn wer „also erstmal“ sagt, der sagt vor allem, dass er noch viel mehr sagen könnte. In Bezug auf das Format der Gruppenarbeit scheint uns der Beitrag von Frau Mey eher unspezifisch. Frau Mey könnte ihn auch im Seminarplenum äußern, wobei es sich dann allerdings um einen außergewöhnlich kurzen studentischen Redebeitrag handelte, was bei der Gruppenarbeit eher nicht der Fall ist.

Inhaltlich gibt Frau Mey mit dem Sprechakt einen ersten Deutungsvorschlag ab, der objektiv geradezu etwas Lakonisches hat. Denn in Langschrift sagt Frau Mey in etwa: „An diesem Sprechakt ist im Kontext schulischen Unterrichts besonders auffällig, dass ihn ein Schüler äußert und nicht ein Lehrer. Normalerweise würde man vermuten müssen, dass ein Lehrer so spricht.“ Diese Lesart ist sachlich äußerst aufschlussreich; man könnte von einer ersten, intuitiven, unexplizierten Fallstrukturhypothese sprechen. Unabhängig davon wie triftig diese Fallstrukturhypothese ist (wir halten sie für ziemlich triftig), zeitigt sie nun als starke aber lakonische Initialdeutung ein produktives und ein weniger produktives Folgeproblem für die gemeinsame Interpretationspraxis.

Als produktives Problem könnte man bezeichnen, dass Frau Mey's starke Lesart, weil sie so wenig elaboriert wird, nun eingeholt werden muss. Die Gruppe muss sich daran machen, zu erklären, dass und warum die Lesart bedeutsam ist. Als unproduktives Problem könnte man es bezeichnen, dass das „gemeinsam Interpretieren“ strukturell nicht der ideale Ort für die effiziente Verwertung von weitreichenden Intuitivdeutungen ist. Als sozialer Praxis wohnt der Gruppeninterpretation inhaltlich ein retardierendes Moment, eine notwendige Langsamkeit und Repetitivität inne: Es muss um Lesarten „gefeilscht“ werden. Es müssen mehrere Personen etwas beitragen. Der Fall, dass der erste Sprecher direkt die beste Lesart mitsamt Deutung präsentiert und die anderen Teilnehmer bloß begeistert beipflichten, woraufhin man die Interpreta-

tion für „beendet“ erklärt, ist zwar prinzipiell nicht ausgeschlossen, er setzt die Interpretation als soziale Praxis allerdings einer Belastungsprobe aus, weil der Interaktionsgrund gewissermaßen getilgt wird.

Eske: Und was war jetzt [vorher noch?] (Zeile 117)

Als nächstes beteiligt sich Frau Eske. Sie geht nicht explizit auf den Deutungsvorschlag von Frau Mey ein, indem sie ihn zum Beispiel bestätigt („Stimmt, klingt eigentlich wie ein Lehrer.“) oder anzweifelt („Wieso? Das können doch auch Schüler sagen?“), sondern fragt was vorher – d.h. vor dem „Hallo“, mit dem das von den Teilnehmerinnen interpretierte Protokoll beginnt – geschehen ist. Sie artikuliert in diesem Zuge eine auffällige Neugierde darüber, welcher situative Kontext vorliegt. Mit derselben Formulierung könnte Frau Eske auch nachfragen, wenn ihre beste Freundin ihr gerade berichtet, wie ihre Verabredung am Vorabend verlaufen ist. Darin können wir zunächst wiederum den gruppenarbeitstypischen Informalismus erkennen.

Zugleich zeugt der Sprechakt aber auch von einem sachlichen Interesse der Sprecherin: Die Frage zielt auf den wichtigen Unterschied, in welcher (Unterrichts-)Situation der Schüler „hallo“ sagt. Die implizite Deutung von Frau Mey, dass es sich jedenfalls um eine Stelle handelt, an der Schülerinnen normalerweise nicht „hallo“ sagen, sondern allenfalls Lehrer, wird von Frau Eskes Sprechakt auf ihre kontextuelle Triftigkeit geprüft. Wir haben es also, ähnlich wie bei der Sequenzstellenauswahl, wiederum mit einer in sich methodisch nicht-standardisierbaren Operation zu tun, die gleichwohl für die Anwendung der Methode notwendig ist: die Klärung des inneren Kontexts. Und ähnlich wie die Sequenzstellenauswahl steht auch diese Operation im direkten Zusammenhang mit der Fallbestimmung: Wovon liegt hier überhaupt ein Protokoll vor und was kann mithin anhand dieses Protokolls zum Fall gemacht werden? Handelt es sich um eine ‚normale‘ Unterrichtssituation oder liegen vielleicht wichtige Umstände vor, die erklären, warum der Schüler so „ungewöhnlich“ spricht?

Beziehen wir diese Überlegung auf den Befund der studentischen Fallbestimmungskrise, dann scheinen uns mehrere Punkte relevant. Denn bei der hier untersuchten Gruppe scheint uns durchaus ein implizites Bemühen erkennbar, den Fall zu bestimmen. Wie Pollmanns et al. selbst festhalten, wirft ja in gewisser Weise sogar jede Fallrekonstruktion auch eine Fallbestimmungskrise auf. Gerade wenn wir uns Fallrekonstruktionen nicht ‚auf dem Papier‘ anschauen, also in der gesetzten Ausdrucksmaterialität des fertigen Textes, in dem alle Lesarten und Argumente bereits geordnet wurden, ist es in der Praxis der Fallrekonstruktion kaum überraschend, dass die Prozesse der Sequenzanalyse und der Fallbestimmung häufig parallel laufen und sich wechselseitig stimulieren.

Das heißt, dass Frau Eske hier gewissermaßen einen Schritt zurückgeht und zunächst auf der – der sequenzanalytischen und insofern strenger methodisch kontrollierten Praxis vorgelagerten – Fallbestimmung insistiert; sie will

zunächst eine Bestimmung des vorliegenden Interaktionsprotokolls vornehmen und so die innere Verfasstheit der Situation als *spezifische* Situation klären.

An der Sequenzstelle und in der nicht explizierten Differenz der beiden zeigt sich folglich prägnant die Unterscheidung von zwei aneinander gebundenen Praxen der Rekonstruktion: die standardisierte, streng regulierte Praxis der Analyse, Dekonstruktion, Bedeutungsauslegung zum einen, die nicht-standardisierbare Praxis der Fallbestimmung, -konstruktion und Strukturgeneralisierung zum anderen. Hiermit ist auf eine methodenpraktische Differenz verwiesen: Die Anwendung der Objektiven Hermeneutik, wie anderer Methoden auch, ist angewiesen auf unstandardisierbare und auch in sich nicht methodisch kontrollierbare Operationen, wie etwa Fallbestimmung, Sequenzstellenauswahl oder die interaktive Näherung an das Datenmaterial. Diese sind für die Anwendung der Methode notwendig, können allerdings nicht in einem strengen Sinne reguliert werden *und* sie sind – im Gegensatz zur hochgradig kontrollierten Sequenzanalyse – nicht *spezifisch* für das methodische Vorgehen. Diese Gleichzeitigkeit, Gegenläufigkeit und Aneinandergebundenheit methodisch regulierter und nicht-regulierter Operationstypen stellt ein allgemeines Problem der Praxis der Fallrekonstruktion in allen ihren methodischen Ausdrucksformen dar. Für die soziale Praxis einer Fallrekonstruktion unter dem Vorzeichen sozialräumlicher Kopräsenz stellt diese Differenz methodisch allerdings mithin ein interaktiv spezifisches Disziplinierungsproblem dar. Und eben dieses Problem scheint uns im Falle verpflichteter studentischer Kleingruppenarbeit sozial zumindest eine Hürde, wenn nicht sogar eine Zumutung darzustellen.

Mey: [Ne Begrüßung.] (Zeile 118)

Frau Mey lässt Frau Eske ihre Frage nicht zu Ende formulieren, was nicht nur inhaltlich auf die vermeintliche methodische „Undiszipliniertheit“ Frau Eskes, sondern interaktiv auch auf den Verlauf des Gesprächs verweist: Denn während Frau Mey – ‚strikt rekonstruktiv‘ – die Deutung des Sprechakts ‚hallo‘, wenn auch mit einem Explikationsdefizit, eröffnet hat, hat Frau Eske darauf keinen Bezug genommen. Stattdessen hat sie eine Zwischenfrage gestellt, die zwar auch sachlich interessiert ist, aber eine völlig andere Bearbeitungsrichtung impliziert – und interaktionslogisch eine Reaktion fordert.

Dass Frau Mey schmallippig auf Frau Eskes Zwischenfrage reagiert, bestärkt die o. a. These der Operationsdifferenz als Anwendungsproblem einer Methode, die als Kunstlehre innerhalb der von ihr gestifteten, gemeinsamen Praxis eine interaktiv eigenlogische Spezifik entfaltet, mit der sozial umgegangen werden muss. Nun macht es allerdings einen wichtigen Unterschied, ob wir es mit einem rollensymmetrischen Interaktionsformat, wie der studentischen Interpretationsgruppe, zu tun haben oder mit einem rollenasymmetrischen, wie dem Seminar. Denn während Dozierende sich im Seminar, ähnlich wie ein Dirigent, bei der Ordnung und Priorisierung der Beiträge auf Rollenstrukturdifferenzen berufen können, steht Studierenden untereinander diese Legitimation

nicht zur Verfügung. Sozial ist es für sie mithin schwieriger, eine gemeinsame Richtung zu bestimmen, da sie sich damit strukturell als *primus inter pares* eine qualitätswahrenden Expertenrolle zuschreiben würden.

Eske: [Also das ist noch am Stundenanfang, aber] (Zeile 119)

Frau Eske lässt sich von Frau Meys Schroffheit nicht beirren und beharrt ihrerseits auf der Einforderung der relevanten Kontextinformationen. Ihr Insistieren erfolgt im Modus einer interessierten Nachfrage. Sie markiert damit implizit in Opposition zu Frau Meys Ad-hoc-Deutung die oben angedeutete Gegenvariante des Zugriffs auf das Datenmaterial: Dem intuitiv-deutenden Zugriff auf den Sinn der Sequenz stellt sie ein Vorgehen der Sammlung relevanter Kontextinformationen entgegen. Frau Meys Interpretationsstil puristischer Rekonstruktivität, in dem sich Konstruktion und Rekonstruktion nicht zu freimütig abwechseln, steht Frau Eskes konstruktivistischer Stil gegenüber, bei dem zwischen den beiden – notwendigen – Operationen der (methodisch kontrollierten) Sinnrekonstruktion und der (nicht methodisch kontrollierten) Sinnkonstruktion alterniert wird.

Stein: [Das weiß ich auch nicht so genau also da ist halt] ja da ist, da ist halt einfach Lärm (.) sozusagen. (Zeile 120-121)

Frau Stein spricht nun als Materialgeberin, kann die von Frau Eske aufgeworfene Kontextfrage aber nicht klären. Interessant ist im vorliegenden Interaktionskontext, dass Frau Stein die Frage als Sinndeutungsfrage aufgreift. Auf die Frage: „Hast Du morgen Abend Zeit?“ kann man nicht antworten: „Das weiß ich auch nicht so genau.“ Zu auf Tatsachenwissen bezogene Sachverhalte passt dieser Sprechakt nicht, er unterstreicht vielmehr die *Fraglichkeit* und die *Bedeutsamkeit* der Frage statt sie zu beantworten. Gleichwohl versucht Frau Stein dann noch einen Antwortversuch, wenngleich hier allerdings eine Explikation in Richtung einer Fallbestimmung fehlt.

Eske: Also es hat geklingelt keine Ahnung [die sind halt in der Klasse.] (Zeile 122-123)

Frau Eske versucht nun den „Tathergang“ nachzuvollziehen und beharrt auf ihrem Vorgehen. Sie versucht anhand der Skizzierung typischer Merkmale klassenöffentlichen Unterrichts, die Kongruenz des tatsächlichen mit dem protokollierten Geschehen in Einklang zu bringen. Gewissermaßen folgt sie einer Beweisführung *ex negativo* und könnte so lange so weitermachen, bis Frau Stein Einspruch erhebt: „Nein, das war nicht so“.

Stein: [Aber er ist] (...) er ist ja derjenige der jetzt darauf aufmerksam macht, dass man mal beginnen könnte sozusagen. (...) Also. (Zeile 124-126)

Frau Stein reagiert nun, indem sie Frau Eskes Schilderung aufgreift und zurück auf die zu analysierende Sequenz bezieht. Sie nimmt Frau Meys Deutung auf und begibt sich damit in eine – die Unvermitteltheit von Frau Meys In-

terpretationsvorstoß geradezu nachträglich heilende – explizierende Suchbewegung als Nachvollzug des folgenreichen Analysevorschlages. Was Frau Mey so nonchalant als ad-hoc-Deutung vorgeschlagen hat, versucht Frau Stein nun (in ihre eigenen Worte) zu fassen, indem sie den unterrichtsspezifischen Kern von Meys Analyse ausführt. Das sie irritierende Potential liegt darin, dass es – eben – ein Schüler ist, der „darauf aufmerksam macht, dass man mal beginnen könnte sozusagen“. Wir sehen hier inhaltlich eine markante Hinwendung zum sinnrekonstruktiven Kern der kontextuell verhandelten Protokollsequenz. Interaktionslogisch stellt die Äußerung gleichwohl eine Explikationsaufforderung an Frau Mey dar: „Wenn das stimmt, was du angedeutet hast, würde das ja bedeuten...“

\*

Wir brechen die Rekonstruktion an dieser Stelle ab. Uns war es wichtig, auf einige relevante Interaktionsstrukturen der vorliegenden Praxis aufmerksam zu machen, die wir im Folgenden noch einmal systematisch an unsere eingangs skizzierten Hauptthesen rückbinden wollen.

## V

Die Fallrekonstruktion bestätigt zunächst eine relevante, gleichwohl für die Kasuistik unspezifische Struktureigenschaft der Lehrpraxis studentischer Kleingruppenarbeit, nämlich die der Symmetrie der Interaktionsrollen. Dozierenden kommt üblicher- und rollenstrukturell legitimerweise eine moderierende, strukturierende, explizierende Funktion in der Interpretationsdiskussion zu, wie auch Kunze und Pollmanns et al. markieren. Damit einher geht aber auch ein Sog der *Informalisierung* der Interaktion in der Gruppe, die nunmehr lediglich unter „Peers“ stattfindet. In Bezug auf die eingangs vorgestellten Befunde der akademischen Distanzierung der Studierenden sowie der Fallbestimmungskrise bzw. des Methodenexerzitiums legt die Rekonstruktion damit teilweise relativierende, teilweise gegenläufige Generalisierungen nahe.

Mit dem Fehlen der Dozierendenrolle geht, wie wir zu zeigen versucht haben, auch eine Tendenz einher, dass der Austausch über *Beiträge* im Rahmen einer öffentlichen Diskussion die Form eines informellen *Gesprächs* annimmt. Damit wird aber auch der kommunikative Boden für Ausführungen und Explikationen entzogen. Diese Beobachtungen komplementieren bereits vorliegende Befunde zur plenarischen Praxis der Hochschullehre. So spricht Wenzl (2018, S. 187) von einer „permanenten Diskursbereitschaft des Dozenten [, die] in der Interaktionsordnung des Seminars festgeschrieben ist“, während Artmann et al. (2017, S. 229) in Ihrer Analyse seminaristisch-kasuistischer Plenumsdiskussion betonen, dass vonseiten der Studierenden „nicht alles sagbar ist, sondern von Seiten der Seminarleitung darauf insistiert wird, methodische Standards

erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisproduktion einzuhalten“. Zu ergänzen wäre, dass natürlich auch in der Peer-Kommunikation nicht alles sagbar ist bzw. dass nicht alles im selben Maße goutierbar ist, ein disziplinärer Standard für Laien allerdings ein zumindest unwahrscheinliches Angemessenheitskriterium darstellt.

Wir vermuten, dass die studentische Gruppenarbeit als Praxis eine Tendenz aufweist, den kaum kritisierbaren legitimationsstiftenden Gedanken, den Studierenden eine Wortbeteiligung an der Lehre zu erleichtern, ins Gegenteil zu verkehren. Denn es kann dabei ja nicht um *irgendeine* Wortbeteiligung gehen, sondern nur um eine Form der Beteiligung, in der sich eine akademischen Fachkultur erkennen lässt. Strukturell realisiert sich in der Gruppenarbeit in gewisser Weise eine „Nicht-Lehre“, die der Zentrifugalkraft, die auf jedem diskursiven Seminar liegt (vgl. Kunze/Wernet 2014), eben *keine* Zentripetalkraft entgegensetzt. Stattdessen gibt sie den – je nach Perspektive, Haltung oder aber „Studierendenhabitus“ – als Einladung oder als Zumutung empfundenen Anspruch der Beteiligung an einer gemeinsamen, öffentlichen, an akademische Standards gebundenen Praxis auf. Die ‚authentische‘ interpretative Forschungspraxis, an der die Studierenden dem Anspruch nach in der Kasuistik partizipieren können sollen, wird von der Vorderbühne des Seminarplenums auf die verordnete Hinterbühne der studentischen Kleingruppe verlegt, ihre Inszenierung in einem „sandkastenartigen Lehrprojekt“ (Oevermann 2005, S. 41) der Eigenregie der Studierenden überlassen.

Diese Überlegung steht in direktem Zusammenhang mit den Befunden des Studierendenjobs sowie der Diagnose von Fallbestimmungskrisen. Denn die Gesten der akademischen Distanzierung, über die Heinzl et al. den Studierendenjob charakterisieren, sind zweifellos Gesten der Peer-Vergemeinschaftung. Zweifellos gibt es auch in der plenarischen Seminarpraxis (zumeist subtilere) Distanzierungsgesten. Dass diese aber in der Gruppenarbeit an Relevanz gewinnen, ist in gewisser Weise geradezu vorprogrammiert. Man könnte fast sagen: Man nötigt sie den Studierenden auch ein Stück weit ab, wenn man sie zur Gruppenarbeit ‚verdonnert‘ (vgl. Allan 2016).

Mit dem Befund der Fallbestimmungskrise verhält es sich komplizierter, denn im Grunde liegt bei jeder Fallrekonstruktion eine Fallbestimmungskrise vor.<sup>9</sup> In einem spezifischeren Sinne geht es, so vermuten wir, bei den befundenen Fallbestimmungskrisen der studentischen Gruppenarbeit um ein Problem der Explikation. Wird eine kollektive Erkenntnisanstrengung im Sinne des Fragens nach etwas, das die Studierenden nicht schon kennen (Kabel et al. 2020, S. 180) explizit festgestellt und aufrechterhalten? Irgendeine Fallbestimmung wurde ja implizit immer schon vorgenommen. Dass die Studierenden eine explizite Fallbestimmung nicht vornehmen und ihre Interpretationspraxis einen

9 Dies hängt mit der Diffusität des Krisenbegriffs bei Oevermann (auf den sich Pollmanns et al. berufen) zusammen, der sowohl für manifeste, wie für latente, für formale, wie für materiale Krisen gebraucht wird.

unstrukturierten Eindruck macht, ist nicht zu leugnen. Uns scheint es aber eine empirisch offene Frage zu sein, ob sich dieser Eindruck der Orientierungslosigkeit an einem Protokoll einer Experten-Interpretationsgruppe tatsächlich *nicht* einstellen würde. Zudem wird die Explikation durch die soziale Form der studentischen Gruppenarbeit zusätzlich erschwert – ebenso wie die Einnahme einer Gesprächsrolle, die die Zuständigkeit dafür reklamieren könnte, das „Gebot beim Thema (d.h. hier: beim Fall) zu bleiben“ (Luhmann) durchzusetzen.

Darüber hinaus scheint uns der Befund der Fallbestimmungskrise inhaltlich auf ein grundlegendes Problem der Gruppeninterpretation zu verweisen, nämlich auf das Verhältnis von methodisch stark regulierten Operationen, wie dem sequenziellen Interpretieren, und methodisch schwach regulierten Operationen, wie der Sequenzstellenauswahl und der Fallbestimmung. Abgesehen davon, dass diese beiden Operationstypen bei der konkreten Interpretation immer ‚durcheinander‘ gehen, scheint es so zu sein, dass die sozialen Schwierigkeiten der Gruppen-Kommunikation eine Präferenz für die methodisch stark regulierten Operationen nahelegen.<sup>10</sup>

Trotz dieser aus unserer Sicht problematischen Tendenzen der Gruppenarbeit bietet sie auch einen diskursiven Vorteil: Sie vereinfacht es den Studierenden, in eine interpretativ-diskursive Konkurrenz miteinander zu treten. Dies verschafft sich jedenfalls in dem vorliegenden Fall Ausdruck und hat in den bisher vorliegenden rekonstruktiven Studien zur universitären Praxis und insbesondere zu studentischen Gruppeninterpretationen im Kontext kasuistischer Lehre, soweit wir sehen, bisher verblüffend wenig Beachtung gefunden.<sup>11</sup> Die Rede vom „gemeinsamen“ (Reichertz) oder „disziplinierten Interpretieren“ (Berli) vernachlässigt u. E., dass das Interpretieren kompetitiver Natur ist: Es wird nicht nur kooperativ, sondern zuvorderst auch *gegeneinander* interpretiert. Dieser Aspekt scheint uns zentral und charakteristisch für gruppenförmige Interpretationspraktiken, da er auf die methodisch-programmatische Analogie zum akademischen argumentativen Diskurs verweist. Er wäre geeignet, Stärken der Gruppenarbeit herauszuheben, gerade weil das Seminargespräch, dem eigenen Anspruch zum Trotz, empirisch eine konkurrenz- und kritikfreie Bühne darstellt (vgl. Wenzl/König/Kollmer 2023).

- 10 Kaum zufällig stellt sich die studentische Gruppenarbeit außerhalb der Lehrveranstaltung ja naturwüchsig vor allem in den in ihren Erkenntnisoperationen viel stärker standardisierten mathematischen Fächern ein.
- 11 Damm, Moldenhauer und Steinwand (2019, S. 47, FN7; vgl. auch S. 48-51) scheinen Deutungskonkurrenz und Diskursivität sogar explizit als dichotome soziale Logiken zu konzeptionieren: „Dass und wie an dieser Stelle zwischen den Studierenden Kommunikations- und Leistungsordnungen verhandelt werden (vgl. Kunze 2017, S. 216), führen wir hier – zugunsten der Darstellung der Praktiken zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen – nicht näher aus.“ Wir würden demgegenüber vorschlagen, die notwendige Verschmolzenheit von Praktiken der Durchsetzung von Geltungsansprüchen und Praktiken z. B. der Verhandlung von Kommunikations- und Leistungsordnungen als konstitutives Moment diskursiver Kommunikation zu betrachten.

Uns liegt es fern, die Kasuistik in ihrer hochschuldidaktischen Wirkung zu überhöhen und zu überschätzen. Wir wollen sie aber doch gegen eine Kritik in Schutz nehmen, die sie zu Unrecht trifft. Auch wenn die Kasuistik ihr Vorbild in der Praxis der kollegialen Gruppeninterpretation hat, prädisponiert sie *nicht* eine universitäre Lehre im Format der studentischen Gruppenarbeit. Wenn wir also die hochschulische Gruppenarbeit kritisieren, kritisieren wir damit gerade nicht die kasuistische Lehre als solche. Im Gegenteil ging es uns darum, die Kasuistik gegen einige enttäuschte oder enttäuschende Befunde gleichsam in Schutz zu nehmen. Die Thematisierung der sozialen Formatierung kasuistischer Lehre in studentischen Kleingruppen scheint uns ferner relevant für die weitere systematische Erforschung kasuistisch-hochschuldidaktischer Praktiken und hiermit verbundenen Wirkungsabsichten oder -hoffnungen.

## Literatur

- Allan, Elizabeth G. (2016): „I Hate Group Work!“: Addressing Students' Concerns About Small Group Learning. In: *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, Heft 11, S. 81-89.
- Artmann, Michaela/Herzmann, Petra/Hoffmann, Markus/Proske, Matthias (2017): Sprechen über Unterricht. Wissenskommunikation in einem kasuistischen Format der universitären Lehrerbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, Jg. 10, Heft 2, S. 216-233.
- Berli, Oliver (2017): Diszipliniertes Interpretieren. Zur Praxeologie des gemeinsamen Interpretierens qualitativer Daten. In: *Soziale Welt*, Jg. 68, Heft 44/2017, S. 431-448.
- Damm, Alexandra/Moldenhauer, Anna/Steinwand, Julia (2019): Wessen Deutung setzt sich durch? Anforderungen an eine kasuistische Lehrerbildung und empirische Befunde zur Durchsetzung von Geltungsansprüchen in der universitären Lehre. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 40-53
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin (2019): Fallarbeit im Praxissemester – Bewährung und Reibungslosigkeit als Richtschnur der Reflexion. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 67-80.
- Heinzel, Friederike/Krasemann, Benjamin/Sirtl, Katharina (2019): Studierende bei der Gruppenarbeit im Fallseminar. ‚Protokollieren‘ zwischen Kooperation und distanziert-routinierter Aufgabenbewältigung. In: Tyagunova, Tanya (Hrsg.): *Studentische Praxis und universitäre Interaktionskultur. Perspektiven einer praxeologischen Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 57-88.
- Herzmann, Petra/Kunze, Katharina/Proske, Matthias/Rabenstein, Matthias (2019): Editorial. Die Praxis der Lehrer\*innenbildung. Ansätze – Erträge – Perspektiven. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Heft 8, S. 3-23.
- Kabel, Sascha/Leser, Christoph/Pollmanns, Marion/Kminek, Helge (2020): Fallbestimmungskrisen und Formen ihrer Bearbeitung in studentischer Fallarbeit. In: *Fabel-Lamla, Melanie/Kunze, Katharina/Moldenhauer, Anna/Rabenstein, Kerstin* (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer\*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 168-183.

- Knoblauch, Hubert (2008): Sinn und Subjektivität in der qualitativen Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 210-233.
- König, Hannes/Lehdorf, Helen (2023): Deuten und deuten lassen. Subjektpositionen des Interpretierens als Wissens- und Lehrpraxis literaturwissenschaftlicher Seminare. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Heft 12, S. 104-119.
- Kunze, Katharina (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisreflexiven Kasuistik. In: Hummrich, Merle/Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 97-121.
- Kunze, Katharina (2017): Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In: Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-227.
- Kunze, Katharina/Wernet, Andreas (2014): Diskurs als soziale Praxis. Über die pragmatischen Zumutungen erkenntnisorientierter Kommunikation. In: sozialer sinn, Jg. 15, Heft 2, S. 161-180.
- Mannheim, Karl (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). [1924] In: ders.: Strukturen des Denkens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 155-304.
- Nespor, Jan (1994): Knowledge In Motion: Space, Time And Curriculum In Undergraduate Physics And Management. Philadelphia: Falmer.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung, Heft 14, S. 15-51.
- Oevermann, Ulrich/ Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer ‚objektiven Hermeneutik‘ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352-434.
- Pollmanns, Marion/Leser, Christoph/Kminek, Helge/Kabel, Sascha/Hünig, Rahel (2017): Professionalisierung durch kasuistisch ausgerichtete Schulpraktische Studien? Analysen studentischer Fallarbeit. In: Fraefel, Urban/Seel, Andrea (Hrsg.): Konzeptionelle Perspektiven Schulpraktischer Studien. Partnerschaftsmodelle – Praktikumskonzepte – Begleitformate. Münster: Waxmann, S. 179-194.
- Reichert, Jo (2013): Gemeinsam Interpretieren. Die Gruppeninterpretation als kommunikativer Prozess. Wiesbaden: Springer VS.
- Rhein, Rüdiger (2022): Theorieperspektiven zur Grundlegung von Wissenschaftsdidaktik. In: Reinmann, Gabi/ Rhein, Rüdiger (Hrsg.): Wissenschaftsdidaktik I. Einführung. Bielefeld: transcript, S. 21-42.
- Wenzl, Thomas (2018): Bildungsanspruch und Interaktionswirklichkeit. Eine vergleichende Analyse der Interaktionsordnungen des klassenöffentlichen Unterrichts und des universitären Seminars. In: Rademacher, Sandra/Kleeberg-Niepage, Andrea (Hrsg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte. Wiesbaden: Springer, S. 171-193.

- Wenzl, Thomas/König, Hannes/Kollmer, Imke (2023): Wissen ohne Geltung oder: Das Seminar als Ort eines kritiklosen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 69, Heft 5, S. 584-598.
- Wernet, Andreas (2021): Fallstricke der Kasuistik. In: Wittek, Doris/ Rabe, Thorid/ Ritter, Michael (Hrsg.): Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-319.
- Wolf, Eike/Bender, Saskia (2021): Kasuistische Verflechtungen. Eine kritische Bestandsaufnahme zur Amalgamierung differenter Fallarbeitsformen in der universitären Lehrerbildung. In: Leonhard, Tobias/Herzmann, Petra/Košinar, Julia (Hrsg.): „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie“? Theorien und Erkenntniswege der Schul- und Berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, S. 181-196.

## Protokoll

- Nophut, Fabian/Leser, Christoph (2016): Transkript der letzten gemeinsamen Analyse einer studentischen Arbeitsgruppe im Rahmen Schulpraktischer Studien forschungsbezogenen Typs. Verfügbar unter: <https://archiv.apaek.uni-frankfurt.de/03386>; 14.12.2023.

# REFORMKRITIK

Marion Pollmanns

## Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in drei Fallstudien

### I Ein Zufallsfund

Dass in einer Kleinanzeige (s. Abb.) von ‚Bildungsbetroffenen‘ die Rede ist, erstaunte mich. Zwar kann eine Person schlicht von einer Entscheidung betroffen sein, diese also für sie gelten, ihre Angelegenheiten betreffen; im engeren Sinne sind Betroffene aber durch etwas in Mitleidenschaft gezogen. Doch wie sollte Bildung einen in Mitleidenschaft ziehen? Da müsste man schon bspw. ihr Verständnis als „unglückliches Selbstbewusstsein“ (Hegel) voraussetzen; doch zu dieser Auffassung passte nicht, sich, wie mit der gefundenen Bezeichnung, über „Bildung“ zu beschweren, machte dies dann doch fälschlich die Botin für die Botschaft verantwortlich.

Um den Sinn des mir neu erscheinenden Kompositums zu erschließen, sei es mit der seit einiger Zeit gebräuchlichen Rede von Armutsbetroffenen an Stelle von Armen oder armen Menschen verglichen, denn diese Bezeichnung erscheint ihm verwandt. Es kennzeichnet die Wendung „Armutsbetroffene“, dass mit ihr keine Personalisierung bzw. Subjektivierung erfolgt, wie dies mit „Arme“ geschieht; ein objektiver gesellschaftlicher Umstand wird vielmehr als solcher artikuliert. Dies zu tun, drückt die Absicht aus, die Zuschreibung eines gesellschaftlich bedingten Phänomens an Einzelne zu vermeiden. Wer statt von „Armen“ von „Armutsbetroffenen“ spricht, sagt also: „Unsere Gesellschaft ist von Eigentumsdifferenzen geprägt; in ihr herrschen immer Reichtum und Armut und von letzterer sind entsprechend immer auch Mitglieder dieser Gesellschaft betroffen. Arm zu sein, ist daher nicht im Wesen dieser Personen begründet, ist nicht *ihre* Eigenschaft; dem trage ich sprachlich auch Rechnung.“ – Vor diesem Hintergrund könnte mit der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ auf die Zuschreibung „Gebildete“ verzichtet worden sein. Die Analogie zur Rede von Armutsbetroffenen statt von Armen passt jedoch nur dann, wenn es durch die Rede von Bildungsbetroffenen statt von Gebildeten gelänge, Personen nicht als Opfer darzustellen bzw. sprachlich zu reifizieren. Während es sich in unserer Gesellschaft von selbst versteht, dass Arm-Sein etwas Schlechtes ist, trifft dies auf Gebildet-Sein jedoch nicht zu, vielmehr gilt – bis auf Weiteres – das Gegenteil. Zudem ließe sich darüber streiten, ob unsere Gesellschaft in gleicher Weise Gebildete hervortreibt wie Arme, ob sich also Bildungsdifferenzen ebenso auf

objektive gesellschaftliche Ursachen zurückführen lassen wie solche des Eigentums.

Dass dieser Vergleich mit „Armutsbetroffenen“ uns den Sinn der Rede von ‚Bildungsbetroffenen‘ nicht positiv aufschließt, wird durch einen weiteren Blick in die Anzeige evident. Die Bedeutung des Ausdrucks liegt nicht in einer solchen Objektivierung, ist im Text doch von ‚Bildungsbetroffenen und -tätigen‘ die Rede. Denn indem eine (andere?) Gruppe als „Bildungstätige“ (s. Abb.) bezeichnet wird – was auch keinesfalls als üblich gelten kann –, werden deren Mitglieder ja gerade für die Herstellung des Schlechten verantwortlich gemacht: Der Sinn der Bezeichnungen liegt also nicht darin, Bildung als gesellschaftliches Schicksal darzustellen, das zwangsläufig einen Teil der Gesellschaft benachteilige.

Zur Klärung der Bedeutung der Konjunktion sei eine andere, nicht ganz so ungeläufige herangezogen, in der ebenfalls von „x-tätigen“ die Rede ist, der Dual „Gewaltbetroffene und -tätige“. Mit ihm wird vermieden, die Gewaltopfer als diese zu bezeichnen; das ihnen angetane Leid rückt damit aus dem Fokus, zugleich werden sie nicht gänzlich mit dieser negativen Erfahrung identifiziert. Und die Täter werden – jedenfalls relativ zu dem polizeilichen oder juristischen Terminus „Gewalttäter“ – eher neutral benannt, werden als Personen nicht mit dem Ausüben von Gewalt identifiziert; gleichwohl wird ihnen so die Eigenschaft, gewalttätig zu sein, (stigmatisierend) zugeschrieben. Relativ zur Benennung von Opfern und Tätern nivelliert der o.g. Dual die qualitative Differenz zwischen den Gruppen; der vermeintlich versachlichte Ton erweckt den Eindruck von Gleichgültigkeit gegenüber dem Umstand, dass jemand zum Opfer von Gewalt geworden ist und auch dem gegenüber, dass jemand eine konkrete Gewalttat vollzogen hat und für sie (wahrscheinlich) verantwortlich ist. – Erschließen wir uns die Rede von „Bildungsbetroffene[n] und -tätige[n]“ in Analogie dazu, muss „Bildung“ etwas Schlechtes sein, jedenfalls macht sie eine Gruppe zu Opfern. Diese sollen allerdings nicht auf diesen Opferstatus festgeschrieben werden: Sprachlich soll ihre Emanzipation von Bildung und vom mit ihr einhergehenden Opferschicksal zum Ausdruck gebracht werden. Ausgesagt wird allerdings zugleich, dass diese Personen Opfer werden durch eine zweite Gruppe, deren Mitglieder die Eigenschaft besitzen, anderen Bildung anzutun.<sup>1</sup>

Doch auch dieses Verständnis passt nicht zur Kleinanzeige, wird mit ihr doch das Anliegen eines „Wir“ publik gemacht, das sich so vorstellt: „Wir (vor allem Bildungsbetroffene und -tätige)“ (s. Abb.). „Opfer“ und „Täter“ von Bildung treten also vereint auf, was für die Analogie „Gewaltbetroffene und -tätige“ nicht stimmig erschiene (oder erst dann, wenn die Beteiligten ihr polares Verhältnis überwunden hätten). Dies führt zu der Annahme, „Opfer“ und „Tä-

1 Das Harmlose der Rede von „-tätige“, wie es bspw. bei „Berufstätige“ dominiert, kennzeichnet jene von Gewalttätigen hier nicht in gleicher Weise; dies wegen der Konjunktion mit Gewaltbetroffenen, für die es bei „Berufstätige“ kein Pendant gibt.

ter“ hätten sich gegen das Schlechte, die „Bildung“, als gemeinsamem Gegner zusammengeschlossen. Die „Tätigen“ müssten sich dazu als tätig wider Willen verstehen – und von denjenigen, die (potentiell) durch sie benachteiligt wurden, auch als diese anerkannt werden.

Hinzu kommt, dass denjenigen, die die Anzeige aufgegeben haben, die Sortierung nach Betroffenen und Tätigen nicht ausreicht, um sich als Gruppe vorzustellen (s. „*vor allem* Bildungsbetroffene und -tätige“; Herv. d.V.); es handelt sich also nicht um eine Zweiheit im strengen Sinn. Die Gesellschaft dieses Wir kennt daher noch weitere Positionen, ist durch den Bildungsantagonismus nicht gänzlich beherrscht, allerdings dominiert, bleiben die weiteren Mitglieder in ihrer Eigenart doch unmarkiert. Sie sind lediglich als Sonstige dabei und stellen insofern eine zwar nicht zu vernachlässigende, aber doch für die Identität der Gruppe unbedeutende Restgröße dar.

An dieser Stelle kann erstens festgehalten werden, dass der Kleinanzeige ein Verständnis von „Bildung“ als etwas Schlechtem zugrunde liegt; und zweitens, dass diesem Verständnis zufolge Subjekte im allgemeinen, wenn auch nicht ausnahmslos, durch ihre Relation zum Übel „Bildung“ in der einen (Betroffenheit) oder anderen Weise (Tätigkeit) bestimmt werden. Diese Auffassung von Bildung ähnelt ihrer machttheoretischen Fassung, wie sie bspw. Norbert Ricken (2019, S. 104ff.) vertritt: Bildung wird dann lediglich als Instrument zur Durchsetzung und Sicherung gesellschaftlicher Macht gedeutet; anzunehmen, ihr komme ein transzendierendes Moment zu, das in der Realisierung von Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft bisher unterlag, weshalb das mit Bildung Versprochene bis jetzt uneingelöst blieb (vgl. ebd., S. 104), erscheint dann unplausibel.

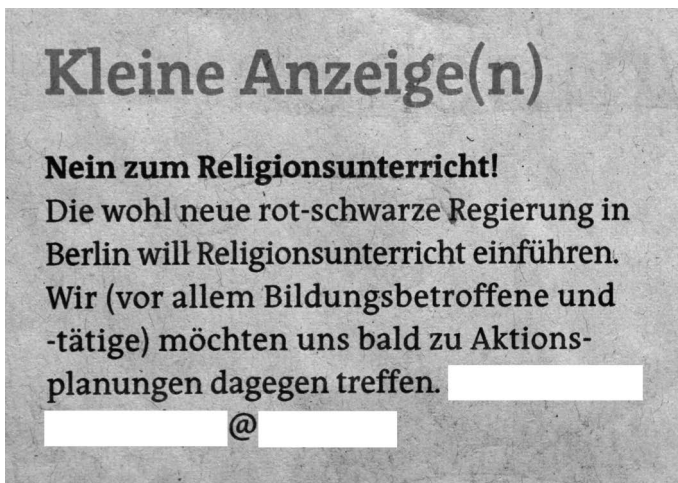


Abb.: Kleinanzeige

Aus: *Jungle World* vom 27.04.2023; Unkenntlichmachung d.V.

Nimmt man schließlich zur Kenntnis, dass die Anzeige des „Wir“ inhaltlich die Einführung von „Religionsunterricht“ (s. Abb.) thematisiert, erweist sich der identitätsstiftende Bezug auf „Bildung“ eigentlich als wenig passend: Dies wäre nur der Fall, hinge Bildung allein an diesem Unterricht. Konkret spricht sich das Wir gegen den Plan der Landes-„Regierung in Berlin“ aus, Religionsunterricht an Berliner Schulen einzuführen; indirekt tritt es damit für die Beibehaltung einer Schule ohne Religionsunterricht ein. Die Annoncierenden erscheinen so als von einer *Bildungspolitik* betroffen, die sie ablehnen; doch dieser Umstand soll mit der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nicht ausgedrückt werden, denn dann wäre die Benennung eines Teils der Gruppe als ‚Bildungstätige‘ unsinnig.<sup>2</sup> Dies legt den Schluss nahe, dass mit der für das Wir identitätsstiftenden „Bildung“ die schulische Praxis gemeint ist; denn diese ist bildungspolitisch gerahmt und wird dennoch nur durch in ihr Tätige vollzogen.

Beachtet man, dass nicht „Bildung“ per se das Problem dieses Wir sein kann, da es eine Schule ohne Religionsunterricht nicht kritisiert und insofern die Idee schulischer Bildung nicht gänzlich zurückweist, läuft es schlicht darauf hinaus, dass mit der Rede von „Bildungsbetroffenen“ Schüler und mit jener von „Bildungstätigen“ Lehrer gemeint sind.<sup>3</sup> Dass sie Bildung als ihren Bezugspunkt wählen statt – im vorliegenden Kontext – treffender die Schulpolitik, die beide Gruppen direkt betrifft und von der beide Gruppen wegen ihrer abweichenden politischen Sicht als betroffen gelten können, wäre dann allerdings erklärungsbedürftig.<sup>4</sup> Weil das Wir sich offenbar von Bildungspolitik und nicht von Bildung in Mitleidenschaft gezogen sieht, erschiene es übertrieben zu behaupten, mit dieser Kleinanzeige komme, wie bei der ersten Lektüre für möglich gehalten, die Umwertung des zentralen Wertes der Pädagogik zum Ausdruck.

- 2 Stimmig wäre sie nur, nähme man an, diese Tätigen wären andere, etwa oppositionelle Vertreter der Bildungspolitik, die die genannte Regierungsabsicht nicht teilen. Es erscheint allerdings unplausibel, dass diese sich qua Kleinanzeige zu organisieren versuchen, da sie als Teil der Politik dafür auf etablierte erfolgversprechendere Wege werden zurückgreifen können.
- 3 In dem Fall schwämme die Gruppe mit den Neologismen nebenbei gegen den pädagogischen Trend, Kinder / Heranwachsende konsequent als Subjekte ihrer Bildung anzusehen, wodurch sonst – in bester Absicht – der tätige Beitrag von Lehrpersonen an der unterrichtlichen Vermittlung und damit ihre Relevanz für deren Gelingen relativiert wird.
- 4 Ausgehend von der Deutung, es seien Schüler und Lehrer gemeint, und der damit einhergehenden Probleme, mag die Frage aufkommen, ob die Bezeichnungen nicht vor allem Ausdruck des Versuchs sind, über das Geschlecht / Gender der betreffenden Personen keine Aussage zu tätigen. Schließlich werden dazu verbreitet Plurale von substantivierten Partizipien oder Adjektiven genutzt, da mit ihnen das Genus unkenntlich bleibt (s.: Studierende). Mag dies auch das Motiv oder eines der tatsächlichen Motive der Verfasser gewesen sein, tut dies hier aber nichts zur Sache: Aus schulpädagogischer Perspektive bleibt es interessant und klärungsbedürftig, was es bedeutet, die gewählten Begriffe zu nutzen. Unterstellt ist dabei allerdings, dass die Wahl nicht alternativlos war, also dem Gendergesichtspunkt auch anders hätte Rechnung getragen werden können; was aber möglich erscheint (s. z.B.: zur Schule Gehende und Lehrpersonen; oder: Beschulte und Lehrkräfte).

## II

## Der mutmaßliche Ausgangspunkt

Verstehen wir es richtig, dass sich in der Kleinanzeige Schüler als „Bildungsbetroffene“ bezeichnen, deckte sich der dortige Sprachgebrauch offenbar mit dem, den „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. zu etablieren versucht(e). Dieser Verein, der mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als Urheber der hier betrachteten schriftsprachlichen Wendung „Bildungsbetroffene“ gelten kann,<sup>5</sup> möchte u.a. „jungen Menschen eine Plattform [bieten], um ihre Probleme, Wünsche und Visionen für ein besseres Bildungssystem einer breiten Öffentlichkeit mitzuteilen“ (Czaja 2016). Der Bedeutung, die seine Verwendung der betreffenden Bezeichnung hat, sei hier nachgegangen, auch um den Eindruck zu prüfen, in beiden Fällen werde eine neue Wendung für Schüler genutzt, die zumindest das Missverständnis zulässt, sie seien Opfer von Bildung (und nicht etwa eines Bildungssystems). Dabei gilt es zu beachten, dass hier kein „Wir“ über sich als u.a. „Bildungsbetroffene“ spricht, sondern der Verein im Namen anderer agiert. Der Gestus ist, im Unterschied zu jenem der Kleinanzeige, advokatorisch. Offen bleibt mithin, ob die Gemeinten sich so bezeichnen und ansprechen lassen, wenn hier die Bezeichnungspraxis des Vereins analysiert wird.

Dazu ziehe ich zunächst das Anschreiben zu einer Stellungnahme heran, die der Verein „anlässlich des öffentlichen Fachgesprächs zum Thema ‚Bildung in Deutschland‘ des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 30.11.2016“ gab (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016). Im Brief wird das Initiieren eines „dauerhaften Diskurs[es] auf Augenhöhe zwischen Bildungsbetroffenen und Bildungsentscheider\_innen“ als eines der „zentralen Ziele“ des Vereins bezeichnet (Czaja 2016); durch die Metapher der „Augenhöhe“ erschließt sich, dass es sich bei den durch „und“ Verbundenen um zwei Gruppen handelt, die „Bildungsbetroffenen“ also von Personen unterschieden werden, die offenbar Bildungsentscheidungen treffen. Dies zu tun, sprechen einige bildungssoziologische Ansätze Kindern und Jugendlichen bzw. ihren Familien/Eltern zu; und professionalisierungstheoretisch etwa lässt sich argumentieren, Lehrpersonen träfen qua Beruf vielfältige bildungsrelevante Entscheidungen – von ihrer didaktischen Wahl des Unterrichtsgegenstandes bis zur pädagogischen Empfehlung für den Besuch der weiterführenden Schule. Dagegen wird mit der Stellungnahme klar, dass als „Bildungsentscheider\_innen“ vom Verein vor allem Politiker bzw. Vertreter des politischen Systems erachtet werden. Da die hier interessierende Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nur im Anschreiben in der zitierten Konjunktion mit den „Bildungsentscheider\_innen“, so aber nicht in der Stellungnahme selbst ver-

5 Jedenfalls führen diesbezügliche Internetrecherchen immer wieder auf seine Veröffentlichungen zurück; und es fanden sich keine Belege, die zeitlich vor diesen liegen. Was freilich nur ein Indiz ist; nur begriffsgeschichtliche Studien könnten die hier etwas leichtfertig getätigte Annahme prüfen.

wendet wird, erschließt sich ihr Sinn nur durch eine nähere Betrachtung, wie die Angabe in der Stellungnahme genutzt und was darin als ihr Gegenpart dargestellt wird.

Diesbezüglich ist auffällig, dass in der Stellungnahme<sup>6</sup>, die auf vier Defizite des deutschen Bildungssystems hinweist, nämlich auf ein „Leistungs“- , ein „Gerechtigkeits“- , ein „Innovations“- und ein „Beteiligungsdefizit“, nur hinsichtlich des letzten Mangels überhaupt von „Bildungsbetroffenen“ gesprochen wird. Dies lässt zunächst vermuten, dass der Begriff nicht einfach als Synonym für Schüler oder Kinder und Jugendliche genutzt wird, sondern einen inhaltlich *bestimmteren* Sinn trägt. Dieser tritt dann auch dadurch hervor, wie die Heranwachsenden in Opposition gesetzt werden zur Politik: Obwohl „Kinder und Jugendliche“ als „Expert\_innen ihres Alltags“, eines Alltags, „der durch das „Bildungssystem [...] geprägt ist“, Expertise für dieses besäßen, seien ihre „Mitbestimmungsmöglichkeiten gerade im Bereich Schule“ gering. Eingeklagt werden diese nun nicht gegenüber Lehrpersonen bzw. der schulischen Praxis, sondern gegenüber der Politik, denn es geht dem Verein um Mitbestimmung der von ihm umsorgten Heranwachsenden bei „zentrale[n] Veränderungen im Bildungssystem“. Über diese befänden nämlich trotz der Expertise der „jungen Menschen“ bzw. der „Bildungsbetroffenen“ „andere: zumeist Personen, die das Bildungssystem vor 30 oder 40 Jahren durchlaufen haben“. Ihre biographische Entfernung zum Bildungssystem, und dies meint hier wohl: zur (Hoch-)Schule, diskreditiert also aus Sicht des Vereins die Entscheidungsträger. Und umgekehrt wird deutlich, dass Betroffenheit für den Verein nicht nur ein Nachteil ist, sondern die In-Mitleidenschaft-Gezogenen auch auszeichnet, sie mit Wissen ausstattet, über das Ältere nicht (mehr) verfügen. Das Herauswachsen aus dem Schulalter wird von ihm schließlich pauschal als ein Verlust an Expertise in An gelegenheiten des Bildungssystems gedeutet. In der Tendenz wird mit der Stellungnahme eine Praxis zu skandalisieren versucht, in der die angesprochenen grundsätzlichen Entscheidungen von gewählten Politikern, die als diese formal bloß das Alter überschritten haben müssen, mit dem man in der Bundesrepublik das passive Wahlrecht erhält (18, z.T. 16 Jahre), in der Regel aber einiges älter sein werden, und auch von weiteren Personengruppen herbeigeführt werden, die, wie Vertreter der Kultusadministration, Wissenschaft, Lehrerschaft etc., qua beruflicher Stellung beteiligt sind; dies erscheint auf eine Problematisierung der repräsentativen Demokratie und der herrschenden intergenerationellen Arbeitsteilung hinauszulaufen, in der der Schulbesuch in der Regel beruflicher Tätigkeit biographisch vorausgeht.

Diese Kritik und vor allem der Dreh, dass Betroffenheit nicht nur ein In-Mitleidenschaft-gezogen-Sein sondern auch ein Besser-Wissen meint, basieren auf einer aufgemotzten Vorstellung der Lebenspraxis, die den Alltag

6 Nicht näher gekennzeichnete Zitate in diesem Abschnitt entstammen diesem fünfseitigen, unpaginierten Text (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016).

als Objektbereich von Professionalisierung deutet. Doch der Alltag entzieht sich als dieser jeder Expertise, zeichnet er sich doch gerade dadurch aus, dass er weder ein klar umgrenztes und exklusives Spezialwissen erfordert, noch solches mit sich bringt. Jemanden ernsthaft, also nicht etwa spottend, als Experten für seinen Alltag zu bezeichnen, bedeutet daher, diesem Alltag jede Diffusität und damit auch jede Lebendigkeit abzusprechen. In Anlehnung an Jürgen Habermas könnte man von einer rhetorischen Kolonialisierung der Lebenswelt sprechen, also einer Spielart von Entfremdung der Individuen. Und umgekehrt wird das System, hier das Bildungssystem, der Sphäre der alltäglichen Praxis zuzuschlagen versucht, wenn so getan wird, als leite sich aus der vermeintlichen Expertise für den Alltag eine für dieses ab. Die erweiterte Geltung der ‚Alltagsexpertise‘ wäre immerhin zu begründen, wenn zuvor Alltag und (Bildungs-)System analytisch getrennt werden. Da dies nicht geschieht, entsteht der Eindruck, in dieser Weise die Betroffenheitsperspektive als identitätsbildend stark zu machen, unterlaufe das Allgemeine, auf das mit objektivierenden Wendungen wie „Armutsbetroffene“ (s. I) aufmerksam gemacht wird; der Verein erscheint lediglich die Ebene der Subjekte zu betrachten und trotz seiner Rede vom ‚System‘ die Frage gesellschaftlicher Strukturen auszublenzen.

Alternativ zu der entwickelten Lesart, problematisiert werde eine Betroffenheit von Politik, ließe sich die Forderung nach Beteiligung auch pädagogisch deuten: als Reklamieren des Anspruchs auf Selbstständig-/Mündigkeit. Wenn im Anschreiben zur Stellungnahme erklärt wird: „Ganz bewusst verwenden wir [...] den Begriff der Bildungsbetroffenen, die unseres Erachtens erst durch eine stärkere Einbindung im Bildungssystem zu Bildungsbeteiligten werden können und sollten“ (Czaja 2016), so wird damit auf eine veränderte Stellung der Heranwachsenden im (öffentlichen) Bildungssystem gedrungen: Dieses müsse sie stärker einbinden, damit die Norm der Beteiligung der Heranwachsenden an Bildung erfüllt sei. Diese Ausrichtung des Vereins auf eine hinreichend intensive und daher tatsächliche Beteiligung der Heranwachsenden an „Bildung“ scheint Wasser auf die Mühlen solcher schulpädagogischer Konzepte zu sein, mit denen Schülern mehr Verantwortung für Schule und Unterricht gegeben, sie aktiviert oder als Akteure ihrer Bildung adressiert werden sollen. Pädagogisch betrachtet können Schüler an Bildung allerdings gar nicht beteiligt werden oder beteiligt sein; in der Analyse dessen, was die Rede des Vereins von „Bildungsbetroffenen“ bedeutet, ist daher weiterhin davon auszugehen, mit „Bildung“ gehe es ihm um Bildungspolitik; seine Forderung nach Beteiligung zielt entsprechend nicht (unmittelbar) auf ein qualitativ anderes *pädagogisches* Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern.

Dass eine pädagogische Deutung an der Sache des Vereins vorbeiginge, zeigt sich auch an seiner Argumentation, mit der für die Behebung des „Beteiligung[s]defizit[s]“ geworben wird: Denn obwohl es ihm um die Emanzipation der Bildungsbetroffenen zu Bildungsbeteiligten geht, stellt der Verein in seiner

Stellungnahme heraus, die herrschende Praxis sei in erster Linie zum Schaden der das Bildungswesen gestaltenden Erwachsenen selbst:

„Dadurch [dass Kinder und Jugendliche nicht beteiligt werden; d.V.] beraubt man sich nicht nur des Innovationspotentials, das eine Beteiligung dieser Expert\_innen birgt, sondern auch der Möglichkeit, Demokratie im Bildungssystem auf allen Ebenen erfahrbar zu machen.“

Für den ersten Teil der Begründung, der sich um das „Innovationspotential[.]“ sorgt, erscheint dies evident. In Aussicht gestellt wird im Folgenden dann auch, eine Beteiligung der „jungen Menschen“ rationalisiere die Problembearbeitung: „Probleme und Lösungen [werden] schneller sowie unmittelbarer erfasst“. Politik wäre demnach dumm, diesen Hebel zur Effizienzsteigerung ihres eigenen Tuns nicht zu betätigen. Dass die zuvor nicht Beteiligten andere Probleme ausmachen könnten als diejenigen, die politisch am Drücker sind, und auch, dass sie andere Lösungen im Sinn hätten als diese, wird jedenfalls nicht angedeutet. Das heißt aber auch: Indem der Verein nur systemkonforme Vorzüge der Beteiligung der Ausgeschlossenen offeriert, unterläuft er die Differenz, die er zuvor zwischen „Bildungsbetroffenen“ und denjenigen aufgemacht hat, deren Schulzeit „30 oder 40 Jahre[.]“ zurückliegt.<sup>7</sup>

Der zweite Teil der Begründung spricht vom Erfahren von „Demokratie im Bildungssystem“ und damit augenscheinlich über etwas, das den Heranwachsenden zuteilwerden soll. Doch sind diese auch hier nur zweitrangig, denn der Verein stellt auch hier heraus, seinen Forderungen nicht zu entsprechen, bedeutete, dass „man sich“ einer Möglichkeit „beraubt“; hier der, Heranwachsenden „Demokratie“ „erfahrbar zu machen“. Appelliert wird damit erneut an ein Interesse dieses abstrakten Man, hier an jenes, anderen die Erfahrung von Demokratie zu gewähren. Mit dieser Konstruktion wird die Vorstellung belehnt, man bilde durch Beteiligung den demokratisch gesinnten Bürger heran.

Dass diese Form der Demokratieverziehung den Heranwachsenden im Zweifelsfall zumutet, ihre materiellen Interessen zurückzustellen, wird nicht verschwiegen, sondern vom Verein verblüffender Weise als Erfolg dargestellt:

7 Dagegen stellen Lukas Daubner und Pauline Püschel (2015), beide Mitglied im Verein „Was bildet ihr uns ein?“, in ihrem Bericht über dessen Jungen Bildungskongress 2015 die Beteiligung nicht einfach als Effizienzsteigerung bisheriger Verfahren dar, sondern lassen immerhin Spielraum dafür, dass von den „Bildungsbetroffenen“ andere Probleme ausgemacht und andere Lösungsvorschläge verfolgt werden („Dass junge Menschen aber ziemlich genau wissen, wo die Probleme liegen und zudem gute Ideen haben, wie die Missstände verbessert werden können [...] wird von Entscheider\_innen oftmals entweder nicht wahrgenommen oder ignoriert.“ (ebd., S. 56f.)). Auch wenn damit die Differenzen zwischen den Ideen der Heranwachsenden und der Politiker nicht scharf markiert werden, verweist dies darauf, dass die hier betrachtete Stellungnahme ggf. nicht alle im Verein vertretenen Positionen zur Sprache bringt. – Da mit dem vorliegenden Text aber nicht die Aktivitäten von „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. schlechthin, sondern nur die Bedeutung seines Gebrauchs der Wendung „Bildungsbetroffene“ erhellt werden soll, werden solche Unterschiede hier nur am Rande berücksichtigt, sofern sie diesbezüglich relevant erscheinen.

Werden Bildungsbetroffene in die „Ausgestaltung ihres Bildungssystems“ einbezogen, „bekommen“ sie nämlich „ein Verständnis von manchmal schwierigen Debatten und Entscheidungsfindungsprozessen und lernen, Kompromisse zu schließen“. Wie der Verein den Gewinn der Beteiligung der Heranwachsenden zunächst rein als Effizienzsteigerung darstellt, so verfolgt er also auch hier keine inhaltlichen Ziele; insofern versteht er die Beteiligung der Bildungsbetroffenen an politischen Verfahren rein formal, wodurch die oben ausgemessene Differenz zwischen Teilnahme und Beteiligung unwillkürlich nivelliert wird. Objektiv stellt sich die Beteuerung des Vereins als perfide heraus, indem er denjenigen, denen er „eine Plattform“ (Czaja 2016) bieten möchte, auf den Realismus verpflichtet, durch Partizipation an demokratischen Verfahren anzuerkennen, mit den eigenen Interessen und Zielen unterlegen zu sein bzw. sich mit der eigenen Expertise nicht durchsetzen zu können. Diese Botschaft den Mitgliedern des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags, an die sich die Stellungnahme richtet, mitzuteilen, bedeutet nichts anderes, als ihnen im Gestus der Kritik Honig um ihren demokratischen Bart zu streichen und ihre Macht zu legitimieren.

Zu konstatieren ist damit ein zweifacher Widerspruch: Die zuvor kritisierten bildungspolitischen Entscheidungen werden letztlich doch akzeptiert; implizit wird damit die Machtposition der Entscheidungsträger, die eben noch als unkundig, da biographisch zu weit der Schule entwachsen, abqualifiziert wurden, gestützt. Und: Erwiese sich die Partizipation der „jungen Menschen“ als die pure Beschleunigung der Mängelbehebung, als die sie angepriesen wird (s.o.), bestünde gar kein Anlass, das Unterliegen im politischen Prozess zu antizipieren und als bildungswirksam zu moralisieren. Die zutage geförderte Struktur der Absichten lässt sich daher als die widersprüchliche Einheit von Verfahrensoptimierung plus Moralerziehung bezeichnen: Letztere wäre nicht nötig, handelte es sich um erstere. Und erstere stellte sich nicht ein, würde letztere nötig.<sup>8</sup>

Und so ist zu resümieren, dass die Forderung nach Beteiligung, deren Berechtigung zum Ausdruck zu bringen, „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. von „Bildungsbetroffenen“ spricht, einer „Logik der Anpassung“ folgt (König 2022, S. 7). Diese Logik steht in Spannung zu seinem aufmuckenden Namen, dem eine Empörung, darum gebracht zu werden, Subjekt der eigenen Bildung zu sein, anzuhören ist. Doch der gewitzte Widerstand, der sich in ihm ankündigt, ist in den Verlautbarungen nicht zu finden. Strukturell liegt damit eine

8 Die entwickelte Struktur reproduziert sich in der Forderung des Vereins, „Bildungsbetroffene“ an der Bildungsberichterstattung zu beteiligen, sowie im damit zusammenhängenden Vorschlag, wieder einen „Nationalen Bildungsrat“ einzurichten und in diesen „maßgeblich auch junge Bildungsbetroffene“ als „Expert\_innen“ zu berufen. Mit letzterem wird darauf gesetzt, dass der Staat / Bund ein Gremium schafft, das zur Beratung in bildungspolitischen Fragen dient und die Perspektive Heranwachsender systematisch einbezieht. – Inwiefern es sich in dieser Hinsicht um eine Reprise von Bestrebungen der Schülerbewegung der 1960/70er Jahre handelt, bleibt einem historischen Vergleich überlassen.

„Schein-Devianz“ vor (ebd.); die Vereinsvertreterinnen und -vertreter arbeiten mit ihrer Stellungnahme letztlich „einer Strukturstabilisierung durch Aktualisierung“ statt „einer Strukturtransformation“ der „Bildung“, i.e. Bildungspolitik, zu (ebd.).

Die Analyse der Stellungnahme samt Anschreiben ergab, dass der Verein die Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nicht synonym für Schüler oder Kinder und Jugendliche verwendet, oder dies nur insofern, als für ihn alle Heranwachsenden von falscher bzw. ineffizienter Bildungspolitik betroffen sind. Anders als im Fall der Kleinanzeige ist der Gebrauch dieser Bezeichnung also zugleich eine explizite Anklage. Um diese zu führen, identifiziert der Verein die Gemeinten – vorübergehend und zum Zweck der Überwindung – mit ihrer als problematisch erachteten Position. Umgekehrt zu der Praxis, dass sich (bestimmte) Personen(gruppen) erfahrene Beschimpfungen oder ihnen geltende diskriminierende Ausdrücke als Selbstbezeichnung aneignen, womit sie den Angreifern den Wind aus den Segeln nehmen wollen, wird hier ein Neologismus<sup>9</sup> zu prägen versucht, mit dem ein Problem, unter dem zu leiden, den Gemeinten zugeschrieben wird, zu ihrem Namen und damit immer dann benannt wird, wenn sie benannt werden. Verglichen mit der zwar politisch durchaus fragwürdigen, jedoch erkennbar lustvollen und selbstironischen Strategie, sich erfahrene Beschimpfungen zu eigen zu machen, wie dies etwa Frauen tun, die sich als „Schlampen“ bezeichnen, erscheint die Praxis, andere „Bildungsbetroffene“ zu nennen, kritisch-aufgeklärt, da mit ihr die Realität nicht naiv als Einlösung des Versprochenen angesehen wird; doch gewährt sie ihr Empowerment nur im Modus der Wehleidigkeit: Das Sprechen über diese Personengruppe wird zum politischen Akt gemacht; performativ wird mit ihm aber nicht die Befreiung vollzogen (bzw. zu vollziehen versucht), sondern die Heteronomie ausgestellt und angeklagt.<sup>10</sup>

Auch durch genauere Betrachtung der Forderungen und Ziele ist nicht zu erkennen, dass die Wege der Befreiung aus dieser Heteronomie, die den „Betroffenen“ durch Partizipation eröffnet werden sollen, diese zu einer substantiell anderen Situation führen werden. Mit dem Behaupten von Bildungsbetroffenheit wird hier vielmehr versucht, Heranwachsenden gesellschaftlich Gehör zu verschaffen, sie als Subjekte zu fassen und ihnen einen Platz in (eben)der (kritisierten) Sozialität zu offerieren. Zugespitzt ließe sich daher urteilen, dass, was als harsche Kritik an den bildungspolitischen Entscheidungsträgern und Verfahren anhub, in der (Selbst-)Nominierung für Posten im geforderten Beratungsgremium (s.

9 Eine Diskreditierung als „Bildungsbetroffene“ ist nicht geläufig; oben wurde bereits herausgestellt, dass die Bezeichnung zudem einer objektivierenden i.S.v. versachlichenden Logik folgt und insofern, anders als etwa „Bildungsopfer“, nicht als Schimpfwort taugt.

10 Der Verein nennt, wie angeführt, in erster Linie andere so, denen er Gehör verschaffen möchte. (Allerdings ist anzunehmen, dass sich seine Mitglieder auch als (ehemalige) Bildungsbetroffene erachten.) In seinem Sprechen für und über andere läuft der Verein dennoch nicht Gefahr, seine Rede werde nicht als emanzipatorische, sondern als diffamierende verstanden, da eine Beschimpfung als Bildungsbetroffene ja nicht geläufig ist.

Fn. 8) endet. Nüchtern lautet das Urteil: Es geht einfach darum, durch Mittun aus der imaginierten Betroffenheitsposition hinauszukommen.

### III Zwischenbilanz

Die erste Befürchtung bei der Lektüre der Wochenzeitung, die Anzeige belege, die zwar beständig überstrapazierte und längst entleerte, aber doch als unkaputtbar geltende Pathosformel „Bildung“ habe ihren schlechthin positiven Wert nun doch eingebüßt, erwies sich also als unbegründet. Vielmehr bestätigen noch der Fall der Kleinanzeige und der der Benennungspraxis des Vereins, wessen sich Konrad Paul Liessmann 2017 (S. 7) sicher war: „Wer Bildung sagt, hat immer recht.“ Denn die beiden Fälle zehren in der ein oder anderen Form von diesem normativen Konsens und dem Wert der benutzten Kategorie:

- Mit der Kleinanzeige wird indirekt für die Wahrung des Bildungsauftrags der Schule eingetreten, indem sich gegen das ihn beschädigende Besuchen/Erteilen von Religionsunterricht ausgesprochen wird.
- „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. erinnert die Gesellschaft rhetorisch daran, dass sie Heranwachsenden die Möglichkeit bieten muss, (demokratie-)bildende Erfahrungen zu machen.

Insofern wäre es übertrieben, zu behaupten, die Norm der Bildung habe eine Umwertung erfahren. Noch in der Rede davon, von Bildung in Mitleidenschaft gezogen zu werden, scheint die Erwartung auf, es müsse anders sein. Grob gesagt kann damit die unmissverständliche Differenzierung des pädagogischen Feldes durch Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (1997, S. 7): „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot.“, weiter als gültig erachtet werden. Aus schulpädagogischer Perspektive ist interessant, dass ihre Klarstellung im Zusammenhang mit Fragen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erfolgte: Für Kinder oder Heranwachsende sei Erziehung und d.i. Erziehungszwang legitim, nicht aber für Erwachsene. Die sich daraus ergebenden Differenzen zwischen Erziehung und *Weiterbildung* nötigen dazu, so die Autoren, „nicht von einem einheitlichen Funktionssystem“ (ebd.) auszugehen: Bildung und Erziehung seien also grundverschieden, ließen sich weder praktisch zusammenbringen, noch theoretisch vermitteln.

Die These ihrer Verschiedenartigkeit konnte sich (auch 1997) nicht auf den Befund stützen, Bildung vollziehe sich im „Reich der Freiheit“ (Marx); schon längst waren die Wirklichkeit der Bildung und ihr normativer Begriff auseinandergetreten, stand also die Realität der Bildung wesentlich nur als ihren Begriff unterbietende und insofern als von ihrem Ideal getrennte mit ihm in Verbindung. Diese Einschätzung fußt auf Theodor W. Adornos „Theorie der Halbbildung“ von 1959, in der er das Phänomen des zwanghaften Prä-tendierens von Gebildet-Sein als symptomatischen Ausdruck damaliger gesellschaftlicher Vermittlung und d.i. Verwertung auch der Bildung analysierte;

und auch auf Herwig Blankertz‘ (1982, S. 183) Kritik, Bildung sei bereits vom aufstrebenden Bürgertum als „Adel des Geistes“ genutzt und vernutzt worden. Ohne diese Argumentationen hier auszuführen, vermag der Verweis auf sie doch an die materiellen Voraussetzungen dafür zu erinnern, dass „Bildungsabschlüsse“ nicht nur im landläufig Allgemeinen, sondern auch im wissenschaftlich Speziellen, bspw. in der quantitativen Bildungsforschung, als Index für Bildung gelten; eine Gleichsetzung, auf die Roland Reichenbach (2020) hinweist: Wenn die Empirische Bildungsforschung die „Anzahl der Jahre, die ein Mensch in Bildungsinstitutionen verbringt“, als Ausweis für dessen „Bildungsnähe“ nehme (ebd., S. 19), liege dieser Operationalisierung eine abstrakte Wertschätzung schulischer und eine generelle Missachtung jeder anderen Form von Bildung zugrunde.<sup>11</sup> Diese falsche Identifikation bzw. Trennung gelte es bildungsphilosophisch zu kritisieren. Doch sie stelle nicht nur ein theoretisches Problem dar:

„Die gesellschaftlich breit akzeptierte – und dennoch nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss mit Bildung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges ‚emanzipiert(er)‘ und ‚gebildet(er)‘ wähnen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.“ (ebd., S. 27)

Und so mokiert sich Reichenbach nicht nur über die die Sache verfehlende Rede von „Bildungsnähe“ und „Bildungsferne“ (vgl. ebd., S. 18ff), sondern wendet sich auch gegen die gesellschaftliche Missachtung, die außerschulische, nicht pädagogisch organisierte Bildung durch die angesprochene „Pädagogisierung“ erfahre (vgl. ebd., S. 20).<sup>12</sup>

Die beiden betrachteten Fälle belegen die Entleerung des belehnten Begriffs je auf ihre Weise. Dass man statt „Schule“ auch „Bildung“ sagen kann (vgl. I), zeugt von der nicht erst von Reichenbach ausgemachten Pädagogisierung (vgl. bspw. Beck 1994). Die von ihm aufgespießten Kurzschlüsse der quantitativen Bildungsforschung sind nur als markanter Ausdruck eines Phänomens zu verstehen, dem auch eine Schulpädagogik zuarbeitet, die bei aller Kompetenzorientierung, Individualisierung und Lernbegleitung bzw. wegen all dieser Konzepte Lern- und Bildungsprozesse Heranwachsender kaum kennt und daher auch schulisches nicht mit außerschulischem Lernen in Bezug zu setzen versteht. Dass es gesellschaftliche Ursachen für diese Entwicklung gibt, wurde benannt. Dennoch ist frappierend, dass mit der Rede von Bildungsbe-

11 Wenn ein von Lothar Wigger (2015, S. 85) zitierter Bildungstheoretiker und -philosoph von „Bildungsabgänger[n]“ spricht, also „Bildung“ mit Schule bzw. dem Schulsystem kurzschließt, erscheint dies dagegen mehr ein Lapsus, denn Ausdruck einer objekttheoretischen Modellbildung zu sein.

12 Um dieser Missachtung nicht weiter Vorschub zu leisten, wäre es nötig, nicht nur die „Gleichsetzung von Bildungsabschluss mit Bildung“, sondern auch die Rede vom Schul- als „Bildungsabschluss“, wenn nicht zu kritisieren, so doch zu unterlassen.

toffenheit gegen diese praktische wie theoretische Leere nicht angearbeitet wird, sie den Akteuren offenbar als verhängt gilt.

Prägnant zeigt sich dies im zweiten Fall, jenem der mutmaßlichen Urheber der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“, wird mit ihrer Praxis doch in letztlich a-politischer Weise eine Betroffenheit von Bildungspolitik problematisiert (s. II). Attackiert wird die Macht anderer in Fragen der „Bildung“, reklamiert wird die eigene, wobei durch sie keine substantiell andere Idee von Bildung verfolgt wird. Dass es auch anders geht, belegt Leonhard Nelson, der 1922 die „proletarische Jugend“ vor dem „Bildungswahn“ warnte (Nelson 1986, S. 48); denn für ihn beantwortete sich die Frage „von selbst“, ob sein „Warnungsruf etwa eine Kampfansage gegen die Bildung selbst“ sei (ebd.). Warnen sollte er lediglich vor „diese[r] bürgerliche[n] Bildung“, die „dazu angetan ist, den politischen Willen zu lähmen, und das darum, weil sie, alles in allem genommen, gar keine Bildung ist, sondern bestenfalls Schwärmerei“ (ebd.). Statt einer politischen Kritik an Bildung ist im Fall von „Was bildet ihr uns ein!“ e.V. eine Form von Anspruchsdenken anzutreffen, das nach meiner Wahrnehmung für das Milieu typisch ist, das sich der Bildung nah erachtet und etwa statistisch auch als „bildungsnah“ firmiert. Während sich nach Blankertz das aufstrebende Bürgertum Bildung als „Adel des Geistes“ (s.o.) ökonomisch wie politisch zunutze machte, setzen die hier betrachteten Akteure augenscheinlich darauf, dass Heranwachsende bereits durch das Leid, das sie bei der Erreichung der entsprechenden Zertifikate erfahren, gesellschaftlich ausgezeichnet sind. Dieser Strategie ist immanent, mit der unproblematischen Nennung von „Bildung“ konkrete Probleme der Bildung in unserer Gesellschaft zu tabuisieren.

## IV

### Eine aktuelle Erscheinungsform

Zwar erscheint die Aktivität des betrachteten Vereins erlahmt zu sein,<sup>13</sup> doch die Rede von Bildungsbetroffenen wird vereinzelt weiter gepflegt: Und zwar nicht nur von eher versprengten Religionsunterrichts-Gegnern (s. I), sondern auch von den Gruppen, die den „Bildungsprotest 2023“<sup>14</sup> organisieren. Den Appell, der im Zusammenhang damit an den Bundeskanzler, die Bundesregierung, die Ministerpräsidenten sowie die Kultusministerkonferenz erging, formuliert

- 13 So ist bspw. die in der Stellungnahme angegebene URL der Homepage des Vereins nicht mehr erreichbar (11.07.2023).
- 14 Bevor dieser Protest überhaupt stattfindet, wird er durch das Anhängen der Jahreszahl historisiert, in eine Reihe gestellt (vgl. „W:O:A 2023“, „Junger Bildungskongress 2015“). Darauf, dass auf diese Weise unwillkürlich die Wiederholung desselben und damit in dem Fall die mangelnde politische Durchschlagskraft des Bildungsprotests im Jahr 2023 vorausgesagt wird, wird nicht weiter eingegangen. Nähme man die Widersprüche der politischen Artikulation, die sich in allen Dokumenten finden, eigens in den Blick, könnte das hier aus pädagogischer Perspektive betrachtete Phänomen aber ggf. gesellschaftstheoretisch eingeordnet und so besser verstanden werden.

nämlich ein „Wir“ von Personen, die sich, auf der Website von „Schule muss anders“ (o.J.), „als Bildungsbetroffene“ bezeichnen. Es umfasst die Initiatoren des Appells: Schule muss anders,<sup>15</sup> Teachers for Future Germany e.V.<sup>16</sup> und ARGE-SEB, die Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterbeiräte an weiterführenden Schulen in Mainz und Umgebung.<sup>17</sup>

Hier interessiert speziell, dass die Gruppe der Bildungsbetroffenen im vorliegenden Fall erheblich vergrößert ist: Ihr gehören nicht nur Schüler (s. I) bzw. „junge Menschen“ (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016; s. II) an, die Bildungseinrichtungen besuchen, sondern auch Lehrpersonen, weitere professionelle Pädagogen sowie Eltern und andere.<sup>18</sup> Die Trennung nach ‚Bildungsbetroffenen und -tätigen‘, die sich in der Kleinanzeige fand und die wohl als Umschreibung des geläufigen Duals Schüler/Lehrer zu verstehen ist (s. I), wird damit klar zurückgewiesen. Dies funktioniert allerdings nur dadurch, dass ein anderer Aspekt der der Kleinanzeige zugrundeliegenden Deutung – dass die „Tätigen“ nur als tätig *wider Willen* verstanden werden können und diejenigen, die (potentiell) durch sie benachteiligt werden, die Zwangslage der Tätigen anerkennen müssen – hier dominant wird: Weil (diese) Lehrpersonen, „Sozialarbeiter\*innen und Erzieher\*innen“ ihr bildnerisches Tun wider Willen ausführen, erklären auch sie sich zu Bildungsbetroffenen genauso wie die Schüler bzw. Heranwachsenden. Und (diese) Eltern zählen sich hinzu, wohl weil sie ihre Kinder nicht in die(se) Schule schickten, wenn sie nicht müssten. Als bildungsbetroffen erachten sich zudem auch die, denen die Schule, wie sie ist, nicht der entspricht, die sie „für unsere Gesellschaft“ als „wichtig“ ansehen (s. Fn. 15). – Gut denkbar, dass diese Form der Resonanz, auf die der Neologismus damit trifft und die die Diagnose des ungerechtfertigten Leidens an „Bildung“ bekräftigt, seinen mutmaßlichen Urheber als Erfolg erscheint.

Dennoch passt ihre Verwendungsweise der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ eher zu jener, die mit der Gegenüberstellung zu ‚Bildungstätige‘ vorliegt, ihn also für Schüler oder Besucher anderer Bildungsanstalten zu reservieren (s. I), bezieht doch der Verein Lehrpersonen an keiner Stelle als Betroffene ein, grenzt sie vielmehr indirekt aus, wenn er als „Bildungsbetroffene“ „[d]iejenigen“ protegirt, „die die Mehrheit an Schulen, Berufsschulen und

15 „Schule muss anders“ erklärt über sich: „Wir sind Eltern, Schüler\*innen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen und Erzieher\*innen. Und einfache Leute, die selbst nicht im Bildungssektor sind, aber gute und gerechte Schule als wichtig für unsere Gesellschaft sehen.“ (<https://schule-muss-anders.de/uber-uns/>; 11.07.2023)

16 Hier organisieren sich Lehrpersonen aus Deutschland als „Teil des [internationalen] For-Future-Bündnisses“ (<https://teachersforfuture.org/>; 11.07.2023).

17 S. <https://www.arge-seb.de/>; 11.07.2023. Trotz der prominenten Position dieser regionalen Gruppe ist der „Bildungsprotest 2023“ als bundesweite Veranstaltung konzipiert.

18 Es handelt sich um eine potentielle Ausweitung der Gemeinten; dass sich auch die Mitglieder der vielen weiteren erstunterzeichnenden Verbände, Gruppierungen, Gremien und Einrichtungen als Bildungsbetroffene verstehen, kann nicht angenommen werden, zumal die Bezeichnung im Appell selbst nicht verwendet wird.

Universitäten ausmachen – nämlich die Schüler\_innen und Studierenden“ (Daubner/Püschel 2015, S. 56); explizit betont der Verein, wie in II dargelegt, jedoch die Opposition zu bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Und so wäre es wohl in erster Linie eine politisch-taktische Frage, ob er in seinem Sprachgebrauch bei der Ausweitung der Betroffenen von Bildung mitginge.

Vermutlich ist nicht untypisch, dass etwas neu Eingeführtes von den Anwendern in ihrem jeweiligen Eigensinn verschieden genutzt wird; die Unschärfe der Verwendung der Bezeichnung ist daher nicht kurzerhand als spezifisch für „Bildung“ und die Unzufriedenheit mit ihr anzusehen. Doch diesbezüglich markant könnte sein, wie inklusiv die Bezeichnung wirkt, die augenscheinlich zunächst eine bestimmte Gruppe meinen sollte; das „Unbehagen“, das „die Welt der [schulischen bzw. institutionalisierten; d.V.] Bildung“ bereitet, wird sich mit ihr als derart „diffus[es]“ (Rademacher/Wernet 2015, S. 9) zu Nutze gemacht, sodass es im Zweifelsfall alle vergemeinschaftet.

Die Diffusität, die sich im Fall der Initiative zum „Bildungsprotest 2023“ zeigt und die letztlich jedem Zutritt zur Position der Geschädigten bietet, erscheint es – als Rückseite der Medaille – mit sich zu bringen, dass die von diesem Wir geäußerte Kritik an „Bildung“ inhaltlich der Rede nicht wert ist, jedenfalls anders als die Selbstbezeichnung keinen Neuigkeitswert besitzt. So heißt es im Appell „Bildungswende JETZT!“, der im Vorfeld von „Bildungsprotest 2023“ veröffentlicht wurde:

„unsere Gesellschaft erlebt aktuell eine der schwersten Bildungskrisen seit Gründung der Bundesrepublik. Ein enormer und sich vergrößernder Mangel an Lehrer\*innen und Erzieher\*innen trifft auf ein veraltetes, unterfinanziertes und segregiertes Bildungssystem, das sozial ungerecht ist. Kinder und Jugendliche werden viel zu oft nicht ausreichend auf die Zukunft vorbereitet, und notwendige Aufgaben wie Digitalisierung und Inklusion wurden viel zu lange verschlafen.“ (Schule muss anders u.a. 2023)

Diese Krisenbeschreibung wird – auch wenn bzw. weil sie konjunkturelle Engpässe, systematische Fehler sowie Modernisierungsimperative mixt – schwerlich als kontrovers gelten, sie bildet den Mainstream der Meinungen zur und der Berichterstattung über Bildungspolitik ab (s.a. Reichenbach 2020, S. 26).

Ähnlich verhält es sich mit den vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lage; die Schlagworte klingen jedenfalls ausnahmslos bekannt: „Ausbildungsoffensive“ für Berufe im pädagogischen Bereich, „Schule zukunftsfähig und inklusiv machen“, „echter Bildungsgipfel auf Augenhöhe“ und – was dem Rüstungssektor recht ist, ist den Appellierenden für den Bildungsbe-  
reich billig – „Sondervermögen Bildung“ (Schule muss anders u.a. 2023). Und so ist es – wie schon bei der unter II betrachteten Stellungnahme – vor allem die Rede von (sich als) „Bildungsbetroffenen“, mit der sich die drei initiativen Gruppen hervortun. Mit diesem Missverhältnis zwischen Anklage und Kritik erbringt die Analyse einen objektiven Grund, warum die Selbststilisierung Außenstehenden übel aufstoßen kann.

Dies umso mehr, als hier nicht nur Heranwachsende als Bildungsbetroffene bezeichnet werden oder sich bezeichnen, sondern sich auch professionell für Bildung Verantwortliche so titulieren. Verwunderlich ist dies jedenfalls dann, wenn man von den zumeist akademisch Gebildeten – auch im politischen Kontext – ein wissenschaftlich geschultes und insofern um Präzision bemühtes Sprechen über Pädagogik erwartet und wenn man davon ausgeht, professionelle Pädagogen bezögen sich immerhin auch affirmativ auf den Begriff der Bildung, ohne dass er ihnen sakrosankt wäre. Im Vergleich mit den 1970er/80er Jahren, in denen sich Lehrpersonen, wie Schüler und Eltern schulpflichtiger Kinder, als Betroffene zu Wort meldeten bzw. ihre Betroffenheit zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung wurde (exempl. Beisenherz et al. 1982), fällt auf, dass als Verursacherin der Betroffenheit damals nicht Bildung, sondern die Institution Schule zur Kritik stand (vgl. Illich 1995 [1972]). Und auch die als eine verwissenschaftlichende Wendung dieser Klage zu verstehenden empirischen Forschungen zur Belastung im Lehrberuf haben bis jetzt „Bildung“ als Stressor von Lehrpersonen nicht detektiert (vgl. Krause/Dorsewagen 2014, S. 992); dies muss gleichwohl nicht als Wiederlegung der hier aufgestellten Thesen gelesen werden, denn zum einen verhalten sich diese Studien zur Arbeits(un)zufriedenheit von Lehrpersonen selbst dem pädagogischen Tun gegenüber äußerlich und zum anderen besteht Grund zu der Annahme, dass „Bildung“ als Faktor so gar nicht in Betracht gezogen wurde (vgl. Terhart 1996, S. 176).

Stellten sich die Initiatoren von „Bildungsprotest 2023“ als Vorhut der kommenden Entwicklung heraus, müsste sich die Pädagogik also darauf einstellen, das gesellschaftliche Versprechen auf die Menschwerdung des Menschen, das mit einem ihrer zentralen Begriffe verbunden ist, aus der Hand geschlagen zu bekommen. Denn die Kritik der Bildung seitens der pädagogisch professionell Tätigen bleibt leer und blind, da sie nicht den Umweg über eine Selbstkritik der Pädagogik (vgl. Rutschky 1977, Gruschka 1988) nimmt, sondern versucht, sie im Windschatten des Mainstreams der Unzufriedenheit mit Schule abzuservieren. Das Monopol, das Pädagogen durch die von Reichenbach ausgemachte Pädagogisierung der Bildung, ihre falsche Gleichsetzung mit schulischem Lernen und pädagogisch angeleiteter Bildung, zufällt, wehren sie ab. Jedoch nicht, indem sie das von ihnen spezifisch zu Leistende retten, sondern indem sie es mit zur Disposition stellen. Insofern betreiben sie eine Entpädagogisierung der Schule.

## V

### Bilden als vermeintliches und tatsächliches Unrecht

Von der Wertbeständigkeit der Bildung (s. III) zeugt auch dieser dritte Fall, da die Initiatoren von „Bildungsprotest 2023“ sich auf sie als eine herausgehobene gesellschaftliche Aufgabe beziehen, wenn sie daran gemahnen, deren Rahmenbedingungen politisch zu sichern. Durch die Analyse tritt jedoch deutlicher

hervor, dass und wie mit der Rede von Bildungsbetroffenheit zum Ausdruck zu bringen versucht wird, die herrschende Praxis sei nicht rechtens: „Wer bildet, tut immer unrecht!“ oder „Wer bildungspolitische Entscheidungen (ohne die Heranwachsenden als diese zu beteiligen) trifft, tut immer unrecht!“ (s.a. II) Letzterer Vorwurf ficht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive weniger an, da er sich nicht direkt auf pädagogische Praxis bezieht. Ersterer dagegen mehr.

Dabei macht es einen Unterschied, ob sich Heranwachsende gegen ein Unrecht der „Bildung“ zur Wehr setzen oder Lehrpersonen sowie andere pädagogische Professionelle (oder auch Eltern). Denn Heranwachsenden, gar Schulpflichtigen, diese Kritik übel zu nehmen, ließe sich allzu leicht nicht mehr davon unterscheiden, von ihnen Dankbarkeit für das ihnen gesellschaftlich ermöglichte und gewährte Bildungsmoratorium zu verlangen – einem Moratorium, das dieselbe Gesellschaft unter den Imperativ stellt, es sei bestmöglich zu nutzen und zugleich systematisch nicht allen den in Aussicht gestellten Nutzen der Allgemeinbildung gewährt. In praktischer Hinsicht erscheint es daher angezeigt, die Spitzen der jeweiligen Skandalisierung zu überhören – und dennoch die Einsicht der Heranwachsenden darin zu befördern, dass ihre Kritik objektiv abgeschmackt ist, dass sie – da von ‚Bildungsbetroffenheit‘ ja nur Personen geschlagen sein können, die als „bildungsnah“ gelten müssen – verlogen ist, insofern mit ihr das Anrecht auf eine Position von gesellschaftlichem Rang qua „Bildung“ unreflektiert eingefordert wird (s. II). Indem „Bildung“ gesagt wird, aber öffentliche Bildungseinrichtungen gemeint sind, übernehmen die Akteure jedenfalls den Kurzschluss zwischen Schule und Bildung und fordern die Beteiligung der Beschulten offenbar nur zu dem Zweck ein, dass ihnen der Schulabschluss umso sicherer verliehen wird. Da es ihnen weder um das Was der Bildung, noch um die Erfahrung der Bildung zu tun ist, bringen sie die Gemeinten um das, worum es mit Bildung gehen könnte.

Sehen sich dagegen Lehrpersonen dadurch im Unrecht, dass sie als diese Heranwachsende im bildungspolitisch gesteckten Rahmen unterrichten müssen (vgl. I), oder wähnen sie sich gar dadurch in Mitleidenschaft gezogen, dass sie Schüler „bilden“ (vgl. IV), betrifft dies die Schulpädagogik, wie angedeutet, stärker. Nicht, weil ihr der Beitrag, den Schule und insofern die in ihr Tätigen zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Gewaltverhältnisses leisten (vgl. bspw. Adorno 1997a), unbekannt wäre, sondern wegen der Leere, die dieser Klage resp. Selbstbezeichnung ob ihrer Abstraktion eignet. Denn durch diese Leere zeugt die Beschwerde von einem Unwillen, die eigene Position und das eigene Handeln zu verstehen. Entsprechend hat es den Anschein, dass den Aktivist\*innen noch die Wahrheit ihrer falschen Kritik entgeht: Dass es, solange die tendenzielle Entleerung der Bildung durch ihre Indienstnahme für die soziale Stratifizierung des Nachwuchses durch die allgemeinbildende Schule nicht überwunden wird, immer auch ein Unrecht ist, sie sich und anderen anzutun. Wie blank sich die Aktivist\*innen auf die „Evidenz“ der sozialen Ungerechtigkeit

des Bildungswesens beziehen („segregiertes Bildungssystem, das sozial ungerecht ist“ (Schule muss anders u.a. 2023)), statt sich mit Bildung und ihren Widersprüchen zu befassen, ist wohl als aktueller Ausdruck verweigerter professioneller Selbstreflexion zu verstehen, als Beitrag zu dessen Bedingung der Möglichkeit die durchgesetzte Empirische Bildungsforschung gelten kann (vgl. Reichenbach 2020). Um dagegen das Leiden an Bildung beredt werden zu lassen, wäre ihrer Dialektik theoretisch nachzugehen (vgl. dazu Heydorn 1970, Axmacher 1990).

## Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997a): Tabus über dem Lehrberuf. [1965] In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 656-673.
- Ders. (1997b): Theorie der Halbbildung. [1959] In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 93-121.
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Beck, Johannes (1994): Der Bildungswahn. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Beisenherz, H. Gerhard/Feil, Christine/Furtner-Kallmünzer, Maria/Holz Müller, Helmut/Sardei-Biermann, Sabine (1982): Schule in der Kritik der Betroffenen. München: Juventa.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. [1981] Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Illich, Ivan (1995): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. [1972] München: Beck.
- König, Hannes (2022): Learning not to labour: Beobachtungen zur Selbstinszenierung bildungserfolgreicher Jugendlicher heute anhand eines Online-Petitionsaufrufs. In: datum & diskurs, #3, S. 1-14. Online unter: <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/58>; 11.07.2023.
- Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (2. überarb. u. erw. Aufl.) Münster u. New York: Waxmann, S. 987-1013.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.

- Nelson, Leonhard (1986): Vom Bildungswahn – Ein Wort an die proletarische Jugend. [1922] In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u. München: Juventa, S. 48-53.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer, S. 9-12.
- Reichenbach, Roland (2020): Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. (Hg. v. Carl Bossart) Zürich: Diaphanes.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung un Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.
- Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M. u.a.: Ullstein.
- Terhart, Ewald (1996): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Hrsg. v. Wolfgang Böttcher.) Weinheim u. München: Juventa, S. 171-201.
- Wigger, Lothar (2015): Bildung und Gerechtigkeit. Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In: Maniti, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, New York: Waxmann, S. 72-92.

## Dokumente

- Czaja, Susanne J. (2016): Anschreiben zur Stellungnahme des Vereins „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/webarchiv/Ausschuesse/ausschuesse18/a18/fg-bildung-in-deutschland-482016>; 11.07.2023.
- Daubner, Lukas/Püschel, Pauline (2015): Gegen eine Bildungspolitik über den Köpfen der Betroffenen. Ein Bericht über den Jungen Bildungskongress 2015 am 30. und 31. Mai in Berlin. In: Soziologiemagazin, Jg. 8, Nr. 2-2015 (Heft 12): Bildung, Wissen und Eliten. Wissen als Kapital und Ressource? S. 56-58.
- „Nein zum Religionsunterricht!“ (2023). Anzeige in der Rubrik „Kleine Anzeige(n)“ der Jungle World vom 27.04.2023.
- Schule muss anders (o.J.): Bildungsprotesttag 23.09.23 – Mach jetzt mit! Online unter: <https://schule-muss-anders.de/bildungsprotest-2023/>; 11.07.2023.
- Schule muss anders/Teachers for Future Germany e.V./ARGE-SEB (2023): BILDUNGSWENDE.jetzt: 4 Forderungen für ein gerechtes und inklusives Bildungssystem, das auf die Zukunft vorbereitet! [Appell] Online unter: [https://schule-muss-anders.de/wp-content/uploads/2023/05/Appell\\_Bildungswende-jetzt\\_final-1.pdf](https://schule-muss-anders.de/wp-content/uploads/2023/05/Appell_Bildungswende-jetzt_final-1.pdf); 11.07.2023.
- Was bildet ihr uns ein? e.V. (2016): Stellungnahme des Vereins Was bildet ihr uns ein? e.V. anlässlich des öffentlichen Fachgesprächs zum Thema „Bildung in Deutschland“ des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 30.11.2016. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/webarchiv/Ausschuesse/ausschuesse18/a18/fg-bildung-in-deutschland-482016>; 11.07.2023.

# GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE

Richard Lischka-Schmidt

## Die Schule der Gesellschaft. Eine schultheoretisch orientierte Diskursanalyse zum Schulfach Gesundheit

I

### Anliegen des Beitrags

In erstaunlicher Regelmäßigkeit wird in der Öffentlichkeit die Einführung neuer Schulfächer gefordert: Denkmalschutz, Feuerwehr, Schafkopf, Liebe, Schönschrift, Klimawandel oder Finanzen sind nur einige Beispiele für die breite Palette diskutierter neuer Schulfächer.<sup>1</sup> Meist werden diese von Akteuren außerhalb des Schulsystems gefordert, sodass gesellschaftliche Erwartungen an Schule formuliert werden, die ein bestimmtes Bild von Schule und Unterricht beinhalten. Die Debatte um neue Schulfächer ist damit für die Schultheorie interessant, die sich sowohl für das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft interessiert als auch für die Frage, was Schule eigentlich ist bzw. wie sie zu konzeptualisieren ist (vgl. Idel/Stelmaszyk 2015, S. 51).

Der vorliegende Aufsatz untersucht in diesem Sinne die Forderung nach der Einführung eines neuen Schulfachs, des Schulfachs Gesundheit. Gesundheit spielt zwar in bestimmten Fächern bereits eine Rolle (vgl. Pöppel/Webner 2023) und ist in Baden-Württemberg in der Sekundarstufe I Teil des Wahlpflichtfachs Alltagskultur, Ernährung, Soziales, wird jedoch immer wieder auch als neues Schulfach gefordert. Im vorliegenden Beitrag sollen daher allgemeinöffentliche Äußerungen zum Thema Schulfach Gesundheit daraufhin untersucht werden, welche Logik von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft sich darin artikuliert: Wie wird Schule durch die Gesellschaft und damit als *Schule der Gesellschaft* entworfen?

Dieser Fragekomplex ist in mehrfacher Hinsicht virulent. Die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern erscheint erstens für den als defizitär beschriebenen Forschungsstand zum Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft (vgl. Dietrich 2021, S. 18) instruktiv, könnte sie doch Impulse für notwendige Ausdifferenzierungen der Konzeptualisierung dieses Verhältnisses liefern. Zweitens wird das Desiderat der Schultheorie aufgegriffen, sich zu we-

1 Auf die Angabe einzelner Belege wird hier verzichtet, da sich durch eine Internetrecherche zum entsprechenden Aspekt und den Schlagwörtern Schul- oder Unterrichtsfach leicht Treffer erzielen lassen.

nig auf Empirie zu beziehen (vgl. Bohl/Harant/Wacker 2015, S. 77f.). Insofern wird hier an einem exemplarischen Phänomen und mit einem diskursanalytischen Zugang illustriert, wie schultheoretische empirische Forschung vorgehen kann. Drittens kann die Analyse der Forderungen nach neuen Schulfächern für alle relevant sein, die an der öffentlichen Debatte um Schule Interesse haben. Sie könnte Einsatzpunkt sein, diese Debatte zu reflektieren und ggf. zu verändern versuchen, wenn sie Konstruktionen von Schule und des Verhältnisses zwischen Schule und Gesellschaft herausarbeitet, die an der erforschten empirischen Realität vorbeigehen.

## II

### Schule und Gesellschaft, Schulfächer sowie Gesundheit in und durch Schule

Wie erwähnt, liegt ein Ausgangspunkt dieses Beitrags im eindimensionalen Denken über Schule, Gesellschaft und deren Verhältnis, das teilweise in der Schulpädagogik anzutreffen ist; hierbei erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als monolithische Gebilde und ‚die‘ Gesellschaft steuert ‚die‘ Schule unidirektional und reibungslos.<sup>2</sup> Demgegenüber findet sich in der Schul(entwicklungs)theorie auch eine Reihe von Bestimmungen, die Schule, Gesellschaft und ihr Verhältnis zueinander differenzierter in den Blick nehmen. Das betrifft zunächst die Aufschlüsselung der beiden dann nicht mehr monolithisch konzeptualisierten Entitäten Schule und Gesellschaft. In Mehrebenenmodellen der Schule wird bspw. zwischen verschiedenen Teilaspekten, -akteuren oder -ebenen der Schule unterschieden (Unterricht, Lehrpersonen, Schulleitung, Einzelschule, Schulaufsicht, Bildungspolitik etc.; vgl. z. B. Kussau/Brüsemeister 2007, S. 31ff.; Fend 2008, S. 181; Altrichter/Maag Merki 2016, S. 10f.; Dietrich 2021, S. 19). Diese folgen auch verschiedenen Handlungslogiken (vgl. Kussau 2007, S. 171ff.; Kussau/Brüsemeister 2007, S. 33), was die Triftigkeit

- 2 Dieses Denken über ‚die‘ Schule und ‚die‘ Gesellschaft prägt die Schulpädagogik m. E. umfassend, weil zentrale schulpädagogische und schultheoretische Einsichten vielfach so formuliert werden. So heißt es etwa, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, bei van Ackeren, Klemm und Kühn (2015, S. 192), das „Verhältnis zwischen den Bildungsinstitutionen, dem Individuum und der Gesellschaft“ sei Gegenstand der Schultheorie; es gehe um die Klärung der Frage, „welche Funktionen eine Gesellschaft der Schule zuschreibt“ und um „gesellschaftliche[] Erwartungen“. Hier erscheinen Schule und Gesellschaft jeweils als recht homogene Gebilde. Dementsprechend werden im Folgenden „Funktionen der Schule“ (ebd., S. 202) oder „die *gesellschaftliche* Funktionsbestimmung“ (ebd., S. 194, H. i. O.) der Schule erläutert, auch mit Blick auf die „Qualifikationsansprüche[] der Gesellschaft“ (ebd., S. 198) oder „gesellschaftliche[] Normen und Werte“ (ebd., S. 195). Solche weit verbreiteten Formulierungen – auch im vorliegenden Beitrag – sollen hier nicht an sich kritisiert werden; sie können durchaus zutreffen oder der Komplexitätsreduktion und Abstraktion dienen. Es soll jedoch auf diese häufig anzutreffenden, eher beiläufig erscheinenden Homogenisierungen aufmerksam gemacht werden, weil sie die Wirklichkeit übermäßig vereinfachen können.

solch eines differenzierten Blicks auf Schule unterstreicht. Die Gesellschaft wird in ähnlicher Weise aufgeschlüsselt; so unterscheidet etwa Fend (2008, S. 51) vier Teilsysteme der Gesellschaft.

Was das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft angeht, so ist dieses Verhältnis ebenfalls mehrdimensional zu denken. Insbesondere sind für ihr Austauschverhältnis sowohl materielle als auch immaterielle Aspekte zu berücksichtigen (vgl. Kussau 2007, S. 166f., 192; Kussau/Brüsemeyer 2007, S. 30; Fend 2008, S. 36). Es spielen also nicht nur formal-organisatorische, rechtliche, infrastrukturelle oder finanzielle Aspekte eine Rolle, ‚greifbare‘ Ressourcen und Leistungen, sondern auch Fragen der Legitimation, der Interessen oder der Unterstützung. Letzteres betonen etwa neoinstitutionalistische Perspektiven auf Schule (vgl. Apelt 2016, S. 24). Es kann ferner nicht von einer unmittelbar wirksamen Steuerung der Schule durch die Bildungspolitik bzw. einer durchgreifenden Steuerung von ‚oben‘ nach ‚unten‘ ausgegangen werden. Vielmehr werden die Steuerungsimpulse von den diversen Akteuren gebrochen, umgedeutet etc. und Schule insgesamt wie die einzelnen Ebenen und Akteure agieren zumindest teilweise autonom von ihrer Umwelt und anderen Ebenen und Akteuren (vgl. Kussau/Brüsemeyer 2007, S. 21, 23ff., 36f.; Fend 2008, S. 175f.; van Ackeren/Klemm/Kühn 2015, S. 105, 118f.; Altrichter/Maag Merki 2016, S. 3ff.; Apelt 2016, S. 17).

Ein neuerer schultheoretischer Vorschlag, die auf Parsons gründende normativfunktionalistische Schultheorie (vgl. Lischka-Schmidt 2024), ist für die Ausdifferenzierung der Perspektive auf Schule, Gesellschaft und ihr Verhältnis ebenfalls instruktiv. Sowohl Schule als auch Gesellschaft werden hier als Systeme, genauer Sozialsysteme, begriffen, die selbst wieder aus diversen konkreten wie abstrahierbaren (Sub-)Systemen bestehen. Zur Abgrenzung von Sozialsystemen wird das Konzept der normativen Kultur genutzt, d. h., jedes dieser (Sub-)Systeme ist von einem distinkten Komplex an Normen, Rollen und Werten bestimmt. Mit dem Konzept der normativen Kultur wird eine tendenziell implizite Tiefendimension des Handelns in und von Systemen in den Fokus gerückt, die für die Erklärung sozialer Phänomene, etwa die eben erwähnte Unmöglichkeit einer durchgreifenden Steuerung über verschiedene Systeme und Systemebenen hinweg, aufschlussreich ist. Daher ist das Verhältnis von Systemen mit Blick auf normative Kultur untersuchenswert; es kann nach normativ-kulturellen Homologien, Spannungen und gegenseitigen Erwartungen sowie In- und Outputs gefragt werden, etwa zwischen dem politischen und dem Bildungssystem. Beispielsweise ist der Wert der Leistung für die Schule zentral, der im Ideal einer Meritokratie auch für das Beschäftigungssystem relevant ist. Ebenso ist Schule vom Wert der kognitiven Rationalität, d. h. einer Orientierung an Objektivität, Wahrheit und Logik, geprägt (je nach Schulform, Jahrgang und Fach in stärkerem oder geringerem Maße). In Hochschulen ist dieser Wert von noch deutlicherer Relevanz, während im Wirtschaftssystem eher Formen ‚angewandter‘ kognitiver Rationalität im Fokus stehen, woraus

sich Spannungen ergeben können. Weitere zentrale Elemente der normativen Kultur der Schule sind Universalismus sowie die Ambivalenz individueller Autonomie und kollektiver Heteronomie. Das Verhältnis zwischen Schule, ihren Teilen sowie Teilen ihrer Umwelt lässt sich dann mit Blick auf diese normative Kultur untersuchen.

Neben diesen schultheoretischen Perspektiven auf das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft sind bei der Auseinandersetzung mit der Einführung eines Schulfachs Gesundheit zwei weitere Forschungslinien relevant, die hier nur kurz angedeutet werden können, *erstens* die Forschung zu Schulfächern. Diese weist grundsätzlich auf die hohe Bedeutsamkeit der Schulfächer für die Strukturierung der schulischen Praxis hin, gelten Schulfächer doch „als grundlegende[s] Ordnungsprinzip schulischen Unterrichts“ (Criblez/Manz 2015, S. 203) bzw. „schulischen Wissens“ (ebd., S. 204; vgl. auch Giel 1997, S. 33; Tenorth 1999, S. 191f.; Schneuwly 2018, S. 279). Während sich dieses Ordnungsprinzip und auch der Fächerkanon im Grundsatz als historisch recht stabil erweisen, haben sich der Kanon der Schulfächer im Detail und die Ausgestaltung einzelner Schulfächer durchaus verändert (vgl. Schneuwly 2018, S. 289, 292f.). Schulfächer sind daher „gesellschaftlich-historische Konstrukte“ (Criblez/Manz 2015, S. 203) und „artikulieren [...] den gesellschaftlichen Zugriff auf die Schule“ (Giel 1997, S. 34). Es liegen eine Reihe von Studien zur Entstehung und Entwicklung einzelner Schulfächer vor (vgl. z. B. Reh/Pieper 2018, S. 26ff.), die diesen Befund der Relativität der Schulfächer unterstreichen. Die Debatte um die Einführung eines Schulfachs Gesundheit bzw. Gesundheit als (Noch-)Nicht-Schulfach lässt sich folglich mit der Debatte um andere Schulfächer und deren (nicht) realisierter Einführung vergleichen. Im vorliegenden Beitrag wird dies nicht systematisch verfolgt, aber es werden exemplarisch Vergleiche zur Debatte um das Schulfach Wirtschaft (vgl. Hedtke 2012) gezogen.

*Zweitens* bietet die Forschung zum Verhältnis zwischen Schule, Pädagogik bzw. Bildung und Gesundheit Anknüpfungspunkte für die vorliegende Untersuchung. Hierbei lässt sich knapp zusammenfassen, dass Gesundheit einerseits in unterschiedlicher Form Lerngegenstand schulischen Unterrichts war und ist (vgl. Dadaczynski et al. 2015, S. 201; Pöppel/Webner 2023) sowie andererseits – oder gerade dafür – in und für die Schule selbst in ebenso unterschiedlicher Weise Gesundheit relevant wird, etwa im Sinne einer gesunden Schule (vgl. Dadaczynski et al. 2015, S. 203ff.). Mit Bezug auf Foucault werden für beides v. a. disziplinierende, regierende und subjektivierende Mechanismen untersucht (vgl. z. B. Brunnett 2007, S. 169f.), dies auch im gesellschaftlich-kulturellen Kontext einer „Gesundheitsgesellschaft“ (Suter 2016, S. 23) und auf Basis der grundsätzlichen Einsicht, dass Gesundheit sozial konstruiert und damit kontingent ist (vgl. Brunnett 2007, S. 170f.).

### III

## Methodisches Vorgehen im Anschluss an die Wissenssoziologische Diskursanalyse

Diskursanalysen, die Aspekte von Schule zum Thema haben, befassen sich bspw. mit dem Sitzenbleiben (vgl. Palowski 2016), Inklusion (vgl. Althoff 2018), dem Bildungsbegriff (vgl. Alidusti 2012), Bildungsbenachteiligung im Kontext von PISA (vgl. Sitter 2016) oder auch Gesundheit (vgl. Kirschner 2020). In diesen Untersuchungen gerät Schule an sich zwar zum Teil in den Blick – Palowski (2016, S. 164) zeigt z. B. auf, wie „Schule“ als eine in sich konsistent geschlossene und einheitliche, aber abstrakte Entität konstruiert wird – ebenso wie das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft – Alidusti (2012, S. 136) etwa analysiert, wie der Begriff der Bildung vor dem Hintergrund der Diagnose einer Wissensgesellschaft konstruiert wird. Dennoch stellen dezidiert und systematisch schultheoretisch orientierte Diskursanalysen ein Desiderat dar, obgleich sie vielversprechende schultheoretische Potentiale bieten, weil mit ihnen untersucht werden kann, wie sich das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft diskursiv ‚manifestiert‘.

In der Vielfalt diskursanalytischer Ansätze (vgl. Keller 2011, S. 9) folgt die vorliegende Untersuchung der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Diese geht davon aus, dass das Wissen über Welt „auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme oder Ordnungen“ zurückgeht, „die in [Diskursen] und durch Diskurse produziert werden“ (ebd., S. 59). Diskurse – verstanden als „abgrenzbare Aussageprax[en]“ (ebd., S. 68), die mithin einen bestimmten „Strukturierungszusammenhang“ (Keller 2019, S. 46) aufweisen – konstruieren und konstituieren daher Welt (vgl. Keller 2011, S. 67, 72; Keller 2019, S. 35). Folglich sollen „Prozesse der sozialen Konstruktion, Objektivierung, Kommunikation und Legitimation von Sinn-, d.h. Deutungs- und Handlungsstrukturen“ (Keller 2011, S. 59; vgl. auch Keller 2019, S. 45) analysiert werden, im vorliegenden Fall Sinnstrukturen in Bezug auf die Schule sowie das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft, die sich in der Debatte um das Schulfach Gesundheit dokumentieren.

Die Wissenssoziologische Diskursanalyse legt weder die Untersuchungsfragen noch die methodischen Schritte im Detail fest, sondern bestimmt Möglichkeitshorizonte für den Forschungsprozess (vgl. Keller 2011, S. 65, 80, 82; Keller 2013, S. 29f., 49). Die vorliegende Diskursanalyse beinhaltet also wie alle Diskursanalysen Selektionen (vgl. Keller 2011, S. 75) und lässt viele Fragen, die sich zum Diskurs bzw. Korpus auch stellen ließen, aus.

Gegenstand der hier dargestellten Diskursanalyse sind textförmige Äußerungen in einer allgemeinöffentlichen Arena zum Thema Schulfach Gesundheit. Grundsätzlich kann in ihnen ein solches Schulfach gefordert wie abgelehnt oder es können Alternativen diskutiert werden, sodass der thematische Fokus des Korpus keine dahingehende Engführung beinhaltet und, allgemeiner

formuliert, offen lässt, welche Diskurse oder welcher Diskurs in diesen Texten aktualisiert werden bzw. wird (vgl. ebd., S. 72). Die Grundlage für den Datenkorpus bildet eine schlagwortbasierte Internetrecherche nach solchen auf Deutschland bezogenen Texten im Zeitraum von 2008 bis 2023, da die Untersuchungsfrage für die Gegenwart und jüngere Vergangenheit beantwortet werden soll. Die Korpusbildung folgte dem Prinzip des *theoretical sampling*, basiert also auf bewussten und v. a. im Zuge der Auswertung der Daten getätigten Selektionsentscheidungen wie der Suche nach Kontrasten (z. B. für und gegen die Einführung eines Schulfachs, Erscheinungsjahr, Einzelperson vs. Organisation) und dem Ziel der Abdeckung eines großen Spektrums an Akteuren und Meinungen (z. B. intensivierte Suche nach Akteuren jenseits des Gesundheitssystems und nach Ablehnung der thematischen Zuständigkeit von Schule überhaupt; vgl. Keller 2011, S. 90, 92, 113f.). Nicht alle in der Recherche aufgefundenen Texte sind Teil des Korpus geworden, weil sie die genannten Kontraste und Spektren nicht erweiterten oder inhaltlich keine neuen Erkenntnisse sichtbar wurden, also die bisherigen Befunde nicht infrage stellten und damit nahelegten, der Korpus sei hinreichend umfangreich; bspw. sind nicht alle auffindbaren Äußerungen der Ärztekammern in den Korpus eingeflossen.<sup>3</sup> Der finale Korpus umfasst 31 Texte, die Äußerungen von einem Akteur (z. B. Pressemitteilungen) oder mehreren Akteuren (z. B. Medienberichte) sowie von individuellen wie kollektiven Akteuren, bspw. Ärztekammern, beinhalten.

In der Auswertung bzw. „Feinanalyse“ (ebd., S. 97) wurden die Texte interpretativ codiert (vgl. ebd., S. 98f.; Keller 2013, S. 56) sowie hinsichtlich ihrer Situiertheit und Materialität analysiert (vgl. Keller 2011, S. 99f.; Keller 2013, S. 52f.). Vor der Analyse wurden einige (übergeordnete) Codes auf Basis der (schul-)theoretischen Annahmen und Untersuchungsfragen zusammengestellt (z. B. Akteursgruppen bzw. gesellschaftliche Teilsysteme, Individuum vs. Gesellschaft als Zielebene), um die Texte fokussiert daraufhin zu analysieren. Während der Analyse sind diese Codes ausdifferenziert und um zahlreiche aus dem Material generierte Codes ergänzt worden, sodass die für die Rekonstruktion notwendige Offenheit gewahrt wurde. Der Prozess des Codierens war interpretativ angelegt, d. h., die Codes waren nicht bloß deskriptiv-wiedergebend, sondern dokumentierten auch das Ergebnis einer interpretativen Abstraktion (vgl. Keller 2011, S. 105; Keller 2013, S. 61). Es wurde also eine interpretative Analytik zugrunde gelegt, wie sie die Wissenssoziologische Diskursanalyse, auch im Anschluss an die qualitativ-rekonstruktive

- 3 Dass gefundene, aber nicht feinanalytisch ausgewertete Texte auf diese Weise ausgeschlossen werden, wenn keine Widersprüche zu den bisherigen Befunden sichtbar werden, und die Suche nach neuen Korpusenlementen bei solch einer Sättigung beendet wird, ist selbstverständlich fehleranfällig. Die Alternative, sämtliche Texte zum Teil des Korpus und damit zum Gegenstand der Feinanalyse zu machen, ist jedoch schwer umsetzbar. Es bedarf der „Strategien der Korpusreduktion [...], um einen bearbeitbaren Textumfang zu erhalten“ (Keller 2011, S. 79).

Forschung, betont (vgl. Keller 2011, S. 76ff., 97; Keller 2013, S. 43ff., 53f.; Keller 2019, S. 56f.). Insgesamt lag das Ziel der Feinanalyse in der „Rekonstruktion typischer bzw. typisierbarer Strukturelemente“ (Keller 2011, S. 79) des Korpus bzw. des oder der sich darin manifestierenden Diskurse. Auswertung und Korpusbildung vollzogen sich bei alldem parallel bzw. iterativ (vgl. ebd., S. 84; Keller 2019, S. 57).

Im Laufe der Diskursanalyse kristallisierten sich folgende Fragen heraus, die die in Kap. I formulierten gegenständlich-theoretischen Ausgangsfragen in Passung zum Datenkorpus und zur Methode (vgl. Keller 2011, S. 69ff.) konkretisieren:

- Welche abgrenzbare Aussagepraxis bzw. abgrenzbaren Aussagepraxen finden sich, welcher Diskurs bzw. welche Diskurse werden im Korpus also aktualisiert?<sup>4</sup>
- Welche Struktur des Phänomens ‚Schulfach Gesundheit‘ wird konstruiert?
- Wie wird das Phänomen ‚Schule‘ konstruiert?
- Welche Akteure sprechen?
- Welche sprachlich-rhetorischen Mittel kennzeichnen das Sprechen, wie wird also gesprochen?

## IV

### Darstellung und Theoretisierung der Befunde

Die eben formulierten Fragen bilden die Grundlage für das vorliegende Kapitel, in dem die Befunde der Diskursanalyse zusammengefasst und vor dem Hintergrund der theoretischen Perspektiven aus Kap. II diskutiert werden. Die entsprechenden Befunde werden lediglich an ausgewählten Korpusselementen illustriert, die in Tab. 1 (s. u.) aufgelistet sind und auf die im Text mit Großbuchstaben verwiesen wird.

#### *a) Die für Gesundheit zuständige Schule als Lösung des Problems ungesund lebender Kinder und Jugendlicher*

In der Debatte um ein Schulfach Gesundheit, d. h. im entlang dieses Themas gebildeten Korpus, lassen sich zwei Diskursaussagen und damit zwei Diskurse ausmachen: einerseits ein Diskurs, der Gesundheit als Thema von Schule ansieht und daher etwa ein entsprechendes Schulfach oder eine höhere Relevanz als fächerübergreifendes Thema fordert, andererseits ein Diskurs, der die Verantwortlichkeit für Gesundheit nicht der Schule zuschreibt, sondern den In-

4 Es ist nicht von vornherein davon auszugehen, dass im Korpus, das entlang eines Themas gebildet wurde (vgl. Keller 2011, S. 85), tatsächlich ein Diskurs im Sinne einer gemeinsamen Aussagepraxis vorliegt. Der Begriff des Diskurses ist zunächst als „Suchhypothese“ (ebd., S. 83) zu verstehen, d. h., es muss geklärt werden, welche oder welcher Diskurs sich im Korpus tatsächlich artikulieren.

dividuen;<sup>5</sup> letzterer dokumentiert sich lediglich in einem Korpuselement (A), in dem jedoch auch Aspekte des erstgenannten Diskurses verhandelt werden, sodass auf diesen im Folgenden nur ergänzend Bezug genommen wird.

Tab. 1: Auszug aus dem Datenkorpus

Abk.	Autorin/Autor, Hrsg./Institution	Titel	Jahr	URL (Abrufdatum: 10.12.2023)
A	R. Mohr, Die Welt	Der hysterische Daueralarm der Gesundheitslobby	2015	<a href="https://www.welt.de/politik/deutschland/article149667721/Der-hysterische-Daueralarm-der-Gesundheitslobby.html">https://www.welt.de/politik/deutschland/article149667721/Der-hysterische-Daueralarm-der-Gesundheitslobby.html</a>
B	J. Lapper, Apotheken Umschau	Ein Schulfach „Gesundheit“? Ja bitte!	2023	<a href="https://www.apotheken-umschau.de/gesund-bleiben/warum-wir-das-fach-gesundheit-an-schulen-brauchen-977169.html">https://www.apotheken-umschau.de/gesund-bleiben/warum-wir-das-fach-gesundheit-an-schulen-brauchen-977169.html</a>
C	MDR	Grönemeyer fordert Schulfach „Gesundheit“	2018	<a href="https://www.mdr.de/wissen/bildung/groenemeyer-fordert-gesundheitsunterricht-an-schulen-100.html">https://www.mdr.de/wissen/bildung/groenemeyer-fordert-gesundheitsunterricht-an-schulen-100.html</a>
D	Ärzteblatt	Ärztetag will Stärkung der Gesundheitsbildung	2023	<a href="https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/143272/Aerztetag-will-Staerkung-der-Gesundheitsbildung">https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/143272/Aerztetag-will-Staerkung-der-Gesundheitsbildung</a>
E	Stiftung „Die Gesundarbeiter – Zukunftsverantwortung Gesundheit“ & vivida bkk	Prävention von Kindesbeinen an. Positionspapier Einführung eines Schulfachs Gesundheit	2021	<a href="https://www.vividabkk.de/fileadmin/user_upload/Schulfach-Gesundheit-Positionspapier-vivida-bkk.pdf">https://www.vividabkk.de/fileadmin/user_upload/Schulfach-Gesundheit-Positionspapier-vivida-bkk.pdf</a>
F	DAK	Fast jeder zweite Schüler leidet unter Stress	2017	<a href="https://www.dak.de/dak/download/presse-meldung-praeventionsradar-2116194.pdf">https://www.dak.de/dak/download/presse-meldung-praeventionsradar-2116194.pdf</a>
G	Landesärztekammer Baden-Württemberg	„Gesundheit“ sollte perspektivisch zum Schulfach werden	2023	<a href="https://www.aerztekammer-bw.de/gesundheits-als-unterrichtsfach-36c836cf98d56584">https://www.aerztekammer-bw.de/gesundheits-als-unterrichtsfach-36c836cf98d56584</a>
H	Focus	Brauchen wir ein Schulfach Gesundheit?	2008	<a href="https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/brauchen-wir-ein-schulfach-gesundheit-schlank-durch-bildung_id_2192524.html">https://www.focus.de/familie/schule/unterricht/brauchen-wir-ein-schulfach-gesundheit-schlank-durch-bildung_id_2192524.html</a>
I	TAZ	Kinder sollten kochen lernen	2016	<a href="https://taz.de/Ernaehrung-als-Schulfach/15269248/">https://taz.de/Ernaehrung-als-Schulfach/15269248/</a>
J	Badische Zeitung	Kultusministerin lehnt Gesundheit als Schulfach ab	2019	<a href="https://www.badische-zeitung.de/kultusministerin-lehnt-gesundheit-als-schulfach-ab--174935165.html">https://www.badische-zeitung.de/kultusministerin-lehnt-gesundheit-als-schulfach-ab--174935165.html</a>

Im Diskurs um die für Gesundheit zuständige Schule wird den Schülerinnen und Schülern bzw. Familien letztlich die Fähigkeit abgesprochen, gesund zu leben, und es wird eine Lernnotwendigkeit von Gesundheit konstruiert. So heißt es etwa, dass „das Kümmern um sich selbst, um Körper und Psyche [...] erlernt und trainiert werden“ (B) müsse (ähnlich D). Dieses Lernen ist zudem

- 5 Die Rolle und Zuständigkeit der Schule für die Gesundheit der Schülerinnen und Schüler lässt sich also als Kriterium ansehen, diese beiden Diskurse abzugrenzen. Sie könnten jedoch auch als ein gemeinsamer (Sub-)Diskurs aufgefasst werden, weil Gesundheit jeweils individualisierend verhandelt wird, was hier wegen des inhaltlichen Fokus auf die Schule jedoch nicht getan wird.

außerhalb des alltäglichen Lebens verortet, da es hierfür spezieller Expertise bedarf: „Kinder benötigen [...] frühzeitig und regelmäßig Impulse sowie eine professionelle Anleitung, um einen gesunden und ausgeglichenen Lebensstil zu lernen“ (E). Schultheoretisch trifft dies ein wesentliches Merkmal der Schule, die Ausdifferenzierung der Schule bzw. des Lernens vom Leben (vgl. Herrlitz/Hopf/Titze 1997, S. 57), als deren Ausdruck Fächer verstanden werden können, weil sie Wissen aus dem Lebenszusammenhang herauslösen (vgl. Giel 1997, S. 34). Die Möglichkeit einer alltäglichen, autonomen und individuellen Aneignung einer gesunden Lebensweise wird damit negiert. Zugleich beinhaltet die Konstruktion einer Lernnotwendigkeit von Gesundheit die Annahme einer Erlernbarkeit von Gesundheit; damit korrespondiert die allgemeinere Annahme des Konzepts Gesundheit, „individuelles Leben als menschlich gestaltet und veränderbar anzusehen“ (Brunnett 2007, S. 171).

Mit der Lernnotwendigkeit ist bereits die grundsätzliche Phänomenstruktur angedeutet, die sich im dominanten Diskurs der für Gesundheit zuständigen Schule niederschlägt. Diese besteht im Zusammenhang von Problem und Lösung (ähnlich Suter 2016, S. 190). Das im Diskurs konstruierte zentrale Problem ist: Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, sind zunehmend krank (A, B, C, D, E, F; kritisch zu dieser Problemkonstruktion Suter 2016, S. 191ff.), v. a. weil sie ungesund leben (A, B, D, E, F, H), und haben zu wenig gesundheitliches Wissen (B, C, E, F, H; zur parallelen Problemkonstruktion für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 9f.) bzw. eine zu geringe gesundheitsbezogene Kompetenz (B, C, E, G). Das Problem wird im Diskurs v. a. als individuelles (A, B, C, D, E, F, G) oder gesellschaftliches (C, G, H; vgl. hierzu auch Kirschner 2020, S. 31, 251f.) markiert, kaum als das der Schule. Zwar werden gesundheitsförderliche oder -hinderliche Aspekte der Schule durchaus genannt (D, F, H, I), sodass sich im Diskurs beide in Kap. II formulierten Perspektiven – Gesundheit durch und in der Schule – wiederfinden. Für die Lösung des Problems wird aber in jedem Fall die Schule in den Blick genommen, während andere Akteure und gesellschaftliche Einrichtungen (das Gesundheitswesen selbst, etwa die Krankenkassen (D), die Lebensmittelindustrie (I), Verbraucherschutzpolitik (D), KITAS (D, E, F, G)) – sicher auch bedingt durch den thematischen Fokus des generierten Korpus – nur randständig Erwähnung finden. In der Schule werden demnach bisher in unzureichender Weise gesundheitliche Themen aufgegriffen oder entsprechende Kompetenzen vermittelt, was nun aber in Form eines Schulfachs oder auf andere Art verstärkt getan werden soll: „Wir alle sind uns einig, dass sich Schulen stärker für die Gesundheit engagieren müssen. Wir streiten hier nicht um das Ob, sondern nur um den richtigen Weg“ (H). Zwei weitere Zitate mögen die Phänomenstruktur abschließend illustrieren: „Viele Krankheiten lassen sich durch einen gesunden Lebensstil verhindern. Dafür braucht es auch entsprechenden Schulunterricht“ (B). Ähnlich heißt es im Text E: „Mangelnde Gesundheitskompetenz wirkt sich problematisch auf das physische und psychische Wohlergehen aus [...]. Um die

Gesundheitskompetenz nachhaltig zu steigern, müssen wir in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ansetzen. Entscheidend dabei: die Schule!“

Im Rahmen der gemeinsamen Diskursaussage – Gesundheit ist ein Thema von Schule – und Phänomenstruktur – das Problem mangelnder Gesundheit und die Lösung der stärkeren Berücksichtigung gesundheitlicher Themen, Kompetenzen usw. in der Schule – ist der Diskurs im Detail durchaus heterogen (parallel für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 20), wie auch das eben bemühte Zitat aus Korpuselement H andeutet. So werden neben dem Schulfach andere Optionen formuliert, wie Gesundheit in der Schule eine größere Rolle spielen kann (z. B. fächerübergreifender Inhalt, Projekte, Programme, spezielles Personal),<sup>6</sup> es werden verschiedene Inhalte des potenziellen Schulfachs genannt (z. B. Ernährung, Bewegung, Erste Hilfe, Entspannungstechniken, Drogenprävention, Hygiene), ebenso verschiedene Dimensionen dessen, was das Schulfach vermitteln soll (z. B. Wissen, Kompetenzen, eine Haltung, Begeisterung, Körpergefühl; vgl. analog Pöppel/Webner 2023, S. 2), die Gründe für das Problem und die Facetten des Problems werden unterschiedlich gewichtet (z. B. ungesunde Lebensweise, Informationsflut, Stress, Allergien, psychische Beschwerden, Süchte, gestiegene Ansprüche)<sup>7</sup> und schließlich sind auch die Zielperspektiven verschieden (z. B. Schülerinnen und Schüler als Individuen, Gesundheitskosten der Gesellschaft).

### *b) Schule als wirksame, instrumentalisierte und steuerbare Institution*

Die kollektive Aussagepraxis und die Phänomenstruktur beinhalten bereits Konstruktionen des Phänomens ‚Schule‘. Sie wird als für Gesundheit zuständige und problemlösende Institution charakterisiert und damit auch als eine wirksame bzw. für das Thema Gesundheit kompetente Institution. Die Forderung nach einem Schulfach Gesundheit impliziert also die Annahme, Schule könne das Problem ungesund lebender Kinder, Jugendlicher und zukünftiger Erwachsener lösen (ähnlich Suter 2016, S. 11; Kirschner 2020, S. 309); andernfalls würde die Forderung nicht an Schule gerichtet werden. Mit der problemlösenden Funktion, die Schule zugeschrieben wird – pointiert ausgedrückt: „Übergewicht bei Kindern: Die Schule soll’s richten“ (H) –, wird Schule, so lassen sich die geschilderten diskursanalytischen Befunde weiter abstrahieren, auch instrumentalisiert (vgl. Suter 2016, S. 189): Gesundheitsbildung etc. wird nicht um ihrer selbst willen gefordert, sondern zu einem bestimmten Zweck.

Dass gerade Schule adressiert und als wirksam entworfen wird, liegt v. a. daran, dass Schule im Allgemeinen und Schulfächer im Besonderen als gleich-

6 Das heißt, die Fragmente, in denen gegen ein eigenes Schulfach und für andere Maßnahmen argumentiert wird, sind ebenfalls Teil des hier identifizierten dominanten Diskurses, weil sie die Diskursaussage, Gesundheit sei ein Thema der Schule, teilen.

7 Die Individuen sind also nicht alleine ‚schuld‘ an ihrem Gesundheitszustand, sondern es werden auch externe Faktoren genannt, die diesen beeinflussen; die Corona-Pandemie, unverständliche Gesundheitsinformationen oder die Kosten gesunder Lebensmittel werden in diesem Zusammenhang ebenfalls erwähnt.

sam beste Möglichkeit der Menschenformung angesehen werden (vgl. auch Dadaczynski et al. 2015, S. 198). Alle Kinder und Jugendlichen können in der Schule verpflichtend, dauerhaft, frühzeitig und damit präventiv (B, C, E, F, G; vgl. hierzu auch Pöppel/Webner 2023, S. 1) mit dem Thema Gesundheit konfrontiert werden, in Form eines Schulfachs oder als obligatorisches fächerübergreifendes Thema besonders „umfassend[]“ (B), „konsequent[]“ (E) oder „ganzheitlich[, systematisch[]“ (G).<sup>8</sup>

Daneben wird Schule als steuerbar konstruiert. Im Diskurs werden verschiedene Ebenen und Akteure des Systems Schule adressiert. Der Fokus liegt dabei nicht auf den Akteuren, die mit den Lernenden interagieren, den Lehrpersonen (die jedoch in den Texten B und H angesprochen werden), sondern auf ‚übergeordneten‘, v. a. bildungspolitischen Ebenen und Akteuren (die Kultusministerkonferenz (A, B, D, E, G, I), „[d]ie Politik“ (G), „die Bildungspolitik“ (E), Ministerien (E, F, H, J)). Dies impliziert eine bildungspolitische Steuerbarkeit von Schule – sowie letztlich von Lern- und Bildungsprozessen – und gesellschaftliche Beeinflussbarkeit des schulischen Geschehens, denn andernfalls würden andere Akteure adressiert werden. Allerdings deckt sich diese konstruierte Steuerbarkeit nicht mit dem in Kap. II zusammengefassten Forschungsstand zur Steuerbarkeit der Schule, sodass im Ergebnis ein unterkomplexes Sprechen über die Steuerbarkeit der Schule festzustellen ist.

Zwei Aspekte charakterisieren die Steuerbarkeit der Schule näher. *Erstens* dokumentiert der *allgemeinöffentliche* Diskurs um ein neues Schulfach, dass die sprechenden Akteure von einer gewissen Wirksamkeit<sup>9</sup> dieses allgemeinöffentlichen Sprechens ausgehen.<sup>10</sup> Dass sich schulexterne Akteure überhaupt zu Schule äußern, verdeutlicht *zweitens*, dass die Schule als eine gewissermaßen hilfsbedürftige Institution entworfen wird, die Impulse von außen benötigt. Der Schule wird abgesprochen, für sich entscheiden zu können, was sinnvolle Inhalte des Schulunterrichts sein sollen. Das heißt umgekehrt: Die sprechenden

- 8 Inwiefern es sich hierbei allgemeiner um Aspekte von Schule und Schulfächern handelt, die sie für die Lösung verschiedener gesellschaftlicher Probleme und Erwartungen attraktiv machen, könnte durch die Analyse weiterer Schulfachforderungen geklärt werden.
- 9 Damit soll nicht unterstellt werden, dass die Sprecherinnen und Sprecher davon ausgehen, mit einer Pressemitteilung etc. Schule direkt verändern zu können. Aber entweder in Bezug auf die Schule oder in Bezug auf die eigene Position oder das eigene Setting, von dem aus gesprochen wird, muss das Sprechen eine Funktion erfüllen. Exemplarisch lautet die Frage also, welche Funktion es für Ärztekammern hat oder welche Interessen sie damit verbinden, immer wieder öffentlich ein Schulfach zu fordern, und was der Hintergrund ist, gerade diese Form der Einflussnahme zu wählen (vgl. zu Interessen der Akteure in der Debatte um das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 11ff.).
- 10 Aufschlussreich wäre daher die Kontrastierung mit anderen Steuerungsversuchen (bspw. eine stille Lobbyarbeit durch Eingaben an die und persönliche Kommunikation mit den Entscheidungsakteuren, direkte Kontakte mit Schulen; vgl. für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 8f.), die mit der hier vorgenommenen Diskursanalyse nicht in den Blick kommen, und mit anderen Politikfeldern.

Akteure schreiben sich eine solche Kompetenz zu und diese wird von den anderen Akteuren auch nicht zurückgewiesen: Alle dürfen über Schule sprechen.

*c) Eine teilgesellschaftliche Erwartung an Schule*

Im Diskurs sprechen hauptsächlich Akteure, die im Gesundheitssystem in einem weiten Sinne verortet werden können (d. h. Ärztekammern, Krankenkassen, entsprechende Stiftungen und Einzelpersonen; analog Suter 2016, S. 187).<sup>11</sup> Sie geben die Impulse für den Diskurs. Zwar werden diese Impulse durchaus von anderen Akteuren (positiv, kritisch, differenzierend usw.) aufgegriffen, was sich in entsprechenden medialen Korpuselementen wie Zeitungsberichten dokumentiert (J). Doch der Korpus lässt nicht ohne Weiteres darauf schließen, dass es sich um eine gesamtgesellschaftliche Forderung an Schule handelt, auch wenn es im Text H heißt, „dass die Schule der Forderung der Gesellschaft nachkommen muss, ein so wichtiges Themengebiet wie die Gesundheit probeweise in den Stundenplan aufzunehmen“.<sup>12</sup> Das zeigt sich zugespitzt, wenn nicht die eher allgemeine gemeinsame Aussage des Diskurses, Gesundheit sei ein Thema der Schule, zugrunde gelegt wird, sondern die Forderung eines entsprechenden Schulfachs. Dies ist keine geteilte Aussage des Diskurses insgesamt, sondern v. a. der Akteure des Gesundheitssystems (C, E, F, G, tendenziell B).<sup>13</sup> Gerade die bildungspolitischen Akteure weisen diese Forderung zurück, da sie andere Realisierungsformen als ausreichend ansehen (B, H, I, J).

Insgesamt formulieren also hauptsächlich Akteure aus dem Gesundheitssystem eine Erwartung an die Schule, sodass sich im Diskurs v. a. ein Verhältnis zwischen Schule und Gesundheitssystem, weniger zwischen Schule und der Gesellschaft insgesamt dokumentiert.<sup>14</sup> Mit Bezug auf das Kap. II bestätigt sich damit, dass Formulierungen und Konzepte über ‚die Gesellschaft‘ in unzutreffender Weise homogenisieren können und ‚die Gesellschaft‘ differenziert betrachtet werden muss.

Hinsichtlich der sprechenden Akteure ist schließlich festzustellen, dass erziehungswissenschaftliche Akteure kaum im Diskurs vernehmbar sind (Ausnahme: H) und, allgemeiner, im Sprechen kaum auf erziehungswissenschaftliches Wissen zurückgegriffen wird. Dies könnte daran liegen, dass in der Debatte nicht auf konkrete und neu erscheinende *erziehungswissenschaftliche* Studien verwiesen werden kann, zeigt sich doch im Diskurs um das Sitzen-

- 11 Parallel dazu fordern insbesondere wirtschaftliche Akteure ein Schulfach Wirtschaft (vgl. Hedtke 2012, S. 3).
- 12 Das Schulfach Wirtschaft scheint größere Resonanz zu finden, da Hedtke (2012, S. 3) eine „relativ breite gesellschaftliche Akzeptanz“ ökonomischer Bildung konstatiert.
- 13 Die Feststellung einer gemeinsamen Aussagepraxis und damit eines Diskurses ist relativ (vgl. Keller 2011, S. 71). Statt wie oben von zwei Diskursen zu sprechen, hätten also auch mehr – oder wie in Fn. 5 angedeutet weniger – Diskurse unterschieden werden können.
- 14 Auch hier wären Kontrastierungen weiterführend, welche Erwartungen an Schule in welchem Grad gesamtgesellschaftlich geteilt werden.

bleiben, dass solche Studien in den Medien durchaus rezipiert werden (vgl. Palowski 2016, S. 225f.). Nur bestimmte Formen erziehungswissenschaftlichen Wissens, etwa das durch groß angelegte Schulleistungsuntersuchungen hervorgebrachte, scheinen also in den Debatten um Schule aufgegriffen zu werden. Zugleich unterstreicht dieser Befund die oben getroffene Feststellung, dass alle legitimerweise über Schule sprechen dürfen und es keiner gesonderten Expertise dafür bedarf.



Foto: Anne Kirschner

#### d) Die Infragestellung der kognitiv-rationalen Prägung der Schule

Im Anschluss an die in Kap. II entfaltete normativfunktionalistische Perspektive auf Schule stellt sich die Frage, inwiefern im Diskurs Bezüge zu kognitiver Rationalität als Wert der Schule bestehen.

Diese Bezüge finden sich *zum einen* inhaltlich, hinsichtlich der Äußerungen zum Schulfach Gesundheit selbst. Hierbei wird zwar immer wieder auf die Notwendigkeit einer Vermittlung von Wissen hingewiesen – im Text H wird gerade mit Verweis auf das „fachliche Hintergrundwissen“ für ein Schulfach plädiert –, zugleich aber eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung z. T. negiert (H, I). So wird im Korpuselement B die nötige Wissensbasis als mehr oder weniger überflüssig gekennzeichnet, zentral sei das Praktische:

„Die Schülerinnen und Schüler brauchen nicht noch mehr Auswendiglernen und Notenstress. Viel wichtiger ist es, Gesundheit im Unterricht praktisch zu vermitteln: Lieber gemeinsam kochen und Entspannungstechniken üben, anstatt pauken. Denn was bringt es den Kindern, zu wissen, dass eine Karotte viel Vitamin A enthält, sie aber nichts mit ihr anzufangen wissen?“

Das Schulfach wird hier als ein ‚unschulisches‘ Schulfach gefordert, die kognitiv-rationale Fundierung eines etwaigen Schulfachs infrage gestellt oder zumindest als ergänzungsbedürftig markiert und ein Primat der Praxis gegenüber der Theorie formuliert (ähnlich Kirschner 2020, S. 291, 311; Pöppel/Webner 2023, S. 6).

Eine weitere Relativierung erfährt die kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Gesundheit dahingehend, dass nicht alleine gesundheitsbezogenes Wissen und Kompetenzen vermittelt werden sollen. Letztlich geht es darum, eine bestimmte Norm der Lebensführung anzubahnen, d. h., „Kinder schon in der Schule systematisch über eine gesunde Lebensweise aufzuklären“ (J). Es wird zwar suggeriert, dass Wissen und Kompetenz die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen sollen, autonome Entscheidungen in Bezug auf ihre Gesundheit zu treffen – wie diese Entscheidungen auszufallen haben, ist im Grunde jedoch vorweggenommen. So wird es im Text E zum Ziel erklärt, „Kinder besser dabei [zu] unterstützen, Verantwortung für ihre Gesundheit zu übernehmen“. Gesundheitskompetenz bedeute, „gesundheitsrelevante Informationen zu suchen, richtig zu verstehen, zu beurteilen und verwenden zu können, um ein *angemessenes* Gesundheitsverhalten zu entwickeln“ (H. d. A.). Dementsprechend sollen die Schülerinnen und Schüler „das Fachwissen und die Kompetenzen erwerben, die für eine gesunde Lebensführung wichtig sind“. In ähnlicher Weise heißt es im Korpuselement C zunächst, man müsse Kinder „in Selbstverantwortung [...] bringen“, später, man müsse ihnen „erklären, dass man sich dann viel bewegen muss“. Zugespitzt formuliert wird also unter dem Deckmantel von Autonomie und Selbstverantwortung vermittelt, wie man (gesund) zu leben hat. Auch wenn diese Lebensweise kognitiv-rational begründet sein mag (Rauchen, wenig Bewegung etc. erhöhen die Wahrscheinlichkeit für bestimmte Krankheiten), wollen die Akteure mit einem so gerahmten Schul-

fach umfassend in das Leben der Schülerinnen und Schüler eingreifen; dieses hat also entgrenzendes und moralisierendes Potenzial und geht über eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit Gesundheit hinaus.<sup>15</sup> Im Korpuselement A wird die Zuständigkeit der Schule für Gesundheit dementsprechend auch deshalb negiert, weil diese eine „Entmündigung des Einzelnen“ bedeute und die „unaufhebbare Verantwortung für sich und seine Kinder“ untergrabe.

Die schulische Befassung mit Gesundheit als solch eine eher moralische Erziehung zu konzeptualisieren, verweist auf weitere Aspekte der normativen Kultur der Schule, also auf Werte, Normen und Rollen, die für das Handeln im System Schule zentraler Bezugspunkt sind. So wird Gesundheit mit einer Selbstoptimierung der Individuen und damit Leistung verbunden (vgl. allgemein Brunnett 2007, S. 178f.; Kirschner 2020, S. 27). Außerdem werden für alle verbindliche, d. h. universalistische Normen des Gesundseins aktualisiert. Schließlich erscheint schulische Gesundheitserziehung als Fremdsteuerung, die auf Selbststeuerung abzielt, also in der Ambivalenz von Heteronomie und Autonomie operiert (vgl. Suter 2016, S. 139).

*Zum anderen* finden sich Bezüge zu kognitiver Rationalität in der Art und Weise des Sprechens im Diskurs, in den sprachlich-rhetorischen Mitteln. Diesbezüglich wird zwar in der Beschreibung des Problems ungesunder Kinder und Jugendlicher fast durchgehend mit Studien, Umfragen oder Statistiken, also durchaus wissenschaftlich orientiert argumentiert (A, B, C, E, F, G, H; analog Palowski 2016, S. 165, zur vereinfachenden Rezeption S. 236ff.; zur Nutzung von Umfragen, die die Akteure selbst in Auftrag geben, Hedtke 2012, S. 9f.). Bei der Lösung des Problems hingegen, der Adressierung der Schule und der Forderung nach einem Schulfach, verhält es sich etwas anders, wie sich schon bei der Konstruktion der Steuerbarkeit der Schule andeutete. Hier wird zwar stellenweise auch infrage gestellt, ob (allein) ein Schulfach zu gesünderem Verhalten führt (H), tendenziell allerdings eher vereinfacht argumentiert und die Kette der Wirkung von der Schule auf die Individuen und ihre Gesundheit nahezu ungefragt unterstellt (B, C, E, F). Die Annahme solch einer Wirkungskette dokumentiert sich im Text G:

„Die Landesärztekammer setzt sich zu Beginn des neuen Schuljahres im Südwesten dafür ein, perspektivisch das Thema ‚Gesundheit‘ als Unterrichtsfach an den Schulen einzuführen. Auf diese Weise könnten junge Menschen bereits im Rahmen ihrer Schulbildung lernen, wie man gesund bleibt und die Gesundheit fördert [...]. ‚Gesundheitsförderung wird im Bio-, Sachkunde- oder Sportunterricht bislang nicht so hinreichend behandelt, dass es nachhaltige Effekte

15 Natürlich vermittelt die Schule auch sonst diverse Normen, die das Leben der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. Für das Thema Gesundheit ist aber charakteristisch, dass das gesamte Fach solch einen Aufhänger hat und das (defizitäre) ‚nicht-fachliche Leben‘ der Schülerinnen und Schüler Anlass für die korrigierende Normenvermittlung ist. Es gibt kein Schulfach Leistung und Englischunterricht mag zwar Defizite der Lernenden zum Anlass nehmen, doch diese sind fachlicher Natur.

haben kann. Dafür bräuchte es ein eigenes, fest in die Lehrpläne integriertes Schulfach,‘ stellt Dr. Miller fest. [...] ‚Die positiven Wirkungen eines Schulfa-ches ‚Gesundheit‘ liegen auf der Hand‘, hält Dr. Miller fest.“

In diesem Text wird später zwar eingeräumt, dass das Bildungswesen „sicher nicht alle Fehlentwicklungen stoppen“ könne, doch es wird letztlich nicht näher bedacht, dass das, was in Lehrplänen steht, nicht unbedingt von den Lehrpersonen so vermittelt (vgl. Pöppel/ Webner 2023, S. 6) und von Schülerinnen und Schülern angenommen, gelernt und ‚gelebt‘ wird. Im Korpuselement B wird gerade davon ausgegangen: Gesundheit müsse demnach in solch einer Weise strukturell verankert werden, dass ihre Thematisierung „nicht vom guten Willen einzelner Lehrkräfte abhängen darf“ (ähnlich I), wobei offen bleibt, dass auch ein Schulfach u. Ä. von konkreten Personen und ihrem „guten Willen“ gestaltet wird bzw. abhängt.

Abgesehen davon werden Zusammenhänge durchaus komplexer diskutiert, indem angesprochen wird, was die Einführung eines Schulfachs oder vergleichbare Maßnahmen mit Bezug z. B. auf die Stundentafel, das Personal, dessen Belastung, die Kosten oder Lehrmaterialien bedeutet (A, B, D, G, H, I, J; parallel für das Schulfach Wirtschaft Hedtke 2012, S. 29),<sup>16</sup> wenn auch nicht im Detail entfaltet. In ähnlicher Weise wird immer wieder grob darauf verwiesen, dass gesundheitliche Bildung in der Schule in verschiedenen Fächern bisher schon eine Rolle spielt (B, E, G, H, I, J). In manchen Korpuselementen finden sich solche Ansätze der konkreten Lösungsbeschreibung und des Durchdenkens der Folgen eines neuen Schulfachs jedoch kaum (C, F).

## V Fazit

Im Zentrum des vorliegenden Aufsatzes stand die Frage, wie sich das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft in der Debatte um das Schulfach Gesundheit dokumentiert und welche ‚Bilder‘ von Schule dabei konstruiert werden. Zusammenfassend zeigt sich für den im Korpus dominanten Diskurs, dass Schule als für Gesundheit zuständige und kompetente, für die Lösung eines gesellschaftlichen Problems – der zunehmend kranken und ungesund lebenden Kinder und Jugendlichen – instrumentalisierte und wirksame, bildungspolitisch steuerbare und der bildungspolitisch-öffentlichen Steuerung bedürftige sowie nur bedingt kognitiv-rationale, z. T. moralisierende Schule entworfen wird. Dabei wird eine vereinfachte Wirkungserwartung zugrunde gelegt, wo-

16 In der Debatte um das Schulfach Wirtschaft zeigen sich noch andere Argumentationsverkürzungen, etwa Kompetenzkataloge, die angesichts der „Knappheitsbedingungen der Stundentafel“ (Hedtke 2012, S. 24) als unrealistisch gelten müssen oder die mit Blick auf bestehende Schulfächer unbegründete Reklamation eines monodisziplinären Schulfachs (vgl. Hedtke 2012, S. 25f.; zu Pauschalisierungen und Komplexitätsreduktionen im Diskurs um das Sitzenbleiben Palowski 2016, S. 164, 170f., 190).

nach die Veränderung von Oberflächenstrukturen der Schule, v. a. in Form der Etablierung eines Schulfachs, die gewünschte Wirkung entfaltet, dass Kinder, Jugendliche und damit prospektiv Erwachsene weniger krank werden und gesünder leben. Sowohl das Funktionieren der Schule als auch des Verhältnisses zwischen Schule und (einem Teil der) Gesellschaft erscheinen damit in diesem Diskurs insgesamt eher eindimensional und unterkomplex.

Diese Ergebnisse sind *erstens* Anlass, diesen Diskurs und die Rolle der Erziehungswissenschaft darin zu reflektieren. Denn erweist sich der geschilderte Befund als triftig, dann geht das Sprechen über Schule an der Realität der Schule teilweise vorbei. Ein solcher öffentlicher Diskurs kann dann nur begrenzt von Gewinn sein und bedürfte verändernder Impulse. Dies könnte Anlass für die Erziehungswissenschaft sein, sich in diese Debatte einzubringen (ähnlich Palowski 2016, S. 273), zumal sich eine entsprechende erziehungswissenschaftliche Expertise im untersuchten Korpus nicht abbildet.

Neben dieser Schlussfolgerung zum Diskurs um die Schule lässt sich *zweitens* für die Disziplin folgern, dass Diskursanalysen schultheoretisch fruchtbare Untersuchungsfragen und Befunde bieten und daher stärker verfolgt werden sollten. Die hier vorliegende Analyse macht etwa darauf aufmerksam, Gesellschaft und damit das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft nicht monolithisch zu verstehen – eine Einsicht, die sowohl für die Disziplin als auch für die Reflexion des Diskurses relevant ist. Hinsichtlich der Disziplin der Schulpädagogik, in der solch ein monolithischer Blick einerseits verbreitet ist – dies war ein Ausgangspunkt der Untersuchung – und andererseits bereits ausdifferenziert ist, ist die vorliegende Analyse also Anlass, diese differenzierende Perspektive auf Gesellschaft und das Verhältnis zwischen Schule und Gesellschaft verstärkt einzunehmen. Parallelen zwischen den Befunden der hier vorgelegten Analyse und denen anderer Analysen legen außerdem nahe, dass generalisierte Diskursstrukturen im Zusammenhang mit Schule (und Gesundheit) zu finden sind, die sich in Einzelphänomenen wie der Debatte um einzelne Schulfächer reproduzieren. Insofern wäre es sinnvoll, den hier untersuchten Diskurs als Subdiskurs allgemeinerer Diskurse, etwa auch des pädagogischen Gesundheitsdiskurses (vgl. Kirschner 2020), genauer zu analysieren. Untersuchenswert sind ferner Schulfachforderungen im Vergleich, worauf im Text an mehreren Stellen hingewiesen wurde. Hier wären insbesondere die Thesen zu untersuchen, inwiefern neue Schulfächer immer auf gesellschaftliche Probleme reagieren oder in größerem Maße als bestehende Schulfächer moralisierende Ziele verfolgen.

Die Befunde der vorliegenden Untersuchung sind *drittens* Anlass für eine kritisch-normative Positionierung zu den Aufgaben der Schule, insbesondere aufgrund der herausgearbeiteten Infragestellung der kognitiv-rational fundierten Schule und der Tendenzen der Moralisierung. Wenn Schülerinnen und Schülern eindeutige Vorgaben für ihr Leben gemacht und sie gesundheitlich missioniert werden (analog Hedtke 2012, S. 13), statt Facetten von Gesundheit rein rational fundiert zu beleuchten, sodass sie auf dem Weg zu autonom-mündigen

Individuen informierte, aber tatsächlich freie Entscheidungen treffen können, untergräbt Schule gerade dieses Ziel autonomer Mündigkeit. Ferner gefährdet solch eine Konstruktion der Schule, wie sie sich im inneren des Korpus dominanten Diskurs zeigt, einen Konsens über den Auftrag der Schule – oder den Auftrag, der wohl am ehesten einen Konsens verspricht –, der sich auf ihre kognitive Rationalität und zentralste gesellschaftliche Werte wie Demokratie bezieht, nicht aber darauf, immer weitere, partikuläre und weniger für eine Gesellschaft fundamentale Werte und Haltungen moralisierend-erzieherisch zum Gegenstand der Schule zu machen und damit entgrenzend in das Leben der Schülerinnen und Schüler einzugreifen. Denn die Gefahr kultureller Willkür, der Schule ohnehin unterliegt (vgl. Tenorth 1999, S. 195), und damit womöglich auch der Nicht-Akzeptanz der Schule wird in dem Maße vergrößert, wie Schule sich zur Vermittlerin weitergehender moralischer und potenziell entgrenzender Erziehung macht bzw. dazu gemacht wird. Aus diesen Gründen müssten solche Forderungen an Schule, wie sie sich im analysierten Diskurs um das Schulfach Gesundheit zeigen, konsequent zurückgewiesen werden. Stattdessen sollte auf dem kognitiv-rationalen Kernbestand von Schule insistiert werden.

## Literatur

- Alidusti, Kyrosch (2012): Der Bildungsbegriff in der medienöffentlichen Debatte. Dissertation, Siegen: Universität Siegen.
- Althoff, Frederik Stefan (2018): Inklusion in den Printmedien. Eine kritische Diskursanalyse zur Inklusion in überregionalen deutschen Tages- und Wochenzeitungen. Dissertation, Köln: Universität zu Köln.
- Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (2016): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. In: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-27.
- Apelt, Maja (2016): Schule aus organisationssoziologischer Perspektive. In: Maier, Maja S. (Hrsg.): Organisation und Bildung. Theoretische und empirische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-32.
- Bohl, Thorsten/Harant, Martin/Wacker, Albrecht (2015): Schulpädagogik und Schultheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brunnett, Regina (2007): Foucaults Beitrag zur Analyse der neuen Kultur von Gesundheit. In: Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 169-184.
- Criblez, Lucien/Manz, Karin (2015): Schulfächer: Die konstituierenden Referenzgrößen der Fachdidaktiken im Wandel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Jg. 33, Heft 2, S. 200-214.
- Dadaczynski, Kevin/Paulus, Peter/Nieskens, Birgit/Hundeloh, Heinz (2015): Gesundheit im Kontext von Bildung und Erziehung – Entwicklung, Umsetzung und Herausforderungen der schulischen Gesundheitsförderung in Deutschland. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 5, Heft 2, S. 197-218.

- Dietrich, Fabian (2021): Die symbolische Ordnung des „Realen“. Zu einer Ausdifferenzierung eines schulkulturtheoretischen Mehrebenenmodells. In: Moldenhauer, Anna / Asbrand, Barbara / Hummrich, Merle / Idel, Till-Sebastian (Hrsg.): Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-36.
- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Giel, Klaus (1997): Zur Philosophie der Schulfächer. In: Duncker, Ludwig / Popp, Walter (Hrsg.): Über Fachgrenzen hinaus: Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens. Heinsberg: Dieck, S. 33-71.
- Hedtke, Reinhold (2012): Wirtschaft in der Schule. Agendasetting, Akteure, Aktivitäten. Working Paper der AG Didaktik der Sozialwissenschaften Nr. 3. Bielefeld: Universität Bielefeld. [https://pub.uni-bielefeld.de/download/2464456/2966696/Hedtke\\_Wirtschaft-in-der-Schule\\_WP3-2012.pdf](https://pub.uni-bielefeld.de/download/2464456/2966696/Hedtke_Wirtschaft-in-der-Schule_WP3-2012.pdf); 10.12.2023.
- Herrlitz, Hans-Georg / Hopf, Wulf / Titze, Hartmut (1997): Institutionalisierung des öffentlichen Schulsystems. In: Baethge, Martin / Nevermann, Knut (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 55-71.
- Idel, Till-Sebastian / Stelmaszyk, Bernhard (2015): „Cultural turn“ in der Schultheorie? In: Böhme, Jeanette / Hummrich, Merle / Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-69.
- Keller, Reiner (2011): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner / Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 27-68.
- Keller, Reiner (2019): Grundlagen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Wiedemann, Thomas / Lohmeier, Christine (Hrsg.): Diskursanalyse für die Kommunikationswissenschaft. Theorien, Vorgehen, Erweiterungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 35-60.
- Kirschner, Anne (2020): Für welches Leben lernen wir? Eine Analyse des Diskurses über Schule und Gesundheit aus biopolitischer Perspektive. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kussau, Jürgen (2007): Dimensionen der Koordination: Hierarchische Beobachtung in einer antagonistischen Kooperationsbeziehung. In: Kussau, Jürgen / Brüsemeister, Thomas (Hrsg.): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155-220.
- Kussau, Jürgen / Brüsemeister, Thomas (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter, Herbert / Brüsemeister, Thomas / Wissinger, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-54.
- Lischka-Schmidt, Richard (2024): Schule nach Parsons. Auf dem Weg zu einer normativfunktionalistischen Schultheorie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Palowski, Monika (2016): Der Diskurs des Versagens. Nichtversetzung und Klassenwiederholung in Wissenschaft und Medien. Wiesbaden: Springer VS.

- Pöppel, Katharina/Webner, Greta (2023): Die Berücksichtigung von Gesundheit in deutschen (Sport-)Curricula. In: Prävention und Gesundheitsförderung, o.S. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01028-5>; 10.12.2023.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21-41.
- Schneuwly, Bernard (2018): Schulfächer: Vermittlungsinstanzen von Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 21, Heft 2, S. 279-298.
- Sitter, Miriam (2016): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- Suter, Simone (2016): Im Namen der Gesundheit. Gesundheitsförderung an Schulen zwischen Disziplinierung und Ermächtigung. Eine soziologische Studie. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer - Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln u. a.: Böhlau, S. 191-207.
- van Ackeren, Isabell/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

# SALZBURGER SYMPOSION

„Streit“ – unter diesem Titel stand das 56. Salzburger Symposium, das vom 29. bis 31.05.2023 stattfand. Das Thema wirkt allen pädagogisch Tätigen wohl bekannt. Ob die Ursachen des Streits nun mit Uneinsichtigkeit, Ungehorsam und Widerwillen oder mit Ungerechtigkeit, Bevormundung und Gängelung in Verbindung gebracht werden – pädagogische Verhältnisse scheinen eine besondere Anfälligkeit für Konflikte und Kontroversen mit sich zu bringen. Dabei scheint der Streit in der Regel eher lästig und das jeweilige pädagogische Vorhaben zu stören. Pädagogisch aufgenommen wird der Streit in diesem Lichte höchstens als etwas, womit ein Umgang gefunden werden muss oder was sich als Lerngegenstand zur Förderung sozialer Kompetenzen eignet. Die Ausbildung etwa von Schüler\*innen zu „Streitschlichtern“ wäre nur ein mögliches Beispiel für eine Perspektive, die das Streiten als defizitäre oder gar kontraproduktive Form der Verständigung einordnet.

Demgegenüber wird insbesondere im Hinblick auf die Fragen der politischen Kultur in den letzten Jahren eine unvoreingenommene Sichtweise diskutiert. Die Einsicht, dass der Streit eine demokratisch relevante Ausdrucksform von Uneinigkeit und Pluralität darstellt und ebenso von gewaltsamen Exklusionen wie desinteressierter Gleichgültigkeit zu unterscheiden ist, hat auch zu Neueinschätzungen des Dissenses in pädagogischen Beziehungen geführt.<sup>1</sup> An diesem grundsätzlichen Interesse an der Bedeutung und möglichen Produktivität des Streits knüpfen die vier Beiträge des Symposiums an, die in der vorliegenden und nächsten Ausgabe zu lesen sind.

Im ersten Beitrag geht Dietrich Benner mit Blick auf die Geschichte pädagogischen Denkens der Frage nach, inwiefern es sich beim „Miteinander-Streiten“ um „eine unverzichtbare Praktik der Erziehung“ handelt. Der zweite Text von Ralf Mayer nimmt seinen Ausgangspunkt von den Debatten um den Stellenwert der Wahrheit in Zeiten von *post-truth politics* und fragt seinerseits nach dem Einfluss von Gründen und Begründungen im Konflikt der Meinungen.

In der nächsten Ausgabe finden sich dann mit den Beiträgen von Christiane Thompson und Agnieszka Cejkowska zwei an der Umstrittenheit von Bildungsinstitutionen sowie deren mögliche Rolle im Streit orientierte Auseinandersetzungen.

Für das Symposium: Carsten Bünger, Rita Casale, Agnieszka Cejkowska und Henning Röhr

1 Vgl. Reichenbach, Roland (2002): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 6, S. 795-807.

# SALZBURGER SYMPOSION I

Dietrich Benner

## Miteinander-Streiten – eine unverzichtbare Praktik der Erziehung?<sup>1</sup>

Vom Streiten *über* Erziehung ist im Folgenden zu Beginn und dann immer wieder am Rande die Rede. Das Hauptinteresse aber gilt der Frage, ob Miteinander-Streiten als eine Praktik *der* Erziehung angesehen bzw. zu einer solchen entwickelt werden kann.

Vermutlich haben Menschen schon immer miteinander gestritten, nicht ständig und überall, aber doch immer wieder und nach dem derzeitigen Stand der Forschung schon 300.000 Jahre, nicht wie im Tierreich beim Kampf um Nahrung und Leitfunktionen, sondern in allen Praxisfeldern. Von dieser Zeit sind nur 5000 bis 6000 Jahre auf der Grundlage schriftlicher Quellen erforschbar, in denen sich jedoch keine Hinweise auf historische Anfänge des Streitens in der Erziehung finden. Die Erziehungstatsache spielt selbst in den auf prähistorische Traditionen verweisenden Mythen keine Rolle. Es dominieren Vorstellungen, nach denen die Götter die Menschen als Erwachsene geschaffen haben. Rückblickend drängt sich daher die Frage auf, warum es so lange gedauert hat, bis die allgemein-menschliche Thematik des Streitens auch für pädagogische Kontexte Bedeutung gewann. Hier hilft es nicht weiter, die Anfänge des Streitens in der Erziehung in der Akademie Platons aufzusuchen und an dessen sokratischen Dialogen festzumachen. Denn bei diesen handelt es sich nicht um Anfänge eines Philosophierens mit Kindern und Jugendlichen, sondern um Anfänge der Philosophie in Schriftform, die wenig mit den Anfängen des Streitens als einer Praktik der Erziehung zu tun haben. Meine Vermutung ist, dass die Erziehung erst spät als eine eigene Praxisform erkannt und selbst danach noch lange durch Praktiken überlagert wurde, die das Streiten, obwohl es schon immer und überall über alles stattfand, nicht als eine erziehende Praktik zugelassen, sondern bewusst als pädagogische Handlungsform ausgeschlossen haben.

Explizit thematisiert wird das Streiten in der Erziehung erst nach der Reformation in der mit Rousseau beginnenden pädagogischen Moderne (zur Bedeutung Rousseaus für moderne Erziehung siehe: Böhm 2004). In dem von Comenius entwickelten Programm, allen den ganzen Raum der Bildung durch Erziehung zu erschließen, findet es sich noch nicht. Die im Zeitalter der europäischen Religionskriege entstandene Friedenssehnsucht teilte dieser so sehr,

1 Der Beitrag basiert auf einem im Rahmen des 56. Salzburger Symposions gehaltenen Vortrag, welches vom 29. bis 31. Mai 2023 mit dem Titel „Streit“ stattfand (für nähere Informationen zur Rubrik und zum Format siehe Heft 60, S. 52f).

dass er wenig Raum für ein bildendes Streiten ließ. Eine ihm zugeschriebene, in China bekannte und geschätzte Maxime bringt dies auf den metaphorischen Begriff: „Besser als streiten, wie ein Feuer entstand, ist, es zu löschen.“ Dazu passt, dass die Abbildung der „Societas Parentalis“ im „Orbis Sensualium Pictus“ ganz selbstverständlich eine Rute zeigt, mit der Kinder vom Vater „gezüchtigt“ werden (Comenius 1698, Abb. CXX).

## I

### Von der alten Gehorsamserziehung zu Rousseaus Konzeption für ein kultiviertes Miteinander-Streiten in der Erziehung

Solange die Pflicht von Kindern und Jugendlichen, ihren Erziehern zu gehorchen, allgemein anerkannt und das Gehorchen auch von den zu Erziehenden als eine selbstverständliche Pflicht angesehen wurde, konnten und brauchten keine Praktiken eines Miteinander-Streitens in der Erziehung entwickelt werden. Eine über den Komödiendichter Menander überlieferte altgriechische Erziehungsweisheit bringt dies auf eine bekannte einfache Formel („Ὁ μὴ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται“), die verschiedene Bedeutungen hat: die aus heutiger Sicht illegitime Bedeutung, dass ein nicht geschundener Mensch nicht richtig erzogen ist, und die bildungstheoretisch interessante Bedeutung, dass Bildung ohne Anstrengungen und Wechselwirkungen mit einer widerständigen Welt nicht möglich ist.

Erkenntnisse durch Prügel zu vermitteln, lehnten schon Platon und Aristoteles ab. Beide bezogen die von ihnen gut geheiene Gehorsamserziehung auf moralisch-politische Gewöhnungen, bei denen Strafen, die bei Sklaven generell zugelassen waren, nur für den engeren Bereich der Regierung von Kindern als unverzichtbar galten. Die philosophischen Erziehungs- und Bildungstheoretiker wussten also darum, dass Einsichten und Tugenden nicht aus Strafen hervorgehen und dass Gehorsam – jedenfalls unter freien Menschen – nur vernünftig genannt werden kann, wenn er auf Einsicht und nicht auf Unterwerfung basiert.

Der erste, der das Streiten erziehungstheoretisch und bildungstheoretisch untersucht hat, war Jean-Jacques Rousseau. An vier Beispielen aus seiner Abhandlung „*Emile oder Von der Erziehung*“ lässt sich dies zeigen. Das erste stammt aus dem zweiten Buch. In ihm wird die traditionelle Gehorsamserziehung in eine „éducation négative“ überführt, die die Tür zum Streiten als einer Praktik der Erziehung merkwürdigerweise dadurch öffnet, dass sie das Streiten zunächst aus dem Kreis der legitimen Praktiken der Erziehung ausschließt:

„Behandelt euren Zögling, wie es seinem Alter entspricht. [...] Befiehlt ihm nie und nicht, was es auch sein mag. Er darf gar nicht auf den Gedanken kommen, daß ihr irgendeine Autorität über ihn beansprucht. [...] Was ihr ihm erlaubt,

gebt ihm auf das erste Wort, ohne Aufdrängen, ohne Bitten, vor allem ohne Bedingungen. Gebt fröhlich! Schlagt ungern ab, jedoch unwiderruflich. [...]

Übrigens gibt es hier keinen Mittelweg. Entweder gar nichts fordern oder es dem unbedingten Gehorsam unterwerfen. Ganz schlechte Erziehung ist es, das Kind zwischen seinem und eurem Willen schwanken zu lassen und zu streiten, wer wessen Herr ist. Dann wäre mir hundertmal lieber, wenn das Kind immer der Herr“ wäre (Rousseau 1971, S. 70; 1762/1979, S. 85).

Rousseau spricht sich hier gegen die alte Gehorsamserziehung aus und macht ihre Überwindung davon abhängig, dass sie durch eine edukative Regierungspraxis abgelöst wird, in der auf Streiten zwischen Erziehenden und zu Erziehenden verzichtet wird. Streiten um die Erziehungshoheit kann nach Rousseau keine legitime Praktik moderner Erziehung sein, weil sie entweder das Kind dem Erzieher unterwirft oder es dazu verleitet, sich selbst zum Herrn über diesen aufzuschwingen und seine Umgebung durch seine Launen zu tyrannisieren. Vom Streiten als einer legitimen Praktik der Erziehung ist im zweiten Buch des Emile anschließend an zwei weiteren Stellen die Rede: in der Begegnung mit einem Zauberer oder Trickkünstler und in einer Auseinandersetzung mit einem Gärtner.

Auf einem Jahrmarkt lernt Emile einen Zauberer kennen, der Kunststücke mit einer Wachs-Ente vorführt, die in einem Wasserbecken schwimmt und in ihren Bewegungen der Hand des Zauberers folgt, der der Ente ein Stück Brot hinhält. Emile erkennt sogleich eine Möglichkeit, gerade bei seinem Erzieher und Lehrer Jean-Jacques erworbene Kenntnisse über Magnetismus anzuwenden und erfindet eine Technik, mit der er eine Ente wie der Trickkünstler in Bewegung setzen kann. Als ihm dies auf dem Jahrmarkt mit der Ente des Trickkünstlers tatsächlich gelingt, applaudiert das Publikum ihm und nicht mehr dem Zauberer. Am Morgen darauf sucht dieser Emiles Erzieher und Lehrer Jean-Jacques auf und weist ihn darauf hin, dass er seinen Zögling zwar die Grundlagen des Magnetismus vermittelt, diesen aber nicht in einen sozial verträglichen Umgang mit den neu erworbenen Kenntnissen eingeführt habe.

In der Begegnung mit dem Gärtner kommt es zu einem Streit zwischen diesem und Emile. Beide beschuldigen sich gegenseitig, die Saat des anderen zerstört zu haben, so dass keine Früchte mehr wachsen und geerntet werden können. Der Streit wird durch eine Vereinbarung geschlichtet, die fortan für Emile und den Gärtner gelten soll. Emile verspricht, keine Aussaat mehr in schon besetztes Land zu machen, der Gärtner tritt an ihn – „ohne“ jede weitere „Bedingung“ – ein Beet ab und trägt so dazu bei, dass Emile in der Arbeit die eigentliche Grundlage für rechtmäßig erworbenes Eigentum erkennen und nicht nur sich selbst, sondern auch den Gärtner als arbeitenden Menschen anerkennen kann. Eine solche Anerkennung bringt am Ende der Geschichte auch der Gärtner Emile entgegen. Er verzichtet darauf, für die Bereitstellung des Landes auf einen Teil vom Emiles Ernte Anspruch zu erheben und stellt damit

sicher, dass Emile zu ihm weder in eine feudale noch in eine besitzbürgerliche Abhängigkeit gerät.

Im vierten Buch des *Emile* findet sich zu Beginn des Abschnitts, in dem ein Vikar aus Savoyen Emile und Jean-Jacques sein Leben erzählt und sein Glaubensbekenntnis vorstellt, ein weiteres Beispiel für eine durch Erziehung zu vermittelnde streitende Bildung. Diesmal ist Rousseau als Erwachsenenbildner unterwegs, der mit seinen Lesern über Alternativen zu dogmatischen Einführungen in bestehende Offenbarungsreligionen nachdenkt, ohne zu zeigen, wie pädagogische Alternativen und Auswege aussehen könnten. Gesucht wird eine religiöse Bildung und Kompetenz, die Gläubige nicht länger religiösen Dogmen unterwirft und von ihnen keinen religiösen Unterwerfungsgehorsam verlangt, wie ihn Jahwe vom Stammvater der abrahamitischen Religionen forderte. Die durch Vertiefung in das Glaubensbekenntnis des Vikars von Emile zu entwickelnde religiöse Urteils- und Handlungskompetenz beschreibt Rousseau mit den gleichermaßen an Gläubige wie Atheisten adressierten Worten:

„Das Wesentliche ist, daß man anders denkt als die anderen. Bei den Gläubigen ist [Emile, DB] ein Gottesleugner, bei den Gottesleugnern würde er ein Gläubiger sein.“ (Rousseau 1762/1979, S. 339)

Rousseau plädiert hier nicht für eine antiautoritäre Widerspruchskultur, sondern für eine Streitkultur, in der Kontroversen nicht nur in und zwischen Religionen, sondern auch zwischen Religion, Ethik und Politik sowie Religion, Philosophie und Wissenschaft ausgetragen werden. Die Fähigkeit, mit Gläubigen als Atheist und mit Atheisten als Gläubiger zu streiten, ist keine, die Emile erst als Erwachsener beherrschen wird, sondern eine Fähigkeit, die er schon im Jugendalter entwickelt und in öffentlichen Räumen gebrauchen kann.

## II

### Von operativen Differenzierungen der Praktik des Streitens in der Erziehung in klassischen Begründungstexten moderner Pädagogik

Solange die Ziele der Erziehung durch Ethik und Theologie und später durch Staat und Ökonomie normiert wurden, war Streiten nur im Rahmen des theologisch und ethisch Erlaubten sowie politisch und ökonomisch Gebotenen zugelassen. Erst die Betonung der Eigenlogik der Erziehung durch Rousseau und später durch Kant, Herbart, Schleiermacher und Dewey eröffnete Möglichkeiten, das Miteinander-Streiten auch in der Erziehung zu etablieren (vgl. Benner 2019). Wichtige, über Rousseau und Kant hinausführende Schritte leitete Herbart mit seiner Allgemeinen Pädagogik (1806) ein. In ihr entwarf er eine neue Ordnung für die gesamte Erziehung, welche das Miteinander-Streiten unterschiedlich auf Kinder regierende, Erfahrung und Umgang erweiternde und beratende Erziehungspraktiken auslegte.

Herbart kehrte den alten Begründungszusammenhang um, der die richtige Erziehung aus der richtigen Ethik und Politik abzuleiten suchte, und unterschied die Adressaten und Praktiken der Pädagogik von jenen der Ethik und Politik. Von der Praktischen Philosophie sagte er, sie richte sich an Erwachsene und setze bei diesen eine schon entwickelte Ansprechbarkeit für das Gute voraus. Diese aber sei nicht von Natur gegeben, sondern müsse durch eine Erziehung gefördert werden, die auf die Entstehung des objektiven Charakters Einfluss nimmt und in diesem früh die Fähigkeit verankert, ethisch-moralisch zu urteilen und zu handeln. Erst wenn dies gesichert sei, fänden Praktische Philosophie und Ethik in den Erwachsenen Ansprechpartner vor, die ihren objektiven Charakter und dessen Orientierungen und Grundsätze prüfen und beurteilen können.

Statt Kinder und Jugendliche durch Gehorsam einen mit der gerade herrschenden Ethik und Moral abgestimmten moralischen Charakter anzuerziehen, kommt es nach Herbart darauf an, Heranwachsende in einer „heilsamen Charakterlosigkeit“ zu halten (Herbart 1806, S. 300), die Raum für eine Urteilsbildung schafft, die sich unter dem Einfluss einer gegenwirkenden und unterstützenden Erziehung vollzieht. Vornehmste Aufgabe der Erziehung sei es, bei Heranwachsenden die Entstehung eines Habitus zu unterstützen, der kein Resultat erziehender, belehrender und unterwerfender Gewöhnungen sowie Brechungen des Willens ist, sondern pädagogischen Interaktionen und Handlungen der Heranwachsenden entspringt, in denen Kinder und Jugendliche nicht einfach ihren Willensstreben, aber auch nicht dem Willen ihrer Erzieher, sondern einem von ihnen selbst kultivierten und beurteilten Willen folgen.

Herbarts Rede von einer „heilsamen Charakterlosigkeit“, in der Kinder und Jugendliche zu halten sind, hat Walter Asmus, als er Herbarts Pädagogische Schriften in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf der Grundlage älterer Ausgaben neu herausgab, derart überrascht, dass er den in älteren Ausgaben richtig wiedergegebenen Begriff, ohne dies kenntlich zu machen, durch denjenigen einer „heilsamen Charakterfestigkeit“ ersetzte, die durch Erziehung früh ausgebildet werden müsse. Er entstellte auf diese Weise den Sinn des von Herbart Gemeinten bis zur Unkenntlichkeit (vgl. Herbart 1965, S. 104; vgl. Benner 2017). Herbart definierte die operativen Praktiken der Erziehung so, dass der sich entwickelnde objektive Charakter gerade kein unmittelbares Resultat der Erziehung ist, sondern einer edukativ unterstützten Willensbildung entspringt, die über das Urteilen und Handeln der Heranwachsenden verläuft. Unter heilsamer Charakterlosigkeit fasste er Bestrebungen zusammen, die traditionelle Kontinuitäten zwischen den Lebensformen und Charakteren der Eltern und jenen der Kinder, wie sie in der Ständegesellschaft üblich gewesen waren, aufbrechen und der Reproduktion einer durch den Stand der Eltern definierten frühen Charakterfestigkeit entgegenwirken. Als Raum für eine in diesem Sinne heilsame oder bildende Charakterlosigkeit sah er ein velseitiges Interesse, einen weiten Gedankenkreis und eine an den Maximen

motivlosen Wohlwollens sowie mitmenschlicher Güte und Rechtlichkeit orientierte Sozialität an.

In seinen Ausführungen über Erziehung betonte Herbart den Grundbegriff einer weltoffenen Bildsamkeit des Willens sowie die Notwendigkeit einer Kultivierung des Miteinander-Streitens durch operative Praktiken der Erziehung. Im Bereich der Kinderregierung suchte er – wie vor ihm schon Rousseau – jegliches Streiten zu vermeiden und das Kind so lange von Handlungen, durch die es sich selbst oder andere gefährden würde, abzuhalten, bis es diese selbst beurteilen kann. Die Operationen, die gefährlichen Handlungen entgegenwirken können, unterschied er in solche der „Drohung“, der „Aufsicht“, der „Autorität“ und der „Liebe“. Drohungen sollen Kinder nicht mehr vor Strafen, sondern vor Gefahren warnen, in die sie sich durch bestimmte uneinsichtige Handlungen begeben. Aufsicht kontrolliert nicht mehr einen von Kindern und Jugendlichen geforderten Unterwerfungsgehorsam, sondern wie diese mit Gefahren umgehen. Dies kann dazu führen, dass Heranwachsende die Regierungsautorität ihrer erziehenden Bezugspersonen anerkennen und gleichzeitig lernen, sich selbst zu regieren. Aus der einsichtigen und freien Anerkennung einer das Kind und seine Umgebung schützenden Regierungsautorität können eine wechselseitige Zuneigung und Liebe hervorgehen, die nicht auf Gehorsam, sondern auf Einsicht und gegenseitiger Achtung basiert (vgl. den Abschnitt über die Regierung der Kinder in Herbart 1806/1965, S. 30-38). Solche Anerkennung ist kein Prinzip pädagogischen Handelns, sondern das Resultat einer Erziehung, die darum weiß, was in der Erziehung – auf Seiten der Erziehenden und der zu Erziehenden – nicht zugelassen und deshalb auch nicht anerkannt werden darf.

Über das, was nicht zuzulassen und anzuerkennen ist, kann nach Herbart, übereinstimmend mit Rousseau, zwischen Erziehenden und zu Erziehenden nicht gestritten werden. Anders als Rousseau, lässt Herbart jedoch ein Miteinander-Streiten über den richtigen Zeitpunkt für den Übergang der Regierungsautorität in die Selbstregierungsautorität von Kindern und Jugendlichen zu. Das eigentliche Gebiet des Miteinander-Streitens verortet er mitten im Erfahrung und Umgang erweiternden Unterricht und in einer beratenden Erziehung, die schon früh Übergänge in ein von Kindern selbst verantwortetes oder mitzuverantwortendes Handeln unterstützt (vgl. hierzu und zum Folgenden die Hinweise zu einem durch Erziehung zu unterstützenden Kampf und Streit in Herbart 1806/1965, S. 127-155).

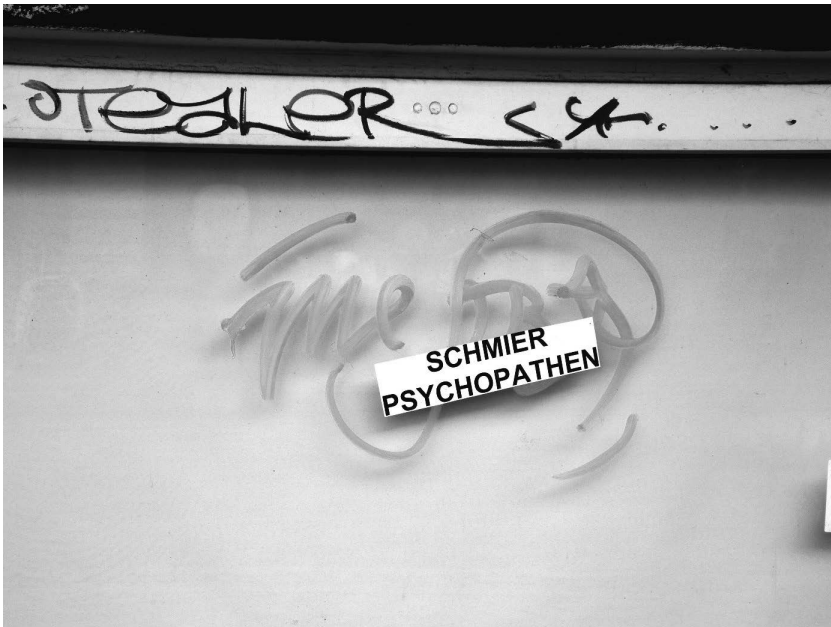


Foto: Marion Pollmanns

Das Gebiet des Miteinander-Streitens umfasst nach Herbart nicht nur den Bereich der im Unterricht methodisch zu vermittelnden Erkenntnisse und die intergenerationelle Beratung, sondern auch das ganze individuelle und soziale Leben, das nicht nur aus Erziehung, sondern wesentlich auch aus dem Zusammenleben in einer gemeinsamen Welt besteht. Für dessen Kultivierung ist eine Kultivierung der inneren Freiheit erforderlich, die mehr als eine Freiheit zum Wollen, nämlich immer auch eine solche gegenüber eigenen und fremden Willensstrebungen ist. Der Raum des Miteinander-Streitens öffnet sich dadurch für die Entwicklung eines vielseitigen Interesses und eines weiten Gedankenkreises, die erst einen immer auch streitbaren vielfältigen Austausch von Erfahrungen ermöglichen. Zur Kultivierung dieses Raums gehört unverzichtbar, dass Erfahrungen nie nur aus Eigeninteresse, sondern stets mit Wohlwollen für das Andere und die Anderen erweitert werden. Streit und Wohlwollen stehen nicht in einem kontradiktorischen Verhältnis, sondern in einem Widerstreit, der keiner zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden ist, sondern zwischen Eigenem und Fremden sowie Bekanntem und Unbekanntem verläuft. Dieser Widerstreit darf nicht vermieden, sondern muss so ausgerichtet werden, dass er immer wieder neu anfangen kann: nicht nur im individuellen Leben und miteinander Handeln, sondern auch in den ausdifferenzierten gesellschaftlichen Handlungsfeldern und Teilsystemen. Diese unterscheidet Herbart – ähnlich

wie Michael Walzer (2006) in unseren Tagen – in Ordnungen des Rechts- und Belohnungssystems, also das Justizsystem und das System gesellschaftlicher Gratifikationen, des kommunalen Verwaltungssystems als System der Gleich- und Ungleichbehandlung von Menschen nach Fähigkeiten und Bedürfnissen, des Kultursystems als System des Austauschs unter den Bedingungen gesellschaftlicher Arbeitsteilung sowie einer „beseelten Gesellschaft“ oder Zivilgesellschaft, in der Menschen sich selbst aufklären, miteinander diskutieren und sich beraten (vgl. Herbart 1808/1950-52, S. 3-106).

Vom Streiten als einer unverzichtbaren Praktik der Erziehung sagt er mit Blick auf die Entwicklung einer solchen Sozialität voller Zuversicht:

„An sich [...] würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde [...] von selbst gehen: die sittlichen Auffassungen, welche hierher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein, wenn man die Kinder mehr nach eigener Weise sich untereinander schicken und gesellen ließe [...]. Nur das Eingreifen der Erwachsenen und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß und entzieht es ihrer Achtung.“ (Herbart 1806/1965, S. 149)

Wenig später heißt es dann, dass die sittliche Kritik am individuellen Leben nicht auf eine von Kindern und Jugendlichen zu entwickelnde Kritik der bestehenden Gesellschaft ausgeweitet werden darf:

„Ist die [beratende Erziehung, DB] über die ersten Anfänge hinweg, so darf sie überhaupt nicht zulassen, daß der Zögling sich gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht anderer muß ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein ursprüngliches Recht erdichten, niemand eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschreiben sich unterfangen.“ (ebd., S. 150)

In den beiden Zitaten zeigt sich die ganze Weite, aber auch eine eigentümliche Grenze in Herbarts Überlegungen zur Bedeutung des Miteinander-Streitens in der Erziehung. Die Weite steht im Zentrum der vier Formen einer „haltenden“, „bestimmenden“, „regelnden“ und „unterstützenden Zucht“ oder beratenden Erziehung. Unter ihrem Einfluss können Heranwachsende lernen, ihre vergangenen Handlungen Revue passieren zu lassen und sich vor Augen zu *halten*, sie im Lichte der in ihnen gemachten Erfahrungen, Folgen und Nebenwirkungen erneut zu bewerten oder zu *bestimmen*, danach die *Regeln* zu reflektieren, die ihren Beurteilungen zugrunde lagen, sowie mit edukativer *Unterstützung* einen möglichen Widerstreit zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Gerechtigkeitssphären zu erkennen und die Kollisionen zwischen den Regeln und den Maximen innerer Freiheit, bildender Vielseitigkeit, motivlosen Wohlwollens und der auf diesen basierenden Rechtlichkeit zu reflektieren und zu bearbeiten. Die haltende, bestimmende, regelnde und unterstützende Beratung können einen „Kampf“ im Motivationshorizont der Heranwachsenden fördern, der zu sittlichen „Entschließung[en]“ führt, die sie aus eigener Einsicht selber treffen (ebd., S. 104-141).

Die Grenze dieser Konzeption liegt zweifellos darin, dass sie Streit und Kampf so reguliert, dass keine Kritik an der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung aufkommen kann. Niemand soll „eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben sich unterfangen“ (ebd., S. 150). Die höhere Gerechtigkeit soll entweder unmittelbar aus dem Umgang der Kinder miteinander hervorgehen oder sich im Einvernehmen mit Veränderungen in den Bräuchen, Sitten, Konventionen und Rechtsordnungen entwickeln.

Ähnlich urteilte Schleiermacher 20 Jahre später, als er in seinen Vorlesungen über Erziehung und Erziehungskunst empfahl, Kinder und Jugendliche so zu erziehen, dass sie in die sich historisch darbietenden Verbesserungen eintreten und an diesen in einer sich neu entwickelnden Geselligkeit mitwirken können (siehe Schleiermacher 1826/2000, S. 33-34). Dies deutet an, dass von Rousseau, der nur sehr vorläufige Anschauungen und Erfahrungen mit der neuen Erziehung hatte, weitergehende Inspirationen für ein Miteinander-Streiten in der Erziehung ausgehen können, die sich auf den gesamten Bereich der heutigen Zivilgesellschaft beziehen. Dies leitet zum dritten Abschnitt über.

### III

## Von Schleiermachers Verankerung der „sittlichen Entrüstung“ in der Erziehung zu Wilhelm von Humboldts zivilgesellschaftlicher Verortung des Miteinander-Streitens in öffentlichen Räumen

Während Herbart die neue, Streit zulassende Sittlichkeit und Rechtlichkeit im Umgang der Kinder und Jugendlichen ohne Kollisionen mit bestehenden Sitten und Ordnungen zu verankern suchte, ging Schleiermacher in seinen Vorlesungen über Theorie der Erziehung und Erziehungskunst aus dem Jahre 1826 (1826/2000, S. 97-103) einen Schritt weiter. Er warf die Frage auf, was Erziehung tun und wie sie wirken könne, wenn die Maßnahmen einer von bestimmten Handlungen abhaltenden Erziehung scheitern, weil Heranwachsende Handlungen entwerfen und realisieren, an denen es nichts gibt, das unterstützt werden könnte. Auf diese Frage hätten Rousseau und Herbart geantwortet, dieser Fall könne bei einer an den Ideen der Güte und Rechtlichkeit orientierten Erziehung gar nicht eintreten (vgl. zum Folgenden Benner et al. 2015, S. 133-135). Anders Schleiermacher. Er schloss diesen Fall nicht aus, sondern bezog ihn ausdrücklich in seine Überlegungen ein. Die Einsicht, dass Erziehende das Böse insbesondere durch Unterstützungen des Guten verhindern sollen, erweiterte er um die Pflicht der Erwachsenen, das Handeln der Heranwachsenden vor diesen zu beurteilen und wo erforderlich sogar sittlich zu missbilligen.

Von der sittlichen Missbilligung sagte er, sie müsse eindeutig und klar als sittliche Gegenwirkung gekennzeichnet und dürfe nicht so ausgeübt werden, dass sie Heranwachsenden das pädagogische Wohlwollen entziehe. Der Spa-

gat zwischen edukativer Unterstützung und sittlicher Missbilligung kann nur gelingen, wenn sittliche Distanzierung auch öffentlich gezeigt und mit wiedergutmachenden Handlungen verbunden wird, wie sie für unsere Zeit Fritz Oser in seinen Ausführungen über „Negative Moralität und Entwicklung“ (1998) an Beispielen aus der Schweiz dargestellt hat. Negative Moralität im modernen Sinne unterscheidet sich von negativer Moralität im vormodernen Sinne dadurch, dass sie ihre Missbilligungen eines von Heranwachsenden gezeigten Verhaltens mit einem Respekt verbindet, der diese nicht vom Ausfechten des Streits ausschließt, sondern sie daran beteiligt und an wiedergutmachenden Problemlösungen mitzuwirken anhält. So wie es in Moral und Politik kein legitimes Recht des Stärkeren gibt, so kann es unter bildungstheoretischen Prämissen auch kein Recht des Besseren geben. Von der Beratung über das für alle Gute als Problem und Aufgabe darf niemand ausgeschlossen werden (vgl. Benner/Wunsch 2022).

Dem mit ‚sittlichen Entrüstungen‘ einhergehenden Streiten inmitten der Erziehung hat Schleiermacher ein außerhalb der Erziehung stattfindendes öffentliches Streiten zur Seite gestellt. Dieses kann Voraussetzungen dafür sichern, dass Erziehung tatsächlich an sich darbietende Verbesserungen anknüpfen kann, ohne für sich den Status einer Erzieherin der Gesellschaft zu beanspruchen. In seinem um 1800 verfassten „Katechismus der Vernunft für edle Frauen“ (1800/1984), den Juliane Jacobi 200 Jahre nach seiner Niederschrift neu gewürdigt hat, entwickelte Schleiermacher eine Neufassung der Zehn Gebote, die Frauen zu Veränderungen in den Geschlechterbeziehungen aufforderte. Das an Männer adressierte Gebot, „Weib, Knecht, Magd (und) Vieh“ eines anderen Mannes nicht zu begehren, überführte Schleiermacher in die an „edle Frauen“ gerichtete Aufforderung: „Laß dich gelüsten nach der Männer Bildung, Kunst, Weisheit und Ehre.“ Vergleichbar überführte er das an Kinder gerichtete Gebot, die Eltern zu ehren und ihnen zu gehorchen, in die an erziehende Frauen gerichtete Maxime, „die Eigenthümlichkeit und die Willkühr“ ihrer Kinder zu achten. Dem siebten Gebot der ehelichen Treue stellte er die an beide Geschlechter gerichtete Weisung zur Seite: „Du sollst keine Ehe schließen, die gebrochen werden müßte.“

Auch Wilhelm von Humboldt betonte die zivilgesellschaftliche Seite des Miteinander-Streitens, ohne allerdings seine pädagogischen Voraussetzungen zu thematisieren, und wies ihm weitergehende Funktionen zu, die bis heute nichts von ihrer Bedeutung verloren haben (vgl. zum Folgenden: Benner 2023, S. 178-197). In seinem *Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792) entwickelte er acht Jahre vor Schleiermacher jenen Begriff der modernen Zivilgesellschaft, den Dewey (1916/1964) zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Formel „Demokratie als Lebensform“ weiter ausgeführt hat. In der modernen Gesellschaft erkannten Humboldt und später Dewey einen Lebensraum, in dem Menschen sich frei vergesellen und gleichzeitig mehreren Gemeinschaften angehören können, ohne dass es hierzu einer alles normieren-

den substanziellen Sitte und eines alles überwölbenden sittlichen Staats bedarf. Von diesem Raum sagte er:

„Es ist unläugbar, dass gerade daraus sehr heilsame Folgen entspringen, dass der Mensch in der Gestalt, welche ihm seine Lage und die Umstände gegeben haben, im Staate selbstthätig [...] und nun durch den Streit [...] der ihm vom Staat angewiesenen Lage [...] und der von ihm selbst gewählt [...] anders geformt wird“, so dass schließlich „die Verfassung des Staats selbst Aenderungen erleidet“, die als „auf einmal fast unbemerkbare [...] Modifikationen des Nationalcharakters [...] bei allen Staaten unverkennbar sind.“ (Humboldt 1792, S. 105-106)

Der Streit, von dem hier die Rede ist, ist mehr als bloß ein Streit zwischen Einzelnen und dem Staat um die Aufhebung des geburtsständischen Ordnungen, die in Preußen das Allgemeine Landrecht von 1794 einleitete, nämlich ein Streit in und zwischen der in Entstehung begriffenen Zivilgesellschaft und dem absolutistischen Staat. Dieser Streit ist, wie wir heute wissen, in Staaten mit demokratischen und republikanischen Verfassungen nicht abgeschlossen, sondern muss fortgeführt werden. In der Zivilgesellschaft streiten Menschen untereinander und mit staatlicher Politik über das gemeinsame Gute. Sie ist ein gesellschaftlicher Raum für eine von den Einzelnen ausgehende Meinungsbildung, die in alle Praxisfelder und Teilsysteme von der Werkmäßigkeit, über Moral und Sitte, Erziehung und Bildung sowie Politik bis zu den Künsten, Wissenschaften und Religionen hineinreicht.

In diesem Raum ist das Politische, ohne Aufgaben staatlicher Politik übernehmen zu können, nicht mit staatlicher Politik identisch. Die in den Grundrechten demokratischer Verfassungen verankerten Freiheiten sind solche, welche die Einzelnen nicht nur als Staatsbürger, sondern auch und gerade als Zivilbürger wahrnehmen. Die zivilgesellschaftliche Praxis macht auch nicht bei den gesellschaftlichen Teilsystemen und ihren Abgrenzungen untereinander halt, sondern greift gleichermaßen in staatliche Politikfelder und Ordnungen der Teilsysteme moderner Gesellschaften ein und reflektiert dabei auch Folgen und Nebenwirkungen funktionaler Differenzierung. Für den Streit und das Zusammenspiel zwischen Staat und Zivilgesellschaft hat Humboldt die folgende, in der Ideenschrift noch nicht auf das Bildungssystem ausgelegte Forderung aufgestellt:

„Daher müsste, meiner Meinung zufolge, die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorausgehen. Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen. Nur bei einem solchen Kampfe würde ich wahre Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewissheit hoffen, und nur bei einem solchen schädlichen Einfluss der bürgerlichen Einrichtung auf den Menschen nicht besorgen.“ (ebd., S. 106)

Der Kampf soll freien, regen und mannigfaltigen Tätigkeiten der Menschen entspringen und Verbesserungen der Verfasstheit der Einzelnen wie der Gesell-

schaft anstoßen und unterstützen. Die Transformation standesbürgerlicher in zivilbürgerliche Lebensformen war zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit neuartigen Aufgaben und Herausforderungen verbunden. Die Eltern mussten lernen, ihre Kinder in Unkenntnis deren späterer Bestimmung zu erziehen und ihr Erziehungsrecht mit öffentlichen Bildungseinrichtungen zu teilen; die Menschen mussten Lebensformen entwickeln, in denen sie nicht mehr vorrangig mit Menschen gleicher Herkunft kommunizieren, sondern in Familie, Freizeit und Beruf einer Vielzahl von Gemeinschaften sowie einer diskutierenden Öffentlichkeit angehören. Die Entstehung entsprechender Lebensformen muss bis heute zweifach geschützt werden: vor den Interessen und Zugriffen eines Staates, der Menschen vorrangig als gesetzestreue Untertanen zu seinen Zwecken gebraucht, und vor gesellschaftlichen Ordnungen, die einen freien Verkehr der Menschen untereinander behindern und erschweren.

Humboldts Forderung, die Verfassung des Staats an der Bildung der Menschen zu überprüfen, schließt zivilgesellschaftliche Überprüfungen der Ordnungen des gesellschaftlichen Lebens ein. Nur wenn beides geschieht, kann die Bildung einer nicht aus homogenen Ständen, sondern aus Individuen sowie individuellen Vergemeinschaftungen bestehenden Nation gelingen und ist eine „Verbesserung (der staatlichen und gesellschaftlichen) Verfassung durch die Nation“ möglich. Das Agonale muss dabei, wie Roland Reichenbach gezeigt hat, in Staat, Zivilgesellschaft sowie jedem Einzelnen verankert sein und werden. Reichenbach schreibt:

Das „Wesen der Demokratie, ein bestimmtes Ethos des Kampfes zu sein und zu pflegen, muss sich auch in den Köpfen ihrer Mitglieder [...] widerspiegeln. Demokratische Bildung heißt deshalb auch, den Hypergüterkampf im Selbst erhalten zu lernen, und demokratische Erziehung, in das Ethos dieses Kampfes einzuführen.“ (Reichenbach 2001, S. 253)

Humboldt hat die Zivilgesellschaft als einen Raum gedacht, in dem Bedürfnisse gebildet und Rechtsordnungen transformiert werden sowie freie Kooperationen und eine nicht mehr auf den Gelehrtenstand konzentrierte rasonierende Öffentlichkeit entstehen (vgl. Brüggem 2004). Lebte er heute, er würde zweifellos seine Frage nach den „Gränzen staatlicher Wirksamkeit“ auch auf die Zivilgesellschaft bezogen und auch hier vor Zuständigkeitsillusionen gewarnt haben. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum er in den aktuellen Diskursen praktisch keine Rolle mehr spielt (vgl. Strachwitz/Priller/Triebe 2020).

Die Bedeutung, die ihm gleichwohl heute zukommt, scheint mir darin zu liegen, dass es Aufgaben und Zuständigkeiten gibt, die vom Staat selbst dann nicht auf die Zivilgesellschaft übergehen können, wenn einzelne Bewegungen dies fordern. Hierzu gehören die rechtlichen Regelungen zur inneren und äußeren Sicherheit und der Bereich staatlicher Gesetzgebung, aber auch die Gewaltenteilung. Diese Aufgaben, für die Humboldt eine staatliche Zuständigkeit reklamiert hat, lassen sich nicht rein zivilgesellschaftlich organisieren. Wo zivilgesellschaftliche Gruppierungen die staatlich geordnete Gewaltenteilung in

Frage stellen und staatliche Funktionen an sich ziehen, droht Bürgerpraxis in Bürgerkrieg und Terror umzuschlagen.

## IV

### Neue Diskurse über Streitgebote und Einschränkungen des Streitens in der Erziehung sowie Schärfung der gefundenen Regeln

Ich bedauere zuweilen, vor 45 Jahren in den „Entgegnungen zum Bonner Forum ‚Mut zur Erziehung‘“ die von dem damals an der Universität Zürich lehrenden Philosophen Hermann Lübke formulierten Thesen und errichteten Streitverbote (siehe: Erklärung 1978) nur mit Verweis auf die um 1800 entstandene moderne Pädagogik kritisiert, nicht aber zugleich mit jenem Text konfrontiert zu haben, der bereits zwei Jahre vorher von dem Tübinger Politikwissenschaftler Hans-Georg Wehling (1976) verfasst wurde und als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte eingegangen ist (siehe hierzu: Grammes 2017). In diesem Konsenspapier findet sich der Gedanke, dass das, was in Wissenschaft und Gesellschaft umstritten ist, auch im politischen Unterricht kontrovers behandelt werden muss und nicht durch eine fachliche oder ideologische Überwältigung von Schülerinnen und Schüler überspielt werden darf. Darauf verweist auch der im Beutelsbacher Konsens betonte weitere Grundsatz, dass Schülerinnen und Schüler in den Unterricht auch eigene Meinungen und Interessen einbringen und vertreten können.

Der Beutelsbacher Konsens hat breite Anerkennung gefunden und das in ihm ausgesprochene Kontroversitätsgebot und Überwältigungsverbot ist von der politischen Bildung auf andere Bildungsbereiche und den gesamten wissenschaftspropädeutischen Unterrichts sowie die zivilgesellschaftliche Bildung ausgeweitet worden (vgl. Benner 2022, S. 195 und 287). In letzter Zeit sind die Beutelsbacher Gebote und Verbote dann jedoch durch Hinweise problematisiert worden, die besagen, dass das Miteinander-Streiten in der Erziehung kriteriengeleitet begründet und begrenzt werden müsse (vgl. z. B. Drerup/Zulaica y Mugica/Yacek 2021). Der wohl allgemeinste Einspruch wurde von dem Berner Erziehungswissenschaftler Thomas Rucker (2021) formuliert. In seiner Studie „Moderne Gesellschaft, nicht-affirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität“ weist er darauf hin, dass ein bloß formell verstandenes Kontroversitätsgebot in ein affirmativ gemeintes Streitgebot umschlagen kann, das die Frage nicht mehr stellt, welche „Sachverhalte [...] im Kontext öffentlicher Erziehung als kontrovers thematisiert werden“ sollen und welche nicht (Rucker 2021, S. 136).

Ruckers Einwand ist auch für die Beantwortung der Frage bedeutsam, ob das „Miteinander-Streiten“ eine allgemeine „Praktik der Erziehung“ sein oder werden kann. Wird Streiten als ein allgemeines Kontroversitätsgebot und

dieses als ein generelles Streitgebot interpretiert, dann entsteht tatsächlich die von Rucker gesehene Gefahr, dass öffentliche Erziehung zu einer indifferenten Streitpraxis über beliebige Themen mit beliebigen Verläufen und Ergebnissen pervertiert, bei denen es am Ende keine wirklichen Einsichten gibt und Erziehung in die Ideologie abgeleitet, dass Streit und Kontroversen eine Quelle aller Weisheit seien. Auf diesen Einwand Ruckers haben einige die Antwort gegeben, Kontroversen in der Erziehung müssten an bestehenden Rechtsordnungen ausgerichtet und Bildung wieder dem von Aristoteles begründeten Primat eines unbedingt zu bejahenden Politischen unterstellt werden (vgl. den etwas älteren Text von Giesinger 2011). Ein Streiten, das in der Verfassung eines Staates nicht zugelassen werde, müsste dann von Erörterungen im Raum öffentlicher Erziehung und Bildung ausgeschlossen werden. Die Bedeutung und das Verdienst der Studie von Rucker scheint mir vor diesem Hintergrund darin zu liegen, dass er eine solche Antwort nicht nur vermieden, sondern die Auffassung, Kontroversen in Erziehung und Unterricht so zu begrenzen, „dass allein ‚vernünftige Meinungsverschiedenheiten‘ als kontrovers thematisiert“ werden dürfen, ausdrücklich zurückgewiesen hat (ebd., S. 153).

Mit Thomas Rucker stimme ich darin überein, dass es in der öffentlichen Erziehung keine Vorab-Zensur geben darf, die festlegt, worüber in der Erziehung gestritten bzw. nicht gestritten werden darf. Vernünftiges kann nie nur an Vernünftigem, sondern muss immer auch in Auseinandersetzung mit Unvernünftigem, Unvernünftiges nie nur an Unvernünftigem, sondern immer auch in Auseinandersetzung mit Vernünftigem untersucht werden. Hilfreicher, als die Legitimität kontroverser Diskurse in der Erziehung an außerpädagogischen Normen auszurichten, die keinen Begriff von der Komplexität von Erziehung und Bildung haben, ist es, die Erörterung der Frage, was, wie, wann, wo und von wem in der Erziehung als strittig und kontrovers behandelt oder nicht behandelt werden darf, mit Blick auf die Eigenlogik pädagogischen Denkens, Urteilens und Handelns zu erörtern und zu klären.

Die Erziehung, insbesondere die öffentliche, muss Kinder so annehmen – nicht anerkennen! –, wie sie in diese eintreten, und Kontroversen thematisieren, die in ihrem Umfeld stattfinden. Nur so kann sie Heranwachsende darauf vorbereiten, an ihrer Erörterung zu partizipieren. Ob die Verfassung eines Staates dies vorsieht, erlaubt oder nicht erlaubt, kann niemals erstes oder absolutes Kriterium für die Bearbeitung strittiger Fragen, Themen und Sachverhalte sein. Über die Rechte z. B. von Kindern, Frauen, Ausländern, Behinderten usw. muss in Erziehungs- und Bildungsprozessen auch dann kontrovers diskutiert werden können, wenn sie in der Verfassung eines Staates nicht verankert sind. Die Verfassung zu interpretieren und weiterzuentwickeln, ist in demokratischen Gesellschaften keine Aufgabe, die der Berufspolitik vorbehalten ist, sondern etwas, über das immer auch in der Zivilgesellschaft diskutiert und gestritten wird. Zu den Aufgaben der öffentlichen Bildung gehört daher unabdingbar, nachwachsende Generationen so auf einen Eintritt in die Gesellschaft, wie sie

ist, vorzubereiten, dass sie an den Diskursen über Bewahren und Verändern diesseits und jenseits der Erziehung mitwirken können. Das verlangt nach einer Unterrichtsdidaktik, die Streiten lernen nicht als bloße Technik behandelt, sondern mit „Verstehen lehren“ verbindet (Gruschka 2011; siehe dort auch die Hinweise auf S. 118-123).

Zivilgesellschaften können Verfassungen nur interpretieren, wenn ihre Menschen und Bürger nicht vorab in verfassungstreue und -untreue unterschieden werden. Die Verfassung nicht interpretieren und über ihre Weiterentwicklung nicht streiten zu dürfen, wäre selbst ein Verstoß gegen die demokratische Grundordnung. Das heißt nicht, dass in Kontroversen alle Positionen gleich wertvoll angesehen werden müssen. Aber die Bildung von Wille und Urteilskraft dürfen gerade dort, wo Willensäußerungen partikular sind und Urteilsfähigkeit und Partizipationskompetenz zu verkümmern drohen, nicht auf vorab zensierte Kontroversen fokussiert werden. Sie müssen vielmehr am Anspruch und der Eigenlogik der Praktiken moderner Erziehung ausgerichtet werden.

Unter den drei pädagogischen Handlungsformen kommt nur die regierende Erziehung, die Heranwachsende an uneinsichtigem Handeln hindert, ohne Streiten in der Erziehung aus. Kinderregierung ist ohnedies nur erlaubt, wo Gefahr im Verzug ist, und muss in unterrichtliche Erfahrungserweiterung, Beratung und Aufklärung übergehen, sobald die Gefahr unter edukativer Aufsicht gemeistert ist. In der unterrichtlichen Handlungsform muss das Miteinander-Streiten Verfahren nutzen, durch die sich Erfahrung und Umgang nach Maßgabe etablierter, einander ergänzender und problematisierender Wissensformen erweitern lassen (vgl. Ruhloff 1996; Benner 2022, S. 76-195; S. 237-271). In solchem Unterricht wird nicht einfach gezankt und auch nicht beliebig gestritten, sondern Fragwürdiges, Unbekanntes, Problematisches und Widerstreitendes so untersucht, dass verschiedene Wissensformen zum Zuge kommen, die untereinander in einen Streit geraten können, der, wie Ines Breinbauer (2021) jüngst gezeigt hat, methodisch und voraussetzungskritisch ausgetragen werden muss. Auch die beratende Erziehung bewegt sich jenseits des Duals von Verfassungstreue oder -untreue und kommt von Fall zu Fall nicht ohne sittliche Missbilligungen aus.

Wie sehr diese Sichtweise auch andere Kulturen interessieren kann, habe ich im Verlauf der Covid-19-Pandemie bei einem gemeinsam mit Dr. Tao Peng gehaltenen Vortrag am Zentrum für Deutsch-Chinesische Pädagogik an der Pädagogischen Universität Nanjing erfahren, der im chinesischen Internet am 24. August 2021 übertragen wurde. In dem Vortrag legten wir Herbarts Regulative für sittliches und politisches Streiten, Urteilen und Handeln vor dem chinesischen Publikum, dessen Bewegungsfreiheit gerade auf seine Wohnungen begrenzt worden war, auf die ganze Vielfalt der in Europa während der Pandemie eingeleiteten Maßnahmen im Beschäftigungs-, Medizin- und Erziehungssystem sowie die im öffentlichen Fernsehen verbreiteten Spezialnachrichten und Konferenzen mit Bürgern und Experten aus, in denen über Wege, Irrwege, Ne-

benwirkungen sowie gelingende und misslingende Problemlösungen gestritten wurde. Beim chinesischen Veranstalter trafen darauf etwa 300 Rückmeldungen ein, die darüber diskutierten, was wohl in China alles geschehen sei, wo sicher auch Menschen in großer Zahl einsam gestorben seien und Kinder Unterbrechungen in ihren Bildungsgängen mit weitreichenden Folgen erlitten hätten, aber nichts dergleichen öffentlich diskutiert worden sei. Von all dem wisse man nichts, man müsse es daher erforschen.

Das im Titel meines Vortrags hinter dem Thema „Miteinander-Streiten – eine Praktik der Erziehung“ stehende Fragezeichen kann nun entfallen. Sofern die von der modernen Pädagogik aufgestellten Regeln für ein zu Urteilen und Partizipation befähigendes Streiten in der Erziehung beachtet und immer wieder auf ihre Brauchbarkeit geprüft werden, ist das Miteinander-Streiten in der Erziehung ein Gegenstand, eine Aufgabe und eine Praktik, die moderne Erziehungsverhältnisse und Bildungsprozesse mitkonstituiert. Wichtig ist, dass das Streiten nicht zu einer bloßen Technik verkommt, sondern mit regierenden, unterrichtenden und beratenden Handlungsformen abgestimmt wird, in der es ernsthaft um Sachen und Probleme, Aufgaben und Einsichten sowie Handlungen und Unterlassungen geht. Das gilt auch für Debattierpraktiken aus dem politischen Raum und ihre demokratie-theoretisch motivierte Verwendung in pädagogischen Kontexten. Sie können nicht einfach als parlamentarische Techniken eines politischen Streitens mit Mehrheitsentscheidungen übernommen werden, sondern müssen mit an uneinsichtigem Handeln hindernden, unterrichtlichen Erfahrungserweiterungen sowie darauf aufbauenden Beratungen und Anbahnungen von Handlungsentwürfen verbunden werden (vgl. Otto 1919/2001).

Miteinander-Streiten in der Erziehung ist kein autotelisches Prinzip, sondern auf Verbindungen zu und zwischen regierenden, didaktischen und beratenden Praktiken der Erziehung angewiesen. Streiten in der Erziehung darf nicht zum Selbstzweck werden. Strittige Erfahrungen müssen durchlaufen, problematisiert und reflektiert sowie in beratende Bildungsprozesse jenseits der Erziehung überführt werden. So verlangt es die Eigenlogik der modernen Erziehung. Der Zweck des Streitens aber ist Selbstregierung, wechselseitige Horizonsweiterung und Beratung über das Gute. Es ist ein Zweck, der in alle Praxisfelder hineinreicht und nach einer rasonierenden Öffentlichkeit verlangt, in der nicht Einzelne mit festen und starren Identitäten, sondern an ihrer Bildung und Bestimmung arbeitende Menschen miteinander kommunizieren.

Die Bedeutung, die dem Streiten in Erziehungs- und Bildungsprozessen zukommt, geht nicht nur über die traditionelle Gehorsamserziehung hinaus, die früher den Willen der Heranwachsenden einem vermeintlich immer schon vernünftigen Willen der Erwachsenen unterworfen hat, sie transzendiert zugleich die um 1800 neu entwickelten Konzepte einer Erziehung zum Gehorsam gegenüber selbst gewonnenen Einsichten. Sie bereitet auf eine Teilhabe an intergenerationeller Öffentlichkeit vor, in der alle miteinander kommunizieren und

streiten dürfen. Solche Teilhabe lässt sich nicht mehr ausschließlich nach dem Dual ‚gehorsam‘ und ‚ungehorsam‘ qualifizieren. Sie führt über die Transformation des alten Untertanengehorsams in einen Gehorsam aus Einsicht hinaus und weist das Miteinander-Streiten wie das Miteinander-Fragen als eine allgemeine Praktik aus, die, wie ich zu zeigen versucht habe, spezifische Verbindungen mit elementaren pädagogischen Handlungsformen eingehen kann und diese mit der Eigenlogik der Erziehung abstimmen muss.

An dieser Programmatik lohnt es sich weiterzuarbeiten. Ein nächster Schritt könnte darin liegen, den Bereich sittlicher Missbilligungen sowohl einzugrenzen und als auch zu öffnen und vor allem nicht mehr auf Missbilligungen der zu erziehenden Generation durch die Generation der Erwachsenen zu zentrieren. Für das Streiten in der Erziehung sollte der allgemeine Grundsatz „fortiter in re suaviter in modo“ gelten. Die zu Beginn meines Vortrags geäußerte Vermutung, dass Menschen zu allen Zeiten gestritten haben, nicht ständig und überall, aber immer wieder, lässt sich nun präzisieren. Streiten ist nichts Erstes und nicht Letztes, sondern ein Prozedur mit Unterbrechungen und nur als ein solche in Erziehungsprozessen legitim. Sie ist daher auch keine Praktik der Erziehung im engeren Sinne, sondern eine allgemeine menschliche Praktik, die unter den genannten, immer wieder zu überprüfenden Regeln Eingang in pädagogische Praktiken finden kann und sollte.

## Literatur

- Benner, Dietrich (1978): Holzwege der Kritik. In: Benner, Dietrich/Brüggen, Friedrich/Butterhof, Hans-Wolf/Kemper, Herwart/von Hentig, Hartmut (Hrsg.): Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München: Urban & Schwarzenberg, S. 1-25.
- Ders. (2017): Heilsame Charakterlosigkeit oder Charakterfestigkeit? In: Grunder, Hans-Ulrich (Hrsg.): Mythen – Irrtümer – Unwahrheiten. Essays über „das Valische“ in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 61-68.
- Ders. (2019): Über die eigenlogische Normativität der Erziehung und ihre Bezüge zu anderen Normativitätsansprüchen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 95, Heft 3, S. 317-332.
- Ders. (2022): Umriss einer allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung. (2., überarb. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Ders. (2023): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang moderner Anthropologie, Gesellschaftstheorie und Bildungsreform. (4. überarb. u. erg. Aufl.) Weinheim: Beltz Juventa.
- Ders./von Oettingen, Alexander/Peng, Zhengmai/Stepkowski, Dariusz (2015): Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik. Paderborn: Schöningh.
- Ders./Wunsch, Robert (2022): Zehn Thesen zu Ursprung und Pragmatik modernen Pädagogik und Sozialpädagogik. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, Jg. 52, Heft 4, S. 345-356.

- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. von D. Benner u. J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz, S. 750-782.
- Breinbauer, Ines Maria (2021): Lernen an den Grenzen unseres Wissens. In: Krause, Sabine/Dies./Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 49-66.
- Comenius, Johann Amos (1689): Orbis Sensualium Pictus. Noribergae: Michaelis & Joannis Friderici.
- Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. [1916] Deutsch von Ernst Hylla. (3. Aufl.) Braunschweig u.a.: Westermann.
- Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Miguel/Yacek, Douglas (Hrsg.) (2021): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erklärung (1978): Herausgegeben vom Vorbereitenden Kreis. In: Mut zur Erziehung. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 163-165.
- Giesinger, Johannes (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 57, Heft 6, S. 894-910.
- Grammes, Tilman (2017): Inwiefern ist der Beutelsbacher Konsens Bestandteil der Theorie politischer Bildung? In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Herbart, Johann Friedrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Röwer.
- Ders. (1950-52): Allgemeine Practische Philosophie. [1808] Göttingen: Danckwerts. In: Ders.: Sämtliche Werke in 12 Bänden, hrsg. von G. Hartenstein, Bd. 8, Leipzig: Voss, S. 1-212.
- Ders. (1965): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. [1806] In: Ders.: Pädagogische Grundschriften, hrsg. von W. Asmus, Bd. 2. Darmstadt: Küpper, S. 9-155.
- Humboldt, Wilhelm von (1969): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. [1792] In: Ders.: Werke in 5 Bänden, hrsg. von A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 56-233
- Jacobi, Juliane (2000): Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 46, Heft 2, S. 159-173.
- Oser, Fritz (1998): Negative Moralität und Entwicklung – Ein undurchsichtiges Verhältnis. In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, Jg. 9, Heft 4, S. 597-608.
- Otto, Bertold (2001): Etwas von Religionsunterricht und Toleranz. [1919] In: Benner, Dietrich/Kemper, Herwart: Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik, Teil 2. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, S. 182-186.
- Rousseau, Jean-Jacques (1979): Emile oder Von der Erziehung. [1762] Nach der deutschen Erstübertragung von 1762. München: Winkler.
- Ders. (1971): Emil oder Über die Erziehung. (8. Aufl.) Paderborn: Schöningh.

- Rucker, Thomas (2021): Moderne Gesellschaft, nichtaffirmative Erziehung und das Problem der Kontroversität. In: Pädagogische Rundschau, Jg. 75, Heft 2, S. 135-156.
- Ruhloff, Jörg (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148-157.
- Schleiermacher, Friedrich (1984): Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen. [~1800/] In: Ders.: Kritische Gesamtausgabe. Erste Abteilung. Schriften und Entwürfe, Bd. 2. Berlin: de Gruyter, S. 153-154.
- Ders. (2000): Grundzüge der Erziehungskunst. Vorlesungen 1826. [1826] In: Winkler, Michael/Brachmann, Jens (Hrsg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? [1976] In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, S. 173-184.
- Walzer, Michael (2006): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit. Frankfurt/M.: Campus.

# SALZBURGER SYMPOSION II

Ralf Mayer

## Zur Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche. Diesseits und jenseits des Angreifens und Aufführens von Gründen

Die folgenden Überlegungen nehmen die These auf, dass die aktuellen Infragestellungen politischer Positionen im Kontext von Phänomenen wie Populismus, Protest und der Rede von postfaktischen Artikulationen nicht allein parteipolitische Kontroversen, den verfassten Staat oder Aspekte demokratischer Staatsbürger:innenschaft betreffen (vgl. z.B. Müller 2016; Mayer/Schäfer 2019). Diese Phänomene berühren unterschiedliche diskursive bzw. sozial strukturierte Ebenen, die mit Hannah Arendt als „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2015, S. 222ff.) thematisiert werden können; und die auch vor die Herausforderung stellen, die Frage nach Aufklärung, Wissen oder zeitgemäßen Formen von (politischer) Bildung neu zu verhandeln. Angesichts der Heterogenität und Komplexität des möglichen Themenspektrums bedarf es jedoch einer Begrenzung auf wenige Aspekte. Allgemein formuliert geht es im Beitrag angesichts der fortdauernden Provokation, die in der Rede von einer *postfaktischen* Politik oder Zeit, von *Fake-News* und *Post-Wahrheit* steckt,<sup>1</sup> um die Frage nach der Bindung an Wissens- und Wahrheitsansprüche.<sup>2</sup>

Mit dieser Orientierung verbindet sich allerdings keine einfache Affirmation dramatisierender Zeitdiagnosen, die bspw. von einer nachhaltigen Erosion des öffentlichen Raums durch die zunehmende Verwendung (offenkundig oder verdeckt) unwahrer Aussagen u.v.m. sprechen. Denn wie Frieder Vogelmann und Martin Nonhoff (2021, S. 8) betonen:

„Verschwörungstheorien sind zwar derzeit in aller Munde – aber immer noch seltener als zu fast allen anderen Zeiten [...]. Wissenschaftsfeindlichkeit äußert sich lautstark nicht nur auf der Straße, sondern auch in den Parlamenten – und doch wurde die Politik nie so stark von wissenschaftlichen Erkenntnissen angeleitet wie heute. Falschmeldungen zirkulieren planmäßig in ungeahntem Ausmaß durch die sozialen Netzwerke – zugleich war es nie so einfach, seriöse Informationen zu beschaffen.“

1 Für eine knappe Genealogie dieser Begriffe/Diagnosen: vgl. Vogelmann 2022, S. 310ff.

2 Während Dietrich Benner (in diesem Heft) pädagogische Traditionslinien zum Streitmotiv heranzieht, erlaube ich mir ein stärker transdisziplinäres Vorgehen, das ein politisches wie auch bildungsphilosophisches Problem befragt.

Historisch erfordert die Behauptung eines postfaktischen Zeitalters zudem die Auszeichnung einer vormals existenten, von Fakten geprägten Zeit oder Gesellschaft. Eine solche wird kaum zu ermitteln sein (vgl. Vogelmann 2022, S. 313f.). Womöglich bleibt die Gegenüberstellung Vogelmanns und Nonhoffs aber zu abstrakt mit Blick auf gegenwärtige Problemlagen, in denen die *post-truth*-Debatte etwa mit einem Erstarken antiliberaler, rechter, rechtspopulistischer und -konservativer Bewegungen in Verbindung gebracht wird (z.B. Bundeszentrale für politische Bildung 2021). Man könnte aktuelle Situationsbeschreibungen demnach als widersprüchlich kennzeichnen.

Neben dieser kurzen Anmerkung zu politischen Zeitdiagnosen erinnert ein nächster Schritt an eine antike Beschäftigung mit dem Wissensbegriff. Schon in dieser spielen Differenzierungen und Fragen des Umgangs mit Meinungen, Wissen und Wahrheit eine Rolle, die bis heute die Diskussion prägen (I). Den Schwerpunkt des Beitrags bildet die Auseinandersetzung mit Wissen, der Rede von *post-truth* und der Rolle von Imagination im Prozess der Urteilsbildung (II). Ich schließe mit Überlegungen zu einer popkulturellen Anspielung auf die Klimadebatte in einer Folge der Zeichentrickserie *Die Simpsons*. Die dort karikiert dargestellten Umgangsweisen berühren beispielhaft einige im zweiten Kapitel angesprochene Problemlinien. Der Beitrag endet mit dem Versuch, Konfliktfelder auf der Ebene des Wissens um den Klimawandel zu markieren (III).

## I

### Prolegomena zu Meinung, Wissen und Wahrheit

Bereits der Ausgangspunkt philosophischer Auseinandersetzungen erscheint ebenso mit einem Diskurs um die Relevanz und (Bindungs-)Kraft von Wissen und Wahrheit wie um deren Infragestellung verbunden. Angesichts der Fülle verschiedener Thematisierungen dieses *Beginns* bietet Mladen Dolars Text *On Rumours, Gossip and Related Matters* (2022) eine Lesart, in der die Spannung von Wissens- und Meinungsbegriff eine elementare Differenz in Bezug auf das Problem der Erkenntnis(bildung) markiert. Ihm zufolge beginnt das philosophische Nachdenken mit der Herausbildung eines Gegensatzes zwischen *doxa* und *episteme*. Darin greift die Bemühung, mit dem Begriff *doxa* private oder auch von einer Gemeinschaft geteilte Meinungen, Geschmäcker, Gerüchte und Interessen, die ganz unterschiedlich und Ausdruck unserer freien, aber begrenzt plausiblen persönlichen Sichtweisen sein können, vom Wissensbegriff – als *episteme* – zu unterscheiden. *Wissen* stütze sich auf Beweise, verlässliche, konsistente Positionen und „impartial objectivity, with all this to be ultimately grounded in logos.“ (ebd., S. 144) Ohne die metaphysischen Implikationen des Begriffs zu diskutieren, repräsentiert *logos* in Dolars psychoanalytischer Lesart eine Autorität(sinstanz), die die Möglichkeit eines wahren, allgemein anerkannten und verbindlichen Wissens verbürgt (vgl. ebd.). Dieses Wissen könne man durch Vernunft begreifen, begründen und legitimieren. Der Aspekt der

Verbindlichkeit erhält in der antiken Lesart eine weitere Pointe. Denn das Erkennen des objektiv gültigen Wissens impliziert die Vorstellung, dass man das als vernünftig Eingesehene auch annimmt: Es geht uns an, es betrifft, überzeugt und verpflichtet uns, wir erklären es für verbindlich. Insofern stellt sich die Frage, wie ein Übergang von der *Meinung* zum *Wissen* zu denken und zu vermitteln sei, gerade weil es bereits im antiken Denken nicht selbstverständlich erscheint, dass die private Meinung oder der geltende, aber widerspruchsvolle Common Sense einer Gemeinschaft selbst fraglich wird. Dolar folgend kommt im Denken Platons hier eine Figur wie Sokrates ins Spiel. So regt Sokrates etwa Dialoge an, in denen persönliche Standpunkte in Zweifel gezogen und als vorschnelle Urteile, als bloßer Glaube oder Illusion enthüllt werden (vgl. ebd., S. 144ff.). Seine *Macht* liegt darin, die richtigen Fragen aufzuwerfen und die gebräuchlichen Vorstellungen auf deren angreifbare Begründungen hin abzuklopfen. Darüber provoziert bis produziert Sokrates in der antiken Auffassung Erkenntnis bei den Gesprächsteilnehmern: Ein Wissen, das sachlich erscheint, vernünftig begründet ist *und* zugleich unser Verhalten zu strukturieren vermag. Ein Wissen, dessen Kraft die Bindungskraft subjektiver Einschätzungen und des alltäglichen Geredes übersteigt. Diese Lesart repräsentiert für Dolar eine *idealisierte* pädagogische, philosophische wie auch politische Fiktion, die bis in aktuelle Konzeptionen hinein strahlt: Es brauche nur *Wissen, das wirkt* und die richtige Weise der Vermittlung.<sup>3</sup> Diese Imago zerbricht allerdings nicht erst in der Moderne radikal. So weist Dolar darauf hin, dass bereits bei Sokrates kein vernünftiges Argument gegenüber den haltlosen Beschuldigungen und Gerüchten – wie: „corruption of youth, disregard for the deities of the City“ (ebd., S. 152) –, aufgrund derer er zum Tode verurteilt wird, vor dem Gericht in Athen hinreichend Anerkennung findet (vgl. ebd., S. 146f.). Sokrates wird zum „Opfer der demokratischen Polis [...], getötet von einer unwissenden und verblendeten Menge, einer Menge, die sich fest im Griff von Demagogen befindet“ (Revault d’Allones 2019, S. 34).

Der letzte Gesichtspunkt macht deutlich, dass man von keinem klar justierbaren Kräfteverhältnis sprechen kann, in dem die Autorität vernünftigen *Wissens* die Attraktivität und Macht von *Meinungen*, von Interessen, Fake-News usw. im öffentlichen Raum übertrifft. Dennoch hebt Vogelmann (2022, S. 49ff.) ein unverzichtbares Moment in Platons Auffassungen heraus, mit der Absicht einem Relativismus zu entgehen, in dem die Differenz zwischen Wissen, Meinung und Wahrheitsbezug gleichgültig erscheint. So demonstrierte Sokrates in

3 In Anlehnung an die sokratischen Dialoge lässt sich beispielhaft formulieren: *Wenn* in einem pädagogischen Arrangement zum Thema gemacht wird, dass unsere Gegenwart durch massive Privilegierungen und Benachteiligungen geprägt ist, *wenn* sich die Teilnehmenden selbst als Teil dieser Gegenwart erkennen und *wenn* sie zudem an der Stelle etwa einen Konflikt in Bezug auf demokratische Werte wie Gleichheit oder Gerechtigkeit ausmachen, *dann* würden der antiken Lesart folgend im Lichte der Erkenntnis einer *wahren* Gerechtigkeit Benachteiligungen und Ungleichheit zu einem Problem für Reflexion und Handeln werden, so dass die Beteiligten beides künftig ändern (vgl. auch Kap. II).

seinem unterschiedliche Ansichten prüfenden, nach Rechenschaft und Begründungen suchenden Vorgehen, eine Kraft, Gefährlichkeit und Gewalt,<sup>4</sup> welche die Suche nach Wissen und Wahrheit *praktisch* zu entwickeln vermag. Diese begründen gerade seine oben angesprochene Verurteilung vor Gericht. Von einer Kraft der Wahrheit lässt sich demnach nicht durch eine einträchtige Affirmation vernünftiger Argumente sprechen, sondern *zum einen* im Sinne einer Zäsur: Der Wissensbegriff enthält in dieser Lesart eine provokative Dynamik, die weder dem Wissen per se zukommt noch dem Sprechenden Subjekt, sondern in je konkreten Auseinandersetzungen *wirksam* werden *kann* – in einer Weise, die zudem nicht einfach zugunsten der intendierten Anerkennung des vorgebrachten Wissens ausschlagen muss. Damit deutet sich *zum anderen* bereits in der Figur Sokrates, als Streiter für Wahrheit, die Abhängigkeit der Artikulationen von den jeweils dominanten sozialen und materialen Kontexten bzw. der Situiertheit der Diskurse an. Situiertheit meint hier: Es ist nicht vorab völlig klar, welche Position, Aussage, Frage usw. als (un-)vernünftiges, (il-)legitimes Urteil, als verifiziertes Wissen, als bloße Behauptung, (un-)haltbare, (un-)gesicherte Meinung, als (un-)gerechtfertigtes Interesse usw. Geltung gewinnen, verlieren oder verschieben wird. Eine Artikulation bleibt abhängig von je spezifischen (politischen und anderen) Konstellationen, die eine Wissensbehauptung nicht einfach zu kontrollieren vermag. *Wissen* werde, Vogelmann zufolge, aber gleichfalls nicht einfach durch hegemoniale Interessenkonstellationen oder Diskurse gänzlich determiniert.<sup>5</sup>

Daraus folgt ebenso, dass die eingangs erwähnte Rede von einem Ausgangspunkt der Philosophie nicht im strengen Sinne *als Anfang* Geltung beanspruchen kann. Die grundlegende wie erschütternde Skepsis gegenüber Meinungen und die Suche nach Erkenntnis erscheinen selbst innerhalb sprachlicher bzw. sozialer Räume situiert, in denen Artikulationen praktisch *als* Wissen oder *als* Meinung etc. Geltung behaupten, gewinnen oder verlieren können. Stanley Cavell akzentuiert daher die Involvierung in kollektiv geteilte sprachliche Ordnungen und Praktiken, wenn er im Anschluss an Wittgenstein formuliert, dass Gerüchte, Zweifel und Gewissheit, sowie die Möglichkeit sich zu irren, (stets) in einem Sprachspiel situiert sind (vgl. Cavell 2016, S. 229ff.). Daraus folgt auch: Wenn Infragestellungen, ein Dissens, Kalkül usw. *sinnvoll* sein wollen, d.h. auf einen öffentlichen Raum anspielen, der von anderen geteilt werden kann, braucht es Artikulationen bzw. Bezugnahmen, die den Zweifel, eine Meinung etc. *stützen*, die also selbst eine *gewisse* Stabilität entfalten können und damit eine Art anerkehbare Begründungsleistung, -figur oder alltägliche Geltungskraft entwickeln (vgl. ebd., S. 312ff.). Insofern diese These ebenfalls für

4 Als mögliche Referenz mag hier der Verweis auf das bekannte Höhlengleichnis in Platons *Politea* genügen (vgl. Vogelmann 2022, S. 68ff.).

5 Um diese Lesart streitet Vogelmann (2022) in seinem Buch. Es bräuchte (mindestens) einen eigenen Beitrag, um Vogelmanns anspruchsvollen Versuch auch nur ansatzweise nachzuzeichnen, „Wissen als mediatisierte Kraft von Wahrheit“ (ebd., S. 521) zu entwickeln.

die Verwendung des Wissensbegriffs gilt (vgl. Vogelmann 2022, S. 314), bilden Wissen und Meinung keine absolute Differenz, sondern aufeinander verwiesene Positionen inmitten machtvoller Zuschreibungen von Sinn, Normalität, Legitimität, Funktion, Vernunft u.v.m. Die Begriffe erhalten ihre Bedeutung somit in einem komplexen Auseinandersetzungsprozess, in dem um wirkungsvolle bzw. überzeugende Bestimmungen wie Grenzziehungen gestritten wird.<sup>6</sup>

Dass bereits in der Antike der Bezug auf den Begriff der *doxa* nicht einfach abwertend erfolgte, sondern selbst umstritten war, arbeitet Christian Bermes (2022) heraus. Für ihn lassen sich Meinungen weder ohne Weiteres dem Wissen gegenüberstellen, noch zielen sie unmittelbar auf individuelle Beliebigkeiten, Geschmacksurteile oder Empfindlichkeiten. Bermes spricht ihnen ebenso eine Erkenntnisfunktion zu wie auch einen kollektiven Charakter – z.B. im Sinne von Meinungsregimen oder der Rede von öffentlicher Meinung. Ihm zufolge kann *doxa* durchaus verbindliche Positionen ausdrücken, bleibt aber offen für die Auseinandersetzung mit alternativen Meinungen. Diese Lesart stützt Bermes (2022, S. 55) mit Arendt:

„Politisches Handeln und Wirken ist [...] eine Sache des Menschen mit all seinen Unwägbarkeiten, Unsicherheiten und Wagnissen, und diesem Zustand der Veränderung entsprechen die gängigen Meinungen der Menschen, die ebenfalls einem ständigen Wechsel unterworfen sind‘ [...]. Die Meinung gehört zu den ‚unerlässlichen Voraussetzungen aller politischen Macht‘. Sie bildet die Grundlage dafür, dass ‚zwischen den Menschen etwas Gemeinsames‘ sein kann.“

- 6 Prominent wurde bspw. Kants Bemühung, „*Meinen, Glauben und Wissen*“ zu unterscheiden: „*Meinen* ist ein mit Bewusstsein sowohl subjektiv, als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das letztere nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heißt es *Glauben*. Endlich heißt das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten das *Wissen*. Die subjektive Zulänglichkeit heißt *Überzeugung* (für mich selbst), die objektive, *Gewißheit* (für jedermann).“ (Kant 1998, A822/B850) Die Möglichkeit, Wissen oder Gewissheit zu erlangen, hängt für Kant folglich an der Erkenntnis der *zureichenden* Kraft einer Aussage, die nicht allein *subjektiv* zu überzeugen vermag, sondern *objektiv*, von allen als gewiss geteilt bzw. erkannt werden kann. Diese Möglichkeit bindet Kant an einen universalen Vernunftbegriff, der auch die Unterscheidung zwischen *Überreden* und *Überzeugen* strukturiert. Auch hier bezweifelt Vogelmann (2022, S. 30) zwar Kants Auffassung zur irreduziblen (Überzeugungs-)Kraft vernünftiger Argumentation, verweist aber auf die Notwendigkeit begründeter Differenzierungsversuche, um den Wahrheitsbezug nicht preiszugeben. In einer analytischen Wendung nähert er sich dem Verhältnis von Wissen und Wahrheit folgendermaßen: „Es gibt falsche Meinungen oder falsche Überzeugungen, aber kein falsches Wissen.“ Da umgekehrt jedoch ebenfalls keine Instanz (z.B. Vernunft) die Identität und Beständigkeit einer Wissensaussage als Wahrheit sichert und keine Artikulation jenseits ihrer Situiertheit und Praxis Kraft zu entfalten vermag, betont Vogelmann die Pluralität und Umstrittenheit von Wahrheit und schließt: „Es gibt zwar kein falsches, aber widerstreitendes Wissen.“ (ebd., S. 19)

## II

Wissen, Wahrheit und *post-truth*<sup>7</sup>

Die politische Philosophin Myriam Revault d'Allones geht in *Brüchige Wahrheiten* (2019) ebenso von der Situiertheit unserer Urteile aus und diskutiert die Diagnose einer Erosion tradierter Wissenssysteme im öffentlichen Raum. Im Anschluss an Arendt kennzeichnet es ihr zufolge gerade das „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“ (Arendt 2015, S. 222ff.), dass man nach den Konsequenzen eines bestimmten Wissensanspruchs fragt und mit Blick auf eine letztlich „unendliche[] Pluralität“ (Arendt 2016, S. 335) von Meinungen und kollektiver Praxis, verschiedene Optionen und Positionen abwägt. Der Begriff der *Öffentlichkeit* referiert dementsprechend auf einen sozialen Zusammenhang, insbesondere auf die Vorstellung eines Gemeinsinns, in dem das Problem der Repräsentation, der Integration oder auch der Bewährung vielfältiger Wissensansprüche und Meinungen, in einem streng genommen agonalen Raum unterschiedliche Effekte zeitigen kann (vgl. Revault d'Allones 2019, S. 12ff.; Seeliger/Sevagni 2021).

## Von der modernen Kritik an Wahrheit ...

Revault d'Allones (2019, S. 9ff.) unterscheidet verschiedene Weisen des Umgangs mit Wahrheit, die immer wieder diskutiert werden. Eine *erste* für die Neuzeit charakteristische Form ist die Dekonstruktion von vermeintlich unwiderruflichen Wahrheitsansprüchen und die Bemühung, unhaltbare Behauptungen nachhaltig zu dechiffrieren. Keine Aussage versteht sich einfach von selbst, sondern lässt sich in verschiedenen Hinsichten befragen. Darin steckt durchaus ein demokratischer Impuls, insofern jede Gruppe, jeder Pädagoge, jede Expertin, Geltungs- und Autoritätsansprüche *begründen* muss. Damit verbunden ist eine *zweite* Pointe im Anschluss an die freudsche Psychoanalyse, die die zentrale Stellung des Menschen als souveränes Erkenntnissubjekt in Frage stellt: Wir erkennen und handeln immer schon inmitten unterschiedlicher Konstellationen von Wünschen, sozialen Ansprüchen u.v.m. Die Vorstellung, dass wir ein klares und transparentes Verständnis von uns selbst und der Welt haben können, droht insofern diese Situiertheit abzublenden (vgl. Žižek 2008, S. 233ff.). Eine *dritte* Pointe formuliert Michel Foucault (1994, S. 39f.): Jeder Anspruch auf *Erkenntnis* oder *Wissen* ist mit der Frage nach der *Macht* verbunden, die Wirklichkeit so oder anders in die Form eines Wissens zu bringen und zu deuten, eine Perspektive für gültig, wahr, alternativlos zu erklären und in spezifischen Zusammenhängen zu etablieren. Geltung und Macht eines Wissens oder auch von Meinungen hängen somit an den Kontexten und der Praxis, in denen diese eine Rolle spielen sollen – und an der Autorität, auf die sie sich

7 Siehe dazu auch Mayer 2024 (i.V.).

stützen: *Reine Tatsachen* hingegen existieren nicht, da sie nur in Interpretationszusammenhängen bedeutsam werden (vgl. Revault d'Allones 2019, S. 10, 71). Die politische Philosophin verknüpft insofern die Erschütterung absoluter Wahrheit mit der Forderung nach einer kritischen Prüfung von Meinungen und Wissensansprüchen wie auch mit Arendts Gedanken, dass die gemeinsame Entfaltung und Anerkennung „menschlicher Würde“ (Rebentisch 2022, S. 10) auf eine Pluralität möglicher Positionen verwiesen bleibt.<sup>8</sup>

Die Brüchigkeit von Wahrheit verbindet Revault d'Allones allerdings nicht einfach mit der (häufig mit dem Index *postmodern* versehenen) These von deren Verflüchtigung, sondern mit einer Reflexion der mit dem Begriff verbundenen (politischen) Präntionen. Denn wenn man im öffentlichen Raum den Pluralitätsaspekt zu akzentuieren sucht, stellt sich mit einem Begriff von Wahrheit, der absolut und zwingend Gültigkeit beansprucht, ein Problem. So ist „vom Standpunkt der Politik gesehen [...] Wahrheit despotisch“ (Arendt 2016, S. 341). Für die Frage nach der Gültigkeit eines mathematischen Satzes wie: „Die Winkel eines Rechtecks ergeben in der Summe 360°“, oder einer historischen Tatsache wie: „Im August 1914 fielen deutsche Truppen in Belgien ein“ (ebd., S. 340), brauche es keine öffentliche Diskussion. Und selbst wenn Zuhörende die Gültigkeit in Zweifel ziehen, lässt sich die Geltung nicht so einfach erschüttern.<sup>9</sup> Die Referenz auf Wahrheit formiert in dieser Hinsicht einen machtvollen Anspruch, der eine spezifische Position festlegt. Dasjenige, was Arendt zufolge die Besonderheit des politischen Lebens ausmacht, „die Diskussion, der Austausch und Streit der Meinungen“ (ebd., S. 342), erscheint nachrangig oder ausgesetzt. Der Ausfall des Streits um Begründungen zeigt aber ein Dilemma an, das Arendt mittels der Rezeption von Leibniz' Unterscheidung zwischen Tatsachen- und Vernunftwahrheiten verdeutlicht.<sup>10</sup> In Bezug auf die Rede von einer *Tatsachenwahrheit* schreibt sie: „Alles, was sich im Bereich menschlicher

8 Den Aspekt der Prüfung und Bewährung von Artikulationen wendet Arendt produktiv, z.B. mit Verweis auf einen Dichter zur Zeit der Aufklärung: Für Lessing war „die Einsicht [entscheidend], dass der unerschöpfliche Reichtum des menschlichen Gesprächs unweigerlich zum Stillstand kommen müsste, wenn es eine Wahrheit gäbe, die allen Streit ein für allemal schlichtet“ (Arendt 2016, S. 333f.). Der unbegrenzte Reichtum an Aussagen, Erzählungen und Meinungen steht folglich gerade mit der Möglichkeit in Verbindung, unterschiedlichste Perspektiven einzunehmen, Skepsis zu äußern usw.

9 Es wäre ein machtvoller Akt, entsprechende Daten, in diesem Fall zum ersten Weltkrieg, aus den Geschichtsbüchern zu entfernen. – Zweifelsohne ist dies möglich. Bis in die heutige Zeit stellt die Frage, *welche* (nationale) Geschichte bzw. Geschichten erzählt werden sollen, ein Politikum dar. Arendt (2016, S. 331) verdeutlicht dies in Referenz auf Trotzki's Funktion in der Russischen Revolution, die in „keinem sowjetrussischen Lehrbuch erwähnt wird“. Die Aktualität dieser Problematik ließe sich hierzulande etwa im Streit um den letzten Band einer gemeinsamen polnisch-deutschen Reihe zur Geschichte Europas demonstrieren (vgl. Lesser 2023).

10 Wie Leibniz verknüpft Arendt die Rede von Tatsachenwahrheit mit dem Kontingenzbegriff und die Vernunftwahrheit mit dem Notwendigkeitsanspruch (vgl. Vogelmann 2022, S. 227f.).

Angelegenheiten abspielt – jedes Ereignis, jedes Geschehnis, jedes Faktum –, könnte auch anders sein, und dieser Kontingenz sind keine Grenzen gesetzt.“ (ebd., S. 344) Jede Tatsachenwahrheit kann bezweifelt werden, und erscheint genauso anfällig wie eine bloße, vorläufige Meinung. Damit ist gleichwohl keine einfache Abwertung des Meinungsbegriffs verbunden. Arendt macht auf einen interessanten Unterschied zwischen ihm und der Tatsachenwahrheit aufmerksam. Denn eine Tatsache erscheint zwar zwingend in Bezug auf die Richtigkeit eine Aussage, aber sie steht „jenseits von Übereinstimmung und Zustimmung“ (Revault d’Allones 2019, S. 73). Denn „während man sich mit unwillkommenen Meinungen auseinandersetzen, sie verwerfen oder Kompromisse mit ihnen schließen kann“ (ebd.), zwingt oder drängt uns eine Tatsachenwahrheit nicht einfach zu ihrer Anerkennung oder einer Stellungnahme. Es hängt von zahlreichen Faktoren ab, ob uns eine korrekte Aussage, eine Zahl, ein Datum kalt lässt oder ob wir sie für relevant erklären. – Die schlichte Möglichkeit, dass wir uns weigern können, anzuerkennen, dass die Straßen nass sind, obwohl es gerade regnet, dass wir für eine zerbrochene Glasscheibe verantwortlich seien, obwohl wir sie zerschossen haben etc., wird so für Arendt zum Index für die Schwierigkeit, schlicht davon auszugehen, dass die Behauptung einer Tatsache für andere oder gar für alle Bürgerinnen und Bürger Verbindlichkeit beanspruchen kann. Entsprechende Beobachtungen lassen sich *bezeugen*, aber streng genommen nicht *begründen*<sup>11</sup> (vgl. ebd., S. 343ff., 351ff.).

Mit einem weiteren Beispiel macht Arendt die Problematik eines Wahrheitsanspruchs deutlich, der nicht einer Tatsachenwahrheit, sondern dem Feld der *Vernunftwahrheit* zuzuordnen ist. Es geht um die Frage, inwiefern ein allgemeines moralisches Urteil Wahrheit beanspruchen kann. Dazu zitiert sie den „sokratischen Satz: ‚Es ist besser, Unrecht zu leiden als Unrecht zu tun.‘, weil er menschliches Verhalten betrifft und damit politische Implikationen hat“ (ebd., S. 346). Arendt bezieht sich hier zunächst auf einen Dialog in Platons Staat, der davon handelt, die Gesprächsteilnehmer zu überzeugen, dass sie, insofern gerechte Verhältnisse als geboten angesehen werden, streng genommen keine Ungerechtigkeit befürworten können (vgl. Fn 3). Für Platon ist, wie zu Beginn angesprochen, das Argument auf der Ebene des Denkens verbindlich, also zwingend: Wenn man als allgemein vernünftig anerkennt, für Recht und Gerechtigkeit zu argumentieren, wäre es – auf der Ebene des logischen Anspruchs an den Einzelnen als eines Denkenden – Ausdruck von Uneinsichtigkeit und fehlender Tugend, selbst Unrecht zu tun, was auch immer das im Detail heißen kann. Da sich das menschliche Zusammenleben allerdings nicht *notwendig, hinreichend, klar* auf die Ebene einer allgemeinen Gerechtigkeit oder Vernunft beziehen lässt, sondern wir, Arendt zufolge, handelnde Wesen sind, und in Bezug auf die Frage nach der Gestaltung der Welt, mit den verschiedensten Inter-

11 So lässt sich eine Aussage dazu treffen, wer die Scheibe zerbrochen hat, aber kein *Grund* verpflichtet mich oder die Zuhörenden auf diese. Es war einfach so, hätte aber auch anders sein können.



Quelle: Unterricht Biologie, Jg. 11, Heft 128, S. 24.

auf der Ebene der Aussage teilen, sondern der selbst das Handeln in öffentlich relevanten Bereichen prägt. Dieses Problem verschärft sich noch in Verbindung mit der Diskussion um den Begriff des Postfaktischen, um den es im nächsten Schritt geht.

### ... zur Post-Wahrheit

Revault d'Allones (2019, S. 11) betont im Zusammenhang mit der Rede von einer *Post-Wahrheit*, dass der politische Diskurs weniger durch wissenschaftliche Fakten strukturiert erscheint, sondern durch den Versuch, vermeintliche, gefühlte Interessenlagen aufzunehmen und mit diesen zu arbeiten. Dabei sei es irrelevant, ob eine bestimmte Meinung durch eine Tatsache gedeckt sei, sondern entscheidend wäre die Frage nach der *Wirkung*, die ein bestimmter politischer Standpunkt auf das Verhalten der Öffentlichkeit haben könnte. Für die politische Philosophin verliert damit der offen ausgetragene Streit um die Differenz von *wahr* und *falsch* an Bedeutung. Entscheidet aber allein die Wirksamkeit einer Position über deren Macht und Wahrheit, dann impliziert dies die „Aufhebung der Orientierung an Geltungsansprüchen. Ein solches Wahrheitsverständnis, das vielleicht der ehemaligen Trump-Administration unterstellt

essenlagen konfrontiert sind, überzeugt der sokratische Anspruch nicht einfach. Sobald z.B. nicht nur die Ambition der Vermeidung von Unrecht eine Rolle spielt, sondern etwa das Motiv des Nutzens oder der Vermeidung ungewollter Konsequenzen, zeigen sich vielfältige Problemlagen, die die Verbindlichkeit des sokratischen Satzes durchkreuzen. So kann es für bestimmte Gruppen in bestimmten Zusammenhängen durchaus nützlich sein, etwas ‚Unrechtes‘ zu tun, um Schaden zu vermeiden.<sup>12</sup> Der Punkt ist auch hier, dass der moralische Anspruch im Raum öffentlicher Auseinandersetzungen nicht einfach einen Verpflichtungszusammenhang herzustellen vermag, den alle nicht nur

12 Sokrates' Einsatz gibt Arendt eine abschließende Wendung: „Was dem Wahrheitsanspruch des sokratischen Satzes Geltung verschafft hat, ist offensichtlich eine Beweisführung sehr eigener Art, nämlich dass Sokrates sein Leben für diese Wahrheit einsetzte – nicht als er sich dem Gericht in Athen stellt, sondern als er sich weigerte sich der Vollstreckung des Todesurteils zu entziehen. (Das Urteil tat Sokrates Unrecht, aber es war legal unanfechtbar; sich ihm zu entziehen, hätte bedeutet, Unrecht zu tun.)“ (ebd., S. 350)

werden darf, macht jede Kommunikation in Verständigungsabsicht zunichte.“ (Nullmeier 2021, S. 30) In dieser Lesart bewegen sich postfaktische Aussagen jenseits des öffentlichen Raums des An- und Aufführens von Begründungen. Lars Gertenbach (2020) verweist an der Stelle darauf, dass es so scheint, als ob in der *post-truth*-Debatte eine Erkenntnis aus dem Performativitätsdiskurs ernst genommen wurde: Bei performativen Äußerungen geht es nicht um deren Prüfung und Beurteilung nach ‚wahr-/falsch-Kriterien‘, sondern mit der Performativität von Sprechakten stellt sich die Frage nach dem Gelingen und Misslingen einer Äußerung – und damit gerade auch nach den Umständen und Kontexten, die eine Artikulation machtvoll werden oder scheitern lässt. Angesichts dieser Befunde möchte ich mit Revault d’Allones nicht einfach unterschiedliche Phänomene weiter darstellen, sondern die folgende Frage diskutieren (vgl. ebd., S. 12): Wenn nun schon Wissensansprüche derartige Probleme haben, im politischen Raum Verbindlichkeit zu erzeugen, *wie lassen sich postfaktische Positionen problematisieren – wenn oder weil der Nachweis ihrer Unhaltbarkeit im öffentlichen Raum z.T. eigentümlich kraftlos erscheint?*

Eine mögliche Problematisierung setzt an der gleichen Stelle ein, an der auch der Wahrheitsbegriff zum Problem im Rahmen der Gestaltung unseres Zusammenlebens wird. Denn: Eine Welt, in der Wahrheit und Wissen einen absoluten Rang einnehmen würden, wäre eine alternativlose Welt, in der jeder Schritt, jeder Gültigkeitsanspruch, jede Verbindlichkeit als bereits entschieden zu betrachten ist.<sup>13</sup> Dass allerdings *reine* Fakten nicht existieren, dass diese stets interpretiert, kontextualisiert, begründet, ja auch besetzt, mit anderen Aussagen konfrontiert werden müssen, ist kein Grund zur Resignation, sondern verweist darauf, dass wir eben auf die Auseinandersetzung – mit und vor anderen – angewiesen sind. In Arendts (2016, S. 367) Worten:

„Denn was wir unter Wirklichkeit verstehen, ist niemals mit der Summe aller uns zugänglichen Fakten und Ereignisse identisch und wäre es auch nicht, wenn es uns je gelänge, aller objektiven Daten habhaft zu werden. Wer es unternimmt zu sagen, was ist [...], kann nicht umhin, eine *Geschichte* zu erzählen, und in dieser Geschichte verlieren die Fakten bereits ihre ursprüngliche Beliebigkeit und erlangen eine Bedeutung, die menschlich sinnvoll ist.“

Arendt formulierte diesbezüglich bereits Anfang der 1960er Jahre eine überraschende Pointe. Die vielfach beobachtbare Feststellung, dass die Referenz auf Wahrheit nicht gerade als politische Tugend betrachtet werden kann und die Lüge bis in die Gegenwart zur Erreichung politischer Zwecke genutzt wird, verknüpft sie mit einem für die Gestaltung der menschlichen Angelegenheiten entscheidenden Charakteristikum: mit der Fähigkeit zu handeln, etwas anders

13 Die Brisanz dieser Perspektive schließt an die für populistische Bewegungen signifikante Kritik am Establishment, an Expertokratien an, insofern Wissensansprüche und Entscheidungen (von oben herab) als alternativlose Vorgabe strukturiert und installiert erscheinen. Das Expertensystem imaginiert sich an der Funktionsstelle der Wahrheit oder Souveränität (vgl. Mayer / Schäfer 2019).

zu machen, die Verhältnisse zu verändern, etwas Neues anzufangen usw. So schreibt Arendt (2016, S. 323f.): „Die bewusste Leugnung der Tatsachen – die Fähigkeit zu lügen – und das Vermögen, die Wirklichkeit zu verändern – die Fähigkeit zu handeln –, hängen zusammen; sie verdanken ihr Dasein denselben Quellen: der Einbildungskraft“ und dem Aspekt der Freiheit, als der Möglichkeit anders, abweichend, auf unvorhergesehene Weise zu sprechen und zu handeln (vgl. Revault d’Allones 2019, S. 15, 71f.). Ohne die zunächst „geistige Freiheit“ (Arendt 2012, S. 324), die vorgegebenen Verhältnisse zu akzeptieren oder zu verändern, anders zu denken, wäre Arendt zufolge „Handeln unmöglich. Handeln ist aber das eigentliche Werk der Politik“ (ebd.). Diese Freiheit im Umgang mit Vorstellungen, mit Behauptungen, Verantwortungszuschreibungen usw., mache sich der Lügner zunutze. In Bezug auf den Streit um legitime Positionen im öffentlichen Raum, beschreibt die Lüge die Option einer Ablehnung oder Verfälschung von Tatsachen. Der damit aufgerissene Graubereich von Abstufungen dürfte unüberschaubar sein. Daher greift auch die Vorstellung, dass Lügen Politikerinnen und Politikern schaden, schlicht zu kurz (vgl. van Dyk 2017, S. 149).

### Der Umgang mit Imagination

Diese Überlegungen lassen sich im Kontext einer systematischen Lesart des Imaginationsbegriffs nochmals zuspitzen. Denn gewöhnlich wird nicht allein politisch unhaltbaren Behauptungen deren Fiktivität vorgehalten. Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen erscheint das damit aufgeworfene Problem nicht einfach durch den Verweis darauf gelöst, dass bestimmte öffentlich vertretene Standpunkte eben illusionär, verlogen o.ä. seien. Es ist nicht so, dass schlicht Faktisches dem Post-Faktischen oder das wahre Wissen den falschen Auffassungen gegenübergestellt werden können. Das heißt: *Selbstverständlich kann man das machen*, allerdings stellt sich die Frage, warum, wie man aktuell sieht, mit der Anrufung des Zwangs des besseren Arguments oder der Faktenlage, der sich jeder beugen müsse, das Problem *praktisch* nicht gelöst ist. Wie kann es sein, dass (nachweislich) haltlose Narrative hartnäckig vertreten werden? Ist das primär Effekt der Nutzung *falscher* Informationsquellen, denen mit *korrekter* Argumentation und Aufklärung zu begegnen ist?

Der elementare Gesichtspunkt mit Blick auf die Funktion der Einbildungskraft ist nun weder, dass so etwas wie Verständnis für gewaltsame, andere diskriminierende Positionen zu fordern sei, noch, dass sich eine unmissverständliche Lösung für die Frage nach Ansatzpunkten bietet, um Andere zu überzeugen. Es geht vielmehr darum, auf die konstitutive Funktion der Einbildungskraft zu reflektieren. In diesem Sinne wäre mit den genannten Autorinnen zunächst nicht einfach die Wahrheit der Post-Wahrheit gegenüberzustellen, sondern das *jeweilige Verhältnis* zur unhintergehbaren Funktion der Imagination in den Blick zu nehmen. *Unhintergebar* erweist sich die Imagination, weil

wir uns erst durch sie, so Cavell (1979, S. 85), auf ‚Welt‘ beziehen (können). Das heißt nicht, dass „alle Gegenstände einer wahrheitsfähigen Bezugnahme fiktional“ (Gabriel 2020, S. 27) seien, sondern dass jeder Wahrnehmungsprozess eine Bedeutungszuweisung impliziert – und damit ein überschießendes Moment konstitutiv *wirkt*, das nicht „direkt wahrgenommen wird“ (ebd.). Diesbezüglich lassen sich postfaktische Protestformate nicht einfach durch den Austausch von Fakten gegen Lügen oder Unwahrheiten charakterisieren, sondern durch die Ablenkung bzw. Leugnung des Moments der Vorstellungskraft in entsprechenden Positionen. Man kann daher von Ideologie im Sinne Claude Leforts sprechen. In einer Ideologie greift die Bemühung, den unabschließbaren Konflikt, der die Auseinandersetzung um legitime Positionen in demokratischen Zusammenhängen ausmacht und der sich um die Aufteilungen und Ungleichheiten des gesellschaftlichen Raums dreht, still zu stellen. In diesem Sinne versucht eine postfaktische Ideologie den Konflikt zu überwinden, indem bestimmte Auffassungen mit dem Anspruch universaler Geltung machtvoll durchgesetzt werden. Eine ideologische Auffassung zielt so gesehen auf bruchlose Kohärenz und darauf, eine spezifische Position dogmatisch als die „allein Wirkliche[]“ (Lefort/Gauchet 1990, S. 106) zu privilegieren. Ein postfaktischer Ideologe glaubt sich folglich nicht einfach im Besitz der Wahrheit, sondern inszeniert sich in *Identifikation* mit einer Position und Haltung, deren imaginäres Moment gleichsam abgestritten wird.

Während also zum einen, wie mit Gertenbach oben angesprochen wurde, der performative Charakter der Produktion von Wissen im Kontext von Machtverhältnissen im post-truth-Diskurs aufgenommen scheint, wird jedoch das Moment der *Hervorbringung* im Versuch der Durchsetzung der eigenen Position und damit die Pluralität und der Anspruch der Prüfung von Aussagen abgedunkelt. Für Revault d’Allones verliert dadurch der offene Streit mit Anderen, in dem niemand vorab und souverän einen absolut richtigen Standpunkt vertreten kann, an Bedeutung. Im Grunde spricht sie eine aporetische Situation an: Die basale Gefahr des Postfaktischen zeigt sich in einer Haltung und Praxis, in der der Streit um die Differenz von wahr und falsch quasi als irrelevant gilt, *weil* im Kontext der eigenen Position und Interessen(politik) die *Unterscheidung* keine Rolle mehr spielt – oder eben als störend empfunden wird (vgl. Revault d’Allones 2019, S. 25f., 31). *Man hat sich bereits entschieden.*<sup>14</sup> Protagonisten alternativer Fakten nehmen in einem grundlegenden Sinne gerade *keine* relativistische oder differenzierende Position ein – nach dem Motto: ‚Man könne das so und so sehen; es existieren verschiedene Wahrheiten‘ o.ä.

14 Das Supplement verkörpert die Figur des *Bullshitters* (Frankfurt 2014), der ebenfalls der *Differenz* von Plausibilität und Widersinn insofern gleichgültig gegenübersteht, dass seine Artikulationen sich je nach Interessenspektrum und kalkulierten Effekten – daher durchaus mit strategischer Sorgfalt – flexibel verschieben lassen. „Bullshit [muss] nicht notwendigerweise wahrheitswidrig sein [...]. Der Bullshitter [...] steht weder auf der Seite des Wahren noch auf der des Falschen.“ (ebd., S. 40f.; vgl. ebd., S. 20, 27; van Dyk 2017, S. 354)

Im Gegenteil: „[T]hey take the category of truth very seriously.“ (Zupančič 2022, S. 235) Für sie existieren nicht verschiedene Wahrheiten, sondern eine *andere* Wahrheit, die sich selbst aus dem Raum des Gebens und Nehmens von Gründen herauszunehmen sucht. Die Schwächung der *Unterscheidbarkeit* von *wahr* und *falsch*, von *haltbar* und *unhaltbar*, von *legitim* und *illegitim* kommuniziert insofern mit der Schwächung der politischen Imagination (im Sinne einer offenen, gemeinsamen Suche nach Alternativen). Wie Felix Trautmann (2019) herausstellt, wird somit nicht allein der Bezug auf die Wahrheit untergraben, sondern auch der auf die Unwahrheit: In postfaktischen Ideologien geht nicht nur das Moment des Streits verloren, sondern verloren gehen ebenso die Mittel oder die Bereitschaft, eine (genauer: die eigene) Position als nicht real, als unwirklich zu kennzeichnen. Die Möglichkeit, eine *Distanz* zur eigenen Auffassung einnehmen zu können, ist jedoch entscheidend, um eine postfaktische Sicht auf die Wirklichkeit – für denjenigen bzw. mit demjenigen, der sie vertritt – in Frage stellen zu können. Man kennt das von Talkshows: Diese bieten nach ihrer Ausstrahlung häufig einen Fakten-Check. Das kann zwar helfen, dem Vorwurf der Lüge zu begegnen, reduziert aber, so Trautmann (ebd.), den öffentlichen Meinungsstreit auf die aktuell gegebenen, anerkannten Positionen. Ob sich dadurch die *Verbindlichkeit*, die eine postfaktische Ideologie für deren Vertreterinnen und Vertreter entfalten kann, erschüttern lässt, bleibt bestenfalls offen. Die Rede von *alternativen Fakten* beinhaltet insofern eine doppelte Verweigerung: gegenüber jenem agonalen „Raum des Gebens und Nehmens von Gründen, an dem jeder Wahrheitsanspruch seinen Prüfstein findet“ (Rebentisch 2022, S. 19) sowie gegenüber dem konstitutiven Moment der Imagination in einer Auseinandersetzung, in der plurale, eigene und abweichende Sichtweisen Gegenstände der Reflexion bilden. Der Verlust des Streits läuft in postfaktischen Auffassungen gerade auf die Strapazierung eines Faktenbegriffs hinaus, der sich *einerseits* durch die Disqualifizierung von Wissensansprüchen auszeichnet, die vermeintlich die Meinungen des „korrupten Establishments“ (ebd., S. 20), der Eliten und Experten repräsentieren. *Andererseits* entziehe sich eine Faktenrhetorik, die die Tatsachen auf der eigenen Seite und den Fake stets der Gegenseite unterstellt, der Möglichkeit der Disqualifikation und behauptet sich jenseits von Infragestellungen, Prüfungen oder abweichenden Lesarten (vgl. ebd.). Die Abwehr *des Moments der Imagination* in den öffentlichen Debatten markiert so gesehen die Härte und Gewalt einer Situation, in der es kaum mehr möglich erscheint, eine Distanz zu der jeweils eigenen Konstellation von Auffassungen einzunehmen oder Alternativen zu benennen. Ohne Anerkennung der konstitutiven Funktion der Einbildungskraft – und damit von pluralen Positionen – erscheint es daher ausgeschlossen, um Begründungen, Interpretationen etc. zu streiten und den Versuch zu unternehmen, sich in die Position eines anderen hineinzusetzen, dabei zu scheitern, Perspektiven zu verschieben, zu korrigieren und so „die Frage nach der Fiktion und ihrer Beziehung zum Realen, ihrer Produktivität und/oder ihrem Missbrauch neu zu stellen“ (Revault

d'Allones 2019, S. 101). Das entscheidende Problem, nicht nur in politischen Zusammenhängen, reflektiert sich also weniger in der Entgegensetzung von Aussagen, die als rationale Wahrheit ausgegeben werden können und solchen, die Täuschungen beinhalten, sondern im Prozess der „Meinungs- und Urteilsbildung“ (ebd., S. 55) selbst.

Diesen auch pädagogisch relevanten Gesichtspunkt könnte man mit Cavell (2016, S. 221) so fassen: Dass ein Wissensanspruch für mich Verbindlichkeit erhält, gründet nicht einfach in einer individuellen Entscheidung dafür oder dagegen. Was ich als legitime und verpflichtende Aussage anerkenne, was ich für relevant und richtig halte, was zu meiner Überzeugung wird, ist weder aus sich heraus überzeugend und legitim, noch entscheide ich mich einfach für einen Standpunkt. Vielmehr verhalte ich mich innerhalb sozialer Zusammenhänge zu Moral- oder Wissensansprüchen, zu Meinungen, Einschätzungen, Erzählungen u.v.m., die an mich adressiert werden – oder auch nicht. An welcher Stelle ich einklinke, zustimme oder betroffen bin, ist nicht einfach in Bezug auf die Vorstellung einer inneren Stimme der Vernunft, des Bauchgefühls oder des Gewissens herleitbar, sondern meine Positionierungen stehen in Relation zu einer Vielzahl von Stimmen, Affekten und Sprachen, zu Gemeinsinn und machtvollen sozialen Zusammenhängen. Man könnte hieran anknüpfend in Bezug auf den Bildungsbegriff pointieren, dass nur dann, wenn wir zu unseren Bestimmungen und Positionen einen Abstand einnehmen – wenn wir das, was wir meinen, wissen, für wahr halten, zur Disposition stellen, d.h. selbst distanziert betrachten und prüfen können –, sich von Selbstbestimmung sprechen lässt. Eine Selbstbestimmung, die auch die Möglichkeit von Selbstkritik und Dialogfähigkeit beinhaltet (vgl. Rebentisch 2010, S. 183). Diese zunächst formale Lesart wirft allerdings auch hinsichtlich gegenwärtiger Auseinandersetzungen einige Schwierigkeiten auf. Denn insofern die Imagination nicht einfach für ein fiktives Moment steht, sondern eine konstitutive Funktion in der Beziehung auf *Welt* bezeichnet, impliziert deren Ablendung in der Proklamation einer anderen Wahrheit, auch die Ablendung, die Verdrängung etc. der Irritation durch eine Wirklichkeit, die nicht der eigenen Auffassung entspricht, genauer: die in Konflikt mit eigenen Vorstellungen, mit affektiven Besetzungen, Interessen etc. steht (vgl. Zupančič 2022). Während es vermutlich leicht fallen dürfte, diesen Punkt im Zusammenhang mit Verschwörungstheorien kritisch zu markieren, wird das Feld der Auseinandersetzung komplexer, wenn wir uns aktuellen Positionen zuwenden, die bspw. mit einem Wissen um den Klimawandel argumentieren und dabei die Fortführung unserer Lebens- und Produktionsweisen mit katastrophalen Zukunftsszenarien in Verbindung setzen.

### III „Springfield in 50 years“

Renata Salecl bezieht sich zu Beginn ihres Buches *A Passion for Ignorance* (2022) auf eine Szene aus der Serie *Die Simpsons*, aus der 20. Staffel, Episode 17 (Erstausstrahlung 19.04.2009). Diese Folge spielt u.a. auf den 2006 erschienenen Dokumentarfilm *Eine unbequeme Wahrheit* an. Lisa Simpson soll im Fach „social studies“ einen Aufsatz schreiben, in dem sie die Frage bearbeitet: „Wie wird [ihre Heimatstadt] Springfield in 50 Jahren aussehen?“<sup>15</sup> Bei ihrer Internetrecherche stößt sie auf eine Reihe von Katastrophen, die sich im Kontext der Diskussion über globale Erwärmung um die Verknappung des Trinkwassers, um unseren Lebensstil und um das Sterben der Eisbären drehen. Während ihr Mitschüler Ralf bei der Präsentation seiner Recherchen in der Grundschule den technischen Fortschritt betont, in dem z.B. Staubsauger sehr leise ihre Arbeit verrichten und man keine Angst mehr vor dieser Technik haben müsse, wirft Lisa ihm unhaltbaren Optimismus vor und entwirft ein apokalyptisches Szenario, in dem man in Springfield in 50 Jahren angesichts der globalen Erwärmung nicht mehr leben kann, es zu Überflutungen und Dürren kommt. Aufgrund des Entsetzens, das ihre Präsentation in der Klasse auslöst, wird sie zum Schulleiter zitiert und es kommt zu folgendem Dialog:

Schulleiter: „Entweder hast Du ein schwer gestörtes emotionales Gleichgewicht oder Du hast leidenschaftlich auf die ernüchternde Wahrheit reagiert. In beiden Fällen kommt nur intensive Therapie in Frage.“ Und er überreicht Lisa die Visitenkarte einer psychologischen Arztpraxis.

Lisa: „Was bringt mir eine Therapie, wenn die Welt in Schutt und Asche liegt.“

Schulleiter: „Oh, keine Ahnung. Aber wenn Du hingehst, bring‘ diese Zeitschrift für mich zurück. Jemand muss sie mir in die Tasche gesteckt haben.“

Genau diese Ignoranz gegenüber der globalen Erwärmung prägt das Verhalten der Erwachsenen in der Serie. An keiner Stelle erscheint das gewohnte Leben in Springfield mit all seinen Eigentümlichkeiten irritiert. Nur Lisa selbst ist nachhaltig erschüttert – und kurzzeitig die Mitschülerinnen und Mitschüler während ihrer Präsentation. Selbst ihre Eltern bleiben unbeeindruckt von der Haltung Lisas. Sie sind allein besorgt um ihr Wohlergehen und begleiten sie beim Gang zur Therapeutin. Die Ärztin diagnostiziert, dass Lisa „an einer umweltbedingten Depression“ leide und verschreibt ihr ein neues Medikament mit dem Namen „Ignorital“. Auch wenn die Mutter von Lisa, March Simpson, den Eindruck hat, dass Lisa noch zu jung ist, „um sich Glücksspielen einzuwerfen“, beginnt Lisa in der nächsten Szene mit ihrer Therapie, als sie wieder von bedrückenden Gedanken zum Klimawandel eingeholt wird. Während sie das gewohnte morgendliche Hupen des Schulbusses noch auf folgende Weise kommentiert: „Na

15 Alle Zitate in Anführungszeichen ohne weitere Angaben beziehen sich auf die angegebene Folge.

dann, auf den Weg zur Schule. Wo sie unsere kleinen Köpfe auf eine Zukunft vorbereiten, die wir nie erleben werden“, nimmt sie im Schulbus die erste Pille mit den Worten ein: „Willkommen in Euphoristan.“ Kurz darauf setzt die medikamentöse, ihre Depression in Glücksgefühle verwandelnde Wirkung ein, die zugleich die Wahrnehmung ihrer (z.T. von Gewaltszenen gezeichneten) Umwelt bildlich mit Smileys überzeichnet. Da Lisas Glücksgefühle sie dadurch auch unfähig machen, Gefahren wahrzunehmen, unterbindet ihre Mutter einige Zeit später die Medikamenteneinnahme. In einer Szene danach formuliert Lisa gegenüber ihrem Bruder Bart, was sie aus ihrer Erfahrung in der letzten Zeit gelernt habe: Dass man nicht verzweifeln dürfe und der Gefahr ins Gesicht sehe müsse. Lisa gelingt es, sich aus ihrer leidenschaftlichen Verhaftung an ein düsteres Zukunftsszenario ein Stück weit zu lösen.

Mit Salecl (2022, S. 3f.) gesprochen, inszenieren diese Szenen ebenso individuelle Strategien, mit denen ein potentiell irritierendes Wissen auf Abstand gehalten wird, wie auch kollektive Strategien, die dazu dienen, ein Wissen, das die bestehenden (Macht-)Verhältnisse oder ideologischen Mechanismen übermäßig in Frage zu stellen droht, ebenfalls einzuhegen oder zu widerlegen. Damit unterstreicht sie, dass die Frage der Bezugnahme auf ein bestimmtes Wissen zwar auf heterogene Weisen gefasst werden kann, aber nicht einfach auf eine Vorstellung von Sachlichkeit in Gestalt neutraler Tatsachen zu reduzieren ist. Salecl untersucht also Strategien und Verhaltensweisen, die den *Streit um die gemeinsamen Angelegenheiten* im Sinne Arendts zu unterlaufen versuchen. Das trifft allerdings auch auf die angesprochenen Szenen in der Simpsons-Folge zu. Lisas Aussagen zur globalen Erwärmung in 50 Jahren werden an keiner Stelle bspw. auf ihre Geltungskraft und ihre Konsequenzen für die Gegenwart geprüft. Sie selbst nimmt eine absolute Position ein, die apokalyptisch ist und mit dem Label Depression codiert wird, und alle anderen folgen ebenfalls quasi *absolut* ihren chaotischen alltäglichen Gewohnheiten. Lisas zunächst radikale Auffassung wird medikamentös betäubt und mündet in den verallgemeinernden Satz, dass man sich Gefahren stellen müsse, ohne dass dies noch in Bezug auf das Thema Klimawandel weiter ausgeführt wird. – Selbstverständlich: Es geht um eine Folge der *Simpsons*, in der die leidenschaftliche Bindung an eine Position des Wissens in ihrer Nachdrücklichkeit ironisch bis zynisch zugespitzt inszeniert wird. Es handelt sich ja nicht um zeitdiagnostisches und aufklärerisches Bildungsfernsehen – oder?

Abschließend soll ernst genommen werden, dass der Streit um die gemeinsamen Angelegenheiten im öffentlichen Raum überaus komplex, unabschließbar, nicht einfach sachlich und von machtvollen Interessen geleitet erscheint. Zudem seien einige Parallelen zur aktuellen Klimadiskussion erlaubt. So wurde die Rede von Lisa vor ihrer Klasse in Springfield mehrmals mit Greta Thunbergs Sätzen im September 2019 auf der UN-Klimakonferenz in New York verglichen (z.B. Jones 2019): „How dare you continue to look away. [...] You say you hear us and that you understand the urgency. But no matter how sad and

angry I am, I do not want to believe that.“ (Thunberg 2019) Wenn man akzeptiert, dass sich in diesem Zitat eine – unterschiedlich justierbare – Betroffenheit artikuliert, die auf ein spezifisches Wissen um den Klimawandel anspielt und darüber aktuelle politische Umgangsweisen mit der Thematik problematisiert, dann könnte man behaupten, dass Thunbergs Protest sich dagegen stemmt, dass ihre Einschätzung ignoriert wird. Angesichts der in Kapitel II angesprochenen Debatten und der Problematik einer „Betroffenheitsdidaktik, [die] das moderne demokratische Ethos untergraben“ (Reichenbach 2005, S. 57) könnte, kann eine Idealisierung des (Streit-)Motivs nicht den Fluchtpunkt der Auseinandersetzungen bilden. Jedoch ist, wie Revault d’Allones (2019, S. 71) einwirft, die Forderung nach einem demokratisch auszutragenden Streit (bspw. unter dem Stichwort Meinungsfreiheit) nicht nur dann selbst Fake oder ein politisches Schauspiel, wenn eine hegemoniale Position als alternativlos behauptet und durchgesetzt wird (vgl. Fn 13), sondern auch dann, wenn *nichts* mehr als Tatsache gilt, wenn *jede* Position (wie im Kontext der post-truth-Debatte) bestritten wird oder (wie die Reaktionen auf Lisa Simpsons Positionierung zum Klimawandel zeichnen) nivellierbar erscheint. Ich nehme daher am Ende des Beitrags nochmal Abstand von der Abgründigkeit des Begriffs der Post-Wahrheit und schließe mit dem Vorschlag der groben analytischen Unterscheidung von drei Konfliktfeldern, die zweifelsohne komplexe, ineinandergreifende Bereiche der Abwägung unterschiedlicher Geltungsansprüche im Kontext der Klimadebatte markieren.

Ein *erstes* Feld richtet sich auf die Analyse von *Wissensansprüchen*. Es existieren offenkundig nicht nur unterschiedliche, sondern konträre oder widerstreitende Wissensansprüche (vgl. Vogelmann 2022, S. 386ff.; Fn 6): z.B. zwischen dem Wissen um den Klimawandel und Wissensansprüchen, die sich auf ökonomische, politische oder rechtliche Verhältnisse richten. So wird im öffentlichen Raum das Erreichen der Klimaziele als relevant thematisiert, aber wirtschaftliches Wachstum, die Erhaltung von Arbeitsplätzen und zuletzt die nationale Sicherheit stehen ebenfalls auf der politischen Agenda. Für die verschiedenen Bereiche können jeweils plausible (d.h. in bestimmten Grenzen sinnvolle, gültige) Gründe herangezogen werden: Man kann gemeinsame Schnittpunkte behaupten und z.B. für grünes Wachstum plädieren; man kann ebenfalls den Widerstreit stärker herausarbeiten und im Anschluss an wissenschaftliche Klimamodelle auf Kippunkte, im Sinne von nicht umkehrbaren Entwicklungen verweisen (vgl. z.B. Dixon-Declève et al. 2022).<sup>16</sup>

Daran knüpft unmittelbar ein *zweiter* Punkt an, insofern der Weg von der Anerkennung und Legitimität eines Wissens(anspruchs) nicht unmittelbar zu einer Antwort auf die Frage nach daraus zu ziehenden *Konsequenzen*, nach de-

16 An der Stelle soll kurz daran erinnert werden, dass in der Analyse von Wissensansprüchen wie auch in den folgenden beiden Punkten die Frage nach differentiellen Interpretationsvarianten und machtvollen Interessen gerade nicht einfach ausgeklammert werden kann. Daher geht es abschließend nur darum, ein Spektrum an konfliktreichen Positionen anzudeuten.

ren Legitimität, Reichweite usw. führt. So kann die öffentlich breit rezipierte Forderung nach einer nachhaltigen Veränderung in unterschiedlichen Sektoren unserer Konsumtions- und Produktionsweisen im Kontext konstruktiver Szenarien möglicher Transformationen weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Das Spektrum von Positionierungen reicht gleichwohl bis zu grundsätzlichen Kritiken bspw. einer neokolonialen Vorherrschaft politischer und ökonomischer Regime, die ungleiche bis zerstörerische Bedingungen und damit Ausbeutungsverhältnisse weiter oder neu reproduzieren (vgl. Euler 2022, S. 77ff.).

Ein *drittes* Feld fragt nach der Legitimität *pluraler Formen* der Artikulation unterschiedlicher Positionen im öffentlichen Raum. Man könnte diesbezüglich etwa Vorstellungen zu einer vernünftigen Abwägung und Diskussion unterschiedlicher – ökologischer, ethischer, politischer usw. – Geltungsansprüche analysieren, bis hin zu Formen zivilen Ungehorsams (vgl. Celikates 2010) – und damit auch rechtlichen Fragen. Dass selbst die praktische Arbeit in pädagogischen Institutionen von Protestformaten nicht einfach ausgenommen werden kann, wurde spätestens mit den Aktivitäten der sozialen Bewegung *Fridays-for-Future* für einige Zeit nachdrücklich erkennbar. Erinnert sei ebenso daran, dass die Anerkennung der Relevanz bestimmter Aussagen zum Klimawandel durch die Schülerinnen und Schüler kaum als einfaches Resultat unterrichtlicher Wissensvermittlung begriffen werden kann, wie auch an den rechtlichen Konflikt zwischen Schulpflicht und Demonstrationsrecht, der an Schulen unterschiedlich gehandhabt wurde. Dass wiederum hochgradig differente Formen der Beteiligung und des Engagements (in unterschiedlichen Artikulationen von Distanz und Nähe) sowie auch Ein- und Ausschlüsse im Kontext der *Fridays-for-Future*-Bewegung thematisiert werden können, verweist nochmals auf die konstitutive Funktion der Imagination zurück: Die Bindung an ein Wissen repräsentiert nicht einfach eine ‚reine Tatsache‘ o.ä., sondern in dieser artikuliert sich eine praktisch auf unterschiedliche Weisen von individuellen wie kollektiven Gesichtspunkten, von vielfältigen Interessen u.v.m. durchzogene Positionierung, die den offenen Streit um Wissen und Meinungen erforderlich macht.

## Literatur

- Arendt, Hannah (2012): Die Lüge in der Politik. Überlegungen zu den Pentagon-Papieren. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken II. München/Zürich, S. 322-353.
- Arendt, Hannah (2015): Vita activa oder vom tätigen Leben. München/Zürich.
- Arendt, Hannah (2016): Wahrheit und Politik. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich, S. 327-370.
- Bermes, Christian (2022): Meinungskrise und Meinungsbildung. Eine Philosophie der Doxa. Hamburg.
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2021): Aus Politik und Zeitgeschichte. Verschwörungstheorien, 71. Jg. 35-36.

- Cavell Stanley (1979): *The World Viewed. Reflections on the Ontology of Film*. Enlarged Edition. Cambridge/London.
- Cavell, Stanley (2016). *Der Anspruch der Vernunft. Wittgenstein, Skeptizismus, Moral und Tragödie*. Berlin.
- Celikates, Robert (2010): *Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie*. In: Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin, S. 274-300.
- Dixson-Declève, Sandrine et al. (2022): *Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten*. Bonn.
- Dolar Mladen (2022): *On Rumours, Gossip and Related Matters*. In: Johnston, Adrian/Nedo, Bostjan/Zupančič, Alenka (Ed.): *Objective Fictions. Philosophy, Psychoanalysis, Marxism*. Edinburgh, S. 144-164.
- Euler, Peter (2022): „Nicht-Nachhaltige Entwicklung“ und ihr Verhältnis zur Bildung. In: Michaelis, Christian/Berding, Florian (Hrsg.): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung*. Bielefeld, S. 71-89.
- Foucault, Michel (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M.
- Frankfurt, Harry G. (2014). *Bullshit*. Frankfurt/M.
- Gabriel, Markus (2020): *Fiktionen*. Berlin.
- Gertenbach, Lars (2020): *Von performativen Äußerungen zum Performative Turn. Performativitätstheorien zwischen Sprach- und Medienparadigma*. In: *Berlin J Soziol* 30, S. 231-258.
- Jones, Damian (2019): „The Simpsons“ predicted Greta Thunbergs’s change speech in 2007. <https://www.nme.com/news/the-simpsons-predicted-greta-thunbergs-climate-change-speech-in-2007-2551972>; 06.09.2023.
- Kant, Immanuel (1998): *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg.
- Lefort, Claude/Gauchet, Marcel (1990). *Über die Demokratie: Das Politische und die Institutionierung des Gesellschaftlichen*. In: Rödel, Ulrich (Hrsg.): *Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie*. Frankfurt/M., S. 89-122.
- Lesser, Gabriele (2023): *Kein Interesse an deutsch-polnischen Perspektiven*. In: *taz*, 24.05.2023, S. 7.
- Mayer, Ralf (2024): *Situierungen – Erzählung, Wissen, Imagination*. In: Geldner-Belli, Jens et al. (Hrsg.): *Widerstreitendes Erzählen*. Wiesbaden (i. V.)
- Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred (Hrsg.) (2019): *Populismus – Aufklärung – Demokratie*. Baden-Baden.
- Müller, Jan-Werner (2016): *Was ist Populismus? Ein Essay*. Berlin.
- Nullmeier, Frank (2021): *Wahrheit, Öffentlichkeit und Meinung*. In: Vogelmann, Frieder/Nonhoff, Martin (Hrsg.): *Demokratie und Wahrheit*. Baden-Baden, S. 23-43.
- Rebentisch, Juliane (2010): *Hegels Missverständnis der ästhetischen Freiheit*. In: Menke, Christoph/Rebentisch, Juliane (Hrsg.): *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin, S. 172-190.
- Rebentisch, Juliane (2022): *Der Streit um Pluralität. Auseinandersetzungen mit Hannah Arendt*. Berlin.
- Reichenbach, Roland (2005): *Politische Bildung und die Regulierung psychischer Affiziertheit*. In: Ders./Breit, Heiko (Hrsg.): *Skandal und politische Bildung*. Berlin, S. 51-60.
- Revault d’Allones, Myriam (2019). *Brüchige Wahrheit. Zur Auflösung von Gewissheiten in demokratischen Gesellschaften*. Hamburg.

- Salecl, Renata (2022): *A Passion for Ignorance. What we choose not to know and why.* Princeton.
- Seeliger, Martin/Sevignani, Sebastian (Hrsg.) (2021): *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit? Leviathan.* Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft, Sonderband 37, 49. Jg. Baden-Baden.
- Thunberg, Greta (2019): *Speech At The U.N. Climate Action Summit, September 23, 2019.* <https://www.npr.org/2019/09/23/763452863/transcript-greta-thunbergs-speech-at-the-u-n-climate-action-summit>; 13.06.2023.
- Trautmann, Felix (2019): *Schwach geworden. Politische Verführung und das Versprechen der Demokratie.* Vortrag. Lange Nacht der Sozialforschung. Demokratie und Wahrheit, 01.02.2019. <https://www.facebook.com/1075742172545916/videos/vb.1075742172545916/414106949418735/?type=2&theater>; 07.09.2023.
- Van Dyk, Silke (2017): *Krise der Faktizität? Über Wahrheit und Lüge in der Politik und die Aufgabe der Kritik.* In: PROKLA. Verlag Westfälisches Dampfboot, 47. Jg., Heft 188, Nr. 3, S. 347-367.
- Vogelmann, Frieder (2022): *Die Wirksamkeit des Wissens. Eine politische Epistemologie.* Berlin.
- Vogelmann, Frieder/Nonhoff, Martin (2021): *Wahrheit und Demokratie. Zum Stand einer schwierigen Beziehung.* In: Dies. (Hrsg.): *Demokratie und Wahrheit.* Baden-Baden, S. 7-19.
- Žižek, Slavoj (2008). *Psychoanalyse und die Philosophie des deutschen Idealismus.* Wien.
- Zupančič, Alenka (2022): *A Short Essay on Conspiracy Theories.* In: Johnston, Adrian/Nedo, Bostjan/Zupančič, Alenka (Ed.): *Objective Fictions.* Philosophy, Psychoanalysis, Marxism. Edinburgh, S. 232-249.

# Gesundheit braucht soziale Unterstützung

Mehr als jede\*r siebte Sozialarbeiter\*in arbeitet im Gesundheitswesen. Und viele weitere haben in ihrem Arbeitsfeld einen Bezug zur Gesundheit. Doch was genau ist unser politischer Auftrag und wie arbeiten wir effektiv mit anderen Professionen zusammen?

Wirksame Gesundheitsförderung erfordert ein Verständnis für soziale Schutzfaktoren, die gegen Krankheit und Chronifizierung wirken: unterstützende Netzwerke, Gesundheitskompetenz, Selbstbestimmung und faire Chancen in Bezug auf Bildung, Wissen, Einkommen, Wohnraum.

Die

# FORUM sozial

**3/2023 zeigt unter anderem:**

- Wieso Gesundheitsförderung in der Jugendhilfe klarer definiert sein muss
- Gute Beispiele für Alleinerziehende, Jungen und Männer, Arbeitslose
- Die Notwendigkeit, Gesundheitsschutz auch für Sozialarbeiter\*innen zu verbessern
- Wo die digitale Spaltung der Gesellschaft auch Fragen der Gesundheit berührt
- Die Trialog-Methode, um die Ressourcen von Betroffenen, Angehörigen und Fachkräften sinnvoll zu bündeln
- Und viele weitere Themen, die Recovery und Salutogenese betreffen

Selbst mal reinschauen oder Einzelausgabe verschenken? Die gibt's für 12,50 Euro unter [dbsh.de/shop](https://dbsh.de/shop) – und für DBSH-Mitglieder kostenlos.



AUSGABE  
3/2023  
**IN BEWEGUNG**  
GESUNDHEIT UND  
SOZIALE ARBEIT

Und weil sich gute, konstruktive, fachliche und kontroverse Gespräche nicht zwischen zwei Umschlagseiten bündeln lassen, laden wir Sie ein, dabei zu bleiben – als neues Mitglied, dessen Interessen der DBSH vertritt!

[dbsh.de/  
mitglied-werden](https://dbsh.de/mitglied-werden)



Deutscher Berufsverband  
für Soziale Arbeit e.V.

# DBSH

Jörg Schlömerkemper

## Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Erziehung und Bildung in Verantwortung  
für eine lebenswerte Zukunft



Jörg Schlömerkemper

## Eigene und gemeinsame Lernarbeit

Erziehung und Bildung in  
Verantwortung für eine  
lebenswerte Zukunft

2024 • 182 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-3012-4 • eISBN 978-3-8474-1949-5 (Open Access)

Die traditionellen Formen und Inhalte des Unterrichts werden den Herausforderungen der Zukunft nicht mehr gerecht. Über „Bildungs“-Wissen hinaus ist ein erweitertes und anspruchsvolles Verständnis von „Erziehung“ erforderlich. In dieser Zielsetzung wird ein alternatives Konzept der Lernorganisation entwickelt: Heranwachsende erarbeiten in eigener Lernarbeit individuelle Kompetenz-Profile und erfahren gleichzeitig in gemeinsamen Projekten, dass alle mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen verantwortungsbewusst zum Gelingen beitragen können und müssen.

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



Edwin Hübner,  
Thomas Damberger (Hrsg.)

**Kinder stärken in Zeiten  
der Digitalisierung**  
In Krisen reflexive Energie  
entwickeln

2024 • 218 S. • kart. • 33,00 € (D) • 34,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-3022-3 • eISBN 978-3-8474-1958-7

Das digitalisierte und von multiplen Krisen geprägte Alltagsleben hat große Auswirkungen auf die Welt- und Selbstbeziehungen junger Menschen. Vor allem die zunehmende Verlagerung von Lern- und Lebensprozessen in den digitalen Raum erweist sich als Ausdruck vorherrschender Bildungsparadigmen, die mit einer Entpädagogisierung einhergehen. Der Band benennt aktuelle Herausforderungen und zeigt Ansätze für eine Verlebendigung des Pädagogischen in post-pandemischen Zeiten auf.

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



Ralf Bohnsack, Tanja Sturm,  
Benjamin Wagener (Hrsg.)

**Konstituierende  
Rahmung und  
professionelle Praxis**  
Pädagogische Organisationen  
und darüber hinaus

2024 • 480 S. • kart. • 39,90 € (D) • 41,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-3008-7 • eISBN 978-3-8474-1945-7 (Open Access)

Die Praxeologische Wissenssoziologie sowie die Dokumentarische Methode zeichnen sich durch fortdauernde Reflexion, Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung ihrer Kategorien in der empirischen Auseinandersetzung aus. Im Zentrum stehen das Verhältnis zwischen propositionaler und performativer Logik sowie die Kategorie des konjunktiven Erfahrungsraums. Die Autor\*innen bearbeiten dies für organisationale konjunktive Erfahrungsräume und fokussieren pädagogische Felder und solche der sozialen Arbeit.

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