

Krüger, Jens Oliver [Hrsg.]; Müller, Thomas [Hrsg.]

Wirksamkeit als Argument

Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2019, 121 S. - (Wittenberger Gespräche; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Krüger, Jens Oliver [Hrsg.]; Müller, Thomas [Hrsg.]: Wirksamkeit als Argument. Halle-Wittenberg : Martin-Luther-Universität 2019, 121 S. - (Wittenberger Gespräche; 6) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183067 - DOI: 10.25656/01:18306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183067>

<https://doi.org/10.25656/01:18306>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wirksamkeitsversprechen, -vermutungen und -erwartungen spielen in der pädagogischen Reflexionstradition sowie im zeitgenössischen Diskurs von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine wesentliche Rolle.

Wirksamkeit wird überall dort zu einem Argument, wo mögliche Gegenhorizonte wie Unwirksamkeit, Wirkschwäche oder Nebenwirkungen zu erwarten sind.

Die Beiträge des Bandes reflektieren die Vielgestaltigkeit, in der Wirksamkeit im pädagogischen Kontext als Argument eingesetzt wird. Dabei zeigt sich, wie sich die moderne Pädagogik in der Beschäftigung mit ihren Wirksamkeitsargumentationen notwendig selbst zum Thema wird.

ISBN 978-3-750267-03-9

Wirksamkeit als Argument

Krüger / Müller (Hrsg.)

WG
VI

Jens Oliver Krüger
Thomas Müller (Hrsg.)

Wirksamkeit als Argument

Wittenberger Gespräche VI

KRÜGER / MÜLLER (HRSG.)

Wirksamkeit als Argument

Wittenberger Gespräche 2017

Band VI

JENS OLIVER KRÜGER / THOMAS MÜLLER (HRSG.)

WIRKSAMKEIT ALS ARGUMENT

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Bibliographische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet abrufbar unter [http:// dnb.d-nb.de](http://dnb.d-nb.de).

© 2019 Jens Oliver Krüger / Thomas Müller

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk sowie einzelne Teile desselben sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen ist ohne vorherige schriftliche Zustimmung der Herausgebenden nicht zulässig.

ISBN 978-3-750267-03-9

Inhalt

Jens Oliver Krüger / Thomas Müller

Wirksamkeit als Argument. Eine Einleitung 7

Florian Heßdörfer

Testen und Beraten. Hermann Ebbinghaus, Hugo Münsterberg und die psychologische Reinigung der Pädagogik 21

Jens Geldner / Kirsten Puhr

Ein Fake als Eklat. Hegemoniale Auseinandersetzungen um die Evidenz der Sonderpädagogik 37

Melanie Schmidt

Das Wirksamkeitsversprechen der Schulinspektion. Eine Diskursanalyse des Sprechens über Schulinspektion in Forschungsinterviews 61

Jens Oliver Krüger / Sofia Konrad

Neues aus der pädagogischen Apotheke? Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen 89

Thomas Geier

Diesseits der Willkommenskultur. Wirksamkeitsversprechen des Sozialen im Kontext freiwilliger Flüchtlingsarbeit 103

AutorInnen des Bandes 123

Wirksamkeit als Argument

Eine Einleitung

Wirksamkeitsversprechen, -vermutungen und -erwartungen spielen in der pädagogischen Reflexionstradition sowie im zeitgenössischen Diskurs von Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine wesentliche Rolle. Um Wirksamkeit kreisen einige der zentralen, immer wieder gestellten und neu zu stellenden Fragen pädagogischen Denkens und Handelns. Hierzu zählen etwa die Frage nach den Erfolgsbedingungen „guten“ Unterrichts und gelingender Erziehung, nach der Effektivität und der Kausalität pädagogischen Wirkens, nach den Beziehungen zwischen pädagogischer Theorie und Praxis, dem Verhältnis von pädagogischem Wissen und Können oder nach dem Charakter und den Aufgaben wissenschaftlicher Pädagogik.

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – des breiten Fragehorizonts lässt sich mitunter eine relativ geringe theoretische Durchdringung der Debatten um Wirksamkeit konstatieren. Vielleicht liegt dies auch daran, dass pädagogisches Denken und Handeln immer mit Skepsis und Vorbehalten gegenüber Wirksamkeitsannahmen bzw. mit dem Vorwurf der Wirkungslosigkeit konfrontiert sind. Wirksamkeit, das ist nicht erst seit der von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982) angestoßenen Debatte über das „Technologiedefizit“ bekannt, lässt sich nicht ohne Erwägungen über die Unwirksamkeit denken. Auch insofern liegt es nahe, (Un-)Wirksamkeit als „strategischen Knotenpunkt“ (Kessl u. a. 2014: 83) im pädagogischen Diskurs zu begreifen, in dem sich grundlegende Probleme und offene Fragen wie in einem Brennglas bündeln und die Fäden unterschiedlicher argumentativer und rhetorischer Figuren des Pädagogischen zusammenlaufen.

Üblicherweise, d. h. alltags- und umgangssprachlich, bezeichnet „Wirksamkeit“ die Fähigkeit oder Eigenschaft von etwas oder jemandem, eine bestimmte Wirkung bei etwas anderem hervorzurufen oder auf jemand anderen auszuüben: Jemand oder etwas ist Ursache von etwas anderem oder – in abgeschwächter Form – hat Einfluss auf etwas anderes bzw. jemand anderen. Von „Wirksamkeit“ ist aber nicht nur die Rede, wenn eine bestimmte Wirkung ausgeübt oder festgestellt wird. Mindestens genauso üblich ist es, von „Wirksamkeit“ sprechen, wenn etwas oder jemand die gewünschte Wirkung zeigt, also erfolgreich wirkt. Ganz generell deutet sich hier schon an, dass „Wirksamkeit“ kein neutrales oder rein beschreibendes Wort ist, sondern in seinem Gebrauch mindestens eine implizite Normativität mitschwingt, die Erfolg und Gelingen unterstellt.

Richten wir den Blick von der Alltags- zur Bildungs- und zur Wissenschaftssprache. In diesen Zusammenhängen wird der Begriff der Wirksamkeit gewöhnlich mit dem Begriff der Verursachung assoziiert oder sogar identifiziert. Beide Begriffe, Wirksamkeit und Verursachung, lassen sich dem Begriff der *Kausalität* zuordnen, der sich auf das Verhältnis von Ursache und Wirkung bezieht und zu unterscheiden ist von der logischen Beziehung zwischen Grund und Folge. Während antike und mittelalterliche Philosophie im Anschluss an Aristoteles verschiedene Ursachentypen diskutieren, richten neuzeitliche Philosophie und Naturwissenschaft den Blick allein auf Wirkursachen bzw. den wirkursächlichen Zusammenhang von Ereignissen (*causa efficiens*), der in Experimenten untersucht wird und sich in Techniken der Beherrschung der Natur übersetzen lässt (vgl. Gabriel u. a. 1995: 373). Seinen klassischen Ausdruck findet die Verbindung zwischen der experimentellen Erforschung der Wirkursächlichkeit von Ereignissen und ihrer technischen Anwendung in einem berühmten Aphorismus Francis Bacons:

„Wissen und menschliches Können ergänzen sich insofern, als ja Unkenntnis der Ursache die Wirkung verfehlen lässt. Die Natur nämlich lässt sich nur durch Gehorsam bändigen: was bei der Betrachtung als Ursache erfasst ist, dient bei der Ausführung als Regel“ (Bacon 1620/1990: 81).

Neben der Nähe, die zwischen dem Wirksamkeits- und dem Kausalitätsbegriff besteht, ist zu berücksichtigen, dass Wirksamkeit nicht selten als Synonym für *Effektivität* (verstanden als Zielerreichung bzw. als Verhältnis von Angestrebtem und Erreichtem) sowie für *Effizienz* (verstanden als Wirtschaftlichkeit bzw. als Verhältnis von Aufwand und Ertrag) gebraucht wird. Wenn man über Wirksamkeit spricht und damit Effektivität und Effizienz meint, treten die auf Gelingen und Erfolg abstellende Normativität und der Aspekt der technischen, regelhaften Anwendung von Programmen unterschiedlichster Art recht deutlich hervor. Wenn „Wirksamkeit“ als Argument auftritt, sind Akzentverschiebungen und Wechsel von einem eher analytisch-deskriptiven zu einem normativ getönten, technischen bzw. technologischen Begriffsverständnis nichts Ungewöhnliches. Dies kann zu Verwirrungen führen.

Wie schillernd der Begriff der Wirksamkeit ist, zeigt sich auch, wenn man versucht, ihn ins Englische zu übertragen. Wissenschafts- und fachsprachlich sind mindestens drei Bezeichnungen gebräuchlich, die jeweils spezifische Bedeutungsgehalte aufweisen: Während mit *efficacy* die Wirksamkeit einer Maßnahme bzw. Behandlung unter kontrollierten (experimentellen) Bedingungen gemeint ist, bezieht sich *effectiveness* auf die Wirksamkeit einer Maßnahme bzw. Behandlung unter realen Bedingungen, in quasi-experimentellen Settings. Von beiden zu unterscheiden ist *efficiency*, verstanden als Wirksamkeit im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung. Der

Mediziner Brian Haynes (1999) hat diese Dreiteilung auf die eingängige Formel „Can it work? Does it work? Is it worth it?“ gebracht.

Die Mehrdeutigkeit des Wirksamkeitsbegriffs bringt es mit sich, dass in manchen Diskussionszusammenhängen, die um Wirksamkeit kreisen, der Begriff selbst nicht oder zumindest nicht prominent auftaucht, sondern eines oder mehrere seiner Synonyme. Im Umkehrschluss heißt dies, dass Wirksamkeit auch dann als Argument im Raum steht, wenn beispielsweise in grundlagentheoretischen Reflexionen „edukative Kausalitäten“ (Benner 2018) unterschieden werden oder im Diskurs um Qualitätssicherung im Bildungswesen „Effizienz, Effektivität, Evaluation und (zumeist) Empirie“ (Klieme/Tippelt 2008: 7) im Fokus stehen.

Ein kurzer Blick in die Wissenschaftsgeschichte unterstreicht allerdings, dass es nicht nur um Begriffe und ihre Verwendung geht, wenn Wirksamkeit als Argument genutzt wird. Für die Entwicklung der modernen Sozialwissenschaften ist die Orientierung an experimenteller Forschung, wie sie sich in den Naturwissenschaften seit dem 17. Jahrhundert etabliert hatte, entscheidend. Was Luc Boltanski (2013: 403) für die Soziologie festhält, trifft in bestimmter Weise auch auf die moderne Pädagogik zu, wobei deren Ambitionen womöglich sogar weiter reichen:

„Weil sie sich einem Gegenstand widmet [...], der sich in den Augen derer, die in ihm agieren und seine Zeugen sind (wenn nicht seine Opfer), in Form einer Ereigniskonstellation äußert, war die Soziologie von Anfang an mit der Frage der Kausalität konfrontiert. Da sie in einem Kontext entstanden ist, der vom Durchbruch der Experimentalwissenschaften geprägt war, die sich auf Dispositive stützen, die den Beweis für jene Kausalbeziehungen liefern sollten, die der physischen Welt eine stabile Grundlage verleihen, konnte die Soziologie die Frage der Kausalität nicht außer Acht lassen, wenn sie ihren Anspruch, als Wissenschaft anerkannt zu werden, aufrechterhalten wollte.“

Ausgehend von der knapp umrissenen Problemlage kann gefragt werden, wieso, von wem, wofür und inwiefern „Wirksamkeit“ in Anspruch genommen bzw. als Argumentationsfigur genutzt wird: Weshalb ist es wichtig, Wirksamkeit zu behaupten oder zu versprechen? Welche Funktionen, welche Zwecke sollen damit erfüllt werden, was soll gezeigt, was bewiesen werden? Wie gewinnen Wirksamkeitsversprechen eine Machtförmigkeit und Autorität? Welche Akteure und Instanzen des pädagogischen Feldes behaupten Wirksamkeit? Welche weiteren Akteure und Instanzen anderer Felder kommen hinzu? Worauf beziehen sich ihre Wirksamkeitsannahmen jeweils, d. h. im Hinblick worauf behaupten oder vermuten sie Wirksamkeit? Was ist dabei jeweils mit „Wirksamkeit“ gemeint, d. h. wie wird „Wirksamkeit“ konkret modelliert und damit auch intelligibel und akzeptabel gemacht? Liegen diesen Modellierungen abstrakte Wirksamkeitsmodelle zugrunde, die jeweils – in zeitlich und räumlich variablen Figuren – respezifiziert werden? Oder variieren die konkreten Wirksamkeitsverständnisse so stark, dass allenfalls Familienähnlichkeiten zu konstatieren sind?

Selbstverständlich ist mit dem vorliegenden Band nicht der Anspruch verknüpft, erschöpfende Antworten auf diesen Fragenkomplex zu formulieren. Mit der Unterschiedlichkeit der in ihm versammelten Beiträge unterstreicht er allerdings die Notwendigkeit, sich ausführlicher und in systematischer Absicht mit Wirksamkeit im Kontext pädagogischer Wissenschaftsentwicklung und Theoriebildung zu beschäftigen, ohne dabei die praxisformierende Dimension von Wirksamkeitsargumentationen zu übersehen. Hier sind Reflexionsgewinne zu erwarten – nicht zuletzt deshalb, weil sich die moderne Pädagogik in der Beschäftigung mit ihren Wirksamkeitsargumentationen notwendig selbst zum Thema wird.

Unterschiedliche Wirksamkeitsverständnisse

In der Differenz ihrer unterschiedlichen Bestimmungsvarianten lassen Wirksamkeitsargumentationen Rückfragen an den Standort zu, von dem aus Wirksamkeit in den Blick genommen wird. In seiner Schrift „Über die Wirksamkeit“ (frz. *Traité de l'efficacité*) differenziert der französische Sinologe François Jullien (1999) in kulturvergleichender Sicht zwischen unterschiedlichen Wirksamkeitsverständnissen. Die Art und Weise, in der Wirksamkeit im Horizont der westeuropäischen Philosophie gedacht werde, unterscheide sich fundamental von der Logik, in welcher man sich ihrer in der chinesischen Philosophie versichere. Während das westeuropäische Denken mit großer Selbstverständlichkeit auf ein handelndes Subjekt rekurriert, gehe das chinesische Denken mit der gleichen Selbstverständlichkeit von der Prämisse aus, dass „die Wirkung sich diskret aus sich selbst entfaltet – und zwar als Konsequenz und durch reine Immanenz“ (ebd.: 119). Nicht „Subjekt“ und „Handlung“, sondern „Situation“ und „Transformation“ (ebd.: 249f.) bildeten den Nucleus eines solchen Wirksamkeitsdenkens. Eingedenk der Problematik, dass die Standortgebundenheit kulturvergleichender Studien im Kulturvergleich notwendig mitzudenken ist, was es nahelegt, solche Vergleiche als Konstruktionen zu beschreiben, ist die Leistung von Julliens Schrift vor allem darin zu sehen, dass sie einen befremdenden Blick auf Eigenheiten der westeuropäischen Wirksamkeitskonzeption entwirft und deren Selbstverständlichkeit hinterfragt. Jullien argumentiert, dass die Vorstellung von „Wirksamkeit“ im westeuropäischen Denken üblicherweise mit der Verwirklichung einer Idealform verknüpft sei. Stets rechnet man mit einem idealen Skript, einem Plan, einer Methode, einer Strategie:

„Alle machen das Gleiche, der Revolutionär entwirft das Modell des zu schaffenden Gemeinwesens, der Soldat den Plan zur Kriegsführung, die Wirtschaftswissenschaftler die Kurve des zu realisierenden Wachstums ... So viele auf der Welt projizieren Schemata und Idealitätsschablonen, die man dann in die Wirklichkeit umsetzen muß“ (ebd.: 15).

Die Voraussetzung idealer Ziele führt zu theoriestrategischen Folgekosten, da die Differenz zwischen einem idealen Plan und der nicht hinreichend berechenbaren Verwirklichung von Wirklichkeit in das Wirksamkeitsdenken integriert werden muss. Denn „unser Handeln beruht auf Unbestimmtheit; es kann die Kontingenz nicht beseitigen, und seine Besonderheit widersteht der Allgemeinheit des Gesetzes“ (ebd.: 16). Die preußische Militärliteratur – auf die sich Jullien gerne beruft – hat diese Differenz als „entsetzliche Friktion“ (Clausewitz 2014: 98) thematisiert, an deren Kontrolle permanent mit vertieften planerischen Tätigkeiten gearbeitet werden müsse: u. a. durch die Kalkulation von Wahrscheinlichkeiten oder eine Evaluation von Wirksamkeit ex post. Die Vorstellung, dass sich Wirksamkeit quasi selbstläufig vollziehe, und dass es darauf ankomme, „etwas geschehen zu lassen [...] damit sich die Welt ‚von selbst‘ transformieren kann“ (Jullien 1999: 126), ist dieser Wirksamkeitskonzeption fremd.

Wenn „Wirksamkeit“ im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als „eine Art Knotenpunkt der modernen Pädagogik“ (Thompson 2017: 52) erkannt wird, dann wird damit implizit die kulturelle und historische Bedingtheit der pädagogischen Denkform zum Thema, die sich an einem bestimmten, kulturell und historisch codierten Wirksamkeitsverständnis orientiert, das über eine eigene „Problemsignatur“ (Kessl u. a. 2014: 83) verfügt. Diese Problemsignatur ist in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder neu bearbeitet und verhandelt worden.

Wirksamkeit als „Problemsignatur des Pädagogischen“

Wenn pädagogische Wirksamkeit nicht als solider Tatbestand, sondern als Problemsignatur begriffen wird, so bedeutet dies, dass sich jede Behauptung einer Feststellung, Kontrolle oder Herstellung von pädagogischer Wirksamkeit auf ihre entproblematisierenden Prämissen befragen lässt. Eine solche Befragung, die den „Umgang mit unterstellter Kausalität“ (Luhmann 1982: 47), mit möglicher Unwirksamkeit, Wirkschwäche oder unerwünschten Nebenwirkungen notwendig in das Wirksamkeitsdenken integriert, lässt sich in der pädagogischen Theoriebildung wiederkehrend beobachten.

Schon im Horizont der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird der Umstand reflektiert, „dass bei allem sorgsam überlegten Handeln doch ungewollte Nebenwirkungen eintreten“ (Spranger 1965: 39). Die Problemsignatur des Pädagogischen manifestiert sich bei Eduard Spranger im „Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung“ (ebd.).

Auch die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der empirischen Wissenschaftsausrichtung der pädagogischen Disziplin kreist früh um das Wirksamkeitsproblem. Wolfgang Brezinka mahnt eine Beschäftigung mit dem „Problem der Wirkung von erzieherischen Handlungen und Erziehungseinrichtungen“ (Brezinka 1981: 79) an, und in der Proklamation einer „realistische[n] Wendung in der Pädagogischen Forschung“ (Roth 1962)

stellt Heinrich Roth fest, dass es das Ziel empirischer Forschung sei, Einsicht zu gewinnen „in die Wirksamkeit von Unterrichtsweisen und Erziehungsstilen, in die Wirksamkeit von psychischen, gesellschaftlichen und sachlogischen Bedingungsfaktoren – denen Leben und Erziehung – im hemmenden und im fordernden Sinne – unterliegen“ (ebd.: 488). Die Problemsignatur des Pädagogischen wird hier nicht nur in der Schwierigkeit manifest, Wirksamkeit zuverlässig herzustellen und zu beobachten, sondern auch in der Frage, ob „die Voraussetzung solcher Wirkungsgesetzmäßigkeiten im Geschäft der Erziehung nicht Verrat an der Bestimmung des Menschen zur Freiheit“ (ebd.: 488) bedeuten.

Prononciert wird Wirksamkeit als pädagogische Problemsignatur in Reflektionen der frühen 1980er Jahre diskutiert. In dem erstmals 1979 publizierten Aufsatz „Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik“ von Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (1982), wird argumentiert, dass Kausalität, Rationalität und Selbstreferenz zwar „für die Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft zentral“ (ebd.: 12) seien, sich jedoch unmöglich in ein einheitliches pädagogisches Handlungsmodell übersetzen ließen. Dies führt zu der Frage, ob angesichts eines pädagogischen Technologiedefizits nicht wenigstens die Entwicklungsfähigkeit einer „Technologieersatztechnologie“ (ebd.: 21) reflektiert werden könne, was herausfordernd genau erscheint:

„Es geht [...] keineswegs nur um die Frage, ob der Lehrer durch bestimmtes Handeln bestimmte Wirkungen bewirken kann, oder darum, wie erfolgswahrscheinlich seine Strategien sind. Schon die Voraussetzungen für deren Anknüpfung sind nicht hinreichend trennscharf zu ermitteln.“ (ebd.: 31)

In Anknüpfung an diesen Diskurs fokussiert Jürgen Oelkers (1982: 149) auf das Verhältnis von Intention und Wirkung und stellt zuspitzend fest:

„Zwischen Intention und Wirkung gibt es keinen ‚eindeutigen‘ naturwissenschaftlichen Kausalnexus. Die Verbindung ist die einer antizipierenden Interpretation, d. h. sie kommt nicht anders als durch den Handelnden selbst zustande. Eine solche Interpretation wäre nicht möglich ohne Gebrauch der Kausalkategorie, aber das darf nicht verwechselt werden mit einem schlechthin kausalen Geschehen.“

Andere Autoren wie Heinz-Elmar Tenorth kritisieren hingegen, dass die Diagnose des pädagogischen Technologiedefizits mit einem zu engen Wirkungsbegriff operiere (z. B. Tenorth 1999; kritisch hierzu Hollstein 2011). In diesem Diskussionsumfeld setzt wiederum Oelkers (1984) interessante Akzente, indem er den Fokus vom pädagogischen Handeln auf die pädagogische Theoriebildung verschiebt und nach grundlegenden Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit fragt, die im Kontext der Diskussion des Theorie-Praxis-Problems identifiziert werden können. Oelkers' Überlegungen scheinen noch immer aktuell zu sein für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, die sich heute vielleicht nicht (mehr) offensiv

selbst beschreiben als „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“, die diesen Anspruch aber auch nie aufgegeben haben, sondern immer wieder erneuern.

Deutlich wird dies etwa an der Verschärfung der Wirksamkeitsdebatte, die mit der Implementation von Mechanismen Neuer Steuerung im Bildungs- und Sozialwesen (vgl. Polutta 2014) einhergegangen ist. In diesen Kontext gehört die Forderung nach einer Evidenzbasierung pädagogischer Interventionen. Wertvoll, erfolversprechend und im Horizont von Antragslogiken „förderfähig“ erscheinen nunmehr solche pädagogischen Initiativen, die sich über die Absicherung eines „experimentell gesicherte[n] und generalisierbare[n] Wissen[s] über das, was wirkt“ (Bellmann/Müller 2011) autorisieren. Unabhängig von der Frage, ob die Wirksamkeit pädagogischer Maßnahmen tatsächlich empirisch überprüfbar ist, gerät die performative Dimension von Wirksamkeitsversprechen in den Fokus der Aufmerksamkeit (vgl. auch Thompson 2014). Indem sich ein Wissen über seine Evidenzbasierung autorisiert, erhält es als Wissen eine besondere Durchsetzungskraft. Wirksamkeit avanciert zu einem bedeutsamen Argument.

Dieser Aspekt einer doppelten Wirksamkeit von (wissenschaftlichem) Wissen ist insofern bedeutsam, als die Befürworter evidenzbasierter Pädagogik bei ihrer Suche nach einem Wissen darüber, was wirkt, eher traditionellen Vorstellungen über die praktische Bedeutung naturwissenschaftlichen Wissens folgen (z. B. Slavin 2002). Wie oben erwähnt, geht das klassische Modell der praktischen Anwendung wissenschaftlichen Wissens u. a. zurück auf Francis Bacon. In diesem Modell wird der instrumentelle Charakter von Forschung und Wissenschaft betont. Demnach ist das wissenschaftliche Wissen, das sich auf die Objekte und Ereignisse der Natur bezieht, unmittelbar wirksam und anwendbar. Man kann dieses Modell auch als technologisch bezeichnen. Zwei Bedingungen müssen erfüllt sein, damit das Modell zutrifft: Die erste Bedingung lautet, dass das wissenschaftliche Wissen abgesondert ist von den Objekten und Ereignissen, auf die es sich bezieht. Es handelt sich um verallgemeinertes Wissen (Gesetz), das auf beliebig viele konkrete Objekte angewendet werden kann (Regel). Dieses Wissen ist zwar praktisch wirksam, bezieht sich aber nicht noch einmal auf die Praxis, die durch es verändert wird (vgl. hierzu Giddens 1995a: 405ff.). Die zweite Bedingung lautet, dass die Objekte des Wissens dem Wissen über sie indifferent gegenüberstehen. Sie treten nicht in Interaktion mit dem Wissen über sie. Das heißt jedoch nicht, dass die Objekte passiv sind (vgl. Hacking 1999: 104f.)

Ob das technologische Modell auf die soziale Welt zutrifft und zu den Sozialwissenschaften passt, ist seit langem äußerst umstritten. Fraglich ist ebenso, ob sich die traditionellen Vorstellungen über die praktische Bedeutung naturwissenschaftlichen Wissens auf die Erziehungswissenschaft übertragen lassen oder ob die Erziehungswissenschaft in einer anderen Weise

praktisch bedeutsam ist als die (angewandten) Naturwissenschaften (vgl. hierzu Biesta 2011: 113ff.).

Anhänger einer evidenzbasierten Pädagogik im engeren Sinne gehen davon aus, dass das technologische Modell auch für die Pädagogik gilt, dort aber bislang zu oft ignoriert wurde. Die bisherige wissenschaftliche Pädagogik erscheint aus ihrer Perspektive als ein Fehlschlag. Auf der Grundlage des technologischen Modells wollen sie die Pädagogik umgestalten, wobei das Vorbild die angewandten Naturwissenschaften sind.

Einwenden lässt sich gegen diese Sichtweise, dass die beiden Bedingungen des technologischen Modells auf die Sozialwissenschaften und ihren Gegenstand, die soziale Welt, nicht bzw. nur eingeschränkt zutreffen: *Erstens* ist sozialwissenschaftliches Wissen nicht in der gleichen Weise abgegrenzt von seinem Gegenstand wie naturwissenschaftliches Wissen. Die Sozialwissenschaften durchdringen ihren Gegenstand und sind in ihn einbezogen. *Zweitens* steht die soziale Welt dem sozialwissenschaftlichen Wissen nicht indifferent gegenüber, sondern interagiert mit ihm:

„Soziologisches Wissen schraubt sich in den Bereich des sozialen Lebens hinein und aus diesem Bereich wieder heraus, und es gehört als integraler Bestandteil mit zu diesem Vorgang, daß dieses Wissen dabei sich selbst als auch diesen Bereich umgestaltet“ (Giddens 1995b: 26).

Bezieht man diese Überlegung auf die evidenzbasierte Pädagogik und die von ihr ausgelöste neuere Debatte um Wirksamkeit, so besteht die Pointe darin, dass Wissen über die soziale Welt nicht nur technologisch wirksam ist, sondern bereits durch seine öffentliche Darstellung und Kommunikation Eingang in die soziale Welt findet, die soziale Welt (und damit auch sich selbst) verändert und insofern wirksam ist (vgl. Bellmann/Müller 2011: 10).

Wirksamkeit als Argument

Als Argument wird Wirksamkeit unterschiedlich gebraucht und rhetorisch wirksam. Dabei ist zu beachten, dass die Performativität der Rede eine eigene Wirksamkeit zeigt, denn:

„Rede wirkt, *indem* sie sich vollzieht und sie vollzieht sich *als* Wirkung. Ihre Wirksamkeit kommt ihr nicht als Eigenschaft zu, sondern gründet in *nichts anderem* als ihrem Vollzug [...]“ (Hetzl 2011: 10).

Eine Auseinandersetzung mit „Wirksamkeit als Argument“ hat also stets (auch) die Wirksamkeit von Wirksamkeitsargumentationen zu hinterfragen. Der Rekurs auf Wirksamkeit kann sich in Abhängigkeit vom jeweils fokussierten sozialen Kontext als ein starkes oder schwaches Argument erweisen. Die Eignung von Wirksamkeit als Argument ist selbst legitimierungsbedürftig und autorisiert sich in Abgrenzung zu mindestens vier möglichen Gegenhorizonten:

- *Unwirksamkeit*: Die Unwirksamkeit bzw. die Wirkungslosigkeit fungiert als direkter Gegenbegriff zur Wirksamkeit. Insofern ein Interesse an Wirksamkeit unterstellt wird, lässt sich die Durchführung einer Handlung, deren Unwirksamkeit zu befürchten steht, nur schwer legitimieren.
- *Alterierende Wirksamkeit*: Wirkungen können anders ausfallen als erwartet. Wenn die festgestellte Abweichung in Relation zum antizipierten Effekt gravierend genug erscheint, kann dies die Legitimation eines Wirksamkeitsversprechens in Frage stellen.
- *Wirkschwäche*: Bei der Wirkschwäche handelt es sich um einen Sonderfall der alterierenden Wirksamkeit. Man geht zwar davon aus, dass sich Wirksamkeit identifizieren lässt, doch unterhalb der Schwelle, unter der diese Wirksamkeit eine soziale Relevanz garantiert, bleibt sie ein schwaches Argument.
- *Nebenwirkungen*: Nebenwirkungen stellen Wirksamkeit nicht per se in Frage. Die Feststellung einer Nebenwirkung eröffnet zuallererst einen Nebenschauplatz zum eigentlich fokussierten Wirkungskreis. Sofern es gelingt, eine Nebenwirkung als irrelevant oder sogar erwünscht darzustellen, stellt dies die Legitimation eines Wirksamkeitsversprechens nicht in Frage. Das geschieht erst in dem Fall, in dem eine unerwünschte Nebenwirkung das Wirksamkeitsversprechen schwächt oder übersteigt.

Immer dann, wenn es gelingt, die vier genannten Gegenhorizonte rhetorisch zu marginalisieren, avanciert Wirksamkeit zu einem stärkeren Argument. Und auf starke Argumente kommt es an: Unabhängig davon, ob sich die Wirksamkeit pädagogischen Handelns zuverlässig evaluieren lässt, lässt sich dieses Handeln doch zumindest über die Behauptung von Wirksamkeit autorisieren. Christiane Thompson (2017: 82) spricht diesbezüglich von einem „unendlichen Regress von Legitimation und Wirksamkeit“. Wirksamkeit reüssiert „als Motor und Anspruch der Veränderung“ (ebd.: 49) zugleich.

Vor dem Hintergrund der bis hierher rezipierten pädagogische Rhetoriken und Argumentationen wird anschaulich, wie tief die Orientierung an Wirksamkeit in die neuzeitliche pädagogische Denkform eingeschrieben ist. Dabei ist die Frage, wie Wirksamkeitsargumentationen empirisch wirksam werden, bislang erst in Ansätzen erschlossen (vgl. Bellmann/Müller 2011; Thompson 2017). Die Beiträge des vorliegenden Bandes liefern diesbezüglich weiterführende Perspektiven.

Zu den Beiträgen

Der vorliegende Band geht zurück auf die Tagung „Wittenberger Gespräche VI“, die vom 27. bis 29. April 2017 im Tagungszentrum Leucorea in der Lutherstadt Wittenberg stattfand. Als Herausgeber danken wir allen Autorinnen und Autoren ganz herzlich für ihre Geduld sowie Nicole Vidal als Mitorganisatorin der Tagung.

Die hier versammelten Beiträge decken ein breites Themenspektrum ab: Es reicht vom Einfluss der Psychologie auf die pädagogische Wissenschaftsentwicklung über neuere wissenschaftliche und bildungspolitische Debatten um Wirksamkeit und ihren Einfluss auf die Sonderpädagogik als fachwissenschaftliche Disziplin und auf die Organisation Schule sowie den Stellenwert von Wirksamkeit als Argument in Ratgebern für Schule und Unterricht bis zur Bewältigung gesellschaftspolitischer Probleme, wie sie im Kontext der Migrationsbewegungen im Jahr 2015 aufgetreten sind.

Der erste Beitrag setzt wissenschaftshistorisch und systematisch an: *Florian Heßdörfer* fragt, welchen Einfluss die laborbasierte, experimentelle Psychologie Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts auf das pädagogische Denken hatte und wie sie unter anderem von dort aus in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge diffundiert ist. Seine These lautet, dass die vermeintlich praxisferne Laborpsychologie, die von Hermann Ebbinghaus begründet wurde, auf die traditionelle pädagogische Rhetorik zurückwirkt und diese dahingehend verändert, dass das wissenschaftliche Wissen aus den Laboren in einschlägige Formeln einer Pädagogik „vom Kinde aus“ integriert wird. Wie sich dieser Transfer von Argumenten und Wissensbeständen professionalisiert, illustriert Heßdörfer auch am Beispiel Hugo Münsterbergs, der nicht nur als Experte experimenteller Psychologie in Erscheinung trat, sondern auch als Berater für alle Lebenslagen.

Jens Geldner und *Kirsten Puhr* thematisieren Wirksamkeit in zweifacher Hinsicht: einerseits als Gegenstand der Argumentation, andererseits im Hinblick auf die Wirksamkeit von Argumenten. Am Beispiel des sogenannten KUNO-Fakes, der in der Sonderpädagogik 2016 und 2017 für einen Eklat sorgte, richten sie den Blick auf die Rhetorik der Evidenzbasierung. Den KUNO-Fake begreifen sie als ein Experiment, das in kritischer Absicht durchgeführt wurde, um die diskursive und forschungsstrategische Dominanz einer Evidenzorientierung in der Sonderpädagogik zu problematisieren und vor diesem Hintergrund eine Auseinandersetzung über das Selbstverständnis der Sonderpädagogik als Wissenschaft zu initiieren. Ihre diskursanalytische Lektüre des (später von den Urhebern als Fälschung enttarnten) Forschungsberichts sowie der diesen Bericht flankierenden Texte – ein Kommentar und eine Satire – deutet darauf hin, dass ein Fake auch nicht-intendierte Nebenwirkungen haben kann.

Melanie Schmidt beschäftigt sich mit der diskursiven Verhandlung der Wirksamkeit von Schulinspektionen. Am Beispiel von Interviews mit Schulleiter*innen arbeitet sie heraus, wie sich das Wirksamkeitsversprechen von Schulinspektionen „auf doppelte Weise in das Sprechen einwebt“: als Sachthema und Beobachtungskategorie. Unabhängig von der Feststellung, dass sich die Schulleitungen zu der optimistischen Annahme einer produktiven Wirkung von Schulinspektionen für Einzelschulentwicklungen, ganz unterschiedlich ins Verhältnis setzen, zeigt die Analyse auf, dass das Wirksamkeitsversprechen der Schulinspektionen die Rede der Interviewten

trotzdem in grundlegender Art und Weise strukturiert. Das Versprechen einer Wirksamkeit von Schulinspektionen avanciert (z. B. in der Diskursivierung von Schulqualität) zu einem unhintergehbaren normativen Bezugshorizont im Sprechen der Interviewten, der den Raum das „Sag-, Denk- und Lebbar[e] auf bestimmte Weisen“ konfiguriert.

Der Appell, dass sich die Subjekte eigenständig um die Optimierung ihrer Wirksamkeit zu bemühen haben, steht im Fokus des Beitrags von *Jens Oliver Krüger* und *Sofia Konrad*. Am Beispiel der Ratgeberliteratur für Lehrer*innen wird zum einen die doppelte Codierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern herausgearbeitet, die Rezepte zu einer Wirksamkeitssteigerung im Lehrer*innenberuf versprechen und diesen Rezepten dabei selbst eine spezifische Wirksamkeit unterstellen müssen. Zum anderen wird auf den Umgang mit dem Gegenhorizont der Unwirksamkeit fokussiert, der im Register von zwei unterschiedlichen Logiken bearbeitet wird: einer Kompensationslogik und einer Logik des Risikomanagements. Entlang dieser Register wird Wirksamkeit in den untersuchten Ratgebern in unterschiedlicher Art und Weise zu einem Argument gemacht.

Thomas Geier untersucht schließlich, wie die Wirksamkeit des Sozialen im Kontext der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe modelliert wird. Als empirischer Ausgangspunkt fungiert dabei ein Lehrforschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, in dem Ehrenamtler*innen zu ihrem Engagement in der Flüchtlingshilfe in den Jahren 2015 und 2016 befragt wurden. Diese Ergebnisse werden genutzt, um das Solidarisierungsmotiv des Wirksamkeitsversprechens „Wir schaffen das!“, das dieses Engagement begleitete, zu hinterfragen. Grundsätzlich zeigt der Beitrag den Bedarf an Alternativen zu „einem Konzept kommunitaristisch orientierter Vergemeinschaftung“ auf, was voraussetzt „beliebte und erprobte Wirksamkeitsmodellierungen des Sozialen zu verlassen“. Perspektiven werden in Anknüpfung an die Dekonstruktion des Gemeinschaftsbegriffs bei Jean Luc Nancy diskutiert, womit das Anliegen deutlich wird, das Politische als eine offene Frage nach dem Gemeinsamen in den Diskurs zurückzuziehen.

Literatur

- Bacon, Francis (1620/1990): Neues Organon. Teilband 1. Herausgegeben und mit einer Einleitung von Wolfgang Krohn. Hamburg: Meiner.
- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS.
- Benner, Dietrich (2018): Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 1, S. 107-120.

- Biesta, Gert (2011): Warum „What works“ nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In: Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hg.): Wissen, was wirkt. A.a.O., S. 95-121.
- Boltanski, Luc (2013): Rätsel und Komplote. Kriminalliteratur, Paranoia, moderne Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Brezinka, Wolfgang (1981): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg: Beitrag zu einem System der Erziehungswissenschaft. München, Basel: UTB Reinhardt.
- Clausewitz, Carl von (2014): Vom Kriege. Hamburg: Nikol.
- Gabriel, Gottfried; Mainzer, Klaus; Janich, Peter (1995): Art. Kausalität. In: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 372-376.
- Giddens, Anthony (1995a): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Giddens, Anthony (1995b): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hacking, Ian (1999): The Social Construction of What? Cambridge/Mass., London: Harvard University Press.
- Haynes, Brian (1999): Can it work? Does it work? Is it worth it? The testing of healthcare interventions is evolving. In: British Medical Journal 319, S. 652-653.
- Hetzel, Andreas (2011): Die Wirksamkeit der Rede. Zur Aktualität klassischer Rhetorik für die moderne Sprachphilosophie. Bielefeld: transcript.
- Hollstein, Oliver (2011): Das Technologieproblem der Erziehung revisited. Überlegungen zur Wiederaufnahme eines vieldiskutierten Themas. In: Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (Hg.): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS, S. 53-74.
- Jullien, François (1999): Über die Wirksamkeit. Berlin: Merve.
- Kessl, Fabian; Thompson, Christiane; Wrana, Daniel (2014): ‚Wirksamkeit‘ als strategischer Knotenpunkt im Diskurs. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Programmheft zum 24. Kongress der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 83.
- Klieme, Eckhard; Tippelt, Rudolf (2008): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Beiheft, S. 7-13.
- Luhmann, Niklas (1982): Die Voraussetzung der Kausalität. In: Ders.; Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41-50.

- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Oelkers, Jürgen (1982): Intention und Wirkung: Vorüberlegung zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139-194.
- Oelkers, Jürgen (1984): Theorie *und* Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: Neue Sammlung 24, S. 19-39.
- Polutta, Andreas (2014): Wirkungsorientierte Transformation der Jugendhilfe. Ein neuer Modus der Professionalisierung Sozialer Arbeit? Wiesbaden: Springer VS.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 481-490.
- Slavin, Robert E. (2002): Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research. In: Educational Researcher 31, H. 7, S. 15-21.
- Spranger, Eduard (1965): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, Thomas; Schultheis, Klaudia (Hg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 252-266.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung: Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 93-111.
- Thompson, Christiane (2017): Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-89.

Testen und Beraten

Hermann Ebbinghaus, Hugo Münsterberg und die psychologische Reinigung der Pädagogik

Zwei Zählungen

Im Jahr 1885 erscheinen zwei Bücher, die von unterschiedlichen Projekten der Zählung berichten. Auch wenn Techniken des Zählens, des Vermessens und des Vergleichens ihren gemeinsamen Nenner bilden, stehen sie für zwei unterschiedliche Varianten, das Zählen innerhalb des pädagogisch-psychologischen Feldes zu etablieren. Während Ende 1879 in Berlin Hermann Ebbinghaus zur ersten Etappe der Vermessung seines Gedächtnisses ansetzt, beginnt zu Ostern 1880 der Schuldirektor Berthold Hartmann im sächsischen Annaberg die Vorstellungsinhalte seiner Erstklässler zu zählen und ihre Entwicklung zu verfolgen. Zu Beginn der 1880er Jahre finden wir beide Wissenschaftler zählend, jedoch bei ganz unterschiedlichen Tätigkeiten vor. Hermann Ebbinghaus hat sich einen Korpus von ca. 2300 bedeutungslosen Silben erarbeitet, die er jeweils in Reihen von 13 bzw. 16 Silben gruppiert (vgl. Ebbinghaus 1885: 49f.), etwa BAG – FEK – HUL – GÜK – LAUM – TEIT – HIF – BUR – MOF – DÄK – GEIK – SIK – RÜN.

Praktisch besteht seine Arbeit darin, diese Reihen in gleichförmigem Takt – 150 Silben in der Minute – jeweils so lange vor sich her zu sagen, bis er zu ihrer auswendigen Wiederholung in der Lage ist, und dann zur nächsten Reihe fortzuschreiten. Dagegen hat Berthold Hartmann statt 2300 bedeutungsloser Silben einen Katalog mit 100 Gedankeninhalten gebildet, deren exemplarische Bedeutung er ausdrücklich betont – zwar seien einzelne Elemente durch andere austauschbar, in der Summe stelle der Katalog jedoch den Versuch dar, „eine Art Normal-Gedankenkreis“ (Hartmann 1890: 58) abzubilden. Während Hartmann in Einzelgesprächen mit gut 200 Erstklässlern das Vorhandensein von Vorstellungsinhalten wie „im freien laufender Hase“, „Birke im Walde“, „Gewitter“, „Abendbrot“, „Ablesen der Zeit von der Uhr“, „Rathaus“, „auf der Eisenbahn fahren“, „Dreieck“ oder „Gott“ (ebd.: 57f.) prüfen und notieren lässt, memoriert Ebbinghaus mehrmals am Tag sinnlose Silbenreihen. Beide gelangen in ihrer Arbeit zu konkreten Ergebnissen: Während Ebbinghaus in seinen ersten Versuchsreihen feststellt, dass er zum Auswendiglernen von acht Reihen zu 13 Silben „im Mittel 1112 Sekunden“ (Ebbinghaus 1885: 49) benötige, kann Hartmann mitteilen, dass ein durchschnittlicher Annaberger Erstklässler Mitte der 1880er Jahre über 31,9 der 100 abgefragten Vorstellungen in „brauchbarer“

Weise verfüge (vgl. Hartmann 1890: 88). Obwohl beide Projekte statistisch-quantifizierende Methoden der ‚exakten Wissenschaften‘ ins pädagogisch-psychologische Feld übertragen, stehen sie am Anfang zweier divergierender Traditionslinien. Hartmann schließt an das Erbe Herbarts an und imaginiert eine möglichst genaue Kartografie individueller Wissensbestände. Die nicht nur geahnte, sondern wissenschaftlich rückversicherte Kenntnis der Individuen soll helfen, „den Punkt zu erspähen, wo der Hebel mit Erfolg eingesetzt werden kann. Einen solchen Hebel gibt es [...] tatsächlich bei jedem Kinde, [...] auch dem schwächsten, schüchternsten und sprachärmsten“ (ebd.: 61). Im Gegensatz zu Hartmann, der den pädagogischen Hebel bereits in der Hand zu haben glaubt und nur auf der Suche nach dem richtigen Punkt ist, versteht sich die Arbeit Ebbinghaus‘ als reine Grundlagenarbeit. Wie es in einem zeitgenössischen Nachruf auf ihn heißt, rechne er zu „der langen Reihe der stillen, lebensfremden Gelehrten“, deren Mühe ausschließlich der Sache gilt und nicht ihrer möglichen Anwendung als „Werkzeug und Hilfsmittel“ – die außerhalb der Frage arbeiten, „ob die Resultate ihres Forschens geeignet sind, jemals die Schwelle der Studierstube zu überschreiten“ (Grosser 1909: 665). Den folgenden Ausführungen liegt die Vermutung zugrunde, dass gerade diese vordergründig praxisferne und laborbasierte Psychologie in der Tradition Hermann Ebbinghaus‘ zu einer entscheidenden Veränderung des pädagogischen Denkens beigetragen hat – zu einer Verschiebung, die schließlich auch auf die tradierte Individualitätsrhetorik der engagierten Pädagogik zurückwirkt und dazu führt, dass einschlägige Formeln wie „Vom Kinde aus“ (Gläser 1920) eine Form des Wissens inkorporieren, die letztlich von den Laboren ausgeht. Wie diese Übersetzung der experimentellen Psychologie über die Pädagogik in breitere gesellschaftliche Zusammenhänge funktioniert, wird im ersten Teil an zwei ausgewählten Texten Hermann Ebbinghaus‘ vorgestellt und im zweiten Teil in den Arbeiten Hugo Münsterbergs weiter verfolgt. Münsterberg professionalisiert diese Übersetzungsarbeit als einer der ersten und gibt sich darin zugleich als Kenner der Laborpsychologie wie auch als Berater in praktischen Lebensfragen zu erkennen.

Hermann Ebbinghaus: Die Löschung der Inhalte

Labore sind asketische Orte. Sie schirmen sich gegen ihre Umwelt ab und schaffen einen Bereich, in dem ausgewählte Größen arrangiert, beeinflusst und vermessen werden können. Hermann Ebbinghaus, der zu Beginn der 1880er Jahre über geringen Zugang zu den universitären Ressourcen verfügt, verwandelt nicht nur sich selbst in seine einzige Versuchsperson, sondern auch sein Leben in eine umfassende Versuchsanordnung. Gleich im ersten Satz seiner Arbeit über das Gedächtnis spricht er vom „mächtigen Hebel“ – meint jedoch keine pädagogischen Hebel der Erziehung und Vermittlung, sondern die „Hebel der exakten Naturforschung, Experiment und

Zählung“ (Ebbinghaus 1885/1890: V). Weil er diese Hebel an seiner eigenen Gedächtnisleistung ansetzen will, muss er weniger die vorhandenen „Angriffspunkte“ (ebd.) finden, sondern sie durch ihre experimentelle Abschirmung gegen den Rest der Welt erst einmal herstellen. Um die „Erscheinungen des Gedächtnisses [...] einer experimentellen und messenden Behandlung zu unterwerfen“ (ebd.), unterwirft Ebbinghaus schließlich seinen gesamten Alltag, in den die Versuchssequenzen eingebettet sind, dem Diktat größtmöglicher Gleichförmigkeit. Neben den „Lebensumstände[n]“, die so „vor allzu großen Veränderungen und Unregelmäßigkeiten bewahrt blieben“ (ebd.: 35), versucht er nicht nur Zeit, Tempo und Ort der Versuche zu kontrollieren und eine weitgehend interesselose Haltung gegenüber seinem Tun einzunehmen – die „Vergnügen und Überraschung“ (ebd.: 39) am Gelingen vermeidet –, sondern vor allem auch Sinn und Bedeutung weitläufig fernzuhalten. Das Gedächtnis ‚als solches‘ ließe sich nur dann in der Gesetzmäßigkeit seiner Arbeit beobachten, wenn es mit ‚leeren‘ Inhalten operiere, die keinerlei Beziehung zur Welt außerhalb der Versuche aufweisen.

An dieser Stelle fällt der diametrale Gegensatz von Ebbinghaus‘ Versuchsordnung zu den Hauptlinien der Schulkritik um 1900 auf. Eben das, was die sogenannte „neue Pädagogik“ (Rein 1895) an der Arbeit der Schule beanstandet, bildet die Grundlage der Arbeit der Labore. Während die ‚neue Schule‘ die Aufwertung des Individuums unter dem Schlagwort der „Charakterbildung“ (ebd.: 285) fordert, forciert das Labor die Reduktion der Person auf einen ‚Fall‘. Wo ‚Selbstbestimmung‘ als Leitideal der Schulerziehung fort dauert, erscheint der Einzelne im Laborversuch nur unter der Bedingung seiner Unterwerfung unter die Disziplin der Untersuchung. Während die Forderung nach größtmöglicher Lebensnähe die Reformbemühungen der Schule durchziehen (vgl. Oelkers 1996: 28), fußt die Laborsituation auf der konstitutiven Abkopplung von eben diesem Leben – das „Laboratorium [lässt] die geschichtliche Welt hinter uns“ (Frischeisen-Köhler 1919/1962: 122). Dieser Kontrast führt dazu, dass Hermann Ebbinghaus‘ eigene Gedächtnisarbeit beinahe wie eine Karikatur dessen erscheint, was die Schulkritik seit langem anmahnt: als „grausam monoton“ (Ebbinghaus 1897: 8), als sinnloses Auswendiglernen irrelevanten Wissens. Wie kann es bei diesem Kontrast zur Allianz zwischen experimenteller Psychologie und idealistisch gestimmter Pädagogik kommen, die bereits Wilhelm Reins Aufsatz über „Alte und neue Pädagogik“ (Rein 1895) unmittelbar einfordert? Wie passt die Rede vom Erziehungsideal der „Tugend“, „das als sittlich notwendiges, beharrlich feststehendes, von der Kraft seiner inneren Vortrefflichkeit Anerkennung beanspruchen darf“ und „in seiner Erhabenheit auf sich selber ruht“, zur Behauptung, dass die „Verwirklichung dieses Ideals [...] einen zuverlässigen, sicheren Weg“ kenne – nämlich „die psychologische Methode“ und damit die Ableitung dieses Weges „aus den Gesetzen des Geisteslebens“ (ebd.: 288)?

Drei Aspekte bringen uns dem Verständnis dieser Allianz näher. Als erstes bietet der Zugriff auf das Labor- und Testparadigma einen Ausweg aus dem, was Luhmann und Schorr (1982) als „Technologiedefizit der Pädagogik“ apostrophieren. Auch wenn die zu Beginn des 20. Jahrhunderts prosperierenden Annäherungsversuche an die experimentelle Psychologie den Mangel an einer spezifisch pädagogischen Technologie zwar nicht beseitigen, so kompensieren sie diesen zumindest durch die Übernahme von Methoden und Begrifflichkeiten, die dem technischen Register der Labore entstammen. Entscheidend ist dabei jedoch, wie die der Psychologie entlehnten Elemente in den pädagogischen Haushalt integriert werden. Ein Hauptaspekt dieser Integrationsleistung beruht dabei auf der Anknüpfung des psychologischen Paradigmas an die innerpädagogische Auseinandersetzung um materiale und formale Bildung (vgl. Roloff 1914: 593f.). Das unter der Rubrik der formalen Bildung artikulierte Unbehagen am ‚didaktischen Materialismus‘ und seinem Primat der Wissensvermittlung hat eine Perspektive vorbereitet, in der die „seelischen Kräfte unabhängig von dem Inhalt“ (Hehlmann 1942: 113) im Mittelpunkt stehen und als „Hauptsache im Erziehungsgeschäft [...] die Entfaltung u. Steigerung der menschlichen Anlagen und Kräfte“ (Roloff 1914: 593) gilt. Eben diese Sehnsucht nach einer Pädagogik der ‚reinen Fähigkeiten‘ findet in der experimentellen Psychologie einen entscheidenden Komplizen, der vorhandene ‚Anlagen und Kräfte‘ unvoreingenommen und zuverlässig zu vermessen verspricht und die Arbeit an ihnen aus der Rhetorik des Humanismus löst. Neben dieser Um- und Fortschreibung der formalen Bildung dient die Anknüpfung an die Laborpsychologie auch zur Neuordnung der pädagogischen Grundaufgaben der Erziehung und der Auslese. Während der Erziehungsauftrag aufgrund seiner Gleichheitsimplikationen – alle sollen im Rahmen gleicher Prinzipien erzogen werden – dezidiert zum Kerngeschäft der Pädagogik gehört, steht die Auslesefunktion der Schule jeher in seinem ungeliebten Schatten (vgl. Luhmann 2002: 62-72). Auslese, die auf der Feststellung individueller Unterschiede beruht und folgenreiche Zuteilungs- und Ordnungspraktiken umfasst, operiert vor allem im Register von Eignung und Rangordnung und verläuft damit quer zum Gleichheitsideal der Erziehung. Überall dort, wo die Schule um die Härten der Auslese als ihrem systemischen Auftrag nicht herumkommt, kann sie auf die psychologische Diagnostik als deren eigentlichen Begründungszusammenhang ausweichen und den Ausleseprozess externalisieren. „[E]in verlässlicher objektiver Vergleichsmaßstab“ unterstützt das notorisch gute Herz der Pädagogen dort, wo ihm der „Mut zu scharfer Ausmerze fehlt“ (Hartnacke 1932: 94).

In diesem Sinne steht die unnachgiebige Disziplin, mit der Ebbinghaus seine Silbenreihen memoriert, um eine minutiöse Kalkulation seiner Übungs- und Gedächtnisleistung anfertigen zu können, für eine doppelte Härte, die sich die Pädagogik auf unterschiedliche Weise zu eigen macht. Auf der einen Seite liegt sie in der scheinbar ‚harten‘ Objektivität der ver-

messenen Geisteskräfte und ihrer Gesetze. Wo die Autorität richtigen Wissens und verbindlicher Ideale als Koordinaten des pädagogischen Raums verblassen, rückt die ‚richtige‘ Erfassung der Fähigkeiten, der „nach Entfaltung und Steigerung verlangenden Lebenskräft[e]“ (Litt 1918: 225) an ihre Stelle. Gleichzeitig bildet die Gemeinschaft von Objektivitäts- und Entfaltungsanspruch die Basis einer anderen Härte, die von der Schule als gesellschaftlicher Allokationsinstanz mehr und mehr erwartet wird. Die populäre Losung vom „richtigen Mann am richtigen Ort“ kündigt zwar vom Bruch mit dem Herkunftsparadigma, setzt jedoch zugleich das Schulsystem in die Verantwortung, den Zwang der Herkunft gegen den Zwang der Eignung zu ersetzen und so bei der Platzvergabe entscheidend mitzuwirken (vgl. Horn 2002). Diese Härte der Entscheidung, die der Schule von außen her zuwächst, beantwortet diese mit dem Rückgriff auf eine Härte der Objektivität, deren Ursprung auf die Laboratorien der exakten Wissenschaften verweist.

Exemplarisch für diese Konstellation steht Ebbinghaus‘ Gutachten zur Arbeitsbelastung in den Breslauer höheren Schulen (vgl. Ebbinghaus 1897). Statt ins Gespräch mit den Betroffenen zu treten, scheint es allen Beteiligten geboten, „für ein Urteil, dem vielleicht weitgehende praktische Konsequenzen entwachsen können“ auf „exakte Untersuchungen“ zurückzugreifen. Ebbinghaus verschiebt dabei die Problemlage der „Überbürdungsfrage“ (ebd.: 3; vgl. hierzu auch Virchow u. a. 1884; Whittaker 2013) zur „Frage der Methode“: „Wie fängt man das eigentlich an, die Einwirkung längeren Unterrichts auf den Geisteszustand der Schulkinder in exakter und zuverlässiger Weise festzustellen?“ (ebd.: 4) Auffällig an dieser Fragestellung ist vor allem, wie die ‚Wirkung‘ des Unterrichts jenseits der klassischen Bildungsregister konzipiert wird – es geht nicht um den Erfolg des Unterrichts im Sinne von Lernergebnissen, sondern um seine Wirkung auf den mentalen Zustand selbst. Wie Ebbinghaus in seinen Gedächtnisversuchen den Sinn des gelernten Materials systematisch ausblendet, um die Arbeit des Gedächtnisses zu vermessen, integriert er nun in seinen Versuchen an den Breslauer Schülern zwar Arbeit an sinntragendem Material – vor allem an literarischen Lückentexten –, bemisst die Wirkung dieser Arbeit jedoch mithilfe von Tabellen und Fehlerquoten, welche die geistige Ermüdung der Probanden abbilden sollen. Sechsmal pro Schultag lässt er die Schüler kurze Sequenzen mit Gedächtnis-, Rechen- und Wortwahlübungen ausführen und vergleicht die statistische Schwankung der Ergebnisse bezüglich Unterrichtszeit und Alter der Schüler.

Unabhängig von den konkreten Ergebnissen ist es aufschlussreich, wie diese in mögliche Handlungsoptionen einfließen. Ebbinghaus Vorschläge beziehen sich in erster Linie auf Probleme der Unterrichtsökonomie. So stellt er die in der Überbürdungsdebatte prägenden Motive der Gesundheit und Schädlichkeit zurück und rückt an ihre Stelle die von Nützlichkeit und Verschwendung: „Angenommen, der vielstündige Unterricht sei auch für

die untersten Klassen garnicht schädlich – ist er denn nützlich?“ (ebd.: 56). Diese veränderte Fragestellung hat den Vorzug, auf der gewonnenen Datengrundlage beantwortbar zu sein – als Frage nach dem Verhältnis von Aufwand und Nutzen. So legen Ebbinghaus' Daten vor allem für die unteren Klassen nahe, dass der Nutzen der vieldiskutierten fünften Vormittagsstunde bezweifelt werden könne, da „für das Opfer an Zeit und Kraft auf seiten der Lehrer wie der Schüler ein angemessenes Äquivalent“ (ebd.) kaum zu erwarten sei. In dieser Argumentation recurriert Ebbinghaus auf die Topik der Aufopferung, die nach Foucaults Analyse einen wesentlichen Stellenwert in der Geschichte der pastoralen Sorge einnimmt (vgl. Foucault 2005: 170f.), verschiebt diese jedoch auf das Feld der Investitionslogik. Ihr gemäß erscheint Unterricht als Maßverhältnis zwischen einem aufgewendeten Quantum an ‚Zeit und Kraft‘ und jenem zunächst unklaren ‚Äquivalent‘, das als Ergebnis dieser Investition zu erwarten ist. Damit entsteht eine pädagogische Perspektive, in der die Schule auf ähnliche Weise vom Ballast des Inhalts befreit ist, wie seine Silbenreihen vom Störfaktor des Sinns. Was jedoch ist dieses ‚Äquivalent‘? Ganz allgemein handelt es sich um jene „geistige Kraft“ (ebd.: 57), die nach dem Verschwinden der Inhalte zum Dreh- und Angelpunkt des schulischen Geschehens wird und deren Erfassung jenseits des Hoheitsbereiches des Lehrerurteils liegen soll. Wie beim Konzept der Intelligenz, das einige Zeit später zum Leitbegriff dieser Kraft wird, sei es selbstverständlich, dass „die Schulensuren für diese Fragen nur mit Vorsicht zu benutzen sind“ (Buchenau 1918: 277). Die erstmals 1905 von Binet und Simon vorgestellten Tests zur Intelligenzmessung werden bereits 1897 auch von Ebbinghaus als Wunschvorstellung beschrieben: Es brauche „einen Maßstab [...], um die kombinatorischen Leistungen der Intelligenz einigermaßen zutreffend zu bewerten und sie dadurch [...] bei verschiedenen Individuen untereinander numerisch vergleichbar zu machen“ (Ebbinghaus 1897: 16). Damit hat sich die Psychologie der Labore erfolgreich den Boden bereitet. Nachdem sie entscheidende Begriffe geliefert hat, um die Schule von ihrem idealistischen Überschwang und ihren pädagogischen Mucken zu reinigen, bietet sie sich als Expertin dessen an, was von nun an in ihrem Mittelpunkt stehen soll: als Expertin einer „Menschenökonomie“ (o. A. 1915: 234), der es nicht nur um die ‚geistige Kraft‘ jedes Einzelnen geht, sondern immer auch um die „Gesamtökonomie der geistigen Kraft eines Volkes“ (Litt 1918: 225).

Hugo Münsterberg: Die Formatierung der Beratung

Ähnlich wie Hermann Ebbinghaus sich in praktischer Zurückhaltung übt und die eigentlichen Entscheidungen der Schule, den Eltern und den Schülern anheimstellen möchte, präsentiert sich auch Hugo Münsterberg in seinen Anschlüssen an die Psychologie in der Beraterrolle. Dass diese Zurückhaltung in seinem Fall jedoch vor allem ein rhetorisches Element darstellt,

verdeutlichen bereits die zahlreichen Felder, auf denen Münsterberg sich zu Wort meldet. Unter anderem schreibt er zur Frage des Sozialismus (Münsterberg 1914: 71-94), zum Rechtssystem (Münsterberg 1909a), zur Betriebsführung (Münsterberg 1913), zur Therapie (Münsterberg 1909c) oder auch zur Schule (Münsterberg 1909b) und rekurriert in all diesen Zusammenhängen auf die fraglosen Erkenntnisse der ‚exakten‘ Psychologie. Diese Inflation der Zuständigkeit ist umso erstaunlicher, als Münsterbergs Karriere nicht nur zeitgleich mit der von Ebbinghaus beginnt, sondern auch am selben Ort: im Labor. Im selben Jahr, in dem Ebbinghaus seine Arbeit über das Gedächtnis veröffentlicht, wird Münsterberg im Alter von 22 Jahren mit einer Arbeit promoviert, die während seiner Tätigkeit im Leipziger Labor von Wilhelm Wundt entstand. Als Münsterberg 1897 endgültig nach Harvard wechselt, richtet er sich dort ein Laboratorium nach dem Vorbild seines Leipziger Lehrers Wundt ein. Wie diese Verbindung zwischen der zurückgezogenen Laborpsychologie und der weltgewandten Einlassung auf gesellschaftliche Belange funktioniert, wird im Folgenden in erster Linie am Beispiel von Münsterbergs Äußerungen zur Pädagogik untersucht.

In „Psychology and the Teacher“ (1909b) öffnet Münsterberg die Tür zur Pädagogik, indem er eine pädagogische Verunsicherung konstatiert, die mit einem unvermeidlichen Veränderungsdruck einhergehe. „Important changes seem unavoidable. A pedagogical unrest has set in.“ (ebd.: vii) Da diese Veränderungstendenz bis in die Fundamente der Erziehung hinabreiche, gelte es mit aller Gründlichkeit und ohne Vorbehalte an diese Fundamente heranzugehen und sie auf ihre Tauglichkeit für die Gegenwart zu befragen. Dabei genüge es nicht, schlichtweg auf gegebene psychologische Erkenntnisse zu rekurrieren, vielmehr müsse das Verhältnis von Psychologie und Pädagogik von Grund auf neu befragt werden: Worin bestehen die Zwecke der Erziehung („purposes of education“) und wie verhalten sich diese zu den Idealen des Daseins („ideals of life“)? Solche großen Sinnfragen scheinen zunächst außerhalb der engeren Zuständigkeit der modernen Laborpsychologie zu liegen – Münsterberg selbst fordert ihre ethische Neutralität immer wieder ein: „no science of facts can ever tell us what we ought to do“ (ebd.: 22). Wie gelingt es Münsterberg, auf dieser Basis einer scheinbar wertneutralen Faktenwissenschaft nahezu universale Beratungsautorität zu konstruieren? Wie etabliert er das Wissen der Psychologie als wirksames Wissen und sichert sich gleichzeitig die wirksame Position des Beraters? Drei Schritte lassen sich als exemplarische Elemente zur Herstellung von Beratbarkeit rekonstruieren und deuten dabei den Beginn der zeitgenössischen Tendenz zur „Beratungsgesellschaft“ (Fuchs/Pankoke 1994) an: (1) Destabilisierung des zu beratenden Feldes und Deautorisierung der involvierten Akteure, (2) Implantierung neuer Elemente, die außerhalb der Expertise der Beratenen liegen sowie (3) Neukonfigurationen des Feldes als eines Arrangements, dessen Teile im Hinblick auf sein optimales Funktionieren geordnet werden müssen.

(1) *Destabilisierung des Feldes*: Um die Dienste der Beratung vorzubereiten, müssen ihre potentiellen Klienten über entscheidende Zonen der Unwissenheit in ihrem eigenen Handlungsgebiet aufgeklärt werden. Die Fabrikation der Beratbarkeit basiert daher zunächst auf der Kommunikation von Nichtwissen – sie lockert das jeweilige Beratungsmilieu auf, indem sie in diesem bisher unbekannte Elemente identifiziert. Der Effekt dieser Strategie ist ein doppelter: Auf der einen Seite verunsichert sie die Beteiligten in ihrem Vertrauen auf ihr bisheriges Wissen und ihre bisherigen Fähigkeiten, auf der anderen Seite verspricht sie diesen Verlust an Sicherheit und Orientierung durch die Beratung nicht nur zu kompensieren, sondern mit der Einlassung auf sie eine Sicherheit von neuer Qualität herzustellen; in diesem Sinne markiert sie den Übergang von einer Ordnung, in der die Gewissheit von „normativ richtigen Entscheidungen“ noch weitgehend unproblematisch war, hin zu einer Konstellation, in der die Abwesenheit solcher Gewissheiten durch ein Set von „Verfahrensvorschläge[n] zur Operationalisierung von Problemen“ abgelöst wird (Duttweiler 2004: 24).

Münsterbergs Arbeit zu Psychologie und Wirtschaftsleben (Münsterberg 1930) macht diese Strategie exemplarisch deutlich. Zunächst erläutert er die ‚natürliche‘ Überzeugung des Alltagsverstandes, demgemäß die Gesellschaft dafür Sorge, dass die beruflichen Wünsche ihrer Mitglieder weitgehend in Erfüllung gehen könnten. Dann artikuliert er grundlegenden Zweifel daran: „In reality this confidence is entirely unfounded“ (ebd.: 30). Anschließend (ebd.: 29-34) benennt er drei entscheidende Zonen des Nichtwissens, deren Beseitigung zugleich eine neue Basis für die Erfüllung der „natural wishes“ der Einzelnen verspricht: (A) Junge Menschen kennen sich und ihre Fähigkeiten nicht („The entire scheme of education gives the individual little chance to find himself“). (B) Junge Menschen kennen nicht das Anforderungsprofil von Berufen („a real analysis of the vocational demands [...] is so far not in existence“). (C) Junge Menschen kennen nicht die eigentlichen Motive ihrer eigenen Entscheidungen („The choice of a vacation, determined by fugitive whims and chance fancies“). Münsterberg konstruiert damit ein Feld, in dem sich pädagogische Fragen, wirtschaftliche Rationalität und psychologische Motive auf neue Weise überlagern und die Konturen fehlenden Wissens andeuten. Auf der Ebene der Individuen fehlten Methoden, um Menschen zum unvoreingenommenen Wissen über sich zu befähigen – eine Aufgabe, welche im Geschäft der Erziehung bisher kaum Platz habe. Auf Seiten der Wirtschaft fehle die Fähigkeit, die notwendige Arbeit in ihrer psychologischen Dimension zu erkennen und optimal zu verteilen. Im Hinblick auf die Gesellschaft fehle es am Willen, diese Aufgabe einer psychologisch fundierten Arbeitsplatzvergabe in ihrer Reichweite zu ermessen und zum Vorteil aller zu organisieren.

(2) *Implantierung neuer Elemente*: Indem Münsterbergs pädagogisch-psychologisch-ökonomisches Tableau die Notwendigkeit neuen Wissens und neuer Verfahren skizziert, bereitet es den Boden für neue Konzepte vor.

Dazu gehört auch jene verwissenschaftlichte Form der Menschenkenntnis, die sich im Anschluss an William Sterns „Psychognostik“ versteht und zu jener neuen Kultur des sozialen Selbst gehört, die Eva Illouz (2007) als ‚neuen emotionalen Stil‘ umreißt (vgl. ebd.: 30-42). Gleichzeitig greift dieses psychognostische Wissen vom Feld der Laborexperthen nicht nur ins Arbeitsleben, sondern auch in den Alltag aus – als Forderung an den Einzelnen, sich auf dieser Basis mit sich selbst bekannt zu machen und als in dieser Weise ‚beratenes Selbst‘ die eigenen Entscheidungen besser und umsichtiger treffen zu können. In dieser Hinsicht betrifft die Implantierung vor allem messende Verfahren der ‚Kommensuration‘: „Commensuration transforms qualitative distinctions into quantitative distinctions, where difference is precisely expressed as magnitude according to some shared metric. [...] We perform commensuration to help to certify our objectivity and neutrality, to establish our authority, express our values, simplify our decisions, and make us rational.“ (Espeland 2002: 64f.) Entscheidend ist jedoch, wie dieses traditionelle Motiv des ‚Erkenne dich selbst‘ mit dem Konzept der Eignung verknüpft wird. Die Durchsetzung dieser doppelten Ethik der Selbsterkenntnis und der Nützlichkeit bildet eines der zentralen Elemente von Münsterbergs Arbeit und markiert zugleich ihr pädagogisches Moment.¹

(3) *Neukonfiguration des Feldes*: Münsterbergs 1909 erschienenes Buch zum Verhältnis von Psychologie und Schule (Münsterberg 1909b) dient im Folgenden als Grundlage, um die an Destabilisierung und Implantierung anschließende Arbeit der Neukonfiguration ausführlicher untersuchen zu können. Seine pädagogischen Ausführungen in „Psychology and the Teacher“ beruhen in erster Linie auf drei Elementen, die im ersten Kapitel „Ethics“ entworfen werden. Sie formen das ungleiche Dreieck Labor-Alltag-Philosophie, das als Muster für die gesamte Argumentation genutzt wird. Münsterberg beginnt zunächst mit der Achse Labor-Alltag und erläutert anhand zahlreicher Beispiele die grundlegende Distanz zwischen den exakten Wissenschaften und dem Alltagsleben. Die spezifische Perspektive der Wissenschaft sei mit der des Alltagslebens unvereinbar – das systematische Zerlegen der Erscheinungen in ‚kalte‘ und ‚neutrale‘ Fakten widerspreche geradezu dem konkreten Erleben der Menschen, das die Welt stets im Horizont von Werturteilen, Absichten und Interessen wahrnehme. „The abstractions of the scientist go so far that he finally ends where it is entirely impossible for any real life experience to follow.“ (Münsterberg 1909b: 27) Münsterberg betont diese ‚unmenschliche‘ Perspektive des naturwissenschaftlichen Wissens als dessen Wahrheitskriterium und weist auf den tiefen Schnitt hin, der zwischen den Objekten der Wissenschaft und den Gegenständen des Alltagslebens verläuft – wissenschaftliche Objekte seien „objects, which are cut loose from our will and interest“ (ebd.: 28). Wille

1 John Dewey bringt diese Ethik in „Democracy and Education“ auf eine klare Formel: To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness“ (Dewey 1916: 318).

und Interesse, gegen die sich die Labore abriegeln, markieren zugleich die entscheidenden Dimensionen einer anderen Wahrheit, die im sozialen Erfahrungshorizont liege. „In our true experience of life we know ourselves and our neighbors as centers of will and decision; we like and we dislike, we love and hate, we agree and disagree, we choose and reject, we attend and ignore; on short, we act.“ (ebd.) Diese sorgfältig getrennten Welten, deren Wahrheiten Münsterberg als ebenso gleichberechtigte wie unvereinbare Größen schildert, benötigen nun eine Vermittlung, welche beide aus sich heraus nicht leisten können. Auch wenn sie sich den gleichen Gegenständen widmen, bleiben ihre Perspektiven so unvereinbar wie die des Floristen und des Botanikers: „The florist loves his tulip and hates the weed; the botanist who describes and explains does not and, from his standpoint, cannot hate or love anything; the weed is to him as real and, therefore, as important as the most beautiful flower.“ (ebd.: 25)

Wenn die Naturwissenschaft schon nicht bei der Zusammenstellung eines Blumenstraußes helfen kann, wie soll sie dann bei allen wichtigen Entscheidungsfragen, die Zustimmung oder Ablehnung benötigen, helfen? Münsterbergs Antwort ist klar: gar nicht! An dieser Stelle kontrastiert „Psychology and the Teacher“ zwei Modi der Entscheidungsfindung. So lägen allen Entscheidungen stets *Werte* zugrunde, welche die Entscheidungsfindung regulierten. Wer sich auf die Philosophie als Wissenschaft der Werte besinne, bemerke zwei grundlegende Lager: Werte, die allein im Hinblick auf den Einzelnen existierten, und Werte, deren Wahrheitsanspruch *für alle* Individuen gelte. Die erste Gruppe fasst Münsterberg unter dem Titel der Lust zusammen. „There are values which concern merely the chance desires of the individual; they are the pleasures.“ (ebd.: 49) Gleichzeitig koppelt er den strukturellen Individualismus der Lust mit einem epistemologischen – das Lustprinzip verfehle die Realität der Dinge und ihren Zusammenhang. Wo „haphazard pleasures of the individual man“ regierten, zerfalle die Möglichkeit einer gemeinsamen Welt in weltlose Hirngespinnste, in „dreams and imaginations und hallucinations of the individuals“ (ebd.).

Nachdem die Kapitel fünf bis sieben (ebd.: 34-53) diese Wert-Unterscheidung eingeführt haben, kündigt Münsterberg im folgenden Kapitel „The Human Ideals“ an, man müsse sich nun „hard, philosophical thought“ (ebd.: 54) zuwenden, um die Frage nach allgemeingültigen Werten abschließend zu klären, auf deren Grundlage zuverlässige ethische Entscheidungen getroffen werden können. Münsterbergs Beweisführung beginnt mit einer imaginären Urszene der ‚bloßen Welt‘: „Let us try to forget for a moment all that we have learned in our school knowledge and all that we have organized and harmonized in such life experience. Let us take the life material in the crude state in which it comes. It is chaos, an infinite number of impressions, impulses und suggestions, of demands and ideas and things.“ (ebd.: 55) Während in einer solchen ‚Un-Welt‘ alles wert- und bedeutungslos, unbeständig und zufällig sei, erkenne man die wahren Werte

daran, dass sich unter ihrer Orientierung das Chaos der reinen Existenz zur Ordnung einer bleibenden Welt transformiere. Münsterberg identifiziert drei Gruppen dieser Werte: Die ‚logischen Werte‘ von Wahrheit und Wissen; die ‚ästhetischen Werte‘ von Harmonie, Einheit, Glück und Schönheit sowie die ‚ethischen Werte‘ von Fortschritt und Entwicklung (ebd.: 60). In diesem Triumvirat der wahren Werte spiegelt sich die zugrundeliegende Triangulation von Labor-Alltag-Philosophie wider. Dem Labor entspricht das ‚wahre Wissen‘, die gefährliche Lust des Alltags wurde zu Glück und Schönheit gereinigt, die Philosophie behält sich die historische Dimension des Fortschritts vor. Damit verspricht die von Münsterberg ‚bewiesene‘ Absolutheit der Wertfamilien das Entscheidungsdilemma zu lösen und die Freiheit der Subjekte auf eine Weise zu lenken, die ihnen zeigt, was sie geradezu *wollen müssen*: „[T]hese values must be valid for everyone: simply because everyone must will to have a world.“ (ebd.: 61) Im Umkehrschluss begrenzt die Anerkennung dieser Werte nicht nur die Welt, sondern auch die Menge ihrer legitimen Mitglieder. Wer nicht als Subjekt dieser Werte in Erscheinung tritt, verliert zugleich den Rang des Mit-Menschen. „We recognize as reasonable fellow-beings only those who will to find a world. For every reasonable fellow-being these values are therefore valid. He has no choice: he must will them if he wills a world at all.“ (ebd.) So endet die Vorbereitung von Münsterbergs pädagogischer Untersuchung an den Grenzen der Freiheit – „he has no choice“.

Münsterbergs Beharren auf der Unmöglichkeit, die Bestimmung der Pädagogik auf gegebenen Fakten („mere observation of facts“, 64) vorzunehmen, mündet in eine ‚ontologische‘ Verpflichtung der Pädagogik – in ihr gehe es um die Realisierung von Werten, „without which we cannot think of a world“ (ebd.: 65). Auf dem Rückweg von der philosophischen Reflexion zum Klassenzimmer beginnt „Psychology and the Teacher“ die Konturen der pädagogischen Aufgabe konkreter zu fassen und endet schließlich bei zwei eng miteinander verbundenen Konzepten: Fortschritt und Arbeit. Im Hinblick auf seine einleitende Wertreflexion ordnet Münsterberg seine drei zunächst gleichrangigen Wertgruppen – ästhetische, logische, ethische – zu einer Pyramide, an deren Spitze nun ‚Fortschritt‘ als der entscheidende ‚ethische‘ Wert thront: „the ideal of progress; [...] no ideal stands higher“ (ebd.: 68). Die praktische Umsetzung dieses höchsten der Ideale findet im Begriff der Arbeit ihre zentrale Formel. Arbeit sei nicht nur in der Lage, die beklagten selbstsüchtigen Motive in „market and industry“ (ebd.: 68) und damit ins kollektive Projekt des Fortschritts zu integrieren, sondern erscheint als ein Dienst am Ideal, der die Menschen in der ganzen Bandbreite ihrer individuellen Verschiedenheit zu ‚Gleichen‘ macht. Als Verwirklichung des höchsten Ideals involviere diese Arbeit jedoch nicht nur ihren körperlichen Vollzug, sondern müsse zudem im richtigen Geist geleistet werden. „The humblest worker in the mill can do an absolutely ideal work if he is doing it in the right spirit. The whole social fabric of ours is

only a gigantic mill and the eternal value of our work does not depend upon the question of whether the wheel which we have to turn is small or a large one.“ (ebd.: 69)

Was bedeutet dieses ‚Sakrament der Arbeit‘ für die Schule? Auf der einen Seite fordert Münsterberg eine klare und stringente Werterziehung: „To prefer truth and harmony and progress and goodness and beauty to error and discredit and regress and selfishness and vulgarity must be learned in every pulse beat of education.“ (ebd.: 70) Auf der anderen Seite wird diese Werterziehung gleich im darauffolgenden Satz um die Forderung nach Brauchbarkeit ergänzt: „But every lesson and every insight must help also to make the child able to fulfill his task.“ (ebd.) Die Motive humanistischer Idealität und ökonomischer Nützlichkeit verbinden sich letztlich in der Figur der Eignung, die nicht nur das zentrale Motiv für die Engführung von Schule und Arbeit bildet, sondern auch für eine neues Integrationsmuster von Individuum und Gemeinschaft, das im Hinblick auf den Schüler klar formuliert wird: „He must learn how to fill his place and to make him serviceable to the common work.“ (ebd.) Dieses Lernen selbst hänge von der grundlegenden Einsicht in den Wert der Arbeit ab: „All this will be learned swiftly and gladly as soon as school has taught them the one great common lesson, that the best of life is work, and that work means effort.“ (ebd.: 74)

Erst an dieser Stelle – bei der Zuordnung Einzelner zu ihren (Arbeits-) Plätzen – kommt nun das Labor ins Spiel und trägt zweierlei bei. Zum einen bietet das wissenschaftliche Wissen den unvoreingenommenen Blick auf die Natur der Fakten und damit die Natur jener Einzelnen, deren Platz zu bestimmen ist. Es informiert die Lehrer über den entscheidenden „personal factor“, der als Anhaltspunkt einer individualisierenden Eignungs- und Arbeitspädagogik dient, die ein klares Motto verfolgt – „a different life programme for every child“ (ebd.: 71). Zum anderen gibt die laborbasierte Wissenschaft Hinweise auf den Einsatz effektiver Mittel bei der Formung der Schülerinnen und Schüler. Pädagogik im Geiste der Arbeit bedeute eben nicht, einfach einer erkannten und gegebenen Natur zu folgen und „according to nature“ zu handeln, sondern die Natur zu kennen, um sie besser modellieren und überwinden zu können („to overcome nature“) (ebd.: 76). So habe zwar der pädagogische Glaube selbst nichts mit der neutralen Sphäre der Labore und ihren weltlosen Fakten zu tun, die Realisierung dieses Glaubens sei jedoch auf sie verwiesen: „if the belief is to become effective, it must work with the world of facts.“ (ebd.: 77)

Daher bestimmt Münsterberg den Beginn der ‚wahren Pädagogik‘ genau zu dem Zeitpunkt, als die Psychologie sich von der lebendigen Schule ab- und dem „dead stuff of nonsense syllables“ zuwendet (ebd.: 141). Zugleich beruht diese ‚wahre Pädagogik‘ auf einem eigenwilligen Gefüge von lebendigem und totem Material: Als Wissenschaft effektiver Mittel beruft sie sich auf ein Wissen, das vollkommen getrennt von der Welt und ihren tragenden Werten erzeugt wird – auf ein Wissen, das die Welt nur als ‚dead

stoff⁶ und als Leiche ihrer selbst kennt; als Wissenschaft der höchsten Werte und ihrer Realisierung beruft sie sich auf einen ‚wahren Geist‘, der allein die Handhabung der Mittel regieren könne und das wahre Leben zu erwecken in der Lage sei – „if the enthusiasm has touched the soul, everything will become living and inspiring“ (ebd.: 317). In die Lücke zwischen dem Toten und dem Lebendigen platziert Münsterberg die Arbeit, deren Werk die lebendige Welt an zwei Grenzen berührt. Die eine Grenze betrifft die effektive Arbeit in ihrem Bezug auf die ‚unmenschliche‘ Welt der Labore, die andere betrifft diejenigen, die von der Anerkennung als ‚reasonable fellow-beings‘ (ebd.: 61) ausgeschlossen werden. Damit verlängert Münsterbergs Rede von der Arbeit die denkwürdige Parole „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen!“ ins Ontologische: ‚Wer nicht arbeitet, soll keine Welt haben.‘ Diese ökonomische Fassung der Welt schließt ebenso an die Wurzeln der Heilsökonomie an, wie sie mit ihr bricht. Versucht die christliche *oikonomia* das Verhältnis zwischen göttlicher Vorsehung und menschlichem Handeln zu ordnen (vgl. Agamben 2010: 63), so streicht Münsterbergs ethisierte Ökonomie die Erlösung aus der Geschichte zugunsten der Figur eines ewigen Fortschritts, dessen Maß nun mit der Zählung kompatibel ist – „if we believe in the value of progress, then, indeed, it becomes a valuable aim to make two blades of grass grow where only one was growing“ (Münsterberg 1909b: 68).

Diese Kombination des Zählbaren und des Unzählbaren gibt Hugo Münsterberg als unseren ungleichzeitigen Zeitgenossen zu erkennen. In der Distanz dieser Ungleichzeitigkeit wird vor allem ein Element deutlich, welches die Einbettung der verschiedenen Technologien der Zählung bis heute strategisch begleitet: die Bescheidenheit der Zahl. Regelmäßig wiederholt Münsterberg sein Bekenntnis zur Selbstbeschränkung und zur systematischen Begrenztheit des Zählens: Wer zählt, zähle und vermesse nur dasjenige, was ‚nicht zählt‘ – sein am Labor geschulter Blick habe lediglich ‚reine‘ Gegenstände im Auge, über deren Wert oder Unwert der zählende Verstand kein Urteil fälle. Dieses Bild eines ‚nicht-invasiven Zählens‘ reklamiert nicht nur eine klare Trennlinie zwischen den Reichen des Seins und des Sollens, sondern auch zwischen den Kammern der Natur und der Gesellschaft. Als würde derjenige, der eine Menge erfasst, einen Wirkungsgrad bestimmt oder eine Verteilung ermittelt, nur etwas über die so erfasste Menge, Wirkung und Verteilung aufdecken, das ohnehin bereits der Fall war, und ansonsten die Welt im selben Zustand belassen, wie er sie vorgefunden hat – nur um ein kleines Stück Unwissenheit kleiner. Diese Unschuld der Zählung ruht nicht nur auf einem im Sinne Bruno Latours ‚modernen‘ (Selbst-)Missverständnis über das Verhältnis von Forschung und beforschter Welt (vgl. Latour 1998: 43-47), sondern ist gerade auch aus pädagogischer Perspektive in mindestens zweifacher Hinsicht problematisch.

Das erste Problem betrifft die Art und Weise, in der das Verhältnis des Verfügbaren zum Unverfügbaren konstruiert wird. Münsterberg entwirft

nicht nur das Projekt einer umfassenden Vermessung der ‚schulischen Tatsachen‘, sondern spart inmitten des zu vermessenden Feldes die Reserve eines unmessbaren Betriebsgeheimnisses aus, dessen Charakter im religiösen Vokabular von ‚Seele‘, ‚Inspiration‘ und ‚Glaube‘ umrissen wird. Mit dieser Aufteilung des pädagogischen Feldes wird das, ‚was eigentlich zählt‘, zwar jenseits aller empirischen Zugriffe positioniert, zugleich weist diese ‚negative Einkreisung‘ dem Unverfügbaren einen ebenso marginalisierten wie mystifizierten Status zu – es wird zu jenem Funken eines unbestimmten ‚Etwas‘, an dem scheinbar das Ganze hängt, während es in der zählbaren Summe dieses Ganzen nicht vorkommt.

Das zweite Problem betrifft die autoritäre Zurichtung dessen, was zwar nicht zählbar ist, aber umso unbedingter zählen soll. Während das erste Manöver die ‚unverfügbare‘ ethische Dimension aus dem empirisch zugänglichen Feld subtrahiert, schließt sie das zweite Manöver in den Doppelgriff von philosophischem Expertentum und quasi-religiösem Arbeitsethos ein. Münsterbergs Begriff der ‚Ethik‘ reduziert sich auf ein Bild des guten Lebens, dessen konkrete Gestalt von jenem rastlosen Fortschritt kaum zu unterscheiden ist, den die Formel „the best of life is work“ (Münsterberg 1909b: 74) bündig zusammenfasst.² Autoritär ist diese Ethik insofern, als sie gerade in ihrem Rekurs auf Objektivität und Unparteilichkeit (vgl. Gelhard 2018: 311-314) beredt von den großen Lernzielen eines zwischen Schule und Arbeit eingerichteten Lebens spricht, den Akteuren dieses Lebens jedoch keine Stimme lässt – eine Konstruktion, die den Streit nur als Auseinandersetzung über den guten und besseren Einsatz der Mittel zulässt, den eigentlichen Streit über die Maßstäbe des Guten und Besseren jedoch ausschließt und mit dem Verdikt jener gefährlichen Unvernunft belegt, welche den Willen zum Dasein zu bedrohen scheint – „the will to have a world“ (Münsterberg 1909b: 61).

Literatur

- Agamben, Giorgio (2010): Herrschaft und Herrlichkeit. Zur theologischen Genealogie von Ökonomie und Regierung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benjamin, Ludy T. (2006): Hugo Münsterberg’s Attack on the Application of Scientific Psychology. In: Journal of Applied Psychology 91, H. 2, S. 414-425.

2 Dass diese Formel für Münsterberg selbst alles andere als ein leeres Bekenntnis war, zeigt ein mahnender Brief, den der Präsident von Harvard an ihn richtete: „You seem to me to work with too much intensity and too constantly, and to work on topics which are peculiarly stirring and exciting. I hope you will moderate your rate of work and publication, and will take up some systematic course of interesting out-of-door exercise, with frequent absences from Cambridge between Friday night and Monday morning for change of scene and change of thoughts“ (zit. n. Benjamin 2006: 418).

- Buchenau, Artur (1918): Zur Frage der experimentellen Schülersauswahl und der psychologischen Methodik. In: Deutsches Philologen-Blatt 26, H. 33/34, S. 277-279.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Duttweiler, Stefanie (2004): Beratung. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 23-29.
- Ebbinghaus, Hermann (1885): *Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Ebbinghaus, Hermann (1897): *Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern*. Hamburg; Leipzig: Voss.
- Espeland, Wendy Nelson (2002): *Commensuration and Cognition*. In: Cerullo, Karen A. (Hg.): *Culture in Mind. Toward a Sociology of Culture and Cognition*. New York; London: Routledge, S. 63-88.
- Foucault, Michel (2005): ‚Omnes et singulatim‘ – Zu einer Kritik der politischen Vernunft. In: Ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits*, Band IV, 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 165-198.
- Frischeisen-Köhler, Max (1919/1962): *Grenzen der experimentellen Methode*. In: Ders.: *Philosophie und Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 110-150.
- Fuchs, Peter; Pankoke, Eckart (1994): *Beratungsgesellschaft*. Schwerte: Katholische Akademie.
- Gelhard, Andreas (2018): *Skeptische Bildung. Prüfungsprozesse als philosophisches Problem*. Zürich: diaphanes.
- Gläser, Johannes (Hg.) (1920): *Vom Kinde aus*. Hamburg, Braunschweig: Westermann.
- Grosser, H. (1909): Hermann Ebbinghaus. In: *Die deutsche Schule*, Jg. 13, H. 11, S. 665-671
- Hartmann, Berthold (1885/1890): *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts*. Annaberg: Hermann Grafer.
- Hartnacke, Wilhelm (1932): *Bildungswahn – Volkstod! Vortrag gehalten am 17. Februar 1932 im Auditorium Maximum der Universität München für die Deutsche Gesellschaft für Rassenhygiene*. München: Lehmanns.
- Hehlmann, Wilhelm (Hg.) (1942): *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig: Kröner.
- Horn, Eva (2002): *Test und Theater. Zur Anthropologie der Eignung im 20. Jahrhundert*. In: Bröckling, Ulrich; Horn, Eva (Hg.): *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen: Narr, S. 110-125.
- Illouz, Eva (2007): *Gefühle in Zeiten des Kapitalismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Latour, Bruno (1998): *Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Litt, Theodor (1918): *Der Aufstieg der Begabten*. In: *Deutsches Philologenblatt. Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand*, 24.07.1918, H. 27/28, S. 225-226.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl-Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Dies. (Hg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Münsterberg, Hugo (1909a): *On the witness stand*. Garden City, New York: Doubleday, Page & Co.
- Münsterberg, Hugo (1909b): *Psychology and the teacher*. New York, London: Appleton.
- Münsterberg, Hugo (1909c): *Psychotherapy*. New York: Moffat, Yard & Co.
- Münsterberg, Hugo (1913): *Psychology and industrial efficiency*. Boston, New York: Houghton Mifflin.
- Münsterberg, Hugo (1914): *Psychology and social sanity*. Garden City, New York: Doubleday, Page & Co.
- o. A. (1915): *Die Begabung an die Front*. In: *Pädagogische Reform* 39, H. 35, S. 233-234.
- Oelkers, Jürgen (1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim: Beltz.
- Rein, Wilhelm (1895): *Alte und neue Pädagogik*. In: *Deutsche Revue* 20, H. 3, S. 283-290.
- Roloff, Ernst M. (Hg.) (1914): *Lexikon der Pädagogik. Band 3: Kommentar bis Pragmatismus*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Virchow, Rudolf u. a. (1884): *Gutachten der Königlich Preußischen Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen, betreffend die Überbürdung der Schüler in den höheren Lehranstalten, am 19. Dezember 1883 erstattet an Seine Excellenz den Königlichen Staatsminister und Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten Herrn Dr. von Goßler*. In: *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen* 26, H. 3/4, S. 222-254.
- Whittaker, Gwendolyn (2013): *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918*. Göttingen: V&R unipress.

Ein Fake als Eklat

Hegemoniale Auseinandersetzungen um die Evidenz der Sonderpädagogik

1. Zur Evidenz der Sonderpädagogik

Die Einladung, ‚Wirksamkeit als Argument‘ (vgl. die Einleitung in diesem Band) zu diskutieren, regte uns an, einen ‚Fake‘ mit der Frage nach seinen Wirksamkeiten ins Gespräch zu bringen. Unser Einsatz thematisiert ‚Wirksamkeit‘ in zweifacher Weise. Zum einen rufen wir Wirksamkeit als Gegenstand einer Argumentation auf. Zum anderen stellen wir die Frage nach der Wirksamkeit von Argumenten.

Nachfolgend erzählen wir von einem Text-Verbund mit Namen KUNO-Fake,¹ den wir als einen Einsatz in hegemonialen Auseinandersetzungen um das Selbstverständnis der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin verstehen. Dieses Verständnis ließe sich mit einer Autorintention als kritischer Einsatz gegen „die Dominanz ‚evidenzbasierter‘ Ausrichtung innerhalb der Sonderpädagogik“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 2) und *für* sonderpädagogische Förderung legitimieren. Aufgerufen wird eine Sorge um die Verdrängung ‚ernsthafter pädagogischer Überlegungen‘ und ‚offener Diskussionen‘ (vgl. ebd.) durch sonderpädagogische Forschungen, die sich als evidenzbasierte verstehen. Diese Befürchtung begründet sich mit scheinbar evidenten kritischen Beobachtungen einer „Schwerpunktverschiebung sonderpädagogischer Forschung“ (ebd.: 5).

Wenn wir hier von einer evident erscheinenden Kritik sprechen, so verstehen wir Evidenz mit Hilfe des Textes „Die Rhetorik des Sozialen“ als „Arrangement rhetorischer Verfahren“ (Farzin 2011: 35ff.), welches Aussagen als Gewissheiten zur Darstellung bringt. Mit diesem Verständnis lesen wir die angenommene Gewissheit hinsichtlich ‚der eigentlichen Aufgabe‘ der Sonderpädagogik und ‚die ihr drohende Legitimationsfrage‘ (vgl. Koch/Ellinger 2016b/c: 5) als offene Einsätze. Von daher lokalisieren wir den KUNO-Fake als einen Beitrag für die Anerkennung der „Evidenz der Sonderpädagogik“ (Koch 2016: 29).

Diese Lesart legitimiert sich durch eine Einordnung des Einsatzes des Fakes in aktuelle Debatten der Sonderpädagogik, die als Reaktionen auf Ansprüche inklusionsorientierter Realisierung des Bildungsrechts aller Schüler_innen und auf Diskussionen um Qualitäten inklusionsorientierter

1 Die Konstruktion dieses Text-Verbundes wird im Abschnitt 2 beschrieben.

Schul- und Unterrichtsgestaltungen gelesen werden können (vgl. Puhr 2017: 28f.). Derartige Forderungen können die Sonderpädagogik als „Diskursgesellschaft“ (Foucault 2010: 28)² in Frage stellen.

Wissenschaftliche und pädagogische Praxen der Sonderpädagogik haben sich traditionell – neben und weitgehend separiert von denen der allgemeinen Schulpädagogik – als Pädagogik und Didaktik für Menschen mit Behinderungen und deren wissenschaftliche Legitimation etabliert. Das schulpolitische Inklusionsgebot wird in diesem Kreis als Anfrage an die Evidenz sonderpädagogischer Praxen ebenso wie als Rahmen für eine Aufwertung der Sonderpädagogik interpretiert. Zudem wird das Inklusionsgebot als Anlass für die Sonderpädagogik aufgerufen, sich zu legitimieren, weil „sie sich genötigt [sieht], ihre Existenz, genauer ihre Eigenständigkeit als Fach neu zu begründen“ (Koch 2016: 9). Derartige Begründungen scheinen das Selbstverständnis der Sonderpädagogik nicht generell in Frage zu stellen, wenn sich mit Verweis auf die „Zielgruppe“ (ebd.: 27) die Notwendigkeit anwaltlicher Begleitung (vgl. ebd.: 27f.) behaupten lässt.

In diesem Verhältnis von Aufwertung und Legitimation lassen sich auch Konzepte evidenzbasierter wissenschaftlicher und pädagogischer Praxen der Sonderpädagogik verorten. Sie können sich mit ihrem Einsatz auf das Inklusionsgebot berufen, indem sie es als Forderung nach Wirksamkeit interpretieren. So heißt es im Text „Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung“ (Hillenbrand 2015): „Der Auftrag zur inklusiven Bildung [...] fordert eine wirksame Unterstützung gemäß der Bedürfnisse. [...] Damit stellt sich die Frage wirksamer sonderpädagogischer Unterstützung [...] dringlicher denn je“ (ebd.: 312).

Forderungen nach Evidenzbasierung können hier in einem Versprechen auf einen produktiven Umgang mit dem Technologiedefizit der Pädagogik im Allgemeinen *und* mit der Legitimationsproblematik der Sonderpädagogik im Besonderen begründet gelesen werden (vgl. ebd.). Sonderpäda-

2 Das Verständnis der Sonderpädagogik als ‚Diskursgesellschaft‘ verdanken wir einem Hinweis im Text „Fälschung und Fake“ (vgl. Doll 2015: 206f.). Der Text „Die Ordnung des Diskurses“ beschreibt ‚Diskursgesellschaften‘ als eine Form der „Prozeduren, welche die Kontrolle der Diskurse ermöglichen“ (Foucault 2010: 25), in denen es darum geht, „die Bedingungen ihres Einsatzes zu bestimmen, den sprechenden Individuen gewisse Regeln aufzuerlegen und so zu verhindern, daß jedermann Zugang zu den Diskursen hat“ (ebd.: 25f.). Diskursgesellschaften haben im Anschluss an „Die Ordnung des Diskurses“ die Aufgabe, „Diskurse aufzubewahren oder zu produzieren, um sie in einem geschlossenen Raum zirkulieren zu lassen und sie nur nach bestimmten Regeln zu verteilen, so daß die Inhaber bei dieser Verteilung nicht enteignet werden“ (ebd.: 27). Als eine solche Gesellschaft lassen sich wissenschaftliche und pädagogische Praxen der Sonderpädagogik verstehen, wenn sie evidentes Wissen über „Merkmale eines positiven Unterrichtsklimas sowie professionelle Verhaltensweisen und Einstellungen von Lehrkräften zusammenfassen“ (Ellinger 2016: 119) oder wenn sie sich mit einer „Deutungshoheit, darüber, was ‚gute Forschung‘“ (Koch 2016: 27) im Feld der Sonderpädagogik ist und mit einem „Deutungsmonopol“ (ebd.: 29) für die „Bildung und Erziehung behinderter Kinder“ (ebd.) beschreiben.

gogische Einwände rufen diese Lesart auf. Sie kritisieren sowohl „Lösungsphantasien für problematische Entwicklungen in der Bildungslandschaft“ (Ellinger 2016: 100) als auch die „Dominanz der sogenannten Evidenzbasierten Pädagogik“ (ebd.) und damit ein „Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehrerbildung“ (ebd.) zugunsten einer „Normalisierung bzw. Funktionsherstellung nach psychologischer oder lerntherapeutischer Regel“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 5).

Wir lesen den KUNO-Fake als kritischen Einsatz in dieses diskursive Feld. Seine Argumente finden sich in vielen Kritiken von Seiten der Pädagogik wieder.³ Ähnlich wie im Text „Autorisierung durch Evidenzorientierung“ (Thompson 2014) ausgeführt, beobachten wir gegenläufig zu diesen Kritiken „eine starke Aufwertung [der Evidenzorientierung] in der Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 101). Diese Beobachtung regte uns an, der Frage nach Wirksamkeit als Argument nachzugehen. Mit der Perspektive von „Autorisierung durch Evidenzorientierung“ (ebd.) stellt sich unserer Lektüre des KUNO-Fakes einerseits die Frage nach der „hegemonialen Qualität [...], welche die Rede von der Evidenzbasierung organisiert“ (ebd.: 101). Als Wissenschaftler innen mit spezifischen diskurs- und texttheoretisch motivierten Positionierungen stellt sich uns andererseits auch die Frage nach einer wirksamen Kritik an Evidenzorientierung und damit nach der Wirksamkeit der im Fake vorgebrachten Argumente. Bevor wir uns diesen Themen zuwenden, skizzieren wir unser Verständnis des KUNO-Fakes als Experiment und legitimieren damit auch unser Vorgehen.

2. Ein Fake als Experiment

In Heft 11 der Zeitschrift für Heilpädagogik erschien 2016 der Artikel „Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms ‚Kuno bleibt am Ball‘ (KUBA)“ (Ellinger/Koch 2016). Gezeichnet ist der Artikel (von dem wir nachfolgend als Kuno-Text sprechen) von Katja Koch und Stephan Ellinger, Wissenschaftlerin und Wissenschaftler der Sonderpädagogik, Fachrichtungen ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ und ‚Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen‘. Der Artikel stellt das Programm KUBA als „[e]videnzbasierte Förderung“ (ebd.: 523) sowie eine entsprechende „Studie zur Überprüfung der Wirksamkeit des Förderprogramms“ (ebd.: 519) vor. Kurze Zeit nach dem Erscheinen wird der Text als Fake und als Fälschung diskutiert. Aufgerufen als Fake inszeniert er einen kritischen Einsatz der Sonderpädagogik mit „Evidenz [...] [der] Analysen“ (Ellinger 2017: 5). Verstanden als Fälschung wird er als unerfreulicher, Aufsehen erregender Vorfall verhandelt. Eine solche Bewertung kann z.B. als wissenschaftsethi-

3 Für einen Überblick s. Thompson 2014: 100f.

scher Anspruch verstanden werden, der Authentizität⁴ in Form der „Echtheit“ (Doll 2015: 28) empirischer Daten einfordert.

„Erläuterungen zum KUNO-Fake und dessen Rezeption“ (Ellinger 2017) unterstreichen die Positionierung, es handle sich „um nichts anderes als um einen Fake“ (ebd.: 1). Der Text wird zu einer „absichtsvolle[n] Nachbildung“ (ebd.) erklärt, der „[u]nmittelbar nach Abdruck [...] von den Autoren als Fake entlarvt“ (ebd.) wurde. Zudem wird auf scheinbar klare textuelle „Deplausibilisierungsstrategien“ (Doll 2015: 25) verwiesen. Um den eigenen Text als Fake zu legitimieren, wird er zum Unsinn erklärt:

„[D]er Beitrag [ist] in einem Ausmaß unsinnig, dass er nur knapp nicht zu kitschig-klichehaft erscheint. Sowohl der Zusammenhang zwischen behaupteter Fragestellung und Darstellung der Untersuchung selbst ist erkennbar nicht gegeben, als auch ist die gänzlich fehlende Anbindung des vermeintlichen Untersuchungsinstrumentes an die geschilderte Problematik sozial benachteiligter Kinder nur bei sehr oberflächlichem Lesen zu übersehen.“ (Ellinger 2017: 4)

Wir haben nach anderen Lektüremöglichkeiten gefragt und stellen eine solche später zur Diskussion. Zur Legitimation des Fakes ist bezüglich der Absicht der Nachbildung an anderer Stelle zu lesen:

„Dieser Aktion, es handelt sich gewissermaßen um ein Experiment, liegt folgende Annahme zugrunde: Wird ein Beitrag in der einschlägigen Logik einer Evidenzstudie erstellt, enthält er also die wichtigsten Ingredienzen empirischer Forschungsberichte, wird er an mit Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit veröffentlicht [...]“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 1)

Von hier aus verstehen *wir* den KUNO-Fake als Experiment, das „Kritiker der Dominanz Evidenzbasierter Pädagogik“ (Ellinger 2017: 2) initiierten, welche „den Verlust von *Sinn* und *Verstehen* [kursiv im Original] in sonderpädagogischer Forschung“ (ebd.) beklagen. Die Frage, auf die das Experiment Antwort geben soll, scheint insofern nichts weniger als das disziplinäre Selbstverständnis der Sonderpädagogik als Wissenschaft zu betreffen. Mit diesem Zugang ist als KUNO-Fake jedoch mehr als der gefälschte Kuno-Text in den Blick zu nehmen. So möchten wir unsere Lektüren des Fakes – als diskursives Ereignis in seiner Prozesshaftigkeit (vgl. Doll 2015: 12) – zur Diskussion stellen. Als KUNO-Fake lesen wir erstens den bereits aufgerufenen Kuno-Text, zweitens den Text „Was haben Sie sich eigentlich dabei gedacht? Zum Beitrag ‚Förderung sozial benachteiligter Kinder....‘ – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (Koch/Ellinger 2016b), der mit gleichem Inhalt auch unter der Überschrift „Was haben Sie sich beim Lesen gedacht? Zum Beitrag ‚Förderung sozial benachteiligter Kinder....‘ – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“

4 „Authentizität betrifft somit gewissermaßen den Modus des Hervorbringens – oder besser des Hervorgebrachtseins – einer Schrift“ (Doll 2015: 28).

(Koch/Ellinger 2016c) veröffentlicht wurde.⁵ Auf diesen Beitrag weisen die „Erläuterungen zum KUNO-Fake und dessen Rezeption“ (Ellinger 2017) hin. Er wird als „Exemplifizierung“ (ebd.: 3) vorgestellt, die nach dem Erscheinen des Kuno-Textes an die Redaktion der Zeitschrift für Heilpädagogik gesandt wurde. Als dritten Text des KUNO-Fakes verstehen wir den Artikel „Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – eine Satire“ (Koch/Ellinger 2016a: 312).⁶ Dieser Beitrag wurde acht Monate früher als der Kuno-Text in der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“ veröffentlicht. Die Satire wird im Kommentar explizit als „quasi“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 1) Ankündigung der „Rahmenannahmen“ (ebd.) des Fakes markiert.

Die Zuschreibung der Autor-Namen Katja Koch und Stephan Ellinger legitimiert das In-Beziehung-Setzen der drei Texte, die wir unter dem Namen KUNO-Fake lesen, texttheoretisch. Das In-Beziehung-Setzen rechtfertigt sich jedoch auch unter Bezug auf die Prozesshaftigkeit von Fakes. Diese begründet sich insbesondere mit der Lektüre des Textes der „Exemplifizierung“ (Koch/Ellinger 2016b/c).

Die zitierten „Erläuterungen zum KUNO-Fake“ (Ellinger 2017) verweisen u.a. auf die Studie „Fälschung und Fake“ (Doll 2015). In „Fälschung und Fake“ – einer Analyse, in der Fakes als spezifische Form der Fälschung vorgestellt werden – werden Fälschungen als Diskursphänomene aufgerufen, die „eigentümliche Kippfiguren [sind], da sie zunächst faktisch und authentisch erscheinen, später aber als Falsifikat gelten“ (ebd.: 21). Etwas wird als etwas anderes in Szene gesetzt und kann als dieses andere im Diskurs Wirkung zeigen. Für die Fälschung ist eine Identitätszuschreibung konstitutiv, die als ein „Ergebnis einer generalisierenden Interpretation einzelner Merkmale“ (ebd.: 38) des zu Fälschenden verstanden werden kann. „Fälschungen können als solche wirken, weil ihnen bei ihrer Rezeption eine stabile denotative Bedeutung supplementiert wird“ (ebd.: 36f.).

Wie bereits angedeutet, wird eine Fälschung erst durch ihre Enttarnung als Fälschung zu einer solchen. So verliert sie im Moment ihrer Bezeichnung diese supplementierende Funktion (vgl. ebd.: 21) und die Identitätsunterstellungen verflüssigen sich (vgl. ebd.: 36f.). Fälschungen ist deshalb auch immer eine irritierende Wirkung auf den Diskurs eigen, denn sie „lassen ihre Akzeptanzbedingungen und damit die des Diskurses fragwürdig werden“ (ebd.: 12). Dieses kritische Potential von Fakes verlangt deshalb

5 Zugänglich ist der Text mit abweichendem Titel auf den Internetseiten der Autorin und des Autors.

6 Darüber hinaus berufen wir uns auf „Erläuterungen zum KUNO-Fake und dessen Rezeption“ (Ellinger 2017). Diesen Text lesen wir als Teil der Diskussionen im Feld der Sonderpädagogik um den KUNO-Fake und nicht als einen der Texte des Fakes.

„ihre Prozesshaftigkeit und damit verbundene Statuswechsel in den Blick [zu] nehmen“ (ebd.: 25).

Die Frage nach der „Wirkmächtigkeit“ (ebd.: 200) kann die Aufmerksamkeit auf drei Punkte dieses Prozesses richten: Zunächst wären „die historisch spezifischen Bedingungen, die die Existenz von Fälschungen ermöglichten“ (ebd.) in den Blick zu nehmen. Unter diesem Anspruch skizzierten wir eingangs unsere Lesart von *Evidenz in der Sonderpädagogik* (Abschnitt 1). Außerdem wäre ein Fokus auf „die Methoden“ zu richten, „die dazu führten, dass ihnen ein Platz in bestimmten Wissensgebieten eingeräumt wurde: u.a. das Aufrufen bestimmter Konzepte, die Vergleichbarkeit mit bestimmten Objekten, [...] das In-Zirkulation-Bringen an institutionellen Orten, an denen die genannten Verfahren ausgeführt werden können“ (ebd.). Diesem Aspekt widmen wir uns mit Hilfe eines diskursanalytischen Methodenrepertoires nachfolgend unter der Überschrift *Wirksamkeit als Argument evidenzbasierter Sonderpädagogik* (Abschnitt 3). Nicht zuletzt können Lektüren „nicht planbare[r] Effekte“ (ebd.) zeigen, „dass die Intention eines Fälschers [...] für die Betrachtung von Fälschungen und Fakes ein kaum verlässliches Kriterium ist“ (ebd.). Unsere dekonstruktiven Lektüren der Textualität einiger derartiger Effekte stellen wir unter der Überschrift *Evidenz im KUNO-Fake* (Abschnitt 4) vor. Mit diesem zweiten methodischen Zugang fragen wir nach den Weisen, in denen die Textualität des KUNO-Fakes Wirksamkeitseffekte erzeugt.

3. Wirksamkeit als Argument evidenzbasierter Sonderpädagogik

Wir gehen also zunächst der Frage nach, was den zur Diskussion stehenden Artikel „Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms ‚Kuno bleibt am Ball‘ (KUBA)“ (Ellinger/Koch 2016) zu einem angeblich originären sonderpädagogischen Artikel evidenzbasierter Prägung macht. Zwar wird dem Text seit der Enttäuschung als Fake immer wieder die (sonder)pädagogische Legitimität abgesprochen, doch laut „Fälschung und Fake“ (Doll 2015) ist davon auszugehen, dass der Artikel zumindest einige Merkmale bezüglich Form und Inhalt aufweisen muss, die in der Rezeption übergeneralisiert werden konnten und so eine zeitweilige Akzeptanz des Textes als Bericht von einer evidenzbasierten sonderpädagogischen Forschung ermöglichten (vgl. ebd.: 38).

„Fälschungen [...] verdanken ihre Geltungsmacht oder ihren Wert einer möglichst weitgehenden Kongruenz mit bestehenden oder zumindest akzeptablen Praktiken. Infolgedessen sollen sie nicht als Elemente betrachtet werden, die von vornherein aus dem Umfeld gängiger diskursiver Ordnungen herausfallen, sich im Raum eines ‚wilden Außen‘ befinden, sondern als Elemente, die buchstäblich als Ausnahmen die Regel bestätigen und so ein betroffenes Feld an impliziten Normen oder Konventionen dechiffrierbar machen.“ (ebd.: 69)

In einer ersten Annäherung präsentiert sich uns der Text in einem für wissenschaftliche Leser_innen bekannten Format. Unter den Portraits der Autor_innen sowie dem bereits genannten Titel wird zunächst eine ‚Zusammenfassung‘ des Inhalts angeboten. Danach weist der Artikel seine ‚Problemstellung‘ sowie eine Theoretisierung derselben mit Hilfe verschiedener ‚Modelle zur Zahlbegriffsentwicklung‘ aus. Nach einem Überblick über verschiedene ‚Trainingsstudien‘ folgt der Abschnitt ‚Konzept des Förderprogramms‘. Die Evaluationsstudie dieses Programms präsentiert sich in den Abschnitten ‚Ziele der Untersuchung‘ und ‚Studie zur Überprüfbarkeit des Förderprogramms‘ und schließt den Artikel zuletzt mit der ‚Diskussion‘ ab. Der Artikel entspricht damit einer Vielzahl von Artikeln, die sich in den letzten Jahren in den entsprechenden Fachzeitschriften wiederfinden lassen. Der Text präsentiert sich uns also in einer durch spezifische wissenschaftliche Praxen legitimierten und an spezifische Rezeptionspraxen angepassten Form.⁷ Und innerhalb dieses Möglichkeitsraums inszeniert sich KUBA als ‚sonderpädagogisches Förder- und Trainingsprogramm zur Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen von sozial benachteiligten Kindern‘.

Im Folgenden möchten wir diese Inszenierung als eine diskursive Praxis analysieren. Unsere Lektüre des Textes orientiert sich dabei an verschiedenen Vorschlägen zu einem diskursanalytischen Vorgehen, wie sie in der Erziehungswissenschaft zum Beispiel in Bezug auf Erfahrungsdiskurse (vgl. Krüger u.a. 2014; Schäfer 2011) und das Sprechen über Liebe (Jergus 2011) zur Diskussion gestellt wurden. Dabei soll sowohl auf eine „hermeneutische Suche nach latenten Sinnstrukturen“ (Krüger u. a. 2014: 159) als auch auf eine Rückbindung des Geschriebenen auf „soziale Sinn- und Deutungsmuster oder Wissensvorräte“ (ebd.) verzichtet werden. Vielmehr soll im Anschluss hieran der Versuch unternommen werden, den vorliegenden Text als Monument der situativen Hervorbringung von Sinn zu lesen (vgl. ebd.: 158f.).

3.1 Die Heterogenität der Gegenstände

In einem ersten Schritt richtet sich die Aufmerksamkeit der Analyse auf die Heterogenität des Gesagten (vgl. ebd.: 160f.) und damit auf die diskursiven Praktiken, die als Artikulationen von Gegenständen verstanden werden. Ist hier von der Heterogenität der Gegenstände die Rede, so ist damit nicht nur die Differenz zwischen den einzelnen artikulierten Gegenständen angesprochen. Ziel ist es vielmehr, die in die Gegenstände eingeschriebenen Differenzen zu analysieren, denn „[d]er in den Aussagen performativ hervorgebrachte Gegenstand selbst bleibt [...] unbestimmbar, uneindeutig und umstritten“ (ebd.). Genau diese Uneindeutigkeit der Gegenstände soll nun also für den hier zur Diskussion stehenden Artikel herausgearbeitet werden.

7 Zur Bedeutung von Zeitschriftenartikeln und damit zusammenhängender Praxen in wissenschaftlichen Feldern s. Graefen/Thielmann 2007.

Als *Zielgruppe des pädagogischen Handelns* werden bereits im Titel des Aufsatzes „sozial benachteiligte Kinder“ (Ellinger/Koch 2016: 513) aufgerufen. Das Label soziale Benachteiligung legitimiert sich über die Zuschreibung „schulischer Schwierigkeiten“ (ebd.). Diese Legitimation wird auf unterschiedliche Arten und Weisen diskursiviert. So wird eine soziale Bedingtheit von schulischen Schwierigkeiten für uns lesbar, die an die Herkunft der Schüler_innen gekoppelt und von Schule als sozialem System entkoppelt wird.

„Der überwiegende Teil aller Kinder und Jugendlichen mit schulischen Schwierigkeiten wächst in problematischen bzw. prekären Lebenssituationen auf. Sie stammen aus so genannten Risikofamilien.“ (ebd.)

Die schulischen Schwierigkeiten werden zum zweiten unter Verweis auf das Konstrukt der Lernbeeinträchtigung erklärt. Die Verknüpfung bestimmter Hinweise – zum Beispiel „mangelnde Aufmerksamkeit“ oder „schwach entwickelte mathematische Basiskompetenzen“ (ebd.) – mit entsprechenden Kompetenzmodellen ermöglicht es dabei, das Problem der ‚schulischen Schwierigkeiten‘ zu individualisieren und zu normieren.

Nicht zuletzt bietet der Wirksamkeitsanspruch des Textes aber auch eine Lesart von sozialer Beeinträchtigung an, die als Folge inadäquater pädagogischer Angebote verstanden werden kann. Denn die konstatierte Notwendigkeit der Anwendung wirksamer pädagogischer Maßnahmen kann auch als eine Reaktion auf die fehlende Passung von individuellen Bedürfnissen und schulischer Förderung gelesen werden. Ein *sonderpädagogisches Handeln*, das auf diese Problemstellungen reagiert, wird dabei auf vielfältige Arten und Weisen *inszeniert und legitimiert*. Als adäquate Reaktion auf die als Risikokinder bezeichneten Schüler_innen wird zunächst die Vorrangigkeit „pädagogischer Hilfen“ proklamiert (ebd.: 514). Gegen eine an der Reproduktion von Wissen orientierte Schule wird ein affektives, soziales und kognitives Lernen in Stellung gebracht. Pädagogik habe zuallererst ‚menschlich‘ zu sein.

Die Evidenz der Notwendigkeit, kindliche Entwicklung zu unterstützen, kann als weitere Legitimationsfigur gelesen werden. Sie wird unterstrichen durch den Verweis auf bestimmte Kompetenzmodelle, mit denen es möglich wird, die Effekte pädagogischer Arbeit in Bezug auf entsprechende Kompetenzzuwächse zu normieren, zu vergleichen und letztlich zu bewerten.

„Es zeigen sich bei frühzeitigem Training viel deutlichere Effekte auf schulische Leistungen, als bei einem Training, das erst nach Schuleintritt einsetzt.“ (ebd.)

Die adäquateste Form pädagogischen Handelns wird vor diesem Hintergrund über die Konstatierung eines Mangels eingeführt: eines Mangels an entsprechend evaluierten Förder- oder Trainingsprogrammen (vgl. ebd.).

Diese zeigen sich in ihrer Orientierung an entsprechenden Entwicklungsmodellen modularisiert und standardisiert, dem Lernen am Modell verpflichtet, kindgerecht bzw. lebensweltorientiert gestaltet und positiv evaluiert (vgl. ebd.: 517f.). Das Lernen am Modell wird dabei auf spezifische Art und Weise konzipiert, denn das Krokodil Kuno fungiert in zweifacher Weise als Lernpartner: Zum einen als Vorbild für Lösungsmöglichkeiten, zum anderen als extrinsischer Motivator im Sinne eines Impulsgebers und Gegners in einem (Bildungs-)Wettbewerb (vgl. ebd.: 518). Förderung erscheint damit als Lernbegleitung zur Ermöglichung der Entwicklung eines Kindes aus sich selbst heraus ebenso wie als pädagogische Technologie zur Vermittlung von Fähigkeiten, die jenseits der Anlagen des Kindes konzipiert werden.

Als drittes zentrales Problem des Textes kann die *Wirksamkeit pädagogischen Handelns* gelesen werden. Pädagogische Wirksamkeitsforderungen legitimieren sich unter Verweis auf die „hohe[n] Anforderungen“ (ebd.: 513) an sonderpädagogische Förderung und Trainings in inklusiven Schulsystemen, im Zusammenhang mit einem internationalen Wettbewerb um schulische Leistungen (vgl. ebd.: 514) oder als Einsatz für eine Chancengleichheit im Bildungssystem zum Beginn der Schulzeit durch die Angleichung individueller Startvoraussetzungen (vgl. ebd.: 514, 523).

Ein Programm gilt allerdings nur dann als wirksam, wenn seine Wirksamkeit nachgewiesen werden kann. Für beide Ebenen – Wirksamkeit wie deren Nachweis – werden Normierungen aufgerufen, die die Möglichkeit einer verlässlichen Aussage über die Qualität der pädagogischen Arbeit in Praxis und Forschung implizieren und diesen eine je spezifische Standardisierbarkeit zuschreiben. ‚Gesicherte‘ Aussagen werden dabei dann möglich, wenn Effekten statistische Signifikanz zugeschrieben werden kann. Die „deutliche Evidenz für das Förderprogramm“ (ebd.) wird mit Hilfe von „sowohl kurz- als auch mittelfristig positive[n] Effekte[n]“ (ebd.: 522) bezüglich des Kompetenzzuwachses in den mathematischen Basiskompetenzen der an der Studie beteiligten Kinder nachgewiesen. Die Aussagekraft dieses Wirksamkeitsnachweises wiederum misst sich an Kriterien der Evidenzbasierung im Sinne der Evidenzklassen des deutschen Cochrane Zentrums sowie entsprechenden pädagogischen Modifikationen dieses medizinischen Rasters (vgl. ebd.: 514). In diesem Rahmen ist die Wirksamkeit eines Förderprogramms mit Hilfe einer randomisierten, kontrollgruppenbasierten Studie in einem „Prätest-Posttest-Follow-up-Design“ zu erbringen, was mit dem zur Diskussion stehenden Text unternommen wird.⁸ Als Output dieses Verfahrens kann am Ende die wechselseitige Bestätigung der Wirksamkeit

8 Die Glaubwürdigkeit und Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse scheinen dabei vor allem durch die Inszenierung von Transparenz hergestellt zu werden, die es den wissenschaftlichen Kolleg_innen ermöglicht, diese Ergebnisse zu überprüfen oder zumindest nachzuvollziehen. Dabei dürfte auch die Visualisierung der Daten in Form von Schaubildern und Tabellen eine bedeutende Rolle spielen.

von modellbasierten, standardisierten Programmen, der Bedeutung von entsprechenden Entwicklungsmodellen und der pädagogischen Aufmerksamkeit für solche Modelle gelesen werden.

„Die Befunde dieser Studie liefern eine deutliche Evidenz für das Förderprogramm [...]. Gleichzeitig verweisen sie auf die Wirksamkeit von Maßnahmen, die sich explizit an theoretischen Modellen der Kompetenzentwicklung orientieren. Im Umkehrschluss sprechen sie somit auch für die Bedeutsamkeit und für die Gültigkeit aktueller Entwicklungsmodelle.“ (ebd.: 523)

3.2 Die Ordnung des Diskurses

Damit ist ein Lektürevorschlag der zentralen Gegenstände des Textes in ihrer Heterogenität und Widersprüchlichkeit geleistet. In einem zweiten Schritt stellen wir in unserer Analyse die Frage nach der Einheit dieser Heterogenität und damit der Ordnung der Diskurse (vgl. Krüger u.a. 2014: 160f.). Diese Ordnung wird als ein „Umgang mit Paradoxien oder problematischen Konstellationen vorgestellt“ (ebd.), die den analysierten „Möglichkeitsraum von Artikulationen“ (ebd.) erst öffnen. Für das Anliegen unseres Beitrages ist dieser Schritt von besonderem Interesse, weil sich in der Widersprüchlichkeit und Heterogenität der Gegenstände die Frage stellt, was den vorliegenden Kuno-Artikel als einen konsistenten und für eine wissenschaftliche Disziplin akzeptablen Zeitschriftenbeitrag erscheinen lässt.

Als eine solche ‚problematische Konstellation‘ zeigt sich im Text zunächst *die fehlende Evidenz der Zuschreibung schulischer Schwierigkeiten*. Pädagogisches Handeln misst sich am Grad der Erzielung intendierter Wirksamkeit unter Berücksichtigung menschlicher Bedürfnisse, so könnte man den Text lesen. Um pädagogisches Handeln als effizient markieren zu können, gilt es Wirkungszusammenhänge in und durch pädagogisches Handeln zu plausibilisieren. In diesem Kontext spielt die Beschreibung von ‚Ursachen‘ schulischer Schwierigkeiten eine bedeutende Rolle. Der Begriff der ‚sozialen Beeinträchtigung‘ eröffnet ein Spannungsfeld, in das sich unterschiedliche Konnotationen der Problembeschreibung einschreiben können, da mit dem Begriff zwar von individuellen Problembeschreibungen abstrahiert zu werden scheint, gleichzeitig aber der soziale Ort der Beeinträchtigung unbestimmt bleibt. Diese Uneindeutigkeit ermöglicht eine multifaktorielle Problembeschreibung in Bezug auf die Herkunft von Schüler_innen einerseits bei gleichzeitiger Thematisierung von Lernschwierigkeiten in der Schule als ein zumindest ‚wahrscheinliches‘ Resultat dieser Problemlagen andererseits. In den Blick geraten damit weniger die schulischen Leistungserwartungen als Teil der sozialen Problembeschreibung. Vielmehr wird eine pädagogische Verantwortung konzipiert, die sich an der Wirksamkeit schulischer Lernprozesse orientiert und damit letztlich als Pädagogisierung der sozialen Probleme gelesen werden kann. In diesem diskursiven Spannungsverhältnis zwischen individueller bzw. sozialer Ver-

antwortung einerseits und pädagogischer Verantwortung andererseits inszeniert sich Evidenzbasierung also als Möglichkeit, eine Bedeutsamkeit der Schule für die Bearbeitung individueller und sozialer Problemlagen aufzurufen. Eine Evidenz wird dieser Problembeschreibung nicht zuletzt über den statistisch signifikanten Wirksamkeitsnachweis zugeschrieben, der die Problembeschreibung nachträglich verifiziert.

Damit ist bereits ein weiteres Spannungsverhältnis des Textes angedeutet, welches wir in Bezug auf die Legitimation pädagogischen Handelns lesen und zwischen den Signifikanten *Gleichheit und Gerechtigkeit* aufspannen. Mit Verweis auf die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems wird im Text ein ambivalenter Anspruch auf eine gemeinsame Beschulung verschiedenster Schüler_innen aufgerufen. Dieser Anspruch auf Gleichheit in der Beschulung wird durch die Differenz ‚soziale Beeinträchtigung‘ herausgefordert, die als Zuschreibung über spezifische Lebenssituationen ebenso legitimiert wird wie über spezifische individuelle Fähigkeiten. Das vorgestellte Entwicklungsmodell ermöglicht es nun, diese Differenz als eine legitime relationale Differenz zu konzipieren. Eine individualisierende Problembeschreibung aus entwicklungspsychologischer Perspektive ermöglicht einerseits einen objektivierenden ‚Maßstab der Äquivalenz‘, der sich an eine meritokratische Legitimation des Schulsystems knüpfen lässt. Andererseits stellen die Entwicklungsmodelle eine Angleichung der differentiellen Schüler_innenleistungen in Aussicht, was eine Verantwortungszuschreibung an die Schüler_innen ebenso wie eine Objektivierung pädagogischer Verantwortung über deren Wirksamkeit ermöglicht. Dass die Evidenznachweise der hieran anschließenden Förderprogramme lediglich als ‚Wahrscheinlichkeiten‘ thematisiert werden, kann als Verweis auf erziehungswissenschaftliche Diskurse um das Technologiedefizit der Pädagogik gelesen werden. Wenn sich KUBA als ein Trainingsprogramm spezifisch für die Förderung sozial benachteiligter Kinder inszeniert, ist das noch ein Hinweis auf die Unabschließbarkeit dieser Differenzbearbeitung durch Normierung und Normalisierung.

Als dritte Problemkonstellation zeigt sich ein konstitutiver *Mangel an (sonder-)pädagogischem (Wirksamkeits-)Wissen*. Schule und Unterricht werden im Text als Beziehungsräume qualifiziert und von Lernfabriken abgegrenzt. Auch bezüglich der Beschreibung der Zielgruppe sonderpädagogischen Handelns stellt sich ein mechanisches Bild von Lernprozessen und Lernsubjekten in Frage, wenn Wirkungszusammenhänge von sozialen Beeinträchtigungen nicht kausal, sondern über die Begriffe ‚Risiko‘ und ‚Hinweis‘ konzipiert werden. Mit der Forderung nach einer evidenzbasierten Pädagogik stellt sich nun *nicht* ein Ansatz zur Diskussion, der das Technologiedefizit zu lösen verspricht. Vielmehr erhält dieser seine Dynamik aus der Unverfügbarkeit von pädagogischem Wirksamkeitswissen. Als eine zentrale Forderung des Artikels kann von uns die Wirksamkeit pädagogischer Förderung gelesen werden. Diese Wirksamkeit eines Förderpro-

gramms ist aber keinesfalls evident. Wie bereits gezeigt wurde, gilt ein Förderprogramm nur dann als effektiv, wenn seine Wirksamkeit nach strengen Kriterien nachgewiesen werden kann. Insofern kann bereits der Mangel an Wirksamkeitsnachweisen als ein Mangel an Wirksamkeit gelesen werden; die Notwendigkeit des Nachweises von Evidenz wird selbst evident. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass der Wirksamkeitsnachweis standardisiert erbracht wird. Es handelt sich also um ein Wahrscheinlichkeitswissen und damit um eine Wirksamkeitsprognose oder ein Versprechen auf dieselbe. Dieses probabilistische Wissen gilt es dann für die Praxis zu nutzen, weil der pädagogischen Praxis kein ‚besseres‘ Wissen zur Verfügung steht. So ist es gerade das Technologiedefizit, aus dem die Forderung abgeleitet wird, Schüler_innen die bestmögliche Förderung zuteilwerden zu lassen.

3.3 Erstes Zwischenfazit

Jenseits der Unterstellung eines evidenten und damit für alle fachlich informierten Leser_innen erkennbaren Unsinns im diskutierten Artikel deutet die vorliegende Analyse eine Lektüre des Kuno-Textes an, die gerade die Widersprüchlichkeiten als konstitutives Element pädagogischer Sinnkonstruktionen begreift. Den Text – zumindest in einem ersten Schritt – als zeitweise anerkannten Text ernst zu nehmen, die Diskussion um seinen Status als Fälschung oder Fake also zeitweise auszusetzen und ihn stattdessen auf seine Sinnkonstruktionen hin zu befragen, eröffnet eine Perspektive, die den Text in spezifische pädagogische Problemkonstellationen eingespannt sieht. Als solche konnten Auseinandersetzungen um die Zielgruppe pädagogischen Handelns, um die Frage legitimer Formen pädagogischen Handelns sowie um die Wirksamkeit desselben aufgezeigt werden.

4. Evidenz im KUNO-Fake

Neben unseren Lektüren des Kuno-Textes als Exempel evidenzbasierter sonderpädagogischer Programme und Forschungen widmen wir uns der Frage nach Wirksamkeitseffekten im Text des KUNO-Fake. Unsere Lektüren sprachlicher Formen und stilistischer Mittel der beiden – im Zusammenhang mit dem Kuno-Text schon genannten, aber noch nicht zur Diskussion gestellten – Beiträge fokussieren auf deren textuelle Momente. Wir verorten diese beiden Texte als Rahmung des Kuno-Textes. Aus der Perspektive der Textualität stellt sich die Frage nach dem Sinn der Texte als Frage nach den Weisen, wie sie gebildet sind, welche Besonderheiten und Originalität einer Schreibweise sie aufzeigen (vgl. Kofman 1988: 43). Gelesen als einführende Satire und erklärender Kommentar-Text, weisen sie vielfältige stilistische Elemente auf, die als Charakteristika eines Fakes verstanden werden können. Die Möglichkeit unserer dekonstruktiven Lektüren der Textualität begründet sich mit den Unmöglichkeiten der Letztgültigkeit

von Bedeutungen und abschließender Sinnbildungen jeglicher Texte (vgl. Bossinade 2000: 178f.).

Den ersten Text des KUNO-Fakes „Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – eine Satire“ (Koch/Ellinger 2016a: 312) verorten wir als eine Positionierung in hegemonialen Auseinandersetzungen um die Evidenz der Sonderpädagogik, welche zugleich in die Logiken des Kuno-Textes einführt. Der Text selbst präsentiert sich als Satire. Im letzten Teil des KUNO-Fakes ist eine Empfehlung der Lektüre der Satire zu lesen.

„Wenn Sie ausführlich lesen wollen, welches unserer Meinung nach aktuell die Qualitätsmerkmale *so genannter* hochrangiger Forschungsberichte sind, lesen Sie bitte unsere Satire über das ‚Evidenzparadogma‘ [...].“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 1, Hervorhebung im Original)

Diese Anregung scheint den empfohlenen Text zunächst als einen auszuweisen, der mit dem Aufrufen eines Wir des Textes – „unserer Meinung nach“ (ebd.) – eine mögliche Lesart von Qualitätsmerkmalen anerkannter Forschungsberichte präsentiert. Die Bedeutungszuschreibung, die das Adjektiv „hochrangig“ (ebd.) markiert, könnte zugleich als Infrage-Stellung verstanden werden, wenn das vorangestellte Adjektiv – „so genannter“ (ebd.) – als Distanzierung aufgefasst wird. Eine solche Distanzierung wäre als eine reflektierende Außenperspektive vorstellbar. Von daher könnte ein Text von einer Untersuchung erwartet werden, die Forschungsberichte, welche sich als ‚hochrangige‘ benennen können, auf ihre Qualitätsmerkmale hin analysiert.

Stattdessen wird eine Satire angekündigt; eine Textform, die mit dem Stilmittel der Übertreibung den Gegenstand ihrer Beobachtung kritisiert und verspottet. Als Fokus der Satire erscheint ein „Evidenzparadogma“ (ebd.), über das zu sprechen wäre. Die Formulierung ‚Paradogma‘ drängt sich als Neologismus auf, als Zusammenfügung der Kategorien ‚Paradigma‘ und ‚Dogma‘. Mit der Lektüreerfahrung von Neologismen in propagandistischen Schriften könnte die Satire „über das ‚Evidenzparadogma‘“ (ebd.) als Agitation gegen ‚Evidenzbasierte Pädagogik‘ in Form einer wissenschaftlichen Lehrmeinung mit unumstößlichem Wahrheitsanspruch gelesen werden. Mit ihrem Ausweis als Teil des KUNO-Fakes kann die Ankündigung eines Textes „über“ (ebd.) einen Gegenstand der Beobachtung, den der Text selbst erst erschafft, als „textuelle Deplausibilisierungsstrategie“ (Doll: 25) eines Fakes erscheinen.

Unsere Lektüren des Satire-Textes als Fake werden von einer textuellen Beweisführung der Echtheit (vgl. Doll 2015: 168) unterstützt, welche die im Text beschriebenen „Qualitätskriterien hochrangiger Forschung in der Sonderpädagogik“ (Koch/Ellinger 2016a: 313) mit ihrer scheinbaren „Verankerung in bereits allgemein anerkanntem ‚Tatsachenwissen‘“ (Doll 2015: 168) plausibilisieren. Zu lesen ist von neuen „gültige[n] Merkmale[n]“

wissenschaftlicher Publikationen in der Sonderpädagogik“ (Koch/Ellinger 2016a: 312.). Als Fake *und* Satire präsentiert sich uns die anschließende Auflistung, die der Text in „fünf Richtlinien für sonderpädagogische Fachartikel der Moderne“ (ebd.) „[a]uf der Basis des Evidenzparadogmas“ (ebd.) entfaltet (vgl. ebd.: 313-315). Auf der Inhaltsebene scheinen die sogenannten Richtlinien sonderpädagogische Texte, die sich als evidenzbasierte ausweisen – neben einer bestimmten inhaltlichen Ausrichtung mit aktueller Dominanz – unter anderem pädagogischen Un-Ernst sowie Unverbundenheit von Argumentationsverweisen mit Fragen und Inhalten zu bescheinigen. Nach unserem Verständnis stellt sich hier – in der Form einer Satire mit den Stilmitteln eines Fakes – eine „zweifelhafte Extremposition eines Plädoyers gegen“ (Doll: 283) Forschungsberichte, die sich als evidenzbasierte positionieren, vor. Ihnen werden folgende ‚Qualitäten‘ zugeschrieben:

„a. Pädagogische Aspekte [...] [die] zunächst behauptet, [...] keinesfalls ernst genommen werden! [...] b. Schlüsselbegriffe, Selbstreferenzen und A-Prominenz [...] unabhängig vom konkreten Thema der Veröffentlichung und unabhängig von einem inneren Zusammenhang der Fragestellung [...] c. Internationalität und Vernetzung [...] als Qualitätsnachweis [...] Unabhängig davon, ob der Inhalt des Importgutes sinnvoll, kultursensibel oder systemrelevant ist [...]. d. Finanzierung durch Drittmittel [durch welche] [d]ie Qualität sonderpädagogischer Forschung [...] unterstrichen [wird]. [...] e. Empirische Forschung ist die bessere Forschung. [...] Belastbare Antworten kann heute nur noch der konkrete Output in beschreibbaren experimentellen Studien geben. Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung war gestern, Reparatur und Funktionsherstellung ist heute.“ (Koch/Ellinger 2016a: 313-315)

Belege für das kundgetane Wissen finden sich nicht. Jedoch können die inhaltlichen Einsätze der Aufzählung im Sinne einer Intention des Textes als behaupteter Kern sonderpädagogischer Fachkultur gelesen werden, erhebt doch der Beitrag den Anspruch „das Entkernungspotential sonderpädagogischer Fachbeiträge“ (ebd.: 312) herzuleiten und darzustellen. Implizit erscheinen so etwa das Ernst-nehmen pädagogischer Problemstellungen als pädagogische, ein Verständnis expliziter Zusammenhänge von Begriffen und Referenzen mit sonderpädagogischen Themen und Fragestellungen, Kultursensibilität und Systemrelevanz als Kriterien für Internationalität und Interdisziplinarität, belastbare Antworten auf Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung als evidenter Kern der Sonderpädagogik. Folglich wird als „wichtigster Befund [...] [nicht der Anspruch der Evidenz des ‚Evidenzparadogmas‘ oder die Behauptung von Wirksamkeit benannt, sondern die Beobachtung], dass nicht mehr fachkulturbezogene, sondern fachfremde Kriterien Forschungsberichte als hochrangig auszeichnen“ (ebd.).

„Durch die sukzessive Entfernung einheimischer sonderpädagogischer Begriffe, Inhalte und Logiken werden Forschungsberichte zwar fachfremd, aber wirkungsvoll als einschlägig anerkannt und dienen somit der Karriere innerhalb der Sonderpädagogik.“ (ebd.)

Insbesondere dieser „Befund“ (ebd.) legitimiert unser Verständnis dieses Textes als einen Einsatz in hegemonialen Auseinandersetzungen um das Selbstverständnis der Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Gleiches schreiben wir dem dritten Text des KUNO-Fakes zu, den wir als Kommentar zu den ersten beiden Textteilen lesen. Wir beziehen uns im Folgenden auf den Text „Was haben Sie sich eigentlich dabei gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozial benachteiligter Kinder...“ – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (Koch/Ellinger 2016b). Wie bereits eingangs vermerkt, wurde ein gleichlautender Text, allerdings mit der Eingangsfrage: „Was haben Sie sich beim Lesen gedacht?“ (Koch/Ellinger 2016c) veröffentlicht. Die Differenz der Titel dieses Textes auf den Homepages der Autorin und des Autors kann die Identität des Textes fraglich werden lassen und so als eine weitere „textuelle Deplausibilisierungsstrategie“ (Doll: 25) des KUNO-Fakes erscheinen. Die Aussage ändert sich durch das Hinzufügen oder Weglassen des Modalpartikels „eigentlich“ nicht. Modalpartikeln wird ausschließlich eine illokutive Funktion zugeschrieben. Sie bewirken die Einbindung der Aussage, die sie abtönen, in einen Interaktionszusammenhang und können auf eine Absicht der Sprechenden des Textes verweisen. Die Bedeutung des Adverbs ‚eigentlich‘ im Sinne von ‚in Wirklichkeit‘ kann auf eine Dringlichkeit der Frage hinweisen. Gelesen als stilistisches Element eines Fakes könnte ‚eigentlich‘ aber auch das Interesse an der Antwort auf die Frage als ein ursprüngliches, aber nicht mehr verfolgtes markieren. Der dem sogenannten Forschungsbericht nachgestellte Kommentar scheint nur eine Antwort zuzulassen. Er inszeniert sich als evidente Erklärung dafür, dass der Kuno-Text als Einsatz in einem Fake – und nur als ein solcher – zu verstehen ist. Er verspricht zu erklären, „warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (Koch/Ellinger 2016b).

Unsere Lektüre stolpert zunächst über die Konjunktion ‚und‘, welche mit einem nachgestellten Doppelpunkt den ersten Teil der Überschrift mit ihrem zweiten Teil verbindet. – „Was haben Sie sich eigentlich dabei gedacht? [...] – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (ebd.). Konjunktionen können als eines der Stilmittel eines Fakes verstanden werden, die logische Schlussfolgerungen behaupten (vgl. Doll 2015: 284). So könnte die Konjunktion ‚und‘ einen logischen Zusammenhang beider Teile der Überschrift behaupten, der sich inhaltlich nicht begründet. Der Doppelpunkt, der die beiden Teile der Überschrift trennt und zugleich den zweiten ankündigend betont, kann diesen als Erklärung oder Zusammenfassung des ersten Teils erscheinen lassen. Eine solche Ankündigung wäre seine Funktion als Satzzeichen, wenn er keinem Zitat, keiner wörtlichen Rede und keiner Aufzählung vorangestellt ist. Formal könnte der Doppelpunkt also das Verständnis der zweiten Teilüberschrift – „und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (Koch/Ellinger 2016b: 1) – als Erklärung für die erste Teilüberschrift – „Was haben Sie sich ei-

gentlich dabei gedacht? [...]“ (ebd.) – bewirken. Auf der Inhaltsebene fehlt die Plausibilität. Auch eine solche Konstruktion kann ein Stilmittel von Fakes sein (vgl. Doll 2015: 282).

Die Frage nach der Plausibilität führt uns zurück zur textuellen Form der Überschrift des Kommentars. Sie setzt in der Form einer personalen Erzählsituation mit einer direkten Anfrage an potentielle Lesende ein. Die Wiederholung der Frage und ihre Einbettung in einen Text lässt unsere Lektüre aufmerksam werden für die Weisen der Anrede. Wir zitieren:

„Hand auf’s Herz: Was haben Sie sich gedacht, als Sie den Text lasen. Ist Sonderpädagogik auf einem guten Weg, wenn immer mehr standardisierte Programme, nunmehr auch zur Förderung von benachteiligten Kindern, entwickelt werden? Ganz ehrlich? Wir sind vom Gegenteil überzeugt. Und wir nehmen eigentlich auch an, dass Sie sich gewundert haben über einen Text, der Ihnen ernsthaft ein sog. evidenzbasiertes Förderprogramm für sozial benachteiligte Kinder ‚verkaufen‘ wollte. Denn: Eine standardisierte Förderung, die individuelle Folgen sozialer Benachteiligung angeht, kann es gar nicht geben. Diese Idee ist in sich widersinnig. Unser Bericht [...] war demzufolge von der ersten Zeile bis zur letzten Zahl frei erfunden. Es handelt sich um nichts anderes als um einen Fake.“ (Koch/Ellinger 2016b: 1)

Wenn wir die Frage ‚Ganz ehrlich?‘ als Paraphrase der Redewendung ‚Hand auf’s Herz‘ lesen, kann beides zusammen als Aufforderung zur Ehrlichkeit (vgl. Agricola 1979: 296) verstanden werden; als eine für einen Fake typische Geste ‚des wahren Sprechens oder des authentischen Schreibens‘ (Doll 2015: 38). Die Redensart ‚Hand auf’s Herz‘ kann für eine Schwurgeste stehen. Beschworen scheint die Frage nach dem guten Weg der Sonderpädagogik, der – folgt die Lektüre einem überzeugten Wir des Textes – nicht in der Entwicklung standardisierter Programme liegen kann. Unsere Assoziation begründet sich mit den sprachlichen Figuren beschwörender Ehrlichkeit, die sich nicht zuletzt im Kausaladverb ‚demzufolge‘ zeigt, mit dem der Kuno-Text zugleich als Fiktion und als ‚Fake und nichts anderes‘ (vgl. (Koch/Ellinger 2016b: 1) markiert wird. Legitimiert sich diese Kausalität im Text mit der zuvor aufgerufenen Widersinnigkeit ‚standardisierter Förderung, die individuelle Folgen sozialer Benachteiligung angeht‘ (vgl. ebd.) oder schon mit dem Ansinnen, ernsthaft ein ‚evidenzbasiertes Förderprogramm für sozial benachteiligte Kinder‘ (vgl. ebd.) anzubieten? Diese Entscheidung scheint der Text nach unserer Lesart zunächst den Lesenden zu überlassen.

Der Kommentar-Text wird jedoch an anderer Stelle als „Exemplifizierung (= Erläuterung)“ (Ellinger 2017) vorgestellt. Die Gleichsetzung der Charakterisierung dieses Textes als Erläuterung und Exemplifizierung kann sich der Lektüre mit dem Aufrufen „ausgewählte[r] Textpassagen“ (Koch/Ellinger 2016b: 2) des gefakten Forschungsberichtes zum Förderprogramm „Kuno bleibt am Ball (KUBA)“ (Ellinger/Koch 2016) erklären. Diese Zitierungen werden „als Beispiele“ (Koch/Ellinger 2016b: 2) für „Beobachtungen in der sonderpädagogischen Fachwelt und [...] [für den]

Versuch, diese an einem eigenen Beitrag zu exemplifizieren“ (ebd.) eingeführt. In der Erläuterung erscheinen die Beispiele aus dem Kuno-Text zugleich als Konkretisierungen der Beobachtungen und Erklärungen evidenzbasierter Förder- und Forschungsprogramme *und* als deren gefälschte bzw. gefakte Zeugen.

Strukturiert ist dieser Teil des Kommentar-Textes durch Erklärungen, die als ‚Beobachtungen‘ vom „Verschwinden des Pädagogischen aus der sonderpädagogischen Forschung und Lehre“ (ebd.) verstanden werden können. Dieser Textabschnitt weist auffällige strukturelle und inhaltliche Analogien zu den bereits skizzierten Darstellungen von „Qualitätskriterien hochrangiger Forschungen in der Sonderpädagogik“ (Koch/Ellinger 2016a: 312) des Satire-Textes auf. Die nun zu lesenden Beobachtungen und Erklärungen exemplifizieren so das in der Satire präsentierte Wissen um ‚Qualitäten‘ von Berichten evidenzbasierter Forschungen am gefakten Forschungsbericht. Dieser nach dem Wissen um evidenzbasierte Forschungsberichte konstruierte gefakte Forschungsbericht bestätigt das zuvor bereits als Wissen Präsenzierte: „Pädagogische Fragestellungen werden [...] nicht ernst genommen [...]. Schlüsselbegriffe und -namen dienen als Ausweis [...]. Literaturzitate und -belege stammen aus möglichst internationalen Bezügen [...]. Internationale Vernetzungen und internationale Begrifflichkeiten bürgen für Qualität [...]. Empirische Forschung wird als ‚bessere‘ Forschung angesehen, Wissen über statistische Verfahren wird zum Herrschaftswissen [...]. Ziel der evaluierten Förderung ist eine Art Reparatur der Probanden“ (Koch/Ellinger 2016b: 2-5). So legitimieren sich Beobachtungen und Erklärungen in einer Art Zirkelschluss mit eben den Beispielen, die im Kuno-Text als Fake ausgewiesen sind.

In diesen Beobachtungen/Erklärungen und deren (gefakten) beispielhaften Untersetzungen wird Evidenz als rhetorische Figur lesbar, welche die Gewissheit der angenommenen Sachverhalte inszeniert (vgl. Farzin 2011: 48). Unsere Lektüre versteht die im Kommentar aufgeführten gefakten Beispiele als spezifische Wirklichkeitskonstruktion (vgl. ebd.: 45), die einen „textuellen Verweis auf eine Wirklichkeit oder Wahrheit [konstruieren], die dem Text vorgelagert scheint und nicht aus ihm selbst heraus begründet werden muss“ (ebd.). Der Text „Die Rhetorik des Sozialen“ (ebd.: 35ff.) thematisiert Beispiele in Texten mit wissenschaftlichem Anspruch als „text-intern erzeugte Evidenzen, die auf den Wirklichkeitsbezug und die Prüfbarkeit der Aussagen gerichtet sind“ (ebd.).

„Beispiele verweisen gleichsam beiläufig auf ein allgemein geteiltes oder zumindest jedermann zugängliches Wissen und entbinden so den Text vom Zwang, die Aussagen weiter zu legitimieren. [...] In dem hier dargelegten Verständnis plausibilisieren Beispiele Theorie. Es ist jedoch [...] genau diese Plausibilisierungsleistung von Beispielen innerhalb theoretischer Texte, die es zu bezweifeln gilt. [...] Es wäre also zu fragen ob [...] die Beispiele nicht die konkrete Form eines abstrakten Wissens darstellen, sondern von der Abwesenheit dieses Wissens ablenken.“ (ebd.: 45ff.)

Mit Verweis auf dieses Verständnis lesen wir die aufgeführten gefakten Beispiele. Sie können von dem ‚Zwang‘ entbinden (vgl. ebd.), die Kritiken der sonderpädagogischen Fachwelt mit Beobachtungsobjekten jenseits des eigenen Kuno-Textes (als deren Exempel) zu legitimieren. Wir vergleichen diese Art Textlichkeit mit einer Beschreibung aus „Fälschung und Fake“ (Doll 2015):

„In einem paradoxen Spiel belegt der – zudem nur vage und autoritativ beglaubigte – Kontext die [...] [im Kuno-Text] dargestellten ‚Fakten‘ als scheinbar aus sich selbst heraus leuchtende Evidenzen, obwohl diese ihrerseits durch die spekulative historische Kontextualisierung erst zum Leuchten gebracht werden.“ (ebd.: 166f.)

Derartige vage und autoritativ beglaubigte Evidenz-Konstruktionen legitimieren und delegitimieren sich zugleich durch die Ent-Täuschung der Faktualität des beispielhaft Dargestellten. Jedoch finden sich im Kommentar-Text (De-)Legitimationen nicht als Ent-Täuschungen thematisiert. Stattdessen wird die Täuschung der Faktualität des Forschungsberichtes „Kuno bleibt am Ball (KUBA)“ (Ellinger/Koch 2016) als allgemein anzuerkennendes Tatsachenwissen inszeniert.

Im Gestus des Aufklärungsanspruches eines Fakes (vgl. Doll 2015: 31) verspricht der letzte Teil der Überschrift: „Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (Koch/Ellinger 2016b: 1) Aufklärung darüber, dass der Kuno-Text als Einsatz in einem Fake – und nur als ein solcher – zu verstehen ist. Er operiert mit der Behauptung „der gesamte ‚Forschungsbericht‘ spricht für sich“ (ebd.: 2). Das könnte heißen, die Fake-Lesart bedarf keiner Erklärung jenseits des Kuno-Textes, der Text kann nicht anders verstanden werden. Als paradoxe Ergänzung findet sich dennoch eine quasi-theoretische Begründungsfigur: „Offenkundig [...] ist, [...], dass der vorgelegten Empirie eine schlüssige theoretische Grundannahme fehlt“ (ebd.).

Diese Beweisführung lässt sich vor dem Hintergrund der Vorstellung überzeugender theoretischen Begründungen verstehen. Je nach Lesart des Adjektivs ‚schlüssig‘ können mit einer solchen Setzung Annahmen von systematisch, plausibel, beweisend oder auch zwingend und unwiderlegbar verbunden sein. Lesen wir dazu das Adjektiv ‚offenkundig‘ im Sinne von unmissverständlich erkennbar, scheint hier Evidenz als unbestreitbare Autorität wissenschaftlicher Vernunft auf. Die Lektüre von „Fälschung und Fake“ (Doll 2015) ruft Autorität als ein Beweisverfahren der Rede (ebd.: 29) auf, das die Lektüre an Vernunft oder am Status als legitim Sprechende messen kann. Ein solcher Status – hier der Status der selbstverständlich kundigen etablierten Hochschullehrer (vgl. Koch/Ellinger 2016b: 1) mit klarer Intention – beglaubigt nach unserer Lesart „vage und autoritativ“ (Doll 2015: 166) die Evidenz des Kuno-Textes als Fake. So heißt es:

„Natürlich ist uns vollkommen bewusst, dass es zu den Kardinalsünden wissenschaftlichen Arbeitens gehört, Forschungsergebnisse frei zu erfinden. Warum also begeben sich zwei etablierte Hochschullehrer auf ein derart dünnes Eis? Der Grund ist ausschließlich ein wissenschaftlicher: Wir wollten etwas beweisen [...]. Deshalb unterzogen wir uns der Mühe, eine solche Veröffentlichung ‚nachzustellen‘.“ (Koch/Ellinger 2016b: 1)

Die Nachstellung, die als Nachahmung eines Vorbildes ein solches ins Werk setzen kann (vgl. Abschnitt 3), wird in den Erläuterungen des Kommentar-Textes in Form einer Persiflage qualifiziert. Zwei Beispiele seien hier als Zeugen aufgerufen. Sie dienen der Plausibilisierung unserer Lesart als Persiflage und mögen unsere Erzählung von dem Zwang entbinden, die schlussfolgernden Aussagen zu diesem Aspekt weiter zu legitimieren (vgl. Farzin 2011: 45). Wir zitieren also exemplarisch:

„Das Rezept für ein gutes Untersuchungsdesign ist [...] gemäß Evidenzparadigma (vgl. Koch & Ellinger 2016a) denkbar einfach: Man nehme zentrale ‚qualitätstragende‘ Schlag- und Signalwörter in ausreichender Menge, verwende reichlich einschlägige Messwertangaben in Abbildungen und Tabellen und garniere das Ganze mit vielversprechenden Zitationen und internationalen Kooperationen.“ (Koch/Ellinger 2016b: 1)

„Chic ist darüber hinaus das Einflechten spezieller Rechenmethoden, die spannend und kompliziert klingen. Beliebt sind hochkomplexe statistische Verfahren, deren Kennwerte inkl. derer Interpretation – so möchten wir behaupten – die Mehrheit der Leserschaft kaum folgen kann.“ (ebd.: 5)

Mit derartigen stilistischen Übertreibungen, dem aufgerufenen Küchen- und Modevokabular und der unterstellenden Konstruktion einer Vielheit Kaumfolgen-könnender-Leser_innen-Subjekte zeigt sich der Kommentar-Text unserer Lektüre als Fortführung der Satire eines wissenden distanzierten Beobachter-Wir evidenzbasierter sonderpädagogischer Förderprogramme und deren Evaluationsstudien.

4.1 Zweites Zwischenfazit

Mit der Frage nach Wirksamkeitseffekten im Text des KUNO-Fake kann dieser als Fake vorgestellt werden. Jedoch lesen wir hier nicht den Kuno-Text als Fake, sondern die ihn rahmenden Texte – die sich zum einen als Meinung „zu Qualitätsmerkmale[n] *so genannter* hochrangiger Forschungsberichte“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 1) und zum anderen als Erklärung dafür, „warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste“ (ebd.) vorstellen. Der Kuno-Text – das heißt der Forschungsbericht – präsentiert sich wirksam als sonderpädagogischer Artikel evidenzbasierter Prägung, der es ermöglicht, Widersprüchlichkeiten als konstitutives Element pädagogischer Sinnkonstruktionen zu diskutieren (vgl. erstes Zwischenfazit). Seine Rahmung durch eine einführende Satire und einen erklärenden Kommentar-Text weist vielfältige stilistische Elemente auf, die – in unserer Erzählung mit Hilfe von Anregungen der Texte „Fälschung und Fake“ (Doll 2015) und „Die Rhetorik des Sozialen“ (Farzin 2011: S. 35ff.) – als stilistische Ele-

mente eines Fakes mit Authentizitätskonstruktionen verstanden werden können. Die Frage, ob der Fake als ein seriöses Experiment entsprechend der Autor-Intention zu verstehen wäre, das „mangelnde Urteilskraft“ (Doll 2015: 200) öffentlich diskreditiert (vgl. ebd.), kann mit diesem textanalytischen Zugang nicht beantwortet werden. Jedoch können die vorgestellten Lesarten – die den KUNO-Fake als kritischen Einsatz gegen „die Dominanz ‚evidenzbasierter‘ Ausrichtung innerhalb der Sonderpädagogik“ (Koch/Ellinger 2016b/c: 2) und als deren Verspottung erscheinen lassen – als Argumente für die These gelesen werden, „dass Fakes nicht geplante Effekte zeitigen können“ (Doll 2015: 200) und Autor-Intentionen nicht einlösen müssen.

5. Jenseits von Evidenz?

Unser *diskursanalytischer Lektürevorschlag* orientierte sich an der Heterogenität der Gegenstände und der dieser Heterogenität innewohnenden Ordnung des Diskurses. Wesentlich für das Einschreiben des Textes in die Disziplin der Sonderpädagogik zeigten sich nach unserer Lesart vielfältige Verknüpfungen der vorgetragenen Argumente mit sonderpädagogischen Problemstellungen. Die Aufdeckung des Fakes durch die Exemplifizierung und die Verknüpfung desselben mit der Satire stellt eine solche Zuschreibung in Abrede. Dem Kuno-Text, der sich als Nachbildung evidenzbasierter Forschungsberichte im Feld der Sonderpädagogik inszeniert, wird das ‚genuin Pädagogische‘ ebenso abgesprochen wie die Wissenschaftlichkeit. Mit unserem diskursanalytischen Lektürevorschlag stellt sich diese Positionierung inhaltlich in Frage. Nach unserem Verständnis zeigt sich, dass sich das (Sonder-)Pädagogische gerade in der Heterogenität der Gegenstände und der damit eröffneten Spannungsverhältnisse zu konstituieren vermag. ‚Wirksamkeit‘ und ‚Wirksamkeitsnachweis‘ erhalten im Kuno-Text dadurch pädagogische Evidenz, dass sie sich auf spezifische Arten und Weisen mit Diskussionen um Bildungsgerechtigkeit, um Heterogenität oder das Technologiedefizit der Pädagogik verbinden und sich damit eng mit der Legitimation der Sonderpädagogik als wissenschaftliche und handlungstheoretische Disziplin verknüpfen.

Die These, dass mit den genannten Spannungsverhältnissen umkämpfte ‚sonderpädagogische‘ Konfliktfelder aufgerufen sind, müsste sich in Analysen an weiterem Material noch legitimieren. Als Arbeitsthese scheint uns diese Setzung – auch unter Verweis auf Fragen nach der Evidenz der Sonderpädagogik zu Beginn des Vortrages – eine fruchtbare reflexive Option zu eröffnen. Dies gilt unseres Erachtens umso mehr, als eine diskurstheoretische Auseinandersetzung mit dem Text nicht die Annahmen unterstützt, die Veröffentlichung desselben könne als ein Zeichen für einen Dilettantismus der Redaktion und der Leser_innenschaft der Zeitschrift für Heilpädagogik verstanden werden. Wir rufen sie stattdessen als ein Zeichen

für eine nicht begründbare Evidenz einer eindeutigen, richtigen oder wahren Positionierung in den benannten Spannungsverhältnissen auf.

Anderen Positionierungen in diesem Feld die Legitimität abzusprechen, setzt selbst evidente Setzungen voraus, die eine Unterscheidung von Sinn und Unsinn erst ermöglichen. Diese Lesart ließe sich vor allem im Anschluss an unseren *textanalytischen Lektürevorschlag* legitimieren. Unsere skizzierten Textanalysen zeigen an, dass sich der KUNO-Fake selbst mit Legitimität ausstattet. Texttheoretisch lassen vor allem die Rahmungen den Kuno-Text als Teil eines Fakes verstehbar werden, wenn wir nach den Elementen suchen, die uns der Text „Fälschung und Fake“ (Doll 2015) vorschlägt.

Ob die Aktion des KUNO-Fakes als eine wirksame Kritik an evidenzbasierter sonderpädagogischer Forschung gelten kann, kann von uns nicht entschieden werden, liegt die Beantwortung dieser Frage doch zum einen außerhalb der Erkenntnismöglichkeiten unserer Methode(n), zum anderen wird diese Frage nur im Feld und vermutlich erst in Zukunft mit einigem Abstand auf die Ereignisse zu entscheiden sein. Der Diskussionsverlauf im Anschluss an die „Exemplifizierung“ lässt daran jedoch erheblichen Zweifel aufkommen. Zwischen einer juristischen Diskussion sowie forschungsethischen Diskreditierungen des Fakes und damit einer Reduktion desselben auf die gefälschten Daten einerseits und der Verweigerung des Austausches aufgrund der Unterstellung von machtpolitisch motivierten Kontrollversuchen andererseits scheint nur wenig Platz dafür, „an den wichtigen Fragen weiterzuarbeiten und die Diskussion auf eine kritisch-konstruktive Ebene zurückzuholen“ (AG Theoriebildung in der Sonderpädagogik 2016), wie in einem Aufruf zu einer Arbeitstagung zur „Theoriebildung in der Sonderpädagogik“ zu lesen ist. Dieser Aufruf kann aber auch als Zeichen dafür gelesen werden, dass sich der Fake mit seiner diskurskritischen Funktion in den Diskurs eingemischt hat.

Die Homepage des sich für die Aktion mitverantwortlich zeichnenden Wissenschaftlers legitimiert diesen Eingriff/Übergriff als „Stilmittel der Verdeutlichung“ (http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/team/ellinger/der_kuno_fake/) eines evidenten sonderpädagogischen Wissens. Wir möchten mit unserem Beitrag einen anderen Vorschlag der Legitimation zur Diskussion stellen. Diesen lesen wir in „Fälschung und Fake“ (Doll 2015):

„Praktiken des Fake können als eine mögliche, nicht selbst durch Wahrheiten gegründete, sondern diese verunsichernde und attackierende Form der Intervention angesehen werden. Da sie mitunter bestimmte Macht- und Kommunikationsbeziehungen sichtbar machen und damit Ansatzpunkte zu ihrer Veränderung erschließen, tragen sie dazu bei, eine andere Politik der Wahrheit zu begründen.“ (ebd.: 430)

Literatur

- AG Theoriebildung in der Sonderpädagogik (2016): Einladung zur Arbeitstagung der Arbeitsgruppe „Theoriebildung in der Sonderpädagogik“ in der Sektion Sonderpädagogik der DGfE am 13. und 14. Juli 2017 in Köln. „Wissenschaftstheoretische und methodologische Positionierungen in der gegenwärtigen Sonderpädagogik“.
- Bossinade, Johanna (2000): Poststrukturalistische Literaturtheorie. Stuttgart, Weimar: Meltzer.
- Doll, Martin (2015): Fälschung und Fake. Zur diskurskritischen Dimension des Täuschens. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Ellinger, Stephan (2016): Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Ellinger, Stephan; Hechler, Oliver; Koch, Katja; Schad, Gerhard: Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer, S. 100-128.
- Ellinger, Stephan (2017): Erläuterungen zum KUNO-Fake und dessen Rezeption. URL: http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/team/ellinger/der_kuno_fake (Abruf: 20.09.2019).
- Ellinger, Stephan; Koch, Katja (2016): Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen - Evaluation des Programms „Kuno bleibt am Ball“ (KUBA). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67, Heft 11, S. 513-525.
- Farzin, Sina (2011): Die Rhetorik des Sozialen. In: dies.: Die Rhetorik der Exklusion. Zum Zusammenhang von Exklusionsthematik und Sozialtheorie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 35-49.
- Foucault, Michel (2010): Die Ordnung des Diskurses. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter; Baßler, Harald (Hg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Campus, S. 67-97.
- Hillenbrand, Clemens (2015): Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis: Widerspruch oder Gelingensbedingung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 66, Heft 7, S. 312-324.
- Jergus, Kerstin (2011): Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Koch, Katja (2016): Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Ellinger, Stephan; Hechler, Oliver; Koch, Katja; Schad, Gerhard: Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart: Kohlhammer, S. 9-42.
- Koch, Katja; Ellinger, Stephan (2016a): Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, Heft 3, S. 312-320.

- Koch, Katja; Ellinger, Stephan (2016b): Was haben Sie sich eigentlich dabei gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozialbenachteiligter Kinder.....“ – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste. URL: www.sopaed.uni-rostock.de/fileadmin/uni-rostock/Alle_PHF/ISER/Downloads/Publikationen/Katja_Koch/Exemplifizierung_7.11.16.pdf (Abruf: 20.09.2019).
- Koch, Katja; Ellinger, Stephan (2016c): Was haben Sie sich beim Lesen gedacht? Zum Beitrag „Förderung sozialbenachteiligter Kinder.....“ – und: Warum dieser Forschungsbericht ein Fake sein musste. URL: http://www.sopaed-lern.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040300/3Exemplifizierung_Kopie.pdf (Abruf: 20.09.2019).
- Kofman, Sarah (1988): Derrida lesen. Wien Passagen.
- Krüger, Jens Oliver; Schäfer, Alfred; Schenk, Sabrina (2014): Zur Analyse von Erfahrungsdiskursen. Eine empirische Annäherung an Bildung als Problem. In: Thompson, Christiane; Jergus, Kerstin; Breidenstein, Georg (Hg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 153-174.
- Puhr, Kirsten (2017): Theoretische Einsätze in Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen im Kontext inklusionsorientierter Schulvorstellungen. In: Dies.; Geldner, Jens (Hg.): Eine inklusionsorientierte Schule. Erzählungen von Teilhabe, Ausgrenzungen und Behinderungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 13-61.
- Schäfer, Alfred (2011): Irritierende Fremdheit. Bildungsforschung als Diskursanalyse. Paderborn: Schöningh.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung. Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hrsg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 93-111.

Das Wirksamkeitsversprechen der Schulinspektion. Eine Diskursanalyse des Sprechens über Schulinspektion in Forschungsinterviews

1. Schulinspektion und das Versprechen wirksamer schulischer Steuerung

In ihrem Beitrag „Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten“ formulieren Pietsch, van den Ham und Köller Ansprüche an Schulinspektion als einem Instrument „Neuer Steuerung“ (z. B. Altrichter/Maag Merki 2010) im Schulsystem, bei dem sich Steuerungswirkungen auf Schulen anhand einer systematischen Generierung und Bereitstellung empirischer Daten bezüglich schulischer Qualitätsmerkmale einstellen sollen (vgl. auch van Ackeren u. a. 2011). Ein solcher Anspruch auf gestaltbare Steuerung findet sich in der profilierten Formulierung des „systemischen Lernens“, welches sich vermittelt über Vorgehensweisen der Akkreditierung, Rechenschaftslegung etc. einstellt:

„Schulinspektion hat die Aufgabe, Informationen aus dem Bereich Bildung und Erziehung systematisch zu beschaffen und aufzubereiten, um auf diesem Wege Akkreditierungen, Rechenschaftslegungen und Diagnosen für systemisches Lernen im Bildungssystem zu ermöglichen. Schulinspektionen sollen entsprechend dazu beitragen, elementare Standards von Bildungsqualität zu gewährleisten, einen verbesserten Service für das einzelschulische Qualitätsmanagement zu bieten und unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem verwertbare Informationen zu schulischen Prozessqualitäten bereitzustellen“ (Pietsch u. a. 2015: 119).

Im Zusammenhang mit dem Ziel der Anreizung „systemischen Lernens“ durch Schulinspektionen lässt sich feststellen, dass „Lernen“ die zentrale Chiffre einer (pädagogischen) Steuerungswirksamkeit darstellt, auf die sich die über Schulinspektion moderierten Bemühungen beziehen. Der Wirkmechanismus verläuft dabei zum einen indirekt über die o. g. Vorgehensweisen, zum anderen in Form linearer Kausalbeziehungen, in denen davon ausgegangen wird, dass bildungs- und erziehungsbezogene „Informationen“ zu Lernen führen (können). Der Aspekt des „Systemischen“ des Lernens verweist indes auf einen weiteren Anspruch bezüglich der Wirksamkeit von Schulinspektion: So sind es nicht allein die üblicherweise an schulpädagogischen Interaktionen beteiligten Akteur*innen der Schüler*innen, denen die Potentialität des Lernens zugewiesen wird, sondern lernen kann auch eine nichtpersonale Entität – eine Schule als „lernende Organisation“ oder

sogar ein Schulsystem. Über diese mehrwertige Valenz des Lernens qualifiziert sich Schulinspektion als „wirksamer Weg der Systemsteuerung“ (Dederling 2012).

Beide hier kurz angerissenen Ansprüche verweisen auf ein *Wirksamkeitsversprechen* von Schulinspektionen, das darin liegt, dass Wirksamkeit – verstanden als intentionale Einwirkung und Hervorbringung von gewünschten Effekten des Handelns – sich nicht umstandslos einstellt, aber dennoch möglich ist. Dies kondensiert in der Rede von Schulinspektion als „Steuerungsimpuls“ (Arbeitsgruppe Schulinspektion 2016), da der Impuls eine richtungswise Kraft impliziert, aber darüber hinausgehend nicht seine Wirksamkeit garantieren kann.

Der zentrale Wirkmodus des Versprechens auf wirksame Steuerung, mit dem Schulinspektionen operieren, soll im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen. Entlang der diskursanalytischen Betrachtung des Sprechens über Schulinspektion soll dabei die Produktivität des Versprechens verfolgt werden: Es wird davon ausgegangen, dass das In-Aussicht-Stellen einer Wirksamkeit schulischer (und insbesondere auch: pädagogischer) Steuerung einen Anreiz bietet, sich fortwährend in Auseinandersetzung um dieses Versprechen zu begeben, sich zur Wirksamkeit von Schulinspektion zu äußern, diese im Rahmen pädagogischer Wissensproduktion zu erforschen und sich an diese zu binden. Das Versprechen mobilisiert, diesem Verständnis folgend, verschiedene von Schulinspektion betroffene Akteure (wie die wissenschaftliche Forschung um Schulinspektion oder die inspezierten schulischen Akteure) zu einem Teil des pädagogischen Wirksamkeitsgeschehen zu werden¹. Die mit den Begriffen der Produktivität, Bindung und Mobilisierung aufgerufenen *Effekte* des Sprechens über Schulinspektion sollen dabei analytisch als Zusammenhang von Objektivierung und Subjektivierung verfolgt werden.

Zunächst soll das Versprechen von Schulinspektion auf bessere schulische Steuerung in den Kontext der pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung um Wirksamkeit gestellt werden, um herauszuarbeiten, worauf es sich im Speziellen bezieht (2.). Anschließend soll der zum Wirksamkeitsversprechen komplementäre Steuerungsmodus einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ dargelegt werden, der über Schulinspektionsverfahren adressiert wird (3.). Danach wird herausgearbeitet, inwiefern die bildungspolitische Steuerungslogik einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ sich in wissenschaftliches Forschen um Schulinspektion einwebt und welche Effekte mit der empirischen Untersuchung einer Wirksamkeit von Schulinspektionen einhergehen (4.). Aus diesen Überlegungen heraus wird eine diskursanalytische Perspektive auf das Interviewsprechen über Schulinspektion expliziert, deren ‚Erträge‘ dann analysiert werden (5.).

1 Vergleiche zu einer Perspektive auf die Produktivität des Versprechens bezüglich „Bildung“ Schäfer (2011).

Das Sprechen in den qualitativen Forschungsinterviews, die mit Schulleitungen inspizierter Schulen in Sachsen geführt wurden, soll dabei eine Betrachtung von Wirksamkeit ermöglichen, die diese nicht bereits implizit als (nicht) vorhanden unterstellt. Ein Verständnis des Sprechens als Praxis der Wirklichkeitskonstitution ermöglicht es, die *Prozesse* des Wirksamwerdens von Schulinspektion(sbefunden) analytisch aufzuschließen. Die mit diesem Vorgehen gewonnenen Analyseergebnisse sollen anschließend dargestellt werden (6.). Der Beitrag endet mit einem die Argumentation zusammenführenden Fazit (7.).

2. „Wissen, was wirkt“ als Antwort auf die Kontingenz pädagogischer Wirksamkeit

Das Versprechen auf Wirksamkeit ist kein spezifischer Diskussionsgegenstand von Schulinspektion und des Diskurses um „neue“ schulische Steuerung. Die Evokation und Bearbeitung eines Wirksamkeitsproblems erscheint vielmehr konstitutiv für die moderne Pädagogik, wie ein kursorischer Blick in erziehungswissenschaftliche Ausrichtungen am Begriff der „Wirksamkeit“ nachfolgend zeigen soll. Wirksamkeit fungiert in diesem Sinne als „eine Art Knotenpunkt der modernen Pädagogik“ (Thompson 2017b: 52), an dem sich verschiedene Thematisierungslinien verdichtend bündeln.

Eine Problematisierung erfährt das Verständnis von Wirksamkeit als gelingender intentionaler Einwirkung auf pädagogische Adressat*innen beispielweise in der prominenten Formulierung eines „Technologiedefizits“ (Luhmann/Schorr 1979), das die – für Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft konstitutive – Nichtstandardisierbarkeit und Ungewissheit pädagogischer Vollzüge pointiert. Auch in der Wissensverwendungsforschung und den Diskussionen um das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik wird herausgestellt, dass nicht von einem linearen Zusammenspiel bzw. Umschlag von theoretisch gewonnenem pädagogischen Wissen in praktische Kontexte auszugehen ist, sondern dass sich diese Prozesse als vielschichtige und komplexe Verhältnisse der „Übersetzung“ konziser fassen lassen (vgl. z.B. Dewe/Radke 1993; zu einer empirischen Perspektive auf Übersetzungsverhältnisse siehe auch Thompson 2017a). Den grundlegend ungewissen Status des als pädagogisch qualifizierten Wissens, das in diesem Sinne keine praktischen Probleme lösen oder aufklären kann, stellen Andrea Liesner und Michael Wimmer (2003) heraus. Ihrer Argumentation zufolge lässt sich über diese Ungewissheit nichts Gewisses in Erfahrung bringen, was sich auf die Verbindlichkeit und Geltung des erziehungswissenschaftlichen Wissens auswirkt.

Diese hier nur knapp aufgerufenen Bezüge verweisen auf die *Kontingenz* pädagogischer Wirksamkeit, die in der paradoxalen Struktur der modernen Pädagogik bereits angelegt ist (vgl. hierzu etwa Wimmer 2006). In den Diskussionen um pädagogische Professionalität (z.B. Helsper u. a.

2008; Combe/Kolbe 2008) wird die Thematik der Nichtstandardisierbarkeit pädagogischen Handelns sowie der Unmöglichkeit einer pädagogischen Technologie aufgenommen und neuerlich als Spezifikum des Pädagogischen herausgestellt. Als Professionelle*r agiert die Pädagogin/der Pädagoge als Vermittler*in zwischen ungewissem und vielfältigem pädagogischem Wissen sowie dessen situationalen Einsätzen innerhalb pädagogischer Interaktionen. Dies zeigt exemplarisch, inwiefern sich pädagogische Reflexionen nicht mit dem Konstatieren eines für Pädagogik konstitutiven Technologiedefizits begnügen können, sondern stets auch Aussagen dahingehend zu treffen haben, wie ein pädagogischer Einsatz (des Nachdenkens oder Handelns) Wirksamkeit (dennoch) erzeugen kann.

Schulinspektionen lassen sich innerhalb dieser Auseinandersetzungen und als deren Wiederaufnahme verorten: Über das Versprechen auf Wirksamkeit wird dabei sowohl die Berücksichtigung eines grundlegend kontingenten Wirkzusammenhangs wie auch dessen mögliche Überwindung in Aussicht gestellt. Ein zentrales Argument stellt in diesem Zusammenhang die *Evidenz* des qua Schulinspektion gewonnenen, empirisch gesicherten Fakts dar (bzw. der bildungs- und erziehungsbezogenen „Information“, wie es im Eingangszitat von Pietsch u. a. formuliert war). Die Forderung nach „Evidenz“ steht im Feld der schulischen Steuerung für die Hoffnung auf Wirksamkeit und Effektivität pädagogischer Intervention. Im Paradigma der Evidenzbasierung soll das Pädagogische auf eine unstrittige rationale Grundlage gestellt, ein Wissen generiert und auch zur Anwendung gebracht werden, das sich explizit auf die Wirksamkeit pädagogischer Vermittlung bezieht.²

Angelehnt an Vorgehensweisen der standardisierten empirischen Sozialforschung in der Erhebung und Auswertung von Daten über die inspizierten Schulen, wird in Schulinspektionen die Zugänglichkeit und neutrale Beschreibung schulischer Qualität in Aussicht gestellt. Schulinspektionen beziehen sich dabei auf Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung (z. B. Rutter u. a. 1980), die mittels des Einsatzes von Large-Scale-Assessments beansprucht, ein „Wissen, was wirkt“ (Bellmann/Müller 2011) über pädagogische Zusammenhänge zu produzieren. Einzelne Indikatoren, die in der Schulinspektion zur Qualitätsmessung zum Einsatz kommen, stellen eine Relation zu diesem kausallogisch strukturierten Wissen her, indem sie sich auf Qualitätstableaus oder Rahmenmodelle von Schulqualität berufen, aus denen die empirischen Erhebungen abgeleitet werden (vgl. z. B. für Sachsen SBI 2010). Dabei wird auf ein statistisches und naturwissenschaftliches Verständnis von Evidenz Bezug genommen, das seine Attraktivität von deren *eindeutigen* Zusammenhangsbestimmungen her erhält (vgl. Thompson 2014).

2 Zum Versprechen der Evidenz auf gelingende pädagogische Praxis siehe auch Thompson (2014).

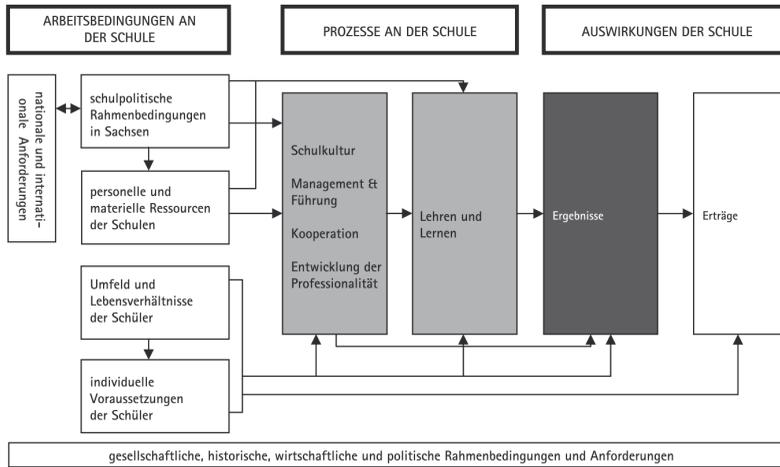


Abb. 1: Rahmenmodell zur Schulqualität (Sächsisches Bildungsinstitut 2009a: 7)

Das Rahmenmodell von Schulqualität, hier exemplarisch für die sächsische Schulinspektion dargestellt, ist orientiert an kybernetischen Modellierungen eines Zusammenhangs von Prozess- und Produktqualität und clustert schulische Aufgabenfelder in verschiedene, distinkte Faktoren bzw. Qualitätsbereiche, denen eine Auswirkung auf die schulische Qualität zugeschrieben wird (vgl. eine Modellierung von Unterricht im Angebots-Nutzungs-Modell von Andreas Helmke; z. B. Helmke 2012). Das Rahmenmodell suggeriert und inszeniert dabei – über den Ausweis verschiedener, miteinander verbundener Faktoren – sowohl Komplexität, die gerade keine technische Reduktion des pädagogischen bzw. schulischen Wirkens nahelegt, wie auch einen linearen Wirkzusammenhang – über die Pfeile und Verbindungslinien der einzelnen Faktoren. Die in der Schulinspektion zum Einsatz gebrachten Faktoren sind dabei mittels grau schattiertem Hintergrund diskriminiert. Dies verdeutlicht, dass vornehmlich jene Faktoren empirisch untersucht werden, für deren Optimierung die inspizierte Schule verantwortlich gemacht werden kann.

3. Wirksame „Einsichten“

Das qua Schulinspektion generierte „Wissen, was wirkt“ soll wirksam werden, indem es gerade nicht als politisch verordnetes Steuerungswissen erscheint, sondern als neutrale, objektive Evidenz, die eher im Sinne einer „Dienstleistung“ (vgl. Böttger-Beer/Koch 2008) bezüglich der inspizierten Schulen fungiert: Demnach soll Wissen selbst steuernde Wirksamkeit entfalten, ohne dass ein explizit steuernder Akteur mit diesem Wissen in Er-

scheinung tritt. Das Wissen stellt demnach einen „zwanglosen Zwang“ (Dietrich/Lambrecht 2012) in der schulischen Steuerung dar und bereit.

Unter dem Gesichtspunkt des Versprechens auf wirksame Steuerung ist dabei entscheidend, dass die in Schulinspektionen ermittelten empirischen Befunde nicht nur systematisch generiert, sondern auch *verwertbar* sind. Damit ist angesprochen, dass das auf Grundlage von Erkenntnissen der Schuleffektivitätsforschung und mit standardisierten Methoden gewonnene Wissen der Schulinspektion für die einzelne inspizierte Schule Relevanz erzeugen soll: Es geht folglich stets darum, qua Schulinspektionen sowohl generalisiertes als auch individuell bedeutsames Wissen über die Schulen zu erzeugen.

Weiterhin sind mit dem Aspekt der Verwertbarkeit spezifische Aufbereitungen des Wissens aufgerufen: In Form von didaktisierten Schulinspektionsberichten und Befundpräsentationen wird das Schulinspektionswissen an schulpraktische Kontexte *vermittelt*. Bei der Präsentation ist relevant, dass auf eine zurückhaltende und abständige Inszenierung der Schulinspektionsbefunde geachtet wird: Angelehnt an wissenschaftliche Darstellungsmodi finden sich in den Inspektionsberichten Zahlenwerte (meist aggregiert als Mittelwerte), die tabellarisch miteinander in Beziehung gesetzt werden. Diese werden begleitet von textuellen Erläuterungen, die die Zahlenwerte sprachlich übersetzen. Die Darstellung der Befunde zielt nicht darauf, konkrete Handlungsoptionen zu referieren, sondern vornehmlich anhand der Bewertungen nach gut/schlecht zu differenzieren und darin Felder zu identifizieren, an denen die schulpraktische Arbeit an der Optimierung von Schulqualität ansetzen kann, um so den Raum möglicher Entscheidungen zu ordnen. Es finden sich in den Inspektionsberichten in der Regel keine Aussagen bezüglich spezifischer Interventionen, die zu erbringen wären, so dass der Rezeption eine gewisse Freiheit eignet. Die Befunde selbst verbleiben somit auf einer rein deskriptiven Ebene.

Weniger zurückhaltend sind hingegen die farblichen Aufbereitungen der Inspektionsbefunde, die entlang einer Farbskala Bewertungen vornehmen: Gute Inspektionsbefunde werden grün markiert, schlechte entsprechend rot.

Der diesen Aufbereitungen von Schulinspektionsbefunden als objektiv-neutraler Evidenz komplementäre Steuerungsmechanismus ist der einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ (Böttger-Beer/Koch 2008; vgl. auch Sowada/Dedering 2016; Sowada 2016; Kemethofer 2016). Dieser markiert ein strukturelles Abhängigkeitsverhältnis des Wissens von der Einsicht(nahme) der schulischen Akteure: „Weil die evidenzbasierte Steuerung Einsicht voraussetzt, verlagert sich die Deutungsmacht darüber, welches Wissen als Evidenzen anerkannt wird, in Richtung der schulischen Akteure“ (Dietrich/Lambrecht 2012: 68). Mit „Schulentwicklung durch Einsicht“ ist das Problem der *Glaubwürdigkeit* und *Durchsetzbarkeit* der Schulinspektion-Evidenz angesprochen: Das Wissen der Schulinspektion ist auf die

Autorisierung als bessere Evidenz oder als bessere Perspektive auf die ‚Wahrheit‘ der Schulqualität durch die Inspizierten bzw. die Verwenderinnen von Schulinspektionsbefunden angewiesen.³ Dem empirischen Wissen der Schulinspektion eignet gewissermaßen eine Lücke, die sich durch Mit-tun der Inspizierten schließen ließe, folgt man dem Gedanken einer „Schul-entwicklung durch Einsicht“. Die Wirksamkeit des Wissens scheint dem-nach auch darin zu liegen, einen Anreiz zu schaffen, diese Lücke zu schlie-ßen und dem Inspektionswissen eine schulpraktische Relevanz zukommen zu lassen – die Lücke selbst stellt bereits einen solchen Anreiz dar (siehe hierzu die Analysen der Forschungsinterviews im 5. Abschnitt).

Förderung von Verstehen

Die Voraussetzung für organisiertes und flexibel nutzbares Wissen ist das Verstehen inhaltlicher Sachverhalte. Aktives Verstehen ist dann gegeben, wenn die Schüler eine Botschaft nicht nur ent-schlüsseln, sondern bestimmte Sachverhalte, Begriffe oder Phänomene (re-)konstruieren. Die Aufgabe des Lehrenden besteht darin, die Verstehensprozesse zu erleichtern. Dies kann durch folgende Aspekte gewährleistet werden.

Förderung von Verstehen	Qualitätsurteil	
Gesamturteil zum Kriterium		
Zur Bewertung des Kriteriums werden die unten aufgeführten gemittelten Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen herangezogen. Mittelwert der Qualitätsurteile = 4,14	eher hoch	+
Einzelurteile (Unterrichtsbeobachtung)*		
<i>Strukturiertheit</i>		
Der Unterricht und die jeweiligen Inhalte sind strukturiert und systematisch gegliedert. Beispiele: Inhalte werden übersichtlich und folgerichtig bearbeitet, verschiedene Visualisierungen (Tafelbilder, Tabellen, Diagramme etc.) schaffen Anschaulichkeit. Mittelwert = 4,13 → Qualitätsurteil = 4	eher hoch	+

Abb. 2: Auszug aus der Befunddarstellung im sächsischen Schulinspektionsbericht (Sächsisches Bildungsinstitut 2009b: 20).

Diese Facette von „Einsicht“ in die Schulinspektionsbefunde profiliert die *Reflexivität* der Verwenderinnen dieser Befunde, die i.d.R. jene schulischen Akteur*innen sein sollen, die zuvor die Inspektion durchlaufen haben. Neben der Einsichtnahme in die Befunde geht es bei „Schulentwicklung durch Einsicht“ auch um das Einsichtigwerden seiner Selbst. Im Zuge der Verwendung von Inspektionsbefunden müssen sich die Rezipierenden mit der Wirksamkeit ihres eigenen Handelns auseinandersetzen. Sie sind aufgerufen, sich selbst zu überprüfen und zu verändern, so dass mit der Durchführung von Schulinspektionen immer schon eine *Problematizität* schulischer bzw. pädagogischer Vollzüge unterstellt wird. Diese Problematizität wird durch Schulinspektionen stets aufs Neue hervorgebracht, zugleich sind die

3 Zum Zusammenhang von Autorisierung und (An-)Erkennbarkeit pädagogischer ‚Wahrheit‘ vgl. Jergus u. a. (2012).

Inspizierten im Kontext „Neuer Steuerung“ dazu angehalten, ihr Handeln fortwährend als ein wirksames zu demonstrieren.⁴

Über die Strategien der Anerkennung des Inspektionswissens durch die Inspizierten und die damit einhergehende Responsibilisierung für das praktische Wirksamwerden der Befunde sowie dem Anreizen zu Reflexivität zeigt sich ein doppelter Einbezug von Subjektivität in schulische Steuerungsbelange. Schulische Steuerung wird dabei systematisch in die zu steuernden Individuen ausgelagert. Die Steuerung qua Schulinspektion beschränkt demnach nicht die Freiheit der Gesteuerten, sondern setzt explizit an dieser an: Die „Einsicht“ der Inspizierten versteht sich als freiwillige Einpassung in Zusammenhänge schulischer Steuerung. Dies entspricht gegenwärtigen Regierungstechniken, die Michel Foucault als *Gouvernement* beschrieb (z. B. Foucault 2004).

Wirksamkeit, so ließe es sich an dieser Stelle festhalten, wird also kaum über das in den Inspektionsbefunden kondensierte pädagogisch-organisatorische Wissen adressiert, sondern bedarf des Bruchs von Vermittlungs- und Verwendungskontexten. Demnach zeigt sich Wirksamkeit eher in der Anwendung, Rezeption und Umsetzung des Inspektionswissens.

4. Wirksamkeitsforschung um Schulinspektion

Entsprechend ist auch in der empirischen (Begleit-)Forschung um Schulinspektion der Blick auf die Verwendungsseite der Befunde gelenkt: Insofern die Wirksamkeit von Schulinspektion von den je schulspezifischen Rezeptionen, Aneignungen, Übersetzungen abhängt, scheinen die inspizierten Schulen bzw. schulischen Akteure als „erste Adresse“ einer Inblicknahme der Wirksamkeit von Schulinspektion qualifiziert (vgl. z.B. Dietrich 2016; Wurster u. a. 2016; Schwank/Sommer 2012). Hinsichtlich des steuerungslogischen Primats einer „Schulentwicklung durch Einsicht“ erscheint die Befragung und Inblicknahme schulischer Akteur*innen als Verwender*innen als Methode des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns konsequent, da sie am Gedanken eines rationalen und selbstreflexiven Subjekts, das sich und seinem Erleben eine Sprache gibt, ansetzt. Das Befragtworden der Verwender*innen im Rahmen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns soll dann Auskünfte darüber liefern, inwiefern der Spagat zwischen generalisiert-standardisiertem Inspektionsbefund und schulspezifischen Bedingungen gelingt und inwiefern die empirische Evidenz eine praktische Bedeutsamkeit erfährt.

Insbesondere Schulleitungen und Lehrkräfte geraten im Hinblick darauf, wie sie Schulinspektionsbefunde verwenden, in den Fokus der Forschung (z.B. Wurster/Gärtner 2013; Preuß u. a. 2012). Aber auch kollektive Positionen, wie „die“ Schule, „die“ Steuerungsgruppe oder „die“ Schulin-

4 Inwiefern die permanente Arbeit am Selbst eine Machttechnik darstellt, wird beispielweise in den Beiträgen in Mayer u. a. (2013) diskutiert.

spektion werden häufig in wissenschaftlichen Publikationen als Verwender*innen aufgefasst.⁵ Hingegen werden Eltern und Schüler*innen kaum beforscht und insofern als Verwender*innen dequalifiziert (vgl. jedoch exemplarisch für Studien, die die Eltern als Verwender*innen berücksichtigen: Brüsemeister u. a. 2016; Drinck u. a. 2013).

Das Vorgehen, die schulischen Akteure zu ihren Verwendungen von Inspektionsbefunden zu befragen, spielt dabei mit einer *Unbestimmtheit bzw. Unbestimmbarkeit der Wirksamkeit* von Schulinspektionen zusammen, die sich als ein grundlegendes Moment des Sprechens durch viele wissenschaftliche Publikationen um Schulinspektion zieht.⁶ Da die Verwendungen von Schulinspektionsbefunden je (schul-) individuell erfolgen sollen, lassen sich aus den jeweiligen Untersuchungsergebnissen der wissenschaftlichen Forschung um Schulinspektion schwerlich empirische Erkenntnisse ableiten, die die Wirksamkeitsfrage bezüglich Schulinspektion umfassend-generalisierend beantworten könnten; häufig wird in den Publikationen in problematisierendem Duktus auf die Vorläufigkeit und begrenzte Geltung der jeweils gewonnenen Erkenntnisse eingegangen.

Auch in synoptischen, Einzelstudien übergreifenden Betrachtungen des Forschungsstandes zu Schulinspektion wird die Uneindeutigkeit eines empirischen Wirksamkeitsnachweises von Schulinspektionen herausgestellt: „Das Resümee aus allen [in der hier zitierten Synopse von Keune bezüglich Schulinspektion] vorgestellten Akzeptanz-, Nutzungs- und Schulentwicklungsstudien ist, dass das Ziel, die Bildungsqualität durch das Ver-

5 Inwiefern solche Formen des Schulkollektivs keinen Solidarisierungszusammenhang aufrufen, sondern auf die Steigerung einer Individualisierungslogik, die auf Effektivität und Effizienz ausgerichtet sind, zeigt etwa die Vorstellung der „autonomen Schule“ als „Handlungseinheit“ (Fend 1986), die als eine einzelne schulische Akteure zusammenbindende Entität wirksamere schulische Steuerung verspricht und von Schulinspektion adressiert wird.

6 Eine ausführlichere Analyse wissenschaftlicher Publikationen, in der die Unbestimmtheit von Wirksamkeit als ein konstitutives Moment des (wissenschaftlichen) Sprechens über Schulinspektion herausgearbeitet wurde, findet sich in meiner Dissertationsschrift, die 2017 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt/M. eingereicht wurde. Die Unbestimmtheit bezieht sich nicht allein auf den empirischen Nachweis einer Wirksamkeit von Schulinspektion in der schulpraktischen Verwendung dieser Befunde. Bereits die Identifizierung dessen, was als Wirksamkeit gelten soll, bereitet Schwierigkeiten: Zum einen ist nicht eindeutig geklärt, was alles unter Wirksamkeit zu fassen ist, davon zeugt beispielsweise die im Feld der Schulinspektion prominente Unterscheidung von Wirksamkeit und Wirkungen oder beispielsweise „Nebenfolgen“, wie es in einem aktuellen Forschungsprojekt von Bellmann u. a. (2016) heißt. Weiterhin ist unklar, wann genau Wirksamkeit eintritt: etwa mit Übergabe der Inspektionsbefunde oder bereits an dem Punkt, an dem Schulinspektion stattfindet oder den Schulen angekündigt wird (vgl. z. B. Dederich u. a. 2012)? Darüber hinaus ist die Frage unbeantwortet, wann eine Wirkung sich ausschließlich auf die Schulinspektion zurückrechnen lässt und wie diese Wirksamkeit überhaupt empirisch identifiziert werden kann: Sind die SchülerInnenleistungen ein klares Indiz für die Wirksamkeit von Schulinspektion? Oder geht es eher um die Akzeptanz des Instruments (der Befunde) durch die Inspeziierten?

fahren der Schulinspektion zu sichern bzw. zu steigern [...], alles in allem (noch) nicht empirisch nachgewiesen ist“ (Keune 2014: 126; vgl. ähnlich Husfeldt 2011; Altrichter/Kemethofer 2016). Der Befund erhärtet sich auch mit Blick auf die Forschungsergebnisse aus „Ländern mit langer Schulinspektionstradition“, denen sich „keine konsistenten Ergebnisse über Wirkungen auf die Qualität der Steuerung, der Schule und des Unterrichts“ (Preuß u.a. 2015: 121) entnehmen lassen.

Dieses Konstatieren einer Ungewissheit als (einziger) Gewissheit bezüglich der Wirksamkeit von Schulinspektionen referiert eine spezifische Qualität dieser „Unbestimmtheit“ im Diskurs um Schulinspektionen: Sie erscheint zum einen als vorläufig und doch einer letztgültigen Bestimmung prinzipiell zugänglich, wie das Beifügen eines „(noch)“ in Klammern suggeriert (vgl. das vorhergehende Zitat von Keune 2014); zum anderen reizt sie zu weiteren Erforschungen einer Wirksamkeit von Schulinspektion an – die ihre eigenen Erkenntnisse wiederum ebenfalls als vorläufige markieren (müssen). Indem seitens der Forschung um Schulinspektion in Aussicht gestellt wird, dass endgültige (mindestens aber genauere) Aussagen bezüglich Wirksamkeit prinzipiell möglich sind, lagert folglich die *Produktivität* einer Unbestimmtheit von Wirksamkeit – insofern, als dass sich auf die Wirksamkeit von Schulinspektion immer wieder aufs Neue forschend versichert wird bzw. werden kann.

Zunehmend wird in der Schulinspektionsforschung eine Abkehr vom Modus der Befragung schulischer Akteur*innen als Verwender*innen von Schulinspektionsbefunden gefordert: „Bisher hat man sich dem Phänomen Schulinspektion häufig über die Befragung von Schulleitungen und Lehrpersonen angenähert, deren Potential ausgeschöpft scheint“ (Altrichter/Kemethofer 2016: 504). Dies geht einher mit der Forderung nach „anderen (unabhängigen) Quellen (z. B. Leistungs-, Beobachtungs- und Daten von anderen Bezugsgruppen)“ (ebd.; im Original hervorgehoben) und mit dem Ruf nach verstärkten qualitativen Forschungen, die „vertiefte Einblicke in die (kognitiven und sozialen) Reflexions- und Entwicklungsprozesse anlässlich von Schulinspektion sowie in die Qualität der erwogenen und realisierten Entwicklungsmaßnahmen erlauben“ (ebd.). Neben den erwünschten tieferen Einblicken erhofft man sich vom Einsatz qualitativer Forschung eine Rekonstruktion der „tatsächlichen“ Verwendungspraktiken.

Die Forderungen verweisen darauf, dass sich die einschlägige Forschung – trotz der angezeigten Abkehr vom Medium der Befragung – weiterhin auf die „Zurechnungsadresse“ (Nassehi 2008) der schulischen Verwenderin bezieht. Die Wahrheit der Wirksamkeit von Schulinspektionen ist demnach an den Schulen, bei den schulischen Akteur*innen, zu suchen. Mit der Inblicknahme schulischer Akteur*innen als Verwender*innen von Schulinspektionsbefunden geht demnach eine *Adressierung* (vgl. Bröckling 2007; Reh/Ricken 2012), d.h. die Konstitution und Zuweisung eines mit Handlungsnormen versehenen sozialen Ortes einher, der von Subjekten be-

zogen werden kann/soll, die als Verantwortliche für das Wirksamwerden der Schulinspektion durch die Schulinspektion selbst responsabilisiert werden. Es lassen sich hier Verschränkungen von wissenschaftlichen Erkenntnislogiken und Bildungspolitik konstatieren, die als „Erkenntnispolitik“ (vgl. Reichenbach u. a. 2011) bedeutsam werden und die – im Hinblick auf die genannte Responsibilisierung – selbst eine Wirksamkeit bezüglich Schulinspektion erzeugen, anstatt diese lediglich neutral zu beobachten.

Dies lässt sich selbst für solche Studien nachverfolgen, die sich explizit von der Wirksamkeitsfrage distanzieren und beispielsweise in Rekurs auf die Perspektive der *Educational-Governance-Forschung* (z.B. Maag Merki u. a. 2014) rekonstruieren, welche Akteur*innenkonstellationen sich im Hinblick auf die Einführung von Schulinspektionen ergeben. Educational-Governance-Forschungen grenzen sich von Studien ab, die als Evaluationsstudien die bildungspolitisch bzw. steuerungspolitisch bedeutsame Wirksamkeitslogik strikt übernehmen und in ihren Forschungsfragen reproduzieren (vgl. zu dieser Kritik Dietrich/Lambrecht 2012).⁷ Häufig finden sich in den an Educational-Governance angelehnten Studien zu Schulinspektion dennoch evaluierende Bezugnahmen, die die Trennung von wissenschaftlicher Erkenntnis und bildungspolitischen Intentionen unterlaufen:

Resümierend [im Hinblick auf die vorangehend präsentierten Befunde der Studie, M.S.] ist festzuhalten, dass keine konsistente Proportionalität zwischen Schulinspektion und Schulentwicklung besteht. Schulinspektion als Reforminstrument wird von den einzelnen Akteuren vorwiegend positiv angenommen und ist akzeptiert. In der Umsetzung in der Akteurskonstellation zeigt sich das Instrument jedoch als variierend, zum Teil labil (Preuß u. a. 2015: 138).

Im hier zitierten Fazit einer Studie von Preuß u.a. wird anhand des Rekurses auf positive Annahme sowie Akzeptanz von Schulinspektionen durch die Akteure bei gleichzeitiger Variation und Labilität in der Umsetzung von Schulinspektionsbefunden innerhalb von Akteur*innenkonstellationen eine evaluative Aussagen bezüglich der Wirksamkeit von Schulinspektionen getroffen, die über eine ‚neutrale‘ Beschreibung konkreter Steuerungsvollzüge hinausgeht. Dies verweist auf die *Wirkmächtigkeit* einer Evaluationslogik im wissenschaftlichen Sprechen, derer man sich auch dann nicht entziehen kann, wenn man sich explizit von evaluativen Vorgehensweisen und den damit in der Schulinspektionsforschung oft verbundenen bildungspolitischen Erkenntnisinteressen abgrenzt.

7 Dietrich/Lambrecht (2012: 59) verstehen unter Evaluationsstudien solche Forschungen, die die „Vorannahme einer evidenzbasierten Steuerung“ übernehmen und die davon ausgehen, „dass der postulierte Wirkmechanismus auch der tatsächlich wirksame ist“.

5. Sprechen, was wirkt: Analytische Perspektiven

Die genannten diskursiven *Effekte*⁸ von Schulinspektion und des Forschens über Schulinspektion, d.i. (1) die Produktivität des Bestimmens von (unbestimmter) Wirksamkeit, (2) die Responsibilisierung von schulischen Akteuren als Verwenderinnen der Inspektionsbefunde, (3) die Übernahme einer (bildungspolitisch bedeutsamen) Evaluationslogik im Forschen, sollen Ausgangspunkt und Fokus der folgenden Analysen zum Wirksamkeitsversprechen von Schulinspektionen darstellen. Grundlage hierfür sind mit Schulleitungen inspizierter Schulen geführte qualitative Forschungsinterview, die diskursanalytisch ausgewertet werden.⁹

Die Betrachtungsebene der Analysen ist das *Sprechen über Schulinspektion*, wie es in den Interviews – ebenso wie in den vorhergehend referierten wissenschaftlichen Publikationen – vorkommt. Dieses Sprechen wird als performativer praktischer Vollzug verstanden, mit dem wirklichkeitskonstitutive Effekte, etwa im Format von Adressierungen bzw. Subjektivierungen, einhergehen (vgl. Butler 2006; zur Performativität des Sprechens vgl. Austin 1972). In diesem Sinne werden die Äußerungen in den Interviews nicht (nur) als Sprechen über Verwendungen von Inspektionsbefunden aufgefasst, sondern sie stellen (auch) bereits Verwendungen dar, die sich analytisch verfolgen lassen. Dies lässt sich aus der o.g. Ausführung ableiten, dass die Befunde selbst nicht abschließend vorgeben, wie genau sie sich verwenden lassen (sollen).

Angelehnt an die im vorgehenden Abschnitt herausgearbeiteten Adressierungen, die mit der wissenschaftlich-empirischen Befragung schulischer Akteure verbunden sind und in denen den Adressierten im Sinne einer Wirksamkeitsnorm nahegelegt wird, zu Verwender*innen zu werden, lässt sich argumentieren, dass das Interviewsprechen über die Verwendungen von Schulinspektionsbefunden damit konfrontiert ist, eine mögliche Wirk-

8 Der Begriff „diskursive Effekte“ verweist auf die methodische Zugangsweise zur Frage der Wirksamkeit von Schulinspektionen in diesem Beitrag, wie sie hinsichtlich des Wirklichkeitsgenerierenden Potentials des Sprechens nachfolgend argumentiert wird. Die Fokussierung auf „Effekte“ ermöglicht eine Differenzierung gegenüber den Begriffen „Wirkungen“/ „Wirksamkeit“ insofern, als dass „Effekte“ sich nicht zwangsläufig auf eine eindeutige Ursache zurückführen lassen, sondern „ihrerseits beständig weiter[wirken]“ und damit das Augenmerk auf den Prozess bzw. die „Aktivität der Bewirkung ohne Ursprung und Ziel“ (Butler 2003; zit. nach Fegter u. a. 2015: 21, FN 10) lenken.

9 Auch für die hier vorgestellte Studie gilt, dass sie die Adressierungen an die schulischen Akteure als Verantwortliche für die Verwendung von Schulinspektionsbefunden reartikuliert. In der Inblicknahme der schulischen Verwenderinnen-Akteure lassen sich die Logiken aktueller Regierungstechnologien (wie sie z.B. von Michel Foucault beschrieben wurden, vgl. Foucault 1994) verfolgen, die auf indirekte Regierung über den Einbezug der Regierten/Gesteuerten setzt (siehe oben). Es können demnach, so die Vermutung, nicht alle wissenschaftlichen Zugänge zur Thematik der Wirksamkeit von Schulinspektion gleichermaßen vorgenommen werden, da diese selbst in soziale Macht- und Anerkennungsverhältnisse eingebunden sind. Jede Analyse wird „in die Machtlogik des Gegenstandes involviert“ (Jergus 2015: 160).

samkeit von Schulinspektion dar- und herauszustellen sowie deren Bedeutung stets aufs Neue zu ratifizieren und zu evozieren. Im Austausch zwischen Interviewender und Interviewter/Interviewtem wird die praktische Geltung und Wirksamkeit von Schulinspektion sowie deren Befunden verhandelt und *konstituiert*.

Eine solche Perspektive auf das Sprechen in den Interviews, die dieses als diskursive *und* soziale Praxis bestimmt, fokussiert auf die Wirkmächtigkeit des Sprechens selbst bzw. auf dessen rhetorische Qualität, die quer zu den einzelnen Sprecher*innenpositionen der Interviewten und Interviewerin liegt – ebenso wie es quer zu einzelnen Sprechformaten liegt, etwa „wissenschaftliches“ oder „praktisch-betroffenes“ Sprechen (vgl. Jergus 2011, 2014; Roch 2014).¹⁰ Hinsichtlich der Wirkmächtigkeit des Sprechens lässt sich dessen figurale Charakteristik herausstellen, die darauf verweist, dass jede Benennung, jede Konstitution sozialer und subjektiver Wirklichkeiten, vorläufiger und relationaler Art ist, so dass Prozesse der Sinn- und Bedeutungsformierung niemals als abgeschlossen gelten (vgl. zur Figuralität und Figurativität in Bezug auf diskursanalytische Betrachtungen Jergus 2015; Wrana 2006).

An diese Justierung des Sprechens als Wirkmächtiges anschließend, wird die Untersuchung von Wirksamkeit im Rahmen einer Diskursanalyse des Sprechens über Schulinspektion auf eine andere Betrachtungsebene verlagert, auf der es nicht darum geht, vorgehend zu bestimmen, ob und inwiefern eine Wirksamkeit sich einstellt, deren (Nicht-)Vorhandensein bereits vorträglich im Untersuchungsprozess eingerechnet wird. Die Thematik der Wirksamkeit wird dagegen stärker von ihrer Prozessualität her betrachtet, weniger von ihren Erträgen ausgehend. So zeigt sich die Wirksamkeit von Schulinspektion aus diskursanalytischer Sicht darin, dass sie spezifische Sprechweisen organisiert, indem etwa diskursive Elemente wie empirische „Evidenz“, Praxis, Politik, Schulentwicklung, Subjektivität der Verwender*innen etc. aufgerufen und so miteinander in Verbindung gebracht werden, dass die Identität der aufgerufenen Elemente innerhalb dieser Verbindungen transformiert wird (vgl. hierzu den Begriff der Artikulation als einem performativen diskursiven Vollzug des Stiftens von Verbindungen qua Differenzbildung bei Laclau/Mouffe 1991).

Hinsichtlich des Status des Sprechens als wirklichkeitskonstituierender Praxis ist herauszustellen, dass die um den Gegenstand der Wirksamkeit geknüpften Verbindungslinien sich zitierend und transformierend auf diesen

10 Mit dieser Formulierung wird verdeutlicht, dass analytisch nicht zwischen den Sprecherinnenpositionen unterschieden wird. Dies zum einen, da – ausgehend von der wirklichkeitskonstitutiven Kraft des Sprechens – ein Selbst im Sprechen erst praktisch zur Geltung gebracht wird, zum anderen weil in den Interviews verstreute Subjektpositionen auftauchen: Eine vergleichbare „Referentin“ des Sprechens kann in verschiedenen, heterogenen Positionen im Text auftauchen. Drittens wird auch von der Position der Interviewerin ausgehend im Sprechen Sinn konstituiert. Demnach wird nicht differenziert zwischen Fragender und Auskunftgebender, da beide Positionen diskursproduktiv sind.

vorangegangenen Verbindungen (Derrida 2004; Butler 2006) beziehen, was bedeutet, dass das Sprechen nicht einen Vorgang der Aktualisierung von vorliegenden subjektiven und sozialen Strukturen darstellt. Demgegenüber gilt es, die systematische Verwiesenheit des Sprechens in Sozialität und Gesellschaft zu betonen, die sich darüber ergibt, dass Sprechpraktiken stets auch Machtpraktiken sind, die über Ein- und Ausschlüsse bestimmen, was als (nicht) sag-, denk- und lebbar gilt (vgl. Butler 2006).¹¹

Einer auf das Sprechen bezogenen Wirksamkeit von Schulinspektion soll nachgegangen werden entlang der folgenden heuristischen, analyseleitenden Fragen: Auf welche Weisen wird die Wirksamkeit von Schulinspektionen im Sprechen als Gegenstand hervorgebracht? Wie werden Einsichten in Schulinspektionsbefunde – als zentraler Chiffre von „Wirksamkeit“ (s.o.) – referiert und erzeugt? Wie wird mit der bereits für das wissenschaftliche Sprechen herausgestellten Unbestimmtheit von Wirksamkeit in den Interviews umgegangen? Wie wird die ‚eigene‘ Verwendungspraxis der Befunde seitens der Inspizierten als wirksame autorisiert? Welche Anreize und Versprechen werden artikuliert, die Bindungskräfte erzeugen und die Inspizierten zu einem Teil des Verwendungsgeschehen der Inspektionsbefunde machen?

Als zentrale Untersuchungseinheiten gelten die je konkret in den untersuchten Interviews vorgenommenen Artikulationen, d.h. die praktisch geknüpften Verbindungen zwischen diskursiven Elementen. Dabei wurde im analytischen Vorgehen zwischen einer systematischen Durchschau des Gesamtkorpus der Interviews und der Feinanalyse ausgewählter Interviewfragmente hin- und hergewechselt.

6. Analyse: Die Wirksamkeit von „Wirksamkeit“

Die Interviewdaten entstammen einem Forschungsprojekt, in welchem die Rezeptions- und Nutzungsweisen von Schulinspektionsbefunden seitens schulischer Akteur*innen (Schulleitungen, schulische Steuergruppen, Schulreferent*innen) rekonstruiert wurden (vgl. Drinck u. a. 2013). In der von mir verantworteten Teilstudie wurden 30 Interviews mit Schulleitungen verschiedener Schulformen (Grundschule, sächsische Oberschule, Gymnasium) und verschiedener Regionen in Sachsen geführt. Thematisch ging es in den Forschungsinterviews, die mit Schulleitungen geführt wurden, um

11 Wenngleich die Rede von „Sprechweisen“, „Artikulationen“ etc. eine Reduktion der hier untersuchten Praktiken auf verbale Verständigungsformen nahelegt, sei betont, dass es sich zum einen stets um ein Konglomerat aus diskursiven und soziale Praktiken handelt und dass, zum anderen, aus dem Blickwinkel einer Zitathaftigkeit bzw. Performativität des Sozialen auch ‚nichtdiskursive‘ Praktiken, beispielsweise Gestiken, Bewegungen, körperliche Inszenierungen, zitathaft funktionieren (vgl. Butler 1997; Jergus 2013). Der Begriff der „Sprechweisen“ wird in dieser Untersuchung deshalb auch verwendet, um beispielsweise in Protokollen festgehaltene Gesten der Interviewten zu analysieren (siehe unter 6.1).

das Besprechen der individuellen Rezeptionen und der jeweiligen Nutzung von Inspektionsbefunden in Bezug auf die inspierte Einzelschule. Für die nachfolgende Ergebnisdarstellung wurden die Daten einer Sekundäranalyse unterzogen und hinsichtlich der oben benannten diskursanalytischen Fragestellungen ausgewertet, um das Sprechen bzw. dessen Produktivität in den Interviews zum Bezugspunkt der Betrachtungen zu nehmen. In den nun anschließenden Ausführungen sollen ausgewählte Ergebnisse der Analyse als *Figurationen* (vgl. Jergus 2014) vorgestellt werden, die sich über alle Interviews hinweg wiederkehrend bzw. in ähnlicher Form fanden – so dass davon auszugehen ist, dass diese sich auf zentrale Problematisierungen der Wirksamkeit von Schulinspektion(sbefunden), die im Sprechen konstituiert werden, beziehen und als generative Momente des Sprechens fungieren.

6.1 Interviews als Prüfungsszenarien

Bereits die Rahmungen der Interviews, d. h. die Orte, an denen die Interviews geführt wurden, deren Ausstattungen, die im Vorfeld getroffenen Vereinbarungen etc. geben analytische Hinweise auf den praktischen Umgang mit der Wirksamkeit von Schulinspektionen. Sämtliche Interviews wurden an den für das Forschungssample ausgewählten Schulen, vornehmlich in den Büros der Schulleitungen, geführt. Über diese Vereinbarungen werden der Ort und die Person, die für die Weiterarbeit mit den Inspektionsbefunden zuständig sein soll, festgelegt. Diese Festlegungen spiegelten sich auch in den Verständigungen über Zweck und Ansinnen der Interviews, etwa wenn die Interviewerin eingangs zum Interviewgespräch erklärt:

Interviewerin: Es geht um die externe Evaluation, genau, die Rezeption und Nutzung der Berichte (.) an Schulen, zu gucken, was passiert damit im Nachhinein, (.) genau, da würde ich einfach, äh, anfangen mit meiner ersten Frage, was verbinden Sie mit dem Begriff externe Evaluation (15m, Z. 1-4)?

Die Interviews gestalteten sich, darauf deutet das Zitat hin, als Prüfungsszenarien, in denen die Wirksamkeit der Inspektionsevidenzen den Prüfungsgegenstand darstellt. Mit dem Einlass der Interviewerin ist demnach bereits umgrenzt, dass mit den Inspektionsbefunden bzw. Inspektionsberichten etwas zu „passieren“ habe und dieses „Etwas“ gilt es zu erkunden. Damit stellt sich nicht mehr die Frage, ob man vom Vorhandensein dieses „Etwas“ grundlegend ausgehen kann. Auch am „Etwas“ werden – an anderen Stellen der Interviews – Umgrenzungen vorgenommen: So lassen sich bestimmte Formen des Umgangs mit den Inspektionsbefunden als nicht adäquate ausschließen. Beispielsweise erscheint es insbesondere für Schulleitungen kaum möglich, die Befunde im Sinne eines „reinen“, praktisch folgenlosen Erkenntniswillens zu rezipieren oder sich auf das Hörensagen bezüglich der Befunde seitens anderer schulischer Akteure zu verlassen. Inwiefern das Sich-Versichern auf eine Wirksamkeit der Befunde zum Prüfungsinhalt des

Interviews zielt, zeigt sich auch in den Ratifizierungen ersuchenden Nachfragen der Interviewten (z.B. „Gut so?“ im Interview I21w, Z. 21), die sich teilweise im Material finden lassen. Auch in den Postskripts, die ich begleitend zu den Interviews anfertigte, finden sich solche Bezüge auf die prüfungsförmige Charakteristik des Interviews:

[H]abe dieses Mal sehr deutlich gemacht, dass wir unabhängig vom SBI agieren, dennoch zeigte Gesprächspartner mehrfach beim Reden auf das Aufnahmegerät, wie als wolle er hinweisen, dass er nun mit Bedacht spricht, weil seine Worte aufgezeichnet werden (Postskript zu Interview I10m).

Dies zeigt exemplarisch, dass das Sprechen über die Verwendung von Schulinspektionsbefunden zum Teil besonderer „Vorsichtsmaßnahmen“ bedarf – so, als wäre mit bestimmten Sprechweisen ein nicht näher bestimmtes Risiko verbunden. Dieser Befund erhärtet sich dahingehend, dass in den Interviews häufig das Referieren von Kritik an Schulinspektionen oder von zum Interviewzeitpunkt nicht erfolgten Verwendungen der Inspektionsbefunde in Form eines Geständnisses vorgetragen werden, wie etwa im folgenden Interview ersichtlich wird: „Ich persönlich verbinde damit, auch wenn es so nicht angedacht ist, ich verbinde damit ne Kontrolle. Das sage ich ganz ehrlich“ (I6m, Z.34-35). An solchen Weisen des ‚widerständigen‘ Sprechens werden demnach spezifische Markierungen angebracht, die dieses Sprechen im Rahmen der Prüfungssituation Interview als legitim autorisieren.

Die im Postskript zum Interview I10m offenkundig werdende scheinende Bemühung der Interviewerin, sich als neutrale Forscherin von der bildungspolitischen Auftraggeberin des Forschungsprojektes, dem SBI (Sächsisches Bildungsinstitut), abzusetzen, bezieht sich zudem auf die bereits in Abschnitt 3 für die Educational-Governance-Studien benannten Distanzierungen „reiner“ Wissenschaft von (Bildungs-)Politik; sie zeigt, dass sich deren Verhältnis nicht souverän bestimmen lässt und konkretisiert noch einmal, inwiefern sich bestimmte Weisen des Sprechens über Schulinspektion als risikohaft gestalten können: Sie sprechen gegen die Bildungspolitik und rufen damit die hierarchischen Beziehungen zwischen Schule und Bildungspolitik (wieder) auf, die durch die Schulinspektion und die Beteiligung von Wissenschaft verschleiert erscheinen. Insofern risikohafte Sprechweisen im Interview dennoch ‚gewagt‘ werden, zeigt sich zugleich, dass und wie eine widerständige Perspektive auf Schulinspektion zu den Erfordernissen des Interviewsprechens gehört. Im widerständigen Sprechen wird nicht nur eine Norm des authentischen Sprechens zitiert, die durch das Format des Interviews gedeckt ist (vgl. etwa Manuale zur Anleitung des Führens von Forschungsinterviews bei Helfferich 2005). Über das widerständige Sprechen erfolgt auch der Ausweis einer *individualisierten* Verwendung der Inspektionsbefunde. In diesem Sinne ist unentscheidbar, ob es

sich um ‚wirklich‘ widerständiges Sprechen handelt oder um die Zitation der o.g. Regierungslogik, die an der Freiheit der regierten Subjekte ansetzt.

6.2 Perspektivendifferenz

Eine ähnliche Bewegung zwischen Konformität und Widerständigkeit findet sich in den Interviews in jenen Artikulationen, in denen die Geltung der Inspektionsbefunde besprochen wird. In allen von mir geführten und analysierten Interviews findet sich die Sprechpraxis der „Wahrheitsprüfung“ von Inspektionsbefunden, die auch innerhalb der Interviews einen großen Raum und Stellenwert einnimmt. Mit „Wahrheitsprüfung“ soll das gemeinsame Besprechen der Frage benannt sein, ob und inwiefern sich das mittels der Schulinspektion generierte Wissen über die Schule (nicht) mit dem Wissen der Inspizierten deckt und durch diese ratifiziert wird bzw. inwiefern sich die Schulinspektionsbefunde legitimieren lassen. Als Wahrheitsprüfungen fungieren dabei auch solche Sprechpraktiken, in denen explizite Akklamationen von Befunden vorgenommen werden oder in denen der Wahrheitsgehalt der Befunde als nicht besprechenswert besprochen wird.

Dass eine solche sich im Interviewsprechen vollziehende Wahrheitsprüfung ein Erfordernis des Interviewsprechens darstellt, wird nicht nur in puncto Häufigkeit und Umfang des Besprochenen deutlich, sondern auch darin, dass vonseiten der Interviewerin eine Wahrheitsprüfung bezüglich der Inspektionsbefunde immer wieder eigens eingefordert wird, wie etwa im folgenden Interviewauszug:

Interviewerin: [...] Die Methoden, und Sie hatten auch gesagt, die Dokumente, die bemängelt wurden, war das auch, stimmt das mit Ihrem Eindruck überein, hatten Sie auch das Gefühl, dass vielleicht wenig Methoden verwendet werden (I9m, Z. 346–348)?

Verbunden mit der Wahrheitsprüfung ist, so lässt sich dem Zitat entnehmen, die Inszenierung einer eigenständigen Verhältnisnahme zu den Befunden seitens der Inspizierten bzw. Interviewten, folglich die Demonstration von „Einsicht“, die sich als Demonstration einer Wirksamkeit von Schulinspektion verstehen lässt.

Die Einnahme einer eigenen Perspektive auf die Qualität der inspizierten Schule im Sprechen, die sich thematisch für die Interviewbeteiligten als Auseinandersetzung um die Frage nach der ‚wahren‘ Schulqualität gestaltet, ist dabei so nötig wie problematisch: Eine *Notwendigkeit* stellt die eigene Perspektive dahingehend dar, dass die Schulinspektionsbefunde stets mit dem Anspruch auftreten, die Perspektive der Schulpraxis zu überschreiten und den Inspizierten einen Veränderungs- und Optimierungsbedarf zu unterstellen, d.h. sie als lernende Subjekte zu adressieren, die etwas noch nicht können, wissen etc. (siehe das Eingangszitat zu diesem Beitrag), die aber zur Bearbeitung ihres „Noch nicht“ grundsätzlich befähigt sind (vgl. zur pädagogisch bedeutsamen Differenz aus schon/noch nicht z.B. Bal-

zer/Ricken 2010). Dabei stellt die Adressierung des Interviews, eine eigene Perspektive auf Schule/Schulqualität einnehmen zu können bzw. müssen, auch einen Anreiz dar, zum *Inspektionssubjekt* – und damit: Teil des Verwendungs- und Wirksamkeitsgeschehens um Schulinspektion – zu werden, indem der ‚eigenen‘ Perspektive der Interviewten und dem mit ihr verbundenen Wahrheitsgehalt ein eigenes Gewicht (im Sinne einer schulpraktischen Expertise für die eigene Schule) zugesprochen wird. Das Bezweifeln einer Referenz von Inspektionsbefunden und der ‚wahren‘ schulischen Qualität, die Zurückweisung von Inspektionsbefunden, die Beweisführungen, die vorgenommen werden, um die Inspektionsbefunde zu falsifizieren: All diese Strategien lassen sich als Anreize verstehen, die Inspizierten an das Verwendungsgeschehen zu binden und in die pädagogische Wissensproduktion einzuspannen. Denn in allen Distanznahmen gegenüber den konkreten Inspektionsbefunden bleibt die grundlegende Logik der Schulinspektion, die sich auf das Versichern auf eine schulpraktisch wirksam werdende Wahrheit von Schulqualität bezieht, unwidersprochen. ‚Wahrheit‘ gerät zur zentralen Kategorie der Auseinandersetzung mit den Inspektionsbefunden.

Problematisch am Herausstellen einer eigenen Perspektive ist indes, dass diese zugleich getilgt und mit den Schulinspektionsbefunden relationiert werden muss, da nur eine als eindeutig (an)erkannte Wahrheit von Schule/Schulqualität als „Motor“ für Veränderung bzw. Optimierung gelten kann:

I14w: [...] Inwieweit bestimmte Bereiche jetzt hundertprozentig richtig beleuchtet wurden, dass wage ich zu bezweifeln. Schon aus dem Grund, weil eben nicht alle befragt worden sind.

Interviewerin: Mhmh.

I14w: In dem Bereich, was jetzt also mit Methodik, mit Lehrern zu tun hat, was jetzt also aus dem Bereich der Hospitationen zu Tage gekommen ist, würde ich schon denken, dass es den richtigen Querschnitt der Schule widerspiegelt und dass man- und genau an den Stellen werden sie ja auch daran arbeiten (I4w, Z. 795-801).

In den Wahrheitsprüfungen, die mit der Etablierung einer eigenen Perspektive der Inspizierten auf die infrage stehende Schulqualität einhergehen, wird die Wirksamkeit von Schulinspektion aufgeschoben: Zunächst einmal muss geprüft werden, ob die in den Befunden lagernde Aufforderung zur Optimierung von Schulqualität berechtigt erscheint. Die mögliche Perspektivendifferenz muss eingeholt werden. Dies verweist abermals auf die enge Koppelung von Wahrheit und Wirksamkeit im Sprechen über Schulinspektion. Es lässt sich für die Sprechpraktiken der Wahrheitsprüfungen folglich konstatieren, dass die Inszenierung und der Aufschub von Wirksamkeit von Schulinspektion gleichermaßen praktiziert werden, ebenso wie Distanzierungen von den Inspektionsbefunden mit Bestätigungen der Bedeutsamkeit

von Wahrheit als grundlegend gültigem Versicherungshorizont einhergehen.

6.3. Rezeptions- und Verteilungsdifferenzen

Für die beiden dargestellten Figurationen der Evaluation-der-Evaluation und der Perspektivendifferenz lässt sich verfolgen, inwiefern über die Bewegung der Distanzierung bzw. Widerständigkeit zugleich auch eine Bindung an die Schulinspektionsbefunde und eine Autorisierung von Schulinspektion vollzogen wird. Diese lässt sich im Hinblick auf die sprechpraktische Etablierung von Subjektivität spezifizieren: Das widerständige oder distanzierende Sprechen wird vom Ort des Subjekts aus, in der ersten Person Singular, vorgenommen. Es wird über Formulierungen wie etwa „das wage ich zu bezweifeln“ (s.o.) als authentisch inszeniert und lässt sich insofern als „subjektiv(ierend)es Sprechen“ (Jergus 2011) auffassen. Die Wirksamkeit von Schulinspektion(sbefunden) vollzieht sich demnach auch über die Etablierung von Subjektivität als einem Diskurselement. Auch in anderen Sprechpraktiken lassen sich solche Konstitutionen von Subjekten verfolgen. Diese beziehen sich thematisch auf die Rezeptionen und Verteilungen von Inspektionsbefunden, mittels derer zwischen schulischen Akteuren differenziert wird. In den Differenzierungen wird zumeist die Position der Schulleitung mit gesteigerter Bedeutsamkeit versehen. Dies soll nachfolgend an mehreren Interviewtextstellen explizit herausgearbeitet werden. Zum einen wird eine exklusive Positionierung von Schulleitungen entlang der Rezeptionsweisen von Schulinspektionsbefunden vorgenommen, wie etwa im folgenden Interviewauszug:

Interviewerin: Okay. Und was die Texte jetzt des ersten Teils [des Inspektionsberichts, M.S.] betrifft, wo die Bereiche ein bisschen genauer beschrieben wurden, was, was halten Sie da von den Texten?

I2w: Also für mich ist das schon wichtig, das auch im Gesamtumfang dann nochmal im Zusammenhang zu lesen, ne? Die Kollegen, hatte ich den Eindruck, die mögen lieber diese Tabelle, das ist für sie schneller erfassbar und da muss man nicht so viel Zeit investieren, aber für die Schulleitung finde ich diese genaue Beschreibung der einzelnen Punkte dann schon wichtig (I2w, Z. 504-512).

Referiert und gegenübergestellt werden hier die Rezeptionsmodi des „Lesens“ und des „Mögens“ einer „Tabelle“, d.h. einer tabellarischen Zusammenfassung von Inspektionsbefunden im Inspektionsbericht. Die Unterscheidung wird verknüpft mit einer Zurechnung der Rezeptionsmodi an die Adresse der Rezipierenden: Mit der Art der Rezeption werden demnach auch Positionen innerhalb (und außerhalb) des sozialen Raumes „Schule“ zugewiesen. Die Exposition der Adresse der Schulleitung erfolgt in diesem Zusammenhang über deren Rezeption der Inspektionsbefunde im Modus des Lesens. Dem Lesen „im Zusammenhang“, so geht es auch aus anderen Interviewziten hervor, wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, da

es für eine vollumfängliche, intensive Lektüre des Inspektionsberichts steht, die an ein besonderes Engagement im Rezipieren bzw. an einen „Willen zum Wissen“ (Foucault) bezüglich des Sichtens der Inspektionsbefunde gebunden ist. Während die „Kollegen“ die Tabelle „mögen“, wird aus der Position der Schulleitung eine solche neigungs-basiert-kursorische Rezeption nicht reklamiert. Über das Lesen konstituiert sich die besondere Position der Schulleitung als einer wirksamen Verwender*in von Inspektionsbefunden im Rahmen des Interviews: Lesen wird zur Norm angemessenen Rezipierens für Schulleitungen erklärt und auf diese begrenzt. Ein Bezug auf „Wirksamkeit“ besteht dabei insofern, als die lesende Rezeption eine Demonstration der „Einsicht“ (s.o.) in die Befunde darstellt.

Eine solcherart vorgenommene *Konstitution von Schulleitung* im Sprechen über Schulinspektion wird nicht allein über die Figur einer Rezeptionsdifferenz praktiziert, sondern findet sich auch in Hinblick auf Fragen der Verteilung von Inspektionsberichten bzw. des (Un-)Zugänglichmachen der Inspektionsbefunde für potentielle Rezeptionsakteur*innen. In diesem Zusammenhang konturiert sich Schulleitung als zentrale Umschaltstelle, die Ein- und Ausschlüsse in den Schul-Raum organisiert. Am folgenden Interviewzitat lässt sich exemplarisch der Umgang mit Eltern als solchen Rezeptionsakteur*innen nachverfolgen, die an der Grenze des Schul-Raumes positioniert werden:

Interviewerin: Okay, ja. Und gibt's für die Eltern eine Möglichkeit, den Bericht einzusehen an ihrer Schule, abgesehen von der Elternvertretung?

I2w: Ja. Also, ich hab gestattet, den Elternvertretern Einsicht zu [geben], aber nicht jedem Elternteil. Weil wir haben nur zwei Exemplare an der Schule und die Einsicht darf auch nur an der Schule erfolgen, weil ich nicht möchte, dass hier was abgeleitet wird, ne? Sie wissen ja, wie's ist. Und dann ziehen sich manche an einzelnen Sätzen hoch, was weiß ich. Also die Elternvertreter sind zum einen in der Schulkonferenz über die zusammenfassende Darstellung und inhaltlich von mir informiert worden, haben den Vorschlag, also, oder die Möglichkeit erhalten, Einsicht zu nehmen, das haben aber nicht alle genutzt. Also, wenn ich mich recht entsinne, gab's zwei Elternvertreter, die nach der ausführlichen mündlichen Bekanntmachung dann nochmal persönlich reingeschaut haben (I2w, Z. 283-295).

Im Interviewzitat werden Eltern als herausfordernde Adressat*innen markiert, denen der Zugang zu Inspektionsbefunden zwar nicht verwehrt wird, denen aber kein Interesse an den Befunden, wie es die Schulleitung auszeichnet, zuerkannt wird. Zugleich kann bzw. darf diese Einsicht nicht vollumfänglich erfolgen und muss reguliert werden, da mit mangelnder Regulierung ein Risiko einherginge: Von den Inspektionsberichten könnten unautorisierte Kopien erstellt werden „und dann ziehen sich manche an einzelnen Sätzen hoch“. Die Gefahr des Hochziehens verweist auf eine Vieldeutigkeit im Rezipieren der Inspektionsbefunde, die es mittels örtlicher, zeitlicher, personeller, materieller etc. Restriktionen einzuhegen bzw. zu vereindeutigen gilt.

Im Interviewzitat findet sich denn auch eine mehrstufige Zugangsbeschränkung, die sich vor allem auf den Zugang zum ‚Ursprungsdokument‘ des Inspektionsberichts – mit seinen potentiellen Vieldeutigkeiten – richtet. Diesen können „alle Eltern“ zum einen lediglich vermittelt über die Position der Elternvertretung einsehen. Die Einsicht der Elternvertretungen in die Inspektionsberichte selbst wird zum zweiten wiederum dahingehend reguliert, dass deren Anspruch auf Einsicht in die Befunde über einen anderen, offenbar weniger vieldeutigen Rezeptionskanal, d.i. eine geraffte Präsentation der Befunde auf der Schulkonferenz, nachgekommen wird. Die hier referierte Strategie der Schulleitung, dass sich der Erkenntniswillen der Elternvertretungen in diesem Rezeptionskanal erschöpft, scheint dabei aufzugehen – nur wenige Elternvertretungen hätten von der Möglichkeit einer Einsichtnahme in die Inspektionsberichte Gebrauch gemacht. Die Regulierung der Rezeption zeigt, insgesamt betrachtet, dass trotz des Risikos einer falschen Deutung der Inspektionsbefunde auch ein (nicht näher bestimmter) Nutzen für die Schule/Schulleitung damit verbunden scheint, der den Aufwand rechtfertigt, den Eltern die Inspektionsbefunde zugänglich zu machen.

Hinsichtlich der Konstitution von Schulleitung ist bedeutsam, dass zum einen die Schulleitung über das Dokument „verfügt“ und Einsichtnahmen „gestattet“, zum anderen gilt das Risiko der Vieldeutigkeit bzw. des „Hochziehens an einzelnen Sätzen“ für sie nicht. So nimmt sie, in Abgrenzung zu anderen Rezeptionsakteuren, einen Inspektionsbericht für sich in Besitz:

I22w: Es liegt also ein Exemplar hier im Sekretariat, dort muss auch vorne gegengezeichnet werden. Wir sind noch nicht ganz durch, weil wir sind ja nun über 30 Kollegen. Mein Exemplar kriegt keiner, das bleibt beim Chef (I22w, Z. 176-180).

Entlang der Zugangsregulierungen bezüglich der Inspektionsbefunde wird dabei der Schul-Raum, wie bereits erwähnt, organisiert: Ausgehend vom Zentrum, das durch die Schulleitung und deren vollumfängliche Rezeption der Befunde besetzt ist, nimmt die Zugänglichkeit der Befunde zur Peripherie des Schul-Raums hin immer weiter ab. Der Status einer/eines schulischen Akteur*in für jene, die nicht in die Befunde Einsicht nehmen dürfen, steht schließlich auf dem Spiel: diese Akteur*innen werden von einem bestimmten Teil des schulischen Raumes exkludiert. Für die Adresse der Eltern gilt, wie im vorhergehenden Interviewzitat exemplarisch ersichtlich, dass ihnen nur schwerlich eine eindeutige Position zugeschrieben werden kann, die es erlaubt zwischen schulischem Innen- und Außenraum zu unterscheiden. Sie besetzen eine Grenze des Schul-Raums, der sich zwischen Offenlegung und Verdecken der Befunde etabliert.

Die Schulleitung konturiert und autorisiert sich bezüglich des (Un-)Zugänglichmachens von Inspektionsbefunden und -berichten als *Gelingsbedingung* einer wirksamen Schulinspektion, indem sie den schulischen Akteuren den jeweils für diese passenden Zugang zu den Befunden

gewährt. Die Figuren der Rezeptions- und Verteilungsdifferenzen zeigen, zusammenfassend betrachtet, inwiefern die Schulinspektionsbefunde anhand des Versprechens auf eine (an-)erkennbare Identität als Schulleitung subjektivierende Effekte zeitigen.

7. Wirksame Schulinspektion!?

Die Interviewanalysen verdeutlichen, wie „Wirksamkeit“ sich auf doppelte Weise in das Sprechen einwebt. Zum einen erscheint es als ein zentrales thematisches Motiv, auf das sich die Interviewten im Sprechen immer wieder beziehen, etwa wenn es im Sinne eines ‚Prüfungsthemas‘ den Interviewten eine Positionierung bringt oder wenn mittels der referierten Verteilungen der Inspektionsbefunde an verschiedene schulische Akteur*innen diesen Befunden ein Gewicht zugestanden wird. Zum anderen lässt sich Wirksamkeit im Sinne einer Beobachtungskategorie an das Sprechen herantragen, so dass die Effekte des Sprechens in den Blick der Analyse kommen. Dahingehend lassen sich die subjektivierenden Effekte des Sprechens herausstellen, die als Antwort auf das Wirksamkeitsversprechen der Schulinspektion aufgefasst werden können. Insofern sich die Interviewten auch und gerade in der widerständigen Distanzierung von Schulinspektion bzw. deren Befunden auf grundlegende Konzepte der evidenzbasierten Steuerung wie Wahrheit, Wissenschaftlichkeit oder Qualität beziehen, ließe sich herausstellen, wie Schulinspektionen effektiv Einfluss nehmen auf die Konfigurationen derzeit vorherrschender Wirklichkeiten, in denen Sag-, Denk- und Lebbares auf bestimmte Weisen hervorgebracht werden können. Den vorliegenden Analysen ist zu entnehmen, dass diese Einflussnahmen sich nicht durch Zwang und Beschränkung, sondern vielmehr durch die produktiven Anreize des Versprechens auf wirksame schulische Steuerung organisieren.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Kemethofer, David (2016): Stichwort. Schulinspektion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, Heft 3, S. 487-508.
- Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hg.) (2010): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.) (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with Words). Stuttgart: Reclam.

- Balzer, Nicole; Ricken, Norbert (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred; Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn: Schöningh, S. 35-87.
- Bellmann, Johannes; Duzevic, Doris; Schweizer, Sebastian; Thiel, Corrie (2016): Nebenfolgen Neuer Steuerung und die Rekonstruktion ihrer Genese. Differente Orientierungsmuster schulischer Akteure im Umgang mit neuen Steuerungsinstrumenten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 62, Heft 3, S. 381-402.
- Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (2011): Evidenzbasierte Pädagogik – Ein Déjà-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In: Bellmann, Johannes; Müller, Thomas (Hg.): Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS, S. 9-32.
- Böttger-Beer, Manuela; Koch, Erik (2008): Externe Evaluation in Sachsen – ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. In: Böttcher, Wolfgang; Bos, Wilfried; Döbert, Hans; Holtappels, Heinz G. (Hg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster: Waxmann, S. 253-264.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brüsemeister, Thomas; Gromala, Lisa; Preuß, Bianca; Wissinger, Jochen (2016): Schulinspektion im regionalen und institutionellen Kontext. Qualitative Befunde zu schulinspektionsbezogenen Akteurkonstellationen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-89.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht: Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, S. 857-875.
- Dederling, Kathrin (2012): Schulinspektion als wirksamer Weg der Systemsteuerung? In: Zeitschrift für Pädagogik 58, Heft 1, S. 70-88.
- Dederling, Kathrin; Fritsch, Nina; Weyer, Christian (2012): Die Ankündigung von Schulinspektionen und deren innerschulische Effekte – hektisches Treiben oder genügsame Gelassenheit? In: Hornberg, Sabine; Parreira do Amaral, Marcelo (Hg.): Deregulierung im Bildungswesen. Münster: Waxmann, S. 205-222.
- Derrida, Jacques (2004): Signatur Ereignis Kontext. In: Engelmann, Peter (Hg.): Die différance. Stuttgart: Reclam, S. 68-109.

- Dewe, Bernd; Radtke, Frank-Olaf (1993): Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim: Beltz, S. 143-162.
- Dietrich, Fabian (2016): Schulinspektion als Steuerungsimpuls zur Schulentwicklung? Objektiv-hermeneutische Governance-Analysen zur Handlungskoordination im Kontext der Schulinspektionen. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer VS, S. 119-167.
- Dietrich, Fabian; Lambrecht, Maike (2012): Menschen arbeiten mit Menschen. Schulinspektion und die Hoffnung auf den zwanglosen Zwang der „besseren Evidenz“. In: Die Deutsche Schule 104, Heft 1, S. 57-70.
- Drinck, Barbara; Flammeyer, Doris; Diegmann, Daniel; Schmidt, Melanie; Keitel, Juliane; Schubert, Ralph; Herzog, Kathleen (2013): Rezeption und Nutzung von Ergebnissen der externen Evaluation an sächsischen Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien. Abschlussbericht. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Fend, Helmut (1986): „Gute Schulen – Schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78, Heft 3, S. 275-293.
- Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniel; Wrana, Daniel (2015): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien Methodologien, Gegenstandskonstruktionen. In: Dies. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-55.
- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim: Beltz, S. 241-261.
- Foucault, Michel (2004): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer VS.
- Helmke, Andreas (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett/Kallmeyer: Seelze-Velber.
- Helsper, Werner; Busse, Susann; Hummrich, Merle; Kramer, Rolf-Torsten (Hg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Wiesbaden: VS.
- Husfeldt, Vera (2011): Wirkungen und Wirksamkeit der externen Schulevaluation: Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, Heft 2, S. 259-282.

- Jergus, Kerstin (2011): *Liebe ist ... Artikulationen der Unbestimmtheit im Sprechen über Liebe. Eine Diskursanalyse.* Bielefeld: Transcript.
- Jergus, Kerstin (2013): *Zitiertes Leben. Zur rhetorischen Inszenierung des Subjekts.* In: Mayer, Ralf; Thompson, Christiane; Wimmer, Michael (Hg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien.* Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin (2014): *Die Bildung der Politik – die Politik der Bildung: Rhetorisch-figurative Analysen diskursiver Artikulationen.* In: Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Angermüller, Johannes; Macgilchrist, Felicitas; Reisingl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hg.): *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch.* Bielefeld: Transcript, S. 329-349.
- Jergus, Kerstin (2015): *Produktive Unbestimmtheit(en). Analysen des Sprechens über Liebe und Verliebtheit.* In: Fegter, Susann; Kessl, Fabian; Langer, Antje; Ott, Marion; Rothe, Daniela; Wrana, Daniel (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen.* Wiesbaden. Springer VS, S. 159-176.
- Jergus, Kerstin; Schumann, Ira; Thompson, Christiane (2012): *Autorität und Autorisierung. Analysen zur Performativität des Pädagogischen.* In: Ricken, Norbert; Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren.* Wiesbaden: VS, S. 207-224.
- Kemethofer, David (2016): *Fördern Schulinspektionen Schulentwicklung durch Einsicht?* In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 6, Heft 1, S. 25-40.
- Keune, Miriam S. (2014): *Schulinspektion unter besonderer Berücksichtigung externer Zielvereinbarungen. Eine explorative „mixed methods“-Studie am Beispiel der hessischen Schulinspektion.* Monsenstein und Vannerdat: Münster.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus.* Wien: Passagen.
- Liesner, Andrea; Wimmer, Michael (2003): *Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen.* In: Helsper, Werner; Hörster, Reinhard; Kade, Jochen (Hg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess.* Weilerswist: Velbrück, S. 23-51.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl E. (1979): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 25, Heft 3, S. 345-365.
- Maag Merki, Katharina; Langer, Roman; Altrichter, Herbert (Hg.) (2014): *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien, Methoden, Ansätze.* Wiesbaden: Springer VS.

- Mayer, Ralf; Thompson, Christiane; Wimmer, Michael (Hg.) (2013): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS.
- Nassehi, Armin (2008): Rethinking Functionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.): Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 79-106.
- Pietsch, Marcus; van den Ham, Ann-Katrin; Köller, Olaf (2015): Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten. In: Pietsch, Marcus; Scholand, Barbara; Schulte, Klaudia (Hg.): Schulinspektion in Hamburg: Der erste Zyklus 2007-2013. Grundlagen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 117-136.
- Preuß, Bianca; Brüsemeister, Thomas; Wissinger, Jochen (2012): Einführung der Schulinspektion und die Rolle der Schulleitung aus governanceanalytischer Perspektive. In: Empirische Pädagogik 26, Heft 1, S. 103-122.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Budrich, S. 35-56.
- Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (Hg.) (2011): Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Paderborn: Schöningh.
- Roch, Anna (2014): Teilnahme-Perspektiven im Interview. Aushandlungsprozesse in der Forschungsbegegnung. In: Berliner Debatte Initial 25, Heft 3, S. 95-105.
- Rutter, Michael; Höhn, Karl-Rudolf; Hentig, Hartmut v. (1980): Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2009a): Externe Schulevaluation in Sachsen – Ergebnisbericht. Berichtszeitraum: 2007/08 und 2008/09. Radebeul.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2009b): Bericht über die externe Evaluation an der Grundschule „Testberg“. Fiktiver Beispielbericht. Radebeul.
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hg.) (2010): Schulische Qualität im Freistaat Sachsen. Kriterienbeschreibung: Radebeul.
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schwank, Elisabeth; Sommer, Norbert (2012): Wirkung der Schulinspektion anhand der Wahrnehmung der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung im Rahmen der Inspektionsevaluation. In: Schulverwaltung Niedersachsen 23, Heft 4, S. 106-110.

- Sowada, Moritz G. (2016): Professionalität für wen? In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten: Wiesbaden. Springer VS, S. 263-284.
- Sowada, Moritz G.; Dederling, Kathrin (2016): Die Reform der Reform. Legitimität und Strategien zu deren Gewinnung, Aufrechterhaltung und Optimierung im Zuge der Veränderung von Verfahren der Schulinspektion. In: Arbeitsgruppe Schulinspektion (Hg.): Schulinspektion als Steuerungsimpuls? Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Wiesbaden: Springer VS, S. 169-200.
- Thompson, Christiane (2014): Autorisierung durch Evidenzorientierung: Zur Rhetorik der Evidenz als Versprechen gelingender pädagogischer Praxis. In: Schäfer, Alfred (Hg.): Hegemonie und autorisierende Verführung. Paderborn: Schöningh, S. 93-111.
- Thompson, Christiane (2017a): Übersetzungsverhältnisse. Pädagogisches Sprechen zwischen Theorie und Praxis. In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 231-266.
- Thompson, Christiane (2017b): Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung. In: Jergus, Kerstin; Thompson, Christiane (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS, S. 49-90.
- van Ackeren, Isabell; Zlatin-Troitschanskaia, Olga; Binnewies, Carmen; Clausen, Martin; Dormann, Christian; Preisendörfer, Peter; Rosenbusch, Christoph; Schmidt, Uwe (2011): Evidenzbasierte Schulentwicklung. Ein Forschungsüberblick aus interdisziplinärer Perspektive. In: Die Deutsche Schule 103, Heft 2, S. 170-184.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: Transcript.
- Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung. Eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Wurster, Sebastian; Feldhoff, Tobias; Gärtner, Holger (2016): Führen verschiedene Inspektionskonzepte zu unterschiedlicher Akzeptanz und Verwendung der Ergebnisse durch Schulleitungen und Lehrkräfte? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, Heft 3, S. 557-575.

Neues aus der pädagogischen Apotheke?

Zur Thematisierung von Wirksamkeitsversprechen in Ratgebern für Lehrer*innen¹

In Buchhandlungen trifft man in der Rubrik „Philosophie“ auf philosophische Klassiker, in der Rubrik „Soziologie“ auf soziologische Standardwerke, aber in der Rubrik „Pädagogik“ fast ausschließlich auf pädagogische Ratgeberliteratur. Lange hat die akademische Pädagogik von diesen Publikationen entweder keine Notiz oder bewusst Abstand genommen. Ratgeberische Publikationen wurden und werden auf Grund „apodiktisch formulierte[r] Anweisungen“ (Blankertz 1973: 18) von „alle[n] ernst zu nehmenden Richtungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft“ (ebd.: 18) unterschieden. Sie gelten als „unseriös“ (Schulz 1985: 51) und werden als bloße „Laienpädagogik“ (Berg 1991: 712) kritisiert.

Der weiten Verbreitung dieser Publikationen tut das jedoch keinen Abbruch. Ratgeber zu pädagogischen Themen verkaufen sich – wie Ratgeberliteratur im Allgemeinen – allem Anschein nach relativ gut: 14,3 % – so hoch wird der Umsatzanteil ratgeberischer Publikationsformate am Gesamtumsatz auf dem deutschen Buchmarkt taxiert (Börsenverein des deutschen Buchhandels 2018).

Der vorliegende, bewusst essayistisch gehaltene Beitrag fokussiert auf die pädagogische Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer, die – im Gegensatz zu pädagogischen Elternratgebern und von Ausnahmen abgesehen (Drerup 1988) – bislang nur selten in den Fokus wissenschaftlich-empirischer Analysen gerückt ist. Wie andere pädagogische Ratgeber auch zeichnen sich Lehrer*innenratgeber durch große thematische und konzeptionelle Unterschiede aus, so dass punktuell publizistische Schnittmengen zur Erziehungswissenschaft erkennbar werden. Das heißt, die Differenz zwischen pädagogischen Ratgebern und erziehungswissenschaftlichen Publikationen ist bei näherem Hinsehen weit weniger eindeutig, als dies die Selbstdeklaration auf diversen Buchtiteln nahelegt. Wenn im Folgenden trotzdem nach systematischen Unterschieden zwischen Ratgebern und erziehungswissenschaftlichen Publikationen gefragt wird, dann gerät dabei exklusiv

1 Bezüge zu dem parallel zu diesem Artikel erarbeiteten und unlängst erschienenen Band „Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft“ (Schmidt u. a. 2019) konnten nicht mehr eingearbeitet werden. Der darin enthaltene Beitrag von Nicole Vidal „Selbstständiges Lernen – Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte“ unterstreicht die Bedeutung einer näheren Beschäftigung mit der Ratgeberliteratur für Lehrer*innen.

ein einzelner, allerdings zentraler thematischer Aspekt in den Fokus: das unterschiedliche Verhältnis zur pädagogischen Wirksamkeit.

Im Kontext pädagogischer Ratgeber zur Lehrer*innenbildung ist ‚Wirksamkeit‘ in doppelter Hinsicht von Interesse:

Zum einen taucht pädagogische Wirksamkeit als Gegenstand pädagogischer Ratgeber auf und wird mitunter in Form eines Versprechens bereits in den Titeln einschlägiger Publikationen annonciert wie etwa „550 Erziehungstipps für alle Fälle. Schnell & wirksam“ (Stiefenhofer u.a. 2006), „Lernwirksam unterrichten“ (Felten/Stern 2012) oder „Wie Lehrer (wieder) wirksam werden“ (Günther 2012).

Zum anderen müssen Ratgeber ihren Ratschlägen eine ganz eigene Wirksamkeit für die Behebung pädagogischer Handlungsprobleme unterstellen, um sich selbstreferentiell eine Legitimationsgrundlage zu verschaffen. Das heißt, die Wirksamkeit eines Ratschlags ist Bedingung für ratgeberische Interventionen.

In beiderlei Hinsicht überwiegt ein optimistisches Verhältnis zur pädagogischen Wirksamkeit in dem Sinne, das Wirksamkeit tatsächlich erzielt wird. Es geht darum, wirksam zu zeigen, wie man wirksam wird.

Im Kontext der akademischen Pädagogik überwiegt ein anderes, weit weniger optimistisches Verhältnis zur pädagogischen Wirksamkeit. Wirksamkeit gilt hier als „Problemsignatur des Pädagogischen“ (Kessl u.a. 2014, vgl. hierzu auch Schäfer 2005: 12) oder die „tatsächliche Wirksamkeit“ wird zumindest als mehr oder weniger offene „Frage“ präsent gehalten (Giesinger 2014: 817). Im Folgenden wird danach gefragt, wie es Ratgebern gelingt, sich nicht in gleicher Weise mit problematisierenden und kritischen Fragen zur pädagogischen Wirksamkeit auseinanderzusetzen, die das Verhältnis der akademischen Pädagogik kennzeichnen (Lüders 1994). Unterschiedliche Verhältnisse zur pädagogischen Wirksamkeit werden zunächst anhand von Kontroversen um die Gültigkeit pädagogischer Rezepte expliziert. Anschließend werden in der näheren Analyse von ausgewählten Ratgebern zur Lehrer*innenbildung zwei unterschiedliche Strategien ratgeberischen Umgangs mit Wirkungslosigkeit, Wirkschwächen und unerwünschten Nebenwirkungen im pädagogischen Handlungsfeld Schule herausgearbeitet: eine Kompensationslogik und eine Logik des Risikomanagements. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick.

Umstrittene Rezepte

In Schriften des 19. Jahrhunderts stößt man gelegentlich auf die instruktive Metapher der pädagogischen Apotheke (vgl. Engelbrecht 1821; Schenk 1890; Wuntschli 1845). Während die Apotheke ihrer begrifflichen Herkunft gemäß (griechisch: *apo-*: ‚ab‘, ‚weg‘; *théke*: ‚Kasten, Vorratskammer, Ladedentisch) ganz allgemein auf die Zugänglichkeit eines Speicherraumes verweist, legen pädagogische Rahmungen des 19. Jahrhunderts die Assoziation

eines kasuistisch verwertbaren Vorrates an pädagogischen Rezepten und Mitteln nahe, die sich folgendermaßen ausdeuten lässt: „Wie ein Apotheker seine Mittel im Idealfall zum Wohle der Patienten benutzt, so sollte auch der Pädagoge [...] in der Wahl seiner Mittel am Wohlergehen bzw. an der Besserung seiner pädagogischen Adressat[*inn]en interessiert sein“ (Krüger 2011: 121). Und die Metapher reicht noch weiter: „So wie der erfolgreiche Einsatz einer Medizin von der Art und Weise ihres Gebrauchs abhängt, so [wird] davon ausgegangen [...], dass sich auch die [pädagogischen] Mittel [...] intentional oder aus Versehen missbrauchen und zu gegenteiligen Zwecken verwenden lassen“ (Krüger 2011: 121). Ferner können Arzneien unwirksam bleiben, andere Wirkungen als gedacht hervorrufen oder „un-gewollte Nebenwirkungen“ (Spranger 1965) produzieren.

Das Versprechen von Wirksamkeit bleibt also stets auf den Gegenhorizont eines möglichen Nicht- oder Anders-Wirkens bezogen. Dieser Gegenhorizont wird durch das Versprechen einer pädagogischen Wirksamkeit verstellt. Ein historisches Beispiel für eine solche Verstellung findet sich in den „Aufsätze[n] pädagogischen Inhalts“ von Augustin Edmund Engelbrecht, die sich als Sammlung von Ratschlägen als „Regeln eines alten Lehrers an seinen jungen Kollegen über nöthige Lebensklugheit“ (Engelbrecht 1821: 34) empfehlen. Darin heißt es:

„Gute Bücher sind ein Spiegel, in welchem sich Jedermann besehen kann; sie weisen den Irrenden den rechten Pfad. Eine solche Büchersammlung ist besonders für den Jugendlehrer eine Apotheke, in der er die wirksamsten Arzneien für sich und seine Zöglinge holen kann“ (Engelbrecht 1821: 31).

Engelbrecht verspricht den Lehrkräften „wirksamste“ Mittel und sagt auch, wo diese zu finden sind: im Bücherregal. Von der dort gebundenen Akkumulation pädagogischen Wissens sei nicht nur eine heilsame Wirkung auf die Zöglinge zu erwarten, man schreibt ihr auch einen besonderen Nutzen für Lehrkräfte zu, denn sie animiere diese zur Selbstreflexion („Gute Bücher sind ein Spiegel“) und stifte Orientierung (sie weist „den Irrenden den rechten Pfad“).

Auch wenn die Metapher der pädagogischen Apotheke heute weitgehend aus dem öffentlichen Sprachgebrauch verschwunden ist, so gibt es doch eine Reminiszenz, die den aktuellen Diskurs in und um pädagogische Ratgeber bis heute prägt. Gemeint ist die Rede von pädagogischen „Rezepten“, über die Heiner Drerup schreibt:

„Rezept‘ leitet sich her vom mittellateinischen Receptum, der Antwortformel des Apothekers, der mit dieser Feststellung ‚es ist verwendet worden‘ auf das ‚Nimm, verwende‘ („Recipe“) des Arztes, in dessen schriftlicher Rezeptanweisung reagiert. ‚Rezept‘ meint sodann die Anweisung des Arztes zur Herstellung und Abgabe von Heilmitteln, später auch das Rezeptierte selbst, die Arznei. Im 18. Jh. wird der Rezeptbegriff auch auf andere Bereiche übertragen und in der Bedeutung von ‚Herstellungsvorschrift‘ verwandt. Umgangssprachlich wird Rezept aber schon seit dem 16. Jh. im allgemeinen Sinne von Anweisung, Regel, Mittel, aber auch Heilmittel oder gar Allheilmittel verwandt“ (Drerup 1988: 104).

Selbst wenn die Metapher der pädagogischen Apotheke inzwischen aus dem Sprachgebrauch verschwunden ist, so scheint die Nachfrage nach pädagogischen Rezepten ungebrochen. Ratgeber gelten als „Rezeptbücher“ (Schulz 1985: 52). Erziehungs- und „Unterrichtsrezepte“ (Grell/Grell 1979) – das ist genau das, was Lehrer*innenratgeber ihren Leser*innen versprechen und genau das, was sie allem Anschein nach von der Erziehungswissenschaft unterscheidet. Es kommt zu einem „Nebeneinander von Rezeptabwehr durch wissenschaftliche Pädagogik und Rezeptvermittlung auf der Ebene der Initiation in die Profession“ (Drerup 1988: 107f.).

Doch was genau ist mit einem pädagogischen Rezept gemeint? Einerseits lassen sich Rezepte als schlichte Handlungsanweisungen bzw. als simplifizierende Algorithmen verstehen, die die Komplexität sozialer Interaktionen auf einfache Wenn-Dann-Relationen herunterbrechen. Es ist genau diese Komplexitätsreduktion, die den ratgeberischen Rezeptologien von erziehungswissenschaftlicher Seite zum Vorwurf gemacht wird. Im Kontext der Allgemeinen Erziehungswissenschaft herrscht ein weitreichender Konsens darüber, dass sich „das, worauf es beim pädagogischen Handeln ankommt, [...] nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft“ (Koller 2004) bzw. darüber, „dass es keine einfachen Rezepte für das Unterrichten geben kann“ (Schelle 2011: 91).

Andererseits lässt sich der Anspruch, ein – irgendwie – handlungsleitendes Wissen zu produzieren, von erziehungswissenschaftlicher Seite auch nicht pauschal zurückweisen. Wenn ein „systematisch ambitioniertes Nachdenken [über Ratschläge; JOK/SK] in der Sorge, als Rezeptologie mißverstanden zu werden“ (Berg 1991: 712), nicht mehr riskiert werde, dürfe man sich nicht wundern, wenn Ratgeber diese Leerstelle im pädagogischen Diskurs durch weniger ambitionierte Rezepte schließen (Kiper 2003: 347). In einer Studie, die Lehramtsstudierende, Lehrkräfte sowie Dozent*innen zu ihrem Verhältnis zu Rezepten befragt, wird bemerkt, „dass sich Lehramtsstudenten und Junglehrer fast ausnahmslos Rezepte zur Lösung ihrer Unterrichtsprobleme wünschen, aber Erziehungstheoretiker Rezepte als unwissenschaftlich [...] abqualifizieren“ (Morawietz 1983: 320).

In jüngster Zeit wird Kritik an solchen Gegenüberstellungen geäußert. So wird z.B. gefragt, ob der „Technologie- und Rezeptologievorwurf nur einer vorurteilsbeladenen und daher ungerechtfertigten Abwertung von Seiten der Wissenschaft, die damit Stigmatisierungen auf allen Seiten Vorschub leistet“ (Schmidt 2011: 21), entspricht, und man plädiert für größere Differenzierungsanstrengungen. Diesem Plädoyer schließt sich der vorliegende Beitrag an. Möglicherweise hilft es nicht weiter, Rezepte in Pro-Contra-Manier zu verherrlichen oder zu verwerfen, da es letztlich nicht auf die Rezepte selbst, sondern auf das Verhältnis zu diesen Rezepten ankommt. Immerhin macht es einen Unterschied, ob man dem empfohlenen Rezept eine Erfolgsgarantie attestiert oder ob man sich zur Wirksamkeit von Rezepten selbst noch einmal reflexiv und skeptisch in ein Verhältnis

setzt. Im Folgenden wird zwischen unterschiedlichen Modi dieses Sich-Ins-Verhältnis-Setzens differenziert.

Differente Logiken der Wirksamkeitsmodellierung

Bei dem ‚Archiv‘, welches der folgenden explorativen Darstellung empirisch zugrunde gelegt wird, handelt es sich um eine Auswahl an Publikationen, die als ‚Ratgeberliteratur für Lehrerinnen und Lehrer‘ mit den Erscheinungsjahren 2000-2019 in den Katalogen zweier deutscher Universitätsbibliotheken gelistet sind.²

Nicht in allen diesen Ratgebern spielt pädagogische Wirksamkeit als Thema eine Rolle. Ein Buchtitel wie „Steuertipps für Lehrkräfte“ (Kappes-Röder 1999) spricht Lehrkräfte z.B. primär als Steuersparer an. Ein Ratgeber zur „Stellenbesetzung im Schulbereich“ (Bott 2012) adressiert Lehrkräfte vornehmlich als Arbeitnehmer. Zudem gibt es zahlreiche Ratgeber, die auf Spezialthemen fokussieren: Es geht u.a. um Elternarbeit (Kohn 2011), den Umgang mit ADHS (Döpfner 2007) oder Dyskalkulie (Küspert 2010). ‚Pädagogische Wirksamkeit‘ findet in diesen spezialisierten Schriften allenfalls randständig Erwähnung.

Lässt man diese hoch spezialisierten Ratgeber außer Acht, dann erscheint die Vielfalt auffindbarer Literatur noch immer bunt genug: „Lehrer und trotzdem gut drauf“ (Orth-Dauphin/Baier 2002), „Survival für Lehrer“ (Brose/Pfaffe 2008), „Lehrer am Limit“ (Frank 2010), „Hey Lehrer! Schulangst?“ (Grimminger 2005) – man kann fragen, was sich im Nebeneinander solcher Titel für ein eigentümliches Bild des Lehrerberufs kommuniziert bzw. auf welches übergreifende Problem ihr Erscheinen antwortet.

Eine Antwortmöglichkeit besteht im Hinweis auf die „Problemsignatur“ (Kessel/Thompson/Wrana 2014) pädagogischer Wirksamkeit. Ihren spezifischen Einsatz finden Ratgeber in einer solchen Perspektive in der diskursiven Bearbeitung von Unwirksamkeit. Sie bringen ihre eigene Notwendigkeit u.a. dadurch hervor, dass ein Mangel konstatiert wird: Wer keine Probleme feststellt, konsultiert schließlich keine Ratgeber. So sind Ratgeber regelrecht darauf angewiesen, Defizite zu diagnostizieren und Spielräume des Umgangs mit ihnen zu vermessen. An Überlegungen Ulrich Bröcklings anschließend, sind Ratgeber Ausdruck von ‚Präventionsdispositiven‘. Sie operieren mit „soziale[n] Grammatik[en] der Vorbeugung“ (Bröckling 2008: 38). Diesbezüglich soll im Folgenden zwischen zwei Modellierungen von Wirksamkeit bzw. zwischen zwei unterschiedlichen Logiken des *vorbeugenden Umgangs mit Unwirksamkeit* unterschieden werden. Es wird zwischen einer *Kompensationslogik* und einer *Logik des Risikomanagements* differenziert.

2 Kataloge der Bibliotheken der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie der Universität Koblenz-Landau.

Kompensationslogik

Ein kompensationslogisches Verfahren geht davon aus, dass Unwirksamkeit durch die Befolgung von Ratschlägen kompensiert und in Wirksamkeit transformiert werden kann. Die Grundannahme zur pädagogischen Praxis sieht so aus, dass Wirksamkeit prinzipiell möglich ist. Unwirksamkeit ist der Ausdruck eines Schadens, der durch ein Befolgen des richtigen Ratschlags repariert oder korrigiert werden kann.

Dieses Interpretationsmuster lässt sich beispielsweise in Gestalt einer numerischen Auflistung von zwanzig differenten *Fehlhandlungen* rekonstruieren, die nicht nur als Kapitelüberschriften die jeweiligen Themen und den Ausgangspunkt eines explorierten Ratgebers ankündigen, sondern auch – wie der Autor im Vorwort diagnostiziert – für „die meisten Probleme im Unterricht“ (Breux 2011: 6) originär sind. Jedes der zwanzig Kapitel folgt der gleichen Logik (vgl. ebd.: 8f.): Erstens gilt es, den Fehler, etwa „Fehler N^o1 Annehmen, die Schüler wüssten bereits Bescheid“, zu „erkennen“. Den Ratsuchenden wird hier ein Wissen über den *falschen* Weg präsentiert. Nachdem der Autor die Falschheit anhand von Praxisbeispielen nachvollziehbar gemacht hat, wird entsprechend der Kompensationslogik im dritten Schritt ein Beipackzettel offenbart, der nun im präskriptiven Stil das *korrekte* und konkrete handlungsleitende Praxiswissen für den schulischen Alltag aufgezeigt, das dazu befähigen soll, die Fehler zu korrigieren resp. präventiv „den Fehler zu vermeiden“ (ebd.: 13).

„Geht doch!“ – das ist eine aufmunternde Titelgebung, in der sich über das Vorstehende hinaus der Kerngedanke der Kompensationslogik bereits auf dem Buchdeckel aufspüren lässt. Demonstrativ wird hiermit nicht nur die prinzipielle Möglichkeit von Wirksamkeit, sondern auch die Wirksamkeit des aufgezeigten ratgeberischen Instrumentariums für praktische pädagogische Handlungsprobleme postuliert. „Geht doch!“ weist etwaige Zweifel und Kritik von vornherein zurück und funktioniert ferner als selbstbewusste Antwort und implizites Heilsversprechen an eine zweifelnde und verzweifelnde Lehrer*innenschaft, bei der die Erwartung von sicher und verlässlich wirkenden Maßnahmen geweckt wird. Die effektive Umsetzung dieses Wissens und damit die Kompensation von Unwirksamkeit soll schließlich auch noch ohne große Anstrengung realisierbar sein. Suggestiert wird diese Botschaft durch den umgangssprachlichen Charakter des Titels; transportiert durch wiederkehrende Sätze wie „Eigentlich ist es ganz einfach“ (ebd.: 30). Und genau mit diesem Anschein von Leichtigkeit – „Mit diesem Buch können sich Lehrer ihren pädagogischen Alltag erleichtern, ohne dass sie gleich eine neue Methode lernen oder ein anderer Mensch werden müssten“ (ebd., Umschlag) – wird für die Entscheidung zum Kauf des Ratgebers auf dem Umschlag argumentiert.

Die Frage, wie es überhaupt zu den besagten „Fehlern“ und der damit einhergehenden pädagogischen Wirkungslosigkeit kommt, wird – und das

ist ein Spezifikum der Lehrer*innenratgeber – wiederkehrend mit Annahmen über die Beschaffenheit der Lehrer*innenbildung an der Universität erklärt. Nach dem pauschalen Negativurteil einzelner Ratgeber bleibt sie wirkungslos, verfehle ihren Zweck und leiste keinen oder bestenfalls einen ungenügenden Beitrag zum Verständnis und zur Handlungsfähigkeit in der Praxis. Denn: Die Inhalte der universitären Fachausbildung hätten nicht nur einen hohen Abstraktionsgrad. Das generierte Wissen bleibe vor allem universitär situiert und habe keinen konkreten, fachpraktischen Anwendungswert im schulischen Rahmen. Bei der Frage, wie die jeweiligen Fächer unterrichtet werden können, stehe man in der unterrichtlichen Realität durch die unzulänglichen fachdidaktischen Anteile des Studiums dann auch vor einem weiteren Rätsel. Für den einen Autor*innenkreis resultiert aus jener defizitären Lehrer*innenbildung ein „Fachidiot“ (Brose/Pfaffe 2008: 28) mit abstraktem Spezialwissen, welches für die unmittelbare Lösung alltäglicher Probleme praktisch nicht brauchbar und schulisch nicht verwertbar sei. Andere Autor*innen gehen in ihrem Vorwurf noch einen Schritt weiter und behaupten, die Universität entlasse völlig orientierungslose und handlungsunfähige Studierende „mit leeren Händen und leerem Kopf“ (Peters 2010: 34). Zwei Beispiele:

„Im Studium betreiben Sie eine abstrakte Mathematik, die Sie später in der Schule nicht anwenden werden. Was Ihnen dagegen an Didaktik und Methodik angeboten wird, befähigt sie leider kaum für den Unterricht. [...] Die Studierenden fühlen sich oftmals wie Fachidioten ohne Handwerkszeug. Sie müssen auf einen guten Mentor im Referendariat hoffen, der ihnen die nötigen Brücken in die Praxis baut“ (Brose/Pfaffe 2008: 28).

Auch wird moniert, dass der „Ausbildungsweg fern vom Berufsalltag“ (Peters 2010: 34) verlaufe. So sei zu erklären, dass Lehrkräfte wie o.g. „mit leeren Händen und leerem Kopf vor schwierigen Schulklassen [stehen] und [nichts] haben, was sie didaktisch reduzieren könnten: Keine fundierten theoretischen Kenntnisse ihres studierten Faches, keinen Bezug zu irgend einer praktischen Wirklichkeit der unterrichteten Stoffe, keine Berufserfahrung in irgend einem ‚echten‘ Beruf, keine Lebenserfahrung, kein Verständnis für Kinder, kein eigenes festes Wertesystem“ (ebd.: 34).

Der Ratgeber beansprucht eine Brücke in die schulische Praxis zu bauen. Die Botschaft an die Leser*innen lautet: Es ist vollkommen normal, dass Ihr mit dem, was Ihr an der Universität gelernt habt, praktisch wenig anfangen könnt – und das liegt nicht an Euch. Es ist die universitäre Ausbildung, die nicht hält, was man sich von ihr erwartet. „Etliche Fehler“ wären einem Autor zufolge erspart geblieben, „hätte es einen kompetenten Ratgeber gegeben“ (Eichsteiner 2013: 4).

Vor dem Hintergrund dieser normativen Folie können Ratgeber ihre kompensationslogischen Ratschläge für das Handlungsfeld formulieren und legitimieren. Sie versprechen wirklich wirksame Mittel, nomologisches Rezeptwissen und Strategien bereit zu stellen, um pädagogische Wirksamkeit

abzusichern. Bruchstellen zwischen Intention und Wirkung oder die Diagnose eines pädagogischen „Technologiedefizits“ (Luhmann/Schorr 1979) sind diesen Ratschlägen fremd. So wird z. B. ganz optimistisch von einer Autorin behauptet: „Wenn Sie dieses Buch gelesen haben, werden sie ihre Klasse besser im Griff haben“ (Breux 2011: 6). „Konkrete, punktuelle, wirkungsvolle Hilfe für den Schulalltag“ (ebd.: Umschlag) werden scheinbar garantiert.

Das sieht vollkommen anders aus, wenn in Ratgebern die Logik des Risikomanagements favorisiert wird.

Logik des Risikomanagements

Das was wir – auf Bröckling Bezug nehmend – eine Logik des „Risikomanagements“ nennen, rekurriert auf vollkommen andere Annahmen über die pädagogische Wirklichkeit. Wirkungslosigkeit ist hier nichts, was sich kompensationslogisch regulieren oder reparieren ließe. Sie gehört konstitutiv zur pädagogischen Wirklichkeit dazu. Sie lässt sich nicht auflösen, sondern bleibt ein Risiko, mit dem fortgesetzt zu rechnen ist, an dem aber gearbeitet werden kann.

Die Ursachen einer solchen Wirkungslosigkeit werden in den Lehrer*innenratgebern zumeist ganz anders erklärt. Sie seien nicht auf Mängel in der Ausbildung zurückzuführen, sondern werden mit der herausfordernden Natur der pädagogischen Praxis begründet. Die Titel zahlreicher Publikationen wie „Das Lehrerbuch: Überleben im Schulalltag“ (Juno 2014), „Für mich ist auch die 6. Stunde. Überleben unter Schülern“ (Freitag 2016), „Überleben als Lehrer“ (Butschkow 2016), „Überleben in der Schule“ (Butschkow 2009), „Leben und Überleben in der Schule“ (Jander 2004), „Überleben an der Haupt-, Mittel- und Gesamtschule“ (Sebb-Weppler 2016), „Survival in der Schule“ (Brenneisen 1994), „Survival für Lehrer“ (Brose/Pfaffe 2008) oder „Das Survival-Handbuch für Lehrer“ (Golluch 2017) zeichnen das Bild einer schulischen Umwelt, in der Lehrer*innen alltäglich mit ersten und großen Herausforderungen konfrontiert werden. So ernst, dass der tägliche Umgang mit Schüler*innen, Klassen, Kolleg*innen oder Eltern in sämtlichen Schulformen die Lehrkräfte nicht nur fordere, sondern mitunter sogar überfordere. Ratgeber zum Stress und Burnout bei Lehrer*innen, die *wirksam* zu helfen beanspruchen, sind auch hier schnell gefunden (z.B. Hagemann 2009). Der Schulalltag fordert also nicht nur, er wird zur Bedrohung zugespitzt und in der metaphorischen Konzeptualisierung eines „Überlebenskampfes“ wiederkehrend zur *existentiellen* Herausforderung erklärt. Dramatisierend heißt es etwa:

„Die Anzahl der täglich zu fällenden Entscheidungen [des Lehrers] sind mit der eines Fluglotsen vergleichbar, die Stresswerte sind es ebenfalls. Doch der Fluglotse hat – im Gegensatz zu uns – viel mehr Einfluss auf die Folgen. Er kann davon ausgehen, dass seine Entscheidungen respektiert und ausgeführt werden. Die Kooperationsbereitschaft im Umfeld Schule hält sich dagegen in Grenzen ...“ (Orth-Dauphin/Baier 2002: 6).

Der*die Lehrer*in wird hier in eine Position hereingerufen, in der er*sie über die Wirksamkeit des eigenen Handelns nicht hinreichend verfügt. Hier scheint es zu den Strukturmerkmalen pädagogischer Praxis zu gehören, dass sich Wirksamkeit letztlich nicht kontrollieren lässt. Das hat Folgen für die Konzeption pädagogischer Ratschläge: Es kann nicht mehr darum gehen, das Lehrer*innenhandeln mechanistisch mit Techniken, Werkzeugen und Rezepten zu reglementieren. Ratschläge zielen nicht auf die *Auflösung von Risiken*, sondern auf die *Optimierung eines Risikomanagements*, an dem ständig gearbeitet werden kann, ohne dass man bei dieser Bearbeitung je an ein Ende kommt. In der Artikulation von Ratschlägen wird dementsprechend permanent auf deren begrenzte Reichweite hingewiesen. Nicht jeder Ratschlag helfe in jeder Situation und in jedem individuellen Fall:

„Nicht jeder kann alles, nicht jedem hilft das Gleiche. Deswegen finden Sie in diesem Buch zu den verschiedenen Schwierigkeiten im Grundschulalltag ein Potpourri an alternativen Hilfen. Aber: ‚Ratschläge sind auch Schläge!‘ Deswegen muss vorausgeschickt werden, dass nicht jeder Vorschlag, jede Idee oder jeder Tipp bei jeder schwierigen Situation Wirkung zeigt. Jedes Kind reagiert *anders* und jeder Tipp kann je nach Situation eine unterschiedliche Wirkung haben. Sie als kompetenter Lehrer wählen aus, wovon sie glauben, dass es zu Ihnen, zur aktuellen Situation und zum jeweiligen Schüler am besten passt“ (Fleischmann/Rolletschek 2003: 8).

Die Fähigkeit, Passungen zu identifizieren, wird hier letztlich an die beratungsbedürftigen Leser*innen zurückdelegiert (vgl. Krüger 2013).

Ausblicke

Die vorgestellten Rationalitäten (Kompensationslogik vs. Logik des Risikomanagements) tauchen nicht notwendig isoliert voneinander auf. Oft stehen sie direkt nebeneinander – manchmal sind sie ineinander verwoben und gar nicht sauber voneinander abgrenzbar. Das macht einen Teil der Sperrigkeit des empirischen Materials ‚Ratgeber‘ für analytische Zugriffe aus. Diese Verstrickung besitzt jedoch gleichzeitig eine eigene Funktionalität. Sie ermöglicht es, die Spielräume pädagogischer Wirksamkeit (und ratgeberischer Interventionen) flexibel zu dimensionieren. So lassen sich Reflexivität hinsichtlich der Reichweite pädagogischer Wirkmächtigkeit und der Optimismus, trotzdem etwas bewirken zu können, gleichzeitig kommunizieren. Der *gemeinsame Fluchtpunkt* beider Rationalitäten ließe sich – noch einmal Bröckling zitierend – so beschreiben, dass mit dem Sicherheitsversprechen operiert wird, die Kontingenz der Zukunft kontrollierbar zu machen. Makropoulos (1990) spricht von einer „Möglichkeitsbändigung“. Er weist da-

rauf hin, dass zwischen einer verfügbaren und einer unverfügbaren Kontingenz zu unterscheiden sei.

Die spezifische Modellierung von Wirksamkeit in Ratgebern scheint weniger darin zu bestehen, den Leser*innen eine Verfügbarkeit des Unverfügbaren zu suggerieren. Möglicherweise ist der Erfolg der Ratgeberliteratur eher darin zu sehen, dass es ihnen gelingt, hinsichtlich der Unterscheidbarkeit zwischen Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit eine produktive Unschärfe zu kultivieren.

Literatur

- Berg, Christa (1991): ‚Rat geben‘. Ein Dilemma pädagogischer Praxis und Wirkungsgeschichte. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, H. 5, S. 709-734.
- Blankertz, Herwig (1973): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.
- Börsenverein des deutschen Buchhandels (2018): Buch und Buchhandel in Zahlen. Börsenverein des deutschen Buchhandels.
- Bott, Wolfgang (2012): Grundkurs Schulrecht IX. Stellenbesetzungsverfahren im Schulbereich – Leitfaden mit Beispielsfällen und Praxishilfen. Kronach: Carl Link.
- Brenneisen, Wolfgang (1994): Survival in der Schule. München: Heyne.
- Breaux, Elizabeth (2011): Geht doch! So vermeiden Lehrer die 20 häufigsten Fehler. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bröckling, Ulrich (2008): Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation, H. 1, S. 38-48.
- Brose, Karin; Pfaffe, Wolfgang (2008): Survival für Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Butschkow, Peter (2016): Überleben als Lehrer. Oldenburg, Hamburg: Lappan.
- Döpfner, Manfred; Frölich, Jan; Wolff Metternich, Tanja (2007): Ratgeber ADHS: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher zu Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. Göttingen: Hogrefe.
- Drerup, Heiner (1988): Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 41, H. 1, S. 103-122.
- Eichsteininger, Hannes (2013): Lehrer werden – Mensch bleiben! Ein Leitfaden durch die österreichische Sekundarstufe für Studenten, Lehrer und alle, die sich für unsere Schulen interessieren. Berlin: Epubli.
- Engelbrecht, Augustin Edmund (1821): Aufsätze pädagogischen Inhalts: ein Buch für Seelsorger und Volksschullehrer zur angenehmen und belehrenden Unterhaltung. Landshut: Krull.

- Felten, Michael; Stern, Elsbeth (2012): Lernwirksam unterrichten. Im Schulalltag von der Lernforschung profitieren. Berlin: Cornelsen.
- Fleischmann, Simone; Rolletschek, Helga (2003): Was tue ich, wenn...? Schwierige Situationen im Grundschulalltag. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg.
- Frank, Heike (2010): Lehrer am Limit: Gegensteuern und durchstarten – Ein Lehrer-Ratgeber mit Sofortwirkung und Langzeiteffekt. Weinheim: Beltz.
- Freitag, Frau (2016): Für mich ist auch die 6. Stunde: Überleben unter Schülern. Berlin: Ullstein.
- Giesinger, Johannes (2014): Wirksamkeit und Respekt. Zur Philosophie des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, H. 6, S. 817-831.
- Golluch, Norbert (2017): Das Survival-Handbuch für Lehrer. Entspannt von Ferien zu Ferien. München: Riva.
- Grell, Jochen; Grell, Monika (2013) [1979]: Unterrichtsrezepte. Weinheim, Basel: Beltz.
- Grimminger, Markus (2005): Hey Lehrer! Schulangst? Donauwöth: Auer.
- Günther, Burkhard (2012): Wie Lehrer (wieder) wirksam werden: Neue Wege im Klassenmanagement. Hamburg: AOL.
- Hagemann, Wolfgang (2009): Burnout bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München: Beck.
- Jander, Lothar (2004): Leben und Überleben in der Schule: Win-Win-Strategien für Lehrerinnen und Lehrer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Juno, Tom (2014): Das Lehrerbuch: Überleben im Schulalltag. Hamburg: Carlsen.
- Kappes-Röder, Heike (1999): Steuertipps für Lehrkräfte. Inklusive aller wichtigen Werbungskosten für Lehrkräfte und Hinweise zum Antrag auf Eigenheimzulage und Lohnsteuerermäßigung. Kissing: Weka.
- Kessl, Fabian; Thompson, Christiane; Wrana, Daniel (2014): ‚Wirksamkeit‘ als strategischer Knotenpunkt im Diskurs. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Programmheft zum 24. Kongress der DGfE. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 83.
- Kiper, Hanna (2002): Pädagogisches Wissen – orientiert an der Disziplin oder der Profession? Zur Neuordnung des pädagogischen Wissens in der Lehrerbildung. In: Breidenstein, Georg (Hg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Wiesbaden: VS, S. 24-42.
- Kohn, Martin (2011): 99 Tipps: Erfolgreiche Elternarbeit. Berlin: Cornelsen.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krüger, Jens Oliver (2011): Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Krüger, Jens Oliver (2013): Wir wollen nur das Beste... Das Thema ‚Schulwahl‘ im Kontext pädagogischer Ratgeber. In: Mayer, Ralf; Thompson, Christiane; Wimmer, Michael (Hg.): Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-110.
- Küspert, Petra (2010): Wie Kinder besser rechnen lernen: Neue Strategien gegen Dyskalkulie. München: Oberstebrink.
- Lüders, Christian (1994): Elternratgeber oder: Die Schwierigkeit, unter pluralistischen Bedingungen einen Rat zu geben. In: Heyting, Frieda; Tenorth, Heinz Elmar (Hg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 149-158.
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 25, H. 3, S. 345-365.
- Makropoulos, Michael (1990): Möglichkeitsbändigungen. Disziplin und Versicherung als Konzepte zur sozialen Steuerung von Kontingenzen. In: Soziale Welt 41, S. 407-423.
- Morawietz, Holger (1983): Unterrichtsrezepte und Handlungsempfehlungen im Urteil von Lehrern und Studenten. In: Unterrichtswissenschaft 11, H. 3, S. 320-324.
- Orth-Dauphin, Silke; Baier, Thomas (2002): Lehrer und trotzdem gut drauf. Neuried: Care-Line.
- Peters, Kathrin (2010): Warum Schule nicht funktioniert. Klartext einer Lehrerin. Norderstedt: Books on Demand.
- Schäfer, Alfred (2005): Einführung in die Erziehungsphilosophie. Weinheim: Beltz.
- Schelle, Carla (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: Erziehungswissenschaft 22, H. 43, S. 85-92.
- Schenk, Richard (1890): Nachübersetzen, Vorübersetzen, Extemporieren im altsprachlichen Unterricht. In: Sokrates. Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Band 44, S. 405-418.
- Schmid, Michaela (2011): Erziehungsratgeber und Erziehungswissenschaft. Zur Theorie-Praxis-Problematik populärpädagogischer Schriften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, Michaela; Sauerbrey, Ulf; Großkopf, Steffen; Witty, Katrin (Hrsg.) (2019): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, Wolfgang (1985): Wozu rät die Ratgeberliteratur? Gegenkritische Bemerkungen zum Anspruch didaktischer Rezeptologien. In: Pädagogische Rundschau 39, H. 1, S. 43-60.

- Sebb-Wepler, Janine (2016): Überleben an der Haupt-, Mittel- und Gesamtschule. Schüler stärken, Unterricht meistern, Perspektiven geben. Donauwörth: Auer.
- Spranger, Eduard (1965): Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stiefenhofer, Martin; Stamer-Brandt, Petra; Nußbaum, Margret; Fritzenkötter, Martina (2006): 550 Erziehungstipps für alle Fälle – schnell & wirksam. Augsburg: Weltbild.
- Vidal, Nicole (2019): „Selbstständiges Lernen“ – Eine Analyse didaktischer Ratgeberliteratur für Lehrkräfte. In: Schmid, Michaela; Sauerbrey, Ulf; Großkopf, Steffen; Witty, Katrin (Hrsg.): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-152.
- Wuntschli, B. G. (1845): Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der Volksschule als Staatsanstalt. Mannheim: Heinrich Hoff.

Diesseits der Willkommenskultur – Wirksamkeitsversprechen des Sozialen im Kontext freiwilliger Flüchtlingsarbeit

Mit *Wir schaffen das!* wurde 2015 im „lange[n] Sommer der Migration“ (Kasperek/Speer 2015) versprochen, in sozialer Weise wirksam werden zu können. Ungeachtet seines tagespolitisch inzwischen zwar aufgebrauchten appellativen Charakters, hinterließ der Aufruf zuvor im Zusammenhang mit der normativ hoch aufgeladenen Rede von einer Willkommenskultur (vgl. kritisch Castro-Varela 2015) auch biographische Spuren, die sich insbesondere in Interviews mit Ehrenamtler*innen aus der freiwilligen Flüchtlingsarbeit finden lassen (vgl. Lorenz 2016).

Neben dem beruhigend anmutenden Versprechen, dadurch, etwas zu tun, auch erfolgreich, also wirksam zu sein, wird eine Gemeinschaft aufgerufen, die allerdings inhaltlich nicht weiter bestimmt wird. Wer dieses *Wir* ist, von dem im Appell gesprochen wird, bestimmen somit auch diejenigen, die dem Ruf gefolgt sind, und die damit verbundene diskursive Interpellation (Althusser 1977) gehört haben.

Ebenfalls bleibt offen, was dasjenige nun denn genau sein soll, was geschaffen werden kann, soll oder muss. Diese charakteristische semantische Offenheit erweist sich als produktiv in der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit (Berger/Luckmann 2004) und damit des Sozialen. Etwas zu schaffen, erinnert nicht zuletzt auch an eine ökonomische Semantik der Wertschöpfung. So ist es nicht überraschend, dass angesichts des sprunghaften Anstiegs von Migrationsbewegungen in die EU sowie der quantitativ präzedenzlosen Migrationen¹ weltweit auch Start-up-Unternehmen sich dieses Feldes in Deutschland angenommen haben (vgl. kritisch Varatharajah 2017). Der überwiegende Teil der Initiativen lässt sich jedoch im freiwilligen Engagement der Geflüchtetenhilfe im politischen Kontext der Zivilgesellschaft verorten (vgl. Karakayalı/Kleist 2015, 2016). Deren Bewertung fällt höchst unterschiedlich aus. Die einen heben die „Kraft zur Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen“ durch diese „neue Bürgerbewegung“ (Schiffauer 2017: 14f.) hervor, deren Zunahme auch nach ihrem emotionalen Höhepunkt im Jahre 2015 in Quantität und Qualität zu erwarten sei. Andere sehen darin eine „Umdeutung der sozialen Frage in eine solche der fürsorglichen Gemeinschaft“ (van Dyck/Misbach 2016: 210), die

1 In der Migrationsforschung ist zwar es üblich, zwischen Flucht- und Arbeitsmigration zu unterscheiden. Doch gilt es, die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Ursachen von Migration (zumeist Flucht und Arbeit), denen eine verschiedene politische und rechtliche Legitimität zugewiesen wird, kritisch zu befragen (vgl. Scherr/Inan 2017: 132).

sich dann in Folge für die staatlichen Organe nicht mehr stelle, sondern durch eine „politische Ökonomie des Helfens“ im Rahmen eines „Community-Kapitalismus“ praktisch beantwortet werde (ebd.: 209).

Mit Blick auf die in einem Lehrforschungsprojekt an der PH Karlsruhe² in der Zeit von 2015 bis 2016 geführten Interviews, auf die im Folgenden zurückgegriffen wird, zeigt sich, dass die befragten Ehrenamtler*innen ihr Engagement in der Flüchtlingshilfe überwiegend mit einem Konzept kommunitaristisch orientierter Vergemeinschaftung verknüpfen. Durch ihre Hilfeleistung solidarisieren sich die Helfenden stärker untereinander und vielmehr *angesichts* der Geflüchteten. Die Adressaten von Hilfe treten somit weniger als Akteure ihrer Fluchtmigration denn als passive Opfer in Erscheinung. Eine Opferrolle, die durch die Art der sozialen Bezugnahme, wie sie durch die Hilfe entsteht, in doppelter Weise konstruiert wird. Die Interviewten vertreten in ihren Aussagen nicht nur eine implizite Theorie von Fluchtmigration, der zufolge Geflüchtete Opfer ihrer Fluchtumstände seien, sondern ebenso werden sie in der Interaktion als bedürftige Opfer adressiert. Darin wird die paternalistische Dimension von Hilfe deutlich; auch wenn diese graduell sehr unterschiedlich in den Interviews aufgerufen wird. Insgesamt werden Konstruktionsprozesse deutlich, mittels derer und in denen die Adressat*innen von Hilfe als Migrationsandere erzeugt werden.

Motiviert wird die Bereitschaft zur Hilfe offenbar verstärkt dadurch, dass das Soziale von den Interviewten (erst) dann als wirksam erlebt wird, wenn es ihnen selbst eine eigene gesellschaftliche Teilhabe zu versprechen scheint; d.h. ein bedeutsamer Teil eines sozialen Vergemeinschaftungsprozesses zu sein und sich damit in der Gestaltung von Gesellschaft als wirksam zu erleben. Somit lassen sich ihre Subjektivierungen auch im Kontext der „Neuerfindung des Sozialen“ (Lessenich 2013) verstehen, deren Politik systematisch der Logik folgt, die private und individuelle Bereitschaft mobilisieren zu müssen, um Sozialität herzustellen.

In diesen Zusammenhängen soll die Modellierung von Wirksamkeit und Unwirksamkeit des Sozialen in der freiwilligen Flüchtlingsarbeit nachgezeichnet und kritisch im Rahmen möglicher alternativer Solidaritätskonzepte diskutiert werden. Die empirischen Ergebnisse fungieren hierbei als ein mögliches Beispiel, an dem sich das Problem von sozialer Wirksamkeit und Solidarität in der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit entwickeln lässt.

2 Neben dem Autor waren daran die zu der Zeit Studierenden Julia Friedrich, Katharina Kaluza, Fabian Lorenz im Rahmen des MA-Studiengangs Bildungswissenschaft beteiligt. Ein Teil der Ergebnisse liegt als unveröffentlichte Masterarbeit vor, in der die Interviewdaten unter der Fragestellung ausgewertet wurden, welche Konstruktionsprozesse des Anderen durch die Interviewten in ihrem freiwilligen Ehrenamt vollzogen werden (vgl. Lorenz 2016).

1. Der „lange Sommer der Migration“: Das Ereignis und seine Normalisierung

Der „lange Sommer der Migration“ (Kasperek/Speer 2015) hatte 2015 etwas von einem Ereignis. Für einen Moment ließ sich auch aus einer beobachtenden Perspektive tatsächlich der Eindruck gewinnen, dass Grenzen, die üblicherweise gezogen werden und gezogen sind, in Verhandlung stehen und damit in Bewegung gekommen waren. Sowohl territoriale als auch epistemische Grenzen sowie symbolische Grenzziehungen wurden durch die verschiedenen Migrationen in Frage gestellt. Deren grenzüberschreitende soziale Mobilität ließ sich für ein paar Wochen einfach nicht mehr in Bahnen lenken oder einhegen.

Die vor Krieg, ökonomischer Verwüstung und Verelendung oder anderen Formen von Gewalt Geflohenen betraten plötzlich als *politische Akteur*innen* die europäische Bühne. Zäune und Mauern zu überwinden, an den Grenzen zu campieren, auf Fähren und Züge zu springen, bei Widerstand einfach hunderte von Kilometern zum nächsten Grenzübergang zu marschieren und für das Recht auf Weiterreise zu protestieren sind nur einige der Praktiken, die völlig andere Bilder evozierten, als diejenigen überfüllter und sinkender Schiffe im Mittelmeer sowie von an die Badestrände Europas gespülten Leichen, die lange Jahre in der medialen Berichterstattung vorherrschend waren und hauptsächlich Ohnmacht hinterließen. Diskursanalytisch gesehen, wurden diese medialen Bilder mit ihrem zuvor weit verbreiteten Narrativ von der uneinnehmbaren Festung Europa erheblich irritiert.

Dem Ereignis – und das lässt sich retrospektiv inzwischen umso besser sehen – folgte alsbald seine Normalisierung in der europäischen Migrationspolitik durch Verschärfung der Asylgesetzgebung im Inneren und erneuter Re-Stabilisierung der europäischen Grenzen nach Außen durch das, was ohnehin zuvor gängiges Migrationsregime gewesen ist: eine externalisierte Migrationssteuerung außerhalb der EU-Grenzen. Das EU-Türkei-Abkommen vom 18. März 2016 kann zentral in diesen Kontext gestellt werden. Der Verein *Pro Asyl* etwa forderte anlässlich des nun bereits mehr als einjährigen Bestehens dieses Abkommens wiederholt zu dessen Ende auf: „Ein Jahr nach Beginn des menschenverachtenden Großversuchs zeigt sich, dass Flüchtlinge von der EU und der Türkei nur als Manövriermasse gesehen werden bei wechselseitigen Erpressungsversuchen. Menschenrechte und –würde spielen dabei keine Rolle“ (Pro Asyl 2017). Aber auch die Politik sogenannter sicherer Herkunftsstaaten arbeitet daran, die gewohnten Verhältnisse wiederherzustellen.

Schon die Bezeichnung von Fluchtmigration als sog. Flüchtlingskrise, die alsbald die öffentliche Rede über die globalen Fluchtverhältnisse bestimmte, ließ Zweifel daran aufkommen, dass Grenzen tatsächlich zur Verhandlung stehen. Denn diese Rede lässt insbesondere offen, ob es sich dabei

um eine Krise *der* Geflüchteten handelt oder um eine Krise *durch* Geflüchtete? Wenn letzteres so wäre, was ist dann eigentlich *dadurch* in eine Krise geraten?

Gegenüber den üblichen und dominant vertretenen Auffassungen, Geflüchtete selbst oder ihre Lebensumstände seien dafür verantwortlich, sich entweder in der *Krise* zu befinden oder eine solche auszulösen, verdeutlichen ethnographische Grenzregimeanalysen (vgl. Hess u.a. 2015, 2017), dass das europäische Migrationsregime selbst, das bis dahin in Geltung war, in der Krise steckte, Grenzen und die sie überschreitenden Migrationen zu regulieren. Seit einigen Jahren hat sich ein Forschungsprogramm konstituiert, das solche verschiedenen Auflösungs- und Grenzziehungsprozesse als Praktiken und damit als Resultate eben eines solchen Grenzregimes versteht: „[M]it dem Regimeansatz [ist] die konflikthafte Rekonfiguration der Grenze in erster Linie als eine Reaktion auf Migrationsbewegungen und -kräfte zu verstehen, welche Grenzen herausfordern, übertreten und umgestalten“ (Hess/Karakayalı 2017: S. 33).

Grenzen, wenn man so will, sind aus dieser Sicht Effekte einer Menge an Akteur*innen und nationaler wie auch postnationaler Praktiken. Migration als Mobilität sozialer Bewegung(en) zu verstehen, bedeutet aus dieser Sicht eine Abkehr vom atomistischen Modell des individuellen Akteurs und seiner Entscheidung. Denn das, was sich im Sommer 2015 ereignete, lässt sich nicht vollständig auf einer handlungstheoretischen Grundlage individueller, gar rational geplanter und/oder kalkulierter Entscheidungen rekonstruieren.

Einer Charakterisierung als Ereignis widerspricht es nicht, wenn die Vorgeschichte hinzugezogen und betrachtet wird. Allenfalls lässt sich dann an der Plötzlichkeit zweifeln, von der immer wieder im öffentlichen Diskurs behauptet wurde, mit ihr seien die neuen Migrationen über die europäischen Staaten sozusagen wie ein Naturphänomen hereingebrochen. Damit ließ sich wiederum eine alarmistische Stimmung erzeugen, der politisch wahlentscheidende Effekte in Deutschland zugeordnet werden können. Gegenüber diesem Alarmismus erhält der Appell, es zu schaffen, umgekehrt auch seinen beruhigenden Ton und zuversichtlichen Charakter. Schließlich stellen die üblichen Narrative und Bilder einer sogenannten Fremdenflut, Assoziationen zu kriegerischen Invasionen her.³

Eine sachliche Analyse ihrer unmittelbaren Vorgeschichte lässt die in Rede stehenden Migrationen beispielsweise als Resultat der Aufstände des

3 Frank-Olaf Radtke hat auf der Oldenburger Tagung zum Thema „Globale Ungleichheit, Flucht und Bildung“ im Juni 2016 dazu angeregt, doch einmal systematisch die Karten zu studieren, mit denen Migrationsbewegungen teils in öffentlichen Medien teils in wissenschaftlichen Publikationen visualisiert werden. Sie erinnerten mit ihren aggressiven Pfeilen schon auf der Bildebene an diejenigen Karten, die eher aus militärischen Zusammenhängen bekannt sind, wenn es um die Darstellung von Invasionen, Truppenbewegungen oder Stellungskriegen geht.

sogenannten Arabischen Frühlings erscheinen. Sie lassen sich ebenso nicht abgekoppelt von dem Umgang der europäischen Politik mit dem extrem gewaltvollen Bürgerkrieg in Syrien verstehen. Zwar kann das Fluchtgeschehen nicht darauf reduziert werden, denn auch aus anderen Regionen der Welt wie Afghanistan, Irak, Iran und Eritrea u.v.m. fanden im gleichen Zeitraum Fluchtbewegungen statt, doch stellt der Fall Syrien ein zugegeben besonders prominentes Beispiel dar. Dieser nunmehr fast acht Jahre währende Krieg veranlasste rund 22 Millionen Syrer zur Flucht innerhalb und außerhalb Syriens. Die EU reagierte beharrlich mit einer Regionalisierung der Fluchtbewegungen in angrenzende Länder, welche die meisten der Migrant*innen aufgenommen hatten und weiterhin aufnehmen. Deren Lebensbedingungen und rechtliche sowie politische Lage sind i.d.R. äußerst prekär. Zudem entstand eine Versorgungskrise der Flüchtlingslager durch ausbleibende Zahlungen internationaler Geldgeber, worauf das internationale Flüchtlingshilfswerk UNHCR aufmerksam gemacht hat (vgl. Süddeutsche Zeitung 14.10.2014).

Ein Verständnis der Komplexität dieser Verflechtungen ist eine Voraussetzung für einen sachlichen Nachvollzug der Ereignisse. Denn Bestandteil des durch den Arabischen Frühling außer Geltung gesetzten oder in die Krise geratenen Grenzregimes war bis dato eben die bereits erwähnte Externalisierung von Migrationssteuerung außerhalb der EU-Grenzen etwa mittels Verträgen mit Drittstaaten (z.B. mit Libyen, das zu dieser Zeit noch von Gaddafi regiert wurde). Diese Verträge bildeten ein migrationspolitisches Pendant zum sogenannten Schengen-Raum, in dem Freizügigkeit sozialer Mobilität für die in diesem Raum lebenden Staatsbürger*innen herrscht. Ihnen ist es möglich, die Binnengrenzen nach Belieben ohne stationäre Grenzkontrollen zu überqueren. An den Außengrenzen der Schengen-Staaten herrschen hingegen scharfe Kontrollen, grenzüberschreitende Bewegungen abzuwehren. *De facto* ist dies allerdings kaum gelungen. Selbst die Militarisierung grenzschützender und grenzüberwachender Maßnahmen durch private Sicherheitsfirmen (Frontex), die im politischen Auftrag handelten, konnte Migrant*innen nicht davon abhalten, den hochgradig gefährlichen Weg nach Europa auf sich zu nehmen, der sie bis heute zu Tausenden das Leben kostet. Durch die Revolutionen in den Maghreb-Staaten war allerdings außerhalb der Grenzen, die durch die Schengen-Staaten gezogen werden, eine neue politische Situation entstanden und auch die Türkei war langfristig in Reaktion auf die nicht zustande gekommenen EU-Beitrittsverhandlungen⁴ – in der Logik des Grenzregimes gesprochen – keine verlässliche Partnerin mehr zur Sicherung von EU-Außengrenzen.

4 Das Ende der Verhandlungen mit der Türkei wird übrigens bereits früh durch den Machtwechsel von der Rot-Grünen zur Großen Koalition 2005 mit der damals neuen Kanzlerin Angela Merkel vorbereitet. Sie setzte die konservative Linie der CDU/CSU fort, der Türkei den Beitritt zu verwehren. Damit wurde ein deutlicher Politikwechsel gegenüber der

Das ohnehin also bereits instabile Grenzregime geriet nun vollends in die Krise, wie es diese wenigen, hier nur cursorisch aufgeführten Bemerkungen zur politischen Vorgeschichte plausibilisieren können. Daraus lässt sich die These ableiten, dass die sog. Flüchtlingskrise hauptsächlich eine Krise des Grenzregimes war, das bis dato in Geltung gewesen ist.

2. Vom Eigensinn der Migration(en)

Ergänzt werden sollte diese These aber mit einer weiteren Perspektive auf grenzüberschreitende Bewegungen, welche auch als *Autonomie der Migration* (Moulier-Boutang 2006; Forschungsgruppe Transit-Migration 2007; Bojadžijev/Karakayalı 2007) beschrieben wird, womit allerdings weniger der *individuelle Eigensinn* der Akteur*innen betont, als vielmehr der *emergente soziale Sinn* der ganz verschiedenartigen Migrationsprojekte in den Vordergrund gerückt wird. Auch für die Analyse des freiwilligen Engagements in der Flüchtlingshilfe kann diese Perspektive fruchtbar gemacht werden, wie noch zu zeigen sein wird.

Migration(en) und die damit verbundenen Projekte sind, wie gesehen, an den Verhandlungen, Verschiebungen, Auflösungen und Umdeutungen von Grenzen beteiligt. Selbstverständlich haben sie ihre Ursachen. Migration zu gestalten, hängt z.B. von materiellen und physischen Voraussetzungen ab. Als soziale Mobilität und politische Bewegung betrachtet, sind Migration(en) gleichwohl nicht homogen oder auf identische Ziele hin organisiert, sondern äußern sich in vielfältigen, teils widerständigen teils widersprüchlichen Praktiken. Aus Sicht des involvierten Individuums geht es darum, das Schicksal „in die eigene Hand“ zu nehmen, sich aufzumachen und gegen Widerstände, Lebensbedingungen dort aufzusuchen, wo die Aussicht darauf, sein Leben in Würde – materiell, physisch, sozial – bestreiten zu können, am wahrscheinlichsten ist. Die damit verbundenen Praktiken zu analysieren, zeigt ihre *soziale Emergenz*: sie sind nicht auf den individuellen Sinn zu reduzieren, auch wenn sie umgekehrt nicht ohne ihn und ohne die Kreativität des Individuums in der Welt wären. Kreativer Eigensinn ist zwar praktisch notwendig aber eben nicht hinreichend, um den politischen Sinn der Migration(en) zu bestimmen. Eine praxeologische Analyse indes verspricht damit, soziale Emergenz zu zeigen, überdies auch dasjenige in den Blick nehmen zu können, was über die tatsächlich realisierte Gestalt des Geschehens hinaus hätte realisiert werden können, aber eben nicht verwirklicht wurde. So lassen sich Möglichkeiten aus ihrer je vergegenwärtigten Differenz zur je realisierten Praxis zeigen. Die Analyse der migrantischen Praktiken zeigt somit auch das Mögliche gegenüber dem Realisierten an. Diese Perspektive einzunehmen, ist für eine kritische Migrationsforschung (vgl. Mecheril u.a. 2013) insgesamt von besonderem epistemischen

vorherigen Regierung mit dem Bundeskanzler Gerhard Schröder vollzogen (vgl. aus Sicht der damaligen türkischen Politik und des Alltags in der Türkei: Yücel 2016: 126).

Wert und damit auch für die sich anschließende Interpretation der empirischen Daten aus den geführten Interviews fruchtbar zu machen.

Die Vertreter*innen der Grenzregimeanalyse knüpfen zum besseren Verständnis der Migrationsbewegungen an die operaistische Theorie der lebendigen Arbeit als Überschuss (vgl. Moulier-Boutang 2006) an. In der Terminologie der herkömmlichen Migrationsforschung gesprochen bedeutet dies: Selbst noch im Falle der *forced migration*, also der sogenannten erzwungenen Migration im Falle von Flucht, gilt das, was im „lange[n] Sommer der Migration“ (Kasperek/Speer 2015) deutlich wurde, nämlich welche Dynamik damit einhergehen kann, wenn Grenzen in Bewegung geraten, weil der Eigensinn der Migration(en) sie zur Verhandlung nötigt.

Die Perspektive der *Autonomie der Migration* hier einzubringen, geschieht darüber hinaus aus den folgenden Gründen:

Erstens, um einer objektivistischen und funktionalen Lesart des Grenzregimeansatzes, wie er vorweg kurz umrissen wurde, zuvor zu kommen. Die Migrationsbewegungen ließen sich sonst in ihrer Vielgestaltigkeit nämlich nur um den Preis einer Abstraktion, die *de facto* einer fahrlässigen Reduktion aufs Allgemeine gegenüber den je konkreten Praktiken gleichkommt, bestimmen, wenn Grenzregime funktional im Sinne einer einseitigen Schließung analysiert werden. Grenzregime reagieren nicht ausschließlich, sondern sind vielmehr als umkämpft in den Feldern der Migration(en) anzusehen.

Zweitens um einen gutgepflegten Konsens gerade auch in den Sozial- und Erziehungswissenschaften zu irritieren. Diesen kennzeichnet stets die strukturelle Asymmetrie einer *Sorge um den Anderen*. Den fürsorglich-helfenden Subjekten stehen Opfer gegenüber, denen Hilfe zu teil werden muss.⁵ In internationaler Politik kann diese Hilfeleistung eine militärische und humanitäre Form annehmen. Der damit zum Ausdruck gebrachte Humanitarismus ist der biopolitische Teil von Migrationsregimen (vgl. Fassin 2012).

Drittens gilt es dem Missverständnis vorzubeugen, es handele sich bei der Perspektive der Autonomie der Migration um eine sozialromantisierende Vorstellung, welche die Lebenslagen von Migrant*innen verkläre und einseitig deren widerständiges Potenzial hervorhebe. Dieser individualisie-

5 Dies zeigt sich hauptsächlich auch dann, wenn vorherrschende mediale Bilder, welche den migrantischen Opferstatus inszenieren, irritiert werden, wie z.B. bei der vermeintlich von Abdou Diouf auf Instagram selbst festgehaltenen eigenen Flucht aus dem Senegal (Dakar), die seinerzeit öffentliche Empörung in den sozialen Netzwerken hervorrief: Darf das Glück über eine gelungene Flucht angesichts des Massensterbens im Mittelmeer gezeigt werden? – Im Nachhinein stellte sich heraus, dass es sich dabei um eine spanische Agentur gehandelt hat, die das Ganze inszeniert hatte; wohl mit der Intention, eben vorherrschende Bilder zu stören. – Der zugewiesene Opferstatus der Migrant*innen stabilisiert umgekehrt das Narrativ von der Festung Europas mit der unüberhörbaren Botschaft, sie sei uneinnehmbar und stünde dadurch alternativlos auch nicht zur Verhandlung.

renden Interpretation des Ansatzes gilt es entgegenzuhalten, dass damit im Gegenteil dazu aufgefordert wird, „Migration selbst als eine politische Praxis zu verstehen“, welche die „Aneignung von Mobilität“ (Scheel 2015: 5) sowie das Anrecht darauf ins Zentrum der politischen Auseinandersetzung rückt.

Bewegungen von Menschen über nationalgesellschaftliche Grenzen hinweg zu betrachten, heißt, ihre soziale, symbolische und räumliche Mobilität in einen weltmigrationsgesellschaftlichen Zusammenhang zu stellen. Es geht um einen Zusammenhang, der nationalgesellschaftliche Perspektiven in einen globalen Kontext stellt, um diese umgekehrt auf solche Weise epistemisch zu provinzialisieren sucht. So betrachtet zeigt sich, durch welchen grundsätzlichen strukturellen Widerspruch die globalisierte Weltmigrationsgesellschaft gekennzeichnet ist: Einer Vervielfältigung und Produktion neuer Migrationsmöglichkeiten und tatsächlicher Migrationen stehen stets neue und alte Regulationen gegenüber, diese einzudämmen (vgl. Scherr/Inan 2017). All dies wurde im „lange[n] Sommer der Migration“ (Kasperek/Speer 2015) besonders ereignishaft deutlich und zeigte die Dringlichkeit einer Verhandlung an.

3. Ehrenamtliches Engagement in der Flüchtlingshilfe

An dieser Stelle soll nun auf das eingangs bereits erwähnte empirische Lehrforschungsprojekt zum ehrenamtlichen Engagement in der Flüchtlingshilfe Bezug genommen werden. Es handelt sich dabei um eine Untersuchung mit einem qualitativen, nicht repräsentativen Design. Das Sample, auf das in dieser Studie zurückgegriffen wird, setzt sich nur aus insgesamt 9 Interviews zusammen. Davon sind 3 Interviews mit männlichen und 6 Interviews mit weiblichen Engagierten durchgeführt worden. Die Altersstruktur spannt sich über 54 Jahre von 17 bis 71 Jahren. Die Befragten kommen aus Baden-Württemberg und aus Nordrhein-Westfalen und beschäftigen sich in unterschiedlichem Umfang, wie auch in unterschiedlichen Strukturen, mit geflüchteten Migrant*innen.

Die Helfer*innen engagieren sich sowohl in Unterkünften, die einer Landeserstaufnahmestelle angeschlossen sind, wie auch in verschiedenen Gemeinschaftsunterkünften. Die Aufgaben der Teilnehmer*innen beinhalten unter anderem das Sammeln von Kleidern und Gebrauchsgegenständen, Begleitungen zum Arzt oder verschiedenen Ämtern, die Kinderbetreuung und das Erteilen von Deutschunterricht. Zwei der Befragten gaben an, sich nur sporadisch an Aktionen der ehrenamtlichen Gruppierung zu beteiligen, während zwei weitere Befragte sich vor allem in der Organisation der ehrenamtlichen Arbeit engagieren und weniger direkten Kontakt mit den Bewohnern der Unterkünfte haben.

Da das Forscher*innenteam des Projekts selbst zuvor in der Flüchtlingshilfe engagiert war, konnten potentielle Teilnehmer*innen in

manchen Fällen direkt gewonnen werden. Weiterhin wurde eine hauptamtliche Sozialarbeiterin als »Gatekeeperin« angesprochen. Diese übernahm in ihrer Einrichtung große Teile der Organisation der ehrenamtlichen Arbeit und verfügte über Listen mit den Namen und Kontaktdaten der Engagierten.

Zur Kontextualisierung der eigenen Erträge wurden Ergebnisse der ersten repräsentativen EFA-Studie (Ehrenamtliche in der Flüchtlingsarbeit, durchgeführt vom BIM⁶ in Berlin) herangezogen. Dort wurde für die im Ehrenamt der Geflüchtetenhilfe Tätigen ein hoher Anteil älterer Senioren, 70% davon weiblich, ermittelt. In der Regel handelt es sich bei deren Engagement um eine spontane und selbstorganisierte Hilfeleistung. Als hauptsächliches Motiv gaben die Befragten an, „Gesellschaft gestalten“ (Karakayalı/Kleist 2015: 6) zu wollen. Die Autoren der Studie bilanzieren, dass die Arbeit hauptsächlich in den Aufbau und in den Erhalt von Strukturen investiert wird. In ihrer Studie geht es im Wesentlichen auch daher darum, Strukturen der ehrenamtlichen Hilfe empirisch abzubilden und die Motive der Ehrenamtler*innen zu erheben.

Das Interesse des Lehrforschungsprojekts fokussierte hingegen stärker die biographische Ebene der Aktiven, um intensiver herausstellen zu können, in welchen Lebensphasen die Bereitschaft zum Engagement überhaupt entsteht und welcher Art die Lebenskontexte sind, die mit dem eigenen Engagement in Verbindung gebracht werden. Darüber hinaus waren insbesondere die Interpretationen der Ehrenamtler*innen von Interesse, mit denen sie ihre eigene Position und diejenige der Geflüchteten deuten, welche impliziten und expliziten Wissensbestände dabei aufgerufen werden; kurzum, welche Eigentheorie von Migration und Hilfe in der Situation des Interviews in ihren Narrationen vertreten wird. Methodisch wurden zu deren Auswertung biographie- und diskursanalytische Verfahren kombiniert (vgl. Spies/Tuider 2017).

Das übergeordnete Erkenntnisinteresse des Projekts bestand darin, die alltäglich gelebte Praxis dessen beleuchten zu wollen, was programmatisch als Willkommenskultur⁷, wie eingangs erwähnt, ausbuchstabiert wurde, und sich rasch auch in einen politischen Migrationsdiskurs eintrug, der ebenso rasch in extremer Weise polarisierte. Gegenüber einer sich als rechtsnational und identitär formierenden Position, die Willkommenskultur als einen Begriff denunzierte, den aus ihrer Sicht bloß naive sogenannte „Gutmenschen“ benutzen, wurde er mit positivem Bezug von all denjenigen vertre-

6 Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung, siehe hierzu auch die Website www.bim.hu-berlin.de.

7 „Willkommenskultur“ war zuvor eher ein Begriff aus dem *New Public Management*, mit dem die freundliche Diversitätsorientierung als Dienstleistung von Verwaltung und sozialen Diensten zum Ausdruck gebracht werden sollte. Castro-Varela hebt bereits vor 2015 darauf ab, dass es sich um einen ökonomistisch eingefärbten Begriff handele, dessen Zynismus angesichts der physischen und symbolischen Gewalt gegen Geflohene nicht zu übersehen sei und falsche Bilder kreiere, als ginge die Tür für jeden auf und als könnten sich alle an einen reichhaltig gedeckten Tisch setzen (vgl. Castro-Varela 2015).

ten, die nicht nur an einer Deeskalation gegenüber dieser Ängste schüren, rechtsnationalen Politik, interessiert waren, sondern sich auch dort schützend vor die Geflüchteten stellten, wo sie Angriffen von rechtsmotivierter Gewalt ausgesetzt waren. Ein Kulminationspunkt bildeten die Verhältnisse, wie sie sich am Bahnhof in Budapest am 4. September 2015 zu spitzten, die dazu führten, dass die deutsche Bundeskanzlerin Angela Merkel den Weg für die Geflüchteten über die Staatsgrenzen ermöglichte.⁸

Die aus den Interviews rekonstruierten Ergebnisse sind sowohl ermüchternd als auch erwartbar. Alle Befragten positionieren sich affirmativ im politischen Diskurs, in dem Flucht als ein Problem aufgefasst wird, das im nationalgesellschaftlichen Rahmen mit konkreten Hilfemaßnahmen zu lösen sei. Die Interviewten reagieren mit individuellen Motiven und emotionalen Impulsen auf den normativen Appell, schaffen zu müssen, wozu die Interpellation „*Wir schaffen das!*“ auch und gerade durch ihre charakteristischen semantischen Leerstellen aufruft. Es zeigt sich, wie das sogenannte „Flüchtlingsproblem“ (O-Ton) individualisiert wird – z.T. vor dem Hintergrund eigener biographischer Fluchterfahrungen vor allem seitens der älteren Interviewpartner*innen im zweiten Weltkrieg. Geflüchtete Individuen stehen sozusagen hilfespendenden Individuen gegenüber. Die globale Komplexität lässt sich somit reduzieren.

Die aktuell Geflohenen werden dementsprechend als eine Gruppe von Adressat*innen konstruiert, denen vor allem individuelle Hilfestellung zuteilwerden muss. Die Interviews zeugen allesamt davon, dass die Ehrenamtler*innen durch ihre subjektiven Konzeptionen von Hilfe die Anderen im Sinne eines *othering*-Prozesses (vgl. Lorenz 2016: 39ff.) So nachvollziehbar der persönliche Impuls auf Seiten der Ehrenamtler*innen auch sein mag, desto zweifelhafter ist das damit in praktische Geltung gebrachte Konzept von globaler Flucht. Die globale Lage wird als ein Problem gedeutet, das durch nationalgesellschaftliche Integration, Erziehung und Bildung zu lösen sei. Ein Deutungsmuster, das als Pädagogisierung des „Flüchtlingsproblems“ aufgefasst werden kann. Wiederholt wird somit vereinseltigend auf Seiten der Geflüchteten, ein persönliches „Schicksal“ verortet, was stattdessen auch in den global politischen Gründen, die zu Flucht führen, zu suchen wäre. Dadurch lässt sich die eigene historische und systematische Verstrickung oder Verwicklung in geopolitische Zusammenhänge de-thematisieren. Der

8 Selbst solche, der Politik Angela Merkels das Wort zu reden unverdächtige Linke wie Alain Badiou oder Slavoj Žižek teilten ihre positive Überraschung über die spontane Migrationspolitik Merkels öffentlich mit. Für andere verfolgt Merkels Initiative eher das Ziel, sich einerseits auf europäischer Bühne entgegen der vorherigen als unbarmherzig eingeschätzten Austeritätspolitik gegenüber Griechenland, in der Deutschland eine treibende Kraft gewesen war, emotionaler und sozialer zu zeigen. Und andererseits die Gunst der Stunde zu nutzen, eine neo-liberale Einwanderungspolitik durchzusetzen, die einer Nachfrage nach Arbeitskraft dient (vgl. Georgi 2016).

Verdacht liegt nahe, dass eben genau hierin ihre sozialpsychologische und ideologische Funktion besteht.

Aus einer differenztheoretischen Sicht zeigt sich, dass die globalen Verhältnisse den Interviewten ihrem kommunitären Gemeinschaftsverständnis folgend als nahweltliche Beziehungen erscheinen. Der „ferne Nahe“ (Aufruf 2016) gilt ihnen als eine Art fremder Nachbar, der sich bloß noch an die Spielregeln des Eigenen zu gewöhnen habe. Diese Kommunitarisierung des Sozialen folgt hier durchgehend einer Logik nahweltlicher Beziehungen, die Ähnlichkeit und Homogenität zum Prinzip hat, was konsequent zu Ende gedacht notwendig entweder Anpassung oder Ausgrenzung der Anderen zur Folge haben muss. So ist es auch keinesfalls überraschend, sondern folgerichtig, dass die Interviewten sich angesichts ihres helfenden Bezugs zum Anderen tendenziell selbst in der Gruppe der Helfenden untereinander vergemeinschaften. Der in den Interviews mitgeteilte Erlebnischarakter des sozialen Engagements stiftet hauptsächlich deren Sozialität. Eine für sich selbst sinnstiftende soziale Verbindung untereinander wird angesichts eines Bezugs zum Anderen erfahren, der dadurch paradoxer Weise ausgeschlossen wird. Die Geflohenen erscheinen den Helfenden so vor allem als passive Adressat*innen ihrer Hilfe und nicht als aktive Subjekte oder politische Akteure.

Die Situation des freiwilligen Ehrenamts erhält durch das von den Ehrenamtler*innen vertretene humanitäre Verständnis, dem plötzlichen Impuls zu folgen, den Bedürftigen Hilfe zuteilwerden zu lassen, selbst noch einmal etwas Ereignishaftes durch seinen spontanen Charakter. Es wird ferner deutlich, dass die Impulse der Engagierten der emotionalen Energie bedürfen. Oftmals kündigt sich die Befürchtung der Interviewten bereits an, dass ihre Wirksamkeit auch relativ rasch verbraucht sein könnte. Erste Erscheinungen von Erschöpfung des in individueller Hinsicht kaum zu leistenden sozialen Engagements zeigen sich hiermit. Die Bürde der persönlichen Verantwortung, die damit einhergeht, wenn Migrationspolitik in Begriffen individueller Hilfeleistung ausformuliert wird, macht sich für die Hilfeleistenden bereits nach kurzer Zeit bemerkbar, ohne dass diese in diesem Kontext thematisiert werden.

Neben der Erzählung eigener Fluchterfahrungen, erhält auch die biographische Dimension vor allem der Älteren, durch ihr Engagement, das sie durchweg als eine sinnstiftende Tätigkeit ansehen, auch ihrem eigenen Leben einen Sinn zu geben, einen hervorgehobenen Platz in den Narrationen. Es wird ein Narrativ entworfen, in dem ein gelungenes Leben seinen Wert durch das Engagement für andere erhält.

4. Engagement als doppelte Ressource

Zusammenfassend lassen sich die Ergebnisse der Studie im Zusammenhang einer Modellierung der Wirksamkeit des Sozialen lesen. Auch wenn es sich nicht um repräsentative Ergebnisse handeln kann, können Deutungsmuster

eruiert werden, die gleichwohl einen systematischen und übertragbaren sozialen Sinn anzeigen. Die Freiwilligenarbeit wird als soziale Arbeit in Dienst genommen, um die Leerstelle des „Wir“ zu füllen, die der Aufruf „*Wir schaffen das!*“ hinterlassen hatte. Die zuvor unbestimmte Gemeinschaft wird als diejenige der Hilfeleistenden bestimmt. Es kommt in der überwiegenden Tendenz zu einem Paternalismus der Hilfe, deren Rollen in hilfebedürftige Opfer und Helfende interaktions- und somit machtbezogen klar verteilt sind. Die mit Migration verbundene soziale Frage wird damit zu einer Frage fürsorglicher Gemeinschaft, die sich in *caring communities* mittels unbezahlter Arbeit organisiert (van Dyk/Misbach 2016). Die Stoßrichtung, die im hiesigen Zusammenhang verfolgt wird, ist allerdings weniger, die politische Ökonomie dieser Form des Helfens als solche zu kritisieren, als vielmehr der Frage nach zu gehen, was die sozialpolitischen Bedingungen der Möglichkeit sind, dass es überhaupt zu einer solch hohen Bereitschaft in der Bevölkerung kommt, sich ehrenamtlich in der Fluchthilfe zu engagieren, und zu deren Erklärung nicht auf individuelle Motive der Helfenden abzustellen, wie dies in der EFA-Studie getan wurde. Eine andere mögliche Erklärung dafür könnte sicherlich sein, die individuellen Motive stärker als Effekte der „Neu-Erfindung des Sozialen“ (Lessenich 2013) zu verstehen, die auf die Leistungen des Individuums setzt, um das Soziale herzustellen. Als hegemoniale Subjektivierung gilt dabei das zur sozialen Leistung bereite Individuum, das konstitutiver Teil einer Gouvernamentalität aktueller Sozialpolitik ist. Dieser „neue Geist“ einer „Aktivierung“ wird innerhalb des Strukturwandels des Wohlfahrtsstaates (ebd.: 16) untersucht, aber bislang sind diese Subjektivierungsformen noch nicht im freiwilligen Ehrenamt erforscht. Dies wäre sicherlich ein empirisch lohnenswertes Unterfangen, um weiter elaboriert zu werden. Der Frage gelte es dann nachzugehen, wie die *Sorge um sich* und die *Sorge um die Anderen* zusammenhängen und welche Machtbeziehungen daraus resultieren.

Komplementär dazu steht die Reduktion der komplexen weltpolitischen Verhältnisse auf überschaubare soziale Entitäten. Dies entspricht einer Vergemeinschaftung des Sozialen ganz im Sinne des Kommunitarismus (z.B. Taylor 1993). Zuwendung findet zudem durch eine imaginierte „nationale Gemeinschaft“ statt, auch wenn sie sich in humanitäre Einzelaktionen überschaubarer sozialer Entitäten ausdifferenzieren mag. Die Interviews zeugen davon, sich die Welt zu Gast im eigenen Wohnzimmer vorzustellen. Eine Auffassung, die zwar durch die simple Existenz von Flüchtlingslagern, auch wenn sie euphemistisch „Dörfer“ genannt werden, prinzipiell konterkariert wird, die aber selbst dann noch keinen Anlass zur Irritation zu liefern scheint, wenn das Engagement vor Ort in den Lagern selbst stattfindet. Willkommenskultur wird im Verständnis der Interviewten infolgedessen mit der Vorstellung einer Weltmigrationsgesellschaft auf Basis nachbarschaftlicher Gemeinschaft in Verbindung gebracht. Globalität und deren ökonomische und soziale Verflechtungszusammenhänge werden in Nah-

weltlichkeit übersetzt. Damit wird das Prinzip der Ähnlichkeit statt Verschiedenheit und Differenz der Lebensverhältnisse zum normativen Ausgangspunkt genommen.

Das zivilgesellschaftliche Engagement bildet eine doppelte Ressource: Zum einen für die Indienstudie im Rahmen des postwohlfahrtsstaatlichen aktivierenden Sozialstaats und zum anderen für die persönliche Erfahrung einer solidarisch charakterisierten Gemeinschaft. Es treibt in der hier auf Grundlage der geführten Interviews analysierten Form (und damit nicht auf alle Arten von Hilfe übertragbaren Form) auf die Entpolitisierung von Migration zu. Eine notwendige Analyse globaler migrationspolitischer Verhältnisse wird de-thematisiert und die globale Perspektive folglich ausgeblendet. Dabei wäre Migration als Ausdrucksform, Resultat, aber auch Bekämpfung sowie Gestaltung der Folgen globalen Wirtschaftens, der (Neo-)Kolonialisierung, der neuen Formen von Apartheid (in Form von Slums und dem Bau neuer Mauern) der Abschottung, der Verteidigung von Privilegien einiger (Europas) zu begreifen.

Die Kluft zwischen Ausgeschlossenen und Eingeschlossenen wird etwa aus einer konflikttheoretischen Sicht als Antagonismus auf den Begriff gebracht (vgl. Žižek 2015). Die Interviews zeugen hingegen von einer Pädagogisierung der Migration, welche die Domestizierung ihrer Eigensinnigkeit, die zuvor als ihre Autonomie beschrieben wurde, zur Folge hat. Globale Migrationsbewegungen zeigen hingegen die praktische Dringlichkeit globaler Krisen hinsichtlich der ungleichen Verteilung gesellschaftlichen Reichtums, der Risiken von Umweltzerstörung sowie der Schief lagen politischer Repräsentation an.

5. Eine andere Form der Solidarität?

Mit Blick auf die aus den Interviews rekonstruierten Ergebnisse und deren Analyse stellt sich die Frage, welche Alternativen es geben kann, eine andere Form von Solidarität zu ermöglichen, die *nicht* einem kommunitären Gemeinschaftsverständnis folgt, dessen identitätslogische Prämissen auf Ähnlichkeit und Homogenität basieren. Es ginge demgegenüber folglich darum, einen differenztheoretisch geschärften Begriff von Gemeinschaft ins Spiel zu bringen. Differenz wäre demzufolge allerdings nicht als der für eine Gemeinschaftsbildung notwendig erachtete grenzziehende Ausschluss der Anderen bestimmt, sondern vielmehr als Konstitution des Sozialen innerhalb der Bestimmung von Gemeinschaftlichkeit selbst zu begreifen (vgl. Nancy 1988). Gegenüber politischen Einsätzen der konservativen Wiedergewinnung einer traditionellen Gemeinschaft oder ihrer rechtsnationalen identitären Variante geht es darum, das Politische als eine offene Frage nach dem Gemeinsamen zu stellen, um der zuvor analysierten Entpolitisierung der Thematik globaler Migration(en) entgegenzuarbeiten. Statt einer substanziellen Bestimmung von Gemeinschaft geht es darum, deren relationale Verfasstheit hervorzuheben. Hieraus lassen sich auch Schlüsse für die

gesuchte alternative Form der Solidarität (vgl. Broden/Mecheril 2014) ziehen.

In den pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen ist zuletzt der bildungspolitische „Aufruf für solidarische Bildung in der Migrationsgesellschaft“ laut geworden, dem zahlreiche Erziehungswissenschaftler*innen in Anbetracht der momentan stärker ins allgemeine Bewusstsein getretenen Flucht- und Migrationsbewegungen gefolgt sind und den sie unterzeichnet haben (Aufruf 2016). Darin wird insbesondere gefordert: „Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit haben für eine migrationsgesellschaftliche Bewusstseinsbildung einzutreten, damit die historischen, ökonomischen, rechtlichen, politischen und sozialen Hintergründe, Zusammenhänge und Folgen von globaler Ungleichheit und Gewalt zum Gegenstand von Erziehung und Bildung werden.“ Der Begriff Solidarität spielt in diesem bildungspolitischen Einsatz eine prominente Rolle, denn „globale Solidarität“ zu erreichen, wird als „zentrales Bildungsziel des 21. Jahrhunderts“ ausgerufen. Auch geben die Autor*innen *ex negativo* ein Kriterium für eine „zeitgemäße Solidarität“ an, die ihnen zufolge nämlich nicht länger „im Modell einer Solidarität unter einander Vertrauten zu konzipieren“ sei, sondern sich unter „von Pluralität und Differenz geprägten Bedingungen“ (ebd.) zu bewähren habe.

Eine Möglichkeit wäre es, um eine derartige Form von Solidarität zu konzipieren, auf die Grundlagen der dekonstruktivistischen Philosophie des Gemeinschaftsbegriffs zurück zu greifen, wie sie von Jean-Luc Nancy (1988) im Rahmen einer Ontologie des *Mit-seins* ausgearbeitet worden sind (vgl. Rosa u.a. 2010: 158 ff.). Dadurch können sowohl liberal individualistische bzw. neoliberal atomistische Auffassungen des Sozialen als auch ihre Opposition einer kommunitaristischen Lesart der Gemeinschaft verlassen werden. In seiner Auseinandersetzung mit der Philosophie Heideggers stellt Nancy die Gemeinschaftlichkeit der menschlichen Existenz heraus, die er in dem Existenzial des *Mit-seins* als gegeben ansieht. Das Dasein ist seiner Überlegung zufolge immer schon *Mit-sein*. Folglich wird dies auch gesellschaftlich unumgänglich. Statt aber – und was durchaus auch möglich gewesen wäre – den Gemeinschaftsbegriff apologetisch zu vertreten, hebt Nancy hervor, dass mit dem ontologischen *Mit-sein* noch gar keine konkrete Gemeinschaft gegeben ist. „Das Mit ist trocken und neutral: Weder Kommunion noch Atomisierung, lediglich das Teilen eines Ortes, allerhöchstens der Kontakt: ein Zusammen-Sein ohne Zusammenfügen“ (Nancy 2007: S. 31). Vielmehr unterscheidet er die konkreten historischen und sozialen Formen von Gemeinschaft von der grundlegenden Notwendigkeit, diese zu bilden, die er unter dem Begriff Gemeinschaftlichkeit versteht: „Aus diesem Grund folgt für Nancy aus der Tatsache, dass unsere menschliche Existenz notwendig und unhintergebar gemeinschaftlich ist, auch mitnichten eine abstrakte Befürwortung von Gemeinschaft – insbesondere

nicht von gewachsenen Gemeinschaften, wie dies bei den Vertretern des Kommunitarismus der Fall ist“ (ebd.: 162f.).

Eine solche Konzeption ist nicht nur anschlussfähig an eine „post-kommunitäre Solidarität“ (Mecheril 2014), sondern begreift die Frage nach der Konkretion von Gemeinschaft als eine offene Frage ihrer politischen Gestaltung. Die systematische Offenheit der existenziellen Gemeinschaftlichkeit wird durch die je spezifischen historischen und sozialen Formen, eine Gemeinschaft zu bilden, je vorläufig geschlossen. Als offene Aufgabe ist das Denken der Gemeinschaft aber prinzipiell nicht abzuschließen. Aus diesem dekonstruktivistischen Motiv einer Zirkulation des Sinnes können politische und kritische Schlussfolgerungen gezogen werden. Die politische Frage nach der Gemeinschaft lässt sich ebenso nicht stillstellen wie sie immer wieder der Dekonstruktion geronnener konkreter Formen von Gemeinschaft bedarf, die sich in einer historischen Situation herausgebildet haben. Gemeinschaftsbildungen sind folglich auch dann noch fragil, wenn sie – wie gegenwärtig in identitären Positionen – auf Konstruktionen von Volk oder Ethnie basieren. Die existenzielle Notwendigkeit des *Mit-seins* bleibt somit ständig eine offene politische Aufgabe.

Diese Aufgabe lässt sich nur noch im weltmigrationsgesellschaftlichen Horizont eines globalen *Mit-seins* wahrnehmen. Dazu bedarf es einer migrationsgesellschaftlichen Analyse, ohne allerdings Gemeinschaft Gesellschaft diametral entgegensetzen. Die im Rahmen der Rede von einer Willkommenskultur sich abzeichnende Konzeption von Gemeinschaft mit ihrem prinzipiell kommunitären Charakter ist zu verlassen, weil sie den Anderen exkludiert und ihn, wie gesehen, in seiner Abhängigkeit sozial erzeugt. Solidarität gilt es daher nicht als ein einigendes Band atomisierter Individuen oder in einer kommunitär sorgenden Hilfe für den Anderen als vielmehr in der kritischen Dekonstruktion derjenigen Gemeinschaftsformen zu realisieren, deren Maßstab der gegebene imaginierte nationalgesellschaftliche Kontext bleibt. Hierzu bietet die vorangestellte ethnographische Grenzregimeanalyse sowohl zur Analyse als auch zur politischen Gestaltung eine wichtige theoretische Folie, weil sie die Ver- und Aushandlung von mit Migration verbundenen Grenzziehungsprozesse sichtbar macht.

6. Fazit

Mit dem „lange[n] Sommer der Migration“ (Kasperek/Speer 2015) wurden nicht nur die den globalen Ungleichheits- und Gewaltverhältnissen geschuldeten Migrations- und Fluchtbewegungen in dramatischer Weise ereignishaft zugespitzt, sondern ebenso wurde alsbald deutlich, wie dieses Ereignis durch die politischen und wissenschaftlichen Institutionen in Dienst genommen wurde. In Folge dessen kam es zu einem sprunghaften Anstieg der Thematisierung von globaler Flucht und Migration, die nicht folgenlos für die damit verbundenen Repräsentationsverhältnisse blieb. „Irgendetwas mit Flüchtlingen machen“ zu wollen, lautete nicht nur das alltagsweltliche Cre-

do im Kontext von „Willkommenskultur“, sondern bildete auch das Motiv für die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Bewegungen. Abschlussarbeiten wurden geschrieben, Forschungsgelder bewilligt, soziale Programme aufgelegt. Die Thematisierung globaler Migrationen wurde kurzum einem Institutionalisierungsprozess unterworfen.

Nicht allein angesichts der in Folge einsetzenden Normalisierung, die im Anschluss zu beobachten war, steht die Frage zu klären an, was die gesellschaftlichen Institutionen von Migration und Flucht wissen, wie sie dieses Wissen generieren und welchen epistemischen Logiken das Wissen dabei folgt. Dies alles zeigt sich insbesondere in ihren Normalitätsprozeduren, kulturellen Scripts, Praktiken, auf die sie angesichts der Bewegungen von Flucht und Migration zurückgreifen. Damit wäre nämlich eine reflexive Wende weg von einer Zielgruppenperspektive auf die Institutionen und ihre Praktiken in der Thematisierung von Migration und Fluchtbewegungen möglich. Sie wären daraufhin zu befragen, wie und wodurch sie sich angesichts von Migration und Fluchtbewegungen konstituieren, reproduzieren und damit erhalten.

Im vorliegenden Beitrag wurde dies exemplarisch anhand einer Rekonstruktion des freiwilligen Ehrenamts in der Flüchtlingshilfe diskutiert. Die Rhetorik des Slogans *Wir schaffen das!* setzt Wirksamkeit durch seinen Adressierungs- und Aufforderungscharakter als Argument für die Gestaltung des Sozialen ein. Begründung, Zweck und Aufruf fallen dabei in eins. Die interviewten Ehrenamtler*innen fragen gar nicht erst nach dem Warum und Wozu, sondern sehen sich stattdessen legitim adressiert und aufgerufen, tätig zu werden sowie Hilfe zu leisten.

Die zum Abschluss in Rede stehende Konzeption von Solidarität realisiert sich in rekonstruktiver Forschung durch die kritische Reflexion auf deren Ergebnisse, wie dies zuvor in der Interpretation verdeutlicht wurde. Damit handelt man sich in der Rekonstruktion von Individualdaten im Kontext von Biographien zwar den Vorwurf ein, die Analyse subjektiver Relevanzsetzungen einer exmanenten normativen Kritik zu unterziehen, in dem die Forschenden auf Theoriebestände zurückgreifen, die den Interviewten so nicht zur Verfügung stehen oder ihnen eventuell sogar entzogen sind. Es wäre allerdings ein erhebliches Missverständnis, wenn hierunter die Kritik an ihren subjektiven Weltansichten und Eigentheorien *als solchen* verstanden wird, statt einer Kritik an deren politischer Kontextualisierung in Migrationsdiskursen und Migrationsregimen sowie der damit verknüpften Gestaltung des Sozialen. Solidarität durch Forschung zu realisieren, heißt hier, Kritik an der durch Hilfe erzeugten Pädagogisierung und Individualisierung globaler Fluchtbewegungen und nicht an den individuellen Praxen der Ehrenamtler*innen zu üben. Stattdessen wäre die Möglichkeit der Aneignung einer bereits immer schon existenziell geteilten Welt im Sinne des ontologischen *Mit-seins* freizulegen, die sich für die Weltgesellschaftsmitglieder, die unterschiedlich positioniert und privilegiert sind, als politische Aufgabe

aller stellt. Damit setzen sich die daran Interessierten allerdings dem bewussten Risiko aus, beliebte und erprobte Wirksamkeitsmodellierungen des Sozialen zu verlassen, wie sie im Feld der Flüchtlingshilfe als kommunitäre und paternalistische Zuwendung zum Anderen im hiesigen Zusammenhang verdeutlicht wurden. Den damit verbundenen politischen Wirksamkeitsversprechen gilt es, eine andere Form der Politik entgegenzusetzen.

Literatur

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate (Anmerkungen für eine Untersuchung). In: Ders. (Hg.): Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg, Berlin: VSA, 108-153.
- Aufruf für solidarische Bildung (2016) URL: <http://www.aufruf-fuer-solidarische-bildung.de> (Abruf: 27.09.2019)
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2004/1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bojadžijev, Manuela; Karakayalı, Serhat (2007): Autonomie der Migration. 10 Thesen zu einer Methode. In: Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld: transcript, S. 203-211.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (2014) (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript.
- Castro-Varela, Maria Do Mar (2015): Willkommenskultur: Migration und Ökonomie. In: Cetin, Zülfukar; Taş, Savaş (Hg.): Gespräche über Rassismus. Perspektiven und Widerstände. Berlin: Verlag Yılmaz-Günay, S. 87-96.
- Fassin, Didier (2012): Humanitarian Reason: A Moral History of the Present. Berkeley: University of California Press.
- Georgi, Fabian (2016): Widersprüche im langen Sommer der Migration. Ansätze einer materialistischen Grenzregimeanalyse. In: PROKLA 46, Heft 2, S. 172-182.
- Hess, Sabine u. a. (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Hamburg, Berlin: Assoziation A.
- Hess, Sabine; Karakayalı, Serhat (2017): Fluchtlinien der Migration. Grenzen als soziale Verhältnisse. In: Hess, Sabine u. a. (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Hamburg, Berlin: Assoziation A, S. 25-37.
- Hess, Sabine u. a. (Hg.) (2015): Europäisches Grenzregime. In: Movements 1, Heft 1. URL: <http://movements-journal.org/issues/01.grenzregime/02.einleitung.html>.

- Karakayalı, Serhat; Kleist, J. Olaf (2015): EFA-Studie: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 1. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2014, Berlin: Berliner Institute für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.
- Karakayalı, Serhat; Kleist, J. Olaf (2016): EFA-Studie 2: Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland, 2. Forschungsbericht: Ergebnisse einer explorativen Umfrage vom November/Dezember 2015. Berlin: Berliner Institute für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin.
- Kasperek, Bernd; Speer, Marc (2015): Of Hope. Ungarn und der lange Sommer der Migration. URL: <http://bordermonitoring.eu/ungarn/2015/09/of-hope/> (Abruf: 27.09.2019)
- Lessenich, Stefan (2013): Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld: transcript.
- Lorenz, Fabian (2016): Die Konstruktion des „Anderen“ in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe. Unveröffentlichte Masterarbeit. Karlsruhe.
- Mecheril, Paul (2014): Postkommunitäre Solidarität als Motiv kritischer (Migrations-)Forschung. In: Broden Anne; Ders. (Hg.): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript, S. 73-93.
- Mecheril, Paul u.a. (2013): Migrationsforschung als Kritik. Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden: Springer VS.
- Moulier-Boutang, Yann (2006): Europa, Autonomie der Migration, Biopolitik. In: Atzert, Thomas u. a. (Hg.): Empire und die politische Wende. Die internationale Diskussion im Anschluss an Hardt und Negri, Frankfurt a. M.: Campus, S. 169-178.
- Nancy, Jean-Luc (2007): Die herausgeforderte Gemeinschaft. Aus dem Französischen von Esther von der Osten. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Nancy, Jean-Luc (1988): Die undarstellbare Gemeinschaft. Stuttgart: Edition Patricia Schwarz.
- Pro Asyl (2017): Ein Jahr EU-Türkei Deal – Flüchtlingsabwehr um jeden Preis. 17.03.2017. URL: <https://www.proasyl.de/news/ein-jahr-eu-tuerkei-deal-fluechtlingsabwehr-um-jeden-preis/> (Abruf: 27.09.2019).
- Rosa, Hartmut u. a. (2010): Theorien der Gemeinschaft. Zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Scheel, Stephan (2015): Das Konzept der Autonomie der Migration überdenken? Yes, please! In: movements 1, Heft 2. URL: <http://movements-journal.org/issues/02.kaempfe/14.scheel--autonomie-der-migration.html>. (Abruf: 27.09.2019)
- Scherr, Albert; Inan, Çiğdem (2017): Flüchtlinge als gesellschaftliche Kategorien und als Konfliktfeld. Ein soziologischer Zugang. In: Ghaderi, Cinur; Eppenstein, Thomas: Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-146.

- Schiffauer, Werner (2017): Eine neue Bürgerbewegung. In: Ders. u. a. (Hg.): So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 Wegweisende Projekte mit Geflüchteten. Bielefeld: transcript, S. 13-34.
- Spies, Tina; Tuider, Elisabeth (2017): Biographie und Diskurs. Theorie und Praxis der Diskursforschung. Wiesbaden.
- Taylor, Charles (1993): Die Politik der Anerkennung. In: Ders. (Hg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 13-78.
- Transit-Migration Forschungsgruppe (2007) (Hrsg.): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld: transcript.
- Varatharajah, Sinthujan (2017): Der Willkommenskomplex: junge weiße Unternehmen und das Helfer/innensyndrom. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2017/07/19/der-willkommenskomplex-junge-weiße-unternehmen-und-das-helferinnensyndrom> (Abruf: 27.09.2019)
- van Dyk, Silke; Misbach, Eléne (2016): Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. In: PROKLA 46, Heft 2, S. 205-228.
- Yüzel, Deniz (2016): Und morgen die ganze Türkei. Der lange Aufstieg des Recep Tayyip Erdoğan. In: Kursbuch 188, S. 120-134.
- Žižek, Slavoj (2015): Der neue Klassenkampf. Die wahren Gründe für Flucht und Terror. Berlin: Ullstein.

AutorInnen des Bandes

Thomas Geier ist Akademischer Rat am Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik der Technischen Universität Dortmund.

Kontakt: thomas.geier@tu-dortmund.de

Jens Geldner ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Kontakt: geldner@ph-heidelberg.de

Florian Heßdörfer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Allgemeine Pädagogik der Universität Leipzig.

Kontakt: florian.hessdoerfer@uni-leipzig.de

Sofia Konrad ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Allgemeine Pädagogik I der Universität Koblenz-Landau (Standort Koblenz).

Kontakt: sofiakonrad@uni-koblenz.de

Jens Oliver Krüger ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Koblenz-Landau (Standort Koblenz).

Kontakt: jokrueger@uni-koblenz.de

Thomas Müller ist verantwortlicher Redakteur des sozial- und geisteswissenschaftlichen Journals „Berliner Debatte Initial“.

Kontakt: thomas.mueller@berlinerdebatte.de

Kirsten Puhr ist Professorin und Leiterin der Bereiche Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik sowie Pädagogik bei motorischen Einschränkungen und chronischen Erkrankungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: kirsten.puhr@paedagogik.uni-halle.de

Melanie Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Systematische Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de